Université Blaise Pascal *IUFM d'Auvergne*

Clermont-Ferrand

DESS « Ingénierie du Conseil Pédagogique »

Un problème professionnel des enseignants des écoles :

l'utilisation des évaluations institutionnelles.

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

Jury *:*

Anne-Marie Doly

Michel Fayol

Roland Goigoux

Annette Jarlegan

Marie-Christine Toczek

Patrick PICARD *Décembre 2004*

SOMMAIRE

1 Bref historique de la prescription institutionnelle 5

2 Evaluations et enseignants : quelles perceptions ? 9

2.1 Un recueil d'informations tiré de questionnaires 9

2.2 Une expérience particulière : les évaluations CE1 14

2.3 Une première approche des résultats : des points de vue multiples 17

3 Première synthèse : ce qu'on peut postuler sur les difficultés des enseignants dans l'utilisation des évaluations institutionnelles 22

3.1 Une prescription professionnelle peu lisible 22

3.2 Des difficultés qu'il faut catégoriser 24

4 Quelles actions de formations pour les enseignants ? 26

4.1 Des objectifs clairs 26

4.2 Des contraintes à prendre en compte pour le formateur 27

4.3 Assumer des choix 29

5 Le dispositif proposé 31

5.1 Lire les résultats des évaluations 32

5.2 Maîtrise de la langue au cycle II : quelles situations d'apprentissage ? 36

5.3 Un point spécifique sur la production d'écrit : l'aide de la vidéo 39

5.4 La compréhension, un apprentissage spécifique 41

5.5 Numération, calcul mental 42

6 Evaluation des formations réalisées 47

6.1 Ce qui s'exprime des comptes-rendus 47

6.2 Formateur débutant : un nouveau métier 51

6.3 Confusion des genres ? 52

7 Des conclusions pour le conseil pédagogique ? 54

BIBLIOGRAPHIE 56

ANNEXES (et sommaire des annexes) 58

1 Problématique

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

En effet, il suffit d'entendre réagir des enseignants à des propositions d'animations pédagogiques ou de formation continue pour mesurer combien l'évaluation est un thème de réflexion professionnelle a priori peu engageant pour eux. Pourtant, tout enseignant débutant, expérimenté, spécialisé…, se trouve un jour démuni pour planifier les apprentissages d'une classe souvent qualifiée de trop hétérogène, devant un élève ou un groupe d'élèves manifestant des difficultés : maturité, contexte familial ou demande de prise en charge sont alors rapidement convoqués.
Mais bien qu'il soit démuni, l'enseignant ne sent pas spontanément nécessaire de « poser un écart » en s'appuyant sur l'évaluation de ses élèves, convaincu qu'il est que la lecture du thermomètre ne lui donnera aucune indication sur le moyen de s'attaquer à la maladie…

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

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

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

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

De ce point de vue, la problématique sera alors :

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

Si les actions proposées ici n'ont pas la prétention de résoudre le problème, elles tenteront de mettre en évidence le spectre des possibles, pour qu'enfin le système éducatif et ses cadres intermédiaires sortent de l'injonction non réalisable, et aident les enseignants à trouver les appuis théoriques et pratiques indispensables à l'exercice de leur métier, rendant ainsi possible la prédiction de Claude Thélot : « *Il a fallu dix ans pour que l'évaluation s'installe vraiment. Son premier objectif, rendre compte, semble atteint. Nous sommes désormais entrés dans une deuxième phase, qui va également durer dix ans et qui conduira à une bonne utilisation de ces évaluations*[1] ».

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

2 Bref historique de la prescription institutionnelle

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

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

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

Dès octobre 2000, à l'occasion d'un séminaire national sur l'exploitation des évaluations CE2, Viviane Bouysse, chef du bureau des Écoles à la DESCO, insiste sur la nécessité d'utiliser les évaluations pour interroger les pratiques de classe :
« *Dans chaque école, l'exploitation des évaluations, depuis la correction des exercices jusqu'à la mise en oeuvre de réponses adaptées, doit être l'affaire de tous. Au-delà des situations singulières des élèves, c'est la conception même des progressions de cycle, voire les choix didactiques, que l'analyse des résultats doit interroger et parfois infléchir. La plupart des compétences, qui font l'objet d'une évaluation en CE2, se construisent dans la durée, et le travail du cycle I est aussi important que celui du CE1 même s'il est plus éloigné de l'échéance. Comprendre un texte commence à s'apprendre à l'école maternelle, raisonner sur une situation mathématique de même. Dans chaque circonscription, c'est une dynamique de formation et d'accompagnement qui doit servir les projets des écoles et aider à lever les difficultés, légitimes dans une affaire souvent complexe* ». Elle appuie le propos sur l'importance de l'accompagnement et de la formation : « *Les échanges outillés entre professionnels sont sans doute une bonne solution de formation, apte à convaincre du réalisme des propositions quand elles ont été mises à l'épreuve par des pairs. Enfin, aussi bien au niveau académique qu'au niveau départemental, la formation continue, la mutualisation des expériences, la constitution de banques d'outils sont des éléments déterminants d'un soutien à toutes les initiatives* ».
Jean Hébrard, concluant le séminaire, voit « *se dessiner une profonde transformation du tra-*

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

Pourtant, quelques semaines plus tard (16/11/2000), la circulaire ministérielle reste très prudente : elle concède bien que "*cette évaluation donne lieu, chaque année, à un important travail des maîtres sans que, pour autant, les informations qu'elle révèle soient pleinement exploitées*", mais elle reste massivement centrée sur des dispositifs d'individualisation à mettre en œuvre : « *groupes de besoin plus ou moins nombreux, mais aussi des groupes de travail hétérogènes (certains enfants en situation d'approfondissement des apprentissages pour eux-mêmes aidant leurs camarades)*", "*situations d'entraînement et d'exercice*" "*Qu'il s'agisse de remédiation, de consolidation ou d'approfondissement, chacun doit pouvoir se confronter à des tâches à sa mesure*".
Elle concède à peine une phrase au travail à construire avec les élèves ("*cet entraînement sera d'autant plus bénéfique que les élèves auront conscience de ce qu'ils apprennent, des situations où ces connaissances sont utiles et des modalités qui conduisent à la réussite*") et limite l'interpellation des enseignants à "*une utile réflexion sur le projet d'école, la nature et le rythme des progressions, voire certains choix didactiques*".

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

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

Il serait évidemment excessif de vouloir trancher ici ce type de controverse, mais il me paraît essentiel d'attirer l'attention des enseignants sur ce type de problème, pour qu'ils puissent davantage faire leurs choix en conscience, et non uniquement en répondant à une injonction morale.
Les circulaires à venir vont infléchir progressivement le discours, même si, pendant ce temps, la prescription qui arrive aux écoles par la voix de leur IEN se résume souvent à « *montrez-*

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

En 2001, la circulaire évoque la possibilité de "*réajuster les projets pédagogiques des cycles*", insistant davantage sur la dimension collective de la classe et des situations d'enseignement. On évoque des "*groupes de besoin*", mais aussi la possibilité d'associer les élèves à la correction afin qu'ils "*s'interrogent sur la nature de leurs réponses et de leurs compétences*". Le "*dialogue avec les élèves*" doit permettre "*d'expliciter les procédures qu'ils ont mises en œuvre pour répondre*", afin qu'ils "*prennent conscience de leurs acquis et de leurs difficultés*", dans un dialogue "*qui doit se poursuivre toute l'année et porter sur les apprentissages successifs portés par l'enseignant*".
C'est aussi en 2001 que sont proposés les premiers outils d'**évaluation et d'aide aux apprentissages à l'entrée de la grande section de maternelle et à l'entrée du cours préparatoire**. Une évaluation systématique, c'est-à-dire pour tous les élèves, de compétences installées, de savoirs et savoir-faire en cours d'acquisition, et un repérage de difficultés doivent être effectués en début d'année, en situation individuelle ou semi-collective. Des « *propositions de situations pédagogiques (doivent être) suggérées aux maîtres pour aider les élèves dans leurs apprentissages à ces deux niveaux de l'école* »[2]
La circulaire 2002 renforce cette direction en posant la nécessité d'une "*organisation des apprentissages adaptée aux acquis et aux besoins des élèves »*. Les "*catégorisations*" d'élèves sont à ranger au vestiaire, même si on cite toujours la nécessité de mettre en œuvre les PPAP pour les élèves de CE2 qui ne maîtrisent pas les "compétences de base".

En 2003, est publiée une circulaire spécifique "évaluation" (N° 2003-110 du 10-7-2003) qui insiste sur « *les repères exploitables quant aux types d'erreurs fréquemment produites par les élèves au cours de leur apprentissage* ».
La « banque d'outils » du ministère se développe sur le site Internet, non pas pour proposer des exercices d'apprentissage, d'entraînement ou des épreuves de contrôle, mais aider les enseignants à faire le point sur le degré d'acquisition de compétences bien définies, sur un, plusieurs ou même tous les élèves de leur classe.
Il s'agit de « *mieux ajuster l'enseignement aux besoins du moment, et ceci, quelle que soit la période de l'année scolaire* ». On suggère des pistes pédagogiques en relation avec les erreurs repérées, sans donner de modèles de situations de remédiation. Selon les termes de la circulaire, « *l'équipe pédagogique dispose ainsi d'éléments objectifs à partir desquels s'établiront des échanges pour favoriser l'élaboration de projets communs disciplinaires ou pluri-disciplinaires*. »
De nouveaux « documents d'accompagnement des programmes » sont diffusés, destinés à préciser les obstacles aux apprentissages, à aider à l'évolution du métier d'enseignant.

---

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

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

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

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

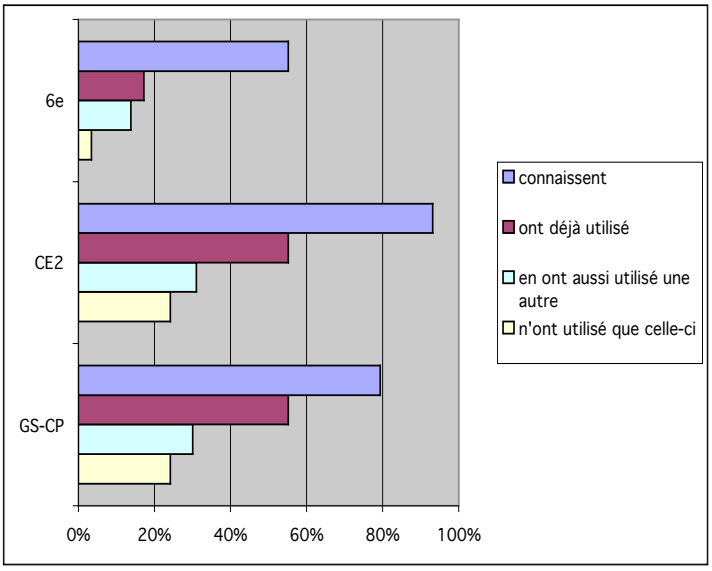
En tout cas, pour l'institution, le travail à réaliser à partir des évaluations est bien pour les maîtres cette première marche qui doit permettre de s'engager dans une nécessaire perspective d'évolution de leur métier (d'aucuns disent « professionnalisation »), progressivement inscrite comme élément de pilotage du système dans l'apparition de la « culture des résultats ».
Mais si on en croit les difficultés que ceux-ci énoncent, il n'est pas certain qu'on leur ait réellement donné toutes les clés pour y parvenir.

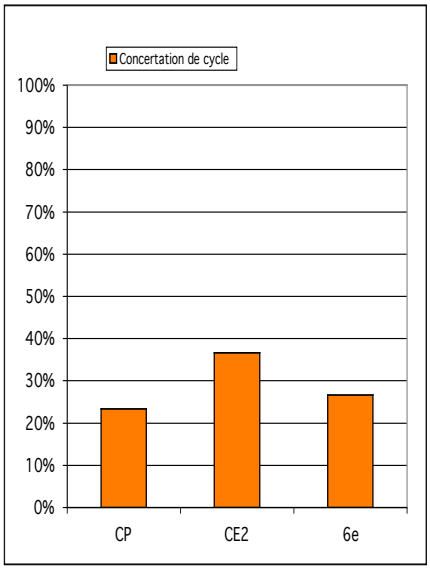
3 Évaluations et enseignants : quelles perceptions ?

3.1 Un recueil d'informations tiré de questionnaires

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

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





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

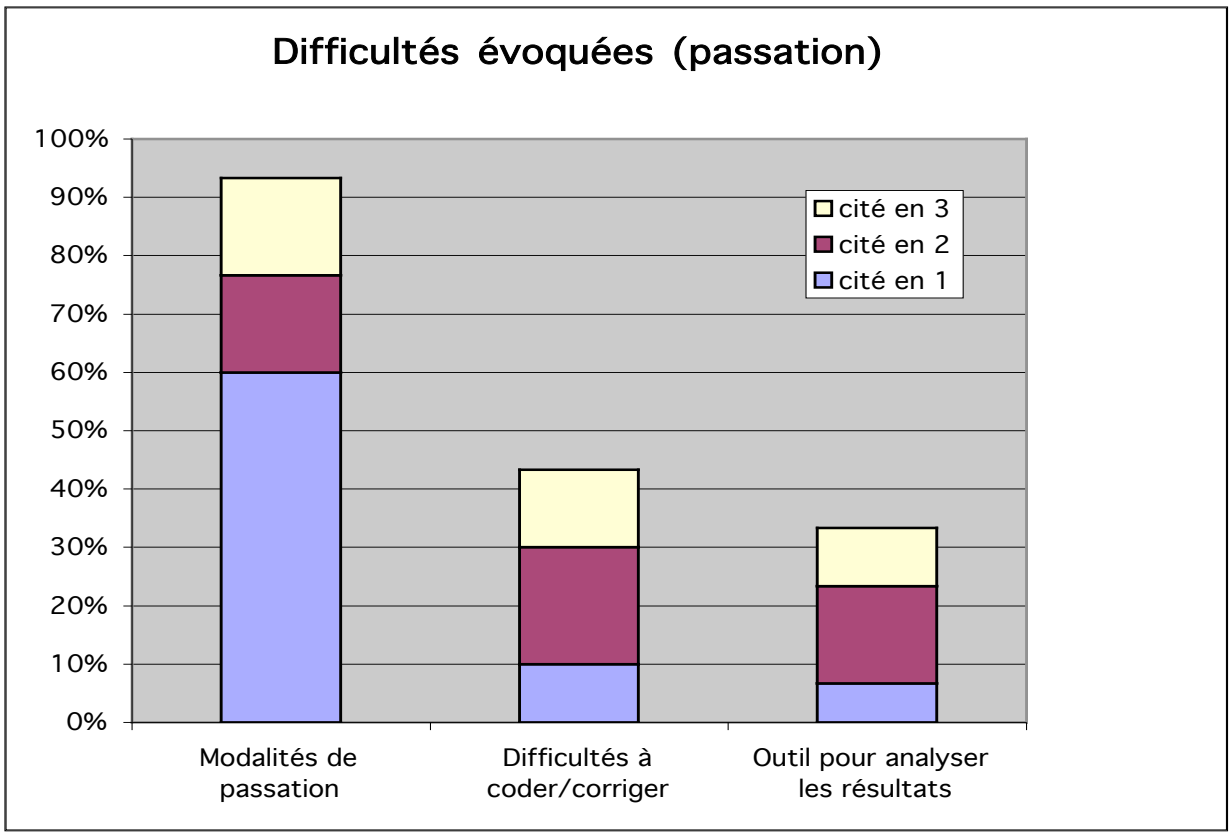
Mais le score chute nettement dès lors qu'on demande qui les a effectivement utilisées (un peu plus d'un sur deux), ou même en a déjà fait passer plusieurs : 7% seulement ont déjà utilisé les trois, 27% celles de GS-CP et CE2, 11% celles de GS-CP et 6e, 12% celles de CE2 et 6e. Ce dernier chiffre est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

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

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

Mais ces arguments de refus restent minoritaires (moins de 15% des enseignants ayant répondu), ce qui semble en soi être une évolution considérable, si on se réfère aux résistances importantes rencontrées par les équipes de circonscription à la mise en place des évaluations nationales dans les années 90.

3.1.a Les difficultés évoquées dans la passation



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

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

de précision qui lui ôte toute signification sociale, et un souci d'ouverture sur la vie qui lui ôte toute valeur métrique", explique J. Cardinet (Allal, Cardinet, Perrenoud, 1985). Dans le même ordre d'idée, J. Weiss (1993) pense que l'enseignant se trouve constamment partagé entre la tentation technicienne qui soulagerait sa conscience et le déchargerait de toute responsabilité envers l'élève, et la profonde conviction de savoir intuitivement ce que "vaut" un élève, mais qu'il n'est pas strictement en mesure de justifier, pièces à l'appui. Une sorte de concurrence s'exerce, plutôt vécue négativement[3]. Est-ce un tort ? Pas forcément s'il s'agit de réaffirmer, comme Linda Allal (1993), que "*les spécialistes doivent intervenir pour rappeler la primauté de l'évaluation intuitive interactive qui se déroule au cours de l'apprentissage*". Mais on le verra, il est peut-être utile de dépasser ces peurs.

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

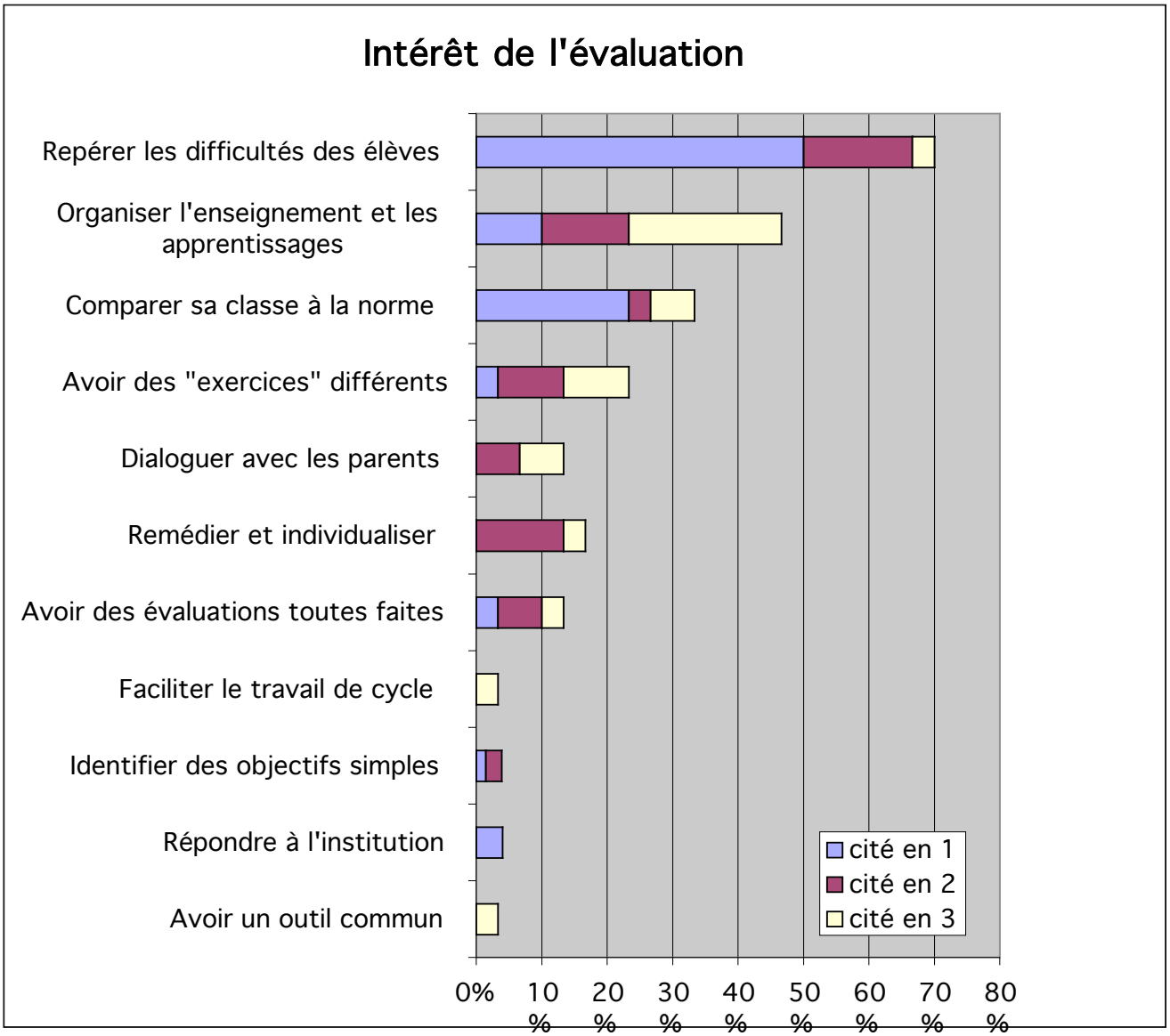
Presque un enseignant sur deux cite également les difficultés à **coder les réponses** : entrer la production d'un élève dans la catégorie « juste » ou « faux » pose problème, lorsque l'item semble « presque réussi » : « *un enfant peut réussir sans avoir bien compris la notion, ou échouer simplement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

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

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

d'enseignement devient une peau de chagrin » ; « *Et quand ça ne marche pas pour un enfant, qu'est-ce qu'on fait ?* »

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



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

- le repérage des difficultés des élèves (50% en première citation, 70% dans les trois premières),
- la comparaison de sa classe à la norme scolaire (23% en première citation, 34% en tout), source d'inquiétude pour l'enseignant isolé dans sa classe.

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

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

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

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

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

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

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

- **l'adhésion globale** à l'idée d'évaluation nationale standardisée, en tant que point d'information objectif sur le niveau de la classe et les performances de chaque élève,

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

Nous allons maintenant examiner comment, à travers la mise en place d'un protocole d'évaluation des élèves de CE1 dont j'ai pu comprendre la genèse, j'ai pu observer de près les difficultés que posent ce genre d'évaluation aux enseignants.
La passation des épreuves par les maîtres sera pour moi l'occasion de recueillir un corpus de résultats d'élèves conséquent, d'essayer d'y lire des constantes, et d'approfondir les échanges avec les enseignants pour disposer des informations nécessaires à la construction de modules d'accompagnement et de formation.

3.2 Une expérience particulière : les évaluations CE1

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

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

Il est à noter que la mise en musique de l'objectif ne va pas de soi : autour de la table, les différents spécialistes et représentants institutionnels ont un territoire à défendre : c'est même

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

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

Ces « négociations » seront évidemment inconnues des enseignants qui, lorsqu'ils utiliseront les cahiers, leur prêteront un a priori de cohérence, ou s'étonneront de ce qu'ils considèreront, de leur propre point de vue, comme incohérent. Pourtant, la confrontation qui a lieu dans le groupe est, elle, plutôt fructueuse. Par les équilibres qui vont être trouvés[4], le document d'évaluation va gagner en pertinence, en précision. Il va pouvoir être lancé dans la première épreuve du feu, celle du réel…

3.2.b Premières passations, premiers résultats

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

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

	CE1	CP	Panel
Phonologie	82,31%	57,70%	*72,75%*
Compréhension	79,98%	49,10%	*67,99%*
Connaissance des mots	81,62%	56,44%	*71,89%*
Écriture	79,50%	61,13%	*72,45%*
Numération	81,67%	51,23%	*69,85%*

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

Calcul mental	85,21%	63,02%	*76,63%*
Moyenne bonnes réponses	*81,9%*	*55,6%*	*71,7%*

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

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

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

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

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

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

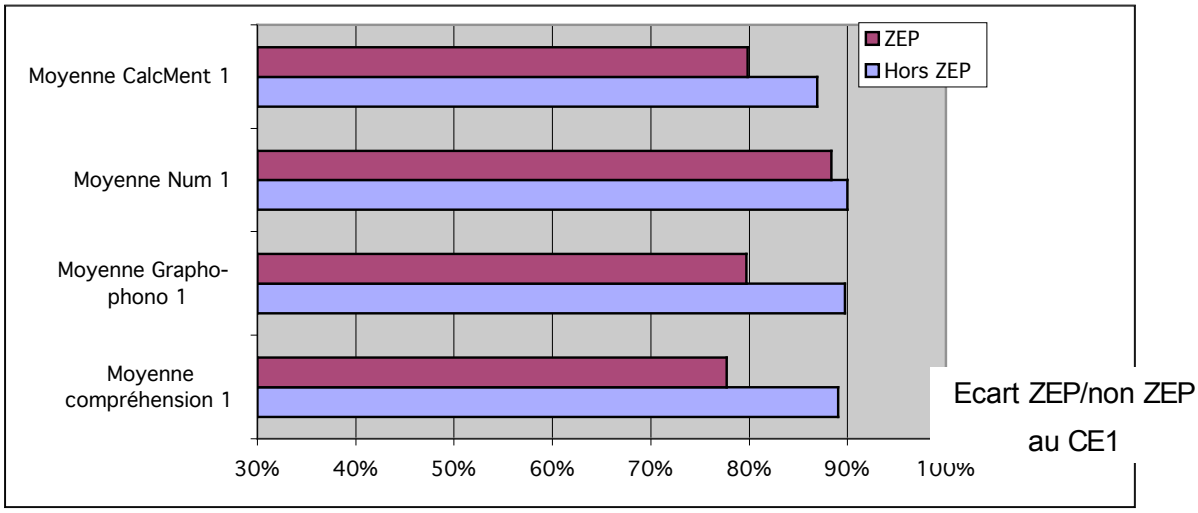
	CE1	CP	Total
Compréhension	85,69%	48,37%	*71,20%*
Grapho-phono	86,72%	66,13%	*77,81%*
Numération	89,51%	56,82%	*76,81%*
Calcul mental	84,82%	61,33%	*75,73%*
Moyenne bonnes réponses	*86,8%*	*57,7%*	*75,5%*

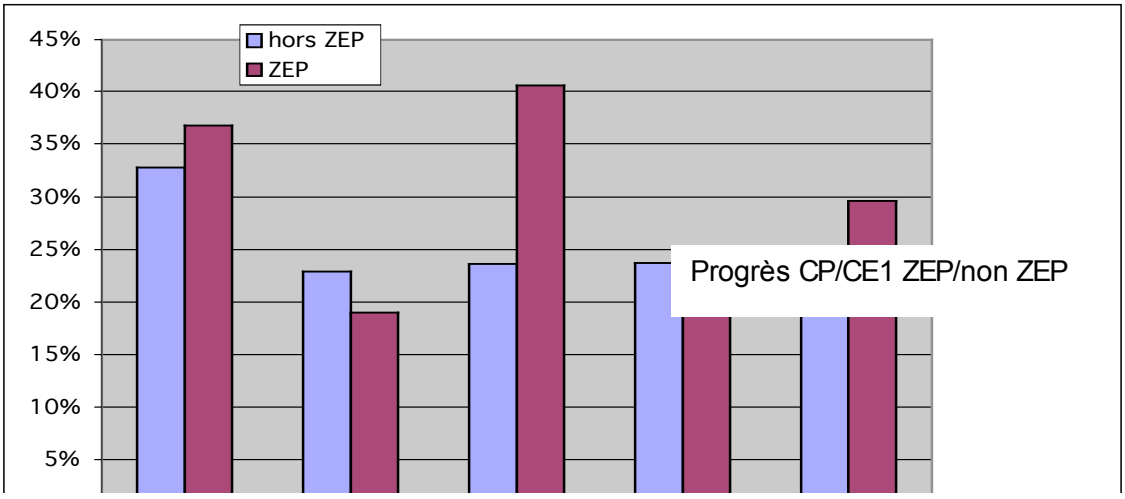
Je vais maintenant m'attacher à aller lire quelques résultats qu'on peut exploiter à partir de ce matériau brut, élève par élève, classe par classe, école par école, compétence par compétence *(voir tableaux en annexes p.64 et résultats bruts sur le CD-ROM)*

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

3.3.a L'origine des élèves

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





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

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

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

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

Exemples :

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

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

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

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

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

3.3.c Des entretiens pour préciser les obstacles.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

• *Il ne s'autorise pas à répondre, quand il n'est pas sûr.*

• *Il n'a pas eu le temps, il est très lent.*

• *Elle fonctionne bien à l'oral, elle répond toujours, mais le passage à l'écrit est difficile.*

• *Ils ne savent pas se contrôler, ils ont du mal à gérer l'écart entre ce qu'ils disent et ce qui devrait être dit ou écrit pour se faire comprendre.*

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

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

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

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

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

4.1 Une prescription professionnelle finalement peu lisible

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

Pour illustration, deux exemples :

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

Les projets Personnalisés d'Aide et de Progrès (PPAP)
Élément clé de l'accompagnement des élèves en difficultés d'apprentissage, il s'appuie sur la contractualisation d'objectifs (compétences à acquérir) entre l'élève, le maître et la famille, à partir des connaissances acquises.
Le PPAP doit permettre aux maîtres d'un cycle de travailler en collaboration. L'intervention des maîtres du RASED en qualité de maîtres spécialisés est une ressource supplémentaire. Des animations pédagogiques sont proposées afin d'accompagner l'équipe enseignante dans cette démarche, notamment avec l'appui de l'équipe de circonscription.

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2 Des difficultés qu'il faut catégoriser :

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

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

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

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

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

5 Quelles actions de formations pour les enseignants ?

5.1 Des objectifs clairs ?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.2 Des contraintes à prendre en compte pour le formateur :

5.2.a Parler du métier

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

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

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

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

5.2.b Gérer le temps et l'espace disponible

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

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

- **deux sessions de deux jours sur le thème du suivi des évaluations CE1**, pour des enseignants volontaires ayant fait passer les pré-test d'évaluation CE1 à leurs classes (une session pour cinq enseignants, une autre pour huit). Pour des raisons de contraintes de remplacement, certains collègues n'ont pu avoir qu'un jour de formation). (*voir annexes pp. 70 et suivantes)*

- **une journée d'intervention à l'intérieur d'un stage « Prévention de l'illettrisme »**, devant 42 enseignants participant au dispositif « CP dédoublés », sur le thème de l'évaluation et de la production d'écrit *(voir annexes p.79)*.

- dans le cadre de mes fonctions de coordonnateur ZEP, **trois journées de formation faisant suite à l'analyse des évaluations CE1 et CE2** conduites dans les écoles de la ZEP : une consacrée à la catégorisation en maternelle, la seconde aux difficultés en observation réfléchie de la langue au cycle III, la troisième à l'enseignement de la compréhension en lecture. Ces trois journées ne s'inscrivaient pas directement dans le cadre du travail décrit ici, mais elles ont été pour moi des occasions intéressantes d'acquérir une nouvelle expérience d'apprenti-formateur, en faisant le lien entre l'évaluation des élèves et les dispositifs à mettre en place en classe. Elles ne feront pas l'objet de description ici.

5.3 Assumer des choix

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6 Le dispositif proposé

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

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

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

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

6.1 Lire les résultats des évaluations

6.1.a Prendre des informations

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

• un tableau de **performance** de chaque élève dans les **quatre grands domaines** évalués (grapho-phonologie, compréhension, calcul mental, numération). La représentation graphique permet d'identifier immédiatement les élèves en difficultés, avec la possibilité informatique de faire varier la « barre » de détection,

• un graphique représentant la **dispersion** des élèves de la classe dans les quatre champs de compétence,

• la liste des **compétences les plus échouées** dans l'évaluation.

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

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

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

compétences des élèves. ». On sait en effet que les enseignants font systématiquement le lien entre les performances de leurs élèves et la qualité de leur enseignement, ce qui peut contribuer à expliquer certaines habitudes tenaces de modification des conditions de passation des tests pour « adapter » les exercices aux compétences supposées des élèves (allongement des temps de passation en particulier). Oser travailler cette réalité en formation, c'est amener les enseignants à porter un regard plus professionnel sur l'évaluation de leurs élèves. Il importe évidemment de leur donner tous les gages nécessaires que les résultats ne seront pas utilisés pour la comparaison des mérites supposés des enseignants, ce qui ne va pas de soi en ces temps de « pilotage par les résultats ».
A l'occasion de ce travail, on sera également sensible aux réticences que peuvent exprimer les enseignants sur l'écart entre ce qu'on demande aux élèves en situation d'enseignement « ordinaire » et en situation d'évaluation diagnostique. En réponse aux éléments qui ne manquent pas de s'exprimer à ce moment-là *(voir relevé p.20)*, on discutera l'intérêt de la situation spécifique, en insistant sur l'intérêt de ce type de photographie, rendant nécessaire de mieux accepter la contrainte du temps ou l'instabilité psychologique potentielle de l'élève dans cette situation.

6.1.b Comparer : à quel prix ?

L'activité consistant à comparer plusieurs profils de classe est éminemment **formatrice** pour les enseignants, en ce qu'en engage justement chacun à desaffectiver les résultats de ses élèves, permettant de voir dans quelle mesure les questions professionnelles posées sont différentes ou identiques, selon les situations. Mais elle est aussi éminemment **risquée** pour l'ego de l'individu qui peut être amené à des questionnements plus que brutaux, si les résultats de sa classe sont inférieurs à ce qui serait « attendu ».
C'est pourquoi ce type de comparaisons devrait être réservé aux situations de formation où la confiance et la connaissance mutuelle est suffisante dans le groupe de formés. Cependant, il est possible de proposer un **biais**, dans un premier temps, par des comparaisons-types, classes anonymées, tout en en précisant ce que chacune peut avoir de typique ou de spécifique.
C'est cette modalité que je choisis de proposer aux enseignants, en diffusant plusieurs documents dont on trouvera quelques exemples en annexe[5] *(p.64 et suivantes)*. Ils seront anonymés quand on les travaille avec les stagiaires. On pourrait imaginer le script suivant en formation :
« *Nous allons comparer les résultats globaux d'une école plutôt favorisée (haut de page) : chaque point représente le résultat d'un élève. On constate avec étonnement que ces résultats n'ont pas l'air très éloignés de ceux d'une école de ZEP (milieu de page). Pourtant, si on sépare les résultats des deux classes de l'échantillon de l'école favorisée (bas de*

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

page), on constate un écart très important entre les deux classes, alors que l'habitude de cette école est de ne pas faire de classes de niveau.
Or, il faut savoir que la classe qui a les résultats les moins bons a été relativement perturbée l'année précédente, du fait qu'elle a été tenue par un maître « Liste complémentaire »[6] *et plusieurs remplaçants.*
Qu'en pensez-vous ? »

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

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

« Dans les trois groupes de graphiques suivants, qui représentent, de haut en bas, une école rurale, une école de ZEP urbaine, et une école de quartier périphérique (Branches, St Exupéry, Rosoirs), pouvez-vous tracer des cercles regroupant les élèves dont le profil se ressemble[7] *?*
Identifiez les principaux enseignements lisibles, sur les difficultés des élèves, et tirez-en, pour chacune, des pistes d'action pédagogique pour les maîtres de l'école. Notez aussi ce que vous ne ***pouvez pas savoir*** *avec les graphiques qui vous sont présentés. »*

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

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

---

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

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

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

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

Je propose ici un troisième script possible (cf document p.66) :
« Sur cette page, j'ai reproduit deux types de graphiques réalisés à partir du pré-test des évaluations CE1, réalisé dans des classes de CP fin mai. Quels sont les enseignements que vous tirez de ces graphiques ? »

Ici, les observations vont être de deux ordres :

• les élèves, évalués en fin de CP, présentent des résultats extrêmement hétérogènes. C'est sans doute le signe que l'évaluation proposée était trop difficile pour eux, mais c'est aussi un excellent révélateur de la **progressivité** (et de la précarité) de certains résultats d'élèves. Comment est-il possible que trois mois après (fin nov. CE1, cf graphique de la page précédente dans les annexes), les évaluations aient autant progressé ? C'est sans doute une raison supplémentaire pour lire les évaluations comme étant non pas des marques indélébiles d'une performance scolaire, mais bien d'une étape dans le développement de l'enfant. C'est renforcer les maîtres dans une conception de l'intelligence liée au développement et non aux aptitudes (Toczek *et alii*, 2004).
Ainsi, on pourra donc engager les maîtres à considérer les difficultés de ceux qui, en CE1, ne parviennent pas à la performance requise, comme un retard dans l'acquisition (un décalage temporel) et non un trouble spécifique. Évidemment, cette position sera à reconsidérer si, dans les mois suivants, la performance stagne, indiquant ainsi la nécessité de recourir rapidement à d'autres aides en dehors de la classe.

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

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

Mise à distance

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

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

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

6.2 Maîtrise de la langue au cycle II : quelles situations d'apprentissage ?

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

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

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

• **du point de vue des sociologues** (Lahire,1993, 2000), les élèves qui échouent ne parviennent pas à considérer le langage comme quelque chose de dissociable du sens qu'il pro-

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

duit en situation d'énonciation. Sans mise à distance, l'élève en échec analyse mal la chaîne sonore lors des premiers apprentissages, a des difficultés de compréhension en lecture, plus tard des difficultés d'analyse en grammaire, en orthographe, avec une expression orale où prédomine l'implicite, le geste, les mimiques, les postures, les intonations, en grande difficulté pour l'organisation de ses textes qui paraissent incohérents. Pour ces élèves en apprentissage, écrire « *sé té a rivé* » n'empêche pas la compréhension. L'idée d'unité de sens, d'association de signifié et de signifiant n'a pour eux pas de sens. L'insensibilité aux découpages « corrects » est l'indice d'un rapport au langage et au monde, et non l'indice d'une malcompréhension en soi.
C'est bien le problème du rapport entre le lecteur et le texte écrit (par quelqu'un, pour une bonne raison) qui fait problème : retrouver une liaison anaphorique ne va pas de soi, si on n'arrive pas à se détacher du contexte langagier immédiat, à se poser les questions sur la situation (qui, pourquoi, comment...). Ces compétences sont développées dans les familles à forts diplômes, et une fois que l'enfant les a formées dans l'interaction avec ses parents, il peut faire face seul aux demandes scolaires. Rien d'étonnant à ce que les autres, au contraire, « manquent d'autonomie » puisqu'ils doivent passer d'un langage habituel (oral, composé d'énoncés-réponses d'un interlocuteur présent, régulant par des mimiques, des attitudes...) à un nouveau fonctionnement du langage (avoir à relier les différents éléments d'une texte (syllabes-mots-phrases-paragraphes-texte) pour refabriquer un sens absent). Il est donc important de souligner qu'en saisissant l'importance des pratiques langagières (y compris sur les objets de savoir eux-mêmes, dit Lahire), trop souvent perçues comme des aspects inessentiels, secondaires, c'est du même coup tout le rapport aux matériaux langagiers (que l'on traite souvent « banalement » parce qu'on les considère comme « banals ») qui se voit transformé.

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

S'il ne saurait être possible, dans la formation que nous projetons, d'aborder en détail (et avec les compétences nécessaires…) le détail de ces différentes entrées, c'est dans cet esprit que sont conçus les dispositifs décrits ici, en confrontant les évaluations aux compétences

qu'elles réclament, mais aussi en introduisant la discussion sur les outils professionnels disponibles pour prendre en charge ces questions en classe de manière efficace

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

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

6.2.b Relier sa connaissance propre aux savoirs disponibles

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

Cette confrontation a pour moi deux objets :

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

de production d'écrit qui devraient poser le plus de souci aux enseignants. Il serait donc nécessaire d'en faire un point spécifique de formation.

Le point de **l'apport théorique** est à ce moment sensible : comment aider les enseignants sans donner des informations sur les apports des recherches, mais sans pour autant mettre à distance les stagiaires qu'on dit souvent rétifs à ce genre d'activité, ni se perdre dans des explications théoriques dont on maîtrisera mal les articulations et le lexique ?
Je choisis de me servir d'un document très intéressant, bien que peu connu : les recommandations du jury du PIREF, réuni à la suite de la conférence de consensus sur l'apprentissage de la lecture à Paris, en 2003 *(voir p.81)*. Mon expérience professionnelle m'a montré que ce document est largement inconnu des enseignants, malgré son statut séduisant : « *un jury d'enseignants qui auditionne des experts pour savoir ce qu'ils peuvent faire de leurs recherches en classe »*. C'est aussi trivialement que je le présente aux stagiaires : « *malgré la densité du texte, vous devez en tirer, individuellement, les éléments essentiels, comme si vous deviez le présenter à vos collègues de l'école, avec pour mission de leur dire si le document vaut le coup d'être lu ».*

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

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

6.3.a Obstacles

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

- connaissance des difficultés de l'élève en matière de rapport au langage, et au langage écrit en particulier (Brigaudiot, 2003)
- compréhension des nombreuses opérations cognitives en jeu dans la production d'écrit, du risque extrême de surcharge pour l'élève, et nécessité d'un étayage rigoureux du maître pour permettre à l'élève d'entrer dans l'activité, et ce inversement proportionnellement aux capacités de l'élève,
- rôle très symbolique de l'écrit dans le pouvoir que s'accorde le sujet en classe (Lahire, 1993)

- difficultés pour le maître à organiser la classe, lorsqu'il est confronté à la nécessité d'être à la fois en situation d'aide individuelle et garant de l'ordre scolaire.

6.3.b Imposer l'irruption du réel

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

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

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

Avant la projection, le formateur annonce la consigne : « *Est-ce que, selon vous, les élèves font de la production d'écrit ?* ». En effet, dans ce que citent les enseignants comme situations de production d'écrit[9], ils font très massivement référence à des activités de « haut niveau », complexes, très signifiantes socialement, et très peu à des activités moins « nobles » (dictées, encodage de mots). Il est donc nécessaire de discuter avec eux ce point.

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

Dans un second temps, chaque extrait est visionné à nouveau, mais interrompu à la demande pour préciser une information, expliciter la vision d'une image, permettre une question, engager un débat, raconter ce qu'on ressent, ce qu'on pourrait faire différemment…
On devrait alors pouvoir déboucher, avec davantage de clarté sur la tâche à accomplir, sur une typologie des possibles en classe, en matière de production d'écrit, telle qu'elle apparaît dans la synthèse qui sera fournie aux stagiaires *(cf annexes, p.79)*

6.4 La compréhension, un apprentissage spécifique

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

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

- **observer** scrupuleusement les résultats d'évaluation du champ « compréhension », référer aux exercices proposés et aux compétences nécessaires pour réussir (en liaison avec, notamment, l'activité de décorticage des compétences nécessaires décrite dans le module 2 p.38 *(voir aussi tableau en annexes p.88)*
- proposer la découverte d'**outils didactiques** réalisés par des enseignants *(voir un exemple en annexes p.76)*, et demander aux stagiaires de quelles manières ils pourraient les mettre en œuvre dans leur classe, ou à d'autres niveaux de scolarité

- proposer, à travers l'exploration de guides pédagogiques ou d'ouvrages rassemblant des activités pour le cycle II, d'en extraire les **activités** qui leur semblent propices à un travail spécifique d'enseignement de la compréhension.

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

6.5 Numération, calcul mental

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

6.5.a Savoirs récents

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

- les **représentations,** qui organisent nos connaissances, peuvent très bien amener un sujet à émettre une réponse fausse sur un sujet considéré comme proche. C'est le signe que la compétence acquise par l'élève n'est que locale, insuffisamment mise en relation pour parvenir à un niveau d'abstraction efficace pour résoudre le nouveau problème. Deux exemples d'hypothèses didactiques issus de ce champ de savoir, qui peuvent être utiles aux maîtres pour aider les élèves :
  - résoudre 47-3 n'est pas résoudre 47-...= 3.

- on commet plus d'erreurs pour 8x4 (32 est dans plusieurs tables) que pour 3x7 (21 n'est que dans une table) parce qu'on a plusieurs résultats disponibles qui entrent en compétition lors de la récupération des données en mémoire à long terme)

- les **procédures** (symboliques, motrices, perceptives) qui agissent sur les représentations pour les modifier et aboutir à de nouvelles représentations. Quand certaines **conditions** sont remplies, une **action** se met en place. Exemple en calcul mental : pour réunir 4 et 2, on peut (entre autres...) :
  - compter « 1,2,3,4 » , puis « 1,2 », puis « 1,2,3,4,5,**6** »
  - compter « 1,2 », puis ajouter successivement les 4 autres : « 3,4,5,**6** »
  - compter « 1,2,3,4 », puis ajouter « 5,**6** »
  - partir de « 4 », puis ajouter « 5,**6** »

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

6.5.b Obstacles ?

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

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

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

Mais une difficulté est sans doute à chercher du côté de la lecture faite par les enseignants de la demande institutionnelle de « rénovation » des pratiques en mathématiques. En effet, les évaluations institutionnelles montrent de mauvais résultats en « résolution de problèmes » (51% en 2004, contre 84% à la géométrie, devant les mesures (76,6%), la numération (76,5%), le calcul (61%) Les programmes et document d'applications, rédigés sous l'influence de la didactique des mathématiques, demandent donc de placer la « ***résolution de problèmes*** *au cœur des apprentissages, à la fois comme but de l'acquisition des connaissances et comme moyen de permettre cette acquisition* » (Charnay, 2002) qui s'inquiète que

l'observation des pratiques conduise à s'interroger sur « *le sens même ce qu'est l'activité de résolution de problèmes dans l'esprit des enseignants* ».

La **prescription** rencontrée en formation à l'IUFM ou dans les animations pédagogiques va donc demander de se fixer sur ce terrain, préconisant chez l'élève l'apprentissage de l'argumentation ou de la reformulation, dans des mises en œuvre didactiques exigeantes (et souvent ressenties comme telles par les enseignants). Ce type de préoccupation risque donc d'être dominant (consommateur d'attention…) chez l'enseignant qui tente d'améliorer ce qu'il met en place dans la classe.
Conséquence directe de cette centration sur les tâches de compréhension, le risque existe pour les maîtres, de négliger (parce que semblant archaïque ou désuet) le **travail plus obscur** sur l'automatisation de procédures de base par l'élève.
C'est d'ailleurs, sans doute, le problème auquel toute culture professionnelle est confrontée, largement au delà des mathématiques, lorsqu'elle se sent sommée de faire disparaître des pratiques qu'elle pense non-conformes à la norme prescrite.
Pourtant, ni les programmes ni leurs inspirateurs n'ont cette demande. Pour reprendre les termes de Charnay, « *l'analyse des résultats apportés par diverses évaluations montre également que les connaissances maîtrisées par les élèves au plan des techniques ne sont pas suffisamment disponibles pour traiter des situations* ». Il demande donc également de porter l'effort sur le calcul réfléchi, davantage que sur les techniques opératoires, par l'élaboration par l'élève de stratégies de calcul diverses, mises en œuvre mentalement ou avec l'aide d'un écrit, la mémorisation des tables d'addition et de multiplication et l'automatisation de quelques procédures. Il rejoint là la prescription faite par R. Brissiaud.

Mais il est probable que ces problèmes soient très peu travaillés par les enseignants de terrain : d'abord, à cause du temps nécessaire à la diffusion de ces problématiques (ces travaux sont récents), mais aussi du peu de priorité accordée aux questions mathématiques dans la formation continue. Dans la priorité forte accordée à la « Maîtrise des langages », ce qui concerne les mathématiques se réduit souvent à « argumenter dans toutes les disciplines ». On méconnaît le rapport langage/connaissance des nombres/opérations, qui pourrait donner des clés essentielles aux difficultés de l'élève (Fayol, 2000b) : lien entre noms des nombres et « numéralité », difficultés d'acquisition de la chaîne verbale en français, absence de transparence de la base dix, mais aussi difficultés dans la sélection des meilleures procédures de calcul, transformation des « théorèmes en acte[10] » en concepts, catégorisation de problèmes en fonction de leur organisation sémantique ou de leur formulation, contrainte de la mémoire de travail…

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

6.5.c Pistes d'actions de formation

Je pense donc absolument nécessaire qu'un travail d'accompagnement et de formation soit fait, autour des évaluations, sur les compétences des élèves en calcul mental et en numération[11]. Je propose donc la démarche suivante, qui pourrait constituer un module à part entière de formation, pour lequel le recours aux connaissances d'un didacticien des maths ou d'un psychologue serait nécessaire, afin d'être un recours fiable dans plusieurs des situations suivantes :

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

Documents fournis *(voir annexes p.89)* **:**

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

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

---

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

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

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

7 Évaluation des formations réalisées

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

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

7.1 Ce qui s'exprime des comptes-rendus

(voir exemples en annexes p. 104 et suivantes)

7.1.a Du côté de la formation :

Plusieurs citent positivement :

- le travail en petit groupe, qui permet l'expression de ceux (nombreux) qui n'aiment pas parler en public
- le fait que le formateur se place « *sur terrain neutre* » (JMG[12]) qui permet de s'exprimer « *sans retenue et sans crainte* ». Il est sans doute fait implicitement référence ici à des situations de formation dans lesquelles les enseignants ont l'impression qu'on vient leur « vendre » une innovation, qui risque de les mettre en danger, dans laquelle leur expérience professionnelle est niée.
- la possibilité d'avoir du temps pour analyse (VC), de prendre du recul
- l'ancrage sur le réel (CM : « *constructif* » , « *sur des choses concrètes* », « *avec des enfants* », « *avec des situations vécues* »)
- les aller et retours entre la théorie et la pratique (CB,CM, DF, JMG)
- le côté « déclencheur » : « *ça nous a donné le « plus confiance* », « *qui nous a fait franchir le pas* » , « *nous avons commencé…* » (DF)

[12] *Les initiales sont celles des enseignants cités dans les annexes*

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

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

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

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

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

7.1.c Du côté de la vision des évaluations :

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

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

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

Le dernier avis énoncé (validant de la qualité de l'outil proposé) serait un changement de posture radical, si on le compare avec la critique parfois énoncée, reprochant aux évaluations institutionnelles d'être des outils fabriqués par des responsables ou chercheurs « loin du terrain » (sous entendu peu au fait des difficultés quotidiennes de la base). Ce changement de regard me semblerait, s'il était confirmé par une étude statistique, une conséquence tout à fait positive de l'accompagnement autour des évaluations institutionnelles : passer de « personne ne s'occupe de nous » à « là-haut aussi, ils sont à nos côtés[13] » !

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

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

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

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

7.1.e Des modules sans doute inégaux

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

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

[13] *On acceptera volontiers la critique de cette vision légèrement optimiste du monde…*

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

- l'écart réel (mais pas disproportionné) entre certaines notions abordées et ce qu'en retiennent ses notes. Le vocabulaire employé n'est pas forcément aussi précis que le vocabulaire spécialisé, mais a le mérite de mettre beaucoup moins à distance le lecteur novice,
- la pluralité des axes de travail possibles qu'elle a perçus,
- l'exigence importante envers elle-même, montrant l'engagement dont elle fait preuve en prenant note, en organisant, en donnant les références bibliographiques,
- la manière dont systématiquement, elle développe tout ce qui est de l'ordre de la mise en oeuvre concrète[14]

7.1.f Du côté des demandes ou des appréciations négatives

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

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

---

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

7.2 Formateur débutant : un nouveau métier

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

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

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

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

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

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

7.3 Confusion des genres ?

En ce sens, j'ai ressenti que la gestion de la situation de formation par un ex-pair[15], c'est à dire quelqu'un issu du terrain, ayant l'expérience de la classe, avait un sens fort auprès des enseignants, pour autoriser la prise de parole. Comme si, pour reprendre le vocabulaire de la psychologie ergonomique, c'est parce que « j'en suis » que je connais le « genre » et peux vous permettre d'exprimer publiquement votre « style ». C'est sans doute pour une raison de cet ordre qu'un avis du type de celui du jury du PIREF peut avoir été vécu comme « très intéressant » malgré son côté repoussoir (présentation compacte, taille du document...).

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

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

A l'issue de ces actions de formations, une des nouvelles pistes que j'entrevois serait d'organiser des modules de formation intégrant, autour d'une problématique professionnelle identifiée, une mise en cohérence et un suivi global assuré par un formateur issu du Premier Degré (l'ex-pair), avec des apports théoriques identifiés par des spécialistes (professeurs

---

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

d'IUFM, universitaires, didacticiens, mouvements pédagogiques), charge au groupe « interprofessionnel » ainsi constitué de fabriquer des « mises en musique » opérationnalisables pour la classe.

Donner un statut au « conseiller pédagogique », c'est aussi ne lui faire faire que ce pour quoi il est réputé compétent (aider à voir clair dans les mises en œuvre et dilemmes professionnels, et tisser avec d'autres spécialistes les accompagnement à mettre en œuvre) sans le charger d'autres missions.
On a sans doute beaucoup à gagner, à la fois pour la reconnaissance du rôle spécifique de chacun et l'efficacité auprès des élèves, à « *l'émergence d'une culture commune* » permettant des « *expérimentations où les compétences des uns (recherche fondamentale) et des autres (acteurs de terrain) sont intégrées dans une problématiques où les cloisonnements n'ont plus de sens* ». Cette utopie nécessite « *l'engagement des institutions, seules capables de fournir les moyens humains, matériels et financiers indispensables* ».[16]

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

8 Des conclusions pour le conseil pédagogique

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

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

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

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

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

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

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

- Accéder à la **conscience de la pluralité des modèles explicatifs** : articuler entrées didactique, pédagogique, psycho-scociale, langagière, cognitive, du point de vue du formateur, comme du point de vue de la conscience qu'en construit l'enseignant : comme pour l'activité de l'élève, l'activité méta-cognitive de l'enseignant en formation sera d'autant plus efficace qu'il accèdera progressivement à la conscience du champ dans lequel il pense et agit, à un moment donné. Le conseiller pédagogique, ou le formateur, lui-même, sera d'autant plus efficace qu'il se sera nourri de ces différents modèles, et ne mettra pas les stagiaires à distance en cherchant obstinément à réduire le monde à son champ de prédilection.

- **Oser mettre en acte la réflexion au service de l'action**, en imaginant (ou diffusant) des outils didactiques permettant aux enseignants d'être dans une relation équilibrée avec leur activité professionnelle : ni appliquer docilement des outils conçus en dehors d'eux, ni leur laisser la seule responsabilité de la mise en œuvre didactique si coûteuse en terme de temps de préparation.

- Être suffisamment **exigeant** avec soi-même pour aller jusqu'à la **mise en acte** (voire en preuve) des réponses qu'on tente de forger. C'est la condition essentielle de la crédibilité, mais c'est aussi le plus difficile à réaliser, parce qu'exigeant du temps, de l'engagement sur la durée, la persistance des dispositifs d'accompagnement et la stabilité des équipes.

On parle souvent, en psychologie sociale, d'engagement du sujet dans la tâche. On a vu combien la défiance pouvait être grande entre les enseignants de terrain et les corps intermédiaires, parfois tellement chargés de tâches contradictoires que leur motivation en devient illisible aux yeux de ceux sur lesquels il doit agir. Pour le conseiller pédagogique, les faire s'engager dans un processus de formation continue nécessite donc parfois des ruses presque manipulatoires.
Mais un fois ce premier « pied dans la porte » engagé, c'est bien avec un autre engagement, éthique celui-ci, qu'il faut se frotter, en interrogeant avec obstination et humilité ses propres représentations des priorités du métier d'enseignant : former une communauté d'adultes au service des élèves, et surtout de ceux qui ne peuvent compter que sur l'école pour réussir leur entrée dans la Culture…

BIBLIOGRAPHIE

Allal, L. (1993), Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ? In Allal L., Bain D. , Perrenoud, P., *Évaluation formative et didactique du français*, Delachaux et Niestlé, pp. 81-98.

Allal, L., Cardinet, J. , Perrenoud, P. (éd), (1979, 1981, 1983, 1985), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne : Peter Lang.

Astolfi, J.-P. (1997), *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris : ESF

Bautier, E. (2002), Décrochage scolaire, genèse et logique des parcours (ESCOL, Paris VIII), Rapport de recherche pour la DPD/MEN

Brigaudiot, M. (2003) *Première maîtrise de lécrit*, Paris, Hachette Éducation

Brissiaud, R. (1989), *Comment les enfants apprennent à calculer*, Paris, Retz (2003,réed.)

Chartier, A.-M. (1998) L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques, *Recherche et Formation*, n° 27, pp. 67-82.

Cifali, M. (1996), Démarche clinique, formation et écriture, *in* Paquay L., Altet M., Charlier E. et Perrenoud, Ph. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences?*, Bruxelles, De Boeck, pp. 119-135.

Charnay, R. (1996), *Pourquoi les mathématiques à l'Ecole*, Paris, ESF

Crahay, M. (2000), *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, De Boeck, coll. "Pédagogies en développement".

Doly, A-M. (1998). Métacognition et médiation à l'école. in M Grangeat (coordonnateur), *La métacognition, une aide au travail des élèves,* (p.17 à 61) Paris : ESF.

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.

Fayol, M. (1990). *L'enfant et le nombre*. Delachaux & Niestlé.

Fayol, M., Gombert, J.E., Lecocq, P., Sprenger-Charolles L. & Zagar, D. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, P.U.F.

Fayol, M. (1996). A propos de la compréhension... in Observatoire National de la Lecture, *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : MENSR

Fayol, M. et al. (2000a). *Maîtriser la lecture*. Observatoire National de la Lecture. Paris, C.N.D.P.

Fayol, M. (2004), La lecture comme processus dynamique, in *Nouveaux regards sur la lecture*, Observatoire National de la Lecture, Paris : SCEREN, pp. 81-98

Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris, Presses Universitaires de France.

Florin, A., Guimard, P. & Nocus, I. (2002). Les évaluations des enseignants et la prédiction des compétences langagières de leurs élèves : études longitudinales à l'école maternelle et à l'école élémentaire. *Le langage et l'homme*, 2, pp.175-190.

Florin A. & Veronique D. (2003), "Apprentissage de la communication en milieu scolaire", in Kail, M. & Fayol, M. (eds), *Les sciences cognitives et l'école. La question des apprentissages,* Paris, PUF, pp. 240- 282,

Gaonac'h, D., & Larigauderie, P. (2000). *La mémoire de travail dans les activités mentales. Mémoire et fonctionnement cognitif.* Paris, Armand Colin.

Gaonac'h, D., Fradet, A. (2003), « La mémoire de travail : développement et implication dans les éctivités cognitives », in Kail, M. & Fayol, M. (eds), *Les sciences cognitives et l'école. La question des apprentissages*, Paris, PUF, pp. 91- 150,

Goigoux, R. (1999), Apprendre à lire : de la théorie à la pratique ", *Repères,* 18, pp. 147-162,

Goigoux, R. (2000), « Comprendre le travail enseignant pour mieux le transformer : les apports de la psychologie ergonomique et de la didactique », in *L'analyse des besoins de formation des enseignants du premier degré, DSCO-CNDP*

Goigoux, R. (2003). Enseigner la compréhension : l'importance de l'auto-régulation, in Fayol, M. et Gaonac'h, D., (Eds.): *Aider les élèves à comprendre: du texte au multimédia,* pp. 182-204, Paris, Hachette.

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

Ressources bibliographiques sur Internet

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

ANNEXES

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

Scripts des formations réalisées
St Florentin p.70
Joigny..... p.72
Auxerre p.74

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

Évaluations par les stagiaires des formations subies p.104

Cahier des charges de l'évaluation de milieu de CE1

(commande ministérielle)

Objectifs de l'évaluation

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

Spécificités de l'évaluation en CE1

L'évaluation en CE1 ne fera pas l'objet de statistiques au niveau national. Il n'y aura donc pas de remontées vers le ministère. Les épreuves de cette évaluation ne feront pas l'objet d'un renouvellement annuel. Les résultats ne seront pas prédictifs des décisions qui seront prises en fin de cycle.
L'évaluation en milieu de CE1 se composera de deux parties :
La première concernera tous les élèves. Elle servira à repérer les élèves en difficulté. A cet effet, le groupe de concepteurs créera une épreuve dont la durée de passation n'excédera pas dix minutes à un quart d'heure. Cette épreuve standardisée permettra - à partir de critères objectifs et communs à l'ensemble de la population - de « trier » de façon homogène quel que soit le niveau moyen de la classe, deux groupes d'élèves : l'un sans difficultés majeures de lecture, l'autre ayant des difficultés de lecture dont l'analyse doit être précisée. Ces critères seront déterminés à partir des compétences « critiques » devant normalement être acquises en fin de CP (cf. livret « lire au CP »).

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

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

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

Les dimensions évoquées :

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

Calendrier

Élaboration des épreuves : de février à mai

Expérimentation des épreuves sur quelques classes : juin

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

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

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

Généralisation en novembre/décembre 2005

			Classe		
UAI	CLASSE2	Données	CE1	CP	Total
0890094U	RENOIR_CE1_A	% compréhension 1	63,38%		63,38%
		% Grapho-phono 1	76,67%		76,67%
		% Num 1	72,60%		72,60%
		% CalcMent 1	75,16%		75,16%
		Moyenne totalnb1	72,2%		72,2%
	RENOIR_CE1_B	% compréhension 1	74,24%		74,24%
		% Grapho-phono 1	72,96%		72,96%
		% Num 1	90,60%		90,60%
		% CalcMent 1	75,16%		75,16%
		Moyenne totalnb1	78,7%		78,7%
	AUX_RENOIRCP	% compréhension 1		49,27%	49,27%
		% Grapho-phono 1		70,34%	70,34%
		% Num 1		58,30%	58,30%
		% CalcMent 1		61,99%	61,99%
		Moyenne totalnb1		60,9%	60,9%
% compréhension 1 0890094U			68,81%	49,27%	60,09%
% Grapho-phono 1 0890094U			74,81%	70,34%	72,82%
% Num 1 0890094U			81,60%	58,30%	71,20%
% CalcMent 1 0890094U			75,16%	61,99%	69,10%
Moyenne totalnb1 0890094U			75,5%	60,9%	69,0%
0890390R	LA_FERTE_CE1	% compréhension 1	85,86%		85,86%
		% Grapho-phono 1	82,96%		82,96%
		% Num 1	90,60%		90,60%
		% CalcMent 1	81,48%		81,48%
		Moyenne totalnb1	85,4%		85,4%
	LA_FERTE_CP	% compréhension 1		55,61%	55,61%
		% Grapho-phono 1		75,33%	75,33%
		% Num 1		70,34%	70,34%
		% CalcMent 1		61,11%	61,11%
		Moyenne totalnb1		67,5%	67,5%
% compréhension 1 0890390R			85,86%	55,61%	69,94%
% Grapho-phono 1 0890390R			82,96%	75,33%	78,95%
% Num 1 0890390R			90,60%	70,34%	79,94%
% CalcMent 1 0890390R			81,48%	61,11%	70,76%
Moyenne totalnb1 0890390R			85,4%	67,5%	76,0%
0890398Z	BOUS_CE1_A	% compréhension 1	90,58%		90,58%
		% Grapho-phono 1	94,27%		94,27%
		% Num 1	87,98%		87,98%
		% CalcMent 1	90,28%		90,28%
		Moyenne totalnb1	90,4%		90,4%
	BOUS_CE1_B	% compréhension 1	79,10%		79,10%
		% Grapho-phono 1	81,89%		81,89%
		% Num 1	70,73%		70,73%
		% CalcMent 1	71,67%		71,67%
		Moyenne totalnb1	76,0%		76,0%
	BOUS_CP_A	% compréhension 1		45,85%	45,85%
		% Graphosphère 1		51,11%	51,11%
		% Num 1		59,82%	59,82%
		% CalcMent 1		61,05%	61,05%
		Moyenne totalnb1		55,0%	55,0%
	BOUS_CP_B	% compréhension 1		66,67%	66,67%
		% Graphosphère 1		74,38%	74,38%
		% Num 1		65,57%	65,57%
		% CalcMent 1		75,82%	75,82%
		Moyenne totalnb1		70,1%	70,1%
% compréhension 1 0890398Z			84,84%	55,98%	69,37%
% Graphosphère 1 0890398Z			88,08%	62,74%	74,67%
% Num 1 0890398Z			79,35%	62,62%	70,38%
% CalcMent 1 0890398Z			80,97%	68,02%	74,12%
Moyenne totalnb1 0890398Z			83,2%	62,4%	72,0%
0890437S	VENOY_CE1	% compréhension 1	88,73%		88,73%
		% Graphosphère 1	92,27%		92,27%
		% Num 1	92,31%		92,31%
		% CalcMent 1	82,22%		82,22%
		Moyenne totalnb1	89,6%		89,6%

Résultats des classes de CP et CE au pré-test (résultats sur les 48 items conservés)

% compréhension 1 0890437S			88,73%	88,73%
% Graphosphère 1 0890437S			92,27%	92,27%
% Num 1 0890437S			92,31%	92,31%
% CalcMent 1 0890437S			82,22%	82,22%
Moyenne totalnb1 0890437S			89,6%	89,6%
0890490Z	AUXER_PARISCE1	% compréhension 1	94,55%	94,55%
		% Graphosphère 1	92,53%	92,53%
		% Num 1	95,08%	95,08%
		% CalcMent 1	91,11%	91,11%
		Moyenne totalnb1	93,4%	93,4%
% compréhension 1 0890490Z			94,55%	94,55%
% Graphosphère 1 0890490Z			92,53%	92,53%
% Num 1 0890490Z			95,08%	95,08%
% CalcMent 1 0890490Z			91,11%	91,11%
Moyenne totalnb1 0890490Z			93,4%	93,4%
0890613H	JOIGNY_RIVDRCE1	% compréhension 1	85,75%	85,75%
		% Graphosphère 1	90,34%	90,34%
		% Num 1	88,89%	88,89%
		% CalcMent 1	83,18%	83,18%
		Moyenne totalnb1	87,6%	87,6%
% compréhension 1 0890613H			85,75%	85,75%
% Grapho-phono 1 0890613H			90,34%	90,34%
% Num 1 0890613H			88,89%	88,89%
% CalcMent 1 0890613H			83,18%	83,18%
Moyenne totalnb1 0890613H			87,6%	87,6%
0890739V	BRANCHES CE1_2	% compréhension 1	92,05%	92,05%
		% Grapho-phono 1	85,83%	85,83%
		% Num 1	87,98%	87,98%
		% CalcMent 1	92,36%	92,36%
		Moyenne totalnb1	89,1%	89,1%
	BRANCHES_CE1_A	% compréhension 1	93,06%	93,06%
		% Grapho-phono 1	94,67%	94,67%
		% Num 1	87,24%	87,24%
		% CalcMent 1	89,39%	89,39%
		Moyenne totalnb1	90,3%	90,3%
	BRANCHES_CP2	% compréhension 1	67,80%	67,80%
		% Grapho-phono 1	68,33%	68,33%
		% Num 1	76,71%	76,71%
		% CalcMent 1	71,94%	71,94%
		Moyenne totalnb1	70,9%	70,9%
	BRANCHES_CP_A	% compréhension 1	73,64%	73,64%
		% Grapho-phono 1	76,00%	76,00%
		% Num 1	76,15%	76,15%
		% CalcMent 1	68,89%	68,89%
		Moyenne totalnb1	74,2%	74,2%
% compréhension 1 0890739V			92,46% 71,04%	83,89%
% Grapho-phono 1 0890739V			89,23% 72,59%	82,42%
% Num 1 0890739V			87,68% 76,40%	83,17%
% CalcMent 1 0890739V			91,15% 70,25%	82,79%
Moyenne totalnb1 0890739V			89,5% 72,7%	82,8%
0890747D	NEUILLY_CP	% compréhension 1	41,34%	41,34%
		% Grapho-phono 1	69,44%	69,44%
		% Num 1	62,71%	62,71%
		% CalcMent 1	59,26%	59,26%
		Moyenne totalnb1	59,3%	59,3%
% compréhension 1 0890747D			41,34%	41,34%
% Grapho-phono 1 0890747D			69,44%	69,44%
% Num 1 0890747D			62,71%	62,71%
% CalcMent 1 0890747D			59,26%	59,26%
Moyenne totalnb1 0890747D			59,3%	59,3%
0890754L	SENAN_CE1	% compréhension 1	90,07%	90,07%
		% Grapho-phono 1	91,85%	91,85%
		% Num 1	98,29%	98,29%
		% CalcMent 1	93,83%	93,83%
		Moyenne totalnb1	93,6%	93,6%
	SENAN_CP	% compréhension 1	49,09%	49,09%
		% Grapho-phono 1	59,33%	59,33%
		% Num 1	62,31%	62,31%
		% CalcMent 1	40,00%	40,00%
		Moyenne totalnb1	54,2%	54,2%
% compréhension 1 0890754L			90,07% 49,09%	68,50%
% Grapho-phono 1 0890754L			91,85% 59,33%	74,74%
% Num 1 0890754L			98,29% 62,31%	79,35%

Résultats des classes de CP et CE au pré-test (résultats sur les 48 items conservés)

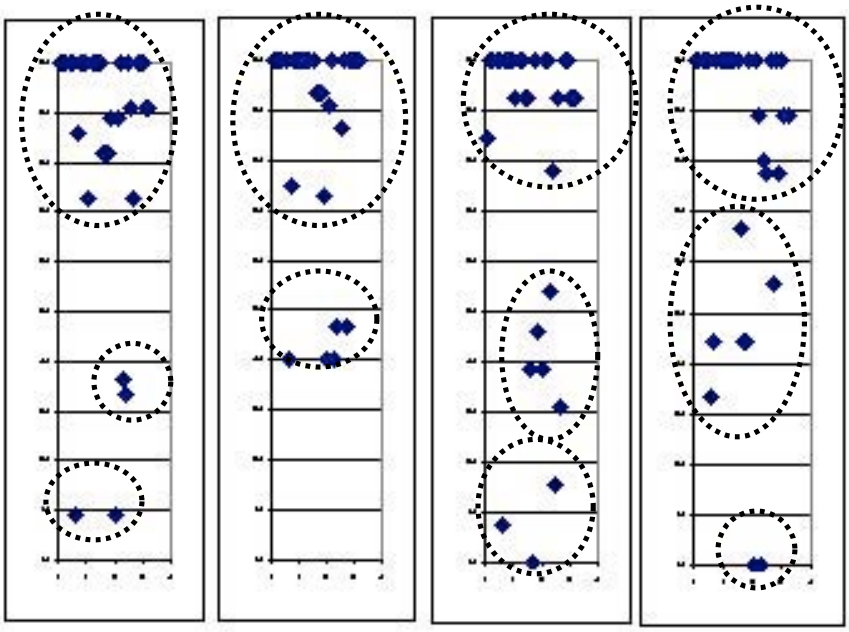
% CalcMent 1 0890754L			93,83%	40,00%	65,50%
Moyenne totalnb1 0890754L			93,6%	54,2%	72,8%
0890896R	JOI-GNY_STEX_CE1B	% compréhension 1	83,71%		83,71%
		% Grapho-phono 1	81,11%		81,11%
		% Num 1	92,63%		92,63%
		% CalcMent 1	79,17%		79,17%
		Moyenne totalnb1	84,5%		84,5%
	JOI-GNY_STEX_CE1C	% compréhension 1	85,14%		85,14%
		% Grapho-phono 1	85,63%		85,63%
		% Num 1	94,23%		94,23%
		% CalcMent 1	87,04%		87,04%
		Moyenne totalnb1	88,1%		88,1%
	JOIGNY_STEX_CPA	% compréhension 1		26,41%	26,41%
		% Grapho-phono 1		52,91%	52,91%
		% Num 1		37,58%	37,58%
		% CalcMent 1		54,97%	54,97%
		Moyenne totalnb1		42,3%	42,3%
	JOIGNY_STEX_CPB	% compréhension 1		42,62%	42,62%
		% Grapho-phono 1		52,81%	52,81%
		% Num 1		27,29%	27,29%
		% CalcMent 1		45,08%	45,08%
		Moyenne totalnb1		41,4%	41,4%
	JOIGNY_STEX_CPD	% compréhension 1		42,21%	42,21%
		% Grapho-phono 1		62,62%	62,62%
		% Num 1		64,10%	64,10%
		% CalcMent 1		74,71%	74,71%
		Moyenne totalnb1		60,2%	60,2%
% compréhension 1 0890896R			84,43%	37,08%	57,55%
% Grapho-phono 1 0890896R			83,37%	56,16%	68,04%
% Num 1 0890896R			93,43%	42,99%	64,80%
% CalcMent 1 0890896R			83,10%	58,36%	69,26%
Moyenne totalnb1 0890896R			86,3%	48,0%	64,5%
		% Grapho-phono 1	91,19%		91,19%
		% Num 1	93,77%		93,77%
		% CalcMent 1	86,46%		86,46%
		Moyenne totalnb1	90,9%		90,9%

% compréhension 1 0891060U			92,03%		92,03%
% Grapho-phono 1 0891060U			91,19%		91,19%
% Num 1 0891060U			93,77%		93,77%
% CalcMent 1 0891060U			86,46%		86,46%
Moyenne totalnb1 0891060U			90,9%		90,9%
0891240P	AUXROSOIRSCE1A	% compréhension 1	86,60%		86,60%
		% Grapho-phono 1	85,26%		85,26%
		% Num 1	91,32%		91,32%
		% CalcMent 1	93,21%		93,21%
		Moyenne totalnb1	88,6%		88,6%
	AUXROSOIRSCE1B	% compréhension 1	87,41%		87,41%
		% Grapho-phono 1	90,77%		90,77%
		% Num 1	94,08%		94,08%
		% CalcMent 1	89,74%		89,74%
		Moyenne totalnb1	90,7%		90,7%
% compréhension 1 0891240P			86,93%		86,93%
% Grapho-phono 1 0891240P			87,50%		87,50%
% Num 1 0891240P			92,44%		92,44%
% CalcMent 1 0891240P			91,76%		91,76%
Moyenne totalnb1 0891240P			89,5%		89,5%
Total % compréhension 1			85,69%	48,37%	**71,20%**
Total % Grapho-phono 1			86,72%	63,66%	**77,81%**
Total % Num 1			89,51%	56,82%	**76,81%**
Total % CalcMent 1			84,82%	61,33%	**75,73%**
Total Moyenne totalnb1			86,8%	57,7%	**75,5%**

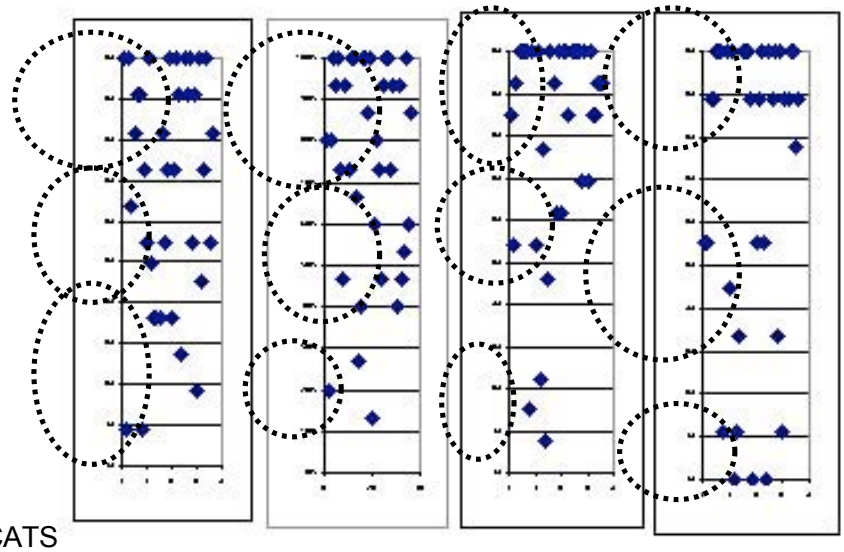
Résultats des classes de CP et CE au pré-test (résultats sur les 48 items conservés)

Eléments de lecture de résultats des évaluations CE1 (prétest)

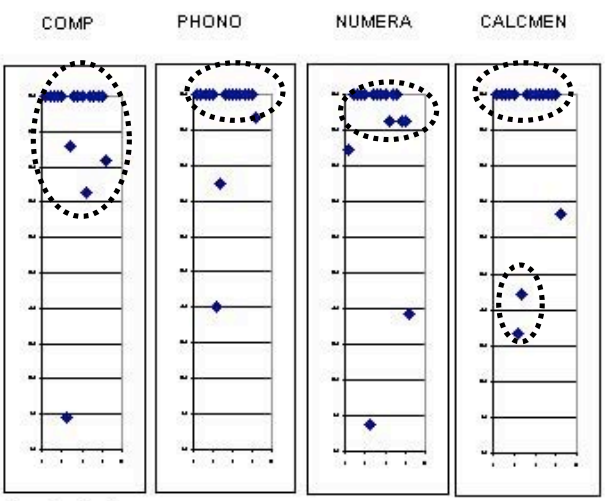
COMPREH. PHONO NUMERA CALCMENT



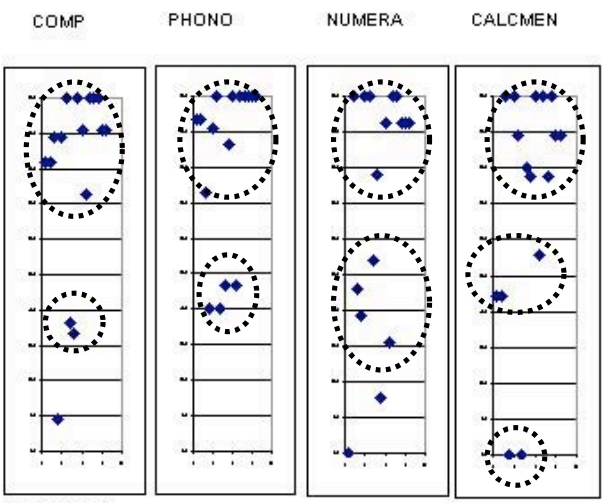
BOUSSI-



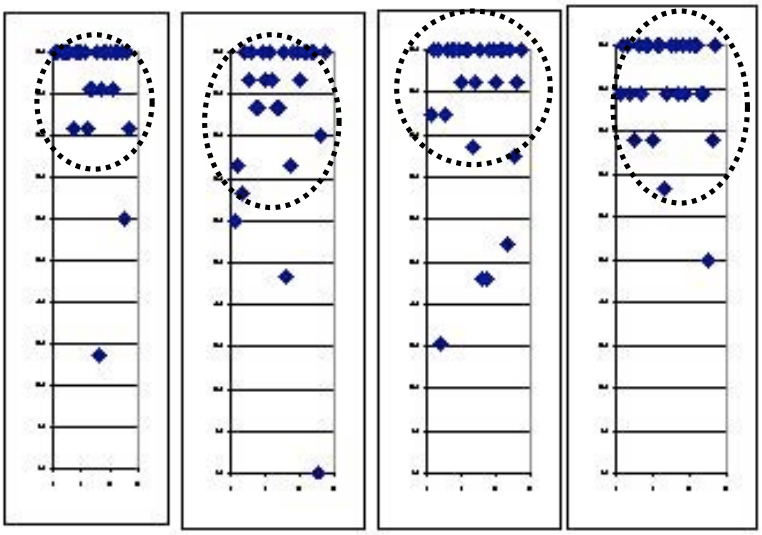
CATS RENOIR



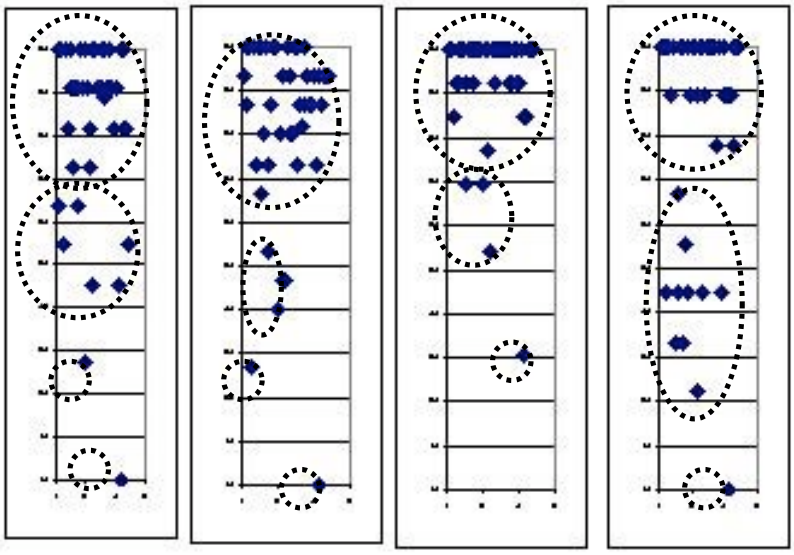
boussicats A



boussicats B

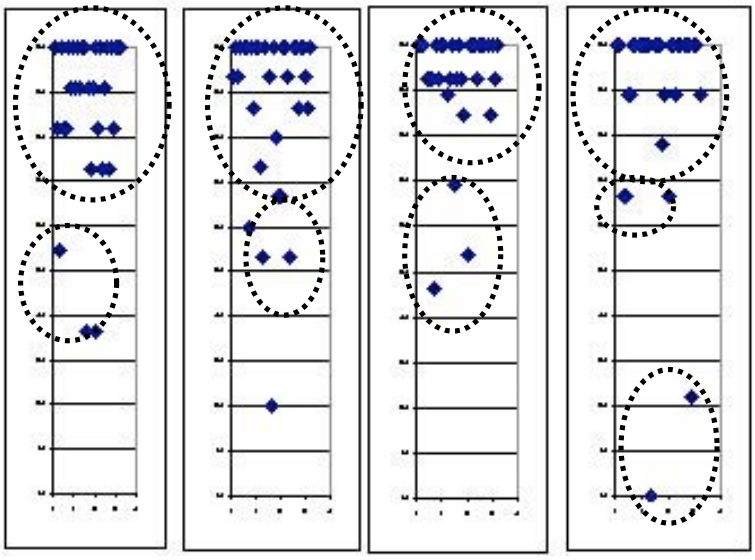


BRANCHES

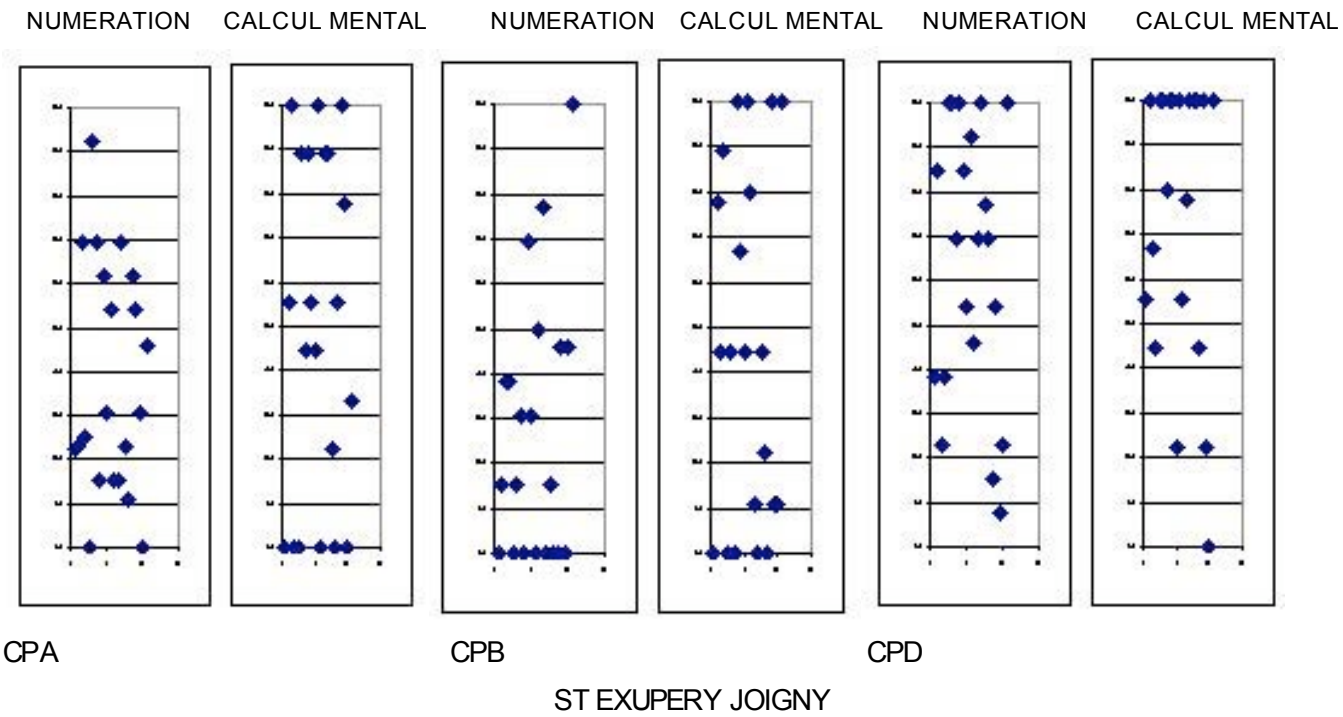


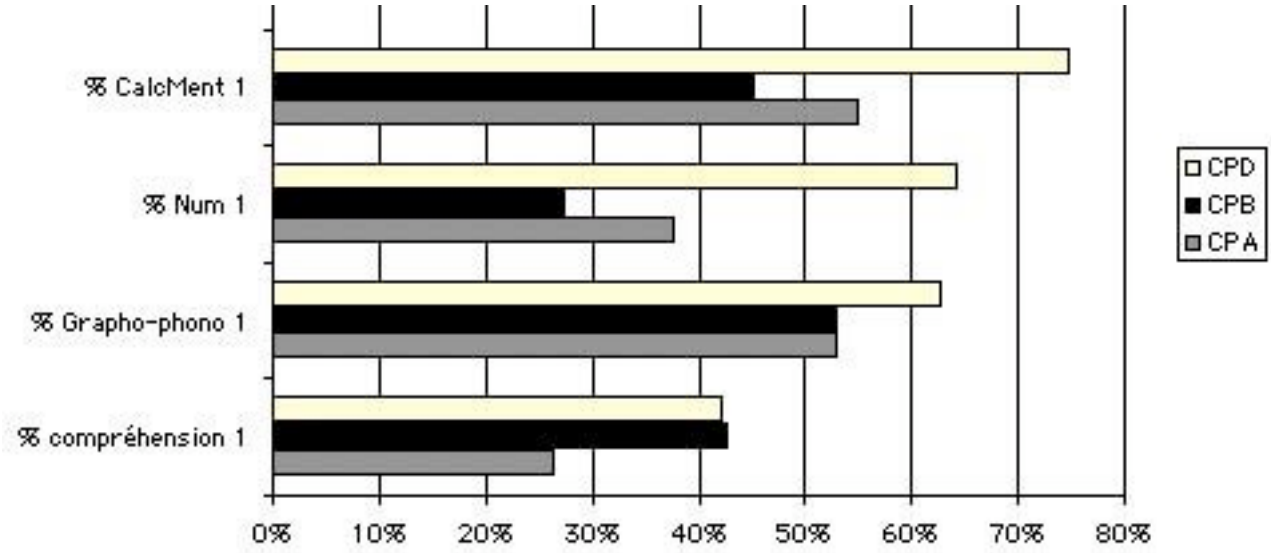
ST EXUPERY JOIGNY

COMPREH. PHONO NUMERA CALCMENT



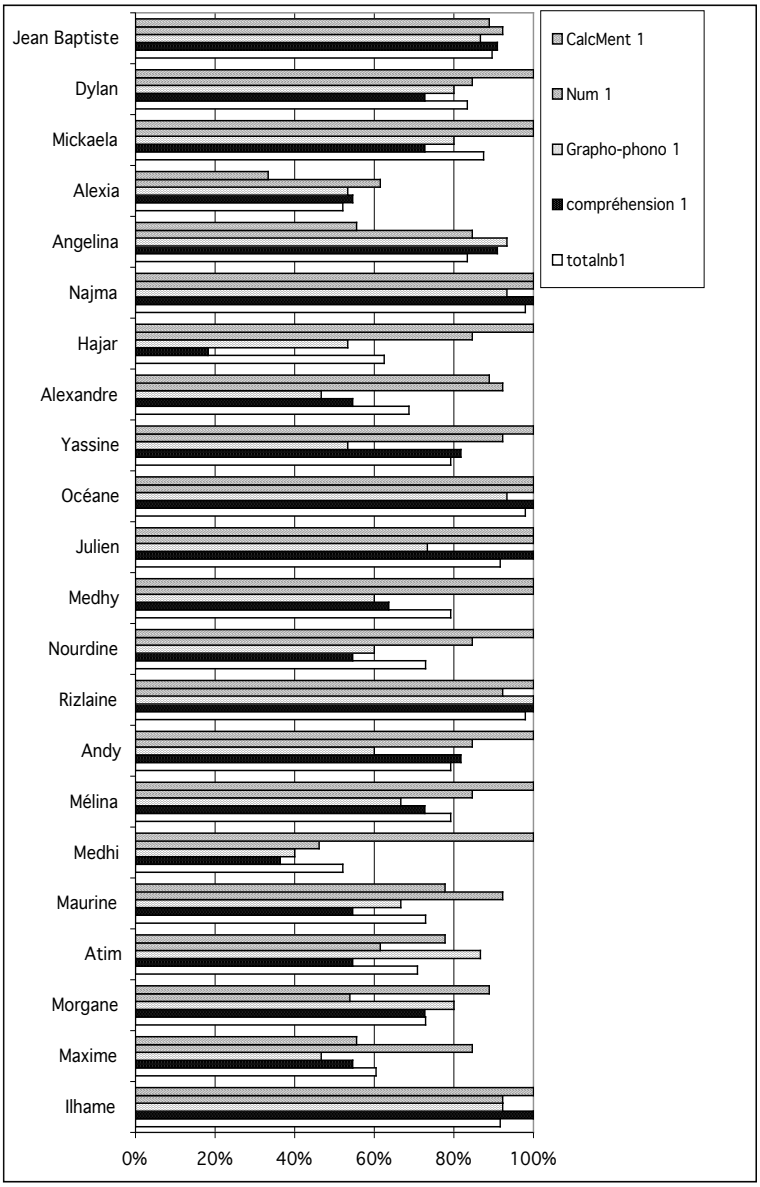
ROSOIRS





Un point spécifique sur le calcul mental et la numération…

Une classe de CE1 de ZEP : éléments d'informations pour l'enseignante



CLASSE	Total 1	compréhension 1	Grapho-phono 1	Num 1	CalcMent 1
Ilhame	92%	100%	92%	92%	100%
Maxime	60%	55%	47%	85%	56%
Morgane	73%	73%	80%	54%	89%
Atim	71%	55%	87%	62%	78%
Maurine	73%	55%	67%	92%	78%
Medhi	52%	36%	40%	46%	100%
Mélina	79%	73%	67%	85%	100%
Andy	79%	82%	60%	85%	100%
Rizlaine	98%	100%	100%	92%	100%
Nourdine	73%	55%	60%	85%	100%
Medhy	79%	64%	60%	100%	100%
Julien	92%	100%	73%	100%	100%
Océane	98%	100%	93%	100%	100%
Yassine	79%	82%	53%	92%	100%
Alexandre	69%	55%	47%	92%	89%
Hajar	63%	18%	53%	85%	100%
Najma	98%	100%	93%	100%	100%
Angelina	83%	91%	93%	85%	56%
Alexia	52%	55%	53%	62%	33%
Mickaela	88%	73%	80%	100%	100%
Dylan	83%	73%	80%	85%	100%
Jean Baptiste	90%	91%	87%	92%	89%
Moyenne	**78%**	**72%**	**71%**	**85%**	**89%**

Items les moins acquis par le groupe-classe :

- Compréhension : 16, 17 (Lapin Sauvage), 78 (Pêche grenouille), 135 (La voiture)
- Grapho-phono : 27 (dictée de son), 100, 101 (trouver ce qui se lit comme ce qui a été dit)

Depuis plusieurs années, des outils d'évaluations sont proposés par le ministère de Éducation Nationale.

1. Connaissez-vous ces outils ?

Grande Section-CP oui non
évaluation CE2 oui non
évaluation 6e oui non

2. Avez-vous, personnellement, été amené au cours de votre carrière à utiliser ces outils avec vos élèves ?

oui non

3. Si oui, lesquels ?

Eval GS-CP Eval CE2 Eval 6e
(si non, passer à la question 7)

4. Avec quelle(s) classe(s) : .....

5. Pouvez-vous préciser 3 conséquences positives de l'utilisation de ces outils ?

a).....
.....
b).....
.....
c).....
.....

6. Pouvez-vous préciser 3 difficultés auxquelles vous avez été confronté(e) dans l'utilisation de ces outils d'évaluation ?

a).....
.....
b).....
.....
c).....
.....

7. Si vous n'avez pas utilisé ces outils, pourquoi ? (numéroter votre (vos) choix dans l'ordre d'importance (1 : très important...)

 Je n'ai pas été amené à le faire du fait que j'enseignais dans un niveau de classe que cela ne concernait pas
 Je préfère évaluer les élèves avec mes propres évaluations
 Je ne vois pas à quoi cela peut me servir
 Cela représente trop de travail pour le bénéfice que je peux en tirer
 Autres (préciser) :
.....

8. Avez-vous, au cours de votre carrière, été amené à travailler sur des évaluations passées par vos collègues, en concertation (conseil des maîtres, conseils de cycle...) ?

Grande Section-CP oui non
évaluation CE2 oui non
évaluation 6e oui non

9. Si oui, selon quelles modalités ? (préciser)

.....
.....

10. Si non, pour quelles raisons ?

.....
.....

11. Pouvez-vous préciser 3 conséquences positives du travail collectif que vous avez mené autour de ces outils ?

a).....
.....
b).....
.....
c).....
.....

12. Pouvez-vous préciser 3 difficultés auxquelles vous avez été confronté(e) lors du travail de concertation autour de ces outils (préciser lesquels)

a).....
.....
b).....
.....
c).....
.....

13. Que pensez-vous utile d'ajouter pour exprimer vos satisfactions ou vos difficultés en matière d'évaluation de vos élèves ?

……
……
……

Questionnaire proposé aux enseignants

(utilisation et opinions sur l'évaluation)

Questionnaire à retourner à
Patrick PICARD, 19 rue de la Montagne
89113 CHARBUY
patrick.picard@wanadoo.fr

Vous...

Vous êtes un homme une femme

Vous êtes né(e) en .....

Votre classe actuelle :
Nombre d'élèves : .....
Cours :.....
Nombre de classes dans l'école :.....
Ecole : urbaine rurale ZEP/REP

Votre ancienneté est de ..... années d'enseignement.

Vous êtes depuis ..... années sur le poste que vous occupez aujourd'hui.

Vous avez été :
 formé(e) à l'Ecole Normale
 formé(e) à l'IUFM
 recruté(e) sans formation initiale

Dans les 5 dernières années, avez-vous demandé un stage de formation dans un domaine de la maîtrise de la langue et des langages ? oui non

Si oui, l'avez-vous obtenu ? .....
(Durée : ..... jours)

Je vous remercie d'avoir répondu à ce questionnaire, strictement confidentiel, dont les renseignements personnels sont uniquement destinés à analyse statistique.

Questionnaire proposé aux enseignants

(utilisation et opinions sur l'évaluation)

Déroulé de la formation

« St Florentin » (2 pages)

(en italique, les réactions orales des enseignants que j'ai pu noter)

Public :

- 2 enseignants de Villemer (qui ont fait passer les évaluations CE1)
- 5 enseignants de St Flo/Neuvy (dont deux ont fait passer les évaluations)

1. Présentation : pourquoi cette formation est-elle organisé : une recherche pour mieux aider les enseignants de CE1à trouver des pistes pour aider les enfants en difficultés, à partir des évaluations CE1.

2. Présentation des cahiers « pré-test avril 2004 ». Ceux qui ont fait passer l'an passé présentent la spécificité de l'évaluation (temps contraint, consignes strictes…) Discussion sur les items (quelles grandes compétences évaluées) et les erreurs constatées des élèves

Exemple de discussion (pas d'intervention du formateur) :

Ex 1 (trouver, parmi 4 graphies, le mot bien orthographié correspondant à l'image) *:*

- *Quand on leur propose un homophone, est-ce qu'on ne leur tend pas des pièges, quand ils lisent trop vite ?*
- *Oui, mais justement, c'est l'évaluation, ça dépend de ce que tu veux regarder. Ne pas accepter une réponse, ça n'est pas dire qu'il ne sait rien, ça veut dire qu'il ne fait pas ce que tu as demandé*
- *Et quand on n'a pas assez de temps pour faire un exercice ? Quand on corrige, on ne sait pas toujours ce qui s'est passé, on n'arrive pas à savoir ce qui s'est passé.*

3. Présentation de résultats de classes /lecture de graphiques (les résultats des élèves sont très hétérogènes) => selon les résultats, quelle prise en charge pédagogique par le maître ?

Extraits de discussion (pas d'intervention du formateur) :

- *A : Avec de tels résultats, il faut faire des groupes !*
- *B : Oui, mais il faut faire travailler toute la classe ensemble, même s'il faut adapter les consignes. Il faut qu'ils se sentent faire partie du groupe classe, ne pas être séparés. De toutes façon, ils savent où ils en sont.*
- *A : Oui, mais le travail de groupe n'empêche pas ça. En lecture, on peut imaginer trois groupes avec 3 albums différents, ou une partie de l'histoire différente. Quand on remet en commun, chacun apporte une information sur ce que les autres ne savent pas. Ce n'est négligeable pour personne : en expliquant, ils élucide ce qu'ils savent.*
- *C : Oui, avant, quand je travaillais sur 3 albums différents, je n'arrivais pas remettre tout le monde sur le même thème. Cette année, je prends Mica[17] qui permet d'être sur le même texte, mais avec des niveaux de difficulté différents (en gras, le concentré de l'histoire). Ceci dit, j'ai retapé l'essentiel parce que je trouvais que les phrases de Mica ne reprenaient pas les structures intéressantes au niveau syntaxique.*
- *B : Oui, mais travailler sur plusieurs textes différents, c'est intéressant quand tu es en train de travailler les accords, ou les substituts nominaux. Je travaille parfois sur les textes du groupe faible, ils connaissent déjà le texte, ça les aide à entrer dans l'activité. Ça allège leur travail.*
- *D : Le plus dur pour le maître, c'est de libérer les ressources[18]. Je pratique le tutorat entre deux enfants : un qui sait bien, l'autre qui sait moins. On me dit que ça va retarder celui qui sait moins, je suis persuadé du contraire. Quand il sait quelque chose, il le fait.*
- *B : Ou parfois, je leur raconte l'histoire avant, pour les alléger dans le décodage.*
- *D : Dans le travail de groupe, il faut donner des consignes strictes pour qu'au moment de la remise au collectif, tu leur imposes que chacun ait travaillé.*

4. Quelles compétences développer chez le lecteur :

4.1 Que nous disent les erreurs des élèves ?
=> qu'est-ce qu'apprendre à lire ?
(voir tâche des stagiaires dans le document p.75)

1.2. Que doit savoir un élève pour réussir
Exemple sur l'exercice « Lapin sauvage » (voir p.94)

- *Il mange… des carottes ? dois-je coder Vrai ou faux ?*
- *On ne pense pas à tout ça quand on donne un questionnaire*
- *C'est surtout pour vérifier qu'ils ont lu.*
- *Parfois, les réponses sont dans le texte, parfois, il faut faire appel à sa culture…*
- *Ou relier des éléments du texte*
- *Je me rends compte que je les surcharge de difficultés*

---

[17] *méthode de lecture*

[18] *Celle du maître ? celles des élèves ?*

Intervention du formateur : importance d'enseigner la compréhension : évocation du travail théorique sur la compréhension (Fayol, Gaonac'h, Goigoux, 2003), présentation livret lecture Antoine Fetet

5. La prescription institutionnelle : que nous demande-t-on ?

5.1.Les recommandations du PIREF (faire une synthèse, seul, puis par deux)

Ce qu'on retient de l'avis du PIREF (production écrite des stagiaires) :

- Les recherches ne disent pas ce qu'ils faut enseigner.
- Les méthodes d'enseignement sont de plus en plus compatibles avec les acquis de la recherche.
- La méthode idéovisuelle, c'est quoi ?
- Du code au sens, du sens au code ? Les deux à la fois ?
- Matériel scolaire, activité scolaire ? et le sens social ?
- La magie de la lecture par le maître.
- Être conscient, en tant qu'enseignant, des choix qu'on fait
- L'importance de la production d'écrit
- La lecture et l'écriture sont liés : autonomie en écriture.
- Il faut faire davantage de travail d'analyse orthographique, d'encodage

5.2. **Le livret lire au CP** (synthèse voir p. 87) : présentation, découverte. Quelle cohérence/incohérence avec les recommandations du PIREF ?

6. **Apprendre à lire/écrire : moi, dans ma classe** => typologie de situations d'apprentissage en regard du livret « Lire au CP » (grille distribuée voir p. 87): (je fais ou je ne fais pas ?)

- Classement selon typologie « Goigoux »
  - Ce que je fais, que j'ai raison de faire,
  - Ce que je dois faire encore plus régulièrement
  - Ce que je pourrais arrêter, vu le temps que ça me prend ou l'efficacité que ça a
  - Une activité à mettre en place ?

- Projection vidéo « apprendre à écrire au CP-CE1 » (classe Rudi Tabart)

Discussion : « Ce qu'on me demande, ce que ça me demande… » : la production d'écrit

Réactions stagiaires :

- Nous, on fait un travail systématique sur la consigne (colore en bleu le couvercle…)
- Je fais davantage de travail sur les sons que sur les syllabes
- Moi, je travaille sur des pseudos-mots (inversion de syllabes)
- Je passe peu de temps à l'oral, je ne sais pas gérer, j'ai arrêté le « quoi de neuf » parce que je n'avais pas d'objectif
- Je ne fais pas trop d'écriture de mots seulement, je fais écrire des textes.
- Au CP, je trouve ça dur de les faire écrire. Ils ont un bagage pas énorme. Il faut qu'ils mettent leur idée sur la feuille.

- *Si tu as un référentiel, ils vont être aidés pour lire.*

Echanges avec le formateur sur les conceptions sous-tendues par les propos énoncés (cf document « quels types de production d'écrit, synthèse » p.79)

Formation Joigny

• 3 CP (qui travaillent ensemble, ont passé les éval l'an passé) dont 2 très engagées
• 3 CE1 (ont passé les évaluation cette année, peu engagées : « ont déjà tout essayé »
• 2 collègues de St Flo ayant fait une première journée de formation (menu spécial : retravailler l'avis du Piref pour le présenter aux autres ; chercher dans Ouzoulias et Brigaudiot en référant à la grille lecture au CP)

1. Présentation évaluations Joigny (évaluation l'an passé et celles de cette année)

- Point spécifique sur le calcul mental :
L'an passé, les CP avaient un écart très important entre classes (un des CP avait travaillé beaucoup avec le Brissiaud). Cette année, que montrent les résultats des CE1, quatre mois après ?
- La classe performante en CP l'an passé reste performante, et avec moins de dispersion que les deux autres classes. Ça nous confirme dans notre hypothèse de l'an passé
CP A : *Moi, j'ai beaucoup travaillé en seconde partie d'année. Je n'avais pas attendu les évaluations de fin de CP pour travailler différemment (avec Brissiaud). Je trouve que ça se voit sur les résultats de CE1. On a pratiquement récupéré l'écart.*
CP B (moins bon résultat, et deux enseignants à mi-temps l'an passé) : *l'écart est le plus creusé, on a un groupe carrément dans les choux. Ceux qui étaient en échec n'ont pas progressé.*
- On ne lit pas les mêmes choses sur les différents types de graphiques. Celui-là (dispersion), j'utiliserais pour faire des groupes de besoin. Le tableau des pourcentages me donne un suivi individuel pour chaque enfant.

Mesure de l'écart entre les graphiques (compréhension et grapho-phono) de français de l'an passé (CP et CE1) et ceux de cette année :

- *on voit que les résultats évoluent. Ce qui est mal assuré en CP et début de CE1 est en place en fin de CE1 (exemple : résultats plus que corrects en numération). Maturation des élèves ou travail des enseignants ? En tout cas, ça bouge, ce qui doit nous donner confiance*

Point d'information sur la docimologie et les différentes fonctions de l'évaluation : mesure de la variance de la classe ou mesure des progrès ?)

2. Travail sur les items et exercices des évaluations :

Que faut-il savoir pour répondre aux consignes (pour réussir la tâche demandée dans l'exercice) : (voir synthèse p.87)
Ex 3 (Lapin sauvage) Mémoriser, prendre des repères (début, fin, milieu), comprendre, reprendre les informations du texte sans tenir compte de ses propres connaissances (comprendre les questions), comprendre le vocabulaire (où, quand, comment, mais aussi « réfugie, mammifère, terrier, ennemi, tètent – marques du pluriel des verbes), ambiguïté « sauvage-mammifère »)
Selon les questions, on s'appuie exactement (ou non) sur les mots du texte. Dans d'autres, on fait appel à ce qu'on connaît (sa culture). Parfois, l faut même faire obstacle à ce qu'on connaît (ici, le lapin ne mange pas de carottes)

Ex 12 (Pêche à la grenouille) / Deux stratégies : sans le texte (mais il y a des confusions possibles si tu n'as pas l'apport du texte)
Trouver le titre : (une instit se fait piéger par « Léo » et « Rémi ») : *c'est plus dur qu'on croyait : un titre est vite évacué, mais pour les autres, il y a toujours un petit morceau qui est vrai, il faut choisir le plus vraisemblant, c'est fin*

Bilan de l'activité des stagiaires : *« on ne pensait pas qu'il y avait tout ça dans les questions qui avaient l'air toutes bêtes »*

3. La prescription institutionnelle
Présentation du livret « Lire au CP » (synthèse voir p. 87), faire le lien avec les activités qui ont été menées dans la phase précédente (décorticage des compétences d'apprenti-lecteur)

4. Utiliser des outils pour faire la classe.

Consigne : **chercher** dans les deux ouvragres fournis (Ouzoulias, « *Favoriser la réussite en lecture avec les MACLE* », Retz ; Brigaudiot, « *Première maîtrise de l'Ecrit* », Hachette) **une activité au moins à mettre en œuvre pour chaque grande catégorie de compétences du livret « Lire au CP** (travail présenté par les deux stagiaires St Flo)
Chaque stagiaire doit dire en quoi ce type d'activité pourrait être mise en œuvre dans sa classe, ou au contraire ne pas lui sembler cohérente avec son style pédagogique.

(suite page suivante)

(suite de la page précédente)

- Compétences « Comprendre » :
Récit en image : à partir d'une histoire connue (le vérifier !), racontée plusieurs fois, on donne une collection d'image correspondant à l'histoire, charge aux enfants de remettre en ordre (leur ordre) et de le raconter (place de l'oral)
Réaction enseignante CE1 : « *Je ne peux pas quand tout le monde ne fait pas la même chose, c'est le bazar* »
Formateur : « *A quel prix trouverais tu que ça soit possible ? Un groupe dans un coin, seul ? Que font les autres ? Pendant la dictée ?Est-ce acceptable que 2 enfants ne fassent pas la dictée ?* » (cherche à entendre les réticences une à une, en acceptant d'être clairement dans la cohérence de la collègue pour faire reculer le « je ne peux pas » et remplacer par « à quelles conditions je fais ?)
Discussion au sein du groupe de stagiaires pour répondre à la question « *comment adapter l'activité proposée par Ouzoulias à mon style pédagogique sans perdre l'objectif :*

- *un seul groupe dans un coin pendant la dictée ?*
- *plusieurs groupes en parallèle ?*
- *enregistrer ou pas les productions ?*
- *réécouter l'histoire de la veille ?*

Le formateur cherche montrer la variabilité entre collègues dans la mise en oeuvre.

Présentation des autres activités retenues par les stagiaires :
Compétences « Correspondance oral/écrit » :
comment savoir anticiper *pompier* et *pomme* ?
- ***Utilisation de texte pré-segmentés*** : on présente un texte non segmenté (écrit normalement) et un texte dans lequel on a graissé un « syllabogramme sur deux » : pom**pier**, po**mme**, con**so**mme
- Enseignante : *On peut aussi se mettre d'accord sur un code pour les marques orthographiques : mettre en couleur les S et les ENT lorsqu'elles sont marques grammaticales (mais pas comme simple lettre muette)*
- ***Dictée recherche*** : afin de faire mémoriser le plus vite possible, on écrit les mots à apprendre sur une feuille qui sera collée au dos de la feuille où on va écrire. Si on écrit avec le modèle, on souligne le mot écrit avec aide. La dictée n'a plus le même statut.

Compétence « Composantes sonores »
- Lecture de syllabe longues sur des mots connus de la classe (patin, refrain, train)

Activité « carton éclair » : on montre une syllabe, pendant une seconde, et on demande aux élèves de dire le son de la syllabe.

Compétence « Ecrire »
- Enseigner des stratégies de mémorisation de mots : tu dois apprendre à écrire ce mot par cœur, dis moi comment tu fais (il y a tant de lettres, ça commence comme…, ça finit comme…, il y a une cédille, épeler…)

Compétence « Dire, raconter, lire à voix haute »
- Sur plusieurs jours, **raconter plusieurs fois la même histoire**, sans raconter exactement la même forme. Puis, l'histoire est lue sous sa forme écrite : on mesure ainsi l'écart entre la forme orale de l'histoire, et sa forme écrite. On demande ensuite aux élèves de faire la même chose, afin de mesurer l'écart entre l'oral et l'écrit.

Formation CE1 Piedalloues et Pierre Curie AUXERRE

Lecture des graphiques :

On présente un profil de classe « favorisé » (tous les élèves sont >70 sauf 3 à 5 par champ de compétence)
IMF1 : je laisse toute la classe, mais ceux-là, je les prends individuellement en soutien, sur des temps presque individuels, dans les temps où la classe est en travail individuel. Et dans les consignes, j'aide, j'étaye.
IMF2 : En travail de groupe, je varie la difficulté par groupe : dans le travail sur l'Afrique, je fais attention de donner une consigne plus facile (les animaux d'Afrique), alors que l'autre groupe je leur fait chercher les pays d'Afrique.

On présente un profil de classe beaucoup plus hétérogène et dispersé (de 100 à 20% de bonnes réponses, suivant les champs de compétence
I : Là, je me fais trop de souci. D'ailleurs, en arrivant à ce stage, je me faisais du souci pour ma classe, pour ma classe, mais là, je ne m'en fais plus…).
Dans une classe comme celle que vous présentez, j'aurais besoin d'aide, de quelqu'un en plus (RASED ?). Parmi les faibles, il y a des très faibles. Je n'aurais pas le temps de gérer les 3 niveaux. Ceux qui sont faibles sont trop faibles pour une aide de temps en temps… Et il ne faut pas oublier les très bons…
IMF1 : Si on met une personne en plus, on la met où ? pour lesquels ? Je m'occuperais des plus faibles.
I : Moi, je mettrais quelqu'un de spécialisé pour les plus en difficultés
IMF2 : oui, mais ceux qui sont en difficultés ont besoin de l'enseignant, comme point de stabilité…

Travail sur un élève en difficultés des Piédalloues (école favorisée).

I : Moi, outre ceux qui sont en difficultés, c'est Alexandre qui me fait souci : il a 80% de réussite à l'évaluation CE1, mais il semble consacrer une grande énergie à lire. Il s'use la santé . Face au mot « rencontre», il dit « ronde », « rencontre », « recouvre », « raconte » … et revient à rencontre. Il use une énergie incroyable parce qu'il n'est piloté que par le sens et ne fait pas d'aide en se repérant sérieusement sur les lettres.

Travail sur le tableau des typologies de difficultés en lecture de Fijalkov

- ⇨ mettre des mots sur ce qu'un élève fait quand il travaille

Travail sur la typologie des compétences requises dans les épreuves des évaluation CE1 (français)

- ⇨ tout ce qu'un élève doit savoir faire pour réussir, principes de la mémoire de travail non extensible, et donc des étayages possibles pour aider l'élève en difficultés sur telle ou telle compétences

Description de ce que chacun fait en lecture : distribution du tableau « LIRE AU CP » et codage « je fais/je ne fais pas » dans la classe

Réactions :
IMF1 : je retrouve ce que je fais avec Ribambelle
IMF2 : Je ne comprends pas ce qu'ils veulent dire par « recherche des supports adaptés » (A6) : je ne comprenais que ça voulait dire « utiliser les écrits de la classe » (affichages, boîtes, cahier référent) « On n'a pas beaucoup d'affichages »
I : « J'ai un trou pour « représentation de l'acte de lire ».
I2 : Je ne leur lis pas assez de textes avec l'objectif d'extraire des infos, résumer, répondre aux questions (alléger la tâche)

(Présentation de deux outils « enseignement de la compréhension » (Goigoux et Fetet) Discussion sur les perspectives de mise en œuvre en classe

Pendant une heure : **fin des passations des épreuves « B » (élèves en difficulté)** : l'enseignante qui les fait passer (I) n'est pas la maîtresse habituelle des élèves (IMF1)
Pendant ce temps, pour les autres : 30 mn, un livre chacune (choisi parmi un échantillon par les stagiaires). Consigne : en parler aux autres pendant 10 mn.

Bruner : pourquoi nous racontons des histoires… (Retz)
IMF1 : « ???. Pas eu le temps… Traite des récits en 3 thèmes, récit, droit, romans… dit que « si on lit des histoires, c'est pour mieux comprendre la réalité… Si on raconte des histoires, c'est pour justifier de la réalité de la vie… »

Brigaudiot : Lecture écriture cycle II (Hachette)
IMF2 : « Bizarre. Un guide plus qu'autre chose ; Un constat et une panoplie déclinée. Des propositions d'activités MDL cycle II. Des séances d'activités. Je n'aime pas quand c'est tout fait. Je ne vois pas l'intérêt pour moi. Peut-être un débutant…
(question du formateur sur ce qu'écrit Brigaudiot concernant la posture des enseignants) Une attitude des maîtres ? Oui, c'est ce que je fais. Mais peut-être est-ce bien de le poser. Mais je ne pourrais pas faire mon métier sans avoir ces choix.
Chauveau : comprendre l'enfant apprenti-lecteur (Retz)
I2 :*« c'est basé sur des travaux de recherche… Pas forcément envie de rentrer dedans… Mais finalement, oui.. A revoir. Pourquoi écrire et apprendre à écrire : il faut faire comprendre aux enfants qu'il y a un bénéfice social, qu'on s'adresse à quelqu'un qui est absent… pour trouver des renseignements… ne pas avoir besoin des autres… Pour qu'un enfant entre dans la lecture, il faut qu'il ait des compétences plurielles : référées à sa culture, à son niveau de langage, à sa connaissance de la langue.*
Plusieurs modèles d'enseignement : de haut en bas ou de bas en haut… ?

« L'indien des plaines chasse le BISON » Une seule manière d'apprendre à lire ?

Plusieurs, répond Fijalkov, dans une perspective socio-constructiviste. Ainsi, confronté à la production de l'élève cherchant à lire « BISON », il cherche à comprendre les procédures utilisées par les élèves.

Dans la tâche donnée aux stagiaires, la colonne de droite est vide,
chacun doit essayer d'écrire « de quelle manière lit l'élève
lorsqu'il énonce la réponse faite dans la colonne de gauche ».
Après un temps de travail individuel, on confronte ce que chacun a écrit
(sans relever les feuilles)

Pas de réponse	?
Chasse le CHEVREUIL	(recours exclusif au contexte). Lire = trouver des mots qui vont bien avec l'histoire
Chasse le TABLE	(production purement lexicale). Lire = deviner le sens d'un mot
Chasse le BALLON	(lexicalisation avec prise en compte partielle de la forme graphique) Lire = deviner le sens d'un mot à partir de sa forme graphique
Chasse le BE...BI... BISS... BISSON	Lire = décoder
Chasse le B...BI...BILLE	(décodage, puis production lexicale sur une partie des indices grapho-phonétiques) Lire = décoder tout ce qu'on peut, puis deviner le sens.
Chasse le MOUTON	(production d'un mot, tenant compte à la fois du contexte et des indices grapho-phonétiques) Lire = produire un mot qui va bien avec l'histoire après avoir pris des indices grapho-phonétiques
Réponse exacte...	Utilisation du mot mis en mémoire orthographique ? Bon décodage ? Bonne prise d'indice ?… Plusieurs interprétations sont possibles…

7. Dernier étage

① Hélène appuya sur un bouton et les portes se fermèrent en glissant. Quelques instants plus tard, la petite fille arrivait au dernier étage, celui des jouets.

► **Où se trouve Hélène ?**

► **Où est cet endroit ?**

► **Entoure les indices qui t'ont aidé à répondre.**

② La température était presque insupportable. Des petites bulles de gaz crevaient à la surface du liquide visqueux. « Il est temps de quitter les lieux, l'éruption est proche », cria M. Lazeau à son collègue.

► **Quel est le métier de M. Lazeau ?**

► **Entoure les indices qui t'ont aidé à répondre.**

③ Zoé se réfugia sous le lit en tremblant. Elle vit le grand serpent s'approcher d'elle, avalant tout sur son passage : poussière, papiers de bonbons, mouchoirs en papier, et même deux petites briques de Lego qu'Arthur avait oublié de ranger et qui disparurent en un éclair dans le tube de métal. « Je n'aurais jamais dû sortir de ma cage», pensa Zoé.

► **Quel est ce serpent ?**

► **Qui sont Zoé et Arthur ?**

► **Entoure les indices qui t'ont aidé à répondre.**

10. Le grand serpent

① Noémie ferma les yeux et serra les dents. Le wagon se mit à descendre à toute allure, enchaîna virage sur virage, remonta encore, dévala à nouveau les rails à une vitesse effrayante avant de s'immobiliser enfin. Noémie, avec un soupir de soulagement, rejoignit sa maman qui lui dit : « Eh bien, ma chérie, ça n'a pas l'air d'aller, tu es toute pâle ! »

► **Où était Noémie ?**

► **Entoure les indices qui t'ont aidé à répondre.**

② M. Bernard posa son stylo en pensant : « Eh bien, on dirait que Karim est en progrès ! Pas une seule faute de copie, aujourd'hui ! »

► **Quelle est la couleur du stylo de M. Bernard ?**

► **Qui est Karim ?**

► **Entoure les indices qui t'ont aidé à répondre.**

③ Avec le peigne dans une main et les ciseaux dans l'autre, Christian s'approcha du fauteuil.

► **Qui est Christian ?**

► **Entoure les indices qui t'ont aidé à répondre.**

15. Sac à puces et sucre glace

① — Oh, non, ce vieux sac à puces a encore renversé sa gamelle !
— Maman, je n'aime pas quand tu appelles Igor comme ça !

► **Qui est Igor ?**

► **Entoure les indices qui t'ont aidé à répondre.**

② Léo se cacha aussi vite qu'il put sous une feuille de salade : il venait d'apercevoir son ennemi juré se poser au milieu du jardin potager. Léo rentra dans sa coquille en espérant que Korbeb ne le trouve pas.

► **Qui sont Léo et Korbec ?**

► **Entoure les indices qui t'ont aidé à répondre.**

③ Gaston souffla si fort qu'un peu de sucre glace s'envola du gâteau pour atterrir … sur les lunettes de Tante Germaine ! Toute la famille éclata de rire.

► **Qu'est-ce qu'on fête dans cette famille ?**

► **Entoure ce qui justifie ta réponse.**

Extrait d'un document créé par
Antoine Fetet,
maître-formateur à Epinal (88)

disponible sur :
http://litteraturecycle3.free.fr

Consigne de travail aux stagiaires :

Que faire avec un tel outil :

- au CP ?
- au CE1 ?
- au cycle III

Un essai de synthèse sur l'enseignement de la compréhension

(document remis aux stagiaires)

Des questions ?	**Des réponses... d'élèves**
La nuit, qui couve les œufs ?	Oui, c'est la nuit qui couve les œufs
Où se passe l'histoire ?	L'été (méconnaissance du pronom "où" ?)
Dans quel pot est la plante qui n'a pas grandi ?	bille de plastique (réponse minimaliste du point de vue syntaxique et qui ne met pas en relation deux informations)
Quand les cigognes sont-elles de retour chez nous ?	Les mâles arrivent les premiers
Quand les femelles commencent-elles à pondre ?	un œuf tous les deux jours
Combien les couvées comptent-elles d'œufs ?	2 (le nombre deux n'apparaît pas dans le texte, mais il est écrit « quatre ou six »)
Recopie la phrase du texte par laquelle l'enfant pose une question.	Eh bien, allons en cueillir.
Trouve dans le texte un synonyme de colonie.	une colonie de pingouins installés sur la banquise.

Ecrits d'élèves de CM, cité par E. Bautier dans :
DECROCHAGE SCOLAIRE : GENESE ET LOGIQUE DES PARCOURS, *ESCOL* - Paris 8
Rapport de recherche pour la DPD / MEN, nov 2002

(extraits) Les élèves les plus en difficultés sont ceux qui cumulent les différents sortes d'erreur que nous venons d'évoquer : ils se trompent de tâche, car simultanément peut-être, ils se trompent d'usage du langage écrit, se réfèrent à des usages oraux quotidiens, ne prêtent pas attention pour comprendre le sens à des éléments "fins" de la langue (virgule, point d'interrogation)

Ce phénomène repose en grande partie sur des évidences socialement situées : d'une part, pour les élèves il est évident qu'il faut " faire ce que l'enseignant dit de faire " au pied de la lettre, leur focalisation sur les tâches et les bons résultats dans une logique d'obéissance et de valorisation de soi (et non de son travail, de ses acquisitions) occultant les enjeux d'apprentissage. D'autre part, les enseignants fonctionnent sur l'évidence de **pré-requis** aux apprentissages, qui ne font donc pas l'objet d'une co-construction avec leurs classes, et qui, lorsqu'il s'avère que ces " pré-requis " font défaut aux élèves, font l'objet d'une "adaptation" de l'enseignement pensée au regard des caractéristiques supposées de la population à qui ils ont affaire.

Ces adaptations visent souvent à ce que les élèves ne se sentent pas dans l'impuissance de réaliser un travail demandé, mais puissent " faire ", sans avoir les moyens à disposition pour se rendre compte qu'il y a un décalage entre ce qu'ils " font " et ce qui est attendu.

Ces malentendus socio-cognitifs n'interrogent pas que les pratiques professionnelles d'enseignants, mais des formes de travail scolaire répandues, qui, par exemple, en voulant rompre avec le formalisme de formes scolaires anciennes, tendent à masquer ce qui peut être nécessaire pour atténuer les malentendus entre l'école et les élèves. L'École semble entretenir et/ou susciter des ambiguïtés sur les places que chacun occupe. L'individualisation de la pédagogie, comme la prise en compte des " enfants ", de leur vie privée, de leurs caractéristiques réelles ou supposées, le souci " d'épanouissement " de chaque enfant, le non-formalisme des relations pédagogiques, la multiplication des activités " non scolaires " dans les établissements scolaires... semblent autant de facteurs qui contribuent à ce que les jeunes croient être à l'école " uniquement " en tant que personne vis- à-vis d'autres personnes, et non pour s'approprier des savoirs structurés en disciplines que les enseignants sont là pour transmettre.

« L'entrée dans la culture écrite ne se réduit pas à l'apprentissage de la lecture ou de l'écriture mais requiert un type de rapport au savoir, au langage, au monde particulier c'est- à-dire selon J-Y Rochex « un mode d'interprétation des situations et activités d'apprentissage dont tous les enfants qui rentrent à l'école ne disposent pas, de par leur socialisation familiale ».

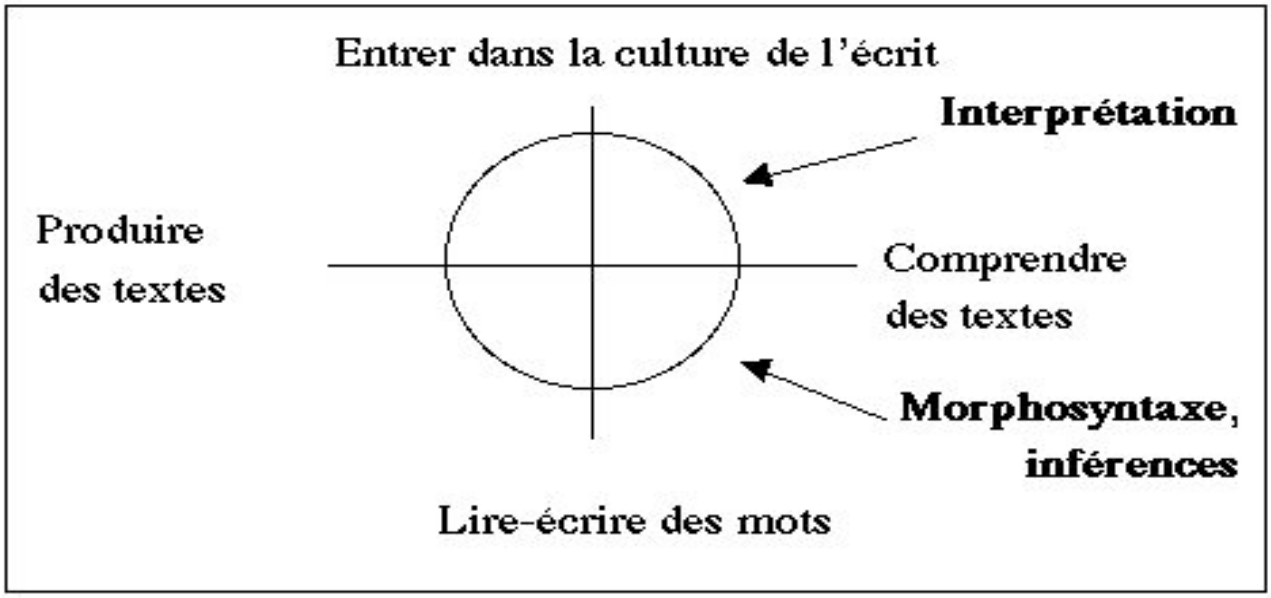
Ces propos se situent dans la continuité de ceux de Bourdieu et Passeron selon lesquels : « *Si notre système d'enseignement perpétue ou renouvelle, reproduit, produit une nouvelle fois les inégalités sociales c'est que le rapport à la culture qu'il reconnaît n'est maîtrisé que lorsque la culture qu'il inculque a été acquise par familiarisation, en ne donnant pas explicitement ce qu'il exige, le système éducatif exige de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas* ».

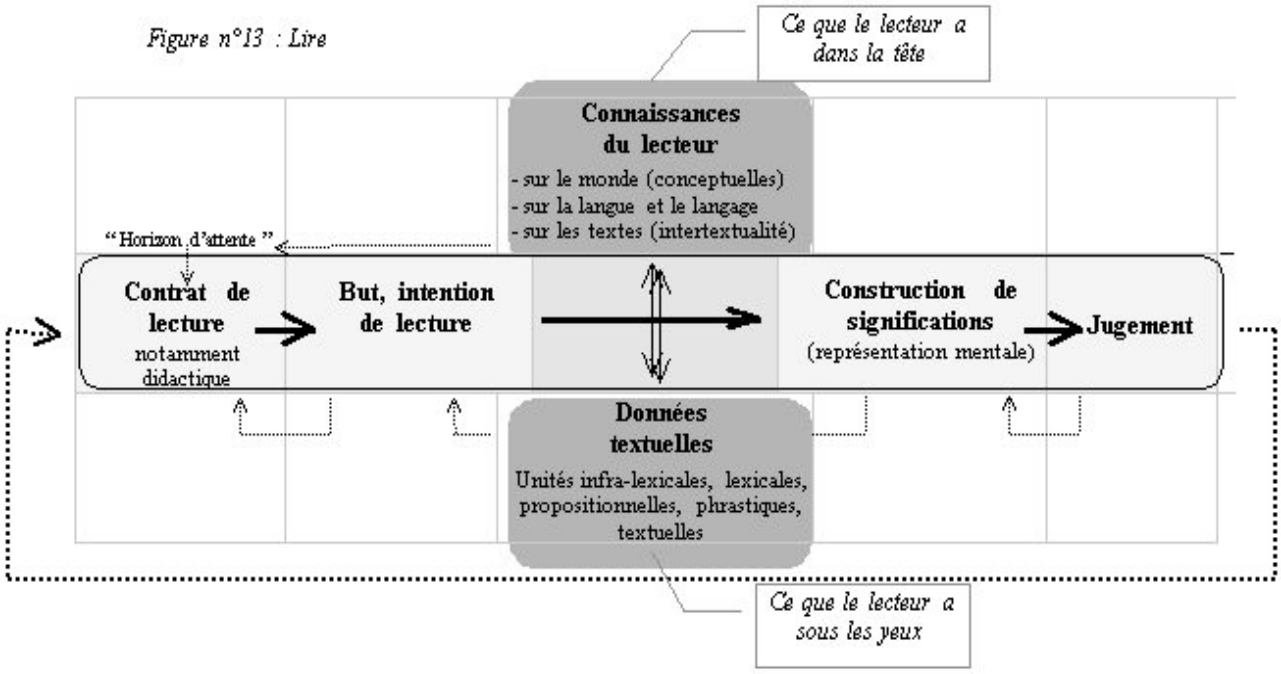
Autre citation du rapport (JP Terrail) :

Peut-être l'anecdote la plus significative est-elle ici celle de l'apprentissage de l'orthographe du mot « aujourd'hui ». La plupart des élèves l'écrivent spontanément « oujourd'hui ». La maîtresse a observé que l'erreur d'orthographe tenait sans doute à une prononciation incorrecte ; pour la corriger, elle fait remarquer aux élèves qu'on ne dit pas « ou » mais « au ». Comme à l'habitude, elle substitue la bonne réponse à la mauvaise : espérons qu'ils s'en souviendront. N'en serait-on pas plus assurés cependant si elle leur avait expliqué pourquoi on dit « aujourd'hui », ce qui était très facile puisqu'il suffisait d'expliciter la structuration étymologique du mot (« à- le-jour-où- l'on-est ») : quand on a compris que « au » est la contraction (connue par les élèves qui jouent *au* ballon) de « à le », il y a peu de chances qu'on réitère l'erreur.

Mais procéder ainsi relève d'une toute autre conception de l'apprendre qui, au lieu d'inciter les élèves à répéter et enregistrer des savoirs jusqu'à se doter d'automatismes, s'attache à donner à comprendre, en sollicitant leurs capacités de raisonnement logique. C'est *en disant tout simplement la vérité aux enfants, ce qui ne peut être fait qu'en se situant du point de vue de la logique propre des savoirs enseignés, que l'on donne du sens à ce que l'on enseigne : et cela vaut, on le voit, des apprentissages du français comme de ceux des mathématiques.*

Un modèle pour décrire les 4 entrées dans la maîtrise de la langue au cycle II, d'après Roland GOIGOUX





Situations possibles en classe pour enseigner la compréhension :

LES QUESTIONNAIRES (cf « *Enseigner la compréhension* », Gaonac'h et Fayol, 2003)

• Apprendre à répondre à des questions sur un bref extrait de texte, en sachant que plusieurs réponses sont possibles (cf livret de lecture Antoine Fetet) : aider les élèves à interroger le texte (et non interroger les élèves sur le textes) (article Roland Goigoux)

• A partir d'un questionnaire auquel on a adjoint les bonnes réponses, expliquer comment l'élève a fait pour bien répondre (par ex. Surligner dans le texte ce qui permet de répondre)

• Faire une typologie de questions (celles dont la réponse est à recopier dans le texte, celles pour lesquelles on trouve la réponse en faisant une inférence ou en assemblant plusieurs indices, celles auxquelles ont peu répondre à partir de son expérience de son vécu (opinion, point de vue, expérience du sujet abordé…)

LES INFERENCES et les ANAPHORES

•Surligner tous les mots qui parlent d'un personnage (les noms, pronoms, mais aussi adjectifs…).

• Faire des tris de mots (nature ou personnage référé :

… « **Elle** a pris **mes** chaussures » parle de moi, « **elle** a mis **ses** chaussures » parle d'elle,

« elle **me** regarde » parle de moi, « **il se** peut que… » ne parle de personne, « il **se** regarde dans la glace » parle de lui, « **ils se** disputent» parle d'eux…

Stage Illettrisme Auxerre 42 enseignants CP en amphi

(aide-mémoire de fin de séance)

Situations de production d'écrit citées par les enseignant(e)s du stage (et classées) (recueil préalable)
A partir de supports écrits (albums, textes, images, BD…)
Anticiper le contenu de l'histoire à partir des images (garder trace pour s'en rappeler quand on aura lu)
Ecrire à la manière de (album, poème)
Bulles de BD ; la BD sonore => écrire l'histoire
Reformulation d'histoire
Ecrire la suite, faire parler un personnage
Résumé d'un album
Construire un récit en partant de « Quand soudain… »
Fabriquer une histoire à partir d'images séquentielles

Ecrire pour garder trace
Cahier de vie (DAA)
Règles de vie
Légendes de documents
Journal de classes
Compte-rendu (visite, voyage)

Ecrire pour communiquer
La boîte aux lettres de la classe
Invitations pour la fête de l'école
Remplir un bon de commande
Affiches
Correspondance scolaire (collective, individuelle)
Journal de classe, d'école
A partir d'une image, d'un tableau, lister des mots, des impressions, en construire un texte
Le livre qu'on a écrit
Des devinettes, des règles de jeux

Ecrire pour jouer avec la langue
Acrostiche, Abécédaire
Ecrire pour faire (Recettes de cuisine)

Ecrire pour s'entraîner
La phrase du jour (combien de mots, lesquels, qui peut m'aider…)
La date
Ecrire seul avec les mots « connus ».
Faire une phrase avec une base d'étiquettes.
Une phrase correspondant à une structure.
Enrichir une phrase (compléments, adj.)
Ecriture sous la dictée d'un mot nouveau.
Ateliers grapho-motricité : espaces déterminés (colère – sympathie – secret – jeux avec les mots – coin à parole) avec l'aide du RASED

Problèmes rencontrés :
Gestion individuelle des élèves (notamment en DAA)
Vocabulaire restreint
Trouver des situations d'écriture authentiques
En début d'année, difficultés liées au graphisme
Difficultés liées à la correction : faut-il tout corriger ?
Temps offert à chacun : combien de temps ?
Echanger les productions
Problème de la réécriture

Que sait-on sur la production d'écrit ?

• **L'importance de la Compréhension** (indépendante de la Lecture), largement invisible et considérée comme implicite, « déjà-là »…
Quand on fait remettre en ordre pour vérifier la compréhension, on oublie que l'élève peut très bien avoir remis dans l'ordre sans comprendre, s'il ne ressent pas dans le même temps les ressorts de l'histoire, qui sont toujours les émotions (densité psychologique) des personnages (la peur, l'envie...).
D'ailleurs, quand l'enfant raconte l'histoire, c'est un très bon indice pour le maître, lorsque l'enfant indique qu'il comprend que le personnage a des intentions (le chevalier, il veut vraiment tuer le monstre, parce que...) plutôt que de reste dans le factuel (alors, il monte, il tue le chevalier, et il rentre chez lui...). ça se retrouve aussi dans la production d'écrit dans les cycle II et III (élèves écrivant des textes plats, ou élèves écrivant des textes où on entre dans la psychologie des personnages). C'est ce qui fait la différence (« marqueurs de modalité » = marque de la prise en charge par le narrateur du sujet (personnage de l'histoire) et de ce qu'il dit) (Brig p 121)

• **Ecrire, surtout écrire… : l'encodage !**
- Au CP, c'est en faisant écrire qu'on va faire reculer l'échec.
- Être bien à l'école et utiliser le Langage pour dire, comprendre et réfléchir, ça veut dire démarrer le CP avec beaucoup d'activités de compréhension de langage écrit ET de production de langage écrit prise en charge massivement par le maître, et faire décontextualiser/recontextualiser par les enfants en leur montrant comment on fait : « Pour écrire vendredi, écoutez, (scander) je fais VEN/DRE/DI. Pour faire /VEN/, j'écris la lettre V (toujours en cursive). Et pour faire le /EN/, vous ne pouvez pas le savoir, je vais vous le dire, je fais comme dans le /EN/ de Clément. Vous le voyez dans la classe ?.... » et on continue... (voir Brig p 146, « Première lecture de l'écrit »).
- C'est très différent de leur donner des graphèmes de but en blanc.
- Ce n'est qu'à ce prix (le maître montre) qu'on va amener progressivement les enfants à la lecture et à l'écriture autonome.

Quelles difficultés pour l'enfant, dans la production personnelle ?
- Accéder au langage de l'écrit (« Moi, mon papa, son vélo, il est cassé… »)
- Segmenter en mots (« Tapavu monvélo ») Brig p 208
- Mobiliser le code (« elle mé son MONtau »)
- Utiliser les outils de référence de la classe.

(suite page suivante)

(suite de la page précédente)

Quelles difficultés pour l'enseignant, dans la production d'écrit ?

♦ **Dictée à l'adulte ?**

groupe réduit (que faire des autres ?)

avant d'écrire (que va-t-on écrire ?) (comment va-t-on le dire ?)

s'interroger sur ce qu'on fait, les différents choix possibles…

de la dictée à l'adulte à la dictée tout court…

La ponctuation ? Brig p209

♦ **Posture enseignante**

La posture du maître est toujours VIP :

je valorise le travail qui a été fait : tu as bien cherché au bon endroit

j'interprète : « je vais te dire ce que je crois que tu as fait... Je pense que tu dis ENT parce que tu penses que dans Clément, le /EN/ se dit avec un T.

Je pose un écart : « Mais non, dans Clément, le T sert à autre chose, à dire Clémentine. Donc, dans /VENDREDI/, j'écris EN.

La notion de mots est-elle comprise au début de CP ?

Non. Il suffit de leur demander, dans la phrase suivante, combien y-a-t-il de mots ?

"Demain, on va à la piscine"

Trois types de dispositifs de prod. écrite :

- Elève spectateur devant l'explication du maître
- Elève résoud un problème en tutelle avec le maître
- Elève résout un problème devant le maître et les autres enfants

Typologie des situations de production d'écrit selon Mireille Brigaudiot

1) Produire un écrit long, adressé à un destinataire, mais sans l'écrire.

Avec la démarche PROG, ils ont inventé une grande histoire, l'ont mise au point durant plusieurs semaines, l'ont dictée au maître, ont travaillé son édition dans un faux - vrai livre et l'ont " lue " à leur famille. Du langage à la langue dans ses plus petites unités, tout fait l'objet d'activités dans cette aventure.

2) Ecrire des messages en se débrouillant.

Ce sont de vrais écrits au sens où l'énonciateur enfant choisit son destinataire et ce qu'il veut lui dire par écrit. S'agissant d'un message court, c'est la langue qui est lieu de résolution de problèmes. C'est dans la réitération et en utilisant les outils que cette activité fait progresser les enfants.

3) Ecrire des mots.

Il s'agit d'une activité métalinguistique. Le maître explicite l'enjeu (problème de code) et choisit d'abord des mots simple à encoder " en utilisant ses oreilles ". Plus tard le jeu évoluera.

4) Dicter l'orthographe d'une phrase au maître.

C'est une phrase qui est une suite de la phrase - cadeau puisqu'elle concerne la vie de la classe. Mais cette fois ce sont les enfants qui vont dicter l'orthographe (épeler) au maître qui, lui, va faire des commentaires orthographiques.

Des déclinaisons en classe

- Encoder des mots (nouveaux)
- Faire appel à des mots référence
- S'interroger sur le découpage (syllabes, morphèmes, phonèmes) en cherchant des correspondances
- Modalités : seul, avec le maître, en doublette, en petit groupe, collectivement (hypothèses/vérification/validation)

- Graphier (entraînement)
- Copie/relecture/correction à deux

avec ou sans changement de typo (à la main ou au clavier)

- jeu du regard (Brig p 192)
- Ecrire pour quelqu'un
- Ecrire des textes qu'on sait par cœur, entrer dans la négociation orthographique
- Ecrire partout

en sciences

en visite

en maths

des légendes d'exposition

un carnet de lecteur

- Ecrire peu (souvent)

La phrase du jour (oral, magistral, copie)

Des bandes dessinées à partir d'une histoire, ou l'inverse (tous ensemble)

La suite d'une structure répétitive, d'un album, d'un comptine

Des consignes

Des texte « à trous » à partir des structures vues dans les textes, avec l'aide de listes préalablement faites

Des réécritures avec variation simple (il/elle, je/nous) qui permettent de repérer les régularités

- Ecrire long (ensemble)

Un récit long : la structure, les étapes, les dialogues, les illustrations, l'espace texte/image

Une nouvelle aventure du héros qu'on a découvert dans un livre

- Des aides, une mémoire

Des listes : de mots, d'expression, de régularités

Des catégories de mots progressivement identifiées

Des classements, des tris thématiques

Des dictionnaires

- Et des **méthodes** pour l'enseignant (savoir quand ne pas donner la réponse, ni la faire donner à un bon élève)

- NE PAS SE CENTRER FORCEMENT SUR LA DIMENSION « EXPRESSIVE »
qui est un objectif à long terme, complexe, exigeant quand l'enfant est seul pour tout...

- FAIRE QUE L'ENFANT SACHE CE QU'ON LUI DEMANDE DE FAIRE (TACHE / ACTIVITE)

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

ministère jeunesse éducation recherche
ministère délégué recherche et nouvelles technologies

PIREF

Conférence de consensus : L'enseignement de la lecture à l'école primaire Des premiers apprentissages au lecteur compétent Paris, 4 et 5 décembre 2003

Recommandations du jury

Le Programme Incitatif de Recherche en Éducation et Formation (PIREF), dirigé par Marie Duru-Bellat, Professeur à l'Université de Bourgogne, a parmi ses missions, depuis sa création en mars 2002, de promouvoir une meilleure utilisation des résultats de la recherche par les acteurs de l'éducation. Son Conseil Scientifique a validé l'initiative de cette Conférence, choisi son sujet et désigné le Comité d'Organisation.

Ce Comité a préparé cette Conférence de Consensus[19] : des groupes de travail ont été constitués avec des enseignants qui ont permis de recueillir leurs doutes et leurs interrogations sur l'enseignement de la lecture. Le comité a synthétisé ces discussions en cinq questions, choisi les experts, les membres du jury et fixé le déroulement de la Conférence. Le jury a été choisi de façon à constituer un groupe équilibré en terme d'âge, de contexte et de niveaux d'exercice professionnel, au sein d'un panel plus large de candidats proposés par les membres du Comité d'organisation (chercheurs et praticiens), par des associations professionnelles, des syndicats d'enseignants, la Conférence des Directeurs d'IUFM et la FCPE.

Lors du choix des experts, le Comité d'organisation s'est efforcé, d'une part de rassembler des chercheurs dont la compétence était reconnue, d'autre part, de faire en sorte que soient représentés la plupart des disciplines ou champs universitaires dans le cadre desquels s'effectue le travail sur la lecture.

Au cours de la Conférence publique, qui a réuni environ 300 personnes, les chercheurs ont présenté leurs contributions et répondu aux questions du jury, puis de la salle. Le jury s'est ensuite réuni à huit clos pendant quarante huit heures pour rédiger, à l'intention de ses collègues, les recommandations ci dessous.

Comité d'organisation :

Président : D. Meuret, Professeur, Université de Bourgogne, Directeur adjoint du PIREF,
Corinne Ambroise, Enseignante, Ecole Léon Dhermain à Cournon,
Pierre Barrouillet, Professeur, Université de Bourgogne,
Viviane Bouysse, Chef du bureau des Ecoles, Direction de l'Enseignement scolaire,
Ministère de la jeunesse de l'éducation nationale et de la recherche,
Chantal Chevetzoff, Enseignante, Ecole Jules Verne à Noisy le Roi,
Jacques Desvignes, Inspecteur de Éducation nationale, Chenove,
Françoise Euloge, Conseillère pédagogique, Saint Germain en Laye,
Michel Fayol, Professeur, Université de Clermont-Ferrand,
Marie-Aline Gautier, Professeur, Collège Jules Romain à Paris,
Roland Goigoux, Professeur, IUFM de Clermont-Ferrand,
Jean-Emile Gombert, Professeur, Université Rennes 2,
Isabelle Mazel, Secrétaire générale, Observatoire national de la lecture,
Hélène Orain, Attachée, PIREF,
Yves Reuter, Professeur, Université Lille 3,
Gérard Sensevy, Professeur, IUFM de Rennes,
Philippe Thevenet, Directeur, Ecole Einstein à Ivry sur Seine.

Jury :

Président : Antoine Prost, Professeur émérite, historien de l'éducation
Morgane Brézulier, Professeur des écoles, Croissy sur Seine – 78,
Jean-François Catala, Professeur d'école, Lyon – 69,
Cécile Crozier, Directrice d'école, Le Chambon – 42,
Chantal Dubon, Institutrice spécialisée, Céret – 66,
Virginie Duquenoy, Professeur des écoles, Bruay La Bussière – 62,
Annette Gien, Inspectrice de Éducation nationale, Nevers – 58,
Isabelle Jalabert, Représentante des parents d'élèves, FCPE, Le Louverot – 39,
Françoise Le Duigou, Professeur de français, Saint Denis – 93,
Régine Louyer, Professeur des écoles, Chatillon sur Seiche, 35,
Laurent Quintard, Professeur d'école, Marseille – 13,
Thierry Troncin, conseiller pédagogique, Dijon – 21,
Gilbert Turco, Enseignant chercheur, Saint Grégoire – 35.

Experts :

Alain Content, Psychologie cognitive, Université Libre de Bruxelles,
Anne-Marie Chartier, Histoire, INRP,
Gérard Chauveau, Sciences de Éducation, INRP,
Roland Goigoux, Sciences de l'éducation, IUFM de Clermont Ferrand,
Jean-Emile Gombert, psychologie du développement cognitif, Université Rennes 2,
Francis Grossmann, Didactique du français, Université de Grenoble 3,
Michel Fayol, Psychologie cognitive, Université de Clermont Ferrand,
Jacques Fijalkow, Psychologie, Université de Toulouse Le Mirail,
Dominique Lafontaine, Pédagogie expérimentale, Université de Liège,
Laurence Rieben, Sciences de l'éducation, Université de Genève,
Nicole Robine, Sciences de l'information et de la communication, Université de Bordeaux 3,
Catherine Tauveron, Langue et littérature françaises, IUFM de Rennes,
Sylvianne Valdois, Orthophonie et neuropsychologie, Université de Grenoble 2,
Nicole Van Grunderbeeck, Sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Auteurs des synthèses thématiques :

Maryse Bianco, Université de Grenoble 2,
Michel Fayol, Université de Clermont Ferrand,
Jacques Fijalkow, Université de Toulouse Le Mirail,
Valérie Marot, Université de Dijon,
José Morais, Université de Clermont Ferrand,
Martine Rémond, INRP, IUFM de Créteil,
Laurence Pasa, Université de Toulouse Le Mirail.

[19] Les conférences de consensus sont fréquentes dans le domaine médical. La plupart de celles qui ont lieu en France sont organisées dans le cadre de l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé (ANAES). Les organisateurs remercient le Dr Patrice Dosquet, de l'ANAES, qui les a aidés à adapter le modèle médical au domaine de l'éducation.

Rapport du jury

I - Remarques générales

1/ Apprentissage et enseignement. Vérités, opinions vraies et opinions

Un premier point doit être relevé, qui commande toute la lecture de ce rapport : la différence entre l'apprentissage et l'enseignement.
La plupart des recherches dont la conférence a dressé le bilan portent sur l'apprentissage de la lecture. A partir d'approches variées, ancrées notamment dans la psychologie cognitive qui a inspiré de nombreux travaux tant en France qu'à l'étranger, elles décrivent avec précision et de façon robuste les composantes de l'apprentissage de la lecture. Elles sont en revanche beaucoup plus évasives sur son enseignement, c'est-à-dire sur les procédés, méthodes, exercices etc. par lesquels des enseignants, dans leurs classes, font apprendre à lire à des élèves.
C'est qu'en effet l'enseignement ne se déduit pas directement des apprentissages, pour la raison simple qu'il existe toujours plusieurs cheminements pour parvenir à un même résultat. Savoir qu'un apprentissage suppose nécessairement le montage des correspondances entre phonèmes et graphèmes ne dit rien sur les procédés par lesquels le maître fera parvenir ses élèves à ce résultat. Sur l'enseignement proprement dit, les experts ont parfois présenté le résultat de recherches ; le plus souvent, ils ont formulé des remarques et propositions dont certaines reposent sur la confrontation d'expériences, de visites dans les classes, sur une familiarité avec le milieu qui leur confèrent une certaine valeur. Ce sont des opinions probablement vraies. D'autres sont de simples opinions, qui n'engagent que leurs auteurs, comme certains experts l'ont d'ailleurs signalé en toute rigueur, précisant dans leurs réponses qu'ils ne s'appuyaient pas sur des résultats de recherche mais sur leurs impressions personnelles.
Le jury a donc disposé d'un matériel composite, dont les différents éléments n'ont pas le même statut scientifique. Il s'est efforcé, dans la rédaction de son avis, de tenir compte de ces degrés de certitude inégaux.

2/ Méthodes

Le jury a constaté que plusieurs méthodes d'enseignement sont compatibles avec les acquis de la recherche. La seule méthode qu'on doive écarter est la méthode dite « idéo-visuelle », parce qu'elle refuse le travail systématique sur la correspondance phonème/graphème dont les recherches disponibles indiquent sans ambiguïté qu'elle est indispensable à la reconnaissance des mots.
Dans l'ensemble, on a pu distinguer deux grandes familles de méthodes. Les unes entrent dans l'apprentissage de la lecture par le montage progressif des codes grapho-phonologiques et la reconnaissance des mots pour aboutir à la compréhension. Les autres partent du texte et du sens, et descendent jusqu'aux éléments constitutifs de la correspondance graphophonologique. Certaines méthodes combinent les deux approches. Les maîtres, dans leurs classes, suivent en général une méthode déterminée, mais, selon leur personnalité propre et leur expérience professionnelle, à certains moments de l'évolution de leur classe, ils empruntent à d'autres méthodes pour traiter telle ou telle facette de l'apprentissage qui leur paraît insuffisamment développée dans cette classe à ce moment précis.
La question des progressions est revenue à plusieurs reprises dans le débat, sans recevoir de réponse arrêtée. Les experts partisans d'une progression claire n'en tirent pas pour autant un découpage en phases strictement définies ; ils acceptent explicitement qu'on fasse commencer l'apprentissage de la lecture à un élève qui n'identifie pas encore tous les phonèmes de la langue et se refusent à définir ce que devrait être l'élève « prêt à apprendre à lire ». A côté de progressions *linéaires*, ils observent des progressions *spiralaires*, qui reviennent à plusieurs reprises sur les mêmes éléments mais à des niveaux d'information et d'exigence différents et ne peuvent donc fonder une structuration en phases successives. Tous les experts, cependant, soulignent la nécessité d'un certain ordre. Ils attirent en outre l'attention sur le fait que, s'il n'y a pas d'ordre nécessaire obligatoire, les choix effectués ont des répercussions en cascade sur les autres aspects du cheminement, ce qui invite les maîtres à réfléchir sur leurs choix.
De même, tous les experts insistent sur la nécessité de mener de front plusieurs apprentissages complémentaires, de combiner le travail sur le code et le travail sur le sens. Le point délicat est le dosage, qui est évidemment évolutif et ne peut faire l'objet d'une programmation rigide. Il semble également utile de diversifier les exercices. L'expérience du jury confirme que dosage et diversification sont indispensables pour adapter les apprentissages aux acquis des élèves, aux objectifs et aux contextes.
Il apparaît nécessaire en effet de veiller aux contextes dans lesquels s'inscrit ce que l'on fait en classe. En particulier les enseignants qui adoptent des progressions très systématiques, sur un matériel exclusivement scolaire, courent le risque d'installer dans l'esprit de l'enfant l'association étroite de la lecture et du monde scolaire, privant involontairement, mais durablement, la lecture de son insertion dans une culture et de sa dimension d'échange social, aggravant ainsi les difficultés scolaires des élèves dont le milieu familial est étranger à la culture écrite.
Ces remarques s'imposaient. Il ne faudrait pourtant pas en conclure que les recherches sur les apprentissages sont inutiles ou sans intérêt pour les enseignants. Si elles ne permettent pas de définir une méthode d'enseignement de la lecture qui s'imposerait au nom de la science, elles signalent très clairement et très fermement des conditions que toutes les méthodes doivent respecter. Pour qu'une démarche, une organisation pédagogique, aboutissent à un apprentissage complet de la lecture, elles doivent répondre à certaines exigences que les recherches permettent de définir.

Quels sont donc, sur l'ensemble de la scolarité maternelle et primaire, ces exigences, ces points de passage obligé, ces apprentissages élémentaires sans lesquels il est impossible d'apprendre à lire ?

II - Les points de passage obligé

1/ Les acquis des recherches

La lecture est une activité complexe qui suppose mises en place de nombreuses compétences cognitives. Ces compétences sont étroitement solidaires et elles s'appuient les unes sur les autres ; leur développement est réciproque. Bien que, par souci de simplicité, nous les présentions sous la forme d'une liste, il ne faut pas en déduire l'idée d'un enchaînement linéaire des unes aux autres : leurs relations sont beaucoup plus complexes.
Les recherches psycholinguistiques et cognitivistes convergent pour identifier les composantes suivantes indispensables, sans prendre parti sur leur ordre :
le développement des compétences langagières : morphologiques et lexicales, syntaxiques, textuelles.
la conscience alphabétique et la conscience phonologique : le mot, à l'oral comme à l'écrit, est constitué d'unités, et les mots sont faits de syllabes ;

la capacité d'identifier les graphèmes (lettres et groupes de lettres constituant les unités les plus petites mobilisées dans la correspondance écrit/oral), les phonèmes (constituants des mots oraux), et de mettre en correspondance graphèmes et phonèmes ; l'automatisation du traitement du code de reconnaissance/déchiffrage des mots (perception, segmentation, mémorisation) ;
Si les experts convergent sur l'analyse, leurs recommandations sont inégalement assurées. Ils sont très fermes sur ce qu'il ne faut pas faire, et moins sur ce qu'il faut faire.

2/ Les conséquences pour l'enseignement

a) En premier lieu, les experts insistent sur l'automatisation de la reconnaissance des mots et du code phonographique. Cette affirmation a deux conséquences.
D'une part, lire n'est pas deviner. Plus le lecteur est expert, moins il devine. Qu'à certains moments, certains élèves fassent appel au contexte de la lecture (les illustrations par exemple) facilite la reconnaissance de mots inconnus mais ne fait pas l'économie de leur déchiffrage. Deviner est un moyen de résoudre une difficulté, ce n'est pas un mode d'apprentissage. De même, le bain de langage ne permet sûrement pas d'apprendre à lire. D'autre part, il faut rendre les opérations de décodage et d'identification-reconnaissance des mots aussi automatisées que possible. Cette opération est au début difficile et pénible, et elle absorbe tellement les capacités cognitives de l'élève qu'il n'est plus disponible pour chercher le sens de ce qu'il déchiffre. Pour prendre une comparaison, l'automatisation du décodage permet de décharger la mémoire de travail des traitements de bas niveau pour consacrer le maximum de ressources cognitives à la compréhension. L'automatisation de la reconnaissance des mots ne s'oppose pas à la compréhension ; elle en est une condition nécessaire : plus elle est rapide, plus et mieux l'on comprend. Ce qui ne veut pas dire qu'elle suffise : la compréhension doit aussi s'enseigner et s'apprendre. La difficulté est de l'ordre du comment faire. L'automatisation passe par des répétitions et par des exercices spécifiques. Mais les répétitions sont souvent fastidieuses, et les exercices spécifiques risquent de paraître gratuits. Ce qui peut conduire à préférer des situations d'apprentissage plus complexes, plus riches de sens, qui impliquent en revanche un travail systématique et explicite sur le code.

b) Il est important de mener simultanément des activités sur le code et sur le sens. Les activités de lecture dans le cadre scolaire doivent s'inscrire en effet dans la perspective, pour chaque élève, d'entrer dans la culture écrite.
Quatre grandes activités peuvent être distinguées :
la familiarisation avec les textes écrits ou acculturation,
la production de textes,
la compréhension de textes,
l'identification et la production de mots (connaissance graphique et phonologique)
Elles correspondent à des champs qui se recoupent partiellement. C'est pourquoi les distinguer ne peut conduire à une conception « étapiste » de l'enseignement de la lecture. La recherche ne donne pas une réponse ferme sur les différents pôles d'apprentissage et elle n'identifie pas un ordre nécessaire obligatoire. L'enseignant doit être conscient de ses choix et des conséquences en cascade qu'ils impliquent. Un point essentiel est de ne pas exclure des apprentissages les enfants qui entrent tardivement dans le déchiffrage.
Le fait de maintenir les quatre activités en parallèle permet à chaque enfant de progresser à son rythme dans chacune d'elles : le maître peut moduler ses exigences selon les élèves mais la classe garde des références collectives et une mémoire commune. La coexistence de modalités de travail hétérogènes dans une classe n'est pas un signe d'incohérence pédagogique. On ne peut que recommander de diversifier les supports en fonction des objectifs poursuivis, et de diversifier les manières de faire en fonction de ces objectifs.

c) Donner un sens à la lecture à voix haute. Travailler sur ce type de lecture peut revêtir différentes modalités selon les objectifs que l'enseignant s'assigne.
La lecture à haute voix par le maître est une situation qu'il convient de pratiquer de la petite section jusqu'au CM2. Elle vise entre autres à mettre en place des situations de lecture-plaisir, lecture-découverte, lecture-informative… D'autre part elle permet une sensibilisation à l'interprétation, c'est-à-dire à la compréhension fine.
La lecture à voix haute par l'élève n'est pas prioritairement une opération de contrôle du déchiffrage. C'est aussi un entraînement à la lecture expressive par un travail sur l'intensité, le rythme, la ligne mélodique, et sur les effets à produire. Il convient également de ne pas négliger d'instaurer des situations de communication entre élèves dans la classe : un élève lit devant ses pairs un texte qu'il a préalablement préparé.
d) Sur la lecture silencieuse, l'apport de la recherche est très ténu. Tout au plus peut on relever qu'il n'est pas établi que le temps passé à la lecture silencieuse améliore la qualité de la lecture, quand elle n'est pas encadrée et reprise par le maître (feed back)**.** Une recherche sur ce sujet s'impose. Il serait également souhaitable qu'une recherche pédagogique explore des dispositifs qui permettraient de rendre la lecture silencieuse plus efficace : les questionnaires et la lecture à voix haute sont, aujourd'hui, des moyens imparfaits d'évaluation qui n'ont pas d'efficacité avérée dans la maîtrise de la lecture.
e) Travailler l'extension du vocabulaire. La lecture est plus facile quand le mot déchiffré présente pour l'élève une signification immédiate. Ce qui ne veut pas dire qu'on doive s'interdire de faire lire un texte qui comprend des mots nouveaux pour l'élève : là encore, c'est une question de dosage.

III - Lecture et compréhension

1/ La compréhension peut et doit s'enseigner

La notion de compréhension est en lien direct avec la capacité du sujet à relier un « objet » à un modèle mental. Plusieurs travaux attestent que l'enseignement de ce que les chercheurs appellent les processus métacognitifs de la compréhension (contrôle et connaissance) améliore les performances des élèves dans ce domaine. C'est ainsi, par exemple, qu'apprendre à vérifier ce que l'on comprend par recoupements d'éléments du texte permet une meilleure compréhension. Pour comprendre un texte écrit, le lecteur élabore une représentation qui s'enrichit au fur et à mesure de sa lecture. Cette activité aboutit toujours à une interprétation du texte qui présente une marge de liberté plus ou moins large en fonction du texte, des standards que se fixe le lecteur (ou qui lui sont imposés) et des connaissances préalables dont il dispose. A ce titre, les traitements mis en œuvre concernent à la fois les éléments linguistiques, les concepts et les relations que ceux-ci évoquent. Les chercheurs rappellent avec force que tout lecteur, et à plus forte raison un enfant, a une capacité limitée de traitement de l'information : seul un nombre restreint d'opérations cognitives peut être conduit de manière concomitante. C'est pourquoi tous les chercheurs s'accordent à dire qu'il faut un enseignement spécifique de la compréhen-

sion du discours, oral avant même l'apprentissage de la lecture, dès l'école maternelle, oral et écrit ensuite, pendant l'apprentissage de la lecture et tout au long de l'enseignement primaire, voire au collège. Ils soulignent en outre que si la compréhension est très souvent évaluée dans les classes, elle n'est que rarement enseignée en tant que telle. Les processus de la compréhension restent la plupart du temps opaques à ceux qui les utilisent et qui ne cherchent pas à les expliciter.
On l'a vu, lire consiste à conduire simultanément une double tâche : le traitement perceptif et linguistique du texte d'une part et d'autre part la mise en relation des phrases successives qui permet une interprétation cohérente du texte. Il y a un consensus fort pour penser que les élèves en phase d'apprentissage du code ou qui éprouvent des difficultés sérieuses à identifier les mots ne sont pas à même de conduire une activité de compréhension au cours même de la lecture. Ce travail d'automatisation est donc nécessaire. Mais il ne suffit pas. L'obstacle majeur que rencontrent les élèves dans l'activité de compréhension d'un texte est la mise en relation des informations nouvelles avec celles qu'ils avaient déjà mémorisées et traitées.

2/ Quelques pistes pour enseigner la compréhension

L'enseignement de la compréhension n'est pas très développé et nous nous bornerons ici à prolonger quelques pistes d'intervention suggérées par les recherches.

a) Un renforcement préalable du vocabulaire du domaine évoqué par le texte facilite la compréhension.

b) Les recherches montrent l'importance de l'anaphore et de l'inférence dans la compréhension. Les relations anaphoriques sont marquées essentiellement par certains articles, les déterminants démonstratifs et possessifs et les pronoms, mais aussi par l'utilisation d'autres mots quasi-synonymes (exemple : Les chatons jouent avec une balle en mousse. Ils la dévorent entièrement). Les inférences mettent en relation des informations évoquées de façon implicite dans un texte lu ou entendu (exemple : Le renard se lèche les babines. Le fermier le poursuit une fourche à la main). Un travail spécifique et explicite sur les relations anaphoriques et inférentielles est de nature à favoriser considérablement la compréhension. Par explicite, les chercheurs entendent l'enseignement de stratégies permettant le contrôle et la régulation de la compréhension. Le but est de faire prendre conscience aux élèves de leur niveau de compréhension et des problèmes qu'ils peuvent rencontrer, ce qui légitime l'enseignement de démarches efficaces pour résoudre ces problèmes. Cependant, ces cheminements de résolution doivent avoir un sens pour l'élève, ce qui suppose de les enseigner au moment où ils peuvent être utiles pour éclairer un texte qu'on est en train de lire.

c) Les chercheurs suggèrent en outre un enseignement qu'ils nomment « stratégique », dont l'objectif est de faire acquérir aux élèves différents types de connaissances :
- des connaissances déclaratives, qui permettent d'identifier les stratégies (le QUOI : c'est quoi, une lecture de survol ?) ;
- des connaissances procédurales, qui indiquent COMMENT s'y prendre ;
- des connaissances conditionnelles ou pragmatiques : POURQUOI la stratégie est-elle utile et QUAND faut-il l'utiliser, dans quel contexte ?
Les chercheurs montrent qu'il est pertinent de combiner plusieurs stratégies, parmi celles qui contribuent à asseoir une véritable posture de lecteur actif en quête de sens, en particulier celles qui ont un lien avec la prédiction (hypothèses à vérifier), la clarification du sens (vocabulaire, orthographe, morphologie et syntaxe), le questionnement à construire (quelles compétences l'élève semble-t-il maîtriser face à quel texte ? comment s'y prend-il lorsqu'il rencontre un problème ?), et le résumé (reformulation). Il faut installer chez tous les élèves des mécanismes de régulation c'est-à-dire une conscience des stratégies auxquelles ils peuvent recourir pour améliorer leur compréhension. Pour l'élève qui apprend à lire, il s'agit en fait de savoir :
- quand il comprend ou ne comprend pas ;
- ce qu'il comprend ou ne comprend pas ;
- ce qui lui manque ou dont il a besoin pour comprendre ;
- ce qu'il peut faire pour améliorer sa compréhension.
D'un point de vue pratique, ces stratégies sont très liées les unes aux autres et ne peuvent être enseignées indépendamment. Deux démarches sont envisageables et peuvent être combinées : la première s'appuie sur un enseignement réciproque dans lequel le maître et les élèves collaborent et discutent du texte qu'ils cherchent à comprendre, chacun à tour de rôle dirigeant le groupe ; la seconde recourt à l'instruction directe par les enseignants des stratégies de contrôle et régulation de la compréhension.
Plusieurs pratiques peuvent être utilisées. La confrontation des points de vue des lecteurs (débat interprétatif) relève de la première démarche. Le travail sur l'inférence, l'anaphore et l'implicite peut emprunter l'une ou l'autre. Il suppose que l'enseignant réfléchisse aux supports qu'il utilise (dans un premier temps, il faut privilégier les récits). Expliciter pour les élèves sur quel type de lecture le maître les fait travailler peut les aider : s'agit-il d'une lecture-entraînement pour travailler les codes linguistiques, d'une lecture fonctionnelle pour acquérir des connaissances ou extraire des informations, d'une lecture ludique pour le plaisir, ou d'une lecture littéraire ?
Il est utile également de réfléchir aux modalités employées pour évaluer la compréhension en cours d'apprentissage, car l'évaluation aussi fait partie de l'enseignement. Elle ne consiste pas nécessairement à mettre des notes (évaluation sommative), mais à permettre à l'élève de se rendre compte du point où il en est (évaluation formative). La variété des modalités d'évaluation, leur mise en perspective avec les objectifs d'apprentissage, leur pertinence par rapport au contexte de la classe et aux compétences des élèves, permettent au plus grand nombre d'aboutir à une représentation satisfaisante du texte. Une évaluation qualitative de ce type permet également de maintenir le niveau d'attente élevé sans lequel on ne peut faire réussir tous les élèves, en particulier ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage.

IV - Lecture et entrée dans l'écrit

Savoir lire ne suffit pas. En fait, c'est principalement sur des épreuves écrites que l'école évalue la réussite en lecture des élèves. L'autonomie en écriture est une condition essentielle de la réussite scolaire et de l'intégration sociale. Articuler fortement l'apprentissage de la lecture et la production d'écrits s'impose donc.
C'est d'autant plus nécessaire que l'écrit n'est pas la simple transcription de l'oral. En général, les relations sont plus simples et plus systématiques pour passer de l'écrit à l'oral (chaque groupe de lettres a généralement une seule prononciation) que pour passer de l'oral à l'écrit (un même phonème reçoit des transcriptions écrites variables, comme *ver, vers, vert, vair, verre*). La segmentation de la chaîne orale est moins mar-

quante que celle de la chaîne écrite, car la ponctuation, si elle ne traduit pas toutes les scansions de l'oral, remplit une fonction logique riche de sens. Enfin l'écrit est une forme de discours différé qui permet le retour en arrière si nécessaire et se prête au survol ou à toutes sortes de manipulations par le lecteur (le surlignement, par exemple) qui sont impossibles pour l'auditeur.

Les activités de lecture et d'écriture mobilisent des processus d'apprentissage qui s'enrichissent mutuellement. Il est donc pertinent de construire didactiquement la relation pour l'activer et produire l'effet attendu. C'est ainsi qu'au cycle 2, l'articulation entre ces deux activités permet un réel travail d'analyse phonographique qui favorise une relation entre les phonèmes et les graphèmes et qui aide à la compréhension du principe alphabétique. Cette interrelation peut être enrichie par des activités langagières spécifiques.

Des liens entre les activités d'écriture et de lecture sont à construire avec les élèves pas nécessairement de façon simultanée mais organisés dans une séquence d'enseignement. Alors qu'il n'y a pas de consensus sur l'intérêt de privilégier l'une ou l'autre des deux composantes, les chercheurs s'accordent à dire que cette articulation doit y être l'objet d'un enseignement dès la maternelle.

Au cycle 1, les activités langagières servent d'interface privilégiée à cette articulation lecture-écriture. L'enseignant peut ainsi avoir recours à la « dictée à l'adulte » pas seulement pour solliciter l'imagination des élèves mais pour favoriser une activité réflexive tant du côté de la lecture (mobiliser le stock lexical disponible et enrichir ce dernier, analyser la chaîne sonore) que du côté de l'écriture (découvrir les contraintes et les règles de la langue écrite et celles de la communication différée, utiliser des mots du texte lu antérieurement dans le texte en cours d'écriture). La « dictée à l'adulte » permet à l'élève non seulement de voir ses paroles transcrites en un message écrit mais aussi d'enrichir ses connaissances de l'écrit dans les domaines lexical, orthographique et syntaxique. La reformulation systématique des histoires lues (par le dessin, l'oral …) est de nature à favoriser cette articulation entre les deux activités.

La plupart de ces activités sont à reconduire et à enrichir au cycle 2 dans la continuité du travail préalablement initié au cycle 1. A ce titre, l'oral peut à la fois faciliter la vérification de la compréhension de textes lus, l'entrée dans l'écrit mais aussi l'entrée dans l'analyse des productions des élèves.

A partir de l'identification par le maître d'un problème de lecture, des situations-problèmes en écriture peuvent être mises en place en réponse à ce questionnement. Selon l'avis d'un des experts, il n'y a pas de grand danger à laisser, dans un premier temps, un élève écrire avec ses propres compétences orthographiques, car la mauvaise graphie n'est mémorisée qu'après de fréquentes réitérations. Toutefois, il est à souligner que la graphie correcte est un des éléments constitutifs de la reconnaissance et de l'identification des mots.

A partir de l'identification d'un problème d'écriture rencontré par les élèves, on peut chercher dans la lecture un moyen de le résoudre. Ainsi, dans le cas d'un projet d'écriture de texte prescriptif (règles d'un jeu de société par exemple), les élèves peuvent se référer aux textes lus auparavant afin d'en tirer des informations pertinentes concernant le contenu et la forme du message. L'élève peut suivre une démarche similaire lorsqu'il rencontre un problème de type orthographique. Il a à sa disposition dans la classe divers outils auxquels il peut se référer (cahiers de mots ou répertoire, mots affichés aux murs, mots lus dans des textes, dictionnaire…). Dans ce cas, l'écriture appelle une nouvelle lecture différente et complémentaire de la première en ce qu'elle invite l'élève à s'attarder sur des éléments autres.

Au cycle 3, l'oralisation préalable par l'élève semble favoriser l'articulation des connaissances à acquérir dans le domaine de l'écriture avec celles à acquérir dans le domaine de l'oral. La recherche ou la formulation de questions par les élèves sur le texte est de nature à favoriser leur compréhension d'une part (guidage de la relecture) et d'autre part à multiplier les modalités d'entrée dans l'écrit. Cette formulation de questions que se posent les élèves sur le texte ou que ce dernier leur pose et dont la réponse n'est pas donnée servira ensuite de guide pour la relecture collective et favorisera une amorce de débat interprétatif.

Les travaux de recherche en didactique ont souligné l'intérêt de mémoriser les cheminements des élèves tant en lecture qu'en écriture (journal de bord par exemple) et de proposer des pistes pédagogiques permettant des enrichissements mutuels. Les modalités d'évaluation sur l'articulation lecture-écriture (éventuellement élaborées avec les élèves) ne peuvent être pré-établies. Elles doivent obligatoirement tenir compte des compétences de chaque élève et des objectifs poursuivis.

V - Les difficultés de lecture

L'importance accordée tant par la famille et l'élève que par l'école à l'apprentissage réussi de la lecture pèse sur cet apprentissage lui-même. L'échec, ou ce qui est prématurément appelé tel, atteint l'image que les personnes concernées se font d'elles-mêmes et peut conduire à un blocage, voire à un conflit. Dans certains cas, le rapport de la famille à l'école est déjà très tendu parce que la famille refuse en fait, obscurément ou explicitement, le monde d'une culture qui l'écrase et l'exclut. Dans d'autres cas, plus fréquents encore, ce que les enfants entendent chez eux et leur rapport au savoir scolaire engendrent une relation complexe et difficile à l'apprentissage que l'école leur impose. Il y a là l'origine de problèmes dont le jury signale l'importance et la complexité, mais qui dépassent le cadre de l'exercice qui lui était assigné.

1/ Qu'est-ce qu'un élève en difficulté dans l'apprentissage de la lecture ?

Il ne s'agit pas ici des élèves en difficulté, mais plus précisément des élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture. La majorité d'entre eux doivent pouvoir dépasser leurs difficultés dans le cadre de la classe.

La lecture orale est révélatrice des connaissances et stratégies de reconnaissance des mots des apprentis-lecteurs. Les erreurs sont communes à tous les lecteurs débutants, mais elles restent un obstacle durable pour certains. Pour d'autres, c'est la rigidité et l'exclusivité de la stratégie employée qui est l'obstacle majeur. Ces erreurs révèlent des lacunes dans la représentation de ce qu'est la lecture mais aussi dans les procédures employées tant pour la reconnaissance des mots que dans la manière de lire. Elles se déclinent en différents types qui se traduisent en profils de lecteurs.

On peut identifier plusieurs types de lecteurs en difficulté. Il est à préciser que les différents types énumérés ne constituent pas des catégories figées dans lesquelles les élèves seraient classés. La nature et la fréquence des erreurs que fait un même individu varient selon le contexte et selon le type de texte qui lui est proposé.

a)Le lecteur centré prioritairement sur le code graphophonologique : il lit lentement, tous les mots. Il les segmente en syllabes ou en sous-syllabes. Il fait des

erreurs. Il prononce des non-mots et ne cherche pas de sens. Il n'arrive pas à réaliser la tâche demandée à partir de consignes.

b) Le lecteur centré prioritairement sur le sens : il se sert beaucoup des indices extra-linguistiques (illustrations, consignes, matériel), et linguistiques (début de phrase...), il reconnaît certains mots d'emblée, cela lui permet d'anticiper sur le sens mais de ce fait s'éloigne de ce qui est véritablement écrit. Il peut transformer complètement ce qui est écrit, jamais il ne vérifie ce qu'il dit à partir des lettres du mot.

c) Le lecteur centré sur la reconnaissance lexicale. Ce lecteur cherche à repérer les mots qu'il connaît ou croit connaître instantanément. Il prononce de vrais mots qui ont une ressemblance visuelle avec les mots écrits (*porte/pomme, blouse/bleue*) sans se soucier de l'enchaînement des mots ni du sens des phrases.

d) Le lecteur qui se centre soit sur le sens, soit sur le code. Pour reconnaître les mots d'un texte, tantôt il cherche à deviner les mots, tantôt il tente de les déchiffrer en disant des non-mots, mais il ne combine pas le sens et le code.

e) Le lecteur centré principalement sur le code en début de mot, devine la finale : il déchiffre la première syllabe ou une partie de celle-ci, puis devine la suite avec un souci de dire un mot qui existe (*papa travaille* est lu *papa tracteur*) mais sans rechercher le sens de la phrase.

f) Le lecteur qui combine code et contexte écrit sans vérification. Ce lecteur possède de bonnes stratégies, mais ne vérifie pas ce qu'il a lu surtout si ce qu'il a lu semble avoir du sens (la phrase : *la voiture roule à vive allure* est lue *la voiture roule à vitesse allure*).

2/ Comment aider ces élèves ?

La recherche ne permet pas de trancher entre les activités directement correctrices et celles qui visent à contourner l'obstacle en s'appuyant sur d'autres habiletés que celles qui sont en échec. En tout état de cause, il nous semble préférable d'amener l'enfant à corriger lui-même ses erreurs en se confrontant à d'autres démarches, plutôt que de lui imposer une façon de faire que l'enseignant juge plus efficace.

Pour intervenir auprès des lecteurs en difficulté, il est nécessaire d'articuler de manière équilibrée dans la classe des activités d'entraînement et de lecture. Notons que l'identification des mots est un préalable à la compréhension, même si son amélioration n'implique pas forcément un gain pour l'accès au sens.

Les activités d'entraînement ne constituent pas une fin en soi. Elles visent à aider certains de ces élèves à progresser dans les activités de lecture. Pour cela, il paraît prioritaire d'entraîner les élèves à déchiffrer quand ils devinent ou à repérer des indices quand ils déchiffrent, en veillant à privilégier chaque fois le sens dans la reconnaissance des mots.

Un enfant en difficulté d'apprentissage de la lecture cherche à se protéger du conflit qu'il connaît en restant figé dans ses attitudes. Il garde ainsi le contrôle dans son activité. L'enseignant doit l'aider à sortir de ce blocage en cherchant dans d'autres directions. Il doit favoriser le décloisonnement et la flexibilité. Le maître y parviendra d'autant mieux que l'élève aura compris où il veut le conduire. L'explicitation préalable du découpement de la tâche et des objectifs visés en fin de parcours et à chaque étape peut aider l'élève à trouver du sens à son travail et à y adhérer. Ce qui suppose aussi des échanges constants entre le maître et les élèves, parfois un accompagnement pas à pas, et souvent un travail en petit groupe qui permet de mieux gérer l'hétérogénéité de la classe. Par ailleurs la typologie des principales difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage de la lecture permet de proposer quelques pistes dans la prévention de ces difficultés.

Dans la pratique, il faut jouer avec une pluralité de démarches :

découper la tâche en une série d'étapes ;

effacer progressivement les indices ;

faire succéder des activités courtes ;

segmenter les textes pour découper l'habileté recherchée en petites unités, les textes en phrases, les mots en syllabes, les syllabes en lettres, les lettres en graphèmes ;

inciter les élèves à survoler le matériel avant le début du travail ;

orienter l'attention des élèves sur certaines informations ;

transmettre ou rappeler certaines informations préliminaires concernant la tâche.

On voit que les résultats des recherches peuvent s'articuler avec la réflexion sur les pratiques des enseignants et permettent de les améliorer pour mieux prendre en charge les élèves qui présentent des difficultés de lecture. Cependant, le jury constate que les recherches sur l'acquisition du code sont plus développées que celles qui portent sur les difficultés de compréhension. Il souhaite donc que ces dernières soient encouragées. D'autre part, il suggère qu'en plus de ces recherches de psychologie cognitive ou de linguistique, et en liaison avec elles, soient développées des recherches qui prennent pour objet l'étude des effets, sur les élèves et leurs apprentissages, des méthodes mises en œuvre par le maître et des pratiques d'enseignement en usage dans la classe.

Une remarque pour conclure

Force est de constater que l'enseignement de la lecture fait souvent l'objet d'une inquiétude excessive tant de la part des parents que des élèves ; l'enjeu est volontiers prématurément dramatisé. Ceci peut conduire à des initiatives qui soutiennent plus ou moins opportunément le travail de classe. Des malentendus naissent, dont les élèves risquent de faire les frais.

Afin de limiter ces problèmes récurrents, il est préférable pour les maîtres eux-mêmes d'expliciter leurs objets et démarches d'enseignement. Ce travail de clarification semble nécessaire :

pour les maîtres eux mêmes, qu'il éclairera sur leur propre pratique ;

pour les élèves, à qui il permettra d'expliquer à quoi servent les activités et les exercices de la classe ;

pour les parents enfin, auxquels il apporte la possibilité de comprendre et éventuellement d'accompagner le parcours de lecture de leur enfant.

Les explications données en début d'année scolaire ne suffisent pas. Il est nécessaire de faire le point régulièrement avec les élèves comme avec leurs parents.

.

Synthèse du document d'application « Lire au CP » distribuée aux stagiaires

pour que chacun puisse y replacer les activités qu'il met en œuvre dans sa classe

Consigne aux stagiaires : en référant aux exercices du cahier d'évaluation (voir p94 et suivantes de ce mémoire), décortiquer tout ce que l'élève doit savoir pour réussir l'exercice

A. Comprendre	B. Correspondance oral/écrit	C. Composantes sonores	D. Ecrire	E. Dire, raconter, lire à haute voix	
• Montrer qu'il comprend une histoire lue (mettre en ordre des images, reformuler, questions..) (A1) • Représentation de l'acte de lire ? connaissances des supports écrits ? (A2) • Consignes de la classe, vocabulaire scolaire (A3)	• Situer les mots dans une phrase écrite lue par l'adulte (B1) • Repérer des similitudes écrit/oral (« di » dans dimanche et lundi) (B2)	• Manipulations syllabiques (C1) • Sensibilité phonologique (rimes, intrus) (C2)	• Ecriture plausible d'un mot du répertoire (E1) • Ecriture en cursive d'une ligne de texte imprimé (E2)(utilisation correcte des outils)	• Décrire un objet, rapporter un événement vécu (D1) • Raconter une fiction, un récit entendu. (D2)	**Début CP (niveau 1)**
• Comprendre un récit adapté (A4) • Lire seul un texte court au sens connu (A5) • Choisir les supports de lecture adaptés (dico, doc.) (A6)	• Identification immédiate des mots du répertoire (B3) • Déchiffrer un mot nouveau (B4) • Identifier les mots fréquents (niv 1-50) (B5)	• Manipulation sur les phonèmes (succession, dénombrement, permutation...) (C3) • Distinguer les phonèmes proches (C4)	• Proposer une écriture plausible d'un mot régulier (E3) • Copier sans erreur et lisiblement une phrase (E4) • Orthographier les 35 mots grammaticaux fréquents (E5) • Ecrire une phrase simple avec outils (E6)	Lire à voix haute une phrase en respectant le ton (D3)	**Milieu CP (niveau 2)**
• Comprendre un texte adapté lu par un tiers, résumer, extraire des informations pour répondre à un questionnaire (A7) • Lire seul une consigne (A8) • Lire seul et extraire l'idée essentielle (A9) • Sélectionner le support adapté au but poursuivi (A10) • Extraire des informations répondant à une question initiale (A11) • Juger de la cohérence d'un texte court (A12) • Repérer les anaphores, faire des substitutions (A13)	• Déchiffrer les mots réguliers inconnus (3 syllabes, sons complexes...) (B6) • Identifier immédiatement les mots outils, les mots usuels de la classe, le vocabulaire mémorisé dans d'autres domaines (B7)		• Copier sans erreur lisiblement un court texte (E7) • Produire un court texte (en rapport avec les activités de la classe avec aide du maître (mots difficiles) (E8) • Orthographier les mots fréquents dans la vie de la classe ou des phrases familières (E9)	• Lire un court texte connu en articulant et avec la bonne intonation en situation de communication (D4) • Lire une consigne, un problème (D5) • Relire un texte construit ensemble (D6) • Lire à plusieurs un dialogue (D7)	**Début CE1 (niveau 3)**

Aide-mémoire pour travailler avec le document : quel temps consacré, mode d'action du maître, modalités de travail des élèves, support utilisé, modalité de validation/évaluation ?
Les codes (A13,B4, C2…) renvoient aux fiches citées dans le livret « Lire au CP » comme pistes d'action pour la classe.

Questions à se poser :
Exemples :
B6 Comment penses-tu qu'il faille aider un élève à déchiffrer des mots inconnus ?
D4 A quelle occasion les élèves lisent-ils à voix haute ?
E9 : Qu'est-ce que tu fais en orthographe ?
E8 : Est-ce qu'il arrive que les élèves produisent des textes ? Comment ? dans quelles conditions ? Quelles sont les difficultés que tu constates ? Comment tu t'en débrouilles ?
E7 : Les fais-tu copier ? A quelle occasion ? Quoi et comment ?
A8 : As-tu remarqué des élèves qui ont des problèmes avec les consignes écrites ? Fais-tu un travail spécifique là-dessus ?

Quelles compétences en œuvre pour réussir les items « français » des évaluations ?

(La grille est fournie vierge aux stagiaires, sauf les items à examiner (deux premières lignes du tableau)

Ex 3	Ex 4	Ex 7	Ex 9	Ex 17	Ex 24	Ex 27
Le lapin sauvage	Ecriture de mots inconnus	J'entends/ je n'entends pas le son	La pêche à la grenouille	S'écrit comme...	Associer la bonne image	Lecture : "la voiture"
Savoir lire	**Savoir encoder**	**Décoder les sons**	**Trouver un titre**	**Reconnaître une graphie possible**	**Repérer finement le sens des mots et leur articulation**	**Savoir lire et inférer**
Lire et comprendre les questions : ** Comprendre le sens des pronoms "où", "que", comment"...* *Répondre :* **It 14 : trouver "mange" dans le texte, lire la suite* ** it 15 : comprendre "réfugier" et/ou "échapper", comprendre "terrier"* **it 16 :retrouver "naissent", lire la suite* **it 17 : retrouver "lapine" et "peut avoir", lire la suite* *Savoir écrire* *Choisir les mots nécessaires à la réponse* *Les écrire*	*Entendre le mot prononcé* ** "décortiquer" pour entendre les composantes phonémiques* ** Trouver l'attaque, la rime* ** Suivre l'ordre gauche/droite sans erreur* *Faire des liens avec des mots connus ?* *Travailler suffisamment vite (automatisation) pour tenir le tempo*	*- dans les attaques, les rimes, le corps des mots* *- Différentier P/B, K/G, S/Z, ON/AN, D/T* *- Comprendre l'organisation du document de réponse, s'y repérer suffisamment rapidement sans perdre le fil au cours de l'exercice*	*Remise en ordre : plusieurs stratégies possibles :* ** S'appuyer sur l'histoire lue, faire correspondre phrase et image en retrouvant les mots dans les phrases.* ** Chercher la cohérence propre des images à lire comme des images séquentielles (stratégie simple) en construisant le sens de l'histoire* *Pour retrouver le titre :* ** les lire un par un, éventuellement éliminer les "évidemment faux"* ** choisir le plus pertinent de ceux qui reste* ** Ne pas se laisser polluer par les titres sémantiquement possibles (pas de chance, désobéissance)*	*L'élève peut utiliser deux stratégies :* ** décortiquer les mots pour vérifier les graphies possibles (procédure bas niveau)* ** comparer les graphies écrites au lexique de "mots connus" (procédure haut niveau)*	*- it 117 : comprendre que "vont mettre" renvoie à un "futur", lever l'éventuelle doute entre la 1 et la 3 par le pluriel "les enfants"* *- it 118 : comprendre le sens du pronom "le", en déduire que la petite fille regarde le garçon* *- it 119 : comprendre le sens de "n'est pas", l'associer avec le bol* *- it 120 : comprendre "est suivi par", ne pas confondre avec "est doublé par"*	*- Comprendre la consigne (combien de personnage dans l'histoire (pas dans la voiture, par ex.))* *- Décoder le sens des mots du texte* *- Repérer les noms propres ?* *(Connaître la signification des majuscules et leur subtilité (Madame Benoît)* *- Repérer la virgule, en connaître son rôle* *- Idem pour les deux amis* *- Faire le total sans oublier personne.* *- Ecrire la réponse*

Ci-dessus un exemple de grille remplie lors du stage « Joigny »)

COMPETENCES NUMERATION, PROGRAMME CYCLE II

Documents d'accompagnement (dir : Charnay)

COMPETENCES VISEES	Activités
Désignations orales et écrites des nombres entiers naturels (inférieurs à 1000)	
Dénombrer et réaliser des quantités en utilisant le comptage un à un, ou des groupements et des échanges par dizaines, ou des groupements et des échanges par dizaines et centaines.	Utilisation d'une bande numérique ou d'une ligne graduée en début d'apprentissage Entraînement aux perceptions globales (jusqu'à 5), montrer le nombre sur les doigts
Comprendre et déterminer la valeur des chiffres en fonction de leur position dans l'écriture décimale d'un nombre.	Privilégier les activités de **groupement**, avec matériel, plutôt que les activités **d'échanges** (qui nécessitent de distinguer valeur et quantité, à réserver à la monnaie au CE1) Ne pas forcer sur « dizaine » ou « centaine » tant que « paquet de dix » ou « paquet de cent » ne sont pas maîtrisées
Produire des suites orales et écrites de nombres de 1 en 1, de 10 en 10, de 100 en 100 (en avant et en arrière, à partir de n'importe quel nombre), en particulier citer le nombre qui suit ou qui précède un nombre donné.	S'assurer que les élèves comprennent l'équivalence entre « ajouter 1 » (ou retrancher 1) et « avancer d'une case » (ou reculer d'une case) sur la file numérique Utiliser des compteurs ou calculatrices
Associer les désignations chiffrées et orales des nombres de 1 à 30, de 1 à 99, de 1 à 999.	Trois étapes : 1/9, 20/59 (avec appui sur les régularités de vingt, trente, quarante, cinquante), puis étude spécifique 60/79, 80/99 (CE1 pour beaucoup d'élèves) Puis nombres de trois chiffres sans difficulté particulière (insister sur « on dit la centaine, puis on groupe dizaine et unité comme on sait le faire pour les nombres<100) N'introduire l'écriture littérale que très progressivement, lorsque l'oral est bien maîtrisé. Aider pour l'orthographe.
Ordre sur les nombres entiers naturels	
Comparer, ranger, encadrer des nombres (en particulier entre deux dizaines consécutives ou entre deux centaines consécutives).	Différentier le notion de l'utilisation (ultérieure) du symbole < ou > (à référer à = comme signe d'égalité entre deux écritures et pas seulement le signe indiquant un résultat) Faire le lien avec les pages d'un livre (p34 avant p45) Amorcer la réflexion sur « 132 est entre 100 et 200, mais plus près de 100 »
Situer des nombres (ou repérer une position par un nombre) sur une ligne graduée de 1 en 1, de 10 en 10, de 100 en 100.	
Relations arithmétiques entre les nombres entiers naturels	
Connaître les doubles et moitiés de nombres d'usage courant: doubles des nombres inférieurs à 10, des dizaines entières inférieures à 100, moitié de 2, 4, 6, 8, 10, 20, 40, 60, 80.	A partir de la construction de la numération décimale (étape primordiale, longue et décisive), importance décisive de l'entraînement au calcul mental (voir document spécifique)
Connaître et utiliser les relations entre des nombres d'usage courant : entre 5 et 10 ; entre 25 et 50 ; entre 50 et 100 ; entre 15 et 30, entre 30 et 60 ; entre 12 et 24	La moitié de 20, 30 ou 50 peuvent être automatisées en fin de cII, mais 70 ou 90 sont à travailler en calcul réfléchi, notamment à l'oral (moitié de 70 = moitié de 60 plus moitié de 10)

DANS QUELS PROBLEMES ?

Le sens des nombres et des opérations s'élabore à travers la résolution de quelques grandes catégories de problèmes :

- exprimer et garder en mémoire
- une quantité,
- une position dans une liste rangée,
- le résultat d'un mesurage ;
- comparer des quantités ou des grandeurs, notamment lorsque les collections ou les objets sont matériellement éloignés l'une de l'autre ;
- prévoir quel sera le résultat d'actions sur des quantités, des positions ou des grandeurs (augmentation, diminution, réunion, partage, déplacement...).

DIRE EN MATHEMATIQUES

Les moments de mise en commun, d'explicitation des démarches et des résultats, d'échange d'arguments à propos de leur validité, se déroulent essentiellement de manière orale. On veillera, dans ces moments, à maintenir un équilibre entre les formulations spontanées utilisées par les élèves

et la volonté de mettre en place un langage plus élaboré.
Cette volonté ne doit pas freiner l'expression des élèves. Les moments de reformulation et de synthèse sont davantage l'occasion de mettre en place un vocabulaire et une syntaxe corrects.

Écrire en mathématiques

Les élèves sont fréquemment placés en situation de production d'écrits. Il convient à cet égard de développer et de bien distinguer trois types d'écrits dont les fonctions sont différentes :
– les écrits de type «**recherche**» correspondent au travail privé de l'élève. Ils ne sont pas destinés à être communiqués, ils peuvent comporter des dessins, des schémas, des figures, des calculs. Ils sont un support pour essayer, se rendre compte d'une erreur, reprendre, rectifier, organiser sa recherche. Ils peuvent également être utilisés comme mémoire transitoire au cours de la résolution du problème. Si l'enseignant est amené à les consulter pour étudier le cheminement
de l'élève, il ne doit ni les critiquer, ni les corriger ;
– les écrits destinés à être **communiqués** et discutés peuvent prendre des formes diverses (par exemple, affiche, transparent). Ils doivent faire l'objet d'un souci de présentation, de lisibilité, d'explicitation, tout en sachant que, le plus souvent, ils seront l'objet d'un échange entre les élèves au cours duquel des explications complémentaires seront apportées ;
– les écrits de **référence** sont élaborés en vue de constituer une mémoire du travail de l'élève ou de la classe. Ils sont donc destinés à être conservés et doivent être rédigés dans une forme correcte.
Ce n'est que progressivement que ces trois types d'écrits seront bien distingués, notamment au cycle 3.
L'exigence syntaxique ou graphique (soin, présentation) varie également selon la finalité de la trace écrite, et ne doit pas faire obstacle à l'objectif principal qui reste l'activité de réflexion mathématique.
On sera attentif en particulier à ne pas se limiter à des formes **stéréotypées**, sécurisantes, mais pour lesquelles l'exigence formelle prime trop souvent sur le contenu de l'explication.
L'attention doit également être attirée sur l'importance de la **synthèse** effectuée au terme d'un apprentissage. Celle-ci peut permettre d'élaborer un écrit trouvant sa place dans un aide-mémoire ou un mémento dans lesquels sont consignés les savoirs essentiels.

Matériel et manipulations

Le travail mathématique est évidemment un travail de l'esprit. Mais celui-ci, en particulier à l'école élémentaire, s'exerce souvent à partir de questions posées sur des objets ou sur des expériences. Le **matériel** présent dans la classe doit donc être riche, varié et mis à disposition des élèves: cubes, jetons, bouliers, compteurs, instruments de géométrie et de mesure, jeux, etc.

Il faut cependant se convaincre que **ce n'est pas la manipulation** d'un matériel qui constitue l'activité mathématique, mais les **questions** qu'elle suggère. Il convient ainsi de bien distinguer les tâches de constat ou d'observation, qui invitent l'élève à lire une réponse sur le matériel, des tâches **d'anticipation** qui lui demandent d'élaborer, de construire par lui-même une réponse dont il pourra ensuite **vérifier** la validité en revenant à l'expérience. C'est dans ce dernier cas que l'élève fait des mathématiques.
Un exemple très simple permet de comprendre cette distinction. Au début du cycle 2, lorsque l'enseignant place sur la table 5 cubes rouges et 3 cubes bleus et demande aux élèves combien il y a de cubes sur la table, il provoque une activité de simple dénombrement, suffisante pour donner la réponse. Lorsqu'il place successivement les 5 cubes rouges et les 3 cubes bleus dans une boîte **opaque** et, après avoir fermé la boîte, pose la même question aux élèves, il oblige l'élève à trouver un moyen pour construire la réponse. Le dénombrement effectif des cubes dans la boîte ne servira pas alors à lire la réponse, mais à vérifier si la réponse construite est correcte ou non. C'est dans des activités de ce type que les élèves peuvent commencer à percevoir la puissance de leurs connaissances mathématiques, même si celles-ci sont encore modestes.

Des entrées… spécifiques ?

Problème de changement de code (vingt-cinq, 25, //.....)

Jarlegan, Fayol et Barrouillet (1996) ont étudié en détail sur plus de 200 enfants francophones de CE1 entraînés à l'utilisation du matériel les performances dans des opérations de transcodage entre trois codes: code verbal écrit (« treize »), code arabe (« 13 ») et code analogique (petits carrés 1x1 cm pour les unités, des réglettes de 10x1 cm pour les dizaines, des carrés de 10x10 cm pour les centaines...
Les données ont montré que les transcodages intervenant entre le code verbal (« soixante-seize») et le code analogique (///////.....) étaient significativement moins bien réussis (64% en moyenne) que les transcodages entre codes arabe et analogique ((82% en moyenne) et entre code verbal et arabe
(80%). Les irrégularités du code verbal français, notamment pour les dizaines complexes et pour les nombres les incluant, étaient à l'origine de la faiblesse des performances. Les résultats ont également mis en évidence que le transcodage entre codes verbal et arabe n'était pas équivalent à la composition des transcodages entre codes verbal et analogique, d'une part, et entre code analogique et arabe d'autre part. Ce constat est intéressant car il suggère que les transcodages entre code verbal et code arabe ne transitent pas nécessairement par une représentation intermédiaire sémantique et amodale, ici opérationnalisée par du matériel analogique couramment utilisé dans les classes.

76%
CHIFFRES ----------> VERBAL
À partir de l'écrit « 76 »... écrire « soixante-seize »
81 % 65 %
CHIFFRES ----------> ANALOGIQUE ----------> VERBAL
À partir de l'écrit « 76 »... dessiner [///////.....] écrire « soixante-seize »

63 % 84 %
VERBAL ----------> ANALOGIQUE ----------> CHIFFRES
A partir du mot écrit « soixante-seize »... dessiner [///////.....] écrire « 76 »

82 %
VERBAL ----------> CHIFFRES
À partir du mot écrit « soixante seize » écrire « 76 »

Pourcentages de réussite aux différentes épreuves de transcodage
(VERBAL = code alphabétique lettres, CHIFFRES = code en chiffres, digits
ANALOGIQUE = représentation analogique).

Place de la question dans un problème... (Fayol)
Fayol, Abdi & Gombert (1987) ont observé qu'il suffisait de placer la question au début des énoncés de problèmes de transformation pour entraîner une amélioration des performances, notamment plus accusée chez les plus faibles.

Taux de réussite à des problèmes :

	Question au début	Question à la fin
Bon calculateur bon lecteur	28	26
Bon calculateur faible lecteur	24	19
Faible calculateur bon lecteur	24	17
Faible calculateur faible lecteur	21	12

Ces résultats sont compatibles avec les faits mis en évidence relativement à la lecture/compréhension de textes. Pour la plupart des faibles compreneurs, et sans doute, des faibles en arithmétique, ce ne sont pas d'abord les aspects conceptuels qui posent problème. Le sens des opérations, les conditions de leurs emplois semblent relativement précocement acquis. En revanche, la capacité à élaborer une représentation de la situation décrite à partir de l'énoncé et à conserver parallèlement les données pour les traiter une fois la question formulée se révèle très difficile pour la plupart des enfants.
Leur indiquer d'emblée par l'énoncé de la question ce qu'ils auront à faire allège donc les traitements et/ou le stockage et induit une amélioration significative des scores.

Brissiaud : la place du langage en maths

Faites l'expérience : construisez le nombre en changeant les nombres par les lettres. Et demandez-vous si Blanche-Neige a plus ou moins H nains ?

L'usage rituel des doigts est un obstacle au progrès, l'usage intelligent des doigts fait progresser.

Certains progressent dans les tâches (compréhension des mots-nombres) grâce à l'étude de la grammaire de la langue : on présente des poupées, dont certaines se ressemblent. « Tu vois, ça, c'est ZAV. ». A l'autre moitié, on dit « Tu vois, c'est une ZAV ». Ensuite, on cache la poupée désignée et on dit « Tu donnes ZAV ». Il répond « Je ne la vois pas ». Si on lui dit « tu me donnes une ZAV », il donne une poupée ressemblante, indiquant qu'il s'appuie sur les contraintes linguistiques d'usage des mots pour en appréhender la signification. Dans « il y a cinq vaches », l'enfant est analyseur de la grammaire, ce qui, lorsque c'est accompagné par une représentation analogique du mot-nombre, est la meilleure voie pour faire accéder l'enfant à la construction de la valeur cardinale du nombre.

En cachant la fiche où sont écrites les collections de nombre que je veux comparer, et en disant « écoute, je vais compter ces collections que je vois : 1, 2, 3, 4, 5... et «1, 2, 3, 4, 5, 6 », je rends saillant ce qui est crucial (« le langage »)

Travailler sur le nombre, sur le plan conceptuel, c'est articuler travail sur les représentations et travail sur le calcul (décomposition-recomposition)

Difficulté spécifique de la numération en français

L'organisation linguistique du système de dénomination verbale des quantités fait apparaître un lexique fini et une syntaxe traduisant, par le biais de l'ordre des items, des relations d'abord additives (vingt-quatre, cinquante-six) puis multiplicatives (quatre-vingts ; deux cents)

Exemples d'expressions numériques en Anglais, Chinois et Français :

	Français	Anglais	Chinois
1	un, une	one	yi
2	deux	two	er
3	trois	three	san
10	dix	ten	shi
11	onze	eleven	shi yi
12	douze	twelve	shi er
13	treize	thirteen	shi san
20	vingt	twenty	er shi
21	vingt et un	twenty-one	er shi yi
22	vingt-deux	twenty-two	er shi er
23	vingt-trois	twenty-three	er shi san

En conséquence, d'une part, les jeunes Français (et, en général, les jeunes occidentaux) doivent apprendre par coeur la suite des dénominations, au moins jusqu'à 16. Au-delà, le système verbal devient plus régulier: dix-sept, vingt-cinq. Il s'ensuit que leurs performances sont significativement inférieures à celles des jeunes Chinois dès que ceux-ci doivent compter au-delà de 10 (Fuson & Kwon, 1991; Miller et al., 1995). Les enfants chinois et anglais réussissent aussi bien, car les uns et les autres traitent les dénominations verbales allant jusqu'à dix, lesquelles exigent un apprentissage par coeur des mots et de leur ordre de succession. Par contraste, à 4 et 5 ans, les jeunes Chinois comptent mieux et plus loin que leurs pairs anglophones, une supériorité qui se maintient tout au long de la scolarité élémentaire, voire au-delà, si des activités spécifiques ne sont pas mises en place.

Numération décimale (Brissiaud)

Encore les équivalences de procédures : on peut compter jusqu'à 432 en suivant la file numérique (1,2, 3,4 ... jusqu'à 432), mais aussi en changeant d'unité : 4 centaines (un cent, deux cents, trois cents, quatre cents), 3 dizaines...

Donc, compter des cents, c'est comme compter des dix... ou compter des unités.

Regardons ce qui se passe dans la comparaison des enfants asiatiques et européens, à travers deux tâches, dont une pas très pertinente :

Quand on demande de construire une collection de 42, puis 30, 11, 28, 13 cubes, il peut compter un par un 42 cubes. Si on lui demande d'utiliser une autre manière faire (en attendant qu'il prenne 4 barres de 10 et 2 unités), tous les enfants coréens utilisent les barres de 10. Aux USA, un enfant sur deux ne réussit pour aucun des nombres. Mais attention : risque de verbalisme (on pense que le texte du savoir est le savoir lui-même).

A-t-il bien compris que la barre de dix est à la fois une grande unité, et formée sur 10 petites unités (toujours le double point de vue) ? C'est ce qui fait la différence entre les enfants en difficultés (qui n'accèdent pas au double sens de la barre de 10.)

Il faut donc trouver une tâche qui permet de prouver que l'enfant prend bien les deux points de vue : on présente une collection de 3 barres et 11 cubes, et on demande de compter et d'écrire 42. Ensuite, on leur demande de montrer ce qui, dans le matériel, correspond au 4 et au 2 : l'enfant est obligé de construire le 10 qui manque à partir des unités. Sur cette tâche, 25% des enfants américains réussissent, 46% au Japon, 58% en Corée... Ce qui prouve que près d'un enfant sur deux qui avait réussi la tâche précédente ne peut réussir. J'appelle ça « le rôle négatif des fausses réussites » (par référence au « statut de l'erreur ») qui masque au pédagogue la difficulté de certains élèves... malgré la réussite à la tâche proposée ! D'où l'idée d'enseigner les deux suites verbales (dix-un, dix-deux, dix-trois... mais aussi onze, douze, treize...), afin d'apprécier ceux qui se laissent porter par le langage. Une étude de Fuson amène 55% de réussite lorsque l'enseignement est en anglais, 82% en espagnol.

Entendre l'erreur (Charnay) et aider l'élève à « chercher »

En sortant de l'école primaire, beaucoup d'enfants ne savent pas encore ce que signifie le mot « chercher ». Beaucoup pensent qu'il faut « chercher » dans sa tête la solution déjà stockée (au sens de chercher un trésor) au lieu de se mettre à bidouiller pour fabriquer une réponse qui n'est pas toute faite, qui est à construire, qui est originale... Donc, quand je suis face à un problème, l'école ne m'apprend pas assez à me situer dans « je me débrouille » pour trouver.

1. Entendre l'élève

Ne pas s'arrêter à la réponse

Faire expliciter le cheminement (entretien d'explicitation sur « comment » plutôt que sur « pourquoi »)

L'élève évoque-t-il une règle ou une connaissance en acte ?

2. Essayer de comprendre

- Hypothèse sur les origines de son cheminement
-Le référer à un cadre interprétatif théorique

3. Aider l'élève à prendre conscience de son processus :

- Ne pas le centrer uniquement sur la réponse
- Le faire expliciter à d'autres

4. Aider à prendre conscience de l'existence d'autres processus possibles

- Explicitations mutuelles
- Formulations orales ou écrites

5. Provoquer des conflits socio-cognitifs

- pointer les idées opposées
- les mettre en débat
- inciter à la recherche d'une vérité, indépendante de l'adulte

6. Provoquer des conflits cognitifs

- Situation problème
- Validation indépendante du maître

Mémoire de travail

Daniel Gaonac'h et Anne Fradet in « Les sciences cognitives et l'école ».

La notion de mémoire de travail, qui permet de retenir et de transformer l'information reçue, se différentie de l'idée de mémoire « à court terme » qui renvoie à un système de stockage temporaire passif. Elle joue un rôle central dans les activités cognitives centrales (compréhension du langage, lecture, production écrite, raisonnement, calcul...)
Pour Baddeley, elle comporte trois composants :
un administrateur central, qui coordonne les sources d'information (visuelles, sensitives, auditives...).
Deux sous-ensemble en dépendent :
une boucle phonologique qui stocke temporairement l'information verbale
un calepin visuo-spatial qui stocke temporairement l'information visuelle.
Ce modèle peut être contesté, mais reste le modèle de base

Mémoire de travail verbale (boucle phonologique)

Le nombre d'éléments verbaux qu'on peut répéter après une présentation croît jusqu'à 11-12 ans où il atteint sa performance maximale. Ce n'est qu'à partir de 7 ans qu'apparaissent des comportements stratégiques (recodage phonologique), les plus jeunes cherchant à utiliser des stratégies visuelles (avec de grandes différences entre individus).

D'autres sources…

Concepts clés et situations-problèmes en mathématiques, *numération, opérations, nombres décimaux et proportionnalité,* ***Odette Bassis***

Proposer des situations-problèmes qui abordent des concepts clés en mathématiques, c'est enclencher des processus, étape par étape, pour mobiliser le potentiel d'intelligence souvent insoupçonné des élèves, donner sens et efficacité aux apprentissages fondamentaux, restituer aux savoirs leurs dimensions culturelles et civilisatrice et se construire une pensée autonome et critique à travers des apprentissages solidaires.

Le pari délibéré de l'auteur est de dégager de chaque notion abordée à l'école élémentaire et au collège, non seulement " ce qu'il y a à savoir", mais aussi et surtout de faire se construire "ce qu'il y a à comprendre pour savoir".

Hachette Education, 2003, 253 p, 21.10 ¤

Mathématiques : quand les enfants prennent pouvoir, *des démarches d'auto-socio-construction pour l'Ecole*, ***Odette Bassis***

Cet ouvrage propose aux instituteurs et professeurs par les concepts-clés des programmes, des démarches où le "comprendre c'est inventer" de Piaget est pris au pied de la lettre. Un chapitre entier propose notamment de revisiter en profondeur l'introduction de la numération décimale en plongeant les élèves dans une situation qui rappellera l'épistémologie des maths : nous sommes il y a bien longtemps, tu ne sais pas compter au delà de 4, et pourtant il faut que tu envoies à l'intendant du prince le nombre de moutons de ton troupeau…

Des pratiques où les élèves ré-inventent le principe de numération, les unités de mesure,...

G.F.E.N., 1991, 200 p, 12.96 ¤

Le lapin sauvage

Le lapin est un mammifère.

La lapine peut avoir 4 à 10 petits à la fois.
Les petits naissent sans poils, les yeux fermés.
Ils tètent leur mère.

Le lapin mange de l'herbe et des légumes.

Pour échapper aux renards, aux chasseurs et aux chiens, il se réfugie dans son terrier.

	item
Que mange le lapin ?	
……..	6
Où le lapin se cache-t-il ?	
……..	7
Comment sont les petits quand ils naissent ?	
……..	8
Combien la lapine peut-elle avoir de petits ?	
……..	9

Consigne : « *Sur cette page, il y a un texte dans un cadre et 4 questions.*
Je vais vous lire ce texte et les 4 questions. Ensuite vous relirez tout seuls et vous répondrez aux questions. Suivez bien la lecture. »

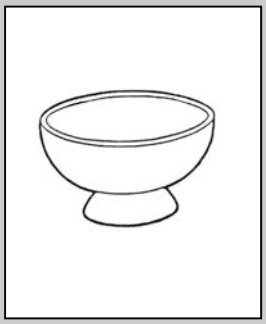
Exemples d'exercices proposés dans l'évaluation CE1

Associer la bonne image

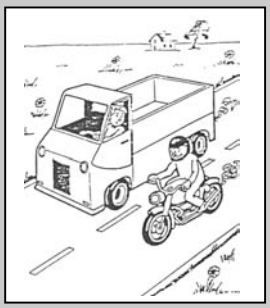
Consigne : « Un seul dessin va bien avec chaque phrase. Entoure-le. »

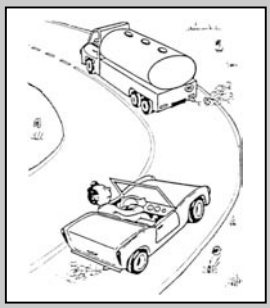
Les enfants vont mettre leurs chaussures.

La petite fille le regarde.



Le bol n'est pas cassé.





Le camion est suivi par la voiture.

Exemples d'exercices proposés dans l'évaluation CE1

Exercice « écriture de mots inconnus »

Dire :
«Vous allez écrire les quatre mots que je vais dicter. Je dirai deux fois chaque mot. On commence.»

Chaque mot sera dit deux fois, la première de manière neutre, la seconde en détachant un peu les syllabes quand il y en a 2 ou 3 ou en accentuant le son terminal pour les mots monosyllabiques sans exagération cependant. Si les élèves posent des questions sur le sens des mots, une rapide explication sera donnée.

Ajouter :
Écrivez TUF (laisser 10 secondes), *TAPIR* (laisser 10 secondes*), TATAMI* (laisser 10 secondes), *APLATIR* (laisser 10 secondes).

Exemples de formes acceptables codées 1 : tuffe – tappir – tapire – tatamie – tatamy

---

Exercice « les mots qui se lisent comme ce que j'ai dit »

Préalablement, il convient d'avoir écrit au tableau la ligne d'entraînement.

*	temps	dans	dont	dent

Dire :
« Vous savez qu'il y a des mots qui s'entendent pareil mais qui ne s'écrivent pas de la même façon. Par exemple, DANS ne s'écrit pas de la même façon quand on dit : la dent (j'ai mal à ma dent) ou dans (je suis dans la classe). Dans cet exercice, il faudra chercher dans chaque ligne tous les mots qui s'entendent, quand on les lit à haute voix, comme celui que je dirai. Attention, il y a toujours une bonne réponse mais il peut y en avoir 2. Il faut lire tous les mots et entourer toutes les bonnes réponses.
Je dis [d]; cherchez tous les mots de cette ligne qui se lisent [d]. Laisser vingt secondes. Il fallait entourer DANS et DENT *[le faire au tableau].* Est-ce que vous avez bien compris ? »

Ajouter.
« Ligne N°1 : Je dis [ɛl]. Cherchez bien tous les mots qui se lisent [ɛl]. Entourez-les. »
(mots écrit sur le cahier de l'élève : elfe elle aile élève)
Laisser 20 secondes. Ajouter :

« Ligne N°2 : Je dis [fɛr]. Cherchez bien tous les mots qui se lisent [fɛr]. Entourez-les. »
(mots écrit sur le cahier de l'élève :foire fer ferme faire)
Laisser 20 secondes. Ajouter :

Ligne N°3 : Je dis [fwa]. Cherchez bien tous les mots qui se lisent [fwa]. Entourez-les. »
(mots écrit sur le cahier de l'élève : foin foire fois foi)
Laisser 20 secondes. Ajouter :

Ligne N°4 : Je dis [v_r]. Cherchez bien tous les mots qui se lisent [v_r]. Entourez-les. »
(mots écrit sur le cahier de l'élève : verre ver vair vert)
Laisser 20 secondes.

Exercice « Compte les personnages »

Dans l'histoire que raconte le texte, combien y a-t-il de personnes ?
Madame Benoït a acheté une voiture neuve. Ses deux enfants, Marc et Annie, trouvent la voiture très belle. Ils partent tous ensemble pour la montrer à leurs amis Nicolas et Elodie.

Décryptage des séquences vidéo du CD

Production d'écrit au CP CE1. Séquence 1.

(deux pages)

Déroulé du film	Remarques et commentaires
(00:00) La classe a travaillé sur l'album Poussin Noir, de Rascal, qui raconte la quête d'u poussin pas comme les autres à la recherche de ses parents). La fin a déconcerté les élèves qui n'admettent pas que ça puisse « mal finir ».	Le maître se place dans une perspective culturelle (travail important sur le sens de l'album) et prend appui sur la déstabilisation affective de ses élèves face à une histoire qui « finit mal »
Structure de la fin du texte de l'album : A l'orée du bois, Poussin Noir aperçoit deux silhouettes sombres qui se découpent sur le soleil rouge. Son cœur bat très fort. Il se met à courir en piaulant : « Papa ! maman ! C'est moi, votre petit garçon ! » Et deux voix rauques lui répondent : « Viens vite, mon poussin, nous t'attendons ! »	Le maître a été surpris de la réaction des élèves à la lecture de la fin. Dans la découverte du texte, peu d'élèves ont remarqué le seul indice qui permet de savoir que ça risque de mal finir : « rauque ». Le maître a longuement travaillé cette explicitation qui ne va pas de soi avec les élèves (implicite du texte, référence culturelle)
(00 :13) M : Racontez pourquoi cette fin ne vous plaisait pas ? *E1 : Parce qu'il y avait des loups qui avaient très faim qui voulaient le mettre dans leur assiette.* *E2 : Parce que c'était un peu dangereux pour Poussin Noir* *E3 : Parce qu'on ne sait pas si il va se faire manger où pas…*	Élucidation collective à l'oral, rappel de ce qui a déjà été vécu dans les séances précédentes, mobilisation des élèves sur le sens
Consignes aux CP : *« Vous allez imaginer la rencontre de poussin noir avec un autre animal »* Le maître veut, à partir de la structure répétitive que les enfants ont découverte lors de la lecture de l'album, les faire écrire dans un texte « à trous » où les mots (gras soulignés ci-dessous) sont remplacés par des cadres vierges. Pour les CP, il s'agit soit d'inventer de nouveaux personnages, soit de faire appel à leurs souvenirs de lecture, puis d'encoder les mots sur la feuille. **Devant l'abreuvoir**, Poussin Noir rencontre **Johanna**. « Es-tu **ma maman** ? » lui demande-t-il. « Mais non, mon poussin. Je suis **une chèvre** et mes enfants sont **des chevreaux** ». Poussin Noir est déçu. Ça lui aurait plu d'avoir **une maman à barbichette**. Il aurait aimé être **un chevreau** pour **avoir de petits cornes** et **jouer à cache-cache dans la paille**. « Va donc voir **à la rivière** si tes parents n'y sont pas » suggère **Johanna**	Mise en place et explicitation de la tâche à réaliser. Le maître met en place les conditions nécessaires pour que les élèves s'approprient la structure du texte. Il souhaite que la tâche demandée les aide à prendre davantage de cette organisation. La réalisation de la tâche sera aussi pour le maître l'évaluation d'un certain nombre de compétences : aller chercher dans les affiches du texte les expressions recherchées écrire des expressions correspondant bien à la structure (ne pas confondre le nom du personnage (Johanna) et le nom d'animal (la chèvre) garder la structure (par exemple les deux conditions de la fin du texte (pour … et pour …) - respecter la graphie des mots recopiés - encoder correctement les mots inconnus si nécessaire.
(01 :15) Avant de lancer l'exercice, le maître insiste à l'oral sur les différents remplacements possible, dans un axe paradigmatique (un autre nom de lieu, un autre nom de personnage, un autre animal, une autre manière de spécifier la mère (ou le père), une autre raison d'aimer être tel animal…	A cette occasion, il n'hésite pas à théâtraliser l'oral, rapprochant ainsi l'univers de l'oral d'évocation avec celui de l'écrit. Il n'hésite pas non plus à mettre des noms sur les choses (« un nom de lieu », « une qualité », « le même nom d'animal »…) même s'il sait que tous les enfants ne pourront pas immédiatement y en usage « actif ».

Décryptage des séquences vidéo du CD

(02 :15) Il distribue les supports d'exercices photocopiés avant de lancer à nouveau la consigne aux CE1 sous forme de défi : *« Et c'est part i ! Donnez-moi une fin heureuse de Poussin Noir ! »* Certains CE1 se mettent immédiatement en activité, d'autres prennent plus de temps pour se mettre en action.	Peu d'habillage « motivationnel » de la tâche, mais engagement du maître : « donnez-moi… » Tâche peu étayée au premier abord pour les CE1 (pas de propositions préalables faites)
(02 :49) Pendant ce temps, le maître a observé les CP en train de se mettre en action et improvise au tableau un classement des animaux : trois colonnes sont tracées, où vont trouver place les noms des mâles, les femelles, et les petits de chaque espèce. (cheval, jument, poulain ; lapin, lapine…) *E1 : « leupeureu » ; E2 : « leupeuro » ; E3 : « lapeuro » ; E4 : « leulapero »* *M : Ah, bien (écrit « lapereau). Quelqu'un a une autre idée ?* *E1 : « taureau » ; E2 : « vache » ; E3 : « veau »* (Certains élèves semblent être assez en dehors de l'activité)	Au moment où les enfants devraient se lancer en activité autonome, le maître improvise un nouveau soutien pour aider les enfants à catégoriser, mettre en évidence du vocabulaire peu connu de certains élèves. L'épisode « leupeureu » montre bien les ambiguïtés sémantiques auxquelles sont confrontés les élèves. Par les approximations successives à l'oral et la mise en écriture au tableau, on contribue à faire la clarté sur le [la] de lapereau. (confondu avec le peureux)
(03 :35) M théorise la situation : *M : « A chaque fois, on écrit le mâle, la femelle, le nom du petit. Si c'est un mâle, dans cette colonne, je peux mettre UN, une femelle… ?* *EEE : « une ! »* *M : Et à la place de « un », qu'est-ce que je peux mettre ? (cherche l'opposition indéfini/défini)* *E1 : « Deux ! »* *M (insiste) : « Attention, réfléchis…, quel autre mot encore je pourrais mettre ? Florian ? »* *E2 : « DES chevaux ! »* *M : « Oui, mais quand j'en ai qu'un seul ?… Un cheval… »* *E3 : « Plusieurs chevaux ! »* *M : « Non, mais quand il n'y en a qu'un seul, quel autre petit mot on peut mettre ? »* *EEE : « ??? »* *M : On peut mettre LE ! Et si c'est au féminin ?…* *EEE : « LA ! »* *M (presque en aparté) : « Hop, on va pas passer la semaine là-dessus, ce n'est pas ce qui nous intéresse ce matin »* (écrit les articles au tableau)	Le maître en profite pour « placer » un contenu de grammaire en aidant les élèves à catégoriser, mais cette fois sur le registre masculin/féminin, singulier/pluriel, défini/indéfini. Mais on voit bien que cette catégorie n'est pas visible pour les élèves qui orientent la recherche sur genre et nombre uniquement. Bel exemple de « malentendu didactique » entre le maître et les élèves : ce qui paraît évident « dans la tête du maître » ne l'est absolument pas pour les élèves qui s'épuisent à chercher « ce qu'il veut qu'on trouve ». Grâce à son expérience, le maître s'en rend compte rapidement et donne la solution, allant même jusqu'à exprimer à voix haute l'idée que ce n'est pas essentiel pour l'objectif qu'il poursuit aujourd'hui. Un débutant se serait sans doute davantage enfermé dans la situation, la rendant plus instable pour les élèves.
(04 :25) (Pendant ce temps, certains CE1 coincent vraiment dans l'écriture) Le maître passe de table en table pour réguler les difficultés (mettre la majuscule, expliquer un mot, aider… (04 :59)	C'est le moment ou le maître prend des informations auprès des élèves, pour réguler ce qu'il a voulu faire, relativement aux attitudes et production des élèves *(voir document suivant pour la suite)*

Décryptage des séquences vidéo du CD

Production d'écrit au CP CE1. Séquence 2.

(deux pages) *(voir séquence 1 pages précédentes)*

Déroulé du film	**Remarques et commentaires**
(00:00) Le maître s'est arrêté auprès d'une élève qui a écrit « jument » au lieu du nom du personnage. Il lui rappelle la consigne, l'aide à trouver un nom (Amélie), fait gommer le mot « jument »	« Imaginer un prénom » ne va pas de soi. Il faut guider l'élève sur le choix, le remettre en contexte...
E. écrit A en majuscule. M souffle « MMMM », l'élève écrit un M majuscule M souffle « é ». L'élève n'écrit plus rien… Bruit assez important des autres élèves autour. **M va pour prendre le crayon, se ravise et scande les syllabes en frappant dans ses mains** Il trace 3 traits symbolisant les syllabes, demande de compléter la seconde « MÉ ». E est désorientée. Propose « E » M : « *Oui, mais ça a faire « ME ». Je préférerais que tu écrives « é* ». Silence de l'élève. M reprend : « *Bon, met un E* ». L'élève s'apprête à écrire sur le trait de la troisième syllabe. M la reprend : « *Attention, c'est ici, pas là* ». L'élève écrit un e minuscule (en traçant à l'envers). M profite du répit pour rappeler les autres à l'ordre « *ça avance ? Je ne vois pas grand chose, Syda-Joël* ?» On passe à la troisième syllabe. M répète plusieurs fois « LI ». Un élève vient demander de l'aide. M lui demande d'attendre qu'il ait fini avec cette élève. L'élève trace sur sa feuille « LI ». M : « *Maintenant, je vais écrire au tableau comment ça s'écrit vraiment. Mais ce que tu as fait est très très bien. Regarde* ». Bruit assez important des autres élèves autour. M (au tableau) : « *on lève la main.* ». Va pour écrire le A en majuscule cursive, se ravise pour écrire en majuscule scripte (l'explicite en même temps), écrit le reste du mot en commentant le E final. (02 :30)	Face à la difficulté de cette élève, le maître prend le temps de s'arrêter immédiatement vers elle. Il s'assied, indiquant ainsi qu'il est là pour une séquence durable. Littéralement, il souffle les sons à l'élève pour lui permettre d'en identifier l'ordre. Au moment ou il pense mettre en évidence les trois syllabes par trois traits successifs, il s'arrête pour frapper les sons et mieux faire le lien entre le sonore et la représentation graphique. Face à la difficulté de l'élève, il fait le choix de prendre son temps. Il ne la presse pas excessivement, diffère les attentes des autres élèves, au risque de ne pouvoir vérifier pendant ce temps la pertinence de ce qu'ils font, leur demandant de différer leurs demandes « jusqu'à ce qu'il ait fini » avec cette élève. Confronté à la non réponse à la demande de graphier [é], il accepte l'écriture de (e), puis insiste ensuite sur « ce qui manque pour faire [é], amenant l'élève à écrire un accent grave (pas de feed-back du maître sur cette difficulté spécifique. Plusieurs fois, le maître fait des rappels à l'ordre brefs. A la fin, il félicite l'élève sur ce qu'elle a fait, montre l'écart avec la norme (écrit « en attaché » tout en acceptant d'étayer à nouveau pour la majuscule scripte).
Un CE1 qui a eu du mal à démarrer l'écriture demande de l'aide pour écrire [dansé]. M renvoie la question : « *qu'est-ce que tu entends ?* » E2 dicte « *D… O… N…* ». M écrit au tableau, attire l'attention sur ON et demande « *est-ce que ça fait [AN], ça ?* » Interruption pour rappel à l'ordre des CP qui font du bruit. E2 modifie « *non, il faut écrire E..N..* ». M écrit. « *Qu'est-ce qui nous reste ?* » E2 : «[dan…] [SÉ]. M valide. E2 propose les lettres S et É, puis demande d'ajouter un S. M demande à une autre élève de CE1 de lire ce qui est écrit au tableau. Elle lit [DANSÉ]. Validation par le maître, sourire épanoui de E2 M reprend : « *par contre, le mot que tu cherches ne s'écrit pas tout à fait comme ça. Je vais te le donner. Mais c'était bien* ». M demande la lecture la phrase complète du texte, puis écrit au tableau en commentant « *le [AN], ici, c'est AN et le É, c'est ER.* » E2 recopie scrupuleusement le mots sur son cahier. M repart vers d'autres élèves : « *Alors, ça avance ?* » (04 :35)	On retrouve la même attitude du maître avec le CE1 (plus de distance physique cependant : tableau) : mobiliser l'élève en lui renvoyant sa question, en lui renvoyant ses erreurs sans en faire une raison d'échec (confondre ON et AN n'est pas considéré comme anormal) étayage en remettant systématiquement l'enfant dans la chronologie et la linéarité du mot valide la proposition en interrogeant un autre élève (source de gratification pour E2 puisque ce qui a été produit est phonologiquement correct) pose l'écart entre ce qui a été fait et la norme orthographique ; n'hésite pas à montrer que le verbe peut varier, en demandant le recours au contexte pour pouvoir orthographier (attitude exigeante, même si l'élève n'en mesure pas tous les aspects régulation de la vie du groupe par un affichage claire « quand je suis avec un élève, je ne peux pas faire autre chose ».

Décryptage des séquences vidéo du CD

Un CP vient demander une aide pour écrire « avec ». M fait chercher dans les affiches de la classe pour voir si le mot s'y trouve, fait plusieurs essais en sollicitant les élèves du groupe, puis va au tableau avec E3. Arrivé au tableau, l'élève propose la graphie (avéq). M regarde fixement l'élève et lui dit « *regarde bien, je vais te montrer ce mot, tu vas bien t'en rappeler, il s'écrira toujours pareil* » et écrit le mot en rappelant la nécessité de bien s'en rappeler. L'enfant part à sa place, on le voit presque placer ses mains sur sa tête pour empêcher le mot de sortir et en garder le souvenir. Arrivé à sa place, il graphie scrupuleusement le mot sur sa feuille, vérifie au tableau, puis se lève pour demander un nouveau mot au maître. Mais celui-ci est déjà occupé avec un nouvel élève. E3 retourne donc à sa place et montre sa production à son voisin, qui lui répond à sa manière en exhibant ses biceps, rappelé à l'ordre par le maître (07 :40)	Confronté à l'urgence de la situation (plusieurs élèves commencent à s'agiter sérieusement), le maître abrège le moment consacré à l'élève. Il n'en a pas moins la même attitude globale qu'avec les deux précédents. Mais comme ce mot est un mot « de base »dont il considère que l'élève doit rapidement mémoriser l'orthographe exacte, il insiste, dans l'aide qu'il lui apporte, sur la mémorisation. « *Il faut que tu gardes ce mot dans ta tête* » insiste-t-il, montrant ainsi à l'élève qu'il doit s'en rappeler « globalement » et non uniquement en en faisant le décorticage phonologique. L'enfant montre physiquement qu'il utilise bien cette procédure en retournant à sa place et en écrivant le mot intégralement avant d'en vérifier la graphie globale. Les tâches de « maintien de l'ordre » commencent à être de plus en plus gourmante pour l'activité de l'enseignant.
On découvre la production de l'élève qui semble le plus agité depuis le début de la séance. A la surprise du spectateur, il est en plein travail, malgré sont attitude extérieurement dilettante. Les réponses sont justes, pertinentes. (08 :20)	C'est un moment fort de surprise pour le spectateur, qui voit cet enfant s'agiter depuis le début de la séance. Cette séquence pose le problème de la régulation individuelle et collective du niveau sonore dans la classe. « Je connais cet élève, qui a de grandes capacité, mais a beaucoup de mal à rester calme » précise simplement l'enseignant…
C'est la fin du moment de production individuelle. Les CE1 qui ont fini leur texte (ou qui peinent trop sur la consigne initiale) ont rempli, à la demande du maître, plusieurs feuilles de l'exercice des CP. Les uns et les autres commentent leur production en binôme, pendant que le maître continue les aides individuelles, demande de relire, de vérifier la structure du textes (ex : « pour avoir… et pour avoir…). Le bruit est assez important. (09 :21)	Pour le spectateur, l'impression est assez floue. On hésite entre deux réactions : certains élèves perdent-ils du temps, ou au contraire profitent-ils de ces échanges informels ? La proposition faite au CE1 de s'emparer de l'exercice des CP et de le faire plusieurs fois (variantes de personnages et de situation) est très motivante. Cette activité « facile » est manifestement le moment où on se rend compte des progrès réalisés depuis l'année précédente…
C'est la fin de la séance. Regroupés dans un coin de la classe, les élèves écoutent quelques uns des productions des CE1 pour « une fin heureuse ». Ex : « *Poussin Noir aperçoit Papa et maman dans la forêt, en train de danser* » raconte E2. Eclats de rire. M ramène le silence et installe la lectrice suivante : elle est relativement incompréhensible, même si on distingue des morceaux intelligibles (« *Poussin Noir crut que…* » « *Les loups grimpent à un arbre* » « *Poussin noir court très très vite* »… Les élèves applaudissent cependant. Un élève prépare pendant ce temps sa lecture. Il lit à son tour, a bien du mal à retrouver le sens. M l'aide « *Poussin Noir retrouve ses parents, il est heureux, il rentre chez lui* ». Une autre élève lit à son tour, de manière très inexpressive, ne mettant « le ton » que pour « *Papa ! Maman ! Mon petit garçon* » en regardant inquiète l'éventuelle validation par le maître. « *Ah, ça, c'est une fin heureuse* »…. Applaudissements... (11 :49)	C'est le moment « public » ou chacun va pouvoir : lire devant les autres ce qu'il a inventé (ça ne va pas de soi : certains ont du mal à retrouver le sens de ce qu'ils ont laborieusement encodé, ont du mal à lire pour se faire comprendre des autres…) entendre ce que les autres ont produit (se faire une idée de la variation des productions entre élèves, comprendre et partager l'émotion des personnages) pour les CP, se faire une idée de ce que les CE1 ont effectivement pu faire pour inventer une fin compatible avec l'histoire, mettant ainsi en perspective ce qu'il saura faire seul plus tard… Il est à noter que malgré l'heure avancée, et l'apparent désordre qui régnait en fin de séance, les élèves sont tous présents et actifs.

Mise en relation des activités proposées dans les « MACLÉ » (Ouzoulias) et des compétences citées dans le livret « Lire au CP »

travail réalisé à partir du stage « Évaluation au CE1 », rédigé par Jean-Marc Gaillard, St Florentin

Les compétences sont classées dans les cinq « domaines » suivants :
comprendre ;
correspondance oral/écrit
composantes sonores
écrire
dire, raconter, lire à haute voix.

Qui a raison ? (Page 53)
M a choisi un album dont l'illustration est redondante avec le récit écrit. Il lit le texte aux E sans montrer les illustrations.
Il invite les E à écouter l'histoire et à « se faire le film de l'histoire dans leur tête ». A la fin il demande aux E « ce qu'ils ont vu dans leur tête ». Confronter les différentes représentations entre elles, puis comparer avec l'illustration de l'album. Les E sont conduits à comprendre que le texte autorise des interprétations personnelles sinon il prend soin de décrire avec précision les lieux et les personnages.

Compétences visées : Montrer qu'il comprend une histoire lue (A1) et Comprendre un récit adapté (A4)

Récit en images (page 54)
Choisir un album parfaitement connu des E, album que M aura lu plusieurs fois.
Choisir les illustrations les plus représentatives des principales phases de l'histoire et les photocopier.
E doit reconstruire la séquence narrative en remettant en ordre les illustrations et en disant le récit avec ses propres mots, image par image.
On peut par la suite demander à un ou deux E de venir raconter oralement l'histoire en s'appuyant sur la série d'images.

Compétences visées : Montrer qu'il comprend une histoire lue (A1), raconter une fiction, un récit entendu (D2)

Dire/lire (page 55)
Sur plusieurs jours, M raconte plusieurs fois une même histoire sans se servir directement du texte écrit. D'une fois à l'autre les E peuvent sentir que la forme varie. Puis cette histoire est dite deux ou trois fois en oralisant le texte écrit d'origine (la forme est alors toujours identique). Les E sont conduits à expérimenter ainsi, mais d'une manière qui reste implicite, les différences entre « la langue dans l'oral » et la « langue pour l'écrit ».
Il est bon aussi de parcourir le chemin inverse : du texte lu au texte raconté.
Le même exercice est demandé ensuite aux E.

Compétences visées : raconter une fiction, un récit entendu (D2), lire un court texte connu en articulant et avec la bonne intonation en situation de communication D4)

Utiliser des supports écrits divers et comprendre leurs fonctionnements propres. (pages 56 à 58)
La seule utilisation des supports ne permet qu'un apprentissage par imprégnation. Dans ce domaine il convient donc de prévoir, au sein de ces situations –même lorsqu'elles sont ponctuelles, des moments de réflexion guidée qui permettent aux E de prendre conscience des différents genre d'objets écrits, des différents types de textes …

Exemples d'activités régulières :
laisser feuilleter ou lire quotidiennement un journal d'enfants, en prévoyant un moment d'échanges sur les lectures des uns et des autres en fin de séance.
Faire repérer rapidement la page ou le paragraphe où l'on trouvera la réponse à une question donnée. Au début on donnera peu d'ouvrages à consulter puis au fur et à mesure des progrès on augmentera le nombre de références à consulter.

Exemple de situations ponctuelles :
préparer la visite d'une librairie ou d'une bibliothèque.

Compétences visées : connaissances des supports écrits (A2) et sélectionner le support adapté au but poursuivi (A10)

Compréhension de phrases : les fichiers « lire » édités par PEMF (page 62)
Il s'agit de fiches avec au verso une illustration accompagnée d'une phrase redondante et au recto une illustration pour laquelle on propose trois phrases. E doit choisir parmi ces trois phrases celle qui convient.

Compétences visées : Comprendre un récit adapté (A4) ; lire seul et extraire l'idée essentielle (A9) ; identification immédiate des mots du répertoire (B3) ; déchiffrer des mots inconnus (B4 et B6)

Travail sur la morphosyntaxe (pages 65 et 66)
Il y a deux sortes d'exercices possibles pour travailler ces marques, des exercices classiques de correction de phrases, des exercices moins classiques, mais indispensables d'interprétation de phrases.
Les exercices classiques consistent à déterminer s'il faut marquer un accord et de quelle manière. On propose par exemple un déterminant puis trois noms et il faut choisir celui qui s'accorde avec le déterminant.
Dans les exercices d'interprétation de phrases, E doit sélectionner l'image, parmi deux ou trois, qui correspond à ce qui est écrit.

Compétence(s) visée(s) : juger de la cohérence d'un texte court (A 12).

Lecture par groupe de mots (pages 66 à 72)
Ces activités sont particulièrement appropriées pour des E très faibles en lecture en fin de cycle 2 et qui ont aussi besoin de développer leur familiarité avec la langue française.
Il s'agit de les aider à constituer des groupes de mots porteurs de sens.
Trois activités possibles :
rétablir la segmentation prosodique d'un texte après que m en a fait une oralisation absurde.
Suivre du doigt, sur un texte écrit, la lecture orale faite par M
Préparer une lecture à haute voix d'un texte en faisant ressortir, par exemple par des traits verticaux, les groupes de mots qui seront « dits ensemble ».

Compétences visées : montrer qu'il comprend une histoire lue (A1) ; comprendre un récit adapté (A4) ; comprendre un texte adapté lu par un tiers (A7) ; juger de la cohérence d'un texte court (A12) , situer les mots dans une phrase écrite lue par M (B1) Identifier des mots fréquents ; déchiffrer des mots nouveaux ; lire un court texte connu en articulant et avec la bonne intonation de communication (D3 et D4)

Automatisation du décodage (pages 72 à 77)
Activités proposées :
Prise de conscience de la complexité des syllabes du français : Il s'agit d'amener les E à remarquer que pour écrire une syllabe en français on utilise un nombre de lettres variable. A partir de mots connus des E fabriquer des cartons (étiquettes) collectifs sur lesquels sont écrits les syllabes des mots connus. On choisira des mots avec des syllabes composées de 2, de 3, de 4, de 5, … lettres. Présenter les cartons et les faire lire par les E. Si besoin se référer au mot connu dans lequel on a prélevé la syllabe.

Cartons éclairs de syllabes : on utilise les cartons fabriqués pour le travail précédent auxquels on ajoute d'autres syllabes. Annoncer aux E le but de l'exercice : il s'agit d'apprendre à mieux décoder. Montrer le carton pendant une seconde (afin que les E ne s'engagent pas dans un décodage lettre à lettre), puis inviter un E à dire ce qu'il a lu. On vise ainsi la mémorisation de syllabes complexes que l'E retrouvera plus facilement ensuite dans les mots.
Utilisation de textes présegmentés en syllabes. M a préparé des supports dans lesquels le texte figure deux fois, une fois sous une forme habituelle, une autre fois avec les syllabes présegmentées par une alternance de caractères maigres et de caractères gras. L'activité ensuite est classique, E lit le texte pour le comprendre.

Compétences visées : repérer des similitudes écrit/oral (B2) ; identification immédiate des mots du répertoire (B3) ; manipulations syllabiques (C1) ; manipulations sur les phonèmes (C3)

Mémorisation du lexique orthographique (pages 77 à 83)
Le but de ces activités est de permettre aux E de « mettre en mémoire » l'orthographe des mots les plus fréquents.

Activités proposées :
Dictée recherche : M a préparé une phrase dont les mots sont facilement retrouvables ou bien connus des E. M dicte la phrase. E l'écrivent soit de mémoire soit en cherchant dans les supports de la classe l'orthographe des

mots. Au cours de l'écriture du mot M demande aux E s'ils savent l'écrire directement ou s'ils ont besoin de le rechercher.

Cartons éclairs de mots, de groupes de mots ou de phrases : même activités que les cartons éclairs de syllabes (voir ci-dessus) mais avec des mots, des groupes de mots ou des phrases. On peut à cette fin utiliser les logiciels tels que : Idéographix, Elsa ou Lectra.

Enseigner des stratégies de mémorisation des mots : au CP et au CE1, elle peut se dérouler sur un rythme quotidien. M choisi un mot qui devra être mémorisé par les E. Le sens de ce mot doit être connu des E. Il peut être utile de choisir un mot dont on sait que l'on en aura besoin. M écrit ce mot au tableau puis demande aux E comment il pourrait faire pour mettre ce mot dans leur mémoire, parce qu'à la fin ils devront savoir l'écrire sans modèle et sans erreur.

Répertorier avec les E les « moyens » utilisables : *nombre de lettres, épellation, analogies orthographiques, visualisation mentale, syllabogrammes*.

Jeu de Mémory : préparer des cartons avec d'un côté un mot, un groupe de mots ou une phrase, de l'autre côté est dessiné la réalité correspondante. Il y a deux variantes de ce jeu, une variante « lecture » et une plus difficile, la variante « écriture ».
Variante lecture **:** les cartons sont étalés sur la table face écriture visible. E choisit une carte et dit ce qui est écrit et retourne le carton pour vérifier. SI le dessin correspond à ce qui a été énoncé E garde le carton, sinon il le repose.
Variante écriture : c'est la situation inverse, on voit les faces dessinées des cartons et il faut maintenant écrire le mot, le groupe de mots ou la phrase correspondants. En retournant le carton on peut comparer l'essai du joueur avec l'écriture correcte.

Jeu du pendu Il s'agit du jeu bien connu. Ce jeu est très utile pour aider les E qui auraient besoin de retenir le nom des lettres de l'alphabet.

Recenser des analogies : lors des séquences de mémorisation de mots, les E ont été encouragés à observer des analogies orthographiques. Quand ils ont trouvé des analogies qui ont une certaine fréquence, il est bon de proposer, dans la suite de l'activité de mémorisation, une « chasse aux analogies » : on invite les E à parcourir rapidement un ou plusieurs textes familiers en cherchant si d'autres mots contiennent les mêmes suites de lettres.

La dictée sans erreur : il s'agit d'une dictée préparée à l'avance, pour laquelle E dispose du modèle qu'il peut consulter quand il veut. On peut à cette fin distribuer aux E une feuille au dos de laquelle figure le texte de la dictée. On invite les E à faire la dictée en sachant qu'ils ont le droit de consulter autant de fois qu'ils le veulent le texte de référence, mais à chaque fois qu'un mot est écrit en utilisant le modèle, ils doivent l'indiquer en soulignant le mot par exemple. Le but est d'écrire la dictée sans aucune erreur. A la fin on comptabilise les mots correctement écrits seuls et ceux correctement écrits à l'aide du modèle.

<u>Compétences visées</u> : proposer une écriture plausible d'un mot du répertoire (E1) d'un mot régulier (E3) orthographier les 35 mots grammaticaux fréquents (E5), écrire une phrase simple avec outils (E6), orthographier les mots fréquents dans la vie de la classe ou des phrases familières (E 9), identification immédiate des mots du répertoire (B 3), identifier les mots fréquents (B5), identifier immédiatement les mots outils, les mots usuels de la classe, le vocabulaire mémorisé dans d'autres domaines (B 7).

Propos de stagiaires suite à la formation proposée

Les propos ci-dessous sont extraits de textes que j'avais demandé aux stagiaires de m'envoyer environ un mois après leur stage, afin qu'ils aient le temps de prendre du recul sur la formation proposée. Au risque évidemment d'augmenter le nombre de non-réponses à la demande d'évaluation…

STAGE « AUXERRE »

Stage "Evaluation" des 21 et 22 novembre

Chantal Moine

Insitutrice en CE1, 21 ans d'ancienneté, école Piédalloues, Auxerre

Idées en vrac

Sur le stage

Très intéressant de
1. travailler en petit groupe
2. d'entendre des théories sur...
3. de connaître l'avis des collègues à propos de...
4. d'avoir des idées, des pistes de travail à travers les expériences des collègues
5. de prendre d'autres élèves que les miens sur des exercices faits la semaine d'avant, et donc d'avoir un regard sur ma façon de "parler", de "transmettre" d'"expliquer"
6. Intéressant aussi de ne pas rester centrée sur mes problèmes de classe et de voir "qu'il y a pire" ailleurs, donc positiver et voir que les collègues ont les mêmes inquiétudes, les mêmes soucis, les mêmes interrogations, les mêmes demandes...
intéressant aussi de voir que le même type de "difficulté scolaire " existe ailleurs (manque de concentration, fuite ludique, fatigabilité, agitation, manque d'assurance voire mal-être personnel de l'enfant)

7. J'ai été plus "observatrice" et plus "à l'écoute" des élèves de Valérie qu'à l'ordinaire dans ma classe. Ma routine banalise la détresse de l'enfant face au scolaire. Il y a l'effet "choc" en milieu inconnu (dans une autre école) alors que pourtant c'est la même population scolaire.
8. Très intéressant d'échanger des points de vue
9. Très intéressant d'avoir des infos "lecture" (titres et exemples d'ouvrages pédagogiques et péri-scolaires)
10. Intéressant aussi de travailler enfin avec des adultes, d'une façon constructive, sur des choses concrètes, avec des enfants, avec des situations vécues et devant des problèmes qui restent à résoudre.
Ca me donne envie d'aller voir avec Valérie en juin et de lui demander où en sont Claire, Chloé, Emilie... et de voir le bénéfice des stratégies de remédiation mises en place...

Sur l'évaluation elle-même

- J'ai été très surprise de voir émerger exactement les 5 enfants repérés comme en difficulté en classe au quotidien, à travers seulement 12 exercices différents, sur deux séances courtes à passer en classe (c'est à dire peu de temps, pas de contrainte excessive de correction...) Et pourtant les résultats sont fiables? Cela m'a rassurée : je me suis dit que je n'avais pas mal jugé, mal interprété ou repéré hâtivement. Cela m'a rassurée aussi de constater que ces 5 élèves n'étaient pas seulement en échec à cause de l'effet-maître négatif que je peux faire subir à ces élèves : le support neutre des évaluations permet de constater la réalité des choses.

- Les évaluations pensées et travaillées par les "chercheurs" sont forcément plus fiables que tout ce qui peut être fait en classe, adapté, mâché, "consigné par la maîtresse avec le vocabulaire utilisé en classe qui fait appel au langage de l'élève et non à la langue française.

- Les évaluations, telles que je les ai fait passer, sont un regard et un jugement fait par une personne avertie, pédagogiquement reconnue sans être parasitée par le terrain (mon terrain). Donc, c'est un jugement d'une autre valeur, un autre avis qui m'est précieux. Les évaluations sont un message écrit, préparé par d'autres adultes intéressés par ce qui m'intéresse aussi, mais qui ne font pas le même métier que moi. Ces gens sont "en communication avec moi par l'intermédiaire des deux livret A et B. La réponse à mes interrogations à propos du niveau de l'élève se situe dans le pourcentage de réussite (et/ou d'échec !) obtenu dans chaque champ disciplinaire. Il corrobore mon opinion. Mais dans le cas inverse, cela m'aurait permis de me positionner autrement et donc de cibler ailleurs ou autre chose, de repenser mes priorités. Donc, dans tous les cas, c'est utile.

- Les évaluations servent de repère en début d'année, et me serviront en fin d'année pour voir si l'enfant a progressé en CE1, si mon aide a été efficace. les évaluations seront transmises à mes collègues du cycle III. Ils seront aussi un prétexte pour convoquer les familles en ayant un support et des graphiques normalisés, indépendants du traditionnel cahier du jour où tous les exercices peuvent être critiqués (et critiquables !) par les parents.

Les évaluations sont une base de données pour la remédiation (livret B).
Le stage m'a fait prendre du recul par rapport à ce que je fais. Le stage me stimule et me donne envie de faire des choses (on verra quoi...). J'aimerais bien qu'on puisse faire ensemble des commentaires croisés à propose des résultats obtenus au cahier B par mes 5 élèves en difficultés...
Et aussi un exemplaire vierge du cahier A.

Propos de stagiaires suite à la formation proposée

Véronique Courant,

PE maître-formatrice chevronnée à l'école des Boussicats :

Intérêt premier de ce stage : prendre le temps d'analyser pour utiliser le résultat des évaluations.

ANALYSER :

- Au-delà de l'intitulé des items, rechercher et comprendre les difficultés "cachées" que peut rencontrer l'élève est intéressant.
- Recevoir le profil de sa classe est soit rassurant, soit déstabilisant car il fait alors référence à l'enseignant et sa pratique. Arrive alors le problème du regard sur les pratiques personnelles, la notion de jugement.
- Faire le lien entre les résultats aux différents items et les pratiques pédagogiques de la classe est alors difficile. Pourtant cette activité est essentielle et pourrait être plus facile en rendant les profils de classe anonymes. Il serait alors plus aisé de s'interroger sur les causes d'un item échoué pour un groupe classe et de les comparer avec les pratiques d'un groupe pour lequel cet item est réussi.
- Etablir un document-référentiel des pratiques pédagogiques "qui marchent" pourrait donner un outil de travail, sans pour cela qu'il devienne une obligation. (Mais manque de temps).

UTILISER LES RESULTATS :

- L'analyse m'a permis de cerner le groupe classe plus axé en lecture sur l'utilisation du code que sur le sens. Le travail sur la compréhension doit être accentué ; les documents remis constituent une bonne piste de travail.
- Tout au long de l'analyse, la référence aux compétences travaillées dans la classe (Ribambelle HATIER) est rassurante.
- Pour un élève, les résultats de l'évaluation m'ont permis de penser ses difficultés différemment.
- Utiliser les résultats de l'analyse pour modifier, dans la globalité de la classe, une pratique face à un item révélant une difficulté d'apprentissage est possible.
- Par contre, cette analyse n'apporte pas de réponse pour le cas d'élèves en difficulté, voire en échec.

Valérie Foulon,

15 ans d'ancienneté, PE néo-maître-formateur dans l'école des Boussicats

Ce stage m'a permis d'avoir d'autres regards sur cette classe annoncée en fin d'année scolaire dernière comme ayant eu un vécu instable, succession de remplaçants (personne liste complémentaire ou remplaçants sans expérience). Après 6 semaines de fonctionnement, quelques évaluations diagnostiques (de mon cru) en maths et en lecture, je constate des enfants en difficulté, un en très grande difficulté mais aussi des acquis assez solides notamment en lecture pour une bonne partie de la classe.

Mais l'analyse des évaluations que nous avons fait passer mi octobre révèle des difficultés importantes pour 50% des enfants de la classe puisque 10 enfants sur 20 passent les exercices « filtre ».

Les confusions de grapho-phono sont également très importantes même chez des enfants lecteurs. Les causes ??? Les évaluations les mettent au grand jour.
L'analyse à plusieurs enseignants des ces évaluations permet d'envisager et de confronter les différentes stratégies et procédures et des élèves. Les pistes de remédiation en sont d'autant plus riches et mieux ciblées.

Le travail sur les compétences de lecture en fin de cycle que nous avons effectué m'a permis de réorienter des activités de lecture dans l'atelier de lecture que j'ai en charge avec des enfants en difficulté dans l'apprentissage de la lecture, notamment dans des activités de fonctionnement de la langue.

Etant déjà convaincue de l'importance de la lecture offerte et après lecture de l'ouvrage que tu nous as prêté ainsi que toutes les activités possibles que nous avons envisagées, les activités de lecture offerte ont pris une importance tant en temps qu'en exploitations diverses dans la classe.

L'analyse de quelques exercices permet de cerner les difficultés que peuvent rencontrer les élèves mais révèlent surtout une qualité dans les exercices proposés qu'il est très difficile d'égaler quand on crée soi même des évaluations de ce type, même si elles sont élaborée en équipe. Situation qui me semble nécessaire de faire vivre à des PE en formation initiale afin de leur montrer l'importance et tout ce qu'on peut tirer de ces évaluations « institutionnelles » qui ont leurs limites certes qui me semble quand même un outil efficace pour cerner les difficultés des élèves.

Delphine Fromentin,
Professeur d'école, 3 années d'expérience, école St Exupéry, Joigny

Je crois que j'ai un peu dépassé la date, désolée.
J'ai beaucoup apprécié cette journée de formation du 9/11 : c'est bien de pouvoir confronter et discuter sur ce thème. 2 jours auraient été encore mieux.
Avec ma collègue Chrystelle, nous réfléchissions beaucoup (peut-être trop) sur ce que nous pourrions mettre en place dans nos classes depuis la fin de l'année dernière.

Quand j'ai eu le CP à St Ex à ma sortie d'IUFM, je me suis posée beaucoup de questions sur ce que je pouvais faire au niveau de l'axe lecture/écriture, j'avais des idées (avec tout ce qu'on peut lire et entendre, rencontres avec des IMF, mémoire sur le journal scolaire, ...) mais je n'ai pas vraiment pu mettre cela en place car j'arrivais au sein d'une équipe qui travaillait "ensemble" depuis quelques temps et qui "semblait" peu prête à changer certaines choses, manque d'expérience de ma part... Bref, cette année j'ai eu envie de mettre en place certaines activités, de même que ma collègue, parce que nous avions l'impression de passer à côté de beaucoup de choses au niveau langage. Cette journée suivie de l'animation pédagogique avec Murielle[20] nous a motivées encore plus et confortées dans ce que nous voulions mettre en place. Du coup cela nous a donné le "plus confiance" qui nous a fait franchir le pas.

Résultat : nous avons commencé, surtout au niveau de la maîtrise de la langue (phrase du jour, plus de lecture orale par l'enseignant, négociation graphique, projet d'écriture sur 2 semaines, lecture suivie sur les mythes grecs, insister plus sur les consignes ; lire, reformuler, compréhension). Les élèves sont très motivés dans ces activités et s'investissent de plus en plus. J'attend de voir sur du plus long terme. Et moi je me sens beaucoup plus en adéquation avec mes idées et c'est beaucoup plus sympa.

Voilà je ne sais pas si j'ai été très claire et si c'est ce que tu attendais, j'ai le cerveau en bouillie ce soir. (Enceinte de 7 mois et inspectable depuis 7 jours et encore pour 15, c'est beaucoup trop de neurones qui grillent à la fois et de stress à gérer)

En tout cas si il y a encore des journées organisées, je suis partante.

Jean-Marc Gaillard,
Professeur d'école chevronné de CP-CE1 à St Florentin

Je n'oublie pas ce qui a été convenu, voici une première réponse.

J'ai apprécié :
- la façon dont on a été amené à regarder la "validité" de ce qu'on donne aux élèves;
- l'occasion de pouvoir réfléchir autrement sur mes propres pratiques et de les confronter aux regards des autres;
- l'ambiance qui permettait de s'exprimer sans retenue et sans crainte;
- la façon dont tu es resté neutre même si parfois on aurait aimé obtenir une réponse; ou une réaction;
- l'équilibre entre apport théorique et réflexion sur nos pratiques;

J'ai regretté :
- la nécessité de ne pas aller jusqu'au bout de la réflexion dans certains cas ; mais en même temps ses questions restées sans réponse seront autant de points de départ pour de nouvelles recherches et de nouvelles réflexion;
- le fait que cela pourrait rester sans suite;

J'aurai aimé avoir la possibilité de mettre en pratique (cela sera fait) ce qui a été dit et d'en observer les effets (cela j'essaierai de le faire) puis de se réunir à nouveau, d'en faire l'analyse et de voir comment on pourrait à nouveau réguler notre travail.
En tout état de cause, un grand merci, pour ces deux journées.

Virginie Grivot,
Professeur d'école,
7 ans d'ancienneté,, CE1 Neuilly (village rural en regroupement pédagogique déconcentré)

- Stage intéressant, mais une journée, c'est court.
- En tout as ça m'a aidée pour mes évaluations de la fin d'année. J'ai mis l'accent pendant ce trimestre sur l'amélioration de la consigne, ce qui a fait progresser les résultats et l'amélioration de la compréhension avec argumentation

- Je pense que ce genre de stage ou échange sur les évaluations devrait se faire sur toute l'année (après chaque évaluation) pour travailler sur les pratiques, les résultats, s'échanger des pratiques pour chaque cycle.
Le bilan est positif, car ça m'a fait me poser des questions et ça m'a orienté mon travail autrement. Mais le fait que ça soit court, il y a des questions qui restent en suspens, l'impression de ne pas aller au fond des choses.

Carole Bernard, enseignante à St Florentin, 9 ans d'expérience

[20] *la conseillère pédagogique « Maîtrise des Langages »*

Propos de stagiaires suite à la formation proposée

Voici quelques remarques sur la journée de stage "évaluation "qui a eu lieu le 8 novembre.
A partir de la présentation du livret d'évaluation, nous avons abordé différents domaines comme la lecture, la production d'écrit, la numération et le calcul mental.

Il y a eu plusieurs allers et retours entre la théorie et la pratique ce qui m' a permis de prendre du recul par rapport à ma pratique dans la classe, par rapport aux activités proposées et à me poser plein de questions.Le point qui m'a le plus surpris, ce sont les questions de compréhension et la complexité des tâches à mener pour y répondre. Ce qui m'a donné envie de travailler différemment ce domaine.

De plus, il était intéressant d'étudier des livrets d'évaluation des élèves et de discuter des difficultés rencontrées et de la classification énoncée , pour se rendre compte des différentes difficultés susceptibles d'être présentes chez l'élève et permettre dans la classe une meilleure organisation des activités plus ciblées au sein de la classe.

Les points que j'aurais souhaité aborder :
à partir de l'évaluation donnée dans le livret, quelles évaluations peut-on organiser dans les classes pour avoir une véritable progression dans les apprentissages?
Quelles activités de remédiation mettre en place suite à cette évaluation ?
Quelles évaluations sont faites dans les classes ? Sous quelle forme, Quelle notation? en terme de compétences ?
Je vous joins mes notes prises lors de la journée.

NOTES DE TRAVAIL D'UNE STAGIAIRE (Carole BERNARD) qu'elle a pris l'initiative de diffuser aux collègues de sa ZEP…

Voici quelques notes prises lors du stage "Les difficultés d'apprentissage en CE1" qui a eu lieu lundi 8 novembre 2004

Certains documents peuvent être exploités dans les classes en cycle 2 ou en cycle 3.
Carole

EVALUATION CE1
MISE EN OEUVRE DU DISPOSITIF EXPERIMENTAL
Stage
animé par PATRICK PICARD

1/ PRESENTATION DU LIVRET
Présentation du livret d'évaluation mis en place à titre expérimental en 2004

Ce livret sera proposé aux enseignants l'année prochaine pour détecter les enfants en difficultés d'apprentissage dans leur classe.
Ces évaluations ne sont pas obligatoires, elles constituent un outil pour l'enseignant.
L'évaluation sera effectuée à la fin du premier trimestre. Ce livret est partagé en six parties :
- Code phonologique + orthographe
- Compréhension
- Production d'écrit
- Copie
- Numération
- Calcul mental

Ce livret est un ensemble d'évaluations concernant la maîtrise des langages; On y inclut la numération décimale et le calcul mental car les mathématiques ont, eux aussi, un langage propre qui est la numération décimale.

Dans le domaine de la lecture, il y a une corrélation entre la compréhension et le code mais qu'est-ce qui entraîne l'un et l'autre ?
Les avis sont partagés :
Selon M. FAYOL,
La conscience phonologique est essentielle au départ (¾) et la compréhension (¼). Au fur et à mesure de l'apprentissage, la tendance s'inverse : l'enfant stocke ses connaissances de code qui n'occupe alors plus qu'1/4 de sa mémoire et peut alors mobiliser son attention pour mieux comprendre.

Selon OUZOULIAS qui a fait de nombreuses études sur les classes populaires, il est essentiel de faire un travail sur l'oral qui est un pré -langage écrit pour que les enfants entrent plus facilement dans l'apprentissage de la lecture, il privilégie le sens.

2/ EXPLOITATION DES RESULTATS
La représentation graphique des résultats est très importante. Selon la représentation choisie, il sera plus ou moins facile de lire, d'analyser et d'exploiter les résultats.

Comme ce livret est destiné à détecter les réelles difficultés de certains élèves et à mettre en place des moyens pour remédier à ses difficultés, les exercices massivement

échoués et massivement réussis par les élèves ont été supprimés. De plus, certains exercices seront modifiés suite à des remarques faites par rapport à la passation des consignes et au déroulement des évaluations (problème de longueur de l'exercice, de consigne etc …)
Les résultats inférieurs à 70% dénoncent de véritables difficultés ciblées.

Analyse des résultats :
Différents points ont été soulevés suite à l'analyse des compétences nécessaires pour certains exercices :

- Être vigilant par rapport à la surcharge cognitive des élèves. C'est souvent lié aux difficultés d'apprentissage.
Exemple : Raconter l'histoire à lire aux enfants en grande difficulté en petit groupe ou encore raconter une partie de l'histoire puis les élèves déchiffrent le reste.

- Comprendre une consigne : il faut entraîner les élèves à lire une consigne précise et à la réaliser.

- Répondre à un questionnaire : Ce n'est pas si évident que ça !
Problème des mots inducteurs parfois mal compris (que, comment, qui, etc…)
Quelle démarche adoptée pour répondre à une question ?
Cela nécessite un véritable enseignement : enseigner aux enfants à répondre à un questionnaire. Ce qui peut se faire à l'aide de textes plus ou moins courts comme par exemple des documentaires.
Qu'est-ce que je te demande de faire quand je te pose une question ?

Problème de la langue écrite par rapport aux références culturelles.

A lire : Favoriser la réussite en lecture : les MACLE. Editions Retz
Site à consulter : littératurecycle3.free.fr - Antoine FETET

Document A3 : Document de travail en CE2 (apprendre à lire l'implicite)
Il n'y a pas toujours une seule réponse.
Consigne : Surligne ce qui t'as permis de répondre.

Publication d'un article sur les travaux de M. GOIGOUX concernant sa démarche d'analyse d'un questionnaire avec ses élèves. (Pour plus d'informations, rechercher sur Internet à partir de son nom).

Travail en cycle 3 sur la typologie de questions :
3 familles possibles :
- Questions explicites
- Questions avec des mots du texte
- Questions dont l'information n'est pas dans le texte (travail sur l'implicite)
Lors de travail sur le questionnaire, la compétence travaillée étant la compréhension, on donne toutes les aides possibles aux enfants pour qu'ils ne restent pas bloqués par rapport aux textes :
En cycle 2 :
- aides par rapport au déchiffrement
- Pas d'explication de mots (ils s'aident avec le contexte)
Petit à petit on construit la compréhension.

A lire :
- La compréhension D. GAONACH et M. FAYOL Paris Hachette
" Entraînons-les à comprendre"

- Portraits, de Bernard LAHIRE
B. LAHIRE a décrit plusieurs portraits de familles.

Remarque : 90% des enseignants à l'école élémentaire sont des femmes. Certains garçons d'origine maghrébine sont en échec en lecture. Comme ils ne voient pas leur père lire à la maison ou très peu, ils pensent que la lecture, enseignée par des femmes est un savoir réservé aux filles…

A quoi ça sert de lire ? A quoi sert le livre ?
L'entrée dans les livres le plus tôt possible est primordiale car le langage écrit est quelque chose dont il faut s'imprégner.
La lecture d'histoires par le maître doit être présente à tout âge. Il faut entretenir la lecture plaisir. De plus, cela permet de travailler le langage d'évocation.

A lire :
Comprendre l'enfant apprenti-lecteur. G. CHAUVEAU Retz

3/ LECTURE DU RAPPORT DU JURY DU PIREF
C'est un rapport pour faire le point sur les recherches effectuées sur l'apprentissage de la lecture.
Ce rapport a été élaboré à partir d'entretiens (15 min) de plusieurs chercheurs concernant l'apprentissage de la lecture. Seul, M. Foucambert n'a pas tenu à participer à ce dispositif.
Le jury était constitué d'enseignants en majorité.

Plusieurs points ont été rappelés par rapport à ce qui a été dit auparavant.

Nous avons analysé un exercice de lecture : les réponses données par les élèves étaient variées. Cela nous a permis de recenser les difficultés en tenant compte de la typologie des difficultés d'apprentissage de la lecture établie dans ce rapport.

4/ANALYSE DES COMPETENCES TRAVAILLEES DANS NOS CLASSES PAR RAPPORT AUX COMPETENCES PRESENTES DANS LE DOCUMENT D'APPLICATION "LIRE AU C.P".

Rappel du contenu de ce document d'application. C'est un outil pour l'enseignant.
"Cocher ce que vous faites dans vos classes, ce que vous ne faites pas !"
Discussion
Conclusion : Aucun domaine de compétences n'est pas du tout travaillé.
Constat : Ce travail remet à jour ce que nous faisons dans nos classes et nous permet de nous pencher sur les compétences les moins travaillées.

Remarque : Pour le travail sur les syllabes; travailler sur des pseudo-mots, sous forme de jeux : intervertir, dénombrer, échanger etc… On joue avec les mots et les lettres

5/ ANALYSE D'UNE SEANCE DE PRODUCTION D'ECRIT (VIDEO)
Production d'écrit sur l'album "Poussin noir" dans une classe de CP/ CE1
Consigne : Imaginer la suite de l'histoire
Textes de l'album affichés
Liste des mots outils élaborée avec les C.P.
Supports différenciés par rapport au niveau de classe
Travail individuel
Aide ponctuelle du maître

Remarques et discussion autour de :
- la gestion de la classe, de l'attitude de l'enseignant,
- la démarche de l'enseignant pour aider l'élève et valider la réponse de cet élève.

Quand on ne sait pas écrire un mot :
Travail sur les syllabes (mains), puis sur les lettres
Pour valider la proposition d'un élève, on peut faire lire le mot trouvé par un autre élève ce qui motive l'enfant dans son travail de recherche. Ensuite, si le mot est correct phonologiquement mais si l'orthographe du mot n'est pas correcte, on explique à l'élève et on donne la "vraie" version du mot.

A lire : Première maîtrise de l'écrit M. BRIGAUDIOT Hachette éducation Collection Profession enseignant (nouvel ouvrage)

Méthode expliquée par M. BRIGAUDIOT : V.I.P
Valider – Interpréter – Poser un écart

Il y a trois types de lecture :
- La lecture cadeau du maître
- La lecture compréhension du maître : Lecture offerte puis travail sur la compréhension en ateliers
- Lecture par les enfants d'un texte inconnu (puis travail avec le maître sur le sens)

Stade final : arriver à la lecture et la compréhension autonome

Remarque : La phrase cadeau
A partir d'une situation de communication, (travail sur le langage d'évocation), on écrit pour faire connaître aux parents, aux autres classes ce qui s'est passé dans la classe.

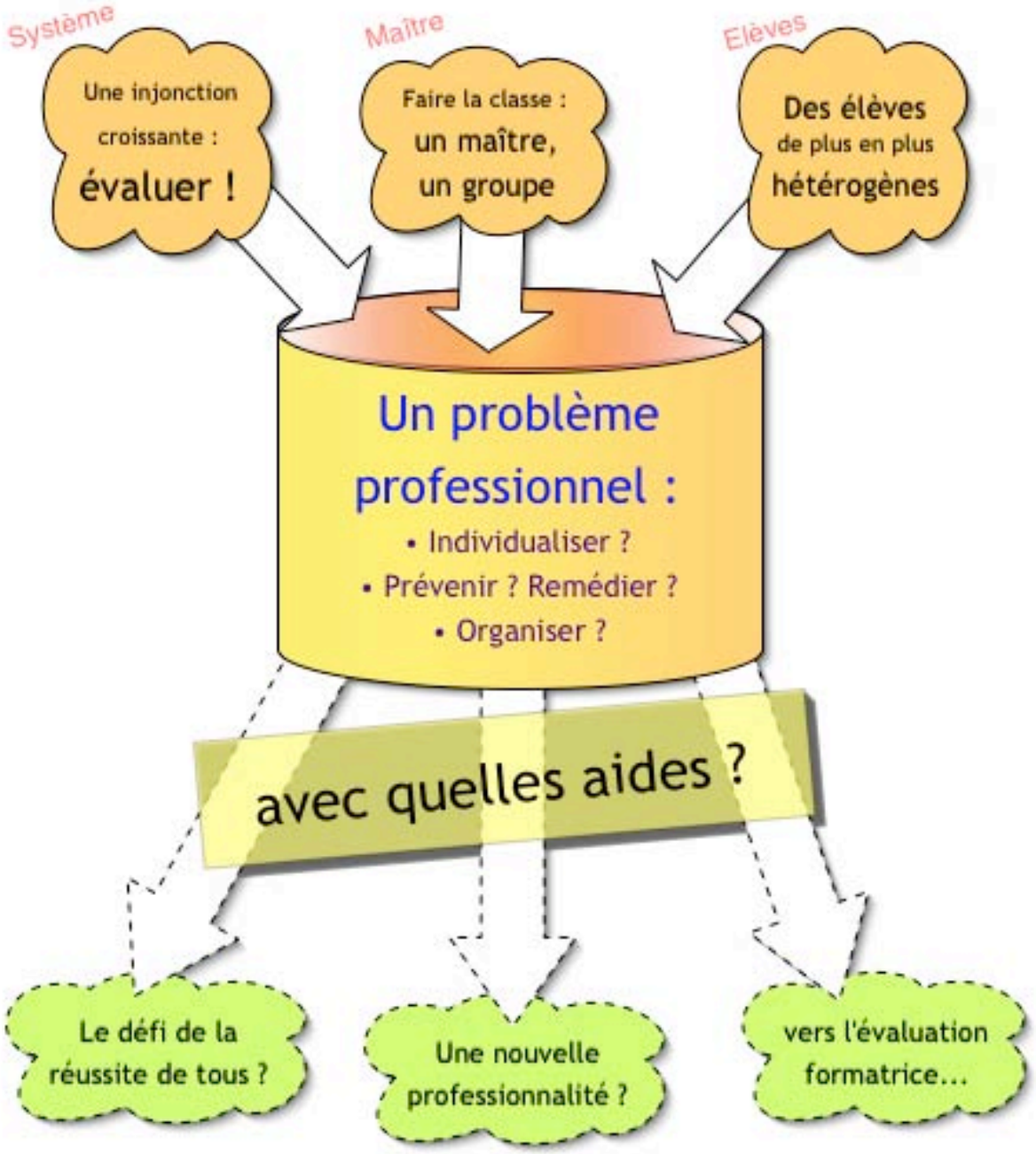
Situations d'écriture :
Produire un écrit long pour quelqu'un
Ecrire un petit bout de message, de phrase
Dicter une phrase
Ecrire des mots (phonologiquement justes puis orthographiquement juste)

6/ LE CALCUL MENTAL EN CYCLE 2.

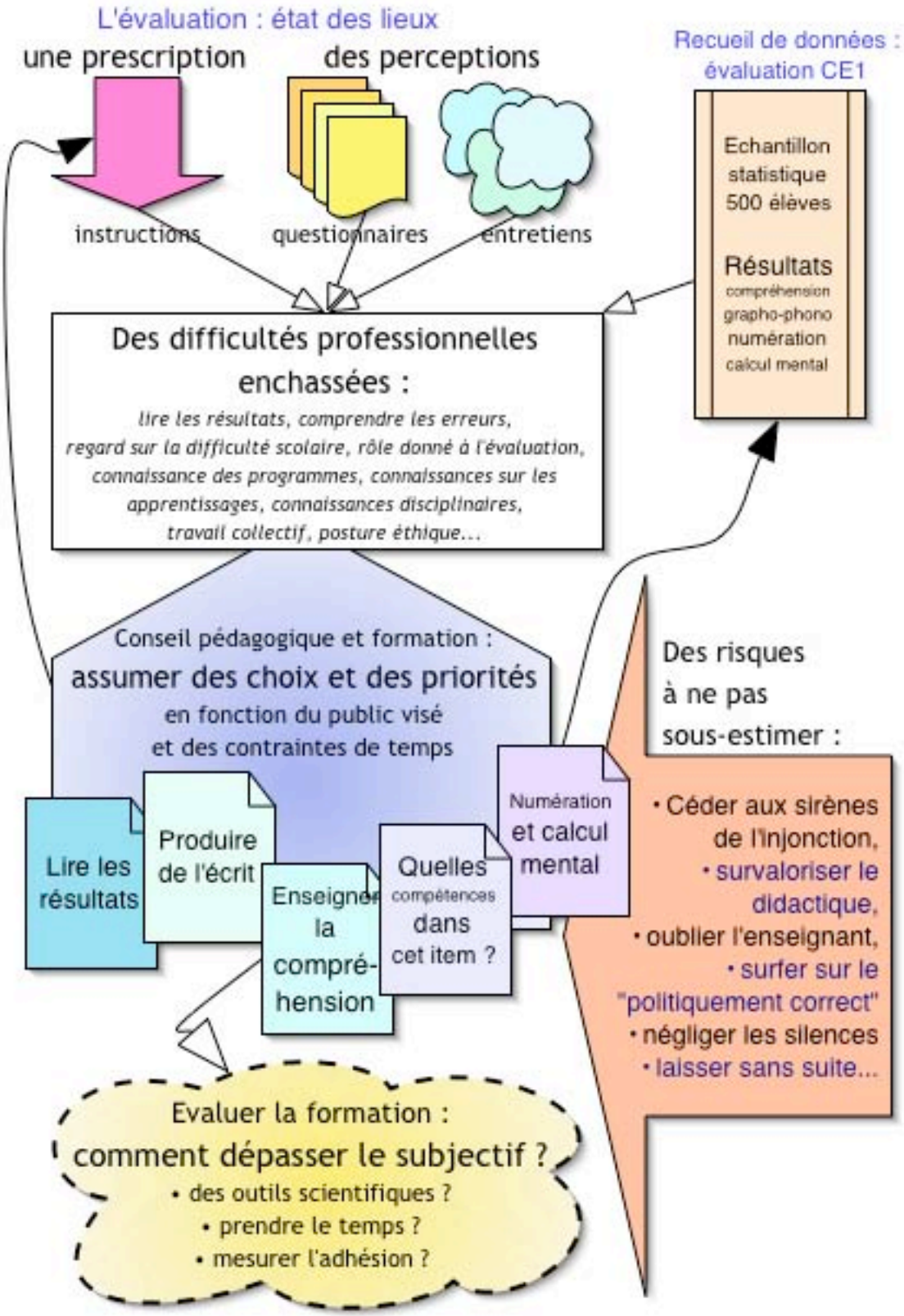
Discussion entre nous :
Est- ce que vous faites du calcul mental en classe ? A quelle fréquence ?

Document sur des exemples d'activités de calcul mental à voir document sur les activités à mener en cycle 2 + compléments théoriques

1/ Problématique générale



2/ Démarche de travail

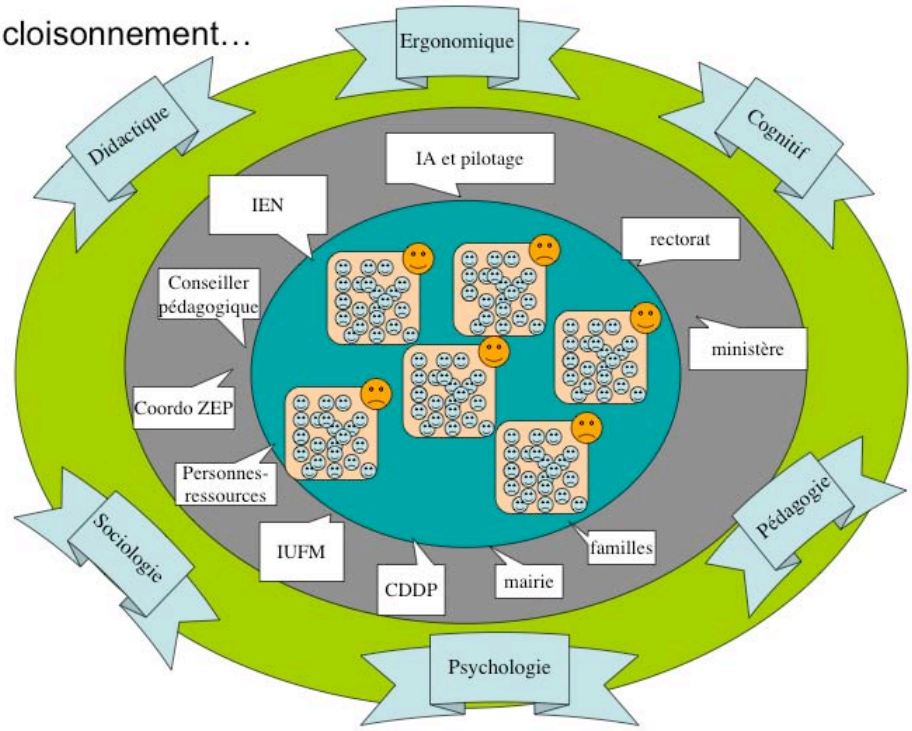
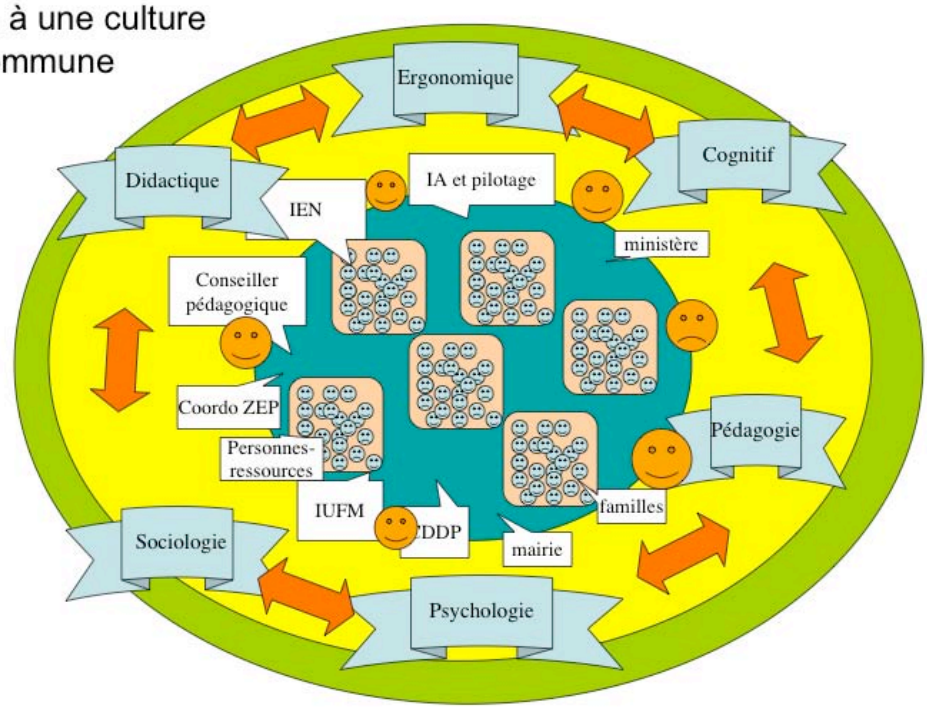


3/ 5 directions pour le conseil pédagogique

4/ Pour ne pas conclure…

Le monde tel que pourrait le voir un enseignant…

Du cloisonnement…



… à une culture commune