# Des enseignants qui apprennent, ce sont des élèves qui réussissent

AVEC DES COMPLÉMENTS À TÉLÉCHARGER

## Le développement professionnel des enseignants



PÉDAGOGIES [outils]

**François Muller**

*Préface de Romuald Normand*

COLLECTION DIRIGÉE PAR PHILIPPE MEIRIEU

esf EDITEUR

François Muller

# Des enseignants qui apprennent, ce sont des élèves qui réussissent

## Le développement professionnel des enseignants

esf EDITEUR

# Pédagogies

Collection dirigée par Philippe Meirieu

La collection PÉDAGOGIES propose aux enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs et parents, des œuvres de référence associant étroitement la réflexion théorique et le souci de l'instrumentation pratique.

Hommes et femmes de recherche et de terrain, les auteurs de ces livres ont, en effet, la conviction que toute technique pédagogique ou didactique doit être référée à un projet d'éducation. Pour eux, l'efficacité dans les apprentissages et l'accession aux savoirs sont profondément liées à l'ensemble de la démarche éducative, et toute éducation passe par l'appropriation d'objets culturels pour laquelle il convient d'inventer sans cesse de nouvelles médiations.

Les ouvrages de cette collection, outils d'intelligibilité de la « chose éducative », donnent

aux acteurs de l'éducation les moyens de comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, et d'agir sur elles dans la claire conscience des enjeux. Ils contribuent ainsi à introduire davantage de cohérence dans un domaine où coexistent trop souvent la générosité dans les intentions et l'improvisation dans les pratiques. Ils associent enfin la force de l'argumentation et le plaisir de la lecture.

Car c'est sans doute par l'alliance, sans cesse à renouveler, de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient vraiment créatrice d'humanité.

Composition : Myriam Dutheil

© 2017, ESF éditeur

SAS Cognitia
20, rue d'Athènes
75 009 Paris

Tout le catalogue sur www.esf-scienceshumaines.fr



ISBN 978-2-7101-3266-0

# Table des matières


Préface

C’est votre livre

**Pourquoi le développement professionnel s’impose-t-il à présent en éducation (en France) ?**

- Qu’est-ce qui a changé dans l’éducation ? 10 tendances
- Comment les enseignants perçoivent-ils le changement ?
- Test : retrouvez les dix mondes de l’enseignant
- Quiz : votre établissement et vous
- Exercice de créativité : 30 manières

d'enterrer un projet

■ Consultez vos élèves

■ Surfez sur la double vague de l'innovation

■ Quel est votre problème dans la « roue des difficultés » ?

■ 11 techniques pour commencer

■ Comment entrer dans la carte heuristique et interactive de l'innovation ?

## 1er port d'étape : l'enseignant et ses cadres

■ Exercice réflexif : le « petit vélo »

■ Autopositionnement : vous et le cadre référentiel du métier

■ Autodiagnostic : vos points forts et les points à développer

■ Questionnaire : ma gestion de classe au quotidien

● L'innovation, l'autre manière de changer l'école

■ *Check-list* : repérez les « marqueurs » du changement

■ Identifiez le potentiel de développement d'une action

■ Escale technique : le « dessous des cartes

» en éducation

## 2e port d'étape : l'enseignant et ses pratiques

Construire la relation

■ Savez-vous reconnaître la valeur du travail de vos élèves ?

■ Identifiez les facteurs efficaces pour faire réussir vos élèves

Évaluer pour les apprentissages

■ Identifiez les facteurs d'organisation scolaire les plus efficaces pour faire réussir vos élèves

■ QCM : qu'est-ce qu'un objectif pédagogique ?

■ Autotest : identifiez les niveaux d'évaluation que vous travaillez avec les élèves

■ Autotest : évaluez pour les apprentissages

Différenciation de la pédagogie et pédagogie diversifiée

■ Diversifier, différencier : où en êtes-vous ?

● 10 pistes d'action vers la différenciation pédagogique

■ Revue d'une organisation variée des locaux et des moyens disponibles

■ *Check-list* pour confier des rôles responsabilisants aux élèves

■ *Check-list* pour organiser des diversifications de parcours scolaires

■ Autotest : organisez la modulation des parcours de formation des élèves au collège

■ Registre des modules ou des groupements différenciés des élèves

■ Inventaire de quelques groupes solidaires ou « cordées »

La coopération professionnelle : l'exemple de l'interdisciplinarité

● L'interdisciplinarité en 10 points

■ Q-sort : interdisciplinarités, pour ouvrir une formation…

■ Exercice de créativité : EPI, c'est tout ?

■ Invitation pour partir des représentations… et en partir !

■ Faites-vous analyste des besoins des élèves

■ *Check-list* pour son équipe

■ Exercice de transposition didactique

■ Fiche-guide pour prendre en compte le choix des élèves dans un dispositif EPI au collège

■ *Check-list* pour le chef de projet

● 20 astuces pour améliorer votre proposition interdisciplinaire (EPI)

■ *Check-list* pour améliorer le croisement des disciplines

■ Inventaire des rencontres et des croisements entre les disciplines

L'innovation, comme autant de nouvelles manières d'apprendre

■ Actualisez votre système d'apprentissage

Tendances, effet de mode ou transformation « silencieuse » ?

Devenez le facilitateur de créativité de vos élèves (par le numérique)

● 20 idées ou pratiques outillées ou facilitées par le numérique pour votre classe

■ Le numérique, une carte heuristique pour repérer votre pratique

■ Escale technique en vue d'un nouveau port

**3e port : ce sont les élèves qui en parlent le mieux**

■ Qu'est-ce qu'un bon prof ?

Le « bon » prof, c'est une histoire de points de vue, thèmes et variations entre enseignant et élèves

Le « prof marquant »

Et vous, que savez-vous de ce que vos élèves pensent de vous ?

■ Test : faites-vous « valoriser », l'échelle de Cosgrove

Éduquer et former

■ Q-sort : éduquer, c'est…

Apprendre, messages des neurosciences pour les enseignants

■ Quelques pistes à défricher : à vous de jouer !

La transformation (silencieuse) du métier ?

■ Escale passagère en vue du port

**4e port : conseils d'(ex)pairs**

Ce qu'en écrit un collègue éclairé

■ Un bon prof d'après Philippe Watrelot, et pour vous ?

Réussir ses premiers cours

L'analyse d'un groupe de collègues du premier degré

Les qualités professionnelles des enseignants, vues par des chefs d'établissement

■ Vous et votre chef d'établissement

Tous leaders ? L'enseignant et ses rôles

dans l'établissement

■ Autotest : de l'enseignement au travail en équipe

● 10 manières (au moins) de commencer une réunion

■ Escale pour respirer : maîtres et modèles

## 5e port : le développement professionnel continu pour l'enseignant

■ Quels sont les facteurs qui nous feraient devenir meilleurs enseignants pour nos élèves ?

● 10 questions pour s'engager dans son propre développement professionnel et réussir avec ses élèves

Le développement professionnel, une nouvelle manière de concevoir son activité, sa formation et son rôle dans l'école

■ Test : votre parcours de formation s'inscrit-il dans une logique de « développement professionnel » ?

Mettre en œuvre une pédagogie qui favorise les apprentissages pour tous les élèves : le cas de la Nouvelle-Zélande

■ Au fait, que pourriez-vous communiquer à vos collègues, au retour d'une formation ?

Messages aux formateurs,

accompagnateurs et « amis critiques »

● 10 vents dominants pour naviguer en mode « développement professionnel »

Changement de figure du formateur : devenir « ami critique » de l'établissement

Petit jeu pour organiser une formation réussie

■ *Check-list* pour la préparation et la conduite d'un stage

Un nouveau partage des rôles et des responsabilités, pour, avec et par les enseignants

Un nouveau partage des rôles et des responsabilités dans l'établissement *(leadership distribué)*

■ 10 idées à mettre en route après une formation

Écrire ses pratiques, écrire pour sa pratique, un passage à négocier dans le développement professionnel

■ Dessinez votre action

● Foire aux questions sur l'écriture professionnelle

« Le miroir des pratiques » : éléments d'ingénierie pour l'auto-évaluation d'une équipe

■ *Check-list* des questions à se poser avant

de s'engager dans l'auto-évaluation

Votre « réseau d'apprentissage professionnel », c'est maintenant

**Conclusion en forme d'ouverture**

**Bibliographie et ressources**

# Préface

Faut-il miser sur le développement professionnel des enseignants ? Oui, si l'on en croit la recherche internationale. Lorsque sont mesurés et comparés les facteurs d'amélioration de la réussite des élèves, le développement professionnel se révèle un des leviers les plus efficaces. Mais pas à n'importe quel prix ! C'est le mérite du livre de François Muller, abondamment nourri de références et d'exemples, d'en préciser les termes et les conditions de possibilité. Ce n'est pas à partir d'injonctions, de règles, de plans de formation, que s'opère une transformation des pratiques pédagogiques. Ce n'est pas non plus entre les murs de la salle de classe, sur la base d'une expérience idiosyncrasique et d'une réflexion personnelle, au nom d'une liberté pédagogique assumée, que se règlent

les problèmes et s'inventent les solutions pour faire progresser les élèves.

François Muller l'explique très bien tout au long de son livre : la clé de la réussite, c'est d'abord le collectif d'enseignants, échangeant idées et ressources, partageant expériences, connaissances et compétences. Comme le montre depuis longtemps la recherche internationale, étayée par de nombreux résultats et expérimentations, les pratiques collaboratives sont de loin les plus efficaces pour réduire les inégalités de réussite entre élèves. Pour autant, des groupes d'enseignants engagés dans ce type de démarche ne sauraient être livrés à eux-mêmes, au risque de s'enfermer dans des routines défensives, de « réinventer la roue », ou d'être dépassés par leur propre dynamique. Les enseignants ont besoin d'être accompagnés collectivement par un expert ou un groupe d'experts. C'est là un des premiers postulats du développement professionnel.

Se posent alors plusieurs défis. Il ne suffit pas de donner une feuille de route, parfois appelée « cahier des charges », pour que les enseignants adoptent et suivent le script qui leur a été assigné. Tout formateur un peu averti sait que la formation est un « voyage » avec ses différents chemins, rencontres, aléas,

péripéties. L'usage de la métaphore, comme le montre si bien François Muller, y est d'ailleurs plus utile que les instructions, critères, consignes et autres objectifs de « cadrage ». Être à l'écoute, faire exprimer non pas les « besoins » mais les attentes, les non-dits, les angoisses, les incertitudes et les doutes, c'est ce registre émotionnel que le formateur doit travailler. Bien trop souvent passé sous silence, il constitue un déterminant essentiel dans la réussite d'une formation.

Un autre défi concerne l'authenticité et l'engagement des enseignants. Trop souvent, ces derniers sont enfermés dans certains rôles et dans certaines postures professionnelles qui les empêchent de s'ouvrir à l'interaction et aux échanges, d'exposer leurs vraies difficultés, de mettre à jour les fondements de leur pratique parce qu'ils sont soumis à une pression sociale, qu'ils ont peur du ridicule, qu'ils sont prisonniers de leurs valeurs et de leurs croyances. C'est là que le formateur entre en scène, comme le décrit si bien François Muller. Animateur, facilitateur, négociateur, accompagnateur, médiateur, il endosse des rôles différents en même temps qu'il en délègue certains aux membres du groupe d'enseignants pour libérer la parole, créer la confiance, et construire un sentiment collectif d'appartenance.

Alors peut commencer le voyage du développement professionnel et nous suivons François Muller, non pas dans un parcours d'obstacles, mais dans un processus par étapes, mobilisateur, intégrateur, fédérateur dans lequel chaque enseignant est engagé dans un apprentissage en équipe. Parce que le développement professionnel, c'est d'abord retrouver les voies d'un apprentissage professionnel construit sur l'expertise des enseignants eux-mêmes. C'est ce savoir pédagogique qui est au centre, reconnu comme tel, premier dans un effort de réflexivité conduisant le groupe d'enseignants à une prise de conscience progressive de ses atouts, intégrant des ressources au fur et à mesure qu'il progresse et prend conscience de ses forces, de ses faiblesses et des opportunités qui s'ouvrent à lui.

Exploration, créativité, imagination, prise de risque sont les maîtres-mots des sessions de développement professionnel qui font alterner mini-conférences, ateliers, travaux individuels et par groupes, selon une entrée en matière d'abord divergente, faisant appel à la pluralité des expériences individuelles, avant de converger sur des propositions et des résolutions qui déclenchent à leur tour des modes d'action en commun et des changements de pratique. C'est en parallèle une

expertise et des ressources externes qui sont progressivement introduites pour opérer un changement dans les manières de penser et d'agir, sans qu'elles soient perçues comme une greffe artificielle ou une position surplombante.

Quel est donc le principe fondamental du développement professionnel ? C'est d'amener l'enseignant à enquêter sur ses propres pratiques, avec ses pairs, en partageant des rôles et des responsabilités, en cherchant à identifier collectivement une série de problèmes et de solutions par le partage de représentations, d'expériences, de pratiques, de connaissances et compétences professionnelles, de ressources cognitives et matérielles, en présence et à distance. Certes, le voyage ne s'accomplit pas en une journée : le développement professionnel exige du temps, de l'accompagnement par un tiers, et aussi une évaluation des effets de la formation sur les pratiques pédagogiques. C'est un processus cyclique, itératif, réflexif soutenant une dynamique d'apprentissage auto-entretenue par le formateur et par le groupe d'enseignants, centrée sur la recherche de ce qui marche dans l'amélioration de la réussite des élèves.

Le livre de François Muller nous guide pas à pas dans ce long voyage, en le peuplant

d'anecdotes, de récits, d'outils et de métaphores, avec ce talent de pédagogue auquel il nous a habitués. Ses exemples, conseils, recommandations, analyses ont été mis à l'épreuve des réalités du monde enseignant dans des environnements variés, de la maternelle au lycée, en formation initiale comme en formation continue, au sein de groupes de recherche-action et d'innovation, dans le cadre de programmes de recherche-développement initiés par le ministère. Le livre relaie aussi les principaux résultats de la recherche internationale sur le développement professionnel.

Plus qu'un guide ou un manuel, c'est un livre ressources avec de multiples entrées dans lequel chaque enseignant ou formateur peut puiser au gré de ses envies et de ses préoccupations. C'est aussi une carte et une boussole pour explorer les territoires et les océans de l'innovation pédagogique. Enfin, *Des enseignants qui apprennent, ce sont des élèves qui réussissent* rend hommage à tous ces enseignants et formateurs engagés dans une dynamique de changement, créatifs, innovants, passionnés, qui ne comptent pas leur temps auprès des élèves en contribuant chaque jour, avec dévouement et désintéressement, à la transformation silencieuse de l'école.

**Romuald Normand**
Professeur des universités
Professeur visitant en management, innovation et politiques de l'éducation
Associé au Centre Thésée pour l'éducation, l'innovation et l'égalité des chances, département management, ESSEC, Cergy-Pontoise
& codirecteur du Centre franco-chinois pour l'Innovation en éducation, université normale de Pékin

# C’est votre livre

Qu’est-ce qu’un « bon prof » ? C’est une question que vous vous êtes sans doute posée, au moins une fois, pour vous ou posée par vos proches, et par des élèves vraisemblablement. Le « **bon prof** », c’est un peu comme l’école : chacun se fait une idée plus ou moins précise sur la chose, car il en a été le sujet, l’objet, l’acteur, le bénéficiaire ou la victime. Tout le monde détient sa part de vérité et n’hésite pas à le dire à la sortie de l’école, à l’écran, ou dans les colonnes d’un journal, que l’on soit mère de famille nombreuse ou prix Nobel (on observe le même phénomène quand on cherche un « bon » médecin). Vous avez sans doute vous-même déjà rencontré de « bons » profs au cours de votre scolarité, ils ou elles se comptent sur les doigts de la main.

## De la valeur subjective à l'évaluation professionnelle

De la question triviale de la qualité professionnelle d'un enseignant surgit un dilemme : naît-on « bon » prof ou le devient-on ? Entre vocation, aptitudes, formation, compétences et expertise, la question renvoie à la pertinence d'une formation suffisamment efficace pour développer les compétences requises, à l'attention d'un ensemble disparate de plus de 800 000 personnels concernés, à fort renouvellement attendu les cinq prochaines années, dont plus d'un quart est issu de parcours en seconde carrière. Peut-on apprendre à enseigner comme on apprend n'importe quel autre métier ? Suffit-il d'une formation pour enseigner ? L'organisation actuelle des ESPE et la relative précarité de la formation continue en l'état permettent-elles un développement professionnel continu suffisant pour les enseignants ?

Le qualificatif « bon » s'inscrit dans le registre des valeurs (ajoutées) et concerne l'évaluation de l'activité enseignante. Dans ce domaine, notre système d'éducation est saturé d'évaluation. Celle des élèves, celle des

enseignants, celle des établissements scolaires, celle du système, sans pour autant que ces évaluations soient articulées entre elles[1]. À renfort d'indicateurs et de tableaux de bord, de statistiques et d'enquêtes, il est possible de cerner les établissements et écoles à forte plus-value – avec la modération d'usage et les précautions méthodologiques convenables. Il est cependant plus délicat d'appliquer ce type de méthodologie à l'échelle des pratiques.

## De l'évaluation de l'activité au développement professionnel continu des enseignants

L'organisation institutionnelle actuelle attribue l'évaluation des enseignants à l'IEN (Inspecteur de l'Éducation nationale) de circonscription, dans le premier degré, et à l'inspection pédagogique ainsi qu'au chef d'établissement pour le second degré. Les différences de pratiques se révèlent importantes en matière de modalités, de temporalité, de régularité… et d'efficacité. Nombre de rapports de l'IGEN (Inspection générale de l'Éducation nationale) ou ceux de la Cour des comptes soulignent la difficulté à corréler l'évaluation de l'activité et l'évolution effective des pratiques enseignantes. Inspecteurs de

discipline et chefs d'établissement peuvent avoir des avis divergents sur une pratique et sur son initiateur, nous l'avons constaté par exemple pour celle des « îlots bonifiés » ou encore pour l'introduction de débats à portée philosophique en lycée professionnel ou en maternelle. Une question reste sans réponse (immédiate) pour les acteurs tels qu'enseignants, chefs d'établissement, formateurs, inspecteurs – nous y inclurons volontiers les élèves (voir page 183) : comment les enseignants font-ils évoluer leurs pratiques ? À quelles conditions les enseignants apprennent-ils ?

## Enquête sur les pratiques, embarquement pour le voyage professionnel

Est-ce à vous (seul) de répondre à une telle question ? La qualité constatée de l'exercice professionnel est valorisée quand elle est reconnue par autrui, et non quand elle est autoproclamée ; on peut le faire, certes, mais ce sera sans les effets espérés sur l'entourage ou sur vos élèves. Quels seraient alors les petits signaux, les indices subtils, les gestes naturels qui feraient dire à des élèves, à des parents, à un chef d'établissement : « C'est un bon prof

» ? Et nous nous garderons bien d'y répondre par une affirmation sentencielle qui serait immédiatement contredite. « La réponse est le malheur de la question », écrivait Maurice Blanchot. Le développement professionnel commence par une enquête sur les pratiques, à plusieurs.

Ce sera à vous, cher lecteur, cher enseignant, de débusquer les réponses à cette question à partir de moyens ou de quelques techniques, en vous aidant d'une sorte de « carte de navigation professionnelle » ; dans le concept de développement professionnel, l'intelligence des acteurs est requise et l'expertise n'est pas toujours là où on pense.



**Une carte et une boussole pour vous engager dans l'enquête sur vos pratiques enseignantes**

Pour voyager loin et durablement dans

le métier de la connaissance et de la relation à autrui qu'est l'enseignement, il suffira d'une carte et d'une boussole[2]. Vous pourrez explorer différentes manières de construire vos réponses, en sollicitant la collaboration de celles et ceux qui vous entourent directement.

À la manière d'une navigation au long cours, l'exploration du développement professionnel pourrait se formaliser dans un voyage en cinq ports d'étape. Pour chacune de ces étapes, nous vous proposons exercices ou autotests, en guise de **ressources**, afin de mieux vous projeter ; ils seront accompagnés de quelques outils ou méthodes pour poursuivre « au près » l'analyse de cette dynamique appelée « développement professionnel ». Vous découvrirez enfin les allures portantes grâce à la **rosace des vents** du développement professionnel : quelques éclairages plus théoriques et références utiles pour approfondir le sujet.

### Vous n'embarquez pas seul

**Équipe** vient du norois, *skif*, c'est-à-dire embarcation, bateau, navire. On en tire par dérivé : skipper, esquif.

L'organisation générale de l'ouvrage combine trois niveaux de lecture, identifiés ainsi :

— **Les ports en développement professionnel** : cinq chapitres comme cinq manières de comprendre comment le métier d'enseignant est en train de muter, afin de mieux se préparer à accueillir les élèves et les évolutions, mais aussi pour anticiper et innover. Elles s'enrichissent des points de vue des autres sur vous, enseignant : vos élèves, vos collègues, vos formateurs, vos supérieurs. Le monde est votre classe.

— **La rosace des vents** en dix tendances durables qui changent l'éducation, impliquent ses acteurs et transforment son organisation ; elles sont des vecteurs de la transformation silencieuse de nos apprentissages, pour les élèves comme pour nous-mêmes. Elles peuvent faciliter nos engagements, orienter nos réflexions et inspirer nos travaux. Chacune des dix tendances est déclinée en dix points, soit cent balises pour se repérer dans la carte du développement professionnel. Vous les repérerez grâce au picto drapeau et aux titres de couleur orange.

— **Des ressources pour votre paquetage, des pratiques et des autotests** : cin-

quante méthodes ou propositions pour varier la routine, enrichir son quotidien et installer la créativité, la coopération et l'intelligence au cœur de votre classe, dans les mains de vos élèves comme avec vos collègues. À terme, il s'agit d'une ingénierie pédagogique dont tout professionnel dispose pour naviguer au gré des profils de vos élèves et aux potentialités de votre équipe. Vous les repérerez grâce au liseré rouge en marge.

## Le développement professionnel et la créativité ne sont pas des gros mots

La partition n'est pas entièrement écrite : chacun d'entre nous doit aux élèves de développer une compétence en créativité. On évoque souvent le « bricolage » pour qualifier l'exercice du métier ; il s'agit de plus que cela. Sur la base d'invitations créatives, ce carnet de voyage vous est proposé pour accompagner vos réflexions au cours d'un conseil des maîtres, d'un conseil de classe ou toute autre situation collective.

Bienvenue dans un livre qui n'est plus tout à fait un livre. Vous l'avez acquis et, de

plein droit du propriétaire, vous en disposerez à votre gré ; il a été conçu pour cela : pour écrire dessus, pour le raturer ou pour le commenter, pour en cocher les multiples options et même… pour le dépecer en folios ou petits cahiers qui présentent une utilité différente suivant les circonstances professionnelles qui seront les vôtres. Il sera le vôtre quand il aura finalement disparu des rayons de votre bibliothèque, et quand il aura trouvé d'autres fonctions : carnet de bord, photocopie jamais abusive quand il s'agit de partager, fiche de préparation *ad libitum*…

Je serai intéressé par les usages que vous en aurez faits et serai le premier lecteur de vos retours.

François Muller

— Twitter : @diversifier

— Balise : #eduinov

---

1. Bruno Suchaut, *L'évaluation des enseignants : contexte, analyse et perspectives d'évolution*, IREDU-CNRS et université de Bourgogne, février 2012.

2. Vous en trouverez une métaphore en vidéo en ligne sur : https://www.youtube.com/watch?v=JrtJ0pLUYsc

# Pourquoi le développement professionnel s'impose-t-il à présent en éducation (en France) ?

Ce voyage au pays du développement professionnel commence par l'appel de l'inconnu et l'attrait pour l'exotique, ou encore le goût pour l'étrangeté. Embarrassés par les déplorations sur la chose éducative, et intrigués par le recours systématique d'un appel à une formation comme remède à tous nos maux, nous sommes devenus plus sensibles et réceptifs à ce qui jaillit de plusieurs sources : on dit « développement professionnel ». Aurions-nous changé de « monde » ?

## Qu'est-ce qui a changé dans l'éducation ? 10 tendances

Quelle lecture pouvons-nous partager des évolutions du métier d'enseignant depuis 2000 et, partant de là, du système dans lequel il exerce au mieux de ses compétences ? Dix tendances traversent l'éducation et dessinent un espace dans lequel nous évoluons pour

les prochaines années.

### *1. Internationalisation et globalisation des questions d'éducation*

2001 marque un changement dans les références, quand s'initie PISA (Programme international de suivi des acquis des élèves) à la livraison triennale ; plus rien n'est comme avant. Comme le souligne Alain Bouvier, « *la réforme des programmes, de la didactique et des outils, la réforme de la formation des enseignants dans un cadre européen et mondial, les systèmes d'évaluation […], la formation des chefs d'établissement […] et le pilotage des systèmes sont des questions qui se posent de manière transversale en des termes différents certes, mais qui se posent partout* [1] ». Effet de cette mondialisation : les modèles nationaux tendent à plus de différenciation et les écoles s'interrogent sur le contenu de leur programme et leurs valeurs. Dans quelle mesure cette interrogation collective aboutit-elle à définir un modèle d'école ?

Partout en Europe, le métier change. La diffusion d'un nouveau modèle professionnel résulte à la fois des politiques éducatives et des changements sociaux et culturels. « *Grâce à des établissements plus autonomes, développant des projets éducatifs portés par des enseignants engagés dans une dynamique collective, grâce à des enseignants pédagogues, réflexifs et centrés sur l'apprentissage de l'élève, grâce aussi à un cadrage institutionnel où l'État régule et évalue les unités d'enseignement décentralisées, l'école devrait pouvoir affronter les défis auxquels elle est confrontée. Elle devrait devenir simultanément plus juste et plus efficace* », peut-on lire dans une étude publiée par l'université catholique de Louvain[2].

Le cadre référentiel et l'organisation des systèmes éducatifs en vigueur chez nos plus proches voisins européens ont des incidences fortes sur notre propre cadre national, comme l'approche

par compétences, d'abord en langues (CECRL[3] – cadre européen commun de références des langues) puis l'adoption d'un socle commun « à la française » en 2005, revu en 2013, qui s'inspire explicitement des « *basic skills* » déjà implantés ailleurs, avec des adaptations encore nécessaires en 2016 ; la tendance est longue et l'aventure continue.

Notre différence réside sans doute dans l'aménagement de ces nouveautés, sans faire fondamentalement évoluer ni les métiers, ni l'organisation – définis au niveau national –, même si le mot « refondation » a été employé. Ainsi, l'innovation dans sa version française pourrait se définir comme la recherche d'ajustement des pratiques et des organisations à des éléments de programmes institutionnels, souvent combinés, en réponses adaptées à des contextes locaux plus difficiles. On peut ou non partager ces évolutions, c'est le cadre qui change, par le haut, et par le bas.

## 2. *Foisonnement du numérique*

Politique volontariste en plans successifs, pratiques sociales diffuses (chez les profs, aussi évidemment), changement des relations interindividuelles, interactions plus intenses, plus horizontales et plus informelles à la fois, implosion des espaces confinés ou sécurisés : le numérique – avant d'être des objets technologiques à maîtrise incertaine – contient tous ces ferments de changement[4] introduits dans les murs de notre école : on passe d'*Entre les murs* (titre du film récompensé aux Césars qui décrivait un huis clos entre un professeur sans grand savoir-faire et des élèves en attente) à une école « Hors les murs[5] » (du nom d'un dispositif ouvert et interagissant avec les classes du monde entier).

Par le numérique, le monde s'invite directement sur nos pupitres. Face à cette situation, on oscille entre deux possibilités : l'interdire – tels les ENT (environnements numériques de travail) qui tentent de brider les accès aux réseaux sociaux – ou faire le

choix d'en apprivoiser les usages. La confusion est fréquente entre innovation et numérique, à tous les niveaux. Il faudra revenir sur la question (voir page 167). Le numérique implémente l'écosystème du prof, mais tout peut changer pour que rien ne change aussi. Ce sont des choix qui relèvent du prof, plus largement, d'une équipe, mue par une conception de l'école recentrée sur l'acte d'apprendre. Certains invitent déjà au BYOD[6] avec leurs élèves.

### *3. Déconstruction des représentations et reprogrammation des systèmes*

Dans la continuité des conclusions de Marcel Gauchet caractérisant « *le désenchantement du monde* », comme d'autres sociologues signalent la fin des idéologies, en appui à l'analyse partagée par des travaux communs avec des psychiatres et des cliniciens du travail (CNAM), il est possible d'évoquer une désarticulation des systèmes logiques : nous tous sommes mus par un système de valeurs, de représentations, qui président à nos actes. Ces représentations sont elles-mêmes issues de la combinaison entre des expériences initiales et des modèles liés à notre propre formation initiale (s'il y en a eu d'ailleurs), ou encore d'éléments appris sur le tas, en « salle des profs », ou encore par affiliation à quelques prises de position portées médiatiquement.

Ce système peut vous sembler logique et coutumier (« *J'ai toujours fait comme cela* »). Nous avons pu nous construire, nous former, nous faire guider par des systèmes, composés d'institution (« ce qui institue »), de sécurité, d'assurance et de stabilité. Ce constat se vérifie dans tous les métiers, et ceux de l'enseignement ne font pas exception.

Cependant, il suffira de quelques gestes, ou paroles, d'un élève, d'un collègue, ou d'un parent, pour que votre système de pensée, « représentation du monde », soit ébranlé. Enseignants, tous niveaux confondus, mais aussi directeurs, chefs d'établissement,

inspecteurs, formateurs, nous sommes confrontés à des tensions ou des renforcements paradoxaux qui, selon les cas, nous tirent à hue et à dia, élargissent nos compétences, mais parfois désarticulent nos actions, nous laissant en perte de repères traditionnels (« *c'était mieux avant* » ?).

Bien des témoignages recueillis en de multiples endroits nous renvoient une image en mosaïque des perceptions d'évolutions troublant les métiers de l'éducation et de la formation comme autant de forces telluriques travaillant les structures rigides de l'écorce terrestre. Ainsi, nous pourrions, à l'envie, identifier des couples ambivalents[7], sans opposition mais en tension, tels que : Juger / Comprendre ; Fatalisme sociologique / Acte pédagogique ; Évaluer / Accompagner ; Indicateur / Indication ; Contrôler / Réguler ; Confidentialité / Élargissement du cadre ; Militantisme / Professionnalisme ; Didactique / Transversal ; Formation / Développement professionnel ; Identités professionnelles / Changement ; Application de réforme / Résolution de problème ; Statuts, Fonctions / Compétences ; Hiérarchie à la « française » / Leadership partagé ; Tâche / Activité ; Performance immédiate / Temps du projet ; Je sais / Je ne sais pas (faire) (tout seul) ; Expertise / Co-élaboration ; Approche scientifique / Prégnance des « idées sur les choses » ; Absolutisme / Modestie et pragmatisme.

La métaphore tellurique est signifiante : si la perception sensible se fie à la stabilité rassurante de la surface, tous savent que la réalité dynamique et magmatique de la Terre fera en sorte que la Californie peut disparaître en un jour dans la faille de San Andreas : d'une certaine façon, moins cela bouge à présent, plus cela va bouger (*id est* : plus le rattrapage des retards structurels sera important et violent).

Faut-il déplorer ces incohérences qui risquent de mettre à mal les dispositifs de terrain et parfois certains acteurs ? Elles

marquent un changement, trop lent pour certains mais durable, de toute institution, la nôtre comme d'autres. Ce qui peut sembler incohérent ou rétrograde n'est souvent que l'expression de forces en pleine mutation ; il est tentant de retrouver les formes du passé pour accepter celles du présent et de l'avenir prochain.

Praticiens, experts, cliniciens sont pourtant d'accord pour signaler aux responsables qu'il est important de reconnaître ce malaise pour ce qu'il est et, d'autre part, de tenter ensemble d'en proposer une explicitation partagée, « problématisée », sans rechigner à la complexité des choses ; de distinguer de l'analyse « macro » du ressenti « micro », l'une et l'autre étant réels. C'est très « aidant » pour les personnes et pour les structures. Travailler dans le non-sens ou dans la désorganisation non assumée, « résister » représente un vrai coût sur le plan psychologique.

À l'heure où l'on peut évoquer publiquement le « travail émietté », parcellisé dans les organisations, il devient salutaire, en prévention, de traiter notre organisation comme « apprenante ». C'est un des enjeux de nos années actuelles et à venir.

### *4. Conduire le changement par les pratiques plus qu'administrer la pédagogie*

D'après la recherche internationale, le progrès des systèmes éducatifs repose sur l'amélioration du fonctionnement de chaque établissement[8]. Les travaux anglo-saxons mettent en évidence trois leviers : une évaluation qui associe les acteurs ; un accompagnement du développement professionnel des enseignants qui leur apprenne à utiliser les résultats de cette évaluation ; une nouvelle répartition des rôles et des responsabilités au sein des établissements.

La notion de *leadership* s'est peu à peu imposée pour caractériser la création de nouvelles fonctions intermédiaires entre

l'équipe de direction et les enseignants. Pour Bernard Toulemonde, il faut « *confier des responsabilités aux personnels enseignants et non enseignants, de façon à les associer à la marche de l'établissement, à les impliquer dans le fonctionnement non seulement pédagogique mais aussi administratif et financier* ». Chaque métier connaît donc au niveau local des évolutions dynamiques et enrôlantes, en interface avec les autres, en coopération et en régulation (voir chapitre 5e port).

### 5. Entériner les acquis de la recherche des sciences cognitives

Bruno della Chiesa[9] (CERI-OCDE) invite tous les enseignants à se rapprocher de la recherche en sciences cognitives ; certains points sont à présent très documentés pour des enseignants qui n'ont pas à analyser le fonctionnement mais qui interviennent bien sur l'attention, la mémoire et les apprentissages. S'intéressant par exemple à la manière dont la gestion des émotions peut favoriser ou interdire la capacité attentionnelle, ou bien encore comment le sentiment de peur est résolument contre-productif à tout apprentissage. La capacité d'apprentissage est intacte, sans qu'il y ait forcément de période critique où tout serait joué. On peut noter aussi l'importance d'activités systématiques pour développer des automatismes fondamentaux pour la réussite scolaire ultérieure, notamment pour l'apprentissage du calcul et la maîtrise des opérations dès le CE2. Tous ces apports reconditionnent l'organisation des activités et des temps scolaires, pour peu qu'un collectif (enseignants et direction) y prête une attention soutenue.

### 6. Apprendre, une vague de fond qui bouleverse l'éducation

Lors du *World Innovation Summit for Education* (WISE) de 2011, Charles Leadbeater, ancien conseiller de Tony Blair, a communiqué six idées – qui structurent son ouvrage *Innovation in Education, Lessons From Pioneers Around the World* – à partir de l'étude sur le terrain d'actions repérées comme innovantes, illus-

trées de photographies hautes en couleur. Il nous adresse quelques messages forts :

— **Le talent est partout.** L'envie d'apprendre et les initiatives fusent. Comment l'école y répond-elle ?

— **La qualité plutôt que la quantité.** La valeur des initiatives, pour peu qu'elle puisse être communiquée, renseigne plus que les résultats purement quantitatifs. Comment les équipes peuvent-elles communiquer sur la valeur (en termes qualitatifs) ou les valeurs (en termes d'objectifs) de leur action ?

— **Mieux apprendre, apprendre autrement, moins de forme scolaire.** L'innovation est assurément focalisée sur les processus et les dispositifs d'apprentissage ; comment dépasser la forme et l'organisation scolaires traditionnelles pour les reconditionner sur de tels objectifs ?

— **Les nouvelles idées apparaissent du fait de mélanges étranges dans les marges du système.** Comment un système institutionnel et structuré intègre-t-il ce qui peut sembler « marginal » ou « dissonant » ?

— **Les organisations se nourrissent des réseaux et des mouvements.** L'enrichissement des réseaux sociaux en éducation, le développement de mouvements dynamiques sont-ils pris en compte dans l'évolution de l'école ?

— **Plus, mieux, différent.** L'innovation est un processus d'amélioration et de changement ; comment l'institution s'en accommode-t-elle ?

— **Quand les mouvements rencontrent le système.** Dans quelle mesure les organisations structurées de l'école s'inscrivent-elles dans un mouvement apprenant ?

Apprendre est un acte à prendre au sérieux pour l'école ; en

tant que processus complexe, il interroge l'école dans sa structure, son organisation et son fondement institutionnel hérité (enseigner, transmettre). Ce n'est pas la négation ou l'inversion de son histoire ; c'est au contraire sa contemporanéité et son futur.

### *7. Focalisation sur les pratiques efficaces*

Sujet tabou ou évidence implicite, légitimée par l'obtention d'un diplôme, en France, un agrégé est un bon enseignant comme si la maîtrise de connaissances didactiques assurait la performance pédagogique. Les facteurs d'efficacité des pratiques enseignantes ont fait l'objet de peu d'études approfondies. L'IFE (Institut français de l'éducation) consacre une revue de littérature aux « effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages ». Il est impossible de donner une réponse tranchée à notre problématique de départ, à savoir « certaines pratiques pédagogiques sont-elles plus efficaces que d'autres pour parvenir à la maîtrise par les élèves des compétences de base ? » et surtout « il n'est pas simple de réaliser un manuel des bonnes pratiques, applicables en tous lieux et en toutes circonstances »[10].

Le développement des réseaux de recherche universitaires (programmes de recherche européens, internationaux), mais aussi ceux plus informels de l'Internet pédagogique, rend infiniment plus fluides et plus accessibles les résultats des acquis. Les chercheurs préfèrent des problématiques exprimées en termes empruntés à la sociologie de l'éducation ou encore aux politiques d'éducation : par exemple, *learning, assessment for learning, accountability, professional development, shared leadership* et *effective pedagogy (sic)*. L'abus de termes anglo-saxons pourrait en effrayer certains, mais leur usage semble parfois nécessaire pour identifier que nous partageons les mêmes évolutions scolaires que bien d'autres, proches ou lointains. Les questions sont identiques, les organisations peuvent différer, les choix restent à construire avec

tous les acteurs, localement et nationalement. Le message est d'ailleurs d'un fol espoir : les pratiques enseignantes ont des effets sur les réussites des élèves[11]. C'est l'hypothèse du présent ouvrage.

John Hattie[12], à l'issue d'une méta-analyse de 800 monographies, a pu identifier les pratiques et dispositifs pédagogiques ayant le plus d'effets sur l'apprentissage des élèves (voir page 81).

« L'effet enseignant », à savoir la part de responsabilité propre à l'enseignant dans la variance des résultats de ses élèves au sein d'une classe, ne dépend pas seulement des caractéristiques personnelles des professeurs : l'âge, le sexe, l'origine sociale, le statut ou l'avancement dans la carrière ne permettent pas d'expliquer les différences d'efficacité.

Une enquête, menée par Georges Felouzis, portant sur six professeurs de mathématiques et vingt-cinq professeurs de français en classe de seconde, montre que l'efficacité des enseignants doit être pensée en relation avec les évolutions du système éducatif et du public scolarisé. Il se dégage en effet deux grandes attitudes vis-à-vis de ces évolutions, qui sont aussi deux manières de concevoir le rôle et le métier d'enseignant : la première est une forme de « ritualisme académique » qui reste attachée à un état antérieur du système éducatif ; la seconde renvoie à un « pragmatisme pédagogique », plus proche des élèves tels qu'ils sont aujourd'hui.

Toutes ces pratiques sont plus efficaces quand elles sont corrélées entre elles au niveau d'une classe, voire (et surtout) au niveau de l'organisation d'une école ou d'un établissement. « *Le tout est plus important que la somme des parties* », disait Aristote.

### *8. Développement professionnel mieux que formation*

À l'heure où la formation « académique » des enseignants à l'université est de niveau master 2 et où les dispositifs de for-

mation continue se réduisent ou ne satisfont plus, il convient de changer de paradigme pour envisager ce que d'autres systèmes ont identifié comme « développement professionnel », ce qui est acté dans le référentiel des métiers de l'éducation en 2013 en France. Ces dispositifs ont cherché à répondre à une question aussi lourde que celle de déterminer « comment les enseignants apprennent ? » et « à quelles conditions modifient-ils leurs pratiques ? ».

Tous partent d'une enquête sur les pratiques[13] en s'attachant à reconnaître la part d'expertise de chacun, et partagée au niveau d'un établissement. Les chercheurs insistent sur la déprivatisation des pratiques (on va chez l'un, chez l'autre) ; on s'attache solidairement à analyser ce qui marche et ce qui résiste ; l'équipe est accompagnée par un « ami critique », sans équivalent à une inspection individuelle. Cette régulation patiente et organisée autorise le groupe à expérimenter tel ou tel pratique ou outil ou dispositif ; la consultation des élèves sur les effets est requise. Des ressources peuvent être sollicitées à l'extérieur. Cette combinaison réalisée à l'échelon local produit, par coalescence, une amélioration des résultats.

### *9. Croisement des disciplines et partenariats*

L'école française a été largement structurée par l'aval et la définition des champs de connaissances universitaires ; et dans un curieux paradoxe, plus l'école s'est démocratisée dans les années 1960 à 1980, plus la « disciplinarisation » s'est accentuée. Par exemple, l'ancienne EMT (éducation manuelle et technique) s'est muée en technologie plus abstraite au moment même où le collège accueillit tous les élèves.

Depuis vingt ans, la recherche d'une plus grande efficacité par les équipes a conduit à des dispositifs variés de rapprochement des contenus et des objectifs. Au départ marginale, l'interdisciplinarité s'est imposée progressivement, non sans résistance, pour tenter

de donner du sens et de la saveur aux savoirs. Ce n'est pas nouveau en soi, mais la masse critique des expériences est significative ; il s'agit pour des équipes de construire du sens et de l'intérêt pour des élèves parfois largués par des arguties didactiques (le « paragraphe argumenté » comme parangon de l'histoire par exemple) ; chaque discipline retrouve sa place dans une explication plus cohérente et plus complexe de notre monde contemporain. L'analyse de 300 dispositifs « innovants » atteste de cette tendance en éducation[14].

L'éclairage des écrits d'Edgar Morin est essentiel dans ce domaine. Plus combinatoires, les contenus sollicitent aussi des compétences élargies auxquelles différents partenariats peuvent contribuer.

### *10. Émergence des organisations apprenantes*

Écoles et établissements scolaires sont progressivement et de manière disparate passés d'une logique tayloriste, puis programmatique, à une logique plus dynamique et régulée, orientée vers la recherche d'une plus grande efficience. En mettant en place des dispositifs de régulation et d'analyse de son propre fonctionnement, en se souciant des apprentissages formels et informels de tous ses personnels, une organisation pouvait faire la différence à contexte égal par ailleurs. Ce mouvement touche l'école, marquée encore par la démarche de projet des années 1980, linéaire, dans une formalisation empreinte parfois de rigidité. Le changement se réalise de manière plus systémique et plus durable ; les enseignants débutants s'engagent dans une prise de métier plus intégrée et solidaire, au sein d'équipes plus renforcées.

Ces dix tendances tracent le cadre nouveau du métier, dans un paysage scolaire encore largement hérité, dépendant des contextes locaux et des logiques professionnelles encore très individuelles. Vous aurez sans doute le sentiment de ne pas (du tout) reconnaître la situation à laquelle vous êtes confronté. La question du point

de vue est essentielle. En géographie, c'est ce qui peut faire la différence entre un paysage et un espace. Il sera donc important pour vous de parcourir cet espace pour mesurer si, oui ou non, votre situation est spécifique et si différente de celle qui est (souvent) juste à côté de vous.

C'est une invitation au voyage pédagogique dans l'espace des pratiques professionnelles à laquelle vous êtes convié ici, dans le respect de votre propre représentation, en affûtant votre analyse du changement.

## Comment les enseignants perçoivent-ils le changement ?

William Thackerey (mort en 1863, auteur de *Vanity Fair* et de *Barry Lyndon*) dit « *qu'il n'est pas nécessaire de vouloir faire de grands changements, mais qu'il importe plutôt de veiller à changer seulement ce qui peut aisément l'être* ».

Ainsi, comment commencer ? Les connaissances dans le domaine, à la fois expérientielles, analytiques et plus théoriques nous renforcent dans la proposition d'une « ingénierie de la réforme » : il s'agit d'outiller professionnellement les personnels, tous corps confondus, pour qu'ils puissent trouver le *sens du sens* (titre du dernier ouvrage d'André de Peretti) ; en dix phrases et dix outils pour accompagner le changement…

### *1. Le changement, « c'est pas pour nous »*

Nous sommes animés de sentiments ambivalents quand des injonctions au changement ou encore à l'innovation bruissent de l'extérieur ; les phrases de prévention sont d'ailleurs toutes faites : « Nous n'avons pas le temps », « Nous n'avons pas été formés pour

cela », « Les élèves n'ont pas le niveau », « Autrefois, c'était mieux », « Que va dire mon inspecteur, nous ne sommes pas soutenus par l'Institution », « Les parents ne sont pas d'accord ».

Résistances ou inerties témoignent d'un attachement à une stabilité de la situation contextuelle, ou à une conception du métier. Elles expriment une adhésion individuelle à des valeurs et participent d'une culture implicite de l'unité éducative. Le travail sur les résistances ne peut être envisagé qu'en intervenant sur le collectif ; il n'est pas suffisant qu'un petit groupe militant s'use ou que la direction conçoive le changement d'en haut. Les enseignants doivent s'y intéresser et être intéressés. Voici trois exercices expérimentés, à réaliser avec un, deux, trois collègues… Ils sont progressifs en ce sens qu'ils s'emboîtent : on part de représentations larges et, rapidement, les exercices vous sollicitent dans votre questionnement et vos propositions concrètes.

## Test : retrouvez les dix mondes de l'enseignant

*Reliez chaque « propos » de la colonne de gauche à un « monde » identifié dans la colonne de droite.*

| | | |
|---|---|---|
| Les enfants ont toujours raison. | ● | ● Le paradis perdu |
| Méfions-nous, on cherche à nous nuire. | ● | ● Matérialisme |
| J'ai tout essayé. On ne peut rien faire. | ● | ● Libéralisme |
| Chacun fait comme il veut. | ● | ● Résignation |

| | | |
|---|---|---|
| À quoi bon ? | • • | Défensive |
| Tout cela ne vaut rien. Il faut changer ! | • • | Réconciliation affective |
| Ce n'est pas dans les textes. | • • | Changement à tout prix |
| L'essentiel, c'est qu'on s'entende bien. | • • | Légalisme |
| C'était bien mieux autrefois. | • • | Défaitisme |
| On n'a pas les moyens. | • • | Enfant-roi |

Pour l'enseignant, parvenir à repérer ces « mondes », c'est prendre conscience des valeurs qui sont les siennes, c'est affirmer ses convictions pédagogiques. Mais aussi, repérer ces « mondes » chez ses collègues, c'est pouvoir bénéficier de ce que ceux-ci peuvent lui apporter. Ainsi, au lieu de rester enfermé dans le type de justification qu'il emploie habituellement, le professeur pourra envisager d'abandonner les « bonnes raisons » qu'il se donne pour ne pas agir. Il s'agit d'un outil susceptible de permettre aux enseignants qui le souhaitent de mettre leurs pratiques pédagogiques en accord avec leurs convictions.

## Quiz : votre établissement et vous

Les invocations à d'autres mondes sont des moyens dilatoires pour s'empêcher collectivement de penser sa propre réalité. Intéresser les enseignants à l'analyse de leur situation est le début du début. Parlons-en en transformant les propos en sujet de débat contradictoire et professionnel. Par exemple ici.

*Cochez les cases qui vous semblent correspondre à la situation de votre établissement, telle que vous la percevez* [15].

- ☐ Une croyance communément partagée que le changement, c'est pour les autres.
- ☐ La croyance parmi les équipes pédagogiques que les vieilles méthodes fonctionnent encore.
- ☐ Le refus à titre individuel de s'extraire de la culture de groupe existante.
- ☐ Le refus de nombreux enseignants d'essayer des choses nouvelles parce qu'ils ont peur de l'échec.
- ☐ La recherche de boucs émissaires en dehors de l'établissement ou de l'école pour expliquer les mauvais résultats.
- ☐ L'absence de compréhension parmi la majorité des enseignants des possibilités de solutions alternatives.
- ☐ La croyance parmi les équipes pédagogiques qu'une aide extérieure n'est pas utile pour gérer l'établissement autrement.
- ☐ La présence de nombreux conflits de personnes, de féodalités et de cliques parmi les équipes pédagogiques, ainsi que de dysfonctionnements dans les relations sociales.
- ☐ Le manque de volonté ou l'incapacité des enseignants à considérer que les mauvais résultats proviennent d'un mauvais fonctionnement de l'unité éducative.

Qu'en pensez-vous ?

## Exercice de créativité : 30 manières d'enterrer un projet[16]

On mesure le niveau du changement, quand on peut faire controverse professionnelle, pourvu qu'elle soit outillée et accompagnée. On peut suggérer une séance de travail autour de « 30 manières d'enterrer un projet » : chaque item est pris en charge par deux personnes qui ont pour rôle d'inventer deux contre-propositions.

1. On a déjà essayé.
2. Ça ne s'est jamais fait.
3. On s'en est bien passé jusque-là.
4. Ce n'est pas prévu dans le budget.
5. Nous n'avons pas le personnel nécessaire.
6. Ce n'est pas notre école qui en bénéficierait.
7. Qui paiera ?
8. Les risques intangibles sont trop grands.
9. Nous ne sommes pas encore prêts pour ça, mais le moment venu…
10. C'est très bien en théorie, mais mon expérience…
11. Il faudrait l'accord de…, et je suis sûr de son refus.
12. C'est une solution à long terme. Nous, ce qui nous intéresse, c'est ici tout de suite.
13. C'est la solution à court terme. Nous, ce que nous voulons, c'est une solution durable.

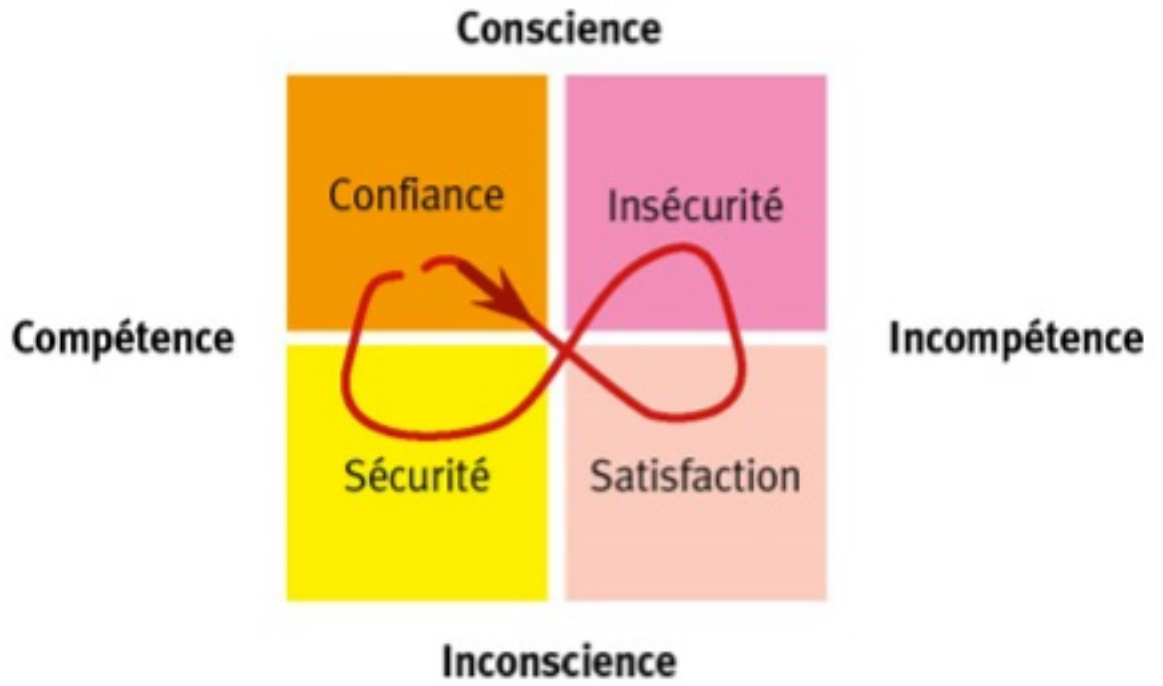
14. Nous faisons déjà mieux que l'école d'à côté.
15. Ceci est radicalement différent de ce qui se fait dans notre école.
16. Les parents n'accepteraient jamais.
17. C'est trop compliqué, personne ne comprendra.
18. C'est contraire à notre projet d'école.
19. Ça marche aux États-Unis, mais en France…
20. Ça fait longtemps que je voulais le faire, mais…
21. Nous voulons que les enseignants réfléchissent et pas simplement…
22. Ce n'est pas comme cela qu'ils font chez…
23. Si c'est si bien que ça, pourquoi personne n'a-t-il pas encore essayé ?
24. Il n'y a que vingt-quatre heures dans une journée.
25. Vous n'y arriverez jamais tant qu'Untel sera…
26. Bien sûr, on prouve n'importe quoi avec des chiffres.
27. Ça, c'est un problème pour l'inspecteur d'académie.
28. Soyez raisonnable !
29. On n'apprend pas à un vieux singe à faire la grimace.
30. Bonne idée, formons un comité.

## *2. Le changement, c'est la perception du changement*

Aborder le changement en établissement, c'est accorder de l'importance à la représentation que chacun, et plus collectivement une équipe, se fait de sa propre situation. Les idées sur les choses ont un effet sur les choses elles-mêmes ; l'optimisme, l'espoir et l'engagement des enseignants projetés sur leur établissement ont un impact sur la plus grande réussite de leurs

élèves. Plusieurs sentiments sont partagés et peuvent varier en dynamique selon les contextes, entre confiance, insécurité, ou satisfaction. Ils sont étroitement en rapport avec l'analyse plus objective de la compétence professionnelle. On pourrait en proposer la modélisation suivante :

**Autour du sentiment de compétence**




Une situation pédagogique où s'éprouve le sentiment insécure témoigne d'une prise de conscience d'un dépassement de compétences à l'œuvre ; c'est le début du changement. Tout professionnel va tenter alors de retrouver un équilibre dynamique de « sur-vie », pour bénéficier de conditions de sécurité et de confiance. Pour quoi changer, si ce n'est pour des enjeux de cette nature : la réussite des élèves et votre propre développement professionnel. Tout le reste est superflu.

Un enseignant dans un groupe organisé se mettra en situation de changer peu ou prou s'il perçoit le niveau ou la nature du changement. On distingue classiquement deux natures de changement différentes selon les implications pour les personnels comme pour l'organisation, elles-mêmes réparties en deux variantes :

— On peut changer pour améliorer le système d'abord, ce peut être un simple ajustement ou réglage (1), voire plus une réforme (2), dont l'éducation est coutumière depuis trente ans.

— Le changement peut s'inscrire dans une logique de rupture : une restructuration (3) de filière et, en phase ultime, une « refondation (4) ».

Les conséquences sont importantes, à chaque niveau, dans les relations et dans l'accompagnement sur un temps suffisant. Selon le degré de changement, la mobilisation des personnels sera différente.

En guise de déclencheur, il est intéressant de procéder à une enquête sur la perception de leur propre établissement par les personnels, de la même façon que la perception des élèves sur leurs conditions d'apprentissage et sur leurs enseignants.

Votre action pédagogique ou conduite de projet sera d'autant plus légitime que vous fonderez ses principes sur une base élargie ; sollicitez l'avis de vos élèves, premiers acteurs et intéressez-les à la conception même du cours et à l'évaluation de votre dispositif ; cette opération participe de l'analyse des besoins, à l'origine du développement professionnel.

**Consultez vos élèves**

Cette procédure présente trois atouts majeurs : les résultats peuvent être communiqués et partagés dans une équipe ; la consultation engendre une attente élevée de la part des élèves ; elle instaure aussi une qualité de la relation qui pourra compter dans l'efficacité de votre activité.

Quatre questions génériques peuvent être posées à une classe, à plusieurs classes sur un niveau, ou encore à tout un établissement. La passation sera améliorée si elle donne l'occasion au

préalable d'expliciter les raisons de l'opération (leurs réponses auront de l'effet sur leur quotidien) et d'envisager les formes possibles de réponse plus développée (à chaque question, trois réponses argumentées). Et ces questions peuvent être centrées autour de l'apprenance, et non pas du degré de satisfaction comme on le fait trop souvent :

1. Qu'avez-vous appris au collège ? (trois réponses)
2. Qu'est-ce qui vous a permis de mieux apprendre cette année ? (trois réponses)
3. Qu'est-ce qui vous a empêché d'apprendre ? (trois réponses)
4. Quelles sont les trois améliorations que vous souhaiteriez au collège pour mieux apprendre ?

Le corpus des réponses peut être traité par un petit groupe de volontaires, profs et élèves, en l'aménageant sous forme de graphiques ou visuellement en nuage de mots. Il sera ensuite restitué aux enseignants et aux élèves. Des groupes-projets prennent appui sur les analyses et les propositions pour « transformer » peu ou prou leur environnement d'apprentissage, les conditions du travail et les occasions de coopérer.

### *3. Le changement, c'est long et difficile*

C'est long ! On ne change pas tout tout de suite, s'agirait-il même de cela ? Les effets d'une pratique dans sa classe, ou d'un dispositif « interclasses », ne se mesurent qu'après plusieurs semaines, voire plusieurs mois. La compétence pour un élève se construit sur plusieurs années ; devenir un bon professionnel dans l'enseignement est jaugé à la même aune. Il en est ainsi pour la compétence collective d'une équipe en établissement.

Greffer une nouvelle routine professionnelle dans une école

entre collègues, changer un peu l'organisation d'espaces ou de temps, instaurer une pratique coopérative, c'est se donner les moyens d'influer sur le climat, les relations dans l'établissement, et sur les apprentissages des élèves selon une durée comprise entre deux et cinq ans. Le facteur temps est essentiel ; pourtant, il est peu pris en compte dans la gestion collective de l'établissement. Rudesse des emplois du temps (sans « trous » quand on les dit « bons »), mobilité des enseignants, alternance des personnels de direction, variabilité incertaine des conditions et des moyens d'une année à l'autre représentent des contraintes certaines pour garder le cap.

Dans le changement, il y a paradoxalement une continuité à rechercher pour atteindre un « développement durable » des compétences. Deux exercices de positionnement suivent ici pour appréhender en quoi le voyage n'est pas forcément court et facile d'un premier abord.

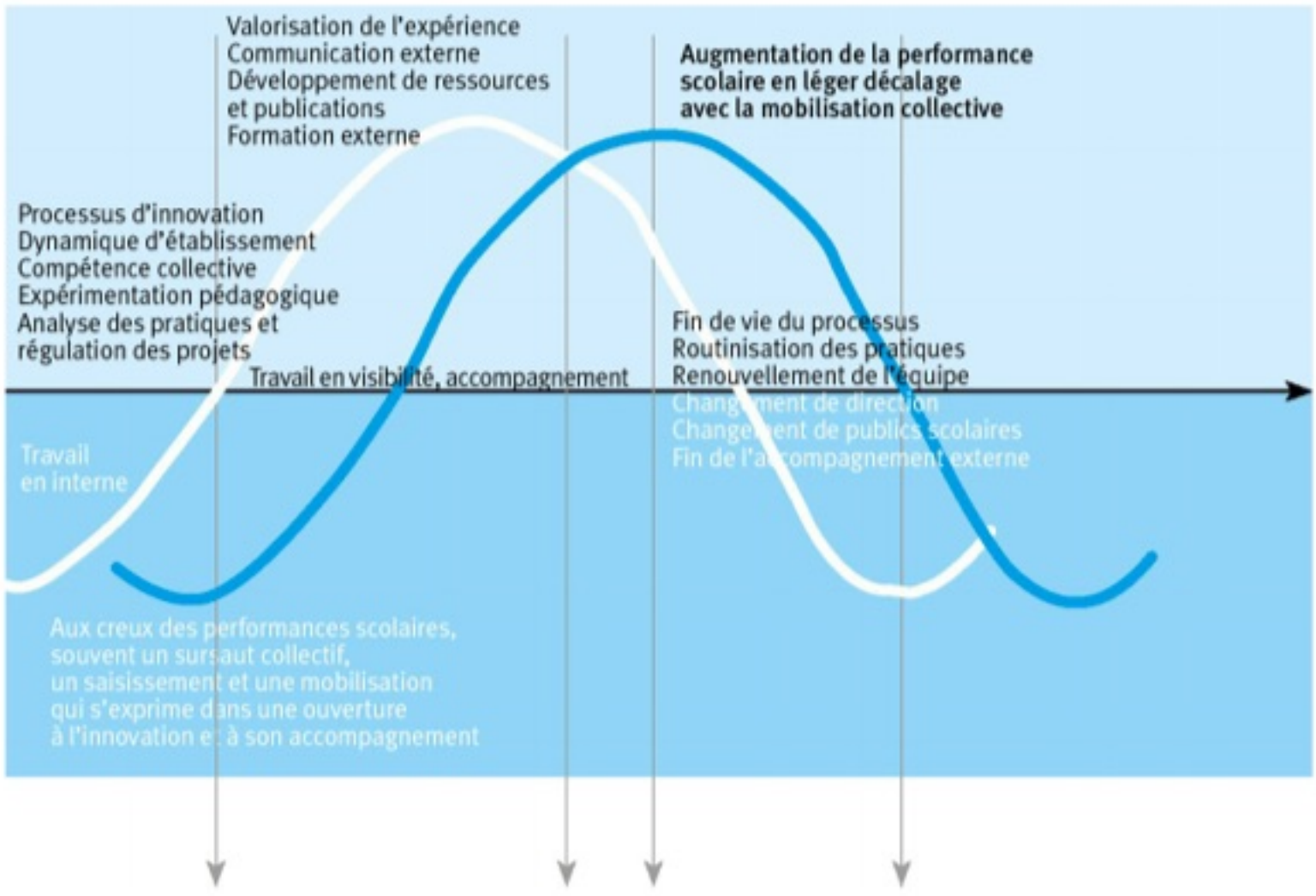
## Surfez sur la double vague de l'innovation

La méta-analyse des actions suivies d'équipes du réseau de l'innovation (voir page 25) a permis de dessiner une modélisation en deux vagues décalées, qui rend compte d'un cycle repéré (voir page 33) : une première vague de fond (courbe blanche) témoigne de la mobilisation progressive d'une équipe qui se construit autour d'un objet ou de la résolution d'une difficulté ; elle atteint un climax quand elle trouve l'appui d'un « ami critique » et des occasions de communiquer ou de se connecter à un réseau. Cette dynamique n'est pas immédiatement suivie par la deuxième vague (courbe bleue), celle des impacts sur les élèves (on dit « résultats » de manière réductrice), le décalage se mesure à quelques mois. Localement, il peut se trouver des situations où les résultats sont

devenus très bons, alors que l'équipe ou le chef d'établissement a pu changer.

**À vous :** *par un point rouge à reporter sur la vague (ci-après), repérez votre niveau de changement.*

**Processus d'innovation et performances scolaires Deux vagues en résonance mais décalées**




C'est difficile ! Dans cette transformation silencieuse, les équipes sont à la fois actrices et sujettes aux changements au sein des établissements et écoles déterminés par des routines administratives ou pédagogiques.

## Quel est votre problème dans la « roue des difficultés » ?

Les équipes témoignent d'obstacles rencontrés sur ce chemin ; la réelle difficulté proviendrait du cumul de petites contraintes de nature différente :

— *au niveau de l'établissement* : faiblesse de l'audit-diagnostic initial, contraintes organisationnelles (organisation du

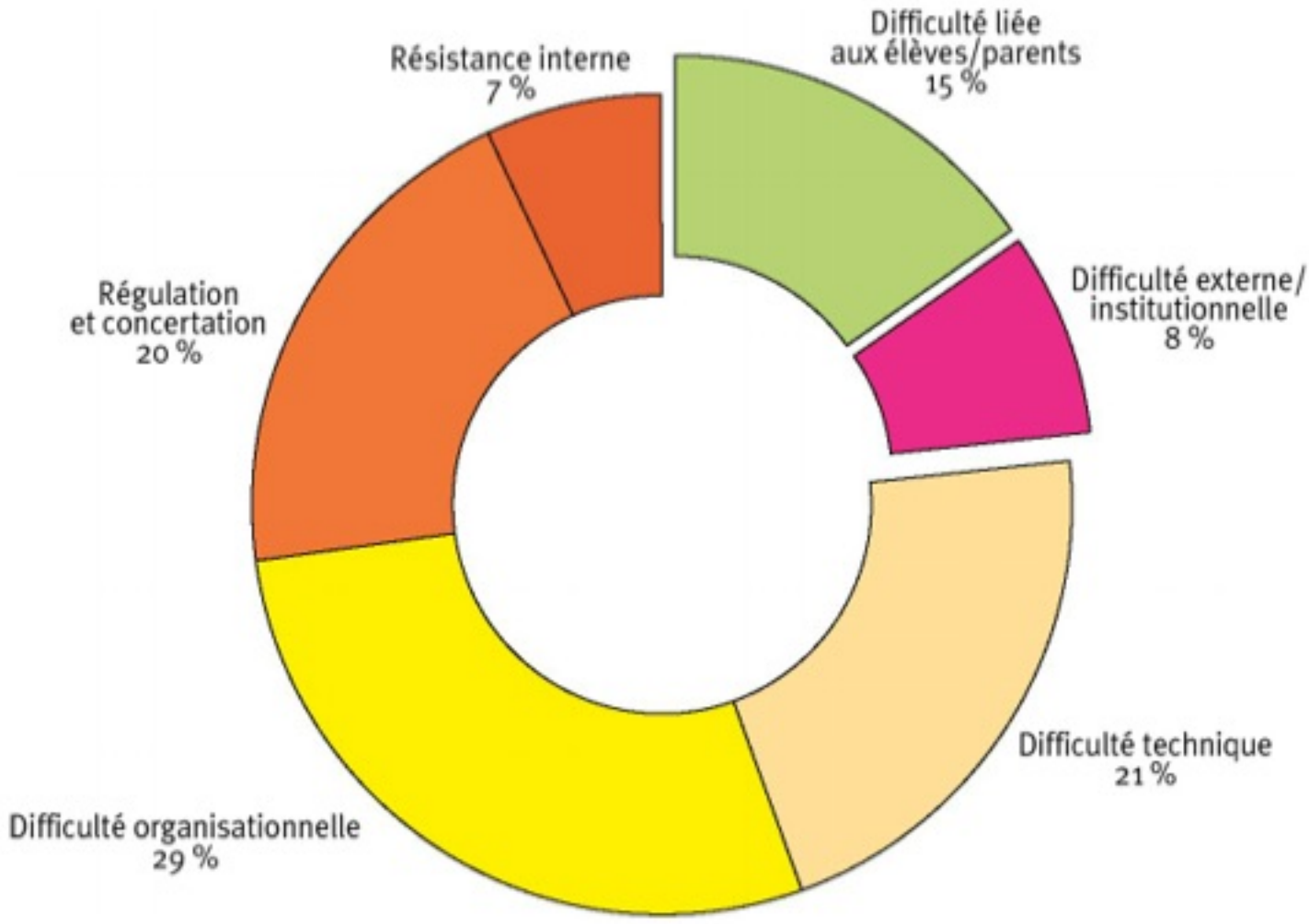
temps de travail des personnels et absence de flexibilité, calendrier des examens et stages), contraintes réglementaires (cadre juridique régissant l'EPLE et l'école), les statuts des enseignants avec un temps hors classe non prévu, partenariats mal établis, absence ou carence de la communication institutionnelle en direction des enseignants et des parents ;

— *au niveau de l'institution* : un environnement peu porteur professionnellement (absence ou carence de valorisation des équipes engagées, absence de ressources identifiées à l'interne/externe en accompagnement et évaluation), budgétairement (insuffisance de l'assise budgétaire) et techniquement (manque de fiabilité de l'équipement numérique) ;

— *au niveau de l'organisation* : résistances de certains personnels souvent engagés dans une routinisation de leur pratique, intolérance à l'incertitude et à l'imprévu dans un système contraint par ailleurs (programmes, horaires réglementaires par matière ou discipline, examens).

Cette roue (graphique ci-dessous) recense les principaux domaines évoqués par les équipes qui ont pris le temps de revenir sur leur parcours « innovant ».

**Typologie des difficultés recensées dans l'innovation**




***Identifiez les difficultés que vous rencontrez actuellement***

- Parmi ces difficultés, quelles sont celles qui sont contextuelles et celles qui sont structurelles ?

.....

- Quelles sont celles sur lesquelles vous pouvez avoir prise tout de suite ? Dans quelque temps ?

.....

- Que proposez-vous ?

.....

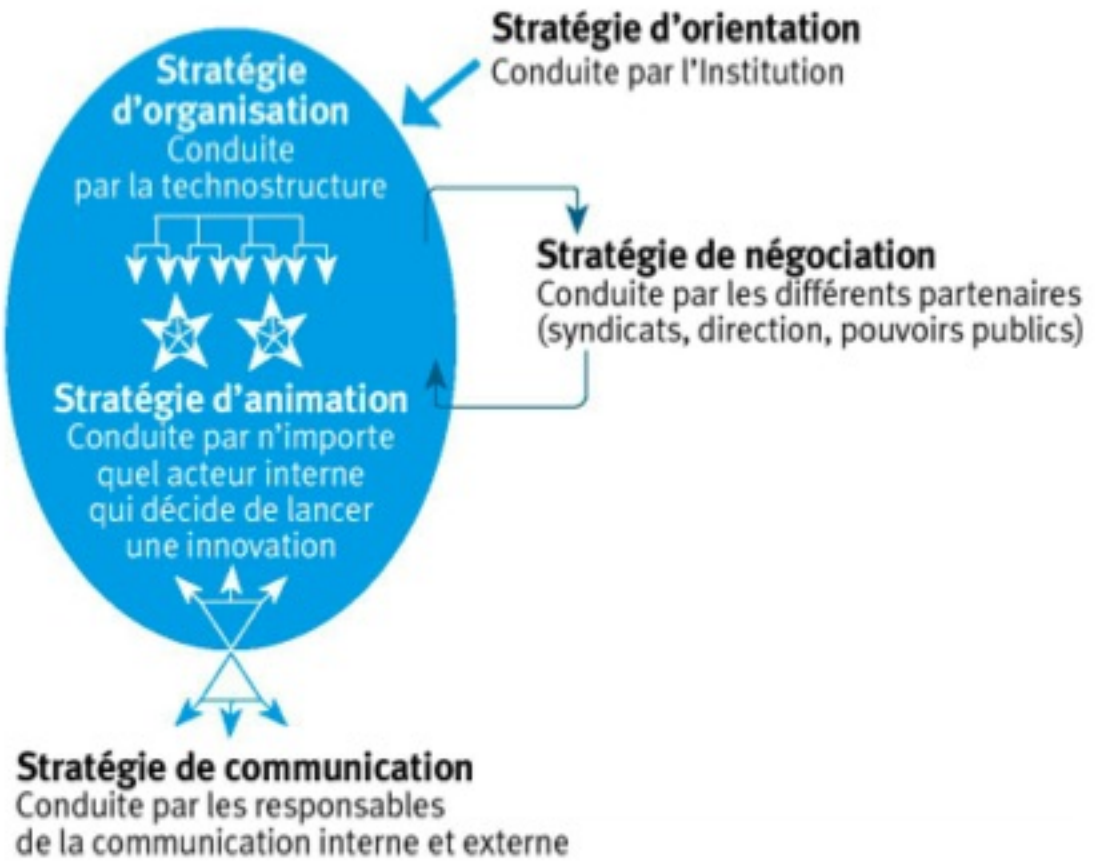
La litanie des difficultés ne peut masquer pourtant la dynamique de certaines équipes et la réussite manifeste de centaines d'actions entreprises. L'attribution causale externe, ainsi que la qualifient nos amis psychiatres, est une forme de projection de sa propre intériorité.

### *4. Le changement, ça commence bien par quelque chose*

Par la sociologie des organisations[17], on peut identifier plusieurs stratégies à l'origine du changement (voir schéma ci-dessous) : les causalités externes sont sans doute déterminantes,

mais tout autant que les changements internes dans l'organisation, dans les relations, dans les routines du travail.

**Les cinq stratégies de changement**




Nous sommes autant acteurs du changement qu'agents ; il nous traverse autant qu'il nous porte ; c'est pourquoi il est intéressant d'en décrypter les signes à bas bruit, afin de ne pas être surpris et d'accompagner le mouvement.

Nous avions réalisé avec Frédéric Teillard une *carte de l'enseignant moderne*[18], en détournant métaphoriquement la *Carte du Tendre* en une affiche[19] (voir ci-après) qui a remporté un franc succès : le *fleuve de l'expérimentation*, débouchant sur la *mer de la professionnalisation*, prenait ses eaux à trois sources identifiées par analyse empirique de centaines d'initiatives pédagogiques :

— le *Pic du problème*, dans une proportion d'environ 70 % : le principal déclencheur demeure une vraie difficulté rencontrée, non résolue immédiatement, qui requestionne le système lui-même et les professionnalités. Cela fonctionne d'autant plus que la difficulté est regardée comme un problème à résoudre, et non plus comme marginale ou entropique, propre au système lui-même. Par exemple, 30 % de redoublement en fin de seconde, ou encore trente

élèves éjectés de cours à toutes les heures de la journée, qui parcourent les couloirs du collège. Jusqu'à quand cet état de fait est-il tenable, sans que rien ne change ?

— la *Dent du devoir*, pour 20 % des actions : c'est presque furtivement, à l'occasion d'une réforme ou d'un aménagement de programme (par exemple, le CECRL en langues, pour créer des groupes de compétence, alternatifs aux groupes-classes), que des enseignants entreprennent ensemble, avec leur chef d'établissement, des changements plus importants ; on pourrait presque dire qu'ils « surfent » sur la vague de la réforme, alors que d'autres se contenteront de faire quelques aménagements pour que rien fondamentalement ne change ;

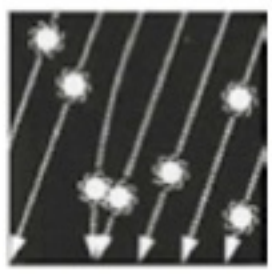
— le *Mont du projet*, pour 10 % restants : il se trouve quelques situations plutôt rares où des personnels, parfois des personnalités, sont mus par une « vision », un projet porteur de transformation ambitieuse, suffisamment entraînante pour emporter des équipes. La dynamique est réelle, et devient aventure humaine de l'avis de ceux qui en témoignent.

**Carte de l'enseignant moderne**




L'établissement agit comme un écosystème organique et sensible, alors que son organisation peut parfois s'apparenter au taylorisme des vieilles années. Pourtant, les équipes qui « bougent » ont commencé petitement en introduisant une petite dérivation, que Lucrèce appelait *« clinanem »* (voir ci-après).

*Clinamen*, infime changement dans un monde si parfait et si prévisible qu'il reste stérile. De la légère déviation d'une trajectoire trop rectiligne vinrent rencontres, créations, grouillement de la vie et des idées et tous les possibles.



Des petits éléments, parfois technologiques certes, sociaux souvent, ont eu plus d'impacts sur des civilisations que des conceptualisations radicales. La germination intelligente d'un certain nombre d'outils, de manières de faire permet qu'ils se propagent

sans provoquer des réactions de résistance. C'est bien le cas dans notre institution de l'Éducation nationale où toute réforme annoncée provoque des blocages.

Une étude des actions dites innovantes permet de dresser une typologie d'une certaine **poésie** : par exemple, Odyssée spatiale, De fil en film, La clé de la réussite, 17 + 2, CarboSchools, Sixième Viaduc, Donner des saveurs aux savoirs, Unité soins études, OVALE, Repas dans la romanité, Les experts, Les petits médiateurs, Les apprentis géologues, ENVOL, I-voix, Trip'tic…

Des **appellations plus objectivées** existent aussi : Évaluer les acquis, Gestion maîtrisée de l'hétérogénéité, Vaincre l'échec scolaire, J'apprends à mon rythme, S'ouvrir au monde et à l'environnement…

D'une autre façon, ce sont les **objets d'innovation** qui sont évoqués : La tablette numérique, ADEL (aide aux devoirs en ligne), Les outils Web 2.0, Gastronomie moléculaire, Cours en ligne, Danse contemporaine, Découverte de Salins-les-Bains…

Ou bien encore des **dispositifs technico-pédagogiques** : DEFIS, Sections européennes, Pôle d'excellence scientifique, École multilingue, Fête des langues, Entreprise junior, Dispositif d'apprentissage autodirigé, Atelier de pratique scientifique, DISSCO (dispositif de scolarisation), Mini-brigade en maths, DP2R (dispositif Palier relais réussite), Modules FLER (français langue renforcée), Atelier d'expérimentation culinaire, AIES (atelier interdisciplinaire d'étude des sociétés), Atelier d'audiodescription.

L'innovation se révèle aussi variée dans ses appellations que les contextes des écoles et des établissements scolaires dans lesquels elle est mise en œuvre. Cette recherche créative est à prendre au sérieux, car elle touche bien l'identité des actions et, derrière, la légitimité des personnels en quête d'ajustement et

d'amélioration dans une organisation relativement formatée par ailleurs (programmes, disciplines, contenus, horaires, structures, etc.). Elle témoigne tout autant des styles de direction et, plus largement, de la vision proposée à une communauté d'acteurs pour penser le changement.

Et vous, si vous introduisiez une petite chose dans votre environnement de travail ou dans votre pratique d'enseignant, quel serait votre *clinamen* ?

## 11 techniques pour commencer

1. Commencer par des images (photolangage[20]).
2. Débuter par un Q-sort[21] (sur l'évaluation, sur l'interdisciplinarité, sur l'innovation, sur l'éducation, etc.) ; voir des exemples, page 128.
3. Faire expliciter les demandes (demandes, attentes, besoins).
4. Travailler sur les représentations (12 techniques[22], voir page 134).
5. Débuter par une valorisation de pratiques ou une étude de cas ou de dispositif (extrait d'une fiche sur Expérithèque[23]).
6. En savoir plus (bibliographie, ressources, voir page 315).
7. Cartographier le groupe (sociogramme d'une équipe, d'un groupe, d'un réseau[24]).
8. Faire le tour de l'actualité pédagogique sur Internet (rubrique de Watrelot[25]).
9. Tirer une carte d'un jeu du « Changement » en ligne, voir page 71.
10. Commencer par un « quoi de neuf ? ».

11. Envisager dès le début les travaux de l'après-réunion, en répartissant des rôles (les ressources, les réussites, les questions, réacteur subjectif), voir page 264.

### *5. Le changement, ce sont des actes*

La conduite du changement peut être un intitulé de stage pour cadres, elle n'irrigue pas la professionnalité enseignante dans ces termes. L'analyse des écrits et des propos recueillis auprès de centaines d'acteurs a permis d'identifier des actes professionnels pour donner corps à un concept pour beaucoup éthéré. Dix mots reviennent quand des enseignants, des directeurs ou des chefs d'établissement se mettent à faire « autrement » : quand ils ou elles recherchent à améliorer significativement leurs pratiques et/ou leur organisation du travail, ils ou elles parviennent à combiner, à approfondir, ou à développer les actes suivants :

— **Accompagner** : les enseignants se décalent peu ou prou d'une logique d'enseignement pour trouver des gestes et des modes d'organisation qui soutiennent les élèves dans leurs apprentissages ; les pratiques d'évaluation sont revisitées, les temps sont moins saccadés.

— **Faire équipe** : les enseignants, aidés par la direction, développent des coopérations pour rechercher un impact plus significatif sur les élèves ou encore pour accroître la cohérence d'un dispositif.

— **Enrôler** : en structurant son travail, en s'ouvrant parfois à des partenariats, l'équipe élabore un nouveau partage de rôles et de responsabilités, tant au niveau du groupe-classe qu'avec les collègues.

— **Coopérer** : la pratique pédagogique se « déprivatise » par co-animation, partage de service ; les ressources se mutualisent en direct ou encore par les réseaux sociaux.

— **Organiser** : en dépassant le niveau de la classe, les enseignants s'attachent à améliorer l'organisation pédagogique en variant les groupements, les horaires ; la différenciation devient une stratégie de l'établissement.

— **Analyser** : l'attention du collectif se centre plus explicitement sur les effets produits auprès des élèves en termes d'apprentissages et de développement de compétences ; les enseignants deviennent « enquêteurs » sur leurs propres pratiques.

— **Réguler** : le changement reste une aventure faite de petits pas ; mesurer les petits progrès et adopter résolument une stratégie de résolution des problèmes s'inscrivent dans le temps.

— **Traduire** : partir des besoins des élèves à la mise en place d'une stratégie pédagogique plus collective, inscrite dans les disciplines, ou encore étayer son action par quelques acquis de la recherche nécessitent des opérations de traduction et de transposition auprès des différents interlocuteurs.

— **Expérimenter** : les enseignants s'essayent à la démarche expérimentale, en apprenant des pratiques plus partagées, en faisant l'analyse de ce qui marche et de ce qui marche moins bien. L'ajustement des dispositifs et la régulation des pratiques en découlent.

— **Évaluer** : en faisant le bilan des expériences, en croisant les regards (équipe, direction, élèves, partenaires, formation, inspection, Cardie), l'équipe d'établissement mesure pas à pas ce à quoi elle entend donner de la « valeur », et non plus à valoriser ce qu'elle mesure.

Le changement ne tient pas du nouveau absolu, mais provient de la combinatoire de plusieurs compétences professionnelles

en résonance entre elles sur un temps suffisant pour obtenir une amélioration durable.

**À découvrir en vidéo**

- *Dix mots pour décoder le changement*[26], une série de dix courtes vidéos avec dix acteurs de l'innovation en France, sous l'éclairage d'André de Peretti.



- *L'innovation, toute une histoire*[27], dix séquences en trois séries, pour incarner le processus de changement et l'aventure humaine en éducation.



- Le vade-mecum *« Innover pour l'école des réussites*[28] », DGESCO, 2011, un guide méthodologique pour conduire le changement.



### *6. Le changement, c'est systémique*

Saisir le changement dans un établissement induit une certaine complexité de la pensée et de l'action, irréductible à certains truismes en vogue portant sur le projet, le programme et les tech-

niques données pour efficaces. Les résistances ou les inerties sont d'une grande banalité et l'accord de tous sera moins important que l'instauration de rapports plus professionnels, faits de confiance et de confrontation mêlées, sans doute plus constructifs que l'idéal fusionnel.

À l'épreuve des faits, comme dans les études documentées par la recherche, nous pouvons constater l'alignement de quatre caractéristiques faisant système :

— Les équipes font le pari de **l'éducabilité pour tous** : « Tout le monde est d'accord avec le fait que, jusqu'*à ce que chaque élève ait réussi son examen final, on ne se repose pas*. » Concrètement, cette position veut dire que les établissements font attention aux résultats de tous et s'équipent de moyens ou supports d'évaluation pour soutenir les apprentissages, plus que pour les sanctionner.

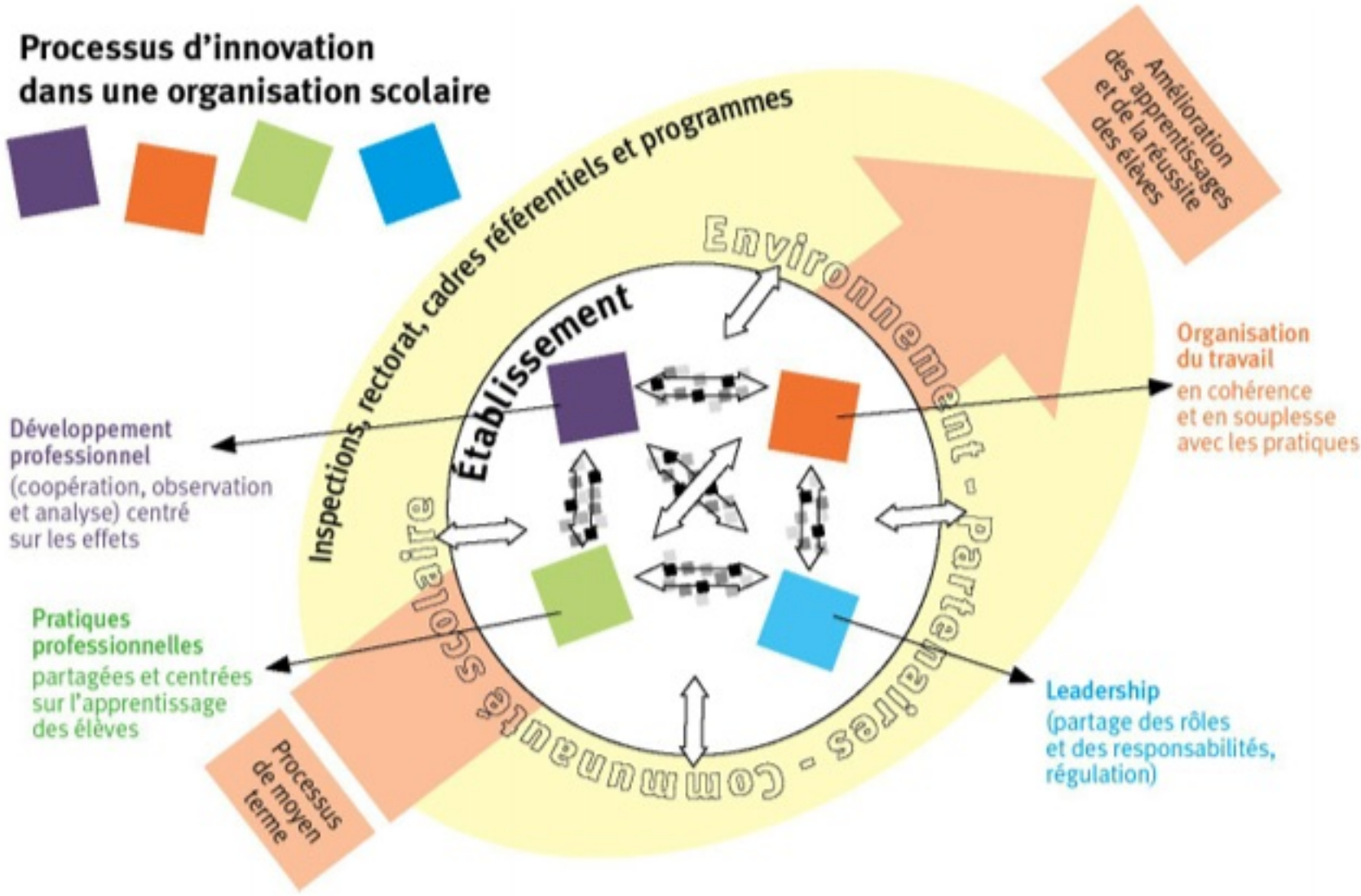
— Une **différenciation des approches** : dans un collège du Poitou, tous les enseignants ont suivi une formation à la pédagogie différenciée et forment des groupes de compétences. Pour une école élémentaire de Paris, ce qui compte, c'est « la différenciation, pas la remédiation ».

— Ne pas hésiter à **bouleverser l'organisation**. Dans un lycée de Vendée, l'emploi du temps suit une organisation par sujet d'étude. Dans une école à Toulon, on a bloqué la matinée pour la lecture et l'écriture. Mais cela intéresse également la répartition des enseignants. Dans une école du Centre, le principe de base est que « tous les niveaux d'élèves doivent avoir accès aux enseignants les plus expérimentés ».

— **L'importance de la communication entre enseignants** : « On va dans la classe d'un collègue très régulièrement ». Les directions impulsent des groupes d'observation et d'analyse où on partage les expériences parce qu'« attein-

coopérative ».

**Le « carré » du changement**




## Comment entrer dans la carte heuristique et interactive de l'innovation ?

On peut s'essayer à cartographier ces mots et les actes qui en découlent en carte heuristique, éditée à la manière d'une carte routière. L'enquête sur les pratiques du changement auprès des équipes a abouti à l'élaboration d'une carte rassemblant plus de 50 actes professionnels mis en relation systémique (voir ci-après) : peu importe le point où vous vous situez, il vous suffit d'avoir une carte et une boussole ; la carte est en ligne où chaque point est illustré par une vidéo de pratiques (et disponible sur demande) ; la boussole, c'est votre objectif propre.

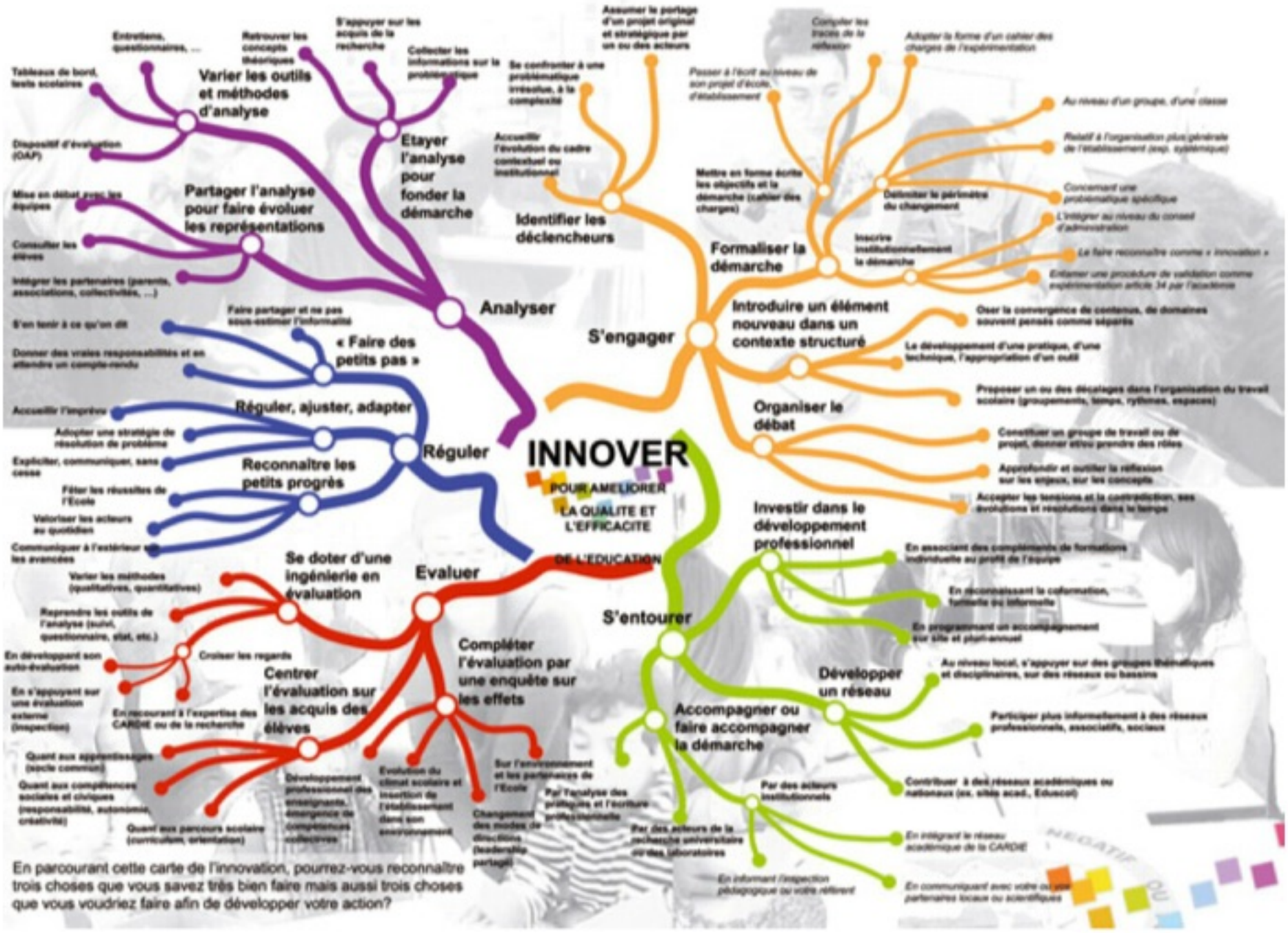
**À vous** : *Relevez trois points déjà acquis, et choisissez les trois prochaines étapes.*

## Acquis

## Pochaines étapes

*Découvrez la carte heuristique de l'innovation page suivante…*

## Carte heuristique de l'innovation[29]




## 7. *Le changement, c'est dialogique*



Le concept de dialogique porté par Edgar Morin entend restituer notre situation contemporaine où coexistent dans une même réalité des contraires apparents ; le changement tiraille autant les individus que les organisations locales. Plus que jamais, l'école et l'ensemble de ses personnels, du bas et du haut, sont pris dans la dialogique entre conservation, transmission, institution d'une part, et évolution, innovation, voire « refondation » d'autre part. J'avais pris il y a peu d'années l'image métaphorique et dynamique de la *Grande Vague* d'Hokusai pour exprimer ce que le changement peut être dans l'éducation, du point de vue des acteurs.

Le changement touche directement personnels et organi-

sations instituées dans leurs routines, légitimes un temps, puis bousculées de manière accélérée de sorte à provoquer une désarticulation de systèmes logiques par ailleurs. Il est aidant pour tous de reconnaître ces dilemmes auxquels chacun se trouve confronté et tenter de les résoudre de manière partagée ; car on n'a pas raison tout seul.

Encore faut-il aider les collègues à affronter ces dilemmes, à l'occasion d'un changement ici et maintenant. Une école en milieu populaire à Paris a construit sa dynamique grâce à un groupe de « partage des doutes et des difficultés », coordonnée par sa directrice, formée, elle, pour conduire dans le temps ces débats qui renforcent la professionnalité de son équipe.

### *8. Le changement, ça s'accompagne*

Une équipe qui change peu ou prou ses manières de travailler a besoin d'un accompagnement, comme dans un chantier, une équipe de construction a besoin d'un échafaudage, sous des formes variées. Il devient dès lors stratégique d'améliorer l'accompagnement des équipes, en proximité, en régularité, en professionnalité et favoriser les rencontres entre novices et innovateurs expérimentés, pour gagner en temps comme en efficacité. Nous intervenons régulièrement et depuis des années auprès des équipes en direct, et des formateurs, accompagnateurs, inspecteurs dans la plupart des académies en ce sens.

L'accompagnement, même si le vocable est parfois galvaudé, s'inspire des trois axiomes signalés par Philippe Perrenoud :

1. Le sens se construit et n'est pas donné d'avance.
2. Le sens se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations.
3. Le sens se construit en situation, dans une interaction et dans une relation.

La rencontre et les échanges peuvent se nourrir grâce à deux espaces collaboratifs pour prolonger la relation d'aide :

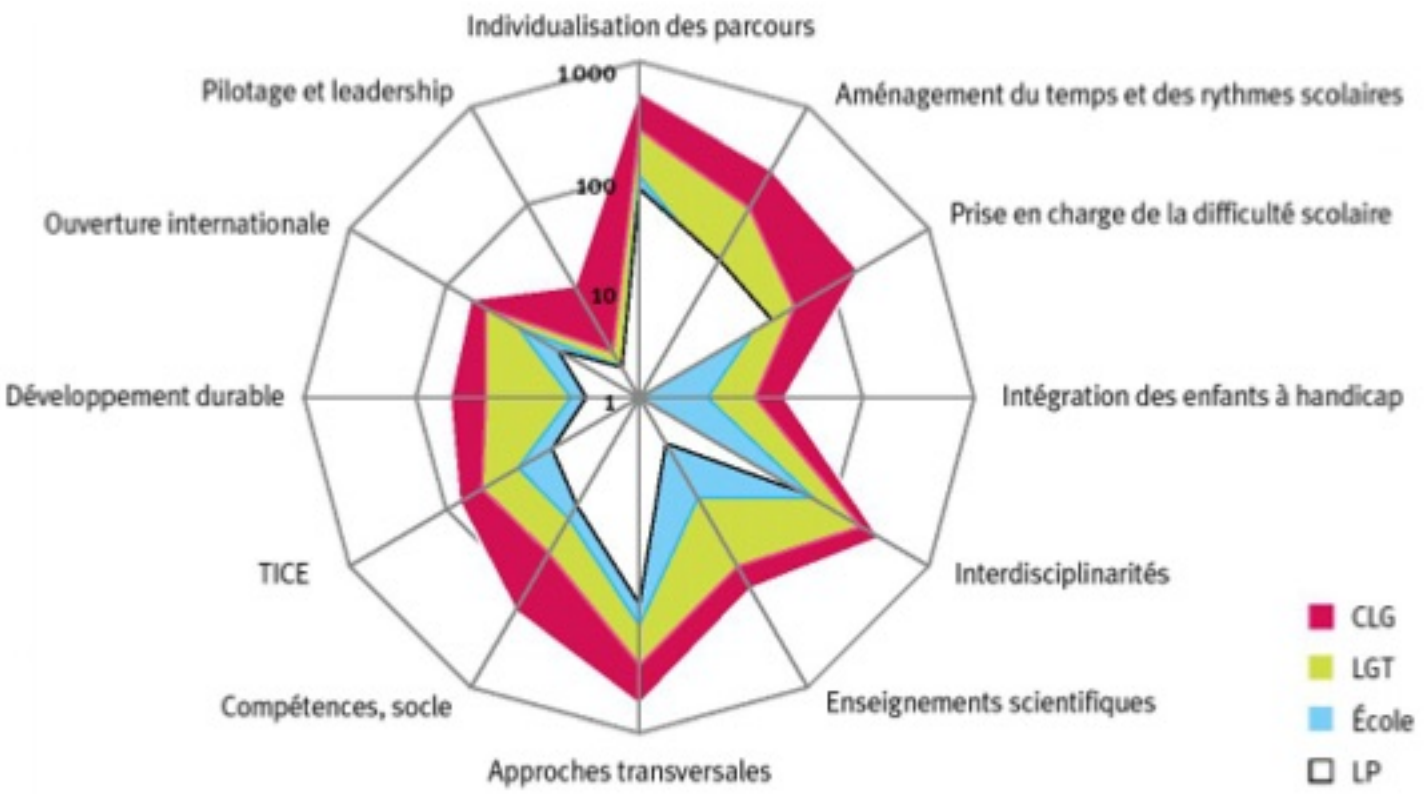
— **RESPIRE**, pour « réseau d'échange de savoirs professionnels en innovation, recherche et expérimentation », correspond à une « communauté d'apprentissage professionnel » relayée à présent sur la nouvelle plateforme Viaeduc.fr. Plus de 50 000 contributeurs et des centaines de groupes de travail, d'échanges, de recherche et des interactions entre les membres.

— **Expérithèque** : plus de 5 800 actions constituent une base de recherche pour dégager les grandes tendances du changement de l'école. La recherche permet d'extraire des cahiers thématiques propres à un inventaire des pratiques sur telle ou telle problématique.

### *9. Le changement, c'est du développement*

Les équipes d'enseignants connaissent des situations de classe qu'ils n'ont pas vécues eux-mêmes et il leur faut inventer collectivement des manières d'enseigner autrement. Le relevé de plus de 3 000 actions permet d'identifier les vecteurs de transformation des pratiques professionnelles.

**Radar des domaines de l'innovation**

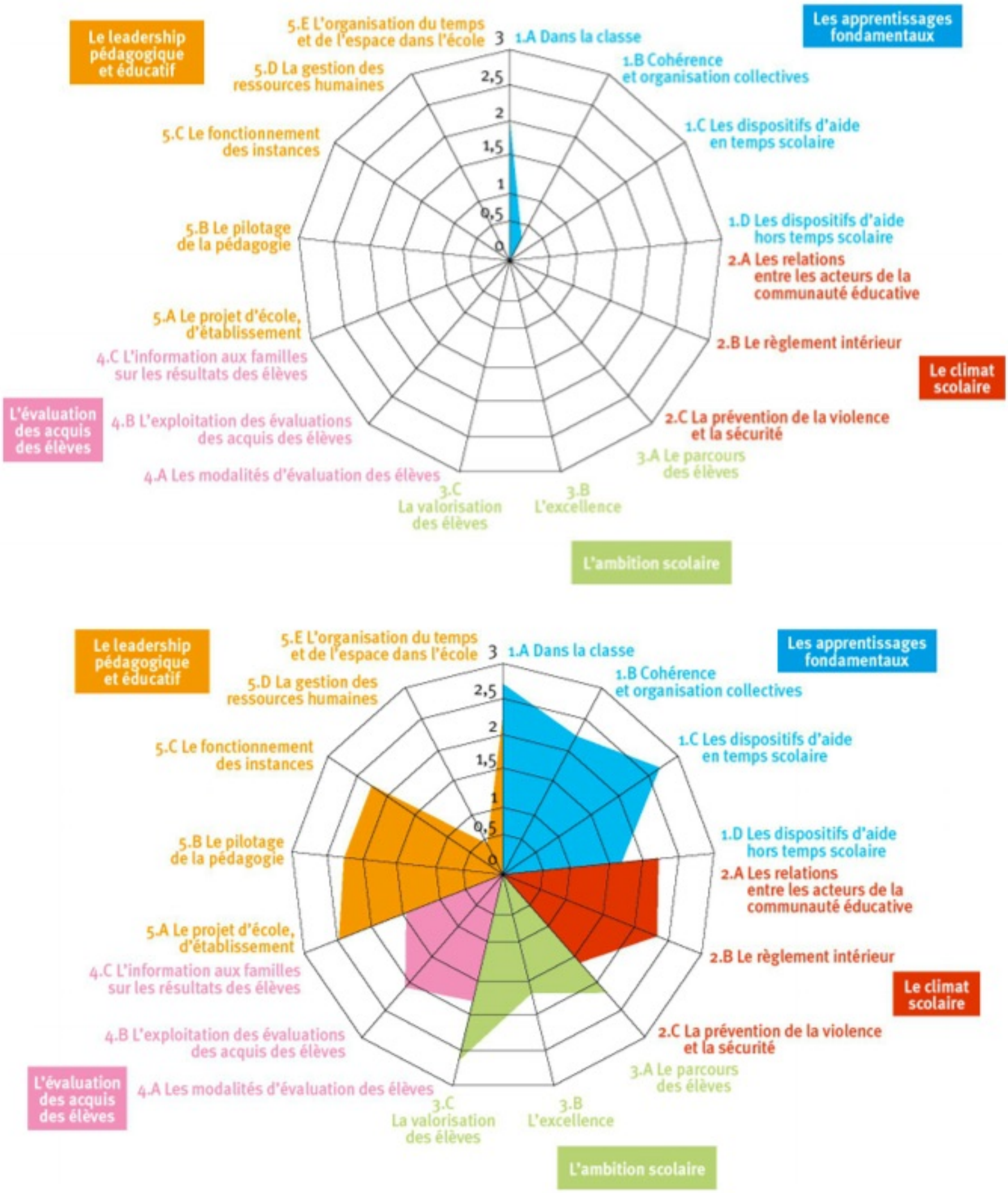


Sur la base de 3 500 actions recensées en 2014, l'échelle logarithmique permet la comparaison entre les différentes surfaces.
Source : MEN-DGESCO-DRDIE.

Comme on peut le voir sur le radar des « domaines de l'innovation », à des degrés variés suivant les niveaux d'enseignement, on retrouve des organisations du travail nécessairement plus collectives centrées autour de l'individualisation des parcours, des temps et des rythmes scolaires ou encore de l'interdisciplinarité ; émerge aussi une thématique relative au changement de *leadership*, plus spécifiquement au collège.

À l'échelle micro, celle d'une unité éducative, se perçoivent de la même manière des niveaux de développement selon des domaines d'activité ; chaque équipe a, par exemple, la possibilité de répondre à un questionnaire en ligne pour positionner son action dans cinq domaines identifiés comme participant à l'amélioration des résultats par la recherche internationale. Un enseignant dans sa classe peut expérimenter Twitter ou des cartes mentales (radar 1), une pratique efficace mais aux effets limités ; en partageant la pratique avec des collègues, en la mettant en résonance avec des pratiques en évaluation, et des organisations modifiant la vie scolaire, le niveau de développement est plus conséquent (radar 2).

**Deux exemples de radar de positionnement**
**(d'après OAPE, 2013)**




Source : d'après Expérithèque, MEN-DGESCO-DRDIE, 2012.

Le changement se traduit ainsi en de véritables dispositifs de « développement professionnel » continu, dont on peut reconnaître les indices :

— Organiser des débats sur les enjeux et fondements des plans d'études, sur les conceptions de la formation.

— Co-construire des projets ambitieux avec les établissements scolaires.

— Reconnaître le temps de concertation comme temps de

travail et temps de formation.

— Soutenir une dynamique de projets innovants, mettre à disposition un système à ressources.

— Encourager la description et l'analyse des pratiques, favoriser l'écriture sur le travail de développement.

— Procéder systématiquement à des évaluations internes des pratiques, des dispositifs et de leurs effets.

— Fournir aux équipes les moyens d'analyser les blocages inhibiteurs et les routines défensives, ainsi que les moyens de s'améliorer (auto-évaluation collective avec accompagnement externe / ami critique).

— Favoriser l'autonomie et la reddition de compte par une démarche débouchant sur la définition de priorités de la formation.

S'inscrire dans le développement professionnel[30] permet de porter l'attention sur des compétences plus particulièrement amplifiées, telles que : l'associativité, le questionnement, l'observation, l'expérimentation, le réseautage (voir chapitre 5e port d'étape).

### *10. Le changement, c'est un voyage*

Il n'existe pas de solutions clés en main pour sortir une unité éducative de ses difficultés. Les expériences suivies en France et ailleurs dans le monde montrent qu'elles s'élaborent en sollicitant l'expertise (cachée) des membres d'une équipe, en associant les élèves, les parents, les partenaires souvent, en partageant une vision et en s'appuyant sur les aides de proximité, sur une durée moyenne.

Cela s'apparente à un voyage pour lequel il ne faut pas attendre d'être prêt et surpréparé pour partir ; il suffirait d'une carte et

d'une boussole pour voguer de port en port, au gré de la navigation profiter de quelques ressources pour durer, sinon d'user de ruses pour en trouver et aller plus loin.

En s'engageant dans ce voyage dans la transformation de l'école, vous disposez de vents favorables pour gagner par étapes les ports, certains proches et connus, d'autres plus lointains et encore inexplorés, au gré de votre navigation professionnelle. Bon vent !

---

1. « Un seul monde, une seule école ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 52, décembre 2009.

2. Cahiers du GIRSEF, Étude de C. Maroy : http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/049cahier.pdf Voir aussi Patrick Picard, Luc Ria, *Beginning Teachers: a Challenge for Educational Systems*, Yearbook, CIDREE, 2011 (téléchargement en pdf).

3. Le CECRL définit en Europe les compétences et leurs niveaux de maîtrise dans l'apprentissage de toutes les langues vivantes.

4. Emmanuel Davidenkoff, *Le tsunami numérique. Éducation. Tout va changer ! Êtes-vous prêts ?*, Stock, 2014.

5. http://horslesmurs.ning.com

6. BYOD pour *bring your own device :* apportez votre propre ressource, voir http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ecogest/spip.php?article200 (utilisation des smartphones en classe).

7. Voir les images couplées sur https://fr.pinterest.com/diversifier/transformation-ecole-la-grande/

8. Voir Andy Hargreaves et Dennis Shirley, *La face cachée de la réforme*, 2011, sur http://perspectives.ctf-fce.ca/fr/article/1960/ et la note « Actions critiques » de France Stratégie 2017-2027 (décembre 2016), sur les trois scénarii de l'autonomie des établissements : http://francestrategie1727.fr/

9. Lors des Journées nationales de l'innovation en 2012 à l'UNESCO.

10. Voir, par exemple, quelques revues de littérature en France consacrées à ces approches, INRP, VST, Dossier d'actualité n° 39, novembre

2008, « L'évaluation au cœur des apprentissages », et Dossier d'actualité n° 65, septembre 2011, « Veille et Analyses : les effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages », et aussi Centre d'analyse stratégique, *Que disent les recherches sur l'« effet enseignant » ?*, note d'analyse n° 232, juillet 2011.

11. À corréler avec les apports de Jean-Marc Monteil, CNRS, au colloque DPATE, « Contexte et performance scolaire », Poitiers, janvier 2001.

12. *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement,* Routledge, 2009 et le site http://visible-learning.org/2013/01/visible-learning-for-teachers-book-review/

13. Voir les travaux d'Helen Timperley, université d'Auckland, Nouvelle-Zélande, par exemple à partir de http://ep.inrp.fr/EP/colloques/seminaire-obligation-de-resultats/programme

14. François Muller, *L'innovation, une histoire contemporaine du changement en éducation,* CNDP, 2012.

15. Les caractéristiques d'une unité éducative avec de mauvais résultats scolaires, d'après David Reynolds, « The Study and Remediations of Ineffective Schools: Some Further Reflections » in Stoll L., Myers K., *No Quick Fixes. Perspectives on Schools in Difficulty*, Routledge, 1998.

16. Exercice d'après André de Peretti et François Muller.

17. Voir http://www.persee.fr/doc/pomap_0758-1726_1992_num_10_1_3044

18. Visible sur http://www.lepetitjournaldesprofs.com/diversifier/2007/12/24/intermede-la-carte-du-tendre-de-lenseignant-moderne/

19. *Ibid.*

20. http://francois.muller.free.fr/diversifier/le8.htm

21. Il s'agit d'une liste de propositions variées et disparates sur un thème donné. Le participant opte pour deux propositions auxquelles il adhère, et deux qu'il rejette.
http://francois.muller.free.fr/diversifier/q-sort.htm

22. http://francois.muller.free.fr/diversifier/12_techniques.htm

23. https://eduscol.education.fr/experitheque/carte.php

24. http://francois.muller.free.fr/manuel/Gererlesrelations/pratiques.htm

25. Blog de Philippe Watrelot : http://philippe-watrelot.blogspot.fr/

26. http://www.youtube.com/playlist?list=PL98D64821BE92DE36

27. http://www.youtube.com/playlist?list=PLD9948A006F119106&feature=mh_lolz

28. http://eduscol.education.fr/cid58593/innover-pour-une-ecole-des-reussites-vade-mecum.html

29. La carte est devenue numérique en agrégeant plus de 50 vidéos de pratiques innovantes illustrant les points du schéma. Visible sur https://www.thinglink.com/scene/608322215900872704

30. Pour aller plus loin dans l'analyse du changement, on consultera avec profits les références suivantes : Monica Gather Thurler et Olivier Maulini (dir.), *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?*, Presses de l'université du Québec, 2007 ; plusieurs sont en ligne sur le site LIFE de l'université de Genève. Ou encore dans les apports de la recherche internationale, par exemple Andy Hargreaves et Alma Harris, *Schools Performing Beyond Expectations*, Routledge, 2011. Voir aussi dans la méta-analyse des actions d'équipes suivies en innovation accessible sur la base nationale Expérithèque ; et enfin un livre récent, fondé sur 300 cas, a pu extraire les dix tendances du changement : *L'innovation, une histoire contemporaine du changement en éducation*, coll. « Changements en éducation », CNDP, 2012. Avec Romuald Normand (ENS Lyon-IFE), nous faisons la jonction entre pratiques de terrain et éclairages internationaux dans *École, la grande transformation ? Les clés de la réussite,* ESF, 2013.

# 1er port d'étape :
# l'enseignant et ses cadres

Êtes-vous un « bon » prof ? La question, vous vous l'êtes posée plusieurs fois, vraisemblablement, comme n'importe quel professionnel de toute activité, pour s'ajuster au contexte changeant, à de nouveaux publics d'élèves, pour réguler l'intensité de votre propre travail, pour tenir la comparaison avec d'autres collègues, ou pour postuler à un poste recherché, c'est selon.

C'est un exercice d'explicitation que l'on se doit à soi-même, qui met en rapport les compétences effectives et le sentiment subjectif de sa propre compétence. Les réponses ne sont jamais satisfaisantes, faute d'une analyse partagée et de référents communs.

Afin d'améliorer votre autopositionnement, nous vous proposons une démarche progressive, par étapes avec votre participation active (prenez un stylo) :

1. une approche métaphorique, l'exercice du « petit vélo » ;

2. un exercice de positionnement par rapport au cadre référentiel du métier ;
3. l'identification de vos points forts et des points à développer.

## Exercice réflexif : le « petit vélo »[1]

Cet exercice est fondé sur un support métaphorique misant sur la familiarité et la puissance d'évocation des situations qui s'y attachent. Il est une technique parmi d'autres pour inciter à la réflexion, au retour sur ses propres points d'appui, ses buts. Le vélo est intéressant comme métaphore en ce qu'il suppose une dynamique nécessaire et un équilibre stable dans le mouvement uniquement. On peut le proposer en exercice individuel, et solliciter en groupe quelques présentations volontaires. Mais aussi ne retenir ensemble que quelques items pour faire le bilan en groupe sur un point plus précis.

La pratique du vélo repose formellement sur quelques principes simples : trois points d'appui (le guidon, la selle, les pédales) et une dynamique du déséquilibre en mouvement permettant au quidam de finalement progresser sur deux appuis, les pneus sur le sol. D'où métaphoriquement, douze questions professionnelles que peut se poser un enseignant :




Une telle métaphore est plaisante pour vous permettre ici d'identifier différents éléments de votre propre système de pilotage : *qu'est-ce qui vous guide ?, qu'est-ce qui vous éclaire ?*, etc.

Elle est tout aussi communicable aux élèves eux-mêmes avec beaucoup de bonheur, pour cadrer leurs réflexions sur leur méthode personnelle de travail[2].

**Le cadre de votre activité n'est pas autoréférentiel**

Cet exercice a été soumis de nombreuses fois dans des groupes d'enseignants, école, collège ou lycée. Les réponses proposées sont spécifiques à chacun, elles attestent que chaque collègue s'est construit sa propre identité pour parcourir sans trop de risques et sur le long terme les chemins d'enseignement. Un item est plus stratégique que tous les autres : c'est celui du « cadre ».

En portant l'attention au « cadre » de l'activité enseignante, vous mesurez que ce qui fait « métier », c'est le partage de références communes et de compétences attendues du point de vue de l'employeur. Si l'Éducation nationale n'a jamais demandé à ses personnels de signer au bas d'un parchemin, ou contrat de travail, elle n'a aucunement mis en œuvre une entrée solennisée dans le métier, à la manière de tout médecin pour le serment d'Hippocrate ou encore des jeunes enseignants de la Communauté fran-

cophone de Belgique.

**Serment de Socrate pour entrer dans le métier d'enseignant, en Belgique francophone**

La Communauté française de Belgique a réformé récemment son système de formation des enseignants. Un document signé par la ministre d'alors de l'Enseignement en Communauté française, Françoise Dupuis, s'appuie sur le concept d'égalité, décliné ainsi :

Si la professionnalisation est au cœur de la formation, une valeur fondamentale la traverse et lui donne son esprit : l'égalité.

- Égalité dans les exigences de formation des différentes catégories d'enseignants : certains cours sont suivis, en commun, par les étudiants de différentes sections.
- Plus d'égalité entre les écoles qui, désormais, offrent toutes aux étudiants des intitulés de cours mentionnés dans les textes légaux et respectent des grilles de référence communes pour les matières enseignées aux futurs instituteurs et régents.
- Égale reconnaissance de tous les publics scolaires en sensibilisant les étudiants à l'accueil des autres cultures, à la richesse que procure la diversité, en les formant à traiter avec le même respect et autant d'écoute tous les élèves qui leur sont confiés.
- Volonté d'amener les nouveaux diplômés à s'engager publiquement, par le *« serment de Socrate »*, à promouvoir l'égalité devant la réussite scolaire de tous leurs futurs élèves.

Doit-on à la formation littéraire de la ministre cette référence toute classique, qui prend une forme solennelle, à la manière du serment d'Hippocrate pour le corps médical :

« Je m'engage à mettre toutes mes forces et toute ma compétence au service de l'éducation de chacun des élèves qui me sera confié. »

Cette symbolique du serment s'inscrit dans le genre d'une corporation et de valeurs affirmées qui n'a pas d'égal actuellement en France. Les médecins, les avocats, les architectes par exemple disposent de ce type d'encadrement professionnel.

De fait, en France, l'entrée dans le métier ou l'exercice de l'activité enseignante, statutaire ou précaire, l'organisation bouleversée de la formation initiale et continue des personnels depuis plus de quinze années ont amené les collègues à se construire par eux-mêmes un cadre de référence. Faites de représentations anciennes, alimentées par les routines professionnelles, précisées lors de visites d'inspection pas toujours régulières, les références au cadre prescrit sont peu fréquentes ; il s'agit pour la majorité des enseignants de trouver les appuis et les ressources suffisamment solides pour rendre le service équitable et juste aux élèves. Ce qui est en jeu, c'est bien la régulation du système et l'évolution des pratiques. Elle ne pourra se professionnaliser que si les enseignants participent à la construction du sens qu'ils y trouvent. La définition du cadre du métier est du ressort de l'employeur, son appropriation est du ressort de ses différents personnels, pourvu qu'il soit connu, explicité, discuté et partagé.

## Autopositionnement : vous et le cadre référentiel du métier

« Bon », c'est un degré de maîtrise dans une compétence donnée.

Être un « bon » prof renvoie à une valeur étalonnée. Vous percevez qu'il existe différents niveaux de maîtrise dans un contexte donné ; depuis l'entrée dans le métier, ou cinq années dans le même établissement, ou après vingt ans d'exercice, votre degré de maîtrise se perfectionne. On peut distinguer classiquement quatre niveaux :

1. **sensibilisation** : première approche ou découverte d'un champ de savoirs, de savoir-faire ou de savoir-être qui permettra une prise de conscience génératrice d'une mobilisation (envie d'approfondir) ;
2. **apprentissage initial** : disposer des bases suffisantes pour comprendre un champ et être capable d'interagir avec des professionnels du domaine ;
3. **maîtrise** : avoir une maîtrise suffisante des connaissances, des pratiques et des comportements pour pouvoir les utiliser professionnellement sans être un spécialiste et en mesurer les effets pour soi et pour les autres ;
4. **expertise** : avoir une maîtrise suffisante pour pouvoir utiliser les savoirs, savoir-faire et savoir-être spécifiques à un champ et en faire son activité unique, identifier les principales ressources (références, outils, réseaux, recherche) pour développer son activité, en témoigner et même former d'autres collègues.

*En partant de ces quatre degrés de maîtrise d'une compétence, où en êtes-vous par rapport au référentiel de l'enseignant ? Cochez la case qui correspond à votre degré de maîtrise de chaque pratique selon vous (1 : peu maîtrisée, 4 : expertise).*

| Domaines de compétences | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Compétences de l'enseignant, acteur du service public d'éducation :** | **1** | **2** | **3** | **4** |
| C1 : Mettre en œuvre les valeurs de la République | | | | |
| C2 : Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et le cadre réglementaire de son activité | | | | |
| C3 : Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques | | | | |
| **Compétences de l'enseignant, porteur du savoir dans une culture commune :** | **1** | **2** | **3** | **4** |
| C4 : Maîtriser les disciplines enseignées | | | | |
| C5 : Ancrer son action en référence à une culture commune | | | | |
| C6 : Être une référence dans l'usage de la langue française | | | | |
| C7 : Maîtriser au moins une langue étrangère | | | | |
| C8 : Maîtriser les éléments de la culture numérique nécessaires à son enseignement | | | | |
| **Compétences de l'enseignant maître d'œuvre de l'organisation et du suivi du parcours d'apprentissage des élèves :** | **1** | **2** | **3** | **4** |
| C9 : Construire des situations d'enseignement et d'apprentissage, en prenant appui sur la recherche | | | | |
| C10 : Installer une relation pédagogique | | | | |
| C11 : Prendre en compte la diversité des élèves | | | | |
| C12 : Contribuer à la construction du parcours des élèves | | | | |
| C13 : Évaluer et certifier | | | | |
| **Compétences de l'enseignant, acteur de la communauté éducative dans l'école ou l'établissement et son environnement :** | **1** | **2** | **3** | **4** |
| C14 : Agir en tant que membre de la communauté éducative | | | | |
| C15 : Concourir à l'action d'une équipe pédagogique | | | | |
| C16 : Coopérer avec les parents et les autres partenaires de l'école | | | | |

## Autodiagnostic : vos points forts et les points à développer

« Bon » désigne un état, or la réalité est plus dynamique et combinatoire.

La valeur est liée à un contexte spécifique ; il serait difficile d'être « bon » tout le temps et en toutes circonstances. Par exemple, vous savez conduire et vous n'avez jamais eu d'accident dans vos déplacements, mais conduire dans la brousse ou sur une piste de rallye sera une autre histoire. De plus, il y aurait des situations où on peut être « mauvais » et, si vous ne le percevez pas subjectivement, on pourrait vous le signifier.

*En partant du même référentiel :*

*1. Quels sont les domaines de compétences ou compétences plus spécifiques pour lesquels vous avez développé une réelle expertise ? Choisissez-en trois. Quelles en seraient les « preuves » tangibles ?*

*2. Et sur lesquels conviendrait-il, de votre point de vue, de porter votre effort dans les mois qui viennent ? Choisissez-en trois.*

| Domaines de compétences | | |
|---|---|---|
| **Compétences de l'enseignant, acteur du service public d'éducation :** | **Expertise** | **À renforcer** |
| C1 : Mettre en œuvre les valeurs de la République | | |
| C2 : Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et le cadre réglementaire de son activité | | |
| C3 : Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques | | |
| **Compétences de l'enseignant, porteur du savoir dans une culture commune :** | **Expertise** | **À renforcer** |
| C4 : Maîtriser les disciplines enseignées | | |
| C5 : Ancrer son action en référence à une culture commune | | |
| C6 : Être une référence dans l'usage de la langue française | | |
| C7 : Maîtriser au moins une langue étrangère | | |
| C8 : Maîtriser les éléments de la culture numérique nécessaires à son enseignement | | |
| **Compétences de l'enseignant maître d'œuvre de l'organisation et du suivi du parcours d'apprentissage des élèves :** | **Expertise** | **À renforcer** |
| C9 : Construire des situations d'enseignement et d'apprentissage, en prenant appui sur la recherche | | |
| C10 : Installer une relation pédagogique | | |
| C11 : Prendre en compte la diversité des élèves | | |
| C12 : Contribuer à la construction du parcours des élèves | | |
| C13 : Évaluer et certifier | | |
| **Compétences de l'enseignant, acteur de la communauté éducative dans l'école ou l'établissement et son environnement :** | **Expertise** | **À renforcer** |
| C14 : Agir en tant que membre de la communauté éducative | | |
| C15 : Concourir à l'action d'une équipe pédagogique | | |
| C16 : Coopérer avec les parents et les autres partenaires de l'école | | |

***Limites de l'exercice***

Les mesures nouvelles en matière d'évaluation de l'activité par les cadres (inspection et chefs d'établissement), prévues pour 2017, s'accompagnent de documents similaires. Ils font la part belle à l'auto-évaluation et permettent aux cadres de communiquer sur les attentes de l'institution ; le référentiel ici reste un cadre de l'activité ; et par exemple l'inspection d'histoire-géographie de l'académie de Nantes précise les « focales » pour guider l'entretien, les observations dans la classe et le travail avec l'équipe

sur place :

- la mise en activité des élèves au service de la construction des compétences ;
- la prise en compte de la diversité des élèves et des modes d'apprentissage ;
- les pratiques d'évaluation, de suivi des apprentissages et des acquis des élèves ;
- les usages pédagogiques du numérique ;
- l'articulation de l'enseignement de la discipline au projet de l'établissement.

On avait évoqué des « usines à cases » pour le livret de l'élève ; il est facile d'en avoir ici un usage bureaucratique (voir chapitre 4e port d'étape). Ce peut être le défaut ou la dérive d'un tel référentiel que de vouloir « avoir bon » à toutes les cases.

La compétence est dynamique, évolutive, changeante et dépendra en grande partie de la reconnaissance par d'autres que vous. La compétence est un « savoir-agir reconnu » (d'après Guy Le Boterf[3]). Elle s'apprécie globalement, systémiquement, dans les actes comme dans les paroles, et même assez rapidement, comme quand vous visitez votre médecin, vous en appréciez sa retenue, sa dextérité et sa bienveillance, sans pour autant morceler votre jugement en microcompétences.



En reprenant la schématisation de Guy Le Boterf, les micro-compétences sont plus des ressources de nature variée qui, en combinatoire, produisent des actes, signalant le degré de maîtrise de la compétence professionnelle. On ne peut pas toutes les maîtriser – qui le pourrait ? – et ces « ressources » peuvent se compenser l'une l'autre ; il faut juste veiller à ne pas les laisser s'épuiser ou à ne pas se fonder sur une seule d'entre elles. C'est le début d'un *burn-out*.

Les *Cahiers pédagogiques*, il y a quelques années, avaient consacré tout un numéro à des « enseignants suffisamment solides[4] ». Il convient de s'approprier ce type de grille dans une juste mesure comme un guide de son activité et un moyen de conduire son apprentissage professionnel sur la durée. Dans le qualificatif « bon », il y a vraisemblablement une composante « développement durable ». Le cadre référentiel reste générique et très impersonnel tel quel ; il est nécessaire de disposer d'outils plus proches des réalités de l'exercice professionnel. En voici une déclinaison possible.

## Questionnaire : ma gestion de classe au quotidien[5]

S'engager dans un développement professionnel continu, c'est commencer, ensemble, à se poser la question des besoins des élèves et, ensuite, à répertorier des questions clés que se pose un enseignant dans sa gestion quotidienne de la classe. Les réponses seront provisoires, incertaines ou tâtonnantes. Elles sont valables quel que soit votre niveau : expert pour sortir d'une certaine routine, ou encore novice en *surcharge cognitive* (gérer sa matière, les élèves, le *timing*, le matériel, le maître de stage éventuel et… les imprévus).

Un des enjeux de ce travail de clarification consiste à ques-

tionner vos actes quotidiens en classe : quels sont vos principes et comment – au jour le jour – vous vous accommodez des tensions et des contradictions au cœur du métier ?

Le côté pragmatique ou empirique de ce travail ne vous fait pas oublier que les recettes ou les *bonnes pratiques* reposent à la fois sur une très bonne maîtrise de votre discipline d'enseignement et sur vos propres valeurs.

*Vous pouvez vous livrer, solitaire, à l'exercice d'une partie ou de l'ensemble des 11 rubriques du questionnaire. Vous pouvez aussi la pratiquer, solidairement en un travail de trois ou quatre enseignants : confirmation, critiques, nuances ou distances par rapport à ce que vos collègues préconisent.*

## 1. La présence des élèves

Comment réagissez-vous quand un élève arrive en retard à votre cours ?

Comment réagissez-vous aux absences prolongées d'élèves (maladie, par ex.) ?

Comment réagissez-vous aux absences perlées ou sélectives ?

Comment intégrez-vous un nouvel élève au milieu de l'année ?

Comment expliquez-vous aux élèves vos propres absences ou retards ?

## 2. Le matériel

- *Le matériel de l'élève :*

Quels matériels demandez-vous et pourquoi (cahiers, classeurs, livres, etc.) ?

Avez-vous des normes de présentation des écrits ?

Faites-vous des vérifications de matériel ? À quel moment de l'heure, de l'année ?

Que faites-vous si l'élève n'a pas son matériel ?

Que faites-vous quand l'élève n'a pas de matériel ?

Que faites-vous pour que les élèves sortent rapidement leur matériel au début du cours ?

- *Le matériel de la classe :*

Qui s'occupe des tâches matérielles quotidiennes (tableau à effacer, chaises à ranger, papiers à ramasser, etc.) ?

Est-ce que vous déléguez ces tâches ? Selon quelles règles ?

Comment disposez-vous les tables dans la classe ? Selon quels critères ?

- *Le matériel spécifique (rétroprojecteur, télévision, lecteur de DVD…):*

Comment connaître l'endroit où se trouvent ces appareils ?

Comment vous assurez-vous au préalable qu'ils sont en bon état de marche ?

Quel scénario de repli prévoyez-vous en cas de panne ?

## 3. La présence du corps

Que faites-vous quand un élève mange un bonbon ou un chewing-gum ?

Réagissez-vous à des attitudes corporelles décontractées (élèves appuyés au mur, pieds sur la chaise, assoupissement, etc.) ?

Intervenez-vous sur les choix vestimentaires des élèves ?

Acceptez-vous qu'ils gardent en classe leur anorak ou leur casquette ?

Avez-vous une ligne de conduite sur ces sujets en ce qui concerne vos choix d'attitudes, de vêtements ?

## 4. Les déplacements dans la classe et en dehors

Comment gérez-vous les entrées et les sorties de la classe ?

Comment gérez-vous les déplacements dans les escaliers ?

Comment gérez-vous les déplacements à l'intérieur de la classe (poubelle, etc.) ?

Est-ce que vous autorisez les sorties pendant l'heure de cours (toilettes, etc.) ?

Les élèves ont-ils le droit de sortir de la classe quand vous avez deux heures de cours qui suivent ?

## 5. La communication orale

- *Les échanges collectifs :*

En début d'année, apprenez-vous rapidement le prénom et le nom de vos élèves ?

Est-ce que vous les tutoyez ou vous les vouvoyez ?

Est-ce que vous faites attention à votre voix ?

Comment gérez-vous les interventions orales des élèves ?

Est-ce que vous avez des techniques verbales pour les valoriser ?

- *Les échanges élèves/élèves :*

Qu'est-ce que vous estimez tolérable ?

Comment intervenez-vous dans les autres cas ?

- *Les échanges professeur/élève :*

En cas de travail individualisé, répondez-vous au cas par cas ou bien dans un certain ordre ?

Dans les autres cas, acceptez-vous de répondre à une demande avant la mise au travail de tous ou bien différez-vous votre réponse ?

Est-ce vous qui vous déplacez ou est-ce l'élève ?

L'échange a-t-il lieu à voix basse ou à voix haute ?

- *Les règles de politesse :*

Avez-vous un code établi ?

Avez-vous instauré des rituels de politesse (se lever, faire silence, etc.) ?

Quand et où ces règles sont-elles explicitées ?

- *Le conflit en classe avec un ou des élèves :*

Comment gérez-vous un problème lié à un perturbateur ?

Est-ce que vous gardez l'élève près de vous à la fin du cours pour un entretien ?

Laissez-vous des traces écrites du conflit (journal de classe, rapport, etc.) ?

En cas de conflit avec toute la classe, quel type de solution choisissez-vous ?

## 6. La communication écrite (journal de classe, bulletin, etc.)

- *Les notes au journal de classe. Qu'indiquez-vous (écrivez un mot type) en cas de :*

Bavardages répétés ?

Oubli fréquent de matériel ?

Manque de respect envers vous ?

Manquement au règlement (téléphone, attitudes, etc.) ?

Souhait de rencontrer un parent de l'élève ?

Encouragement/mise en garde dans le bulletin ?

Divers conseils personnalisés dans votre discipline d'enseignement ?

*+ commentaires de vos collègues sur ces remarques (effets escomptés, p. ex.)*

## 7. Les perturbations, le bavardage et les sanctions

Avez-vous un seuil de bruit au-delà duquel ce n'est plus acceptable ?

Quelle stratégie allez-vous utiliser pour revenir au calme ?

Comment réagissez-vous aux désagréments liés au téléphone (sonnerie, SMS) ?

Avez-vous pensé à un système de gradation des sanctions ?

Se traduisent-elles par du travail scolaire en plus ? Lequel ?

Avez-vous pensé à des sanctions positives ?

## 8. L'évaluation

Avez-vous un système d'explication et de justification des notes que vous mettez ?

Acceptez-vous de revenir sur une erreur d'évaluation que vous avez commise ?

Avez-vous des règles de fonctionnement par rapport au fait que des

élèves trichent ?

## 9. Les mises au travail

- *La phase d'accueil de vos élèves :*

Comment faites-vous entrer vos élèves dans la classe ?

Avez-vous un petit rituel pour démarrer la leçon ou la journée ?

À quel moment remplissez-vous les différents registres et le journal de classe ?

Déléguez-vous cette tâche ?

Le registre administratif vous suffit-il ou bien jugez-vous utile d'en avoir un qui vous soit personnel ?

Quel moment choisissez-vous pour faire les communications qui ne concernent pas directement le cours ?

- *La phase de mise en relation :*

Comment faites-vous le lien avec votre cours précédent ?

Comment annoncez-vous le travail du jour ou de la séance de cours ?

- *La phase de cours proprement dite :*

Comment les supports sont-ils distribués (par vous ou les élèves) ?

Comment gérez-vous les traces écrites (tableau, cahiers) ?

- *La phase de clôture du cours :*

Comment anticipez-vous la fin du cours ?

Quand donnez-vous du travail ultérieur ?

Qui décide que le cours est fini (vous, les élèves, la sonnerie, le bruit extérieur) ?

Comment les élèves sortent-ils de la classe ?

## 10. Le travail hors classe

Comment vous assurez-vous que le travail demandé (un devoir, par ex.) est fait ?

Que faites-vous quand il n'est pas fait ?

À quel moment du cours réglez-vous ce type de problème ?

Est-ce que vous remettez les copies ou les travaux dans un temps déterminé ?

Prenez-vous des mesures si les notes de leçons des élève sont régulièrement en dessous de la moyenne ?

Intervenez-vous dans la gestion d'une autre classe (celle d'à côté en cas de bruit) ?

Intervenez-vous dans les couloirs ? Dans la cour ? Devant l'établissement ?

Intervenez-vous par rapport à des élèves que vous n'avez pas en classe ?

## 11. Exemples de questions pouvant se situer à la périphérie de la stricte gestion de la classe

Quelles méthodes de travail seraient à conseiller aux élèves ou aux parents ?
Ou encore comment envisagez-vous votre première réunion de parents (contenu, disposition des lieux, *timing*, typologie des conseils éventuels, etc.) ?

Comment feriez-vous pour définir avec vos élèves les règles de vie en lien avec le règlement intérieur de votre établissement ?

---

Comment organiseriez-vous votre classe en ce qui concerne la décoration, les affiches, les panneaux didactiques, etc. ?

---

Comment gérer (mesures spécifiques ?) les élèves qui doublent, voire triplent leur année ?

---

Que faites-vous si des élèves vous posent des questions sur l'actualité ou vous demandent votre point de vue sur un événement marquant ?

---

Comment gérer en classe des questions liées à votre vie privée, y compris Facebook ?

---

Quels sont les bons moyens pour mieux s'intégrer à l'équipe enseignante de l'établissement ?

---

Etc.

Beaucoup partagent l'idée que le cadre institutionnel, le référentiel ici, les programmes d'enseignement nationaux et les instructions officielles, le projet d'école ou d'établissement seraient autant de limites à l'action pédagogique. Dans notre métaphore de la navigation professionnelle, ils tracent plutôt une carte de l'espace et du temps de l'école. À nous d'en prendre la mesure et d'estimer les chances et les risques de naviguer au grand large.

Dans quelle mesure considérer que ce sont des cadres qui offrent des marges importantes d'innovation et de créativité ?




Avec l'aimable autorisation de l'auteur.

## L'innovation, l'autre manière de changer l'école

L'innovation, confondue avec le « nouveau » ou encore avec le numérique (voir page 166), n'est pas un mot directement utilisé par les équipes éducatives, et les usages sociaux ou médiatiques du terme lui-même sont sources de malentendus. Pourtant, « *on peut innover sans refonder, on ne pourra pas refonder sans innover* » (Claude Lelièvre, Journée nationale de l'innovation, 2013).

Avoir fixé des objectifs élevés à chaque école, à chaque établissement, pour tout enseignant, a pour corollaire non une observance absolue et réglementaire, mais une invitation à trouver les ajustements, réglages, innovations adéquates pour mieux y répondre. L'innovation est une manière de transformer l'éducation, par les pratiques et l'intelligence des professionnels et non par voie de réforme.

### *L'innovation, c'est une équation combinatoire*

La mise en œuvre de la *loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* implique tous les niveaux et l'ensemble des personnels ; les changements dans le cadre, dans les programmes et dans l'organisation peuvent être nombreux selon les points de vue des acteurs eux-mêmes. Selon les lieux, ils peuvent être facilités par le droit reconnu à **l'expérimentation** (depuis la loi de 2005) intégré dans le Code de l'éducation (article L. 401-1). Ces évolutions institutionnelles viennent compléter une série de textes depuis les années 1980 qui confirment des tendances plus qu'ils ne les inversent. La différence sur les terrains vient souvent de l'interprétation bureaucratique des acteurs, chacun à leur niveau, ou parfois de leur méconnaissance des possibilités.

**Petit rappel**

**Dans les textes, quelques invitations à la liberté, l'autonomie et l'innovation**

La loi et le règlement peuvent comporter, pour un objet et une durée limités, des dispositions à caractère expérimental (art. 37-1 de la Constitution).

La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'Éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection. Le conseil pédagogique prévu à l'article L. 421-5 ne peut porter atteinte à cette liberté (article L. 912-1-1).

Les collèges, les lycées, les écoles régionales du premier degré et les établissements régionaux d'enseignement adapté disposent, en matière pédagogique et éducative, d'une autonomie qui porte sur :

1. l'organisation de l'établissement en classes et en groupes d'élèves ainsi que les modalités de répartition des élèves ;

2. l'emploi des dotations en heures d'enseignement mises à la disposition de l'établissement dans le respect des obligations résultant des horaires réglementaires ;

3. l'organisation du temps scolaire et les modalités de la vie scolaire ;

4. la préparation de l'orientation ainsi que de l'insertion sociale et professionnelle des élèves ;

5. la définition, compte tenu des schémas régionaux, des actions de formation complémentaire et de formation continue destinées aux jeunes et aux adultes ;

6. l'ouverture de l'établissement sur son environnement social, culturel, économique ;

7. le choix de sujets d'études spécifiques à l'établissement, en particulier pour compléter ceux qui figurent aux programmes nationaux ;

8. sous réserve de l'accord des familles pour les élèves mineurs, les activités facultatives qui concourent à l'action éducative, organisées à l'initiative de l'établissement à l'intention des élèves, ainsi que les actions d'accompagnement pour la mise en œuvre des dispositifs de réussite éducative définis par l'article 128 de la loi n ° 2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale. (article R. 421-2).

**« Le travail transversal et pluridisciplinaire ainsi que l'innovation pédagogique sont encouragés »** (L. 912-1, article 72).

Sous réserve de l'autorisation préalable des autorités académiques, le projet d'école ou d'établissement peut prévoir la réalisation d'expérimentations pour une durée maximum de 5 ans portant sur :

- l'enseignement des disciplines,
- l'interdisciplinarité,

- l'organisation pédagogique de la classe, de l'école, de l'établissement,
- la coopération avec les partenaires du système éducatif,
- les échanges, le jumelage avec des établissements étrangers d'enseignement scolaire.

Ces expérimentations font l'objet d'une évaluation annuelle. Le Haut Conseil de l'éducation établit chaque année un bilan des expérimentations menées en application du présent article (article L. 401-1 du Code de l'éducation).

Les missions et compétences des personnels d'enseignement et d'éducation s'appuient explicitement sur des principes tels que le développement professionnel et la coopération. Des travaux du Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative (CNIRE) en 2013, émerge une proposition de définition générique :

*« Une pratique innovante est une action pédagogique caractérisée par l'attention soutenue portée aux élèves, au développement de leur bien-être et à la qualité des apprentissages. En cela, elle promeut et porte les valeurs de la démocratisation scolaire. Prenant appui sur la créativité des personnels et de tous les élèves, une pratique innovante repose également sur une méthodologie de conduite du changement. Le partenariat permet à l'équipe d'enrichir son action grâce aux ressources de son environnement. Chacun de ces points ne suffit pas à lui seul, mais plusieurs combinés font d'une action une pratique innovante dans sa conduite et dans ses effets*[6]*. »*

### *Quel est le fruit que vous cueillerez dans l'arbre des domaines de l'innovation ?*

Quand les équipes portent leur énergie (temps, moyens, ressources, créativité) sur un domaine, une question, un problème, cela devient vecteur du changement (voir l'arbre de l'innovation ci-

dessous). Souvent, une même action combine plusieurs vecteurs, ce qui renforce son potentiel de transformation.

**Arbre de l'innovation**




En parcourant la frondaison de cet « arbre de l'innovation », sauriez-vous positionner l'action principale que vous souhaitez développer dans un ou deux rameaux ? Cela vous permet d'identifier le ou les domaines que vous investissez plus particulièrement en ce moment, et d'en envisager les liens (ou interactions) avec les autres.

## *Check-list* : repérez les « marqueurs » du changement

L'analyse des dispositifs et des pratiques en cours dans les écoles et établissements permet d'identifier des marqueurs du changement[7] en quelques points. Il est plus aisé, pour les acteurs des académies, de repérer les processus en jeu et d'orienter les

plans d'action pour les mois suivants (soutien, accompagnement, formation). Ils permettent de la même manière de repositionner le numérique et les usages scolaires dans la conduite systémique du changement. À bien des égards, **les usages numériques** partagent, sous certaines conditions, des dimensions de l'innovation. Elles sont repérées par un astérisque dans le texte ci-dessous. Un sous-chapitre suivant leur sera plus particulièrement consacré (page 163).

**L'innovation, c'est plutôt :**

- ☐ Un processus de changement local, dynamique et évolutif dans le temps, et variable en visibilité (repéré ou non, validé ou non, parfois dérogatoire)

- ☐ Dans tous les degrés d'enseignement, et pas qu'en collège difficile périurbain (*)

- ☐ Partout, et pas seulement au nord d'une ligne Le Havre-Marseille (*)

- ☐ Irréductible à un objet seul, à un produit ou à une technique ou encore à un domaine

- ☐ Une fertilisation croisée originale, inédite et parfois inattendue dans un univers scolaire traditionnel (interdisciplinaire, intercatégoriel, partenariat, introduction d'un élément inhabituel, etc.), créant du lien entre les connaissances, entre les acteurs (*)

- ☐ Une exploration de pratiques ou de modalités tendant vers un accompagnement de l'élève dans son parcours d'apprentissage, ou encore privilégiant la différenciation à la remédiation (*)

- [ ] Un développement d'un ensemble de pratiques relevant de l'évaluation formative (attentes positives, retour sur la pratique, indices structurants, auto-évaluation, exigences élevées) améliorant la qualité de la relation dans la classe

- [ ] Des pratiques s'appuyant sur la coopération, la mutualisation, l'entraide, la résolution de problèmes, les exemples concrets, favorisant le temps réel d'apprentissage et l'implication des élèves (*)

- [ ] Des pratiques développant l'estime de soi, les droits et les responsabilités des élèves (*)

**Ce n'est surtout pas :**

- [ ] Une relégation de certains élèves ou des classes de niveau
- [ ] Une prescription institutionnelle
- [ ] Une dérégulation du système
- [ ] Une manière d'obtenir des moyens en plus sans rien changer
- [ ] Une vitrine du projet d'établissement
- [ ] La mise en concurrence entre établissements
- [ ] Un abaissement des niveaux d'exigence
- [ ] Un travail périphérique aux savoirs scolaires
- [ ] La chose d'une seule personne

- [ ] Une mode avant une autre

- [ ] Une organisation sans lien avec les autres systèmes (formation, évaluation)

**C'est efficace dans la mesure où :**

- [ ] Une organisation ou une pratique permet de recentrer l'activité sur les effets sur les élèves (*)

- [ ] Une action ou un dispositif peut, à un moment, bousculer l'organisation (groupements, rythmes, espaces, etc.) (*)

- [ ] Il existe un débat collectif et donc une régulation au niveau d'une équipe pour se développer

- [ ] Il y a un investissement formel assumé par la direction (régulations, rôles, moyens)

- [ ] L'équipe se met à fonctionner en mode résolution de problèmes

- [ ] L'équipe rend visible son activité et accueille une certaine extériorité (partenaires, personnes-ressources, recherches) (*)

- [ ] Les personnels se font accompagner dans un dispositif de développement professionnel sur une durée suffisante pour changer (*)

- [ ] Des rôles ou des responsabilités nouvelles émergent pour structurer le travail (*)

- [ ] Le travail s'appuie sur des réseaux, en présence et en ligne

(*)

- ▢ Les enseignants enquêtent sur leurs propres pratiques et consultent élèves, parents et partenaires

- ▢ Les corps intermédiaires accompagnent, reconnaissent l'engagement des acteurs et valorisent le changement dans une plus grande proximité et dans une relation de confiance

**D'ailleurs, cela se voit quand on observe :**

- ▢ Une amélioration du climat scolaire

- ▢ Une meilleure cohésion du groupe, un sentiment d'appartenance

- ▢ Des relations pacifiées dans la classe, un temps retrouvé pour apprendre

- ▢ Des élèves changeant d'attitude vis-à-vis de leur travail et de l'école (*)

- ▢ Une augmentation des résultats des plus faibles sur une durée moyenne

- ▢ Une offre scolaire enrichie et diversifiée pour tous les élèves (*)

- ▢ Des élèves capables d'identifier ce qu'ils ont appris (*)

- ▢ Des réussites de l'école qui s'affichent dedans et dehors (*)

- ▢ Une équipe qui parvient à suivre les parcours des élèves,

même après la sortie de l'école (*)

- ▢ Un discours positif sur l'école et l'établissement

***Quand la main d'élève devient main d'artiste. Petits et grands partageons nos chimères. Collège Paul Langevin, Saint-Junien, académie de Limoges, prix de l'Innovation 2015***[8]

Réalisé avec un artiste plasticien, Pierre Debien, et le groupe vocal Canticum Novum, le parcours visuel, sonore et lumineux est composé de huit grandes chimères et équipé d'un système numérique permettant aux visiteurs d'écouter le conte inventé par des enfants de l'école maternelle Cachin, des élèves de classes ordinaires du collège et des élèves de la SEGPA du collège Langevin de Saint-Junien, les deux établissements étant situés en zone semi-rurale. Soutenu par la Fondation de France, le projet démontre que l'enseignement des arts peut être un catalyseur d'équipes pluridisciplinaires, qu'il peut être à l'origine d'une démarche pédagogique active et motivante et enfin mettre en valeur les élèves au sein de l'institution et de leur environnement proche.

*Site : http://www.clg-langevin87.ac-limoges.fr/*

Alors, innovation ou expérimentation[9] ? Sur des problématiques similaires (évaluation des élèves, changement d'organisation des rythmes ou lutte contre le décrochage scolaire), il y a

autant d'équipes qui s'appuient sur ce renforcement institutionnel (L. 401-1) que d'équipes qui s'en passent aisément. Pour conduire le changement, il y a donc des conditions matérielles, organisationnelles, relationnelles, professionnelles plus favorisantes que d'autres ; l'environnement institutionnel ou juridique est une variable parmi d'autres, mais pas déterminante outre mesure.

Les initiatives locales resteraient cantonnées au sein des unités éducatives si la question de l'échelle du changement n'était pas posée, dans des termes de généralisation, de transfert ou de transposition. Des académies s'appuient sur des dispositifs expérimentaux, sans nécessairement prendre ce nom. Ces expérimentations se caractérisent par un suivi institutionnel rigoureux et pluriannuel et négligent parfois leur communication, même dans le dialogue entre le niveau national et académique. Il devient stratégique de mieux connecter ces actions impliquant à chaque fois des dizaines d'établissement, de sorte à soutenir les équipes dans leur développement professionnel et à documenter les démarches, au profit de tous.

Depuis 2012, le cycle est marqué d'événements nationaux (Journées de l'innovation, Forum des enseignants innovants) et académiques (Semaines de l'innovation), soutenus par un changement de gouvernance (DRDIE au niveau national) comptant sur la professionnalisation des acteurs locaux (Cardie, encadrement), étayé parfois par la recherche (IFE, universités et intervenants de niveau international) : différentes études et publications convergent pour caractériser la place de l'innovation comme levier du changement local et comme stratégie politique d'amélioration des résultats.

### *Quel est le potentiel de développement de votre action ?*

Des centaines d'études de cas menées avec les équipes et avec leurs cadres ont permis d'élaborer un tableau d'autoposition-

nement pour mesurer l'état de développement de sa pratique, de son dispositif et le potentiel à exploiter avec l'accompagnement de son « ami critique ».

Selon une méthodologie articulant autopositionnement d'une équipe et évaluation externe, sur une durée moyenne, une école, un établissement ou encore un réseau d'unités éducatives pourraient être reconnus comme « laboratoire de l'innovation », si au moins trois domaines atteignent le degré 4, et dans une perspective d'amélioration des pratiques.

Le tableau permet à chaque équipe de s'autopositionner rapidement, afin de prendre la mesure de son développement et de privilégier certains domaines à approfondir pour la suite.

| Domaine | A | B | C | D | E |
|---|---|---|---|---|---|
| | **Considération positive de l'élève et dimension éthique du métier** | **Amélioration significative des connaissances et des compétences des élèves** | **Développement professionnel des enseignants** | **Changement dans l'organisation du travail** | **Leadership scolaire et compétence collective** |
| **1er degré** | L'action se réfère peu à l'éthique professionnelle | Pas évalué pour l'instant | Peu d'écrits ou de communication sur l'action elle-même | L'action est dans le cadre de la classe | L'action relève d'un enseignant dans sa classe |
| **2e degré** | L'action concerne potentiellement tout élève | Des progrès sont constatés dans la mise au travail | L'action est visible ; l'équipe communique sur l'analyse de son activité | Quelques aménagements horaires, ponctuels | Une équipe s'est constituée sur une action durable |
| **3e degré** | L'action s'intéresse plus particulièrement à des élèves en difficulté | Des progrès sont visibles pour la plupart des élèves | Un dispositif d'analyse est mis en place : co-observation, groupe d'analyses, ou accompagnement externe (Cardie, chercheurs, IFE) | L'emploi du temps a été modifié pour permettre une action de plus grande amplitude ; les groupements d'élèves varient | Un coordonnateur ou chef de projet existe ; une instance de régulation est en place |
| **4e degré** | L'action intègre des dimensions formelles (scolaires) et informelles ; elle prend en compte, par exemple, le sentiment de bien-être | Tous les élèves ont progressé | Les personnels deviennent ressources pour co-former en interne ; un groupe de régulation est en place ; l'équipe est ressource pour d'autres équipes | Des modules à temps variable, à habillage non scolaire apparaissent. L'équipe est plus large | L'action est coordonnée, en lien avec la direction ; elle s'inscrit dans le projet d'établissement |
| **5e degré** | L'action comporte explicitement une approche globale des élèves (appartenance, bien-être) et construit son évaluation avec eux | Tous les élèves ont progressé. Des réussites sont visibles tant aux examens qu'en insertion | Des personnels participent à des réseaux professionnels ; l'établissement devient formateur et s'inscrit dans le réseau des ESPE | L'action nécessite des compétences spécifiques et parfois des postes profilés, compte tenu de l'organisation du travail | L'action est au cœur de l'établissement ; sa dynamique entraîne une grande partie de l'équipe, avec des partenaires |

## Identifiez le potentiel de développement d'une action

Tout au long du présent ouvrage, sont proposés des actions ou des dispositifs pédagogiques au niveau national comme innovations (lauréats des Journées de l'innovation). À l'aide du tableau d'analyse (ci-avant), repérez le niveau de développement d'une action de votre choix.

Dans un second temps, avec l'aide du tableau, estimez le potentiel de votre propre action ou de votre projet futur.

Ce premier épisode vous a permis d'expliciter le cadre de votre activité, de repérer les valeurs et de clarifier des points d'appui au regard des attentes exprimées par l'éducation. Vous avez pu d'ores et déjà identifier en subjectivité assumée quels étaient les domaines de votre expertise, et quelles « ressources » devaient être approfondies.

Dans le chapitre suivant, prenons le risque de nous éloigner du port d'attache (institutionnel) pour gagner le large, le grand large, et nous évoquerons les pratiques « efficaces » en appui aux résultats de la recherche internationale.

## Escale technique : le « dessous des cartes » en éducation

Nous les avons entendues, et entendons encore, ces petites phrases du quotidien, dans la salle des profs (pas trop), en entretien, en débriefing, en écrit. Elles attestent du sentiment d'isolement éprouvé par une grande majorité d'un corps de plus de 800 000 personnels. Auto-enfermement collectif que nous avions identifié avec André de Peretti comme « effet Buñuel[10] », en référence à son film d'inspiration surréaliste, *L'Ange exterminateur*. Nous autoriserons-nous à pousser la porte ? Comment saurons-nous si elle est ouverte ou fermée, si nous ne l'expérimentons pas nous-mêmes ? Devrions-nous nous fier à ce qui est dit ?

Les résistances sont fortes, comme paradoxalement l'envie d'y aller aussi ; mais… comment ? Quel est le début du début du changement, les déclencheurs, les premiers petits pas qui en entraîneront d'autres ? Nos collègues semblent démunis pour ouvrir la route. Il est alors plus rassurant (un moment) de se raccrocher au prescrit, au programme, à l'habitude.

## *Des domaines du changement, en appui à des études internationales et des références théoriques*

### Le jeu du changement

Le jeu du changement[11] est composé de 100 cartes, réparties en plusieurs domaines où le changement peut porter ; ils sont en corrélation forte, et chacun a un intérêt stratégique, dans le sens qu'il conditionne le travail et influe sur les résultats du travail avec les élèves ; plusieurs domaines sont traités ici :

— l'organisation apprenante ;

— la créativité ;

— l'organisation des savoirs ;

— le développement professionnel ;

— les conditions de travail ;

— le sentiment de bien-être ;

— l'approche systémique de l'efficacité scolaire.

Les propositions ci-dessus sont issues de plusieurs études internationales et références théorisées sur le système éducatif et sur l'amélioration des performances[12]. Chacune est déclinée ici en invitations ou en questions, à la façon d'un jeu de cartes ; dont les règles seraient les vôtres : à l'envie, au besoin, pour vous ou pour votre équipe. Brian Eno avait conçu un pareil jeu pour sortir d'impasses en matière de création musicale : il avait intitulé ce jeu *Stratégies obliques*. Ces cartes sont complétées de quelques exergues relatifs à l'innovation.

**Les cartes *in extenso***

Crois en toi-même.

Consacre plus de temps à l'apprentissage.

Soucie-toi du climat scolaire.

Soucie-toi du sentiment de sécurité.

Accueille la complexité.

Construis ton parcours de formation.

Endosse les rôles de coordination, de pilotage, de développement.

Utilise une vieille idée.

« Imite, assimile et ensuite in-

De quoi doutez-vous ?

Cinquante-cinq minutes, vous êtes sûr ?

Quel est le moral des troupes aujourd'hui ?

Qui a peur de venir à l'école ?

Et si vous le dessiniez ?

Qu'aimeriez-vous apprendre ?

Est-ce toujours le même métier ?

Tolère les ambiguïtés.

Sois exigeant avec tes élèves et dis-le-leur.

Sois solidaire.

nove. » (Clark Terry)

Développe le sentiment d'appartenance.

Pense en combinatoire.

Autorise-toi l'autoformation.

Partage le leadership.

Comment l'aurais-tu fait ?

« Il faut faire des choses folles avec le maximum de prudence ». (Michel Mohrt)

Quelles incertitudes pouvez-vous supporter ?

Tous les élèves savent-ils ce qu'ils attendent de vous ?

Vous êtes dans le même bateau que qui ?

Fêtez-vous l'école ?

C'est dans quelle matière ?

Avez-vous pensé à vous-même ?

De qui vous méfiez-vous ?

Autorise-toi à faire des erreurs.

Propose des activités stimulantes.

Reconnais les réussites.

Renforce le sentiment de compétence.

Va voir dans le champ du voisin.

Consulte.

Et si ça ne marchait pas ?

Quand avez-vous fait rêver vos élèves pour la dernière fois ?

Qui a peur des félicitations ?

Lui avez-vous dit qu'il pouvait le faire ?

Et si l'étranger vous devenait familier ?

Par qui voudriez-vous être accompagné ?

Auriez-vous besoin d'un « temps mort » ?

Accorde-toi du temps.

Énonce tes objectifs.

Cesse de t'indigner.

Réponds au besoin de reconnaissance.

Enseigne moins, forme plus.

Apprends de tes pairs.

Engrange les savoirs.

Change les mots.

« Il n'y a pas d'innovation sans désobéissance. » (Michel Millot)

Avez-vous pensé à penser ?

Savez-vous pour quoi vous travaillez ?

De quoi feriez-vous l'éloge ?

Connaissez-vous dix manières

Suspends le temps.

Abandonne les instruments normaux.

« Aussitôt qu'on nous montre quelque chose d'ancien dans une innovation, nous sommes apaisés. » (Friedrich Nietzsche)

Les problèmes sont tes amis.

Délègue plus, dirige moins.

Raconte ce que tu fais.

Multiplie les coopérations.

Questionne le passé.

Prends des risques calculés.

Connecte-toi aux réseaux.

Cherche le plus petit dénominateur commun.

« Que de fois il arrive qu'en croyant expérimenter sur autrui, nous expérimentons en réalité sur nous-mêmes. » (Émile Zola)

Quels sont vos faux amis ?

Qui ferait presque aussi bien que vous ?

À qui avez-vous oublié d'en parler ?

Avec qui ne voudriez-vous surtout pas travailler ?

Que vous enseigne l'expérience ?

Que risquez-vous ?

de dire : « C'est bien » ?

Que voulez-vous vraiment que vos élèves sachent ?

Qui sont vos maîtres ?

Que savons-nous déjà faire ?

Pourriez-vous le dire en anglais ?

« Il faut oser ou se résigner à tout. » (Tite-Live)

Que dirait votre voisin ?

Croyez-vous en eux ?

Est-ce vraiment impossible ?

Comment vos élèves aidez-à grandir vous ?

Qu'est-ce qui vous retient d'essayer ?

À quoi reconnaissez-vous un bon artisan ?

Que seriez-vous prêt à abandonner ?

Imagine.

Maintiens de bonnes relations avec les familles.

Cherche un partenaire.

*« Yes, we can ! »*

Prends en compte les représentations.

Valorise les parcours de formation.

Comment êtes-vous informé ?

Fais un pas de côté.

N'hésite pas à dire que c'est bien.

Questionne le cadre.

Participe à la construction identitaire.

Ose la démarche expérimentale.

Valide les acquis.

Vise collectives. les compétences

Accentue les différences.

Accorde de l'importance à l'invisible.

Refais le premier pas.

Comment le feriez-vous ?

Les parents sont-ils vos pires ennemis ?

Avec qui aimeriez-vous travailler ?

Comment les rendez-vous autonomes ?

Que savez-vous qu'ils croient ?

Que croyez-vous qu'ils savent ?

D'où êtes-vous parti ?

Finalement, de quoi s'agit-il ?

## Modalités des règles du jeu

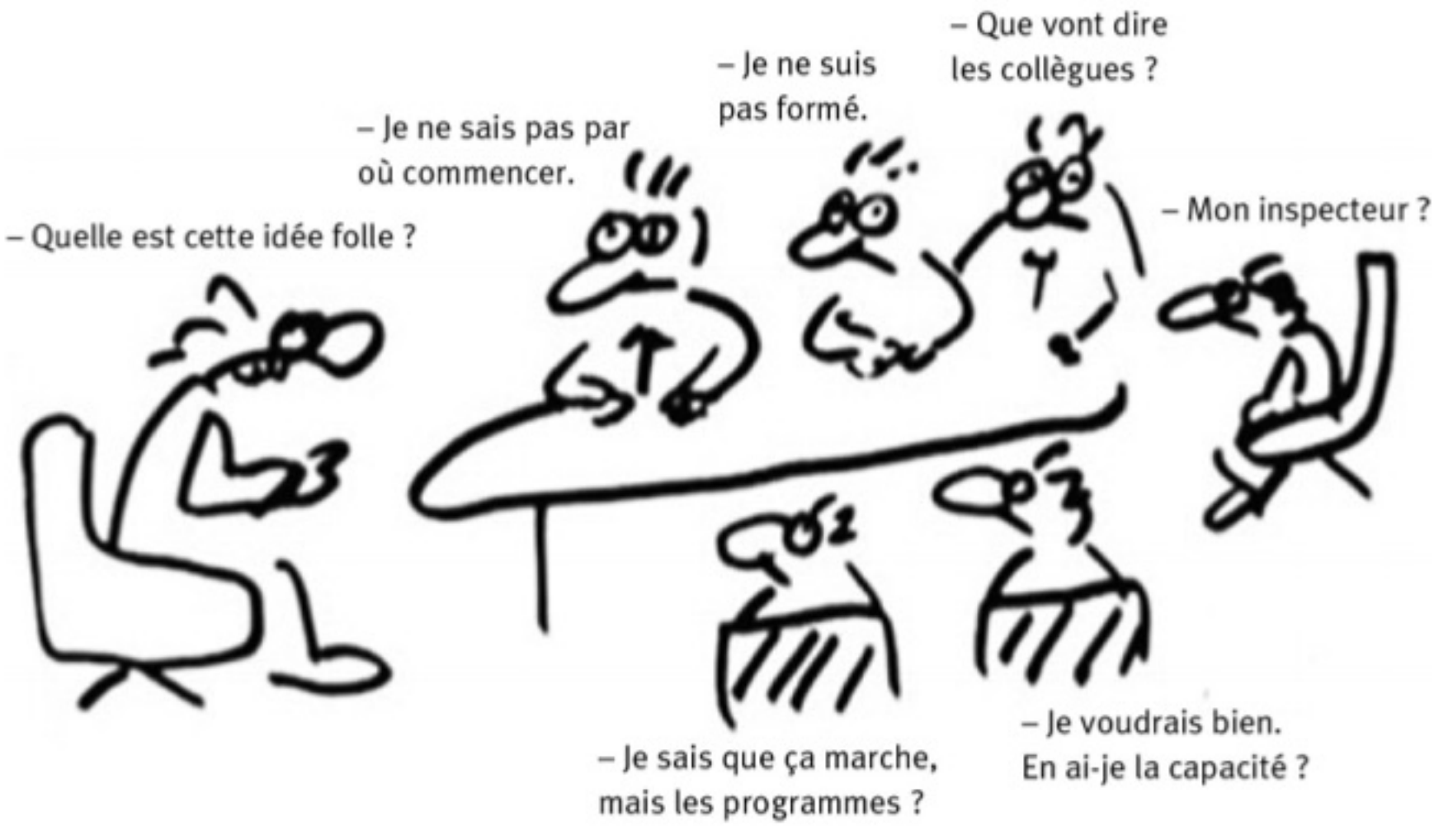
Chaque carte propose d'introduire une ou plusieurs variables nouvelles dans une action, un projet. Tirer une carte conduit à réexaminer son action à la lumière de la ou des variables proposées. Chaque carte comporte une injonction adressée à soi-même et, sur le même thème, une question qui peut être posée à autrui ou au groupe.

Le jeu peut être utilisé de plusieurs manières ; en voici une par exemple. L'animateur sollicite un volontaire dans le groupe pour

exposer une situation ; puis il distribue à chaque participant trois cartes du jeu ; chacun pourra les abattre une à une en fonction du déroulement du récit.

Le volontaire expose alors une situation récente et réelle, importante pour lui et pour laquelle il souhaite demander l'aide du groupe (10 minutes). Un participant abat alors une première carte à destination du « témoin » ; en fonction de la réponse ou de l'explicitation donnée, les autres participants enchérissent.

À la fin du jeu, le « témoin » signalera les cartes qui ont le plus apporté à sa réflexion personnelle. Enfin, l'animateur s'enquerra auprès du groupe de l'intérêt de cette approche pour analyser une situation éducative.




---

1. http://francois.muller.free.fr/diversifier/former/equipe/outils/velo/index.htm

2. Pour plus de détails, ou pour prendre connaissance de multiples métaphores instrumentales, voir André de Peretti et François Muller, *Mille et une propositions pédagogiques pour animer son cours et innover en classe*, ESF, 3e éd., 2015.

3. Guy Le Boterf, *De la compétences à la navigation professionnelle*, Éditions de l'Organisation, 3e éd., 1999. Ses apports ont beaucoup contribué

à cet ouvrage, ne serait-ce que par l'inspiration de son titre, entre navigation, carte et boussole dans le domaine professionnel.

4. « Des enseignants suffisamment solides », *Cahiers pédagogiques*, n° 342-343, mars-avril 1996.

5. Avec l'aimable autorisation de X. Dejemeppe, 2012, HELHA Loverval, sur une idée de J.-F. Inisan, *Cahiers pédagogiques*, n° 290.

6. Texte du Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative, septembre 2013.

7. Source : François Muller, *L'innovation, une histoire contemporaine du changement en éducation*, CNDP, coll. « Changements en éducation », 2012.

8. https://www.youtube.com/watch?v=IXg3vksWwAI

9. Le rapport annuel 2015 des inspections générales est entièrement dédié à la question de l'innovation dans l'institution, de la classe au système éducatif, voir http://www.education.gouv.fr/cid110456/rapport-annuel-2015-des-inspections-generales.html

10. Voir sur http://www.lepetitjournaldesprofs.com/diversifier/2007/12/21/leffet-bunuel-ou-lauto-enfermement-collectif-en-education/

11. Le jeu du changement est accessible à partir de la page http://www.francoismuller.net/#!le-jeu-du-changement/cfqx

12. C'est donc un travail de traduction et de créativité que nous avons engagé avec Frédéric Teillard d'Eyry, chargé de mission Cardie Paris. Nous avons eu le souci de transmettre les savoirs experts, produits dans d'autres sphères (universitaires, internationales), parfois peu connus ou peu accessibles, à l'attention des praticiens de l'éducation.

Par exemple, pour :

– l'organisation apprenante : à partir des champs d'action identifiés par le groupe de travail de l'ISP Paris, en appui aux travaux d'Alain Bouvier et de Monica Gather-Thurler relatif à l'établissement formateur ;

– la créativité : les conclusions du rapport de l'Unesco, tirées par François Taddei (Inserm) en 2010 ;

– l'organisation des savoirs : en référence directe avec les écrits d'Edgar Morin et de la méta-analyse d'Aletta Grisay (université de Liège) ;

– le développement professionnel : en prise directe avec les analyses du dispositif de formation instauré en Nouvelle-Zélande, sous l'impulsion d'Helen Timperley (Auckland) ;

– les conditions de travail : à partir des travaux sur l'ergonomie scolaire et

les conclusions des travaux de Georges Fotinos (MGEN) ;

– le sentiment de bien-être : en appui aux travaux sur l'évaluation des écoles, notamment dans le système écossais (via Romuald Normand, INRP) ;

– l'approche systémique de l'efficacité scolaire : à partir des conclusions de Simmons sur les établissements efficaces.

# 2e port d'étape :
# l'enseignant et ses pratiques

Qu'est-ce qu'un « bon » prof ? La question tangue comme le roulis dans une mer déjà formée ; et le fait de vérifier le cap au regard d'un sextant académique, tel que le référentiel métier (voir plus loin), n'est pas d'une grande aide, car la conformité prétendue ou recherchée ne rend pas compte des réalités vécues ou ressenties dans la quotidienneté des relations entre un enseignant et ses élèves, ni des moyens variés d'en améliorer telle dimension.

L'exhaustivité n'est pas notre ambition et nous ne pourrons cerner toutes les compétences en jeu de l'enseignant moderne[1]. Nous préférons ici souligner les dynamiques de la transformation du métier au gré de votre navigation professionnelle, à savoir : cinq courants ou tendances traduisant le développement professionnel à parcourir ensemble : relation, évaluation, organisation, coopération, innovation.

## Construire la relation

La qualité de la relation entre un maître et ses élèves reste et sera toujours déterminante, tout en demeurant subjective pour chaque enseignant. Pour peu que cette dimension soit explicitée, elle pourrait s'avérer décisive et reconnue comme geste professionnel.

## Savez-vous reconnaître la valeur du travail de vos élèves ?

La relation pédagogique naît de la connaissance réciproque et d'une reconnaissance de l'autre et de son travail ; elle s'exprime de manière variée et les élèves le signalent quand ils disent « respect », c'est-à-dire qu'ils sont attentifs, parfois à fleur de peau, au regard porté sur le travail et sur la personne. Le « retour d'informations » (*feedback*) semble le plus important dans la perception de son travail pour l'élève ; il lui permet de développer un sentiment de compétence, encore subjectif et déterminant, une des clés de la réussite.

*Chaque enseignant peut se perfectionner dans ce retour d'informations en s'y essayant plusieurs fois. Où en êtes-vous ? Cochez 10 items déjà mis en pratique, puis entourez 5 items que vous pourriez facilement mettre en œuvre dans les prochaines semaines avec vos élèves.*

**Savez-vous reconnaître la valeur du travail de vos élèves de 20 manières différentes ?**

- ☐ Reconnaître la valeur intrinsèque du travail.
- ☐ Identifier trois points forts.
- ☐ Inscrire le travail dans une dynamique.

- ▢ Identifier à travers le travail une qualité ou encore une compétence rapportée à l'élève.

- ▢ Signifier son contentement par un geste ou un signe non verbal (regard bienveillant, tape dans le dos, main sur l'épaule ou sur le bras).

- ▢ Accompagner sa satisfaction par des mots choisis :
  - sur le travail lui-même,
  - sur la personne de l'élève,
  - sur la dynamique personnelle,
  - sur la projection possible et le réinvestissement.

- ▢ Ne rien signifier en présence du groupe.

- ▢ Marquer sa satisfaction en contexte privatif, après le cours ou en entretien.

- ▢ Écrire son appréciation sur le travail lui-même (copie)
  - par une cotation ou une notation,
  - par une appréciation manuscrite plus longue.

- ▢ Écrire un petit mot plus individualisé autrement sur le travail, sur le carnet de correspondance, ou encore dans un échange de mail ou sur la boîte privée.

- ▢ Signifier à un tiers en présence de l'intéressé, par exemple à un autre professeur, au principal, à un parent.

- ▢ Donner en échange une marque ou un témoignage de réussite (un « bon » point, une image, des bonus à capitaliser en vue d'une utilisation ultérieure).

- ▢ Prendre le temps d'en parler avec l'élève dans un exercice réflexif (entretien, tutorat).

- ▢ Ne rien faire, ne rien dire.

- ▢ Ne rien signifier soi-même mais le faire reconnaître par d'autres tiers (chef d'établissement, tuteur, etc.).

- ▢ Inviter l'élève à capitaliser toutes ses « petites réussites » dans un carnet ou portfolio.

Ceci n'est pas un simple exercice, mais un entraînement à des gestes professionnels qui ont un effet visible sur l'adhésion ou le rejet des élèves et la qualité de leurs travaux.

Cela peut constituer l'objet d'une « enquête sur les pratiques » dans une école ou dans un établissement, voire dans un réseau école-collège, où les enseignants, d'un commun accord, vont pouvoir aller chez l'un, chez l'autre pour observer et retenir comment on signale ou on dit « C'est bien » à des élèves. À l'issue de quelques jours ou semaines, la petite équipe, souvent avec l'aide d'un *facilitator* (dirait-on en Nouvelle-Zélande, voir page 227), fera le point en une liste des 10 manières de signifier des attentes positives, de faire un *feedback* positif à certains et de valoriser les travaux. Ce dispositif de co-formation, souple, simple et peu coûteux, parce qu'il se fond dans l'organisation même d'une équipe, favorise le « développement professionnel » (voir page 224), un concept et des pratiques concrètes inscrites désormais dans le référentiel de l'enseignant.

***Ce qu'en disent les résultats de recherches internationales***

Ce sentiment de « bien faire » peut se partager au niveau macro. Il est examiné au niveau international, quand chercheurs,

universitaires ou agences s'intéressent à « ce qui marche » (« *what works?*[2] »). Il y a bien quelque chose qui agit, d'utile et d'efficace, dans la relation entre un enseignant et ses élèves, pour l'amélioration des apprentissages des élèves. Plusieurs recherches de niveau international convergent pour établir les caractéristiques d'une pédagogie « efficace ». Au-delà des exercices de gamme, la qualité de la relation est repérée comme déterminante dans l'efficacité des pratiques.

## Identifiez les facteurs efficaces pour faire réussir vos élèves

Voici une liste d'items repérés comme autant de pratiques enseignantes qui participent peu ou prou à la plus grande réussite des élèves, d'après la recherche internationale. Ils sont présentés ici de manière aléatoire.

*Pouvez-vous cocher 10 pratiques que vous identifiez comme les facteurs les plus efficaces pour faire réussir vos élèves ?*

- ☐ Le contrôle et la surveillance étroite des élèves
- ☐ Les jeux de simulation
- ☐ La clarté du discours de l'enseignant
- ☐ Les dispositifs d'enseignement à distance
- ☐ L'élève qui devient pour un temps enseignant
- ☐ La focalisation du cours sur les contenus d'enseignement
- ☐ Le *feedback* apporté aux élèves
- ☐ La formation traditionnelle des enseignants

- [ ] L'autoverbalisation et l'autoquestionnement des élèves
- [ ] Les relations entre l'enseignant et les élèves
- [ ] Le tutorat de l'élève par un adulte dans la classe
- [ ] La mise en œuvre d'une évaluation formative
- [ ] Les stratégies de métacognition
- [ ] L'enseignement assisté par ordinateur
- [ ] L'enseignement des élèves à domicile
- [ ] La réponse instantanée de l'enseignant dans la classe
- [ ] Le développement professionnel des enseignants
- [ ] La pédagogie inductive
- [ ] L'apprentissage des élèves sur Internet
- [ ] La résolution de problèmes dans la classe
- [ ] Les méthodes visuelles ou audiovisuelles
- [ ] L'apprentissage coopératif au lieu de l'apprentissage individualisé
- [ ] Les caractéristiques personnelles de l'enseignant
- [ ] L'usage de tests sommatifs
- [ ] L'instruction individualisée
- [ ] La séquence d'enseignement planifiée par étapes

- ▢ La mise en concurrence des élèves dans la classe
- ▢ Le travail des élèves à partir d'exemples concrets
- ▢ Le temps passé sur une tâche précise
- ▢ Le travail donné à la maison
- ▢ La cartographie mentale de concepts
- ▢ Les travaux d'enquête avec les élèves
- ▢ La fixation d'objectifs précis aux élèves
- ▢ Le tutorat par les pairs dans la classe
- ▢ L'aide ponctuelle dans la classe

La liste des items reprend les conclusions des travaux de John Hattie[3]. Chercheur néo-zélandais à l'université de Melbourne, il a réalisé une méta-analyse de plus de 800 études sur l'efficacité des pratiques d'enseignement. Il parvient ainsi à identifier des récurrences des pratiques qui « marchent » mieux que d'autres pour les élèves. Le tableau clinique n'a rien de prescriptif ; il conviendrait de le lire en combinatoire ; à savoir, l'enseignement sera d'autant plus efficace qu'il rassemble plusieurs gestes professionnels qui font système entre eux et propose une cohérence et une continuité pour soutenir les apprentissages des élèves.

*Confrontez vos réponses à la liste établie par John Hattie.*

| **Les effets majeurs de l'enseignement sur la réussite des élèves** | **Les effets plutôt limités de l'enseignement sur la réussite des élèves** |
|---|---|

- La mise en œuvre d'une évaluation formative
- La clarté du discours de l'enseignant
- L'élève qui devient pour un temps enseignant
- Le *feedback* apporté aux élèves
- Les relations entre l'enseignant et les élèves
- Les stratégies de métacognition
- L'autoverbalisation et l'autoquestionnement des élèves
- Le développement professionnel des enseignants
- La résolution de problèmes dans la classe
- La mise en œuvre d'une stratégie pédagogique
- L'apprentissage coopératif au lieu de l'apprentissage individualisé
- L'étude des compétences des élèves
- La séquence d'enseignement planifiée par étapes
- Le travail des élèves à partir d'exemples concrets
- La cartographie mentale de concepts
- La fixation d'objectifs précis aux élèves
- Le tutorat par les pairs dans la classe
- Le contrôle et la surveillance étroite des élèves
- Les dispositifs d'enseignement à distance
- La focalisation du cours sur les contenus d'enseignement
- La formation traditionnelle des enseignants
- Le tutorat de l'élève par un adulte dans la classe
- L'enseignement des élèves à domicile
- La réponse instantanée de l'enseignant dans la classe
- L'apprentissage des élèves sur Internet
- L'enseignement en binôme dans la classe
- Les méthodes visuelles ou audiovisuelles
- L'usage de tests sommatifs
- L'instruction individualisée
- La mise en concurrence des élèves dans la classe
- Le travail donné à la maison
- Les travaux d'enquête avec les élèves
- Les caractéristiques personnelles de l'enseignant
- La pédagogie inductive
- Les jeux de simulation
- L'aide ponctuelle dans la classe
- L'enseignement assisté par ordinateur
- Le temps passé sur une tâche

| | |
|---|---|
| | précise |

***Classement de Hattie : liste de facteurs pour la réussite scolaire***

En tout, 250 millions d'élèves ont été concernés par ces recherches sur la réussite et l'apprentissage. Hattie élargit constamment sa base de données avec de nouvelles recherches. Voici une partie des 138 facteurs d'influence que Hattie évalue dans son livre.

**Ce qui nuit à l'apprentissage**

- trop de télévision.
- le redoublement.
- de longues vacances d'été.

**Ce qui ne nuit pas, mais n'aide pas non plus**

- l'enseignement ouvert *vs.* traditionnel.
- les classes multi-âges.
- l'enseignement et l'apprentissage basés sur le Web.

**Ce qui n'aide que peu**

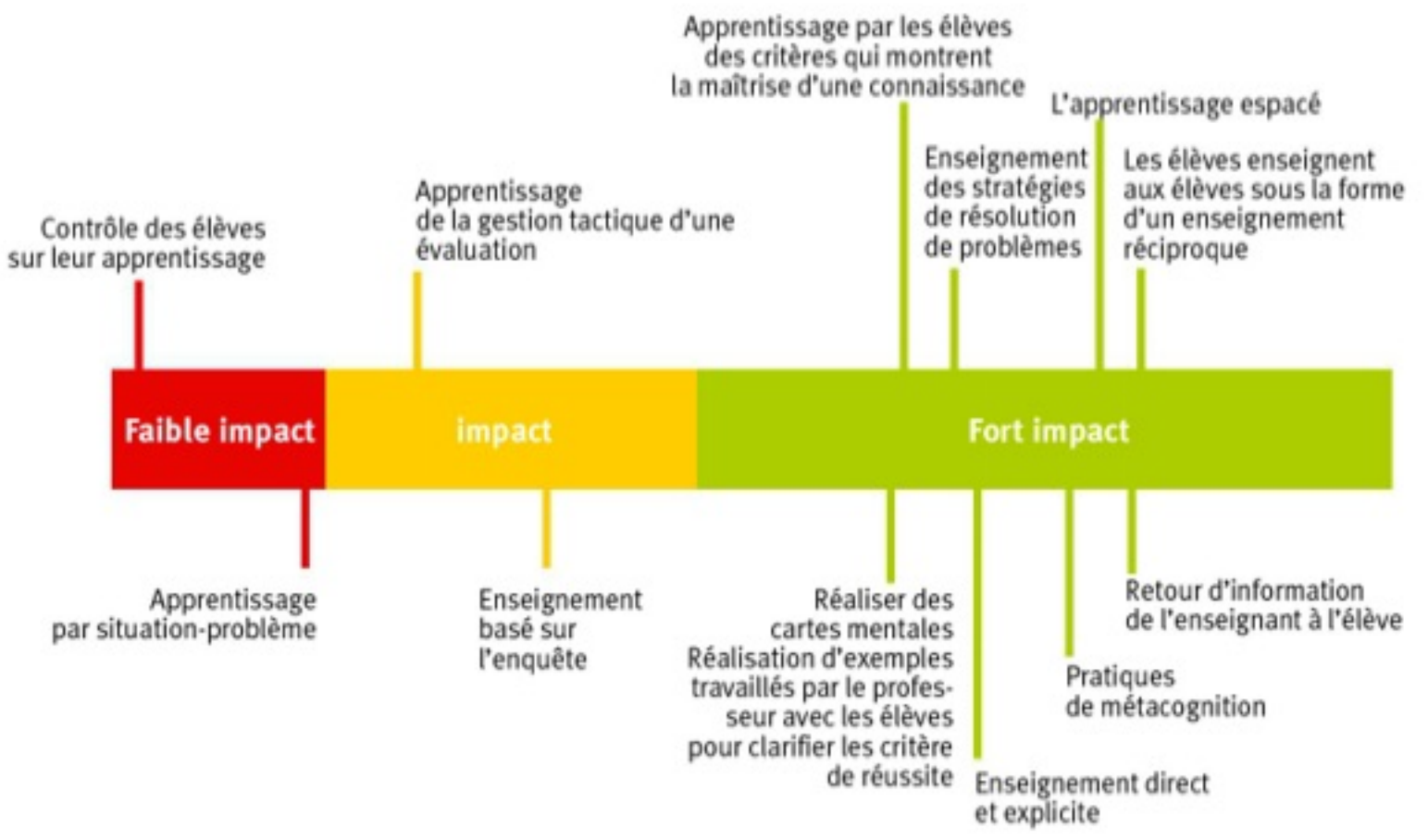
- de petites classes.
- l'équipement financier.
- les devoirs.

**Ce qui aide davantage**

- des offres supplémentaires pour les enfants doués.
- des mesures d'encouragement préscolaire.
- un enseignement dirigé par l'enseignant.

**Ce qui aide vraiment**

- *feedback* par l'enseignant.
- enseignement des stratégies en résolution de problèmes.
- formation continue des enseignants spécifique en la matière.
- des programmes encourageant la lecture.
- relation de confiance entre l'enseignant et l'élève.




**Échelle d'impact des facteurs d'efficacité pour de meilleurs apprentissages des élèves**

## Évaluer pour les apprentissages

Hattie le repère au niveau macro : les pratiques relatives à l'évaluation des élèves prennent une place centrale ; une étude de la DEP (ministère de l'Éducation nationale) analyse les pratiques d'évaluation des enseignants au collège en trois portraits types :

— Un premier groupe, la moitié, principalement des professeurs des disciplines scientifiques : « Peu soucieux de différenciation ou de remédiation, ces enseignants décident seuls des modalités de l'évaluation, à partir des manuels. Leurs pratiques évaluatives, centrées sur les contenus disciplinaires, s'appuient sur des écrits de restitution, dans une démarche d'évaluation plutôt sommative, située en fin de séquences d'apprentissage. »

— Un second groupe (38 % des enseignants), principalement des professeurs de français, de langues et d'histoire-géographie, a une approche plus collective et plus diversifiée : « Appel à l'autonomie et à la créativité des élèves dans des tâches qui sollicitent des compétences transversales prises en compte dans les barèmes de notation, élaboration des évaluations au fur et à mesure des séquences en fonction du niveau d'acquisition réel des élèves ; importance donnée à la correction, au repérage des erreurs, à l'implication des élèves dans cette phase ; utilisation des résultats des évaluations pour individualiser les apprentissages, proposition de remédiations, réorganisation des contenus enseignés. »

— Le troisième groupe, le plus innovant : composé de professeurs d'EPS et d'arts plastiques, il placerait l'évaluation en début de séquence, l'élaborerait collectivement et

pratiquerait l'évaluation diagnostique (*cf. p. 98*) et l'évaluation formative.

Selon l'étude, les pratiques seraient en pleine évolution et un tiers à la moitié des enseignants repenserait sa façon d'évaluer en observant les résultats des élèves.

Nous abordons cette question empiriquement en France alors qu'ailleurs des systèmes d'éducation ont misé sur des dispositifs efficaces d'évaluation « *pour* » les apprentissages. Par exemple, *Inside the Black Box*[4] est le titre d'un petit livret à grand succès au Royaume-Uni : Paul Black et Dylan Wiliam ont été les principaux responsables d'un programme de développement professionnel continu sur l'évaluation pour les apprentissages des élèves intitulé KMOFAP (*King's-Medway-Oxfordshire Formative Assessment Project*) ; puis ils ont été moteurs dans un programme national pour l'amélioration des pratiques d'enseignement et d'apprentissage (*The Learning How to Learn Project :* http://archive.is/www.tlrp.org).

Avec leur aide, le département de l'Éducation écossais a entrepris un programme de développement de l'évaluation formative. Les pratiques d'évaluation expérimentées ne sont pas révolutionnaires, mais mises en cohérence et partagées dans une équipe : il s'agit d'abord d'améliorer le questionnement de la classe ou *dialogue avec les élèves* (par exemple : étendre le temps d'attente des réponses à la question de l'enseignant, ou encore formuler des questions orales ouvertes) ; systématiser *le retour d'information (feedback)* à travers la notation, mais aussi promouvoir l'évaluation par les pairs en utilisant les réponses des autres élèves et l'auto-évaluation de la part des élèves, l'usage formatif des tests sommatifs (identifier par exemple trois petits succès et une piste d'amélioration dans les commentaires).

Le travail, entre 2002 et 2006, a rendu les conclusions suivantes :

— un accroissement substantiel des perceptions de l'engagement des élèves dans les apprentissages, avec un effet particulièrement notable sur les élèves en difficulté et ceux présentant d'importants problèmes d'apprentissage ;

— une meilleure motivation, des attitudes plus positives dans les apprentissages, et pour beaucoup une amélioration de la confiance ;

— des améliorations dans le comportement et plus de coopération dans le travail d'équipe et les apprentissages en classe ;

— des améliorations spectaculaires des compétences des élèves à apprendre de leurs forces et de leurs faiblesses, et ce dont ils ont besoin pour progresser, ce qui les a encouragés à prendre davantage de responsabilités dans leur apprentissage ;

— pour les enseignants : plus grande attention aux besoins individuels des élèves et à l'amélioration de leur motivation, de leur confiance et de leur plaisir dans le travail.

Un impact positif était aussi noté dans les écoles primaires et auprès des parents d'élèves.

Les pratiques professionnelles quotidiennes et les routines de l'évaluation ont des effets majeurs et durables sur la réussite des élèves.

***« Envie d'apprendre », collège Gabriel Séailles[5], Vic-Fezen-***

***sac, académie de Toulouse***

Dans un collège rural de 270 élèves, où 20 % des élèves arrivent en difficulté importante dès la 6e et une partie des élèves marqués par un manque d'ambition scolaire et d'ouverture, toute l'équipe enseignante et la direction ont retrouvé « l'envie d'apprendre » : c'est réfléchir ensemble, tâtonner, échanger, questionner ses pratiques pédagogiques. Et c'est en abandonnant les notes pour une évaluation par compétences, plus précise et plus transparente, que le défi a été lancé il y a cinq ans. Pour des pratiques nettement plus centrées sur le travail effectif des élèves (oralisation, auto-évaluation, coopération, approche par les tâches complexes, entretiens personnalisés), les enseignants sont impliqués dans un programme de développement professionnel durable et soutenu. À ce jour, toutes les classes du collège sont impliquées dans ces démarches où chacun apprend par expériences, échanges et analyses croisées, au niveau de l'établissement, comme du réseau d'établissements.

Site : http://gabriel-seailles.entmip.fr/vie-de-l-etablissement/vie-pedagogique/envied-apprendre

La qualité professionnelle dépend aussi des effets de contexte de l'établissement. L'étude de John Hattie n'omet pas ces effets de contexte : les pratiques de l'enseignant sont étroitement dépendantes du contexte et de l'organisation scolaire. On n'est pas « bon » de manière absolue, mais dans un contexte spécifique dont les facteurs sont aussi déterminants que ceux que vous entendez maîtriser dans la relation que vous construisez avec vos élèves.

## Identifiez les facteurs d'organisation scolaire les plus efficaces pour faire réussir vos élèves

*Pouvez-vous cocher 5 facteurs que vous identifiez comme les facteurs d'organisation scolaire les plus efficaces pour faire réussir vos élèves ?*

- ☐ Le redoublement
- ☐ L'existence d'un tronc commun
- ☐ La pédagogie frontale
- ☐ L'influence des pairs
- ☐ Les vacances d'été
- ☐ Le management de l'établissement
- ☐ L'école ouverte
- ☐ Le comportement de la classe
- ☐ La mobilité des élèves
- ☐ Les finances
- ☐ Le travail des élèves en petits groupes
- ☐ La classe multi-âges ou multi-niveaux
- ☐ La taille de la classe
- ☐ L'effet établissement

- ▢ Les groupes de niveau
- ▢ L'enrichissement des contenus scolaires
- ▢ Le chef d'établissement et le leadership
- ▢ Les écoles à charte (école à projet spécifique et à recrutement particulier)
- ▢ La mixité sociale et ethnique
- ▢ La diminution de l'indiscipline

L'organisation interne de l'école ou de l'établissement conditionne en grande partie les pratiques des enseignants et, plus sûrement, les effets des pratiques mises en œuvre sur la réussite de vos élèves.

Découvrez le classement proposé par Hattie.

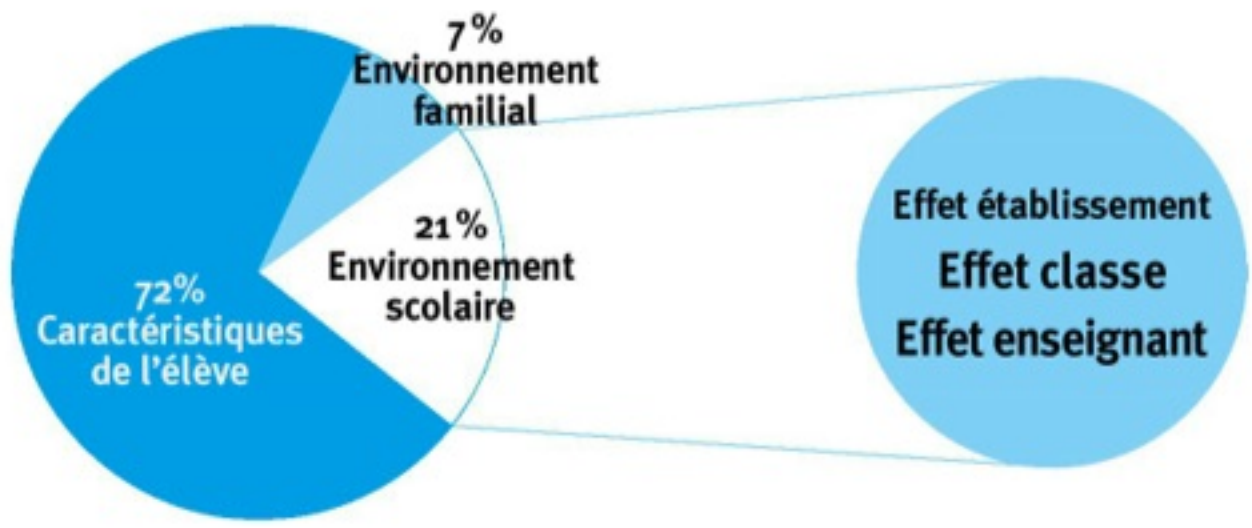
**Les effets de l'organisation scolaire sur la réussite des élèves**

| Les effets majeurs sur la réussite des élèves | Les effets négatifs ou plutôt limités sur la réussite des élèves |
|---|---|
| • Le comportement de la classe | • La mobilité des élèves |
| • L'influence des pairs | • Le redoublement |
| • Le management de l'établissement | • Les vacances d'été |
| • Le travail des élèves en petits groupes | • L'école ouverte |
| • L'effet établissement | • La classe multi-âges ou multi-niveaux |

| | |
|---|---|
| • L'enrichissement des contenus scolaires | • Les groupes de niveau |
| • Le chef d'établissement et le leadership | • La pédagogie frontale |
| • La diminution de l'indiscipline | • Les écoles à charte |
| • La mixité sociale et ethnique | • La taille de la classe |
| • L'existence d'un tronc commun | • Les finances |

### *Des pratiques « efficaces » ?*

À force de méta-analyses, on pourrait nous targuer de faire de la pédagogie « hors sol ». Cependant, les études convergent pour redonner toute sa place à la valeur professionnelle des enseignants. Dans une étude déjà citée, Bruno Suchaut fait le point en tentant de disséquer ce qui fait réussir plutôt les élèves (voir graphique).




**Parts de la variance expliquée des acquisitions des élèves par les différents groupes de facteurs (école primaire)**

Les données personnelles et sociales sont dominantes du côté de l'élève, même si elles renvoient à une complexité certaine de facteurs dont ce n'est pas le propos ici. La part de l'environnement familial est relevée comme modérée. La part proprement scolaire intervient à hauteur de 21 % ; cela peut faire la différence. En

approfondissant l'analyse, on retrouve les composantes identifiées par Hattie en matière d'organisation scolaire (effet établissement, ou encore effet classe). Le facteur le plus important reste l'effet enseignant. Le message est rassurant : l'enseignant produit des effets mesurables dans les apprentissages de ses élèves. Certains pouvaient encore en douter.

***Pygmalion, lycée général et technologique Montchapet, Dijon, académie de Dijon***



L'effet Pygmalion est une forme célèbre de prophétie autoréalisatrice, aussi bien en matière de perceptions que de réalisations : en effet, si un professeur est particulièrement convaincu d'avoir de bons élèves, d'une part cette confiance lui fera mieux apprécier leurs travaux, d'autre part cette confiance peut motiver ses élèves, qui feront des progrès. Au lycée Montchapet à Dijon, toute une équipe a conçu un espace pédagogique et cognitif libéré de l'évaluation sommative traditionnelle pour gagner en expertise et en initiative : les élèves peuvent mieux appréhender des contenus en relation directe avec le monde dans lequel ils évoluent et auquel ils doivent se préparer.

Site : http://lyc21-montchapet.ac-dijon.fr/Diapositive13.jpg?v=4ly4lcjjm4cvb7

Une étude du Centre d'analyse stratégique (CAS)[6] en 2011 résume alors les caractéristiques d'un « bon » prof :

— L'expérience semble déterminante (on apprend en

faisant ; le diplôme ou le statut ne sont pas prédictifs ; les savoirs d'expérience s'acquièrent sur un cycle d'au moins deux ans : connaissance du milieu, des routines, des parcours des élèves), mais non suffisante.

— Il exprime des attentes positives et élevées pour le groupe, ce qui a des effets d'entraînement pour les élèves, pourvu qu'ils disposent d'un temps effectif d'apprentissage.

— Il explicite les objectifs et donne des indices structurants aux élèves, notamment dans l'analyse des erreurs.

De telles pratiques sont cependant conditionnées par d'autres facteurs d'ordre professionnel, tels que l'intérêt du métier, le prestige, les conditions de travail ou encore la stabilité.

L'amélioration de la qualité professionnelle selon la note du CAS pourrait être accrue si on développait de manière régulière une « évaluation » par les élèves d'une part et, d'autre part, une analyse partagée des pratiques (ou développement professionnel). Voilà qui annonce les prochaines étapes portuaires de notre voyage, dans les chapitres suivants.

En complément de cette partie consacrée à l'acte d'évaluation, quelques aides méthodologiques et techniques variées vous permettront de réviser les « fondamentaux » : objectif, compétence, évaluation « pour » les apprentissages.

***Savez-vous reconnaître ou formuler un objectif pédagogique ?***

Définir un objectif pédagogique n'est pas toujours le premier des actes, mais le passage est indispensable, car il conditionne toute l'évaluation, pendant et après les travaux, avec les élèves. Il s'avère d'autant plus nécessaire qu'il s'agit de communiquer avec des collègues, comme avec les élèves et leurs parents.

## Privilégier l'approche pragmatique et réaliste

> *Remplir toutes les petites cases de l'évaluation pour chacun des élèves s'est très vite révélé infaisable.*

Les grilles d'objectifs et les référentiels de programme, si bien faits soient-ils, ne permettent pas de planifier son enseignement ; c'est une des leçons des expériences en matière de pédagogie par objectifs (PPO) qui a connu quelques excès, notamment dans certaines disciplines, comme la technologie, où des tableaux d'objectifs pléthoriques rendaient son exécution impossible. Les grilles d'objectifs sont des outils de régulation *a posteriori* plutôt que des organisateurs de situations d'apprentissage.

Toute situation pédagogique touche à plusieurs objectifs à la fois. C'est souvent en l'ayant testée une première fois que vous saurez réguler le nombre et le niveau d'exigence de vos objectifs :

— Construisez votre séquence, que ce soit à partir d'une situation-problème, d'un thème, d'un concept, peu importe. Mais limitez volontairement les objectifs que vous ciblez à deux ou trois, significatifs pour les élèves et pour votre progression disciplinaire. On ne peut pas tout évaluer d'un coup.

— Communiquez en début de travail les objectifs aux élèves. Vérifiez leur compréhension. Ce sera déjà un bon test, quitte à les reformuler quelque peu, avec leur aide.

## QCM : qu'est-ce qu'un objectif pédagogique ?

Même si l'objectif est vieux comme l'institution, la tâche est toujours ardue pour l'enseignant : confronté à son programme et à des contenus prescrits, il a tendance à prendre l'un pour l'autre. En l'occurrence, que voulez-vous dire quand vous dites par exemple : « Moi, prof de maths, mon objectif c'est la proportionnalité » ? Qu'entendez-vous par « proportionnalité » ? Michel Barlow propose un rapide QCM pour refaire le point sur un objectif pédagogique.

*Consignes : pour chaque question, vous pouvez cocher plusieurs réponses ou aucune.*

**1. Un objectif pédagogique décrit :**

- ☐ l'idée essentielle d'un cours
- ☐ l'intention du professeur pour ce cours
- ☐ ce que saura ou fera l'élève grâce à ce cours
- ☐ la méthode utilisée pendant le cours

**2. Un objectif pédagogique exprime :**

- ☐ une portion du programme
- ☐ une attitude de l'enseignant
- ☐ une capacité à développer chez l'élève
- ☐ un vœu de l'inspecteur

**3. Lorsqu'on définit un objectif, on doit indiquer :**

- ☐ ce que le professeur fera pendant le cours
- ☐ ce que l'élève fera après le cours

- ☐ ce que le professeur fera avant le cours
- ☐ ce que l'élève fera pendant le cours

**4. Un objectif désigne :**

- ☐ un résultat attendu
- ☐ le point de départ d'une action
- ☐ la méthode qu'on a choisie
- ☐ les moyens qu'on va utiliser

**5. Si la pédagogie était une route, l'objectif serait…**

- ☐ le point de départ
- ☐ le point d'arrivée
- ☐ l'ensemble des panneaux de signalisation
- ☐ le sourire du gendarme

**6. Dans la liste suivante, cochez les propositions qui actuellement vous paraissent des objectifs pédagogiques :**

- ☐ donner aux élèves l'exemple d'un esprit cultivé et plein d'humour
- ☐ les élèves de 6$^{e}$ seront capables de construire un graphique dès la fin du 2$^{e}$ trimestre
- ☐ faire un cours sur l'utilisation des différents outils (manuels, dictionnaire…)
- ☐ utiliser la motivation produite par une émission de

télévision pour enseigner telle ou telle notion

- ▢ développer l'esprit critique (et non de critique)
- ▢ l'élève pourra indiquer en une phrase le sens de 10 mots « techniques » utilisés pendant le trimestre
- ▢ projeter aux élèves un film médiocre tiré d'une œuvre littéraire et leur montrer la supériorité du livre

Les réponses sont reportées en fin d'article, page 96.

Écrivez ci-dessous un exemple de ce qui vous paraît être un objectif pédagogique, en fonction de l'idée que vous vous faites présentement de cette notion :

.....

.....

.....

.....

**Déterminer la valeur de vos objectifs**

*Moi, je transmets des savoirs. Quelles sortes d'objectifs autres que ceux-là peut-on assigner aux élèves ?*

C'est réduire la fonction de l'enseignement que de le limiter aux seuls savoirs ; par eux, pour eux, à travers eux, ce sont des activités intellectuelles complexes qui sont travaillées afin de permettre leur mobilisation en situation. Prenez votre dernier devoir sur table ; vos consignes sont pleines d'autres éléments qu'une simple requête sur des connaissances.

**Identifier le niveau de complexité des objectifs pédagogiques**

La principale question est de cerner le niveau de complexité intellectuelle. On peut s'appuyer sur la *taxonomie de Bloom*[7] : les niveaux, de 1 à 6, sont gradués selon une échelle de complexité intellectuelle. Par exemple, apprendre une liste de verbes irréguliers présente nettement moins de difficulté que d'engager l'élève dans un travail réflexif.

**1.00 Retenir, avoir des connaissances**

— *1,1 des données particulières (des éléments de connaissance)*

- 1,11 des mots, une terminologie
- 1,12 des faits isolés

— *1,2 des façons de mettre en relation les éléments*

- 1,21 des conventions (règles arbitraires)
- 1,22 des séquences (suites dans un ordre arbitraire)
- 1,23 des classifications (suites dans un ordre logique)
- 1,24 des critères (raisons pour mettre en relation les éléments)
- 1,25 des méthodes (règles d'action pour mettre en relation les éléments)

— *1,3 des systèmes de relations abstraites*

- 1,31 des principes (énoncés d'une relation abstraite entre les éléments)
- 1,32 des théories (ensembles de principes)

**2.00-6.00 Exercer des capacités intellectuelles**

— 2.00 Compr*endre le sens litt*éral du message. Pour le prou-

ver, on peut :

- 2,1 traduire, transposer dans un autre langage, transposition
- 2,2 mettre les éléments dans un ordre différent, interprétation
- 2,3 compléter ce qu'un message peut avoir d'elliptique, extrapolation

**3.00 Appliquer au concret un principe**

**4.00 Analyser un ensemble complexe, c'est-à-dire y découvrir :**

- 4,1 des éléments
- 4,2 des relations entre les éléments
- 4,3 des principes organisateurs

**5.00 Faire une production personnelle, une synthèse en recourant à :**

- 5,1 l'expression, œuvre personnelle
- 5,2 l'action, élaboration d'un plan d'action
- 5,3 la pensée, dérivation d'un ensemble de relations abstraites

**6.00 Évaluer sa production ou celle d'autrui :**

- 6,1 en elle-même
- 6,2 en référence à autre chose

L'explicitation des attentes et de l'objectif construit le sens des apprentissages pour les élèves. C'est une première étape avant de

proposer des tâches variées suffisamment mobilisatrices en termes d'attention et d'intérêt intellectuel (voir page 100).

**Quelques « trucs » pour coller aux objectifs**

Voici quelques moyens de s'y retrouver en vérifiant ce que l'on a fait, ou ce que l'on veut faire avec les élèves.

— L'énoncé d'un objectif doit comprendre un seul verbe d'action. Au-delà, il n'est plus précis et explicite. Si vous avez formulé un objectif avec deux verbes d'action, soit il faut formuler deux objectifs différents au même niveau taxonomique, soit ils relèvent de niveaux taxonomiques différents et, dans ce cas, il faut faire deux consignes.

— Connaître – savoir – réfléchir – comprendre… ne sont pas des verbes d'action. Comment évaluer que quelqu'un sait ou comprend ? Remplacez ces verbes par des verbes permettant d'identifier des comportements observables et mesurables : décrire, énumérer, citer, présenter…

— Pratiquez régulièrement l'autocontrôle en vous reportant au référentiel du cycle d'enseignement, au programme de votre discipline.

— Si vous vous sentez « encombré » par les contenus (les connaissances, les méthodes, les progressions pédagogiques…) que vous enseignez ou utilisez habituellement, n'hésitez pas à les mettre sur papier, à les ordonner et à les consulter régulièrement. Ce n'est pas cette liste qui constituera la liste des objectifs pédagogiques : la progression, c'est pour vous ; les objectifs, c'est pour l'élève.

— Travaillez à plusieurs et soumettez vos travaux à des collègues. Un bon énoncé d'objectif est souvent un consensus, compris et adopté par plusieurs.

## Faire passer l'objectif aux élèves

*Comment mieux communiquer mes objectifs ?*

La « dévolution » aux élèves, c'est faire en sorte que les objectifs soient appropriés par les élèves. Poser un objectif, c'est non seulement l'exprimer, mais l'écrire ou le faire écrire au tableau, sur le cahier en tout début de séance, en précisant le temps et les conditions du travail (pour un mois, pour dans sept semaines…).

### 3 conseils pour faire comprendre ses objectifs

— Faites expliciter l'objectif par les élèves en confrontant leurs représentations ; puis fixez ce que sera donc le produit de l'objectif, la compétence visible en actes (12 techniques pour faire émerger les représentations, voir page 134) ;

— Donnez aux élèves quelques repères pour qu'ils puissent adapter leurs efforts selon la tâche plus ou moins complexe. Certains vont devoir plutôt travailler la maîtrise du temps limité, d'autres la rédaction, d'autres enfin approfondir des connaissances encore insuffisantes.

— Aménagez du temps en classe pour l'acquisition sans reporter le travail à la maison.

## *Objectif LUnE, collège Gérard Philipe, Niort, académie de Poitiers*

*L'équipe s'est engagée sur le chemin expérimental vers une évaluation positive, non chiffrée, toujours formative, dédramatisée et surtout valorisante. Et pour cela, nous travaillons à l'aide d'un référentiel unique de connaissances, de capacités et de compétences.*

Un livret unique : unique pour les élèves de la 6e à la 3e. Unique pour toutes les disciplines du collège. Unique pour accompagner chaque enfant dans sa complexité et sa spécificité. En lien étroit avec la recherche, en collaboration depuis quatre années avec le CeRCA – Centre de recherches sur la cognition et l'apprentissage –, unité mixte de recherche de l'université de Poitiers, de l'université de Tours et du CNRS, nous construisons des apprentissages bienveillants et coopératifs, dans des situations diversifiées, différenciées, adaptées. On ne va peut-être pas décrocher la lune, mais on peut ouvrir des horizons et rallumer les étoiles !

Au-delà de l'outil ou du référentiel de compétences un peu particulier, c'est bien plus que cela ! Le LUnE permet d'identifier aisément les objectifs d'apprentissage, il facilite le travail coopératif des élèves, l'entraide, et développe leur autonomie ; il permet à chaque élève de progresser à son rythme, de donner le meilleur de lui-même sans perdre l'estime de soi dans une compétition avec ses pairs.

Le LUnE tisse la construction des compétences sur les quatre années du collège, il favorise des contextes de classe bienveillants, la multiplication et la diversification des situations d'apprentissage – tâches complexes interdisciplinaires, pédagogie de projet, innovation pédagogique, mutualisation des pratiques d'enseignement.

Le LUnE renforce la cohérence des apprentissages, il invite à la diversification de situations d'évaluation pour apprendre – auto-

évaluation de l'élève, évaluation de groupe, évaluation individuelle, évaluation à la volée – et il conduit à un accompagnement personnalisé, à une remédiation ciblée, disciplinaire ou transversale.[8]

## Articuler objectif et compétence

*On me dit de définir des objectifs, puis d'évaluer des compétences. Je ne parviens pas à articuler les deux.*

L'emploi confus des mots, souvent donné l'un pour l'autre, dans un même corpus de discipline crée du trouble. Sur le terrain, vous vous trouvez donc confronté à résoudre un dilemme épistémologique qui agite depuis quelques années toute la hiérarchie. Nécessité fait loi ; tenez-vous-en à une définition stabilisée du concept de compétence, quitte à l'aménager par la suite.

### Objectif *versus* compétence ?

Un objectif pédagogique est ce que l'on cherche à atteindre par l'intermédiaire d'une action de formation : il décrit une performance, sous la forme d'un comportement observable, que l'apprenant pourra accomplir et qui pourra être évalué. C'est donc l'explicitation d'une intention de changement dans les comportements des apprenants et non pas la présentation du contenu de l'enseignement. Ainsi, formuler un objectif pédagogique, c'est définir pour l'élève une performance à atteindre et que le formateur pourra contrôler à l'issue de la formation correspondante. L'objet de l'évaluation sera un objectif en actes, c'est-à-dire une

compétence : un savoir-agir reconnu (et validé), non plus dans le futur mais inscrit dans le présent.

L'évaluation de la compétence sera toujours spécifique car l'acte est contextuel, dépendant des conditions matérielles et de l'environnement. On pourra préciser les niveaux de maîtrise de la compétence visée pour qualifier la performance réalisée : initiation, maîtrise, expertise.

Par exemple, quand je m'inscris à l'auto-école, je me donne comme objectif d'avoir le code, d'obtenir le permis de conduire et de savoir conduire en 24 leçons. Au bout de 24 leçons, j'ai bien eu le code avec trois erreurs (ensemble de savoirs et de savoir-faire), j'ai passé le permis dans l'agglomération de Tarbes (Hautes-Pyrénées), je sais donc conduire, mais je me reconnais notoirement incompétent pour prendre le périphérique parisien. Il me faudra quelques heures de route pour devenir conducteur.

## Autotest : identifiez les niveaux d'évaluation que vous travaillez avec les élèves

*Prenez appui sur le dernier support d'évaluation donné à vos élèves. Relevez-y les verbes employés puis essayez de les retrouver dans le tableau ci-dessous.*

| **Verbes d'action à utiliser pour formuler un objectif pédagogique** | |
|---|---|
| **Connaissance** | • Abréger, choisir, citer, cocher, copier, couper, désigner, dire<br>• Donner, donner la définition, encercler, |

| | |
|---|---|
| | épeler, esquisser, exclure<br>• Identifier, inscrire, insérer, localiser, marquer, montrer, nommer, noter, placer, prononcer, réciter, reconnaître, répéter<br>• Sélectionner, séparer, situer, souligner |
| **Compréhension** | • Construire, critiquer, démontrer, différencier, discriminer, distinguer, estimer, formuler, intégrer, utiliser |
| **Application** | • Adapter, appliquer, compléter, employer, illustrer, interpréter<br>• Poser un problème, pratiquer, reporter, traduire, transférer<br>• Transposer, utiliser, vulgariser |
| **Analyse** | • Décomposer, désassembler, disséquer, diviser, examiner, expliquer<br>• Extraire, prendre parti, rechercher, séparer, simplifier |
| **Synthèse** | • Assembler, compiler, composer, construire, créer, édifier<br>• Expliquer, façonner, former un tout, intégrer, mettre ensemble, produire, rassembler, recombiner, reconstruire<br>• Regrouper, remettre en ordre, réorganiser, structurer systématiser |
| **Jugement (évaluation)** | • Apprécier, donner selon l'ordre, estimer, évaluer, évaluer selon critères, expertiser, juger, vérifier par des tests |

*Quels sont les niveaux d'évaluation que vous privilégiez ?*

.....

.....

Vous pourrez alors déterminer les niveaux taxonomiques que vous avez privilégiés… et ceux que vous avez délaissés (pour le moment).

**Savez-vous définir un objectif ? – Les réponses au test de la** **p. 90**

*Extrait de M. Barlow,* Formuler et évaluer ses objectifs de formation, *Lyon, 1987*

1. Un objectif pédagogique décrit : 3. ce que saura ou fera l'élève grâce à ce cours

2. Un objectif pédagogique exprime : 1. une portion du programme (éventuellement) / 3. une capacité à développer chez l'élève

3. Lorsqu'on définit un objectif, on doit indiquer : 2. ce que l'élève fera après le cours / 4. ce que l'élève fera pendant le cours (éventuellement)

4. Un objectif désigne : 1. un résultat attendu

5. Si la pédagogie était une route, l'objectif serait : 2. le point d'arrivée

6. Dans la liste suivante, cochez les propositions qui actuellement vous paraissent des objectifs pédagogiques : 2. les élèves de 6e seront capables de construire un graphique dès la fin du 2e trimestre (objectif général) / 6. l'élève pourra indiquer en une phrase le sens de 10 mots « techniques » utilisés pendant le trimestre (objectif opérationnel)

« Un exemple de ce qui vous paraît être un objectif pédagogique, en fonction de l'idée que vous vous faites présentement de cette notion : »

Quelle que soit votre proposition, elle sera correcte, si vous respectez les trois points suivants :

— **la performance observable :** décrire une activité de l'élève identifiable par un comportement observable (le verbe doit être un verbe d'action) ;

— **la ou les conditions :** décrire les conditions dans lesquelles le comportement doit se manifester (quel matériel utiliser, en combien de temps, etc.) ;

— **le critère :** décrire le critère permettant de savoir si l'objectif est atteint.

Définir un objectif et saisir le concept de compétence sont des prérequis pour chaque enseignant ; la qualité dans le métier se reconnaît par la pratique raisonnée et l'attention que vous saurez porter à vos élèves pour les soutenir au mieux. C'est l'exercice suivant.

## Autotest : évaluez pour les apprentissages

Partir des pratiques et des ressources en matière de soutien des progrès et des réussites[9] pour accompagner tous les élèves, de l'école à la fin du collège, au moins à hauteur des objectifs du socle, et souvent bien au-delà.

**Expliciter les objectifs et les démarches d'enseignement (donner une vision ou un panorama du programme d'apprentissage)**

| En début d'année | Je fais | Je teste |
|---|---|---|

| | déjà | demain |
|---|---|---|
| **Informer sur les progressions**<br>• Assurer une évaluation qui n'évalue que ce qui a été vu et travaillé en cours. Le critère de réussite est toujours indiqué sous l'exercice, du type : « Vous aurez réussi si vous avez repéré dans le texte les effets du séisme. » | ☐ | ☐ |

| **Avant ou après toutes les vacances (à tester), un point bilan sur ce qui a été fait et reste à faire.** | **Je fais déjà** | **Je teste demain** |
|---|---|---|
| • Cahier de texte numérique précisant la programmation. | ☐ | ☐ |
| **Utiliser la découverte déductive : pédagogie de la découverte u de l'exploration**<br>• Élaborer une problématique faisant appel au quotidien. | ☐ | ☐ |
| • Partir de ce que savent les élèves : répartir les élèves par îlots, laisser formuler les hypothèses et accepter toutes les hypothèses. | ☐ | ☐ |
| **Valoriser l'oralité**<br>• Présentation des objectifs à l'oral, stratégie d'explicitation par d'autres élèves à l'oral. | ☐ | ☐ |
| • L'explicitation se fait *a posteriori* : « Qu'est-ce que l'on a fait et appris aujourd'hui ? » | ☐ | ☐ |
| **Développer l'auto-évaluation**<br>• Proposer une double évaluation : auto- | ☐ | ☐ |

évaluation puis une deuxième note (moyenne des deux) ; autoriser le droit à l'erreur.

- Les élèves disposent d'une grille des compétences qu'ils remplissent eux-mêmes. ☐ ☐

**Compter sur la co-évaluation** ☐ ☐

- Alterner entre phase de recherche seul / phase de comparaison avec le voisin / phase de comparaison en proximité / élèves mandatés pour se déplacer et aider.

- Différencier et expliciter les niveaux de maîtrise ☐ ☐

- Partir des acquis des élèves (évaluation diagnostique). ☐ ☐

- Mise en place de contrats d'objectifs dans le parcours d'apprentissage avec une synthèse à mi-parcours pour opérer une régulation, ou des grilles de compétences transversales. ☐ ☐

**Différer l'évaluation écrite et sommative** ☐ ☐

- Toutes les évaluations ne sont pas notées. Adoption d'un code de couleur en fonction du niveau observé.

- Harmonisation des devoirs communs en maths, français, anglais ; généralisation dubrevet blanc au niveau 4e. ☐ ☐

**Étayer les apprentissages**

- *Brainstorming* avec une carte mentale, en cours, seul ou avec un autre. En cours, activités sur cahier afin de vérifier les connaissances. Ou un glossaire.

**L'accompagnement par les assistants d'éducation**

Accompagnement décentralisé : les élèves du collège vont dans leurs écoles d'origine et sont pris en charge par les enseignants du collège sur les difficultés repérées. Ce dispositif est hors temps scolaire.

**L'évaluation devient une stratégie d'établissement au long cours.**

- Stratégie d'établissement pour l'évaluation des compétences : le conseil pédagogique a coordonné la répartition des items.

- Mise en question de l'efficacité des explicitations et des aides systématiques qui n'aident pas à l'autonomie de l'élève.

- Vigilance dans la clarté des objectifs, de transparence dans les consignes (souci qu'elles soient comprises par les élèves comme par les parents).

**Pour aller plus loin :**

Évaluer pour les apprentissages, une vidéo[10] pour découvrir les quatre gestes.

## Différenciation de la pédagogie et pédagogie diversifiée[10]

Se restreindre ici au champ de la classe, espace et élèves, nous oblige à considérer quelques spécificités à tout groupe, même réputé homogène. Ce qui est recherché, c'est une **alternative à un mode d'enseignement** classique, hérité directement du monde universitaire d'il y a quelques siècles. Le cours *ex cathedra* veut bien dire quelque chose : avant le professeur, c'était l'évêque.

Le modèle traditionnel *préparer-un-cours-faire-le-cours-donner-des-devoirs* peut être très efficace, mais il fonctionne sur un certain modèle et requiert certaines conditions : la compétence d'instruire certes, adhérer au postulat que le savoir est un contenu et l'élève un contenant ; penser que le savoir se transmet par magistralité positive, selon un mécanisme universel. La pédagogie du cours magistral prend appui sur les travaux du philosophe anglais John Locke (*Essai sur l'entendement humain*, 1693) : il présente l'idée révolutionnaire pour l'époque que nos images, nos pensées sont le fruit de notre seule expérience. Contrairement aux rationalistes, qui ne jurent que par la croyance en une raison innée, le cerveau est pour lui une *tabula rasa*, c'est-à-dire un « tableau vierge » ou une pièce sans meubles. Le rôle du maître est d'exposer clairement, de montrer avec conviction, éventuellement de répéter. Ce modèle a obtenu un quasi-monopole à l'école, à l'université et dans

toutes les formes de médiation. Il est vrai que cette conception de l'apprendre peut être très efficace… La difficulté vient de l'unicité du modèle vulgarisé.

Cependant, le résultat de son emploi s'avère féroce : le message n'est entendu que s'il est attendu ! En d'autres termes, l'apprenant et le médiateur doivent se poser le même type de questions, avoir le même cadre de référence (vocabulaire compris) et une façon identique de raisonner. Encore faut-il qu'ils aient en plus le même projet et qu'ils donnent le même sens aux choses. Quand tous ces ingrédients sont réunis, un exposé, une présentation est le meilleur moyen de faire passer le maximum d'informations dans le minimum de temps.

Une classe de 25 à 30 élèves, c'est un **groupe social, vivant**. La difficulté se nourrit du fait que l'on ne pense pas suffisamment à l'organisation de ce groupe. Une classe, c'est pourtant six dimensions à prendre en compte[11] :

— *la multidimensionnalité* : de très nombreux événements et tâches peuvent advenir ou surgir de manière prévue, avec de multiples conséquences, prévues et imprévues ;

— *la simultanéité* : certains de ces événements peuvent se produire en même temps, comme lors d'un travail en petits groupes ;

— *l'immédiateté* : le rythme de ces événements peut être rapide ;

— *l'imprédictibilité* : l'imprévu peut advenir, à tout moment ;

— *la non-confidentialité* : les événements peuvent être vus de nombreux témoins, les classes étant publiques, à tout moment ;

— *l'histoire* : le groupe social accumule le souvenir de ces événements et fait son histoire.

Une des solutions réside dans la **variété des approches**.

## Diversifier, différencier : où en êtes-vous ?

Dans un texte synthétique[1][2], Philippe Perrenoud livrait sa version des conditions de la différenciation à l'école en quinze points, en sollicitant votre analyse sur trois points : chaque item relève plutôt du domaine des valeurs et de votre engagement (« vouloir »), ou encore du domaine des moyens et de l'organisation interne (« pouvoir »), ou enfin du domaine des compétences et de votre formation (« savoir »). Voici pour vous pencher sur cette analyse :

### *QCM sur les conditions d'une différenciation en pédagogie*

*Selon votre expérience, de quel domaine relève chacune des propositions suivantes ? Mettez une croix dans la ou les colonnes de votre choix.*

| **Engagement dans l'action**<br>**15 propositions pour la différenciation pédagogique** | **Vouloir**<br>**(ce qui relève des valeurs)** | **Pouvoir**<br>**(ce qui relève de l'organi-sation)** | **Savoir**<br>**(ce qui relève de la formation)** |
|---|---|---|---|
| 1. La différenciation se situe résolument dans la perspective d'une « discrimination positive », d'un refus de l'indifférence aux différences et d'une politique de démocratisation de l'accès aux savoirs et aux compétences. Elle vise donc en priorité les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et de développement. C'est un choix politique avant d'être pédagogique. | | | |
| 2. La différenciation pédagogique porte sur les moyens et les modalités de travail, pas sur les objectifs de formation, ni sur les ambitions implicites que l'enseignant développe à propos de chaque élève. Ce qui suppose cependant une centration sur les objectifs essentiels dans une vision stratégique de l'ensemble de la scolarité. | | | |
| 3. La différenciation n'est pas synonyme de respect inconditionnel des différences, car le projet de l'école est de permettre à chacun d'accéder à une culture scolaire commune, celle de l'éducation de base, par exemple la culture de l'écrit, de l'argumentation, de la formalisation mathématique. | | | |
| 4. Ce n'est ni une méthode, ni un dispositif particulier, mais une préoccupation, qui devrait concerner toutes les méthodes, tous les dispositifs, toutes les disciplines, tous les niveaux d'enseignement. | | | |

| Engagement dans l'action<br>15 propositions pour la différenciation pédagogique | Vouloir<br>(ce qui relève des valeurs) | Pouvoir<br>(ce qui relève de l'organisation) | Savoir<br>(ce qui relève de la formation) |
|---|---|---|---|
| 5. La différenciation ne peut ni ne doit aboutir à un enseignement entièrement individualisé. Individualiser les parcours de formation en travaillant en groupes, s'appuyer sur les interactions sociocognitives, tel est le défi. | | | |
| 6. La différenciation se traduit au bout du compte par la qualité, la pertinence, le sens, la fécondité des situations d'apprentissage tout au long de la semaine et de l'année scolaires. | | | |
| 7. Elle passe par une autre organisation du travail scolaire, susceptible d'optimiser les situations d'apprentissage, si possible pour tous les élèves, en priorité pour ceux qui ont des difficultés. | | | |
| 8. Les cycles pluriannuels sont des structures favorables à une organisation du travail plus flexible et plus coopérative (groupes de besoin, groupes de niveau, groupes multi-âges, soutien intégré). | | | |
| 9. Il n'y a pas de différenciation sans observation formative, critériée, comparant chaque élève aux objectifs de formation plutôt qu'à ses camarades de classe. | | | |
| 10. On ne peut identifier d'avance les besoins et les acquis des élèves, pour leur administrer un traitement *ad hoc* conçu au préalable ; il faut les engager dans des situations-problèmes ou des projets, qui les confrontent à des obstacles, dont le dépassement devient l'objectif à court terme et pilote des interventions différenciées de l'enseignant. | | | |

| Engagement dans l'action<br>15 propositions pour<br>la différenciation pédagogique | Vouloir<br>(ce qui relève des valeurs) | Pouvoir<br>(ce qui relève de l'organi-sation) | Savoir<br>(ce qui relève de la formation) |
|---|---|---|---|
| 11. Allonger le temps des études n'est pas la solution, le temps n'est pas la principale ressource, il ne s'agit pas d'apprendre « à son rythme », plutôt d'apprendre à un rythme relativement standard, mais soutenu de façon différenciée par les enseignants ; ce qu'il faut différencier, c'est la part d'investissement subjectif, d'intelligence professionnelle, de créativité, d'enseignement stratégique, de prise en charge personnalisée dévolue à chaque élève. | | | |
| 12. La différenciation pédagogique se pose quel que soit le curriculum en vigueur, mais ce dernier peut moduler la distance entre la culture scolaire et la culture des élèves et de leur famille. | | | |
| 13. La différenciation pédagogique exige non seulement la maîtrise de dispositifs, mais une formation pointue en didac-tique, en évaluation, en métacognition, compétences sans lesquelles on ne saura ni s'écarter des situations les plus conventionnelles, ni piloter les processus d'apprentissage. | | | |
| 14. La différenciation doit être pensée et mise en œuvre en équipe, pour confronter plusieurs regards sur les élèves, diviser le travail, gérer plusieurs groupements, travailler les objectifs et les outils ensemble. | | | |
| 15. La différenciation pédagogique suppose une solidarité entre élèves et entre familles, donc leur adhésion réfléchie à l'idée de discrimination positive. | | | |
| SCORE (nombre de croix dans chaque colonne) | | | |

*Que déduisez-vous de ces résultats ?*

.....

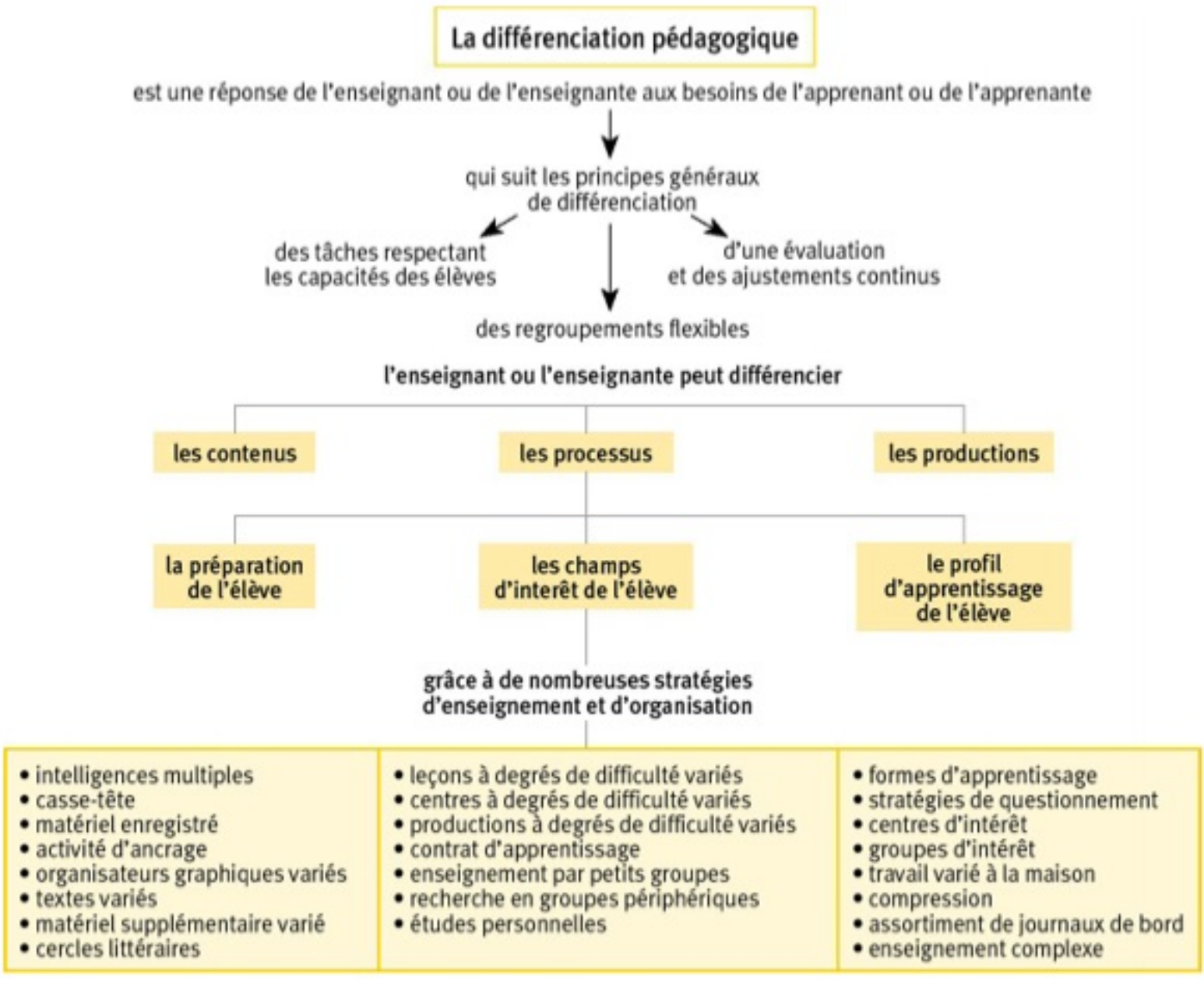
.....

L'exercice peut être proposé pour un petit groupe, ou pour toute une équipe dans un établissement. Chacun dispose d'une fiche ; le dépouillement est fait par deux personnels volontaires ; la restitution des résultats par deux collègues se fait en grand groupe ; et on en discute. Où il apparaît que la différenciation est bien une politique d'établissement ET un engagement profession-nel de chacun.

## 10 pistes d'action vers la différenciation pédagogique

En France, la différenciation pédagogique relève de la « liberté pédagogique » propre et due à chaque enseignant, et constitue au mieux un axe d'un projet d'établissement qui reste d'une grande formalité, parfois un souhait exprimé par les textes successifs.

En Ontario, c'est une politique d'éducation[13] qui s'accompagne d'une ingénierie éducative et formative dont on pourrait s'inspirer, en termes graphiques et selon les principes simples suivants :




(Traduction et adaptation de *The Differentiated Classroom : Responding to uthe Need of All leaners*, de C.A. Tomlinson (Alexandria, VA, ASDC, 1999), avec la permission de l'auteur. Présenté dans le rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignant en matière de littératie et de numératie, 2005, p. 13

Extrait du *Guide de différenciation pédagogique*, gouvernement de l'Ontario, 2016.

Puis à l'adresse des équipes, en messages courts, dix pistes d'action pour la différenciation pédagogique :

1. Sélectionner des activités et du matériel provenant d'une variété de ressources.
2. Offrir des choix.
3. Donner l'occasion aux élèves de faire du travail seul, en équipe ou en groupe-classe.
4. Proposer une sélection d'activités en fonction du profil des élèves.
5. Utiliser des outils organisationnels pour aider les élèves à faire des liens.
6. Choisir des tâches authentiques qui se rapprochent de la réalité des élèves.
7. Faire preuve de flexibilité en ce qui a trait au temps.
8. Concevoir les regroupements en fonction du profil des élèves.
9. Permettre aux élèves d'utiliser des stratégies différentes.
10. Créer un climat de classe positif où les élèves peuvent s'exprimer.
11. Pourtant, les enseignants nous le disent, autoquestionnement et principes d'action ne suffisent pas à changer la pratique. C'est pourquoi il convient de disposer d'une gamme variée d'outils et de méthodes pour s'autoriser la différenciation. Les pages suivantes sont consacrées aux choix multiples et responsables pour varier la situation et inviter à la différenciation.

## Revue d'une organisation variée des locaux et des moyens disponibles

Il vaut la peine de vérifier la variété des modes d'utilisation et d'arrangement des lieux et des matériels destinés à l'enseignement dans les établissements et les salles de classe.

Faites le point en indiquant si le matériel est « à mettre en ordre » (✓) « à faire arranger » ( ○ ).

À varier dans le temps : aujourd'hui, chaque jour, chaque début de semaine, chaque mois.

| | oui | non |
|---|---|---|
| • Tableaux noirs ou blancs, craies ou feutres, chiffons ou tampon | ☐ | ☐ |
| • Avec un énoncé inscrit du cours ou du programme | ☐ | ☐ |
| • Tableau de papier, feutres, et crayons de couleur | ☐ | ☐ |
| • Feuilles de papier placées au mur pour recevoir des messages ou dessins d'élèves | ☐ | ☐ |
| • Cartes, schémas, ornementation culturelle | ☐ | ☐ |
| • Documents ou affiches au mur ou à varier | ☐ | ☐ |
| • Écran pour projection de photos ou de vidéos | ☐ | ☐ |
| • Appareil de vidéoprojection ou d'enregistrement | ☐ | ☐ |

| | | |
|---|---|---|
| • Bureau du maître fixé ou mobile dans la salle | ☐ | ☐ |
| • Ordinateur ou tablette pour les élèves | ☐ | ☐ |
| • Bibliothèque(s) | ☐ | ☐ |
| • Tapis, coussins, plantes, fleurs, réfrigérateur | ☐ | ☐ |
| • Autre chose (à votre choix) | ☐ | ☐ |

**Loi d'Ashby**

Plus on augmente la variété, l'hétérogénéité d'un système, plus ce système sera en principe capable de performances plus grandes du point de vue de ses possibilités de régulation, donc d'autonomie par rapport à des perturbations aléatoires de l'environnement.

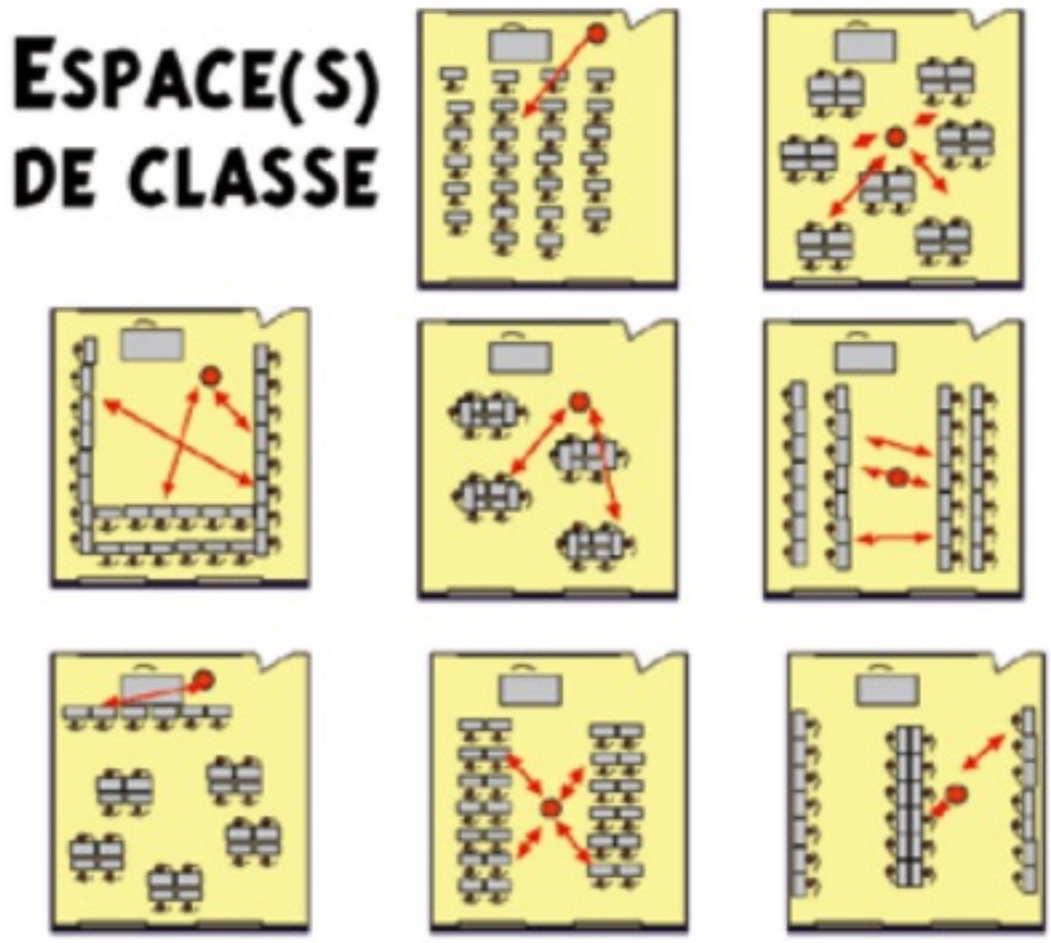
Pour l'espace classe, indiquez si le mobilier, les tables ou les chaises doivent être placés différemment.

| | **oui** | **non** |
|---|---|---|
| • Habituellement alignés vers le tableau ou vers le bureau | ☐ | ☐ |
| • En demi-cercle ouvert vers le bureau | ☐ | ☐ |
| • En groupement de quatre tables | ☐ | ☐ |
| • En groupement de six tables | ☐ | ☐ |

- En répartissant élèves et mobiliers aux quatre coins de la salle ☐ ☐

- En mettant de côté les mobiliers et en regroupant les élèves debout ou assis autour du tableau ou d'une feuille au mur ☐ ☐

---




Le professeur (indiqué par un point rouge) peut opter, selon son choix d'organisation de l'espace classe, pour différentes interactions avec les élèves (flèches rouges).

Ci-dessous, vous trouverez des idées de regroupements possibles des élèves à envisager en collaboration avec des collègues. Cochez les idées qui vous intéressent en les variant dans le temps : mensuellement (✓), trimestriellement ( ○ ), occasionnellement (–).

| **Réunion de deux classes dans une classe** | |
|---|---|
| D'élèves de même niveau | |
| D'élèves de niveaux différents | |

| | |
|---|---|
| Avec leurs professeurs de même discipline | |
| Avec leurs professeurs de disciplines différentes | |

| | |
|---|---|
| Réunion de toutes les classes de même niveau d'un établissement | |
| Réunion de toutes les classes de la même discipline d'un établissement | |
| Réunion d'accueil des élèves et des familles en début d'année | |
| Réunion des élèves et des familles en fin d'année (pour une exposition par exemple) | |

**Réunion des personnels et des élèves de deux établissements dans l'un d'entre eux**

| | |
|---|---|
| École – école | |
| École – collège | |

**Réunion des personnels et des élèves de deux établissements dans l'un d'entre eux**

| | |
|---|---|
| Collège – collège | |
| Lycée – lycée | |
| Lycée – université | |

| | |
|---|---|
| En préparation des rentrées futures | |
| En échanges européens ou mondiaux | |

| | |
|---|---|
| En compétition (ou concours) artistique, culturelle, sportive | |

## Rencontres stimulatrices avec l'environnement de l'établissement

| | |
|---|---|
| Par l'accueil de personnalités voisines, de représentations d'activités professionnelles, d'entreprises offrant des possibilités de stages et d'orientation pour les élèves | |
| Par le dialogue avec des spécialistes, des talents reconnus | |
| Par des contacts avec les autorités locales | |

| | |
|---|---|
| • *Ces rencontres peuvent s'effectuer :*<br>– en une classe | |
| – en un groupement de classes | |
| – pour un niveau | |

| | |
|---|---|
| • *Sur la suggestion ou par l'intervention :*<br>– d'un enseignant | |
| – d'une équipe d'enseignants | |
| – du conseil d'administration | |
| – de l'inspection académique | |

| | |
|---|---|
| • *Le lieu de rencontre peut être :*<br>– une classe | |

| | |
|---|---|
| – un atelier ou le CDI | |
| – un amphithéâtre | |

*Notez vos idées et remarques*

## *Check-list* pour confier des rôles responsabilisants aux élèves

Comme chaque professeur, chaque élève mérite de se sentir intégré, organiquement, dans un corps, interactif, afin de participer à la vie scolaire par la tenue de rôles responsables, éprouvés dans le cadre de groupements solidaires et variés.

***« L'énergie c'est la classe » ou comment responsabiliser les élèves par une pédagogie de scénario ?, lycée général et technologique Louis Aragon[14], Givors, académie de Lyon, prix de l'Innovation 2014***

Le projet « L'énergie c'est la classe » permet de responsabiliser les élèves et de donner du sens à leur apprentissage en utilisant une pédagogie de scénario. Elle les immerge dans des problématiques concrètes en lien avec le développement durable. Montaigne disait : « Apprendre, ce n'est pas remplir un vase mais allumer un feu. » Cette citation n'a jamais été autant d'actualité que dans le dispositif

des Agences de l'énergie des lycées mis en place depuis trois ans, dans vingt établissements de la région Rhône-Alpes. Ce dispositif fonctionne en véritable réseau pédagogique favorisant l'entraide et l'échange de pratiques entre les 100 personnels adultes (enseignants, chefs de travaux, intendants, agents techniques, services de la région, associations et entreprises) et entre les 400 lycéens qui participent au projet. D'autres régions (PACA, Pays de la Loire, Auvergne, Champagne-Ardenne) sont intéressées pour se lancer dans cette aventure qui permet aux élèves de continuer à « vivre » leur scolarité, en apprenant mieux, dans un climat plus serein, et avec un véritable ancrage dans le territoire. Donnons l'opportunité à certains de reprendre confiance dans l'école.

Cette méthode a été reconnue au niveau européen, car le lycée Aragon a été lauréat de l'appel à projet U4energy lancé par l'Union européenne dans la catégorie « meilleure pratique pédagogique ». Les collectivités locales comme la mairie de Givors travaillent avec l'Agence de l'énergie des lycées de leur territoire. Un projet d'appartement pédagogique témoin dans une des cités proches de l'établissement a été réalisé. Des élèves suivent également durant toute une année deux familles, afin de les conseiller et d'installer chez elles des solutions techniques pour qu'elles réalisent des économies d'énergie.

Site : http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=8782

Parmis les idées ci-dessous, lesquelles souhaitez-vous essayer et sur quelle durée : une année (✓), un trimestre ( ○ ), une semaine (–), une séquence (□).

## Registre des rôles dans la classe

| | |
|---|---|
| Délégués de classes et suppléants | |

| | |
|---|---|
| Secrétaires de classe, distributeurs de textes | |
| Ramasseurs de copies, responsables informatiques | |
| Dessinateurs pour la classe, journalistes pour la classe | |
| Animateurs d'un groupe de quatre, de six ou plus | |
| Opérateurs de projection ou d'enregistrement | |
| Détecteurs de talents ou assistances de camarades | |
| Gardiens du temps et des horaires, régisseurs | |
| Informateurs de leurs camarades en dehors de l'école | |
| Synthétiseurs ou délégués à la mémoire profonde du cours | |
| Humoristes, poètes, chansonniers | |

## Registre de rôles interclasses

| | |
|---|---|
| • *Facilitateurs ou tuteurs volontaires pour les élèves d'une classe :* | |
| – au-dessous de leur propre classe | |
| – au-dessous de deux classes | |
| – au-dessous de quatre classes (6e pour 3e par exemple) | |
| • *Médiateurs dans les couloirs et dans la cour, pour amortir les conflits entre jeunes :* | |
| – pour l'établissement | |
| – pour une classe | |
| – pour un niveau | |
| • *Gardiens veillant au respect des consignes et des règlements :* | |

| |
|---|
| – en laboratoires |
| – en ateliers |
| – sur les lieux sportifs |
| – à l'entrée et à la sortie de l'établissement |

### *La médiation par les pairs par la communication non violente ou la gestion enrichissante des conflits, collège Victor Hugo*[15]*, Sarcelles, académie de Versailles*

La médiation par les pairs est un outil, je dirais même une philosophie, une façon de vivre, d'associer les adultes, garants de l'autorité, de la sécurité, de l'intégrité, et les enfants (pré-ados et ados) dans le traitement des conflits, des incivilités, des violences. Favoriser la responsabilisation, la prise de conscience, l'association aux mesures de réparation, en accord avec le règlement intérieur : voilà en quelques mots ce que permet la médiation par les pairs. Et ce avec la pleine adhésion des protagonistes, accompagnés par leurs pairs, eux-mêmes supervisés par des adultes, avec qui ils partagent la formation dont certains temps sont communs… Acteurs de leur quotidien, du climat scolaire… La communication non violente est un outil qui permet d'apaiser les tensions cristallisées dans nos moyens de communication. Les élèves y adhèrent et se l'approprient à une vitesse incroyable et ne limitent pas son champ d'application.

Site : http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=10166

| Registre des rôles inter-établissements | |
|---|---|
| • *Délégués d'établissement (par rapport aux réunions et rencontres)* | |
| – d'école à école | |
| – d'école à collège | |
| – de collège à collège | |
| – de collège à lycée | |
| – de lycée à lycée | |
| • *Correspondant auprès de CIO, de municipalités, d'associations pédagogiques* | |
| • *Correspondant auprès d'établissements à l'étranger* | |

***Autonomie et responsabilisation, collège Lucie Aubrac[16], Doubs, académie de Besançon, prix de l'Innovation 2015***

En s'inspirant du principe du « *peer support* » (l'aide entre pairs), très développé en Australie, comme au Québec, et à partir de l'expérience d'un collègue parti enseigner en Nouvelle-Zélande, ce projet vise à responsabiliser les élèves dans les différents rôles qu'ils peuvent tenir au sein du collège et à leur donner les clés pour acquérir de l'autonomie. Grâce à l'observation de cours de collègues, à l'analyse de pratiques, ainsi qu'à des formations au sein de l'établissement, les

enseignants développent des stratégies pour favoriser l'autonomie et la prise de responsabilité des élèves à l'intérieur des classes. Par la création d'un Conseil de vie collégienne, les élèves se voient confier des responsabilités dans l'organisation de la vie au collège.

Site : http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche9836.pdf

## *Check-list* pour organiser des diversifications de parcours scolaires

Piaget nous a rappelé qu'il fallait épistémiquement « réussir pour comprendre ». Il importe donc que les élèves, au cours de leurs études, puissent progresser, sans humiliation aucune, de petites réussites en petites réussites, toutes erreurs passagères rectifiées sans « faute ». Ce qui suppose, pour tous et pour chacun, des parcours montants, diversifiés, accomplis en « cordées », ajustées aux flancs du massif des connaissances et savoir-faire : graduées suivant une évaluation valorisante.

Selon une modalité à choisir : offerts aux élèves, élaborés avec eux, conçus avec quelques collègues, énoncés dans le programme de l'établissement.

### Propositions d'ajustement aux élèves des parcours de travail dans une classe

| L'enseignant établit des contrats d'objectifs de compétences : | Je fais déjà | J'essaie |
|---|---|---|
| De niveau simple (« *ordinary level* ») | ☐ | ☐ |
| De niveau avancé (« *advanced level* ») | ☐ | ☐ |

| | | |
|---|---|---|
| Proposés au choix à chacun | ☐ | ☐ |
| Imposés à certains | ☐ | ☐ |
| Avec des changements possibles dans les choix | ☐ | ☐ |
| Sur le socle | ☐ | ☐ |
| Sur les options | ☐ | ☐ |

| **L'enseignant indique qu'il évaluera :** | **Je fais déjà** | **J'essaie** |
|---|---|---|
| De façon confidentielle et différenciée les résultats et progressions de chacun des élèves | ☐ | ☐ |
| En ne les mettant en compétition ouverte que deux à trois fois par an | ☐ | ☐ |
| Après révision soignée | ☐ | ☐ |
| Ou à l'improviste | ☐ | ☐ |
| Seulement des volontaires ou des élèves invités avec des chances de réussite | ☐ | ☐ |

L'enseignant engagera les élèves à faire un choix, chacun, sur un lot de trois questions de cours ou de problèmes : soit un travail facile à réussir, soit un travail de difficulté moyenne, soit un travail de plus grande difficulté.

Le choix individuel peut être libre ou conseillé par l'en§ seignant. La réussite acquise incite les élèves à passer d'un niveau simple à un niveau supérieur (expérimentation réussie en enseignement de l'anglais, et validée par des recherches).

| L'enseignant invite la classe à une réalisation collective d'une œuvre pour laquelle chacun aura un rôle et fera une contribution personnelle. Cette œuvre peut être le montage : | Je fais déjà | J'essaie |
|---|---|---|
| D'un spectacle théâtral ou musical | ☐ | ☐ |
| D'une exposition | ☐ | ☐ |
| D'une décoration de locaux scolaires | ☐ | ☐ |
| De la production d'un ouvrage (rédigé et imprimé ou mis en ligne) | ☐ | ☐ |
| D'une enquête ou sortie à l'extérieur préparée en classe | ☐ | ☐ |

| L'enseignant choisit le moment et la durée : | Je fais déjà | J'essaie |
|---|---|---|
| Durant toute l'année | ☐ | ☐ |
| Sur un trimestre | ☐ | ☐ |
| À la fin de l'année scolaire | ☐ | ☐ |

L'enseignant assigne à la classe une correction collective des copies : deux élèves avec lui au tableau explorent les bonnes réponses. Les autres élèves prennent en compte leurs corrections en co-évaluation, par petits groupes de 4 (cela fonctionne bien en mathématiques et en sciences).

**Propositions aux élèves de parcours de travail d'une classe à l'autre en variant la fréquence** (tous les jours, une fois par semaine, une fois par mois, une fois par trimestre)

| | Je fais déjà | J'essaie |
|---|---|---|
| Organisation de souplesse entre les classes. Certains élèves, sur une discipline, peuvent être associés aux élèves d'une autre classe de niveau supérieur à la leur. | ☐ | ☐ |
| Un « temps mobile » (institué à grande échelle par la chercheuse Aniko Husti) peut permettre à quelques enseignants, de disciplines différentes, d'alterner, chaque semaine, des horaires de cours brefs et des horaires denses (trois heures). | ☐ | ☐ |
| Des projets d'action établis par de petites équipes d'élèves conseillés par des professeurs de disciplines différentes. | ☐ | ☐ |
| Dans un niveau, les enseignants de même discipline peuvent proposer aux élèves de choisir entre des modalités d'enseignement et de travail diversifiées. Ainsi, dans un collège, cinq professeurs d'anglais ont proposé avec succès un enseignement à dominante d'écrit, un autre à dominante d'oral, un troisième à dominante de poésie anglaise ; un quatrième à dominante de grammaire ; le cinquième en pédagogie habituelle. Les élèves pouvaient choisir personnellement ou se voir désigner la modalité qui leur conviendrait : pour un trimestre, avec changement possible en cours d'année. | ☐ | ☐ |

**Pour relativiser les appréciations et évaluations** qu'ils font, des professeurs échangent les copies des élèves de leurs classes.

| | Je fais déjà | J'essaie |
|---|---|---|
| Enseignants de même niveau | ☐ | ☐ |
| Enseignants de niveaux différents | ☐ | ☐ |
| Enseignants de même discipline | ☐ | ☐ |
| Enseignants de disciplines différentes | ☐ | ☐ |

**Une variété de concours** peut stimuler les motivations à certaines formes ou thèmes de travail, et créer une fertile émulation entre les élèves. Les concours peuvent être :

| | Je fais déjà | J'essaie |
|---|---|---|
| Hors programme (par exemple, compétition d'éloquence) | ☐ | ☐ |
| Significatifs d'une part du programme qui soit attrayante | ☐ | ☐ |
| Ils peuvent être : | | |
| • disciplinaires | ☐ | ☐ |
| • interdisciplinaires | ☐ | ☐ |
| • entre classes de même niveau | ☐ | ☐ |
| • entre classes de niveaux différents | ☐ | ☐ |
| Dans un seul établissement | ☐ | ☐ |

| | | |
|---|---|---|
| De plusieurs établissements | ☐ | ☐ |
| Par prestations individuelles | ☐ | ☐ |
| Par équipes | ☐ | ☐ |

**Un partenariat avec des étudiants de grandes écoles ou d'une université**, permet, en collège et en lycée, d'offrir un accompagnement de travail et d'orientation à des élèves :

| | Je fais déjà | J'essaie |
|---|---|---|
| En réussite avancée | ☐ | ☐ |
| En réussite incertaine | ☐ | ☐ |
| En difficulté | ☐ | ☐ |

**Variation des initiatives :** ces groupements peuvent être établis par décision des enseignants, par affinités entre élèves, par tirage au sort, suivant des choix de thèmes d'étude, par regroupement de « clans » ou groupes antagonistes.

## Variété des tailles des groupes dans une classe

| Groupe \ Pour | Une séance | Une semaine | Un mois | Un trimestre | Une année |
|---|---|---|---|---|---|
| Binômes | | | | | |
| Trios | | | | | |
| Équipes de 4 | | | | | |
| Équipes de 6 à 8 élèves | | | | | |

Selon la mise en réflexion des élèves, dite « *Phillips 6x6* » : on peut opérer par mise en échange de P élève sur M minutes ou PM

(par exemple, 6 élèves sur 6 minutes, ou encore 4 élèves pour 10 minutes, etc.).

Également, suivant la méthode « *Poirier* » : la classe est répartie en sous-groupes de 6 élèves organisés avec les rôles de 2 entraîneurs, de 2 élèves moyens et de 2 élèves en difficulté.

## Modalités d'association de deux ou de plusieurs classes de même niveau (réparties dans une ou deux salles)

| Association \ Pour | Une séance | Quelques séances | Interdisciplinaires | Disciplinaires |
|---|---|---|---|---|
| Par quatuors (2 élèves de chaque classe) – sur 30 minutes | | | | |
| – sur 1 heure | | | | |
| – sur 2 heures | | | | |
| – sur une journée | | | | |
| – pour un stage | | | | |
| Par équipes de 6 (3 élèves de chaque classe) | | | | |

## Variations pour deux ou plusieurs classes d'établissement et de niveaux différents (en binômes d'élèves)

| Binômes \ Pour | Une séance | Un trimestre | À la rentrée | En fin d'année |
|---|---|---|---|---|
| L'un de maternelle, l'autre de CP | | | | |
| L'un de CE1, l'autre de CM2 | | | | |
| L'un de CM2, l'autre de 6e | | | | |
| L'un de 6e, l'autre de 3e | | | | |
| L'un de 4e, l'autre de 2de | | | | |
| L'un de 2de, l'autre de terminale | | | | |
| L'un de 1re, l'autre de licence | | | | |

## Et pour des groupements en un établissement ou entre

## établissements

| | Sur un thème | Autour d'une personnalité | Avec la projection d'un film | Avec un Q-sort |
|---|---|---|---|---|
| Toutes les classes de même niveau | | | | |
| Toutes les classes de même discipline | | | | |
| Entre établissements de notoriété différente | | | | |
| Pour une mise en commun d'innovations pédagogiques ou administratives | | | | |
| Pour la formation de délégués élèves ou de médiateurs | | | | |

***P.H.A.R.E. : Projet à horaires aménagés pour la réussite des élèves, collège Pierre Darasse*** [17]***, Caussade, académie de Toulouse, prix de l'Innovation 2014***

P.H.A.R.E. est un Projet à horaires aménagés pour la réussite des élèves mis en place au collège Pierre Darasse de Caussade (82) depuis la rentrée 2011. Ce projet propose des séquences de cours de 1 h 30, un accueil de l'élève chaque matin, des études encadrées par les enseignants et des ateliers hebdomadaires interdisciplinaires orientés vers des réalisations de projets et propices à une évaluation des compétences du Socle commun. Il prend en compte les préoccupations de rythmes scolaires, d'aménagement de la journée et de la semaine pour un bien-être de l'élève et une meilleure efficacité pédagogique.

Les ateliers permettent aux élèves de travailler autrement (en

groupes, en autonomie, axés vers la réalisation de projets) et autorisent une évaluation pluridisciplinaire des compétences du socle commun.

Site : http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=9798

## Autotest : organisez la modulation des parcours de formation des élèves au collège

La différenciation propose des alternatives à la seule organisation du groupe-classe ; en cela, elle devient enjeu pour l'école ou l'établissement, un pari pour les enseignants comme des occasions pour expérimenter et apprendre par l'expérience Une alerte cependant : l'individualisation des parcours n'est pas individualisation de l'enseignement (ou préceptorat)[18].

| Ce qui marche en termes de différenciation | Je fais déjà | Je teste demain |
|---|---|---|
| • Assouplissement des organisations pédagogiques dans l'établissement | ☐ | ☐ |
| • Variations sur le temps : temps massé pour diversifier les activités, 5 heures en français ; opération Brevet : emplois du temps modifiés les 23 dernières semaines + journée de cohésion ; journée sur l'estime de soi, la citoyenneté, les droits de l'homme | ☐ | ☐ |
| • Variations sur l'animation : les assistants de langues avec des effectifs réduits ; histoire des arts : aide individualisée en atelier | ☐ | ☐ |

| | | |
|---|---|---|
| • Variations sur les lieux : les sorties scolaires en 3e (classe entreprise) | ☐ | ☐ |
| • Variations sur les groupes : travail en petits groupes ; adapter les contenus au milieu de l'élève | ☐ | ☐ |
| • Méthodes et techniques valorisées par les équipes de collège | ☐ | ☐ |
| • Outiller le suivi des progrès des élèves : production d'un livret, avec entrée par compétences communes aux disciplines ; contrat avec l'élève ; fiche de suivi | ☐ | ☐ |
| • Associer les familles à la démarche et à la différenciation | ☐ | ☐ |
| • Proposer des approches moins scolaires : contexte ludique avec la mise en place de challenges entre les élèves ; technologies de l'information et de la communication ; envoyer les élèves en stage en entreprise ; stages en entreprise et retour d'expérience ; explicitation des consignes | ☐ | ☐ |
| • Rapprocher l'aide aux élèves | ☐ | ☐ |
| • Des réussites traduites en termes de progrès des élèves | ☐ | ☐ |
| • Climat de classe et coopération sociale : le respect de la charte de vie de classe – lorsque les élèves se respectent, et sont plus tolérants lorsqu'un élève se trompe, et qu'il réussit moins bien, lorsque l'élève signale l'absence de l'autre… | ☐ | ☐ |
| • Estime de soi : demander aux élèves de | ☐ | ☐ |

travailler ensemble par groupe de niveau – les élèves n'ont pas peur de se tromper, ils sont reconnus par leurs pairs comme capables au même titre que chacun du groupe. La prise de parole pour un élève introverti, sa plus grande implication à l'oral et dans les activités de la classe…

| | | |
|---|---|---|
| • Compétences-socle : la différenciation permet aux élèves d'acquérir des compétences « planchers » | ☐ | ☐ |
| • Réussite scolaire à l'examen : taux de réussite au DNB | ☐ | ☐ |
| • Des retours positifs pour les enseignants (développement professionnel) | ☐ | ☐ |
| • Le regard positif porté sur les élèves. Avoir une meilleure connaissance de l'élève dans sa globalité | ☐ | ☐ |
| • Échange de pratiques. Cela permet d'observer et de s'interroger sur sa pratique pour proposer une activité adaptée. | ☐ | ☐ |
| • Une motivation certaine des équipes, une émulation, une grande visibilité du travail fourni. Des récompenses à des manifestations | ☐ | ☐ |
| • Concertation de toute l'équipe pour la prise de décision | ☐ | ☐ |
| • L'accompagnement de l'enseignant par une autre personne compétente dans le domaine (exemple des langues et des assistants de langues) | ☐ | ☐ |

- Le soutien de la direction ☐ ☐

***PISTES : un projet innovant interdisciplinaire de pédagogie et d'évaluation différenciées, collège Louis-Philippe[19], Eu, académie de Rouen***

L'équipe propose des parcours différenciés appelés « PISTES » (VERTE, ROUGE, NOIRE), utilisés dans les méthodes d'acquisition des compétences ainsi que les évaluations. Cette approche innovante possède plusieurs atouts, dont le respect du temps d'apprentissage propre à chaque élève et sa possibilité d'effectuer des tâches adaptées et différenciées, tenant compte de ses forces et ses besoins. Rendu acteur, l'élève est mis en confiance, motivé et responsabilisé par le choix autonome et éclairé de sa « piste ». Enfin, ce travail interdisciplinaire entre enseignants facilite la gestion de l'hétérogénéité et l'entraide dans la classe, en luttant contre le décrochage solaire.

En se sentant mis en confiance et stimulés par la démarche innovante différenciée et interdisciplinaires les élèves progressent grâce au respect de leur rythme d'apprentissage et d'acquisition des compétences. Les « pistes » constituent ainsi parmi d'autres un outil pédagogique et d'évaluation différencié, depuis quatre ans, qui réussit à rendre l'élève acteur dans son travail et le responsabilise dans son implication scolaire. Cette approche permet une gestion adaptée à la diversité des élèves, tout en favorisant une dynamique collective et solidaire de la classe tant au sein du groupe-classe que dans l'équipe enseignante.

Site : http://eduscol.education.fr/experitheque/

consultFicheIndex.php?idFiche=12051

**Ce qu'il faut éviter dans la différenciation pédagogique**

- Dans la relation élèves-enseignants :

— tomber dans de l'affectif brut ;

— stigmatiser des élèves en difficulté ; problème de socialisation des élèves en difficulté ; pathologies des élèves pour lesquelles le corps enseignant n'est pas formé ;

— vouloir faire adhérer les élèves aux projets sans la construction d'une relation de confiance : enseignants-élèves ;

— dans le tutorat avec les élèves en très grande difficulté : démotiver des bons élèves, les tuteurs ont du mal à accomplir cette fonction dans laquelle ils ne se sentent pas compétents ;

— ne pas prendre en compte la temporalité des apprentissages des élèves.

- Dans l'organisation de la différenciation :

— dans la conception même de la différenciation : confusion avec l'individualisation de l'enseignement et préceptorat ;

— dans la constitution des groupements d'élèves : groupes de niveau trop marqués ou groupes de niveau quand il s'agit d'un autre professeur que celui de la classe ; travailler avec un groupe trop petit (2 à 7 élèves), car il n'y a pas d'émulation ; travailler avec un trop grand groupe car la différenciation est très difficile à mettre en place et, par conséquent, peu efficace dans les classes surchargées ;

— dans la prise en charge de la grande difficulté scolaire : les moyens sont insuffisants et les structures inadaptées pour prendre en charge les élèves en grande difficulté qui se retrouvent dans les groupes d'enseignement général ; mêler les troubles de comportement avec les troubles d'apprentissage ;

— dans l'organisation du temps : problème de mise en barrette des emplois du temps ; éviter de placer des ateliers à forte exigence cognitive entre 12 h et 14 h ; des horaires supplémentaires pour les élèves en difficulté vécus comme une punition ;

— dans la régulation et la gestion RH : trop de rigidité dans l'organisation (la réunion du vendredi soir est moins productive que celles auto-organisées et donc informelles) ; instabilité des équipes pédagogiques…

• Dans le partage des rôles et des responsabilités au sein de l'équipe :

— être seul à impulser le(s) projet(s) ;

— l'accompagnement personnalisé (AP) ne doit pas être organisé par l'administration : nécessité d'un groupe de professeurs organisateur pour mettre en œuvre cette AP ;

— manquer de temps par rapport à celui demandé par le programme, l'absence d'heures de concertation ;

— ne pas associer les parents.

## Registre des modules ou des groupements différenciés des élèves

### Diversifier, différencier en classe entière :

— Favoriser l'oralité et la pédagogie explicite
— Varier les supports
— Engager un travail numérique en petit groupe
— Veiller à l'occupation de l'espace par les élèves
— Mettre en place une entraide à la demande des élèves
— Co-animer
— Accorder plus de temps

**Groupes à effectifs réduits :**

— En français, certains élèves sont pris en charge par les professeurs de SEGPA mieux formés pour accompagner les élèves en difficulté.
— Des groupes de besoins sont pratiqués en langues avec la participation de l'assistante de langues (enseignement situé en barrette aux emplois du temps).
— L'oralité permet de spécifier la tâche qui sera attribuée à l'élève, l'accompagnement est individualisé ; groupes selon les compétences à l'oral ou à l'écrit mis en place pour les élèves ayant des difficultés en langues afin de détecter des réussites et de soutenir les progrès.
— Assistants pédagogiques employés à plein-temps, soit en tandem avec un enseignant, soit en soutien hors du cours. Partenariats avec l'université et le collège permettant à des étudiants de venir échanger avec des groupes de collégiens nécessitant une aide en langues vivantes.
— Un groupe « préparation au brevet » : le vendredi après-midi, au départ des volontaires (en grande difficulté ou en difficulté).
— Un enseignant tuteur d'un élève.
— L'enseignement des sciences et de la technologie

s'effectue en groupe restreint (20 élèves) sur le principe de 3 enseignants pour 2 classes.

— Un module d'histoire d'1 heure en groupe-classe est proposé aux élèves de 3e pour compléter le programme de 4e et assurer les prérequis notionnels au programme de 3e (type conférence).

— Des groupes de besoins en maths sont constitués en 4e et 3e : 1 heure en barrette à l'emploi du temps.

**Classe à projet, projets de classe :**

— Classes optionnelles : classes bilangues, classe CHAM (classe à horaires aménagés), classes sportives de la 6e à la 3e (6 heures de sport)…

— Projet de classe : classe numérique en 6e (2 heures en co-animation), projet interdisciplinaire sur le développement durable (SVT, maths)…

— Des classes à projets scientifiques…

— Projet en lettres « Questions pour un livre, coup de ceour, coup de griffe »…

— Projet audiovisuel avec des élèves en difficulté…

— « Défi maths » : un défi a été organisé entre 4 classes de CM2 et 4 de 6e…

— Participation à certains concours (prétexte aux apprentissages) avec groupe interclasse et interdegré

— Classes SAS permettant temporairement de prendre en charge les élèves décrocheurs

— Classe 6e d'accueil : 6e en 2 ans

— Anglais : en mixant des élèves de cycle 3 (entre des classes de CM1, CM2 et 6e).

— « Projet Oxygène » : extraire des élèves de leur classe tem-

porairement sur quelques heures pour « respirer ».

— Dans le cadre de la liaison primaire / collège : écriture de contes « à quatre mains » par groupe avec des allers-retours, puis mise en scène d'un conte proposée.

**Groupes de besoins :**

— Besoin détecté dans chaque discipline et communiqué à l'ensemble des enseignants de la classe.

— Atelier lecture : un petit nombre d'élèves repérés en difficulté est pris en charge par un professeur.

— EPS : en natation, fonctionnement en groupes de niveaux.

— Pour préparation du DNB en mai/juin (cas d'urgence), élèves repérés après dernier DNB blanc : mise en place d'ateliers pour préparer l'examen en fonction des besoins.

— Sélection de quelques élèves de 3e évalués comme en difficulté pour 2 heures de découverte professionnelle.

— Niveau 6e : soutien, 1 heure de remédiation en français, 1 heure de remédiation en mathématiques, PPRE, AP, prise en charge de la classe, 2 professeurs de français et une assistante d'éducation pour répondre aux besoins spécifiques des élèves.

— Présence d'assistants pédagogiques auprès des enseignants.

— EPS : apprentissages avec contenus différents pour des groupes experts et des groupes non experts, puis mélange des groupes (tutorat entre pairs).

— Groupes de besoins en lecture – mise en barrette de 3 classes pour 5 pédagogues.

— Sport & Alimentation (EPS, SVT) ; la brigade des poètes (anglais, espagnol, français, créole, latin).

— Chanté créole (musique, créole) ; Raconte ta ville (français/histoire en 6e, techno, musique en 3e) ; Fristoire en 6e (mutualisation des exposés de français et d'histoire) ; le jardin créole (SVT, anglais).

**Ateliers :**

— Constitution des emplois du temps où des disciplines sont mises en barrette, afin de pouvoir regrouper les élèves sur le même créneau horaire en fonction de leur niveau scolaire.

— Différenciation ciblée lorsque les problèmes sont bien identifiés (atelier écriture), pour les élèves en voie de décrochage : accompagnement lecture en 6e – cultiver pour se cultiver – atelier cuisine – atelier théâtre — autres ateliers (« j'aime mon collège », aéronautique, piano, jardin créole) ; initiation à la sophrologie.

— Médiathèque comme lieu d'apprentissage différencié.

**Externalisation de l'aide aux élèves :**

— Accompagnement éducatif, accompagnement d'élèves en difficulté (4e et 5e) : groupe de 8 par intervenant (prof) sur 5 séances. Après un bilan, l'élève sort si les objectifs sont atteints, sinon il reste dans le dispositif.

— Sortir de leur classe des élèves dont les lacunes peuvent être traitées avec des enseignants de primaire, dans le cadre de l'éducation prioritaire.

— Études du soir, le critère de sélection étant la moyenne générale de l'élève.

— Maths : appui avec Pronote des exercices à faire à la maison ; « Maths en poche », logiciel avec des exercices.

— Mise en place de stage(s) en entreprise.

— Parcours individualisés pour certains élèves avec la MLDS (Mission de lutte contre le décrochage scolaire).

— Classe relais située en dehors du collège : les élèves l'intègrent après avis d'une commission.

— Dispositif de l'école ouverte, le samedi ou sur la période de congés, pour des élèves ciblés ; leur sont proposés des ateliers de remotivation, de préparation au CFG ou au PSC1.

## Inventaire de quelques groupes solidaires ou « cordées »

L'enseignant doit prendre en considération le fait que les élèves n'ont pas tous les mêmes dispositions d'écoute (ou d'audition), les mêmes vitesses et modes de mémorisation, non plus que les mêmes dominantes de facilités d'expression et de goût. Il lui appartiendra d'équilibrer ce qui est dit, ce qui est écrit, ce qui est dicté : dans ce qu'il enseigne, ou dans le choix de ceux qu'il interroge, ou en ce qui sera entrepris (ne serait-ce qu'en répartition des rôles).

### Dispositions à vérifier

Dès le début (✓), après une semaine de cours (○), au milieu du trimestre (–), après entretiens avec chaque élève (□), après échange avec la classe (✗), après consultation de collègues de l'année précédente (✱).

| | Oui | À voir |
|---|---|---|
| L'enseignant vérifie que ceux qui entendent ou voient moins bien soient placés aux premiers rangs. | | |
| Il peut demander à certains élèves d'assister des camarades moins voyants ou moins entendants. | | |
| Enseignants de même discipline | | |
| Il demande aux élèves de se répartir en trois sous-groupes selon leur préférence pour la voie orale, pour la voie écrite, pour la voie dictée. | | |

## Autres dispositions

| L'enseignant organise avec des collègues : | Oui | À voir |
|---|---|---|
| un journal de classe tenu par une équipe ou « cordée » d'élèves | | |
| une « revue » du niveau avec une équipe d'élèves interclasse | | |
| un « mensuel » de discipline avec questions d'élèves | | |
| un « trimestriel » d'établissement avec délégués élèves | | |
| une revue de presse hebdomadaire | | |
| une annonce de programmes culturels | | |
| la projection de films | | |
| une équipe de soutien aux camarades en TICE | | |
| Il peut sonder ses élèves sur ce qu'ils ressentent ou perçoivent de sa méthode d'enseignement et d'encouragement, par une réponse personnelle (par une croix ou rien) à une grille de caractérisations (toutes positives) de cette méthode : les « riens » peuvent indiquer à l'enseignant des inflexions à faire dans son travail professionnel. | | |

### Excursions ou associations internationales à entreprendre

La mise en réseau ou en « cordées » d'équipes d'établissements, des élèves entre eux, est un facteur reconnu dans la progression des apprentissages ; il est intéressant d'en faire la recension ici :

Par une classe (✓), par un niveau ( ○ ), par l'établissement(□), suivant une discipline (✗), interdisciplinaire (✱).

| Voyages à l'étranger | Oui | À voir |
|---|---|---|
| En Europe (Espagne, Italie, Allemagne, autre) | | |
| En Amérique (Québec, Canada, États-Unis, Mexique, autre) | | |
| En Afrique (Maroc, Tunisie, Algérie, Sénégal, autre) | | |
| En Orient (Turquie, Égypte, autre) | | |

| Organisation de relations internationales | Oui | À voir |
|---|---|---|
| Par correspondance (dont l'art postal) | | |
| Par Internet (*eTwinning*, Twitter, twictée, Skype, visioconférence) | | |
| Par accueil en visite de représentants d'établissements étrangers, d'élèves et de professeurs | | |
| Par envoi de matériels (livres, cahiers, outils scolaires, films) | | |
| Par envoi de délégués ou d'apprentis cinéastes | | |
| Avec production de films par classe ou d'équipes interclasses | | |
| Avec conférences de comptes rendus devant publics jeunes ou adultes | | |
| Accueil pour une année de quelques élèves étrangers | | |

## Que désirez-vous que vos élèves expérimentent ? Comment le savez-vous ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

***Classes coopérantes, collège Sophie Germain[20], Nantes, académie de Nantes***

Depuis 2014, le collège Sophie Germain situé à Nantes a créé des classes coopérantes sur l'ensemble du niveau 6e. Dans cet établissement classé REP+ et accueillant un public très diversifié, l'ensemble des équipes a opté pour un apprentissage basé sur l'échange. Toute une série de mesures a donc été prise, tant au niveau de l'organisation, du fonctionnement et de la posture professionnelle pour favoriser la réussite chez chacun des élèves par ce biais. Inscrit dans le projet de l'établissement, le levier coopératif est actionné à tous les niveaux : entre les élèves et les enseignants, entre adultes (personnels, parents), entre les parents et leurs enfants et entre les élèves.

De nouveaux temps, de nouveaux espaces de formation et de nouvelles structures ont été aménagés pour permettre une action coopérative stimulante, ambitieuse et efficace. Le dispositif d'accompagnement personnalisé rassemble par son organisation l'ensemble des coopérations (entre élèves, entre adultes, etc.).

Site : http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=12104

## La coopération professionnelle : l'exemple de l'interdisciplinarité

À l'occasion de l'accompagnement de nombreuses équipes sur site, nous avons constaté la distorsion importante entre la dynamique des pratiques à l'œuvre, couplée à l'évolution des organisations engagée depuis quelques années et, d'autre part, les inerties des représentations, ou encore les résistances des discours produits par les acteurs eux-mêmes. On le fait, mais on ne (se) le dit pas.

Cette situation dialogique n'est pas inconnue ; elle marque une « transformation silencieuse » de l'école. Le métier devient plus ouvert, plus collectif, plus coopératif, plus complexe aussi,

comme quand s'organise la rencontre des disciplines ici. Un acronyme comme EPI (pour études pratiques interdisciplinaires) au collège cristallise l'attention comme les tensions. Pour donner du corps et des moyens à la coopération professionnelle, voici dix points relatifs à l'interdisciplinarité, en tant que marqueur d'un travail partagé.

## L'interdisciplinarité en 10 points

### *1. Entre, avec ou contre ?*

L'étymologie renseigne sur la polysémie de ce préfixe ; *inter-* a trois acceptions :

— relative à l'intervalle spatial ou temporel entre deux corps ou deux phénomènes ;

— relative aux relations mutuelles ou de réciprocité (***inter****al-lié*) ;

— relative à une idée de séparation ou d'obstacle (***inter****dire*, ***inter****jeter*, ***inter****cepter*…).

La relation entre disciplines est d'abord de l'ordre d'une rencontre et, comme toute relation, elle se construit, dans le temps et selon une gradation dans les échanges, selon les lieux et en fonction des objets dont elles s'emparent ; formellement, on distingue plusieurs degrés dans la relation :

— **intradisciplinaire** : interrelations au sein d'une discipline ou d'un même champ disciplinaire, dans lesquelles on privilégie les contenus (les contenus « matières »). Cette optique tend à maintenir les disciplines séparées les unes des autres ;

— **pluridisciplinaire** : juxtaposition de plusieurs disciplines où on propose des situations à « thèmes » qui peuvent être étudiées selon différents points de vue ;

— **interdisciplinaire** : interaction entre plusieurs disciplines, dans laquelle on propose des situations qui ne peuvent être approchées valablement qu'à travers l'interaction de plusieurs disciplines ;

— **transdisciplinaire** : intégration transversale, dans laquelle on tente de mettre en place des démarches que l'apprenant peut mobiliser dans plusieurs disciplines.

On qualifie la relation et non les contenus ou encore ce qui sépare des éléments qui préexistent dans un monde « scolaire » strictement ordonné. Ce qui permet de nous relier, c'est d'en parler ensemble, avec ses collègues, et de partager notre représentation. Pour cela, un exercice vous est proposé.

## Q-sort : interdisciplinarités, pour ouvrir une formation…

La technique du Q-sort consiste en un choix de propositions variées et disparates sur un thème ou concept donné. Chaque participant opte pour deux propositions auxquelles il adhère, et deux qu'il rejette.

Cette consultation individuelle est recueillie pour proposer, à partir d'un tableau des résultats, la conception du groupe et une définition du concept ou thème traité. C'est à partir de ces résultats que le groupe, sous l'analyse du formateur, décode l'opportunité, la pertinence, les silences aussi du concept. De quoi engager la formation.

## Consignes de passation (choix des items)

1. La passation se réalise, individuellement ou collectivement, dans le strict respect de l'anonymat. Les réponses personnelles de classement des items doivent être marquées sur deux morceaux de feuille sans nom, dont l'un est gardé par son rédacteur. Ces feuilles peuvent être fournies imprimées à l'avance ou fabriquées sur place d'après un modèle tracé au tableau.

2. Les consignes peuvent s'appliquer à la personne même qui passe le Q-sort, mais on peut aussi demander à celle-ci de se placer du point de vue d'autres personnes (à définir) ou du point de vue du sens commun.

3. Les consignes peuvent être relatives à l'idéal qu'on se fait du concept ou relatives à la façon dont on l'envisage dans la pratique. Par exemple :

   - À votre avis, comment classer idéalement les différents items ?
   - Selon vous, comment telle catégorie de personnes classerait-elle les différents items pour une présentation idéale de ce concept ?
   - Selon votre pratique personnelle, classez les différents items.
   - Selon vous, comment classer les items pour indiquer de quelle façon telle catégorie de personnes vit en pratique ce concept ?

Les consignes peuvent également porter sur le passé et le présent, par exemple :

- Comment autrefois aurait-on classé ces différents items ?

- Comment aujourd'hui classe-t-on ces différents items ? Dans la pratique, dans l'idéal, par vous, par d'autres personnes…

Il faut compter de 15 à 30 minutes pour un Q-sort de 20 items.

## Les propositions du Q-sort sur l'interdisciplinarité

Chaque participant opte pour deux propositions auxquelles il adhère et deux qu'il rejette.

1. Mettre l'élève au centre du processus d'apprentissage. Remettre à sa juste place chacune des disciplines enseignées, un moyen et non une fin, un outil dans la formation de l'individu.

2. Montrer aux élèves qu'ils ont déjà souvent résolu hier un problème qu'ils se posent aujourd'hui.

3. Voir les choses en grand. Mettre au service des élèves le meilleur de chacun.

4. Mettre en lumière le mode de raisonnement commun à toutes les disciplines.

5. Construire des ponts qui relient plusieurs matières en se basant sur des compétences ou des aspects du programme commun à ces matières.

6. Intervention de plusieurs matières dans le processus d'apprentissage.

7. Faire participer plusieurs disciplines au travail d'un thème sur lequel elles peuvent avoir des approches différentes.

8. Intégrer dans sa pédagogie de classe ou de groupe des compétences développées acquises ou en voie d'acquisition par d'autres disciplines pour améliorer sa propre pédagogie et donner un sens à tous les enseignements transmis à un élève au cours de sa scolarité.

9. Le travail de plusieurs disciplines avec des objectifs et des compétences communes.

10. Croiser deux ou plus de disciplines pour mettre en valeur les points

de convergence et travailler plus explicitement sur des objectifs transversaux.

11. Le décloisonnement des enseignements généraux.

12. La complémentarité d'un sujet ou d'un thème grâce à l'intervention de plusieurs domaines d'approche.

13. Le regroupement de plusieurs disciplines.

14. Mettre en relation un nombre supérieur ou égal à deux matières soit par un même professeur, soit par plusieurs professeurs qui travaillent ensemble.

15. La communication entre plusieurs disciplines afin de réaliser une production commune.

16. Intégrer plusieurs disciplines pour arriver à réaliser un projet précis.

17. Assembler quelques objectifs de plusieurs matières en un thème pour que les élèves se rendent compte que les matières ne sont pas des mondes isolés et qu'ils peuvent les appliquer dans la vie quotidienne.

18. Permettre aux élèves de comprendre la complexité d'un problème en leur montrant la multitude des approches possibles et des capacités utilisées pour le résoudre.

19. Travailler un thème ou bien un programme en harmonisation avec une autre matière en trouvant des points en commun, pour que chacune puisse développer son programme.

20. Le croisement de connaissances et d'expériences de deux enseignants ou plus au profit des élèves.

21. Un mélange de matières afin d'obtenir un travail complet. Une organisation autour d'un point commun.

22. La relation qu'on peut établir entre plusieurs enseignants qui travaillent dans différentes matières pour aboutir ensemble aux mêmes objectifs.

23. Travailler ensemble, même lieu, même temps sur une activité où les

deux disciplines sont incluses.

24. Un but pédagogique qui vise à mettre en relation les différentes disciplines enseignées.

25. Une pratique pédagogique qui a pour but d'intégrer plusieurs disciplines pour l'enseignement d'un thème. Pour ce faire, on élabore ou établit des projets autour d'un thème.

26. La mise en œuvre par les élèves d'un projet qui englobe plusieurs disciplines.

27. Avoir des objectifs communs et les atteindre en travaillant ensemble avec des méthodes propres à sa discipline.

28. Donner du sens au terme « équipe pédagogique ». Équipe de travail structurée autour de quelques points du programme.

29. Trouver différentes entrées à un même thème. Reformuler le même thème à partir de points de vue différents. Varier les approches d'un même champ de connaissances. Comprendre qu'il n'existe pas de vérité absolue mais des fragments de connaissance. Chercher un sens au savoir et répondre à la question « Pourquoi apprendre ? ».

| | | | |
|---|---|---|---|
| Propositions auxquelles j'adhère le plus | | | |
| Propositions que je soutiens | | | |
| Propositions avec lesquelles je suis en désaccord | | | |
| Propositions que je réfute totalement | | | |

## *2. C'est une question de profs et pas d'élèves, et pas dans la vie*

La disciplinarisation de l'école est un épisode dans l'histoire scolaire, une tendance accentuée dans les années 1980, particulièrement dans le second degré quand les anciens PEGC disparurent (professeurs des écoles affectés dans les collèges).

La question de la pertinence, de l'opportunité, de l'intérêt, de la nécessité de l'interdisciplinarité reste quand même une question… de profs ; elle est relativement inaudible hors de ce milieu,

dans le vaste monde des élèves, des familles, dans le monde scientifique, dans la société civile où la réalité n'est pas sécable à l'aune disciplinaire et où il est impossible de vivre dans un splendide isolement.

Cette proposition, « divergente » pour beaucoup, de « l'inter » peut déstabiliser, car elle met à mal l'organisation scolaire et les routines professionnelles, dont le modèle sociologique fut la « boîte à œufs » de Lortie[21], produit en 1974 pour traduire le cloisonnement professionnel et l'isolement ressentis par nombre de collègues. Dès lors, évoquer coopération, échange, rencontres entre des « mondes » nécessairement différents dérange forcément. Il est coûteux mentalement de concevoir ce qui est en dehors du cadre et professionnellement d'en être le vecteur, malgré soi. C'est bien le cadre qui bouge, et sommes-nous alors prêts à l'accepter ?

**Exercice de créativité : EPI, c'est tout ?**

EPI est un acronyme de plus certes pour « enseignements pratiques interdisciplinaires ». Ce pourrait être une déclinaison comme : espaces pédagogiques interactifs (https://cours.univ-paris1.fr/).

*Et vous, quelle serait votre déclinaison de ces trois lettres, EPI ?*

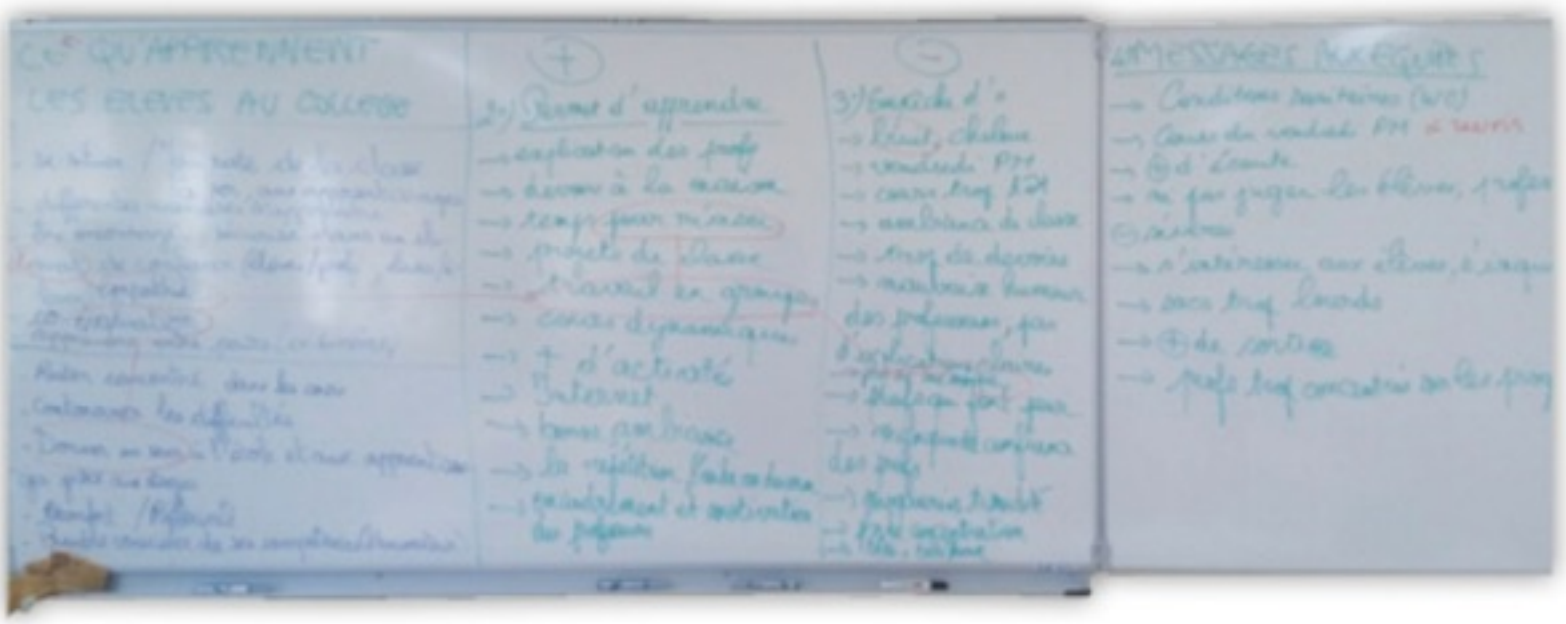
### *3. Apprendre au collège, ce qu'en disent les élèves*

La coopération se déclenche quand on a quelque chose à partager et qu'on ne peut pas faire tout seul. Aux questions « Que savez-vous de vos élèves ? » et « Comment le savez-vous ? », les équipes enseignantes sont souvent mises en difficulté. Cela deviendra une impasse si ce petit groupe n'échange pas d'informations, ni ne partage d'analyses sur la question.

*Faire une consultation écrite auprès des élèves* de 3e du collège ou de terminale en lycée sur la base de quatre questions peut être un déclencheur ; il s'agit de requérir l'expertise là où elle se niche, dans les expériences sensibles et personnelles des élèves en fin de cycle, afin d'enrichir le capital professionnel des enseignants ; à chaque question sont attendues trois réponses développées (un mot ne peut suffire). La passation est faite par le chef d'établissement ou le professeur principal ou un personnel de la vie scolaire ; après avoir pris le temps d'expliciter aux élèves qu'il s'agit d'une enquête pour de vrai qui porte sur l'ensemble de leur vécu au collège (et pas seulement dans une discipline).

1. Qu'as-tu appris au collège ?
2. Qu'est-ce qui te permet de mieux apprendre ?
3. Qu'est-ce qui t'empêche d'apprendre ?
4. Quel est le conseil que tu donnerais à l'équipe du collège ?

Les fiches manuscrites sont conservées, et compilées à l'attention d'un groupe de travail comprenant chef d'établissement, membres de l'équipe pédagogique et « ami critique » pour une première lecture par question. La restitution est faite devant l'équipe pédagogique ou plusieurs équipes ayant rencontré élèves et enseignants, afin d'en tirer une analyse commune sur les clés du changement dans l'établissement.



Au collège de Grand-Bourg, Marie-Galante, 2015.

### Des messages explicites et récurrents pour nos équipes enseignantes et de direction

Ce module a été expérimenté dans des dizaines d'établissements dans plusieurs académies et dans des contextes variés. Au-delà de spécificités locales et culturelles, les récurrences sont nombreuses ; les élèves de 3e, experts ès collège, identifient ce qui leur permet de mieux apprendre dans une équation à plusieurs variables : coopérer et travailler avec ses pairs, avoir plus de temps, bénéficier d'une relation plus proche et de qualité avec son ou ses enseignants, dans un environnement à la fois dynamique et accueillant.

Leurs acquis au collège se résument en un mot emblématique : autonomie, dans toutes ses acceptions – parler, avoir confiance en soi, respecter, s'auto-évaluer, se débrouiller, participer, exercer des rôles, etc. ; les acquis disciplinaires sont présents en petits nombres (plutôt les langues et les sciences). Massivement, élèves du « socle commun », ils ne reconnaissent que ce qui les « développe » et pas toujours dans le sens utilitariste qu'on leur prête parfois. Ils accordent une importance à ce qui les fait grandir. Et ils savent le dire à leurs profs s'ils savent les attendre (les entendre).

L'habillage disciplinaire de la tâche scolaire s'efface de leur point de vue ; et parfois ils peuvent signaler qu'ils apprennent mieux en dehors de contextes scolaires formels (le cours).

***Bienveillance et évaluation pour les apprentissages au collège, collège international[22], Noisy-le-Grand, académie de Créteil***

Le collège a mis en place depuis sa création un projet expérimental axé sur la bienveillance, l'exigence et le plaisir d'apprendre, en développant une organisation qui favorise l'épanouissement et la confiance en soi chez tous les élèves. Ce dispositif s'appuie sur :

- des séances de 45 minutes et des ateliers thématiques ;
- toutes les classes sont « sans notes » ;
- le « cartable léger » (adaptation de la pédagogie pour réduire le poids des sacs) ;
- le numérique (« collège connecté ») ;
- le travail de co-éducation avec les familles et les partenaires ;
- la mixité sociale.

Il s'agit là d'une vision et d'une mise en œuvre « systémique » basées sur le bien-être et la réussite de tous (élèves, familles, personnels…). Ces deux éléments ne peuvent être traités partiellement. Au-delà, savoir qu'il est possible de travailler différemment :

- avec des incidences positives sur les résultats des élèves ;
- dans un climat serein ;
- et sans aucune demande de moyens complémentaires (coûts humains et financiers fixes).

Le mot interdisciplinarité n'est pas un mot d'élève ; faisons en sorte d'écouter les messages que les élèves lancent à chacune des équipes consultées et de traduire ces processus en organisation du travail plus efficace de leur point de vue. Apprendre de ses élèves, c'est l'enclenchement de la dynamique du développement professionnel.

## Invitation pour partir des représentations… et en partir !

La consultation des élèves sur des concepts, sur des questions importantes pour l'apprentissage, sur des dimensions de la vie sociale et scolaire est toujours intéressante ; pour cela, on peut recourir à des techniques variées, comme :

— Demandez la définition de certains mots à vos élèves.

— Faites-leur réaliser un dessin, un schéma représentant un élément ou un phénomène (particulièrement adapté pour les jeunes enfants).

— Posez-leur des questions sur des faits ponctuels.

— Partez d'un schéma ou d'une photo… et demandez-leur d'en faire un commentaire.

— Placez les élèves en situation de raisonner par la négative (« Et si tel élément n'existait pas ? »).

— Réalisez vous-même une expérience qui étonne les élèves (dont l'aboutissement n'était pas celui attendu)… et demandez-leur d'émettre des hypothèses pour expliquer ces résultats.

— Mettez-les en situation de choisir, parmi différents modèles analogiques, celui qui aide le mieux à comprendre le phénomène étudié, ou proposez-leur de construire eux-mêmes un modèle explicatif (« C'est comme… »).

— Placez-les devant des faits, des affirmations d'apparence contradictoire et laissez une discussion se développer.

— Faites-les s'exprimer à travers des jeux de rôles (surtout pour les jeunes enfants).

— Mettez-les en situation de se confronter avec une concep-

tion fausse provenant d'un autre élève (ou même recueillie dans une autre classe).

— Confrontez-les avec une conception en relation avec des croyances anciennes ou actuelles.

— Soyez toujours à l'écoute des élèves et observez-les ; les conceptions apparaissent à n'importe quel moment de la démarche… et ce sont souvent celles qui sont les plus intéressantes.

Ce serait nouveau pour vous peut-être ; ce sera innovant s'il est partagé avec d'autres collègues dans la mesure où les élèves livrent leurs secrets à un collectif dont ils pensent qu'il travaille ensemble et que cette équipe en fera quelque chose par la suite. C'est le début d'un processus, à la base du développement professionnel. Ne les décevons pas.

## Faites-vous analyste des besoins des élèves

Tentez de rassembler des éléments de réponse aux cinq questions suivantes.

### Qui sont mes élèves ?

.....

.....

.....

.....

.....

### Que font-ils ?

### Que ne savent-ils pas faire ?

### Que doivent-ils faire ?

### Comment le savez-vous ?

## *4. La coopération pour se former*

Dans les collèges consultés, nous avons organisé des entretiens avec les enseignants impliqués dans les pratiques et les dispositifs (interdisciplinarités, accompagnement). De manière systémique, tous les ingrédients s'y retrouvent, parfois mal articulés les uns aux autres ; le cycle vertueux du développement professionnel apparaît dans cette *check-list*, tel que le précise Helen Timperley[23] (université d'Auckland) (voir page 24).

## *Check-list* pour son équipe

Les nombreuses consultations sur l'état des pratiques et des croisements disciplinaires sont perçues comme des occasions de développement professionnel. Nous proposons une *check-list* générée par la capitalisation des expériences sur 50 collèges en Guadeloupe. Autant d'exemples de pratiques qui illustrent le processus lui-même :

| | Déjà là | À tester |
|---|---|---|
| Promouvoir une analyse des pratiques professionnelles Favoriser les échanges de pratiques dans la manière d'enseigner et dans les contenus afin de mieux prendre en charge l'élève de manière pluridisciplinaire. L'envie de partager ses expériences vécues et s'enrichir de celles des autres par des échanges de pratiques professionnelles, par l'appui sur l'expertise des pairs. | ☐ | ☐ |
| Développer l'introspection et la réflexivité Auto-analyse des pratiques et prise de conscience de ses limites, par l'observation des pratiques entre pairs. Observations croisées en langues par exemple. Ce conseil est donné aux jeunes collègues ; réponse ponctuelle à un collègue qui a besoin d'un regard sur ce qu'il fait. | ☐ | ☐ |
| Séances de co-formation intra-disciplinaire pour la complémentarité, séances d'observation et échanges sur les pratiques en EPS ; et de la sorte, mieux accompagner les collègues en difficulté sur ces questions d'interdisciplinarité, de travail en | ☐ | ☐ |

| | | |
|---|---|---|
| équipe, et de nouvelles technologies. | | |
| Mise en œuvre de modules de formation en établissement en fonction des besoins (ex. partage des difficultés : environnement social, difficultés des élèves, troubles « dys »). | ☐ | ☐ |
| Enquêter sur les indices relatifs aux retours sur les élèves À partir des évaluations communes et des brevets blancs, mesurer les effets en se fondant sur les résultats, réévaluer l'action et adapter les sujets. Analyse de pratiques en étudiant les effets des actions sur les élèves. | ☐ | ☐ |
| L'intérêt pour la réussite des élèves permet une implication et une recherche personnelles et une autoformation au service des élèves. Reconnaissance des élèves qui expriment leur contentement auprès des enseignants. L'investissement individuel procure un certain plaisir, une satisfaction professionnelle du travail accompli honnêtement, au mieux en fonction des moyens mis à disposition. | ☐ | ☐ |

***« #Je sais, Je partage ! », collège du Val-de-Cère[24], Laroquebrou, académie de Clermont-Ferrand***

Comment aider les élèves à maîtriser et consolider des microcompétences et microconnaissances ? Cette question est au centre de la réflexion et de la pédagogie de projet mises en œuvre au travers de « #Je sais, Je partage. ». Liens interétablissements et intercycles,

interdisciplinarité, créativité, FabLab, collaboration (équipe éducative, élèves), tutorat sont quelques-uns des mots-clés d'un projet qui transforme les pratiques pédagogiques avec, pour levier, les outils nomades. Près de 190 écoliers, collégiens et lycéens réinvestissent leurs compétences et connaissances afin de créer des tutoriels vidéo pour leurs pairs. Le dispositif apporte distanciation, sens et motivation vis-à-vis du savoir en attribuant le rôle d'expert aux élèves.

Collège du Val-de-Cère (Laroquebrou/Cantal) : tous les niveaux / Lycée général Émile Duclaux (Aurillac/Cantal) : 2de et 1re / Lycée agricole Georges Pompidou (Aurillac/Cantal) : 1re / École Jean Moulin (Clermont-Ferrand/Puy-de-Dôme) : CM2 (enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs).

Site : http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=12141

***Elles l'ont fait, en REP+ !, école maternelle Diderot[25], Clermont-Ferrand, académie de Clermont-Ferrand, prix de l'Innovation 2016***

Les compétences langagières donnent lieu à de fortes inégalités qui font encore obstacle à la réussite scolaire des élèves de milieux populaires. C'est pour pallier ce constat récurrent que deux écoles maternelles de REP+ de Clermont-Ferrand ont sollicité le laboratoire ACTé pour infléchir leurs pratiques en les basant sur les résultats de la recherche. Les enseignantes se sont engagées dans un projet de formation centré sur le développement des compétences narratives. Après deux ans, elles peuvent témoigner des changements radicaux

qu'elles ont opérés dans leurs pratiques et des progrès spectaculaires des tout jeunes enfants qui rendent fiers leurs parents. Allez voir la vidéo de Miloud (4 ; 9 min) qui raconte *La sieste de Moussa*, l'enregistrement d'Açelya (2 ; 7 min) qui raconte *Un poussin de mauvais poil* et celui de Sacha (5 ; 9 min) qui raconte *Gruffalo*.

Site : http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=12059

| **Apprendre les uns des autres sur une durée suffisante** | **Déjà là** | **À tester** |
|---|---|---|
| • Par le développement d'une culture commune et le partage d'une expérience culturelle : suite à une sortie pédagogique entre enseignants d'une même discipline, un compte rendu est fait aux autres enseignants de l'équipe pour définir un projet pédagogique autour de la culture et du patrimoine ; des équipes dynamiques, qui se font confiance, tirent leurs pratiques de l'expérience de l'accueil du public à besoins spécifiques. | ☐ | ☐ |
| • Par la capacité à travailler en décloisonnement disciplinaire. Pour améliorer l'action en direction des élèves, un temps de concertation est réservé. | ☐ | ☐ |
| • Par la mise en place d'une formation pour les enseignants afin d'aider les élèves à se préparer aux apprentissages. Actions de formation interne : groupe tournant avec formateur du collège (95 % des enseignants présents). | ☐ | ☐ |
| • Par la valorisation des talents et des compétences : pour partir sur des bases sereines, faire tomber les | ☐ | ☐ |

éventuelles tensions, une stratégie de convivialité est pratiquée. Par exemple, lors de la prérentrée, proposer une journée « yoga du rire » au personnel de l'établissement. Une présence sur le terrain et un dialogue permanent permettent de repérer les compétences de chacun.

**Intensifier les échanges pour partager des données dans l'équipe**

| | | |
|---|---|---|
| • Communication fréquente par mail (grande réactivité de l'ensemble de l'équipe). | ☐ | ☐ |
| • Utilisation du logiciel Pronote qui permet d'échanger et d'être informé sur la fiche globale de l'élève, notes et cahier de textes. | ☐ | ☐ |
| • Les plus jeunes ont un réseau personnel d'échanges. | ☐ | ☐ |
| • Consultation de sites professionnels ou blogs, autoformation par le biais d'Internet, site de références de l'ENS de sciences, plateforme d'échange académique en musique. | ☐ | ☐ |

**Étayer la dynamique par un accompagnement externe (ami critique)**

| | | |
|---|---|---|
| • Analyse des besoins en formation qui débouche sur le développement de compétences des enseignants et leur direction. Audit du correspondant de formation et des formateurs sur les besoins en formation au sein de l'établissement. | ☐ | ☐ |
| • Demande de formation sur site : l'illettrisme, TBI, décrochage scolaire ; demande de formateurs externes pour les besoins sur site à la CREFOC ou Canopé. | ☐ | ☐ |

- Formations avec l'IPR ou stages dans certaines disciplines au PAF : comment faire avec un élève qui ne sait pas lire, qui ne comprend pas ? ☐ ☐

***Collectif d'étude sur les pratiques au collège, collège Louis Guilloux*** [26]***, Montfort-sur-Meu, académie de Rennes***

À partir de l'expérience de classes de 6e sans notes, plusieurs professeurs de différentes matières partagent leurs points de vue sur leurs expériences professionnelles et échangent sur leurs pratiques en classe ainsi que sur les contenus de leurs séances. Le but est de faire progresser tous les élèves et de créer un langage commun, des pratiques et des terminologies partagées.

À partir d'un « morceau de pratique concrète », le groupe enseignant, accompagné par un chercheur et auquel participe la principale adjointe, étudie ce qui se passe dans la réalité de la classe et quels sont les effets en termes d'apprentissage ; une nouvelle proposition de pratique est alors reconstruite collectivement. Ce travail de réflexivité enseignante est facilité par la libération dans les emplois du temps de deux heures communes aux enseignants impliqués. Par une approche collégiale, ce travail tend vers une redéfinition progressive d'une forme scolaire plus adaptée dans le sens de l'efficacité des apprentissages et de la réduction des écarts entre élèves.

Site : http://www.collegelouisguilloux-montfort.ac-rennes.fr/

## *5. Des moments dans le parcours de formation des élèves au collège*

Les modules interdisciplinaires ou EPI participent peu ou prou de la diversification pédagogique au collège (voir la définition de Philippe Perrenoud, page XXX). Sur site, une équipe de collège a intérêt à renforcer sa « clinique » (c'est-à-dire l'analyse de son travail, de son capital organisationnel, de ses réussites) sur la base d'études de cas pour formuler quelques propositions variées et souples.

Ces dispositifs ne concernent que 15 % du temps scolaire, et c'est pourtant une occasion d'expérimenter l'organisation souple du temps mobile.

Par exemple, dans un collège de seize classes, c'est un capital de 48 heures (3 heures pour les EPI, 1 heure en accompagnement personnalisé) pour les élèves en classes du cycle 4 (5e, 4e, 3e).

Le capital horaire est donc de 36 heures pour les EPI, soit 18 modules de 2 heures, pouvant couvrir les huit thématiques proposées ; chaque élève aura sur les trois ans au moins validé 6 EPI. Chaque EPI constitue une unité de formation interdisciplinaire de 20 à 30 heures environ.

Le dispositif est conçu pour le cycle 4. On peut penser les groupements en interclasses sur un niveau, ou encore sur plusieurs niveaux, entre la 5e et la 3e et la différenciation entre des modules d'initiation et des modules d'approfondissement, suivant la logique du socle commun et l'approche par compétences.

**1er scénario : juxtaposition de séquences sans toucher l'organi-**

### sation horaire

Dans le cadre d'un emploi du temps classique, un groupe d'enseignants se répartit les heures EPI et, avec la direction, établit la progression (avec l'aide de la fiche-module, voir ci-après) et les participations croisées.

Un exemple en direct, le blog de Laurent Fillion[27] raconte la mise en place progressive des EPI dans son collège. Dans le cadre des horaires de la discipline et des services des enseignants, en s'appuyant sur les programmes. *A minima*, les enseignants se coordonnent sans co-animation sur la conduite d'un projet et d'une production commune d'élèves (ex. : arts plastiques et musique). Dans un autre cas, le projet « progrès techniques », une heure filée pour une classe, dans les emplois du temps et sans perturbation dans les services, et selon un tableau de coordination entre tous les professeurs et communiqué aux élèves.

### 2e scénario : petits arrangements souples entre collègues, sans déranger l'emploi du temps

La démarche de projet pour aboutir et l'engagement d'un groupe pour apprendre demandent souvent des séances plus longues. Pour ce faire, le rappelle Aniko Husti[28], trois professeurs avec trois classes peuvent se répartir selon un dispositif de base un jour par semaine ; des variations de durée sont possibles entre ces trois collègues, sans impacter le reste des classes ou des autres services.

| « Un jour » | 5e | 4e | 4e |
|---|---|---|---|
| Séance 1 | Mathématiques | Histoire-géo | Français |
| Séance 2 | Français | Mathématiques | Histoire-géo |
| Séance 3 | Histoire-géo | Français | Mathématiques |

Il faut aussi voir plus loin. Il y a des fois où des apprentissages nécessitent un vrai temps fort, de plusieurs jours : un voyage scolaire, une sortie de terrain en géologie ou un séjour linguistique. À quand des vraies semaines de formation scientifique, de formation linguistique, en massant les horaires sur une semaine toutes les quatre semaines par exemple[29] ? Ceux qui l'ont pratiqué ou l'expérimentent à ce jour en font des expériences marquantes pour chacun des participants, même longtemps après.

### 3e scénario : réserver un temps EPI, une stratégie d'établissement

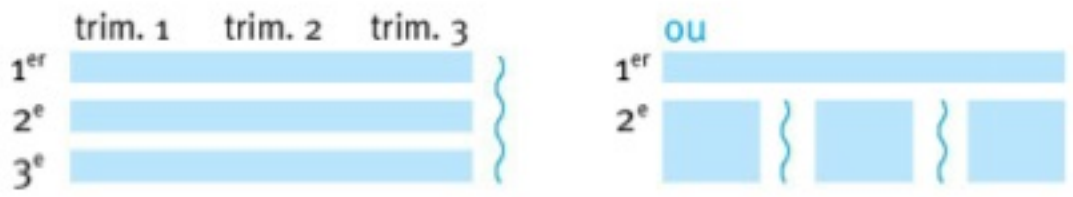
Pour faciliter les initiatives de toutes sortes (partenariats, sorties, etc.), il est conseillé de loger les EPI sur une plage de 3 heures en continu, dans une demi-journée ; ici, le mercredi matin. Les autres débuts de matinée seront consacrés à l'accompagnement personnalisé (1 heure).

On peut opter soit pour une organisation en trimestre, soit par semestre (qui semble mieux correspondre à l'esprit et à la démarche projet et pédagogie de la production). Les deux temps peuvent se combiner (un EPI de langues et culture de l'Antiquité sur l'année, et deux EPI semestriels). Les lignes bleues indiquent les moments d'évaluation et de régulation du dispositif (choix des élèves).

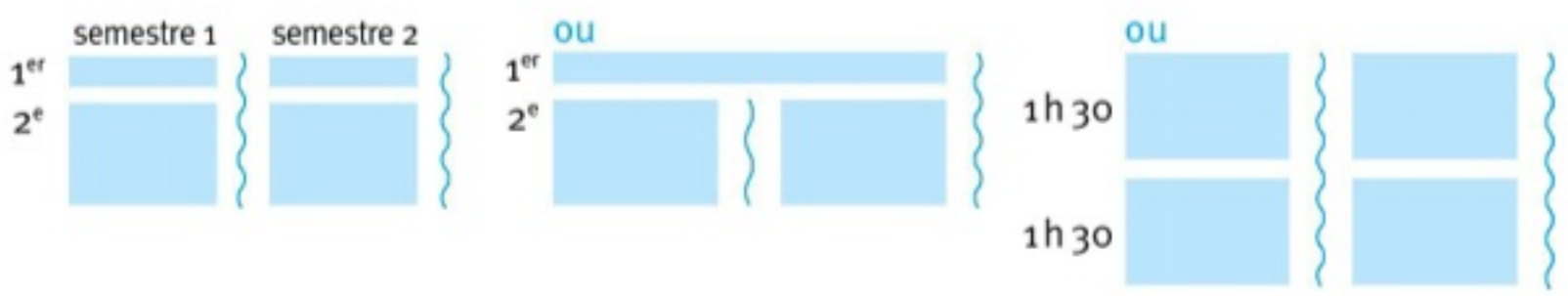
**□SEMAINE**

| lundi | mardi | mercredi | jeudi | vendredi |
|---|---|---|---|---|
| Acc. perso 6e | Acc. perso 6e | EPI | Acc. perso 6e | Acc. perso 6e |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

□ **EN TRIMESTRE**




□ **EN SEMESTRE**




On peut aller aussi jusqu'à proposer des séances semestrielles de 1 h 30, ce qui permet aux élèves de faire quatre EPI sur l'année.

### *6. Entrées et variété dans la rencontre des disciplines*

L'interdisciplinarité ne se prescrit pas ; elle reste une modalité, alternative à l'organisation classique de cours monodisciplinaire, pour atteindre certains objectifs, répertoriés déjà dans un rapport de l'INRP de Louis Legrand en 1978 :

— l'interdisciplinarité comme réponse à des besoins disciplinaires, ce qui nécessite d'harmoniser les progressions ;

— l'interdisciplinarité comme réponse à des besoins éducatifs généraux ;

— l'interdisciplinarité comme réponse à des besoins d'apprentissage ;

— l'interdisciplinarité comme prise en compte de l'intérêt des élèves.

## Exercice de transposition didactique

*Choisissez un thème commun traité avec des élèves sur deux niveaux d'enseignement.*

**Quels en sont les points communs ?**

.....

.....

**Quelles sont les différences ?**

.....

.....

## *7. Cinq manières de se rencontrer pour partager*

Travailler en interdisciplinarité se rapproche des conduites de projets. Dans la plupart des cas, l'enseignant ou un groupe d'enseignants est à l'initiative d'un projet : la démarche est prévisionnelle et peut s'inscrire dans une intention d'action au moment de la prérentrée ou dans le cadre du projet d'établissement.

Le même vocable recouvre des réalités fort différentes ; l'enquête conduite sur plus de 300 actions repérées comme « innovantes » a permis de proposer une esquisse de typologie.

**Élaborer un projet…**

— **à partir des seuls contenus**. Dérive potentielle : on passe à côté d'une réflexion préalable sur les objectifs fondamentaux à viser et les critères d'évaluation ;

— **à partir de la tâche ou du produit à réaliser** autour duquel on organise objectifs et activités disciplinaires ; cette tâche met l'élève en situation d'activité ;

— **à partir d'un thème commun**. Un projet pédagogique proposé par des professeurs d'une ou plusieurs disciplines, centré autour d'un thème commun, dont on dégage des objectifs et des activités disciplinaires ;

— **à partir de la disponibilité des enseignants** et/ou de la marge organisationnelle de l'établissement, le parcours est conçu sur les seuls sous-services ;

— **à partir des compétences et des savoir-faire déjà expérimentés** en s'appuyant sur les réussites de l'établissement, on recentre les objectifs par rapport aux contenus disciplinaires. Démarche réaliste, mais difficile d'aboutir à des objectifs et des activités disciplinaires ou interdisciplinaires cohérents.

Chaque entrée dans le mode projet engage la petite équipe à explorer progressivement les quatre autres points cités ci-dessus ; les retours d'expériences sont des clés pour le développement professionnel.

***Espace CréationS, collège Jean Macé[30], Fontenay-sous-Bois, académie de Créteil, prix de l'Innovation 2014, lauréat « Aidons tous les collégiens à réussir ! » de la Fondation de France***

L'Espace CréationS cache à la fois un lieu, un dispositif, un mode d'organisation et un espace ressources innovants dans l'établissement :
– une salle (située en face du CDI), espace culturel innovant consacré aux élèves et dédié à l'échange, à l'expression personnelle et collective, à la mutualisation de compétences et de connaissances autour de projets créatifs des élèves, proposés par les élèves pour les élèves dans un cadre ouvert non spécifiquement scolaire ;

– un dispositif non stigmatisant qui met notamment l'accent sur le potentiel créatif des outils du numérique et qui réunit l'ensemble des acteurs de la communauté éducative dans le suivi et l'accompagnement des élèves de tous niveaux et de tous horizons dans leurs projets créatifs au sein d'une même structure commune ;
– un modèle organisationnel au niveau de l'établissement qui permet de piloter et mettre en cohérence l'action pédagogique, de favoriser et soutenir les actions existantes ou fluidifier la concrétisation des initiatives personnelles ou collectives des acteurs de la communauté éducative ;
– enfin, un espace ressources local au sein de l'établissement qui permet de répertorier les initiatives des élèves ou des professeurs passées, présentes ou à venir et qui contribue à la centralisation d'un réseau opérationnel étendu au collège et hors collège grâce à une politique de partenariat local gagnant/gagnant avec les collectivités et autres partenaires locaux ou nationaux.
Site : http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=10029

## *8. Ingénieries partagées*

Travailler à plusieurs, c'est partager du temps et quelques outils pour mieux coordonner son action. On peut ici détailler quatre outils : le tableau de bord, la prise en compte du choix des élèves, la prise de rôles des élèves, la gestion du temps du projet.

### Une matrice pour la conception et pour construire la démarche

Les enseignants peuvent emprunter l'un ou l'autre des outils pour élaborer leur offre pédagogique. La question des thèmes, types d'activité, choix des élèves se posera tout autant par effet système. À cette fin, a été construite, avec l'appui de nombreuses équipes et de leur coordonnateur, une fiche de type *tableau de bord*

pour scénariser leur module et communiquer les éléments suivants à l'équipe de direction pour la cohérence du dispositif.

## Le complémentaire : la démarche de projet intragroupe et la guidance des élèves

La conception initiale et la construction du module se sont faites jusqu'à présent sans les élèves, mais cela peut changer. Prenons l'exemple de « l'énergie, c'est la classe » au lycée général et technologique Louis Aragon, à Givors. La pédagogie du scénario permet de responsabiliser les élèves en les associant à des problématiques concrètes en lien avec le développement durable ; le groupe fonctionne en réseau pédagogique favorisant l'entraide et l'échange de pratiques entre 100 personnels adultes (enseignants, chefs de travaux, intendants, agents techniques, services de la région, associations et entreprises) et entre les 400 lycéens qui participent au projet. La phase stratégique (faire vivre le projet avec les élèves), sans laquelle rien ne pourra se faire, s'appelle « dévolution » du projet aux élèves. Quelques étapes à suivre :

**Présentez succinctement le projet aux élèves**, oralement ou sur une vidéo ou une présentation dynamique et illustrée (de type PREZI), en sélectionnant l'entrée que vous privilégiez : activité, apprentissage, thème, production, en laissant ouverts tous les autres. La partie des objectifs pédagogiques reste de votre compétence. Et négociez tout ce qui peut l'être de votre point de vue. Ce n'est pas un marchandage, juste une ouverture à une construction collective. Derrière cette pratique encore nouvelle pour certains, il y a un enjeu démocratique : celui de l'exercice du choix individuel et de la responsabilité collective.

**Veillez à l'expression de tous.** Un moment d'écrit pour favoriser l'élaboration est précieux. Quelques minutes pour met-

tre noir sur blanc son idée sur tel point : on statue ensemble sur des occurrences, puis on recommence sur un autre point. Cette procédure permet de prendre appui sur la participation plus constructive de chacun, de laisser des traces, première étape du projet. Ce sont des avantages non négligeables par rapport à un simple échange d'idées.

Tout choix est un acte éducatif. Il y a une grande différence entre choisir entre deux choses qui existent et construire quelque chose qui n'existe pas encore. La notion de « parcours » interpelle l'absence de choix à l'école, où l'élève est trop pris en charge. Si le choix existe, on choisit comme une offre sur le marché, on ne le construit pas. La consultation des élèves en amont du choix, les démarches de dévolution du projet dans un parcours font de l'élève un acteur collectif de l'offre.

Voici une planche élaborée pour guider les choix des élèves à partir des travaux des équipes engagées dans des dispositifs modulaires au collège.

<table>
<tr><th colspan="6">Tableau de bord de module EPI – mode d'emploi</th></tr>
<tr><th>Collège…</th><th colspan="4">Titre</th><th>Veiller à une formulation simple, attractive pour l'élève</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Ancrage</td><td>Langues et cult. étr./rég.</td><td>Transition éco. et dévlpt durable</td><td>Sciences, techno. et société</td><td>Corps, santé, bien-être et sécurité</td><td rowspan="2">Inscrire son module dans une cartographie globale pour en renforcer la cohérence.</td></tr>
<tr><td>Information, communication, citoyenneté</td><td>Culture et création artistiques</td><td>Monde économique et professionnel</td><td>Langues et cultures de l'Antiquité</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Type</td><td rowspan="2">conçu plutôt en</td><td>dominante (classe)</td><td rowspan="2">dans le cycle</td><td>5e<br>4e<br>3e</td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>atelier (décloisonné)</td><td>sur les trois niveaux</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Responsables<br><br>Intervenants</td><td colspan="2">Disciplines</td><td colspan="2">Prénom et nom</td><td rowspan="2">A priori, au moins deux, sans exclure la possibilité d'autres types d'intervenants, enseignants ou partenaires éventuels (internes au collège ou externes).</td></tr>
<tr><td colspan="2">–<br><br>–</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>Intérêt du module</td><td colspan="4">Rapide problématique de l'atelier, explicitant l'intérêt du travail et souvent posant la situation-problème à résoudre, décrivant quelques activités envisagées.</td><td>Une rubrique qui sera reprise dans un tableau récapitulatif à l'adresse des élèves, pour guider leur choix. La formulation est attractive, inventive, questionnante.</td></tr>
<tr><td>Compétences à développer</td><td colspan="4">Compétence(s) transversale(s) au cycle 4 de collège.<br>Compétence(s) spécifiques(s) liées aux progressions des disciplines.<br>N.B. un document détaillant les compétences, leur contexte, servant de support formatif, sera complété avec l'élève pour la fin de session et l'évaluation finale.</td><td>En appui sur les programmes de disciplines et les documents d'accompagnement disponibles sur https://www.reseau-canope.fr/</td></tr>
<tr><td>Production prévisionnelle</td><td colspan="4">La ou les productions éventuellement à conduire collectivement.</td><td>Un objectif de production pour le groupe d'élèves, un moyen d'atteindre les objectifs pédagogiques ciblés pour les enseignants.</td></tr>
<tr><td>Évaluation</td><td colspan="4">Reprendre les deux ou trois compétences ciblées (ci-dessus).<br>Préciser le mode d'évaluation (formative ou sommative) et les modalités (orale, écrite, individuelle, collective).</td><td>Le report de l'évaluation du travail se fera de manière harmonisé avec les autres et sera joint à l'évaluation institutionnelle de l'élève.</td></tr>
<tr><td>Modalités de travail</td><td colspan="4">Méthodes pédagogiques diversifiées (par ex. : démarche de projet, démarche expérimentale, élaboration progressive, lecture d'image, débat argumentatif, pédagogie des rôles, des groupements différenciés…), donnant une marge d'implication et d'initiative des élèves.<br>Mise en œuvre de quelques dispositifs ou matériels (ExAO, applications numériques, Internet…).</td><td>Une rubrique qui rend compte des détours pédagogiques employés. Dans tous les cas, ce sont des hypothèses de travail qui seront effectives partiellement ou totalement selon les options prises avec les élèves.</td></tr>
</table>

## Fiche-guide pour prendre en compte le choix des élèves dans

## 1. S'informer pour informer

**Au moment de l'élaboration du dispositif, vérifier :**

- ▢ l'adéquation entre offre et centres d'intérêt des élèves (détectés ou sondés) ;
- ▢ la cohérence du dispositif et la différenciation de l'offre des modules ;
- ▢ la traduction des objectifs pédagogiques en formulation compréhensible par les élèves et par leurs parents ;
- ▢ l'adhésion des équipes à la notion de choix ;
- ▢ les alternatives possibles en cas de refus.

**Informer et éduquer au choix :**

- ▢ sur les objectifs et sur les contenus des modules en lien avec les profils des élèves et/ou avec leurs centres d'intérêt ;
- ▢ sur la liaison entre activités, disciplines et compétences visées.

**Un temps pour informer :**

- ▢ en fin de 6e ;
- ▢ en début de 5e.

**Des modalités de communication :**

- dans le cadre de la classe, avec le professeur principal ;
- dans le cadre de la classe, avec le professeur principal et le chef d'établissement ;
- au moment d'une réunion de niveau, de cycle 4.

**Avec l'aide d'un support écrit :**

- un document décrivant la philosophie générale du cycle 4 et le dispositif des modules ou EPI ;
- un tableau synthétique des EPI avec titres, objectifs et contenus indicatifs ;
- une fiche de vœux accompagnée d'une « règle du jeu » (rythmes, nombre de choix pris en compte possibles, alternance).

## 2. Faire un choix, un acte éducatif pour l'élève

- ne pas prendre en compte le choix par les élèves.
- jouer sur le degré de guidance du choix des élèves.
- Un choix totalement libre.
- Un choix guidé par :
  - un entretien individuel avec le professeur principal ou le professeur de discipline ou le COP ;
  - par une délibération commune issue du préconseil ou du conseil de classe ;
  - par les résultats d'un travail sur la connaissance de soi (éducation à l'orientation).

**En relation avec les parents :**

- ▢ informer les parents sans prendre en compte leur avis ;
- ▢ faire valider le choix par l'accord des parents ;
- ▢ informer les parents après le choix par une réunion sur les EPI.

### 3. Aménager ou réguler le dispositif

- ▢ dédoubler un module fort demandé ;
- ▢ retraiter par la négociation les cas à la marge :
  - ▢ en cas de non-choix,
  - ▢ en cas de choix exclusif,
  - ▢ en cas de choix aberrant ou irréaliste.

### 4. Valider les choix des élèves par

- ▢ une réunion des parents d'élèves suivant un même module ;
- ▢ des documents d'évaluation adaptés ;
- ▢ des manifestations visibles (expositions, temps forts, enquêtes de satisfaction).

Vous pouvez ainsi établir un « cahier des charges » en une heure. Il précise l'objectif pour les élèves, pour le groupe, pour l'enseignant, pour l'établissement et les personnels concernés, les modalités de travail (groupements variés, distribution de rôles), les activités envisagées, le calendrier indicatif, les productions prévues, les moyens mobilisés (humains, matériels, financiers), les

évaluations (voir le « Tableau de bord de module EPI », page 144) et la conduite de projet.

Ce cahier, retranscrit au propre par un élève (c'est déjà un rôle), sera la feuille de route du groupe. Il peut être susceptible de modifications en fonction du déroulement non linéaire du projet. Cependant, la démarche de projet est structurellement inscrite comme objectif de programme dans certaines disciplines (la technologie par exemple), elle offre matière à apprentissages. Réinvestir la dynamique de projet dans l'ordinaire du cours, c'est rendre possible le fait qu'un vrai projet part souvent d'un échange d'idées un peu folles ou mal formulées dans un prime abord entre élèves et avec eux. Ce n'est peut-être pas votre idée, mais il est de votre compétence de guider la démarche si elle peut s'inscrire dans des apprentissages conformes à ce que vous devez faire avec vos élèves.

## Conduire un projet… avec les élèves

La tentation du contrôle permanent est impossible à tenir, vous risquez rapidement l'épuisement et l'agacement, en étant constamment sollicité pour tous les points. Les élèves sont vos alliés.

Dès le début du projet collectif, envisagez la variété des rôles à tenir, en matière de techniques, de communication, de production, de recherche, de matériel, *ad libitum*.

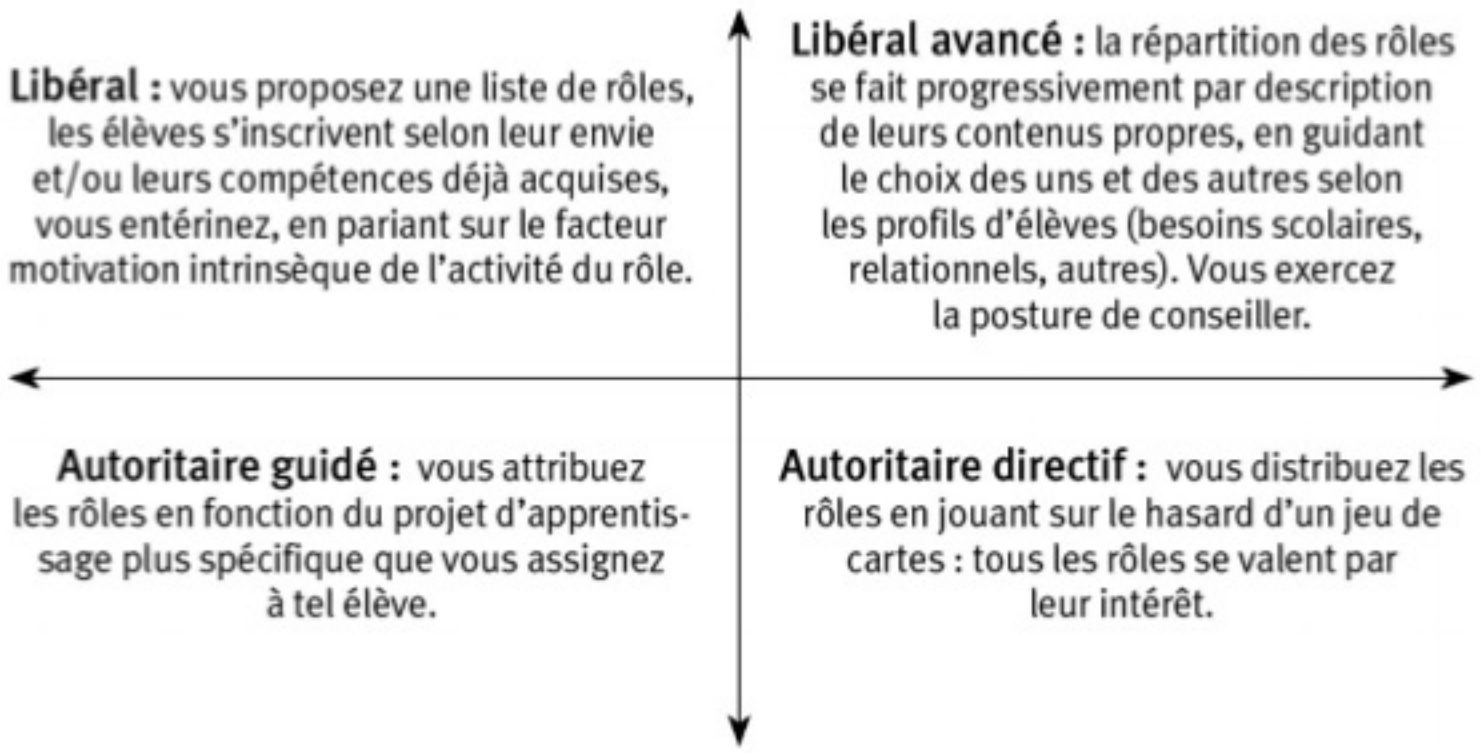
Certains rôles seront fixes selon la tâche à accomplir pour le groupe, d'autres seront tournants, tels que : faire le compte rendu objectif de la séance de travail, faire le compte rendu subjectif de son travail, afin de réguler l'action et prévenir les décrochages éventuels. Chaque rôle pris est doté d'une capacité d'initiative reconnue, mais également d'une obligation de restitution, en régulation, en traces, en bilans d'étapes. Tous les élèves sont ainsi amenés

à exercer de véritables responsabilités pour eux, pour leurs pairs, au service d'un projet.

Prévoyez régulièrement un temps d'information collective pour que tous soient informés de l'état d'avancement, des difficultés rencontrées et des régulations nécessaires.

Vous pouvez attribuer les rôles en fonction de ce que les élèves savent déjà faire : en termes d'objectifs d'apprentissage, vous pouvez proposer aussi ces mêmes rôles à ceux qui ont à s'exercer, à apprendre, ou à se perfectionner (se reporter à la palette de rôles responsabilisants confiés aux élèves, page 261 et suiv.)

Pour l'attribution des rôles, vous pouvez osciller entre deux tendances : libérale ou autoritaire. Ni l'une ni l'autre ne sont mauvaises en soi, c'est une question de pratique et de congruence (adéquation avec votre propre style d'enseignement), comme le montre le schéma ci-après.




## Le temps du projet, c'est le temps des apprentissages

La dynamique du projet inclut le facteur temps. La progression indicative, même avec les quelques aménagements de type bilan, devient tyrannique. Il faut « boucler » l'édition, performer pour le spectacle. Insensiblement, la **logique de réussite** devient beaucoup plus forte que la **logique préalable de formation** qui

ne faisait du projet qu'une occasion « différente » d'apprendre. Le projet n'est pas une fin en soi, il reste un moyen de mobiliser plus efficacement l'attention, les savoirs en situation de découverte et de production. Le « je n'ai pas le temps » à cette aune ne tient pas la route. C'est au contraire bien le temps (d'apprendre pour leur projet).

**En organisation du travail différencié** selon les tâches et les objectifs de chacun (individu ou sous-groupe), si vous avez perçu des difficultés récurrentes chez quelques élèves, prenez-les à part pendant une séquence pour analyser avec eux le niveau et le degré de difficulté.

Renvoyez ensuite soit à une phase de cours, soit vers un collègue capable de prendre en charge une difficulté analysée, soit vers un élève-ressource. Quelle que soit la voie choisie, suivez la « prescription » auprès des élèves concernés. L'attention que vous leur portez et les attentes positives que vous manifestez à leur égard seront aussi efficaces que le remède.

Il arrive souvent que, dans le traitement d'une phase du projet, dans la partie recherche, développement, production, un ou plusieurs groupes tombent sur un « os », comme on dit en archéologie. Il faut donc envisager ce qui était imprévisible et qui s'annonce lourd en traitement, en contenu, en conséquence sur la suite des événements. Vous avez alors le choix entre trois solutions, dont deux radicalement opposées :

— **À la manière de la société d'autoroute** : on cache vite les ossements dans une gravière et on reprend le tracé, rien ne s'est passé. Le calendrier sera tenu.

— **À la manière du médecin légiste** diplômé en anthropologie du mésopaléolithique : on stoppe tout. La découverte va au minimum renseigner sur le projet, au mieux faire évoluer considérablement le projet. Vous convoquez alors

d'autres analyses disciplinaires pour traiter la question qui vous dépasse aussi ; la démarche de projet emporte tout le monde.

— **À la manière de l'archéologue de sauvetage** : vous estimez rapidement le rapport contenus/temps/apprentissages possibles sur le niveau d'enseignement concerné. Si, effectivement, la fusion nucléaire par exemple n'est pas au programme, vous pouvez cependant en retirer quelques éléments de savoirs qui vont outiller la réflexion du groupe. Vous aménagez un « temps » informatif pour faire le point et voir comment le groupe concerné peut s'approprier l'information, puis vous retournez aux procédures fixées.

### Les problèmes sont nos amis

Les problèmes qui se soulèvent dans nos pratiques (complexes) d'enseignement ne sont ni inutiles ni fâcheux : ils permettent des mises au point et poussent à des progrès. Les problèmes sont nos amis : de même que les erreurs (de nos élèves ou de nous) ne sont pas des « fautes » (morales), mais des occasions de rectifications et d'éclaircissements. Rappelons que les progrès dans les sciences s'effectuent toujours à partir d'erreurs explorées attentivement pour être rectifiées.

Le psychologue personnaliste Carl Rogers assurait : « Les faits sont nos amis. » Il précisait : « J'ai sans doute mis longtemps à comprendre que les faits sont toujours des amis. Le moindre éclaircissement qu'on puisse acquérir dans n'importe quel domaine nous conduit toujours plus près de la vérité. Or s'approcher de la vérité n'est jamais nuisible, ni dangereux, ni imparfait. »

Carl Rogers, *Le développement de la personne*, InterÉditions, 2005.

Si vous n'y prenez pas garde, il peut arriver que le « fond de classe » reste… le fond de classe, projet ou pas. Cette situation vous interpelle sur les buts que vous vous assignez. Pour prendre l'exemple du collègue qui mène le projet de monter une pièce de théâtre avec ses élèves, vous pouvez réagir dans trois directions.

Soit vous avancez coûte que coûte en acceptant la marginalisation de certains, puisque *the show must go on*. La situation ne sera pas très différente de celles de certains cours, ces élèves sont déjà trop loin. Mounir sera après tout rassuré de ne jouer que le rôle de hallebardier. Tout le monde est content ; le projet est finalement un *statu quo* habillé sous un autre nom. Soit vous cherchez avec Mounir, mais aussi avec le grand groupe, quelques aménagements acceptables qui permettent une participation active et un apprentissage pour lui. Soit vous revisitez la liste des rôles possibles en optant pour un autre registre que celui du hallebardier : production, régisseur, technicien, souffleur, accessoiriste, publiciste. La liste n'est jamais fermée.

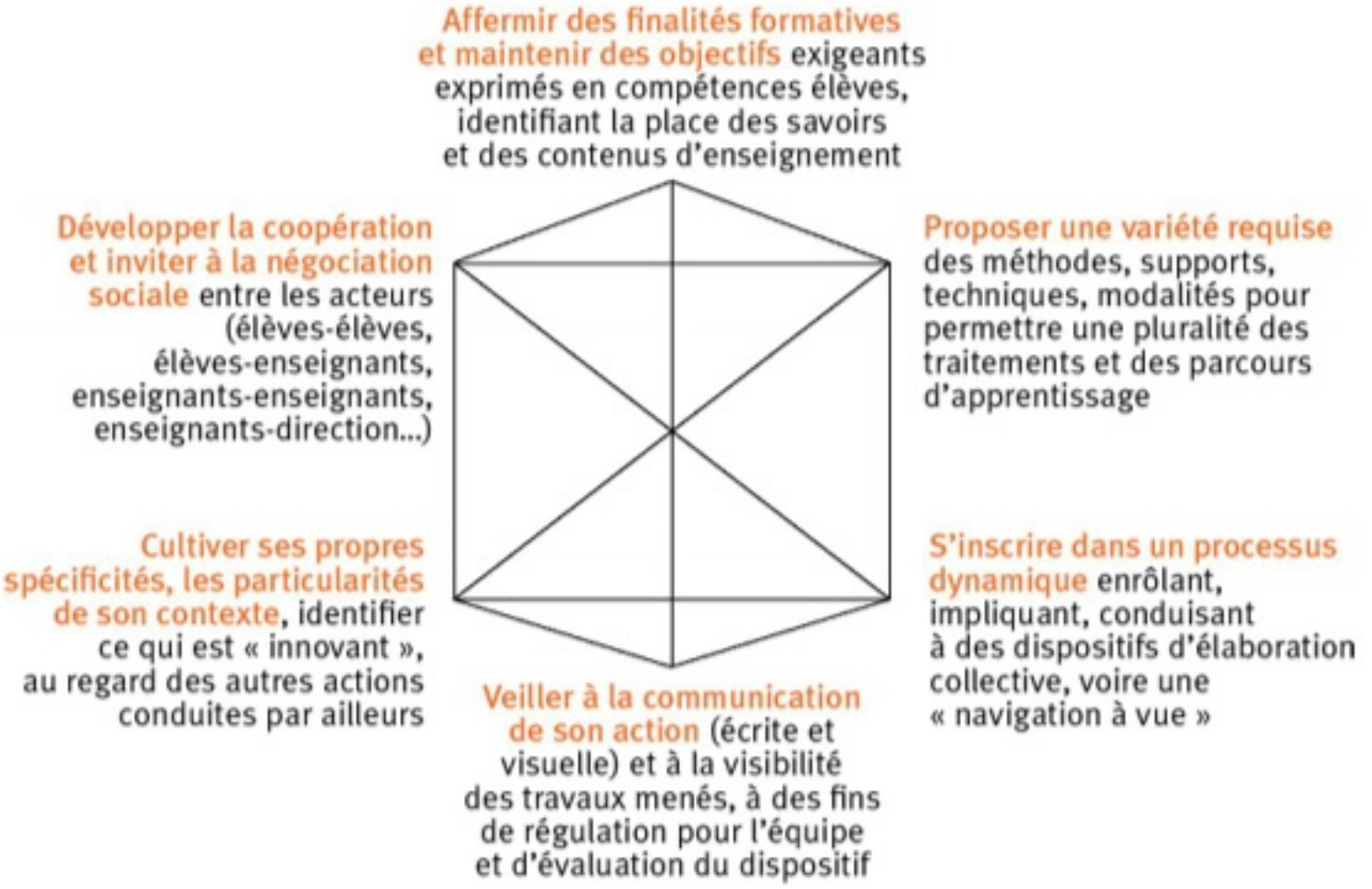
**Selon la règle des tiers** – on constate souvent une inflexion du projet à chaque tiers de temps –, alors que le projet est déjà bien sur les rails, deux clans se dessinent : ceux qui accrochent et habitent leur rôle, ceux qui après quelques essais formels ont commencé à décrocher dans une attitude mi-passive, mi-ironique, pas encore d'hostilité franche. En tout état de cause, une décision est à prendre.

La dynamique d'un vrai projet se caractérise par son « enrôlement » participatif, c'est pour vous un objectif professionnel non négociable. On se met en configuration « grand conseil » et on joue cartes sur table. Situez le niveau de difficulté et la nature de l'obsta-

cle (oralité, publicité, individualité, loyauté culturelle dans ce cas peuvent être évoquées). Sont-ils rédhibitoires ? Ce sont des sujets à aborder et à discuter avec les élèves pour poursuivre le projet dans de bonnes conditions.

**Que veut dire « réussir un projet » ?** L'expression « réussir » est ambiguë et polysémique : réussir pour qui ? Qui réussit ? À quoi le voit-on ? Elle renvoie aussi aux origines du projet et à ses objectifs fixés.

**Hexagone des réussites du projet pédagogique**




*L'obligation de réussite* – l'action est très avancée ; vous surinvestissez le projet et le portez à bout de bras. À travers lui, se jouent des objectifs professionnels qui peuvent dépasser vos élèves : votre reconnaissance dans l'établissement, votre autorité vis-à-vis des parents, votre charisme vis-à-vis des élèves, finalement des intérêts personnels s'agglomèrent à un projet professionnel altruiste.

Pour éviter d'arriver à cette situation embarrassante, le retour périodique au « cahier des charges » avec explicitation des objectifs élèves est salvateur. Rappeler en commun les objectifs, ceux sur lesquels va porter l'évaluation finale, permet aux élèves de retisser le lien avec le « scolaire » et, pour vous, de vous décentrer en évitant

une implication trop personnelle.

**15 conseils pour gérer un projet**

Jocelyne Hullen[31], lors d'un séminaire sur la pédagogie de projet, a proposé une *check-list* pour conduire un projet.

L'enseignant novateur accepte en entreprenant une démarche de projet de :

1. gérer la complexité et l'incertitude ;
2. tenir compte des besoins et des intérêts des élèves ;
3. créer les conditions permettant l'exercice d'une pensée créatrice : le travail de groupe ;
4. renoncer à la situation magistrale ;
5. agir comme médiateur et non comme dispensateur de savoir ;
6. veiller à ce que le caractère dynamique du projet ne s'efface pas derrière un caractère systématique technologisant ou psychologisant ;
7. négocier avec les élèves les objectifs et les moyens ;
8. susciter pensée divergente et pensée convergente ;
9. reconnaître les différences et les valoriser ;
10. évaluer le processus, les démarches autant que le produit ;
11. ouvrir l'école vers l'extérieur ;
12. apprendre aux élèves à anticiper, choisir ;
13. passer de la situation d'enseignement à la situation d'apprentissage ;
14. introduire une attitude expérimentale par rapport aux pratiques et aux situations éducatives ;
15. accepter un écart entre le travail prescrit et le travail réel.

*Bien boucler le projet* – À un stade avancé, vous évaluez la distance, en termes d'apprentissages que vos élèves doivent encore parcourir. Ils ne maîtriseront pas la PAO (publication assistée par ordinateur) en trois jours. C'est une expérience éprouvée par tout enseignant à un moment donné. La logique de réussite est trop forte pour échouer si près du but.

*Fixer un calendrier* – Pour éviter de vous retrouver dans cette situation, prévoyez avec soin les différentes phases de réalisation et de production du projet, notamment en matière de conditions de réalisation, de calendrier et de compétences à mettre en face. S'il s'agit de produire un journal en PAO, il faut programmer une initiation PAO au moins pour le groupe éditorial concerné ; c'est justement une occasion d'apprendre.

*Accepter la souplesse* – La « charrette » des dernières semaines est commune à tout projet. Autant l'accepter et anticiper avec les élèves en programmant des séances supplémentaires, appuis ponctuels sur d'autres ressources, en changeant exceptionnellement un morceau d'emploi du temps. La gestion par projet crée toujours du désordre. Il faut l'assimiler et le présenter comme tel, aux élèves comme à « l'administration ».

*Dresser un bilan* – Quand vous vous remémorez la liste des problèmes rencontrés lors de la conduite du projet, vous vous posez des questions sur sa reconduction. Tenez un carnet de bord du projet, même simple : objectifs, séquences, faits, problèmes rencontrés, ressources sollicitées. La formalisation écrite vous permettra de mieux sérier les types de problèmes : structurel, conjoncturel, relationnel, matériel, partenarial, scolaire, psychologique, professionnel. Enfin, faites le point sur les savoirs et savoir-faire mobilisés par les élèves.

## *Check-list* pour le chef de projet

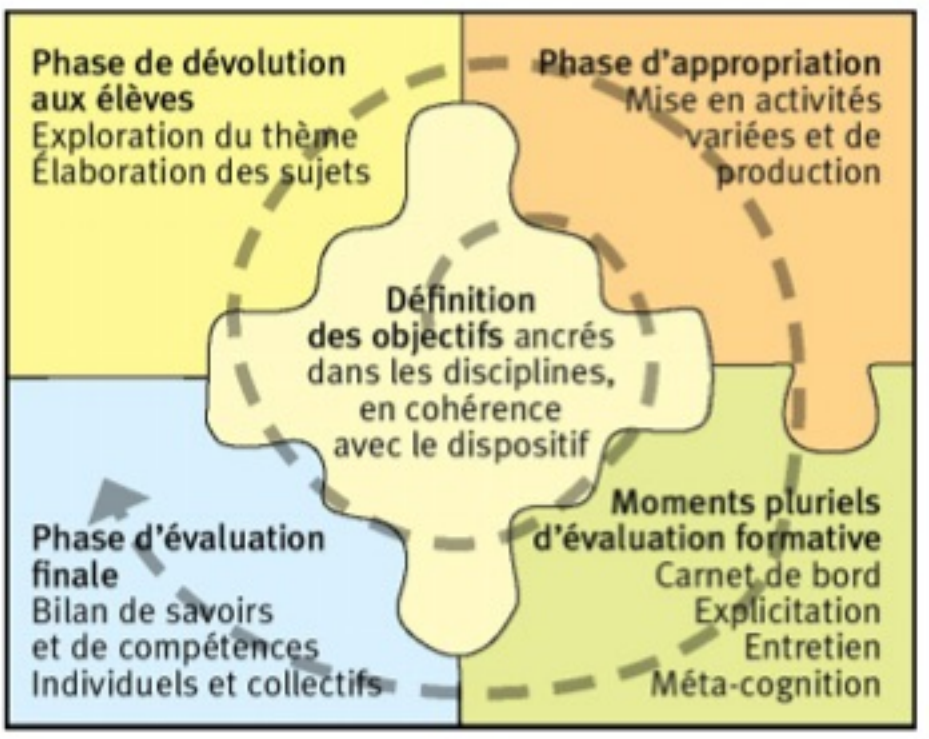
Vous menez actuellement un **projet** avec vos élèves. Quelles réponses donnez-vous à ces questions classiques en matière de conduite de projet ?

- ▢ Qui prend l'initiative ?
- ▢ Qui exerce le *leadership* ?
- ▢ Qui fait quoi ?
- ▢ Que faire lorsqu'on rencontre un obstacle cognitif ?
- ▢ Que faire lorsque la confrontation à un obstacle exige des concepts ou des connaissances difficiles ?
- ▢ Que faire lorsque l'évolution du projet marginalise certains élèves ?
- ▢ Que faire en cas de conflit sur les options à prendre ?
- ▢ Que faire si la dynamique s'essouffle, si une partie de la classe décroche ?
- ▢ Que faire si l'évolution du projet éloigne des objectifs d'apprentissage initiaux ?
- ▢ Que fait l'enseignant ?
- ▢ Que se passe-t-il si le produit final n'est pas à la hauteur des attentes présumées des destinataires ?

- ▢ Comment vit-on les problèmes rencontrés ?
- ▢ Quel type de bilan fait-on à la fin ?

### *9. Innover ensemble dans l'évaluation*

Tout ça pour ça ? Les fins de spectacles peuvent avoir un petit arrière-goût d'amertume. Comme si la qualité intrinsèque de la prestation terminale disait tout du projet. Non. Les dispositifs d'évaluation de projet pèchent par défaut, et souvent par le flou des objectifs d'apprentissage.




L'évaluation d'un projet est globale et systémique ; elle nous permet d'apprendre autant sur les acquis des élèves que sur la régulation d'une équipe et sur la politique de l'établissement. Si tout cela devait se terminer en une vaste compilation de chiffres sans commentaires, et sans communication, mieux vaudrait passer à autre chose : évaluer, c'est « d'abord communiquer ».

En guise d'aide méthodologique pour des équipes inter-disciplinaires, le tableau ci-après montre l'évaluation comme un développement durable et alimentée par plusieurs niveaux d'observation ; elle est le fait de plusieurs acteurs. Le professeur est loin d'être seul dans l'opération ! Tout cela plaide donc pour des dispositifs d'évaluation construits *ad hoc*, collectifs, régulés, prag-matiques, élargis, durables et… intéressants pour tout le monde.

Prévoyez dès le début du projet une phase d'évaluation du travail produit avec le groupe, un temps nécessaire pour faire un bilan des savoirs de façon à préparer la « sortie du projet », à faire les liens avec l'après et le retour à l'ordinaire de la classe.

**Une mise en système : projet, équipe, compétences, établissement, une organisation nécessaire**[32]

| Type d'approche par | Objet ou dispositif | Finalités | Personnels | Institution | Société civile |
|---|---|---|---|---|---|
| **Domaines de l'évaluation** | Conduite de projet | Compétences des élèves | Travail en équipe | Projet de l'établissement | Impacts sur les partenaires |
| **AVANT**<br><br>**Identifier les conditions de la réussite** | • Degré d'opérationnalisation (objectifs, échéances)<br>• Conditions locales et importance du contexte (histoire, expériences, volontaires)<br>• Moyens mobilisés (compétences, formations programmées, concertation prévue, ressources disponibles) | • Analyse des compétences des élèves (points forts/faibles, réussites antérieures, diagnostic en début d'année)<br>• Prise d'indices sur les centres d'intérêt (élèves, familles)<br>• Connaissance des styles d'apprentissage (individus/ collectif, centration...) | • Adéquation avec son projet, sa pratique professionnelle<br>• Mobilisation de compétences (expériences réussies, formation)<br>• Avantages escomptés (meilleur contact, effectif réduit, moins de correction, plus efficace) | • Expériences antérieures (projets innovants)<br>• Ressources disponibles<br>• Avantages et changements escomptés (image, activités, résultats) | • Analyse des caractéristiques de la population scolaire<br>• Ambition scolaire des familles<br>• Association des parents |
| **PENDANT**<br><br>**Réguler son action et la conduite du projet** | • Communication et organisation (binôme, inter-binôme, équipe)<br>• Ajustements nécessaires (dans les conseils de classe, changement de groupes, variation des lieux)<br>• Changements souhaitables (révision d'un projet, réduction d'un contenu) | • Indice de participation (absentéisme)<br>• Degré de satisfaction pers. et implication dans les activités<br>• Observation des démarches d'apprentissage plus efficaces | • Degré de satisfaction et de motivation<br>• Participation à l'équipe<br>• Régulation des pratiques et adaptation des projets aux élèves | • Fonctionnement des équipes (communication, évolution)<br>• Marge d'initiative et de souplesse<br>• Régulation des problèmes (emploi du temps, entre individus, moyens) | • Implication des parents<br>• Rôle des associations locales<br>• Position des autorités locales (freins, accompagnement) |
| **APRÈS**<br><br>**Mesurer les changements et proposer des évolutions** | • Impacts du projet (mobilisation des personnels, emploi du temps)<br>• Amélioration ou reconduction de l'organisation (emploi du temps, nombre de personnes impliquées, organisation des groupes) | • Indice de satisfaction et enquête<br>• Mesure des acquis scolaires (dans les ID et dans les cours)<br>• Réussites constatées à T+1 | • Enquête sur les bénéfices du projet<br>• Proposition de modification individuelle et collective<br>• Décision de reconduction | • Bénéfices institutionnels (image)<br>• Changements méthodologiques (organisation, évaluation)<br>• Impact sur les équipes | • Manifestation d'encouragement<br>• Changement de l'image des enseignants<br>• Désir des parents de s'impliquer |

Donnez une forme et souvent « des formes » à votre évaluation et communiquez à vos collègues et au chef d'établissement les résultats de l'évaluation, pour qu'ils prennent en compte ce que les

élèves ont effectivement appris ; sinon, tout se passera comme si rien n'était arrivé. Les élèves ne comprendront pas cette contradiction vivante du système. Donc, évaluez pour valoriser !

### *10. L'interdisciplinarité, ce sont des pratiques issues de l'expérience*

Les équipes accompagnées témoignent toutes d'expériences en matière de travail partagé et de croisement disciplinaire. Rien de nouveau sous le soleil certes ; la différence tient aux leçons tirées de l'expérience et au partage des ressources entre équipes elles-mêmes.

Nous avions organisé une séance d'analyse collective autour de cinq domaines repérés : la présentation du dispositif interdisciplinaire, les modalités de choix des élèves, le séquencement d'un module de type EPI, la fiche d'évaluation d'un élève, et l'évaluation du dispositif. Dans chaque domaine, l'analyse aboutit alors à cinq propositions concrètes d'amélioration (voir schéma ci-après). Seront-elles les vôtres ?

### 20 astuces pour améliorer votre proposition interdisciplinaire (EPI)

L'analyse approfondie d'une série complète de documents produits par un établissement sur un dispositif de type modulaire a porté sur cinq domaines différents. Les enseignants ont choisi de retenir quelques préconisations sous forme d'astuces pour améliorer leur propre dispositif d'établissement (page 157).

Un des enjeux du collège est l'engagement effectif de toutes les disciplines dans leur capacité à s'articuler, à se croiser, à se combiner pour « déformaliser » le collège. Les EPI en sont une expres-

sion. Les possibilités sont infinies. En illustration, l'enquête auprès de 50 collèges en Guadeloupe reprend les facteurs favorisant le travail en équipe interdisciplinaire (page 158).

**Propositions pour améliorer le dispositif de l'établissement**




## *Check-list* pour améliorer le croisement des disciplines

### *Ce qui marche dans la rencontre et le croisement des disciplines*

| | Déjà fait | À tester demain |
|---|---|---|
| **Des méthodologies proches de la conduite de projet** | | |
| **S'appuyer sur un dispositif institutionnel** : l'étude commune des thématiques à partir d'un projet en HDA (histoire des arts) ; les classes à projet professionnel, mise en place et suivi des stages. HDA : équipe, organisation, oraux (oral blanc début mai, puis examen final fin mai) ; IDD : français, arts, histoire, francophonie : français/histoire… + musique ; les études d'œuvres associées aux sorties pédagogiques créent de l'intérêt et de l'engagement chez les élèves. | | |
| Identification de **thèmes communs** à des disciplines. | | |
| **Aménagement de l'emploi du temps pour dégager du temps commun ou placer des cours en même temps ou encore l'un directement à la suite de l'autre.** Étayer la collaboration par un calendrier qui scande les moments forts de l'année culturelle, artistique, scientifique… Matérialisation d'un temps dédié au projet et à leur suivi : programmation de sorties, participation d'intervenants extérieurs, travail en amont de préparation et les recherches inhérentes au projet, participation effective aux manifestations en lien avec le projet. | | |
| **Partager le projet d'une réalisation commune** : réalisation d'un rallye (maths et EPS) ou d'une pièce musicale sur la Première Guerre mondiale impliquant plusieurs disciplines (histoire et musique). | | |
| **Élargir le cercle des compétences par un partenariat** : l'écriture d'un court roman avec leur professeur de lettres, la documentaliste et un écrivain journaliste et éditeur à la fois. Le public était constitué par des élèves de 6e repérés en grande difficulté en français. Le projet s'est étalé sur 5 à 6 mois. | | |
| **Choix du projet par les élèves** (choix du recrutement des élèves) : ces élèves ont cherché le thème de l'histoire à raconter. C'est parti de la passion d'un élève pour la chasse et la pêche. L'ouvrage a été édité et mis en vente en librairie. – Création de chansons avec un professionnel.<br>Identifier et avoir une personne-ressource compétente disponible et à demeure. | | |
| **Exploiter les ressources ou les occasions de l'environnement proche** : projet de sortie « Projet environnement » maths/lettres/histoire. Journal du collège. Écriture d'une série d'énigmes avec, comme support initial, le film *Pirates des Caraïbes*. Jardin créole (obtention du label éco-collège). La collaboration avec les professeurs des écoles permet de mieux pratiquer les décloisonnements disciplinaires. | | |
| **Valoriser des réussites** : soirée des talents en interdisciplinarité. Favoriser les rencontres, les échanges profs et parents, autour d'un projet sportif ; la nouvelle relation avec les parents (réconciliation, implication). | | |

| | Déjà fait | À tester demain |
|---|---|---|
| **La bienveillance du chef d'établissement** qui encourage, facilite et accompagne les équipes ; la reconduction de projet qui permet d'asseoir une confiance et une connaissance de chacun qui facilitent le travail d'équipe ; la stabilité des équipes ; le climat relationnel propice aux réunions informelles permettant l'assise de projets ; un temps de concertation sur un temps dédié et prévu ; affinité entre les collègues pour faciliter le travail. | | |
| **Avoir un outil numérique performant.** | | |
| **Identifier les effets sur les apprentissages des élèves**<br>Enseignants et direction s'engagent dans le travail partagé et interdisciplinaire d'autant qu'ils perçoivent et identifient les effets de ces pratiques sur les élèves. | | |
| **Le réinvestissement et la mise en pratique de ce qui a été appris.**<br>La préparation aux oraux de l'HDA a été évaluée dès janvier et par les élèves. Cela crée une émulation entre élèves et collègues. | | |
| **L'amélioration du relationnel** : entraide entre pairs ; amélioration des climats d'apprentissage ; moins d'absentéisme ; attitude et implication des élèves et initiative ; confiance entre élèves et équipe pédagogique (regard des élèves...) ; relation moins conflictuelle élèves/prof ; changement de profil de la classe ; taux de présence des élèves lors des restitutions ; implication et participation des élèves plus importantes. | | |
| **L'aboutissement du projet** : réalisation d'un voyage pédagogique. | | |
| **La valorisation du travail de tous les élèves et de toutes les disciplines.** Les résultats du DNB ; réussite au DNB des élèves les plus fragiles (ex. : SEGPA) ; les équipes mobilisées et les parents pour la remise des prix. | | |
| **La revalorisation de l'image de l'établissement** : série vidéo sur les projets produits. | | |
| **Apprendre les uns des autres, par les autres**<br>S'engager dans un travail interdisciplinaire peut être un vecteur de développement professionnel pour vous ; on y retrouve les ingrédients suivants. | | |
| **Le regard sur les enseignants change** ; motivation, bienveillance vis-à-vis des élèves. Permet de voir l'élève au travers de toutes les disciplines, on voit l'élève dans sa globalité : change le regard sur l'élève. Les élèves voient davantage de sens dans leurs apprentissages et peuvent réinvestir ce qui a été vu dans une des disciplines. | | |
| **Un temps de concertation dédiée** : des plages horaires libres identiques permettent aux équipes de mettre en place les projets. Pas d'institutionnalisation ; optimisation des conseils d'enseignement, régulations. | | |

| | Déjà fait | À tester demain |
|---|---|---|
| **Le travail collaboratif non imposé mais partagé par tous** ; une dynamique de partage propice à l'émulation. Échanger sur les pratiques. Éviter les redondances entre disciplines, décloisonnement des enseignements, sortir/éviter la routine scolaire, donnent de la cohérence aux enseignements, favorisent le travail et l'investissement. La capacité à s'ouvrir aux contenus disciplinaires des autres, un emploi du temps adapté. Liberté du choix des thèmes pour construire des projets. Échange de pratiques sur des thèmes tous les mardis école/collège. Les conditions de conception des évaluations et les résultats sont construits en équipe pluridisciplinaire. | | |
| **Enrichissement personnel** : la notion de plaisir est prégnante chez les porteurs de projets. L'initiateur est prêt à s'investir uniquement si le projet le fait rêver. Nouveau regard sur sa pratique d'enseignant. Être reconnu et apprécié par les élèves. Compétences : monter un budget, mobiliser d'autres acteurs, sens de l'organisation, gestion de projet. | | |
| **Aide de la direction de l'établissement.** | | |

Après avoir identifié les facteurs favorisant le croisement des disciplines et le travail d'équipe, l'expérience de 50 équipes livre aussi quelques conseils en négatif.

### *Ce qu'il faudrait plutôt éviter si on veut travailler entre disciplines*

Les retours d'expériences nous font profiter de l'expertise des équipes dont les conseils suivants, sur le mode « ce qu'il faut éviter à tout prix ».

#### Au niveau de l'organisation du travail

**Pas de cadre défini**. Temps informel de concertation. L'élaboration de l'emploi du temps qui ne permet pas des temps d'échange, y compris sur le temps du bénévolat. Ne pas consolider les postes des personnes-ressources. Favoriser l'interdisciplinarité sur un temps de bénévolat. Ne pas rajouter de contraintes (sorties par exemple) hors temps de travail.

**Trop de planifications**. Se retrouver à gérer une usine à gaz ; croiser trop de disciplines. L'investissement devient trop

chronophage. La partie administrative est inévitable lorsqu'un projet est mis en place : elle semble souvent bien trop lourde à gérer et l'accompagnement quelquefois défaillant n'incite pas les enseignants à s'investir. Constitution d'équipes imposée. Saucissonner le projet.

**Blocages administratifs**. Le manque de moyens, la difficulté à obtenir du matériel ; aspect financier problématique. Absence de reconnaissance, d'accompagnement, de concertation, de moyens (matériels et horaires), et d'échanges avec associations locales et mairie. Imposer l'interdisciplinarité à des enseignants qui n'y adhèrent pas, au risque de tuer l'initiative.

## Au niveau de la représentation de sa discipline

**Focaliser sur sa discipline**. Des ponts trop formels ou trop abstraits entre les disciplines. La dilution d'une discipline dans l'autre (ou les autres) pourrait entraîner la perte des repères pour l'élève en termes de goût d'une discipline, de savoir-faire et de mode de raisonnement liés aux disciplines. Simplifier toutes les disciplines ; sentiment de frustration, voire d'angoisse ; difficulté à connaître ce que font les autres profs dans leurs programmes : temps d'apprentissage des programmes. Ne pas favoriser l'outil Internet et informatique. Nécessité d'avoir avoir une visibilité globale de l'ensemble des enseignements.

**Projet trop ambitieux**. La durée des projets interdisciplinaires peut également être un frein si l'objectif peut être atteint en peu de séances et que le dispositif est programmé sur le long terme. Physique-chimie : le travail sous forme de projet demande beaucoup de temps, d'investissement en classe et en dehors pour une rentabilité immédiate et apparente d'acquisition de compétences moindre.

**Incohérence dans les programmes**. Exemple, on prévoit l'étude des séismes en 4e pour les SVT, alors qu'il est envisagé pour l'histoire en 6e. Les programmes respectifs des disciplines gênent l'interdisciplinarité.

### Au niveau de la dévolution aux élèves

Certains élèves **perdent leurs repères** car habitués au cadre par discipline. Un manque de réinvestissement entre ce qui est le fruit d'un travail pluridisciplinaire et le travail sur une seule discipline. Importance de l'adhésion des élèves pour apprendre plus.

**Divergences dans l'évaluation**. « Comment évaluer les élèves ? » ; difficulté à harmoniser le barème et les exigences. Le décalage entre l'évaluation normative et l'évaluation lors des projets : l'élève gagne en motivation, cependant ce qui fait foi reste le bulletin de notes, le DNB, les évaluations normatives.

Au terme de ce parcours en 10 étapes, nous espérons que cela vous aura été utile ou aura retenu votre intérêt en vue de vos travaux… interdisciplinaires.

Afin de prolonger ce voyage au pays des croisements entre disciplines, les équipes ont fait l'inventaire de la variété des occasions à saisir ; vous y retrouverez-vous ?

## Inventaire des rencontres et des croisements entre les disciplines

*Cochez les items que vous pratiquez en ce moment dans votre*

*établissement.*

## Thèmes fédérateurs

## Dispositif « Histoire des arts »

- ARTS, rupture et continuité. Étude d'une œuvre d'art sous différents aspects disciplinaires. HDA en 3e, des thématiques sont choisies et chaque discipline intervient pour traiter un aspect de la thématique choisie. Les œuvres sont vues ensemble.

- Thématiques choisies pour 2 ans = métissages, anomalies, habiter. Presque toutes les disciplines sont représentées (la représentation des sciences varie en fonction des thèmes).

- L'histoire des maths : maths/histoire-géo.

- Projet mémoriel : deux disciplines se rencontrent (histoire/géographie, lettres, HDA).

- Les professeurs de maths ont travaillé sur la pyramide de Khéops (liens avec d'autres disciplines), étude de la pyramide sous plusieurs angles : conception, angle historique, angle artistique…

## Convergences scientifiques (de type EIST)

- Option sciences : trois disciplines se rencontrent (SPC, SVT, technologie), démarches d'investigation (SVT/physique-chimie).

- Classe informatique : technologie/maths/informatique (co-animation).

- Atelier aéronautique (technologie, histoire).

- Expérimentation sur les EPI : sciences physiques/technologie.

## Approches de type éducation au développement durable

- Projet sur l'environnement : les enseignantes de créole et d'espagnol travaillent en interdisciplinarité sur un thème commun. Chacune des disciplines travaille sur son programme en s'appuyant sur le thème choisi. Les enseignantes n'ont pas leurs emplois du temps compatibles, ce qui les a amenées à pratiquer ensemble une activité extrascolaire, afin de trouver du temps pour échanger. D'autres enseignants ont choisi également de travailler sur les mêmes thèmes, mais avec des objectifs transdisciplinaires (appropriation de son environnement, réinvestissement dans les autres disciplines, alimentation d'un blog).

- SVT/CDI. Projet 3e : responsabilité humaine en matière de santé et d'environnement. Plusieurs séances en co-animation (5 séances réparties dans l'année) : aide à la méthodologie de la recherche documentaire. Sélection de compétences identiques en SVT/sciences physiques sur le niveau 5e : l'objectif est de faire converger les points de vue. « Sortie baleine » : chaque discipline étudie un aspect spécifique. SVT, français, créole, arts plastiques. Thématique commune : le développement durable. Interdisciplinarité : sciences physiques/SVT/maths/français. Intégration de points sur le développement durable dans les enseignements de français et de mathématiques. Le défi Soufrière en 4e : emmener les élèves en haut de la Soufrière (SVT/physique/EPS), mesures scientifiques extérieures et intérieures au corps humain. Un animal

marin étudié par année dans une 6e (cachalot cette année) en SVT/anglais/arts plastiques. Projet « Faire découvrir le littoral et le préserver » ; projet sur l'écologie : gestion des déchets ; classe 5e : découverte des baleines.

- Lettres/histoire-géo/SVT/SPC sur la thématique « Découverte de la Guadeloupe ». Projet relatif à l'EDD (espagnol, SVT). Le jardin créole (SVT, anglais).

- IDD/SVT/arts plastiques, lettres et SVT et orientation 2de, 4e bi-langues histoire-géo, anglais, SPC et danse / thème « Découverte autour de la Caraïbe ».

***Initiation aux arts de faire culinaires au collège, collège Marguerite de Valois[33], Angoulême, académie de Poitiers, prix de l'Innovation 2015***

L'objectif de cette action est de donner aux collégiens les clés d'une alimentation plus saine, raisonnée et autonome afin de les rendre acteurs de leur alimentation, de leur redonner la possibilité de construire et d'analyser leurs choix alimentaires. Différents ateliers avec, comme fil rouge, l'alimentation (cours de cuisine, modules d'éveil sensoriel), éducation aux médias et au développement durable, sensibilisation aux arts de la table, ont permis une approche des sociabilités alimentaires des jeunes et de leur famille. Ces dispositifs d'actions combinées, cette éducation « multifacette », bien plus qu'une seule information sur les bonnes pratiques alimentaires à adopter, peuvent prétendre agir sur les pratiques familiales et indi-

viduelles alimentaires, quotidiennes et à long terme.

Site : http://www.projet-alimentation-arts-de-faire-culinaires-au-college.fr/

## Éducation à la santé

- ▢ Projet SEGPA : échange de services/travaux dans le haras contre cours d'équitation /certification, lad, palefrenier et passage de galop.
- ▢ Projet sportif TCap entre les SVT, et l'infirmerie.
- ▢ Atelier vidéo (EPS, histoire-géo)
- ▢ Sport & Alimentation (EPS, SVT).

## Enrichissement culturel et artistique

- ▢ Liaison école/collège ; CM2/6e : petit déjeuner, concours français/maths.
- ▢ Défi lecture avec le professeur documentaliste.
- ▢ Collège au cinéma.
- ▢ 4e grand large interdisciplinarité générale avec l'aide d'une association (aide aux élèves décrocheurs).
- ▢ Projet jazz créole.
- ▢ Projet cinéma latin *Médée et Jason*.
- ▢ Atelier CASANOVA sciences/langues (élèves en difficulté) … + bilan de compétences.

- [ ] Projet archéologique : français / CM2.
- [ ] J'aime mon collège (SVT, doc., arts plastiques).
- [ ] Route du Rhum (langues, maths, arts, français).
- [ ] Méthodologie : SVT/CDI.
- [ ] Projets de classe pluridisciplinaires, projet « Oxygène », audiovisuel.
- [ ] Chanté créole (musique, créole).
- [ ] Raconte ta ville (français/histoire en 6e, techno, musique en 3e).
- [ ] Fristoire en 6e (mutualisation des exposés de français et d'histoire).
- [ ] Santé & citoyenneté (vie scolaire, infirmière, SVT, CDI, physique, EMC).
- [ ] Les classes à projet sportif.
- [ ] Les classes « Patrimoine ».
- [ ] Win'art (SVT/arts plastiques).
- [ ] Les classes art de l'oral et art de l'écrit : « Plaidoirie pour un livre ».
- [ ] Le suivi des élèves en prépa pro (ex. : DP).

## À dimension linguistique

- [ ] Adopter un mot et l'utiliser dans les trois langues.

- Le drapeau américain : maths et anglais.

- Organisation de la Journée européenne des langues.

- Projet académique « Le tour des arts » ; projet : « Dis-moi dix mots » qui a abouti à l'enregistrement d'une émission sur Interschool (radio) ; projets en relation avec le premier degré.

- La brigade des poètes (anglais, espagnol, français, créole, latin).

- Projet européen (Comenius, Erasmus+) en sciences, langues, histoire/géo, arts plastiques.

## Exemples de productions ou de réalisations

### À l'occasion d'un concours

- Concours d'orthographe 6e : chaque matière donne un corpus de 20 mots inhérents à sa discipline – création d'un corpus de 200 mots à savoir orthographier – mise en place du concours avec sélection et finale.

- Mise en place d'une séquence commune entre trois disciplines (anglais, espagnol, découverte professionnelle) : tâche finale exposition au CDI.

- Projet autour de manifestations académiques.

- Rallye histoire des arts associant l'histoire-géographie, la documentaliste et d'autres disciplines.

- SVT/EPS : préparation au cross / fonctionnement du corps humain et santé – niveau 5e. Les élèves sont conscientisés : les documents de SVT sont transmis par l'EPS,

les mesures faites en EPS sont reprises en SVT pour leur analyse et la compréhension du fonctionnement du corps humain.

- ▢ Concours : Big Challenge, Kangourou, Rallye maths, Foliture, Résistance, Calcul@TICE, national des chorales.

## Pour une représentation artistique ou théâtrale

- ▢ Classe de 4e difficile, mise en place d'un projet expérimental : 8 semaines co-animation / production comédie musicale.
- ▢ Production langue/musique (évaluation dans le livret SCCC).
- ▢ Classe sans notes. Interdisciplinarité générale autour du montage d'une pièce de théâtre.
- ▢ Projet « Carnaval » : musique, arts plastiques, anglais.
- ▢ Projet « Carmen'Arts et culture » : disciplines musique, théâtre, chant, langue.

## Communication à des publics (expositions, présentations)

- ▢ Préparation d'expériences scientifiques à présenter aux élèves de primaire : partenariat collège/école avec présentation de projets, mise en place d'expositions, de supports visuels.
- ▢ Fête de la science : venue des écoliers au collège, conduites d'expériences (bloc scientifique) à présenter aux élèves de CM2 – mathématiques/français/SVT/CM2.
- ▢ Projet de classe : réalisation d'un court-métrage

(français/arts plastiques/musique/compétences cinématographiques de l'enseignant de mathématiques).

- Projet de théâtralisation des programmes : certains aspects du programme de plusieurs disciplines sont mis en scène à l'occasion d'un spectacle (les grandes découvertes en 5e).

- EPS, classe voile (toutes les disciplines) et projet « Route du Rhum ».

- Projet Korali (échange avec cinq collèges en musique).

- Sortie SVT : l'action érosive de l'eau, géo : le cycle de l'eau, le récit de voyage en français, endurance en EPS.

### Réalisations et productions variées

- Projet commun CM2/6e : « Rédaction d'une enquête policière ».

- Projet « Jardin créole » : SVT/anglais/CDI, intégration des ULIS (notamment sur le travail d'expression orale).

- Travail en commun à partir de projets académiques, par exemple : le recyclage des matériaux.

- Projet « Technologie » : toutes disciplines, journée banalisée, préparation sur 1 trimestre.

## L'innovation, comme autant de nouvelles manières d'apprendre

En pédagogie, l'innovation reste « attracteur étrange » ; elle

attire autant qu'elle repousse. Le chapitre précédent (page 61) a permis de mieux cerner le concept d'innovation et d'en délimiter le périmètre : il est irréductible à une approche ou à un produit ; il est délibérément processus de changement dans un contexte spécifique, dynamique, plus collectif, systémique par les interactions nombreuses entre acteurs, routines, organisation, moyens et culture d'appui. Ce n'est pas le *nouveau* absolu dont rêvent encore certains (pour ne rien changer) : c'est une transformation silencieuse comme l'*upgrade* de votre ordinateur quand il est relié au réseau d'information ou, plus organiquement, comme la vieillesse pour chacun d'entre nous.

À l'ère numérique, l'innovation est sociale. Elle est loin d'être réductible au numérique et le numérique n'induit pas l'innovation à tous les coups (voir les marqueurs de l'innovation, page 64).
Le classement de John Hattie (page 81) resitue la question. Nous pouvons actualiser ses travaux avec des approches contemporaines qui donnent une plus juste place aux pratiques numériques. Depuis 2012, l'université en ligne britannique The Open University publie son étude prospective *Innovating Pedagogy*[34], dans le domaine de l'éducation. Certaines pratiques sont déjà à l'œuvre ici ou là, d'autres restent encore virtuelles ; chacune tente à sa façon de faire en sorte que l'élève apprenne mieux, dans de meilleures conditions, de manière plus adaptée au monde moderne et à l'état actuel des sciences. En considérant l'apprentissage des jeunes, votre propre apprentissage se modifie. Nous en extrayons 10 points les plus adaptés aux situations éducatives rencontrées en France.

## Actualisez votre système d'apprentissage

*Où en êtes-vous ? Cochez les cases selon ce que vous connaissez,*

*vous pratiquez ou vous souhaitez essayer.*

### *L'apprentissage par l'argumentation* (Learning through argumentation)

En développant les outils de l'argumentation scientifique telle que la pratiquent les professionnels, les élèves sont amenés à décrire et à expliquer leur démarche réflexive aux autres élèves. S'engage ainsi un processus collaboratif fait de partage d'expérimentation et de discussion entre pairs. L'argumentation développe l'écoute et la prise de parole, la prise en compte d'idées opposées, ce qui permet aux élèves de peaufiner leur propre argumentaire, de travailler en groupe pour valider ou réfuter une affirmation. L'enseignant lance des discussions fécondes en classe en encourageant les élèves à poser des questions ouvertes, à reformuler une remarque dans un langage plus scientifique, en utilisant des exemples et en les développant pour structurer leurs explications. L'apprentissage par l'argumentation produit au final un public rompu aux techniques de raisonnement et de discussion argumentée.

☐ Je connais ☐ Je pratique ☐ Je vais essayer

***La twictée, dispositif collaboratif d'enseignement et d'apprentissage de l'orthographe, école élémentaire La Chapelle[35], Freyming-Merlebach, académie de Nancy-Metz, prix de l'Innovation 2016.***

Concrètement, les twictées reposent sur des phases de travail bien

connues par les enseignants pratiquant les dictées négociées : les élèves font des propositions d'écriture (individuellement, en groupe) qu'ils soumettent à d'autres classes participant au challenge orthographique que représente la séquence twictée. Les propositions donnent lieu à une analyse et, le cas échéant, à des corrections qui prennent la forme de petites justifications écrites : les twoutils. Ces arguments orthographiques en 140 caractères sont au cœur du dispositif. Les twoutils se caractérisent par un format contraignant et une syntaxe canonique qui doit faire apparaître le mot corrigé ainsi que la justification orthographique. Les notions (nature des mots, phénomène orthographique) apparaissent sous la forme de mots-balises partagés par l'ensemble des classes et renvoyant aux connaissances du programme. L'organisation conduit chaque élève à produire et à être destinataire de twoutils dans une même dictée partagée avec des élèves venus de 400 classes des quatre coins de la francophonie.

### *L'apprentissage fortuit* (Incidental learning)

L'idée est de trouver comment exploiter avec efficacité les apprentissages qui ont lieu de manière non intentionnelle, non programmée : on apprend des choses très différentes sans en avoir l'intention, de manière incidente, chez soi, dans les bureaux, au musée, sur les outils mobiles (ordinateur, smartphone, tablette)… Les recherches en éducation se demandent comment faire le lien entre les bénéfices de ces apprentissages fortuits et l'enseignement formel, en classe. Contrairement à celui-ci, l'apprentissage fortuit n'est pas mené par un professeur, ne suit pas de programme structuré, ne se conclut pas par un examen. Il peut néanmoins amener les élèves à concevoir ce qui pourrait constituer des fragments épars de savoir, comme des parties cohérentes d'un itinéraire d'apprentissage à plus long terme. Il peut être lié à la technologie de la *blockchain* pour l'apprentissage qui permet de sauvegarder les

acquis des apprenants dans une chaîne d'événements sécurisés correspondant à leur parcours d'acquisition de connaissances et de compétences (dont la certification de leurs diplômes).

☐ Je connais ☐ Je pratique ☐ Je vais essayer

### *L'apprentissage fondé sur le contexte* (Context-based learning)

Le contexte nous aide à apprendre à partir de l'expérience. En interprétant les nouvelles informations selon le contexte dans lequel elles surviennent, et en les reliant à ce que nous savons déjà, on comprend mieux leur pertinence et leur sens. En classe, le contexte est réduit à un espace fixe et une durée limitée. En dehors de la classe, apprendre peut se faire dans un contexte enrichi quand on visite un site patrimonial, un musée, ou même quand on est en pleine immersion dans un livre. Nous avons la possibilité de créer un contexte en interagissant avec notre environnement, via des discussions, en prenant des notes, en explorant le monde qui nous entoure, en nous appuyant sur des instruments de mesure et des indicateurs. Concevoir des sites d'apprentissage efficaces, à l'école, au musée, sur le Web, demande une compréhension aiguë de la manière dont le contexte façonne et est façonné par le processus d'apprentissage.

☐ Je connais ☐ Je pratique ☐ Je vais essayer

### *L'enseignement adaptable* (Adaptive teaching)

La personnalisation est le chaînon manquant de l'éducation. Depuis des décennies, la recherche en éducation tente de développer des méthodes d'instruction personnalisée qui répondent au comportement de chaque élève ou prennent en compte les états mentaux de chacun et corrigent les incompréhensions et les confusions. L'enseignement adaptable se propose d'utiliser les données disponibles sur chaque élève, sur les apprentissages

précédents et ceux en cours, grâce à l'ordinateur, afin de créer une voie personnalisée vers les contenus d'apprentissage. Il s'appuie sur des pratiques d'apprentissage traditionnel comme la lecture de textes et y superpose une couche de support numérique (les données concernant le temps passé à lire, les auto-évaluations…). L'enseignement adaptable peut aussi être appliqué à des activités de classe ou dans des environnements connectés où les élèves maîtrisent leur rythme de travail.

☐ Je connais ☐ Je pratique ☐ Je vais essayer

### *L'évaluation dynamique* (Dynamic assessment)

L'évaluation dynamique se focalise sur les progrès de l'élève. Durant la période de test, le professeur intervient régulièrement et interagit avec l'élève, afin de trouver avec lui comment surmonter ses difficultés spécifiques à mesure des obstacles rencontrés. Cette méthode d'évaluation, qui demande beaucoup de travail, peut s'avérer très efficace avec les élèves en grande difficulté.

☐ Je connais ☐ Je pratique ☐ Je vais essayer

### *L'évaluation furtive* (Stealth assessment)

L'évaluation furtive emprunte des techniques aux jeux de rôles en ligne comme *World of Warcraft*, où le système collecte continuellement des données sur les actions des joueurs, fait des inférences sur leurs objectifs et leurs stratégies, de manière à leur proposer de nouveaux défis individualisés. Dans un environnement d'apprentissage formel, l'objectif est d'évaluer des aspects difficilement mesurables de l'apprentissage comme la persévérance, la créativité, la réflexion stratégique. Cela permet aussi de collecter des informations sur l'avancée et les procédures d'apprentissage sans interrompre l'élève dans son travail. De nombreuses recherches restent cependant à mener sur ce sujet, qui pose également des questions d'éthique, au vu de la quantité de

données amassée sur chaque élève.

☐ Je connais ☐ Je pratique ☐ Je vais essayer

### *La classe inversée* (Flipped classroom)

Cette innovation est déjà bien installée, notamment en France[36], dans le supérieur et dans le secondaire. Il s'agit d'inverser la logique de travail, en donnant par exemple aux élèves des vidéos à lire hors temps scolaire, à la maison ou ailleurs, grâce auxquelles l'élève découvre les notions, intègre à son rythme les apports théoriques, prenant les notes qu'il juge nécessaires. Le temps en classe est dédié aux activités de recherche et d'application sur les sujets étudiés, aux travaux d'exploration et de réflexion, notamment en groupes, sous l'égide du professeur.

☐ Je connais ☐ Je pratique ☐ Je vais essayer

### *« Amène tes appareils en cours »* (Bring your own device)

L'utilisation de smartphones ou de tablettes en cours modifie le rapport au savoir et au professeur. Il ne s'agit pas seulement de venir avec ses joujoux technologiques, mais avec son propre environnement de travail. Le professeur n'est plus celui qui dispense le savoir et fournit le contenu aux élèves, il fonde son cours sur l'utilisation active des ressources numériques par les élèves, y compris leurs ressources personnelles et leurs réseaux.

☐ Je connais ☐ Je pratique ☐ Je vais essayer

### *L'apprentissage par les réseaux sociaux*

Il permet d'échanger des idées et d'engager des conversations *via* Twitter ou Facebook, offrant ainsi des opportunités d'apprentissage comme, par exemple, l'accès à des experts.

☐ Je connais ☐ Je pratique ☐ Je vais essayer

***Des MP3 pour personnaliser les parcours d'apprentissage et d'évaluation en mathématiques, collège Château Rance[37], Scey-sur-Saône-et-Saint-Albin, académie de Besançon***

Cette expérimentation vise le développement de compétences langagières en mathématiques, à travers la pratique de l'oral notamment, avec le support d'outils nomades (MP3). Il s'agit de différencier les approches pédagogiques dans le cadre de la construction des apprentissages et dans celui de l'évaluation en rendant explicite la construction concomitante des connaissances et compétences disciplinaires et de la langue de la discipline, en insistant sur la médiation orale.

La valorisation des compétences des élèves va au-delà de leur seule production écrite.

Site : http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=9800

## *Apprendre à apprendre* (Learning to learn)

On passe notre vie à apprendre, à développer de nouvelles idées et de nouveaux outils. Ce qui est difficile, c'est d'apprendre ce que les autres veulent nous enseigner, et de parvenir à structurer ces apprentissages dans un but précis. Être un apprenant efficace (*effective learner*) consiste notamment à comprendre comment

j'apprends, quelles sont mes méthodes propres d'acquisition des savoirs. Ce mouvement réflexif est décisif, il ne s'agit pas seulement de résoudre un problème ou de poursuivre un but, mais de réfléchir aux processus à l'œuvre et de développer sa capacité à trouver les outils adaptés qui vont aider à inventer sa solution propre. Des outils comme le « journal d'apprentissage » (*reflexive journal*) ou la carte mentale (*mind map*) sont déjà assez répandus en France, y compris dans le primaire.

☐ Je connais ☐ Je pratique ☐ Je vais essayer

### *L'apprentissage événementiel* (Event-based learning)

À la manière de la pédagogie de projet ou des situations-problèmes, l'*event-based learning* est fondé sur l'idée que l'on apprend mieux quand on est engagé dans un projet collectif, avec une échéance précise. L'apprentissage se fait en situation, dans l'émulation, l'élève est entièrement investi dans la démarche, pleinement actif et créatif, en lien direct avec la réalité. La participation à des événements qui rassemblent des projets différents sur un même sujet est source de rencontres et de partage avec des fondus d'artisanat, de *do-it-yourself*, de sciences ou d'informatique alternative.

☐ Je connais ☐ Je pratique ☐ Je vais essayer

***Défi Scratch Aveyron, circonscription 1er degré Saint-Affrique[38], académie de Toulouse***

« On apprend ce qu'on fait. » Le « Défi Scratch Aveyron » propose

un parcours sur les voies de la programmation et de la création numérique : pour aborder les savoirs par la résolution de problèmes, comprendre les concepts logiques de base (séquence, itération, condition), apprendre à organiser sa pensée de façon claire, imaginer, créer et partager. D'octobre 2015 à juin 2016, six défis sont lancés à treize classes. Ils permettent aux élèves de s'approprier l'interface du logiciel Scratch et ils ont pour support des éléments du programme du cycle 3 en mathématiques, géographie, conjugaison, musique, arts plastiques.

L'appropriation du logiciel de programmation Scratch a été rapide pour la majorité des élèves. Leur motivation est importante et durable. Ils attendent le prochain défi avec impatience. On note le réinvestissement en dehors de l'école des compétences acquises dans la classe par certains élèves qui deviennent producteurs d'objets numériques. Peu d'élèves sont en échec sur cette activité, tous les groupes arrivent à créer une production qui répond à toutes ou à une partie des attentes.

### *La construction (bricolage)*

Issu du courant constructionniste, le *bricolage* est un procédé pratique d'apprentissage dans lequel l'élève est impliqué directement, souvent collectivement, dans des constructions matérielles où l'idée de transformation continue est importante, un résultat étant souvent à l'origine d'une nouvelle construction. Les essais successifs, les tâtonnements, la discussion et les apports de chacun permettent d'ordonner graduellement une construction concertée, et d'inventer des solutions communes face aux problèmes rencontrés. Cette méthode est déjà à l'œuvre dans le domaine de l'informatique, pour la création de sites Web ou de programmes, par exemple. C'est la culture du « Faites-le vous-même », et si possible avec d'autres, dans laquelle l'apprentissage se réalise de manière informelle et avec une forte composante sociale. Cette cul-

ture souligne l'importance de l'expérience et de la confrontation de la théorie à la pratique.

☐ Je connais ☐ Je pratique ☐ Je vais essayer

***ECLA, la création d'un espace d'innovation pédagogique à l'ère du numérique, collège Jean-Philippe Rameau[39], Champagne-au-Mont-d'Or, académie de Lyon, prix de l'Innovation 2016***

Création et expérimentation d'un espace de pédagogie innovant : ECLA (ECole pour L'Avenir), un nouvel « espace-temps scolaire à l'ère du numérique », premier Learning Lab dans l'enseignement secondaire en France.

Nous avons imaginé des espaces de travail où l'environnement est repensé pour rompre radicalement avec le schéma traditionnel d'une salle de classe classique et permettre ainsi davantage d'ouvertures pédagogiques. Dans cette réflexion, nous avons également imaginé, pour les enseignants, de rompre avec le schéma classique des salles de réunion qui ne favorisent pas leur posture active en réunions de travail institutionnelles. Pour cela, nous avons créé des espaces de travail collaboratif, lieux de rencontres et d'échanges de pratiques originaux, pour optimiser le travail et le bien-être de nos élèves. Nous avons fait des plans de salle, créé du mobilier et utilisé des matériels atypiques en milieu scolaire (cloisons phoniques, murs à écriture Velleda, sièges de réunion mobiles et pivotants, poufs déformables). Nous y avons bien entendu intégré l'utilisation de matériel numérique : grand TBI, tablettes et boîtiers d'évaluation. Les objectifs et les finalités sont multiples, mais la visée est unique : améliorer la

performance de nos contenus pédagogiques et développer les compétences de chacun dans l'école du XXIe siècle.

Site : http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=12186

### *L'apprentissage unifié* (Seamless learning)

Il s'agit là de la tendance observée de passer d'un terminal à l'autre, d'un environnement à l'autre, sans rupture d'apprentissage. Autrement dit, on peut commencer un travail sur son propre appareil ou dans les nuages en classe, le poursuivre à la maison ou sur le terrain, le traiter chez soi avec un groupe de travail à distance, et le partager enfin en classe. Le mouvement BYOD/AVAN (*Bring your own device* ou Apportez vos appareils numériques) s'inscrit dans le droit fil de cette tendance de l'apprentissage diffus, non lié à un environnement spécifique.

☐ Je connais ☐ Je pratique ☐ Je vais essayer

### *Apprendre du jeu* (Learning from gaming)

L'apprentissage par les jeux vidéo utilise la gamification (*serious games*) de manière à rendre plus ludiques, interactifs et stimulants les processus d'acquisition des connaissances. L'impact potentiel est fort. Le rapport écarte d'un revers de main les effets superficiels de la « gamification » pour se concentrer sur les bénéfices plus profonds de la science du jeu pour l'apprentissage : sentiment de contrôle, immersion, cycle productif de réflexion/engagement, création de communautés d'affinités auto-organisées.

☐ Je connais ☐ Je pratique ☐ Je vais essayer

***RObeeZ, école élémentaire Louise Michel/Jean Biondi [40], Creil, académie d'Amiens, prix de l'Innovation 2015***

En étudiant le fonctionnement d'une ruche, les élèves relèvent un défi technologique : fabriquer des RObeeZ (abeilles robots) qui vont reproduire les comportements caractéristiques des individus d'une ruche. Construire des robots, c'est développer des compétences d'observation, d'analyse et de conception, apprendre à résoudre des problèmes et à travailler en équipe, susciter le besoin d'aller chercher l'information, prendre conscience des actions logiques sous-jacentes, utiliser des outils mathématiques et informatiques, créer, jouer, manipuler et donner forme à des idées. Découvrir les abeilles, c'est réaliser des observations scientifiques et sociales, cerner l'impact environnemental des êtres vivants, surtout celui des hommes, éveiller la conscience civique et humaine, nourrir une réflexion sur les actes humains et décisions futures en faveur d'un écosystème à préserver.

## Tendances, effet de mode ou transformation « silencieuse » ?

D'aucuns pourraient interpréter ces signaux comme passagers et sans conséquence. En France, l'éducation a connu les vagues de réforme liées à la succession des ministres de l'Éducation depuis quarante ans. On peut y lire de profonds changements (voir page 17 et suivantes) et des tendances (les « drapeaux » de notre ouvrage).

**Cycle de vie d'une pratique selon Gartner**




D'après Gartner, 2016, http://www.gartner.com/smarterwithgartner/3-trends-appear-in-the-gartner-hype-cyle-for-emerging-technologies-2016/

Gartner[41] propose une lecture tendancielle, qui vous permettra d'avoir une lecture critique et bienveillante des petits changements, sans se priver d'un commentaire *ad hoc* :

> ***« L'éducation formelle – au niveau de l'enseignement primaire, secondaire ou universitaire – est un système super-stable, qui est construit sur un ensemble imbriqué de conventions d'enseignement, de méthodes de conception programmes, de recrutement, de procédures d'évaluation et d'accréditation qui résiste au changement externe. L'ajout d'une innovation majeure peut perturber le système et provoquer des changements inattendus, comme cela s'est produit avec les transactions automatisées dans le secteur de la finance. Mais plus probablement, l'innovation sera absorbée. Les MOOC causeront-ils une perturbation majeure dans l'éducation ? Probablement pas, si l'on se base sur l'expérience passée. »***

La focalisation sur l'acte d'« apprendre » est à la base du développement professionnel des enseignants ; elle justifie l'en-

quête sur les pratiques, la co-observation et l'évaluation partagée. Le numérique modifie l'environnement d'apprentissage, ainsi que les travaux du CERI[42] l'entendent : il amplifie les potentialités de l'écosystème de l'établissement et les pratiques enseignantes se diversifient.

**ILE ou « Environnement innovant d'apprentissage » d'après CERI**




## Les principes d'apprentissage ILE

- Faire de l'apprentissage et de l'investissement personnel de l'apprenant un élément central
- Assurer un apprentissage social et souvent collaboratif
- Être très en accord avec les motivations et les émotions des apprenants
- Être très attentif aux particularités individuelles, notamment en ce qui concerne les acquis
- Être exigeant envers chaque apprenant sans pour autant imposer une charge de travail excessive
- L'évaluation est essentielle, mais elle doit soutenir les objectifs pédagogiques et mettre fortement l'accent sur le feedback formatif
- Encourager la « connexité horizontale » entre les activités et les sujets, au sein de et en dehors de l'école

Les recherches comme les retours d'expériences nous prémunissent contre d'éventuelles dérives technicistes ou des centrations fortes sur le produit, nouveau et vite périmé. Les politiques publiques de déploiement massif d'équipements depuis dix ans sont suffisamment documentées et restent très mesurées dans les conclusions. Le numérique peut effectivement relever le défi de la transformation s'il contribue à développer des pratiques telles que la coopération, la personnalisation, l'informalisation (voir schéma ci-après).

Les travaux de John Hattie (2009) peuvent être prolongés à l'ère numérique si nous restons attentifs aux points suivants :

— cela permet de varier les stratégies pédagogiques ;
— les enseignants ont été formés aux usages éducatifs et pédagogiques des technologies ;
— les technologies augmentent les possibilités d'apprendre ;
— l'élève augmente son sentiment de contrôle face aux apprentissages réalisés ;
— l'apprentissage collaboratif ou par les pairs est accru.

**Stratégies d'apprentissage tout au long de la vie**

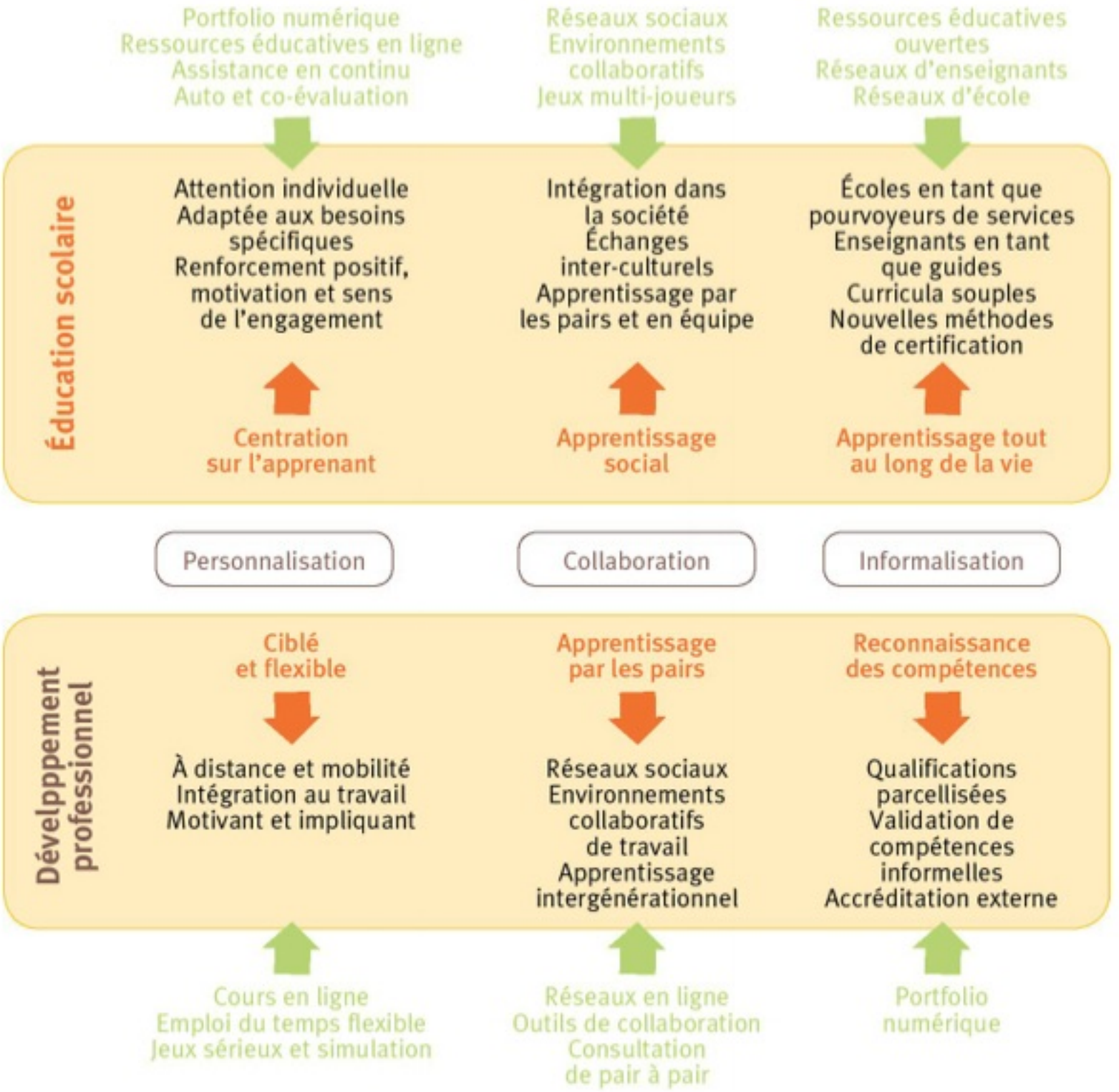



Schéma adapté de la publication *The Future of Learning, Preparing for Change,* JRC, Commission européenne, 2011.

La plus récente étude d'envergure sur l'impact des technologies en éducation (*Learning in One-to-One Laptop Environments: A Meta-Analysis and Research Synthesis*) avance que lorsque chaque élève possède son propre outil informatique, lorsqu'il est lui-même formé aux usages éducatifs des technologies, et aussi lorsque son enseignant a développé les compétences nécessaires lui permettant de mieux enseigner avec les technologies, alors… cela marche[43].

## Devenez le facilitateur de créativité de vos élèves (par le numérique)

La coopération entre pairs est une compétence récente inscrite dans le socle commun comme dans le référentiel de l'enseignant ; elle est déterminante dans la vie sociale et professionnelle, insuffisamment implantée dans les routines de l'école, particulièrement dans le second degré, et elle est quasi absente dans l'évaluation des élèves. Elle rend possible l'apprentissage du groupe par la variété des rôles et des responsabilités.

## 20 idées ou pratiques outillées ou facilitées par le numérique pour votre classe

1. Créer un roman-photo.

2. Écrire une histoire interactive.

3. Effectuer un parcours de recherche sur l'encyclopédie en ligne des 8-13 ans, Vikidia, au moyen de feuilles de route téléchargeables.

4. Mettre en voix un diaporama avec le logiciel Photorécit.

5. Créer un livre interactif avec Didapages.

6. Élaborer une présentation multimédia (un diaporama) avec Impress, le logiciel de présentation de la suite Open-Office.

7. Établir la carte d'identité (d'un arbre, d'un livre, d'un pays, d'un événement historique…).

8. Créer un journal en réseau avec différentes classes francophones situées un peu partout dans le monde.

9. Organiser une visioconférence avec des correspondants francophones avec Skype.

10. Réaliser de nombreuses activités (correspondance avec d'autres classes, blog, cahier de textes numérique, calendrier, cahier de correspondance, messagerie, GPS…) sur l'ENT Beneylu School.

11. Réaliser un photomontage avec PhotoFiltre.

12. Créer un blog de classe sur Eklablog ou LeWebPédagogique (gratuits et sans publicité).

13. Mettre à profit les fonctions d'un logiciel de traitement de texte.

14. En maternelle, effectuer des jeux en ligne sur le site Lulu le lutin malin.

15. S'entraîner en ligne sur le site Soutien67 (soutien scolaire cycles 2 et 3).

16. Rechercher des informations sur Internet au moyen d'un moteur de recherche adapté aux enfants comme Takatrouver ou BabyGo.

17. Réaliser un « journal télévisé » d'école : les élèves partent à la chasse aux informations dans les classes et, après l'écri-

ture des articles (ou mise en mots à l'école maternelle), sont filmés, au moyen de la webcam.

18. Participer à un défi lecture ou un défi maths via la messagerie électronique.

19. Organiser une visite virtuelle du quartier, de la ville, du pays via GoogleEarth.

20. Passer son permis Web sur le site de l'AFPI.

Par ces micro-projets ou dans la quotidienneté de la mise en œuvre en classe, l'organisation du groupe d'apprentissage en rôles d'entraide et de tutorat transforme les élèves en groupe apprenant.

**Les dépanneurs : impliquer les élèves**

On a vu l'importance de confier des rôles aux élèves (voir http://francois.muller.free.fr/diversifier) et cela peut s'appliquer à l'ère du numérique. Par exemple, ici, **comment organiser sa classe en une petite société des « dépanneurs » ?**

**Élaborer des règles de fonctionnement**

- Le « dépanneur » n'est pas toujours disponible ; il a son travail personnel à assurer, d'où l'intérêt d'en prévoir plusieurs.
- Le « dépanneur » « ne fait pas » à la place de l'autre, il explique et montre à l'autre en utilisant un vocabulaire adapté.
- Le « dépanneur » a une durée de vie (la semaine, le mois…) ; il faut permettre à d'autres de le devenir.

- Un « dépanneur » n'est pas dépanneur en tout.
- L'enseignant fait le point de temps à autre avec ses « dépanneurs ».
- Ces règles sont à adapter selon sa situation personnelle ; elles seront différentes si on travaille en classe avec un (deux) ordinateur(s) ou si l'on dispose d'une salle multimédia.

C'est l'occasion aussi d'envisager d'autres enfants « experts » dans des domaines moins techniques. Des élèves bons en français, par exemple, pourront être désignés comme « relecteurs » des productions avant la mise en page finale.

**Exemples de dépanneurs**

- *Dépanneur édition* : pour centrer, justifier, souligner, mettre en gras, en italique, modifier la police, faire un saut de ligne, insérer du texte, copier, couper, coller…
- *Dépanneur fichier* : pour copier un fichier, chercher un fichier, enregistrer dans un répertoire, sur clé USB, faire la différence entre enregistrer et enregistrer sous…
- *Dépanneur clavier/souris* : pour connaître les touches spéciales, produire les accents, utiliser les boutons de la souris…
- *Dépanneur impression* : pour imprimer, remettre du papier, de l'encre, retirer une feuille coincée…
- *Dépanneur messagerie* : pour ouvrir la messagerie, récupérer le courrier, le classer, y répondre, gérer le carnet d'adresses…
- *Dépanneur Internet* : pour se connecter sur le réseau, faire une recherche, retrouver les favoris, naviguer grâce aux liens hypertexte…

## Le numérique, une carte heuristique pour repérer votre

Les travaux de Nesta[44] permettent de construire une carte heuristique à partir des manières d'apprendre. Ces propositions rencontrent vraisemblablement une ou plusieurs des pratiques que vous mettez en place avec vos élèves. Saurez-vous les retrouver ?

Dans l'enquête sur les pratiques, en poursuivant la navigation, nous découvrons au fil des questions et des difficultés que le développement professionnel, c'est un apprentissage complexe ; il concerne tout autant l'élève que l'enseignant, le formateur, le chef d'établissement, dans une isomorphie rare, à l'inverse d'autres métiers. Par exemple, on ne demande pas au médecin d'être malade pour soigner ; les enseignants ont à faire l'expérience des diverses modes d'apprentissage au bénéfice de leurs élèves. Écoutez-les sur ce qu'ils disent des enseignants. Nous arrivons au port.

**Apprendre, ce que le numérique peut faire**

## Escale technique en vue d'un nouveau port

**Choisissez une question et travaillez-la pendant une semaine.**

Savez-vous pour quoi vous travaillez ?

Qui ferait presque aussi bien que vous ?

Que savez-vous que croient vos élèves ?

Que croyez-vous que vos élèves savent ?

Par qui voudriez-vous être accompagné ?

Comment l'auriez-vous fait ?

---

1. C'est l'objet de l'ouvrage *Manuel de survie à l'usage de l'enseignant* (François Muller, L'Étudiant, 5e édition très augmentée en 2015).

2. *What works?* – c'est-à-dire « qu'est-ce qui marche ? » – est un mode de questionnement appliqué à l'éducation, et cela fait l'objet de recherches, de valorisations et de publications dans divers pays de la planète. Nous pourrions nous appuyer par exemple sur l'Australie, quand elle s'intéresse de près à la réussite des élèves aborigènes (http://www.whatworks.edu.au), mais aussi en Angleterre, le programme « Changer l'enseignement grâce à l'évaluation formative : recherche et pratique », The King's-Medway-Oxfordshire Formative Assessment Project (http://www.oecd.org/edu/ceri/34260938.pdf), ou encore en Nouvelle-Zélande, le dispositif « Te Kotahitanga » (http://lewebpedagogique.com/diversifier/2011/08/26/faire-reussir-tous-les-eleves-nz-episode-3-te-kotahitanga), aux États-Unis, le site IES (https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Publication)

3. John Hattie, *Visible Learning,* Routledge, 2009, désormais en français sur http://visible-learning.org/fr/

4. http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf

5. https://www.youtube.com/watch?v=W9JM_V2VxGU

6. http://asset.rue89.com/files/2011-07-12-effetenseignant-naqsociales-232.pdf

7. La classification des objectifs en catégories est ce que l'on appelle la « taxonomie des objectifs ». Elle permet d'identifier la nature des capacités sollicitées par un objectif de formation et son degré de complexité. De ses travaux, Benjamin Bloom, psychologue en éducation, a fait émerger en

1956 une classification des niveaux de pensée importants dans le processus d'apprentissage, du plus simple au plus complexe : la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation.

8. Site : http://etab.ac-poitiers.fr/coll-gerard-philipe-niort/

9. Le document a été produit à l'issue d'une consultation écrite et des rencontres des cinquante collèges de l'académie de Guadeloupe en 2016. La grille d'analyse est construite d'après l'approche d'une « évaluation *pour* les apprentissages », telle qu'elle se définit ici par exemple : https://www.youtube.com/watch?v=i7QUR-LXGP8

10. https://www.youtube.com/watch?v=q2jqjMQQjAY

11. D'après W. Doyle (1986), « Classroom organization and management », dans M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (3. Aufl., S. 392-431).

12. D'après Philippe Perrenoud, « Différencier : un aide-mémoire en quinze points », *Vivre le primaire* (Québec), n° 2, mars-avril 2005, p. 34. Pour en savoir plus sur la problématique, voir la publication d'Edusarthe de mai 2010 : *Différencier en classe entière au collège,* http://www.ia72.ac-nantes.fr/vie-pedagogique/ressources-departementales/publications/edusarthe/collection-references-/diversifier-en-classe-entiere-au-college-edusarthe-mai-2010-392150.kjsp

13. Extrait de « Dix pistes d'action vers la différenciation pédagogique », CFORP, Ontario, www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentsuccess/a_ecoutepartie2.pdf et http://differenciation.csphares.qc.ca/?page_id=157

14. Voir la vidéo : https://www.reseau-canope.fr/innovation2014/la-reussite-educative.html

15. Voir la vidéo : https://www.youtube.com/watch?v=bnbrz9VDuGA

16. Voir la vidéo : https://www.youtube.com/watch?v=A5B7UKvAZIY

17. Voir la vidéo : https://www.reseau-canope.fr/innovation2014/levaluation-positive.html

18. Voir la définition proposée par Philippe Perrenoud : « La lutte contre l'échec scolaire ne consiste pas à inventer une individualisation des parcours qui existe à l'état "sauvage", mais à la maîtriser. La maîtrise de leur individualisation passe par la mise en place de dispositifs de suivi et de régulation sur plusieurs années consécutives ; quatre conditions : 1. s'approprier le concept d'individualisation et opérer la rupture conceptuelle avec l'idée d'individualisation de l'enseignement – 2. concevoir

et maîtriser des progressions dans les apprentissages sur plusieurs années au minimum à l'échelle d'un cycle d'apprentissage de deux ou trois ans – 3. inventer et mettre en œuvre des modes de groupement des élèves qui leur donne un sentiment de stabilité et d'appartenance sans revenir au groupe-classe traditionnel : groupes multi-âges, groupes de réflexion, de besoins, de niveaux – 4. concevoir des processus et des outils d'aiguillage permettant de suivre et de réorienter les cheminements individualisés et de décider de l'affectation des élèves à telles activités ou tels groupes ». En ligne : http://francois.muller.free.fr/diversifier/individualiser_le_parcours.htm

19. Voir le site : http://padlet.com/arturschool/vfldrfs2lb2y

20. Voir le site : http://sgermain.loire-atlantique.e-lyco.fr

21. Repris dans Gather Thurler M., *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF, 2000, p. 65.

22. Voir la vidéo : https://www.youtube.com/watch?v=LKRcQTxm8Vw

23. Voir le lien www.lepetitjournaldesprofs.com/diversifier/tag/timperley/

24. Voir le site : http://padlet.com/naima_horchani/JSJPexemplesCapsules

25. Voir le site : http://formation.ac-clermont.fr/pasi/

26. Voir la vidéo : http://respire.eduscol.education.fr/eduinov/index.php

27. Voir : https://laurentfillion.wordpress.com/

28. Voir HUSTI Aniko, *La dynamique du temps scolaire*, Hachette Education, 1999.

29. Voir d'autres variations : http://francois.muller.free.fr/diversifier/emploidu.htm

30. Voir la vidéo : https://www.youtube.com/watch?v=fzSNJa4kR0A

31. Source : http://tecfa.unige.ch/perso/lombardf/ped_projet/consequences_ped_projet.html

32. D'après un document édité par la Mafpen de Nancy-Metz, 1999.

33. Voir la vidéo :https://www.youtube.com/watch?v=SgVTT79_DI4

34. Le rapport *Innovating Pedagogy* 2015 de The Open University est disponible en ligne, en anglais : http://proxima.iet.open.ac.uk/public/innovating_pedagogy_2015.pdf et *Open University Innovation Report* : http://www.open.ac.uk/blogs/innovating/?p=3 (décembre 2016).

35. Voir le site : http://www4.ac-nancy-metz.fr/pasi/spip.php?article1073

36. Voir : http://www.cndp.fr/agence-usages-tice/que-dit-la-recherche/

la-classe-inversee-que-peut-elle-apporter-aux-enseignants-79.htm Voir aussi : le site de référence http://www.classeinversee.com et celui de Marcel Lebrun, université de Liège : http://lebrunremy.be

37. Voir la vidéo : https://www.youtube.com/watch?v=O26Hk6xSJNc

38. Voir le site : http://pedagogie.ac-toulouse.fr/intra-ia12/ressourcespedagogiques12/spip.php?rubrique109

39. Voir le site : http://college-jean-philippe-rameau.blogs.laclasse.com et http://ramsciences.fr/

40. Voir les vidéos : https://vimeo.com/97380897 et https://www.youtube.com/watch?v=nMJxlpEUnpw

41. Voir http://www.gartner.com/smarterwithgartner/3-trends-appear-in-the-gartner-hype-cycle-for-emerging-technologies-2016/

42. Voir la publication du CERI, *Les environnements innovants d'apprentissage*, 2015, http://www.oecd.org/fr/sites/learninginthe21stcenturyresearchinnovationandpolicyapprendreauxxiesiecleraechercheinnovationetpolitiques/40583343.pdf

43. D'après l'article de Thierry Karsenti : http://www.cforp.ca/blogue/les-technologies-ont-elles-un-reel-impact-sur-la-reussite-scolaire/

44. http://www.nesta.org.uk/

# 3e port :
# ce sont les élèves qui en parlent le mieux

Dans les étapes précédentes, nous avons envisagé l'activité de l'enseignant au regard des attendus de l'institution, puis à l'aune de la recherche internationale. Ces deux points de vue ne valent que si les enseignants les connaissent et s'approprient les catégories proposées pour faire évoluer leurs pratiques. Cette intériorisation est possible par des médiations, pour peu qu'elles soient compréhensibles, transposées, proches et régulières ; on peut évoquer les relais de l'inspection pédagogique ou encore de la formation. En l'état, ces dispositifs s'avèrent incomplets ou insuffisants et force est de constater le niveau faible de connaissance dans ces domaines et de partage de ces références dans la communauté des enseignants. La régulation s'immisce par d'autres voies.

Un enseignant a plus d'occasions d'ajuster ses pratiques et de faire évoluer son cours par la quotidienneté des interactions avec ses élèves et par l'échange avec ses collègues, réels ou virtuels

(numériquement parlant) ; nous allons donc nous intéresser à l'écosystème du prof. Celui-ci est en grande partie fait de regards, de gestes et de représentations projetées, celui du prof sur ses élèves et, pour notre sujet ici, celui des élèves sur leur enseignant préféré. Que disent-ils ou que pensent-ils de ce qu'ils se représentent comme un « bon » prof ?

## Qu'est-ce qu'un bon prof ?

### *D'après les élèves, un « bon » prof, c'est quand…*

*Parmi les items suivants, choisissez les 10 propositions que vos élèves retiennent, d'après vous, d'un « bon » prof. Classez-les par ordre d'importance, toujours d'après la représentation des élèves (pensez aux vôtres), de 1 à 10 (de 1, le plus important à 10, le moins important).*

- ☐ Il est dynamique.
- ☐ Il est franc.
- ☐ Il donne du sens à son enseignement.
- ☐ Il aime enseigner.
- ☐ Il est tolérant.
- ☐ Il est heureux.
- ☐ Il utilise correctement les supports pédagogiques.
- ☐ Il fait travailler ses élèves.
- ☐ Il est patient.

- [ ] Il fait aimer sa matière.
- [ ] Il est juste.
- [ ] Il a de la culture générale.
- [ ] Il respecte l'élève.
- [ ] Il est gentil.
- [ ] Il vérifie le travail à faire.
- [ ] Il est calme.
- [ ] Il est charismatique.
- [ ] Il sépare sa vie privée de sa vie professionnelle.
- [ ] Il encourage les élèves.
- [ ] II a un bon contact avec les élèves.
- [ ] Il sait tenir ses classes.
- [ ] Il est attentif aux élèves.
- [ ] Il sollicite beaucoup les élèves.
- [ ] Il donne une bonne image du savoir.
- [ ] Il maîtrise son sujet.
- [ ] Il est strict.
- [ ] Il n'impose pas son savoir.
- [ ] Il construit ses cours.

- ▢ Il explique bien.
- ▢ Il est souriant.
- ▢ Il sait installer une ambiance et de travail et de détente.
- ▢ Il fait de l'humour pendant son cours.
- ▢ Il anime ses cours.
- ▢ Il fait faire des applications dans son cours.
- ▢ Il rapproche le cours de ce que connaissent les élèves.

***Pour vous, un « bon » prof, c'est quand…***

*Ensuite, d'après votre propre représentation et en vous appuyant sur votre expérience en la matière, classez les items par ordre d'importance, de 1 à 10 (de 1, le plus important à 10, le moins important).*

- ▢ Vous êtes dynamique.
- ▢ Vous êtes franc.
- ▢ Vous donnez du sens à votre enseignement.
- ▢ Vous aimez enseigner.
- ▢ Vous êtes tolérant.
- ▢ Vous êtes heureux.
- ▢ Vous utilisez correctement les supports pédagogiques.
- ▢ Vous faites travailler vos élèves.
- ▢ Vous êtes patient.

- [ ] Vous faites aimer votre matière.
- [ ] Vous êtes juste.
- [ ] Vous avez de la culture générale.
- [ ] Vous respectez l'élève.
- [ ] Vous êtes gentil.
- [ ] Vous vérifiez le travail à faire.
- [ ] Vous êtes calme.
- [ ] Vous êtes charismatique.
- [ ] Vous séparez votre vie privée de votre vie professionnelle.
- [ ] Vous encouragez les élèves.
- [ ] Vous avez un bon contact avec les élèves.
- [ ] Vous savez tenir vos classes.
- [ ] Vous êtes attentif aux élèves.
- [ ] Vous sollicitez beaucoup les élèves.
- [ ] Vous donnez une bonne image du savoir.
- [ ] Vous maîtrisez votre sujet.
- [ ] Vous êtes strict.
- [ ] Vous n'imposez pas votre savoir.
- [ ] Vous construisez votre cours.

- ▢ Vous expliquez bien.
- ▢ Vous êtes souriant.
- ▢ Vous savez installer une ambiance et de travail et de détente.
- ▢ Vous faites de l'humour pendant votre cours.
- ▢ Vous animez votre cours.
- ▢ Vous faîtes faire des applications dans votre cours.
- ▢ Vous rapprochez le cours de ce que connaissent les élèves.

Confrontez vos réponses aux résultats issus de la thèse de Stéphanie Leloup[1], dédiée à l'ennui scolaire. Une partie est consacrée au conflit de représentation entre enseignants et élèves à ce sujet justement.

## Le « bon » prof, c'est une histoire de points de vue, thèmes et variations entre enseignant et élèves

Stéphanie Leloup consacre une partie de sa thèse sur l'ennui à l'école aux représentations du bon prof d'après les élèves ; elle s'appuie sur la consultation des deux publics, à partir de quatre domaines identifiés : traits de caractère, rapports avec les élèves, rapports avec sa discipline et le savoir, cours.

En globalisant les réponses d'un côté des élèves, de l'autre côté des enseignants, elle observe des points de convergence, mais aussi quelques différences dans l'ordre des domaines :

| | POUR LES ÉLÈVES, l'important, c'est d'abord (par ordre de priorité) | POUR LES ENSEIGNANTS, l'important, c'est d'abord (par ordre de priorité) |
|---|---|---|
| 1 | **ses** rapports avec les élèves | **ses** rapports avec les élèves |
| 2 | **ses** cours | **ses** cours |
| 3 | **ses** traits de caractère | **ses** rapports avec le métier d'enseignant |
| 4 | **son** physique | **ses** traits de caractère |
| 5 | **ses** rapports avec le métier d'enseignant | **ses** rapports avec la discipline |
| 6 | **ses** rapports avec la discipline | |

***Premier point : la relation interpersonnelle et le contenu de l'enseignement***

Se dégage un consensus relatif sur les deux premiers domaines, et c'est heureux : la qualité professionnelle se reconnaît de part et d'autre par la qualité de la relation interpersonnelle et par celle des contenus d'enseignement. Cela peut conforter la représentation partagée largement parmi les enseignants qu'enseigner, c'est transmettre ; les élèves signalent qu'il s'agit tout autant de s'assurer que la transmission soit bonne.

***Deuxième point : les domaines sont bien identifiés, mais l'ordre diffère***

Les élèves privilégient une dimension « personnaliste » et incarnée du métier, en mettant en exergue les « traits de caractère » et même le « physique » ; toutes choses minorées, du point de vue de l'enseignant. Sur ce point, on peut parler de conflit de représentation ; votre transmission sera d'autant plus soutenue que vous tenez compte de ces facteurs. Étonnant dans la culture de l'éducation, c'est essentiel dans n'importe quel autre secteur professionnel, public ou privé. L'égale humeur, la mise à distance des affects, le respect par la tenue sont des marques de la compétence

professionnelle en situation de travail collectif ; c'est vrai pour des collègues, et donc tout aussi actif… avec et pour vos élèves.

Le domaine professionnel et la référence au métier, puis à la discipline apparaissent plus haut dans l'échelle pour les enseignants. C'est attendu, non sans appeler un commentaire : si les élèves voient dans l'enseignant d'abord une personne, l'enseignant se voit lui d'abord comme un professionnel en relation et en activité (le « cours »). Cela confirme que le cadre métier et les référentiels restent encore loin des représentations (voir page 49), en privilégiant la tâche ou la situation professionnelle au « genre » professionnel.

***Troisième point : des différences de classement notables***

Voici le classement des items par ordre d'importance.

| **Pour les élèves, un « bon » prof, c'est quand…** | **Pour les enseignants, un « bon » prof, c'est quand…** |
|---|---|
| • Il sait tenir ses classes.<br>• II a un bon contact avec les élèves.<br>• Il fait aimer sa matière.<br>• Il est gentil.<br>• Il utilise correctement les supports pédagogiques.<br>• Il aime enseigner. | • II a un bon contact avec les élèves.<br>• II fait travailler les élèves.<br>• Il construit ses cours.<br>• Il est charismatique. |

| | |
|---|---|
| • Il explique bien.<br>• Il construit ses cours.<br>• Sa voix est entraînante.<br>• Il est dynamique.<br>• Il est attentif aux élèves. | |

« Sait tenir sa classe » : attente forte du côté des élèves, et jamais évoquée par les enseignants qui préfèrent mettre en avant le « bon contact » (dimension interpersonnelle) et les compétences techniques d'ingénierie pédagogique (« faire travailler », « construire », etc.). Ce décalage peut expliquer des malentendus importants dans quelques situations ambiguës où le groupe attend d'être guidé ou managé, construit et maîtrisé, sans qu'il en reçoive les signes explicites, parce que le « conducteur » regarde finalement ailleurs et focalise son attention sur la transmission.

La conduite de classe (préférable à la « tenue de classe ») relève d'une compétence et de techniques qui font donc la différence aux yeux des principaux intéressés, c'est-à-dire les élèves. L'organisation d'un collectif en groupe pour apprendre n'est pas une option. C'est une analyse de besoins pour nous tous, cruciale pour les organisations de formation professionnelle, initiale et continue, les ESPE. Sauront-ils s'emparer des cinq mots-clés étudiés dans le chapitre précédent (page 77 et suivantes) relation, évaluation, différenciation, coopération, innovation.

**Le « prof marquant »**

Dans le « genre » professionnel de l'enseignant, il existe

plusieurs « styles », c'est-à-dire des manières de faire, et sans jouer sur les mots, des manières « d'y faire », qui font qu'on vous reconnaît une qualité certaine, voire une expertise, qui inspire le respect de vos élèves (et de vos collègues ?, ce sera le chapitre suivant).

Nous pourrions définir un autre style professionnel, celui du « prof marquant » par exemple. D'après Jean-Claude Loos, directeur du département pédagogique à la haute école Blaise Pascal de Bastogne[2], « marquant n'est pas spécialement synonyme de bon. Marquant est le professeur qui, à un moment donné, transmet à un élève quelque chose qui le fait progresser, et qui met de la passion dans la conception de ses dispositifs pédagogiques. Un professeur passionné et passionnant donne à sentir qu'il aime ce qu'il fait et la relation qui inévitablement se construit autour de lui et avec chaque élève. Et cela se sent. »

Cet engagement personnel et professionnel de ces enseignants dans le potentiel de chaque élève, malgré les difficultés inhérentes à leur métier et une mauvaise image dont ils souffrent, est de même nature que celui prononcé dans le « serment de Socrate » déjà évoqué (voir page 51). Ces professeurs-là marquent profondément leurs élèves, sans que cela soit l'objectif, mais bien par l'authenticité de la relation.

Ces « profs marquants », Boris Cyrulnik les retrouve quand il questionne les anciens élèves en décrochage scolaire, en situation de résilience[3] :

> ***« Je me souviens d'un entretien avec un jeune qui se rappelait précisément un enseignant qui l'avait félicité pour son travail. Il m'a dit la chose suivante : "c'est la première fois qu'on me parlait comme à un homme". Le message banal du professeur s'est avéré être un message d'une grande importance. Les enseignants sous-estiment leur capacité à "rattraper" les enfants blessés dont presque tous attribuent à un enseignant la parole qui a été pour eux un facteur de résilience. »***

## Et vous, que savez-vous de ce que vos élèves pensent de vous ?

Tant que vous n'aurez pas posé la question, vous n'aurez pas de réponse. Dans notre système français, la pratique d'évaluation par les élèves, ou de consultation ou d'avis émis sur la qualité d'un cours ou d'un enseignant, reste une franche innovation alors qu'ailleurs, c'est d'une certaine banalité. Cela évolue depuis que nombre d'équipes se sont décidées à changer leurs modes d'évaluation (de la notation à l'évaluation par compétences, dans le second degré). Dans la plupart des cas, elles entreprennent des consultations régulières pour savoir si « cela marche ».

On peut faire le crédit aux élèves de collège, encore plus de lycée, qu'en dix ou quinze ans de scolarité assidue et de fréquentation intensive des enseignants, ils ont pu acquérir une expertise en la matière, par recoupement, comparaison, expériences successives et simultanées ; sans les effets de *benchmarking*. Il ne s'agit pas d'oser les comparaisons et les classements résolument contre-performants pour tout le monde.

L'évaluation, mot piège, peut évoluer en une communication partagée sur la valeur et sur le sens que les parties prenantes y trouvent. Pour cela, poser la question aux élèves devient intéressant, utile, instructif et… dynamique.

Frontalement, la question « Suis-je bon ? » serait trop radicale, inattendue et réductrice, car la réponse peut s'avérer être aussi coupante en un oui ou un non. Il importe d'outiller les élèves pour affiner l'analyse ; cela devient un moment où tout le monde apprend ; eux sur vous et vous sur eux.

## Test : faites-vous « valoriser », l'échelle de Cosgrove

Voici un outil en une démarche originale[4] qui permet aux élèves de réfléchir en termes positifs au comportement pédagogique de leur professeur, selon **quatre dimensions (maîtrise des contenus, relations avec les élèves, organisation et conduite de la classe, enthousiasme personnel)**, mixées dans dix groupes de qualification.

*Nota :* l'absence de mentions par les élèves peut indiquer à l'enseignant des pistes de rectification à prévoir sur son comportement pédagogique.

*Dans chaque groupe, cochez au moins une phrase, parmi les quatre propositions, qui vous semble le mieux se rapporter à votre professeur.*

**GROUPE A**

- ☐ enthousiasme contagieux pour la matière qu'il enseigne
- ☐ ne perd pas son temps à des choses sans importance
- ☐ s'attache également aux progrès de chacun
- ☐ fait clairement savoir ce qu'il attend de ses élèves

**GROUPE B**

- ☐ toujours à l'heure pour le cours
- ☐ agréable pendant le cours
- ☐ franc et direct quand il s'adresse aux élèves
- ☐ semble bien connaître le sujet

**GROUPE C**

- ▢ cours méthodique
- ▢ aime enseigner
- ▢ amabilité naturelle
- ▢ logique dans son raisonnement

**GROUPE D**

- ▢ encourage la créativité et les initiatives
- ▢ est au courant de l'actualité dans sa matière
- ▢ accepte de revenir sur ses décisions
- ▢ adapte sa méthode au contenu

**GROUPE E**

- ▢ domine son sujet
- ▢ donne envie d'en savoir davantage sur la question
- ▢ note de façon juste
- ▢ ne critique pas de façon négative

**GROUPE F**

- ▢ généralement à l'aise et détendu pendant ses cours
- ▢ répartit régulièrement les travaux
- ▢ on n'hésite pas à lui poser des questions quand on n'a pas compris
- ▢ cours clairs et bien structurés

**GROUPE G**

- ▢ accepte le point de vue des élèves
- ▢ enrichit le vocabulaire des élèves
- ▢ les élèves savent toujours ce qu'ils ont à faire pour la prochaine fois
- ▢ on travaille volontiers pour lui

**GROUPE H**

- ▢ semble savoir où il veut en venir
- ▢ n'hésite pas à féliciter les élèves pour leurs réussites
- ▢ ne tourne pas les mauvaises réponses en ridicule
- ▢ a des connaissances dans des domaines voisins de son sujet

**GROUPE I**

- ▢ son cours est toujours prêt
- ▢ traite bien le sujet
- ▢ encourage les élèves à trouver des réponses par eux-mêmes
- ▢ est juste dans ses décisions

**GROUPE J**

- ▢ s'arrange toujours pour faire les choses dans le temps prévu
- ▢ le cours présente une réelle continuité
- ▢ donne de l'importance au sujet qu'il traite
- ▢ comprend les problèmes des élèves

**Restitution de la valeur** – Toute consultation d'un groupe génère une attente ; les élèves ont été accrochés à la démarche et aux questions. Ils vont vous questionner sur ce que vous voulez en faire et s'attendent à bénéficier d'un retour d'information.

Après une première analyse en solitaire des items cochés, profitez-en pour faire une rapide synthèse, en indiquant trois points forts dans la relation pédagogique avec la classe, et trois points à améliorer ensemble. Donnez au groupe un autre rendez-vous de ce type, et ce sera avec un autre support ou une autre technique. La dynamique est lancée ; les élèves ne vous regarderont plus de la même manière. Vous venez d'inviter la démocratie participative dans votre cercle et l'exercice de l'autorité n'en est que plus renforcé.

La focalisation sur les élèves, sur leurs manières d'apprendre, sur leurs spécificités, l'attention pour leur réussite se révèlent des déterminants de votre propre développement professionnel. En cela, deux dimensions peuvent ici être renforcées : d'une part, un travail sur les valeurs qui vous animent (éduquer/former) ; d'autre part, prendre appui sur quelques éléments issus des sciences cognitives.

## Éduquer et former

L'exercice précédent s'inspire d'une approche par les actes, du point de vue des élèves puis du point de vue de l'enseignant. Nous avons vu combien les actes sont déterminés par les représentations mentales du métier. Celles-ci sont le produit d'un groupe professionnel et d'une histoire à laquelle vous participez. On trouve ici une des caractéristiques du développement professionnel ; il est collectif. Pour faciliter l'expression de ses propres valeurs relatives à l'action enseignante, voici un exercice destiné à permettre

l'émergence d'un consensus dans un groupe, un Q-sort[5] : c'est une série de propositions parmi lesquelles vous devez faire un choix que vous confrontez ensuite à ceux du groupe. Mais l'exercice peut aussi être solitaire pour le tester.

**Q-sort : éduquer, c'est…**

*Dans la liste des items ci-dessous, sélectionnez deux items qui vous paraissent les plus importants et deux items qui vous semblent à rejeter absolument.*

1. Éduquer, c'est savoir attendre.

2. Éduquer, c'est inculquer le sens du devoir.

3. Éduquer, c'est permettre à une personne de révéler ses possibilités.

4. Éduquer, c'est laisser faire.

5. Éduquer, c'est apporter les conditionnements qui faciliteront l'apprentissage des bonnes habitudes.

6. Éduquer, c'est donner l'exemple.

7. Éduquer, c'est communiquer en profondeur avec un jeune pour l'aider à communiquer avec lui-même.

8. Éduquer, c'est savoir se taire.

9. Éduquer, c'est instruire.

10. Éduquer, c'est dresser.

11. Éduquer, c'est révéler les valeurs essentielles.

12. Éduquer, c'est entraîner les jeunes à obéir.

13. Éduquer, c'est accompagner les démarches tâtonnantes des jeunes pour qu'ils prennent davantage de hardiesse et de sécurité.

14. Éduquer, c'est présenter les modèles de comportements fondamentaux.

15. Éduquer, c'est apporter les contraintes immédiates qui refrènent les instincts et les pulsions anarchiques.

16. Éduquer, c'est provoquer inlassablement.

17. Éduquer, c'est aider progressivement un jeune à affronter son angoisse et à s'ouvrir aux autres.

18. Éduquer, c'est savoir bousculer.

19. Éduquer, c'est faire confiance.

20. Éduquer, c'est s'éduquer.

| | | | |
|---|---|---|---|
| Propositions auxquelles j'adhère le plus | | | |
| Propositions que je soutiens | | | |
| Propositions avec lesquelles je suis en désaccord | | | |
| Propositions que je réfute totalement | | | |

## Résultat du test

Quelle est plutôt votre conception de l'enseignement, entre éduquer et instruire ?

Vous avez relevé deux items qui vous semblent importants, puis deux à rejeter. À l'aide des résultats ci-dessous, vous faites apparaître une ou deux tendances principales (et peut-être quelques tendances secondaires) qui caractérisent votre conception de

l'enseignement.

- 1, 4, 8, 19 : tendance à la non-intervention ou à adopter une position de retrait ; par votre confiance en l'humanité, vous pensez qu'il convient de laisser l'enfant se développer ;
- 20 : tendance à la coéducation entre élève et enseignant : le travail sur soi est une base de l'enseignement à autrui ;
- 3, 7, 13 : tendance à l'accompagnement : l'élève est un disciple que l'on conduit sur la voie ;
- 16, 17, 18 : tendance à la confrontation : il convient de bousculer, d'inciter l'élève à apprendre, car il ne sait pas où est son intérêt ;
- 9 : tendance à l'instruction l'éducation passe par le développement de l'intelligence et des connaissances, suivre le progrès des sciences ;
- 2, 6 : guider les actes « vertueux » de l'élève ;
- 11, 14 : importance des valeurs, l'éducateur est un modèle ;
- 5, 10 : tendance behavioriste : centré sur l'apprentissage des savoir-faire et de comportement en réponse à des stimuli ; moralisant et plus interventionniste ;
- 12, 15 : tendance à la disciplinarisation ; il convient de redresser ou de corriger les pulsions naturelles par la connaissance, par la culture et le respect des règles.

Cependant, votre conception sera susceptible d'évoluer vers d'autres tendances, d'une part, en fonction de l'avancée dans votre pratique professionnelle ; d'autre part, en fonction des contextes différents d'enseignement et des publics scolaires que vous rencontrerez. L'objectif est ici de faire le bilab, de prendre ses propres repères ; le mieux serait d'échanger avec des collègues sur ces points.

En attendant, ce qui peut faire évoluer votre conception de l'enseignement et, partant, les pratiques mises en œuvre dans votre classe, c'est la focalisation sur vos élèves ; le fait de s'interroger sur les effets de la pratique sur les apprentissages et sur les acquis des jeunes vous transforme en enquêteur assidu et jamais satisfait. Le processus est dynamique, d'autant qu'il peut être partagé, confronté, outillé et documenté avec d'autres collègues.

## Apprendre, messages des neurosciences pour les enseignants

Complémentairement aux acquis de la recherche et aux méta-analyses (voir J. Hattie, page 81), les sciences cognitives ont considérablement progressé depuis 2008 et produisent régulièrement des documents plus accessibles à l'attention des acteurs de l'éducation. On parle même de neuro-pédagogie, à l'épreuve des expérimentations dans nos classes. L'intérêt majeur est de (re)centrer l'attention et le travail enseignant sur les processus d'apprentissage et sur les effets du contexte scolaire. On peut y trouver la confirmation des intuitions parfois anciennes, mais aussi la dénonciation de certains neuro-mythes. « L'enfer scolaire est peuplé de bonnes intentions pédagogiques[6] » et on en trouve encore de nombreuses traces localement (styles d'apprentissage, gestion mentale d'après La Garanderie, cerveau droit/gauche, *brain gym* par exemple), relayées par des organismes de formation ou par des enseignants autoproclamés.

**Quatre facteurs facilitent les apprentissages, d'après les neurosciences cognitives :**

- **l'attention et la focalisation,**
- **l'engagement et l'autoévaluation,**

— **le retour d'information et la prise en compte de l'erreur,**

— **l'automatisation et les routines.**

## Quelques pistes à défricher : à vous de jouer !

Steve Masson livre par exemple ses acquis des recherches des sciences cognitives à l'expertise (expérimentation) des pédagogues.

**L'apprentissage modifie la structure du cerveau**, du fait de sa neuroplasticité, c'est-à-dire la capacité du cerveau à changer ses connexions neuronales par l'apprentissage. En pratique, il est important d'activer les neurones à plusieurs reprises, un peu comme le chemin dans la forêt se trace par la récurrence des passages.

### Activer les neurones à plusieurs reprises

— Proposer des tâches qui mobilisent des connaissances spécifiques.

— Questionner et faire enseigner.

— Pratiquer l'évaluation formative et notamment engager les élèves dans l'auto-évaluation.

— Montrer comment étudier.

### Espacer les périodes d'apprentissage dans le temps

— Veiller à des périodes de repos et un sommeil suffisant.

— Répartir le temps alloué à l'enseignement.

— Revenir sur les contenus déjà appris.

— Donner des devoirs sur des contenus déjà appris.

— Espacer les temps d'étude.

### *À vos marques, prêts ?… Apprenez !, collège René Soubaigne[7], Mugron, académie de Bordeaux*

Jouer permet d'être motivé. Jouer permet de se mobiliser face aux apprentissages. Jouer permet d'apprendre. Le but de ce projet est d'aider les élèves à mémoriser de manière ludique, de générer de la motivation pour tous face à l'acte d'apprendre. Remotiver les élèves les plus en difficulté face à une tâche de mémorisation qui leur paraît énorme, voire ingérable (élèves « dys », à problèmes cognitifs ou simplement démotivés…), s'intègre parfaitement à notre projet. Nous favorisons pour tous la persévérance scolaire en multipliant les modalités d'encodage par les jeux et par la réutilisation multiple dans le cours des notions essentielles à mémoriser. L'objectif pour le professeur est d'intégrer la pédagogie de détour au sein des cours et de travailler autrement en faveur d'une meilleure réussite scolaire. Jouer pour mémoriser est la démarche qui est au cœur de notre projet, nous permettant ainsi de placer la pédagogie de détour et la motivation au cœur des apprentissages. André Tricot, enseignant-chercheur au laboratoire Travail et cognition, directeur de la structure fédérative de recherche « Apprentissage – Enseignement – Formation » à l'ESPE de Toulouse, guide et observe avec un regard critique et bienveillant l'avancée du projet.

Site : http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=11801

**L'architecture du cerveau influe sur l'apprentissage** : par le recyclage neuronal, le cerveau modifie une région cérébrale pour changer sa fonction.

*Automatiser tout ce qui peut l'être.* L'automatisation des tâches libère de l'attention pour des tâches plus complexes et augmente la rapidité de traitement de l'information et d'encodage des connaissances (par exemple, la lecture syllabique, les tables de multiplication, etc.).

**L'enseignement influence le développement du cerveau** : l'inhibition cérébrale, c'est-à-dire la capacité à contrôler ou à bloquer des intuitions, des routines ou des stratégies par activation logique.

- Développer l'activité physique pour développer les capacités de contrôle.
- Développer l'apprentissage de langue seconde.
- Développer les jeux de contrôle.
- Prévenir les élèves de l'existence de pièges.
- Apprendre à identifier les réponses qui sont des pièges.
- Faire des allers-retours entre intuitions spontanées et savoirs scolaires.

***Le numérique au service des intelligences multiples : l'exemple du FabLab, catalyseur d'espaces collaboratifs, collège Albert Samain[8], Roubaix, académie de Lille, prix de l'Innovation 2015***

Dans un collège de l'éducation prioritaire, l'extrême précarité des familles influe sur leur rapport aux savoirs et à l'école. La faiblesse des résultats des élèves demeure une constante à l'entrée au collège et leur simple mobilisation représente un enjeu. L'identité pédagogique et éducative de l'établissement se construit en grande partie par l'innovation pédagogique (intelligences multiples et cartes heuristiques) et le numérique y joue un rôle majeur. La conjonction de ces outils s'exprime dans la réalisation d'un FabLab, espace collaboratif qui permet de modifier les pratiques enseignantes mais aussi la conception même des lieux et des temps d'apprentissage, et de faire s'exprimer la créativité de l'élève à partir du numérique qui est son quotidien. Le FabLab dépasse l'espace qui lui est dédié au sein du collège, par la diffusion dans les classes des pratiques et des outils qui modifient la relation pédagogique. Le FabLab, par son articulation avec les cours et le centre de connaissances et de culture et par le développement des espaces collaboratifs qu'il engendre, joue le rôle de catalyseur de bonnes pratiques pédagogiques. Si la fracture numérique ne s'exprime plus en termes d'accès au numérique mais d'usage, l'action tend à vouloir réduire la fracture sociale numérique en termes d'utilisation responsable et raisonnée.

## La transformation (silencieuse) du métier ?

Prendre en compte les représentations des élèves sur votre activité enseignante, débusquer les valeurs qui fondent votre pratique, prendre appui sur les acquis des sciences cognitives modifient durablement votre propre système d'enseignement.

Les représentations sont puissantes pour les élèves, elles sont enracinées chez les adultes. Il sera difficile de vous lancer dans des tentatives de différenciation pédagogique dans votre classe si vous vous représentez l'exercice de l'enseignement comme uniquement professoral. Le métier est, à présent, en tension entre deux logiques (d'enseignement et de formation) non qu'il faille choisir l'un contre l'autre, mais la diversification pédagogique implique des changements conséquents pour vos choix et pour vos pratiques, comme pour l'organisation scolaire plus globalement. Il semble que les changements se fassent de manière plus accélérée à présent, à l'aune des comparaisons des systèmes européens.

Philippe Perrenoud a tenté une esquisse où le curseur peut se déplacer d'un pôle à l'autre, d'une logique d'enseignement à une logique formation, ce qui induit plusieurs changements. Où placez-vous votre curseur ?

| **Dans une logique d'enseignement** | **Dans une logique de formation** |
|---|---|
| Partir d'un programme | Partir des besoins, des pratiques et des problèmes rencontrés |
| Cadres et démarches imposés | Cadres et démarches négociés |
| Contenu standardisé | Contenu individualisé |
| Focalisation sur les savoirs à transmettre et leur organisation en un texte cohérent | Focalisation sur les processus d'apprentissage et leur régulation |
| Évaluation sommative | Évaluation formative |
| Personnes mises entre parenthèses | Personnes au centre |
| Apprentissage = assimilation de | Priorité aux compétences |

| | |
|---|---|
| connaissances | |
| Planification forte | Navigation à vue |
| Groupe = obstacle | Groupe = ressource |
| Fiction d'homogénéité au départ | Bilan de compétences au départ |
| S'adresser à un élève | S'adresser à un sujet « se formant » |
| Travail à flux poussés selon un programme | Travail à flux tendus en fonction du temps qui reste pour atteindre l'objectif |
| Posture de savant partageant un savoir | Posture d'entraîneur prêtant main-forte à une autoformation |

Le regard des élèves par *feedback*, aurait écrit Hattie, est une des clés du développement professionnel ; il serait presque la première des boussoles pour naviguer au long cours. Nous verrons ce qu'il en est quand on recherche le regard des « pairs » et des « ex-pairs » sur le même sujet.

## Escale passagère en vue du port

*Ce que vous n'avez pas pu dire à vos élèves, à propos de leurs rôles et de leurs responsabilités, vous pouvez ici l'écrire.*

*Et pourquoi pas le leur écrire…*

---

1. En voir les données et les conclusions, sur le site de Jacques Nimier, http://www.pedagopsy.eu/decalage_prof.html

2. D'après l'article en ligne sur : http://www.psychologies.com/Famille/Education/Scolarite/Articles-et-Dossiers/Qu-est-ce-qu-un-bon-prof

3. Sur la résilience, une excellente page courte et synthétique : Michel Lemay, « Qu'est-ce que la résilience », Virages, vol. 6, n° 2, 2000.

4. Échelle de Cosgrove, présentée dans la thèse de M. Linard (1973), reprise par André de Peretti, *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative*, INRP, t.1, 1983, p. 106.

5. Sur les consignes de passation du Q-sort et son exploitation, voir André de Peretti, *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*, Esf, 2013, p. 257 et suiv. Voir aussi le site Diversifier : http://francois.muller.free.fr/diversifier, tapez q-sort.

6. Stanislas Dehaene dirige l'unité Inserm-CEA de neuro-imagerie cognitive à Saclay (Essonne), professeur de psychologie cognitive expérimentale au Collège de France. Auteur notamment de plusieurs livres sur la lecture

et les maths, il a dirigé la publication de l'ouvrage collectif *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe* (Odile Jacob, 2011). Pour en savoir plus : http://www.lemonde.fr/sciences/article/2016/05/23/stanislas-dehaene-il-faut-fonder-la-pedagogiesur-des-preuves-non-sur-des-intuitions_4924718_1650684.html#SjMCB4IG9EBvhElW.99. Voir aussi *Cerveau, apprentissage et enseignement. Mieux connaître le cerveau peut-il nous aider à mieux enseigner ?* sur http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/cerveau-apprentissage-et-enseignement – Vidéo sur https://www.youtube.com/watch?v=V8Xjbb1CWVE (conférence) – https://www.youtube.com/watch?v=Ve0f82rrDcA (présentation). Voir aussi Olivier Houdé, *Le raisonnement*, PUF, coll. « Que sais-je ? », 2014.

7. Voir le site : http://blogacabdx.ac-bordeaux.fr/innovexp/a-vos-marques-prets-apprenez/

8. Voir site spécial : http://195.25.170.212:8080/fablab/

# 4e port :
# conseils d'(ex)pairs

Depuis le port d'attache, et l'ancrage dans les référentiels institutionnels, nous naviguons au long cours ; nous avons osé le détour vers les horizons lointains éclairés par la recherche internationale où nous nous sommes trouvés confrontés à nos pratiques, puis nous avons préféré le retour dans des eaux plus familières, vers un port de proximité pour faire du cabotage près de nos élèves. Ils nous ont proposé même de reprendre des ressources pour poursuivre notre route.

À présent, il est temps de (re)prendre en compte les avis experts des… pairs et des ex-pairs ; après tout, la navigation professionnelle est partagée entre collègues, implicitement. Le sujet est peu abordé de manière explicite au sein d'une équipe en école ou en établissement, tant notre culture professionnelle est fondée sur l'égalité de traitement (apparent) et sur le principe de l'interchangeabilité des personnels (voir par exemple les règles de mouvements des personnels et les logiques d'affectation). Pourtant, c'est accroître sa professionnalité que d'engager un débat argumenté et contradictoire, dans le respect des positions et des

personnes.

Nous nous appuierons sur trois « points de vue » documentés : celui d'un enseignant qui écrit sur la question, celui d'un groupe de conseillers pédagogiques du premier degré en formation et enfin celui d'un groupe de chefs d'établissement.

## Ce qu'en écrit un collègue éclairé

« Qu'est-ce qu'un bon prof ? », écrit Philippe Watrelot, enseignant de SES au lycée de Savigny-sur-Orge, formateur à l'ESPE de Paris et ancien rédacteur aux *Cahiers pédagogiques*, sur l'invitation d'un journal de la presse nationale en 2010. La question est un « marronnier » quand la presse s'intéresse à l'école. C'est le billet le plus consulté de son blog (25 000 consultations en 2016).

## Un bon prof d'après Philippe Watrelot, et pour vous ?

*Dans un premier temps, découvrez l'intégralité du texte et des images associées sur ce lien*[1].

*Puis prenez le temps de cocher les 10 propositions auxquelles vous adhérez pour construire votre propre réponse à la question « Qu'est-ce qu'un bon prof ? », de cocher ensuite les 5 propositions que vous pouvez réfuter. Enfin, sélectionnez 5 propositions à tester pour vous dans les prochaines semaines.*

| | 10 propositions en accord | 5 propositions à réfuter | 5 propositions à tester |
|---|---|---|---|
| Faire un exercice réflexif sur ses pratiques, sur ses valeurs. | | | |
| Élucider les raisons qui vous ont fait devenir « prof ». | | | |
| « Dire ce qu'on va faire et faire ce qu'on a dit. » | | | |
| Donner des repères, des règles, des valeurs aux jeunes et s'y tenir, en gage de respect dû aux élèves. | | | |
| Éviter l'enfermement dans des règlements pour privilégier les actes qui incarnent les règles et les valeurs. | | | |
| Adopter une pédagogie de l'explicite, sur les objectifs du cours, le plan, les critères d'évaluation, les sanctions éventuelles. | | | |
| Varier les activités et diversifier les approches pour éviter l'uniformité et la monotonie, en prenant en compte les différentes manières d'apprendre. | | | |
| Solliciter la participation et l'action des élèves plutôt que d'escompter sur une relative passivité, facteur d'ennui à la longue. | | | |

| | 10 propositions en accord | 5 propositions à réfuter | 5 propositions à tester |
|---|---|---|---|
| Faire preuve de bienveillance et non de gentillesse ou de naïveté, c'est-à-dire croire en les capacités des élèves à apprendre et à progresser. | | | |
| Adopter une empathie, c'est-à-dire une compréhension ou encore une analyse de ce qui fait difficulté, plutôt que de ne pas comprendre qu'on ne comprend pas. | | | |
| Accepter les périodes de confusion ou de contradiction chez les jeunes en phase d'apprentissage ; ce sont plutôt des dynamiques que des états. | | | |
| Prendre en compte la dimension affective et interpersonnelle dans la relation pédagogique. | | | |
| « Faire le deuil » de certaines de ses propres représentations du métier vécu avant ou fantasmé (dimension narcissique). | | | |
| Mesurer ses propres évolutions dans sa pratique pédagogique. | | | |
| Accepter la dimension professionnelle du métier (« enseigner ») et éviter une trop grande spécialisation disciplinaire. | | | |
| Adopter une attitude pragmatique et modeste quant aux changements et transformations désirés pour les élèves (syndrome de la toute-puissance). | | | |
| Se réserver des espaces ou des temps de « réussite », à côté ou hors de l'exercice professionnel. | | | |
| Éviter la surpréparation ou le surinvestissement, gage pour durer dans le métier (risque de « *burn-out* »). | | | |

| | 10 propositions en accord | 5 propositions à réfuter | 5 propositions à tester |
|---|---|---|---|
| Savoir mettre à distance ce qui relève de votre propre personne et ce qui relève de votre fonction. | | | |
| Tenir un carnet de bord pour apprendre de l'expérience, faire le bilan des écarts entre le prévisionnel et le réel, ajuster son exercice au fil du temps. | | | |
| Échanger et mutualiser avec d'autres, localement ou en réseau, pour éviter le sentiment d'isolement et renforcer la solidarité professionnelle. | | | |
| Devenir l'enquêteur sur ses pratiques en questionnant les effets sur les élèves, en s'appuyant sur un groupe, une équipe. | | | |

Pour poursuivre votre travail d'enquête, vous pourriez confronter ou rapprocher vos résultats du texte de Claudia Renau qui détaille ses conseils à un enseignant débutant[2].

## Réussir ses premiers cours
## L'analyse d'un groupe de collègues du premier degré

En complément à l'ouvrage de Jean-Michel Zakhartchouk[3], un groupe de formateurs du premier degré à Paris (directeur d'école, conseiller pédagogique, maître formateur) – pour clore son cycle de travail consacré à l'accompagnement des enseignants débutants – s'est livré à un exercice d'écriture pour « réussir ses premiers cours » et naviguer durablement dans les écoles.

L'exercice s'est fait en deux volets de propositions ; des conseils en positif puis des préventions en négatif, un peu comme un balisage de route avec ses bouées de navigation (bleu et rouge). Chaque volet de propositions a pu faire l'objet d'une première analyse en trois catégories :

— ce qui ressort de la préparation des « cours » ;

— ce qui ressort de la conduite de classe ;

— ce qui ressort du développement professionnel.

***Quelques conseils pour naviguer en bon professionnel***

**La préparation (ingénierie)**

— « Préparer la classe » (fiches de préparation sur une semaine).

— Pour cela, sois bien au clair avec les programmes, ton niveau de classe, la sécurité des élèves (c'est-à-dire les exigences institutionnelles).

**La conduite de classe**

— Traite avec équité les élèves.

— Régule les conflits entre élèves sans laisser les choses traîner.

— Pense avec pertinence le travail à la maison et reprend-le en classe.

— Veille au climat de classe (place de la parole, relations, interactions, ambiance).

— Regarde les élèves travailler.

— Organise le cadre et tiens-le (règles de vie, organisation spatiale, rythmes, etc.).

— « Enrôle » tes élèves (donne des rôles et des responsabilités).

**Dynamique de développement professionnel**

— Considère les élèves dans une dynamique de progrès.

— Viens à l'école avec plaisir.

— Identifie tes points forts pour éventuellement les réinvestir afin d'enrichir ton cours.

— Identifie les relais et les ressources dans la proximité.

— (Re)connais tes besoins et tes attentes.

— Donne-toi des priorités et travaille par étapes dans ton propre développement professionnel, escompte sur le temps long pour entrer dans le métier. Fais le deuil de la maîtrise totale de tout tout de suite.

— Apprends des autres.

— Pense à toi pour être mieux avec les autres.

***Surtout, éviter les écueils suivants***

**Dans la préparation**

— Sur-préparer et ne plus laisser vivre ni respirer le groupe.

**Dans la conduite de classe et vie de l'école**

— Négliger les demandes de l'enfant, celui qui est derrière l'élève.

— Punir sans avoir réfléchi au rôle de la sanction.

— Faire preuve d'incohérence dans les exigences.

— Considérer les parents comme des ennemis.

— Oublier (pour un temps) la relation qu'on entretient avec ses élèves, ne pas être le parent de ses élèves.

— Faire montre d'autoritarisme, ou encore user de paroles ou de gestes qui peuvent humilier ou casser[4].

— Confisquer la parole.

— Se laisser prendre à réagir tout le temps aux dépens de l'écoute ou de l'analyse.

**Pour son développement professionnel**

— Penser qu'on travaille seul.

— S'enfermer dans son propre silence et masquer ses propres doutes.

— Ne pas oublier soi-même le propre cadre de l'école, ou même celui que l'on s'est donné.

— S'isoler.

— Être contaminé par une certaine morosité ou complainte par ailleurs[5].

***Convergences***

Watrelot et le groupe des pairs du premier degré mettent en exergue deux aspects du métier. D'une part, on retrouve un message explicite quant à la nature de la relation de l'enseignant avec ses élèves dans la classe : elle reprend les termes de l'approche centrée sur la personne développée par Carl Rogers[6], fondée sur les trois principes suivants :

— *L'éducabilité pour tous*[7] : travailler sa propre représentation du fait que chaque élève apprend de toute façon, peut apprendre, indépendamment de tout autre facteur.

— *L'empathie* : se mettre en condition et créer les conditions pour analyser, comprendre, écouter celui ou celle qu'on a à éduquer ou encore à « accompagner » (vocable souvent employé à présent dans la profession).

— *La congruence* : trouver son propre style en combinant ses propres ressources, ses limites aussi, pour ajuster son « habit » d'enseignant au regard des deux autres principes.

D'autre part, travailler la question de la qualité professionnelle, que cela soit à l'occasion de l'entrée dans le métier ou à un moment plus éloigné dans la carrière, en lien avec la formation et l'expérience, c'est souvent bien autre chose que nous développons ; c'est l'analyse du métier, dans ses tensions, dans ses évolutions, mais aussi celle de la place de la formation et de la solidarité professionnelle dans tout école ou établissement[8]. Nous y reviendrons dans le dernier chapitre, page 219.

## Les qualités professionnelles des enseignants, vues par des chefs d'établissement

Statutairement, dans le second degré en France, les chefs d'établissement sont les agents d'une partie de la notation de l'enseignant[9] ; l'enseignant peut solliciter un entretien (non obligatoire), portant sur le bilan des pratiques, le respect des obligations de service et l'implication dans la vie de l'établissement ; sont abordés les besoins en formation éventuellement et les perspectives d'évolution en interne ou en mobilité. Sur cette base, les chefs d'établissement doivent renseigner chaque année trois domaines d'une certaine imprécision cependant, et proposer une note dite « administrative » sur 40, assortie d'une appréciation, en complément d'une note dite « pédagogique » sur 60 délivrée par l'inspection pédagogique disciplinaire (évoluant en fonction des visites espacées dans le temps, selon les cas). Ce sont : l'assiduité-ponctualité, l'autorité et le rayonnement, détaillés en niveaux qualitatifs. L'exercice reste cependant formel, car la note est prédéterminée en référence aux échelons et aux marges d'évolution réglementaire. En cas de notation hors barème ou de baisse, un rapport est exigé.

Pour les enseignants du premier degré (professeurs des écoles

ou exerçant en SEGPA), c'est l'inspecteur de l'Éducation nationale (IEN), en tant que supérieur hiérarchique des enseignants, qui propose une seule note cumulant critères pédagogiques et administratifs. La note est arrêtée par l'inspecteur d'académie.

Ce système déjà daté et perfectible édulcore les différences qualitatives d'exercice dans une équipe ; l'absence de reconnaissance de la valeur estimée du travail, l'indifférence relative de la prise en compte des niveaux d'investissement pour les élèves et pour l'établissement peuvent être délétères pour certains et provoquer ce que les sociologues des organisations identifient comme des effets de « paresse sociale ». C'est un effet système que bien des chefs d'établissement tentent de compenser par d'autres moyens en interne : reconnaître, valoriser, soutenir sont de leur ressort.

***Ce qu'en disent des chefs d'établissement***

Les personnels de direction, avec les élèves et avec les autres enseignants, sont l'autre catégorie, en relation directe, régulière, proche, informelle et formelle, qui dispose d'une « vision » sur l'activité professionnelle. Par toutes sortes d'indices, directs et indirects, traçables ou plus subtils, ils peuvent repérer parmi leur équipe celles et ceux qui attestent d'une qualité professionnelle. À la question « Qu'est-ce qu'un bon prof ? », ils ont des éléments de réponse.

Au cours d'un séminaire de 50 chefs d'établissement, cela a fait l'objet d'une mutualisation des pratiques à l'œuvre particulièrement intéressante.

## Vous et votre chef d'établissement

*Cochez les cases qui correspondent à votre situation actuelle.*

**Ce que les chefs d'établissement perçoivent de l'activité d'un « bon » prof :**

- ☐ un attachement à faire progresser les élèves, en particulier les plus en difficulté ;

- ☐ une attention dans les écrits communiqués à l'attention des élèves et des familles (appréciations, mots dans le carnet, communication sur les activités de classe) ;

- ☐ des relations régulières, informelles et franches, sur les évolutions constatées, sur les risques et les chances d'une action ou d'un dispositif, sur les perspectives de résultats, sur l'analyse d'une situation problématique ;

- ☐ une dynamique d'évolution professionnelle, soit dans la découverte et l'appropriation des objectifs de l'établissement, soit dans l'approfondissement de son métier (reprise d'études, parcours de formation, participation à des réseaux, contribution à des actions en partenariat) ;

- ☐ un positionnement professionnel de collaboration avec les personnels de l'établissement, certes avec ses pairs, mais aussi avec la vie scolaire et les agents de service par exemple ;

- ☐ une créativité professionnelle observée dans l'ingénierie pédagogique (supports de cours, exploitation du numérique, expérimentation de méthodes), accompagnée d'une analyse partagée avec quelques collègues et la direction ;

- ☐ une recherche de collaboration professionnelle pour

soutenir ou construire une équipe (de classe, de niveau, de cycle, de projet), pour réguler les problèmes inévitables et trouver les solutions durables et équitables pour tous (question de l'exclusion, des incivilités par exemple) ;

- ▢ un intéressement pro-actif à des instances de l'établissement pour étayer et développer son action en classe et renforcer les progrès des élèves.

**Les moyens, méthodes et techniques pour récolter l'information sur les pratiques :**

- ▢ laisser la « porte ouverte » pour des temps informels d'échange ;
- ▢ s'intéresser au suivi pédagogique des cours (cahier de classe, activités inscrites dans l'ENT) ;
- ▢ décoder ce que perçoivent les élèves et leurs parents lors d'entretiens ;
- ▢ observer un cours en classe, à l'invitation de l'enseignant, ou encore à l'occasion d'une visite de l'inspecteur pédagogique ;
- ▢ participer à un conseil de cycle, un préconseil de classe, à une réunion de professeurs de même discipline ;
- ▢ faire des entretiens personnalisés et pas seulement en vue de la notation de fin d'année ;
- ▢ participer à un groupe-projet ou à un comité de pilotage d'un dispositif ou d'un projet ;
- ▢ fréquenter les couloirs de l'établissement pour mesurer l'ambiance des classes et voir l'état des pratiques (les

salles sont souvent vitrées) ;

- entendre les délégués des élèves réunis en conseil ou encore le comité de vie lycéenne en lycée ;

- lire attentivement les appréciations portées sur les bulletins de notes des élèves ;

- prendre connaissance des rapports d'inspection et en parler avec l'intéressé ;

- faire un point régulier sur les formations suivies, individuellement, et celles sur site ;

- faire le sociogramme de l'équipe enseignante (qui travaille avec qui, qui prend tel rôle ou telle responsabilité) ;

- estimer le degré de connaissance et d'appropriation du projet d'établissement, ou du référentiel enseignant.

**Ce que les chefs d'établissement mettent en œuvre pour soutenir l'activité enseignante**

- reconnaître les progrès et les petites réussites pour tel ou tel ;

- solliciter des retours d'information ou rendre compte à l'issue d'une participation à une formation ou à un forum par exemple pour envisager ensemble la suite au bénéfice des élèves de l'établissement ;

- faciliter la constitution d'équipes sur projet et sa mise en œuvre par quelques aménagements horaires par exemple ;

- communiquer sur la valeur professionnelle auprès de re-

lais académiques (inspection, services rectoraux, Cardie) ;

- mettre en relation l'enseignant en fonction des opportunités (partenariats, échanges, séminaires, forums, formations) ;

- attribuer quelques moyens complémentaires pour développer l'activité ayant un impact réel sur les élèves ;

- organiser une mutualisation des bonnes pratiques en lançant un groupe de travail, soit sur le mode résolution de problèmes (ex. : bavardage), soit sur le mode projet (ex. : évaluation par compétences) ;

- participer au développement professionnel de l'enseignant (équipe, réseaux, changements internes, mobilités externes, activités complémentaires comme la formation) à l'occasion des entretiens.

***Une évaluation partagée de l'activité en 2017***

Liée à la revalorisation mise en place dans le cadre de l'accord PPCR, la réforme de l'évaluation des enseignants prévoit des rencontres fixes pour chaque enseignant. Quatre rendez-vous de carrière ponctueraient l'évaluation et l'avancement des enseignants, pour le premier au 6e échelon, puis au 8e, ensuite pour permettre l'accès à l'échelon « hors-classe » lors de la seconde année du 9e échelon et enfin pour envisager l'accès à la classe exceptionnelle.

Une grille est proposée à usage différent dans le primaire et le secondaire. Au primaire, l'inspecteur remplit l'intégralité de la grille. Dans le secondaire, elle est complétée par l'IPR et le chef d'établissement. Ils doivent aussi porter une appréciation littérale séparément mais « après échange préalable entre eux ».

La grille d'évaluation reprend les onze critères du référentiel métier de 2013. L'inspecteur seul évaluera « la maîtrise des savoirs disciplinaires », la capacité à adapter sa communication à son auditoire, la capacité à prendre en compte la diversité, l'évaluation des progrès et l'engagement dans « une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». L'IEN en primaire ou le chef d'établissement dans le secondaire évaluera la capacité à coopérer dans une équipe, la contribution à la communauté éducative, la coopération avec les parents. Enfin, les deux, ou l'IEN seul dans le premier degré, évalueront le fait d'agir selon des principes éthiques, de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves, l'accompagnement des élèves dans leur parcours de formation.

Le fait d'évaluer les capacités à « coopérer au sein d'une équipe », « contribuer à l'action de la communauté éducative et coopérer avec les partenaires de l'école/l'établissement » et « coopérer avec les parents d'élèves » renvoie à une conception large du métier. D'autres points renvoient à sa dimension sociale, comme « organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves » ou « accompagner les élèves dans leur parcours de formation ».

Le professeur sait à la rentrée s'il est concerné par une évaluation. Il renseigne un document avant celle-ci. Il connaît la grille. Il a, dans le second degré uniquement, deux entretiens avec l'inspecteur, ce qui permet un dialogue plus construit. Il peut bien sûr porter ses remarques sur l'évaluation. La coopération, dans le second degré, de l'inspecteur et du chef d'établissement est un autre principe, même si l'appréciation littérale est séparée.

## Tous leaders ? L'enseignant et ses rôles dans l'établissement

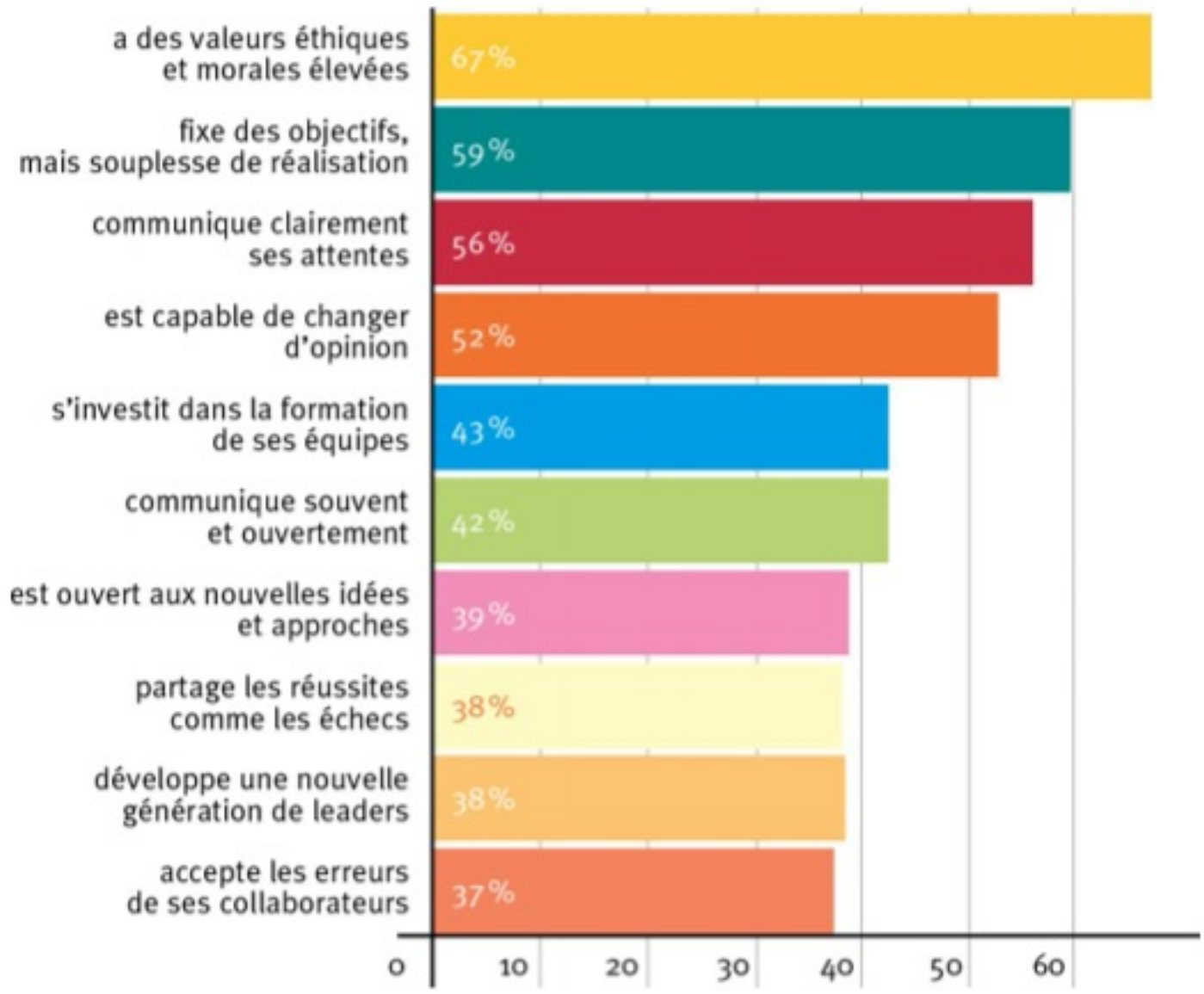
Participer au leadership dans son établissement n'est pas la chose réservée du directeur ou du chef d'établissement ; l'enrichissement de l'activité enseignante passe par le développement professionnel et les interactions variées et plus nombreuses avec la direction, avec ses collègues et avec des partenaires.

**Pour en savoir plus, regardez cette vidéo**[10]

Comment la réorganisation du travail et les manières de coopérer changent peu ou prou les métiers et enrichissent la collaboration ? Ce peut être de nouvelles répartitions des rôles et des responsabilités.

Un sondage réalisé auprès de 195 leaders parmi les plus influents[11] a permis de souligner les qualités et compétences attendues dans ce nouveau domaine de la professionnalité :

**Un bon leader est un leader qui…**




## Autotest : de l'enseignement au travail en équipe

Pairs et ex-pairs, directeurs, conseillers pédagogiques et chefs d'établissement insistent sur le point que l'activité se conçoit en interaction et coopérativement, solidairement et plus collégialement sans doute qu'auparavant. Le référentiel 2013 (voir page 52) insiste bien sur la dimension *co-*. Le développement professionnel se construit dans un nouveau partage de rôles et de responsabilités.

| Partager des rôles et des responsabilités | Je fais déjà | Je teste demain |
|---|---|---|
| **Partager des valeurs ou des finalités de l'éducation (au collège)**<br>• Croire aux missions posées par le service public de l'enseignement ; apprendre à donner envie d'apprendre aux élèves. Donner envie aux élèves d'investir la société. Le retour positif des anciens élèves fait penser que son travail a une portée au départ insoupçonnée. L'affiche « Les 10 commandements du collégien » dans toutes les salles de classe, référence commune pour l'ensemble de la communauté.<br>• Prendre conscience de l'inégalité scolaire. | | |
| • Le goût pour les projets. | | |
| • La fibre « patriotique locale » : vouloir agir pour la réussite des enfants de sa commune. | | |
| **Coordonner la pédagogie**<br>• Coordonnateurs connus et identifiés par l'équipe (référent HDA, responsable collaboratif, référent décrochage). Flexibilité dans la continuité : possibilité de transmettre la coordination à un autre membre de l'équipe ; posture de bienveillance à l'égard de l'équipe. Rôles de coordonnateur : personne référente, fédérateur – organisateur – « commercial » – former ses collègues – présentation du projet au principal par le responsable du projet qui assure le lien auprès des autres collègues. Organisation, progression commune en maths par coordonnateur et par niveau.<br>• Coordination d'actions, par exemple dans le cadre de la MLDS : gestion du décrochage, prise en charge avec production de supports écrits (livre en 4 langues) ; actions autour de la Fête de la science (liaison interdegré). Idem en français / 2 coordonnateurs par niveau ; coordonnateurs ULIS, UP2A. | | |
| **Des coordonnateurs de disciplines**<br>• Coordination par niveau : – en technologie : pour spécialisation des laboratoires et la gestion du matériel – en maths, c'est pour les évaluations (diagnostiques, communes...) ; coordination par niveau et création de bi- ou trinômes par niveau pour construire les évaluations communes et mettre le collège en valeur lors d'opérations spécifiques (Semaine des maths, des sciences, etc.). Espagnol : conseil d'enseignement deux fois par an. Histoire-géographie : échanges fréquents, notamment dans le cadre de la mise en place des nouveaux programmes d'éducation morale et civique. | | |
| • D'autres rôles dans les disciplines : tuteurs de professeurs stagiaires, responsable de l'UNSS ; EPS : communication entre professeurs par SMS et mail. Les responsables ont à gérer les contacts avec la mairie, la prise en charge des transports, la gestion et l'installation du matériel. | | |
| **Des référents thématiques ou de domaines**<br>• L'établissement compte beaucoup d'enseignants exerçant des responsabilités en interne ou au niveau académique : chargés de missions, professeurs, formateurs qui font de la co-formation sur site, pour les collègues référents culture, numérique – Professeurs principaux, coordonnateurs de projets. | | |

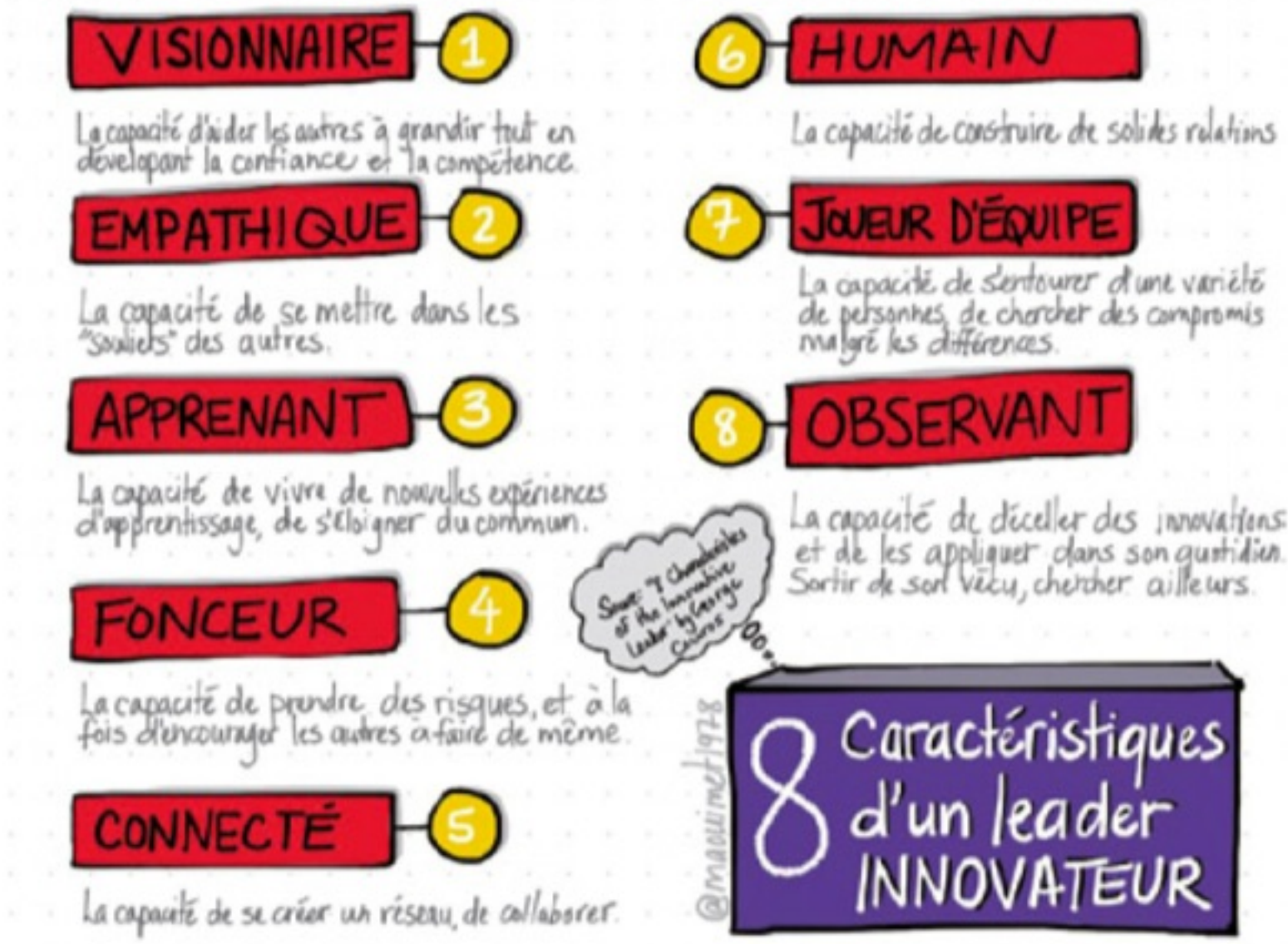
| Partager des rôles et des responsabilités | Je fais déjà | Je teste demain |
|---|---|---|
| • Choix : volontariat, cooptation, forte suggestion de la part du chef d'établissement ; les référents s'investissent, aiment ce qu'ils font et vont jusqu'au bout. Durée : deux à trois ans.<br>• Collaboration dépassant le champ purement disciplinaire pour s'étendre à l'ensemble de la communauté éducative (parents aussi) dans le respect des missions et compétences de chacun. | | |
| **Conduire un projet**<br>• Responsabilité en termes de constitution de dossier : dossier FSE ; construire une méthode de travail autour de la démarche de projet ; coordination avec les entreprises pour l'organisation des stages.<br>• Mission de diffusion et de communication autour d'un projet : chaque projet est présenté en prérentrée par le porteur de projet pour communication (= publicité des actions) à la communauté éducative dans l'optique de fédérer et de mobiliser.<br>• Certaine liberté dans la coordination : mettre en lien les équipes, dresser les bilans de formation, faire des propositions en mettant en lien avec le socle commun. Un temps aménagé pour les rencontres en toute autonomie ; bonne coordination des équipes française, SVT, EPS, espagnol à indicateurs : compte rendu de conseils d'enseignement transmis, productions concrètes réalisées, projets intra/interdisciplinaires mis en œuvre. | | |
| **Développer des partenariats**<br>• Identification et recherche de partenaires externes et internes. Collecte d'informations. Implication et collaboration avec les partenaires locaux. Ouverture de l'établissement sur son environnement culturel et patrimonial. Mission d'interprète afin d'échanger avec un interlocuteur anglophone. Forte implication dans la relation avec la mairie. Participation totale des élèves. Partenariat avec la médiathèque, l'Artchipel : mise en contact avec le spectacle vivant + échanges avec les acteurs, art vocal, lyrique. | | |
| **Prendre en compte l'informalité et les relations interpersonnelles**<br>• Aspect informel dans les échanges intéressants ; on peut harmoniser de manière efficace, même si tout le monde n'est pas là. La salle des professeurs reste un lieu stratégique pour la vie de l'établissement.<br>• Les affinités interpersonnelles facilitent la concertation rapide dans de petits établissements.<br>• Un des leviers de régulation passe par la convivialité ; il est aussi plus facile de collaborer avec des gens efficaces ; ceux qui ont souvent la même façon de travailler que soi. Il est courant de « jouer » avec des affinités. Sur le plan organisationnel, une plage libre dans l'emploi du temps est recherchée, cela facilite le travail d'équipe ; une demande préalable à la direction est faite afin d'avoir une équipe « soudée ». Mutualiser les compétences et les connaissances permet de rebondir face à des obstacles et ainsi plus facilement fédérer. | | |

| Réguler son action collective et améliorer son dispositif | Je fais déjà | Je teste demain |
|---|---|---|
| **Organiser des temps de concertation et de régulation**<br>• Le conseil pédagogique est l'instance qui permet réellement aux équipes de travailler ensemble et de manière autonome. On est consulté sur les points sur lesquels nous devons l'être. Nous avons des instances pour discuter. Conseil pédagogique à géométrie variable en fonction des thèmes abordés, un ordre du jour annoncé à l'avance et des invités en fonction des sujets. Cela crée une vision positive du métier. | | |
| • Le conseil pédagogique est très présent dans le pilotage avec un calendrier établi. Temps de présentation des productions à la communauté scolaire. Le DNB peut motiver les équipes. C'est l'occasion d'avoir beaucoup d'échanges avec les collègues. Enseignants, personnel d'éducation, force de proposition auprès du chef d'établissement. C'est un fil conducteur commode qui permet de situer et de s'adapter pour éviter les phénomènes de divergence. Cela nous permet d'avoir un objectif atteignable. | | |
| • Sur des sujets variés : support de projet (CESC), mise en place de grilles d'évaluation communes, mise en place commune des progressions, associer les professeurs dans l'élaboration de la partie pédagogique du budget, pondérations REP+, renforcement de la relation parents/école, consolidation/création de partenariats (entreprises, associations, institutions), mise en place du travail par pôles (lettres/langues/maths). | | |
| • Bénéficier d'une reconnaissance par l'investissement formel.<br>• Le cadre institutionnel reconnaît l'investissement des enseignants (indemnité) ; rémunération effective, complémentaire. Reconnaissance du rôle et de l'appartenance à un groupe projet clairement identifié. Responsabilité de chef de projet. Mission de coordonnateur ou de référent clairement désignée. EPS des temps dédiés à la concertation. Répartition du suivi de certains dossiers entre les enseignants et partage d'enveloppe. | | |
| • L'entretien de notation administrative permet de repérer les compétences des personnels et d'orienter les projets (selon le principal adjoint). | | |
| **L'influence indirecte mais décisive de la direction (« effet chef d'établissement »)**<br>• La bienveillance de l'administration. Présence du chef d'établissement au quotidien sur le terrain ; bonne cohésion probablement due à la taille de l'établissement et à la personnalité du chef d'établissement. Oreille attentive de la direction. Avoir le soutien et la confiance de sa hiérarchie ; instauration d'un management participatif par le principal. Il a été mis en place, en ce début d'année, une réunion pour l'équipe de direction afin que chacun définisse sa fonction (avec cadre du chef d'établissement) et soit capable de la prendre à bras-le-corps. | | |

| Réguler son action collective et améliorer son dispositif | Je fais déjà | Je teste demain |
|---|---|---|
| **L'influence indirecte mais décisive de la direction (« effet chef d'établissement »)**<br>• Nous participons aux décisions qui sont prises ; nous avons les informations en temps réel, par anticipation ; nous pouvons influer sur les décisions à prendre ; nous aidons les élèves en dehors de la classe, nous préparons leur projet, pour les emmener à la réussite ; c'est aussi une façon de garder soi-même sa motivation. C'est enfin voir de l'intérieur comment fonctionnent les choses. Les enseignants tiennent à souligner les effets positifs du travail interdisciplinaire sur les rapports entre collègues et avec la direction. Les projets se réalisent lorsque la confiance, la dévolution d'initiatives sont possibles et encouragées. L'interdisciplinarité facilite l'accès des élèves aux tâches complexes : recherche de solutions auprès de différentes disciplines. Cela favorise les moments de convivialité, informels, aide à souder les équipes.<br>• Le mode de management retenu par l'équipe de direction s'appuie sur les principes suivants : la confiance réciproque, l'écoute (et ses corollaires : le conseil et l'accompagnement), le partage des informations, le respect des individus en tant que personnes et de leur travail, la délégation et le contrôle, la loyauté. Ils s'appliquent d'abord au sein de l'équipe et de la même manière avec l'ensemble du personnel. Les enseignants dans la mise en œuvre de projet gèrent en autonomie ; la prise d'initiative est favorisée. La direction demande de faire des échanges de pratiques sur ce qui marche bien ; outils de suivi : compte rendu de l'action dans un cahier remis au bureau du principal (cahier de liaison). | | |
| • Lors d'un changement de direction, chaque chose se met en place petit à petit. Il a d'abord été question de redonner confiance aux équipes, que ce soit celle de direction ou l'équipe éducative. Pour ce faire, les actions mises en place sont un recadrage des fonctions de chacun, la valorisation et la reconnaissance de l'individu et de son projet : le dialogue accompagné d'une posture bienveillante est mis en avant par le chef d'établissement.<br>• Les effets se font sentir notamment sur la tenue des élèves aux abords et dans l'établissement. | | |

Au Canada, en Ontario, chaque enseignant est aussi un « leader » en ce qu'il anime, développe et entraîne une thématique, une compétence par et pour son équipe. Les rôles sont variés à l'envi afin de favoriser les coopérations et la solidarité professionnelle.

Cela peut commencer par ce que chacun d'entre nous connaît (et redoute) : la réunion d'équipe…




Avec l'aimable autorisation de l'auteur.

## 10 manières (au moins) de commencer une réunion[12]

La conduite de projet, la responsabilité d'une équipe pédagogique en tant que professeur principal, l'animation d'un réseau ou d'un groupe de développement professionnel requièrent de votre part une acuité dans la gestion de réunion, afin d'éviter l'effet « réunionite », c'est-à-dire la multiplication de séances collectives dont personne n'attend rien, par défaut d'objectif, de vision ou de techniques. À cette fin, identifiez ce que vous faites déjà, et ce que vous pourrez faire la prochaine fois que l'occasion se présente, immanquablement.

### 1. Organiser les relations et les rôles

— Qui est volontaire pour rédiger le compte rendu ?

— Solliciter un secrétaire de séance.

— Désigner le secrétaire et celui qui fait le café.

### 2. Intrusion d'un élément étrange dans un système organisé

— Un document inconnu est remis aux membres de la réunion, au début.

— On présente un observateur extérieur.

### 3. Instaurer un décalage (*clinamen*)

— On chante tous une petite chanson.

— Présenter un nouveau membre de l'équipe.

### 4. Créer un climat favorable d'échange (conditions, sécurisation, réassurance, appartenance)

— On déguste une galette.

— Rappeler l'heure de fin de réunion.

— Annoncer un moment de convivialité à la fin de la réunion.

— « Je vous remercie d'être tous présents, nous pouvons commencer. »

— On annonce en début de réunion qu'il y a un verre à la fin.

— Laisser un temps d'échange informel avant de démarrer l'ordre du jour proprement dit.

### 5. Engranger les « petites réussites »

— « Maintenant que tout le monde est là, nous pouvons commencer cette réunion. »

### 6. Donner des choix

— Expliciter les points de l'ordre du jour et notamment les

points avec prise de décision.

### 7. Instrumenter la réflexion

— Un document a été remis avec pour consigne de le lire.

— « Grâce à vos retours du questionnaire transmis, nous pouvons aujourd'hui rédiger une synthèse sur… »

— Chacun s'installe à une place prédéterminée avec des documents.

— Faire tourner pour émargement un document de présence à la réunion.

### 8. Accueillir et gérer la dimension corporelle émotionnelle subjective

— Demander le silence pour commencer la réunion.

### 9. Maintenir une visée formative pour les personnels en vue d'un objectif

— Rappeler oralement l'ordre du jour de la réunion et par vidéoprojection.

— Rappeler le point de l'ordre du jour précédent ayant demandé un relevé de décisions qui avaient fait débat.

### 10. Dévoluer le cadre (objectifs, temps, postures, élargir la base de la décision)

— Solliciter une personne qui distribue la parole et qui la mesure.

— Donner la parole à la personne concernée par le premier point du conseil.

— On tire au sort l'animateur de la réunion.

— Demander si tout le monde a eu le temps de préparer le

point fort de la réunion.

— On fait un tour de table sur l'ordre du jour.

À l'issue de ce chapitre, on peut confronter trois manières de considérer la question : celle d'un collègue, celle d'un groupe de formateurs et celle d'un chef d'établissement. Sont-elles bien différentes de votre conception à l'aune de vos propres pratiques ? On dit qu'on ne valorise que ce que l'on reconnaît. Reprenons pour terminer Guy Le Boterf : « La compétence, c'est un savoir-agir reconnu. » Un bon prof, c'est un enseignant dont la compétence est reconnue pour un faisceau de gestes, d'actes et de situations par d'autres personnes que vous.

Dans le dernier chapitre, prenons les vents favorables et tumultueux de votre développement professionnel.

## Escale pour respirer : maîtres et modèles

*Quand vous aurez le temps, pourriez-vous inscrire ici les noms des personnalités que vous reconnaissez comme :*

— *vos maîtres en pensée*

— *vos modèles en pratique*

1. Rendez-vous sur http://philippe-watrelot.blogspot.fr/2010/08/quest-ce-quun-bon-prof.html
2. http://francois.muller.free.fr/diversifier/conseils_de_coll%E8gue.htm
3. Jean-Michel Zakhartchouk, *Réussir ses premiers cours*, ESF Sciences humaines, réédité en 2014.
4. À noter comme ressource : les petites cartes du site Charivari, qui permettent de signaler à l'élève de manière personnelle, sans rendre cela visible à l'ensemble de la classe ; la loi est respectée.
5. Voir la planche sur les 30 raisons pour enterrer un projet, page 28.
6. Sur Carl Rogers, reprendre *Présence de Carl Rogers*, d'André de Peretti.

7. On peut penser à nos amis belges de la Communauté francophone qui prêtent en début de carrière le « serment de Socrate », voir page 51.

8. À compléter utilement par Jean-Michel Zakhartchouk, *Réussir ses premiers cours*, Esf, 2014 ; et le cycle des « Lettres à », écrites par (ou avec) André de Peretti : *Lettre aux enseignants débutants*, 2004 ; *Lettres aux accompagnateurs d'enseignants*, 2006, *Quelques conseils pour la prise de fonction* (sur le site DIVERSIFIER).

9. Voir pour plus de détails et des références sur le site de l'ESEN, http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-theme/evaluation/evaluation-des-personnels-enseignants/

10. Voir la vidéo : https://www.youtube.com/watch?v=q2jqjMQQjAY

11. Extrait de #tacedchat : https://t.co/cxF74iZBWz

12. *Conception : formation des directeurs*, académie de Paris, oct. 2008, François Muller.

# 5e port :
# le développement professionnel continu pour l'enseignant

Les ports précédents ont été des points d'ancrage pour se construire une professionnalité enseignante : employeurs, chercheurs, élèves, pairs ou chefs d'établissement construisent autour de cette figure des représentations comme autant de facettes des réalités façonnées par les relations qu'ils entretiennent avec l'enseignant. Il est temps à présent que, de sujet d'étude, l'enseignant devienne acteur de sa propre vie professionnelle et de son développement.

Chacun d'entre nous sera dans les prochains mois, dans les prochaines années, sollicité vraisemblablement de prendre des rôles dans la formation et dans l'encadrement, compte tenu des besoins professionnels non couverts et du renouvellement générationnel. Nous sommes ou serons tous formateurs et cadres d'enseignants. Cette perspective nous invite tous à ouvrir notre réflexion et à partager nos outils entre plusieurs fonctions. Le développement est un processus dynamique et enrôlant pour

chaque acteur. Prêts à la manœuvre ?

## Quels sont les facteurs qui nous feraient devenir meilleurs enseignants pour nos élèves ?

Depuis dix ans maintenant, nos systèmes d'éducation sont l'objet d'évaluations comparées, non tant dans l'organisation des scolarités qu'en matière d'effets constatés auprès des élèves. Les réalités nationales restent très fortes et parfois très éloignées les unes des autres, mais quelques récurrences dans les constats peuvent être retenues. Quels sont, d'après vous, les facteurs systémiques qui influent sur la qualité de l'enseignement ?

*Parmi les items suivants, cochez les 5 facteurs que vous estimez les plus influents sur la qualité des pratiques enseignantes.*

- ☐ Le climat qui règne dans la classe
- ☐ Le niveau élevé de recrutement des enseignants
- ☐ Le bon niveau de rémunération des enseignants
- ☐ L'autonomie plus grande des écoles ou établissements
- ☐ L'absence d'une inspection-contrôle individuelle des enseignants
- ☐ Le soutien parental
- ☐ Le taux d'encadrement
- ☐ Le climat de l'établissement
- ☐ Le travail effectif d'une équipe d'enseignants

- ▢ La bienveillance et le soutien du chef d'établissement
- ▢ La formation des enseignants
- ▢ La mobilité des personnels
- ▢ La cooptation des personnels dans une équipe
- ▢ La spécialisation des enseignants dans une discipline
- ▢ Le moral des enseignants
- ▢ L'environnement numérique de travail pour les enseignants

Découvrez les réponses dans les prochaines pages.

## 10 questions pour s'engager dans son propre développement professionnel et réussir avec ses élèves

Nombre d'expériences sont tentées depuis dix ans en France pour proposer des solutions utiles et efficaces pour « refonder » l'école, ou juste améliorer les conditions d'apprentissage des élèves. Il ne s'agit pas de compiler les recettes de « ce qui marche », mais les questions issues de ces mêmes expériences, celles que nous partageons et qui permettent de construire l'expertise du métier. Vous entrez dans ce métier d'enseignant ; c'est à vous de construire vos propres réponses, car elles seront les plus ajustées à vos propres élèves et à votre propre système d'enseignement. Le meilleur traducteur, ce sera… vous.

### *1. Connaissez-vous l'histoire de votre école ?*

Votre école a une histoire et vous y participez : vous en êtes

le « produit » autant que vous en devenez l'acteur privilégié pour les trente ans à venir. C'est pourquoi il est important, voire stratégique, d'en connaître les tendances, souvent longues, pour pouvoir mieux y participer.

### 2. *Quel élève avez-vous été ?*

« Je ne comprends pas que tu ne comprennes pas » : ce propos entendu en classe nous signale l'importance pour tout enseignant, débutant qui plus est, de s'interroger sur ses propres manières d'apprendre, quand il était élève.

S'intéresser à favoriser le retour dans les apprentissages de vos élèves ou encore prévenir le décrochage scolaire requièrent donc d'autres compétences professionnelles et d'autres organisations du travail que les simples dispositions réglementaires. Enseignants, équipes et direction ont à développer des analyses plus « cliniques » pour mesurer la gradation ou dégradation réelle et subjective de l'élève dans sa relation au « monde » de son école, attestant une modification sensible de son rapport au savoir (scolaire).

### 3. *Savez-vous dire « C'est bien » de 10 manières différentes ?*

Dans leur routine scolaire, les équipes disposent de moyens de « mesure » par l'évaluation sommative trimestrielle (écrite sur le bulletin), mais, dans la plupart des cas, cela se borne au constat d'échec et aux injonctions sans effet sur la suite des opérations. Les enseignants éprouvent collectivement des difficultés à analyser des situations fort différentes.

Il est plus facile de construire des éléments positifs ; travaillez et expérimentez dix manières de dire « C'est bien » (*voir* page 83).

### 4. *Avez-vous pensé au « climat » de votre classe ?*

Les difficultés rencontrées par les élèves et, par contrecoup, par leur enseignant sont le produit d'une équation complexe à plusieurs variables. Un seul des facteurs cités ne suffit pas à expliquer, par exemple, le passage d'absences répétées à l'arrêt de scolarité sans qualification ou sans diplôme. C'est le croisement de plusieurs facteurs qui peut y mener.

Chaque enseignant ne doit pas renoncer à interroger prioritairement les facteurs internes à l'école, qui sont de son ressort (et de toute l'équipe) comme le climat scolaire, le climat de travail, le climat relationnel et éducatif entre adultes, le climat de justice.

### *5. Que savez-vous de vos élèves ?*

Les élèves se construisent très tôt leur propre histoire scolaire et leur rapport au savoir ; ce sont des dimensions que l'enseignant peut explorer s'il prend le temps de les écouter et de créer les conditions adéquates. Par exemple, ce coffret produit par le PIL (Pôle innovant lycéen) à Paris regroupe, en deux DVD distincts, la parole d'élèves ayant rompu avec l'école avant d'y revenir, et de parents ayant été confrontés à cette situation[1]. Ils mentionnent souvent des besoins de sécurité, d'une relation de qualité, d'adultes bienveillants et structurants, de dignité et de justice.

Contrairement à une représentation « enseignante » courante en France, les parents ne sont pas « démissionnaires ». Les facteurs externes (liés la plupart du temps à l'environnement familial ou domestique) sont importants : rythmes jour/nuit (sommeil), alimentation (en prévoyant des points de restauration dans l'établissement), substances psychotropes (alcool, drogues, etc.), écrans (Internet, télé, etc.).

### *6. Changez-vous l'espace ou le temps de l'école ?*

Quand vous prenez « en main » une classe, dans votre école,

interrogez l'environnement d'apprentissage, c'est-à-dire non seulement les contenus, les relations mais aussi les conditions telles que l'espace ou le temps scolaire.

Les équipes, avec l'implication forte de leur direction, bousculent le système routinier et cloisonné de l'école (horaires, disciplines, programmes, notation, espaces) pour recréer un **environnement d'apprentissage favorable** (voir l'étude du CERI-OCDE, page 176).

### *7. Votre projet permet-il aux élèves d'apprendre pour de vrai ?*

Une bonne idée (de l'enseignant) peut ne pas suffire pour (ré)engager les élèves dans les apprentissages. L'analyse des pratiques expérimentées dans les équipes nombreuses suivies en innovation permet de retrouver des pratiques « efficaces » telles qu'elles ont été documentées par John Hattie (voir page 81). L'enseignement sera d'autant plus efficace qu'il rassemble plusieurs gestes professionnels qui font système entre eux et propose une cohérence et une continuité pour soutenir les apprentissages des élèves.

### *8. Ouvrez-vous votre classe ?*

La classe n'est plus un lieu clos, car cette organisation produit du classement et de l'échec. On dit que la classe « classe ». Dans des centaines de collèges, lieux de la massification scolaire, ou encore de lycées professionnels, depuis des années, des équipes explorent les voies d'une meilleure prévention en pensant l'inclusion par les pratiques, les passerelles par la souplesse des modules et parfois avec le recours à des compétences externes (partenariats).

**Quatre caractéristiques font système :**

— Les équipes font le pari de **l'éducabilité pour tous**. «

Tout le monde est d'accord avec le fait que jusqu'à ce que chaque élève ait réussi son examen final, on ne se repose pas. » Concrètement, cette position veut dire que les établissements font attention aux résultats de tous et s'équipent de **moyens ou supports d'évaluation** pour soutenir les apprentissages, plus que pour les sanctionner.

— Une **différenciation des approches** : ce qui compte, c'est « la différenciation, pas la remédiation ».

— Ne pas hésiter à bouleverser l'organisation.

— **L'importance de la communication entre enseignants** : « On va dans la classe d'un collègue très régulièrement. »

Ce qui change, c'est fondamentalement le regard porté sur les élèves et sur ce qui arrive dans la situation d'enseignement.

***Échanger sur nos pratiques professionnelles pour enrichir notre gestion de classe, collège Lou Blazer[2], Montbéliard, académie de Besançon***

Face à un climat d'établissement redevenu plus apaisé et plus propice aux apprentissages scolaires, une équipe d'enseignants, qui avait décidé deux ans plus tôt de créer un groupe d'échanges sur leurs pratiques professionnelles, poursuit à présent son développement professionnel au sein d'un collectif de travail renouvelé. Les enseignants, après avoir beaucoup utilisé les outils du site Néopass, développent désormais leur réflexion à partir de différents supports et, en particulier, des films d'enseignants dans leur classe ou des

analyses de co-observation. Il s'agit pour eux de changer le regard porté sur les élèves et de mieux appréhender les stratégies cognitives qu'ils mettent en place ; de mutualiser les gestes professionnels et d'adapter les pratiques d'enseignement face à des élèves en « mutation » ; de favoriser une gestion de classe positive pour qu'elle rejaillisse sur le climat d'établissement. Une problématique fédère l'action : « L'aide aux élèves, à l'intérieur des classes et sur l'ensemble du temps scolaire : comment, qui plus est en milieu défavorisé, réduire les inégalités ? »

### *9. Êtes-vous un « ingénieur » ?*

Même débutant dans le métier, vous serez amené à « bricoler[3] » ou encore à inventer des cours, des supports, des nouvelles manières de vous y prendre. Mais penseriez-vous qu'un médecin doive réinventer la médecine pour exercer son métier ? Ou un ingénieur les cinq méthodes pour construire des ponts ? Êtes-vous un « ingénieur » pédagogique ?

### *10. Avez-vous pensé « durable » ?*

Débuter dans le métier, c'est souvent parer à l'urgence d'une situation, sans avoir trop le temps de se projeter sur un mois, sur deux ans. Pourtant, l'immédiateté n'est pas facteur de réussite pour les élèves. Il faut penser « durable » (pour développement durable des compétences).

Pour vivre, les expérimentations doivent relever le défi d'être « durables » ; d'où l'importance de structurer professionnellement et financièrement les innovations à un moment où tous les crédits sont à la baisse.

Nous espérons que ces dix questions seront, pour vous et pour

vos formateurs, autant d'occasions d'explorer vos pratiques et d'expérimenter des dispositifs pour la meilleure réussite de tous vos élèves.

## Le développement professionnel, une nouvelle manière de concevoir son activité, sa formation et son rôle dans l'école

Les enquêtes internationales relèvent l'importance de facteurs pédagogiques propres aux établissements. Par exemple, en appui aux conclusions des enquêtes PIRLS (enquête sur les compétences des élèves en lecture dans le premier degré) et PISA (suivi des acquis des élèves de 15 ans), ces facteurs peuvent différer en proportion suivant les degrés d'enseignement et donc la structuration des établissements (premier degré : petite taille, équipe restreinte, direction proche ; second degré : grande taille, équipe élargie, direction plus éloignée).

D'après l'enquête PIRLS, les facteurs les plus importants pour expliquer la réussite en lecture sont de l'ordre de trois :

— l'expérience du maître,

— le climat qui règne dans la classe,

— le soutien parental.

PISA mentionne quatre facteurs complémentaires :

— le taux d'encadrement,

— la formation des enseignants,

— le moral des enseignants,

— le climat de l'établissement.

Ces facteurs renforcent la dimension systémique du métier ; un prof n'est pas tout seul ! Il agit dans un véritable écosystème dont il dépend ; le fait de considérer son établissement, de s'y sentir bien et de partager des choses avec des collègues influe sur les pratiques et sur les réussites des élèves. Le concept de « développement professionnel » et les dispositifs qui l'organisent tirent parti de ces constats.

Depuis une dizaine d'années, dans nombre de pays, une nouvelle conception de la formation des enseignants est apparue sous le nom de « développement professionnel continu ». Jusque-là, les enseignants recevaient une formation sous la forme de conférences, suivies d'ateliers souvent peu reliés aux tâches d'enseignement et aux activités d'apprentissage. En France, depuis la création des IUFM jusqu'à leur intégration en université, les critiques ont été vives, de l'aveu des usagers eux-mêmes. La situation était telle qu'il a été décidé la suppression pure et simple d'une formation professionnelle pour se concentrer sur ce que l'université savait faire, ce qui n'a pas manqué de susciter polémiques et controverses. Il s'agit ici d'envisager le voyage professionnel tout au long de sa vie d'enseignant.

En rupture avec ce modèle de la formation continue, le développement professionnel est un processus de long terme offrant des occasions régulières et variées de contacts et d'apprentissages avec les collègues. Il donne lieu à une programmation des activités de formation partant des besoins et des problèmes rencontrés par les enseignants dans leur travail au quotidien. Il rend compte de la manière dont les enseignants sont confrontés à diverses expériences les amenant à étudier systématiquement leur enseignement : ateliers, rencontres entre pairs, activités de mentorat, mais aussi lecture et confrontation avec des travaux de recherche.

## Test : votre parcours de formation s'inscrit-il dans une logique de « développement professionnel » ?

Jana Hunzicker a élaboré une liste de questions à vous poser sur votre développement professionnel[4].

*Pour faire le point, cochez les cases qui correspondent à votre formation actuelle.*

### Un développement professionnel soutenu et mobilisateur

- ☐ Est-ce qu'il combine les besoins des personnes et ceux de l'unité éducative ?
- ☐ Est-ce qu'il engage les enseignants et l'équipe de direction ?
- ☐ Est-ce qu'il prend en compte les besoins d'apprentissage des élèves en fonction des classes et des niveaux de scolarité ?
- ☐ Est-ce qu'il est approprié aux différents types d'enseignement et à une dynamique d'innovation ou d'expérimentation ?
- ☐ Est-ce qu'il est adapté à l'apprentissage personnalisé des élèves ?
- ☐ Est-ce qu'il intègre les propositions des enseignants et leur permet de faire des choix ?

### Un développement professionnel situé dans la pratique

**quotidienne**

- ▢ Est-ce qu'il est en relation avec les activités quotidiennes des enseignants ?
- ▢ Est-ce qu'il comprend des programmes de suivi demandant des applications pratiques aux enseignants ?
- ▢ Est-ce qu'il demande aux enseignants de réfléchir au travers de supports écrits ?

**Un développement professionnel centré sur l'enseignement et les apprentissages**

- ▢ Est-ce qu'il met l'accent sur l'amélioration des résultats des élèves ?
- ▢ Est-ce qu'il s'intéresse à la manière dont on enseigne ?
- ▢ Est-ce qu'il aide les enseignants à analyser les erreurs des élèves ?
- ▢ Est-ce qu'il dote les enseignants d'une grande variété de stratégies pédagogiques ?

**Un développement professionnel qui facilite le travail collaboratif**

- ▢ Est-ce qu'il engage les enseignants physiquement, cognitivement, émotionnellement ?
- ▢ Est-ce qu'il engage les enseignants à travailler ensemble selon des objectifs communs ?
- ▢ Est-ce qu'il demande aux enseignants un retour sur leurs pratiques et une auto-évaluation ?

## Un développement professionnel durable, continu et interactif

- ▢ Est-ce qu'il exige plusieurs heures de communication sur plusieurs mois ?

- ▢ Est-ce qu'il donne aux enseignants de nombreuses occasions d'interagir ensemble à partir d'idées et de pratiques nouvelles ?

- ▢ Est-ce qu'il est mis en relation avec des expériences professionnelles vécues par d'autres, au sein de l'unité éducative ou ailleurs ?

Ce nouveau paradigme du développement professionnel présente **plusieurs caractéristiques** :

— Il s'intéresse au processus complexe d'apprentissage professionnel et à la construction de la compétence par, avec et pour les enseignants en engageant les personnels dans des **tâches concrètes de réflexion et d'analyse, d'évaluation des pratiques, d'observation des situations** de classe : il est *d'essence constructiviste*, c'est-à-dire en rupture avec un mode transmissif.

— C'est un **processus durable et continu, sur le long terme** parce qu'il prend acte du fait que les enseignants ont besoin de temps pour apprendre et pour réinvestir leurs nouvelles connaissances et compétences dans leurs pratiques. L'accompagnement et le suivi sont des ressources essentielles pour opérer des changements en profondeur. Il rompt avec l'émiettement et la taylorisation des dispositifs actuels de formation.

— Le développement professionnel est « situé » : il est **mis en eouvre dans un contexte spécifique, celui de l'unité éd-**

**ucative**, lieu des activités quotidiennes des enseignants et des élèves. Les unités éducatives deviennent « formateurs » en s'organisant en *communautés d'apprentissage professionnel* privilégiant l'enquête sur leurs pratiques sous la forme de groupes d'études, de construction de portfolios et de dispositifs de recherche-action (voir page 230).

— Il s'inscrit dans une politique de mise en eouvre des réformes, et de mise en œuvre efficace de l'obligation de rendre compte. Partant de là, il devient stratégique parce que collectif : il participe à la construction d'une *culture professionnelle*, à la définition d'un projet collectif. Le changement n'est plus conçu à la mesure de l'individu-isolat, mais **à l'aune d'une équipe sur ses propres objets de travail**.

— L'enseignant est considéré comme un « *praticien réflexif* » à même d'acquérir des connaissances et des compétences, puis de **les traduire en nouvelles théories et pratiques pédagogiques avec et par la contribution des pairs et des ex-pairs**.

— Le développement professionnel repose sur un **processus collaboratif à partir d'interactions entre enseignants, mais aussi de relations avec d'autres professionnels** ou membres de la communauté éducative, au sein de l'unité éducative comme à l'extérieur.

## Mettre en œuvre une pédagogie qui favorise les apprentissages pour tous les élèves : le cas de la Nouvelle-Zélande

Nous pouvons nous appuyer sur l'exemple du dispositif Te

Kotahitanga en Nouvelle-Zélande : « Mettre en avant un curriculum pour tous, c'est s'intéresser de très près à la réussite de tous les élèves » (Russell Bishop, université de Waikato). La base de la recherche est constituée par un travail d'enquête auprès des élèves maoris, sur un panel varié (difficulté, réussite, etc.), un recueil d'interviews de recherche puis des professeurs, des chefs d'établissement et des familles. Les chercheurs en tirent un livre, intitulé *Culture Speaks*, c'est-à-dire des narrations directes et fidèles, qui sert toujours de référence aux formations. Ils en dégagent trois facteurs influant sur la réussite des élèves :

— *les structures* : organisation du temps, des espaces dans l'établissement ;

— *L'environnement familial et social* : historiographie des parents, rapports avec l'école, conditions et hygiène de vie, sentiment d'estime de soi ;

— *La qualité relationnelle avec le professeur*.

Le domaine « Relation avec l'enseignant » est donc privilégié directement dans le travail de développement professionnel ; son analyse combine deux champs liés étroitement, d'une part les interactions avec les élèves en difficulté (ici, les Maoris), d'autre part les relations. Pour chacun de ces champs, des critères d'analyse sont proposés.

***Les interactions***

— Les interactions **traditionnelles** :

- *instructions* : consignes, ordres, organisation du travail ;
- *contrôle* : mots ou regard de contrôle, de vérification ;
- *retour* sur le comportement (positif ou négatif) : un

mot sur le comportement ;

- *retour* sur le domaine scolaire négatif : un mot sur un manqué ou une erreur constatée ;
- *conseil sur le comportement* : projeter l'élève sur une tâche, sur une aide (par ex. : qu'est-ce que tu pourrais faire pour aider X ou Y ?).

— Les interactions **alternatives** :

- *renforcement positif sur des actes scolaires* : spécifier le TB (par ex. « J'aime bien la façon dont tu fais… ») ;
- *conseil scolaire positif* : qu'est-ce que pourrais-tu faire d'autre ? Quelle est la prochaine étape ? À qui tu pourrais demander dans la classe ?
- *co-construction* : construire la leçon avec les élèves, élaboration en commun des savoirs, du travail, prise en compte des initiatives, négociation du projet, donner des choix ;
- *prise en compte des connaissances* : c'est-à-dire partir des connaissances déjà acquises quand les élèves arrivent en classe, prendre en compte les savoirs déjà là (sans avoir fait l'objet d'un enseignement préalable).

***Les relations***

Ce domaine est réparti en cinq champs bien identifiés, issus directement des analyses des entretiens avec les élèves et édités dans *Culture Speaks* :

— *style de relation* : manière d'accueillir les élèves, se préoccuper des problèmes seul ou en visibilité, respecter l'intégrité de la personne, capacité d'écoute, s'occuper de l'élève en tant que personne, ton de la voix, humour ;

— *capacité à exprimer des attentes positives* d'abord en matière de comportement, puis dans le domaine scolaire ;

— *organisation de la classe* : ordre ou désordre, activité prête ou moins préparée, organisation spatiale, sur les murs, les tables, affichage (du prof ou des élèves), affichage de l'objectif au tableau, écrire au tableau ;

— *appui sur la culture d'origine* : ce que fait le professeur dans sa salle pour que les élèves s'identifient à leur culture, de manière consciente, choisir des exemples propres à la culture maorie pour faciliter la compréhension ;

— *intégrer des éléments de culture des élèves* : pouvoir accepter les éléments de culture d'origine apportés par les élèves, apports des élèves dans le contexte d'apprentissage.

Ces indicateurs figurent sur un tableau d'observation de classe. L'observateur (dit aussi « *facilitator* ») dispose d'une grille d'analyse : sur une feuille d'observation et de suivi d'une classe, l'observateur consacre alternativement 10 min (observation des relations), 30 minutes de codage pour les interactions, puis encore 20 minutes (relations). Lors d'une séquence, l'observation porte 10 fois sur quelques élèves, par séquence de 10 secondes ; les cases sont complétées par des initiales.

La confrontation et les expériences conduites depuis dix ans ont montré que des progrès significatifs sont possibles quand il y a variété suffisante et nécessaire des interactions : celles plus traditionnelles destinées à réguler à hauteur de 60 %, mais aussi celles plus accompagnantes et plus coopératives à hauteur de 40 %. Il ne s'agit donc pas de tout basculer vers une conduite de classe toute « discursive » (les différences ne sont plus significatives), mais juste de trouver cet équilibre subtil qui rétablit les chances pour tous les élèves. Ces conclusions sont très proches des travaux menés par le professeur Monteil au CNRS et son équipe sur les effets du contexte

scolaire sur les apprentissages scolaires. Ses conclusions avaient fait l'objet d'un ambitieux programme national de formation en 2001 en France, mais sans effet depuis.

Les mêmes gestes professionnels en relation avec l'amélioration des acquis se retrouvent dans les conclusions tirées par John Hattie, à l'issue de son enquête internationale sur les facteurs d'apprentissage (voir page 81).

***Réinvestir dans des dispositifs de formation sur site centrés sur les élèves***

L'amélioration de la réussite des élèves les plus en difficulté dépend de la combinaison entre une analyse documentée des besoins des élèves (entretiens), d'observations croisées et d'une politique de formation continue étayée par la recherche. Ce type de dispositif est d'autant plus efficace qu'il est négocié par les cadres intermédiaires et approprié par des relais internes (accompagnateurs, formateurs, « amis critiques »).

Cette démarche d'enquête sur les pratiques ou « développement professionnel continu » se détaille en quelques points à transposer pour notre contexte français : partant de quelques enseignants volontaires, puis étendus aux établissements en impliquant les chefs d'établissement, le programme se mesure aux résultats : présences et exclusions, participations aux activités culturelles et artistiques, prise de rôles (*leadership*), parcours scolaires et devenir dans le supérieur.

On distingue trois phases :

— **Un premier temps d'analyse des représentations des enseignants** sur les rapports des élèves à l'école, afin de prendre conscience de la connivence socioculturelle qui

favorise ou discrimine en milieu culturel ; les recueils et entretiens avec les élèves sont déterminants ici.

— Il s'agit ensuite **d'engager les enseignants à penser les gestes professionnels qui favorisent tous les élèves à entrer dans la culture scolaire**, en s'appuyant sur les narrations des élèves. Deux domaines sont identifiés : d'une part les interactions entre professeur et élèves, d'autre part les relations (voir page 229).

— La troisième étape se déroule tout au long de l'année dans les écoles et établissements, par des **observations dans les classes**, avec un *facilitator*, une fois dans le trimestre ; l'objectif est co-déterminé par l'enseignant et l'observateur. Parallèlement, se met en place un *shadow coaching* qui consiste à aller dans la classe de l'autre, observer un autre collègue, pour prendre de l'information. Chaque observation est suivie d'une analyse, puis régulièrement d'une séance d'analyse collective centrée autour des élèves à soutenir plus particulièrement. L'établissement dispose de quelques *facilitators*, parfois une personne entièrement dédiée à l'observation. L'équipe concernée se réunit toutes les semaines sur une heure « *professional development* » (PD).

Chacun est tour à tour observé et observateur, certains peuvent être facilitateurs, accompagnateurs ou amis critiques ; leur formation est une clé pour la réussite et la durée de ce type de dispositif. Pour cela, dix messages courts leur sont destinés.

Ce type de dispositif convient terme à terme dans le cadre d'une liaison école-collège renforcée par un groupe de supervision des pratiques professionnelles, associant des temps formels (formation institutionnelle) et des temps plus individuels (aller dans une autre classe), entretiens à deux. C'est très économique

en moyens et efficace dans ses effets, si c'est accompagné par des « conseillers pédagogiques » ou formateurs eux-mêmes formés par la recherche.

C'est d'abord une dynamique collective et systémique ; elle ne peut être individualiste, ce qui forcerait à avoir des bons et donc des mauvais. L'enjeu est capital pour les prochaines années pour assumer les objectifs de la refondation et faire réussir au mieux tous les élèves. La question du bon prof pourrait alors se transformer en « Qu'est-ce qu'un bon établissement ? ». Il n'est pas ou plus souhaitable de renvoyer la qualité professionnelle aux seuls individus en faisant abstraction du cadre de leur travail et des interactions avec les autres personnels, direction comprise. C'est sans doute à cette échelle que les améliorations des pratiques pourront se jauger.

**Au fait, que pourriez-vous communiquer à vos collègues, au retour d'une formation ?**

Un résumé

.....

.....

.....

.....

Une idée-force

.....

.....

.....

.....

Un exemple pratique

Un instrument pédagogique

Une alerte didactique

Un schéma

Un dessin

Une lecture

## Messages aux formateurs, accompagnateurs et « amis critiques »

Loin d'être un pastiche ou une copie, l'œuvre de Picasso est novatrice, créatrice ; elle touche encore aujourd'hui le regard de nos contemporains. Cette courte évocation de la création à la Picasso[5] nous invite à penser dans notre domaine propre de la chose éducative et formative que toute innovation créatrice de notre temps ne peut que gagner à bien connaître son « genre » et son « style », qu'il y a un intérêt élevé à étudier avec patience les pratiques, dispositifs et organisations, anciennes ou récentes. C'est une voie qui pourrait nous aider à élaborer, par exemple, ce que pourrait être le nouveau genre de la formation des enseignants, en la reconceptualisant dans les termes et dans les modalités du développement professionnel.

### *Connaître son « genre » par les maîtres*

On ne peut innover sans faire l'inventaire expert et collectif de l'existant, Picasso s'est frotté quotidiennement à l'étude des maîtres : copies, détails, visites, pastiches ; ce travail ressassé l'a profondément formé et a fait apparaître son propre style.

Alors, en matière de formation d'enseignants, quelles seraient nos références partagées ? Ce domaine plus professionnel et moins public ne fait pas l'unanimité ; la recherche est plus hasardeuse, mais quelques pépites peuvent être dénichées ; elles ont pour points communs de prendre leur légitimité, non tant dans le statut prestigieux de telle enseigne (on mythifie parfois la Recherche, avec un grand R), mais des expériences de pilotage de dispositifs de formation.

Un autre point commun, c'est qu'elles ne sont pas « françaises » ; le débat sur la formation des enseignants en France est grevé depuis plus de vingt ans par des questions statutaires et idéologiques, qui masquent en grande partie les processus efficaces en formation. Le temps est passé et les énergies se sont épuisées en querelles stériles. Plus que jamais, nous avons besoin d'innovation en formation.

Enfin, dernier point commun : ces expériences s'inscrivent dans l'histoire récente de pays, de systèmes éducatifs qui sont, comme nous, en recherche de performances. Nous pouvons apprendre de leur expérience ; à nous d'opérer les transpositions nécessaires, en une analyse plus objectivée.

### Différents types d'organisation du développement professionnel dans plusieurs pays du monde

**Au Canada**, le programme « Ontario Teacher Leadership and Learning » soutient depuis 2007 le développement professionnel autodirigé par les enseignants, notamment de leurs compétences en matière de leadership en partageant leurs expériences avec d'autres collègues à travers des conférences, vitrines et plateformes virtuelles. Le programme s'appuie sur l'élaboration et l'évaluation de leurs propres innovations et ce qu'ils en ont appris. Ce programme est particulièrement adapté à des enseignants dans la profession depuis au moins quatre ans : un des domaines qui avait été négligé jusque-là.

Plus de 70 % des personnes interrogées affirmaient avoir acquis de nouveaux savoir-faire et avaient amélioré leur propre pratique et développé des compétences en matière de leadership et de management de projet. Plus de la moitié pensait que ce pro-

gramme avait permis d'augmenter leur sentiment d'efficacité, et les évaluateurs ont conclu que ces pourcentages auraient même été supérieurs si les projets avaient duré plus longtemps et étaient intégrés de manière plus volontaire dans un projet plus vaste ou à échelle de l'école.

**En Finlande**, la responsabilité de la formation incombe aux collectivités locales qui doivent offrir aux enseignants trois jours minimum de développement professionnel continu par an. Le financement par l'État est important puisque l'objectif est de former 13 000 enseignants et chefs d'établissement chaque année. Cela fait une moyenne de 7,8 jours de développement professionnel par enseignant spécialiste d'une discipline optant pour la formation. Récemment, le ministère de l'éducation a consacré d'importants efforts pour renforcer la formation continue en doublant le financement d'ici 2016.

**En Allemagne**, dès 1999, une commission mixte a recommandé qu'un effort soit entrepris dans le développement professionnel des enseignants. Cela s'est confirmé en 2006 dans une conférence des ministres de l'Éducation appelant à un développement systématique de l'accompagnement dans les réformes et à un renforcement du professionnalisme des enseignants.

**Aux Pays-Bas**, les conseils d'administration des unités éducatives sont responsables de la formation et ils la financent. La loi de 2006 a prévu de mettre en place, comme en Allemagne, des standards de compétence des enseignants, notamment pour faire face aux problèmes de recrutement et pour améliorer l'attractivité de la profession.

**En Suède**, les municipalités gèrent les unités éducatives et elles ont l'obligation d'assurer un développement professionnel des enseignants. L'État, par l'intermédiaire de l'Agence nationale pour l'éducation, exerce une vraie responsabilité en ce domaine.

Il a récemment pris une initiative pour offrir des places dans l'enseignement supérieur à 30 000 enseignants qui reçoivent 80 % de leur salaire pendant leurs études. L'objectif est clairement d'améliorer la performance des écoles suédoises dans les comparaisons internationales de résultats comme PISA.

**En Écosse**, tous les enseignants bénéficient de 35 heures de développement professionnel par an sur une base contractuelle. Chaque enseignant dresse un programme de développement professionnel pour l'année, puis le discute avec son responsable hiérarchique. Il doit aussi concevoir un portfolio. Ces 35 heures par an s'ajoutent aux 5 journées accordées aux enseignants pour d'autres activités de développement professionnel dans l'unité éducative en l'absence des élèves. Un cadre national composé de standards définit les connaissances et les compétences à acquérir.

**En Angleterre**, il n'y a pas de minimum légal exigé pour les activités de développement professionnel continu. Les conditions de service obligent les enseignants à 195 jours par an, dont 190 jours d'enseignement. Les 5 jours restants peuvent être consacrés à la formation. La responsabilité et le financement du développement professionnel incombent à l'unité éducative au regard du projet d'établissement ou d'école et des financements ou partenariats dont il peut disposer. À côté des cours ou séminaires traditionnels, les enseignants sont assez nombreux à être engagés dans des activités d'observation de leurs collègues, d'apprentissage professionnel collaboratif et ils sont impliqués dans des démarches d'auto-évaluation de l'unité éducative. Ils sont nombreux à s'investir dans des formations à l'extérieur.

**Singapour** offre un modèle original de développement professionnel des enseignants. L'institut national pour l'éducation fournit les bases théoriques pour produire des « praticiens réflexifs » avec le concours de partenaires et d'établissements scolaires qui assurent une forte pratique clinique ancrée dans les réalités profession-

nelles et soutenue par une bonne connaissance académique en matière de communication, de méthodes pédagogiques, de gestion des relations humaines. Le modèle de développement professionnel est centré sur l'apprentissage des élèves et l'organisation du meilleur environnement possible afin de stimuler au maximum les connaissances et les compétences des élèves. Les enseignants sont invités à maintenir des exigences élevées et à s'adapter aux évolutions rapides de leur métier, notamment en prenant en compte les différents besoins des élèves. L'engagement dans la profession se fait selon des collaborations actives et les meilleurs praticiens bénéficient d'une forte reconnaissance.

**À Shanghai**, les autorités chinoises donnent la possibilité aux enseignants de s'engager dans des recherches-actions afin de développer leurs compétences et les méthodes nécessaires à l'amélioration de la performance du système éducatif. Ils doivent concevoir un large répertoire de solutions pour faire face aux difficultés des élèves. Pendant leur carrière, les enseignants sont impliqués dans des groupes d'études, avec souvent l'aide d'assistants de laboratoire, ce qui leur permet de construire des séquences d'apprentissage dans un domaine particulier de semaine en semaine. Cette planification des leçons sert non seulement comme guide, mais aussi comme documentation sur la performance professionnelle des enseignants qui s'observent entre pairs, les plus expérimentés assistant les plus jeunes. Parfois, les enseignants doivent faire des leçons de démonstration, appelées leçons publiques, devant un grand nombre de leurs collègues qui les observent et font des commentaires.

**Au Japon**, il existe une tradition d'études de la leçon qui fait se regrouper les enseignants pour évaluer collectivement leurs pratiques et les améliorer, notamment par l'analyse des erreurs des élèves. Ces études donnent lieu à des conférences publiques suivies par des centaines d'enseignants, de chercheurs et de responsables politiques. Les enseignants ne sont pas isolés, mais travaillent ensemble pour améliorer la qualité de leur enseignement de façon à

apprendre les uns des autres sur leurs meilleures pratiques professionnelles.

### *Quelques éléments sur la formation des enseignants*

Nos amis anglo-saxons, états-uniens certes, et aussi écossais, néo-zélandais, ont profondément revu leur système d'éducation et l'accompagnement du changement des établissements ; ils ont pu conceptualiser – par l'analyse de la pratique et la régulation des évaluations –, dans une approche pragmatique qui peut les caractériser, une série de recommandations en forme de liste, dont celle-ci[6] :

**La formation des enseignants sera plus efficace si elle peut :**

— Proposer des objectifs et des consignes clairs.

— Tenir compte de l'intérêt des élèves.

— Proposer une activité à l'image des activités accomplies dans leur métier.

— Représenter un défi à relever.

— Utiliser des stratégies de résolution de problèmes.

— Utiliser des connaissances acquises dans différents domaines.

— Donner l'occasion de faire des choix.

— Travailler sur une période suffisante.

— Conduire à un produit fini.

La deuxième évocation nous vient de l'équipe suisse de Genève qui, sur plus de dix ans, s'est efforcée d'accompagner la « réforme » de l'école, incluant l'approche par compétences pour les

élèves et la formation des enseignants. Les principes de l'accompagnement en formation des équipes sont directement issus des expériences riches des terrains. Ici, Olivier Maulini[7] nous transmet les leçons qu'il tire pour former au mieux des acteurs du changement :

— Renoncer à la pensée simplifiante.

— Expliciter les intentions, les projets et les exigences de l'institution.

— Exiger l'exigible.

— Attendre (d'abord) le meilleur.

— Susciter le questionnement.

— Travailler dans un espace proximal.

— Multiplier et différencier les approches.

— Privilégier des formations interactives et l'analyse des pratiques.

— Construire la compétence collective.

— Déléguer une part de son pouvoir.

— Évaluer et valider les acquis.

Enfin, à la suite de Maulini, Philippe Perrenoud, dans un article puissant[8], nous livre quelques prescriptions pour tout responsable de formation, tout formateur, accompagnateur et « ami critique », à prendre comme autant de défis :

— Travailler sur le sens et les finalités de l'école, sans faire eouvre de mission.

— Travailler sur l'identité sans incarner un modèle d'excellence.

— Travailler sur les dimensions non réfléchies de l'action et sur les routines, sans les disqualifier.

— Travailler sur la personne et sa relation à autrui, sans devenir thérapeute.

— Travailler sur les non-dits et les contradictions du métier et de l'école, sans désenchanter le monde.

— Partir des pratiques et de l'expérience, sans s'y enfermer, comparer, expliquer, théoriser.

— Aider à construire des compétences, exercer la mobilisation des savoirs.

— Combattre les résistances au changement et à la formation, sans les mépriser.

— Travailler sur les dynamiques collectives et les institutions, sans oublier les personnes.

— Articuler approches transversales et didactiques, garder un regard systémique.

## 10 vents dominants pour naviguer en mode « développement professionnel »

Pour accompagner votre navigation professionnelle et expérimenter dans votre propre pratique de formateur, de responsable de formateur, de formateur de formateurs, à la lumière de dix années consacrées à l'accompagnement des équipes, en formation *stricto sensu*, mais aussi dans le cadre de l'innovation pédagogique et de l'expérimentation de dispositifs en établissement, je tente un exercice similaire en déterminant 10 principes actifs dans les actions engagées…

### *1. Penser global, agir local : le développement durable en formation*

Nous vivons la fin d'une certaine histoire de la formation

d'enseignants : le concept et les représentations héritées touchent les limites de nos propres organisations institutionnelles et structurelles. À l'instar de l'approche globale et systémique du développement durable, il est temps de promouvoir le concept de « développement professionnel », largement usité dans nombre de systèmes éducatifs amis et étrangers et qui s'est inscrit récemment dans notre paysage institutionnel.

La réflexion est plus large et prend appui sur les analyses cliniques du travail (*cf.* CNAM par exemple en France), en identifiant les processus d'apprentissage professionnel dans le cadre des « organisations apprenantes[9] ».

À cette aune, la formation n'est qu'une partie d'un ensemble plus complexe, qui permet à une organisation et à ses personnels de remplir plus efficacement ses missions. Le « développement professionnel[10] » apparaît comme un faisceau combinant formation collective et individuelle, mais aussi co-formation, autoformation, participation à des réseaux, expérimentations et analyse régulatrice, accompagnement par un ou des « amis critiques », déprivatisation des pratiques, régulation des situations par groupes, etc.

Une école qui apprend, ce sont des élèves qui réussissent. Focaliser dans une école, dans un établissement sur la question de la formation des personnels, mais aussi travailler sur les sentiments de bien-être et d'appartenance des enseignants, c'est contribuer à la réussite des élèves. Dans quelle mesure nos organisations et dispositifs de formation en France se soucient d'une telle dimension, en couplant ces différentes modalités ? Les réponses sont à construire à l'échelle de l'établissement et de son pilotage, forcément participatif et non d'en haut. L'efficacité sera au prix de cette complexité accueillie, favorisée et assumée.

### 2. *Favoriser la transposition ou le « non finito » en formation*

Les travaux parfaits des banques d'items en évaluation, les documents d'accompagnement des programmes, les publications des éditeurs scolaires proposent des pratiques non pas « parfaites », mais modélisantes, malgré les intentions de leurs auteurs. Ce peut être souvent le cas dans nos pratiques de formateur où on observe une tendance à surpréparer, rendant difficilement applicable la chose dans la « vraie vie ». Ceci peut produire des effets fâcheux chez nos collègues enseignants : en accroissant l'écart entre des « bonnes pratiques » idéelles et la granularité de l'action pédagogique, ils peuvent concourir à un certain malaise, avec la meilleure volonté du monde.

Pouvons-nous alors procéder à la manière du « *non finito* » (expression italienne qui désigne l'état d'inachèvement d'une œuvre d'art) ? Ce côté négatif de l'œuvre ne mérite l'attention que dans la mesure où il est fortuit ou volontaire, regretté ou apprécié par l'artiste ou par son public. Les sculptures de Michel-Ange et de Rodin illustrent parfaitement cette notion : Michel-Ange parce qu'un grand nombre de ses sculptures sont précisément inachevées, Rodin parce que le *non finito* est chez lui un moyen conscient d'expression. Cet inachèvement a été la source d'inspiration et de création ultérieure que Picasso a revendiquée. Il permet de s'accrocher à la ressource, de la critiquer, de faire une partie du chemin que vous seul êtes en situation de réaliser.

Dans quelle mesure la formation pourrait-elle procéder de la sorte, en une série d'études, en laboratoires de pratiques, où des documents ou dispositifs d'école, d'établissement feraient l'objet d'études attentives, comparées, critiques, afin de n'en retenir qu'une partie, et d'engager les participants à une opération de transposition[11] et de contextualisation ? C'est solliciter leur créativité, leur ingéniosité, leur connaissance du genre professionnel afin qu'ils peaufinent leur propre « style ». Les médecins ne procèdent pas autrement… en formation.

### 3. *Utiliser la pensée analogique*

Le changement que connaît l'école contemporaine, son « européanisation », l'élargissement du cadre de référence, l'approche et l'évaluation par compétences, le renforcement de l'échelon local (« autonomie » et contractualisation de l'EPLE), l'assignation aux performances scolaires, l'introduction dans le référentiel métier de dimensions telles que l'accompagnement personnalisé et l'innovation (ouf !), autant de prescriptions qui n'ont rien d'une évidence ; il ne suffira pas d'une prescription, même intelligente, pour une application « à la rentrée ». Dans ce domaine, l'institution nie ses propres besoins : il s'agit non plus d'administrer de la pédagogie, comme nous l'avons fait depuis trente ans, mais désormais rendre possible une « intelligence de la prescription ». Cette complexité « travaille » presque sismologiquement les organisations et les métiers, les pratiques comme les valeurs des personnels. La formation, au sens générique du terme, peu importe son inscription statutaire ou institutionnelle, reçoit pour mission fonctionnelle d'accompagner ce changement d'envergure, en faisant d'abord travailler les représentations professionnelles.

L'approche métaphorique[12] et la pensée analogique peuvent être des moyens puissants pour favoriser une appropriation conceptuelle par les personnels, insuffisamment préparés dans leur formation initiale à ces dimensions de l'organisation. Quand nos astrophysiciens expliquent l'infinitude de l'univers et l'incertitude des phénomènes célestes, ils ne procèdent pas autrement. « *E muove* ».

### 4. *Intégrer la dimension subjective*

Même si évoquer la « technologie » éducative ou encore l'ingénierie pédagogique en formation peut par ailleurs avoir du sens, nous participons à une organisation profondément humaine,

dont le matériau premier, si l'on peut dire (les élèves), et les acteurs partagent le besoin de « se » construire du sens. Toute volonté d'intervenir reste un problème ; la dimension de l'acteur est indépassable, et cette élaboration se construit en groupe, en situation et en formation.

Les formations « descendantes », de type animation, sensibilisation, mise en œuvre des programmes, etc. passent pour être « de la formation », alors qu'elles ne sont que le premier degré d'une appropriation qui peine à se construire par la suite. Ce travail du sens semble difficile aux organismes de formation, initiale comme continue, dans nos académies, car il sollicite trois conditions dépendantes les unes des autres : du temps et de la continuité, de l'interaction et de la confrontation, de la sécurité et de la confidentialité pour s'autoriser à changer. Regardez les catalogues et dispositifs de formation avec cette grille d'analyse ; nous pourrons en reparler.

Intégrer la subjectivité, c'est miser sur l'explicitation des pratiques, travailler les implicites du métier, faire émerger des savoirs non dits des équipes, dans leurs expressions formelles ou informelles, forcément subjectives, pour les accompagner à se construire du sens et se saisir de l'opportunité du changement. L'expérience clinique de l'accompagnement montre que des changements durables de pratiques collectives s'étalent sur deux à trois ans.

### *5. Organiser le nécessaire enrôlement des acteurs*

Écouter toute sorte d'acteurs de notre système, c'est recevoir une impression forte pour nous et questionnante pour notre système, un profond sentiment d'isolement, de manque de reconnaissance et d'usure professionnelle ; cela peut passer sous le terme générique de « malaise », qui masque cependant plusieurs processus en jeu.

Cette anomie dissout les liens individuels, comme l'organisation scolaire elle-même peut émietter le travail (observez un emploi du temps) et parcelliser les tâches, au moment où les textes invoquent le *travail d'équipe* et le *conseil pédagogique*. Temps, espaces mais aussi énergies des personnels sont parfois saturés. Dans plusieurs établissements ou écoles, il était matériellement, physiquement, impossible que des personnels se croisent. Quand et comment pourraient-ils se vivre, se voir et s'éprouver en une équipe plus solidaire et protectrice ?

C'est pourquoi, dans les temps et espaces de formation, le concept comme les pratiques de solidarité professionnelle et de travail coopératif s'imposent en autant d'objectifs de formation, co-existant avec ceux plus spécifiques de tel ou tel domaine, de telle ou telle discipline ; il s'agit d'un besoin professionnel auquel nous répondons souvent par une pratique de « cours ». Le décalage est immense.

Faire l'expérience dans un groupe vivant, « intelligent », de l'implication de soi dans un rôle assumé, analyser comment cette attribution « externe » et responsabilisante[13] parvient à solliciter ses propres ressources internes, estimer la valeur de son travail au salut des autres : ce sont de réels moments d'apprentissage qui participent à la *trans-formation* (le jeu de mots est tentant). Tout le monde aura appris, par les autres, pour les autres et avec les autres. Quel message à l'adresse de nos élèves (voir plus loin) !

### *6. S'attacher au processus plus qu'au programme*

Depuis plusieurs années, des équipes du primaire, ou leur directrice ou encore leur conseiller pédagogique, sollicitent des intervenants, qui pour boucher un trou du programme d'un « stage-école », qui pour les assister dans l'élaboration du programme de formation, où déjà quelques cases sont comblées par un ou plusieurs intervenants de l'ESPE, en fonction de la liberté dans leur

emploi du temps quasiment dédiée à la formation initiale.

Avant tout programme, forcément prévisionnel et non prescriptif, la formation s'ancre d'une part dans un objectif de changement (de quoi ? La question n'est jamais bien posée), d'autre part dans un processus : en ce sens, elle est une « aventure » qui peut se tenter, pour peu qu'il y ait un cap, une carte et une boussole. Elle s'appuie sur des apports externes, des ressources internes, des analyses de cas, des élaborations collectives ; évolutive, si elle dispose d'une durée suffisante, et d'une réassurance des personnels pour « oser ».

Ainsi, si la formation convoque des experts, que les personnels soient prêts à les accueillir en ayant au préalable documenté et enrichi leurs questionnements (comme on fourbit ses armes avant une confrontation) sur les éléments à changer, dans un accompagnement souple et directif à la fois. Processus, rythme, alternances de temps variés ; nous sommes loin de la « grille de stage ».

### *7. Adopter résolument l'approche « compétence »*

Il y a sans doute un défaut d'origine dans la pensée de la formation, tant des élèves que des enseignants, les deux niveaux sont inextricablement liés, celui de ne pas avoir construit le concept de compétence, suffisamment tôt ou plus largement partagé. Les programmes disciplinaires ont peine encore à s'harmoniser ; ce type d'approche fait débat, dans tous les niveaux de décision ; les positions se sont durcies, des paroles étonnantes et définitives sont prononcées ; la déstabilisation est certaine ; son impact sur l'organisation tout autant.

Il aura donc fallu attendre que le cadre lui-même change, même dans notre Éducation nationale. Comme dans beaucoup d'autres domaines, c'est bien l'ouverture européenne, les comparaisons internationales, toutes imparfaites soient-elles, qui agissent

comme un puissant levier sur une structure rigidifiée et obsolescente (dirait-on dans le monde technologique).

La formation peut ici jouer le rôle assigné dans toute autre organisation, celui d'un accompagnement au changement, de préparation prévisionnelle des personnels à l'approche compétence ; et d'abord en reprenant cette élaboration du concept, en se l'appropriant pour soi comme pour ses élèves.

Ainsi, la formation peut développer des ressources de nature variée (savoirs, savoir-faire, savoirs opérationnels, savoirs sur l'environnement, savoirs sociaux, ressources personnelles) pour pouvoir les combiner en situation et en actes professionnels[14].
Il est important de démonter ce processus complexe avec les enseignants afin qu'ils se saisissent de toutes les implications dans les manières de conduire les apprentissages de leurs élèves, ce n'est pas autre chose que… la pédagogie. Nous sommes loin d'une formation orientée « contenus » ou programme. Mais seule, la formation ne pourra former à la compétence (voir les points précédents).

### *8. Construire des boucles d'apprentissage et non rêver à la linéarité idéelle*

S'investir dans la formation renvoie à quelques éléments théoriques sur les processus d'apprentissage ; suffit-il de connaître textes et règlements, programmes et ressources pour les appliquer ? Longtemps, notre école a fonctionné sur ce modèle idéel, en faisant semblant d'ignorer la marge d'interprétation et de choix qu'a chacun des acteurs dans ce système. Elle est réelle, quand on observe le fonctionnement de deux classes de même niveau, de deux écoles de même quartier ; d'autres facteurs ou dimensions plus cachées sont aussi agissants que la prescription.

La formation peut permettre aux personnels de comprendre cet entrelacs afin d'en saisir tous les possibles. La difficulté pro-

fessionnelle s'origine souvent dans une unique manière de faire ; la richesse naît de la variété des choix. Pour ce faire, l'analyse de l'existant est tout aussi primordiale que la connaissance experte des cadres ; c'est ce « bouclage » qui permet d'apprendre et de reconstruire, sans faire table rase. Ce changement à pas progressifs sollicite une inscription dans le temps.

### *9. Combiner réflexivité et expérimentation*

L'accompagnement de nombreuses équipes, tous niveaux confondus, tous sujets confondus, sur la durée, nous renseigne sur la dynamique du changement des pratiques et des organisations scolaires. Ce dispositif s'est construit progressivement par le renforcement des équipes à penser et à conduire leur propre dispositif d'autorégulation, avec l'aide bienveillante et régulière, légère, d'un « ami critique »[15]. Le processus fonctionne dans une articulation fine entre essais et erreurs, analyse partagée et régulation méthodologique, formalisation écrite et communication externe. Est-ce que les organisations et modalités de la formation continue actuelles s'inscrivent dans ce registre ?

Le passage à l'acte, dans l'expérimentation collective, soutenue, analysée, valorisée, s'avère moins coûteux en énergie mentale, et égal en temps de « formation », mais contractualisé sur deux ou trois ans, quand tous nos autres fonctionnements sont bâtis sur neuf mois.

### *10. Se soucier de la traçabilité de la formation*

À relire patiemment les catalogues de formation, les thèmes des stages-écoles, l'histoire de l'école semble se réécrire par cycles, comme si rien n'avait existé et qu'il fallait tout reprendre. Les amnésiques n'ont pas de futur.

Tout acte de formation, parce qu'il forme, au-delà des indi-

vidus, une profession, s'inscrit dans un maillage existant et participe d'une histoire vivante. En s'attachant à l'accompagnement d'un groupe, la formalisation écrite s'avère encore plus nécessaire, pour les participants d'abord, dans un souci de rendre compte ensuite à ses collègues, puis à son chef d'établissement, au réseau professionnel.

Sans cette communication organisée, cela autorisera tout responsable à dire que finalement il ne s'est rien passé, ou de faire tout comme. De la même façon qu'il faut « boucler », il est tout aussi important de « coupler » les systèmes, sous peine de défaut d'embrayage. C'est bien ce qui se passe à présent.

***Coopérer en classe de 6e : pratiques d'élèves et d'enseignants, collège Joseph-Sébastien Pons[16], Perpignan, académie de Montpellier***

L'introduction d'éléments de la pédagogie coopérative dans une, puis plusieurs classes a amené une forte amélioration de la mise au travail et du climat scolaire. Ces résultats ont favorisé la mise en place d'une pédagogie coopérative sur toutes les classes du niveau 6e (accueil, aide et entraide, responsabilités, conseil des élèves hebdomadaire, travail réflexif autour de l'identité, de la gestion des émotions et de la communication…).

Pour accompagner cette mutation, les pratiques enseignantes se sont fortement outillées autour d'apports de la pédagogie Freinet, de la pédagogie coopérative (Sylvain Connac) ou ceux de Bucheton sur la maîtrise de la langue. Les postures professionnelles des enseignants

ont évolué dans l'accompagnement des élèves comme dans des actes de vie scolaire, en particulier en termes de prévention de la violence (médiations, sanctions), grâce au pilotage « accompagnateur » du chef d'établissement.

## Changement de figure du formateur : devenir « ami critique » de l'établissement

Les mots sont pièges. L'antique figure de « l'accompagnateur » mute parce que la formation elle-même mute, parce que les enseignants évoluent, parce que les élèves changent. Pour des élèves mieux formés, plus ouverts au monde, aux questions contemporaines, plus agiles dans leur corps et dans leur tête, plus mobiles dans leur vie, il faut des enseignants suffisamment solides et solidaires, experts de leurs pratiques, pourvu qu'on leur fasse confiance.

Les leçons tirées des expérimentations déjà réalisées montrent que l'ami critique, tout en étant attentif à son rôle, se doit d'adopter une attitude positive vis-à-vis de l'unité éducative, être capable d'encourager et de soutenir la participation et les prises de décision dans le temps, favoriser le plus possible la créativité. En revanche, son action a un effet négatif s'il est trop rapide dans son jugement, trop directif, ou s'il propose des solutions clés en main ou qu'il prend parti pour un camp ou pour un autre. Plus la relation est clairement établie entre les responsables de l'unité éducative et l'ami critique, plus la collaboration est rendue facile sur le long terme. Si l'ami critique adopte une position d'accompagnement et non de pilotage, l'établissement scolaire ou l'école aura davantage de possibilités pour mettre en œuvre son projet. Bien qu'il possède une bonne expertise, l'ami critique est plus généraliste que spécialiste. Il doit pouvoir travailler avec tout le monde, y compris les par-

ents et les élèves.

Concernant le métier de conseiller, les formules varient selon les pays, et sont apparues dans plusieurs systèmes éducatifs une fonction et des compétences (et non pas un poste ou un statut) qui se définissent en dynamique et en service donné, de la manière suivante :

> ***« L'ami critique est une personne de confiance qui pose des questions dérangeantes, propose des données à étudier avec un autre regard et critique le travail déjà réalisé comme un vrai ami. L'ami critique n'est pas neutre, mais il agit pour accompagner l'unité éducative et pour la défendre, en travaillant avec l'encadrement et les enseignants pour les aider à améliorer l'établissement scolaire ou l'école avec la distance nécessaire. C'est une personne extérieure qui n'entretient aucune familiarité avec les membres de l'unité éducative.***[17] **»**

### L'ami critique

Après de nombreuses expérimentations à l'échelle internationale, le rôle de l'ami critique dans l'auto-évaluation des unités éducatives a été reconnu (MacBeath, 1998, 1999 ; MacBeath et Mortimore, 2001 ; Frost et Swaffield, 2004). Il est démontré que les établissements scolaires ou les écoles ont plus de chances d'améliorer leurs résultats quand ils bénéficient d'un regard extérieur. Toutefois, la position de l'ami critique peut être différente selon qu'il est nommé par une agence externe, imposé par une autorité locale, désigné par l'établissement scolaire ou l'école, ou élu parmi un collectif de pairs. Elle varie suivant que la démarche d'évaluation est parallèle (l'auto-évaluation est conduite parallèlement à l'évaluation externe selon des critères et des protocoles distincts), séquentielle (un groupe extérieur suit la démarche d'auto-évaluation au fondement du processus qualité, comme en

Écosse ou encore en Nouvelle-Zélande) ou coopérative (le groupe extérieur coopère avec l'établissement pour développer une approche commune de l'évaluation). Dans cette dialectique entre évaluation externe et interne, il est parfois difficile de résoudre la tension entre inspection et auto-évaluation, comme nous le verrons plus loin.

Ce positionnement et les compétences sollicitées sont étroitement dépendants d'une **plasticité dans les rôles potentiels** joués par l'ami critique à la rencontre d'une équipe sur le terrain ; il peut être tour à tour : facilitateur, animateur de réseaux, organisateur, entraîneur. Plus rarement, il pourra être questionné en tant que conseiller scientifique, et pourra trouver des réponses rapides et pertinentes, au moins il saura où les trouver. Plus rarement encore, il pourra être pris à partie comme arbitre. Ce sera une des limites du rôle.

Cette identité fonctionnelle à plusieurs facettes convient parfaitement à des personnels dont le « style » humain ou encore le rapport au monde et à leur propre apprentissage sont marqués par les **qualités suivantes** : ouverture, écoute, compréhension, pertinence, empathie, communication, persuasion, innovation. C'est ainsi qu'il s'attache à exploiter dans la relation durable d'accompagnement des équipes des situations formelles (introduire, rassembler des données, organiser les données, formaliser un jugement, considérer les options possibles, soutenir les initiatives, pérenniser le projet).

Pourtant, l'ami critique accorde une importance non dissimulée à **l'informalité** du quotidien, tout ce qui n'est pas écrit et qui joue un rôle capital dans les routines professionnelles. Et c'est précisément ce dont il s'agit dans la grande transformation de l'école ; il connaît bien l'environnement, négocie les rôles re-

spectifs, construit des alliances, facilite le travail du groupe, rend compte, maintient la dynamique et sait à un moment se désengager en douceur.

Dans l'accompagnement de l'équipe, l'action de l'ami critique connaît différentes phases de développement selon les liens qu'il tisse avec les membres de l'unité éducative, comme l'illustre le tableau suivant. Bien évidemment, ces phases peuvent s'inverser en fonction du contexte local, mais elles montrent que l'auto-évaluation est un processus dynamique, auto-entretenu, qui ne saurait se réduire à l'adoption d'un cadre formaliste, parce que beaucoup de choses informelles se nouent dans la relation de l'ami critique aux équipes pédagogiques.

***L'accompagnement formel ou informel : deux dimensions pour l'ami critique***

| **L'accompagnement formel de l'auto-évaluation** | **L'accompagnement informel de l'auto-évaluation** |
|---|---|
| • Introduction<br>• Rassembler les données<br>• Organiser les données<br>• Formaliser un jugement<br>• Considérer les options possibles<br>• Soutenir les initiatives<br>• Pérenniser l'expérimentation | • Connaissance de l'environnement<br>• Familiarisation<br>• Négocier les rôles respectifs<br>• Construire des alliances<br>• Faciliter le travail du groupe projet<br>• Rendre compte<br>• Maintenir la dynamique |

| | |
|---|---|
| • Diagnostiquer | • Se désengager en douceur |

Il est fort possible qu'à statut égal ou fonction identique (« conseiller pédagogique » ou encore inspecteur par exemple), ce rôle ne soit pas en congruence avec votre style personnel. Auquel cas, il conviendra de trouver d'autres types de rôles, voire de méthodologies, ou alors de fonctions pour retrouver une base professionnelle plus stable de votre point de vue (formateur, évaluateur, directeur par exemple).

L'impact de l'ami critique sera moindre s'il n'est pas intégré au travail quotidien de l'établissement et s'il n'est pas disponible quand l'établissement a besoin de soutien. L'ami critique exerce moins d'influence quand un inspecteur travaille de manière intensive avec l'unité éducative. Il est alors primordial d'établir de bonnes relations entre l'ami critique et le corps d'inspection. Voici une liste de difficultés auquel l'ami critique peut se trouver confronté :

— **Le *statu quo* :** l'organisation hiérarchique de l'unité éducative maintient les statuts et les missions des uns et des autres au détriment de la créativité et de l'innovation.

— **La représentation :** les personnes jouent le rôle de représentant pour d'autres (le syndicat, l'équipe de direction, une discipline scolaire) et ne s'engagent pas vraiment dans la démarche.

— **L'instrumentalisation :** l'ami critique est utilisé comme représentant d'un groupe d'intérêt particulier dans l'établissement scolaire ou l'école.

— **La faute à l'institution :** les personnes attribuent la responsabilité des problèmes qu'elles rencontrent à une entité extérieure comme « l'institution ».

— **Le registre de la plainte :** « Les choses ne devraient pas être ce qu'elles sont » et les personnes s'enferment dans une rhétorique qui tourne à vide.

— **La délégation de l'expertise :** l'ami critique est considéré comme l'expert et c'est lui qui doit prendre tout en main.

— **La faute à l'absence de moyens :** nous ne pouvons agir parce que nous n'avons pas assez de moyens et de temps disponibles.

Ainsi, le développement professionnel continu des enseignants permet d'envisager une nouvelle cartographie des rôles et de nouvelles compétences pour les acteurs déjà en place, de nouvelles interactions à explorer.

***Et 10 invitations créatives en formation***

Au terme de ce parcours, nous pourrions nous inspirer de Picasso, oser le copier, oui, par transposition analogique, en proposant dix invitations en innovation :

1. Il n'y a pas de création sans passion et sans travail.
2. Être en permanence à la recherche de la différence.
3. Développer sa capacité à se remettre rapidement en question.
4. Construire la connivence créative.
5. Entretenir des réseaux créateurs d'innovateurs.
6. Cultiver de multiples sources d'inspiration.
7. S'ouvrir à l'intelligence du changement.
8. S'inspirer des grands maîtres.
9. Être un véritable sismographe de son « environnement ».
10. Vivre avec humour et passion dans le monde d'au-

jourd'hui.

Ces dix principes peuvent former une rosace des vents du développement professionnel, à partir desquels vous êtes en condition pour faire des choix raisonnés en vue d'une prochaine navigation. Passons des principes à la réalisation.

## Petit jeu pour organiser une formation réussie

### *Intérêt de l'approche combinatoire pour la conception de la formation*

Comme tout enseignant protège son mode d'enseignement comme un trésor à la vue de tout autre regard extérieur, même de son inspecteur pédagogique pour lequel il réserve une leçon modèle 89, révisé 2005-2013, le formateur est bien ignorant de ce que son autre collègue formateur met en œuvre pour organiser une formation. Cela reste encore du domaine du secret de fabrication.

Ayant eu à organiser nombre de sessions de formations de formateurs débutants, j'ai constaté, avec la constance de l'habitude, qu'ils se trouvaient confrontés à l'angoisse de la « page blanche ». Face à la nouveauté irrésolue (celle d'organiser une formation pour la première fois), ils s'interdisaient toute pensée conceptuelle sur la formation elle-même et fonçaient tête baissée sur la surabondance de contenus. Oublieux qu'ils étaient experts, avec des élèves, de l'organisation de situations d'apprentissage, qu'ils appliquaient la plupart du temps une « matrice », relativement cohérente : ouverture et fermeture, représentations et évaluations, temps d'investigations et de productions, temps collectifs et temps individuels, variété requise des modalités et des instruments.

Plus que tout autre moment d'apprentissage, la formation, par sa relative rareté, par son unicité, par son caractère somme toute exceptionnel, obéit aux lois du genre. C'est une aventure qui se construit avec un groupe : il lui faut du temps, des méthodes, des instruments adéquats, et un peu de recul pour sélectionner ce qui apparaît comme important.

### *Variété requise dans les modalités de la formation*

L'organisation pourrait ne pas sembler « nouvelle » ou encore révolutionnaire (est-ce le propos ?), mais la différence réside dans les manières et le recentrage sur les apprentissages… des élèves. Quelles sont, pour ces chercheurs, les caractéristiques d'un développement professionnel efficace ?

***Les ateliers :*** beaucoup de travaux de recherche ont montré leur inefficacité sur les pratiques et le gaspillage de temps qu'ils génèrent. En fait, une grande part de ces ateliers, faute de suivi ou de soutien dans la durée, se révèle inutile. Malgré tout, les études démontrant une relation entre le développement professionnel et l'amélioration des résultats des élèves mentionnent la présence d'ateliers ou d'écoles d'été.

En conséquence, les ateliers peuvent être efficaces s'ils ancrent la réflexion sur des pratiques pédagogiques, sur des résultats de recherche, s'ils génèrent des expériences actives d'apprentissage parmi les participants, et s'ils offrent aux enseignants des occasions nombreuses d'adapter leurs pratiques pédagogiques aux situations d'apprentissage en classe.

***Le recours à des experts extérieurs :*** des améliorations sont repérables lorsque des rencontres régulières sont organisées dans chaque unité éducative, afin d'explorer des problèmes communs et chercher des solutions fondées sur une expérience partagée et une

vision collective. Toutefois, le risque est grand que les membres de l'établissement scolaire ou de l'école s'appuient sur des résultats et des dispositifs qu'ils jugent bons pour eux, en écartant certaines connaissances scientifiques pourtant indispensables.

Il est donc nécessaire de recourir à des experts extérieurs qui puissent leur présenter des idées nouvelles en facilitant la mise en œuvre d'une innovation ou d'un changement de pratiques pédagogiques.

***Le temps :*** les enseignants ont besoin de temps pour approfondir leur compréhension et leurs connaissances, analyser le travail des élèves et développer de nouvelles approches pédagogiques. *Les programmes de développement professionnel supérieurs à 30 heures sont plus efficaces que les autres, à condition qu'ils soient bien structurés, clairs dans leurs objectifs et centrés sur les contenus scolaires et la pédagogie.*

***L'accompagnement et le suivi*** : la revue systématique confirme l'importance du suivi et de l'assistance des enseignants en temps réel comme sur leur lieu de travail. Ce type de développement professionnel conduit à une amélioration significative des résultats des élèves.

***Les « bonnes pratiques »*** : les débats sont nombreux sur les meilleures activités ou les meilleurs dispositifs. Le développement professionnel le plus efficace se détermine non par la mise en œuvre d'une série de « bonnes pratiques », mais plutôt par une *adaptation prudente d'une variété de pratiques en fonction du contexte*.

Les facteurs d'efficacité en formation d'enseignants ne résident pas tant dans l'organisation de tel ou tel dispositif, mais plus finement dans des manières dont le ou les dispositifs sont mis en œuvre, en particulier la manière dont ils sont articulés aux

apprentissages des élèves d'une part, et d'autre part à la dimension participative et coopérative des pratiques de formation.

### *Des modalités variées d'acquisition de ressources et d'élaboration de la compétence*

Ainsi, pour parvenir à une programmation, toujours prévisionnelle, en ajustement aux besoins et aux groupes, et pour éviter de se laisser enfermer dans des limites qui vous piègent, il semble important de déterminer quelques éléments matriciels, en une formalisation simple dans un tableau à double entrée.

En colonne, les modules types que toute formation comporte en gestion du groupe, des relations, des modes de travail, par exemple :

| Apports | Enquêtes Recherches | Laboratoire d'étude | Ateliers de créativité | Consultation |
|---|---|---|---|---|

Chacun de ces modules se différencie des autres par la nature de l'activité et de l'engagement des formés. Ainsi, les temps d'apports théoriques sont à la fois nécessaires mais ne sauraient se réduire à la seule formation (c'est encore trop souvent le cas, notamment dans la formation des cadres). Ce sont des temps courts, fondateurs d'un langage expert et d'une culture commune, qui permettent d'avancer de manière significative. L'exposé peut être *ex cathedra*, sans retenue, en citant les sources et les points d'appui pour aller plus loin. Ces temps, tout nécessaires qu'ils sont, doivent s'accompagner, et être pour le mieux précédés de phases d'études, d'élaboration, d'appropriation ; l'apport expert vient alors éclairer les savoirs d'expérience et répondre en partie aux questions des professionnels. L'organisation classique « apport puis ateliers » ne produit pas les mêmes effets. Si la formation ne le permet pas, quand cela alors sera-t-il possible ? Sûrement pas en situation

professionnelle.

Ces moments complémentaires sont à discrétion : des temps d'enquête et de recherche, des temps d'études, des ateliers de créativité, des temps de consultation.

## 1. Les temps d'enquête et de recherche

La formation est un temps à part, une parenthèse ouverte, qui autorise toute sorte d'initiative. Et croire que la formation, tout comme un cours devant les élèves, se résume au seul face-à-face entre des formés et un formateur reste un leurre grossier. L'autorité du formateur, c'est autoriser, c'est-à-dire accroître les capacités d'initiative et d'action des formés. S'agissant de formation d'adultes enseignants, nous avons le devoir de proposer des dispositions de travail permettant aux collègues d'aller requérir des ressources, des études, un questionnement ailleurs. Pourquoi ne pas inscrire, dans le cadre de la formation, la procédure de consultation et d'entretiens auprès d'autres types de professionnels qui ont des choses à nous dire, à nous transmettre sur le métier, quel que soit son aspect spécifique ? La transposition ou le « *non finito* » (voir précédemment) est un gage d'implication.

S'agissant de formateurs, j'ai toujours donné la possibilité pour quelques-uns, libres à eux d'en saisir l'opportunité, d'aller à la rencontre d'autres types de formateurs, soit dans l'Éducation nationale, soit volontairement ailleurs, dans le milieu de l'entreprise, dans le milieu de l'armée, partout où il est question de formation. Il s'agit de former à une fonction, partagée dans toute organisation structurée – la professionnalité est à ce prix –, mais aussi d'aller interroger des fonctions autres que la formation, sur le rôle et la fonction que la formation prend dans un système : un chef d'établissement, un IEN (inspecteur de l'Éducation nationale, dans le

premier degré), auprès d'enseignants du CNAM, en matière d'analyse du travail, comme auprès de chercheurs en psychosociologie.

La restitution de telles enquêtes peut alors être faite au groupe des formés. Ce sont des moments précieux où le groupe s'alimente à d'autres sources que l'entre-soi. La formation joue ici la fonction d'interface, elle permet de vérifier que le monde est « notre classe ».

La formation reste une fonction stratégique dans l'organisation. Il est bon de le rappeler quand, au sein même de l'institution, elle semble parfois dévaluée. C'est aussi la raison pour laquelle le référentiel de compétences du formateur se puise non dans une grille interne issue de l'inspection, mais dans une liste établie à partir de l'étude approfondie d'une vingtaine de milieux différents. Les récurrences sont fortes, quitte à jouer après sur les adaptations et ajustements nécessaires au niveau local, académie par académie[18].

Aller voir ailleurs, c'est un bon « *clinamen* » pour des formateurs de l'EN !

## 2. Les laboratoires d'étude

Le « devoir de mémoire » en formation existe. Dans le cadre de la formation, il est intéressant, utile, nécessaire… et obligatoire d'envisager l'historique des pratiques, les expériences passées ou présentes, de se confronter à la transposition. En éducation, nous avons la mémoire courte, et nous comportons la plupart du temps en artisans du savoir, à bricoler sans répit à partir de rien les instruments, ressources, outils et techniques qui nous semblent les meilleurs. Il ne s'agit pas ici de renier cet aspect fondateur du métier, mais de faire reconnaître l'ingénierie pédagogique qui permet à tout formateur d'être plus réactif, plus en phase avec chaque situation de formation. Nous nous devons de disposer d'une bat-

terie d'instruments et de techniques propres à satisfaire nos objectifs ; et de la proposer aux collègues, dans une étude attentive.

C'est pourquoi soumettre à l'étude critique une étude de cas d'un dispositif existant, reprendre des productions anciennes, proposer en accord avec le sujet traité un support déjà existant permettent à la fois de légitimer l'approche, mais aussi de s'appuyer sur un savoir professionnel réel du métier, en s'inscrivant bien dans une « professionnalisation » du métier. Les médecins en font tout autant en soumettant à leur expertise tel ou tel protocole proposé, en l'amendant ou en le corrigeant pour l'adapter à des patients ou à des contextes différents.

Ainsi, les laboratoires d'étude, en plusieurs groupes, permettent d'envisager sur un même thème plusieurs traitements, plusieurs techniques, puis de communiquer leur intérêt, leur limite, leur complémentarité. Ces modules peuvent aussi proposer les ajustements nécessaires par un « jeu méthodologique de transposition[19] », autre technique qui assiste un groupe dans sa capacité à sélectionner par niveau d'analyse ce qui paraît important.

### 3. Les ateliers de créativité

Les ateliers de créativité sont une modalité complémentaire des laboratoires d'étude ; ils en diffèrent en ce qu'ils sont organisés en vue d'une production nouvelle. Les phases de créativité engagent des petits groupes à investir un sujet, à en décortiquer les mécanismes mentaux et sociaux, dans une bonne humeur évidente. Plusieurs techniques connues : le *brainstorming* ou remue-méninges, la technique du risque, la technique de la carte conceptuelle ou *mind map*, le jeu de l'écriture co-élaborative, les différentes techniques usitées dans les ateliers d'écriture, les évocations métaphoriques, notamment par le photolangage, la

méthode développée (et brevetée !) par Metaplan. Ces productions en formation constituent une réelle plus-value de la formation, non tant par leur qualité intrinsèque, parfois inaboutie, que par le processus qu'elles engagent chez les formés.

## 4. La consultation ou *workshop*

En fil rouge de la formation, une « boutique de formation », ou *workshop*, peut être proposée, ce que l'on retrouve aisément au Québec par exemple, même pour les élèves. Il s'agit des ressources, de toute nature, à libre disposition, en rapport direct avec la formation : une table où s'étalent livres de référence, encyclopédies, revues et périodiques, d'accès plus ou moins facile, mais aussi un ou des postes informatiques avec quelques adresses Internet en pages portail ou *padlet*. Ainsi chaque formé a la possibilité, cela s'organise dès le début, de saisir un article, un livre, etc. pour en faire le compte rendu écrit, puis oral en fin de formation. Ce sera d'ailleurs une des traces de la formation.

Par cette modalité, nous organisons donc la possibilité d'itinéraires personnels en formation, couplés aux apports en commun et aux travaux de groupe. Ce sera un critère significatif de l'évaluation de la formation à l'issue du travail.

La formation alors n'a de sens qu'en participant à un processus plus global de développement de la ressource professionnelle, elle se veut ouverte, découvrant ses sources, en créant d'autres à l'avenant. En ce sens, elle n'est jamais « finie ».

Au cours d'un entretien, Carine Perrin, enseignante en lettres et histoire au lycée professionnel La Mache de Lyon (69), livre simplement son aventure professionnelle. En en reprenant le mot à mot, tout en en décomposant les phases, nous identifions les 10 étapes de son aventure :

1. Une interrogation toujours présente sur notre école et
2. Un voyage en Finlande à la Toussaint 2012, en équipe, pour observer différents établissements.
3. Là ça a été comme une évidence : il fallait se nourrir de ce système, sans vouloir le copier, pour répondre aux problématiques qui sont les nôtres. Le profil de la classe expérimentale s'est dessiné au retour, dans l'avion !
4. Ensuite des collègues intéressés et moteurs nous ont très vite rejoints dans l'aventure.
5. Nous nous formons collectivement, par les formations que nous choisissons scrupuleusement de suivre,
6. Par les multiples échanges entre nous,
7. Par les temps de réunion,
8. Par la veille pédagogique que nous essayons d'assurer.
9. Et pour les autres équipes qui se forment à la pédagogique Care, nous travaillons une journée avec elle, en essayant de faire vivre réellement ce que nous proposons aux élèves.
10. Ensuite, chacun doit s'approprier le projet, en fonction de ce qu'il est et de son public. Même s'il y a des éléments incontournables, le projet doit pouvoir s'adapter.

***La formation est une histoire courte et intense dans la vie professionnelle***

Revenons au tableau évoqué : donc, en ligne, les modalités variées possibles en formation. Puis, en colonne, les thèmes et contenus adaptés aux objectifs de la formation : plutôt cinq que deux ou trois, pour permettre l'instauration d'une dynamique. Pour des formateurs débutants, on pourrait travailler plus spécifiquement les temps suivants :

— commencer une formation ;

— se présenter ;

— faire émerger les représentations ;

— travailler en équipe, conduire un projet ;

— développer un thème ;

— faire écrire ;

— évaluer une formation.

Chacun de ces domaines peut donc se décliner une ou plusieurs fois dans chaque modalité, au titre des apports, des recherches, des laboratoires d'étude, des ateliers de créativité, des consultations. Voici un exemple dans le tableau suivant.

| Type de module / Domaine de la formation | Apports | Enquêtes Recherches | Laboratoire d'étude Analyse de pratiques | Ateliers de créativité | Consultation |
|---|---|---|---|---|---|
| **Commencer une formation** | • Une formation « efficace » (p. 236) | | • Photo, image, blason | • 30 façons de commencer une formation (p. 215) | |
| **Se présenter** | • Identité professionnelle | | • Photolangage<br>• Autopositionnement<br>• Le petit vélo (p. 49) | • Photolangage (p. 257)<br>• Image totem<br>• Musique dans la tête | |
| **Faire émerger les représentations** | • 11 techniques (p. 38) | | • Q-sort (p. 192) | • Autour d'un mot Carte géographique du métier ou tableau de bord (p. 13) | |
| **Travailler en équipe, conduire un projet** | • Les mondes de l'enseignant (p. 27)<br>• Conduite du changement<br>• Processus innovant (p. 69) | • Interviews : place de la formation, et rôle du formateur | • 30 façons d'enterrer une idée (p. 28)<br>• Tests d'écoute, et de travail par équipe<br>• Conduite de réunion<br>• Les 5 M (Ishikawa)<br>• Naufragés en mer<br>• La Nasa<br>• Inventaire de 125 indicateurs | • Stratégies obliques<br>• Jeu de rôles<br>• Metaplan<br>• *Brainstorming*<br>• Prise de rôles et de responsabilités (p. 265)<br>• Carte mentale<br>• Cristal fractal | • Test : argumenter |
| **Développer un thème (disciplinaire, etc.)** | • Former des enseignants ? (p. 236) | | • Q-sort<br>• Étude de cas et JMT (p. 158) | • Carte mentale<br>• Mandala<br>• Q-sort<br>• *Brainstorming* | |
| **Faire écrire** | | • Occasions d'écrire<br>• Modalités d'écrit<br>• Raisons d'écrire (p. 277) | • Le réticule<br>• L'entretien d'explication | • À la manière de...<br>• À partir d'une photo<br>• Matrice professionnelle | |
| **Évaluer** | • Ingénierie de formation (p. 52)<br>• Efficacité de la formation (p. 258) | | • Questionnaire<br>• Cible<br>• Échelle de Cosgrove (p. 190) | • Évaluer une formation, à chaud, à froid... (p. 261) | |

Ainsi, le tableau se présente comme une matrice de la formation en 5 domaines d'études traités suivant 5 modalités possibles, soit un potentiel de 25 temps (au moins). Nous pouvons soumettre cette matrice tout de go aux formés, mais de manière plus dynamique, en présentant la structure, quelques éléments, envisager les attentes, les y reporter, et construire ainsi dès les premières

heures de la formation le programme réel ; la formation devient processus où tous prennent une part active et collaborative.

Pour plus de facilité, nous passons alors à la programmation en modules, généralement 4 modules dans une journée complète. Le temps d'étude, de mise au travail, de compte rendu n'est jamais à sous-estimer. Ainsi, pour une formation conçue en 2 x 2 (deux jours groupés en deux fois), nous obtenons 16 modules. Pour peu que l'intersession soit conséquente (plusieurs semaines), ce temps doit être alors mis à profit comme partie intégrante – et intégrée ! – de la formation : à nous de proposer 4 types de travaux complémentaires.

Soit, en tout, 20 modules possibles à aménager.

| Jour 1 | Jour 2 | Intersession | Jour 3 | Jour 4 |
|---|---|---|---|---|
| 1<br>Photolangage | 5<br>Images-totem et identité professionnelle | 9<br>Consultation | 13<br>Totem 2 | 17 |
| 2<br>Blason | 6<br>Q-sort : animation et formation | 10<br>recherches (interview) | 14<br>Compte rendu d'interview<br>Jeu de rôles | 18 |
| 3<br>Analyse croisée et synthèse en 5 groupes | 7<br>Créativité<br>Q-sort autour du projet d'école<br>Les 30 façons d'enterrer une idée<br>Metaplan sur le projet d'école<br>Cristal fractal sur le projet d'école | 11<br>Échange de pratiques ou de ressources | 15 | 19 |
| 4<br>Organisation modulaire de la formation | 8<br>Courte évaluation | 12<br>Le vélo | 16 | 20 |

### *Les « fondamentaux » du temps de formation*

L'organisation de la formation s'accommode de quelques réal-

ités fonctionnelles ou « institutionnelles » qui en conditionnent le déroulement : l'entrée en formation, l'évaluation finale et les temps intermédiaires dits « temps méta ».

## 1. « Entrer en formation »

Ce n'est pas une formalité. C'est une phase fondatrice de la formation, de laquelle découlent réussites ou problèmes récurrents, c'est selon. Nous devons y présenter tout à la fois le dispositif de formation qui fait qu'un groupe est réuni ici, les procédures (protocolaires) qui justifient cette formation et donc le « contrat de formation[20] » en termes d'objectifs ; les contenus peuvent y être fermés ou ouverts, nous l'avons signalé. Dans cette phase, vous jouez aussi sur votre propre professionnalité ou autrement dit, votre légitimité. Ce moment relève de l'ingénierie de formation, domaine souvent négligé par les collègues, et la plupart du temps inconnu des formés.

Vous ouvrez une parenthèse professionnelle qui se refermera avec vous, un espace-temps où tout peut être joué et rejoué, sans souci d'évaluation de la personne, la formation appartient au domaine de la confidentialité.

Ce temps occupe les premiers modules, au moins la matinée. Il s'articule avec le temps de construction de la formation, à savoir le temps de dévolution des objectifs aux formés, la négociation des modalités variées, comme nous l'avons vu ci-avant, la répartition des rôles, leur distribution, l'esquisse d'une programmation et l'évocation d'un produit final.

Formellement, on peut proposer ces différents temps successivement. Avec l'appui de Cicéron (la *captatio benevolentiae*), il peut se trouver des techniques et des instruments propres au *clinamen*, qui invitent au décalage, à l'ouverture, au petit pas à l'attention des

formés et du formateur. J'ai eu souvent recours au photolangage[21], non plus celui à présent dépassé parce que daté dans ses « vues », mais un corpus de vues et d'images de ma composition, adapté au thème, facilement composé grâce au moteur d'Internet[22]. L'accroche décalée permet de contourner toute expression plus formelle et pas mal de résistances, et surtout le « tour de table » traditionnel qui n'apporte rien que des connaissances que l'on a par ailleurs (sur la liste des inscrits, par exemple).

J'ai pu proposer à un groupe de néoformateurs de travailler plus spécifiquement cette dimension d'entrée dans la formation, en leur faisant concevoir une fiche sur « trente façons de commencer une formation[23] », à l'instar d'une fiche plus ancienne conçue par André de Peretti et un groupe d'enseignants sur « trente façons de commencer un cours ».

## 2. Évaluer en formation, évaluer la formation, innover dans l'évaluation

Une équipe de chercheurs[24] observe trois facteurs corrélés pour rendre une formation « efficace », c'est-à-dire ayant les effets attendus (voir plus loin sur le concept d'impact) :

1. L'effet établissement, particulier sous deux aspects : **la direction pédagogique et incitatrice du chef d'établissement, et la présence d'un travail collectif**. Plutôt que de questionner la pertinence des différentes modalités de formation (stage individuel au PAF *versus* plan de formation d'établissement), l'étude pointe le style de direction : « *Encourager les compétences, non pallier les manques.* » Légitimer et communiquer autour de la formation continue, sous toutes ses formes.
2. **La démarche formative de type interactif-réflexif**

**de formateurs-médiateurs (universitaires ?…),** qui travaille à la fois sur la reconnaissance mutuelle, une approche par tâtonnement autour d'activités en lien avec des situations professionnelles contextualisées mais s'inscrivant dans un long terme. Plutôt que de tenter le grand écart impossible, il convient de progresser par *petits pas, petits projets*, en s'appuyant largement sur l'expérience et les compétences déjà maîtrisées des formés. En ce sens, la formation est le début d'un système d'engrenages qui vont jouer solidairement, mais pas trop vite.

3. **L'épistémologie du stagiaire, mêlant parcours professionnel, image de soi et son rapport au savoir professionnel.** Un signal de la réussite est le basculement d'une vision prescriptive du métier à l'appréhension, la compréhension et l'acceptation de la complexité, de la souplesse et de la variété nécessaire des orientations et des pistes de travail possibles, à l'acceptation de situations d'impasse, au traitement des échecs.

Trois alertes viennent compléter l'étude pour toute tentative d'évaluation en formation :

— L'institution énonce clairement les effets attendus et, sur ce point, rien n'est simple.

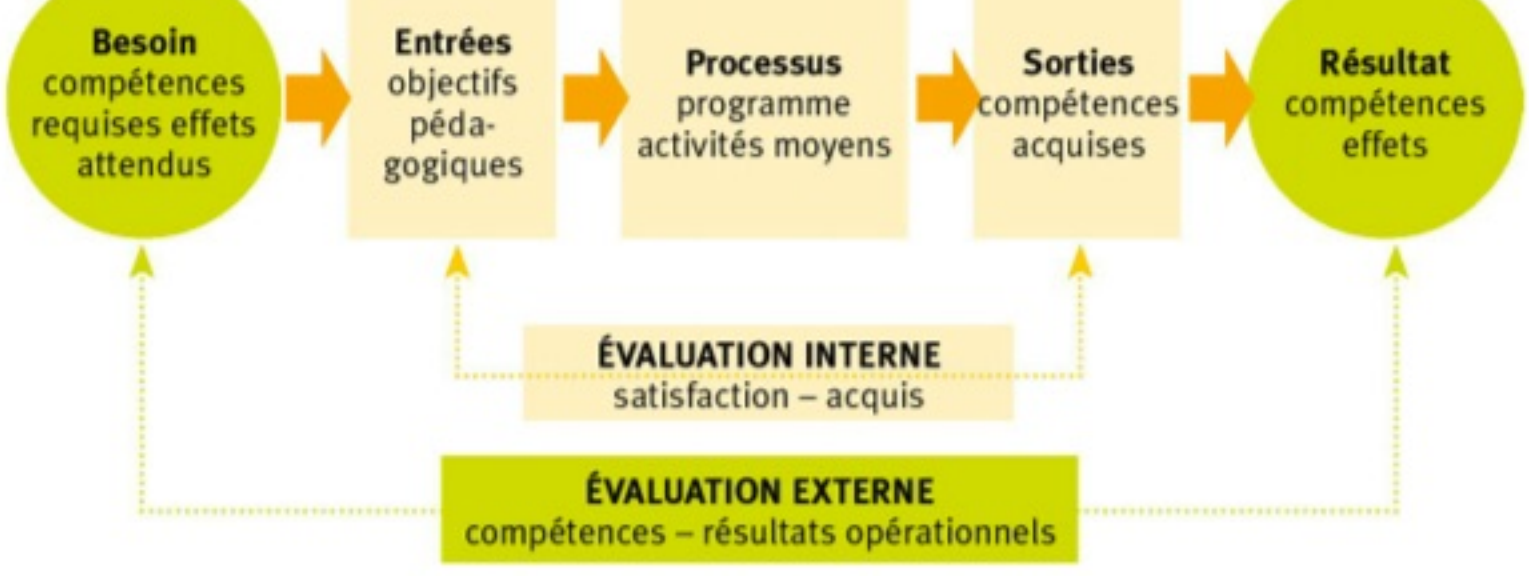
— Se doter d'outils et de méthodes de repérage des effets réels et de leurs causes qui dépassent forcément la formation (les pratiques actuelles d'évaluation à chaud, d'évaluation différée un peu plus tard ne peuvent que fournir des déclarations d'intention), en prenant en compte le facteur temps, analysé dans l'effet établissement[25].

— Adopter en la matière une grande prudence méthodologique (ni légitimer, ni discréditer), ne pas céder à la pression forte d'évaluations tous azimuts qui

ne présentent aucune supériorité par rapport à l'absence d'évaluation[26].

***Niveaux d'évaluation de la formation.*** L'évaluation de la formation est un acte institutionnel et obligatoire ; elle fait partie du processus enclenché bien en amont ; il appartient au formateur de faire une évaluation classiquement appelée « à chaud ».

Pour bien situer cette phase, il nous faut revenir sur l'approche systémique de l'évaluation en un schéma simple.




Le processus de formation est composé de deux boucles : la première (en rouge) met en regard besoins identifiés et résultats constatés ; elle s'élabore en dehors de la formation, mais elle l'encadre. Plus, elle est LE cadre de la formation. Sans cette boucle, toute formation fonctionne à vide. Son évaluation est dite « externe », en s'attachant aux niveaux 3 et 4 (3 pour les compétences professionnelles développées et constatées *in situ*, 4 pour les effets, on dit aussi « impact » sur l'organisation, sur le système – ici, l'établissement).

La deuxième boucle intéresse directement la formation, et donc le formateur. Elle met en regard les objectifs de la formation et les compétences à la sortie, en identifiant deux niveaux, 1 et 2 : 1 pour la satisfaction des formés ; 2 pour les capacités développées dans le cadre de la formation. Ces deux niveaux sont le domaine propre du formateur. À lui d'en extraire la valeur, au sens premier

du mot « évaluation », de la manière la plus probante.

| | | |
|---|---|---|
| **Évaluation interne** | Améliorer l'action de formation | Niveau 1 : opinion satisfaction |
| | Réguler et adapter la formation | Niveau 2 : évaluation des acquis |
| **Évaluation externe** | Diagnostic sur l'utilité de la formation | Niveau 3 : utilisation des acquis |
| | Rentabilité de la formation | Niveau 4 : résultats opérationnels |

La plupart du temps, dans les différents dispositifs académiques, ESPE ou rectoral sont proposés des supports d'évaluation à chaud pour les formateurs, imprimés à case ou à texte libre. L'expérience montre qu'ils ne satisfont personne ; les formateurs y accordent peu d'attention, ce qui ne renforce d'ailleurs pas leur « légitimité », ni leur intégration dans le dispositif. Cela peut même les fragiliser d'une certaine façon ; ils peuvent même le distribuer en toute fin de formation, aux formés de le renvoyer. Le taux de retour est alors extrêmement faible et cela n'émeut personne… Quand les imprimés sont ramassés, on observe peu d'utilisations, une simple transmission, pour quel traitement ? Assurément, l'évaluation de la formation reste encore un domaine à explorer ; d'aucuns ont pu depuis quelques années en parler comme d'un « serpent de mer ».

Les spécialistes doivent intervenir pour rappeler la primauté de l'évaluation intuitive interactive qui se déroule au cours de l'apprentissage (Linda Allal).

***Évaluations à chaud et valeurs collectives.*** Pour rester en cohérence avec le processus formatif, je proposerai d'autres types de développement de sorte à faire de la phase d'évaluation un moment en soi de formation, pour chacun et pour le groupe. C'est bien un moment important de dégager ensemble les savoirs professionnels et collectifs. Finalement, c'est exactement ce que nous devons faire avec une classe à l'issue d'un travail : faire un bilan des savoirs.

Une technique d'évaluation rapide en fin de formation peut

être par exemple l'évaluation par symboles : elle permet en un temps rapide et « efficace » une expression individuelle et une visualisation collective. Nous proposons 5 feuilles de type *paper board* au mur ; chaque feuille porte en haut un symbole spécifique :

| | | |
|---|---|---|
| ☺ | J'ai aimé | Niveau 1 : enquête de satisfaction |
| ☹ | Je n'ai pas aimé | |
| I | Cela m'a donné des idées | Niveau 2 : enquête sur les capacités développées |
| U | J'ai trouvé cela utile | |
| ? | J'aimerais en savoir plus sur... | Enquête sur les besoins complémentaires en formation |

Une fois les fiches exposées, le formateur présente en une liste affichée (en vidéoprojection, c'est plus rapide) les éléments qui lui semblent devoir être évalués dans la formation, en 15 ou 20 items, numérotés. Vous trouverez des exemples d'items retenus lors d'une formation, dans l'encadré page suivante.

Un temps court est réservé à la réflexion, puis chacun est invité à porter son appréciation sur les fiches murales en y indiquant les numéros d'items selon les symboles. L'opération est relativement rapide et permet au groupe de voir comment la formation a été reçue. Un rapide commentaire accompagne la lecture, en s'attardant sur le futur proche (I et U) mais aussi sur les besoins complémentaires ; ainsi, en fermant la parenthèse de cette formation, nous en ouvrons une autre et des possibilités de plans individualisés de formation, en s'appuyant sur les dispositifs connus ou inconnus par certains.

Plus classiquement, ce procédé par symboles peut être assorti d'une autre technique, celle de la cible collective. Des axes sont thématisés : ils reprennent les objectifs, les modalités, les niveaux 1 et 2. Après avoir présenté la méthode (un point par secteur, trois niveaux d'évaluation, de TB au centre à I à la périphérie), sur la cible rapidement tracée sur une feuille au mur, chaque formé vient y reporter les points selon son appréciation.

Des nuages en points apparaissent en 2 minutes. Le procédé est à la fois collectif et très visuel. Il permet à chacun des formés de se positionner dans son groupe et de relativiser les problèmes ou résistances rencontrés.

**Liste des thèmes, techniques et outils travaillés lors de la formation**

1. Mini-cas et analyse de la pratique

2. Attribution de rôles de communication, de service, de production…

3. Organisation négociée du travail collaboratif

4. Outillage de la pratique (Q-sort, blason…)

5. Gestion modulaire et variée des travaux de groupe

6. Échanges sur la pratique

7. Méthodes d'évaluation rapide

8. Interviews

9. Apports théoriques

10. Conduite de formation assistée par ordinateur

11. Conseil individualisé

12. Production collaborative de fiche-synthèse

13. Possibilité de recherche et de travailler sur poste

14. Exemples de traitement (thèmes, carnets de bord…)

15. Parcours individualisé de formation

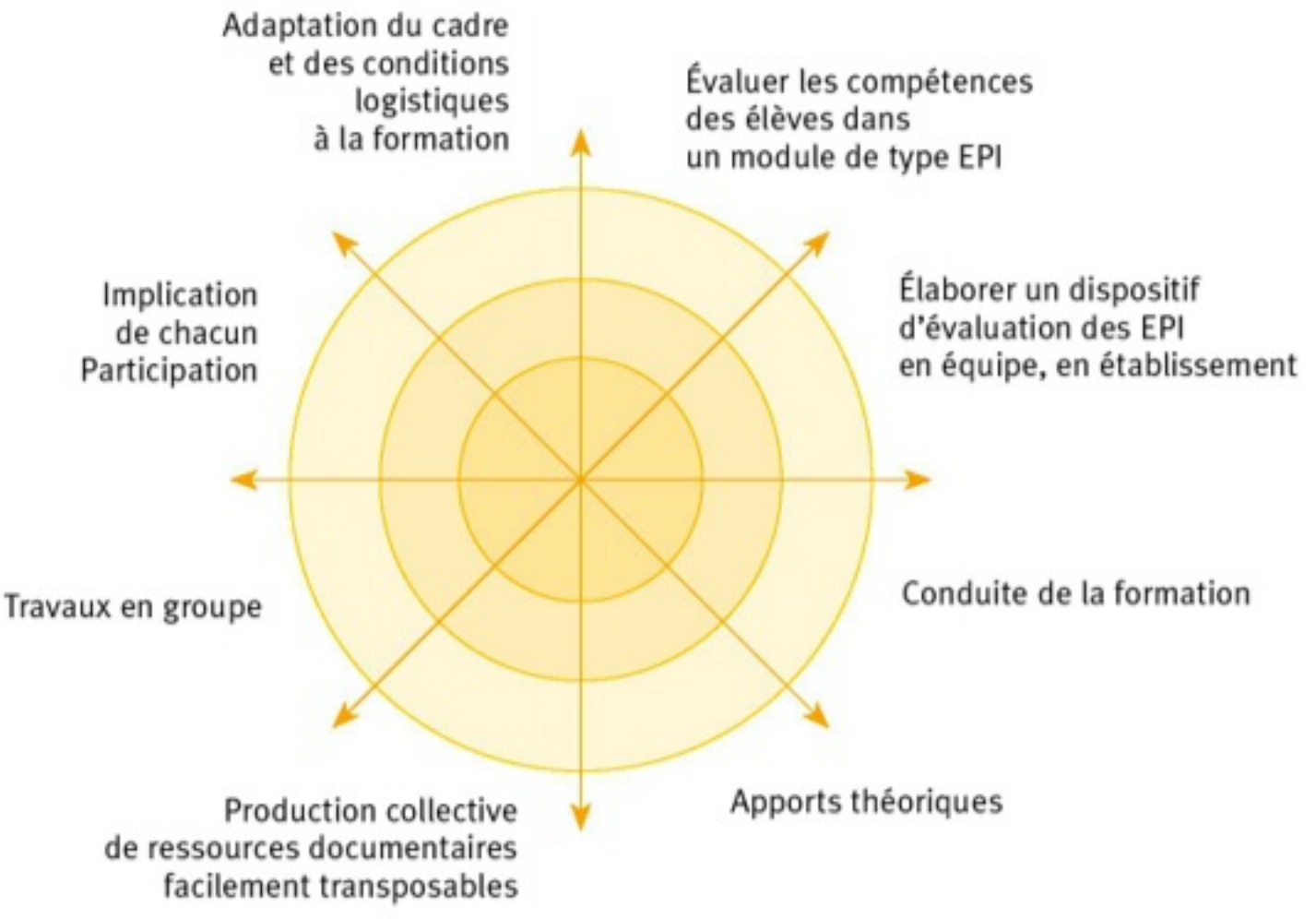
16. Ressources apportées et conseillées

17. Moments conviviaux et visites

18. Constitution d'une trace écrite commune rapide

19. Organisation d'un suivi de la formation

**Cible d'évaluation des objectifs et de l'organisation du travail (évaluation interne de formation)**



### 3. Les temps « méta »

Non, l'évaluation ne sera pas la fin de ce chapitre. Pour conclure sur les « fondamentaux » de la formation, il nous manque encore quelques jalons ou « temps méta ». Ce sont en quelque sorte les balises du repérage du processus formatif à inscrire dans le déroulement d'une formation « efficace ». *Méta*, en grec, signifie « sur » ou dessus, ou encore à côté. En volley-ball, c'est le « temps mort » que l'entraîneur impose à son équipe pour ressaisir l'initiative et aller aux points. En éducation et en formation, nous dirons alors « métacognition ». Identifier les facteurs, les éléments constitutifs de l'action en formation. Il est intéressant en formation d'installer des moments réflexifs tout au long du temps de travail collectif. Ici, la pédagogie « institutionnelle[27] » nous aide quand elle propose une formalisation, voire parfois une ritualisation, des modes de communication à autrui et au groupe, grâce à des objets transitionnels ou des rôles assignés (voir page 264).

*Réacteurs subjectifs et comptes rendus objectifs*. C'est une pratique que j'ai apprise d'André de Peretti, investie avec lui et développée par la suite. En s'appuyant sur la pédagogie des rôles, nous avons pris l'habitude d'instaurer en protocole de la formation, dans les toutes premières heures, la distribution de rôles variés et tournants, *ad libitum*[28].

*Temps méta et transposition aux situations d'enseignement*. Une autre technique de réflexivité organisée en formation consiste à inscrire des temps « morts » après chaque module, en suspendant le déroulement par une simple question : « Qu'avons-nous appris ? » Ce questionnement permet très explicitement d'envisager les conditions de transposition aux différentes situations professionnelles ; cela vaut pour les supports, les techniques, mais aussi

pour le positionnement professionnel, qui touche l'identité de l'enseignant.

Au terme de cette analyse fonctionnelle du temps de formation, nous avons ensemble élaboré à la fois une matrice organisationnelle et une grille prévisionnelle d'un stage, avec ses temps forts et obligés.

***Donner des rôles pour l'organisation coopérative du travail***

Sont-ce modestement des individus que nous formons, en isolats agrégés, parfois s'entrechoquant de manière aléatoire ? Les enjeux de ces moments, rares et aventureux à la fois, touchent l'organisation collective, coopérative, apprenante : il s'agit de développer des compétences de coopération dans le groupe, essentielles pour le travail en classe, comme pour le travail en établissement. Le socle commun de connaissances et de compétences devient référentiel pour les élèves, cela est inscrit dans le référentiel du métier d'enseignant.

Le développement professionnel tire son efficacité en grande partie de l'organisation co-élaborative du travail engagé avec les participants. Cela semblera formel et de peu d'effets s'il s'agit d'une simple animation de 3 heures, ce qui atteste les limites réelles de ce type de « formation » (présentée comme telle) ; ce sera effectif pour un groupe partageant plusieurs sessions, sur une durée conséquente (un stage d'école de 4 jours, un séminaire de 2 jours, un accompagnement perlé sur l'année, voire sur 3 années). À ces conditions, elle sera « efficace ».

Le groupe devient un groupe vivant en formation, apprenant par lui-même, pour lui-même et avec les autres. *Inter-ligere*, c'est faire le lien. À la manière du fonctionnement cérébral, nos neurones ne seront rien sans le maillage effervescent de nos synapses

infinies. De cette capacité de faire les liens, de penser en analogie, en convergence et en complexité qui s'incarne dans le réseau social de tout groupe humain, *a fortiori* de groupe en formation, qu'en faites-vous ?

Ce dispositif de travail en rôles est, du point de vue du formateur, très confortable en assumant d'emblée qu'il n'est pas « expert », pouvant ou sachant tout faire, tout seul, mais en revanche celui qui facilite et accompagne le développement de l'expertise d'autrui. L'enrôlement lui permet de se délester d'une série de tâches et d'observations (qui seraient d'ailleurs passées à la trappe) ; il peut réellement focaliser son attention sur l'activité intellectuelle, réflexive et créative des formés : c'est bien un objectif de formation, non ?

Le formateur dispose d'une variété requise de rôles pris, confiés et consentis par chacun au service d'un travail collaboratif. Les rôles relèvent de plusieurs domaines : de communication, de service, de technique, de méthode.

Il revient au formateur, dès les premières minutes de la session, de proposer une mise en rôle, au gré des évocations et en fonction des objectifs que l'on se donne (ce pourrait être même une indication des modalités figurant dans la proposition de tel ou tel catalogue).

Ainsi, à la manière d'un générique de début de formation, nous pouvons proposer quelques rôles, non exclusifs entre eux, avec une consistance positive pour chacun, de sorte à promouvoir un principe fondateur évoqué par Aristote : « Le tout est plus que la somme des parties. » C'est en permettant la compétence collective que nous pouvons améliorer les performances individuelles. Quelle leçon pour nos pratiques de classe (française) ?

## Rôles tournants (à chaque demi-journée ou journée)

| | |
|---|---|
| **Analyseur objectif** | Chargé de faire un compte rendu écrit et oral, strictement objectif, le plus factuel possible, de la session précédente (d'un jour à l'autre, d'une session à l'autre). Court, synthétique, mais pas forcément narratif. « Ce qui a été fait », cela pour éviter quelques propos de comptoir de type « on n'a fait que parler »… Un rôle décisif pour la mémoire du groupe mais aussi du formateur, qui peut mesurer le décalage, toujours, entre une organisation prévisionnelle et le passage au réel. |
| **Réacteur subjectif** | Rôle complémentaire du premier ; autoriser à ce qu'une personne puisse dire « JE », assumer une pleine et entière subjectivité, réagissant ou résonnant aux modalités, aux contenus de la formation. Carte blanche sur le mode de restitution. C'est un espace de créativité qui contribue, à chaque fois, à consolider la dimension de sécurité des participants et l'espace de confidentialité de la formation. La résonance du témoignage auprès des autres participants est étonnante. Le groupe est vraiment prêt à « changer ». |

## Rôles de production pour la durée de la session

Les rôles suivants peuvent être pris en binôme et leurs productions sont autant de traces pour évaluer la formation.

| | |
|---|---|
| **Classificateur des «** | Ou chargé du glossaire. Tout au long de la |

| | |
|---|---|
| **gros mots »** | formation, pourront être évoqués, définis ou élaborés des « gros mots », inusités dans le registre habituel, nouveaux ou relevant d'un registre plus scientifique. Ce rôle peut les relever et en proposer des éléments de définition par la suite, avec les liens Internet pour aller plus loin. |
| **Analyseur de la posture des formateurs** | Ce rôle s'impose dans le cas de la formation de formateurs ; il s'agit de relever les postures, actes, gestes et implicites du formateur ; non qu'il constitue un modèle, surtout pas, mais peut être le sujet d'une étude de cas, pour un débriefing ; et analyser ensemble ce qui a été efficace, accompagnant, ou alors ce qui a pu faire obstacle. |
| **Observateur des modalités de la formation** | L'observation fine et durable des dispositifs, techniques, organisations, groupements, supports et interactions durant de la formation permettra de recueillir des éléments à reprendre à un moment ou à un autre de la formation, afin de réguler ensemble le processus et de s'ajuster au mieux aux besoins du groupe. |
| **Producteur de fiches outil** | À l'occasion de la mise en place d'un dispositif, d'un test d'une technique de formation, une personne pourra prendre en charge son observation et sa formalisation de sorte à en proposer une fiche outil. |
| **Rédacteur de fiches d'analyse** | En début ou en cours de formation, des livres, articles, revues ou extraits de sites sont évoqués, présentés pour leur intérêt ou ressources en « boutique de formation ». Une personne est chargée d'en proposer une fiche de lecture, en vue d'une communication en fin de formation. Ainsi, une bibliographie |

| | |
|---|---|
| | peut être vite décryptée et rendue (enfin) utilisable. |
| **Cartographe de la profession ou du thème** | Rôle créatif et inédit : comment mettre en espace, en une carte les principaux éléments, incontournables, risques et chances, choix, options et variables du thème. Une carte heuristique, par exemple, pourra être présentée en fin de session ; elle donnera une « vision » déjà organisée de l'ensemble du processus. |
| **Consulteur des personnalités** | Rôle à proposer à tout le groupe ; pour que la formation s'inscrive dans la durée et ne se réduise pas au seul « présentiel », l'invitation à aller « voir ailleurs », consulter personnalités, experts, responsables, d'autres milieux que la seule Éducation nationale, sur la problématique étudiée. Le compte rendu et l'analyse seront faits à la prochaine séance. |
| **Dessinateur des graphiques collectifs et/ou de profils individuels** | Dans tout groupe, il se trouve des collègues qui dessinent, pour passer le temps, pour illustrer : croquis, graphiques, caricatures, sur le thème, sur une situation en formation, sur un problème rencontré. Les productions peuvent passer de main en main. Humour, inattendu et richesse toujours. Nos collègues ont du talent ! Des illustrations à reprendre pour un blog, un site Internet ou un article sur Viaeduc par exemple. |
| **Rapporteur des besoins en formation** | Il s'agira pour un ou deux personnels de porter un regard analytique sur les travaux et les échanges tout au long de la formation, de sorte à détecter d'éventuels besoins complémentaires. Toute formation s'inscrit dans un processus « tout au long de la vie », quelle est la prochaine étape ? |

| | |
|---|---|
| **Enregistreur des références** | Références évoquées, liens consultés, noms lancés lors des échanges, ce rôle permettra de les relever, puis de les développer en une courte recherche. Si une connexion est disponible (avec les BYOD, c'est devenu très réaliste), cela peut se faire immédiatement. Une compilation sera proposée. |

## Rôles de service

| | |
|---|---|
| **Rappel au réel** | Une session peut mener loin : théorisation, extrapolation, débats, etc. Ce rôle assumé nous ramène au réel du contexte travaillé, de la classe, des moyens réellement à disposition. Pour permettre la transposition, discuter des conditions nécessaires et de la variété possible. |
| **Gardien de l'adaptation locale** | Le formateur peut être « expert », mais sans doute pas des environnements scolaires forcément diversifiés, des niveaux enseignés, des publics spécifiques. Il devient nécessaire de questionner les contenus et supports en vue d'adaptation. C'est une des conditions d'une « bonne » formation. |
| **Préposé à la convivialité** | La logistique de la formation reste un facteur d'efficacité non négligeable de sa réussite ; elle se prépare en amont, mais elle s'aménage pendant le travail ; cette dimension cachée de la vie du groupe peut être assumée, avec plaisir. C'est plus une coordination qu'une responsabilité à tout faire ! |

| | |
|---|---|
| **Gardien du temps** | Rôle classique, qui permet, sous formes diverses, de délester le formateur de la « course à la montre ». |
| **Synthétiseur du travail à faire** | Les échanges, les phases de reprise permettent de débusquer un ou plusieurs aspects, de révéler des opportunités, de soulever des questionnements qu'on ne peut que différer. Ce rôle permet de fixer quelques points à reprendre ou à approfondir pour la prochaine session. |
| **Généríste du groupe** | Ce rôle enregistre toutes les tâches, fonctions et rôles du groupe, de sorte à nous rappeler collectivement qui fait quoi. Essentiel. |
| **Metteur en page et groupe éditorial** | Les rôles sont solidaires en phase finale, pour compiler les travaux, en permettre la capitalisation en un livret de formation ; d'abord matériaux bruts, ils pourront faire l'objet d'un travail de réécriture en vue d'une communication ultérieure, au niveau hiérarchique, sur le réseau Internet, dans un groupe dédié sur Viaeduc, etc. |
| **Ingénieur de la mise en ligne** | Ces travaux pourront s'intégrer dans un site, un blog, un espace partagé, qu'un membre mettra à disposition du groupe. |

Cette liste n'est pas exhaustive, et des rôles peuvent être pris et même proposés par les participants eux-mêmes, comme celui de médiateur que j'ai découvert récemment ; celui qui était juste à mes côtés a pris le rôle de celui qui réagissait, avec humour et distance, aux incompréhensions du groupe. Ce fut très dynamique et enrichissant pour tout le monde.

## *Check-list* pour la préparation et la conduite d'un stage

### Ai-je précisé (ou suivi ou rempli) ma démarche dans :

- ☐ L'intitulé
- ☐ L'orientation
- ☐ Les visées personnelles
- ☐ Les objectifs successifs
- ☐ Les contenus
- ☐ Les programmes

### Ai-je pris en considération ou rencontré les personnes ?

- ☐ Élèves
- ☐ Stagiaires
- ☐ Collègues
- ☐ Équipes enseignantes
- ☐ Équipe administrative
- ☐ Autorités
- ☐ Personnes extérieures

## Ai-je évoqué ou utilisé une gamme de techniques de communication ?

- ▢ Techniques de présentation
- ▢ Techniques de mise en sous-groupe
- ▢ Techniques de mise en commun
- ▢ Techniques de détente
- ▢ Techniques de créativité
- ▢ Techniques d'étude de problème

## Ai-je prévu ou réalisé des relations ?

- ▢ Attitude d'accueil
- ▢ Processus d'accueil
- ▢ Répartition des rôles
- ▢ Organisation de réunion d'équipe ou de staff
- ▢ Activités d'aide
- ▢ Entretiens
- ▢ Réunion d'enseignement

## Ai-je prévu ou assuré l'organisation selon :

- ☐ Les lieux
- ☐ Le matériel
- ☐ Les moyens de secrétariat
- ☐ Les moyens de reproduction
- ☐ L'emploi du temps
- ☐ Les ordres du jour ou le cahier de textes
- ☐ L'information

## Ai-je disposé ou utilisé des variétés de modes d'évaluation ?

- ☐ Exercices de simulation
- ☐ Auto-évaluation
- ☐ Co-évaluation
- ☐ Appréciation par le professeur
- ☐ Évaluation projective
- ☐ Notations contrôlées
- ☐ Examens

## Ai-je préparé ou mis en œuvre une pluralité de ressources ?

- ☐ Exposés ou cours
- ☐ Bibliographies
- ☐ Documents courts
- ☐ Documents importants
- ☐ Livres
- ☐ Consignes pour méthodologie
- ☐ Photos
- ☐ Enregistrements
- ☐ Films ou vidéos

## Ai-je songé ou veillé aux suites de l'enseignement ?

- ☐ Techniques de bilan
- ☐ Évaluation ultérieure
- ☐ Phases de conclusion
- ☐ Documents terminaux
- ☐ Révisions

- ▢ Rencontres ou suivi

S'engager dans le développement professionnel des enseignants implique bien d'autres acteurs que les seuls enseignants ; le processus invite à changer les rôles et les compétences des accompagnateurs, facilitateurs et formateurs. Il touche aussi l'encadrement des enseignants que sont les directeurs et les chefs d'établissement, dans une conception renouvelée du *leadership* scolaire.

**Un nouveau partage des rôles et des responsabilités, pour, avec et par les enseignants**

Le chantier collège 2016 est un défi professionnel et pédagogique pour tous les acteurs ; car si la réforme misant sur des dispositifs pédagogiques tels que l'accompagnement personnalisé et les EPI, mais aussi sur les pratiques enseignantes, les modes d'évaluation, le numérique touchent les enseignants eux-mêmes dans leur quotidien, elle ne peut s'accomplir qu'avec le soutien et l'implication forte des chefs d'établissement ; la vision qu'ils en construisent, l'aide à l'organisation, la régulation de l'équipe seront déterminantes.

Il faut aborder ici le concept de *leadership distribué*, sous-jacent au développement professionnel des enseignants, et condition de son efficacité.

Le message :

— Pas d'amélioration des résultats des élèves, ni de transformation de l'organisation pédagogique sans l'action volontaire du chef d'établissement. Mais il ne peut pas le faire tout seul. Au lycée et au collège, l'action de l'équipe

de direction sur les pratiques pédagogiques se fait à distance et dans une relation d'influence, alors qu'à l'école primaire, elle se fait plus collégiale et participative.

— Ce n'est pas le statut qui surdétermine l'autorité de la direction, mais le mode d'exercice de l'autorité et les relations avec l'équipe et ses partenaires : le *leadership*.

***Partage (des expertises)***

Les occasions fréquentes d'échange, les modalités et méthodologies variées de partage d'expertise sont des conditions de réussite d'une démarche innovante. Si une innovation est, au sein d'un établissement scolaire, d'une circonscription ou d'une classe, souvent l'œuvre d'une ou deux personnes, en revanche, ses effets sur les élèves, les enseignants et/ou les structures dépendent de l'implication d'un plus grand nombre.

Le rôle du personnel d'encadrement est dans ce cas primordial. Il est souvent le premier à déceler le caractère innovant des pratiques pédagogiques bien qu'il ne soit pas dans les classes. Ce paradoxe est rendu possible par une écoute permanente en direction de ce qui se fait, de ce qui se dit et de ce qu'on en dit. C'est plus aisé aussi par un travail plus étroit avec les corps d'inspection. La posture d'écoute est une condition première au partage. La démarche interrogative vient ensuite. Elle se veut compréhensive, par égard envers la complexité de la tâche des enseignants. Le développement professionnel trouve souvent son fondement dans les doutes partagés, dans les questions (individuelles) qui restent (encore) sans réponses collectives plus encore que dans les certitudes confortées par les programmes.

Le rôle pédagogique du personnel d'encadrement vise d'abord à élargir la base de la réflexion avant même de vouloir reproduire

ou de changer. Écoute, enquête, question, méthodologie sont des clés pour le développement professionnel d'une équipe. Cette posture interrogative introduit la deuxième notion : l'exploitation.

***Apprenance : PENSER et AGIR autrement pour les élèves, la formation et l'enseignement, inspection académique de la Drôme, Valence, académie de Grenoble, prix de l'Innovation 2015***

Pourquoi les formats d'enseignement traditionnels ne permettent pas à tous les élèves de rencontrer les mêmes savoirs ? Ce questionnement professionnel se concrétise par des expérimentations mutualisées. L'autre volet est l'accompagnement des enseignants néotitulaires au sein des établissements. Le dispositif concerne les élèves scolarisés dans les écoles et collèges du département de la Drôme situés en éducation prioritaire, puis extension actuelle dans l'académie de Grenoble, il est porté par une équipe départementale avec l'IEN, les équipes de circonscription, les principaux, les professeurs, des PEMF et des chercheurs et décliné dans des écoles et collèges du département. Il s'agit d'impliquer un maximum de professionnels dans cette « aventure pédagogique », qui a pour ambition de promouvoir la réussite scolaire des élèves les plus vulnérables.

Site : http://www.ac-grenoble.fr/ia26/spip

***Exploitation (des connaissances)***

La notion de pilotage ne peut ni se concevoir sur des logiques de hasard, ni sur des organisations rigides. Exploiter les compétences professionnelles, reconnaître l'expertise, capitaliser les

réussites, c'est d'abord les repérer, puis les révéler et enfin les coordonner pour que chacune s'exprime pleinement. On connaît l'importance du contexte et de son influence sur les pratiques pour penser un seul instant que des décisions simplement auto-adaptatives suffisent pour être efficaces. Par un curieux paradoxe, il sera plus efficace de tirer parti de toutes les connaissances et expériences déjà là, dans chacun de nos établissements, ici et ailleurs (exploitation des connaissances) que d'explorer l'inconnu en éducation, trop rare ou trop radical pour notre propre système[29].

Le pilotage d'expérimentations pédagogiques suppose de solliciter la part d'expertise de chacun en prenant appui sur les dimensions subjectives des acteurs (leur « intelligence ») avec une méthodologie d'accompagnement. Pour expliciter le propos, nous prendrons appui sur une carte heuristique[30] qui repère les verbes d'action susceptibles d'organiser la réflexion et la mise en œuvre d'un pilotage volontariste en matière d'innovation. Car l'innovation comme phénomène complexe s'écarte d'un modèle pédagogique linéaire en reconnaissant que la réalité pédagogique se caractérise souvent par l'incertitude des événements et par l'intérêt d'une démarche de résolution de problèmes.

**Leadership** ***distribué ou partage des rôles et des responsabilités***

On perçoit la distinction entre le manager et le leader, non qu'il faille opposer les deux mots, et, partant, les pratiques ; juste envisager leur combinatoire selon les moments et les environnements variés dans nos établissements. Quand le premier est centré sur le bon fonctionnement de l'organisation de l'établissement dans un souci de rationalité et d'efficience, le second, plus centré sur la dynamique de changement, impulse des modifications structurelles, fonctionnelles, stratégiques pour rechercher l'efficacité.

Pour étayer le propos, nous nous appuierons sur une carte heuristique établie par la recherche au niveau européen et organisée en quatre champs de compétences. Piloter l'innovation suppose de déterminer l'articulation de ces quatre champs que sont le développement professionnel des enseignants, la stratégie en matière de ressources humaines et financières, l'ingénierie en évaluation et l'ouverture de l'établissement sur l'environnement. Le choix du premier champ d'action ainsi que le sens de l'articulation avec les autres champs d'action dépendent évidemment davantage du contexte de l'innovation et de son objet que d'une éventuelle routine professionnelle du point de vue du pilote.

Là encore, les ramifications constituent autant de voies de questionnement sur les modalités d'efficacité de son pilotage.




D'après les travaux du réseau EPnoSL, F. Muller et R. Normand, *École, la grande transformation ? Les clés de la réussite*, éd. ESF, 2013.

### *Les domaines du changement*

Progressivement, aux tâches traditionnelles d'administration et de gestion, viennent s'ajouter de nouvelles fonctions stratégiques dans **quatre grands domaines du changement** recon-

nus.

Premièrement, le rôle du chef d'établissement se révèle important dans le développement professionnel des enseignants : il s'exprime dans la reconnaissance, la promotion et le soutien du travail en équipe. Il permet de renforcer la collégialité et la responsabilité collective utile à l'amélioration des résultats. *Il peut s'engager dans deux voies nouvelles : l'observation de situations de classe, c'est un facteur décisif. La gestion des programmes d'enseignement (curriculum) aidés des enseignants améliore significativement les résultats des élèves aux évaluations standardisées.*

Deuxièmement, l'action de l'encadrement est décisive quand il responsabilise les membres de l'école sur les objectifs du rendre compte comme dans la mise en œuvre d'une auto-évaluation. Les compétences de la direction dans la maîtrise des données de l'école et de son environnement local sont des atouts importants. *Un partage des responsabilités permet aux membres de l'établissement d'analyser* et *d'interpréter ces informations pour ajuster en permanence les pratiques pédagogiques. Dans ces conditions, l'évaluation devient un axe stratégique de la politique d'établissement.*

Troisièmement, la gestion des budgets dépend avant tout des décisions d'une autorité hiérarchique. Avec la décentralisation, les responsabilités de l'équipe de direction se sont globalement étendues à la gestion des biens et des installations. La rémunération des enseignants relève le plus souvent d'une gestion étatique, *avec une part variable à la marge ; c'est le cas aussi quant aux* ***conditions de recrutement****, deux leviers importants dans d'autres systèmes d'éducation en Europe.*

Quatrièmement, avec l'étape 3 de la décentralisation, l'établissement renforce ses liens avec la collectivité locale. Les établissements scolaires s'inscrivent dans des structures en réseau ou des formes de coopération qui orientent leur stratégie d'établissement

en développant des partenariats, qui parviennent à mobiliser davantage les familles, les associations, les travailleurs sociaux ; le chef obtient des soutiens ou des sources de financement externes. *De plus en plus, les chefs d'établissement sont amenés à intervenir à l'extérieur pour participer à des groupes de pilotage, à des formes d'expertise, à la formation de leurs collègues, à l'animation de réseaux professionnels.* On parle alors de *leadership* systémique.

## Un nouveau partage des rôles et des responsabilités dans l'établissement *(leadership distribué)*

Les aspects fonctionnels et techniques du management de l'établissement scolaire ne suffisent pas à eux seuls : il est nécessaire d'accorder plus d'attention à l'humain et aux relations interpersonnelles. Le *leadership* est d'autant plus efficace qu'il se fonde sur un partage de rôles et de responsabilités au sein de l'équipe pour l'ensemble des domaines de la vie de l'école. C'est donc dans la capacité à faire partager une vision avec les enseignants, à définir les missions et les buts de l'établissement scolaire que le chef d'établissement peut exercer une influence sur les résultats.

La direction scolaire se distingue de l'« administration » et du « management ». L'administration consiste à accomplir des tâches prescrites conformément à des lois et des règlements, tandis que le « management » est associé à des activités rationnelles où le chef d'établissement exerce son pouvoir de décision et de gestion des ressources ; la « direction scolaire » vise à transformer les attitudes, les motivations, les comportements des personnes.

Cette direction scolaire peut être définie comme l'influence exercée par une personne (ou un groupe) sur d'autres personnes (ou d'autres groupes), afin de structurer les activités et les relations

au sein d'une organisation scolaire, en formulant des objectifs en termes de résultats à atteindre.

Celle-ci modifie l'organisation du travail : des discussions, des observations, des critiques, mais aussi des actions en commun impliquant les membres de l'organisation scolaire autour d'objectifs clairement définis. Le chef d'établissement réduit l'isolement des enseignants en créant des emplois du temps facilitant les regroupements. Il établit des contacts quotidiens avec le personnel. Il assure les conditions de la formation sur site tout en prenant en compte les besoins exprimés par les équipes pédagogiques. Il cherche à résoudre leurs problèmes de manière efficace. Il propose de nouvelles activités dans l'établissement ou dans les classes, tout en organisant des réunions régulières pour réfléchir à différentes perspectives d'amélioration des résultats.

La direction s'appuie aussi sur l'encadrement intermédiaire comme les coordonnateurs de cycle, les responsables d'un niveau, et les enseignants en charge d'une responsabilité particulière (par exemple, la gestion numérique) ou d'un domaine d'enseignement (sciences, par exemple), ou plus récemment le rôle de délégué aux échanges internationaux. Cette répartition des rôles et des responsabilités, souvent décrite par des textes officiels, peut être très variable d'une organisation scolaire à l'autre.

Une partie des fonctions peut être prise en charge par des enseignants qui développent une expertise en travaillant de manière collaborative dans différents domaines[31].

De tels changements dans les pratiques et dans l'organisation nécessitent un accompagnement renforcé dans le développement professionnel et dans les démarches d'évaluation. L'accompagnement par des « amis critiques » et des experts externes devient une ressource indispensable.

## 10 idées à mettre en route après une formation

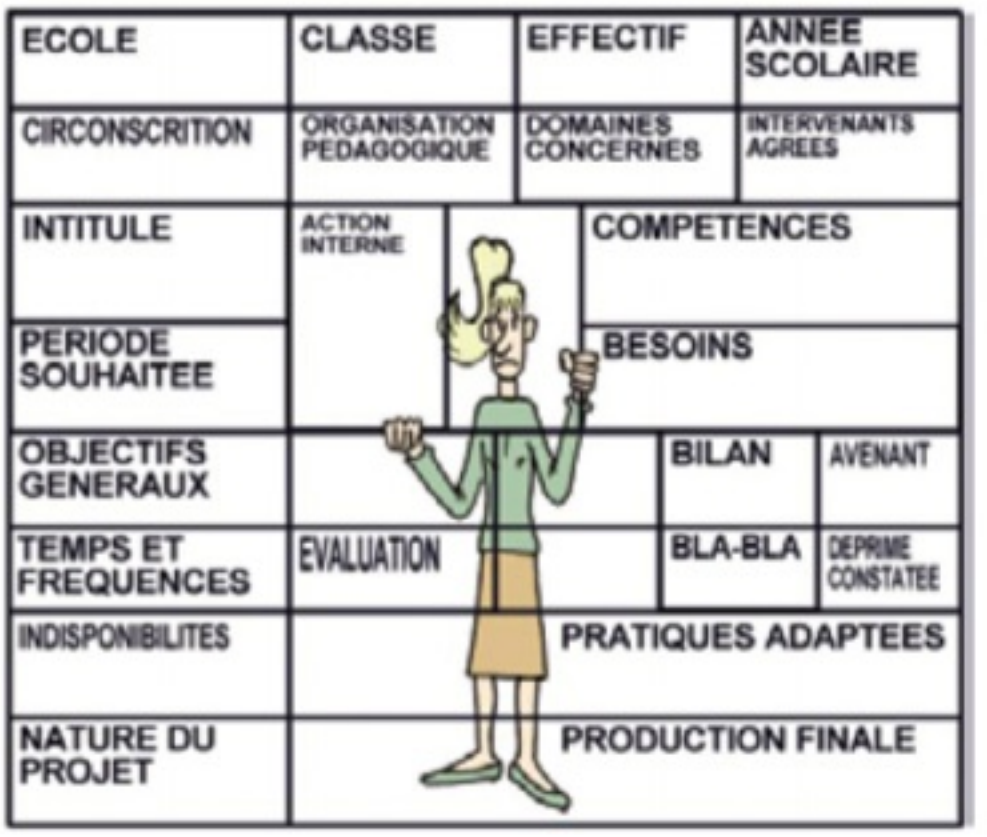
Au début de la session, confiez le rôle de détecteur de 10 bonnes idées. Sa restitution à l'issue de la session servira de première mémoire pour le groupe.




Avec l'aimable autorisation de l'auteur

Dessin de Gilles Rapaport, à l'occasion de la fête des 100 ans d'André de Peretti, 9 mai 2016. http//andredeperetti.net

## Écrire ses pratiques, écrire pour sa pratique, un passage à négocier dans le développement professionnel




Extrait d'un dessin de Jacques Risso, http://jacques.risso.free.fr/

La communication écrite dans le cadre de collaborations avec ses collègues, avec d'autres équipes, dans un réseau est un marqueur du développement professionnel. Cela requiert de la part des personnels impliqués une compétence peu développée encore : l'analyse de sa pratique et sa formalisation, sa communication à autrui. Il ne s'agit pas de la narration de faits objectifs ; plutôt de proposer l'analyse qui rend compte de l'efficacité des dispositifs mis en œuvre.

La communication institutionnelle et visible, comme on peut le voir au travers des fiches de la base Expérithèque (5 800 actions recensées en cours en 2016), permet de prendre la mesure de l'extrême hétérogénéité des contributions écrites. De manière générale, les parties portant sur l'évaluation de l'action sont dites « en cours », sinon traitées de manière lapidaire. L'accompagnement de l'équipe va porter son temps et son effort sur ces parties. Partir enquêter sur ses pratiques, c'est bien du développement professionnel.

Pouvez-vous alors répondre à une question triviale : « Est-ce que ça marche ? », mais aussi « Comment ça marche ? » ; « Com-

ment le savez-vous ? ».

### Communiquer une information ou un savoir est un processus complexe

- D'abord parce qu'il y a communication, donc encodage de sens, transmission de signifiants, puis décodage, au niveau banal de tout échange symbolique.
- Ensuite parce que s'opèrent du côté de l'émetteur une transposition et une mise en forme de l'information ou du savoir aux fins de le rendre accessible à d'autres. Cette opération est plus difficile pour des savoirs d'action ou d'expérience, au départ faiblement discursifs et décontextualisés.
- Enfin parce que les informations ou les savoirs doivent se reconstruire dans l'esprit du destinataire, ce qui suivra des chemins et aboutira à des résultats variables, en fonction de ses champs conceptuels, de ses attentes, des savoirs et des informations dont il dispose déjà, de ses projets.

### Faire état d'une pratique innovante et s'en inspirer pour innover sont des opérations encore plus complexes

- Du point de vue de l'émetteur, il est difficile de rendre compte de pratiques qui présentent une certaine opacité, qui relèvent en partie du pré-réfléchi, de l'intuitif, du faiblement rationnel, autant de facettes qui rendent laborieuse et coûteuse l'explicitation des façons et des raisons de faire ce que l'on fait ; si bien qu'on ne rend jamais compte de l'entier d'une pratique innovante. Les chaînons manquants, tant de l'historique que de l'argumentation, sont

souvent essentiels ; le sens profond des pratiques est en général implicite, lié au contexte et aux personnes, les acteurs n'en ont même pas conscience ou ne pensent pas qu'il intéresse quiconque ; d'où l'importance du récit, moins épuré que la formalisation d'un modèle abstrait.

- Du point de vue du destinataire, il ne suffit pas de « bien comprendre » comment et pourquoi les autres pratiquent pour avoir l'envie et les moyens de faire de même. Les représentations sont de l'ordre de la conscience, elles n'influencent qu'en partie les pratiques, qui sont sous le contrôle d'un habitus et de situations récurrentes autant que d'une volonté. Par ailleurs, même l'innovateur est traversé d'ambivalences.

Extrait de « L'innovation toujours recommencée… ou peut-on apprendre de l'expérience des autres ? », par Philippe Perrenoud, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, université de Genève, intervention à la journée « Transférer l'innovation », académie de Paris, février 1999.

## *Différentes étapes envisageables pour aboutir à des écrits*

S'engager avec une équipe dans son développement professionnel passe à un moment ou à un autre par l'étape de l'écriture professionnelle. Écrire sur sa pratique n'est ni naturel ni facile. En se déliant la main, on se délie l'esprit ; plusieurs petites étapes sont possibles, au gré de la relation que les équipes sur le terrain nourrissent avec leur « accompagnateur ».

### Étape 1 : la phase de capitalisation des supports ou matériaux

Demander à l'équipe de compiler toutes les traces écrites et « faire le tour de la maison » ; intégrer photos, vidéos, y com-

pris celles des élèves, diaporama, Prezi, supports élèves, etc. On retrouve ici le principe du « capital professionnel » d'un collectif décrit par Hargreaves.

Cela permet de poser une seule question : si l'équipe est suffisamment consciente de ce qu'elle veut « valoriser » (certains acquis ou réussites des élèves, processus de transformation d'une pratique, d'une organisation, etc.), dispose-t-elle alors d'éléments suffisants et probants pour en communiquer les résultats ?

En début d'accompagnement, on peut proposer la mise en place d'un cahier de projet, d'un *padlet* ou d'un portfolio de l'action afin de recueillir l'ensemble des traces existantes et des traces à venir.

**Étape 2 : quels écrits, pour quoi et pour qui ?**

*Les destinataires prévus, potentiels et les autres*

À partir de toutes les données recueillies, incitez les participants à sélectionner les ressources les plus pertinentes à leurs yeux pour réaliser l'écrit envisagé. L'équipe est confrontée à de multiples occasions ou sollicitations pour « produire de l'écrit » : informer le chef d'établissement, échanger avec des pairs, écrire un bilan, candidater à un concours, rédiger un article pour les *Cahiers pédagogiques*, etc. Or, les profs de français le savent bien, à chaque occasion, à chaque destinataire, la forme de la communication change et doit s'adapter.

Afin de faciliter la sélection, les questions à se poser peuvent être : « Quels sont les trois points forts de votre action ? Qu'est-ce qu'on peut garder, abandonner ? Qu'est-ce qui a changé ? Quels sont les résultats ? »

**Étape 3 : du dire à l'écrit, les opérations de transformation**

L'écrit d'un article ou la composition de petits articles comme autant d'éléments de base, suivi de la rédaction de la fiche Ex-périthèque, reste une opération de réduction coûteuse mentalement (et en temps sans doute).

Il importe de décomplexer les collègues enseignants ou chefs d'établissement en leur permettant de disposer d'écrits non finis ou non finalisés dans un premier temps, comme des produits semi-finis dont la dernière étape serait la phase de transformation en produit fini et adapté à tel ou tel usage. L'accompagnement devrait aboutir à la transformation de ces matériaux en produits semi-finis.

On peut réaliser une ou des cartes heuristiques afin de faciliter le passage du « dire à l'écrit » et construire une cohérence lors du passage à l'écrit. Les méthodes et techniques connues des ateliers d'écriture sont intéressantes, car elles permettent ici de renouveler le style d'écriture et d'apporter de nouveaux éclairages à une écriture trop administrativo-pédagogique, formatée et parfois désincarnée. Mise en place d'ateliers d'écriture animés par des enseignants, des pairs, des écrivains, des associations, etc.

Les différentes étapes de cet accompagnement devraient contribuer à des écrits plus fidèles aux actions mises en place, au développement professionnel des enseignants et aux apprentissages des élèves.

**Quelques ressources repérées pour engager à l'écriture professionnelle**

L'écriture de création, association Aleph écriture : http://www.aleph-ecriture.fr/-Qu-est-ce-qu-Aleph,14-

Marie-Christine Dhien, *Entre le dire et le faire, écrire sa pratique pédagogique* : https://rechercheseducations.revues.org/281

Mireille Cifali, *Écrire sa pratique, documenter son action, quels enjeux ?*

Françoise Cros, *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, L'Harmattan, 2006 : https://questionsdecommunication.revues.org/7420

Patrick Robo, *Pourquoi, comment analyser sa pratique professionnelle ?* : probo.free.fr/ecrits_app/pourquoi_comment_analyser_nel_educateur

André de Peretti (coord.), *Organiser des formations*, Hachette éducation, 2000.

***Répertoire méthodologique des questionnements pour une équipe***

Ce répertoire a été conçu pour faciliter la communication orale et écrite des équipes. Testez une méthode, puis parlez-en avec les collègues, et en groupe d'accompagnateurs pour expertiser la

pratique.

**Le plan omnibus**

— Qu'est-ce qui ne va pas ?

— Pourquoi ?

— Comment y remédier ?

**Le plan dialectique**

— Classique : thèse, antithèse, synthèse

— Variante : énoncé de la thèse adverse, concessions faites suivies de critiques de cette thèse, puis énoncé de la thèse et justification

**Le questionnement catégoriel**

Une question peut être envisagée sous les catégories suivantes :

— Financière

— Scientifique

— Esthétique

— Commerciale

— Historique

— Sociologique

— Anthropologique, etc.

**La démarche scientifique**

— Les éléments d'une situation

— L'hypothèse d'explication

— La vérification de l'hypothèse (preuve, contre-preuve)

— La ou les solutions

**Le diagnostic médical**

— Qu'est-ce qui ne va pas ?

— Que pourrait-on faire pour que cela aille mieux ?

— Quelles seraient les conséquences de ces actions ?

— Quelle décision je prends ?

**La méthode SOSRA**

— *S* pour Situation : situer le thème, éventuellement dans le temps, dans l'espace, préciser le ou les aspects qui seront envisagés

— O pour Observation : donner des informations, décrire, comparer, distinguer

— *S* pour Sentiments : exprimer ce qu'on pense

— R pour Réflexion : expliquer pourquoi on pense cela

— A pour Action : conclure en évoquant le futur, modifications qui seront apportées, actions décidées

**Modèle de Laswell**

Qui ? Dit quoi ? À qui ? Pourquoi ? Où ? Quand ? Comment ? Avec quel résultat ?

## La technique ESPRIT

Encore un acronyme, d'abord classique :

— E pour Entrée en matière

— S pour Situation

— P pour Problème

— R pour Résolution

— I pour Information

— T pour Terminaison

— En variante « journalistique », I + SPR

## Comment penser un problème, d'après Rudolf Flesch

— Mettez le problème par écrit.

— Traduisez le problème en français ordinaire.

— Si c'est possible, traduisez le problème en chiffres, en symboles mathématiques ou en graphiques.

— Ne faites pas confiance à votre mémoire, utilisez des sources écrites.

— Sachez utiliser une bibliothèque.

— Prenez des notes et faites des fiches.

— Parlez de votre problème avec les autres.

— Essayez d'attaquer le problème à l'envers.

## Dessinez votre action

*Si vous deviez communiquer ce que vous faites sans l'accompagner de mots, un seul dessin pour tout dire…*

## Foire aux questions sur l'écriture professionnelle

Les injonctions à rendre compte de l'action pédagogique, la conduite de projet à plusieurs, le développement de partenariats sont autant d'occasions de passer à l'écrit. Les questions fusent, autant les rassembler ici dans une « foire aux questions ».

**Comment passer d'un projet collectif à une trace écrite consensuelle ? Y a-t-il des techniques plus adaptées ? Un texte collectif est-il un texte de compromis ? Peut-on juxtaposer des formes et des voix diverses ?**

Entre la monographie univoque et jouissant d'une forte image d'unité, de consensus, et le journal, sur le modèle d'un quotidien de presse, avec des rubriques et des voix différentes, même si une ligne éditoriale est souhaitable, une grande variété de formes et d'arrangements est possible. Les contributions numériques le permettent d'autant plus (images, vidéos, photos, tags, etc.).

**Comment écrire à plusieurs, mettre en commun ? Quelles techniques et organisations pour dépasser ou contourner les conflits, les résistances à l'écrit ? Comment évaluer la participation des membres du groupe à l'écriture ? Faut-il un coordonnateur pour l'écriture de l'équipe, qui est garant, qui valide, qui accompagne ?**

Toutes les configurations sont possibles : elles sont fonction

de la dynamique propre à l'équipe, et la plupart ont déjà été testées par les équipes en innovation. Du scribe qui écrit pour l'équipe, laquelle corrige et valide ensuite son travail, à la juxtaposition d'écrits individuels proposant un kaléidoscope de points de vue subjectifs sur l'action, en passant par l'écriture à deux ou trois.

L'accompagnateur peut proposer un cadre à l'action d'écriture, aider à l'organisation du travail et réguler la dynamique collective. Mais là encore, ce sont les besoins de l'équipe qui déterminent les modalités de travail. À l'issue d'une séance d'accompagnement, l'accompagnateur peut proposer une restitution de son point de vue (par carte heuristique, par série de questions sans réponse, par analyse des avancées), à adresser au coordonnateur d'équipe. L'écrit reste la propriété de l'équipe.

**Écrire, c'est rendre explicite ce qui est implicite, mais pour qui d'abord ? Pour soi ? Comment peut-on faire soi-même le bilan de sa propre action par l'écrit ? Quelle rétroaction sur la pratique ? Pour les autres ? Des collègues, des spécialistes ?**

L'écrit, s'il est d'abord pour soi, est destiné dans un second temps, ou dans un même temps (selon les cas) :

— à tous les enseignants de l'académie par la publication des ressources produites ;

— à toutes les personnes intéressées par des thèmes plus particulièrement approfondis et/ou par la réflexion sur les pratiques professionnelles (publication sur Internet) ;

— à des responsables institutionnels, au niveau académique et national (recteur, directeur, corps d'inspection, coordonnateur académique, chef d'établissement, formation, etc.).

En ce sens, il est à la fois un travail de pensée, de mise au clair de sa pratique et des positions théoriques, éthiques qui la sous-tendent, et un travail de communication à autrui.

**Comment rendre vivante l'écriture ? Efficace ? Écrire réduit-il l'expérience et sa richesse ? Comment rendre compte des « petites choses » ? Comment ne pas perdre les qualités d'enthousiasme, de précision et de simplicité ?**

Il y a peut-être plus de points communs que de différences entre l'écriture d'un récit de pratiques et celle d'un roman. Il s'agit notamment de rendre sensible au lecteur la réalité des acteurs et de l'action.

Dans ce cadre de la description et du récit de l'action, il y a ce qui parle – les témoignages vivants assumés à la première personne, les exemples concrets, des paroles d'acteurs (enseignants, élèves…), des titres et un style « communicants »… – et ce qui ne parle pas (le jargon, les comptes rendus au style lapidaire, l'enchaînement de généralités, le survol rapide de tous les aspects du projet, l'évocation chronologique pointilleuse ou anecdotique sans tri ou mise à distance des éléments les plus significatifs, les sigles non explicités…).

**Que veut dire « professionnelle » à côté d'écriture ? Ses spécificités ?**

La spécificité de l'écrit professionnel tient d'une part à l'aspect collectif de l'entreprise (l'action et l'écriture) et, d'autre part, à la dimension analytique qu'on attend d'un écrit qui témoigne d'une action engagée pour répondre à un problème.

Une action innovante se déroule rarement de façon linéaire

ou sans surprise par rapport aux objectifs initiaux ; des questions ou des effets imprévus apparaissent et peuvent entraîner des réorientations du projet. L'analyse de ces surgissements, la complexité de l'imbrication des effets attendus et inattendus, l'évolution des objectifs et des mises en œuvre, les difficultés, les réussites sont autant de sujets possibles d'analyse approfondie.

Dans ce cadre aussi, il faut distinguer ce qui parle (l'analyse fine ancrée sur l'expérience, des éclairages que seuls les acteurs peuvent donner, l'approfondissement d'un ou plusieurs points particuliers…) de ce qui ne parle pas (une théorisation non étayée sur les pratiques effectivement mises en œuvre, les redites, la langue de bois…).

## Existe-t-il une norme pour l'écrit de la fiche Expérithèque ?

Oui, sur trois points :

— **La date de remise des écrits :** sur le modèle des moissons, les écrits doivent être récoltés en fin d'année scolaire pour être transmis à l'échelon national.

— **La présentation matérielle :** les contraintes éditoriales nécessitent de déconstruire toutes les mises en page. Les plus simples sont donc les plus efficaces : évitez cartouches, feuilles de style, pictogrammes, usage de logiciels spécifiques (Publisher par ex.). Si c'est le cas, faites un lien pour télécharger à partir de la fiche Expérithèque.

— **La dimension :** la fiche Expérithèque, avec toutes ses rubriques, ne pourra pas dépasser l'équivalent de 3 pages Word (police Times 11).

Pour le reste, c'est-à-dire pour l'essentiel, les équipes peuvent donner libre cours à leur créativité (utiliser différents travaux

individuels et d'équipe déjà réalisés au moment des accompagnements, des regroupements, ou encore le bilan d'étape ; recourir à la diversité des styles ; sélectionner des annexes représentatives de l'action, valorisées par un texte de présentation qui en donne le mode d'emploi et le sens ; illustrer par des schémas, des photos qui pourront être affichés sur Internet). Les liens hypertexte le permettent.

**Comment dépasser les carcans ou les habitudes de la profession (secret, modestie…) ?**

En écrivant !

Les ateliers d'écriture dans plusieurs académies montrent que l'instauration d'un cadre inhabituel (écriture individuelle, lecture collective, médiation d'un animateur ou accompagnateur) permet d'échapper aux routines, aux appréhensions, et d'ouvrir des perspectives de travail nouvelles.

L'accompagnement en établissement favorise aussi ce décentrage et cette ouverture à des pratiques différentes.

**Quel retour sur les écrits d'équipe de la part de l'académie ? Comment dépasser la notion de bilan et envisager la continuité d'un projet ou d'une action ? Quel est l'impact de l'écrit sur le fonctionnement du système ? Quel est le mode de diffusion du texte ? Sa circulation ? Quel contrôle institutionnel ? Comment l'écriture apporte-t-elle reconnaissance ?**

De fait, comme pour la majorité des écrits, les productions des équipes génèrent moins de retours et de réactions explicites que leurs auteurs aimeraient en recevoir !

Cependant, les Cardie dans chaque académie, sur leur site et dans des rubriques thématiques, relayés par les réseaux sociaux (Viaeduc, Twitter, Facebook), comme le DRDIE dans la rubrique Eduscol, s'appuient régulièrement sur les travaux des équipes ou sur des extraits de leurs réflexions. Des *Cahiers de l'innovation* par thèmes ou par niveaux sont disponibles et mis à jour tous les six mois. Ces publications ont une vie qui nous échappe mais dont nous avons des échos : elles sont utilisées par exemple par des formateurs, des étudiants, des universitaires, la presse écrite et la radio. Ces écrits permettent à des équipes d'être mieux repérées et elles participent aux appels à projet, tels que celui de la Journée nationale de l'innovation, depuis six ans à présent.

En outre, les travaux sont mis en ligne sur Expérithèque. L'intensité et la fluidité de la circulation sur Internet permettent toutes les transpositions possibles des écrits qui trouvent parfois des prolongements inattendus, même à l'étranger.

## Y a-t-il une vie après l'écriture ?

La destinée des écrits vient d'être évoquée. Et celle de leurs auteurs ? Que deviennent-ils ?

Les rapports entre écrit, acteur et action sont sous le signe de la diversité. Certains écrits mettent un point final à une action qui, une fois rapportée, disparaît.

Mais l'écrit peut constituer aussi l'amorce d'un nouveau projet, ou d'un infléchissement du précédent. Certains acteurs ont publié leur écrit, ou s'en sont servis dans le cadre de recherches ou de travaux universitaires, ou comme un point de départ d'une réflexion plus systématique sur le système éducatif qui, à terme, a orienté leur carrière. En cela, l'écrit professionnel est un moment privilégié et charnière du développement professionnel des

enseignants.

### Expérithèque, partager les données de l'innovation

Expérithèque est la **base nationale de connaissances dédiées à l'innovation et à l'expérimentation.** C'est une application en ligne, conçue par le DRDIE depuis 2011. À l'origine, simple répertoire basique d'initiatives suivies dans les académies, elle est devenue un instrument de **médiation, de *reporting* et de communication pour l'ensemble des acteurs du réseau de l'innovation** (équipes, Cardie, DRDIE) et les usages sont multiples. La base n'a de valeur que par trois opérations de **transformation des données.**

#### La capitalisation des données

Le recueil des données est capital ; la documentation des pratiques pédagogiques dans la classe, les méthodologies et techniques employées, l'organisation des dispositifs, leurs effets sur les élèves, sur les pratiques et sur l'établissement sont renseignés au premier chef par les acteurs eux-mêmes, la plupart du temps accompagnés par une personne-ressource, sinon la base est renseignée et validée en seconde main par le Cardie de l'académie. Chaque fiche comprend trois volets (information, narration, analyse de type OAPE).

Chaque fiche est actualisée au gré de l'avancée des travaux ; un relevé est fait tous les six mois environ, à l'occasion de la Journée nationale de l'innovation, puis lors de la fin d'année scolaire. À chaque cycle, le volume s'accroît de 500 à 600 nouvelles mentions.

Son activité est donc étroitement reliée à une organisation du travail de repérage, d'accompagnement et de suivi au niveau local et à la capacité de mailler le territoire et d'animer la question comme

de mobiliser les personnels sur les questions vives de l'éducation et de la refondation.

**Le traitement des données**

L'utilisation de premier niveau est la consultation en ligne sur une requête par critères de recherche, ou par recherche libre.

Chaque requête peut être exportée dans un fichier .csv compatible avec Excel pour traiter les données de manière transversale, pour en tirer des expressions graphiques, numériques, ou textuelles (par fusion avec une fiche Word par exemple). 90 % des données sont textuelles.

La base est extraite une fois l'an en juillet dans un fichier Excel (5 800 fiches en 2016). À partir de chaque catégorie, à l'aide de mots-clés, d'analyse typologique et textuelle, nous pouvons analyser les données, par exemple sur les partenaires, les domaines, les volumes en moyens, les effets sur les élèves, les méthodologies employées. L'analyse reste encore rudimentaire, et non automatisée, mais la méthodologie entre macro et micro fournit des résultats intéressants pour orienter l'activité professionnelle et enrichir la formation des cadres.

**La valorisation des données**

Le recueil des données macro permet de donner des informations sur les domaines de l'innovation, sur les tendances des pratiques enseignantes et des organisations, sur le fonctionnement des équipes, sur les effets sur les élèves, en assortissant les analyses d'exemples concrets, riches et variés.

La fusion des données permet d'éditer des *Cahiers thématiques* au gré des requêtes institutionnelles, qui sont complétés par l'état de la question et une grille d'analyse pour mieux en saisir les enjeux.

Des cahiers de type *TOP 100 des innovations* sont produits tous les six mois avec l'aide des Cardie, ou *TOP 30* à l'occasion des Journées de l'innovation.

Des chercheurs, des évaluateurs (CNESCO) et des journalistes, comme des parents aussi consultent assidûment la base.




Une entrée par académie est proposée. Il est également possible d'effectuer une recherche par un ou plusieurs mots-clés, classés selon les cinq facteurs contribuant à « l'effet établissement » : re-centrage sur les apprentissages fondamentaux, modalités d'évaluation des élèves, qualité du climat scolaire, ambition scolaire et pilotage pédagogique et éducatif.

Cette bibliothèque est enrichie au fil de l'eau de nouvelles actions menées dans les écoles et établissements.

Site : http://eduscol.education.fr/experitheque/carte.php

L'écriture de sa pratique et pour sa pratique est une étape importante dans le processus de développement. Apparaissent rapidement, nous l'avons vu, les questions d'évaluation. Ainsi dans le développement professionnel, il ne s'agit pas que de « formation », mais aussi de renforcer sa réflexivité au sein d'une équipe.

### *Initiative for School Improvement* (AISI), Canada[32] (Alberta)

Cette initiative est une approche qui permet d'améliorer l'apprentissage des élèves en encourageant les enseignants, les parents et le reste de la communauté à travailler de manière collaborative afin d'introduire des projets innovants selon les besoins locaux. Initié en 1999, le troisième cycle de cinq ans s'est terminé en 2015. La plateforme AISI permet aux districts et aux écoles d'impliquer les enseignants dans le développement à la fois des programmes et de la pédagogie à appliquer dans les enseignements à travers un processus d'enquête collaborative. Les enseignants de 95 % des écoles ont été impliqués dans cette enquête continue qui fait partie intégrante de leur formation professionnelle.

Cette initiative a été lancée et soutenue en partenariat étroit avec l'Alberta Teachers-Association (ATA), le gouvernement et d'autres partenaires professionnels, comme l' Alberta School Boards Association.

## « Le miroir des pratiques » : éléments d'ingénierie pour l'auto-évaluation d'une équipe

Le développement professionnel combine expérimentation, analyse, formation complémentaire et évaluation. Ce dernier point reste encore une difficulté récurrente en l'état de nos outils et des choix institutionnels au niveau de l'établissement (tableau de bord, évaluations formelles, etc.). « *Ils essayaient de donner de la valeur à ce qu'ils mesuraient au lieu de mesurer ce à quoi ils donnaient de la valeur* » (Hargreaves et Shirley, 2011, p. 31). Cette difficulté peut être contournée en la transformant en une enquête sur les pratiques en continu et outillée.

Ici est proposé un atelier pour s'initier à la démarche et s'emparer de quelques ressources, de sorte à pouvoir les introduire dans les équipes, la sienne, ou celle qu'on va accompagner.

*La démarche se construit en 5 étapes sur les 2 heures de l'atelier. On peut proposer la constitution de 4 groupes de 5 participants pour progresser sur des exemples réels et ainsi envisager la variété des situations. À chaque étape, il y a donc une phase de travail en groupe et une phase de communication en grand groupe.*

1. **Répertorier des domaines d'activité** qui peuvent être utilisés comme base de discussion pour améliorer le fonctionnement de l'établissement ou de l'école et dynamiser l'innovation pédagogique (voir page 294).
2. **Constituer un groupe d'auto-évaluation** créé et présidé par un membre de l'unité ou par un observateur extérieur qui agit comme un « ami critique » – explorer la pertinence d'un tel groupe, proposer des configurations

variées en fonction du contexte ; envisager l'intérêt ou non d'un « ami critique » ; prévoir un mode de fonctionnement sur la durée.

3. Engager un travail spécifique de **recherche d'éléments nouveaux pour certains domaines jugés prioritaires**. Un domaine peut être choisi pour de multiples raisons : les opinions sont très divergentes, il y a une absence évidente de données, c'est une faiblesse révélée de l'unité éducative, c'est un domaine prometteur dans lequel l'établissement ou l'école peut faire des progrès. Veiller à ce que chaque groupe choisisse un type de domaine différent des autres.

4. **Se poser les bonnes questions** avant de privilégier telle ou telle méthode (voir page 294). Proposer cette *check-list* à chaque groupe. Mettre en commun les questions qui posent problème.

5. **Choisir et utiliser les outils appropriés**. S'assurer que ces indicateurs sont compris par tous et qu'ils pourront être alimentés régulièrement pour permettre une comparaison dans le temps et dans l'espace (voir page 294) – à partir de la liste des méthodes et techniques possibles dans l'enquête, chaque groupe, en se fondant sur le domaine choisi plus tôt, propose un dispositif d'enquête réaliste et efficace pour « mesurer ce qui a de la valeur » ; présentation du travail au grand groupe et discussion.

Conclusion : reprise par l'intervenant en cartographiant les pratiques et dispositifs évoqués tout au long de la séance (selon la « croix » évaluation formative/sommative et évaluation interne/externe).

# Cadre de référence pour l'auto-évaluation de l'établissement scolaire

## La réussite des élèves

*La réussite scolaire des élèves*

Est-ce que les élèves, quand ils quittent l'établissement, ont un niveau suffisant dans la plupart des savoirs scolaires ?

Par référence au niveau de départ des élèves, est-ce que leur progression est supérieure, inférieure, ou égale à ce qui était attendu ?

Est-ce qu'en termes de réussite scolaire, l'établissement augmente ou réduit l'écart entre les meilleurs et les moins bons élèves, les filles et les garçons ?

*Le développement social et personnel des élèves*

Comment l'établissement réussit-il à améliorer les qualités sociales des élèves telles que la sociabilité, le sens de la coopération, les attitudes civiques, le respect, le sens de la solidarité, l'équité ?

Dans quelle mesure l'établissement améliore-t-il les compétences non-académiques telles que la capacité à travailler en équipe, à résoudre des problèmes, à prendre en compte la complexité, à communiquer efficacement, à prendre des initiatives, à démontrer des capacités d'invention ?

Dans quelle mesure les élèves développent-ils ces attitudes et ces compétences à égalité ?

Dans quelle mesure ces valeurs et ces objectifs sont-ils discutés et acceptés par l'équipe pédagogique ?

*L'orientation des élèves*

Est-ce que les élèves sont bien orientés en quittant l'établissement ?

Dans quelle mesure leur orientation est appropriée à leur niveau de connaissances, de compétences et de développement personnel ?

Dans quelle mesure l'établissement a bien préparé les élèves à ces choix d'orientation ?

Est-ce que tous les élèves qui possèdent le même niveau de compétences et de connaissances ont, sans considération de leur sexe, appartenance sociale, origine ethnique, les mêmes chances d'orientation ?

**La vie dans la classe**

*Le temps comme ressource pour apprendre*

Est-ce qu'il reste du temps pour apprendre en dehors de la gestion quotidienne de la classe et la discipline ?

Est-ce qu'il existe des heures de classe perdues pour une raison ou pour une autre ? En raison de certains problèmes de violence ou de discipline ?

Quel est l'écart de temps consacré à apprendre entre le meilleur élève et le moins bon ?

Combien de temps les élèves passent-ils sur leur travail à la maison ? Est-ce que ce temps est productif ?

*Les conditions d'apprentissage et d'enseignement*

Est-ce que les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite sont clairs et compris par tous les élèves et les enseignants ?

Quelles sont les procédures utilisées dans l'établissement pour assurer de bonnes conditions d'enseignement et aider les enseignants rencontrant des difficultés ?

Est-ce que tous les élèves bénéficient des mêmes conditions d'apprentissage ?

*L'aide aux élèves en difficulté*

Les élèves en difficulté sont-ils détectés rapidement et de manière fiable ?

Est-ce que l'aide aux élèves en difficulté est efficace ?

Est-ce que les élèves bénéficiant d'un soutien scolaire sont ceux qui en ont le plus besoin ? Ou est-ce seulement les élèves volontaires qui sont capables d'en profiter ?

Dans quelle mesure les difficultés d'apprentissage sont-elles liées aux conditions d'enseignement ou d'organisation de l'établissement ?

## La vie dans l'établissement scolaire

*L'établissement scolaire comme lieu d'enseignement*

Est-ce que les élèves sont organisés et groupés de façon à optimiser leurs chances de réussite ?

Est-ce que les enseignants sont engagés au service de la réussite et du progrès de tous les élèves ?

Les procédures existantes permettent-elles aux enseignants d'être efficaces ?

Est-ce que les contenus scolaires sont bien adaptés aux besoins des élèves ?

Est-ce que les élèves considèrent que leurs enseignants leur sont utiles ?

*L'établissement scolaire comme lieu de socialisation*

Est-ce qu'il y a un climat de respect mutuel entre les élèves ?

Quelle est la qualité des relations entre les élèves et l'équipe pédagogique ?

Est-ce que l'établissement permet aux élèves de prendre des décisions et d'exercer des responsabilités ?

Est-ce que les règles sont claires et acceptées ?

Est-ce que les récompenses et les sanctions sont mises en œuvre avec justice et équité ?

Plus généralement, est-ce que l'environnement social de l'établissement aide les élèves dans leur apprentissage et leur développement ?

*L'établissement scolaire comme lieu professionnel*

Comment l'établissement répond-il aux changements de son environnement ?

Est-ce que l'établissement parvient à mettre en œuvre son projet ?

Quelle est la qualité des discussions internes et des procédures de décision ?

Est-ce qu'il y a des partenaires extérieurs mobilisés dans les discussions internes ?

Est-ce que la formation continue des enseignants répond à leurs besoins et à ceux de l'établissement ?

*L'aide aux élèves en difficulté*

Est-ce que les élèves en difficulté sont détectés rapidement et de manière fiable ?

Est-ce que l'aide aux élèves en difficulté est efficace ?

Est-ce que les élèves bénéficiant d'un soutien scolaire sont ceux qui en ont le plus besoin ? Ou est-ce seulement les élèves volontaires qui sont capables d'en profiter ?

Dans quelle mesure les difficultés d'apprentissage sont-elles liées aux conditions d'enseignement ou d'organisation de l'établissement ?

**L'environnement**

*L'établissement scolaire et les parents d'élèves*

Est-ce que l'information donnée aux parents répond à leurs attentes ?

Les parents d'élèves se sentent-ils bien accueillis dans l'établissement ?

Est-ce qu'ils sont traités à égalité, indépendamment de leurs conditions sociales ?

Est-ce que les enseignants s'appuient sur les parents pour s'occuper des problèmes des élèves ?

Est-ce que les parents aident leurs enfants dans les apprentissages ? Est-ce que la politique de l'établissement est suffisante pour les y aider ?

*L'établissement scolaire et l'orientation des élèves*

Est-ce que l'établissement aide bien les élèves à développer leurs compétences pour la poursuite d'études ?

Est-ce que l'établissement obtient bien, auprès des institutions de l'enseignement secondaire et supérieur, ou du monde professionnel, les informations et les ressources nécessaires ?

Est-ce que des liens sont créés et maintenus avec ces partenaires extérieurs ?

## Check-list des questions à se poser avant de s'engager dans l'auto-évaluation

| | |
|---|---|
| **La faisabilité** | Est-ce qu'il est possible de le faire ? |

| | |
|---|---|
| **L'aspect pratique** | Est-ce que cela peut être mis facilement en pratique ? |
| **Le temps** | Est-ce qu'il y a le temps pour cela ? |
| **L'équilibre** | Est-ce que l'outil permet d'évaluer en surface ou en profondeur ? |
| **Les données** | Quelles sont les données attendues ? |
| **L'implication** | Qui sera impliqué dans la démarche ? |
| **Le délai** | Combien de temps cela prendra pour avoir un retour ? |
| **Les effets détournés** | Quels peuvent être les effets non désirés ? |
| **Les destinataires** | Qui utilisera les résultats ? |

### Variété des modalités d'enquête

**Portfolio**

— Portfolio, analyse de documents produits par les élèves.

— Auto-évaluation régulière des élèves : utilisation d'une grille d'auto-évaluation.

— Le cahier de tutorat tenu par l'élève.

— Livret d'objectifs et d'auto-évaluation personnalisé (contrat ciblé en termes de connaissances, de notions et de compétences), calqué sur un calendrier de progression régulièrement contrôlé par les enseignants.

— Des grilles de compétences élaborées pour chaque élève sont annexées au cahier tel un portfolio.

— Un livret de suivi matérialise le travail effectué. Ce livret individuel permet à chacun de se positionner et de visualiser les

progrès accomplis. Il permet également aux élèves en fin de cycle devant quitter l'établissement de conserver une trace des conseils prodigués.

— Tenue d'un journal par les élèves. Compte rendu écrit des élèves sur leur pratique et leur ressenti.

**Discussions**

— Examen collectif par les enseignants de documents produits par les élèves.

— Groupes thématiques (*focus groups*). En petits groupes, les élèves se racontent « une fois où je me souviens bien d'avoir appris quelque chose »…

— Grille d'analyse des entretiens : relations adultes/enfants et enfants/enfants, rapport au travail et aux savoirs, rapport au temps de l'élève

– ressenti des élèves par deux questionnaires – questionnaire final dans un texte libre à partir de mots-clés.

— Avec un enseignant, les élèves discutent en petits groupes de leurs attentes en termes de carrière professionnelle.

— Entretien personnalisé avec chaque élève d'après la grille de compétences d'auto-évaluation à partir du socle commun.

**Observations**

— Mise en place de situations communes d'observation dans les classes.

— Observation de l'utilisation du temps en classe. Des enseignants mettent au point une grille d'observation des cours, puis s'observent les uns les autres en utilisant cette grille.

— Observation des tutorés et des tuteurs sur le plan strict des résultats, mais aussi de la vie scolaire. Bilans réguliers entre adultes et avec les élèves.

— L'école ouvre un « registre des besoins », dans lequel les

membres du personnel inscrivent les noms des élèves dont ils ont repéré tel ou tel besoin spécifique.

— Les élèves tiennent un journal de leurs difficultés quotidiennes.

— Séances de confrontation vidéo.

— Photo-évaluation : un groupe d'élèves photographie des lieux qu'ils aiment/n'aiment pas dans l'école.

**Questions**

— Questionnaire pour mesurer les aspects du développement personnel et social des élèves.

— Q-sort, questionnaire à destination des anciens élèves sur l'adéquation de l'enseignement reçu à leur situation présente.

— Calendrier et analyse du temps passé aux devoirs à la maison pendant une semaine.

— Questionnaire aux élèves sur la qualité de l'enseignement et sur la qualité du soutien reçu en cas de difficultés d'apprentissage.

— Questionnaire aux élèves sur les caractéristiques du climat scolaire qui sont favorables aux apprentissages.

— Questionnaire sur les qualités des conditions matérielles et du cadre social à l'école.

— Questionnaire au personnel sur la formation continue, la participation aux décisions et d'autres aspects des conditions de travail.

— Questionnaire sur les relations familles-école.

— Questionnaire anonyme pour savoir si le projet d'aide à l'orientation a été d'une réelle utilité ou pas.

— Inventaire de l'estime de soi de Coopersmith[33].

**Épreuves scolaires**

— Mesure des connaissances des élèves par des épreuves.

— Mesure de la « valeur ajoutée » par l'école en termes de connaissances scolaires.

— Les professeurs ont écrit de façon simple (et non chiffrée) les résultats des tests.

**D'autres modalités usitées plus originales encore**

— Utilisation de plateformes numériques de suivi des acquis des élèves : logiciel Cerise, auto-évaluation sur la plateforme DOKEOS, étude quantitative et qualitative des connexions sur la plateforme de télé-enseignement.

— Suivi du projet par un IA/IPR référent et constitution d'un tableau de bord.

— Jeu de rôles.

— Lexique des appréciations.

— Analyse des procès-verbaux des réunions parents-enseignants.

— Analyse de contexte pour visualiser les relations de l'école avec les différents systèmes sociaux qui l'entourent.

— Tableau de bord d'avancement du projet et indicateurs, cahier des charges retenu par le comité de pilotage du socle commun du collège.

— Analyser la façon dont l'école est présente dans les médias locaux.

— Enquêtes faites par les élèves sur la façon dont l'école est évoquée dans les commerces ou les lieux publics.

— Grilles disciplinaires (soit programmatiques, soit en lien avec le socle commun).

— Fiche de suivi, d'incidents (incluant la vie scolaire), mise en place d'un tableau de bord avec des indicateurs de vie scolaire et d'engagement dans le travail.

— Les protocoles d'évaluation internes au REP servent d'indicateurs neutres qui permettent par ailleurs la comparaison avec les niveaux similaires d'autres écoles du réseau.

— Couverture médiatique de l'action (TV, presse, radio).

Ainsi, le développement professionnel devient polymorphe, il cherche à mieux articuler la pratique, la réflexion sur votre pratique, la communication des effets de vos pratiques sur vos élèves, l'auto-évaluation et la co-évaluation de vos dispositifs avec vos collègues. Pour toutes ces (bonnes) raisons, il devient nécessaire de renforcer votre propre « réseau d'apprentissage professionnel » ou RAP.

## Votre « réseau d'apprentissage professionnel », c'est maintenant

Collaboration, coopération, contribution sont consubstantielles au développement professionnel. À côté de communications écrites plus formelles ou plus institutionnelles (voir précedemment), la connexion aux réseaux, le partage des questions, la mutualisation des ressources, les échanges informels participent d'une routine positive tout aussi efficace à mettre en œuvre. Construire pas à pas son propre « réseau d'apprentissage professionnel » est l'affaire de chacun, suivant des modalités variées, enrichies par l'environnement numérique à disposition.

Comment créer de la vie sociale et professionnelle à partir d'éléments conçus séparément ou d'expériences sporadiques ?

### *Les atouts pour démarrer son réseau*

#### Des « savoir y faire » en masse critique des pratiques sociales et des usages numériques des réseaux sociaux en éducation

Depuis dix ans pour les prémices, depuis cinq ans dans un processus accéléré, les enseignants se constituent en réseaux sociaux[34], qui en affiliations disciplinaires[35], qui en regroupement par degrés[36], qui en groupements d'intérêt professionnel[37]. Les interactions sont nombreuses sur Twitter et intègrent dans le jeu les élèves eux-mêmes[38]. Initiatives et productions sourdent de toutes parts, sans encore de fédération ou d'interconnexion organisée dans le champ de l'éducation et de l'innovation.

Le savoir-faire repose sur des connaissances particulièrement difficiles à codifier, ce type de ressource est également très mobile, dans un univers fondamentalement construit sur la liberté d'expression, l'interaction et le gratuit, et la nouveauté technologique, mais sans inscription formelle au niveau institutionnel. De fait, des organisations aussi structurées, à défaut d'être structurantes, qu'un établissement, une académie, une institution peuvent perdre de leur efficacité lorsque leurs ressources les plus précieuses – les individus – choisissent de les quitter ou de ne pas y contribuer (virtuellement).

Les réseaux qui fonctionnent sur la réciprocité et la communication entre égaux sont particulièrement adaptés à de tels individus. Ils apparaissent donc lorsque les connaissances ne se prêtent pas à un contrôle ou à une domination quelconque. Les réseaux naissent lorsque les activités sont fortement complémentaires (pour être réalisées ou pour faire face à l'incertitude), la relation est alors plus à même de mener à un partage des informations importantes et à l'augmentation de la confiance.

**Des solutions technologiques déjà là**

Après l'expérimentation de RESPIRE (pour « réseau d'échange de savoirs professionnels en innovation, recherche et expérimen-

tation) dans les années 2012-2015, Viaeduc.fr prend le relais : réseau social des enseignants, porté par Canopé et des partenaires ; il reprend l'approche « égocentrée » en matière d'organisation de l'information des réseaux sociaux publics : – « mes » informations – « mes » documents – « mes » discussions et partages – « mes » groupes de travail – « mes » contacts. La plateforme compte à présent plus de 40 000 comptes et est nettement orientée vers la contribution et la production de ressources.

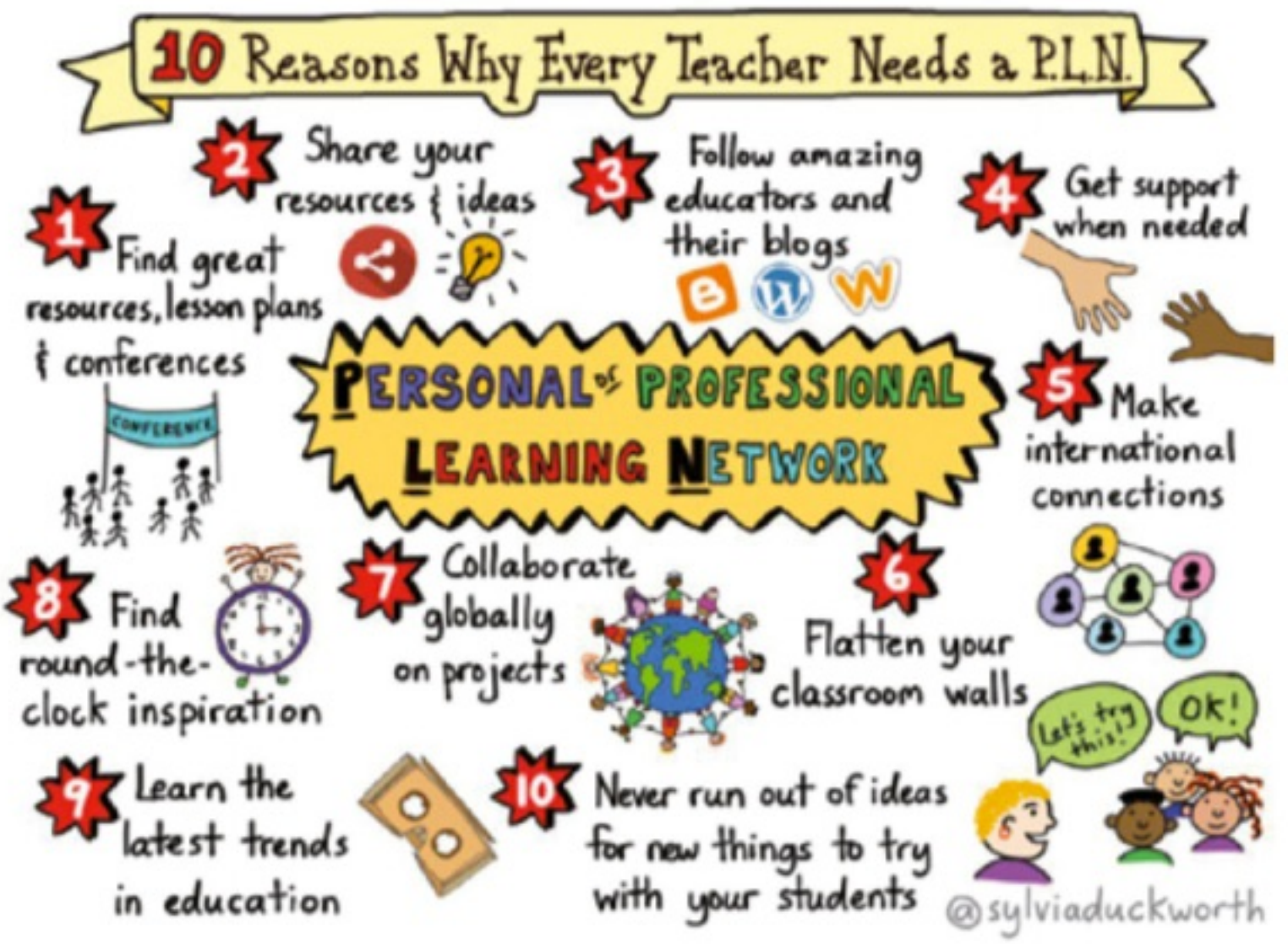
Il appartient donc à chaque personnel, de sa propre démarche, de s'inscrire (avec son mail professionnel en @ac-academie.fr ou @education.gouv.fr). Il complète son profil pour disposer ensuite d'outils de publication et de partage. Il peut créer ses groupes de travail, en définir les outils et les règles d'intégration ; chaque membre peut inviter qui il souhaite à le rejoindre ; l'activité de chacun est partageable avec son réseau.

**Gagner en rapidité et en fluidité**

Dans un contexte d'éducation soumis à de forts changements, certes de réformes structurelles, aussi d'évolution de programmes mais surtout de modification des cadres (socle, évaluation, métier), les manières de faire et de s'en sortir, de bricoler son quotidien, d'inventer un peu chaque jour deviennent des composantes de la professionnalité. La mise en commun des pratiques et des ressources facilite ces petits décalages/recalages, ces expérimentations du jour, et finalement ces ajustements aux cadres. C'est nettement moins coûteux, financièrement et mentalement, qu'une restructuration. Le réseau, pour peu qu'il garantisse la fluidité des relations et une modération plus qu'un contrôle, dispose de cette propriété dynamique d'enrichir l'information dont il se saisit, d'accepter la confrontation et ses résolutions par les pairs.

## Miser sur la confiance

Dans un réseau, où le ticket d'entrée offre déjà une garantie d'appartenance[39], dans une organisation où vous jouissez de l'autorité de choisir vos « contacts » et vos propres groupes d'intérêt, le contrôle effectué par les pairs est beaucoup plus efficace que celui des supérieurs. Le consensus se substitue alors aux règles et aux procédures formelles. Plus le groupe est homogène – et ici, il ne s'agit plus de statut ou de fonction, mais d'un intérêt signifié à entrer en relation, à échanger sur une problématique et à partager sa pratique –, plus la confiance est forte. Lorsque cette homogénéité est moins importante, les relations deviennent plus calculées et plus formelles.




Avec l'aimable autorisation de l'auteur.

### *Faire de chaque acteur un « contributeur »*

S'impliquer dans un réseau d'échange de savoirs présente des dimensions plus cachées et plus difficiles à modifier. Viaeduc

trouve une place dans l'émergence de ce que la recherche identifie comme « communauté de pratiques » ; Dillenbourg, Poirier et Carles[40] la situent en positionnement intermédiaire entre deux autres formes d'organisation sociale : groupes d'amis et groupes formels. On y retrouve quelques traits partagés tels que l'interdépendance et l'implication des membres, une microculture cristallisée autour de valeurs, de règles, de codes, de rites et de pratiques partagées et une organisation sociale informelle et peu structurée où la sélection des membres est en fonction de leur adhésion au projet. Ce type de réseau permet à des groupes « invisibles » de se doter d'une histoire et d'une mémoire ; ce qui était invisible devient réalités concrètes et incarnées pour les acteurs du réseau. L'information devient connaissance stratégique pour réguler son propre pilotage local.

Les groupes émergents sur ces réseaux sociaux donnent à voir des manières d'apprendre en réseau, avec une grande variété de genre et de style.

*Genres du réseau.* Quatre domaines d'activité explorés par le réseau :

— Échanger des informations, participer à des débats.

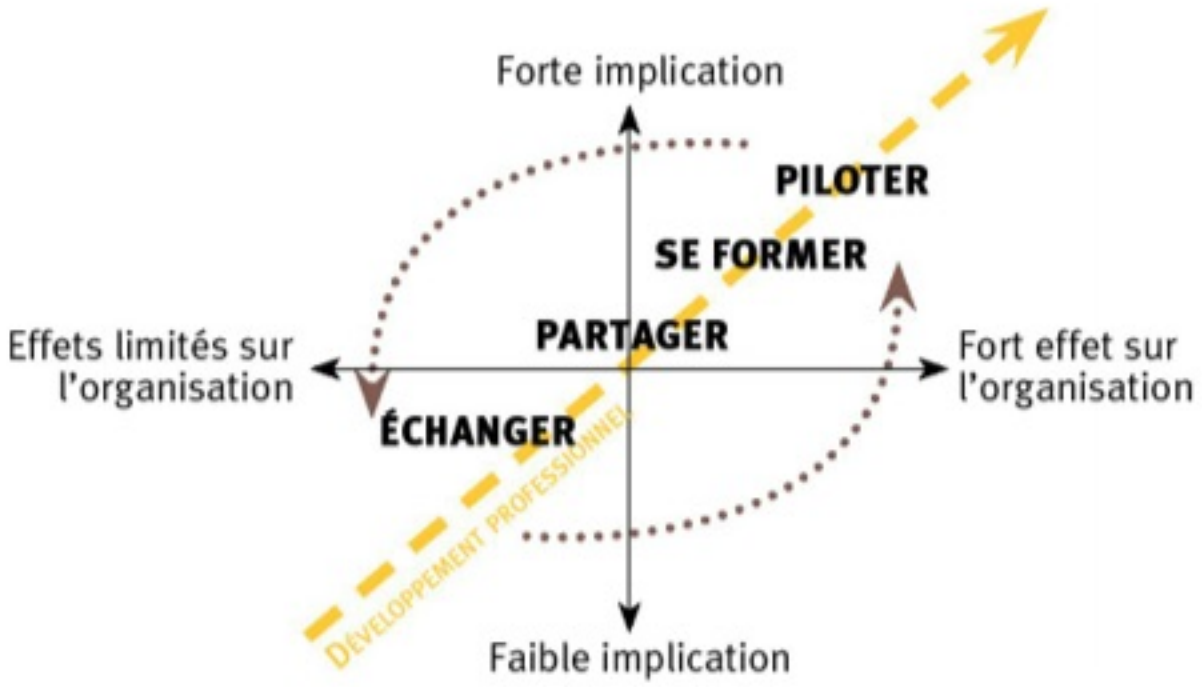
— Partager des ressources, participer à une écriture collaborative.

— Participer à une formation à distance, s'inscrire à un module.

— Contribuer au pilotage d'une action, d'un réseau.

Ils se différencient entre eux par le degré d'implication des acteurs et par les effets attendus sur la personne elle-même comme sur l'organisation du travail.

**Implication des acteurs et effets sur l'organisation**




Si les groupes sont dédiés à un genre plus qu'à un autre, les frontières sont poreuses, d'une part du fait de la multiple appartenance, d'autre part du fait de leur objet.

On retrouve les étapes d'un processus de développement professionnel, relayant des actions de terrain (inscrites souvent dans l'innovation ou l'expérimentation), et des politiques locales de changement de l'école. En se fondant sur la capitalisation des savoirs, l'espace virtuel permet à chaque catégorie d'acteurs de prendre de l'information et de réguler au mieux son action, en élargissant sa base d'informations.

*Style de réseau.* Une première analyse des centaines de groupes sur Viaeduc se fait en trois tamis :

| | | |
|---|---|---|
| **Le degré d'ouverture** | Ouvert à tout public | Privé (restriction d'accès) |
| **La géographie du groupe** | Nationale | Locale (limité à un espace, à un réseau) |
| **La portance des contributeurs** | Communauté élargie<br>≥ 14 inscrits | Groupe restreint<br>≤ 14 inscrits |

Toutes les combinaisons sont possibles et intéressantes[41] ; les responsables de groupe ont la possibilité de varier leurs choix en fonction de la configuration optimale pour le sujet qu'ils se chargent d'animer. Le radar des groupes (page suivante), construit à partir des données de « style », fait apparaître quelques tendances :

— Les **groupes de partage de ressources** tendent à rechercher l'élargissement de leur base, en visant une

« masse critique » de lecteurs puis de contributeurs, de sorte à en dynamiser l'intérêt. Ils sont foncièrement ouverts et à obédience nationale. Les ressources numériques (documents, vidéos, exemples de dispositifs) ne sont pas créées pour l'occasion, elles trouvent ici un second souffle et constituent une banque de données appréciables pour certains dossiers (ex. : l'accompagnement personnalisé au lycée).

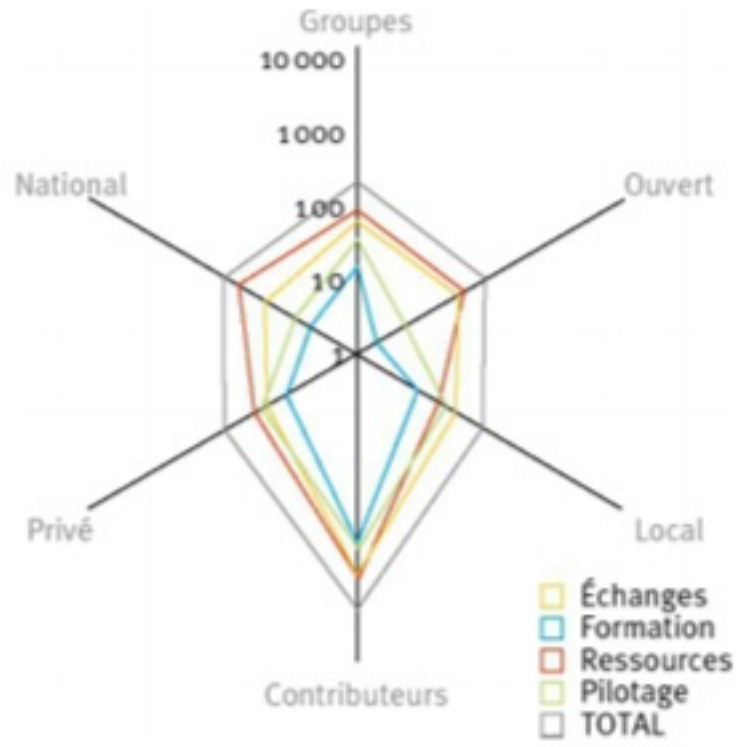
— Les **groupes d'échange de pratiques** revêtent un profil identique, sur une base encore à développer : la contribution par le dialogue, la controverse professionnelle, les propositions sont des actes qui n'ont pas l'autonomie du réflexe sur la toile (de l'éducation).

— Les **groupes de formation à distance** sont par nature plus restreints et offrent des espaces « privatifs » qui garantissent aux formés comme au formateur un lieu privilégié, prolongement de leur propre dispositif.

— Les **groupes de pilotage** fonctionnent sur une base restreinte et privative ; la participation des personnels est ici plus intense, sur des objets visant la transformation locale ou nationale (ex. : groupe du Socle à Toulon, ou groupe des Cardie).

C'est un écosystème dédié au développement professionnel ; les vecteurs sont tour à tour, ou simultanément, partage, échange, formation ou pilotage.

Radar des groupes sur l'espace RESPIRE




Le réseau d'échange des savoirs professionnels donne une forme incarnée aux changements signalés en éducation par la Commission européenne, dans son rapport *Future Learnings* (voir page 177). Nos environnements de travail réunissent les trois principes suivants : personnalisation, collaboration et *informalisation*[42] qui président à la conception et au développement de Viaeduc. La dimension informelle est la plus contemporaine dans le paysage de l'éducation « institutionnelle » jusqu'à présent. À l'encontre de toute procédure de validation sur les sites d'établissement, académiques ou nationaux, la régulation s'opère par les pairs et une modération éventuelle de l'administrateur *ex post*.

De tels changements « travaillent » les métiers, dans les classes comme dans l'écosystème lui-même par isomorphie : ils modifient les manières d'apprendre et la formation par les acteurs eux-mêmes.

**Identifier et reconnaître que les petits savoirs ont de la saveur**

RESPIRE puis Viaeduc fonctionnent par les échanges informels entre questionnement, argumentation, confrontation et partage. Cet espace s'intéresse de très près à un niveau précis de la pratique professionnelle en éducation. Cet intérêt pour les savoirs d'expérience reste relativement récent dans l'histoire de l'éduca-

tion. Il s'alimente à trois sources :

— L'historicité d'une **démarche de formation réciproque**, reconnue pour son expertise et son efficacité, au niveau international : les RERS[43] (réseaux d'échanges réciproques de savoirs), initié en 1971 par Claire Héber-Suffrin, se sont construits autour des savoirs au service de la formation de tous. Aucune comparaison ni hiérarchisation entre les savoirs : ils sont tous intéressants ; ils sont tous le résultat d'apprentissages multiples et différents. Aucune comptabilité du temps passé à apprendre ou à transmettre : d'ailleurs, on apprend aussi en transmettant.

— **L'évolution de la réflexion sur l'efficacité en formation (initiale et continue) des enseignants** : les débats sur la professionnalité des enseignants portent sur la définition des compétences, réglée en partie avec le référentiel de 2013, qui accentue la dimension collective et transversale du métier, et enfin sur l'importance de l'analyse de l'activité dans la construction de son identité. Le métier s'enrichit de tous ces possibles, de ces alternatives, de ses « manières d'y faire ». Il ne s'agit plus tant de définir des « savoirs pour enseigner » que de souligner l'intérêt de « savoirs pour enseigner » à l'attention de tous les acteurs et d'abord des élèves. Le développement professionnel vient de là.

— **L'investissement de l'institution dans l'innovation pédagogique**, au moins depuis 1994 : dans chaque académie, des correspondants et des équipes se sont engagés dans le repérage de pratiques dites innovantes. L'accompagnement par la recherche et de nombreux séminaires interacadémiques ou nationaux ont pu proposer une théorisation des savoirs d'expérience tout au long des deux dernières décennies. L'évolution des environnements de travail et la pression plus évaluative ont rendu les récits

de pratiques parfois obsolètes. Pourtant, les savoirs non capitalisés et peu formalisés encore par les équipes dans les académies peuvent recéler de véritables trésors, à condition de savoir les dénicher et de les analyser. ***Innover, c'est faire l'inventaire expert et collectif des savoirs***. Peu présentes dans des rapports « académiques », ces connaissances du quotidien ont pour caractéristiques d'être actives sans être forcément repérées ou encore formalisées ; ces types de connaissances peuvent faire la différence entre difficulté et réussite, entre tâtonnement et expertise, entre sentiment d'isolement et réseau d'innovation. Ce capital social et professionnel se construit progressivement en connaissances collectives. Ce processus fonde l'opportunité de Viaeduc : il s'attache à modifier les savoirs et, plus précisément, le rapport au savoir qu'entretiennent les acteurs eux-mêmes.




**Changer son rapport, son action et sa contribution à l'institution**

Concevoir ainsi son propre « réseau d'apprentissage professionnel », à partir des connexions aux réseaux existants, dont

Viaeduc, s'inscrit explicitement dans un changement de la nature et de la qualité des relations entre niveau national et niveau local, en lien étroit avec d'autres managements en émergence sur les terrains (de type *leadership* partagé, dispositifs de développement professionnel, programmes d'expérimentation par exemple).

L'organisation s'est construite sur des rapports entre cellules, entre unités ou services, entre individus qui peuvent s'analyser différemment selon qu'on se trouve en organisation hiérarchique ou dans une organisation de type réseau, à l'instar de ce que RESPIRE expérimente avec la complicité des 2 000 contributeurs.

Nous pourrions prendre appui sur des éléments d'analyse de Walter W. Powell[44], transposés à notre environnement éducatif (tableau ci-après).

Les traits sont outrageusement grossis pour caractériser la nature des relations engagées dans le réseautage professionnel ; loin d'être conçu « contre » un système plus ancien, il s'inscrit bien au contraire dans le **développement des organisations apprenantes**, une histoire à phases récentes telle que les revues systématiques de recherches sur le *leadership* et l'organisation scolaire[45] le signalent en revenant sur les années 2000, fortement marquées par le **réseautage**, **l'engagement** dans l'innovation et la **coopération** comme vecteurs du développement professionnel des enseignants.

**Formes d'organisation et relations entre personnels**

| | Dans la hiérarchie de l'Éducation nationale | Dans le réseau social de l'éducation |
|---|---|---|
| **Base normative** | Service public, relation salariale, double hiérarchie (administrative et pédagogique) | Complémentarité |
| **Moyens de communication** | Procédures | Relationnel, informel, discussion |
| **Méthode de résolution des conflits** | Supervision administrative | Réciprocité, réputation |
| **Degré de flexibilité** | Faible | Moyen à fort |
| **Degré d'engagement réciproque des parties** | Faible à moyen | Moyen à fort |
| **Ambiance** | Formelle, bureaucratique, parfois concurrentielle | Ouverte, bénéfice mutuel |
| **Lien entre les choix des acteurs** | Dépendance | Interdépendance |
| **Mais des formes mixtes entre les deux « mondes »** | Organisation informelle | Partenaires multiples<br>Règles formelles<br>Hiérarchie de statuts |

### *Ce que pourrait devenir l'institution par le(s) réseau(x)*

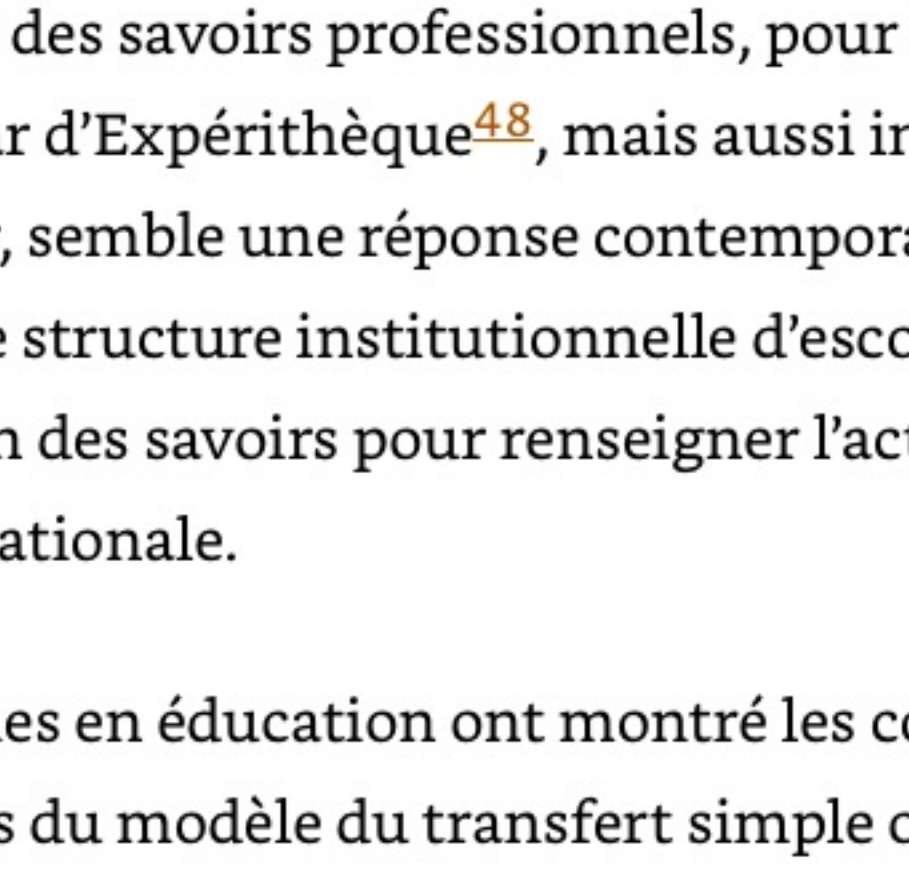
Partager la connaissance, élargir son réseau professionnel, développer une expertise hors de son champ d'origine, tout cela participe d'un « *empowerment* », comme un sentiment de compétence qui autorise la coopération et la créativité. La communauté de pratique fait émerger de nouveaux acteurs, dont tous les métiers peuvent se prévaloir sans qu'aucun statut pourtant ne corresponde[46] ; tous portent une « vision » fondée sur des expériences telles que *domaine partagé* et *approche compétence*, *organisation plus fonctionnelle* et *plus efficace*.

En France, cela peut avoir des incidences sur le « pouvoir ». Cette dynamique identitaire forte pour les personnes (on retrouve encore le processus de « développement professionnel ») rencontre quelques problèmes de management tels que des problèmes de territoire (une enseignante demandait à son IA/IPR si elle pouvait aller sur Viaeduc), ou encore de communication interne (un chef d'établissement exprimait son sentiment de « perdre le pouvoir »), d'efficacité des coordinations. Ce peut être également des problèmes de positionnement pour l'auteur-contributeur comme pour

celui qui doit avoir un usage managérial des TICE.

Si on ne souhaite pas de « *clash* » prophétisé par Charles Leadbeater quand l'innovation rencontre l'éducation[47], il est urgent que l'institution se préoccupe de ces nouveaux rôles en travaillant notamment sur les développements variés du *leadership* à tous niveaux. Il y a plus à gagner qu'à perdre.

**Coupler les systèmes pour mieux « respirer »**




La mise à disposition pour tous les personnels de l'éducation, à commencer par les équipes impliquées dans l'innovation, d'un espace d'échange des savoirs professionnels, pour inscrire une pratique, à l'instar d'Expérithèque[48], mais aussi interagir, commenter, proposer, semble une réponse contemporaine à l'intérêt stratégique d'une structure institutionnelle d'escompter sur une capitalisation des savoirs pour renseigner l'action locale, académique ou nationale.

Les recherches en éducation ont montré les conditions et parfois les limites du modèle du transfert simple ou encore des « bonnes pratiques », sans tenir compte de nos structures ou dispositifs lâchement couplés (pratiques, formation, évaluation) et des organisations peu standardisées des écoles et des établissements[49]. Faire de l'innovation un vecteur de changement des pratiques nous

fait rechercher une combinaison intégrant le pilotage du système, l'accompagnement des équipes, le développement professionnel des acteurs, la valorisation des personnels et la transformation des savoirs.

En collaboration avec Romuald Normand, professeur à l'ES-SEC, nous développons une ingénierie du changement en prise directe avec des équipes académiques et locales ; le réseautage social et professionnel appartient à cette ingénierie inspirée des principes de Hargreaves[50]. Par exemple, un réseau d'innovation efficace présente :

— un objectif commun et explicite d'amélioration continue des pratiques ;

— des interactions dynamiques pour développer une culture professionnelle centrée sur la confiance et l'échange réciproque ;

— des collaborations qui dépassent le cadre de l'établissement et donnent des occasions fortes de développement professionnel continu ;

— des possibilités ouvertes d'enquête sur ses propres pratiques impliquant des échanges réguliers entre praticiens et experts ;

— des communautés d'apprentissage professionnel qui incitent à un nouveau partage des rôles et des responsabilités sur les questions éducatives et pédagogiques ;

— une évaluation qui permet de développer une information claire et transparente sur les défis à relever et les moyens de s'améliorer collectivement ;

— une capacité à soutenir et à accompagner les équipes pédagogiques dans la conduite du changement.

L'intérêt de Hargreaves est de souligner l'importance de l'ambiance ou climat favorable à la prise de risque, de rappeler ce qui fait système pour qu'un réseau s'alimente (ou non) ; en cela, nous retrouvons la métaphore de l'écosystème.

**Les 10 attributs de votre « réseau d'apprentissage professionnel »**

Au terme provisoire de cette phase du développement d'un réseau social en éducation, nous pourrions proposer **les 10 attributs du réseau d'échange professionnel des savoirs :**

— centration sur l'acteur, responsabilité et autonomie ;

— appartenance multiple et facettes identitaires ;

— intercatégorialité, interdisciplinaire, interdegré ;

— communauté d'intérêts ;

— informalité et formalité ;

— éthique et déontologie ;

— souplesse des modalités ;

— efficacité des contenus *ad hoc* ;

— processus plutôt que produits : « *non finito* » ;

— capitalisation des ressources.

**Mode d'emploi pour développer son « réseau d'apprentissage professionnel »**




Avec l'aimable autorisation de l'auteur.

**Réseau social de l'éducation et de l'innovation :**

**www.viaeduc.fr**

Créez votre compte personnel à l'aide de votre adresse académique et rejoignez la communauté d'échanges et de pratiques. Découvrez les groupes d'échanges ou encore de formation ; créez même votre groupe privé ou public pour conduire votre action. Le réseau des acteurs pour les acteurs en éducation.

***Quelle balise suivre sur Twitter ?***

Twitter, depuis 2008, a connu un succès mondial, avec des réussites et des dérives. Le monde de l'éducation s'en est emparé pour échanger de l'information pédagogique et professionnelle rapidement, informellement et efficacement. Voici un répertoire

des principales balises, pour vous repérer.

**Les hashtags généralistes**

#education : des informations générales

#edvid : trouver les meilleures vidéos éducatives

#k12 : questions relatives à l'enseignement secondaire

#TT : inspiré du fameux #FF « Follow Friday », le Teacher Tuesday ou #TT, permet aux enseignants de conseiller les comptes dignes d'intérêt à leurs pairs et cela tous les mardis.

#claved : « clavardage » sur l'éducation

**Les hashtags par discipline**

#arted : éducation artistique

#ecbusteach : ce hashtag pourra être utilisé par les enseignants de SES et de STG, contraction de « *economics, business teaching* ».

#historyteacher, #socialstudies, #sschat : utiles aux profs d'histoire, de géographie ou de SES.

#langchat : autour de l'apprentissage des langues étrangères. À savoir, les professeurs d'anglais peuvent bénéficier des hashtags #engchat ou #eslchat pour « English as a Second Language »… À surveiller aussi #eltchat pour « *English Language Teacher* ».

#mathchat : discussions dédiées aux mathématiques

#musedchat : des questions d'éducation musicale

#physed : EPS

#physiced : pour les férus de sciences physiques

**Les hashtags TICE**

#edapp : pour les applications spécifiques au monde de l'éducation sur tablette

#edtech : connaître les dernières actualités des TICE

#elearning : l'actualité du monde de l'*e-learning*

#gbl : apprentissage par le jeu ou « *game-based learning* »

#mlearning : en rapport avec l'apprentissage mobile

**Les hashtags plus spécifiques**

#cpchat : personnels de direction d'établissements scolaires

#edreform : réforme du système éducatif

#gtchat : à propos des élèves à haut potentiel intellectuel qui sont qualifiés de « *gifted and talented* » par les enseignants anglo-saxons

#ntchat : pour les néotitulaires à partir de l'acronyme de « *new teachers* »

#spedchat ou #sped : pour la réflexion sur l'intégration des élèves en situation de handicap

#twittclasse : les enseignants qui utilisent Twitter avec leurs élèves

#eduinov : la balise de l'innovation et de ses acteurs, celle qui alimente le présent ouvrage notamment.

---

1. http://www.parolesdecrochage.blogspot.fr/
2. Voir la vidéo : http://respire.eduscol.education.fr/eduinov/index.php?post/2015/03/06/28-%C3%89changer-sur-nos-pratiques-professionnelles-pour-enrichir-notre-gestion-de-classe%2C-coll%C3%A8ge-Lou-Blazer%2C-Montb%C3%A9liard%2C-acad%C3%A9mie-de-Besan%C3%A7on
3. Voir l'article de Philippe Perrenoud : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1983/1983_01.html
4. Jana Hunzicker, "Effective professional development for teachers: a checklist", *Professional Development in Education*, vol. 37, n° 2, avril 2011, p.177-179. Traduit par Romuald Normand, pour une publication, en collaboration avec François Muller, *École : la Grande transformation ? Les clés de la réussite*, ESF, 2013.
5. Voir l'article écrit à l'occasion de l'exposition « Picasso et ses maîtres » : http://www.lepetitjournaldesprofs.com/diversifier/2009/01/18/innover-cest-faire-linventaire-expert-a-la-maniere-de-picasso/
6. D'après Barbara McCombs, Mid.Continent Education Laboratory-Colorado, 1993.
7. Olivier Maulini, « À quelles compétences former les acteurs d'une école rénovée ? », www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/competences.html
8. Philippe Perrenoud, 1998 : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_30.html
9. Voir par exemple Alain Bouvier, « Pour une culture des organisations apprenantes », www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf/diapo_pilotage_etabl_apprenant_A-Bouvier.pdf
10. Au Canada, on parle de « perfectionnement professionnel » ; en Écosse, de « développement professionnel », et chez nous de « formation ».

11. Voir par exemple la technique du JMT (jeu méthodologique de transposition) initiée par André de Peretti sur http://francois.muller.free.fr/diversifier/le_jmt.htm ou encore l'instruction au sosie : http://probo.free.fr/textes_amis/instruction_au_sosie_f_saujat.pdf

12. C'est la justification de notre précédent ouvrage co-écrit avec André de Peretti, *Contes et fables pour l'enseignant moderne*, Hachette Éducation, 2006. Voir notamment en ligne : http://francois.muller.free.fr/contes/index.htm

13. Voir page 265.

14. Voir la définition et la conceptualisation de Guy Le Boterf, qui me semble la plus éclairante sur ce point : http://francois.muller.free.fr/diversifier/leboterf.htm

15. Voir *Évaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité ?*, http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/038cahier.pdf

16. Voir le site : http://www.collegepons.fr/wordpress/

17. François Muller et Romuald Normand, *École, la grande transformation ?*, ESF Sciences humaines, 2013.

18. Voir à ce sujet la fiche « formateur » que l'ISMF (Institut des métiers de la formation) propose ; elle nous semble pleine de bon sens et digne d'une étude de cas : http://francois.muller.free.fr/diversifier/competencesformation.htm

19. Sur le JMT, voir la notice technique et quelques exemples d'application sur http://francois.muller.free.fr/diversifier/le_jmt.htm

20. Le contrat de formation reste un document contractuel, étape finale de la procédure du dispositif de formation auquel vous participez. Il se constitue de catégories telles que : l'impact attendu auprès des formés en termes de compétences, les objectifs de la formation (ce qu'il y a à faire) ; puis, les objectifs pédagogiques (ce qu'il y a à faire pour faire), le descriptif du public concerné et leur nombre approximatif. Il faut y ajouter quelques éléments de contenus prévisionnels, les modalités pédagogiques envisagées, les modalités pratiques (temps, durée, lieu, dates), les matériels à disposition. C'est votre « passeport ». Http://francois.muller.free.fr/diversifier/projetformation.htm

21. Sur le photolangage « historique », voir https://www.photolangage.com/presentation.php, puis la banque de photos que j'ai rassemblées en 150 vues, que vous pouvez imprimer en noir et

blanc, format A4 et mettre sous plastique. Http://francois.muller.free.fr/diversifier/le8.htm

22. L'outil Google ou un autre moteur si vous préférez dans sa fonction « images » permet instantanément de prélever des images, qui, tirées en format A4 et en noir et blanc, s'avèrent très efficaces. Vous pouvez aussi, si les formés sont contactés au préalable, par questionnaire sur les attentes par exemple, demander à ce qu'ils trouvent chacun une image métaphorique du thème travaillé. Le premier module en sera donc la communication à autrui : présentation de l'image, description, puis évocation métaphorique ; l'analyse conduite en groupe permet déjà d'investir sérieusement et durablement le thème, avant même d'avoir eu à exposer le « contrat de formation » sur lequel vous pouvez construire en conclusion du module. Rappelons qu'il est important de tenir compte du droit d'auteur en citant l'auteur et la source. De plus, des banques images libres de droit existent à cet usage.

23. André De Peretti (coord.), *Trente façons de commencer un cours*, une fiche extraite d'un ouvrage malheureusement épuisé à l'INRP, *Les points d'appui de l'enseignant*, à voir sur http://francois.muller.free.fr/contes/index.htm

24. MM. Cauterman, L. Demailly, S. Sullys, N. Bliez-Sullerot, *La formation continue des enseignants est-elle utile ? coll. « É*ducation et formation », PUF, 1999. Au temps de la mutation de la formation des enseignants, au moment du passage de la première époque, celle des Mafpen, à la deuxième époque, celle de la séparation entre maîtrise d'ouvrage (rectorats) et maîtrise d'œuvre (IUFM), selon les souhaits du ministre d'alors, en 1998, une étude s'est particulièrement attachée à l'utilité, et pour tout dire à l'efficacité, de la formation d'enseignants. La troisième époque est celle d'une reconquête relative par les rectorats d'une part, celle d'une universitarisation réaffirmée par l'intégration des IUFM et la création des ESPE en 2013 (ce qui pose encore plus de problèmes aux universités qu'autre chose). Les conclusions de la présente étude sont proposées ici à votre méditation, en matière d'évaluation.

25. Voir à ce propos le dispositif « historique », parce qu'il a disparu depuis, de l'académie de Grenoble : la Mafpen jusqu'en 1998 avait élaboré une batterie d'instruments d'évaluation dans le cas de « plan de formation d'établissement » ; l'élaboration était fort complète et intelligente, car relativement souple et ajustable ; tout a disparu, sauf qu'Internet a permis

de « sauver les meubles ». Vous en trouverez quelques exemples à la page http://francois.muller.free.fr/diversifier/outilspfe.htm

26. La précaution méthodologique est de mise ; c'est l'esprit qui anime une fiche synthétique et très utile qu'André de Peretti et Jean-André Legrand avaient élaborée pour évaluer les établissements en 125 critères possibles. Voir la fiche sur http://francois.muller.free.fr/diversifier/lesetablissements.htm

27. Sur la pédagogie institutionnelle, voir le site complet de PMEV (pédagogie de maîtrise à effet vicariant) : http://www.pmev.fr

28. Voir http://francois.muller.free.fr/diversifier/ROLES.htm

29. D'après Ben Levin, « L'amélioration, et non l'innovation, est la clé d'une plus grande équité », lors du colloque Canada-États-Unis « Réaliser l'équité par l'innovation », Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, université de Toronto (Toronto, 27 et 28 octobre 2010), voir http://lewebpedagogique.com/diversifier/2012/11/24/entre-exploration-et-exploitation-dans-les-demarches-dinnovation/

30. Le format de la carte heuristique a l'intérêt de formaliser la complexité de la pensée. Il s'agit moins dès lors d'appliquer successivement chaque ramification que de trouver le cheminement le plus adéquat en fonction du contexte d'application, que l'on parle de l'équipe pédagogique (nombre de personnes engagées, expérience collective, implication dans la démarche innovante…), des élèves concernés (âge, nombre, niveau d'enseignement…), de l'objet didactique et pédagogique ciblé ou encore de l'environnement (partenariats, parents…). Une carte plus complète de l'innovation est disponible sur http://francois.muller.free.fr/tendances/espaces/ressources/carte.htm

31. Direction d'élèves ou d'autres enseignants : facilitateur, coach, formateur, spécialiste d'une discipline scolaire, créateur de nouvelles approches, directeur de groupes d'études ;
direction de tâches opérationnelles : coordonnateur de disciplines, professeur principal, enquêteur sur les pratiques, membre d'un groupe de travail ;
direction dans la prise de décision et le partenariat : membre d'équipes d'auto-évaluation, responsable de partenariats avec le monde professionnel ou des institutions extérieures, correspondant de la collectivité locale, interlocuteur avec les associations de parents d'élèves.
Reverdy Catherine & Thibert Rémi, *Le leadership des enseignants au cœur de*

*l'établissement.* Dossier de veille de l'IFÉ, Lyon : ENS de Lyon, 2015, n° 104.

32. D'après le livret PISA 2015 : « Les défis du système éducatif », 2016, https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brochure-France.pdf

33. https://www.ecpa.fr/psychologie-clinique/test.asp?id=1489

34. Voir une rapide bibliographie sur https://isabellequentin.wordpress.com/liste-des-reseaux-denseignants/

35. Lettres.org pour les enseignants de… lettres ; ou les Clionautes pour les enseignants d'histoire-géographie ; http://www.sesamath.net, pour ceux de mathématiques, etc. ; la majorité reste des lieux de capitalisation des ressources et de supports pour la classe ; peu encore prennent en compte le réseautage et l'échange synchrone.

36. http://cartables.net par exemple pour un réseau de ressources à l'attention du premier degré dans le monde francophone.

37. Évidemment, le café pédagogique qui entend fédérer, à l'origine, autour des pratiques enseignantes et des TICE, puis peu à peu s'est orienté vers ce qu'il identifie comme « innovation pédagogique ». De fait, il est devenu plus un média d'information pédagogique sur le système éducatif, avec ses propres orientations, qu'un réseau social d'échanges. Les contributeurs restent peu nombreux.

38. Découvrir par exemple le vrai réseau d'échange de pratiques et d'interaction entre classes, entre élèves, à partir du site www.twittclasses.fr/

39. Uniquement par son mail professionnel, de sorte à éviter d'une part les spammeurs automatisés, d'autre part les avatars faciles qui n'assumeraient pas leurs propres propos. Il est cependant possible sur demande d'autoriser d'autres personnes, quand elles s'identifient comme partenaires de l'école.

40. Pierre Dillenbourg, Charline Poirier et Laure Carles (2003), « Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? », in A. Taurisson et A. Sentini, *Pédagogies.net*, Montréal, Presses universitaires du Québec, cités par Isabelle Quentin sur son blog.

41. Isabelle Quentin a conduit une étude sur les réseaux en éducation et propose de reprendre une grille d'analyse de Barab (2004) pour comprendre les tendances et les choix pour faciliter la régulation d'un réseau. « Les communautés d'enseignants : une définition sous la forme de tensions », publié le 29 mai 2012, https://isabellequentin.wordpress.com/2012/05/31/comment-passer-du-groupe-a-la-communaute/

42. Anglicisme : dans le sens de prendre en compte la dimension informelle du travail, et moins scolaire, on dirait moins « académique ».

43. http://www.rers-asso.org/

44. Walter W. Powell, « Research in Organizational Behavior », vol. 12, 1990, p. 295-336.

45. Voir le groupe « Leadership et organisation scolaire », rassemblant les éléments du réseau EPNOSL, dont le colloque s'est tenu à Lyon en avril 2012, voir le groupe http://www.viaeduc.fr/group/232 (accès réservé)

46. À l'envi, on pourrait repérer ainsi : responsable qualité, coordonnateur transversal, chef de projet, manager pédagogique, responsable processus, évaluateur interne, expert externe, webmaster ou e-manager ou encore « *knowledge managers* ».

47. Charles Leadbeater, *Innovation in Education*, WISE, London, 2012

48. Expérithèque est la base de connaissances de l'innovation ; depuis cette année, les équipes peuvent y avoir librement accès, accompagnées en cela par leur Cardie en académie. http://eduscol.education.fr/experitheque

49. D'après les conclusions de *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*, éd. OCDE, 2010, p.308, article, « L'innovation, des modèles visionnaires à la pratique quotidienne ».

50. Jacob Hargreaves, *L'innovation au cœur de réseaux épidémiques*, National Collège for School Leadership, 2009.

# Conclusion en forme d'ouverture

Le développement professionnel est un voyage tentant ; pour chacun d'entre nous, plus collectivement qu'en solitaire, il a sans doute un début, il n'a pas de fin.

La navigation est à votre gré, et pourtant étroitement dépendante des milieux traversés et de la coordination de l'équipage pour affronter les vents contraires ou éviter quelques récifs.

Le développement professionnel des enseignants reste une aventure au long cours, une course dont le trésor pourrait bien être la réussite de vos élèves.

Aurez-vous dessiné votre carte au terme de l'ouvrage et trouvé la boussole qui vous guidera à chaque étape de votre vie professionnelle ? Dans les escales, reprenez votre carnet de bord et échangez sur vos découvertes comme sur vos questions. Elles seront autant d'invitations au voyage pour vous et pour vos collègues.

Michael Fullan[1], dans son travail d'accompagnement du changement dans plusieurs systèmes éducatifs, nous adresse à

distance quelques courts messages :

1. On ne peut jamais préconiser à l'avance le changement (plus la réalité est complexe, moins on a de prise sur elle).
2. Le changement est un voyage et non une planification (il est rempli d'incertitudes et il peut même avoir des effets pervers, c'est-à-dire contraires à ceux recherchés).
3. Les problèmes et les difficultés sont nos amis (ils sont inévitables et il n'est pas possible d'apprendre sans eux).
4. La vision d'ensemble du changement et la planification stratégique viennent après coup (une vision et une planification prématurées rendent aveugles aux réalités).
5. L'individuel et le collectif doivent s'équilibrer (éviter l'isolement des individus mais aussi trop de réflexion collective).
6. Les solutions imposées d'en haut, par la hiérarchie, ou les solutions adoptées d'en bas, par l'établissement, ne marchent pas à elles seules (il faut concilier les deux approches dans le dialogue et la concertation).
7. Les liens de l'établissement avec son environnement local sont essentiels pour son succès (on apprend mieux de ses partenaires qu'en se focalisant sur ses problèmes internes).
8. Chaque individu peut être un acteur du changement (il y a un expert en chacun de nous, une connaissance ou une compétence à partager).

Quand vous aurez du temps, vous pourrez reprendre quelques points traités et techniques citées dans le présent ouvrage selon une table comme page suivante.

Cette table pourrait constituer le début d'un portfolio à com-

pléter au gré de votre découverte et de vos expériences pour faire de votre livre une véritable boite à outils.

**Retrouvons-nous, d'une manière ou d'une autre, c'est possible !**

— Sur Twitter, en suivant le fil **#eduinov** et l'adresse **@diversifier**.

— Sur la page Facebook dédiée à nos travaux : **École, la grande transformation**, https://www.facebook.com/amicritique.

— Sur mes sites Internet référencés « Diversifier » : http://francois.muller.free.fr/diversifier/ et http://francoismuller.net

— Ou encore en s'agrégeant à la nouvelle communauté du **Mooc « L'école de demain »**, à partir du printemps 2017, hébergé avec l'appui technique de l'ESSEC. X




Dessin de Gilles Rapaport, à l'occasion de la fête des 100 ans d'André de Peretti, 9 mai 2016 – http://andredeperetti.net

Avec l'aimable autorisation de l'auteur.

# Table des matières en une organisation alternative et enrichie

| Pratiques réussies | Check-list / QCM/ Q-sort | Test de positionnement | Ressources |
|---|---|---|---|
| **Diversifier ses pratiques** | | | |
| • Collège Paul Langevin, Saint-Junien, académie de Limoges, p. 67<br>• Collège Gabriel Séailles, Vic Fezensac, académie de Toulouse, p. 85<br>• Lycée général et technologique Montchapet, Dijon, académie de Dijon, p. 88<br>• Collège Gérard Philipe, Niort, académie de Poitiers, p. 94<br>• Lycée général et technologique Louis Aragon, Givors, académie de Lyon, p. 109<br>• Collège Victor Hugo, Sarcelles, académie de Versailles, p. 111<br>• Collège Aubrac, Doubs, académie de Besançon, p. 112<br>• Collège Pierre Darasse, Caussade, académie de Toulouse, p. 117<br>• Collège Louis Philippe, académie de Rouen, p. 119<br>• Collège Sophie Germain Nantes, académie de Nantes, p. 126<br>• Collège international, Noisy-le-Grand, académie de Créteil, p. 133<br>• *École élémentaire* La Chapelle, Freyming-Merlebach, académie de Nancy-Metz, p. 168<br>• Collège Château Rance, Scey-sur-Saône-et-Saint-Albin, académie de Besançon, p. 171<br>• Circonscription 1er degré Saint-Affrique, académie de Toulouse, p. 172<br>• Collège Jean-Philippe Rameau, Champagne-au-Mont-d'Or, académie de Lyon, p. 173<br>• *École élémentaire Louise Michel/Jean Biondi, Creil, académie d'Amiens*, p. 174<br>• Collège Albert Samain, Roubaix, académie de Lille, p. 196 | • 11 techniques pour commencer, p. 38<br>• Identifiez les facteurs efficaces pour faire réussir vos élèves, p. 80<br>• Identifiez les facteurs d'organisation scolaires les plus efficaces pour faire réussir vos élèves, p. 86<br>• Check-list pour confier des rôles responsabilisants aux élèves, p. 109<br>• Check-list pour organiser des diversifications de parcours scolaires, p. 112<br>• Check-list pour le chef de projet, p. 153<br>• Actualisez votre système d'apprentissage, p. 167 | • Ma gestion de classe, p 56<br>• Savez-vous reconnaître la valeur du travail de vos élèves ?, p. 77<br>• Savez-vous reconnaître un objectif pédagogique ?, p. 89<br>• Identifiez les niveaux d'évaluation que vous travaillez avec les élèves, p. 96<br>• Organisez la modulation des parcours de formation des élèves au collège, p. 118 | • Le clinamen, p. 36<br>• 10 actes pour innover, p. 38<br>• Identifier le niveau de complexité des objectifs pédagogiques, p. 92<br>• Dix pistes d'action vers la différenciation pédagogique, p. 104<br>• Revue d'une organisation variée des locaux et des moyens disponibles, p. 105<br>• Regroupement possible des élèves, p. 107<br>• Partir des représentations, p. 134<br>• Hexagone du projet, p. 151<br>• 15 conseils pour gérer un projet, p. 152<br>• 20 idées pour le numérique dans la classe, p. 178<br>• Apprendre, d'après les neurosciences, p. 194 |
| **Enquêter sur ses pratiques** | | | |
| • Inspection académique de la Drôme, Valence, académie de Grenoble, p. 271 | • Repérez les marqueurs du changement, p. 64<br>• Évaluer pour les apprentissages, p. 97<br>• Diversifier, différencier : où en êtes-vous ?, p. 100<br>• Le bon prof d'après Philippe Watrelot, p. 200<br>• Modalités d'auto-évaluation, p. 289 | • Quel est votre problème dans la « roue des difficultés » ?, p. 33<br>• Le « petit vélo », p. 49<br>• Vous et le référentiel métier, p. 52<br>• Quel est le potentiel de développement votre action ?, p. 68 | • Consultez vos élèves, p. 31<br>• Cadre de référence d'auto-évaluation d'un établissement, p. 290 |

| Pratiques réussies | Check-list / QCM/ Q-sort | Test de positionnement | Ressources |
|---|---|---|---|
| **Participer et contribuer à une équipe** | | | |
| • Collège du Val-de-Cère Laroquebrou, académie de Clermont-Ferrand, p. 137<br>• Collège Jean Macé, Fontenay-sous-Bois, académie de Créteil, p. 143<br>• Collège Marguerite de Valois, Angoulême, académie de Poitiers, p. 163<br>• Collège René Soubaigne, Mugron, académie de Bordeaux, p. 195 | • Votre établissement et vous, p. 27<br>• 30 manières d'enterrer un projet, p. 28<br>• Check-list pour son équipe, p. 135<br>• Fiche-guide pour prendre en compte le choix des élèves, p. 146<br>• Ce qui marche dans le croisement des disciplines, p. 157<br>• Q-sort : interdisciplinarités, p. 128<br>• Q-sort : éduquer, c'est..., p. 192<br>• Auto-test : de l'enseignement au travail en équipe, p. 210<br>• 10 manières de commencer une réunion, p. 215 | Retrouvez les dix mondes de l'enseignant, p. 27 | • Emploi du temps mobile, p. 141<br>•L'interdisciplinarité, p. 128<br>• Tableau de bord de module EPI – mode d'emploi, p. 145<br>• Évaluer un projet, p. 155<br>• 20 astuces pour améliorer votre proposition interdisciplinaire, p. 156<br>• Environnement innovant d'apprentissage, p. 176<br>• Le leader pédagogique, p. 210 |
| **Construire son développement professionnel** | | | |
| • *École maternelle Diderot*<br>• Clermont-Ferrand, académie de Clermont-Ferrand, p. 137<br>• Collège Louis Guilloux, Montfort-sur-Meu, académie de Rennes, p. 139<br>• Collège Lou Blazer, Montbéliard, académie de Besançon, p. 223<br>• Collège Joseph-Sébastien Pons, Perpignan, académie de Montpellier, p. 244 | • Test : faites-vous « valoriser », échelle de Cosgrove, p. 190<br>• Vous et votre chef d'établissement, p. 206<br>• 10 questions pour son développement professionnel, p. 220<br>• Check-list pour la conduite d'un stage, p. 268 | • Surfez sur la vague du développement, p. 32<br>• Un bon prof, d'après les élèves, p. 183 ; d'après vous, p. 185<br>• Test : votre parcours et votre développement professionnel, p. 225 | • Carte du développement professionnel, p. 13<br>• Autour du sentiment de compétence, p. 30<br>• Carte heuristique de l'innovation, p. 42<br>• Matrice de la compétence d'après Le Boterf, p. 55<br>• 10 attentes pour le développement professionnel, p. 61<br>• Le Jeu du changement, p. 70<br>• Critères pour la formation efficace, p. 236<br>• Évaluer une formation, p 258<br>• Rôles dans une formation, p. 265<br>• Écrire sur sa pratique, p. 277<br>• Construire son réseau d'apprentissage professionnel, p. 297, 305 à 309 |

1. Michael Fullan, *Change Forces: The Sequel*, Londres, Taylor & Francis Group, 1999.

# Bibliographie et ressources (forcément sélectives)


MULLER François et NORMAND Romuald, *École, la grande transformation ? Les clés de la réussite*, Esf, 2013. Les vidéos d'explicitation des domaines (évaluation, innovation, leadership, développement professionnel) sont disponibles à partir de la page http://www.francoismuller.net


## Évaluation pour les apprentissages


ASTOLFI Jean-Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Esf, 2006.

BLACK Paul, HARRISON Chris, LEE Clara, MARSHALL Bethan, WILLIAM Dylan, *Assessment for Learning: Putting into Practice*, Buckingham, Open University Press, 2003.

BOURGEOIS Étienne, GALLAND Benoît, *(Se) motiver à apprendre*, collection « Apprendre », Puf, 2006.

CASTINCAUD Florence et ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *L'évalua-*

*tion, plus juste et plus efficace : comment faire ?*, coll. « Repères pour agir », Canopé-CRDP d'Amiens – CRAP-Cahiers pédagogiques, 2014.

DGESCO, *Vade-mecum de l'innovation*, novembre 2011, à consulter et à télécharger sur http://eduscol.education.fr/innover

—, *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?*, rapport de l'IGEN, juillet 2005.

—, « Estime de soi et réussite scolaire sept ans après l'entrée en 6e », *Éducation et formation*, n° 72, 2005.

MERLE Pierre, *Les notes, secrets de fabrication*, Puf, 2007.

PERRENOUD Philippe, *Construire des compétences dès l'école*, Esf, 2004.

OCDE, *L'évaluation formative, pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, 2005, http://www.oecdbookshop.org

RAYOU Patrick (dir.), *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Pur, 2009.

REY Olivier, FEYFANT Annie, *Évaluer pour (mieux) faire apprendre*, Dossier de veille de l'IFÉ, n°94, 2014. En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent

SMITH Ian, *L'évaluation et l'apprentissage*, coll. « Les clés pédagogiques », éd. Chenelière, Québec, 2009.

*Veille et Analyses*, « Les effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages », dossier d'actualité, n° 65, septembre 2011.

## Différenciation et individualisation des parcours au collège

Dans la collection « Pratiques innovantes », éd. CNDP et DGESCO : *L'individualisation des apprentissages et de la formation*, 1998 ; *L'éducation à la citoyenneté*, 1998 ; *L'information sur les métiers et les professions*, 1999 ; *Les stratégies de l'alternance et la validation des acquis professionnels*, 2000 ; *Le suivi des élèves en seconde*, 2001 ; *Apprendre sans violence*, 2002 ; *Évaluer les pratiques innovantes*, 2002 ; *L'innovation, levier de changement dans l'institution éducative*, 2003.


ALEXANDRE Danielle, *Les méthodes qui font réussir les élèves*, Esf, 2015.

FEYFANT Annie, « Individualisation et différenciation des apprentissages », dossier d'actualité de la VST, n° 40, décembre 2008, http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/40-decembre-2008.php

GUÉGAN Yves, *Les ruses éducatives. 100 stratégies pour mobiliser les élèves*, Esf, 2008.

HUSTI Aniko, *La dynamique du temps scolaire*, Hachette Éducation, 1999.

—, *Le temps mobile*, Hachette, 1985.

LEGRAND Louis, *Les différenciations de la pédagogie*, Puf, 1995.

MEIRIEU Philippe, *L'école, mode d'emploi : Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, Esf, 2004.

MULLER François, *Manuel de survie à l'usage de l'enseignant, même débutant*, L'Étudiant, 5e éd. augmentée, 2015.

PERETTI André de, *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*, Esf, 2e éd., 2004.

PERETTI André de et MULLER François, *Mille et une propositions pédagogiques*, Esf, 3e éd., 2015.

—, *Contes et fables pour l'enseignant moderne*, Hachette Éducation, 2006.

PERRENOUD Philippe, *Pédagogie différenciée : Des intentions à l'action*, Esf, 2008.

–, *Où vont les pédagogies différenciées ? Vers l'individualisation du curriculum et des parcours de formation*, Genève, 1996, https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_32.html

*Sciences humaines*, dossier « Imaginer, créer, innover », n° 221, décembre 2010.

Site Diversifier, à partir des travaux d'André de Peretti, http://francois.muller.free.fr/diversifier/

**Interdisciplinarités au collège**

REVERDY Catherine, « Éduquer au-delà des frontières disciplinaires », dossier de veille de l'IFÉ, n° 100, mars 2015, http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=100&lang=fr

ZAKHARTCHOUK Jean-Michel et CASTINCAUD Florence, *Croisements de disciplines au collège*, CRDP Amiens, 2002.

*Quelle interdisciplinarité à l'école ?* : http://www.cahiers-

pedagogiques.com/Quelle-interdisciplinarite-a-l-ecole#.VaaA3HvWaaU.facebook

### *Leadership* scolaire

ENDRIZZI Laure et THIBERT Rémi, « Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves ? », dossier d'actualité, *Veille et Analyses*, n° 73, mars 2012, http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=73&lang=fr

GATHER THURLER Monica et MAULINI Olivier (dir.), *L'organisation du travail scolaire, Enjeu caché des réformes ?*, Presses de l'université du Québec, 2007.

GAUSSEL Marie, « Leadership et changements éducatifs », dossier d'actualité *Veille et Analyses*, n° 24, 2007, http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=24&lang=fr

KONSTANTOPOULOS Spyros, *Trends of School Effects on Student Achievement*, IZA DP No. 1749, september 2005.

SPILLANE James, *Distributed Leadership*, Jossey Bass, 2006.

*Veille et Analyses*, « Leadership et changements éducatifs », dossier d'actualité n° 24, janvier 2007.

### Développement professionnel des enseignants

ALEXANDRE Danielle, *Anthologie des textes clés en pédagogie*, Esf, 2015.

ALTET Marguerite, *La formation professionnelle des enseignants*, Puf, 2009.

ALTET Marguerite, PAQUAY Léopold, PERRENOUD Philippe (dir.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*, De Boeck, 2007.

BONAMI Michel, « Évaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité ? », *Cahiers de recherche en éducation et formation*, GIRSEF, 2005.

BOUCHARD Pascal (dir.), *Innovation École !, De la maternelle au lycée*, Autrement, 2001.

BOUVIER Alain, *L'établissement scolaire apprenant*, Hachette, 2001.

–, *Du projet au contrat d'objectifs*, CRDP Poitou-Charentes, 2009.

*Cahiers pédagogiques*, dossier « Qu'est-ce qui fait changer l'école ? », n° 449, janvier 2007.

Centre d'analyse stratégique, *Que disent les recherches sur l'« effet enseignant » ?*, note d'analyse 232, juillet 2011.

CROS Françoise, *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*, L'Harmattan, 2004.

CROZIER Michel et FRIEDBERG Erhard, *L'acteur et le système*, Seuil, 1977.

DRAELANTS Hugues, DUPRIEZ Vincent et MAROY Christian, *Le système scolaire*, CRISP, 2011.

ÉTIENNE Richard, « Vers une "grammaire du changement" en éducation… et ailleurs », *Cahiers pédagogiques*, janvier 2007.

FULLAN Michael, *Change Forces. The Sequel*, Londres, Taylor & Francis Group, 1999.

GATHER-THURLER Monica, *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Esf, 2000.

GATHER-THURLER Monica et MAULINI Olivier (dir.), *L'organisation du travail scolaire, Enjeu caché des réformes ?*, Presses de l'université du Québec, 2007.

GAUTHIER Roger-François, *« Malgoverno » éducatif et questions curriculaires en France, Fil rouge sur travaux (1985-2010)*, thèse, Lyon-II, 2010.

GILLE Béatrice (dir.), *Le pilotage pédagogique : exercice partagé*, ministère de l'Éducation nationale, 2001.

HARGREAVES Andy et SHIRLEY Dennis, *La face cachée de la réforme de l'éducation,* Boston College, 2011, en ligne sur http://perspectives.ctf-fce.ca/fr/article/1960

HATTIE John, *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, 2009.

HURIET Claude, « L'expérimentation sanitaire et sociale », *Revue française des affaires sociales*, 2000.

LE BOTERF Guy, *De la compétence à la navigation professionnelle*, Les Éditions d'Organisation, 1997.

MARSOLLIER Christophe, « L'innovation pédagogique : ses figures, son sens et ses enjeux », *Expressions,* n° 22, IUFM de la Réunion, 2002.

MAULINI Olivier, *À quelles compétences former les acteurs d'une école rénovée ?*, intervention dans le cadre du séminaire « Dans

l'entreprise, à l'école : perfectionnement efficace. Stratégies de développement des ressources humaines », 1997.

MULLER François et NORMAND Romuald, *École, la grande transformation ? Les clés de la réussite*, préface d'André de Peretti, Esf, 2013.

NONAKA Ikujiro et TAKEUCHI Hirotaka, *La connaissance créatrice. La dynamique de l'entreprise apprenante*, De Boeck Université, 1997.

NORMAND Romuald et DEROUET Jean-Louis, « Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire », *Revue française de pédagogie*, 174, 2011.

PELLETIER Guy (dir.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation : consultance, recherches et formation*, L'Harmattan, 2004.

*Revue française de pédagogie*, « Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire », janvier-mars 2011, n° 174, https://rfp.revues.org/2605, dont TIMPERLEY Helen, « Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves ».

STOLL Louise et FINK Dean, *Changing our Schools*, Buckingham, Open University Press, 1996.

TARDIF Maurice et LEVASSEUR Louis, *La division du travail éducatif*, Puf, 2010.

TIMPERLEY Helen, *Teacher Professional Learning and Development*, International Academy of Education, International Bureau of Education, UNESCO, 2008.