



HAL
open science

Réflexivité et autoévaluation au sein des équipes pédagogiques d'écoles élémentaires

Corinne Magdeleine Letin

► **To cite this version:**

Corinne Magdeleine Letin. Réflexivité et autoévaluation au sein des équipes pédagogiques d'écoles élémentaires. Education. 2014. dumas-01005468

HAL Id: dumas-01005468

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01005468>

Submitted on 12 Jun 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Corinne MAGDELEINE épouse LETIN

Réflexivité et autoévaluation au sein des équipes pédagogiques d'écoles élémentaires

Les évaluations nationales, levier du développement professionnel ?

Mémoire Master 2

Réalisé sous la direction de M. Marc BAILLEUL, MCF ESPE de Caen

Année 2013/2014

Ecole interne ESPE de Guadeloupe

Université des Antilles et de la Guyane

« L'évaluation doit être un outil pour progresser, pour s'améliorer. Cela vaut pour chacun de nos élèves, mais aussi pour le système éducatif dans son ensemble. [...] Nous devons aujourd'hui donner toute sa place à l'évaluation. »

(Vincent Peillon, Ministre de l'Education Nationale, Discours d'installation du Cnesco, Conseil national d'évaluation du système scolaire, le 28 janvier 2014, à la Sorbonne, Paris 5ème)

Remerciements

J'exprime de chaleureux remerciements :

- à ma famille, plus précisément, mon époux Bruno, ma mère, Lucina, mes trois enfants Laura-Lynn, Lyssandre et Lorenz, mes sœurs Mylène et Fabienne et ma nièce Aurélie qui m'ont manifesté un soutien sans faille durant cette année qui a vu naître ces travaux d'écriture,
- à mon directeur de mémoire, M. Marc Bailleul, qui m'a été d'un grand soutien et a rendu possible l'expression d'une pensée en devenir,
- à M. Patrick Picot, Responsable du parcours FFA, qui a tenu à accompagner au sens noble du terme selon Maëlla Paul, les étudiants de cette promotion jusqu'au franchissement de la ligne d'arrivée,
- aux Inspecteurs, Conseillers Pédagogiques de Circonscription, Directeurs d'école, et équipes pédagogiques, qui ont permis la mise en mots et l'interprétation de l'objet d'étude choisi,
- à l'ensemble des étudiants de la promotion Master 2 FFA 2012-2014, qui ont maintenu la chaîne d'encouragement mutuel via la liste de diffusion, en ayant une pensée particulière pour Chantal, Suzie et Béatrice.

Liste des abréviations

B.O : Bulletin Officiel

CC : Compétence du référentiel des métiers de l'éducation et de la formation Commune à tous les professeurs et personnels d'éducation

CP : Cours Préparatoire

CPC : Conseiller Pédagogique de Circonscription

CE1 : Cours Elémentaire Première année

CE2 : Cours Elémentaire Deuxième année

CM1 : Cours Moyen Première année

CM2 : Cours Moyen Deuxième année

ECLAIR : Ecoles Collèges Lycées Ambition Innovation Réussite

EPS : Education Physique et Sportive

FFA : Formation de Formateurs d'Adultes

GEASE : Groupe d'Entraînement Aux Situations Educatives

H : Hypothèse

IAI : Intervenant Animateur Informatique

IEN : Inspecteur de l'Education Nationale

NFS : Nouveaux Fonctionnaires Stagiaires

P : Compétence du référentiel des métiers de l'éducation et de la formation commune à tous les Professeurs

PAF : Plan Académique de Formation

PPAP : Projet Personnalisé d'Aide et de Progrès

PPRE : Projet Personnalisé de Réussite Educative

RASED : Réseaux d'Aide et de Soutien aux Elèves en Difficulté

TICE : Technologie de l'Information et de la Communication à l'Ecole

TBI : Tableau Blanc Interactif

Sommaire

REMERCIEMENTS.....	3
LISTE DES ABREVIATIONS	3
SOMMAIRE	4
I- INTRODUCTION	5
II- REVUE DE QUESTIONS, CADRE THEORIQUE, HYPOTHESES	6
II-1 L'EVALUATION.....	6
II-2 REFLEXIVITE ET PRATIQUE ENSEIGNANTE	14
II-3 CADRE THEORIQUE ET REVUE DE QUESTIONS.....	17
II-4 PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES DE RECHERCHE.....	18
III- METHODOLOGIE.....	19
III-1 LA METHODE.....	19
III-2 DEMARCHE ET MISE EN ŒUVRE	23
IV- PRESENTATION, ANALYSE, INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS 27	
IV- 1 TRAITEMENT DES DONNEES.....	27
IV-2 PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	28
IV-3 DISCUSSION DE LA PROBLEMATIQUE INITIALE ET DES HYPOTHESES DE DEPART	73
V- CONCLUSION	77
V-1 LES APPORTS DE LA RECHERCHE	77
V-2 LES LIMITES DE LA RECHERCHE.....	79
V-3 LES PERSPECTIVES ET PROLONGEMENTS DE LA RECHERCHE.....	79
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES ET SITOGRAPHIQUES.....	80
ANNEXES.....	83
TABLE DES ANNEXES	84
TABLE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES.....	208
TABLE DES MATIERES	224

I- INTRODUCTION

Les évaluations nationales des acquis des élèves ont permis aux inspecteurs de circonscription du 1^{er} degré de mettre en place des actions de formation afin d'y convoquer les enseignants des cycles dont les écoles avaient des résultats fragiles. Ces stages ou animations pédagogiques n'étaient pas toujours perçus favorablement par les enseignants qui voyaient là, une évaluation de l'efficacité de leurs pratiques.

Ces évaluations nationales ont été fortement critiquées par le Haut Conseil de l'Education dans son « bilan des résultats de l'école »¹ rendu public le 14 septembre 2011, les accusant de ne pas permettre l'évaluation de toutes les compétences visées par le socle commun de connaissances et de compétences, l'instance préconisant alors, l'abandon de ce dispositif sous cette forme et la nomination d'un organisme indépendant du Ministère de l'Education Nationale pour l'élaboration et la mise en place de nouvelles procédures d'évaluations. Le temps imparti à l'application de ces préconisations a constitué un « entre-deux » sur le terrain, dans les écoles. Ainsi, la passation de ces évaluations, suivant le dernier protocole en vigueur, a certes été effectuée dans les écoles en mai 2013, mais contrairement aux années précédentes, les circonscriptions n'ont pas été destinataires de leurs résultats, le Ministère de l'Education Nationale demandant aux écoles d'en assurer leur traitement en interne.

Les résultats des évaluations ne font l'objet d'aucune remontée. Ils sont collectés et analysés à l'échelle des écoles, et seulement à ce niveau, avec l'appui des inspecteurs des circonscriptions. **Les évaluations nationales des acquis des élèves se déroulent en CE1 et en CM2 à la fin de l'année scolaire 2012-2013. Ces évaluations feront l'objet d'une exploitation au niveau des écoles, afin d'aider les enseignants dans les choix pédagogiques favorables à la réussite de chacun**².

Personne ressource académique en mathématiques, je suis chargée en outre, d'assurer des actions de formation dans ce champ disciplinaire, dans le cadre de la formation continue des enseignants du 1^{er} degré.

Conduire un stage avec un public qui n'a pas exprimé ce besoin de formation de son propre chef demande au formateur une certaine dextérité pour tendre vers l'alternance intégrative caractérisée par le modèle trialectique pratique-théorie-pratique (Altet, 1991).

Le contexte de la non-remontée des résultats aux évaluations et du pilotage en interne de ceux-ci, m'a conduit à m'intéresser à la pratique réflexive des enseignants et à la prise d'initiatives en lien avec leur formation continue. En ayant assimilé ce contexte, à un espace d'autonomie plus large offert aux équipes enseignantes, j'ai cherché à savoir si les équipes s'étaient saisies de cet espace, pour analyser leurs pratiques professionnelles en vue de leur professionnalisation. Les évaluations nationales placées dans cette focale ont-elles pu représenter un levier pour leur développement professionnel ? Ont-elles permis la suggestion autonome d'actions de formation au regard d'une analyse réflexive concertée des membres de l'équipe enseignante ?

Cet écrit invite à une réflexion sur cet objet d'étude en articulant ainsi le fruit de cette réflexion.

La première partie du mémoire expose le concept des fonctions de l'évaluation et établit la notion de culture de l'évaluation devant être développée, en outre, par ces évaluations externes. Elle

¹ Haut conseil de l'Education. (2011). *Bilan des résultats de l'Ecole, Les indicateurs relatifs aux acquis des élèves*. Repéré à http://www.hce.education.fr/index.php?p=6&art_id=12&args=Y29tcF9pZD0xNCZhY3Rpb249dmlld0RldGFpbCZpZD0xMyZpc0xhc3Q9fA%3D%3D

² Site officiel du Ministère de l'Education Nationale. (2013). *L'évaluation des acquis des élèves*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid262/l-evaluation-des-acquis-des-eleves-en-ce1.html>

présente le développement professionnel sous l'angle de la réflexion sur la pratique et pose un regard sur l'expression, la mesure et les composantes de cette pratique réflexive, constituants de l'identité professionnelle des praticiens enseignants. Ce cheminement incite à s'interroger sur les représentations des évaluations, sur l'instance institutionnelle qu'est le conseil de cycles ainsi que sur les postures réflexives et l'autoévaluation des pratiques enseignantes.

La deuxième partie présente la méthodologie privilégiée pour cette enquête, les résultats de celle-ci étant analysés et discutés dans la troisième partie.

En guise de conclusion, nous soulignerons l'intérêt et les limites de cette recherche et présenterons des propositions pour la formation continue afin de contribuer au développement de cette culture de l'évaluation véhiculée par ces évaluations externes, pour terminer par l'exposé d'un prolongement de ce travail d'écriture vers un objet d'étude axé sur les évaluations nationales en tant qu'outil d'une culture de l' (auto)-évaluation.

II- REVUE DE QUESTIONS, CADRE THEORIQUE, HYPOTHESES

II-1 L'évaluation

II.1.1- Evaluer, mais ...pourquoi ?

Selon Ardoino et Berger (1989), l'évaluation est « un jugement de valeur argumenté dans le but de prendre une décision en comparant un référé (le résultat obtenu) à un référent (le résultat visé)³. » Si l'on se réfère à cette définition, la comparaison entre le référé et le référent appelle une prise de décision, laquelle s'érige en enjeu de l'évaluation.

La problématique de l'évaluation est au cœur du système éducatif : pourquoi évaluer, comment évaluer, pour quoi évaluer, sont là, les questions essentielles que se posent les différents acteurs du système.

Evaluer permet de se saisir d'informations sur l'objet de l'évaluation et ses conséquences ce, pour agir.

Jean-Marie De Ketele (2010) note que « s'il est vrai que « pour l'homme de la rue, évaluer est un processus qui consiste à attribuer une note », [...] il n'en demeure pas moins que l'on distingue :

- ☞ au moins trois fonctions principales de l'évaluation, fonctions qui répondent à la question « évaluer, pour quoi ? » :
 - évaluer pour orienter une nouvelle action à entreprendre (fonction d'orientation)
 - évaluer pour améliorer une action en cours (fonction de régulation)
 - évaluer pour certifier socialement une action considérée comme terminée (fonction certificative)
- ☞ trois grands types de démarches, démarches qui répondent à la question « évaluer, comment ? » :
 - la démarche sommative (Elle consiste à sommer dans le sens algébrique du terme.),
 - la démarche descriptive (Elle consiste à identifier et décrire les éléments ou les caractéristiques de l'objet à évaluer.),

³ Ardoino J et Berger G., 1989, *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes : le cas des universités*. Matrice Andsha

- la démarche herméneutique (elle obéit à 4 caractéristiques essentielles : (i) le recueil d'un ensemble d'indices quantitatifs ou qualitatifs, (ii) une tentative pour organiser les indices en un ensemble cohérent qui donne sens, (iii) un processus de validation d'une hypothèse parmi plusieurs hypothèses alternatives, (iv) la démarche globale sous forme d'un raisonnement)⁴. »

Ces trois démarches s'appliquent à chacune des trois fonctions citées supra.

La conception de l'évaluation porte sur « l'évaluation comme mesure, l'évaluation comme gestion ou l'évaluation comme problématique du sens⁵. »

Pour Anne Jorro (2007), l'évaluation concerne « quatre fonctionnalités :

- une fonction de construction de repères sur la profession : l'acteur connaît les attendus liés à l'exercice de son métier par la connaissance du référentiel métier dont il dispose.
- une fonction de pilotage des dispositifs de professionnalisation : les responsables de formation adaptent leurs dispositifs en fonction des résultats
- une fonction de structuration et d'amplification du processus de développement professionnel avec les pratiques d'auto-évaluation et de co-évaluation
- une fonction de certification qui fonde une légitimité professionnelle après un parcours de professionnalisation⁶. »

Dans le système éducatif, peuvent être évalués les personnels, de manière individuelle ou collective, les élèves, les établissements via leurs projets et leur mode de fonctionnement, les formations issues des besoins identifiés, les cadres du système ainsi que l'évaluation elle-même de tous ces dispositifs. Ceci mène à l'évaluation des politiques éducatives.

« La finalité de l'évaluation [...] est de fonder des prises de décision et non de porter des jugements sur les personnes⁷. »

Les enseignants sont sensibilisés à ce questionnement quand il relève de leur inspection individuelle et quand ils sont à leur tour évaluateurs pour leurs élèves.

Cependant, il est légitime de s'interroger sur le lien existant entre évaluation de l'élève et auto-évaluation de l'enseignant, l'autoévaluation se traduisant par « un dialogue de soi à soi, une réflexion métacognitive⁸. »

Dans ce projet de recherche, je privilégierai la définition de l'autoévaluation extraite d'un cours⁹ sur l'évaluation de Françoise Campanale (2001): « Il s'agit d'une évaluation interne conduite par le sujet de sa propre action et de ce qu'elle produit. C'est un processus d'altération de son

⁴ De Ketele, J.M., 2010, Ne pas se tromper d'évaluation, *Revue française de linguistique appliquée*, 15-1, 25-37.

⁵ Bonniol J-J. et Vial M., 2009, *Les modèles de l'évaluation*, 2^{ème} édition, Bruxelles : De Boeck

⁶ Jorro, A., 2007, L'évaluation, génératrice de développement professionnel ?, in A. JORRO (coord.), *Evaluation et développement professionnel*, pp. 16-17. Paris : L'Harmattan,

⁷ De Ketele, J.M., 2010, Ne pas se tromper d'évaluation, p. 2, *Revue française de linguistique appliquée*, 15-1, 25-37.

⁸ Allal L., Bain D. et Perrenoud P., 1993, *Evaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé

⁹ Campanale, F. (2001). *Quelques éléments fondamentaux sur l'évaluation*. Repéré à <http://www.grenoble.iufm.fr/departement/shs/campeval/>

référentiel d'action au cours de confrontations entre son propre référentiel et celui ou ceux d'autrui¹⁰. »

Paquay (1994) souligne que « l'autoévaluation délibérée, qui amène le sujet à interroger, réguler, transformer son action (produit, démarche, conceptions implicites et sous-jacentes) ne peut être imposée¹¹. »

Alors ce lien entre évaluation de l'élève et autoévaluation de l'enseignant, peut-il être à l'initiative d'une culture de l'évaluation ?

II.1.2- Développer une culture de l'évaluation

La loi d'orientation de 1989¹² a instauré la culture de l'évaluation par l'introduction des évaluations nationales diagnostiques CE2 et 6^{ème}. Elles avaient pour objectif de connaître les acquis d'un élève ou d'une classe à différents moments afin de mettre en place des réponses pédagogiques adaptées.

La circulaire du 18 novembre 1998¹³ précisait l'utilisation pédagogique des évaluations nationales, lesquelles permettaient un suivi personnalisé des élèves par l'introduction des Projets Personnalisés d'Aide et de Progrès.

Suite à l'analyse des erreurs produites et de la prise en compte de l'histoire personnelle de l'élève, l'équipe pédagogique renforcée par l'expertise des membres du RASED se devait de construire un projet aidant à l'amélioration des résultats de l'élève et de ce fait, se devait aussi de modifier ses pratiques pédagogiques.

Le socle commun de connaissances et de compétences, établi par la loi d'orientation et de programme de 2005 s'assure, par les évaluations en fin de CE1 et CM2, de l'acquisition des compétences de base en français et en mathématique par les élèves.

« L'acquisition du socle commun par les élèves fait l'objet d'une évaluation, qui est prise en compte dans la poursuite de la scolarité¹⁴. »

Tous ces dispositifs d'évaluation externes, imposaient la participation de tous les acteurs du système éducatif et particulièrement les Inspecteurs de circonscription dans le pilotage de la formation continue. Ils devaient accompagner les enseignants vers l'appropriation de cette culture de l'évaluation.

La mise en place d'actions de formation traduisait cette implication et leur mise en œuvre devait symboliser un accompagnement vers un changement d'habitus pour les équipes pédagogiques concernées.

¹⁰ Campanale F., 1997, Autoévaluation et transformations de pratiques pédagogiques, *Mesure et Evaluation en Education*, Vol.20, n°1, p1-24

¹¹ Paquay L., 1994, Prescrire l'autoévaluation ? Oui, mais... !, *Bulletin de l'Admee*, n° 94/2- octobre

¹² Site officiel du Ministère de l'Education Nationale. (2013). *Les textes fondateurs du système éducatif, loi d'orientation n°89-486 du 10 juillet 1989*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid194/les-textes-fondateurs.html>

¹³ B.O n° 44 du 26 novembre 1998, (1998), *Utilisation des évaluations nationales CE2-6^{ème} : mise en place du « programme personnalisé d'aide et de progrès » pour la maîtrise des langages*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo981126/SCOB9803015C.htm>

¹⁴ Article L122-1- de la loi d'orientation pour l'avenir de l'Ecole de 2005 modifié par la loi n° 2013- 595 du 8 juillet 2013- art. 13 repéré à <http://www.legifrance.gouv.fr>

Cependant, au-delà de cet accompagnement ou de ce guidage, une véritable prise en compte de la singularité de l'élève est demandée aux enseignants, pour l'évolution de cet apprenant vers des démarches de progrès.

Ils doivent pouvoir, conformément à la compétence P5¹⁵ du nouveau référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation :

- construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences,
- analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis.

Répondre à l'hétérogénéité de la classe relève de la compétence de l'enseignant, puisqu'il doit « adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves¹⁶. »

Ainsi, la culture de l'évaluation renvoie l'enseignant à ses choix pédagogiques. Elle s'érige en miroir de la stratégie pédagogique. Fait-elle figure d'outil d'auto-évaluation amenant alors l'enseignant à se poser en questionnement face à ses pratiques pédagogiques ? Peut-elle révéler, en toute autonomie, « une identification des besoins de formation permettant de s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel¹⁷ ? »

II.1.3- Les évaluations nationales des acquis des élèves

Le socle commun de connaissances et de compétences, inscrit dans la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 est le cadre de référence de la scolarité obligatoire.

Au CE1 et au CM2, durant le mois de mai, des évaluations nationales en français et en mathématiques, disciplines qualifiées de fondamentales, permettent d'évaluer les acquis des élèves relativement aux compétences 1 et 3 du socle : 60 items pour la maîtrise de la langue française et 40 items pour les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique. Elles ont pour objectifs de :

- mesurer les acquis des élèves à deux moments clefs de leur scolarité élémentaire,
- mettre en œuvre les démarches pédagogiques appropriées au sein de la classe et de l'école,
- renforcer les compétences des élèves là où elles sont insuffisantes en mobilisant les dispositifs d'aide et d'accompagnement,
- informer les parents et leur permettre de suivre les progrès de leur enfant.

Cependant, ces évaluations ont longtemps été décriées comme étant un outil visant le contrôle déguisé des compétences des enseignants voire de l'efficacité de leurs pratiques d'enseignement. Je citerai une étude¹⁸ menée en 2012 par deux chercheurs, Jean-Pierre Jeantheau et Sandra Johnson, étude portant sur les objectifs des évaluations nationales en France.

Dans celle-ci, il est dit que « Les nouvelles enquêtes nationales (les évaluations nationales) sont mal acceptées parce qu'elles ont été calibrées pour être un indicateur de politique éducative et qu'on essaie de leur faire jouer un rôle pédagogique qui n'est pas perçu comme crédible par les enseignants

¹⁵ Compétence P5 : Evaluer les progrès et les compétences des élèves, Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, compétences communes à tous les professeurs, Journal Officiel du 18 juillet 2013.

¹⁶ Compétence P4 : Prendre en compte la diversité des élèves, Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, compétences communes à tous les professeurs, Journal Officiel du 18 juillet 2013.

¹⁷ Compétence 14 : S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel, compétences communes à tous les professeurs et personnel d'éducation, Journal Officiel du 18 juillet 2013.

¹⁸ Jeantheau, J.-P. et Johnson S., (2012). *Quels objectifs pour les évaluations nationales en France ?* Repéré à http://admee2012.uni.lu/pdf2012/A21_03.pdf

qui interprètent plutôt ces évaluations comme un moyen déloyal de les évaluer, de contrôler leur travail. »

C'est la logique de « reddition de compte (accountability dure)¹⁹, l'enseignement est considéré comme une profession qui exige que les enseignants établissent la preuve de l'étendue et de la qualité de leurs services et qu'ils s'engagent dans une auto-évaluation permanente. Les enseignants ou leurs associations professionnelles rassemblent des preuves et les présentent aux autorités. L'accent est mis à la fois sur le fait de rendre compte et sur l'amélioration. »

Ce passage montre que les évaluations externes ne sont pas perçues comme des évaluations formatives, en d'autres termes, elles ne favoriseraient pas chez l'enseignant une autoévaluation de ses pratiques, ce, à cause de l'opinion qui en est faite, les résultats de ces évaluations devant être publiés.

Les ardents défenseurs de la logique d'accountability dite douce, avancent que ces dispositifs « font ressortir sous une forme claire et concise ce qui importe dans le cadre de notre système scolaire. Cette fonction d'orientation est utile tant pour les élèves que pour leurs parents; mais elle sert aussi au professionnalisme des enseignant(e)s et au développement de la qualité au niveau institutionnel. [...] Leur objectif est d'analyser les effets (et les effets secondaires) des méthodes pédagogiques et de permettre ainsi un agir professionnel, rationnel. Les enquêtes sous forme de tests ne sont donc utiles que si elles contribuent à développer le professionnalisme du personnel enseignant ainsi que la qualité de l'école et de l'enseignement²⁰. » C'est « l'effet miroir » théorisé par Thélot²¹.

En commentant un ouvrage de Lessard et Meirieu, Normand (2009) affirme que :

Philippe Perrenoud préfère utiliser la notion d'obligation de compétences, parce qu'il pense que les enseignants doivent exercer leur responsabilité professionnelle et que l'obligation de moyens tend à renforcer la bureaucratisation du système éducatif. Plutôt que d'adopter une position défensive vis-à-vis de l'obligation de résultats, qu'il considère malgré tout comme un calcul technocratique de la performance, il lui paraît plus opportun de prendre au sérieux les conditions d'apprentissage des élèves et l'action professionnelle de l'enseignant, c'est-à-dire son efficacité pédagogique dans la classe. L'obligation de compétences, c'est-à-dire l'expertise que l'on peut attendre d'un enseignant moyen, montre la nécessité d'un développement professionnel plus que jamais nécessaire, mais aussi les bénéfices que les enseignants pourraient tirer d'une analyse des situations de travail et d'un partage renforcé de leurs savoirs professionnels à partir de la recherche ou de l'expérience. D'après lui, le *debriefing*, bien mieux qu'un bilan de compétences, un introuvable référentiel ou le pouvoir des juges, constitue le dispositif permettant d'analyser les situations et les problèmes rencontrés par l'enseignant avec l'aide d'un expert entraîné.²²

Anne Jorro (2005 : 25) précise que « l'évaluation questionne la responsabilité, qui doit se nourrir d'une interrogation continue. [C'est le fondement éthique de la responsabilité qui est souligné]. L'acteur ne peut se dédouaner de réfléchir sur son activité et d'interroger la part qui lui incombe dans la mise en œuvre d'une démarche dans l'obtention d'un résultat²³. »

¹⁹ Paquay, L., 2005, Vers quelles évaluations du personnel enseignant pour dynamiser leur développement professionnel et leur implication vers des résultats ? - *Recherche et formation* • N° 50 , pp.55-74

²⁰ Mons, N. (2009). *Les effets théoriques et réels de l'évaluation standardisée*, Réseau Eurydice., p. 13 Repéré à http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice%20/documents/thematic_reports/111FR.pdf

²¹ Mons, N. (2009). *Les effets théoriques et réels de l'évaluation standardisée*, Réseau Eurydice, p. 14 Repéré à http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice%20/documents/thematic_reports/111FR.pdf

²² Normand, R., 2009, Lessard Claude & Meirieu Philippe (dir.). L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux, *Revue française de pédagogie*, n° 166 pp. 138-141.

²³ Jorro, A., 2007, L'évaluation, génératrice de développement professionnel ?, in A. JORRO (coord.), *Evaluation et développement professionnel*, pp. 16-17. Paris : L'Harmattan,

Ces différents points de vue interrogent les champs sous lesquels on analyse le lien entre évaluation et développement professionnel.

Si l'on se réfère au tableau ci - après, les enjeux du développement professionnel diffèrent selon le champ dans lequel se situent les pratiques évaluatives ²⁴ :

Champs	Pratiques évaluatives	Enjeux de développement professionnel
Champ politico-économique	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluation des politiques de formation - Méta-évaluations européennes et internationales 	<ul style="list-style-type: none"> - Conception de politiques de formation en lien avec les mutations socio-économiques - Harmonisation des programmes et offres à l'échelle européenne et internationale
Champ institutionnel et/ ou organisationnel	<ul style="list-style-type: none"> - Pilotage de dispositifs, audit, - Consultance, expertise - Evaluation d'impact - VAE 	<ul style="list-style-type: none"> - Conception de projets et de dispositifs de professionnalisation - Modularisation de l'offre en domaines de compétences professionnelles - Dynamiques de développement acteurs-activités- organisation- - Démarche de reconnaissance
Champ socio-professionnel	<ul style="list-style-type: none"> - Ethique professionnelle - Déontologie professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> - Appartenance à des communautés de pratiques - Travail en équipe
Champ de l'acteur	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluation - Autoévaluation - Co-évaluation, coaching, évaluation des pratiques professionnelles - VAE 	<ul style="list-style-type: none"> - Incorporation de gestes professionnels - Construction progressive de compétences et de postures professionnelles - Dynamiques identitaires - Explicitation des parcours professionnels

Tableau 1 : Pratiques évaluatives et enjeux du développement professionnel

L'exploitation de la remontée obligatoire des évaluations vers les circonscriptions s'est inscrite dans le champ institutionnel et/ ou organisationnel. Les évaluations externes ont servi d'indicateurs dans la mise en place des actions de formation par les inspecteurs de circonscription du 1er degré, conduisant ainsi à l'élaboration et à la mise en œuvre d'animations pédagogiques et de stages portant sur les champs déficitaires au regard de ces évaluations.

Les enseignants qui y étaient convoqués étaient alors « désignés » par leur Inspecteur. Il s'agissait là d'une implication dans la formation continue imposée par le supérieur hiérarchique.

Chargée de conduire les actions de formation en mathématiques, j'ai pu observer des manifestations de résistances venant de ce public désigné, manifestations caractérisées par des retards, des silences, des marques parfois de désintérêt pour certains.

Ce choix imposé de participation à une action de formation renvoyait à ces enseignants un écho à consonance négative, reflétant un questionnement de l'efficacité de leur enseignement.

²⁴ Jorro, A., 2007, L'évaluation, génératrice de développement professionnel ?, p. 17 in A. JORRO (coord.), *Evaluation et développement professionnel*, pp. 16-17. Paris : L'Harmattan,

Les évaluations de mai 2013 ont sonné le glas de cette remontée obligatoire vers les supérieurs hiérarchiques. Les résultats des évaluations ne font l'objet d'aucune remontée, par décision de Vincent Peillon, Ministre de l'Education Nationale, dans l'attente de nouvelles directives pour ce dispositif.

Cependant, il est signifié aux équipes pédagogiques que « ces évaluations feront l'objet d'une exploitation au niveau des écoles, afin d'aider les enseignants dans les choix pédagogiques favorables à la réussite de chacun²⁵. »

C'est donc le croisement des champs socio-professionnel et de l'acteur dont il est fait mention : ces évaluations devraient s'ériger en outil propre à chaque école pour y définir selon les résultats, les points faibles et les points forts. Les enseignants bénéficieraient d'un outil à exploiter pour avoir une « photographie » du niveau de leurs élèves leur permettant ainsi d'ajuster leurs choix pédagogiques et didactiques. Ils définiraient et exprimeraient alors au sein de leur projet d'école ou de manière individuelle, un ou des besoins de formation.

Cette focale a retenu mon intérêt, m'interrogeant alors sur la marge d'autonomie dans leur développement professionnel des enseignants, suite à cette prescription.

Cette nouveauté dans la remontée des évaluations devrait libérer les enseignants du qualificatif d'enseignants désignés lors des animations pédagogiques prévues jusqu'à l'an dernier par les Inspecteurs.

Ils devraient pouvoir maintenant « se porter candidats à la formation » grâce à l'analyse de leurs pratiques d'enseignement suite aux résultats aux évaluations.

En d'autres termes, ils devraient par une analyse réflexive et l'autoévaluation de leurs pratiques d'enseignement, expliciter en toute autonomie ou avec l'aide de personnes ressources, les notions qu'ils aimeraient approfondir : didactique, analyse des pratiques professionnelles, travail de concertation au sein des cycles.

Cette part d'autonomie du formé dans le processus de sa formation continue est à mon sens un premier pas vers une responsabilisation et une recherche de professionnalisation. En étant partie prenante de sa formation continue, il bénéficierait alors d'un accompagnement plus éclairé de la part du formateur et n'aurait pas cette sensation de subir la formation continue comme un ordre de mission. Il participerait ainsi à la construction de son identité professionnelle.

L'analyse des résultats des élèves à ces évaluations constitue un des critères majeurs pour la rédaction par l'équipe enseignante des actions à conduire au sein de l'école dans le cadre du projet d'école en vue de la réussite des élèves. Ce projet rendu obligatoire par la loi d'orientation de 1989 est un document qui se veut être le reflet des orientations pédagogiques de toute école du premier degré, suite au repérage et à l'analyse de critères retenus par l'équipe pédagogique, définissant ainsi la politique de l'école. Cette dernière est déclinée par des fiches actions relatives aux disciplines au regard desquelles une amélioration des résultats des élèves est attendue et une identification de besoins en formation des enseignants est spécifiée, pour y parvenir.

Ce besoin de formation issue de l'analyse des évaluations, quand il est formulé, traduirait-il une analyse réflexive sur les pratiques des enseignants ?

²⁵ Site officiel du Ministère de l'Education Nationale. (2013). *L'évaluation des acquis des élèves*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid262/l-evaluation-des-acquis-des-eleves-en-ce1.html>

« Mais si l'évaluation concerne l'élève, elle interroge aussi l'enseignant : d'une certaine manière celui-ci évalue aussi son action pédagogique. Evaluer fait partie des responsabilités du maître, les prises de décisions sont incontournables²⁶. »

L'année 2013-2014 est une année de transition, les nouvelles indications concernant les évaluations nationales n'étant pas encore dévoilées par le Ministère de l'Education Nationale. Permettra-t-elle, par cette autonomie dans l'exploitation des résultats, d'associer les évaluations externes au développement professionnel des enseignants d'équipes d'écoles ?

II.1.4- L'évaluation, levier du développement professionnel ?

Pour reprendre le questionnement de Léopold Paquay, nous pouvons nous interroger pour comprendre : « Comment combiner une pression externe et le respect de l'autonomie pour que les sujets apprennent et améliorent leurs activités ? ».

Ce questionnement pose la problématique du développement professionnel. Deux théories définissent le concept de développement professionnel : la perspective développementale et la perspective professionnalisante²⁷. La première implique une croissance personnelle et professionnelle basée sur un mouvement progressif et la seconde s'attache à associer le développement professionnel d'une part, à toutes les actions mises en place pour accompagner les apprentissages et d'autre part, à la recherche et la réflexion sur la pratique.

C'est donc la visée axée sur la professionnalisation associant la recherche et la réflexion sur la pratique qui sera retenue au sein de ce projet de recherche, explicitée à travers la définition suivante.

Paquay (2005) indique que « le concept de « développement professionnel » couvre, dans son acception la plus large, « toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (Barbier, Chaix, Demailly, 1994, p. 7) ; il englobe la construction des compétences qui résulte de formations continuées mais aussi de pratiques réfléchies, individuelles ou collectives²⁸. »

Nous nous intéresserons donc à savoir si, à partir de l'exploitation des résultats des évaluations externes, les enseignants construisent et maîtrisent les compétences et les savoirs essentiels pour la pratique de leur métier. Les démarches privilégiées pour renouveler leurs savoirs et ainsi, parvenir à cette professionnalité seront analysées.

Selon Perrenoud, « les démarches utilisées par les praticiens relèvent de la recherche d'une identité forte, du travail en équipe, du fonctionnement coopératif au sein des établissements, de la prise en charge de sa propre formation continue ainsi que de la réflexion sur la pratique et l'innovation²⁹. »

Barone distingue, trois composantes pour l'examen critique de sa pratique par l'enseignant : les savoirs à maîtriser pour enseigner, la transmission de ces savoirs et la prise en compte de l'épanouissement de l'enseignant et des politiques éducatives mises en place.³⁰

²⁶ Boyer, C, Herreman, S. et Ghrenassia, P., 2010, *Education et système éducatif, éthique et responsabilité de l'enseignant*, p. 23, Paris : Hachette Education

²⁷ Mukamurera, J. et Uwamariya, A., 2005, Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques, *Revue sciences de l'éducation*, vol.31,n° 1, pp.133-155

²⁸ Paquay, L., 2005, Vers quelles évaluations du personnel enseignant pour dynamiser leur développement professionnel et leur implication vers des résultats ?, *Revue Recherche et formation* • n° 50, pp. 55-74

²⁹ Mukamurera, J. et Uwamariya, A., 2005, Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques, *Revue sciences de l'éducation*, vol.31, n° 1, pp.133-155

³⁰ Mukamurera, J. et Uwamariya, A., 2005, Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques, *Revue sciences de l'éducation*, vol.31, n° 1, pp.133-155

Mais comment définir cette pratique réflexive et comment l'évaluer ? Sur quels savoirs porte-t-elle ?

II-2 Réflexivité et pratique enseignante

II.2.1- Expression de la pratique réflexive

La pratique, l'action qui est réalisée, se distingue du travail, l'action qui est prescrite. Une pratique réflexive suppose que l'enseignant soit apte à prendre du recul, se décentrer et définir sa pratique comme objet de réflexion.

Perrenoud indique que « le praticien réflexif est un praticien qui se regarde agir comme dans un miroir et cherche à comprendre *comment* il s'y prend, et parfois, *pourquoi* il fait ce qu'il fait, éventuellement contre son gré. » Schön précise qu'« un praticien est réflexif quand il prend sa propre action comme objet de sa réflexion ».

La compétence 14 du référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation souligne que le professeur doit être capable de « réfléchir sur sa pratique- seul et entre pairs- et réinvestir les résultats de sa réflexion dans son action». « La réflexivité suppose donc un contexte ouvert à une culture professionnelle³¹ .»

Les moments de la réflexion se distinguent selon Schön, selon qu'il s'agisse d'une réflexion en cours d'action ou une réflexion sur l'action. Pour ce qui est de ce projet de recherche, m'interrogeant sur les évaluations externes en tant que levier du développement professionnel, il s'agira de poser la focale sur la réflexion sur l'action et pour l'action.

En d'autres termes, après avoir pris connaissance des résultats de ses élèves, l'enseignant porte-t-il un regard réflexif sur ses pratiques, sur ses habitus, pour les modifier au besoin ? Transforme-t-il les obstacles en questionnement ? Y a-t-il problématisation des difficultés rencontrées dans l'exercice de son métier ? Est-il à même d'analyser sa pratique, d'« identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles »³².

II.2.2- Mesurer la réflexivité

Evaluer, mesurer la réflexivité quoique préconisée dans le référentiel de compétences des métiers de l'éducation, n'est pas chose aisée.

Nous chercherons à relever, par le recueil et l'analyse de données, des « traces » de réflexivité, en nous référant à un modèle de la réflexivité, celui d'Anne Jorro. Il est défini à partir de trois composantes, elles-mêmes subdivisées en plusieurs caractéristiques. [...] Il est possible de se focaliser soit sur les seuils de réflexivité, soit sur les postures réflexives, soit sur les formes auto-évaluatives utilisées.³³

Les travaux de recherche d'Anne Jorro³⁴ (2005) sur la réflexivité et l'auto-évaluation dans les pratiques enseignantes permettent de « distinguer **des postures réflexives, des seuils de réflexivité qui leurs sont associés et des formes auto-évaluatives**. A savoir :

³¹ Jorro, A., 2005, Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes, *Revue Mesure et évaluation en éducation*, vol 27, n°2, p33-47

³² Site officiel du Ministère de l'Éducation Nationale. (2013). *Le référentiel de compétences des enseignants paru au B.O du 25 juillet 2013*, Compétence 14 : S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel, compétences communes à tous les professeurs et personnel d'éducation, Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

³³ Derobertmeasure, A. et Dehon, A., 2009, Vers quelle évaluation de la réflexivité en contexte de formation initiale des enseignants? , *Revue Questions vives*, Vol 6 n° 12, p. 33

³⁴ Jorro, A., 2005, Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes, *Revue Mesure et évaluation en éducation*, vol 27, n°2, p33-47

Les postures de :

- **retranchement** : le praticien est dans le déni.
- **témoignage** : le praticien pressent l'importance d'une situation et entrevoit la nécessité d'un retour sur l'action mais reste démuné devant le travail de décryptage.
- **questionnement** : le praticien s'autorise à dire que sa pratique revêt du sens pour lui.
- **évaluation- régulation** : Le praticien est en passe de prendre des décisions et de mettre en œuvre des stratégies alternatives, d'interroger les savoirs d'expérience pour les mobiliser autrement dans l'action. La réflexivité est marquée par un rapport actif et autonome.

Les seuils de réflexivité :

- **la sur argumentation** : La pensée du praticien est linéaire, les éléments contextuels sont implicites. L'analyse reflète une justification du déroulement de la situation objet de la réflexion. Il y a absence de débat, absence de questionnement identitaire et professionnel.
- **le reflet** : il témoigne du désir de dire la pratique, de traduire une réalité de terrain. Cependant, la pensée du praticien se cantonne dans la description d'éléments qu'il juge important.
- **l'interprétation** : elle convoque une attitude investigatrice au cours de laquelle les praticiens identifieront un, voire plusieurs cadres de référence sur lesquels ils prendront appui pour revisiter une situation professionnelle. Elle fait naître des pics de réflexivité. Mu par une volonté de dialoguer avec des références qui ont provoqué une sorte d'inconfort, le praticien interroge sa pratique et entre dans un processus de conceptualisation.
- **la fonction critique-régulatrice** : elle constitue une forme aboutie de la réflexivité. Le praticien envisage une alternative à l'action qu'il a mise en œuvre, entrevoit des aménagements, mieux, s'adresse des prescriptions qu'il prend soin de décrire. Il en découle un questionnement identitaire et professionnel. »

Les formes auto-évaluatives :

- **l'auto-évaluation et la tentation de l'idéal-type** : le praticien pense devoir se référer à un idéal- type, un modèle de la pratique. L'analyse repose alors sur un propos abstrait.
- **l'auto-évaluation troublée par l'idéal de soi** : il s'agit de se dire tel que l'on souhaite apparaître à soi- même avec la volonté de sauvegarder son image de soi.
- **l'auto-évaluation assujettie aux transactions sociales** : ce que dit le praticien est dépendant des attentes décodées dans la situation sociale d'analyse des pratiques.
- **l'auto-évaluation annexée par la pensée narrative** : la dimension narrative peut contrarier le processus auto-évaluatif, le praticien éprouve des difficultés à revenir sur ce qui fait sens pour lui.

Ce modèle de la réflexivité est traduit dans le tableau ci-contre.

Réflexivité				
Postures	Retranchement	Témoignage	Questionnement	Evaluation-régulation
Seuils de réflexivité	Sur-argumentation	Reflet	Interprétation	Fonction critique Régulation
Formes auto-évaluatives	Déni : L'auto-évaluation et la tentation de l'idéal –type Rhétorique : L'auto-évaluation troublée par l'image de soi Abstraite : L'auto-évaluation assujettie aux transactions sociales L'auto-évaluation annexée par la pensée narrative			

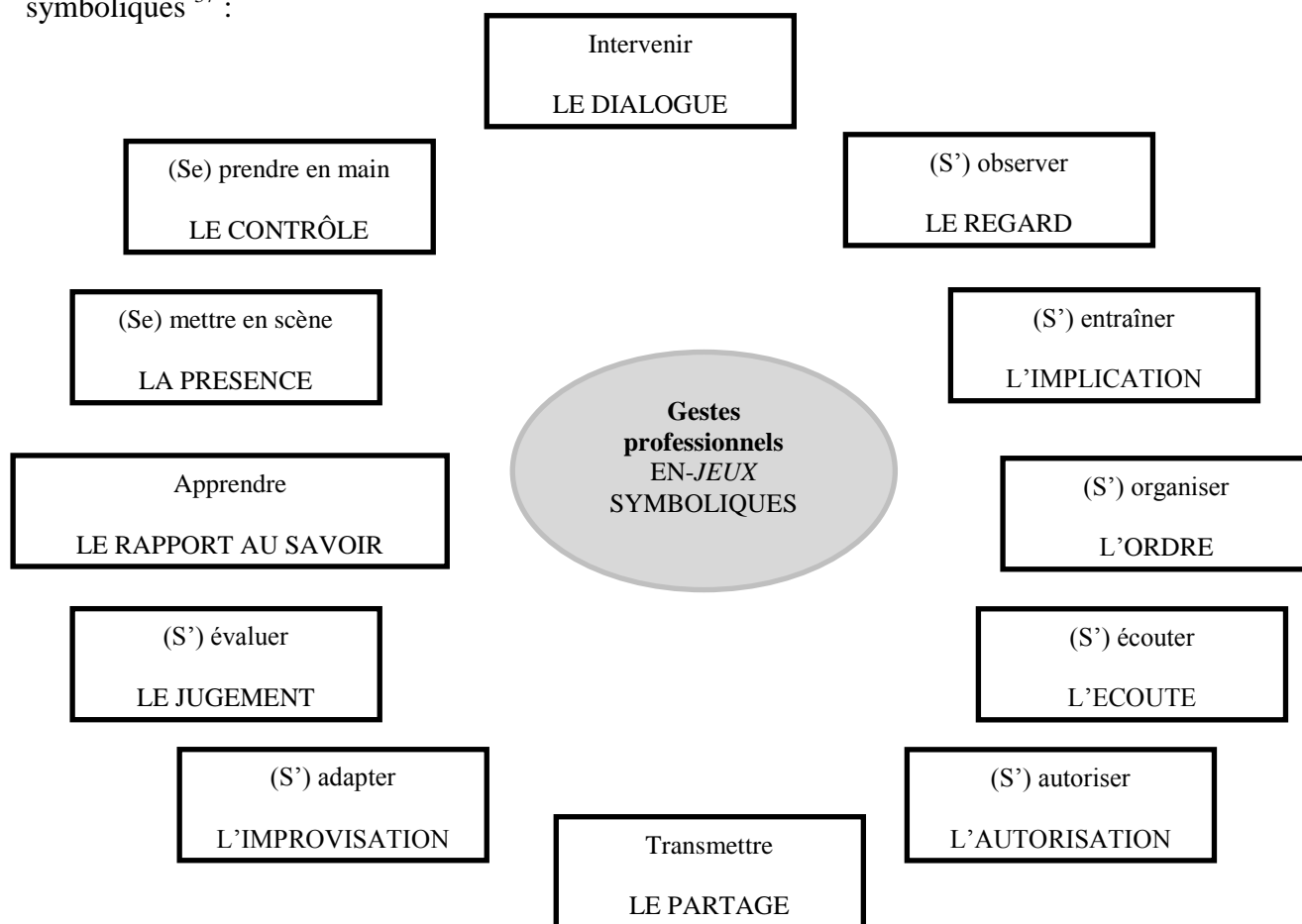
Tableau 2 : Dimensions de la réflexivité

II.2.3- L'agir professionnel dans l'analyse des pratiques

La pratique enseignante est multiréférentielle. Cette pratique est traduite par « des gestes professionnels, porteurs de valeurs et de symboliques qui caractérisent et spécifient un métier et son histoire³⁵. » Christian Alin (2010) décrit ces gestes sous l'angle de « deux énoncés:

- un énoncé technique concret qui rend compte du but de l'exécution du geste
- un énoncé symbolique qui rend compte de l'enjeu de sens et/ou de valeurs qui se joue dans la situation pratique professionnelle que la facette technique du geste investit³⁶. »

L'organigramme suivant présente les gestes professionnels en y associant les enjeux symboliques³⁷ :



Graphique 1 : Gestes professionnels de l'enseignement et enjeux symboliques

Ainsi, le projet de recherche s'attachera à définir sur quels gestes professionnels, explicités dans le cadre du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, portera l'objet de la réflexivité dans les situations d'analyse de pratiques. Il mettra en lumière les obstacles didactiques professionnels³⁸ de l'enseignant, des équipes pédagogiques,

³⁵ Alin, C., 2010, Gestes professionnels et transmission de l'expérience, in D. , Loizon (coord.), *Le conseil en formation Regards pluriels*, p. 17 . Dijon : CNDP-CRDP

³⁶ Alin, C., 2010, Gestes professionnels et transmission de l'expérience, in D. , Loizon (coord.), *Le conseil en formation Regards pluriels*, p. 18 . Dijon : CNDP-CRDP

³⁷ Voir Annexe I, tableau et organigramme extraits de Alin, C., 2010, Gestes professionnels et transmission de l'expérience, in D., Loizon (coord.), *Le conseil en formation Regards pluriels*, pp. 19-22. Dijon : CNDP-CRDP

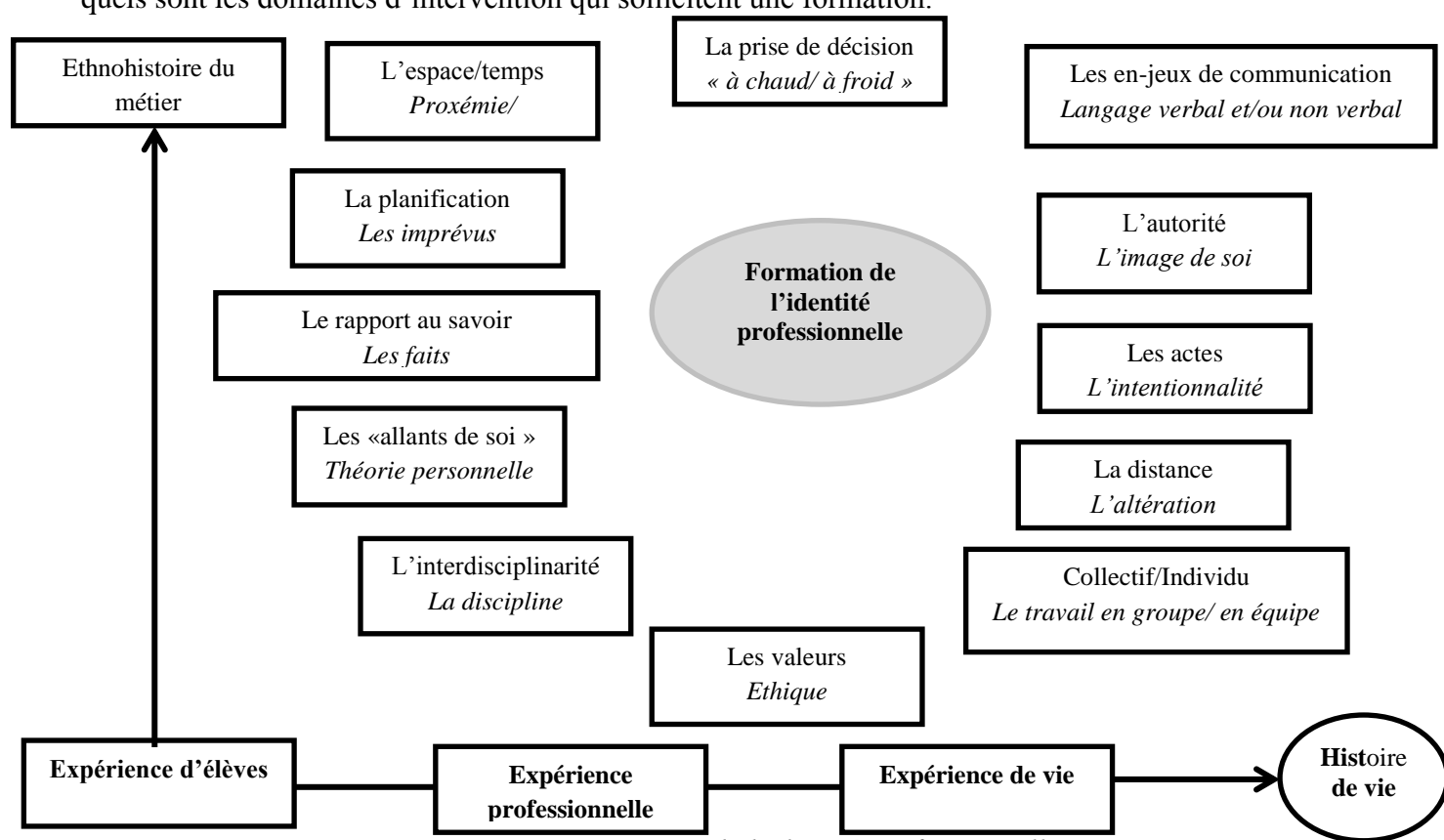
³⁸ Annexe II, tableau extrait de Alin, C., 2010, Gestes professionnels et transmission de l'expérience, in D., Loizon (coord.), *Le conseil en formation Regards pluriels*, pp. 25-26. Dijon : CNDP-CRDP

« tensions, problèmes, différentiels de représentations qui masquent, bloquent, empêchent la construction du geste professionnel et/ou de la compétence professionnelle³⁹. »

II.2.4- Construction identitaire des enseignants

« La démarche réflexive est avant tout une démarche qui met en jeu du conatif, du cognitif et de l'affectif⁴⁰. » Elle fait donc référence à l'enseignant dans sa dimension professionnelle mais aussi personnelle. Son agir professionnel le met en relation avec ses élèves, certes, mais il doit aussi travailler avec ses pairs au sein d'une équipe et communiquer avec des partenaires de l'école. L'analyse réflexive interroge donc son identité professionnelle, sa manière d'agir dans cet espace.

L'analyse des obstacles didactiques professionnels participe à la construction identitaire des enseignants. Nous nous inspirerons du modèle de Christian Alin, lequel a décliné douze obstacles didactiques professionnels agissant dans la formation de l'identité professionnelle des enseignants. Nous les mettrons en regard avec les compétences du référentiel métier du professorat pour connaître quels sont les domaines d'intervention qui sollicitent une formation.



Graphique 2 : Formation de l'identité professionnelle

II-3 Cadre théorique et revue de questions

Choisissant comme cadre théorique, le concept de Jean-Marie de Ketele sur les fonctions de l'évaluation et le modèle de réflexivité d'Anne Jorro, je me suis interrogée sur le regard porté par les enseignants de l'élémentaire sur les évaluations nationales en lien avec leur développement professionnel.

³⁹ ³⁹ Alin, C., 2010, Gestes professionnels et transmission de l'expérience, in D. , Loizon (coord.), *Le conseil en formation Regards pluriels*, p. 24. Dijon : CNDP-CRDP

⁴⁰ Campanale, F., 2007, Analyse réflexive et autoévaluation dans la formation des enseignants : quelles relations ?, in A. JORRO (coord.), *Evaluation et développement professionnel*, p. 72. Paris : L'Harmattan,

Ces évaluations interpellent-elles leurs pratiques d'enseignement ? Favorisent-elles une réflexivité et une auto-évaluation des enseignants ?

Suite aux items moins bien réussis, comment les enseignants analysent-ils leur pratique d'enseignement d'une part, au sein du niveau dont ils ont la charge et d'autre part, au sein de l'équipe pédagogique à laquelle ils appartiennent ? Comment s'organisent-ils en équipe d'école pour modifier leur posture, renforcer et nourrir leurs connaissances, leur savoir-faire ?

Autant de questions qui se résument en trois grandes interrogations :

1. Les évaluations externes sont-elles facteur de développement professionnel pour les enseignants, représentant alors un moteur de l'analyse réflexive ?
2. L'analyse réflexive en individuel ou collectivement, donne-t-elle lieu à des prises de décisions ?
3. L'auto-évaluation influe-t-elle sur l'identité professionnelle ?

II-4 Problématique et hypothèses de recherche

Ce questionnement suscite l'expression de la problématique suivante : *Une plus grande autonomie dans l'analyse et l'exploitation des résultats des évaluations externes, favoriserait-elle l'attribution d'une fonction d'orientation à ces évaluations à laquelle s'associerait une démarche herméneutique favorisant la construction d'une identité professionnelle des enseignants ?*

Pour porter des éléments de réponse à cette problématique, ce travail de recherche orientera sa focale sur trois thématiques développées dans le contexte des écoles élémentaires :

1. Les fonctions des évaluations externes
2. L'expression de la réflexivité et de l'autoévaluation des enseignants
3. L'identité professionnelle des enseignants

Je pose les hypothèses suivantes :

H1 : Les évaluations nationales ont une fonction d'orientation prioritairement pour les directeurs et les enseignants de CE1 et CM2, niveaux de classe concernés par le protocole d'évaluation.

H2 : Les conseils de cycles ne représentent pas un espace réservé à l'analyse de la pratique : la posture réflexive liée au témoignage prédomine s'exprimant le plus souvent en petit groupe organisé par affinité entre collègues.

H3 : Les prescriptions de l'Institution influent sur la décision d'entreprendre une nouvelle action. Peu de place est laissée à l'autonomie, l'auto-évaluation assujettie aux transactions sociales s'impose masquant une identité professionnelle en construction.

Ce projet de recherche aura pour objectif d'identifier le lien existant entre évaluation et développement professionnel au sein des équipes pédagogiques.

III- METHODOLOGIE

III-1 La méthode

III-1-1 Choix du plan d'observation

Pour mener à bien ce projet de recherche, j'ai privilégié « une étude transversale, qui répond à l'intention de décrire l'état d'une population à un moment donné⁴¹. »

La population dont il est fait mention est composée des membres de trois équipes pédagogiques, à savoir les directeurs et leurs adjoints et des membres de l'équipe de circonscription dont relèvent ces équipes, à savoir l'Inspecteur et son conseiller pédagogique, chargé du dossier de suivi des évaluations nationales. Ces trois équipes pédagogiques appartiennent à trois circonscriptions différentes de l'académie de Guadeloupe. Il s'agira de définir l'état d'esprit qui est le leur, relativement au lien entre évaluations nationales et développement professionnel. Ce choix fait suite à l'intention d'entendre l'écho d'équipes pédagogiques relevant de circonscriptions dont la politique d'accompagnement des enseignants diffère mais qui ont toutes trois en commun, la responsabilité de faire appliquer les directives ministérielles.

Cette enquête étant placée dans un contexte institutionnel, politique et historique, il s'agira d'apprécier les représentations des évaluations externes et la réflexivité qu'elles induisent auprès de ces équipes pédagogiques suite à la prescription ministérielle de non- remontée des résultats vers les circonscriptions en juin 2013.

III-1-2 Choix des populations cibles

Durant ce temps de l'« entre-deux », symbolisé par l'arrêt des remontées, le temps de la mise en place du Conseil de l'Evaluation, de la définition du nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture, la mise en place de nouveaux programmes, il m'a semblé intéressant de porter ma réflexion et mon analyse, sur des équipes pédagogiques qui exercent dans des écoles que des critères sociologiques opposent. Pour les citer, il s'agit des Catégories Socio Professionnelles des parents, les lieux géographiques où sont implantées les écoles, écoles en zone rurale ou urbaine, la sectorisation des écoles, placées en zone sensibles ou non et la taille des écoles, plus ou moins grandes structures.

Cette enquête interroge donc le territoire et la géographie de l'école.

Ce choix est motivé par l'objectif affirmé du ministère de l'éducation nationale de démocratiser l'accès à la réussite scolaire, de réduire les écarts causés par les conditions socioculturelles, en désignant l'école primaire, priorité de la refondation de l'Ecole. L'Ecole doit pouvoir être « juste pour tous et exigeante pour chacun⁴². » Face à ce grand défi annoncé, comment réagissent les équipes pédagogiques qui doivent suite à leur formation continue, « faire évoluer leurs pratiques pédagogiques », indépendamment du lieu où elles exercent⁴³.

Parler du développement professionnel des enseignants suppose que l'on s'intéresse à ceux qui doivent les accompagner en ce sens, tout au long de leur carrière, en l'occurrence, les inspecteurs et les conseillers pédagogiques de circonscription.

⁴¹ Berthier, N., 1998, *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales, Méthodes et exercices corrigés*, Paris : Armand Colin, p. 25

⁴² Loi n°2013-595 du 08 juillet 2013, loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République

⁴³ Site officiel du Ministère de l'Education Nationale. (2013). *Circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013*. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71409

J'ai donc choisi d'analyser la réflexivité et l'autoévaluation des pratiques enseignantes de l'intérieur et de l'extérieur, versant accompagnateurs/ accompagnés, formateurs/ formés. Ainsi donc, je vais recueillir des données émanant des équipes mêmes, composées des directeurs et des adjoints, constituant, ce que je nomme l'intérieur. Le recueil de données provenant des formateurs constitués des inspecteurs et des conseillers pédagogiques de circonscription, représentera l'extérieur. L'Inspecteur est considéré là, dans sa dimension de conseil pédagogique. Le croisement de ces deux regards permettra d'établir des pistes de réflexion sur la culture de l'évaluation et l'accompagnement des praticiens enseignants dans leur développement professionnel.

Les équipes pédagogiques dans leur intégralité sont concernées par l'enquête, d'une part, parce que les évaluations nationales renvoient aux résultats de la politique pédagogique de l'école, initiée par chacun de ses membres, et d'autre part, parce que les enseignants vont en stage souvent par équipes de cycles ou équipes d'école, suite aux résultats d'évaluations.

Les trois équipes pédagogiques dont il s'agit, sont définies de manière sommaire dans le tableau suivant, une description étant faite de leur circonscription. Cette présentation mentionne la présence ou non d'enseignants titulaires du CAFIPEMF, d'enseignants ayant la fonction de maîtres d'accueil temporaire ou étant personnes ressources, ces enseignants impulsant une dynamique pédagogique dans les écoles de par leur fonction.

Equipe pédagogique n°	Ecole	Effectif et caractéristiques des équipes pédagogiques	Lieu	Circonscription
1	Ecole élémentaire d'une capacité de 350 élèves mais recevant actuellement une centaine d'élèves. C'est une école classée en ECLAIR. La majorité des élèves la fréquentant est multilingue avec une prédominance pour l'utilisation des langues vivantes étrangères que sont l'anglais et l'espagnol. Les difficultés des élèves sont intimement liées à leur compréhension de la langue française.	L'équipe est constituée de six enseignants dont un, décharge du Directeur. Le Directeur s'est présenté au CAFIPEMF et a été admissible.	L'école est située dans une zone urbaine périphérique dans un quartier habité par des familles aux conditions très modestes voire défavorisées.	La circonscription est pilotée par un homme. Elle compte 23 écoles, deux CPC (généraliste et EPS), un IAI, un maître itinérant chargé de la langue vivante, un coordonnateur ECLAIR, cinq maîtres formateurs. C'est une circonscription urbaine.
2	C'est une école primaire de 210 élèves. Elle inclut une école maternelle de cinq classes et une	Il y a quatre enseignants de maternelle et six enseignants à l'élémentaire dont	L'école est située en plein cœur de quartiers résidentiels, dans un secteur dit	Circonscription pilotée par un homme. Elle compte de grosses écoles

	<p>école élémentaire constituée de cinq classes, deux du cycle 2 et trois du cycle 3. Cette fusion des deux écoles est très récente et date de cette année 2013-2014. Les élèves ont pour la majeure partie de très bons résultats scolaires.</p>	<p>le directeur et sa décharge. Le Directeur appartient à un groupe de réflexion en maîtrise de la langue.</p>	<p>huppé. Elle se trouve en zone rurale.</p>	<p>élémentaires, des écoles maternelles et quatre écoles primaires. Ce sont des écoles de type urbain, non classées en réseau d'éducation prioritaire, ni en réseau ambition réussite avec un public privilégié.</p>
3	<p>C'est une école élémentaire qui compte 8 classes pour environ 200 élèves. Le niveau des élèves est relativement bon.</p>	<p>Elle est composée de 9 enseignants dont le directeur et sa décharge de direction. Le Directeur se présente au CAFIPEMF.</p>	<p>C'est une école située en zone rurale. Les catégories socio professionnelles des parents d'élèves sont pour l'ensemble privilégiées. Il co existe cependant toutes les catégories socio-professionnelles, la majorité des familles étant venue s'établir sur ce territoire par la construction de leur domicile.</p>	<p>Elle compte 26 écoles : 15 élémentaires et 11 maternelles. L'Inspecteur est entouré de son équipe de circonscription : deux CPC, un IAI, une personne ressource sciences, une autre pour les langues et trois maîtres formateurs.</p>

Tableau 3 : Profil des équipes pédagogiques

La présentation de chacun des membres de la population cible est affinée par les précisions suivantes :

☞ Les Directeurs d'école

Je compléterai cette présentation des équipes pédagogiques, population cible, par celle des directeurs, enseignants inscrits sur une liste d'aptitude départementale, dont « les attributions sont à la fois administratives, pédagogiques et de relation et médiation avec l'extérieur. Les attentes de plus en plus fortes en matière de réduction de l'échec scolaire devraient [les conduire] à induire une animation pédagogique interne à l'école plus dynamique voire plus exigeante. »⁴⁴

Le directeur de l'équipe n° 1 a une quarantaine d'années et exerce cette fonction de directeur dans cette école depuis sa nomination et ce, depuis cinq ans. Il a 20 ans d'expérience professionnelle en tant que professeur des écoles Il s'est porté candidat à l'examen du CAFIPEMF et a bénéficié de

⁴⁴ Bouysse, V., 2013, L'école primaire au cœur de la refondation, in C. Szymankiewick, (dir.), *Les Notices, Le système éducatif en France*, 4^{ème} édition, p. 168. Paris : La documentation française,

l'obtention de la partie dite admissibilité. Il enseigne en classe de CM2 au cycle 3, tout comme l'année précédente. Il dirige une école élémentaire de cinq classes.

Le directeur de l'équipe n° 2 a une cinquantaine d'années. Il exerce le métier d'enseignant depuis environ trente ans et la fonction de directeur d'école depuis deux ans. Il n'a jamais été candidat à l'examen du CAFIPEMF mais il appartient à un réseau de réflexion en maîtrise de la langue française, réseau interne à sa circonscription, Il enseigne en classe de CE2 au cycle 3. Il dirige la même école depuis deux ans, cependant il est à noter que cette année, sa direction s'étend à celle de la maternelle, suite à une fusion des deux écoles. Il est donc en charge d'assurer pleinement la continuité pédagogique inter cycle, cycle1/ cycle 2. Il dirige une école primaire de dix classes.

Le directeur de l'équipe n° 3 a une trentaine d'années. Il a une expérience professionnelle de professeur des écoles de huit ans. Il fait actuellement fonction de directeur d'école pour la première fois. L'année précédente il était « sous-directeur », chargé de suppléer le directeur en cas d'absence de ce dernier. Cette présente année scolaire, il se présente à l'examen du CAFIPEMF. Il enseigne en classe de CM2 au cycle 3, niveau qui était le sien, l'an dernier. Il dirige une école élémentaire de huit classes.

☞ Les enseignants des trois équipes pédagogiques

L'équipe n°1 est une équipe assez jeune, 83% des enseignants ont moins de 40 ans. Seul, un enseignant a moins de cinq ans d'ancienneté, les autres ont une expérience plus grande, leur pratique comptant plus de cinq ans d'exercice du métier.

L'équipe pédagogique, par le jeu des mutations, a changé, l'enseignant de CE1 de l'an dernier faisant partie des enseignants ayant quitté l'école Elle est composée de cinq femmes et un homme, le directeur. Une des enseignantes est la décharge du directeur. Il n'y a pas d'enseignants maîtres formateurs.

Au sein de l'équipe n°2, chaque enseignant de l'école appartient à un réseau de la circonscription, c'est-à-dire un groupe de réflexion dans une discipline donnée, mis en place par l'Inspecteur. L'école a connu un mouvement de mutation de son personnel enseignant, le professeur de CE1 de l'an dernier ayant obtenu sa mutation.

Les membres de l'équipe n° 3 ne comportent pas de maître formateur. L'école a connu un profond changement. Sur huit enseignants en poste, l'an dernier, seuls trois, sont restés dans l'école. Le professeur de CE1 fait partie de ceux qui sont partis.

☞ Les Inspecteurs de circonscription dont relèvent ces écoles

L'Inspecteur de la circonscription n° 1 pilote celle-ci depuis trois ans. Il a mis en place la libre expression d'un besoin de formation ou d'accompagnement des équipes par le biais de fiches à renseigner et à retourner à l'inspection.

L'Inspecteur de la circonscription n° 2 exerce dans cette circonscription depuis six ans. Il a mis en place des réseaux, groupes de réflexion animés par des conseillers pédagogiques, des maîtres formateurs, des formateurs académiques ou des personnes ressources. Ces réseaux s'étendent aux domaines tels que les langues et cultures régionales, les mathématiques, les sciences ou encore l'éducation physique et sportive. Un réseau s'adresse à la maternelle. Le pilotage pédagogique de

l'inspecteur repose sur l'emploi du numérique au service de l'information des enseignants. De manière fréquente, il communique avec les écoles de sa circonscription, en leur adressant par voie numérique, les nouveautés issues de la pédagogie, de la didactique et de la recherche, présentes sur le site de sa circonscription.

L'Inspecteur de la circonscription n°3 est nommé dans cette circonscription depuis six ans. Il souhaite actuellement, refaire vivre l'association des enseignants. L'objectif visé par cette structure, offrir aux enseignants un espace pour débattre de pédagogie, mutualiser, échanger dans un cadre qui diffère de celui de l'école, sans la présence de la hiérarchie.

☞ Les conseillers pédagogiques de leur circonscription respective

Les conseillers pédagogiques sont en relation avec les enseignants lors des actions de formation faisant suite ou non aux résultats des évaluations. Ils les accompagnent et les conseillent dans la rédaction de leurs projets d'école et d'une manière générale, pour l'élaboration de tout projet. Au sein de l'équipe de circonscription, ils remplissent auprès des enseignants, des fonctions non évaluatives au sens du contrôle, ce qui peut laisser prétendre que les enseignants « se confieraient » davantage à eux.

La conseillère pédagogique de la circonscription n°1 y exerce depuis sept ans. Elle est conseillère pédagogique généraliste, après avoir été personne ressource en maîtrise de la langue.

Le conseiller pédagogique de la circonscription n° 2 y est nommé depuis huit ans. Il est conseiller pédagogique en EPS. Outre ses missions en lien avec sa spécialité, il est chargé du suivi et de l'accompagnement d'équipe d'écoles.

La conseillère pédagogique exerce dans la circonscription depuis trois ans. Elle est conseillère pédagogique en EPS.

III-2 Démarche et mise en œuvre

III-2-1 Choix des outils d'enquête

Pour m'informer de la réflexivité et de l'autoévaluation des pratiques pédagogiques au sein des équipes pédagogiques suite aux évaluations nationales, j'ai privilégié un choix méthodologique d'enquête selon une approche qualitative doublée d'une approche quantitative. Pour ce faire, j'ai opté pour l'utilisation des outils d'enquête suivants :

III-2-1- a) Les entretiens

Les entretiens ont été destinés aux inspecteurs, aux conseillers pédagogiques et aux directeurs d'école. Ces entretiens sont nés d'entretiens exploratoires non formels que j'ai pu avoir avec des professionnels de l'éducation ayant les mêmes fonctions que ceux désignés dans l'étude. En effet, lors de la préparation d'actions de formation en circonscription, j'ai eu à échanger sur les thèmes présents dans le guide d'entretien, avec des Inspecteurs, commanditaires de l'action et leurs conseillers pédagogiques, avec lesquels je devais mettre en place cette action. Lors de la mise en œuvre de ces actions, surtout quand il s'agissait de stage d'équipes d'école, j'ai poursuivi l'enquête

exploratoire avec les formés en la personne des enseignants des équipes d'école et leur directeur. Ces premiers échanges pour lesquels des notes ont été prises ont nourri ma réflexion et ont conduit à la rédaction du guide d'entretien.

Le type d'entretien retenu est « l'entretien semi-directif [qui] combine attitude non directive pour favoriser l'exploration de la pensée dans un climat de confiance et projet directif pour obtenir des informations sur des points définis à l'avance⁴⁵. » Il m'a paru important de m'entretenir par ce biais, avec ces différentes personnes, de façon à recueillir leurs réponses verbales mais aussi les réponses émanant du langage du corps. L'entretien semi-directif répondait à l'exigence de l'obtention de réponses à un questionnement sur un sujet qui peut parfois sembler délicat, je veux parler du rôle des évaluations en général et ici des évaluations externes, ou encore de sujets qui peuvent parfois gêner ou déranger, en d'autres termes, il est question de la pratique et de l'identité professionnelles.

En ce qui concerne les équipes pédagogiques, j'ai choisi d'interviewer le directeur de l'école, car sa fonction lui intime « au-delà de ses compétences pédagogiques propres, [...] de posséder des capacités d'animateur et celles qui permettront d'impulser une action éducative d'ensemble orientée vers la réussite des élèves⁴⁶. » Il s'agit du garant du fonctionnement institutionnel de l'école qui « aide au bon déroulement des enseignements en suscitant au sein de l'équipe pédagogique toutes initiatives destinées à améliorer l'efficacité de l'enseignement dans le cadre de la réglementation⁴⁷. » C'est donc l'interlocuteur privilégié pour décrire les actions entreprises par les équipes.

Le guide d'entretien construit comme support des échanges, après avoir permis de replacer le lieu d'exercice du praticien dans son contexte, a donc passé en revue ces trois thématiques : le rôle des évaluations externes, la pratique réflexive et l'autoévaluation des enseignants et pour finir l'identité professionnelle.

Le guide relatif à l'entretien des directeurs, celui des inspecteurs de circonscription et des conseillers pédagogiques figure respectivement en annexe IV, annexe V et annexe VI. Ils ont tous trois sensiblement la même architecture dans l'optique de bénéficiaire de regards pluriels. Les intentions relatives aux questions posées sont précisées dans la rédaction du guide et synthétisées ci-après.

Les Inspecteurs ont été interviewés sur leur représentation des évaluations externes, sur celles des enseignants de leur point de vue, sur le seuil de réflexivité des enseignants relevé durant les inspections individuelles, les inspections d'école, seuil en relation avec les résultats émanant des évaluations externes, sur les actions à mener pour développer le savoir analyser sa pratique et sur le recensement des besoins de formation exprimés dans les projets d'école.

Les conseillers pédagogiques ont été interviewés sur le seuil de réflexivité des enseignants relevé durant les visites individuelles, les stages d'équipe d'école, seuil en relation avec les résultats émanant des évaluations externes, sur les actions à mener pour développer le savoir analyser sa pratique et le recensement des besoins de formation exprimés au sein des actions de formation.

Les Directeurs ont été interrogés sur leur représentation des évaluations externes, sur la pratique réflexive, l'autoévaluation et sur la construction identitaire des enseignants

⁴⁵ Berthier, N., 1998, *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales, Méthodes et exercices corrigés*, Paris : Armand Colin, p. 57

⁴⁶ Note n°89-058 du 1^{er} mars 1989, précisant la fonction du directeur extraite de l'ouvrage De La Cruz, M. et Lozano, J-F., 2006, *Débuter en direction d'école*, Paris : Retz, p. 12

⁴⁷ Article 3 du décret n° 89-122 du 24 février 1989 relatif aux directeurs d'école modifié par le décret n° 2002-1164 du 13 septembre 2002 article 1

Ces entretiens permettront d'obtenir des renseignements sur l'autonomie dans le processus de formation des enseignants.

III-2-1-b) Les traces écrites

☞ Les comptes rendus de conseils des maîtres de cycles

Ces écrits permettront de s'informer sur le regard porté par les enseignants sur le lien entre ces évaluations et la pratique professionnelle. Cependant, le paramètre de la fidélité de la traduction des dires en réunion sera à considérer.

☞ L'identification des besoins en formation exprimée au sein des projets d'école

La lecture de cette information présente dans les projets d'école permettra de connaître la nature des formations demandées par l'équipe pédagogique. Elle précisera « l'objet visé » en tant que représentation de l'évaluation dans sa fonction d'orientation.

III-2-1- c) Le questionnaire

Il est destiné aux enseignants adjoints des écoles élémentaires cibles ainsi qu'à leur directeur. Ce choix relève de l'effectif total d'enseignants présents dans l'ensemble des trois écoles. Pour pouvoir les « entendre » tous, le questionnaire s'est avéré le meilleur moyen.

Il a été élaboré à partir d'entretiens exploratoires effectués lors d'actions de formation durant l'année scolaire 2012-2013. Il est constitué de trois parties distinctes en lien avec les thèmes des hypothèses de recherche, à savoir :

- la représentation des évaluations, question n° 2
- les postures réflexives et l'autoévaluation, questions n° 3, 4, 5, 6 et 7
- l'objet de la pratique réflexive et l'identité professionnelle, question n° 8

Les premières questions posées au point 1, questions de fait, permettent de dresser le profil de l'enseignant.

Le questionnaire est composé de questions fermées de types réponse unique avec un choix dichotomique ou à choix multiples pour les questions 1 à 7. Des consignes accompagnent les réponses des enseignants. Des questions ouvertes de type « autre » sont proposées en fin de liste afin de préciser la pensée lors des questions n°2, n°3, n°4 n°5, n°6 et n°7. La question n° 8 est une question fermée à échelle. Elle interroge l'identité professionnelle. Le développement professionnel est relatif à la montée en compétences en lien avec les compétences extraites du référentiel de compétences des métiers de l'éducation et de la formation et mentionnées en annexe III. Au regard de ce référentiel métier, des compétences ont été sélectionnées et déclinées par des items qui en traduisent les composantes. Il s'agit des quatre compétences, qui ont été retenues suite à un GEASE⁴⁸ effectué en décembre 2012 avec un groupe de stagiaires convoqué à une action de formation de par les résultats de leurs écoles aux évaluations nationales :

- P3 : Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves,
- CC5 : Accompagner les élèves dans leur parcours de formation,
- CC10 : Coopérer au sein d'une équipe,
- CC14 : S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

⁴⁸ Cf documents sur ce GEASE en annexe XV

III-2-2 Déroulement de l'enquête

Mon enquête a débuté dès le mois de mai 2013 par la recherche des écoles cibles au sein des circonscriptions. Pour ce faire, je me suis entretenue dès la fin de l'année scolaire 2012-2013 avec les inspecteurs de circonscription, après leur avoir présenté mon pré-projet, suite à un rendez-vous demandé par l'envoi de mails et doublé d'appel téléphonique. Je me suis informée auprès de ceux-ci, aidés de leurs conseillers pédagogiques afin de m'enquérir d'écoles susceptibles de participer à l'enquête.

Au mois de juin 2013, j'ai rencontré les directeurs d'école, lesquels m'ont autorisé à exposer aux adjoints, mon objet d'étude, lors de conseils de maîtres en ce même mois de juin. J'ai obtenu l'accord de principe de ces équipes, lequel accord a été reconduit en septembre 2013 avec les nouvelles équipes constituées suite aux mouvements.

Mon recueil de données s'est effectué durant le premier trimestre de l'année, ce temps étant destiné dans les écoles à revisiter les projets d'école, de cycles suite à l'analyse des indicateurs, retenus, entre autres, les évaluations nationales.

III-2-2- a) Les entretiens semi-directifs

Tous les entretiens ont fait l'objet d'un enregistrement audionumérique, suite à l'acceptation des interviewés. Les questions posées ont subi une légère modification dans leur intitulé par rapport au guide d'entretien tenant compte des propos et des échanges avec l'enquêté. De ce fait, l'ordre des questions n'a pas toujours été respecté de manière stricte.

☞ Les entretiens avec les directeurs d'école

Le directeur de l'équipe 1 m'a reçue dans l'enceinte de son bureau, dans son école, le samedi 07 décembre 2013 à 9 heures du matin. Il tenait à répondre « sereinement » aux questions, sans être perturbé par les obligations dues à sa fonction et les manifestations sonores traduisant la vie de l'école. Il est apparu très impliqué et a manifesté beaucoup d'enthousiasme à répondre.

L'entretien avec le directeur de l'équipe 2 s'est déroulé à 9 heures, le jeudi 18 décembre 2013, jour de décharge, au bureau de direction. Cet échange s'est construit dans le calme, la journée d'école, débutant dans cette atmosphère, nous n'avons pas été interrompus.

J'ai interviewé le directeur 3, à 8h30, le vendredi 09 janvier 2014, dans son bureau de direction. Il s'agissait de son jour de décharge. De même, l'interview, s'est déroulée sans discontinuité.

☞ Les entretiens avec les inspecteurs de circonscription

L'inspecteur de la circonscription 1, m'a reçu le vendredi 17 janvier 2014 en fin de journée à 17 heures à son bureau.

J'ai été reçue le mercredi 22 janvier 2014 à 9 heures au bureau de l'inspection, par l'inspecteur n° 2.

L'interview de l'inspecteur 3 s'est déroulée le mercredi 18 décembre 2013, au sortir d'une formation qu'il animait et à laquelle je prenais part. Nos échanges ont eu lieu au lycée dans lequel l'action de formation avait lieu. Ce lieu de rencontre a été choisi par harmonisation des agendas.

☞ Les entretiens avec les conseillers pédagogiques

La CPC 1 m'a reçu le 13 janvier 2014, dans la salle de réunion de son inspection. Le climat d'échange était serein et les propos ont été énoncés sans interruption dues aux obligations.

Le CPC 2 s'est entretenu avec moi, le jeudi 23 janvier 2014 au bureau de sa circonscription.

La CPC 3 a été interviewée le mardi 21 janvier 2014, à la fin d'une animation à laquelle nous participions toutes deux, vers 11h35. Nous étions dans une école, le bruit des élèves en activités périscolaires n'a guère gêné le déroulement de l'enquête.

III-2-2- b) Le questionnaire

Ne pouvant administrer le questionnaire à l'ensemble des membres des équipes en un même lieu, ce questionnaire a été transmis aux équipes en décembre, par l'intermédiaire du directeur. J'ai pris soin de noter en début de questionnaire, un mot à leur intention, rappelant l'objet et le caractère anonyme de l'enquête de manière succincte. Ils y ont répondu sur le lieu de travail ou à domicile. J'ai récupéré la totalité des documents avant le départ en vacances pour les fêtes de Noël.

III-2-2- c) Les traces écrites

Suite aux entretiens semis directifs, les directeurs d'école m'ont remis une copie de leur projet d'école et du procès-verbal de la concertation institutionnelle (conseil de maîtres ou de cycles) évoquant l'analyse des résultats aux évaluations nationales.

IV- PRESENTATION, ANALYSE, INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

IV- 1 Traitement des données

Pour parfaire leur analyse, les données collectées seront traitées comme suit :

IV-1-1 Les entretiens

Les entretiens recueillis sont retranscrits dans leur intégralité et figurent en annexe VIII, IX et X. Leur analyse qualitative reposera sur une analyse thématique laquelle mettra en relief une modalité d'analyse plurielle dans chacune des catégories définies.

Ainsi, l'analyse sémiotique exprimant la recherche de formes signifiantes couplée à l'analyse syntaxique et à l'analyse lexicale me permettra dans chacun des verbatims porté à l'écrit, de relever le choix des mots, des verbes, des pronoms, des adverbes, des adjectifs utilisés par les répondants. Les temps et les modes des verbes, le type et la forme des phrases seront décryptés pour analyser la réflexion sur l'action (passé) et pour l'action (futur). Ces indices témoigneront de l'analyse faite de l'exploitation des évaluations et des décisions qui s'en sont suivies dans le cadre du développement professionnel.

IV-1-2 Les traces écrites

Il s'agit d'écrits professionnels sur la pratique et pour la pratique qui sont destinés à une remontée vers la circonscription. L'analyse de ces traces écrites reposera sur le choix des mots empruntés ou non au vocabulaire propre au métier, aux sujets des phrases exprimant une motivation et un engagement ainsi qu'aux types et formes de phrases utilisées. Ces indices permettront de relever d'une part, les compétences à consolider par les enseignants (besoins de formation actés dans le projet d'école) et d'autre part, les motivations des modalités de travail en équipe (rapport des conseils de cycles).

IV-1-3 Le questionnaire

J'ai utilisé l'application formulaire présente dans « Google drive » pour traiter le questionnaire. Il s'agit d'un tableur. Les données recueillies seront décrites et traitées par l'élaboration de tableaux « tris à plat » et « tris croisés ». L'élaboration de tableaux croisés dynamiques de données permettra de vérifier le lien entre deux variables. Les données qualitatives exprimées par la rédaction d'une proposition dans le champ « autre » seront traitées comme les propos des entretiens.

IV-2 Présentation, analyse et interprétation des résultats

La présentation des résultats s'articulera selon un plan défini par les trois thématiques nées de la problématique, à savoir :

- Les fonctions des évaluations externes
- L'expression de la réflexivité et de l'autoévaluation des enseignants
- L'identité professionnelle des enseignants

IV-2-1 Thématique 1 : Les fonctions des évaluations externes

IV-2-1-a) Point de vue des directeurs d'école

Présentation d'extraits d'entretiens avec les directeurs d'école

Directeur 1	Directeur 2	Directeur 3
Comment intégrez-vous les évaluations externes dans votre rôle pédagogique au sein de l'équipe ?		
<p>Quand je suis arrivé, on a tenu compte des résultats des évaluations nationales. Ensuite, on a analysé ces résultats, on a fait, en interne déjà, on a vu ce qu'on pouvait faire. Puis, on a contacté Mme la conseillère pédagogique généraliste, ensuite, je me suis tourné vers une connaissance, M. xxx ; qui m'a dirigé vers M. xxx, personne ressource académique en mathématiques.</p> <p>L'évaluation externe nous permet de comprendre que ce n'est plus l'enfant dans la classe mais les classes entre elles dans la circonscription.</p>	<p>C'est-à-dire que le... (<i>hésitation, recherche de la pensée</i>), effectivement, on, on a fait ... et les évaluations, on a fait remonter au niveau de l'Inspecteur, c'était pas une obligation, certes et on essaie de l'utiliser lors de nos conseils de cycle.</p> <p>Au niveau de la prise en charge des enfants quand même qui sont en difficulté, on essaie de se pencher sur..., cibler vraiment où cela pêche pour que lors des conseils de cycles, des activités pour permettre, heu..., pour remédier à ces différentes lacunes.</p> <p>On l'utilise effectivement. Je ne vais pas dire qu'on les utilise comme pour être vraiment un outil performant, mais on prend en compte les difficultés les plus importantes.</p>	<p>Alors, ces évaluations nationales sont le premier levier utilisé par les équipes de cycle 2 et de cycle 3 afin d'établir la programmation, aussi bien au niveau des programmations, au sein des cycles, qu'aux niveaux des cycles. Elle permet également de mettre en place, les projets qui permettent de guider les années scolaires, notamment cette année-ci.</p>
Pensez-vous que ces évaluations ont une place et un rôle importants dans le pilotage de votre école ?		
<p>Bon (<i>Hésitation</i>)... comment dire cela ? C'est-à-dire, oui et non.</p> <p>Oui, dans la mesure où cela nous permet de voir par rapport aux autres certes, mais, compte-tenu du fait que nous soyons une école classée en ECLAIR, où on s'appuie d'abord sur ce que les enfants savent faire pour essayer de valoriser, ce n'est pas prioritairement des évaluations nationales dont on va tenir compte.</p>	<p>(<i>Léger embarras</i>) C'est-à-dire que pour..., heu...Je pense qu'on n'est pas encore arrivé à ça, parce que et c'est ce qu'on essaie de mettre en place, déjà depuis le cycle 1, la liaison qui doit avoir se faire entre la maternelle et le CP c'est-à-dire que je pense que à notre niveau c'est surtout proposer au niveau du cycle des activités précises pour tel type de difficultés et quand on va arriver à ça, je pense que ce sera beaucoup plus clair pour les collègues, pour</p>	<p>Donc c'est un levier, c'est un élément important, à considérer...</p>

<p>Oui, c'est-à-dire que l'évaluation externe, heu... (hésitation) peut être un élément important dans l'analyse de sa pratique parce que l'on doit toujours se remettre en cause ;</p> <p>On exploite au mieux les compétences, je dois dire, mais malheureusement, nous faisons cela comment dire cela, au besoin. C'est-à-dire que ça s'est produit, on appelle, mais ce n'est pas dans un cadre de projet auquel nous avons réfléchi à l'avance et l'année d'après on applique. C'est par rapport au besoin qui se présente dans l'immédiat.</p>	<p>prendre en charge des enfants qui posent problème et... parce que, comme je le dis toujours, un collègue seul, ne pourra pas faire ce travail. Il faut le faire en équipe, proposer des activités vraiment ciblées pour remédier aux difficultés que rencontrent tout un chacun dans le cycle.</p>	
<p>Comment les enseignants s'en emparent-ils ?</p>		
<p>Et c'est vraiment ce que l'on fait, pour en venir aux évaluations externes. Mais l'évaluation en interne est d'abord prise en compte, sur ce qu'ils savent faire. Et on valorise ce qu'ils savent faire et ensuite, on va progressivement vers ce qu'ils ne savent pas faire.</p> <p>Nous avons eu une semaine de stage C'est-à-dire qu'on demandait toujours des précisions, on réclamait alors, autant faire cela dans un cadre plus formel</p> <p>L'équipe a changé, cette année. L'équipe précédente, était moins réceptive à tout ce qui est, comment dirai-je, interventions extérieures, on va dire cela comme ça. Peut-être par cycles, mais pas toute l'équipe</p> <p>Là où je trouve que cela peut être intéressant,</p>	<p>C'est surtout parce que les collègues pensent que, enfin je dis les collègues, nous pensons que c'est plus les enfants qui ne sont pas dans de bonnes conditions pour pouvoir apprendre mais ce n'est pas toujours facile de se remettre en question</p>	<p>...l'équipe a beaucoup changé d'une année à une autre.</p> <p>Ce n'est qu'à partir du résultat des évaluations qu'ils leur ont été présentés que ces enjeux ont été pris en compte et ont permis de construire ces éléments. Donc ce fut le premier élément qui a été utilisé c'est-à-dire, la synthèse de ces évaluations lorsque nous avons fait notre premier conseil de cycles et dès avant notre premier conseil de maîtres, nous avons besoin de ces éléments afin de construire le projet de l'école pour l'année scolaire. Donc, il a été utilisé au sein de l'équipe décroisée des deux cycles pour construire le projet d'école mais également les projets de cycles et les projets de classe en eux-mêmes.</p> <p>Puisque ma volonté a été celle-là, utiliser les éléments pertinents de réussite pour capitaliser toutes ces réussites, mais également, utiliser des</p>

<p>c'est que chacun d'entre nous avons des affinités pour des disciplines ou sous-domaines et on peut privilégier ce sous-domaine et en écarter d'autres.</p>		<p>éléments où il y a eu des échecs de manière à favoriser et à construire des éléments pertinents pour que les élèves puissent progresser. Donc nous avons insisté auprès des enseignants pour avoir ces éléments et construire avec ces éléments les outils qui permettraient aux classes de progresser.</p> <p>...nous avons remarqué que les élèves avaient des difficultés autour d'une notion d'organisation et de gestion de données.</p> <p>...nous avons décidé de mettre en place des compétitions périodiques, [...]un jeu que nous avons mis en place, qui s'appelle le spelling</p> <p>Nous avons notamment des besoins en informatique, [...], les enseignants ont fait cette demande que j'ai pilotée auprès de l'inspecteur, de façon à pouvoir mettre une formation autour de l'utilisation d'un outil numérique, le tableau numérique, TNI, cette formation a déjà été mise en place et tous les enseignants par exemple ont pu en bénéficier.</p>
--	--	--

Analyse des extraits d'entretiens avec les directeurs d'école

Les trois directeurs utilisent les résultats des évaluations nationales dans le pilotage pédagogique de leur école mais à des degrés différents. Pour le directeur 3, il s'agit véritablement d'un « levier » dont il se sert pour donner de l'existence aux projets de l'école. Les deux autres directeurs nuancent leurs propos, dans cette utilisation. Le directeur 1, l'utilise comme base de réflexion sur la difficulté en interne puis comme support pour demander un accompagnement à la circonscription. Il rappelle tout de même qu'elle est parfois à l'origine d'un classement entre écoles, peut-être l'utilise-t-il pour situer son école parmi les autres de la circonscription. Le directeur 2 précise que ce n'est pas l'outil le plus performant que son équipe utilise pour décrypter les difficultés ou les acquis de leurs élèves, mais il vient quand même en appui des éclairages sur la difficulté lors des conseils de cycles.

Les enseignants les voient tantôt comme outils responsables de l'inclusion des formateurs dans leur mode opératoire (équipe 1), tantôt comme un outil qui les met face à leur responsabilité relative à la différenciation (équipe 2) et tantôt comme un outil permettant le travail en équipe et la définition de fiches action pour la mise en place de projets (équipe 3).

L'importance accordée à cet outil découle de la fonction qui lui ait attribuée par chaque directeur. Le directeur 1 indique qu'enseignant en zone sensible, la priorité porte sur les prérequis des élèves, le directeur 2 ne l'inscrit pas dans l'ordre des priorités de son école tandis que pour le directeur 3, il s'agit véritablement d'un outil indispensable.

Il est à remarquer que les directeurs 1 et 2 emploient dans leurs propos le pronom « on », les tournures de phrases et les verbes, pour ces mêmes acteurs, sont les suivants : « on a vu ce qu'on pouvait faire », « on essaie de se pencher sur », ces propos sont dits, soit avec hésitation ou soit avec un léger embarras et peuvent être le reflet de tentatives. Le directeur 3 emploie lui, aisément le pronom « nous » et affirme son implication dans l'utilisation de ces données. Il s'exprime en ces termes, « **nous avons insisté, nous avons remarqué, nous avons décidé, Nous avons notamment des besoins,** Puisque **ma volonté** a été celle-là ». Les verbes utilisés manifestent une action motivée et mise en œuvre dans la pratique.

Interprétation du point de vue des directeurs d'école

Les fonctions attribuées aux évaluations externes par le directeur 1 et 2 semblent être en lien avec les critères qui caractérisent les écoles : école en éducation prioritaire et école dont les résultats sont dans l'ensemble honorables. Cela peut laisser penser que tout est déjà joué d'avance, que les résultats sont figés. D'ailleurs les directeurs s'expriment en ces termes : « mais, compte-tenu du fait que nous soyons une école classée en ECLAIR », « le fait d'être habitués à travailler avec de bons élèves ».

Le choix du pronom « on » peut exprimer en réalité, des interrogations sur la responsabilité de l'auteur. Qui a statué sur la décision énoncée ?, le directeur, l'équipe, les textes, personne ? Le pronom on, à lui seul, dit tout et n'indique rien. Il apparaît tel un élément protecteur, personne mais tout le monde est auteur de la décision.

Les tâches assignées au directeur semblent les conduire à choisir la fonction d'orientation pour ces évaluations, puisqu'il faut motiver les choix du projet d'école par des indicateurs. Les évolutions de carrière semblent être un élément à prendre en compte dans ce choix, le directeur 3 étant candidat au CAFIPEMF, son intérêt pour les choix pédagogiques semble plus grand.

IV-2-1-b) Point de vue des inspecteurs de circonscription

Présentation d'extraits d'entretiens avec les inspecteurs de circonscription

IEN 1	IEN 2	IEN 3
Comment associez-vous les évaluations externes au sein du pilotage de votre circonscription ?		
Nous nous basons sur les évaluations nationales. Moi, je les exploite en inspection et autre.	un outil de 2009 jusqu'à 2011, outil important pour moi. [...] cela me permettait d'entrer en dialogue avec les écoles, ce qui m'a amené à faire des évaluations d'école par la suite.[...] les amener à analyser quels sont les effets maîtres les effets écoles ...ce qui a entraîné vraiment des orientations très fortes pour mon pilotage, à amener les enseignants à en parler aux conseils de cycles ou aux conseils de maîtres, à en parler au directeur, à impulser un pilotage.	Alors nous nous sommes d'abord basés sur les évaluations nationales, dans un premier temps, il y a de cela trois ans. [...] pour la circonscription cela nous permettait aussi comme indicateur de pilotage de voir un peu les résultats des élèves et de cibler un peu les écoles où les résultats sont les moins performants de manière à les accompagner en termes de ressources humaines , etc... en termes d'accompagnement, en termes de formation aussi.
Selon vous, quelle est la fonction des évaluations externes pour les équipes d'école ?		
Il y a toujours eu une appréhension vis-à-vis des évaluations nationales. Les écoles ont toujours craint une possibilité peut-être de classement.	[...] c'est un outil vraiment qui était, qui est incontournable en fin de cycle, pour que l'enseignant, les enseignants analysent comment, quel est le profil des enfants et ce qui leur manque, pour travailler par la suite. [...] malheureusement, cet aspect a été occulté par rapport à un classement d'école, par un classement d'enseignants au sein d'une école,	Malheureusement, je crois que les enseignants ont très mal perçu l'enjeu de ces évaluations sachant que l'on avait des remontées de résultats. Ils l'ont perçue comme une contrainte administrative puisque émanant du Ministère, et que les remontées servaient en fait à stigmatiser les écoles les moins performantes.
En est-il de même pour les équipes d'écoles relevant des zones sensibles ?		
Il n'y a pas de distinction particulière.		

Comment mesurez-vous l'impact de ces évaluations auprès des enseignants ?		
les collègues ne sont pas non plus disposés à aller loin dans une évaluation qui pourrait être travaillée en interne voire dans la circonscription. Mettre à profit ce flou qui existe. [...] d'ailleurs ils n'ont pas hésité, dès que la possibilité leur a été donnée de ne pas faire suivre, de ne pas exploiter.	[...] pour certaines écoles qui n'étaient pas convaincues, elles ont laissé tomber cette confrontation d'analyse ou d'apporter des pistes, d'autres ont suivi, mais je ne peux pas quantifier.	Les enseignants ont donc perçu cette évaluation comme étant également une évaluation du Maître , ce qui a conduit à des dérives à savoir : faire bachoter les exercices avant les évaluations, ou alors lors de la passation des consignes il y avait déjà un début de réponse etc....

Analyse des extraits d'entretiens avec les inspecteurs de circonscription

Selon les Inspecteurs, les enseignants associent les évaluations externes à une fonction de contrôle de leur enseignement. Ceci génère parfois une crainte et un comportement défensif de ces derniers, utilisant des stratégies de préparation à ces épreuves pour améliorer les résultats des élèves. De ce fait, les dernières évaluations ne les ont guère encouragés à les exploiter. Cette situation est jugée navrante par les Inspecteurs parce qu'elle ne leur permet pas d'accomplir sereinement, une de leur mission, à savoir donner de la cohérence aux objectifs des évaluations en accompagnant les équipes pédagogiques dont les résultats sont fragiles.

Interprétation du point de vue des inspecteurs de circonscription

Les Inspecteurs expriment une interprétation des évaluations par les enseignants qui leur semble faussée. D'ailleurs, l'Inspecteur 3 rappelle « les évaluations devraient être un outil de pilotage pour le Directeur d'école, parce que son projet d'école ne peut être construit qu'à partir de cet indicateur fort que sont les évaluations. L'objectif général d'un projet d'école est quand même la réussite scolaire des élèves. Donc, il faut que je vois pour construire le résultat. Bien sûr en tenant compte du contexte mais surtout à partir de leurs résultats scolaires pour voir comment améliorer ces résultats.» Ces propos traduisent le fait qu'il revient donc au directeur de redynamiser son équipe pour renouer avec les objectifs du projet d'école énoncés dans la circulaire n° 90-039 du 15 février 1990.

IV-2-1-c) Point de vue des conseillers pédagogiques de circonscription

Présentation d'extraits d'entretiens avec les conseillers pédagogiques de circonscription

CPC 1	CPC 2	CPC 3
1. Comment associez-vous les évaluations externes au sein du pilotage de votre circonscription ?		
<p>c'est vraiment un outil intéressant pour justement le pilotage de la circonscription puisque c'était là-dessus que l'on s'appuyait pour la mise en place des formations, ensuite, même pour les inspections, l'orientation et la mise en place aussi des projets, projet de circonscription</p>	<p>[...] en 2012-2013 ou même en 2011-2012,[...] on faisait un vrai travail d'analyse de ces résultats. [...] on proposait une à deux animations pédagogiques, généralement c'était une pour le cycle 2 et une pour le cycle 3.[...] on proposait un catalogue d'activités pour répondre à des points bien précis. Mais dans le programme d'actions de formations pour la circonscription, il n'y a jamais eu de formations spécifiques découlant des résultats des évaluations nationales.</p>	<p>un outil qui nous permettrait de mettre en place les animations Maintenant, il se trouve que les remontées ne se font plus puisque le Ministre a décidé que ce n'était plus obligatoire. Donc maintenant, nous n'avons plus de repères pour l'organisation de la formation continue.</p>
Selon vous, quelle est la fonction des évaluations externes pour les équipes d'école ?		
<p><i>(Un peu embarrassée, cherche les mots pour dire)</i> J'ai l'impression, bon que... c'était vraiment mais comme si c'était une tâche supplémentaire parce que quelquefois, ils trouvaient que ces évaluations surtout par rapport aux nouveaux programmes étaient beaucoup plus difficiles, beaucoup plus lourde que les anciennes formules. Donc pour eux vraiment, c'était pas..., cela ne les aidait pas plus. Voilà ; et en plus elles arrivaient très tard</p>	<p>[...] à partir du moment où on leur a dit que, pour l'année dernière notamment, cette année de transition, les résultats n'étaient plus à faire remonter, du coup, les enseignants se sont appropriés différemment ce protocole d'évaluations. C'est-à-dire que, ils ont senti tout d'un coup, qu'il y avait beaucoup moins de contrôle, puisqu'il n'y avait pas de remontées.</p>	<p>répondre aux besoins réels des enseignants par rapport à leurs classes.</p>

<p>en fin d'année scolaire, ils nous disaient souvent mais nous avons déjà fait nos évaluations et après à quoi cela va servir ? Pour eux, cela ne servait à rien. Donc pour eux, c'était vraiment du travail en plus mais qui n'aboutissait à rien. . C'est plus, ..., pour eux c'était de la paperasse j'ai l'impression. Us ne l'ont jamais dit, mais c'était de la paperasse</p>		
<p>En est-il de même pour les équipes d'écoles relevant des zones sensibles ?</p>		
<p>[C'est] Un point de vue d'ensemble. Oui, vraiment pour tous les collègues, les enseignants, ces évaluations arrivent tardivement à la rigueur, ils auraient préféré que cela soit des évaluations diagnostiques</p>		
<p>Comment mesurez-vous l'impact de ces évaluations auprès des enseignants ?</p>		
<p>J'ai trouvé une démobilitation.</p>	<p>[...] ils ont ressenti certainement beaucoup moins de pression professionnelle, quant aux résultats et donc se sont sentis peut-être beaucoup moins coupables, déculpabilisés par rapport aux résultats des élèves qu'ils ont perçus.</p>	<p>Heu... (<i>Hésitation</i>). Je pense que les enseignants font les évaluations mais étant donné qu'il n'y a plus d'obligation, ils n'ont plus les documents de base. Donc chacun fait son évaluation, il n'y a plus d'harmonie au sein de la circonscription.</p>

Analyse des extraits d'entretiens avec les conseillers pédagogiques de circonscription

Les conseillers ont associé les évaluations à un outil de pilotage des actions de formation continue de la circonscription. Comme ils avaient coutume de faire. Ils n'ont pas mentionné ces présentes évaluations de mai 2013 comme étant une occasion pour les équipes pédagogiques de réfléchir en autonomie sur leurs pratiques. Ils ont semblé perdre la main sur leur fonctionnement habituel. Selon eux, les évaluations nationales revêtent un caractère plutôt négatif pour les enseignants qui les assimilent à de la paperasse, à un contrôle, à une occasion de sanction.

Interprétation du point de vue des conseillers pédagogiques de circonscription

Les habitudes des conseillers sont sûrement liés à l'exploitation antérieure à mai 2013 des évaluations nationales réalisées dans les circonscriptions à des fins de formation continue. La CPC 1 a avancé que la réflexion et le travail en équipe ont subi les conséquences de la rémunération des enseignants des classes qui étaient concernés par ce protocole car « depuis le jour où il y a eu cette histoire de 400 euros, il n'y a plus eu ce travail d'équipe dans les écoles puisqu'on disait, eh bien, puisqu'on te donne l'argent tu vas te débrouiller avec tes 30 cahiers. » Cette rémunération a été à l'origine, selon elle, d'une scission entre enseignants avec un retentissement sur les pratiques réflexives individuelles et collectives. Cette remarque est peut-être un élément de réponse à la représentation des évaluations nationales des enseignants d'après les CPC. Cependant le CPC1 souligne les termes de pression professionnelle et de culpabilité. Les actions de formation devant permettre d'éclairer sur les fonctions de l'évaluation ont-elles failli à cette commande ? Auquel cas, il faudrait accentuer le lien entre évaluation et pratique professionnelle.

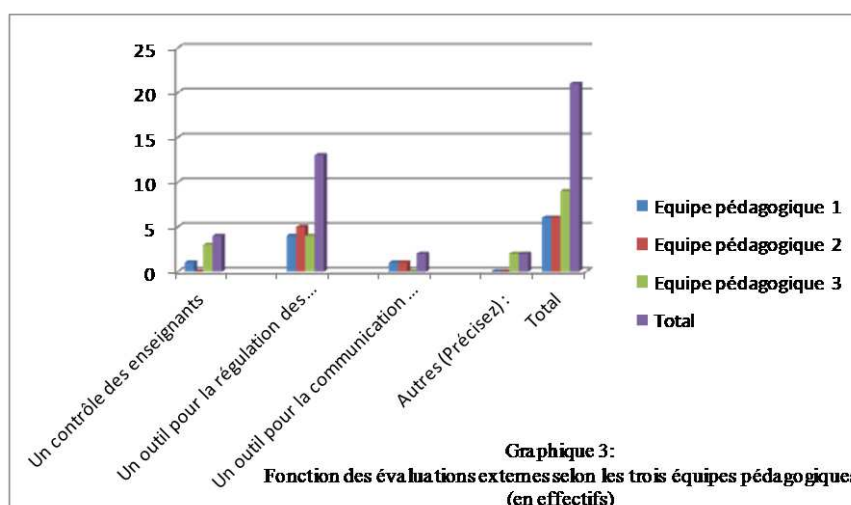
IV-2-1-d) Point de vue des enseignants

Présentation des réponses au questionnaire

A la question n° 2, quel rôle attribuez-vous aux évaluations externes, les trois équipes d'enseignants interrogées ont répondu que les évaluations externes représentent un outil pour la régulation des pratiques. En effet, ces réponses schématisées en annexe XIII sont inscrites dans le tableau suivant dans lequel la légende EP signifie Equipe Pédagogique :

	EP 1	EP 2	EP 3	Total
Un contrôle des enseignants	1	0	3	4
Un outil pour la régulation des pratiques pédagogiques des enseignants	4	5	4	13
Un outil pour la communication avec les parents	1	1	0	2
Autre	0	0	2	2
Total	6	6	9	21

Tableau 4 : Fonction des évaluations externes selon les trois équipes pédagogiques (en effectifs)

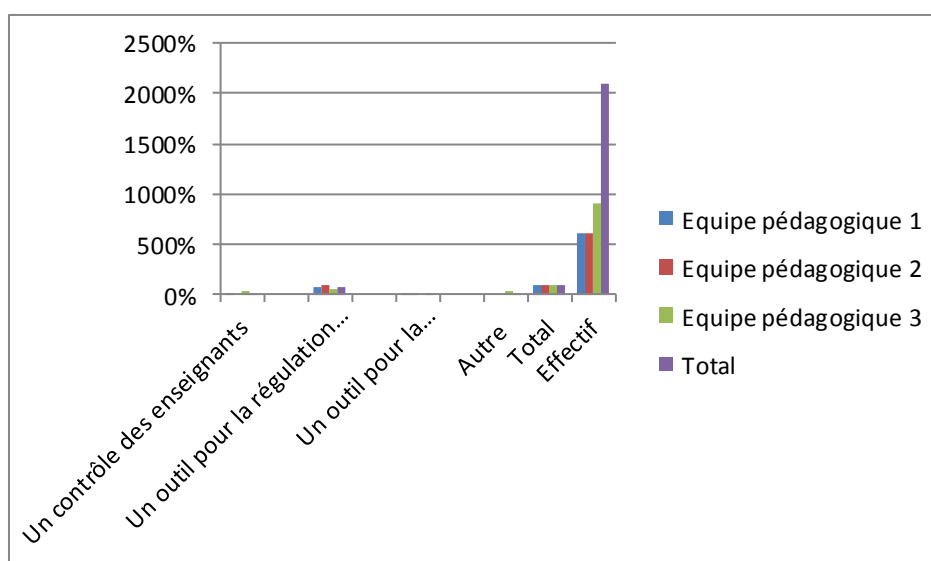


Graphique 3 : Fonction des évaluations externes selon les trois équipes pédagogiques (en effectifs)

Soit encore en pourcentages

	EP 1	EP 2	EP 3	Total
Un contrôle des enseignants	17 %	0%	34%	19 %
Un outil pour la régulation des pratiques pédagogiques des enseignants	67 %	83 %	44 %	61 %
Un outil pour la communication avec les parents	17 %	17 %	0 %	10%
Autre	0 %	0 %	22 %	10%
Total	100 %	100 %	100 %	100 %
Effectif	6	6	9	21

Tableau 5: Fonction des évaluations externes selon les trois équipes pédagogiques (en pourcentages)



Graphique 4 : Fonction des évaluations externes selon les trois équipes pédagogiques (en pourcentages)

Présentation des données qualitatives de cette question (Réponses « Autre »)

L'équipe 2 fait état des deux réponses suivantes : « C'est un moyen de vérifier l'uniformité des savoirs chez les élèves français » et « un outil pour évaluer les élèves ».

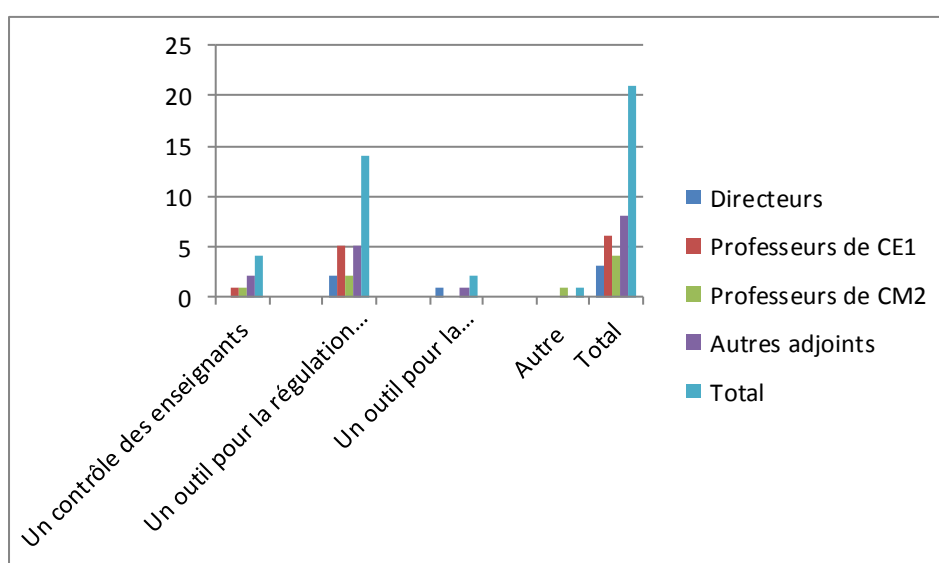
Analyse des réponses de l'ensemble des enseignants

Ce tableau indique que quelle que soit l'équipe, les évaluations externes apparaissent être un outil favorisant un retour sur les pratiques en vue de les réguler. Cependant, cet avis est plus marqué pour l'équipe 2 (83 %). Il est à noter qu'elle apparaît telle un contrôle des enseignants pour 34% des enseignants de l'équipe 3. Les réponses « autre » le renvoie à un outil pour l'évaluation des élèves.

Cherchons à préciser cette analyse en comparant les réponses des directeurs d'écoles, celles des enseignants de CE1 et CM2 puis celles des autres adjoints.

	Directeurs	Professeurs de CE1	Professeurs de CM2	Autres adjoints	Total
Un contrôle des enseignants	0	1	1	2	4
Un outil pour la régulation des pratiques pédagogiques des enseignants	2	5	2	5	14
Un outil pour la communication avec les parents	1	0	0	1	2
Autre	0	0	1	0	1
Total	3	6	4	8	21

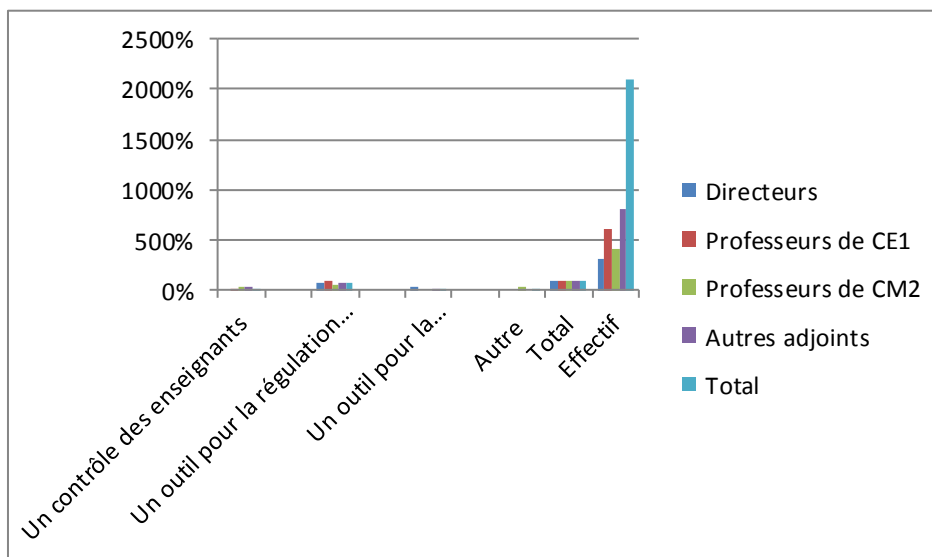
Tableau 6 : Rôle des évaluations externes relativement à la fonction occupée par l'enseignant dans l'école (en effectifs)



Graphique 5 : Rôle des évaluations externes relativement à la fonction occupée par l'enseignant dans l'école (en effectifs)

	Directeurs	Professeurs de CE1	Professeurs de CM2	Autres adjoints	Total
Un contrôle des enseignants	0%	17 %	25 %	25 %	19 %
Un outil pour la régulation des pratiques pédagogiques des enseignants	67%	83 %	50 %	63 %	67 %
Un outil pour la communication avec les parents	33%	0 %	0 %	12 %	9 %
Autre	0%	0 %	25 %	0 %	5 %
Total	100 %	100%	100%	100%	100 %
Effectif	3	6	4	8	21

Tableau 7 : Rôle des évaluations externes relativement à la fonction occupée par l'enseignant dans l'école (en pourcentages)



Graphique 6 : Rôle des évaluations externes relativement à la fonction occupée par l'enseignant dans l'école (en pourcentages)

Analyse des réponses des enseignants selon leur fonction dans l'école

La lecture de ces résultats montre que les évaluations sont un outil de régulation de pratiques quelle que soit la fonction occupée dans l'école. Cependant, ceci est affirmé à 63 % chez les autres professeurs qui pourtant n'assurent pas de direction et dont les classes ne sont pas soumises à la passation de ces épreuves contre 50% aux enseignants de CM2.

Interprétation du point de vue des enseignants selon leur fonction

La conseillère pédagogique de l'équipe 1 affirmait que « Parce qu'ils [les enseignants] disent, bon on va... surtout les évaluations CM2, on va rencontrer les parents, on va leur dire ceci, cela, mais quel retour après. Il n'y a rien. Puisqu'ils partent, ils vont tous en général en 6^{ème}. Donc et même s'il y a la liaison CM2/ 6^{ème} souvent les élèves ne vont pas dans le collège de secteur. Donc pour eux, c'était vraiment du travail en plus mais qui n'aboutissait à rien. La plupart des parents quand on arrive au mois de juin, ils voient le livret, ce n'est pas pour savoir si leurs enfants ont réussi aux évaluations nationales, c'est pour si leur enfant est admis dans la classe supérieure et surtout au CM2, quand l'enfant par exemple avec les dossiers d'admission, quelquefois c'était en mars, les dossiers d'admission, l'enfant sait déjà qu'il va en 6^{ème}, parce qu'on le lui a dit, vous croyez qu'il va faire les évaluations en fin mai ? ». On peut penser que c'est la continuité des apprentissages, la mise en œuvre de la liaison Cycle 3/collège et l'implication réelle des élèves qui sont là évoquées. Les enseignants de CM2 sont probablement en questionnement face à ces résultats. Sont-ils l'expression d'une pratique à réguler ou est-ce le calendrier des opérations de passage en 6^{ème} qui induit une démotivation chez les élèves et un manque d'intérêt ? Le travail collaboratif des enseignants de CM2 et de 6^{ème} est relaté à travers ces résultats rendant alors explicite le conseil école/ collège qui a pris naissance dans le cadre de la Refondation de l'Ecole.

Le taux le plus élevé chez les enseignants de CE1 peut s'interpréter par le fait qu'il s'agit de la classe qui vient achever le cycle des apprentissages fondamentaux et doit préparer l'entrée dans le cycle suivant. Les enseignants de CE1 se sentent sûrement investis d'une lourde tâche, une lourde responsabilité qui les conduit à s'interroger sur leur pratique pour ne pas que celle-ci soit mise à mal, même indirectement par leurs collègues du niveau supérieur. Analysées sous cet angle, les évaluations externes peuvent revêtir l'aspect d'un indicateur de contrôle interne, entre enseignants, et peut être un facteur de stress ne favorisant pas toujours un développement professionnel mais une méfiance des uns envers les autres. De ces résultats, pourra naître une reconnaissance par les pairs, de l'efficacité du travail de l'enseignant.

Ces résultats traduisent le souci des équipes pédagogiques de faire réussir l'ensemble des élèves, quelle que soit leur singularité. Le questionnement sur la pratique est omniprésent mais quelle forme revêt-il ?

IV-2-1-e) Synthèse de ces différents regards sur les fonctions des évaluations externes

Les propos des différents acteurs interrogés montrent que les évaluations nationales ont une fonction d'orientation pour les enseignants, mais une fonction qui semble être teintée d'obligations. Obligations institutionnelles pour les directeurs, obligations dues aux regards des collègues dont les classes ne sont pas concernées par le protocole d'évaluations pour les enseignants de CE1 et CM2, obligations dues au regard et à l'appréciation des parents d'élèves et enfin, obligations dues au regard et à l'appréciation de l'Inspecteur pour l'ensemble des enseignants.

Ce contexte évoqué n'a guère encouragé les équipes à analyser et à exploiter en interne, les dernières évaluations de mai 2013.

Les évaluations sont cependant un moteur de l'analyse réflexive. Le rôle du Directeur, en ce sens, semble déterminant. Chargé d'assurer en concertation, l'élaboration du projet d'école, il doit impulser une réflexion pédagogique de l'équipe sur ces résultats afin que ce projet permette « d'exprimer des besoins en formation continue de l'équipe pédagogique⁴⁹. » Pour atteindre ce but, il doit être accompagné par l'Inspecteur, les conseillers pédagogiques assurant le relais sur le terrain, pour ce faire.

Ce comportement observé durant cette année de transition de ces évaluations nationales a traduit peut être une lecture tronquée de la prescription ministérielle, à savoir, « Les résultats des évaluations ne font l'objet d'aucune remontée. Ils sont collectés et analysés à l'échelle des écoles, et seulement à ce niveau, **avec l'appui des inspecteurs des circonscriptions**⁵⁰. »

⁴⁹ Le projet d'école, circulaire n° 90-039 du 15 février 1990. Repéré à <http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/politique/education-artistique/educart/150290.pdf>

⁵⁰ Site officiel du Ministère de l'Éducation Nationale. (2013). *L'évaluation des acquis des élèves*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid262/evaluation-des-acquis-des-eleves-ce1-cm2.html>

IV-2-2 Thématique 2 : L'expression de la réflexivité et de l'autoévaluation des enseignants

IV-2-2-a) Point de vue des directeurs d'école

Présentation d'extraits d'entretiens avec les directeurs d'école

Directeur 1	Directeur 2	Directeur 3
Y a-t- il un sujet particulier qui a suscité une pratique réflexive des enseignants ? Les savoirs théoriques ? les savoirs pratiques ?		
<p>en mathématiques, comment aborder le champ « grandeurs et mesures » Donc dans les modalités du stage, sur la semaine, on avait demandé ce module, utilisation du TBI</p>	<p>le fait d'être habitués à travailler avec de bons élèves, on se retrouve quelquefois en difficulté, dépourvus au niveau des élèves en difficulté.</p> <p>c'est quand même je peux dire assez difficile au niveau de la gestion de la prise en compte des enfants en difficulté. Donc, on essaie mais on se retrouve quelquefois face à de réelles difficultés</p>	<p>Les demandes qui ont été exprimées ont été surtout celles des enseignants, qui sont on va dire, comme je vous l'ai dit, qui ont peu d'expérience. Ces demandes ont été autour de manière malheureusement transversale, malheureusement de manière transversale un besoin de formation du décloisonnement, un Nous avons eu [...] un besoin de formation autour de la classe multi niveaux, ce sont des besoins transversaux.</p> <p>...la maîtresse de CP qui est arrivée, c'est son premier CP, a demandé à avoir une formation autour des méthodes de lecture</p> <p>Un besoin de formation s'est exprimé autour des jeux pour enseigner les mathématiques.</p>
Comment s'est exprimée la pratique réflexive? De manière individuelle ou collective ?		
<p>après avoir fait le constat, nous avons fait appel aux conseillers pédagogiques, aux personnes ressources maths et français nous avons eu une semaine de stage</p>	<p>On a quand même la présence de la psychologue le vendredi, on fait appel à ses services pour bien déceler, parce que ce qui nous pose de véritables problèmes, c'est bien déceler la difficulté pour la prendre après en</p>	<p>la maîtresse de CP qui est arrivée, c'est son premier CP, a demandé à avoir une formation autour des méthodes de lecture</p> <p>Les demandes qui ont été exprimées ont été surtout celles des enseignants, qui sont on va</p>

<p>nous avons avec la maîtresse de CP pris contact avec la conseillère pédagogique pour approfondir certains points</p> <p>L'équipe a changé, cette année. L'équipe précédente, était moins réceptive à tout ce qui est, comment dirai-je, interventions extérieures, on va dire cela comme ça. Peut-être par cycles, mais pas toute l'équipe [pour les l'analyse des pratiques]</p> <p>. C'est-à-dire que l'enseignant qui, comment dire, qui a des affinités pour une discipline peut vouloir donner quelques conseils, expliquer, partager l'intérêt qu'il a pour cette discipline avec l'autre. Et l'autre, cela dépend, s'il veut bien. C'est-à-dire que tout dépend de l'équipe et de l'ambiance qu'il y a dans l'équipe.</p> <p>peu importe la manière dont on aborde l'évaluation interne ou même externe, tout dépend de l'équipe. ... donc cette compétence de travailler en équipes présente dans le référentiel de compétences, cette capacité à travailler en équipes importe pour beaucoup dans l'analyse des résultats et de ce qu'il faut en tirer. Pour conclure, l'évaluation n'est là qu'un point de départ pour pouvoir travailler en équipes</p>	<p>charge et proposer des activités qui vont bien permettre aux enfants de progresser.</p>	<p>dire, comme je vous l'ai dit, qui ont peu d'expérience.</p> <p>Donc, c'est un climat de confiance qu'il a fallu installer avec les enseignantes, leur expliquant le fonctionnement d'une équipe, les rassurer en leur expliquant qu'une formation, l'expression de leur difficulté peut trouver une solution à travers les échanges au sein de l'équipe et aussi à travers une aide qui peut être demandée, une aide extérieure par rapport à un formateur ou au niveau de l'Inspecteur, qui peut évidemment trouver des solutions lorsque nous, nous n'arrivons pas à en donner</p>
<p>Les enseignants font- ils part aisément des difficultés, des obstacles pédagogiques rencontrés ?</p>		

<p>Ce stage a réveillé les pratiques de chacun. Il y a eu des échanges, mais des incompatibilités d'humeur se sont révélées à ce moment-là.</p> <p>. Se dire que cela n'a pas marché, oui, mais il y a une part de soi-même que l'on expose. Mais quand même, il faut avoir assez de recul pour se dire, c'est une pratique, nous restons professionnels.</p> <p><u>Ce n'était pas simple</u> de verbaliser des pratiques à réguler.</p>	<p>les enseignants sont confrontés justement à la prise en charge d'enfants qui ont des difficultés. Donc <u>ce n'est pas toujours facile pour les collègues de l'avouer</u>. Ils disent, enfin on dit qu'on est en face à des difficultés mais, prendre en charge ce groupe d'élèves, c'est vraiment pas évident, et là, les collègues quelquefois ont plus tendance <u>peut-être</u> à penser que ce sont les enfants qui ont des problèmes mais pas au niveau de leurs pratiques.</p>	<p>[...]il y a eu deux temps. Le temps où les enseignants arrivent <u>en étant relativement fermés à admettre les difficultés éventuelles</u> qu'ils pourraient avoir dans la classe face à une compétence par rapport à une situation d'élève ou par rapport à un apprentissage quelconque. Ce deuxième temps a été construit et se construit vraiment dans le temps, c'est-à-dire, où c'est dans des situations de confiance que l'enseignant se dit que j'ai été écouté, ma demande a été véritablement entendue et j'ai eu un retour positif par rapport à la demande que j'ai eu sans avoir eu ce sentiment d'être agressée, d'être « victimisé », d'être, passez-moi l'expression, un incompetent ou une incompetente.</p>
<p>Comment expriment-ils cela ? Quelle analyse font-ils de leurs pratiques ?</p>		
<p>. on le verbalise très bien et on recherche aussi des solutions. Les solutions, c'est faire des échanges de service.</p>	<p>..pour beaucoup d'entre nous, on pense toujours que ce sont les enfants qui ont des problèmes mais pas au niveau de nos pratiques parce que c'est si la formation, le stage n'a pas été demandé, c'est surtout parce que les collègues pensent que, enfin je dis les collègues, <u>nous pensons</u> que c'est plus les enfants qui ne sont pas dans de bonnes conditions pour pouvoir apprendre <u>mais ce n'est pas toujours facile de se remettre en question</u>. on a trop souvent tendance à penser quelquefois que c'est l'affaire du RASED, c'est l'affaire d'un spécialiste, alors qu'il y a un certain nombre de choses que l'on peut mettre en</p>	<p>Ce deuxième temps a été construit et se construit vraiment dans le temps, c'est-à-dire, où c'est dans des situations de confiance que l'enseignant se dit que j'ai été écouté, ma demande a été véritablement entendue et j'ai eu un retour positif par rapport à la demande que j'ai eue sans avoir eu ce sentiment d'être agressé, d'être victimisé, d'être, passez-moi l'expression, un incompetent ou une incompetente.</p>

	place dans les classes pour justement favoriser la différenciation etc...	
Les dernières évaluations nationales n'ont pas fait l'objet de remontée vers la circonscription. Cette nouveauté a-t-elle généré une autonomie des enseignants vis-à-vis de leur formation continue ? Se sentent-ils plus « libres » d'exprimer un besoin de formation en fonction des besoins identifiés ?		
Pas au niveau des demandes de formations.	Non, non, non, on n'a jamais eu l'occasion d'en parler [de Magistère], pour être honnête	Nous avons eu une enseignante et même deux qui ont pensé que dans la mesure où il n'y aurait pas eu de remontées de circonscription à faire, elles pouvaient s'autoriser à ne pas faire passer les épreuves.

Analyse des extraits d'entretiens avec les directeurs d'école

Les domaines de questionnement des enseignants relèvent des notions disciplinaires en cours d'acquisition ou non acquises par les élèves. Le souci de faire réussir l'ensemble des élèves est prégnant, la différenciation pédagogique et l'attention aux élèves en difficulté priment. Les enseignants cherchent à savoir comment s'organiser et comment organiser la classe, pour ce faire.

Ces interrogations sont partagées par l'ensemble des enseignants, cependant les enseignants peu expérimentés et ceux dont l'apprentissage de la lecture est l'objectif principal de leur niveau de classe, s'attèlent à trouver des réponses à leurs problématiques propres.

Les enseignants n'expriment pas avec aisance leurs difficultés ni leurs réussites. Cette auto-évaluation reste timide, parfois réservée aux jeunes enseignants et sujet quelquefois à un malaise qui suscite une préoccupation de (ré) assurance de la part des directeurs. Autoévaluer sa pratique demande un effort conséquent aux enseignants qui l'associent à une exposition de sa personne, à soi, aux autres. Il arrive qu'ils feignent d'en parler, incombant entièrement les difficultés à l'élève ou au RASED affirmant ainsi « c'est vraiment pas évident, et là, les collègues quelquefois ont plus tendance peut-être à penser que ce sont les enfants qui ont des problèmes mais pas au niveau de leurs pratiques. » « On a trop souvent tendance à penser quelquefois que c'est l'affaire du RASED, c'est l'affaire d'un spécialiste ».

Les toutes dernières prescriptions de non-remontée des résultats vers le supérieur hiérarchique n'ont pas été à l'origine d'innovation au niveau de la formation. Elles ont cependant généré pour certains, une absence de passation d'épreuves.

Interprétation du point de vue des directeurs d'école

Les gestes professionnels convoqués par les enseignants suite aux résultats de leurs élèves sont ceux ayant trait au rapport au savoir et au contrôle de la classe dans sa singularité, ses différences et ses particularités. Les enseignants sont désireux de savoir comment s'y prendre avec les élèves différents mais l'optique de devoir remettre en question leurs pratiques est difficilement avouable. Cela relève d'une acceptation de transformation qui ne peut se faire que dans le temps. En effet, un directeur affirme « il y a eu deux temps. Le temps où les enseignants arrivent en étant relativement fermés à admettre les difficultés éventuelles qu'ils pourraient avoir dans la classe face à une compétence par rapport à une situation d'élève ou par rapport à un apprentissage quelconque. Ce deuxième temps a été construit et se construit vraiment dans le temps, c'est-à-dire, où c'est dans des situations de confiance que l'enseignant se dit que j'ai été écouté, ma demande a été véritablement entendue et j'ai eu un retour positif par rapport à la demande que j'ai eu sans avoir eu ce sentiment d'être agressée, d'être « victimisé », d'être, passez-moi l'expression, un incompetent ou une incompetente. »

La relation de confiance s'impose dans un espace qui le permet afin que les enseignants experts et plus expérimentés partagent leurs conceptions avec les plus novices, encore entraînés à partager leurs doutes. Le poids des traditions semble peser, la hiérarchie ayant coutume de mettre en place des formations suite aux besoins identifiés. Bien qu'ayant pu piloter en interne ces résultats, il n'en est pas ressorti d'initiative propre à l'équipe quant à leur formation continue.

IV-2-2-b) Point de vue des inspecteurs de circonscription

Présentation d'extraits d'entretiens avec les inspecteurs de circonscription

IEN 1	IEN 2	IEN 3
Lors de vos inspections, avez-vous relevé un sujet particulier qui a suscité une pratique réflexive des enseignants, suite aux évaluations nationales ? Les savoirs théoriques ? les savoirs pratiques ?		
Ce qui semble poser problème aux collègues, c'est la différenciation, par exemple. Ils interrogent toujours sur l'efficacité de telle ou telle pratique en termes de différenciation. La différenciation est liée à la prise en charge de la difficulté pour être efficace et après nous avons des questions usuelles, sur les meilleures méthodes pour faire parvenir à la lecture, à l'autonomie.	Ils savaient très bien peut-être, qu'au niveau du cycle, ils n'en faisaient pas assez, en Organisation et Gestion de Données, Grandeurs et Mesures, mais l'entretien portait vraiment sur les stratégies. . On était plus orienté sur la méthodologie.	[...] les problèmes tels que la production d'écrits, par exemple, revient de façon régulière depuis plus de trois ans. Les enseignants pensent assez souvent que ce résultat n'est QUE du fait des élèves. Il leur faut envisager de changer quelque chose par rapport à la prééminence de ce problème récurrent, et envisager notamment une formation quant à la production d'écrits. Mais rares sont les équipes

		pédagogiques qui avoueront avoir un besoin de formation dans ce domaine pour modifier leurs pratiques Je dirai même, jamais une équipe pédagogique ne remettra en question sa pratique dans ce sens-là.
Comment s'est exprimée la pratique réflexive? De manière individuelle ou collective ?		
	les enseignants ont pris l'habitude du partage, tout au moins ceux qui avaient compris l'intérêt qu'il y avait quelque chose et moyen de faire pour le parcours de l'enfant, accompagner l'enfant.	pour l'heure je ressens encore que les choses demeurent figées avec la crainte de changer sa pratique, dans un réflexe tendant à se rassurer soi-même.
Les enseignants font-ils part aisément de leurs difficultés, des obstacles pédagogiques rencontrés ?		
Cela dépend de la nature de la personne. Mais, il y en a, oui, qui en parlent. Il faut déjà mettre à l'aise l'enseignant. Par exemple, l'inspection est un moment de formation, il faut bien le faire comprendre. Il ne faut pas que l'on soit dans une logique de sanction, il ne faut pas qu'il y ait d'autoritarisme. Il faut mettre le collègue en confiance	une quinzaine de formulations individuelles personnelles, personnelles enfin à leurs initiatives. Ce n'est pas beaucoup.	on a l'impression qu'une inspection il n'y a pas un côté formateur dans l'inspection.
Comment expriment-ils cela ? Quelle analyse font-ils de leurs pratiques ?		
	Tout le monde pouvait dire grandeurs et mesures, organisation et gestion de données maintenant comment l'enseignant avait fait évoluer sa pratique, très peu renseignaient sur ce point. Tous disaient : je sais ce qu'il manque aux élèves mais je reste sur ma méthode traditionnelle. Très peu maintenant disaient, je suis allé me former en Organisation et Gestion de Données,	pour eux une inspection c'est d'abord la note chiffrée, mais également une probable promotion. mais il n'aura pas une démarche d'analyse pour extraire les conseils qui lui sont prodigués pour améliorer ou changer sa pratique pédagogique.

Les dernières évaluations nationales n'ont pas fait l'objet de remontée vers la circonscription. Cette nouveauté a-t-elle généré une autonomie des enseignants vis-à-vis de leur formation continue ? Se sentent-ils plus « libres » d'exprimer un besoin de formation en fonction des besoins identifiés ?		
<p>une pratique aussi pour nous, c'est qu'en début d'année de demander aux collègues de faire des propositions sur l'offre de formation, sur ce qu'ils souhaitent comme formation.</p> <p>Il y avait déjà cette coutume de demander, d'exprimer leurs choix, donc cela s'est poursuivi. Alors quant à faire la part avec le fait qu'ils aient eu à gérer en interne les évaluations, c'est difficile de dire que leurs demandes émanent davantage du fait qu'ils ont traité eux-mêmes. Moi, ces évaluations 2013, là, je ne pense pas que cela soit très satisfaisant concernant les traitements qui ont été faits. Je ne pense pas.</p>	<p>Non. Non. Non. Mais, cela n'a pas été systématique. Cela a été fonction du Directeur qui était sur le pilotage pédagogique, également en fonction de la personnalité des enseignants qui forts de certaines déclarations syndicales ont refusé ne serait-ce que de faire remonter aux parents les informations tout confondu.</p>	<p>Je crois que de prime abord, il y a comme une forme d'autocensure de la part des enseignants. La liberté pédagogique qu'ils ont, ils ne la prennent pas parce que c'est peut-être le système, un système qui a ses limites.</p> <p>Il y a également eu par le passé l'effet du passage de certains inspecteurs.</p>
Comment sont-elles accueillies par l'équipe pédagogique ?		
<p>Je ne pense pas que l'on ait eu vraiment la main et que les collègues se soient vraiment appropriés ces évaluations.</p>	<p>Mai 2012/Mai 2013, a vraiment entraîné pour moi, pour certaines écoles qui n'étaient pas convaincues, elles ont laissé tomber cette confrontation d'analyse ou d'apporter des pistes, d'autres ont suivi.</p>	<p>Ainsi lorsque les enseignants participent à une animation pédagogique, ils y vont pour écouter (déjà qu'ils n'y vont pas de leur plein gré). la réflexion selon laquelle, quelle que soit leur performance, le salaire sera perçu, et sans prime, ne suscite pas le désir de performance, et génère une attitude d'attentisme de l'échéance de la retraite professionnelle.</p>
Leur exploitation suscitent-elles une réflexivité au sein des conseils de cycles ?		

<p>Oui quand il fonctionne bien. Le conseil de cycles, c'est la raison pour laquelle j'insiste pour que les collègues pour qu'il y ait ces réunions réglementaires.</p>	<p>[...] certaines écoles ont mis en place, vraiment, des analyses en conseil de cycles. Comment ils ont mis? Je n'ai que des remontées de Procès-Verbaux. Je pense qu'ils ont fait avec les moyens du bord et avec leur propre expertise. C'est de l'auto analyse en fait.</p>	<p>Là, je pense que cela commence puisque cette politique des cycles est entrée dans la Réforme de l'Ecole Primaire qui date de 1989. Cela fait déjà quelques années, mais le fonctionnement a du mal à être effectif mais un soubresaut est à noter. Il y a quelques temps, nous n'y arrivions pas.....jusqu'à ce que depuis peu, il soit question, de pédagogie au sein des Conseils de cycle. Donc le constat est qu'il faut du temps....</p>
<p>Quels outils d'analyse utilisés pour accompagner les équipes dans la pratique réflexive ?</p>		
<p>Ils échangent sur les pratiques sur la base de documents ou sur la base de témoignages sur les pratiques. Sinon, on s'appuie sur des supports d'élèves et il y a aussi des documents externes qui sont apportés pour faire l'analyse et la comparaison avec ce que l'on fait soit même.</p>	<p>Ils ont eu le système, le tableau Excel d'analyse qui permet de compiler les résultats des enfants. Quand je parle de circonscriptions en évolution, c'est aussi là, l'état de l'évolution. C'est-à-dire que ces pratiques (GEASE, autoconfrontations...) n'étaient pas des pratiques courantes de conseillers pédagogiques que j'ai eus.</p>	<p>Le souci réside dans le fait que les équipes ne sont pas conscientes de leurs besoins en formation. Quand on demande aux enseignants de faire des choix, ils confondent bien souvent désirs et besoins. Il y a quant à cela une nécessité d'accompagner cette prise de conscience des enseignants.</p>

Analyse des extraits d'entretiens avec les inspecteurs de circonscription

Les propos des inspecteurs rejoignent ceux des autres acteurs interrogés quant aux sujets récurrents qui sollicitent leur attention et la difficulté à exprimer leurs doutes dans l'exercice de leur métier. Ils soulignent que le conseil de cycles est un espace où la pédagogie et les échanges de pratiques peuvent trouver toute leur existence. Cependant, l'Inspecteur 3 reste sceptique devant les motivations des enseignants à faire part de leur pratique réflexive, quand ils s'inscrivent dans une logique du métier basée sur l'ancienneté. Ils considèrent que les enseignants sont encore très frileux en ce qui concerne la liberté pédagogique à laquelle ils ont droit. Ils restent confiants dans l'accompagnement aux changements de pratiques des enseignants réalisé par les équipes de circonscription.

Interprétation du point de vue des inspecteurs de circonscription

Les propos des Inspecteurs tiennent compte des inspections et des actions de formation réalisées. Ils expriment l'importance de l'accompagnement à la conduite du changement pour favoriser un changement d'habitus des enseignants. Il s'agit du cœur du problème, pour ce faire, à leur sens, il ne faudrait pas céder à la précipitation et encourager l'enseignant à persévérer, tout en le responsabilisant devant les tâches qui lui incombent.

IV-2-2-c) Point de vue des conseillers pédagogiques de circonscription

Présentation d'extraits d'entretiens avec les conseillers pédagogiques de circonscription

CPC 1	CPC 2	CPC 3
Lors de vos visites, avez-vous relevé un sujet particulier qui a suscité une pratique réflexive des enseignants, suite aux évaluations nationales ? Les savoirs théoriques ? les savoirs pratiques ?		
	[...] j'observe [...] que le travail de différenciation globalement n'est jamais fait ou très peu ou mal fait.	
Les enseignants font-ils part aisément des difficultés, des obstacles pédagogiques rencontrés ?		
au niveau même du ressenti de l'enseignant que ça posait problème. En général, c'était les plus jeunes qui s'exprimaient , et les plus anciens étaient quand même réticents , ils se regardaient, ils observaient les autres, mais, prendre la parole le premier, non. Très, très difficiles de se dévoiler. Je ne sais pas si c'est le métier qui de plus en plus empêche l'enseignant, justement de parler de ses difficultés mais c'était très difficile	[...] même si les enseignants ne sentent pas, n'avouent pas être en difficulté, ce n'est pas facile de dire, je ne sais pas, c'est un aveu d'échec quelque part.	les enseignants, sont très pudiques, et il y a la peur d'avouer qu'ils sont en situation d'échec parfois c'est-à-dire qu'ils vont le faire individuellement, ils vont faire la démarche individuelle.

Comment expriment-ils cela ? Quelle analyse font- ils de leurs pratiques ?		
<p>souvent ils disaient que encore une fois ils sont pointés du doigt, encore une fois on a l'impression que tout ce qu'ils mettent en place au cours de l'année ne se vérifie pas, parce qu'ils ont des mauvais résultats et on va encore penser qu'ils ne travaillent pas et ils se disent cela fait des années quelque fois qu'ils sont dans ces écoles, qu'ils se donnent à fond et là, on voit que bon, heu..., encore une fois, les résultats ne suivent pas. Donc les collègues étaient un petit peu démoralisés.</p> <p>parce que je vais dire je fais comme ça, mais comment on va me dire, mais on va me dire, mais ce n'est pas bon ce que je fais, et donc après l'enseignant se referme, il n'a pas envie de s'exprimer parce qu'il a peur des critiques</p>	<p>[...] on est peut-être dans un système qui ne le permet pas. La parole n'est pas libre. Il y a toujours quelque part le regard de l'Institution et puis le regard des autres. [...] c'est toujours extrêmement difficile d'avouer qu'on ne sait pas faire ou qu'on aurait besoin d'aide. [...] Après quand des difficultés sont révélées suite à une inspection, qu'on peut mettre le doigt dessus, sur quelque chose de bien précis, c'est toujours plus facile, mais, comment vais-je dire cela, en aparté, en duo, sans en référer aux autres enseignants de l'école,</p>	<p>Mais je pense que c'est une question de susceptibilité de la personne, c'est une question de valeur.</p> <p>Peut-être aussi du fait, que le travail de l'enseignant n'est pas valorisé au niveau administratif</p>
Les dernières évaluations nationales n'ont pas fait l'objet de remontée vers la circonscription. Cette nouveauté a-t-elle généré une autonomie des enseignants vis-à-vis de leur formation continue ? Se sentent-ils plus « libres » d'exprimer un besoin de formation en fonction des besoins identifiés ?		
<p>Heu... le besoin de formation des enseignants, c'était plutôt, la gestion de la voix, donc je ne sais pas, peut-être que ça correspond à mathématiques et français.</p> <p>Et c'est vrai qu'au niveau de la circonscription, on proposait des formations et on demandait si les écoles voulaient des stages écoles. On en a eu pour la BCD, pour l'enseignement des arts visuels et pour la pratique de l'EPS. Mais on ne sentait pas vraiment un lien avec les</p>	<p>Si les remontées n'étaient pas obligatoires, en revanche, l'obligation faite par l'Inspecteur, c'était de les traiter, de traiter les résultats. Mais il ne demandait aucun résultat chiffré.</p> <p>Donc du coup, toutes les écoles ont choisi l'autonomie pour analyser ces résultats. Ensuite, le retour par rapport à la circonscription, il est nul, pratiquement nul. C'est-à-dire qu'à travers cette analyse, il n'y a eu aucun besoin de formation recensé, ni de conseils recensés, ni</p>	<p>Ma collègue CPC se plaint souvent de ne pas avoir de réelles remontées des évaluations donc comme il y a un plan de prévention de l'illettrisme dans la circonscription, cela pose des difficultés.</p>

<p>évaluations.</p>	<p>d'aide. Si ce n'est dans l'aspect organisationnel, par exemple, c'est-à-dire qu'au cycle 2, au vu de</p>	
<p>Comment sont accueillies ces évaluations par les équipes pédagogiques ?</p>		
<p>ils n'ont pas fait remonter. Et ils m'ont dit que cela leur a donné certaines libertés, parce qu'ils ont choisi les activités à proposer aux élèves. Le fait, qu'il n'y avait pas de retour, ils ont choisi en fonction de ce qu'ils avaient travaillé avec leurs élèves, ils ont choisi dans le protocole des activités, des exercices, en fonction de l'endroit où ils s'étaient arrêtés dans le programme. Donc, c'est dans ce sens- là, ils se sont sentis mieux. Et surtout, ils savaient qu'ils n'allaient pas être payés. Elles [les évaluations nationales] n'ont pas participé [pleinement au pilotage pédagogique des écoles].</p>	<p>Ensuite, le retour par rapport à la circonscription, il est nul, pratiquement nul.</p>	<p>j'ai l'impression que l'on n'a pas encore compris le bien-fondé de l'évaluation, comment faire l'évaluation et qu'est-ce que c'est que l'évaluation. Je pense qu'il y a une confusion au niveau du fait qu'il y ait plusieurs types d'évaluations.</p>
<p>Leur exploitation suscitent-elles une réflexivité au sein des conseils de cycles ?</p>		
<p>Là je ne sais pas. Je ne pense pas. C'est arrivé au mois de juin, il faut se dire aussi, les enseignants savaient qu'ils allaient entrer dans la semaine de 4 jours ½ donc il ne fallait surtout pas leur demander beaucoup de choses. Ils étaient déjà plus dans « en septembre, on travaillera le mercredi ». Ils étaient plus dans les conseils de cycles, ils étaient plus en train de voir comment, on va s'organiser l'année prochaine.</p>	<p>je pense que l'enseignant dans sa culture pédagogique est vraiment enfermé dans un système et qu'il ne se donne pas la possibilité de s'en évader et d'avoir un peu plus de recul sur les choses.</p>	<p>je pense que ce sont les conseils de cycles qui devraient faire émerger les difficultés des enseignants à ce sujet et même l'élaboration et le suivi des projets d'école. [Mais] ce sont des textes élaborés plus ou moins en équipe et qui restent enfermés dans une armoire. Ce qui veut bien dire qu'il n'y a pas une conscience réelle de cela, le projet d'école devrait être la base de travail de toute l'équipe.</p>

Quels outils d'analyse utilisés pour accompagner les équipes dans la pratique réflexive ?		
deux années de suite on a mis en place des stages écoles, donc on avait fait appel à des missionnés, par exemple français et mathématiques et par exemple des animateurs en informatique et souvent avant de commencer, on faisait quand même, un temps où, heu..., une sorte de GEASE où les enseignants s'exprimaient. C'est juste lors des stages d'école que nous avons fait le GEASE, après on n'en a pas fait d'autres , puisqu'après, il n'y a pas eu de remontée d'évaluations, donc c'est vrai qu'après pour choisir une école pour faire un stage école	C'est-à-dire qu'à priori, on a affaire à des professionnels qui savent ce qu'ils font donc on va accorder sa confiance à ces professionnels. je bouscule un petit peu les traditions entre guillemets de formateurs/ formés et je leur dis, [...] fais-le, propose des choses, fais des choses. [...] il faut que à mon avis, que les enseignants sachent pertinemment, allez entre guillemets, qu'ils peuvent se lâcher, c'est le moment de faire des expérimentations et si on se trompe, ce n'est pas grave. Mais tout ça c'est de la culture, c'est vraiment un héritage culturel et on va avoir du mal à faire évoluer.	De toutes les façons, au départ on fait d'abord émerger leurs difficultés, leurs représentations.

Analyse des extraits d'entretiens avec les conseillers pédagogiques de circonscription

Libérer la parole, s'exprimer sur les compétences professionnelles à consolider est un acte jugé difficile par les enseignants selon les CPC. C'est aussi l'expression «d'une culture, d'un héritage culturel» qu'il est difficile de «faire évoluer». Le regard de l'Autre, ses pairs, la hiérarchie, semble peser lourd. Les évaluations nationales dans ce cadre-là ne favorisent pas des concertations de cycles éclairées par une réflexion sur la pratique. Les conseillers, au cours d'actions de formation s'emploient à utiliser des outils d'analyse inhabituels ou bousculant la conformité des pratiques, mais ces actions ne sont pas toujours reconduites régulièrement et ne favorisent pas l'entraînement.

Interprétation du point de vue des conseillers pédagogiques de circonscription

Les conseillers ont mentionné la culture pédagogique qui, quand elle est restreinte à un modèle, peut empêcher toute ouverture. Ils traduisent peut-être là, des phénomènes de résistance auxquels ils sont confrontés lors des actions de formation. Amener les enseignants à changer de postures réflexives est une tâche qui s'étalera dans le temps, en leur accordant leur confiance.

IV-2-2-d) Point de vue des enseignants

Présentation des réponses au questionnaire

Les évaluations externes par leur analyse interrogent la pratique réflexive sur l'action et par leur exploitation interrogent la pratique réflexive pour l'action.

Afin de m'informer des raisons invoquées par les enseignants suite aux résultats de leurs élèves, j'ai souhaité leur faire revivre l'analyse des évaluations effectuée en conseils de cycles, exprimant, une pratique réflexive sur l'action achevée en posant **la question n° 3**, « Considérez-vous que des résultats fragiles d'élève aux évaluations nationales sont dus :

- A l'histoire personnelle de l'élève
- A l'étourderie de l'élève
- A un enseignement que vous devez fortifier dans les disciplines dites fondamentales
- A une réflexion individuelle à porter sur vos pratiques professionnelles
- A une réflexion collective à porter sur les pratiques professionnelles de l'équipe pédagogique
- Autres (Précisez) »

Cette question permet de même, de savoir comment l'enseignant se situe par rapport à sa pratique. Accepte-t-il de réfléchir sur le choix de sa pédagogie, qui lui est laissé libre par les textes cadrant le métier ou reporte-t-il cette réflexion au motif de difficultés comportementales et scolaires des élèves ? Les résultats fragiles d'élèves convoquent-ils leur réflexivité sur leurs gestes professionnels ?

Le tableau suivant nous renseigne sur les réponses portées en effectif par les équipes enseignantes :

	EP 1	EP 2	EP 3	Total
A l'histoire personnelle de l'élève	4	1	5	10
A l'étourderie de l'élève	0	1	1	2
A un enseignement que vous devez fortifier dans les disciplines dites fondamentales	3	1	3	7
A une réflexion individuelle à porter sur vos pratiques professionnelles	0	1	1	2
A une réflexion collective à porter sur les pratiques professionnelles de l'équipe pédagogique	1	2	4	7
Autre	2	2	1	5
Total	10	8	15	33

Tableau 8 : Cause des résultats fragiles selon les équipes enseignantes (en effectifs)

Le tableau suivant nous renseigne sur les réponses portées en pourcentage par les équipes enseignantes

	EP 1	EP 2	EP 3	Total
A l'histoire personnelle de l'élève	40 %	13 %	33 %	31 %
A l'étourderie de l'élève	0 %	13 %	7 %	6 %
A un enseignement que vous devez fortifier dans les disciplines dites fondamentales	30 %	13 %	20 %	21 %
A une réflexion individuelle à porter sur	0%	13 %	1 %	6 %

vos pratiques professionnelles				
A une réflexion collective à porter sur les pratiques professionnelles de l'équipe pédagogique	10 %	24%	26 %	21 %
Autre	20 %	24 %	1 %	15 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Tableau 9: Cause des résultats fragiles selon les équipes enseignantes (en pourcentages)

Présentation des données qualitatives de cette question (Réponses « Autre »)

Deux enseignants de l'équipe 3 indiquent comme réponse : « Aux programmes » et « Aux programmes scolaires trop lourds et aux créneaux insuffisants pour les matières fondamentales français et mathématiques »

Analyse :

Les réponses diffèrent d'une équipe à l'autre. Cependant, la colonne total indique que pour les enseignants de ces trois groupes, il y a nécessité de renforcer l'enseignement en français et en mathématiques en portant l'accent sur la réflexion de tous les membres de l'équipe sur les pratiques professionnelles. Peu d'équipes privilégient la réflexion personnelle sur les pratiques pédagogiques, cela conforte les dires du directeur 2 qui affirmait « un collègue seul, ne pourra pas faire ce travail. Il faut le faire en équipe, proposer des activités vraiment ciblées pour remédier aux difficultés que rencontrent tout un chacun dans le cycle. » Pour les réponses « autre », les programmes jugés « trop lourds » sont à l'origine de ces résultats.

Interprétation des résultats :

Le fort pourcentage relevé comme réponse de l'équipe 1, relatif à l'histoire personnelle de l'élève peut s'interpréter par le français qui peut apparaître comme étant le français langue étrangère, les élèves provenant des pays voisins de la Caraïbe comme le décrit le directeur 1. Les enseignants sont conscients de la réflexion à mener en équipe sur les pratiques dans les matières dites fondamentales même si pour une infime partie, les programmes sont à incriminer.

Mais quel enseignement tirent les enseignants suite à l'autoévaluation de leur pratique suite aux évaluations ? Les tableaux suivants tentent d'y répondre en clarifiant les données émanant des équipes à **la question 4**, « Ces évaluations externes contribuent-elles à :

	EP 1	EP 2	EP 3	Total
Adapter votre enseignement en fonction des élèves	3	5	5	13
Analyser des situations pédagogiques individuellement	2	0	1	3
Analyser des situations pédagogiques avec vos collègues en conseil de cycles	4	4	5	13
Analyser des situations pédagogiques en équipe d'école avec le concours des formateurs (Conseillers pédagogiques, personnes ressources) en conseil de cycles	1	1	3	5
Analyser des situations éducatives (climat scolaire, vivre ensemble) en équipe d'école avec les partenaires de l'école	1	1	1	3
Autre	1	0	0	1
Total	12	11	15	38

Tableau 10: Motivations des enseignants suite aux résultats des évaluations externes selon les équipes enseignantes (en effectifs)

	EP 1	EP 2	EP 3	Total
Adapter votre enseignement en fonction des élèves	25 %	46 %	33 %	34 %
Analyser des situations pédagogiques individuellement	17 %	0 %	7%	8 %
Analyser des situations pédagogiques avec vos collègues en conseil de cycles	34 %	36 %	33 %	34 %
Analyser des situations pédagogiques en équipe d'école avec le concours des formateurs (Conseillers pédagogiques, personnes ressources) en conseil de cycles	8%	9 %	20 %	13 %
Analyser des situations éducatives (climat scolaire, vivre ensemble) en équipe d'école avec les partenaires de l'école	8%	9 %	7 %	8 %
Autre	8 %	0 %	0 %	3 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Tableau 11 : Motivations des enseignants suite aux résultats des évaluations externes selon les équipes enseignantes (en pourcentages)

Présentation des données qualitatives de cette question (Réponses « Autre »)

Une enseignante de l'équipe 1 affirme que ces évaluations « ne servent pas à grand-chose ».

Analyse

Ce tableau montre que les enseignants interrogés souhaitent adapter leurs enseignements en fonction des élèves. Ils privilégient l'espace qu'est le conseil de cycles pour analyser les situations pédagogiques avec leurs collègues. La différenciation selon le profil d'élève semble plus marquée pour les enseignants appartenant à l'équipe 2, l'analyse en conseil de cycles semblant être également partagée par les enseignants des trois équipes. Un seul praticien n'accorde aucune utilité à ces évaluations.

Interprétation

Le directeur de l'équipe 2 a spécifié dans ses propos que son école est « une école qui fonctionne bien. » Cependant, « le fait d'être habitués à travailler avec de bons élèves, on se retrouve quelque fois en difficulté, dépourvus au niveau des élèves en difficulté. Donc, au niveau de la prise en charge des enfants quand même qui sont en difficulté, on essaie de cibler vraiment où cela pêche pour [trouver] lors des conseils de cycles, des activités [...] pour remédier à ces différentes lacunes. »

Les trois équipes reconnaissent le rôle majeur que joue l'instance qu'est le conseil de cycles dans l'analyse des situations pédagogiques. La présence des collègues pour analyser une situation présentée par l'un d'entre eux, semble décrire l'équipe pédagogique de cycle comme une organisation apprenante.

La réflexion pour l'action future, à quelle action a-t-elle aboutie ? **Cette question n° 5** sera placée dans le contexte de pilotage interne des évaluations externes dans les écoles. Il s'agira de décrire les actions entreprises ou à entreprendre par l'enseignant au sein de sa classe, suite à l'autoévaluation de sa pratique.

	EP 1	EP 2	EP 3	Total
En modifiant vos pratiques pédagogiques après analyse	1	4	3	8

des résultats d'élèves				
En utilisant les documents d'accompagnement édités par le Ministère de l'Éducation Nationale pour l'élaboration de vos séances d'enseignement.	0	1	1	2
En vous inscrivant individuellement à une action de formation parue au Plan Académique de Formation	0	0	0	0
En demandant à l'Inspecteur votre inscription à un parcours de formation prévu sur la plateforme Magistère	0	0	1	1
En demandant le conseil pédagogique d'un formateur	1	1	0	2
En travaillant avec d'autre(s) collègue(s)	1	5	8	14
Autre	4	0	0	4
Total	7	11	13	31

Tableau 12 : Initiatives personnelles des enseignants selon les équipes (en effectifs)

	EP 1	EP 2	EP 3	Total
En modifiant vos pratiques pédagogiques après analyse des résultats d'élèves	14 %	36 %	23 %	26 %
En utilisant les documents d'accompagnement édités par le Ministère de l'Éducation Nationale pour l'élaboration de vos séances d'enseignement.	0 %	9 %	8 %	6,5 %
En vous inscrivant individuellement à une action de formation parue au Plan Académique de Formation	0 %	0 %	0 %	0 %
En demandant à l'Inspecteur votre inscription à un parcours de formation prévu sur la plateforme Magistère	0 %	0 %	8 %	3 %
En demandant le conseil pédagogique d'un formateur	14%	9 %	0 %	6,5 %
En travaillant avec d'autre(s) collègue(s)	14 %	46 %	61 %	45 %
Autre	58 %	0 %	0 %	13 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Tableau 13 : Initiatives personnelles des enseignants selon les équipes (en pourcentages)

Présentation des données qualitatives de cette question (Réponses « Autre »)

Les réponses sont les suivantes : « Pas d'évaluations nationales en 2013 car en TPS », « enseignante de CP, non intéressée », « Pas concerné » (deux fois).

Analyse :

Les enseignants des trois équipes souhaitent modifier leurs pratiques après analyse des résultats. Ils privilégient un travail en collaboration avec des collègues. Ces tableaux traduisent la volonté de l'équipe 2 de modifier ses pratiques (36%), l'équipe 3, par ses résultats, montre une très grande volonté de travailler en synergie avec d'autres collègues. Nous remarquons cependant, que ne se manifeste aucune initiative personnelle tendant à demander une inscription à titre individuel au PAF et rares sont les enseignants qui souhaitent avoir recours au dispositif de formation en ligne, Magistère. Les réponses « Autre » indiquent que le protocole n'est pas appliqué à leurs élèves donc ne les intéresse pas.

Interprétation

Ces données peuvent s'interpréter par l'assertion que l'activité des enseignants n'est pas, en fait, une activité de l'isolement. Bien que le maître soit le plus souvent seul, face à ses élèves dans sa classe, son activité en leur présence, peut refléter, l'expression d'un travail collaboratif avec d'autres collègues, autour des autres tâches qui lui incombent et qui sont reconnues dans « les premières décisions sur l'évolution des métiers de l'éducation nationale »⁵¹ arrêtées en décembre 2013 par le Ministère de l'Éducation Nationale.

Le dispositif magistère est un dispositif qui se veut nouveau et qui s'inscrit dans le cadre de la formation des enseignants prévue dans les priorités de la refondation de l'École. Cependant, les réponses « autre » soulignent que les évaluations nationales ne sont pas encore l'affaire de l'équipe d'école.

Au-delà de ces actions entreprises, **la question n° 6** nous renseigne sur les modalités choisies par les enseignants pour travailler avec d'autres collègues.

	EP 1	EP 2	EP 3	Total
Par affinité	2	3	3	8
Collègue appartenant au même cycle	2	2	7	11
Collègue ayant le même niveau de classe	2	4	3	9
Autre	2	0	0	2
Total	8	9	13	30

Tableau 14 : Modalités de travail des enseignants selon les équipes (en effectifs)

	EP 1	EP 2	EP 3	Total
Par affinité	25 %	33 %	23 %	27 %
Collègue appartenant au même cycle	25 %	22 %	54 %	37 %
Collègue ayant le même niveau de classe	25 %	45 %	23 %	30 %
Autre	25 %	0 %	0 %	6 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Tableau 15: Modalités de travail des enseignants selon les équipes (en pourcentages)

Présentation des données qualitatives de cette question (Réponses « Autre »)

Deux réponses identiques pour deux enseignants de l'équipe 1 : « Pas concerné »

Analyse

Ces tableaux montrent que le travail en équipe de cycles est beaucoup plus marqué dans l'équipe 3. Le travail par affinité est sensiblement le même pour les trois équipes, avec une prédominance pour l'équipe 2, cette même équipe couplant le travail en équipes de collègues ayant le même niveau de classe. Cependant de toutes ces réponses, c'est le travail en équipes de cycles, qui remporte l'adhésion du plus grand nombre. (37 %). L'équipe 1 affiche des résultats identiques pour toutes les modalités de réponses, en soulignant tout de même, deux enseignants ne travaillant pas avec des membres de l'équipe (« autre »).

Interprétation des résultats

Le directeur de l'équipe « dans ces propos affirmait la volonté que les équipes s'imprègnent des résultats et travaillent de concert au sein d'un même cycle, pour définir des projets. Pour lui, « ces évaluations nationales sont le premier levier utilisé par les équipes de

⁵¹ Site officiel du Ministère de l'Éducation Nationale. (2013). *Premières décisions sur l'évolution des métiers de l'Éducation Nationale*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid75724/premieres-decisions-sur-l-evolution-des-metiers-de-l-education-nationale.html>

cycle 2 et de cycle 3 afin d'établir la programmation, [...], au sein des cycles. », cette modalité de travail reflète sûrement le pilotage de son école puisqu'il avance « Donc, il (les évaluations qu'il nomme l'élément) a été utilisé au sein de l'équipe décloisonnée des deux cycles pour construire le projet d'école mais également les projets de cycles et les projets de classe en eux-mêmes. Puisque ma volonté a été celle-là, utiliser les éléments pertinents de réussite pour capitaliser toutes ces réussites, mais également, utiliser des éléments où il y a eu des échecs de manière à favoriser et à construire des éléments pertinents pour que les élèves puissent progresser.» comme présenté supra, ce directeur est candidat à l'examen du CAFIPEMF cette présente année. On peut supposer que la pédagogie a une place majeure dans son rôle pédagogique.

Concernant l'équipe 1, le directeur affirme que « L'équipe a changé, cette année. [...] tout dépend de l'équipe et de l'ambiance qu'il y a dans l'équipe.» On peut supposer que les membres se découvrent professionnellement d'où des avis partagés. Cependant, il affirme, que la réforme des rythmes scolaires qui concerne son école, a une incidence forte sur les liens qui unissent les membres de l'équipe et sur leur vie personnelle. Ainsi dit-il «la réforme des rythmes scolaires, quelle incidence cela a sur l'organisation de l'école ? Parce que cela nous fait plus de réunions à planifier, cela nous fait plus de temps à l'école, on avait parfois pour habitude de rester après la classe pour x raisons, pour discuter. Là, on n'a plus le temps. Nous n'avons plus cette dynamique. Peut-être faut-il accorder du temps pour que cela se réinstalle, de même se réorganiser dans sa vie personnelle pour pouvoir reprendre mais ce n'est pas évident. » C'est une équipe qui se cherche et veut se donner du temps suite à un changement opéré dans leurs habitus.

Les enseignants placent l'élève dans le cycle. Les programmations induites par cycles et parfois mises à l'ordre du jour des conseils de cycles en début d'année, incitent les enseignants à travailler avec leurs collègues de cycles. De même, on peut supposer que la présence d'un responsable de cycles, conduit à travailler ensemble pour émettre des synthèses et des rapports aux autres cycles.

Quelle dynamique d'école naît de l'exploitation de ces résultats ? Les tableaux suivants vont nous renseigner sur les actions entreprises par les équipes d'écoles en spécifiant les réponses à **la question 7**, « Comment avez-vous exploité les résultats des évaluations nationales 2013 dans votre école ? Ces tableaux porteront des éléments de réponses à la réflexion pour l'action collective.

	EP 1	EP 2	EP 3	Total
En analysant des difficultés des élèves en conseils de cycles	2	5	7	14
En révisant les objectifs du projet d'école en équipe d'école	1	4	2	7
En établissant une programmation d'école en français et en mathématiques	1	1	2	4
En demandant à votre Inspecteur un stage d'équipe d'école pour analyser les pratiques professionnelles des enseignants de l'école	0	0	1	1
En vous inscrivant en équipe de cycles à une action de formation parue au Plan Académique de formation	0	0	1	1
En demandant votre inscription en équipe de cycles à un parcours de formation prévu sur la plateforme Magistère	0	0	1	1
En demandant le conseil pédagogique d'un formateur	0	0	0	0
Autre	4	0	0	4
Total	8	10	14	32

Tableau 16 : Initiatives collectives d'équipes d'écoles selon les équipes (en effectifs)

	EP 1	EP 2	EP 3	Total
En analysant des difficultés des élèves en conseils de cycles	24 %	50 %	51 %	44 %
En révisant les objectifs du projet d'école en équipe d'école	13 %	40 %	14 %	22 %
En établissant une programmation d'école en français et en mathématiques	13 %	10 %	14 %	12,5 %
En demandant à votre Inspecteur un stage d'équipe d'école pour analyser les pratiques professionnelles des enseignants de l'école	0 %	0 %	7 %	3 %
En vous inscrivant en équipe de cycles à une action de formation parue au Plan Académique de formation	0 %	0 %	7 %	3 %
En demandant votre inscription en équipe de cycles à un parcours de formation prévu sur la plateforme Magistère	0 %	0 %	7 %	3 %
En demandant le conseil pédagogique d'un formateur	0 %	0%	0 %	0 %
Autre	50 %	0 %	0 %	12,5 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Tableau 17 : Initiatives collectives d'équipes d'école selon les équipes (en pourcentages)

Présentation des données qualitatives de cette question (Réponses « autre »)

L'équipe 1 avance d'autres éléments de réponses, à savoir :

- Réponses à cette question en fonction des évaluations précédentes car pas de remontées vers l'inspection
- Evaluations non exploitées à ma connaissance (réponse citée deux fois)
- Je ne suis pas concernée.

Analyse

Ces tableaux montrent qu'en équipes d'école, les enseignants privilégient l'analyse des difficultés des élèves en conseils de cycles, pour parvenir par la suite, à infléchir sur le projet d'école. Des programmations d'école viennent en appui de ces réflexions. Cependant, nous soulignons qu'exceptée l'équipe 3, aucune demande n'est manifestée pour une analyse de pratiques faisant intervenir un formateur en présentiel (stage d'école, stage académique) ou à distance (formation sur parcours Magistère).

Les autres réponses proposées par les membres de l'équipe 1, traduisent une incertitude quant à l'exploitation, un intérêt non manifeste et un rappel aux évaluations des années précédentes.

Interprétation des résultats

Les actions collectives reposent sur les travaux du conseil de cycles. Ceci peut se comprendre car les équipes savent que c'est une instance qui permet d'analyser les difficultés scolaires et comportementales des élèves. De plus, il revêt un caractère obligatoire. Inscrit au calendrier de ces concertations institutionnelles, l'analyse des résultats aux évaluations est inscrite à l'ordre du jour.

Les objectifs des projets d'école doivent être issus de l'analyse d'indicateurs. Le protocole de ces évaluations nationales étant présenté depuis 2008, certaines équipes ont dû conserver l'analyse de cet indicateur pour réviser les objectifs du projet d'école qui reflète la politique de l'école et qui est réexaminé en chaque début d'année.

Les équipes ont sûrement dû avoir en mémoire les stages imposés suite aux résultats, ceci peut venir en interprétation à l'absence de formateurs pour les accompagner dans l'analyse de ces résultats.

Les réponses littérales de l'équipe 1 peuvent laisser croire à une confusion dans la lecture de la prescription ministérielle, confusion entre non remontée vers les circonscriptions et pas d'exploitation en interne de ces résultats.

IV-2-2-e) Analyse d'écrits : Les projets d'école

Présentation des traces écrites relatives aux besoins de formation identifiés et spécifiés sur les projets d'école

Ces traces écrites sont des extraits des projets d'école. Elles figurent en annexe XI. Leur présentation sera décrite en ayant une attention particulière pour les besoins de formation identifiés par l'équipe pédagogique suite aux indicateurs retenus, notamment les résultats des élèves aux évaluations.

Projet d'école 1	Projet d'école 2	Projet d'école 3
<p>Ce projet est constitué de trois parties : les indicateurs descriptifs, les indicateurs prescriptifs et la mise en œuvre faisant état des fiches actions.</p> <p>Il ne comporte aucune autre rubrique. Les indicateurs centrés sur l'équipe pédagogique renseignent sur l'organisation de l'équipe fonctionnant par décloisonnement et échanges de service. Aucune mention n'est faite de besoins de formation des enseignants.</p>	<p>Il est composé du projet d'école de la maternelle et du projet d'école de l'élémentaire. Ils répondent tous deux au même canevas: trois parties distinctes suivies d'annexes où figurent les fiches actions. Ces parties sont les suivantes :</p> <p>1-constats et diagnostic partagé 2-Priorités et objectifs 3-Les points qui feront l'objet d'un suivi.</p> <p>Dans la partie 1, l'équipe mentionne les points forts et les points faibles. Les enseignants de maternelle mentionnent comme points faibles concernant le fonctionnement de l'équipe :</p> <p>-l'harmonisation des pratiques et des apprentissages La recherche de la culture personnelle -L'émergence de nouveaux besoins de formation</p> <p>Les enseignants de l'élémentaire mentionnent des points à renforcer prioritairement axés sur les élèves. Pour les enseignants,</p>	<p>Il est assez conséquent et comporte des rubriques qui suivent la présentation de l'école, à savoir :</p> <p>-l'analyse des données -les priorités retenues -le tableau présentant le projet de l'école - le tableau synoptique</p> <p>Le tableau de présentation des fiches actions</p> <p>-le tableau présentant les liaisons intra-cycles et inter-cycles -le tableau présentant l'organisation de l'aide aux élèves</p> <p>L'analyse des données révèle une faiblesse des résultats des élèves dans des champs bien précis de la maîtrise de la langue et des mathématiques. Concernant le fonctionnement de l'équipe, les liaisons inter-cycles sont à renforcer.</p> <p>L'équipe mentionne en 2010-2011 un besoin de formation lié à la mise en œuvre du projet, qui concerne les gestes de lers secours. Les années suivantes aucun besoin de formation n'est</p>

	<p>il est fait état de la différenciation en classe qu'il fait consolider.</p> <p>L'analyse des résultats aux évaluations nationales est précisée comme point faisant l'objet d'un suivi, mais aucun écrit ne concerne l'exploitation de ces évaluations.</p>	spécifié.
--	---	-----------

Tableau 18 : Besoins de formation spécifiés sur les projets d'école

Analyse des traces écrites des projets d'école

Majoritairement, le projet d'école après avoir présenté l'école, fait état des points faibles et des points forts des élèves. En ce qui concerne les enseignants, quelle que soit la forme retenue pour le dire, l'accent est toujours porté sur le fonctionnement de l'équipe mettant en avant les modalités de travail choisies par les équipes pour travailler avec les élèves en difficulté. Les enseignants de la maternelle de l'école 2 mentionnent le besoin d'un enrichissement culturel et des besoins de formation qui doivent émerger. L'équipe 3, une seule année, exprime un besoin de formation relatif aux gestes de 1^{ers} secours, les années suivantes, ils ne renouvellent aucune demande. Le lien avec cette demande vis-à-vis des points faibles exprimés est difficilement réalisable. L'équipe 1 liste les indicateurs puis s'oriente vers les actions à mettre en œuvre sans mentionner un quelconque besoin à l'adresse des enseignants pour ce faire. Les enseignants autoévaluent rarement leurs pratiques sur ce type de document en vue d'actions pour les modifier.

Interprétation des résultats

Ces différents écrits peuvent laisser comprendre que le projet d'école ne semble pas devoir interroger la pratique des enseignants. Peut-être est-ce dû à la définition qui en est retenue par les équipes, lesquelles mentionnent que le projet d'école est un projet qui spécifie les actions à mettre en œuvre pour la réussite des élèves. Le terme « enseignants » n'apparaît pas. Il est fort possible que les équipes en déduisent que ce projet ne concerne que prioritairement les élèves.

Pourtant l'équipe maternelle de l'école 2 parle de ces besoins mais s'arrête là et n'en décline aucun.

Les Inspecteurs ayant coutume de convoquer les enseignants à des actions de formation, peut-être qu'inconsciemment, ces derniers délèguent aux équipes de circonscription le choix des actions de formation les concernant.

IV-2-2-f) Synthèse de ces différents regards sur l'expression de la réflexivité et de l'autoévaluation des enseignants

Les différents répondants ont mis en relief une certaine crainte des enseignants à échanger sur leurs pratiques, évoquant tantôt la représentation de l'Inspecteur qui sanctionne ou un « aveu d'échec » selon le CPC2, difficilement avouable face aux collègues. Ceci traduit le seuil de réflexivité qu'est le reflet, selon le concept de la réflexivité et de l'autoévaluation

d'Anne Jorro. Le praticien témoigne du désir de dire la pratique, de traduire une réalité du terrain. Cependant, sa pensée se cantonne dans la description d'éléments qu'il juge nécessaire. Le conseil de cycles s'avère être propice à un retour sur la pratique mais il se heurte au travail en équipe pour lequel la définition et la mise en œuvre dans les équipes pédagogiques restent à définir. Les outils d'analyse de pratiques convoqués par les conseillers pédagogiques lors des actions de formation ne favorisent pas toujours un entraînement régulier de cette analyse, puisque non reconduits dans les écoles.

L'inspection n'est pas considérée dans sa dimension de conseil. Les initiatives de formation individuelles restent timides voire absentes, les enseignants privilégiant parfois un champ disciplinaire maîtrisé en action de formation au détriment d'un champ à consolider.

Le projet d'école semble s'adresser uniquement aux élèves. Leur rédaction ne révèle pas toujours les besoins en formation des équipes pour concourir à l'amélioration des résultats des élèves. Ces choix d'actions demeurent ceux de l'équipe de circonscription, les évaluations nationales de mai 2013 n'ayant pas inversé cette tendance.

La prise de conscience de l'enjeu de la formation lié aux résultats de l'évaluation doit être renforcée. Selon le CPC 2, c'est une culture professionnelle commune aux enseignants qui est à construire, culture basée sur l'entraînement à l'analyse réflexive des pratiques.

IV-2-3 Thématique 3 : L'identité professionnelle des enseignants

IV-2-3-a) Point de vue des directeurs d'école

Présentation d'extraits d'entretiens avec les directeurs d'école

Directeur 1	Directeur 2	Directeur 3
Pensez-vous que ces évaluations participent à la construction identitaire des enseignants ?		
<p>On doit faire plus, dans ce contexte d'école en ECLAIR. Plus, au niveau des parents, niveau relationnel, parce qu'ils ne participent pas. Du point de vue différence de niveaux dans la classe, il y a encore beaucoup à faire. Il faut essayer de tenir compte de tous ces éléments et des difficultés de la langue. Dans la différenciation, ça doit être naturel.</p>	<p>on est surpris, par exemple au niveau du contenu des évaluations ou par exemple au niveau du CE1, même au niveau du CM2, quelquefois, il y a un décalage entre ce qu'on pense qu'il est important de savoir et ce qu'on propose lors des évaluations. Donc, on a quelquefois tendance à penser qu'on nous demande trop.</p>	<p>Cela se construit comme je le disais avec le temps, la confiance, où les enseignants avaient l'habitude de garder leur ressenti et leurs difficultés pour eux-mêmes. J'ai remarqué qu'il y a on va dire, cette liberté d'expression qui se construit elles se rendent compte qu'elles sont en difficulté par rapport à l'enseignement de telle ou telle discipline, telle ou telle compétence, donc elles font par-là, la demande d'un besoin de formation, le besoin aussi de mutualiser leurs compétences, de se répartir les tâches autour des décloisonnements. Le besoin aussi de travailler différemment au sein même de leur classe, c'est-à-dire à travers la construction d'outils</p>
Manifestent-ils une volonté d'obtenir des réponses à leur questionnement relatif aux obstacles didactiques professionnels		
<p>Le fonctionnement global de l'école n'est pas pareil que celui des autres écoles. Je le vois en conseil des directeurs, nous sommes deux directeurs de la circonscription dont les écoles sont en ECLAIR, les problématiques évoquées</p>	<p>c'est-à-dire que je pense que au niveau même de la formation que l'on nous propose, c'est proposer des formations justement qui vont permettre aux collègues de se former pour pouvoir prendre en charge les enfants en</p>	<p>on sent vraiment qu'il y a cette volonté des enseignantes, je ne parle pas au nom de toutes, mais de celles qui se sont exprimées de construire ces éléments pour pouvoir mettre ces élèves en succès</p>

<p>par les autres, c'est à la limite, comment dire cela ? Ça paraît important pour eux, mais nous, si c'était uniquement cela que nous avons comme problème, on serait heureux.</p> <p>Celui qui veut que nous soyons très réceptifs à tout ce qui est regard extérieur, il n'y a aucune sensibilité, tout ce qui nous revient comme remarque bonne ou moins bonne, nous l'acceptons pour progresser ;</p>	<p>difficulté, parce qu'on a trop souvent tendance à penser quelquefois que c'est l'affaire du RASED, c'est l'affaire d'un spécialiste, alors qu'il y a un certain nombre de choses que l'on peut mettre en place dans les classes pour justement favoriser la différenciation etc...Je pense que c'est surtout à ce niveau-là que l'on doit former les enseignants, leur proposer des stages pour leur permettre de prendre en charge les enfants en difficulté, parce que jusqu'à présent , toutes les formations que l'on nous propose c'est surtout pour des enfants pour lesquels cela marche bien.</p>	
--	---	--

Analyse des extraits d'entretiens avec les directeurs d'école

Ces évaluations interpellent la construction identitaire des enseignants. Elles « bousculent » leurs habits, les conduisant à agir en étroite collaboration avec leurs collègues. Ces modifications de pratiques, pour tendre vers l'acquisition des compétences citées dans le référentiel métier, doivent se faire en tenant compte du contexte d'exercice et de la présentation aux enseignants des attendus des évaluations externes. Les enseignants demeurent réceptifs à l'écoute de propositions de formation, les accompagnant vers une montée en compétences. Ils souhaitent cependant que les objectifs de ces actions de formation prennent appui sur les réalités qu'ils vivent dans leurs classes et .dans l'école

Interprétation du point de vue des directeurs d'école

Les évaluations nationales, même indirectement, viennent réveiller la prise de conscience des obstacles didactiques professionnels. Un directeur avance même, « Ce stage a réveillé les pratiques de chacun ».

La construction de l'identité professionnelle est un processus qui s'effectue dans le temps, par des échanges avec soi, avec les autres, par des lectures, par une acceptation de transformations. C'est donc un processus plus ou moins long, complexe, qui demande de faire corps avec lui pour des résultats optimum. Les enseignants doivent pour cela, être accompagnés et encouragés, doivent pour cela, s'accompagner et s'encourager mutuellement.

IV-2-3-b) Point de vue des inspecteurs de circonscription

Présentation d'extraits d'entretiens avec les inspecteurs de circonscription

IEN 1	IEN 2	IEN 3
Pensez-vous que ces évaluations participent à la construction identitaire des enseignants ?		
C'est difficile de répondre comme cela d'emblée, mais selon les enseignants, forcément, il y a une réflexion qui est conduite. En tout cas on les incite à la conduire.	[l'accompagnement à la réflexivité sur les pratiques] ça augmente, c'est-à-dire que c'est à la fois fait par les conseillers pédagogiques, c'est accompagner par moi-même, c'est accompagner par les directeurs quand ils voient des enseignants en difficulté surtout sur la difficulté pour un accompagnement, ça commence à augmenter, mais cela n'atteint pas 10 %.	Je crois que les syndicats ont vraiment dû enfoncer le clou pour dire qu'il n'y a plus d'évaluation, nous sommes vraiment dans une dérive entre pas de remontée des évaluations et pas d'utilisation obligatoire des outils du Ministère. C'est la raison pour laquelle, j'ai vu cette nécessité de réintroduire des évaluations de circonscription et de montrer aux équipes pédagogiques en quoi ces évaluations peuvent les servir pour piloter l'école.
Manifestent-ils une volonté d'obtenir des réponses à leur questionnement relatif aux obstacles didactiques professionnels ?		
Ce qu'il faut reconnaître aux enseignants, en tout cas au plus grand nombre, ils ont la volonté de chercher la solution par rapport aux difficultés des élèves, c'est avant tout cela, aux obstacles qui campent devant l'apprentissage, qui se posent à l'apprentissage, aux progrès des élèves. Je crois que beaucoup de collègues ont ce besoin.	Parler pratiques pédagogiques, c'est comme cela, par ce biais-là [mise en place de projets], c'est de dire j'ai un problème, ma pratique je voudrais que tu me confortes. Très peu sont dans cette dynamique.	Dans le système qui est le nôtre, la paye ne dépend pas de la réussite des élèves, ni de la performance et l'opinion qui prévaut est celle selon laquelle la note est augmentée avec l'ancienneté, ou par rapport à une promotion. C'est le système par lui-même qui favorise cet immobilisme

Analyse des extraits d'entretiens avec les inspecteurs de circonscription

Les avis des inspecteurs divergent. Certains pensent que les enseignants veulent s'interroger sur leurs pratiques pour les améliorer dans le but de contribuer à la réussite des élèves. D'autres, notamment, l'Inspecteur 3 est d'avis que le système actuel encourage un certain « immobilisme », l'avancement n'étant pas fonction de la performance, puisqu'évoluant avec le temps, c'est-à-dire, par ancienneté.

Interprétation du point de vue des inspecteurs de circonscription

Malgré ces propos divergents, les Inspecteurs s'accordent à dire que l'une de leur mission c'est « d'expliquer la réforme, ses enjeux ». Cependant, ils demeurent dans l'attente de plus de responsabilité dans l'affirmation de leurs choix pédagogiques venant des enseignants. Ils leur semblent que ces évaluations de mai 2013 n'ont pas été favorables à une telle démarche, les enseignants devant encore renforcer leur compréhension du rôle du projet d'école.

IV-2-3-c) Point de vue des conseillers pédagogiques de circonscription

Présentation d'extraits d'entretiens avec les conseillers pédagogiques de circonscription

CPC 1	CPC 2	CPC 3
Pensez-vous que ces évaluations participent à la construction identitaire des enseignants ?		
Oui, si elles sont [l'expression] de ce travail d'équipe derrière. Si vraiment c'était pris au sérieux , je veux dire que cela devrait participer. Il y a d'autres éléments , bien évidemment, d'autres dispositifs , qui existent et qui participent aussi à ce développement. Normalement, oui. Si c'est bien fait, si c'est bien réfléchi, si cela n'arrive pas au mois de mai, mais que cela arrive peut-être avant . Ça pourrait participer.	Je ne pense pas que la majorité des enseignants aient ce retour réflexif sur leurs compétences professionnelles à travers les évaluations, je veux dire, à travers ce type-là d'évaluation. [...] ça représente quand même un travail colossal , je dirais, individuellement pour un enseignant. [...] ils se disent finalement ce ne sont pas que mes élèves, ça évite encore une fois d'avoir ce retour sur soi	j'ai l'impression que l'on n'a pas encore compris le bien-fondé de l'évaluation.
Manifestent-ils une volonté d'obtenir des réponses à leur questionnement relatif aux obstacles didactiques professionnels		

Je ne sais pas. Il faudrait leur poser la question.	[...] cela va évoluer avec tout ce dispositif de formation à distance , [...] parce que là, on est face à son écran, personne ne va regarder autour. Personne ne va pointer du doigt. Sinon, non. Je ne pense pas que spontanément comme cela un enseignant va interroger ses pratiques pour mesurer quelque part, le degré d'acquisition d'une compétence professionnelle. Non, je ne pense pas. Il va plutôt réserver cela à celui qui évalue.	Je ne sais pas s'il y a cette interrogation.
---	--	--

Analyse des extraits d'entretiens avec les conseillers pédagogiques de circonscription

Les conseillers indiquent que les évaluations à elles seules ne peuvent permettre cette construction identitaire. Une réflexion sur les évaluations doit être engagée pour en faire émerger l'enjeu. Cependant, la posture du praticien réflexif semble « un travail colossal » à partir de ces évaluations. Pour les encourager en ce sens, plus de discrétion semble nécessaire, discrétion établie à l'abri du regard et des retours des autres membres de l'équipe. Pour se construire une identité, la formation à distance préconisée dans la refondation de la formation continue des enseignants par le dispositif Magistère, apparaît telle une voie à emprunter.

Interprétation du point de vue des conseillers pédagogiques de circonscription

Les formateurs de terrain que sont les conseillers pédagogiques, par leurs propos, témoignent que la pratique réflexive sur sa pratique est un geste professionnel qui mérite explicitation et accompagnement des praticiens. Ce geste semble être un vaste chantier dont il est difficile aussi bien pour les formateurs que pour les formés de s'emparer. A leurs yeux, l'enseignant se dessine comme un professionnel qui ne dévoile ses faiblesses que s'il est lui-même dévoilé à l'occasion d'une inspection. Le CPC 2 avance la formation à distance pour pallier cette construction identitaire. Certes, mais les formateurs ne devraient-ils pas, en parallèle, telles des séances en synchrone et en asynchrone, former les enseignants à l'analyse de leurs pratiques puisqu'ils sont appelés à analyser celles-ci en équipe ?

La présence de l'évaluateur, dicit l'Inspecteur, est toujours en toile de fond, puisque le CPC 2 précise « [l'enseignant] va plutôt réserver cela à celui qui évalue. » La réflexion sur la pratique est perçue comme une action externe située dans le temps, le temps réservé à l'entretien suivant une inspection (individuelle ?, collective ?). C'est un comportement peut-être associé à une représentation de l'Inspecteur par les enseignants.

IV-2-3-d) Point de vue des enseignants

Présentation des réponses au questionnaire, questions n° 8

Les réponses fournies par les enseignants des trois équipes pédagogiques sont présentées dans ce tableau. Elles synthétisent les réponses de ces équipes spécifiées dans les annexes XIV.

Compétences du référentiel des métiers du professorat et de l'éducation	Indicateurs	Réponses			
		Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
P3 : Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves	La connaissance et la maîtrise des savoirs disciplinaires	6	6	5	4
	La conception d'une situation d'apprentissage	4	8	6	3
	La gestion de la mise en œuvre d'une séance	4	12	3	2
	La gestion du groupe classe	4	8	7	2
	La gestion du temps	4	9	7	1
	L'évaluation par compétences	2	3	11	5
	Les programmations d'équipe	3	5	10	3
	Les pratiques pédagogiques	3	3	13	2
	Les stratégies de différenciation de votre enseignement pour répondre au besoin de chacun	2	2	5	12
POURCENTAGE DE REPONSES POSITIVES ET NEGATIVES		46,6 %		53,4 %	
CC5 : Accompagner les élèves dans leur parcours de formation	La participation aux travaux de différents conseils (conseil des maîtres, conseil de cycles) en contribuant notamment à la réflexion sur la coordination des enseignements et des actions éducatives.	2	4	11	4
	POURCENTAGE DE REPONSES POSITIVES ET NEGATIVES		28,6 %		71,4 %
CC10 : Coopérer au sein d'une équipe	La collaboration à la définition des objectifs et à leur évaluation.	3	3	12	3
	La participation à la conception et à la mise en œuvre de projets collectifs	3	4	8	6
	L'inscription de votre intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives	3	8	10	0
	POURCENTAGE DE REPONSES POSITIVES ET NEGATIVES		38,1 %		61,9 %
CC14 : S'engager dans une démarche individuelle	L'actualisation de vos connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques	2	7	6	6
	Les acquis de la recherche afin de	3	9	5	4

et collective de développement professionnel	pouvoir vous engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques.				
	La réflexion sur votre pratique	2	0	12	7
	L'identification de vos besoins de formation et la mise en œuvre de moyens de développer vos compétences en utilisant les moyens disponibles	2	4	11	4
	POURCENTAGE DE REPONSES POSITIVES ET NEGATIVES	34,5 %		65,5 %	

POURCENTAGE DE TOUTES REPONSES POSITIVES ET NEGATIVES	41,20 %	58,80 %
--	----------------	----------------

Tableau 19 : Compétences du référentiel objet de l'analyse réflexive

Analyse

Les enseignants portent leur réflexion sur les composantes du référentiel métier (58,80 %). Des quatre compétences retenues, ils privilégient l'accompagnement des élèves dans leurs parcours de formation (CC5). Cependant, la compétence relative à la construction, la mise en œuvre et l'animation des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves recueille globalement, le plus faible taux de pourcentage.

L'examen plus fin de ces réponses, mettant en relief les items qui détaillent les composantes de chaque compétence, est précisé ci-après, en pourcentage.

Compétences du référentiel des métiers du professorat et de l'éducation	Indicateurs	Pourcentage	
		Non et plutôt non	Oui et plutôt oui
P3 : Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves	La connaissance et la maîtrise des savoirs disciplinaires	57 %	43 %
	La conception d'une situation d'apprentissage	57 %	43 %
	La gestion de la mise en œuvre d'une séance	76 %	24 %
	La gestion du groupe classe	57 %	43 %
	La gestion du temps	62 %	38 %
	L'évaluation par compétences	24 %	76 %
	Les programmations d'équipe	38 %	62 %
	Les pratiques pédagogiques	29 %	71 %
CC5 : Accompagner les élèves dans leur parcours de	Les stratégies de différenciation de votre enseignement pour répondre au besoin de chacun	19 %	81 %
	La participation aux travaux de différents conseils (conseil des maîtres, conseil de cycles) en contribuant notamment à la réflexion sur la	29 %	71 %

formation	coordination des enseignements et des actions éducatives.		
CC10 : Coopérer au sein d'une équipe	La collaboration à la définition des objectifs et à leur évaluation.	29 %	71 %
	La participation à la conception et à la mise en œuvre de projets collectifs	33 %	67 %
	L'inscription de votre intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives	52 %	48 %
CC14 : S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel	L'actualisation de vos connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques	43 %	57 %
	Les acquis de la recherche afin de pouvoir vous engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques.	57 %	43 %
	La réflexion sur votre pratique	10 %	90 %
	L'identification de vos besoins de formation et la mise en œuvre de moyens de développer vos compétences en utilisant les moyens disponibles	29 %	71 %

Tableau 20 : Compétences du référentiel objet de l'analyse réflexive exprimées en pourcentages selon les indicateurs

Analyse

L'analyse plus fine de ces résultats montre que les stratégies de différenciation, l'évaluation par compétences et la réflexion sur la pratique sont les gestes professionnels qui requièrent l'attention des praticiens.

A contrario, il est à souligner que la gestion de la mise en œuvre d'une séance, la gestion du temps, les acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques, mobilisent très peu l'attention.

Interprétation des résultats

Les discours des directeurs, des inspecteurs et des conseillers mettent en relief, les recherches de « bonnes pratiques », répondant aux besoins de tous les élèves. C'est d'ailleurs, l'objectif principal de l'Education Nationale. Les enseignants doivent s'atteler à faire réussir tous les élèves en prenant en compte la singularité de chacun. Il est fort possible que les résultats sur la réflexion sur la pratique et les stratégies de différenciation proviennent du fait qu'il s'agit de questions composant l'entretien entre un inspecteur et un enseignant suite à une inspection.

Les évaluations nationales se veulent destinées à réaliser une évaluation par compétences. Ceci peut donc traduire ce pourcentage relatif au questionnement sur l'évaluation par compétences.

La gestion de la mise en œuvre d'une séance et la gestion du temps sont des pré-occupations des jeunes enseignants, nouveaux fonctionnaires stagiaires. Les trois équipes interrogées n'en possédant pas un grand nombre, le faible taux de pourcentage peut ainsi s'expliquer.

Les acquis de la recherche ne mobilisent guère. On peut s'interroger alors sur le lien entre les savoirs dits savants et les savoirs expérientiels. Quelle transposition didactique en est faite pour susciter l'adhésion et l'engouement des enseignants ? Il serait hasardeux de parler de fracture entre les chercheurs, professionnels de la recherche et les professeurs, professionnels de l'éducation sur le terrain.

IV-2-3-e) Analyse d'écrits : les concertations institutionnelles

Présentation des traces écrites relatives à la construction identitaire spécifiée sur les rapports de concertations institutionnelles. Elles sont présentes en annexe XII. Le tableau suivant en assure la comparaison.

Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3
Le directeur m'a remis un procès-verbal d'un conseil de maître datant de l'an dernier, année scolaire 2012-2013. Il s'agit de la préparation de la mise en œuvre du projet d'école à partir des résultats des différents conseils de cycles. Les propos tenus font état des difficultés des élèves et des actions à mettre en œuvre pour les enrayer, actions à l'adresse des élèves et des enseignants. Aucun document de l'année en cours, 2013-2014 ne m'a été remis.	Le rapport remis est celui d'un conseil d'école. Comme son nom l'indique, il établit une présentation de l'école de son règlement intérieur et des différents projets à mettre en œuvre dans l'année. Il ne mentionne aucunement une réflexion sur la pratique des enseignants puisque ce n'est pas son objet premier.	Le directeur m'a remis le document préparatoire de l'assemblée générale de rentrée 2013. Cette réunion présente à l'ensemble des parents le fonctionnement de l'école et les grands projets à mener. Là encore, il n'est pas question de réflexion des enseignants, puisque ce n'est pas l'objet.

Tableau 21 : Concertations institutionnelles

Analyse des traces écrites émanant des concertations institutionnelles

Bien que leur ayant demandé les procès-verbaux de conseils de cycles, les directeurs d'école m'ont remis des rapports de concertations institutionnelles de leur choix. L'équipe 1 a choisi de transmettre une réunion datant de l'an dernier, où des actions étaient décidées en fonction des résultats des élèves, actions qui concernaient aussi les enseignants. Cependant, il n'en a pas été de même pour l'année actuelle. Est-ce un choix délibéré ? Ou est-ce que cette présente année ne s'est pas déroulée en termes de réflexion comme l'année précédente ? Les équipes 2 et 3 ont transmis un document dont l'ordre du jour ne se prêtait pas à la communication de la réflexion des enseignants sur leurs pratiques.

Interprétation des résultats

Ces évaluations de 2013 ont revêtu un caractère exceptionnel. Les conseils de cycles font état des difficultés des élèves, certes, mais mentionnent aussi après l'analyse et l'exploitation des résultats des élèves, les choix pédagogiques retenus par les équipes pour assurer l'amélioration des résultats des élèves. Ces choix sont la traduction d'une réflexion d'équipes qui conduisent à s'interroger sur les pratiques existantes dans l'école. Les trois directeurs ont remis des documents dont l'ordre du jour ne concernait pas l'analyse et l'exploitation des évaluations nationales, comme le prescrivait par sa consigne, leur Ministère. Est-ce une stratégie d'évitement ? Ces dernières

évaluations ont-elles été analysées et exploitées comme il été exigé ? Ces documents ne me permettent pas de le déduire.

IV-2-3-f) Synthèse de ces différents regards sur l'identité professionnelle des enseignants

Isabelle Vinatier (2009 :78) affirme que « s'interroger sur la notion d'identité professionnelle, c'est essayer de comprendre le rapport d'un sujet à son activité de travail dans le groupe auquel il appartient⁵². » Les différents propos recueillis ont conduit à une définition des enseignants comme étant des praticiens qui manifestent une certaine timidité à oser franchir le pas d'un pilotage interne, peut-être selon l'Inspecteur 3, à cause d'un « système, très hiérarchisé ».

Ils manifestent le désir de s'interroger sur les pratiques à mettre en œuvre en direction des élèves pour leur réussite, mais cette réflexion reste circonscrite à ce périmètre, l'objet de leur réflexion ne s'étendant pas aussi ouvertement à leur formation continue. Cela pose au praticien le questionnement du retour réflexif sur son activité. Se positionne-t-il comme étant un homme capable, capable de force de proposition tournée vers l'action, se disant alors, tel Ricœur, « Je crois que je peux, je crois que tu peux, c'est la vérité de l'homme capable, c'est la vérité de l'être capable⁵³. » Peut-être était-ce cette pensée d'action qui était véhiculée dans la prescription ministérielle des évaluations nationales de 2013. Elle a cependant mis en lumière la nécessité d'accompagner cette activité réflexive des enseignants pour tendre vers la capabilité.

IV-3 Discussion de la problématique initiale et des hypothèses de départ

Ce projet de recherche s'intéresse aux fonctions des évaluations externes, dites évaluations nationales et à leurs effets, sur les équipes enseignantes. Les effets dont il s'agit seraient éclairés par une pratique réflexive, née de l'analyse et de l'exploitation en interne de ces évaluations, visant alors à susciter le développement professionnel des enseignants.

Ces comportements sont examinés dans un cadre bien précis, celui à caractère exceptionnel, d'un pilotage en interne de ces résultats au détriment d'une remontée vers l'équipe de circonscription, suite à une prescription de l'Institution.

C'est une étude qui s'ancre à trois niveaux. Au niveau micro, axée vers l'enseignant dans sa classe, au niveau méso, l'enseignant au sein de son cycle et au niveau macro, l'enseignant au sein de son équipe pédagogique.

Les évaluations nationales présentées en 2013, ont-elles été « un outil pédagogique d'orientation de l'activité des enseignants et des élèves⁵⁴ ? »

A l'hypothèse évoquant une fonction d'orientation des évaluations nationales prioritairement pour les directeurs et les enseignants de CE1 et de CM2, les réponses des enquêtés ont permis de l'approuver en partie.

⁵² Vinatier, I., 2009, *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presse Universitaire de Rennes, p. 78

⁵³ Vinatier, I., 2009, *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presse Universitaire de Rennes, p. 173

⁵⁴ Mons, N., (2009). *Les effets théoriques et réels de l'évaluation standardisée*, Réseau Eurydice, p. 7. Repéré à http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/111FR.pdf

En effet, quelques enseignants ont fait état des multiples autres facettes de ces évaluations, notamment celle d'un rôle d'« instrument d'information, générateur de données quantitatives aisément comparables, [qui] appuie les politiques de redevabilité interne à l'institution (contrôle des écoles par les autorités en charge de l'éducation) et de redevabilité externe en direction de la société civile (informations sur les performances des élèves, notamment en lien, pour les parents, avec les politiques de libre de choix des établissements) »⁵⁵ et celle d'un rôle « d'outil de transfert de responsabilité »⁵⁶ qui place l'école devant l'obligation d'expliquer ses choix pédagogiques.

Cependant, une grande majeure partie des enseignants, quelle que soit leur statut dans l'école, a privilégié la fonction d'orientation, plaçant les évaluations externes, dans leur dimension strictement pédagogique, visant à réguler l'enseignement pour l'accès à la réussite d'un plus grand nombre d'élèves. Ceci laisse apparaître que « l'évaluation standardisée donne des lignes directrices claires sur les contenus à enseigner, aide à mettre en évidence les faiblesses et les atouts des élèves. »⁵⁷

Ces résultats reflètent une culture de l'évaluation chez les enseignants installée depuis 1989, mais une culture de l'évaluation qui est timidement exprimée et parfois au confluent de confusions pour les enseignants, lesquels selon l'Inspecteur 3 « ont très mal perçu l'enjeu de ces évaluations. Ils l'ont perçue comme une contrainte administrative [...], comme étant également une évaluation du maître. »

Cependant, ce point de vue, certes positionnement d'ensemble, laisse augurer l'établissement de quelques conditions évoquées par les équipes enseignantes pour parvenir à cette finalité, finalité, inscrite dans un contexte de refondation de l'Ecole et de mise en place d'un nouveau Conseil national d'évaluation du système scolaire.

Dans la méta-analyse intitulée « les effets théoriques et réels de l'évaluation standardisée », Nathalie Mons (2009), cite les propos de Demailly qui affirme l'aspect bénéfique de ces évaluations sur le travail enseignant en les termes suivants :

les effets formatifs de l'évaluation ne sont pas négligeables, ainsi que le décloisonnement des cultures professionnelles et le développement de l'attitude à coopérer dans un cadre d'action interprofessionnel. Réflexion sur le « référent », identification d'indicateurs pertinents permettant de décrire le fonctionnement des dispositifs, mises à plat parfois douloureuses des pratiques, telles sont les occasions d'une explicitation et d'un enrichissement d'un certain nombre de savoir-faire professionnels⁵⁸.

Ces propos traduisent les résultats observés quant à la pratique réflexive et l'autoévaluation nées de l'exploitation de ces évaluations.

Les différents acteurs interrogés ont plébiscité le rôle majeur du conseil de cycles en tant qu'espace propice à l'analyse de la pratique. L'organisation de ces conseils a été évoquée mettant en lumière un travail collaboratif des enseignants à l'intérieur d'un même cycle. Cependant, il en est ressorti différentes postures réflexives, variant de la posture de témoignage pour les enseignants plus expérimentés à celle de posture de questionnement pour les jeunes enseignants, si l'on se réfère au modèle d'Anne Jorro sur la réflexivité et l'autoévaluation dans les pratiques enseignantes.

⁵⁵ Mons, N., (2009). *Les effets théoriques et réels de l'évaluation standardisée*, Réseau Eurydice, p. 11. Repéré à http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/111FR.pdf

⁵⁶ Mons, N., (2009). *Les effets théoriques et réels de l'évaluation standardisée*, Réseau Eurydice, p. 11. Repéré à http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/111FR.pdf

⁵⁷ Mons, N., (2009). *Les effets théoriques et réels de l'évaluation standardisée*, Réseau Eurydice, p. 26. Repéré à http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/111FR.pdf

⁵⁸ Mons, N., (2009). *Les effets théoriques et réels de l'évaluation standardisée*, Réseau Eurydice, p. 26. Repéré à http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/111FR.pdf

Ces différentes postures se font l'écho de relations intra professionnelles qui méritent analyse. La conseillère pédagogique 1 faisait remarquer « Très, très difficile de se dévoiler. Je ne sais pas si c'est le métier qui de plus en plus empêche l'enseignant, justement de parler de ses difficultés mais c'était très difficile. »

Se pose alors la question du « savoir analyser » sa pratique et plus précisément la question du « savoir travailler et analyser sa pratique en équipe » puisque l'Inspecteur 3 affirme « ils devraient pouvoir travailler ensemble parce qu'ils sont aussi condamnés à travailler en équipe puisque nous sommes dans une logique de cycles, une logique de socle commun. », et l'Inspecteur 1 de souligner « C'est vrai que l'enseignement, certainement, petit à petit, rend individualiste. » Les outils d'analyse convoqués par les formateurs pour ce faire, seraient donc à développer.

Ces relations influent sur la construction identitaire des enseignants. Appelés, certes, à travailler avec leurs pairs, certains enseignants mesurent leurs propos et parfois les choisissent avec parcimonie, quand ils analysent une séance avec leurs collègues. Le directeur 1 affirme que « Il y a eu des échanges, mais des incompatibilités d'humeur se sont révélées à ce moment-là. »

Ce comportement induit des seuils de réflexivité divers, allant du reflet, pour les praticiens expérimentés, à l'interprétation, pour les plus novices, toujours selon le modèle d'Anne Jorro.

L'autoévaluation de leurs pratiques enseignantes suite à l'analyse de ces exploitations, dévoilée au point 8 de l'outil questionnaire, met en relief un besoin de renforcement des compétences liées aux gestes professionnels faisant référence au rapport au savoir, au dialogue, au jugement, au contrôle, au partage, à l'écoute et à la transmission⁵⁹. Ces domaines de questionnement soulèvent des obstacles didactiques professionnels dont Christian Alin (2010) dit qu'

[ils] manifestent des actions, des actes qui à la fois sont des éléments clés d'une pratique experte du métier et à la fois contiennent des tensions, des problèmes, des différentiels de représentations qui masquent, bloquent, empêchent la construction du geste professionnel et/ ou de la compétence professionnelle, notamment chez les enseignants novices⁶⁰.

Ce renforcement interfère dans la construction identitaire, qui doit alors satisfaire aux enjeux de formation liés à la prise de décision, au rapport au savoir, à l'image de soi, d'altération et de travail en équipe⁶¹.

Ces besoins de formation s'affirment dans le contexte évoqué de la non-remontée des dernières évaluations externes de 2013, qui a pu donner naissance à une confusion entre non remontée vers la circonscription et exploitation interne au sein des équipes. D'ailleurs, L'Inspecteur 3 le mentionnait, disant que « Je crois que les syndicats ont vraiment dû enfoncer le clou pour dire qu'il n'y a plus d'évaluation, nous sommes vraiment dans une dérive entre pas de remontée des évaluations et pas d'utilisation obligatoire des outils du Ministère. Cela ne voudrait pas dire qu'il n'y ait plus d'évaluation à faire, mais cela a été perçu comme cela par certains syndicats et certaines équipes pédagogiques. » Cette prescription n'a pas eu l'effet escompté pour deux des trois écoles interrogées (écoles 1 et 2), à savoir un pilotage interne et l'affirmation d'initiatives suite à cette exploitation. Le même Inspecteur tente de l'expliquer en rétorquant que « Je crois que c'est notre système, très hiérarchisé qui fait que les enseignants n'ont pas encore compris qu'ils avaient à la fois la liberté

⁵⁹ Voir tableau Annexe I, Gestes professionnels de l'enseignant extrait de Alin, C., 2010, Gestes professionnels et transmission de l'expérience, in D., Loizon (coord.), *Le conseil en formation Regards pluriels*, pp. 19-22. Dijon : CNDP-CRDP

⁶⁰ Alin, C., 2010, Gestes professionnels et transmission de l'expérience, in D., Loizon (coord.), *Le conseil en formation Regards pluriels*, p. 24. Dijon : CNDP-CRDP

⁶¹ Voir tableau Annexe II, Les obstacles didactiques de l'enseignant et les enjeux de formation extrait de Alin, C., 2010, Gestes professionnels et transmission de l'expérience, in D., Loizon (coord.), *Le conseil en formation Regards pluriels*, pp. 25-26. Dijon : CNDP-CRDP

pédagogique mais qu'ils sont aussi des chercheurs et qu'ils devraient pouvoir travailler ensemble parce qu'ils sont aussi condamnés à travailler en équipe puisque nous sommes dans une logique de cycles, une logique de socle commun. Donc, ils devraient pouvoir comprendre ensemble, qu'à la limite, on peut se passer de l'inspecteur et mettre en place leurs propres progressions et programmations et penser aux dispositifs qu'ils pourraient mettre en place. »

Ces constats conduisent à conclure concernant l'hypothèse 3, que les prescriptions de l'Institution influent fortement sur la décision d'entreprendre une nouvelle action. Celle-ci se fait timide et dépendante de relations sociales dans le groupe de travail qui constitue l'équipe pédagogique. La dynamique d'équipe doit naître et fonder ses valeurs sur le respect de l'Autre (ses pairs) et le respect de la verbalisation de la pratique de celui-ci. Le directeur 1 l'affirmait en ces mots : « C'est-à-dire que tout dépend de l'équipe et de l'ambiance qu'il y a dans l'équipe. Cette compétence de travailler en équipes présente dans le référentiel de compétences, cette capacité à travailler en équipes importe pour beaucoup dans l'analyse des résultats et de ce qu'il faut en tirer. Pour conclure, l'évaluation n'est là qu'un point de départ pour pouvoir travailler en équipes. »

Au regard des réponses des équipes interrogées, nous pourrions retenir que les équipes pédagogiques ont un besoin de guidage fort venant de l'Inspection, attitude confortée par une autoévaluation, tantôt assujettie aux transactions sociales, traduite par des propos conformes aux attentes des autres, tantôt troublée par l'idéal de soi, afin de toujours paraître sous son meilleur jour et ne pas avouer une difficulté même ponctuelle. Cette autoévaluation peut provenir des stigmates de la représentation de l'inspection et de son équipe, et d'une manière générale, des actions de formation qui découlent des résultats des écoles car l'Inspecteur 3 a rappelé qu'il fut un temps où les rapports inspecteurs/inspectés pouvaient s'installer sur la base du « mode "militaire" ». Ce qui conduit l'Inspecteur 1 à préciser qu'il est utile que « les gens travaillent dans une bonne ambiance. L'approche humaine est très importante. »

Les évaluations nationales de 2013 ont offert le temps d'un entre-deux, l'opportunité aux équipes de piloter en interne leur école, par le choix d'actions pédagogiques et d'identification d'actions de formation pour appuyer leur mise en œuvre.

Le contexte de la Refondation de l'Ecole impliquant une réforme, des changements de rythmes, d'habitus, a probablement fait obstacle à cette prescription, en semant sûrement le doute et la confusion au sein des équipes, énoncés en ces termes par l'Inspecteur 1 « C'est pour cela que je dis que vis-à-vis de ces évaluations, il y a eu un certain flou, parce que le flou était institutionnel aussi. »

Il a cependant fait apparaître la nécessité de former les enseignants au travail en équipe, à l'analyse des pratiques, à la verbalisation de sa pratique et à l'engagement dans une démarche individuelle et collective basée sur l'actualité de la recherche en sciences de l'éducation. Il a notamment affirmé la nécessité faite aux équipes de circonscription d'accompagner les équipes pédagogiques dans ce changement, en leur présentant les grands axes de la politique éducative.

Cette plus grande autonomie dans l'analyse et l'exploitation des résultats des évaluations externes a réaffirmé la fonction d'orientation de ces évaluations en soulignant l'intérêt majeur d'associer une démarche herméneutique favorable à la construction de l'identité professionnelle, en privilégiant les actions de formation mentionnées supra.

V- CONCLUSION

V-1 Les apports de la recherche

Cette présente enquête en voulant interroger les représentations des équipes enseignantes et leurs équipes de circonscription, sur les évaluations nationales, a cherché à savoir, si, seuls les directeurs et les enseignants dont la classe est concernée par l'évaluation s'étaient saisis de cette invitation à l'autonomie dans les pratiques réflexives en vue de leur professionnalisation, prescrite par leur Ministère. Des enseignants provenant de trois écoles aux caractéristiques et aux secteurs géographiques différents ont répondu à cette enquête, l'Inspecteur et le conseiller pédagogique de leur circonscription donnant de même, leur point de vue.

Une fonction d'orientation attribuée aux évaluations nationales, pour un ensemble majeur d'enseignants s'est dessinée comme réponse à la problématique initiale, « **Une plus grande autonomie dans l'analyse et l'exploitation des résultats des évaluations externes, favoriserait-elle l'attribution d'une fonction d'orientation à ces évaluations à laquelle s'associerait une démarche herméneutique favorisant la construction d'une identité professionnelle des enseignants ?** »

Cependant ces réponses s'apparentaient à des réminiscences, certains enseignants témoignant avoir répondu parfois, en se basant sur les initiatives des années précédentes, ces dernières évaluations n'ayant pas toujours fait l'objet d'une analyse et d'une exploitation comme prescrit. Les motifs invoqués ont été ceux d'un temps d'acclimatation aux nouveaux rythmes scolaires ou de difficultés récurrentes des élèves.

Tout en ayant affirmé que ces évaluations avaient contribué à participer à leur développement professionnel en recherchant lors des conseils de cycles des pistes de remédiation pour les élèves en difficulté et des modalités de travail internes entre collègues de l'école, les équipes pédagogiques ont avoué que la mise en œuvre de ces objectifs de travail collaboratif était parfois rendue difficile par des relations à tendance conflictuelles entre collègues, conduisant ainsi, à une analyse de pratiques en demi-teinte, assez souvent dévoilée par les professionnels novices. Cette recherche d'une même fréquence d'ondes radio à capter par l'ensemble des membres de l'équipe a semblé influencer sur les postures réflexives, laissant aux jeunes praticiens une audience de parole nettement supérieure à celles des praticiens dit expérimentés voire experts.

Bien que reconnaissants devoir fortifier des gestes professionnels tels que les stratégies de différenciation, l'évaluation par compétences et la réflexion sur la pratique, les enseignants se montrent timides dans la prise d'initiative d'expression de besoins de formation, confiant parfois à l'Institution, en l'occurrence, la circonscription, le soin de le faire. Est-ce le poids des relations inspecteurs/ enseignants traditionnellement basé sur le modèle descendant de la hiérarchie qui est à interroger ou est-ce une attitude de protection qu'empruntent les praticiens pour masquer une identité professionnelle en construction. « Cela dépend de la nature de la personne. » a contesté l'Inspecteur 1, mais souvent les seuils de réflexivité observés ont été ceux du reflet, le praticien témoignant du désir de dire la pratique, de traduire une réalité de terrain, mais se cantonnant dans la description d'éléments qu'il juge important.

Cette recherche a mis en lumière des praticiens pour lesquels les évaluations nationales représentent un levier pour le développement professionnel sous conditions de bénéficier de la (ré) assurance des inspecteurs et de l'accompagnement par ceux-ci, au changement suscité par les réformes.

Ces résultats n'ont pas été aisés à obtenir. En effet, certains professeurs, malgré l'anonymat des questionnaires, ont ressenti une gêne à spécifier leurs réponses, craignant le statut immuable de l'écrit. Certaines écoles ont même refusé de participer à l'enquête, au risque de se dévoiler. Il est fort

possible que les représentations de ces enseignants à propos des évaluations externes s'apparentaient au contrôle.

Ma position de formateur académique a laissé parfois planer des soupçons quant à la motivation de cet écrit et ses fins réelles. Certains propos étaient nuancés ou non-dits pour se couvrir en cas de lecture du document par une autorité hiérarchique.

Le regard porté sur le système éducatif par les enseignants a pu s'ériger en obstacle, puisque je me suis trouvée confrontée à des praticiens en prise avec les premiers éléments de mise en œuvre de la refondation de l'École traduite par de nouveaux rythmes scolaires. Leur attention s'est quelque peu focalisée sur ceux-ci, reléguant au second plan, la réflexion sur des indicateurs de pilotage tels que les évaluations nationales.

De plus, une confusion est née entre non remontée des résultats et pilotage interne des écoles à partir de ces données. Les interviewés ont parfois semblé très surpris par mon questionnement relatif à ces évaluations de mai 2013, recherchant alors dans leurs réminiscences, en l'occurrence les évaluations de mai 2011, pour donner suite à mes questions.

Il est à signaler que la mise en œuvre de mon enquête s'est effectuée à la fin de la seconde période de classe, durant le mois de décembre, qui est propice à un temps festif. Les répondants ont parfois dû remobiliser leur concentration sur le sujet.

Ces quelques difficultés estompées, les résultats obtenus, fruit de ce travail de recherche m'ont conduit à faire part des propositions suivantes, pour la formation initiale et continue.

Il serait judicieux de former davantage à l'analyse des pratiques professionnelles dans les curricula de formation des personnels enseignants en formation initiale et continue. Les outils d'analyse tels que le GEASE, l'auto confrontation simple ou croisée, les outils d'analyse privilégiant les pratiques d'écriture, en outre, familiariseraient les praticiens avec l'analyse réflexive en groupe, ce qui pourrait être réinvesti au sein des conseils de cycles et du travail en équipe.

Les dispositifs de professionnalisation des directeurs d'école devraient réserver une place centrale à la formation à l'évaluation en tant que levier du développement professionnel, pour piloter et impulser des actions de formation émanant de l'équipe en vue de la mise en œuvre d'objectifs pédagogiques. Ce même objectif de formation pourrait être adressé aux enseignants NFS et être réactualisé lors d'actions de formation inscrites au PAF, pour les autres. Il faudrait de même, inciter les inspecteurs à l'inscrire, comme axe prioritaire de leur projet de circonscription issu de l'axe du projet académique de Guadeloupe 2014-2017⁶², « Orienter la Gestion des Ressources Humaines vers la professionnalisation des acteurs. »

Afin d'accompagner les équipes dans la compréhension des réformes, les inspecteurs seraient invités à diffuser la chaîne d'informations, en présentant, pour ce qui est de l'évaluation, les logiques qui sous-tendent les évaluations nationales, l'évaluation par compétences étant indiquée dans l'enquête comme compétence à renforcer. Au fait de ce référent, l'enseignant pourrait mieux envisager l'autoévaluation de ses pratiques d'enseignement. La synthèse des résultats de leur circonscription serait à mettre en lien avec la synthèse effectuée par le nouveau Conseil national d'évaluation du système scolaire. Les enseignants comprendraient davantage les changements d'habitus demandés au niveau de leurs pratiques.

L'enseignement étant en constante évolution, les IEN devraient inciter les enseignants à renouer avec la recherche en sciences de l'éducation, en favorisant dans leurs actions de formation internes à leur circonscription, des conférences de chercheurs, pour maintenir une veille et ainsi tenir les enseignants informés de cette actualité. Ces actions locales auraient pu être confortées par la création dans l'académie de Guadeloupe, d'observatoires en mathématiques et en maîtrise de la langue française, qui établiraient leurs travaux d'après les objectifs suivants :

⁶²Académie de Guadeloupe, (2014). Projet académique 2014-2017. Repéré à http://www.ac-guadeloupe.fr/academie/projet_dacademie

- Etablir un état des lieux de l'enseignement du français et des mathématiques au primaire dans l'académie de Guadeloupe,
- Contribuer à la formation continue des enseignants en collaboration étroite avec l'évolution de la recherche sur la didactique du français, des mathématiques et la prise en compte de l'environnement contextuel,
- Informer et proposer des pistes de réflexion sur des problématiques nationales ou locales propres à l'enseignement du français et des mathématiques,
- Impulser des actions nationales et académiques dans ces champs disciplinaires.

Ce travail de recherche a eu le mérite de m'aiguiller et de me permettre de mieux comprendre certaines attitudes d'enseignants observées en formation. Il m'encourage à entretenir une vraie relation de dialogue et de réflexivité lors des actions de formation, en me rapprochant des équipes ou du groupe concerné avant la mise en œuvre de l'action pour me tenir informée de leurs besoins de formation, en vue de les accompagner au mieux. Il m'invite de même à proposer aux directeurs stagiaires à contextualiser les situations d'enseignement-apprentissage au sein de leurs écoles avec leurs adjoints en faisant vivre ou revivre les conseils de cycles qui prendraient appui sur un travail effectif en équipe, un travail collaboratif. Ces conseils devraient faire naître des équipes devenues alors organisation apprenante. Pour ce faire, un travail de pilotage des écoles par l'animation pédagogique réalisée par les directeurs serait nécessaire.

V-2 Les limites de la recherche

Des limites sur le plan méthodologique sont à considérer. En effet, le mouvement de mutation des enseignants n'a pas rendu possible un entretien croisé avec les enseignants de CE1 et de CM2 de l'an dernier, ceux-ci ayant pour la majeure partie, changé d'école. Les responsables de cycles de même, auraient pu être, interviewés. De par leur mission, ils sont chargés d'impulser des actions pédagogiques au sein de leur cycle. Il aurait été intéressant de mener un GEASE sur le lien entre évaluations nationales et développement professionnel des enseignants, peut-être avec chacune des équipes ou à défaut avec les directeurs, les enseignants de CE1 et CM2 et les responsables de cycles des trois écoles, pour confronter les représentations de chacun.

Je crois important de mentionner que le nombre d'enseignants interrogés n'est pas représentatif pour porter des conclusions significatives sur la problématique soulevée. Il ne peut conduire qu'à des orientations, les trois écoles ne reflétant pas à elles seules, l'ensemble des profils d'école existant dans l'académie de Guadeloupe.

V-3 Les perspectives et prolongements de la recherche

Cette enquête a précisé l'intérêt d'associer les enseignants à la compréhension des enjeux liés à l'évaluation et plus particulièrement aux évaluations nationales des acquis des élèves pour un usage interne de l'équipe au profit d'un développement professionnel. Le Conseil national de l'évaluation de l'enseignement scolaire, récemment installé est appelé à produire un nouveau protocole d'évaluations nationales. Dans le cadre d'un travail de recherche ultérieur, ce travail d'écriture pourrait trouver un prolongement dans la rédaction d'un projet de thèse prenant appui sur l'observation de l'analyse et de l'exploitation des résultats d'élèves à ce nouveau protocole par les enseignants. Cette observation constituerait un élément d'enquête pour répondre à l'objet d'étude portant sur le thème suivant, les évaluations nationales, outil d'une culture de l' (auto)-évaluation ou quels dispositifs d'analyse de pratiques pour favoriser un engagement dans une démarche individuelle ou collective de développement professionnel ? L'intérêt résiderait dans le statut de la parole au sein du groupe pour que celui-ci devienne une organisation apprenante afin que les postures réflexives évoluent du questionnement à l'évaluation-régulation.

Références bibliographiques et sitographiques

Ouvrages

- ALIN, C., 2010, Gestes professionnels et transmission de l'expérience, in D. , LOIZON (coord.), *Le conseil en formation Regards pluriels*, pp. 15-38 . Dijon : CNDP-CRDP
- ALLAL L., BAIN D. et PERRENOUD P., 1993, *Evaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé
- ARDOINO J et BERGER G., 1989, *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes : le cas des universités*. Matrice Andsha
- BERTHIER, N., 1998, *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales, Méthodes et exercices corrigés*. Paris : Armand Colin
- BONNIOL J-J. et VIAL M., 2009, *Les modèles de l'évaluation*, 2^{ème} édition. Bruxelles : De Boeck
- BOUYASSE, V., 2013, L'école primaire au cœur de la refondation, in C. SZYMANKIEWICK, (dir.), *Les Notices, Le système éducatif en France* , 4^{ème} édition, pp. 159-173. Paris : La documentation française,
- BOYER, C, HERREMAN, S. et GHRENASSIA, P., 2010, *Education et système éducatif, éthique et responsabilité de l'enseignant*. Paris : Hachette Education
- CAMPANALE, F., 2007, Analyse réflexive et autoévaluation dans la formation des enseignants : quelles relations ?, in A. JORRO (coord.), *Evaluation et développement professionnel*, pp. 55-75. Paris : L'Harmattan,
- DE LA CRUZ, M. et LOZANO, J-F., 2006, *Débuter en direction d'école*. Paris : Retz
- JORRO, A., 2007, L'évaluation, génératrice de développement professionnel ?, in A. JORRO (coord.), *Evaluation et développement professionnel*, pp. 11-31. Paris : L'Harmattan,
- VINATIER, I., 2009, *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presse Universitaire de Rennes.

Articles

- CAMPANALE, F., 1997. Autoévaluation et transformations de pratiques pédagogiques. *Mesure et Evaluation en Education*, Vol. 20, n°1, p. 1-24.
- DE KETELE, J.M., 2010, Ne pas se tromper d'évaluation, *Revue française de linguistique appliquée*, 15-1, 25-37.
- DEROBERTMASURE, A. et DEHON, A., 2009, Vers quelle évaluation de la réflexivité en contexte de formation initiale des enseignants? , *Revue Questions vives*, Vol 6 n° 12, pp. 29-44
- JORRO, A., 2005, Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes, *Revue Mesure et évaluation en éducation*, vol 27, n°2, p33-47

PAQUAY L., 1994, Prescrire l'autoévaluation ? Oui, mais... !, *Bulletin de l'Admee*, n° 94/2-octobre

PAQUAY, L., 2005, Vers quelles évaluations du personnel enseignant pour dynamiser leur développement professionnel et leur implication vers des résultats ? - *Recherche et formation* N° 50

MUKAMURERA, J. et UWAMARIYA, A., 2005, Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques, *Revue sciences de l'éducation*, vol.31, n° 1, pp.133-155

NORMAND, R., 2009, LESSARD Claude & MEIRIEU Philippe (dir.). L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux, *Revue française de pédagogie*, n° 166 pp. 138-141.

Sites web et documents dans Internet

Académie de Guadeloupe, (2014). Projet académique 2014-2017. Repéré à http://www.ac-guadeloupe.fr/academie/projet_dacademie

Article L122-1- de la loi d'orientation pour l'avenir de l'Ecole de 2005 modifié par la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013- art. 13 repéré à <http://www.legifrance.gouv.fr>

B.O n° 44 du 26 novembre 1998, (1998), *Utilisation des évaluations nationales CE2-6^{ème} : mise en place du « programme personnalisé d'aide et de progrès » pour la maîtrise des langages*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo981126/SCOB9803015C.htm>

CAMPANALE, F. (2001). *Quelques éléments fondamentaux sur l'évaluation*. Repéré à <http://www.grenoble.iufm.fr/departe/shs/campeval/>

Haut conseil de l'Education. (2011). *Bilan des résultats de l'Ecole, Les indicateurs relatifs aux acquis des élèves*. Repéré à http://www.hce.education.fr/index.php?p=6&art_id=12&args=Y29tcF9pZD0xNCZhY3Rpb249dmll d0RldGFpbCZpZD0xMyZpc0xhc3Q9fA%3D%3D

JEANTHEAU, J-P. et JOHNSON S., (2012). *Quels objectifs pour les évaluations nationales en France ?* Repéré à http://admee2012.uni.lu/pdf2012/A21_03.pdf

Journal Officiel du 18 juillet 2013, (2013). Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. Repéré à http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice%20/documents/thematic_reports/111FR.pdf

Le projet d'école, circulaire n° 90-039 du 15 février 1990. Repéré à <http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/politique/education-artistique/educart/150290.pdf>

MONS, N., (2009). *Les effets théoriques et réels de l'évaluation standardisée*, Réseau Eurydice, p. 7. Repéré à http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/111FR.pdf

Site officiel du Ministère de l'Education Nationale. (2013). *Circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013*. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71409

Site officiel du Ministère de l'Education Nationale. (2013). *Le référentiel de compétences des enseignants paru au B.O du 25 juillet 2013*, Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

Site officiel du Ministère de l'Education Nationale. (2013). *Les textes fondateurs du système éducatif, loi d'orientation n°89-486 du 10 juillet 1989*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid194/les-textes-fondateurs.html>

Site officiel du Ministère de l'Education Nationale. (2013). *L'évaluation des acquis des élèves*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid262/l-evaluation-des-acquis-des-eleves-en-ce1.html>

Site officiel du Ministère de l'Education Nationale. (2013). *Premières décisions sur l'évolution des métiers de l'Education Nationale*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid75724/premieres-decisions-sur-l-evolution-des-metiers-de-l-education-nationale.html>

Annexes

Annexe I- Les gestes professionnels de l'enseignant

Annexe II- Les obstacles didactiques professionnels de l'enseignant et les enjeux de formation

Annexe III –Compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation retenues

Annexe IV -Guide d'entretien semi-directif des directeurs d'école

Annexe V – Guide d'entretien semi-directif des inspecteurs de circonscription

Annexe VI- Guide d'entretien semi-directif des conseillers pédagogiques de circonscription

Annexe VII- Questionnaire à l'attention des équipes pédagogiques d'école

Annexe VIII- Entretiens semi-directifs directeurs d'école :

- Annexe VIII 1-Entretien semi directif directeur 1
- Annexe VIII 2-Entretien semi directif directeur 2
- Annexe VIII 3-Entretien semi directif directeur 3

Annexe IX- Entretiens semi-directifs inspecteurs de circonscription

- Annexe IX 1- Entretien semi directif inspecteur 1
- Annexe IX 2- Entretien semi directif inspecteur 2
- Annexe IX 3- Entretien semi directif inspecteur 3

Annexe X- Entretiens semi-directifs conseillers pédagogiques de circonscription

- Annexe X 1- Entretien semi directif conseiller pédagogique 1
- Annexe X 2- Entretien semi directif conseiller pédagogique 2
- Annexe X 3- Entretien semi directif conseiller pédagogique 3

Annexe XI- Extraits de projets d'école

- Annexe XI 1- Extrait du projet d'école de l'école 1
- Annexe XI 2- Extrait du projet d'école de l'école 2
- Annexe XI 3- Extrait du projet d'école de l'école 3

Annexe XII- Extraits de concertations institutionnelles

- Annexe XII 1- Extrait de concertation institutionnelle de l'école 1
- Annexe XII 2- Extrait de concertation institutionnelle de l'école 2
- Annexe XII 3- Extrait de concertation institutionnelle de l'école 3

Annexe XIII- Réponses au questionnaire des équipes pédagogiques

- Annexe XIII 1- Réponses au questionnaire de l'équipe 1
- Annexe XIII 2- Réponses au questionnaire de l'équipe 2
- Annexe XIII 3- Réponses au questionnaire de l'équipe 3

Annexe XIV- Traitement des réponses des équipes pédagogiques à la question 8

- Annexe XIV 1- Traitement des réponses de l'équipe 1 à la question n° 8
- Annexe XIV 2- Traitement des réponses de l'équipe 2 à la question n° 8
- Annexe XIV 3- Traitement des réponses de l'équipe 3 à la question n° 8

Annexe XV- GEASE à l'origine du questionnaire et des entretiens

Table des annexes

ANNEXE I : LES GESTES PROFESSIONNELS DE L'ENSEIGNANT	86
ANNEXE II	89
LES OBSTACLES DIDACTIQUES PROFESSIONNELS DE L'ENSEIGNANT ET LES ENJEUX DE FORMATION	89
ANNEXE III	91
COMPETENCES PROFESSIONNELLES DES METIERS DU PROFESSORAT ET DE L'EDUCATION RETENUES POUR CE PROJET DE RECHERCHE	91
ANNEXE IV : GUIDE D'ENTRETIEN SEMI DIRECTIF DES DIRECTEURS D'ECOLE	93
ANNEXE V	94
GUIDE D'ENTRETIEN SEMI DIRECTIF DES INSPECTEURS DE CIRCONSCRIPTION	94
ANNEXE VI	96
GUIDE D'ENTRETIEN SEMI DIRECTIF DES CONSEILLERS PEDAGOGIQUES DE CIRCONSCRIPTION	96
ANNEXE VII	98
QUESTIONNAIRE A L'ATTENTION DES EQUIPES PEDAGOGIQUES D'ECOLE	98
ANNEXE VIII	102
ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS DES DIRECTEURS D'ECOLE	102
ANNEXE VIII 1 : ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF DIRECTEUR D'ECOLE DE L'EQUIPE 1	102
ANNEXE VIII 2 : ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF DIRECTEUR DE L'EQUIPE 2	108
ANNEXE VIII 3 : ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF	111
DIRECTEUR D'ECOLE DE L'EQUIPE 3	111
ANNEXE IX	118
ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS DES INSPECTEURS DE CIRCONSCRIPTION	118
ANNEXE IX-1 : ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF	118
INSPECTEUR DE L'EQUIPE PEDAGOGIQUE N° 1	118
ANNEXE IX 2 : ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF	124
INSPECTEUR DE L'EQUIPE PEDAGOGIQUE N° 2	124
ANNEXE IX 3 : ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF	131
INSPECTEUR DE L'EQUIPE PEDAGOGIQUE N° 3	131
ANNEXE X	137
ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS DES CONSEILLERS PEDAGOGIQUES DE CIRCONSCRIPTION	137
ANNEXE X1 : ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF CONSEILLERE PEDAGOGIQUE DE L'EQUIPE 1	137
ANNEXE X2 : ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF CONSEILLER PEDAGOGIQUE DE L'EQUIPE 2	142
ANNEXE X3 : ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF CONSEILLER PEDAGOGIQUE DE L'EQUIPE 3	148
ANNEXE XI	152
EXTRAITS DE PROJET D'ECOLE	152

ANNEXE XI 1: EXTRAIT DU PROJET D'ECOLE DE L'ECOLE 1	152
ANNEXE XI 2: EXTRAIT DU PROJET D'ECOLE DE L'ECOLE 2	158
ANNEXE XI 3: EXTRAIT DU PROJET D'ECOLE DE L'ECOLE 3	165
ANNEXE XII	177
EXTRAITS DE CONCERTATIONS INSTITUTIONNELLES	177
ANNEXE XII 1: EXTRAIT DE CONCERTATION INSTITUTIONNELLE DE L'ECOLE 1	177
ANNEXE XII 2: EXTRAIT DE CONCERTATION INSTITUTIONNELLE DE L'ECOLE 2	177
ANNEXE XII 3: EXTRAIT DE CONCERTATION INSTITUTIONNELLE DE L'ECOLE 3	184
ANNEXE XIII	189
REPONSES DES EQUIPES PEDAGOGIQUES AU QUESTIONNAIRE SUR GOOGLE DRIVE	189
ANNEXE XIII 1: REPONSES AU QUESTIONNAIRE DE L'EQUIPE PEDAGOGIQUE 1	189
ANNEXE XIII 2: REPONSES AU QUESTIONNAIRE DE L'EQUIPE PEDAGOGIQUE 2	191
ANNEXE XIII 3: REPONSES AU QUESTIONNAIRE DE L'EQUIPE PEDAGOGIQUE 3	195
ANNEXE XIV	208
TRAITEMENT DES REPONSES DES EQUIPES PEDAGOGIQUES A LA QUESTION 8	208
ANNEXE XIV1: TRAITEMENT DES REPONSES A LA QUESTION N° 8 RELATIVE A LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE DE L'EQUIPE PEDAGOGIQUE 1	208
ANNEXE XIV2: TRAITEMENT DES REPONSES A LA QUESTION N° 8 RELATIVE A LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE DE L'EQUIPE PEDAGOGIQUE 2	209
ANNEXE XIV3: TRAITEMENT DES REPONSES A LA QUESTION N° 8 RELATIVE A LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE DE L'EQUIPE PEDAGOGIQUE 3	210
ANNEXE XV	212
GEASE A L'ORIGINE DU QUESTIONNAIRE ET DES ENTRETIENS	212

Annexe I : Les gestes professionnels de l'enseignant

Tableau extrait de l'article « Gestes professionnels et transmission de l'expérience » de Christian Alin⁶³

Actes Techniques	En-(je)ux symboliques	Définitions et domaine d'action
Intervenir	Le dialogue	Il s'agit d'un geste professionnel que certains appellent générique, c'est-à-dire, valide pour n'importe quelle intervention. Il rassemble toute forme de « inter venir : venir entre » dans une situation d'exécution d'actions et/ou de communication pour la construire, la maintenir, la rompre. L'enjeu symbolique réside dans le dialogue qu'il convient d'instaurer, de maintenir mais aussi de savoir rompre. Par nécessité empirique et analytique, une intervention commence, dure et finit.
Apprendre	Le rapport au savoir	Si sur le plan de l'analyse et de la recherche, on peut dissocier le didactique du pédagogique, sur le plan de l'ordinaire du travail, cette distinction est moins valide tant l'articulation du technique, du didactique, du pédagogique est étroite dans les moindres interventions que suscitent ce travail. Il s'agit donc dans ce geste de l'ensemble des situations de préparation et d'intervention dont la visée est l'obtention de l'apprentissage d'un savoir et/ou d'un savoir-faire à moyen, court et/ou à long terme. (mise en place d'un exercice, consignes, régulations didactiques, corrections, manipulations, etc.). L'enjeu symbolique réside dans le type de rapport au savoir créé au sein du projet d'établissement, du projet pédagogique, du contrat didactique, du milieu didactique. De lui dépendent l'efficacité et la pertinence de la transmission du savoir par l'enseignant et de l'appropriation du savoir par les élèves.
(S') Organiser	L'ordre	L'organisation demande de la discipline. Enseigner une matière d'enseignement passe par l'exigence d'une « discipline » : après la prise en main, il y a tous les actes qui favorisent le maintien d'une organisation et d'un ordre qui assurent des conditions optimales d'enseignement et d'apprentissage. Règles, sanctions, valeurs, climat d'apprentissage sont des préoccupations convoquées dans les actes techniques. L'enjeu symbolique réside dans la capacité à obtenir un ordre ressenti comme nécessaire et légitime par tous les acteurs de la situation d'enseignement.
Transmettre	Le partage	Il s'agit des actions et des gestes de transmission de l'expérience le plus souvent dans une situation dialogique dissymétrique qui met en scène un formateur et un formé, un tuteur et un tutoré. L'enjeu symbolique est dans l'alliance entre la tradition du métier et la modernité de la situation de transmission : aller au-delà de la transmission de gestes techniques pour échanger et partager des valeurs qui, au final, les guident et leur donnent du sens.

⁶³ Loizon D., Dir., Le conseil en formation, regards pluriels, Dijon, CRDP de Bourgogne, 2010, p.19, 20, 21 et 22

(Se) Prendre en main	Le contrôle	La prise en main d'une classe, d'un groupe - le début d'une leçon - La reprise en main d'une situation. Toutes ces phases de leçon touchent à l'accueil de la classe à leur mise en activité pour des apprentissages. Ce temps peut être plus ou moins long selon l'expérience de l'enseignant, les conditions, les types d'élèves (en difficulté ou non), les conditions spatio-temporelles. L'enjeu symbolique réside bien dans la prise de contrôle du groupe d'élèves et ou d'un élève pour entamer le travail d'apprentissage et d'enseignement. Il caractérise le pouvoir à la fois statutaire et empirique de l'enseignant, avec le risque qu'il soit remis en cause par ceux auxquels il s'adresse, à savoir la classe, un groupe d'élèves, un élève (décrocheurs).
(S') Observer	Le Regard	L'ensemble des indices, indicateurs, repères sensoriels, savoirs théoriques et savoirs d'expériences, ainsi que les conditions de proxémie et de postures à disposition de l'enseignant et /ou du formateur pour saisir le réel en cours, analyser à chaud le réel passé et anticiper le réel possible. L'enjeu symbolique est dans l'appréciation du regard du professionnel, du « toucher du maquignon capable, au final, de comprendre et interpréter l'activité d'un sujet apprenant. »
(Se) Mettre en scène	La Présence	Il s'agit du travail d'organisation spatiale et temporelle de la classe, des dispositifs d'apprentissage et d'animation pédagogique. L'enjeu symbolique réside dans la mise en place d'une présence reconnue par les élèves. Il s'agit de la mise en jeu non verbale, posturale, proxémique et vocale des interventions ayant pour objectif les conditions optimales d'une attention et d'une écoute maximale de la part des élèves et/ou des formés.
(S') Entraîner	L'Implication	Il s'agit des actions et des gestes techniques qui manifestent un travail assidu, continu. L'enjeu symbolique réside dans le je(u) et les enjeux d'implication forte des acteurs (enseignant/élève) qui y sont nécessairement attendus, avec pour objectif un engagement physique, pratique et psychologique au service de l'appropriation d'un savoir et/ou d'un savoir-faire.
(S') Evaluer	Le Jugement	Il s'agit des actions et des gestes de notation, contrôle, d'évaluation, d'équité des élèves et/ou de leur production où l'acte même de l'évaluation est en jeu, mais aussi les conditions de communication et d'adresse de l'évaluation à ceux qui sont concernés. L'enjeu symbolique de ce geste professionnel réside dans le toujours difficile établissement d'un jugement, en particulier dans des situations institutionnelles d'évaluation souvent mal vécues : celles où l'on explicitement formateur et évaluateur comme dans certaines situations de recrutement.
(S') Autoriser	L'Innovation	Il s'agit des actions et des gestes convoquant l'innovation et la création pour construire des conditions positives et optimales d'enseignement et de formation ainsi que pour l'obtention des objectifs visés. Ces moments demandent une sortie hors des sentiers battus et parfois une indépendance vis-à-vis des normes et des hiérarchies en vigueur. L'enjeu symbolique réside dans la capacité à autoriser et à s'autoriser vis-à-vis des cadres pédagogiques et/ou administratifs en vigueur.

(S') Ecouter	L'Écoute	Il s'agit de postures d'observation positives et volontaires qui jouent sur le paradoxe d'une forte implication associée à une non intervention directe. L'enjeu symbolique réside dans la capacité à organiser des situations d'écoute, à adopter une posture dedans/dehors susceptible d'accueil de l'Autre sans s'imposer pour autant, à permettre à l'Autre de jouer totalement de sa liberté de dire ou ne pas dire.
(S') Adapter	L'Improvisation	Il s'agit des actions et des gestes pertinents à mettre en œuvre pour sortir de solutions classiques, prévues et planifiées si l'on veut résoudre les problèmes en jeu. L'improvisation, l'ajustement et l'adaptation en sont les enjeux.

Annexe II

Les obstacles didactiques professionnels de l'enseignant et les enjeux de formation

Tableau extrait de l'article « Gestes professionnels et transmission de l'expérience » de Christian Alin⁶⁴

Obstacles didactiques professionnels	Domaines d'intervention	En-jeux de formation
La prise de décision	Institutionnel Didactique Pédagogie	La décision « à chaud/ à froid », ses modalités de naissance. Il s'agit du recul ou non d'une décision dans un instant T. On peut très bien savoir ce qu'il faudrait faire et ne pas prendre la décision de faire.
Le rapport au savoir	Didactique	Savoirs et faits : distinguer les savoirs prescrits et/ ou attendus et les faits didactiques
Les actes	Pédagogie	Intentions et actes : distinguer les intentions, les désirs des actions et les actes réels.
Les valeurs	Ethique	Valeurs : faits et actes-mettre en rapport les faits, les actes avec les valeurs mises en-jeux .
La planification	Institutionnel Didactique Pédagogique	Les imprévus : il s'agit de tous les faits qui se traduisent ou non en événements significatifs pour l'enseignant et qui peuvent être en décalage ou non avec ses prévisions, ses attendus explicites ou implicites, ses « allants de soi ».
L'autorité	Institutionnel Pédagogie	Image de soi : il s'agit de la perception de son propre regard et du regard des autres sur sa compétence à tenir une classe, un rôle, un statut et cela dans les actions d'enseignement et dans celles d'enseignant au sein de l'établissement scolaire.
L'interdisciplinarité	Didactique Pédagogie	La matière disciplinaire : il s'agit du sentiment d'un risque de perte de maîtrise disciplinaire et pédagogique dans le travail interdisciplinaire.
Le collectif/ L'individu	Ethique	Le travail en équipe : il s'agit du passage d'une habitude de travail en solo et/ou d'un travail commun à un travail en commun et en équipe qui demande à la fois des qualités conjuguées d'indépendance et de dépendances au service de projets communs.
L'espace/ Temps	Pédagogie (Dispositifs)	Espace/temps et temporalité -L'inquiétude de ne pas arriver à tout faire -La peur de perdre le contrôle -Savoir être disponible dans le présent Organiser un espace et une proxémie pertinents.

⁶⁴ Loizon D., Dir., Le conseil en formation, regards pluriels, Dijon, CRDP de Bourgogne, 2010, p. 25 et 26

Les “allant de soi”	Didactique Ethique Institutionnel	Théorie personnelle d'action Une théorie qui permet d'agir et : -de lutter contre les représentations a priori (élèves, métier), -d'apprécier les tensions, habitus des élèves/ habitus de l'enseignant
La communication	Didactique Pédagogie Ethique	Langage verbal et/ou non verbal En-jeux de corps et de voix Impact de la langue et du langage sur les apprentissages En-jeux d'énonciation. Dialogue : création, maintien, rupture.
La distance	Pédagogie Ethique	L'altération La perception d'effet, de modification que l'Autre exerce sur nous- Confiance en soi et regard de l'Autre – Connaissance des cultures- En-jeux d'identité L'écoute- Mesurer son implication.

Annexe III

Compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation retenues pour ce projet de recherche

Extrait de l'arrêté du 1^{er} juillet 2013 publié au B.O du 25 juillet 2013

Compétences communes à tous les professeurs

Au sein de l'équipe pédagogique, les professeurs accompagnent chaque élève dans la construction de son parcours de formation. Afin que leur enseignement favorise et soutienne les processus d'acquisition de connaissances, de savoir-faire et d'attitudes, ils prennent en compte les concepts fondamentaux relatifs au développement de l'enfant et de l'adolescent et aux mécanismes d'apprentissage ainsi que les résultats de la recherche dans ces domaines.

Disposant d'une liberté pédagogique reconnue par la loi, ils exercent leur responsabilité dans le respect des programmes et des instructions du ministre de l'éducation nationale ainsi que dans le cadre du projet d'école ou d'établissement, avec le conseil et sous le contrôle des corps d'inspection et de direction.

Les professeurs, professionnels porteurs de savoirs et d'une culture commune :

La maîtrise des savoirs enseignés et une solide culture générale sont la condition nécessaire de l'enseignement. Elles permettent aux professeurs des écoles d'exercer la polyvalence propre à leur métier et à tous les professeurs d'avoir une vision globale des apprentissages, en favorisant la cohérence, la convergence et la continuité des enseignements.

Les professeurs, praticiens experts des apprentissages

P3. Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves

Savoir préparer les séquences de classe et, pour cela, définir des programmations et des progressions, identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation.

Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. Adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers.

Prendre en compte les préalables et les représentations sociales (genre, origine ethnique, socio-économique et culturelle) pour traiter les difficultés éventuelles dans l'accès aux connaissances.

Sélectionner des approches didactiques appropriées au développement des compétences visées.

Favoriser l'intégration de compétences transversales (créativité, responsabilité, collaboration) et le transfert des apprentissages par des démarches appropriées.

En particulier, à l'école :

- tirer parti de l'importance du jeu dans le processus d'apprentissage ;
- maîtriser les approches didactiques et pédagogiques spécifiques aux élèves de maternelle, en particulier dans les domaines de l'acquisition du langage et de la numération.

Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation

Les professeurs et les personnels d'éducation mettent en œuvre les missions que la nation assigne à l'école.

En leur qualité de fonctionnaires et d'agents du service public d'éducation, ils concourent à la mission première de l'école, qui est d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale. Ils préparent les élèves à l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière. Ils transmettent et font partager à ce titre les valeurs de la République. Ils promeuvent l'esprit de responsabilité et la recherche du bien commun, en excluant toute discrimination.

5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation

Participer à la construction des parcours des élèves sur les plans pédagogique et éducatif.

Contribuer à la maîtrise par les élèves du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Participer aux travaux de différents conseils (conseil des maîtres, conseil de cycle, conseil de classe, conseil pédagogique...), en contribuant notamment à la réflexion sur la coordination des enseignements et des actions éducatives.

Participer à la conception et à l'animation, au sein d'une équipe pluriprofessionnelle, des séquences pédagogiques et éducatives permettant aux élèves de construire leur projet de formation et leur orientation.

10. Coopérer au sein d'une équipe

Inscrire son intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives.

Collaborer à la définition des objectifs et à leur évaluation.

Participer à la conception et à la mise en œuvre de projets collectifs, notamment, en coopération avec les psychologues scolaires ou les conseillers d'orientation psychologues, le parcours d'information et d'orientation proposé à tous les élèves.

14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel

Compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques.

Se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques.

Réfléchir sur sa pratique – seul et entre pairs – et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.

Identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles.

Annexe IV : Guide d'entretien semi directif des directeurs d'école

QUESTIONS	INTENTIONS
Situation de l'école	
2. Décrivez-moi votre école	Connaître le nombre d'enseignants, le nombre d'enseignants maîtres formateurs, le nombre d'élèves, le climat, les relations de travail entre les collègues Savoir si l'école est classée ou non en ECLAIR, en RAR, RRS ou en école cible
Rôle des évaluations externes	
3. Comment intégrez-vous les évaluations externes dans votre rôle pédagogique au sein de l'équipe ?	Connaître la fonction des évaluations externes pour la direction
4. Pensez-vous que ces évaluations ont une place et un rôle importants dans le pilotage de votre école ?	Savoir si la direction associe les évaluations à la réflexivité
5. Comment les enseignants s'en emparent-ils ?	Savoir comment les enseignants les exploitent : réflexivité, auto-évaluation, prise de décision
Pratique réflexive et autoévaluation des enseignants	
6. Y a-t-il un sujet particulier qui a suscité une pratique réflexive des enseignants ? Les savoirs théoriques ? les savoirs pratiques ?	Connaître les domaines de questionnement des enseignants
7. Comment s'est exprimée la pratique réflexive? De manière individuelle ou collective ?	Connaître les outils d'analyse de pratiques utilisés durant les conseils de cycles, lors des actions de formation, avec un formateur
8. Les enseignants font-ils part aisément des difficultés, des obstacles pédagogiques rencontrés ?	Connaître la posture réflexive adoptée par les enseignants du point de vue du directeur
9. Comment expriment-ils cela ? Quelle analyse font-ils de leurs pratiques ?	Connaître le seuil de réflexivité des enseignants selon les directeurs
10. Les dernières évaluations nationales n'ont pas fait l'objet de remontée vers la circonscription. Cette nouveauté a-t-elle généré une autonomie des enseignants vis-à-vis de leur formation continue ? Se sentent-ils plus « libres » d'exprimer un besoin de formation en fonction des besoins identifiés ?	Savoir s'il y a eu des initiatives individuelles ou collectives concernant une demande d'actions de formation, soit en s'inscrivant au PAF, soit en demandant à l'Inspecteur un stage d'école ou une inscription de l'équipe à un parcours de formation de magistère.
Identité professionnelle	
11. Pensez-vous que ces évaluations participent à la construction identitaire des enseignants ?	Savoir comment les enseignants intègrent ces évaluations pour définir leur style propre, pour nourrir leur interrogation
12. Manifestent-ils une volonté d'obtenir des réponses à leur questionnement relatif aux obstacles didactiques professionnels	Connaître la posture qu'ils adoptent face aux obstacles didactiques professionnels

Annexe V
Guide d'entretien semi directif des inspecteurs de circonscription

QUESTIONS	INTENTIONS
Présentation de la circonscription	
1. Pouvez-vous me décrire votre circonscription ?	Connaître le nombre d'écoles, le nombre d'élèves, le nombre de maîtres formateurs, le climat, les relations de travail entre les collègues
2. Comporte-t-elle des écoles classées en zones sensibles ?	Savoir si la circonscription compte des écoles classées ou non en ECLAIR, en RAR, RRS ou en écoles cibles
3. Avez-vous des évaluations externes provenant de votre circonscription ?	Savoir si la circonscription exploite d'autres évaluations externes
Rôle des évaluations externes	
4. Comment associez-vous les évaluations externes au sein du pilotage de votre circonscription ?	Connaître la fonction des évaluations externes pour l'Inspecteur
5. Selon vous, quelle est la fonction des évaluations externes pour les équipes d'école ?	Connaître le point de vue de l'inspecteur sur la fonction des évaluations externes pour les équipes pédagogiques
6. En est-il de même pour les équipes d'écoles relevant des zones sensibles ?	Savoir si ces écoles associent ces évaluations à la réflexivité ou s'il s'agit pour elles, de dispositifs pour comparer leurs résultats à ceux des autres écoles
7. Comment mesurez-vous l'impact de ces évaluations auprès des enseignants ?	Recueillir des données extraites des visites d'inspection relatives à la réflexivité, à l'auto-évaluation, à la prise de décision
Pratique réflexive et autoévaluation des enseignants	
8. Lors de vos inspections, avez-vous relevé un sujet particulier qui a suscité une pratique réflexive des enseignants, suite aux évaluations nationales ? Les savoirs théoriques ? les savoirs pratiques ?	Connaître les domaines de questionnement des enseignants
9. Comment s'est exprimée la pratique réflexive ? De manière individuelle ou collective ?	Connaître les outils d'analyse de pratiques utilisés durant les conseils de cycles, lors des actions de formation, avec un formateur
10. Les enseignants font-ils part aisément de leurs difficultés, des obstacles pédagogiques rencontrés ?	Connaître la posture réflexive adoptée par les enseignants du point de vue de l'Inspecteur
11. Comment expriment-ils cela ? Quelle analyse font-ils de leurs pratiques ?	Connaître le seuil de réflexivité des enseignants selon les inspecteurs
12. Les dernières évaluations nationales n'ont pas fait l'objet de remontée vers la circonscription. Cette nouveauté a-t-elle généré une autonomie des enseignants vis-à-vis de leur formation continue ? Se sentent-ils	Savoir s'il y a eu des initiatives individuelles ou collectives concernant une demande d'actions de formation, soit en s'inscrivant au PAF, soit en demandant à l'Inspecteur un stage d'école ou une inscription de l'équipe à un parcours de formation de magistère.

plus « libres » d'exprimer un besoin de formation en fonction des besoins identifiés ?	
13. Comment sont-elles accueillies par l'équipe pédagogique ?	Savoir si les évaluations correspondent à un outil de réflexion sur les pratiques pédagogiques
14. Leur exploitation suscitent-elles une réflexivité au sein des conseils de cycles ?	Savoir si les conseils de cycles sont des espaces réservés à l'analyse des pratiques
15. Quels outils d'analyse utilisés pour accompagner les équipes dans la pratique réflexive ?	Savoir quels outils d'analyse utiliser pour développer le « savoir analyser » sa pratique
Identité professionnelle	
16. Pensez-vous que ces évaluations participent à la construction identitaire des enseignants ?	Savoir comment les enseignants intègrent ces évaluations pour définir leur style propre, pour nourrir leurs interrogations
17. Manifestent-ils une volonté d'obtenir des réponses à leur questionnement relatif aux obstacles didactiques professionnels	Connaître la posture qu'ils adoptent face aux obstacles didactiques professionnels

Annexe VI

Guide d'entretien semi directif des conseillers pédagogiques de circonscription

QUESTIONS	INTENTIONS
Présentation de la circonscription	
1. Pouvez-vous me décrire la circonscription au sein de laquelle vous exercez?	Connaître le nombre d'écoles, le nombre d'élèves, le nombre de maîtres formateurs, le climat, les relations de travail entre les collègues
2. Comporte-t-elle des écoles classées en zones sensibles ?	Savoir si la circonscription compte des écoles classées ou non en ECLAIR, en RAR, RRS ou en écoles cibles
3. Y a-t-il des évaluations externes provenant de votre circonscription ?	Savoir si la circonscription exploite d'autres évaluations externes
Rôle des évaluations externes	
4. Comment associez-vous les évaluations externes au sein du pilotage de votre circonscription ?	Connaître la fonction des évaluations externes pour le conseiller pédagogique
5. Selon vous, quelle est la fonction des évaluations externes pour les équipes d'école ?	Connaître le point de vue du conseiller sur la fonction des évaluations externes pour les équipes pédagogiques
6. En est-il de même pour les équipes d'écoles relevant des zones sensibles?	Savoir si ces écoles associent ces évaluations à la réflexivité ou s'il s'agit pour elles, de dispositifs pour comparer leurs résultats à ceux des autres écoles
7. Comment mesurez-vous l'impact de ces évaluations auprès des enseignants ?	Recueillir des données extraites des visites conseil relatives à la réflexivité, à l'auto-évaluation, à la prise de décision
Pratique réflexive et autoévaluation des enseignants	
8. Lors de vos visites, avez-vous relevé un sujet particulier qui a suscité une pratique réflexive des enseignants, suite aux évaluations nationales ? Les savoirs théoriques ? les savoirs pratiques ?	Connaître les domaines de questionnement des enseignants
9. Comment s'est exprimée la pratique réflexive? De manière individuelle ou collective ?	Connaître les outils d'analyse de pratiques utilisés durant les conseils de cycles, lors des actions de formation, avec un formateur
10. Les enseignants font-ils part aisément des difficultés, des obstacles pédagogiques rencontrés	Connaître la posture réflexive adoptée par les enseignants du point de vue du conseiller
11. Comment expriment-ils cela ? Quelle analyse font-ils de leurs pratiques ?	Connaître le seuil de réflexivité des enseignants selon les conseillers
12. Les dernières évaluations nationales n'ont pas fait l'objet de remontée vers la circonscription. Cette nouveauté a-t-elle généré une autonomie des enseignants vis-à-vis de leur formation continue ? Se sentent-ils plus « libres » d'exprimer un besoin de formation en fonction des besoins	Savoir s'il y a eu des initiatives individuelles ou collectives concernant une demande d'actions de formation, soit en s'inscrivant au PAF, soit en demandant à l'Inspecteur un stage d'école ou une inscription de l'équipe à un parcours de formation de magistère.

identifiés ?	
13. Comment sont accueillies ces évaluations par les équipes pédagogiques ?	Savoir si les évaluations correspondent à un outil de réflexion sur les pratiques pédagogiques
14. Leur exploitation suscitent-elles une réflexivité au sein des conseils de cycles ?	Savoir si les conseils de cycles sont des espaces réservés à l'analyse des pratiques
15. Quels outils d'analyse utilisés pour accompagner les équipes dans la pratique réflexive ?	Savoir quels outils d'analyse utiliser pour développer le « savoir analyser » sa pratique.
Identité professionnelle	
16. Pensez-vous que ces évaluations participent à la construction identitaire des enseignants ?	Savoir comment les enseignants intègrent ces évaluations pour définir leur style propre, pour nourrir leurs interrogations
17. Manifestent-ils une volonté d'obtenir des réponses à leur questionnement relatif aux obstacles didactiques professionnels	Connaître la posture qu'ils adoptent face aux obstacles didactiques professionnels

Annexe VII

Questionnaire à l'attention des équipes pédagogiques d'école

"Collègue, j'effectue un projet de recherche sur **les évaluations nationales des acquis des élèves (évaluations externes)**. Pour ce faire, je sollicite votre participation pour renseigner le questionnaire suivant. Les données transmises seront traitées dans le profond respect de votre anonymat. Recevez mes remerciements pour votre collaboration effective."

Corinne LETIN, Personne Ressource Académique en mathématiques

1. Vous êtes :

- un homme
- une femme

Vous êtes âgés :

- moins de 25 ans
- entre 26 et 30 ans
- entre 31 et 35 ans
- entre 36 et 40 ans
- plus de 40 ans

Vous avez :

- moins de 5 d'ancienneté
- entre 5 et 10 ans d'ancienneté
- plus de 10 ans d'ancienneté

L'école dans laquelle vous exercez est :

- une école classée en ECLAIR
- une école classée en RAR
- une école classée en RRS
- une école désignée cible par votre circonscription
- autre

Vous exercez la fonction de:

- Directeur
- Enseignant Maître Formateur
- Maître d'Accueil Temporaire
- Adjoint

Vous enseignez au : (entourez le niveau de classe)

- Cycle 2 (C P, CE1, CP/ CE1)
- Cycle 3 (CE2, CM1, CM2, CE2/CM1, CM1/CM2)
- Autre :

Au sein de l'école, vous avez la mission de :

- Responsable de cycle 2
- Responsable de cycle 3
- Pas de responsabilité de cycle

2. Quel rôle attribuez-vous aux évaluations externes ? (cochez une seule réponse):

- Un contrôle des enseignants
- Un outil pour la régulation des pratiques pédagogiques des enseignants
- Un outil pour la communication avec les parents
- Autres (Précisez) :

.....
.....

3. Considérez-vous que des résultats fragiles d'élève aux évaluations nationales sont dus : (Cochez au maximum deux réponses)

- A l'histoire personnelle de l'élève
- A l'étourderie de l'élève
- A un enseignement que vous devez fortifier dans les disciplines dites fondamentales
- A une réflexion individuelle à porter sur vos pratiques professionnelles
- A une réflexion collective à porter sur les pratiques professionnelles de l'équipe pédagogique
- Autres (Précisez) :

.....
.....

4. Ces évaluations externes contribuent-elles à : (Cochez au maximum 3 cases)

- Adapter votre enseignement en fonction des élèves
- Analyser des situations pédagogiques individuellement
- Analyser des situations pédagogiques avec vos collègues en conseil de cycles
- Analyser des situations pédagogiques en équipe d'école avec le concours des formateurs (Conseillers pédagogiques, personnes ressources) en conseil de cycles
- Analyser des situations éducatives (climat scolaire, vivre ensemble) en équipe d'école avec les partenaires de l'école
- Autres (Précisez) :

.....
.....

5. Les évaluations nationales 2013 n'ont fait l'objet d'aucune remontée vers la circonscription. Comment avez-vous exploité les résultats de ces évaluations au sein de votre enseignement dans votre classe? (Cochez au maximum 3 cases)

- En modifiant vos pratiques pédagogiques après analyse des résultats d'élèves
- En utilisant les documents d'accompagnement édités par le Ministère de l'Education Nationale pour l'élaboration de vos séances d'enseignement.
- En vous inscrivant individuellement à une action de formation parue au Plan Académique de Formation

- En demandant à l'Inspecteur votre inscription à un parcours de formation prévu sur la plateforme Magistère
- En demandant le conseil pédagogique d'un formateur
- En travaillant avec d'autre(s) collègue(s)
- Autres (Précisez) :

.....

6. Si vous travaillez avec d'autre(s) collègue(s), comment s'est définie la composition du groupe ? (Cochez au maximum 2 cases):

- Par affinité
- Collègue appartenant au même cycle
- Collègue ayant le même niveau de classe
- Autres (Précisez) :

.....

7. Comment avez-vous exploité les résultats des évaluations nationales 2013 dans votre école? (Cochez au maximum 3 cases)

- En analysant des difficultés des élèves en conseils de cycles
- En révisant les objectifs du projet d'école en équipe d'école
- En établissant une programmation d'école en français et en mathématiques
- En demandant à votre Inspecteur un stage d'équipe d'école pour analyser les pratiques professionnelles des enseignants de l'école
- En vous inscrivant en équipe de cycles à une action de formation parue au Plan Académique de formation
- En demandant votre inscription en équipe de cycles à un parcours de formation prévu sur la plateforme Magistère
- En demandant le conseil pédagogique d'un formateur
- Autres (Précisez) :

.....

8. L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur :

Compétences du référentiel des métiers du professorat et de l'éducation	Indicateurs	Réponses			
		Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
P3 : Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves	La connaissance et la maîtrise des savoirs disciplinaires				
	La conception d'une situation d'apprentissage				
	La gestion de la mise en œuvre d'une séance				
	La gestion du groupe classe				
	La gestion du temps				
	L'évaluation par compétences				
	Les programmations d'équipe				
	Les pratiques pédagogiques				
CC5 : Accompagner les élèves dans leur parcours de formation	Les stratégies de différenciation de votre enseignement pour répondre au besoin de chacun				
CC10 : Coopérer au sein d'une équipe	La participation aux travaux de différents conseils (conseil des maîtres, conseil de cycles) en contribuant notamment à la réflexion sur la coordination des enseignements et des actions éducatives.				
	La collaboration à la définition des objectifs et à leur évaluation.				
	La participation à la conception et à la mise en œuvre de projets collectifs				
CC14 : S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel	L'inscription de votre intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives				
	L'actualisation de vos connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques				
	Les acquis de la recherche afin de pouvoir vous engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques.				
	La réflexion sur votre pratique				
	L'identification de vos besoins de formation et la mise en œuvre de moyens de développer vos compétences en utilisant les moyens disponibles				

Annexe VIII

Entretiens semi-directifs des directeurs d'école

Annexe VIII 1 : Entretien semi-directif Directeur d'école de l'équipe 1

Effectué le samedi 07 décembre 2013 à 09h30 heures dans le bureau du Directeur

Corinne : M. Le Directeur, bonjour. Je vous remercie d'avoir bien voulu répondre à ces questions pour me permettre d'enrichir mon projet de recherche.

Directeur 1 : Bonjour Mme Létin.

Corinne : M. Le Directeur, pouvez-vous me décrire votre école ?

Directeur 1 : L'école est située sur le quartier sud est de la commune de xxx, c'est-à-dire vers la zone urbaine périphérique de xxx. Ce n'est pas le centre-ville, c'est la seule école des environs. Elle a une capacité de 350 élèves, il y a 19 salles mais en fait, depuis 2000, la situation décline, il ne reste plus qu'une centaine d'élèves. C'est dû en partie à un changement de configuration du quartier, qui est maintenant habité par une population qui provient de la Caraïbe, un peu partout de la Caraïbe, majoritairement de Saint-Domingue, de la Dominique, Haïti, un peu de Sainte-Lucie, très peu maintenant. Il y a d'autres origines encore, des enfants originaires de la Barbade, des îles vierges britanniques et des Bahamas. Il y a cinq classes. Sur les cinq classes, il y a une classe par niveau, CP à CM2. En moyenne, cela fait une vingtaine d'élèves. C'est limite pour une fermeture de classe l'année prochaine. Nous sommes en ECLAIR. Cinq enseignants et deux brigades rattachées à l'école, une enseignante du RA, Réseau d'Accueil, qui intervient l'après-midi. Elle fait partie du Réseau d'Aide aux Enfants en difficulté qui a été modifié sur xxx.

Corinne : Les difficultés de votre école sont-elles liées à la maîtrise de la langue, peut-être en rapport avec l'origine des élèves ?

Directeur 1 : Absolument. Par rapport à la maîtrise de la langue. C'est un des éléments, mais ceci n'explique pas toujours tout. Même dans leur langue d'origine aussi, ils ne sont pas toujours structurés. Un autre élément est l'image que les parents ont de l'école qui n'aide pas l'enfant. C'est vrai, qu'ils ne sont pas, heu... Je reviens encore sur les parents, parce que c'est vraiment un problème. L'absentéisme, ça ne les dérange pas, l'enfant ne vient pas à l'école ce n'est pas un problème, l'enfant arrive en retard, ce n'est pas grave. Le rapport à l'école des parents est très particulier. Mais on essaie d'y remédier en faisant des forums des parents, en les invitant à l'école, en essayant de valoriser les travaux d'élèves. Par exemple, on a eu le petit déjeuner de la Caraïbe, lors de la semaine du goût, de même, lors de la semaine des langues, on essaie de voir comment on peut les intégrer. Pour Noël, nous allons travailler sur le thème de Noël dans la Caraïbe. On a invité les parents, à partager un repas avec nous, pour leur ouvrir la porte de l'école et les réconcilier avec cet espace. Les changements se font timides et nous continuerons ainsi l'an prochain.

Corinne : Comment intégrez-vous les évaluations externes dans votre rôle pédagogique au sein de l'école ?

Directeur 1 : Dans ma circonscription, les évaluations de circonscription n'ont plus lieu depuis quatre ans. Quand je suis arrivé, on a tenu compte des résultats des évaluations

nationales. En français, il y avait deux points faibles c'était bizarrement vocabulaire et orthographe, c'était un peu curieux, par rapport aux autres de la..., mais pas tant que ça, parce que les enfants d'origine... à 83%, un des deux parents est d'origine étrangère, donc le vocabulaire n'était pas acquis, ils n'avaient pas beaucoup de lexique, ensuite, en mathématiques, c'était organisation et gestion de données qui pouvait aussi se comprendre parfois, au niveau purement des connaissances linguistiques, pour pouvoir résoudre un problème mathématique. Donc, il y avait aussi un second point en mathématiques, c'était la numération, bizarrement aussi ainsi que grandeurs et mesure. Ensuite, on a analysé ces résultats, on a fait, en interne déjà, on a vu ce qu'on pouvait faire. Puis, on a contacté Mme la conseillère pédagogique généraliste, ensuite, je me suis tourné vers une connaissance, M. xxx ; qui m'a dirigé vers M. xxx, personne ressource académique en mathématiques.

Corinne : Directeur, est-ce que vous pensez que ces évaluations ont un rôle vraiment important dans le pilotage de ton école ?

Directeur 1 : Bon (Hésitation)... comment dire cela ? C'est-à-dire, oui et non. Oui, dans la mesure où cela nous permet de voir par rapport aux autres certes, mais, compte-tenu du fait que nous soyons une école classée en ECLAIR, où on s'appuie d'abord sur ce que les enfants savent faire pour essayer de valoriser, ce n'est pas prioritairement des évaluations nationales dont on va tenir compte. On y ira, un peu plus vers les compétences du socle commun que chaque enfant doit posséder, plus vers le socle, que les évaluations nationales, qui ne correspondent pas toujours au socle commun des connaissances. Donc comment..., c'est-à-dire, qu'on en tient compte, mais ce n'est pas prioritaire. Et c'est vraiment ce que l'on fait, pour en venir aux évaluations externes. Mais l'évaluation en interne est d'abord prise en compte, sur ce qu'ils savent faire. Et on valorise ce qu'ils savent faire et ensuite, on va progressivement vers ce qu'ils ne savent pas faire.

Corinne : D'accord. Quand, vous avez eu à tenir des conseils autour de l'exploitation des évaluations externes, est-ce qu'il y a un sujet, est-ce qu'il y a une notion qui a suscité chez les enseignants, un besoin d'enrichissement que ce soit au niveau de la théorie ou du savoir-faire ?

Directeur 1 : Absolument. C'est-à-dire que déjà, par rapport à certains points, notamment en mathématiques, comment aborder le champ « grandeurs et mesures », déjà, mais au pour être un peu plus précis, je dois rajouter que par rapport aux intervenants extérieurs, en ECLAIR, nous avons le Réseau ECLAIR, école, collège, lycée. Donc, dans les réunions de cycles, CM2/6^{ème}, nous avons demandé aux professeurs de mathématiques, par exemple, comme on avait des échanges de pratiques, nous on allait au collège et eux ils venaient à notre école, ils ont vu comment on fonctionnait et eux, ils ont vu comment on fonctionnait de même. Moi, je voulais faire avec mes élèves en géométrie, la géométrie à partir d'un logiciel, géogébra, et donc j'ai demandé l'expertise du professeur du collège, qui est venu faire deux séances, trois séances avec nous, en informatique. Pour montrer, aborder certaines notions mathématiques à partir de cela. Donc, lui il est venu nous apporter des précisions là-dessus.

Corinne : Directeur, est-ce que cela a été une démarche personnelle pour votre classe ou est-ce que ce travail en collaboration étroite avec les professeurs du collège, est-ce que cela a été la réflexion de toute l'équipe ou est-ce uniquement vous qui avez décidé de travailler ce champ de la géométrie grâce aux TICE dans votre classe ?

Directeur 1 : C'était par rapport au projet de classe que j'avais. Au sein de celui-ci, j'avais abordé la géométrie à travers les TICE. Donc, on s'est vu lors des réunions entre directeurs et

enseignants de CM2 au collège, donc à partir de cette liaison, on a proposé ce dispositif, que l'on a mis en œuvre par la suite.

Corinne : Est-ce qu'il y a eu d'autres actions en ce sens, venant des autres collègues, pas forcément avec le collège, puisqu'il y a aussi le cycle 2 dans votre école ?

Directeur 1 : Oui. Il y a eu une action au niveau des connaissances, puisque après avoir fait le constat, nous avons fait appel aux conseillers pédagogiques, aux personnes ressources maths et français. Nous avons eu deux séances puis une séance de travail supplémentaire avec ces personnes ressources, Ensuite, l'Inspecteur nous a proposé une inspection d'école, suite à ce dispositif mis en place. Avant cette inspection d'école, nous avons eu une semaine de stage, et sur cette semaine de stage, on a abordé de manière, heu..., au niveau même des connaissances en mathématiques, sur les notions de grandeurs et mesures avec la personne ressource en maths. De même, de manière théorique aussi, la notion des fractions qui méritait une petite précision parce que, au niveau des collègues, comme tout le monde était réceptif, même s'ils n'étaient pas tous d'accord.

Corinne : Le stage que vous avez eu, est-ce qu'il a été demandé par l'équipe ou est-ce un stage proposé par l'inspection ?

Directeur 1 : En fait, oui et non. C'est-à-dire qu'on demandait toujours des précisions, on réclamait alors, autant faire cela dans un cadre plus formel. Parce qu'on le faisait sur des temps, entre midi et deux, même hors temps scolaire, donc cela nous a arrangé aussi. Parce qu'entre midi et deux, la conseillère pédagogique et les personnes ressources venaient, et on travaillait sur des projets pour un peu les finaliser. C'était aussi, pour avoir une certaine cohérence dans ce qu'on faisait au niveau des cycles. Chacun faisait un petit peu. La personne ressource donnait une proposition de programmation, compte tenu des difficultés des enfants.

Corinne : Mais le stage en lui-même a été proposé par l'Inspecteur et vous l'avez validé parce qu'il correspondait à votre besoin ?

Directeur 1 : Oui. Voilà !

Corinne : Les contenus du stage, ont-ils été exprimé d'après votre projet d'école ?

Directeur 1 : Non, pas vraiment. Ils tiennent compte de nos demandes, c'est-à-dire, avec l'Inspecteur, par exemple, on a abordé, l'utilisation des TICE. Donc, lors des inspections, on a essayé chacun de mettre une séance, sur les deux qu'il demandait, en utilisant le vidéoprojecteur. Parce que nous avons le TBI que nous avons réclamé. Donc dans les modalités du stage, sur la semaine, on avait demandé ce module, utilisation du TBI ;

Corinne : Les dernières évaluations nationales n'ont pas fait l'objet de remontées vers la circonscription, puisque cela a été une demande du Ministère. Est-ce que cette nouveauté a généré une autonomie chez les enseignants vis-à-vis de leur formation continue. Est-ce que suite à l'exploitation en équipe d'école, de ces évaluations de mai 2013, les enseignants ont manifesté un besoin de formation par rapport aux faiblesses remarquées. Y a-t-il eu une réelle prise en compte de ces évaluations même sans une injonction de remontée vers l'inspection ?

Directeur 1 : Pas au niveau des demandes de formations. C'est plus parce que, là encore, les évaluations ..., ça n'a pas vraiment changé au niveau des résultats des élèves. Là où le bas, blesse, cela ne change pas. Même dans la circonscription, cela ne change pas. Ce sont les mêmes. L'équipe a changé, cette année. L'équipe précédente, était moins réceptive à tout ce

qui est, comment dirai-je, interventions extérieures, on va dire cela comme ça. Peut-être par cycles, mais pas toute l'équipe. Donc, j'ai pas, comment dire cela, formulé de demandes dans ce sens. Mais, toujours est-il que nous avons avec la maîtresse de CP pris contact avec la conseillère pédagogique pour approfondir certains points.

Corinne : Selon vous, ces évaluations participent-elles à la construction identitaire des enseignants ?

Directeur 1 : On doit faire plus, dans ce contexte d'école en ECLAIR. Plus, au niveau des parents, niveau relationnel, parce qu'ils ne participent pas. On doit vraiment les inviter et les solliciter. On doit aller vers les parents. Les parents ne viennent pas à l'école. Du point de vue de la relation école famille, il y a encore beaucoup à faire. Du point de vue, différence de niveaux dans la classe, de même. Il faut essayer de tenir compte de tous ces éléments et des difficultés de la langue. Dans la différenciation, ça doit être naturel. Pouvoir répéter plusieurs fois, pouvoir passer par l'exemple, ce que l'on fait souvent. L'accompagnement éducatif que l'on met en place, après la classe prend là tout son sens. Bien souvent, les enfants rentrent et ne font pas grand-chose. Tout ce qui est dans l'éducation, comment aborder la leçon, donc on a essayé de faire des ateliers de ... avec les enfants, d'aide aux devoirs et nous avons fait beaucoup d'ateliers de sport pour qu'ils se développent eux-mêmes.

Corinne : Quelle est selon vous, en guise de conclusion, la place réelle des évaluations externes, au sein de votre école ? Est-ce un indicateur vraiment important qui permette aux enseignants d'avoir un retour réflexif sur leur pratique.

Directeur 1 : Oui, c'est-à-dire que l'évaluation externe, heu... (*hésitation*) peut être un élément important dans l'analyse de sa pratique parce que l'on doit toujours se remettre en cause et que c'est vrai que si on suit sa programmation, ses progressions, propres, et que le niveau de la classe... ; L'évaluation externe nous permet de comprendre que ce n'est plus l'enfant dans la classe mais les classes entre elles dans la circonscription. Donc, c'est une autre vision qui peut nous permettre d'aller vers une amélioration de sa pratique ou du moins recadrer, recentrer, mettre l'accent sur certains points. Là où je trouve que cela peut être intéressant, c'est que chacun d'entre nous avons des affinités pour des disciplines ou sous-domaines et on peut privilégier ce sous-domaine et en écarter d'autres. D'où l'intérêt de faire appel peut-être à des personnes ressources qui puissent remotiver, remettre les sous-domaines, qu'on ne..., sans s'en rendre compte parfois, les collègues ne se rendent pas compte qu'ils n'aiment pas la géométrie mais ils ne vont pas faire beaucoup de choses en géométrie.

Corinne : Est-ce que cependant, ils arrivent à le dire et à le verbaliser ? Comment cette difficulté est perçue dans l'équipe. Comment arrivent-ils à la verbaliser ?

Directeur 1 : C'est-à-dire que là, on le verbalise très bien et on recherche aussi des solutions. Les solutions, c'est faire des échanges de service.

Corinne : Est-ce qu'il y a un temps de concertation par la suite, entre les deux collègues ayant fait les échanges de services, pour qu'ils s'expliquent comment ils ont procédé pour enrichir celui qui n'est pas trop à l'aise avec la discipline ?

Directeur 1 : Heu... Ça arrive, ça arrive. C'est-à-dire que l'enseignant qui, comment dire, qui a des affinités pour une discipline peut vouloir donner quelques conseils, expliquer, partager l'intérêt qu'il a pour cette discipline avec l'autre. Et l'autre, cela dépend, s'il veut bien. Mais cela peut se faire. C'est-à-dire que tout dépend de l'équipe et de l'ambiance qu'il y a dans l'équipe. Ce n'est pas..., l'équipe a changé cette année. L'année dernière, cela se passait.

C'est-à-dire qu'on s'échangeait des documents et on disait voilà j'ai fait ça, et l'autre collègue demandait après mais qu'est-ce que tu as fait aujourd'hui ? C'est-à-dire que même si on avait notre programmation pour nous guider, on cherchait à savoir ce que l'autre avait fait par exemple, j'ai fait « Thinks giving » avec mes élèves, mais c'est quoi Thinks giving . Donc entre midi et deux, on s'expliquait ce dont il s'agissait.

Corinne : Ce que vous êtes en train de souligner c'est qu'il est important aussi qu'il y ait un véritable travail d'équipes et que parfois celui-ci peut être difficile à construire ?

Directeur 1 : Voilà ! C'est-à-dire que peu importe la manière dont on aborde l'évaluation interne ou même externe, tout dépend de l'équipe. Mais ce n'est pas seulement... , il faut être réceptif à certaines choses, il faut ... donc cette compétence de travailler en équipes présente dans le référentiel de compétences, cette capacité à travailler en équipes importe pour beaucoup dans l'analyse des résultats mais, ce qu'il faut en tirer. Pour conclure, l'évaluation n'est là qu'un point de départ pour pouvoir travailler en équipes. C'est-à-dire que cela nous sert de base, pour savoir de quoi, on va parler, pour cadrer certaines interventions et réguler aussi. Mais en soi, il faut les prendre comme un simple indicateur et travailler avec comme tout indicateur qui pourrait nous aider. Mais c'est ... et aussi permettre aussi de... heu...je vais juste préciser aussi qu'on était demandeur, nous étions demandeurs en sciences. Parce qu'il s'est passé ,heu..., ..c'est-à-dire, il y a eu des changements de programmes en 2012 sur la classification des animaux, je ne sais pas mais ce n'est plus comme on a appris. Donc, ça a changé, donc lors des liaisons CM2/6^{ème}, comme c'est au cycle 3 que l'on faisait cela, avec le cycle 3, on a eu un petit cours sur la classification, avec l'enseignant de SVT, je veux dire de 6^{ème}. On exploite au mieux les compétences, je dois dire, mais malheureusement, nous faisons cela comment dire cela, au besoin. C'est-à-dire que ça s'est produit, on appelle, mais ce n'est pas dans un cadre de projet auquel nous avons réfléchi à l'avance et l'année d'après on applique. C'est par rapport au besoin qui se présente dans l'immédiat. Nous sommes assez réactifs, c'est vrai, mais malheureusement ce n'est pas dans un cadre, heu..., c'est toujours dans un cadre réglementaire de la liaison CM2/6^{ème} prévue par la loi, mais on exploite aussi, ces moments d'échanges. Eux, les enseignants du collège, ils étaient très satisfaits de savoir comment on travaille à l'élémentaire, de manière ritualisée. Ainsi, ils ont utilisé cette façon de faire au collège de manière ritualisée car ils trouvaient qu'ils perdaient du temps. Ils étaient de même, étonnés de voir que le programme de cycle 3, pour exemple la décomposition d'une fraction en un somme d'une fraction et d'un entier inférieur à 1, cela, ils le voient en 5^{ème}. Ils se disent que quand ils abordent la phase de découverte de cette notion, ils ne comprenaient pas pourquoi la moitié des élèves savaient déjà. Dans la manière d'aborder les séances, ils pensaient que les enfants ne connaissaient rien. En fait, la séance foirait un peu avec ce type de recherche parce que la moitié des enfants savaient d'où leur étonnement. L'échange a été profitable aussi bien aux enseignants de l'élémentaire que du collège.

Directeur 1 : Si vous permettez que j'ajoute. Quand nous sommes en ECLAIR, on raisonne différemment. Il faut être beaucoup plus dans l'action avec les enfants. On réfléchit et tout de suite, on apporte des solutions. Le fonctionnement global de l'école n'est pas pareil que celui des autres écoles. Je le vois en conseil des directeurs, nous sommes deux directeurs de la circonscription dont les écoles sont en ECLAIR, les problématiques évoquées par les autres, c'est à la limite, comment dire cela ? Ça paraît important pour eux, mais nous, si c'était uniquement cela que nous avons comme problème, on serait heureux. C'est vraiment des problématiques de tous les jours pour nous. De même que l'on a parlé de la réforme des rythmes scolaires, quelle incidence cela a sur l'organisation de l'école ? Parce que cela nous fait plus de réunions à planifier, cela nous fait plus de temps à l'école, on avait parfois pour habitude de rester après la classe pour x raisons, pour discuter. Là, on n'a plus le temps.

Même dans l'organisation des événements qui ponctuent l'année, Noël, Pâques, etc..., là, cette année, on n'a pas le temps d'organiser la fête de fin d'année, parce que le fait d'être fatigués le mercredi, revenir, parfois en réunion, en animation, la vie de l'école, certes on a 24 heures à placer, mais les 24 heures que l'on a c'est pour les APC. En plus, il y a d'autres réunions complémentaires. Je crains que ces nouveaux rythmes scolaires aient des incidences sur la dynamique de l'école, sur la vie de l'équipe pédagogique. Nous n'avons plus cette dynamique. Peut-être faut-il accorder du temps pour que cela se réinstalle, de même se réorganiser dans sa vie personnelle pour pouvoir reprendre mais ce n'est pas évident.

Corinne : Quand vous faisiez appel aux personnes ressources, aux formateurs, avez-vous eu à travailler avec eux avec des outils d'analyse de pratiques ?

Directeur 1 : Oui. Nous avons eu l'occasion d'analyser ainsi la pratique. Par exemple, pour un problème sur la soustraction, avec les deux méthodes qui s'affrontent maintenant, dans l'école, il y en a qui utilise une méthode de soustraction et d'autres qui en utilisent une autre. Il m'arrive de recevoir au cycle 3, CM2, ceux qui ont fait les deux méthodes. Je ne peux pas indiquer aux élèves de changer de méthode. Ceci dit, ces échanges m'ont permis de connaître l'autre méthode que je n'utilise pas. De même, lors du stage d'école, durant une heure, chaque enseignant a dû réaliser une séance dans sa classe préparée la veille. Cette séance était analysée par la suite ensemble.

Corinne : Cette analyse a-t-elle permis à l'enseignant de mieux se voir ou de mieux voir là où il faudrait qu'il modifie sa pratique ?

Directeur 1 : Il y a plusieurs points de vue. Celui qui veut que nous soyons très réceptifs à tout ce qui est regard extérieur, il n'y a aucune sensibilité, tout ce qui nous revient comme remarque bonne ou moins bonne, nous l'acceptons pour progresser. Cependant, je ne peux pas dire que tout ait été parfait, ce n'est pas le cas. Mais, dans l'ensemble, on a quand même tous eu quelque chose à gagner. Nous, quand on regardait le collègue réaliser sa séance dans sa classe, on se disait, mais nous aussi, on fait cela, Nous avons tous à réaliser une séance en grandeurs et mesures. Ce stage a réveillé les pratiques de chacun. Il y a eu des échanges, mais des incompatibilités d'humeur se sont révélées à ce moment-là. Mais il suffit d'avoir quelqu'un qui gère, qui sait tempérer, relancer, cela va par la suite.

Corinne : Vous voulez évoquer le rôle de l'animateur ?

Directeur 1 : Oui. Mais c'était aussi le rôle du directeur qui connaît bien certains.

Corinne : Cela a permis la mise en œuvre du rôle relationnel qui est le vôtre à ce moment-là, en évitant les ruptures et permettre que le groupe reste dans l'analyse des pratiques ?

Directeur 1: Voilà. C'est-à-dire que si l'on reste purement dans l'analyse des pratiques, dans les faits, dans l'analyse des résultats, c'est vrai que c'est toujours se remettre en cause, soi-même. Se dire que cela n'a pas marché, oui, mais il y a une part de soi-même que l'on expose. Mais quand même, il faut avoir assez de recul pour se dire, c'est une pratique, nous restons professionnels. Je mettais toujours l'accent sur « Nous sommes des professionnels dans ce que nous faisons-là ». De plus, comme il s'agissait du stage d'école que nous avions demandé à de multiples reprises, on nous a donné une semaine. Nous étions cependant dans l'élaboration du programme de la semaine. On nous avait demandé notre avis et on avait formulé, chose qu'on avait pu nous donner, c'était par exemple, des animateurs qui pouvaient faire le lien entre l'utilisation de l'outil informatique aussi bien en français qu'en maths,

c'était bien, très enrichissant parce que nous étions demandeurs. Ce n'était pas simple de verbaliser des pratiques à réguler. Mais certaines pratiques ont changé, il faut le dire. Certaines pratiques ont changé dans la manière d'aborder certaines notions, d'autres qui ne comprenaient pas, pourquoi par exemple faut-il aborder sous un même tableau tout ce qui concerne grandeurs et mesures. On a compris, enfin, nous avons compris des choses qui étaient dans le B.O, mais parfois une petite ligne, on a pu en débattre, deux jours.

Corinne : M. Le Directeur je vous remercie.

Directeur 1 : C'est moi.

Annexe VIII 2 : Entretien semi-directif Directeur de l'équipe 2

**Effectué le jeudi 18 décembre 2013 à 9 heures dans l'enceinte de son bureau
(jour de décharge)**

Corinne : Bonjour M. Le Directeur, je vous remercie d'avoir bien voulu répondre à ces questions pour me permettre de recueillir des données pour l'écriture de mon projet de recherche dans le cadre d'un Master. M. Le Directeur, pouvez-vous me décrire votre école ?

Directeur 2: Alors à partir de cette année, l'école est devenue une école primaire, les trois cycles sont représentés, trois classes au niveau de la maternelle, deux classes au niveau du cycle 2 et trois classes au niveau du cycle 3.

Corinne : Avez-vous de maîtres-formateurs au sein de votre école ?

Directeur 2 : Nous n'avons pas de maîtres-formateurs au niveau de l'école. Simplement, nous avons un représentant au niveau de la circonscription de Baie-Mahault, à chacun des réseaux que nous propose l'Inspecteur.

Corinne : Il y a environ combien d'élèves dans l'établissement ?

Directeur 2 : Il faut compter 210 élèves.

Corinne : Maternelle ? Élémentaire ?

Directeur 2: Maternelle et élémentaire

Corinne : D'accord. Vous ne m'avez pas précisé. Votre école est classée en ECLAIR ? En Réseau Ambition Réussite ? Ou bien non ?

Directeur 2 : Non, non, c'est une école qui fonctionne bien.

Corinne : D'accord. Alors, nous allons parler des évaluations nationales, que j'appellerai tout au long de notre propos, évaluations externes. Pouvez-vous me dire comment vous intégrez ces évaluations externes dans votre rôle pédagogique au sein de votre établissement ?

Directeur 2 : C'est-à-dire que le...., effectivement, on, on a fait ... et les évaluations , on a fait remonter au niveau de l'Inspecteur, c'était pas une obligation, certes et on essaie de l'utiliser

lors de nos conseils de cycles. Heureusement, quand même, nous avons des taux au-dessus pratiquement des 50%, donc ce qui nous a valu quand même, le retrait d'un maître G qu'on avait jusqu'à l'an dernier ; Donc, au niveau de la prise en charge des enfants quand même qui sont en difficulté, on essaie de se pencher sur..., cibler vraiment où cela pêche pour que lors des conseils de cycles, des activités pour permettre, heu..., pour remédier à ces différentes lacunes.

Corinne : Alors, si je comprends bien, votre équipe utilise cet outil pour travailler lors des conseils de cycles.

Directeur 2 : On l'utilise effectivement. Je ne vais pas dire qu'on les utilise comme pour être vraiment un outil performant, mais on prend en compte les difficultés les plus importantes.

Corinne : Vous me parlez de difficultés. Lorsque vous êtes en conseils de cycles, quels sont les sujets qui reviennent le plus souvent en termes de difficultés ? Est-ce que les enseignants ont du mal à transmettre certaines notions ou alors est-ce que c'est relationnel ? Qu'est-ce qui revient le plus souvent au niveau de vos conseils de cycles pour la difficulté scolaire, même s'il s'agit d'un très petit nombre d'élèves.

Directeur 2 : C'est-à-dire que c'est, certes vraiment une difficulté parce que le fait d'être habitués à travailler avec de bons élèves, on se retrouve quelque fois en difficulté, dépourvus au niveau des élèves en difficulté, donc c'est effectivement, c'est quand même je peux dire assez difficile au niveau de la gestion de la prise en compte des enfants en difficulté. Donc, on essaie mais on se retrouve quelquefois face à de réelles difficultés.

Corinne : D'accord. Donc, lorsqu'il y a ces difficultés, pour vous permettre un petit peu d'approfondir cette analyse réflexive, comment vous réagissez quand vous avez ces difficultés face aux élèves qui ne progressent pas comme les autres. Vers qui vous vous référez ?

Directeur 2 : On a quand même la présence de la psychologue le vendredi, on fait appel à ses services pour bien déceler, parce que ce qui nous pose de véritables problèmes, c'est bien déceler la difficulté pour la prendre après en charge et proposer des activités qui vont bien permettre aux enfants de progresser.

Corinne : Alors, toujours durant ces conseils de cycles, est-ce que vous qui vous animez ces conseils, vous ressentez que les enseignants ont une certaine aisance à parler des difficultés qu'ILS auraient à transmettre un savoir, ou en tout cas à mener une séance d'apprentissage ? Est-ce qu'ils en parlent avec aisance ?

Directeur 2 : C'est-à-dire comme je viens de le dire, le fait de travailler avec des enfants qui ont un bon niveau, effectivement ça pose..., les enseignants sont confrontés justement à la prise en charge d'enfants qui ont des difficultés. Donc ce n'est pas toujours facile pour les collègues de l'avouer. Ils disent, enfin on dit qu'on est en face à des difficultés mais, prendre en charge ce groupe d'élèves, c'est vraiment pas évident, et là, les collègues quelquefois ont plus tendance peut-être à penser que ce sont les enfants qui ont des problèmes mais pas au niveau de leurs pratiques.

Corinne : Alors peut-être que l'on peut penser que cela pose la question de la formation et plus précisément de la formation continue. Alors vous m'avez parlé tout à l'heure des évaluations de mai 2013 qui n'ont pas demandé de remontée obligatoire vers la circonscription, alors je voudrais savoir, par rapport à cette prescription, est-ce que les enseignants ont demandé librement, puisqu'il n'y avait aucune obligation, est-ce qu'ils ont demandé une action de formation, soit de manière individuelle, ou encore en

demandant peut-être un stage d'équipe d'école par rapport à un problème, à une difficulté qu'ils aimeraient remédier

Directeur 2 : Hé ben non ! Justement, on n'a pas eu cette demande de la part des collègues et c'est certainement c'est dû peut-être au fait que, pour beaucoup d'entre nous, on pense toujours que ce sont les enfants qui ont des problèmes mais pas au niveau de nos pratiques parce que c'est si la formation, le stage n'a pas été demandé, c'est surtout parce que les collègues pensent que, enfin je dis les collègues, nous pensons que c'est plus les enfants qui ne sont pas dans de bonnes conditions pour pouvoir apprendre mais ce n'est pas toujours facile de se remettre en question.

Corinne : Alors toujours, en parlant des nouveautés, nous savons maintenant que nous sommes en plein dans ce que nous appelons la refondation de l'Ecole et que maintenant, en parlant d'autonomie au niveau de la formation, il sera demandé aux enseignants de s'inscrire au dispositif Magistère. Est-ce que vous avez déjà eu à discuter de ce nouveau dispositif avec vos adjoints ?

Directeur 2 : Non, non, non, on n'a jamais eu l'occasion d'en parler, pour être honnête et il y a des ... au niveau de..., ce n'est pas la diffusion n'a pas encore été faite suffisamment pour que les collègues puissent vraiment savoir ce qu'on attend d'eux, de savoir un petit peu ce que l'on propose, etc..., donc on n'a pas discuté de ça.

Corinne : D'accord. Alors je vous demanderai juste une dernière question, à savoir, est-ce que vous pensez que ces évaluations externes permettent aux enseignants de se poser des questions et de s'interroger vis-à-vis des compétences qu'ils doivent normalement acquérir par rapport au référentiel qui concerne les enseignants. Est-ce qu'ils se posent des questions et qu'ils font un comparatif avec ce référentiel ?

Directeur 2 : C'est-à-dire que le, le..., on est surpris, par exemple au niveau du contenu des évaluations ou par exemple au niveau du CE1, même au niveau du CM2, quelquefois, il y a un décalage entre ce qu'on pense qu'il est important de savoir et ce qu'on propose lors des évaluations. Donc, on a quelquefois tendance à penser qu'on nous demande trop, par exemple au CM2, trop au CE2 et quand on voit les évaluations on se rend compte bien qu'il y a des ..., il faut peut-être repenser, heu..., mettre la priorité sur certaines choses qui sont beaucoup plus à la portée des enfants.

Corinne : Alors, il est vrai que les évaluations nationales comportent deux niveaux, pardon, se focalisent sur deux niveaux, le CE1 et le CM2, qui, jusqu'à cette année correspondent à la dernière année du cycle 2 et du cycle 3. Alors quand vous animez vos conseils de cycles, est-ce que vous pensez que même s'il s'agit de deux niveaux bien spécifiques que l'ensemble de vos collègues se sentent concernés ?

Directeur 2 : C'est-à-dire que pour..., heu... Je pense qu'on n'est pas encore arrivé à ça, parce que et c'est ce qu'on essaie de mettre en place, déjà depuis le cycle 1, la liaison qui doit avoir se faire entre la maternelle et le CP, heu..., on, on a la chance d'être une école primaire donc normalement c'est un avantage dont on doit tirer parti. Mais pour être honnête, on n'est pas encore arrivé vraiment à avoir une bonne liaison comme on entend au niveau des textes.

Corinne : Alors un peu pour conclure, puisque vous êtes le Directeur de l'école et que vous avez ce rôle pédagogique, qu'est-ce que vous pensez que vous devrez mettre en place pour faire comprendre, en tout cas aux enseignants qu'il serait intéressant de travailler en équipe et c'est vrai, de s'unir pour pouvoir avoir une analyse réflexive sur les difficultés, mais dans son ensemble depuis le cycle 1 jusqu'au cycle 3.

Directeur 2 : c'est-à-dire que je pense que à notre niveau c'est surtout proposer au niveau du cycle des activités précises pour tel type de difficultés et quand on va arriver à ça, je pense que ce sera beaucoup plus clair pour les collègues, pour prendre en charge des enfants qui posent problème et... parce que, comme je le dis toujours, un collègue seul, ne pourra pas faire ce travail. Il faut le faire en équipe, proposer des activités vraiment ciblées pour remédier aux difficultés que rencontrent tout un chacun dans le cycle.

Corinne : Et, une dernière question, vous avez dit qu'il était quelque peu difficile pour les enseignants d'avouer certaines difficultés au niveau de leurs gestes professionnels quand ils sont face aux élèves en difficulté, qu'est-ce qu'il aurait été possible de faire pour les aider à verbaliser cette difficulté ?

Directeur 2: c'est-à-dire que je pense que au niveau même de la formation que l'on nous propose, c'est proposer des formations justement qui vont permettre aux collègues de se former pour pouvoir prendre en charge les enfants en difficulté, parce qu'on a trop souvent tendance à penser quelquefois que c'est l'affaire du RASED, c'est l'affaire d'un spécialiste, alors qu'il y a un certain nombre de choses que l'on peut mettre en place dans les classes pour justement favoriser la différenciation etc...Je pense que c'est surtout à ce niveau-là que l'on doit former les enseignants, leur proposer des stages pour leur permettre de prendre en charge les enfants en difficulté, parce que jusqu'à présent , toutes les formations que l'on nous propose c'est surtout pour des enfants pour lesquels cela marche bien.

Corinne : Donc, vous pensez que l'effort est à accentuer au niveau des formations et les formateurs même qui les mettent en place doivent utiliser des outils d'analyse pour aider les enseignants à mieux verbaliser.

Directeur 2 : Voilà, voilà...

Corinne : Alors M. Le Directeur, je vous remercie grandement, d'avoir bien voulu répondre et je vous souhaite une excellente journée.

Directeur 2 : Merci !

Fin de l'entretien

Annexe VIII 3 : Entretien semi-directif Directeur d'école de l'équipe 3

Effectué le vendredi 09 janvier 2014 à 08h30 heures dans le bureau du Directeur

Corinne : M. Le Directeur, bonjour.

Directeur 3 : Bonjour Mme Létin.

Corinne : Je vous remercie d'avoir bien voulu répondre à ces questions pour me permettre d'enrichir mon projet de recherche. M. Le Directeur, pouvez-vous me décrire votre école ?

Directeur 3 : Nous sommes à l'école de xxx au xxx, dans laquelle on compte à peu près de 200 élèves exactement. Il y a 8 enseignants. C'est une école élémentaire composée d'1 classe de CP, 1 classe de CP/CE1, 2 classes de CE2, 1 classe de CM1, 1 classe de CM1/CM2 et 1 classe de CM2. C'est une école dont le niveau des élèves est relativement bon, aux évaluations nationales. Nous ne sommes pas classés en Réseau ECLAIR donc il n'y a pas de besoins particuliers par rapport à cette école relativement aux évaluations dont les résultats sont de plus en plus intéressants donc jusqu'à ce jour, pas de besoins particuliers pour cette école.

Corinne : Est-ce qu'il y a des maîtres formateurs au sein de l'école ?

Directeur 3 : Donc dans l'école, nous n'avons pas de maîtres formateurs, nous avons des enseignants, un enseignant, en particulier, moi-même, qui se présente au concours de maîtres formateurs.

Corinne : D'accord, je vous remercie. Comment intégrez-vous ces évaluations nationales, que nous appellerons, évaluations externes, au sein de votre pilotage ?

Directeur 3 : J'aimerais quand même porter une précision, avant de poursuivre, c'est-à-dire, que nous avons dans nos ressources enseignants deux qui ont moins de trois ans d'ancienneté. Ce sont des enseignantes relativement neuves. Elles sont issues du cursus de formation court donc relativement inexpérimentées. Elles ont un besoin de formation relativement important qu'elles ont débuté depuis la rentrée de septembre.

Corinne : Information très importante, je vous remercie. Comment les intégrez-vous les évaluations externes au sein de votre école dans votre rôle pédagogique que vous avez en tant que directeur ? Comment vous vous en servez pour piloter votre école ?

Directeur 3 : Alors, ces évaluations nationales sont le premier levier utilisé par les équipes de cycle 2 et de cycle 3 afin d'établir la programmation, aussi bien au niveau des programmations, au sein des cycles, qu'aux niveaux des cycles. Elle permet également de mettre en place, les projets qui permettent de guider les années scolaires, notamment cette année-ci. Nous avons relevé des difficultés qui sont pour certaines récurrentes, au niveau de l'orthographe et de autour de la résolution de problèmes, mais aussi des problèmes nouveaux, l'organisation et la gestion des données en mathématiques mais également autour de la grammaire. Nous pouvons remarquer au sein de notre école, qu'il y a eu, par rapport au projet d'école, qui est encore actuel et qui se poursuit jusqu'à présent, un progrès. C'est-à-dire que l'une des deux compétences était autour de la production d'écrits. Nous avons effectivement remarqué que depuis ces deux dernières années, il y a eu un progrès d'environ 10 points autour de cette production d'écrits. Donc c'est un levier, c'est un élément important, à considérer, donc la production d'écrits, tout en étant un axe intéressant, devient on va dire, secondaire. Il est utilisé cette fois-ci, cette compétence sera utilisée pour pouvoir travailler les compétences que nous avons remarqué qui sont en difficulté, c'est-à-dire l'orthographe, la grammaire et principalement là où les compétences ont stagné sont toujours plus faibles qu'au niveau national, ou encore au niveau national ou au niveau régional.

Corinne : Alors, vous m'avez parlé de l'équipe, est-ce à dire que l'ensemble des enseignants s'emparent de ces évaluations ? Vous avez bien utilisé le terme d'équipes, de notion de cycles, est-ce que l'ensemble de vos collègues se sentent concernés par les résultats aux évaluations nationales ?

Directeur 3 : Alors, l'équipe a beaucoup changé d'une année à une autre. Pour exemple, nous sommes sur une équipe de huit, trois à avoir plus de deux ans d'ancienneté dans l'école. Donc cinq arrivées, cet élément, je l'explique, c'est-à-dire qu'il a été intéressant pour ces enseignants arrivants, enseignantes qui sont arrivées de comprendre que les enjeux qui sont présents dans l'école. Ce n'est qu'à partir du résultat des évaluations qu'ils leur ont été présentés que ces enjeux ont été pris en compte et ont permis de construire ces éléments. Donc ce fut le premier élément qui a été utilisé c'est-à-dire, la synthèse de ces évaluations lorsque nous avons fait notre premier conseil de cycles et dès avant notre premier conseil de maîtres, nous avons besoin de ces éléments afin de construire le projet de l'école pour l'année scolaire. Donc, il a été utilisé au sein de l'équipe décroisée des deux cycles pour construire le projet d'école mais également les projets de cycles et les projets de classe en eux-mêmes. Puisque ma volonté a été celle-là, utiliser les éléments pertinents de réussite pour capitaliser toutes ces réussites, mais également, utiliser des éléments où il y a eu des échecs de manière à favoriser et à construire des éléments pertinents pour que les élèves puissent progresser. Donc nous avons insisté auprès des enseignants pour avoir ces éléments et construire avec ces éléments les outils qui permettraient aux classes de progresser. Je peux donner un exemple, nous avons remarqué que les élèves avaient des difficultés autour d'une notion d'organisation et de gestion de données. Donc, nous avons élargi le thème à la résolution de problèmes pour l'englober, dans la mesure l'élément actuel de l'ancien projet d'école et à partir de cet élément-là nous avons décidé de mettre en place des compétitions périodiques autour de la résolution de problèmes et de l'organisation et de gestion de données. Un deuxième exemple, nous avons, aussi un projet annuel autour de l'orthographe, un jeu que nous avons mis en place, qui s'appelle le spelling, un jeu trimestriel, et cela permet aux élèves d'apprendre des mots et de travailler ces... orthographiques autour de ... de la mémorisation des mots, pour les élèves les plus petits et pour les élèves les plus grands, autour de la construction du sens sémantique. Trouver le sens d'un mot et son orthographe, à partir de sa position dans une phrase. Donc, ces éléments-là, ces jeux, ces stratégies mises en place sont uniquement pour servir les compétences et faire progresser les élèves. Voilà.

Corinne : Très bien. Donc vous m'avez parlé des projets que vous avez mis en place, alors est-ce que les enseignants qui vous ont aidé à construire ces projets, ont fait la demande d'actions de formation pour mieux pouvoir appréhender ces projets ?

Directeur 3 : Alors le plan de formation a déjà été préétabli, par la circonscription. Ce plan de formation tient en compte plusieurs éléments, notamment, le retour des fiches de renseignements des enseignants sur les formations qui ont déjà été effectuées et par rapport aux observations faites par les conseillers pédagogiques ou par demande des enseignants eux-mêmes. Voici un premier élément. Donc à partir de cela, un plan de formation a déjà été préétabli. Nous avons aussi des formations complémentaires, un deuxième niveau de formation, pour notamment les enseignants qui sont les moins aguerris, les enseignants qui

ont un faible niveau d'années d'enseignement, de formation. Il y a une formation complémentaire qui leur a été établie et un troisième volet qui est sous demande des enseignants par rapport aux besoins effectifs. Nous avons notamment des besoins en informatique, nous savons comment la circonscription, notamment l'académie et plus largement au niveau national, l'école se tourne vers du numérique. Donc les enseignants ont fait cette demande que j'ai pilotée auprès de l'inspecteur, de façon à pouvoir mettre une formation autour de l'utilisation d'un outil numérique, le tableau numérique, TNI, cette formation a déjà été mise en place et tous les enseignants par exemple ont pu en bénéficier.

Corinne : Alors je reviendrai sur les matières dites fondamentales, c'est-à-dire, le français et les mathématiques, puisque ce sont des matières qui prédominent dans les évaluations nationales, même si nous ne n'écartons pas, comme vous venez de le dire, la présence du numérique puisque maintenant il va falloir aussi apprendre à enseigner avec le numérique. Alors j'aimerais savoir, puisque vous m'avez parlé de demandes individuelles de formation exprimées par chacun des enseignants, quels sont les intitulés qui sont revenus, sur quels sujets, ils aimeraient une formation supplémentaire en français et en mathématiques si vous avez pu avoir accès à cette information ?

Directeur 3 : Alors, pour répondre à votre question, je dirais qu'il y a eu des demandes. Les demandes qui ont été exprimées ont été surtout celles des enseignants, qui sont on va dire, comme je vous l'ai dit, qui ont peu d'expérience. Ces demandes ont été autour de manière malheureusement transversale, malheureusement de manière transversale. Nous avons eu des demandes, par exemples autour du décroisement, un besoin de formation du décroisement, un besoin de formation autour de la classe multi niveaux, ce sont des besoins transversaux. Plus précisément, au niveau de la lecture, également la maîtresse de CP qui est arrivée, c'est son premier CP, a demandé à avoir une formation autour des méthodes de lecture, notamment, celle actuellement en vigueur et qui commence à germer au sein de l'école. Un besoin de formation s'est exprimé autour des jeux pour enseigner les mathématiques. Je n'ai pas eu de retour sur ces formations, mais ce fut les principales demandes qui m'ont été formulées par les enseignantes.

Corinne : D'accord. Au niveau de la gestion de la classe, la classe à double niveau, enseignant autrement, avec d'autres pratiques. Je vous remercie. Toujours en parlant des difficultés des enseignants sur certains sujets, j'aimerais savoir est-ce que les enseignants en parlent avec aisance lorsque vous êtes en conseils de cycles, est-ce qu'ils arrivent à exprimer une difficulté en toute facilité ou c'est quelque peu difficile ?

Directeur 3 : Alors, pour répondre, je dirais qu'il y a eu deux temps. Le temps où les enseignants arrivent en étant relativement fermés à admettre les difficultés éventuelles qu'ils pourraient avoir dans la classe face à une compétence par rapport à une situation d'élève ou par rapport à un apprentissage quelconque. Donc, c'est un climat de confiance qu'il a fallu installer avec les enseignantes, leur expliquant le fonctionnement d'une équipe, les rassurer en leur expliquant qu'une formation, l'expression de leur difficulté peut trouver une solution à travers les échanges au sein de l'équipe et aussi à travers une aide qui peut être demandée, une aide extérieure par rapport à un formateur ou au niveau de l'Inspecteur, qui peut évidemment

trouver des solutions lorsque nous, nous n'arrivons pas à en donner. Ce deuxième temps a été construit et se construit vraiment dans le temps, c'est-à-dire, où c'est dans des situations de confiance que l'enseignant se dit que j'ai été écouté, ma demande a été véritablement entendue et j'ai eu un retour positif par rapport à la demande que j'ai eu sans avoir eu ce sentiment d'être agressée, d'être victimisé, d'être, passez-moi l'expression, un incompetent ou une incompetente. Voilà !

Corinne : D'accord ! J'aimerais revenir maintenant, juste avant cela, sur les évaluations nationales qui portent sur deux niveaux, alors jusqu'à présent, les cycles sont toujours les mêmes, même si nous savons qu'il y aura un changement à venir, mais les évaluations nationales portent sur la fin du cycle 2 et la fin du cycle 3 et intéressent les classes de CE1 et CM2. Alors, j'aimerais savoir si l'ensemble des collègues se sentent concernés par ces résultats d'évaluation ?

Directeur 3 : Pour répondre à la question (hésitation), lorsque nous avons établi nos bilans, nos premiers bilans, nous avons pris comme support ces éléments. Les enseignantes et moi-même, utilisons les enseignants du CM2, c'est l'outil principal qui me permet d'avoir du recul par rapport à ma pratique de classe. Je fais des évaluations internes qui sont sur les compétences que j'ai travaillées, mais cet outil externe est indispensable est indispensable puisqu'il me permet d'avoir un retour critique sur les compétences que j'ai travaillées et sur leur acquisition ou non. Il est pour moi et je confirme pour l'autre maîtresse qui travaille avec moi au CM1/CM2, un outil qui nous permet de déterminer des compétences sur lesquelles nous devons porter un accent particulier. Il en est de même pour les classes de CE1 puisque lorsque nous avons établi notre premier bilan, nous avons fait le point sur les compétences qui ont été les moins pertinentes, celles qui ont eu le moins de résultats positifs pour pouvoir mettre en place des outils de travail et pour pouvoir les travailler afin que les enfants soient en succès lors des prochaines évaluations qui seront à venir.

Corinne : Vous m'avez parlé du CM2, du CM1, du CE1, mais j'aimerais savoir les classes telles que le CP, le CE2, est-ce qu'elles s'inscrivent aussi dans cette logique, même si les évaluations s'effectuent au CE1 et au CM2 ? Ces classes-là, ces enseignants, est-ce qu'ils sont aussi investis par ces évaluations nationales, même si elles ne portent pas directement sur les compétences de ces classes ?

Directeur 3 : J'ai proposé aux classes et aux cycles de manière décloisonnée de travailler ensemble de manière à ce que les bilans soient construits non pas pour des classes du niveau fin de cycles c'est-à-dire CE1 ou CM2 mais vraiment dans toutes les classes du cycle. Les CP/CE1 ont travaillé ensemble de manière à étudier ces évaluations et à les rendre pertinentes et aussi bien mes CE2/CM1/CM2 ont travaillé ensemble de manière à rendre ces éléments pertinents, de manière à construire les progressions, les programmations de classe. Je n'ai pas eu pour le moment, puisque nous sommes qu'au mois de janvier, un retour sur l'efficacité ou la pertinence pour les enseignants du CP ou encore du CE2/CM1, sur l'utilisation véritablement de ces outils. Est-ce qu'elles l'utilisent concrètement, quelle manipulation effective elles ont font dans leur classe. Mais le travail malgré tout est réalisé pour pouvoir manipuler les outils, construire des outils de pertinence autour de ces évaluations.

Corinne : Mais par rapport à ce que vous avez mis en place dans votre pilotage pour l'utilisation de ces outils. Comment a été reçu cette manière de faire que vous avez proposé, comment ont été perçus ces agissements, par ces enseignants de CP/ CE2. Est-ce que cela a été bien reçu ou cela s'est fait de manière délicate ?

Directeur 3 : Cela a été bien reçu. A titre d'exemple, nous avons deux enseignantes qui sont arrivées cette année-ci, une au CP, l'autre au CE1. Ces éléments de travail leur ont permis de coordonner et de mettre en place des outils pour travailler et véritablement, elles se sont inscrites dans une coopération positive. Donc pour répondre à votre question, cela ne peut être que par l'affirmative.

Corinne : Nous allons maintenant nous positionner vers les dernières évaluations, c'est-à-dire celles de mai 2013. Vous n'êtes pas sans savoir que ces évaluations n'ont pas demandé de remontées vers la circonscription, ce qui relève d'un caractère exceptionnel par rapport aux autres évaluations nationales, cependant, il a été demandé par le Ministre aux enseignants de s'emparer de ces résultats de manière interne. Est-ce que les enseignants se sont sentis plus libres par rapport à cette prescription et comment ont-ils vécu le fait de ne pas avoir à remonter ces évaluations vers la circonscription ?

Directeur 3 : Je peux donner différents éléments de réponse. Etant dans l'école depuis plusieurs années, je peux parler de ce qui s'est passé l'an passé. Nous avons eu une enseignante et même deux qui ont pensé que dans la mesure où il n'y aurait pas eu de remontées de circonscription à faire, elles pouvaient s'autoriser à ne pas faire passer les épreuves. Elles ont compris relativement tardivement que cela était un danger pour les élèves et pour l'école qui avait besoin de ces éléments pour pouvoir construire les projets des années à venir. Elles sont revenues sur leur décision et même tardivement, on fait passer ces épreuves.

Corinne : J'aimerais m'intéresser en toute dernière question, à l'identité professionnelle des enseignants et pour cela nous prendrons appui sur le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. Est-ce que les résultats de ces évaluations entraînent un certain retour réflexif des enseignants et est-ce qu'ils se posent des questions à savoir est-ce qu'il y a certaines compétences de ce référentiel à consolider ? Est-ce que lorsque vous êtes en conseil vous ressentez qu'il y a un questionnement par rapport aux compétences du référentiel qu'ils seraient peut-être intéressant de renforcer pour certains collègues ?

Directeur 3 : Cela se construit comme je le disais avec le temps, la confiance, où les enseignants avaient l'habitude de garder leur ressenti et leurs difficultés pour eux-mêmes. J'ai remarqué qu'il y a on va dire, cette liberté d'expression qui se construit et lors de cette construction de liberté, il y a des expressions qui sortent et donc j'entends par exemple régulièrement, plutôt, il m'a été permis d'entendre les enseignantes parler d'un besoin de formation. Donc, elles se rendent compte qu'elles sont en difficulté par rapport à l'enseignement de telle ou telle discipline, telle ou telle compétence, donc elles font par-là, la demande d'un besoin de formation, le besoin aussi de mutualiser leurs compétences, de se répartir les tâches autour des découplages. Le besoin aussi de travailler différemment au

sein même de leur classe, c'est-à-dire à travers la construction d'outils. Donc on sent vraiment qu'il y a cette volonté des enseignantes, je ne parle pas au nom de toutes, mais de celles qui se sont exprimées de construire ces éléments pour pouvoir mettre ces élèves en succès.

Corinne : alors ce sera là ma dernière question, elle sera aussi toujours tournée vers ces évaluations de mai 2013 avec cette nouveauté au niveau de la prescription. Selon vous est-ce que les équipes enseignantes et particulièrement la vôtre, ont besoin toujours d'une prescription de l'Inspecteur pour agir ou est-ce qu'elles peuvent s'exprimer en toute autonomie comme il leur a été possible de faire avec cette toute dernière prescription, le temps de cette transition des évaluations nationales leur intimant de ne pas remonter vers la circonscription. Est-ce que selon vous, on a besoin ou encore au contraire une équipe pédagogique peut en toute autonomie réfléchir, se poser des questions et puis proposer aussi des actions à l'Inspecteur pour un meilleur développement et une meilleure réussite de ces élèves.

Directeur 3 : La deuxième réponse me semble correspondre à notre équipe. C'est-à-dire au sein de notre équipe, nous nous rendons bien compte et c'est la réalité, nous n'avons pas l'Inspecteur ou bien le Recteur tout le temps dans l'école. Ce sont des gens que nous ne voyons pas souvent. C'est une école qui fonctionne. Nos outils nous les construisons pour nous, notre fonctionnement et non par rapport à des prescriptions qui auraient été indiquées par nos supérieurs hiérarchiques. Nous sommes vraiment dans l'inscription d'un projet en train de mettre en place des éléments pertinents non pas parce qu'ils auraient été édictés par des supérieurs mais parce que nous nous rendons bien compte que ce sont des besoins pour les élèves et nous répondons à ces besoins par la construction d'outils et la mise en place de projets pour les élèves et non pour l'Inspecteur.

Corinne : M. Le Directeur, je vous remercie à nouveau d'avoir bien voulu répondre à ces questions et je vous souhaite une excellente journée

Directeur 3 : Merci à vous Mme Létin. Je vous en prie.

Annexe IX

Entretiens semi-directifs des inspecteurs de circonscription

Annexe IX-1 : Entretien semi-directif Inspecteur de l'équipe pédagogique n° 1

Effectué le vendredi 17 janvier 2014 à 17 heures dans l'enceinte du bureau de l'inspection

Corinne : Bonsoir M. L'Inspecteur, je vous remercie d'avoir bien voulu répondre à ces quelques questions pour me permettre d'enrichir mon projet de recherche. Alors, pouvez-vous me décrire votre circonscription ?

IEN 1 : Bonsoir, Mme Létin

Corinne : M. L'Inspecteur, pouvez-vous me décrire votre circonscription ?

IEN 1 : La circonscription de xxx compte 23 écoles dont cinq aux xxx deux, à xxx, deux à xxx, les autres, se situent à xxx. Il y a 3300 élèves à peu dans le public et 2300 dans le privé avec cinq écoles.

C'est une circonscription urbaine, essentiellement, avec les difficultés que l'on peut imaginer. Le public a beaucoup changé avec un accueil d'un nombre de plus en plus croissant d'enfants multilingues, d'origine espagnole ou anglaise.

La circonscription compte 230 enseignants pour la partie publique et 130 pour le privé.

Corinne : Parmi ces enseignants, avez-vous des maîtres formateurs ?

IEN 1 : Oui nous avons cinq maîtres formateurs dans la circonscription, une équipe de deux conseillères pédagogiques, une généraliste et une en EPS faisant fonction. Les autres sont les personnes habituelles, un IAI à 50 pour cent, un maître itinérant chargé de la langue vivante étrangère, n coordonnateur ECLAIR, n'est-ce pas puisqu'il y a 8 écoles ECLAIR : 4 en maternelle et 4 en élémentaire.

Corinne : Ce sont des écoles classées en zone sensible. Avez-vous des évaluations externes propres à votre circonscription. Il n'y a pas eu d'évaluation de circonscription ?

IEN 1 : Il n'y a pas d'évaluations de circonscription. Nous nous basons sur les évaluations nationales et même on peut exploiter, parfois, les évaluations des écoles, les évaluations diagnostiques. Moi, je les exploite en inspection et autre

Je réfléchis justement, pour pallier l'absence de remontée d'évaluations nationales, puisqu'il faut bien savoir où en sont les élèves, je réfléchis à la possibilité en évaluant les projets d'école qui arrivent à leur terme, le projet de circonscription aussi, à la possibilité de véritablement faire, un document qui puisse nous permettre de situer les enfants dans leur degré d'atteindre des compétences et donc d'avoir une idée globale dans la circonscription, des élèves en difficulté. Il y déjà une bonne prise en charge des élèves en difficulté par une organisation du RASED mais je veux savoir véritablement en focalisant sur les élèves où est-ce qu'ils en sont dans les apprentissages et les évaluations au quotidien, parce que c'est vrai que nous sommes dans un no men land en matière d'évaluation, il n'y a pas de nationales, on verra ce que cela donnera dans quelques années. Il n'y a pas d'exploitation en tous cas, pas de remontées, mais les collègues ne sont pas non plus disposés à aller loin dans une évaluation

qui pourrait être travaillée en interne voire dans la circonscription. Mettre à profit ce flou qui existe.

Corinne : Quelle est, selon vous, la fonction des évaluations externes pour les équipes d'école. Comment se représentent-ils ces évaluations et pour eux quelles fonctions peuvent-elles avoir ?

IEN 1 : Il y a toujours eu une appréhension vis-à-vis des évaluations nationales, certainement, enfin certaines écoles. Les écoles ont toujours craint une possibilité peut-être de classement. Il fallait toujours faire attention dans l'usage que l'on faisait des évaluations. En tout cas, bien anonymiser, faire en sorte de mettre en avant le côté indicateur, le côté indicateur nécessaire mais pas suffisamment certainement mais nécessaire pour avoir une idée des champs sur lesquels il fallait travailler comme vous le disiez au départ, des champs de formation nécessaire mais les évaluations nationales, leur conduite, enfin, bien entendu, on ne peut pas dire qu'elles aient été parfaites, la preuve, on y est revenu. Parce que les évaluations cela reste quand même à un moment donné, un arrêt sur image, il faut dire, ce n'était pas parfait parce qu'en terme de passation, en terme de selon que l'on ait fait un peu de bachotage, cela a existé, pas forcément, je ne parle pas d'une circonscription en particulier mais l'approche, je ne peux parler qu'en général, on ne peut pas dire qu'il y a eu, comment je dirai, une uniformité dans la façon de faire passer ces évaluations, dans l'exploitation même de ces évaluations. On peut avoir des doutes sur leur efficacité. Je pense que la preuve, l'Institution a eu des doutes sur l'efficacité.

Corinne : Mais pour revenir aux équipes enseignantes, est-ce que vous pensez qu'elles ont perçu ces évaluations comme ayant une fonction de contrôle. Puisque vous avez parlé tout à l'heure d'une crainte liée à certains classements. Le fait que vous ayez anonymé, pour un peu réduire cette appréhension, est-ce qu'elles ont représenté une fonction de contrôle ?

IEN 1 : Il y a toujours ce ressenti chez les enseignants, d'où cette appréhension. Il y a toujours ce ressenti, ce regard de l'extérieur à partir des résultats des élèves. Il faut toujours évaluer, on évalue toujours, il y a le regard des parents, il y a de toute façon le résultat d'un élève. Mais là c'était à titre, quand même de remontées, à titre comparatif par conséquent, etc., c'est clair que (*réflexion*), d'ailleurs ils n'ont pas hésité, dès que la possibilité leur a été donnée de ne pas faire suivre, de ne pas exploiter. Les enseignants étant déjà habitués à évaluer régulièrement, même de façon diagnostique, pour eux cela suffit largement. Ils aiment bien, il y a toujours cette volonté de faire en interne.

Corinne : Vous m'avez dit que parmi vos équipes pédagogiques, il y en a qui exercent dans le réseau ECLAIR. Est-ce que pour ces équipes, le regard porté sur les évaluations nationales était le même que l'ensemble des équipes. Est-ce qu'il y a la même appréhension, est-ce qu'il y a un regard renforcé par rapport à ce contrôle ?

IEN 1 : Il n'y a pas de distinction particulière. C'est vrai que nous, dans l'exploitation, on jette un regard sur les écoles ECLAIR, l'éducation prioritaire, pour voir comment les résultats évoluent. Mais je ne pense pas qu'ils aient été stigmatisés ou bien que ce soit considéré comme des résultats à part. On pouvait avoir des écoles qui avaient des résultats inférieurs à celles qui se retrouvent en éducation prioritaire. Dans la masse, il n'y a pas de distinction. D'autant plus que xxx, même s'il y a des écoles en éducation prioritaire, nous sommes en zone urbaine sensible aussi, pour d'autres écoles qui ne répondent pas aux critères de

l'éducation prioritaire mais qui ont des caractéristiques et qui se sont retrouvées en zone urbaine, c'est sensiblement pareil.

Corinne : J'aimerais m'intéresser au domaine de questionnement des enseignants et savoir lors de vos inspections, quel sujet revient le plus souvent. Est-ce que les enseignants ont besoin, ont envie de se nourrir peut-être de savoirs théoriques mais en tout cas liés à des pratiques. Qu'est-ce qui revient assez souvent lorsque vous êtes en inspection individuelle ou d'école ?

IEN 1 : Ce qui semble poser problème aux collègues, c'est la différenciation, par exemple. Ils interrogent toujours sur l'efficacité de telle ou telle pratique en termes de différenciation. La différenciation est liée à la prise en charge de la difficulté pour être efficace et après nous avons des questions usuelles, sur les meilleures méthodes pour faire parvenir à la lecture, à l'autonomie.

Corinne : En parlant de ce domaine de questionnement, est ce que les enseignants font part assez aisément des difficultés qu'ils pourraient rencontrer dans l'exercice de leur métier ?

IEN 1 : Cela dépend de la nature de la personne. Mais, il y en a, oui, qui en parlent. Il faut déjà mettre à l'aise l'enseignant. Par exemple, l'inspection est un moment de formation, il faut bien le faire comprendre. Il ne faut pas que l'on soit dans une logique de sanction, il ne faut pas qu'il y ait d'autoritarisme. Il faut mettre le collègue en confiance et comme cela après, ils vous parlent. Oui, oui les collègues me parlent. Ils me disent qu'ils ne sont pas à l'aise dans telle ou telle pratique, dans telle discipline. Hier, encore on me disait, ah les sciences, je n'ai jamais pu entrer ou l'histoire- géo, les collègues vous disent franchement et là, vous êtes à même de leur suggérer des approches ou de leur apporter l'aide nécessaire par l'intermédiaire des conseillères ou par vous-même ou par une bibliographie. Mais, la question fondamentale c'est de les mettre à l'aise pour qu'ils puissent s'exprimer. C'est vrai que lors d'une séance d'inspection, on ne voit pas tout. Mais on a quand même des entrées et il faut aussi que le collègue puisse s'exprimer, puisse dire. On a quand même une idée quand on voit les traces, on sait très bien où l'effort doit porter. Donc, ils ont la franchise de dire que dans tel domaine, ils ne sont pas à l'aise. Je conseille aussi l'échange de pratique mais aussi l'échange de service.

Corinne : Vous m'avez parlé du temps d'inspection, est-ce que selon vous, le conseil de cycles est un espace qui permet une pratique réflexive, un échange entre collègues ?

IEN 1 : Oui quand il fonctionne bien. Le conseil de cycles, c'est la raison pour laquelle j'insiste pour que les collègues pour qu'il y ait ces réunions réglementaires. Les collègues peuvent effectivement dans le suivi de l'élève, dans l'approche didactique, l'un peut nourrir l'autre, l'un peut aider l'autre, ils peuvent s'entraider. Le conseil de cycles, oui, c'est très, très important, surtout en termes de suivi et bien souvent, on est étonné par le nombre de redoublement. Donc, il y a des solutions à trouver par-là, oui.

Corinne : Toujours en restant sur l'espace offert aux enseignants pour pouvoir échanger, parler de leurs pratiques, durant les actions de formation réalisées par vos conseillers pédagogiques ou à défaut par les formateurs auxquels vous faites appel, quels sont les outils d'analyse de pratiques qu'ils utilisent pour permettre aux enseignants d'échanger ?

IEN 1 : Ils échangent sur les pratiques sur la base de documents ou sur la base de témoignages sur les pratiques, on le fait de plus en plus. On s'appuie fortement sur cela, sur cette démarche de vraiment échanger, dire ce que l'on fait, dire sa démarche didactique et comparer entre enseignants chevronnés et jeunes enseignants. La parole ne se libère pas facilement mais on a remarqué que les jeunes enseignants se jettent plus facilement à l'eau, disent comment ils font et les collègues acceptent plus facilement une certaine forme de critique quand il y a échange comme cela. Sinon, on s'appuie sur des supports d'élèves et il y a aussi des documents externes qui sont apportés pour faire l'analyse et la comparaison avec ce que l'on fait soit même.

Corinne : Vous m'avez parlé des jeunes enseignants qui arrivent beaucoup plus aisément que ceux qui ont un nombre d'années d'expérience plus grand, à s'exprimer. Comment pouvez-vous qualifier cet état de fait ?

IEN 1 : Peut-être qu'ils ont déjà moins de retenue, ils sont plus spontanés par leur jeunesse. C'est vrai que l'enseignement, certainement, petit à petit, rend individualiste. Mais au départ quand on arrive, avec sa ferveur, on a envie d'échanger, on n'est pas encore cloisonné dans une classe, donc on est plus à même de s'exprimer. Après, même les conseillers pédagogiques ont du mal à aller voir certains collègues, quand les années commencent à s'amasser. C'est tout un schéma qu'il faut déconstruire. Ce sont des choses qu'il faut remettre à plat pour changer les pratiques.

Corinne : Mais on ne pourrait pas associer ce comportement à une fermeture vis-à-vis d'éventuels changements de pratiques ?

IEN 1 : Pas systématiquement, il ne faut pas généraliser non plus. Il y a des collègues qui restent toujours ouverts mais ce sont quand même des tendances et je pense que l'on arrive selon que ... le relationnel est très important. Les conseillères dans leur approche finissent par ouvrir les portes et dans l'offre, une pratique aussi pour nous, c'est qu'en début d'année de demander aux collègues de faire des propositions sur l'offre de formation, sur ce qu'ils souhaitent comme formation. Donc on les met déjà à l'aise, qu'ils nous disent ce qu'ils leur manque même au niveau de l'école. Des formations en école, des formations sur site ou des formations à titre personnel, qu'ils se prononcent. J'ai toujours pratiqué comme cela et je pense que les collègues sont déjà à l'aise parce que nous, on ne donne pas forcément un volet. Au départ, on leur dit dans quel domaine vous voulez que l'on intervienne et ça je pense qu'ils sont quand même plus à l'aise pour s'exprimer, pour dire ce qu'il leur manque.

Corinne : Je vais rebondir sur ce que vous venez de dire, c'est très bien d'ailleurs, pour arriver maintenant à ces dernières évaluations de mai 2013 qui n'ont pas demandé de remontées contrairement aux années précédentes dans la circonscription. Vous me dites que vous avez coutume d'offrir la possibilité aux équipes de choisir les actions de formation qu'elles aimeraient voir naître pour fortifier leurs connaissances. Est-ce que par rapport à cette non remontée, il y a eu une autonomie qui a pu naître laquelle a permis aux équipes de vous faire part de leurs besoins de formation

IEN 1 : Il y avait déjà cette coutume de demander, d'exprimer leurs choix, donc cela s'est poursuivi. Alors quant à faire la part avec le fait qu'ils aient eu à gérer en interne les évaluations, c'est difficile de dire que leurs demandes émanent davantage du fait qu'ils ont traité eux-mêmes. Moi, ces évaluations 2013, là, je ne pense pas que cela soit très satisfaisant concernant les traitements qui ont été faits. Je ne pense pas. C'était une première. Il y a eu certainement un flou. Il y a eu certainement aussi une forte aisance, une grande liberté qui a été donnée. On s'y est engouffré. Je ne pense pas que l'on ait eu vraiment la main et que les collègues se soient vraiment appropriés ces évaluations. Enfin, c'est le sentiment que j'ai.

Corinne : S'il est vrai que la prescription demandait de ne pas faire remonter, mais à défaut, on demandait par contre aux équipes d'utiliser ces données pour piloter leur école. Est-ce qu'au travers de la lecture des conseils de cycles que vous avez là reçus, puisqu'ils remontent vers la circonscription, est-ce que vous avez pu déceler une certaine pratique réflexive venant de l'exploitation faite de ces évaluations ?

IEN 1 : Là-dessus dans nos évaluations, dans le bilan des projets d'école, dans le bilan que nous allons effectuer, nous allons faire ressortir cet aspect-là. Nous allons faire ressortir cette nouvelle attitude des enseignants vis-à-vis des évaluations. J'attends pour voir ce que cela va donner cette année, mais même de l'an dernier aussi, nous allons faire ressortir. On va faire un document pour établir un bilan des pratiques. Un document de circonscription, puisque tous les projets arrivent à terme. Et donc, c'est un aspect que je compte creuser. Je l'avais dit au départ, concernant l'évaluation des enfants, en général, même s'il n'y a pas stricto sensu d'évaluations nationales, cette année, on ne sait pas. On se penchera quand même sur la question de l'an dernier. On l'a déjà fait. Je ne me souviens plus très bien sous quelle forme, mais je n'étais pas satisfait des réponses. C'est pour cela que je dis que vis-à-vis de ces évaluations, il y a eu un certain flou, parce que le flou était institutionnel aussi.

Corinne : Les écoles de votre circonscription se trouvent sur le sol d'une municipalité qui a adhéré aux rythmes scolaires dès cette année 2014, pensez-vous que ce nouveau contexte, a quelque peu perturbé entre guillemets les enseignants et peut-être a créé un éloignement vis-à-vis d'une exploitation des évaluations ? Est-ce qu'ils ont focalisé toute leur attention sur les rythmes scolaires ?

IEN 1 : On ne peut pas dire le contraire. Les nouveaux rythmes de toute façon ont profondément bouleversé leurs habitudes. C'est vrai que l'intention majeure était focalisée sur ce changement de rythmes. C'est vrai que depuis l'an dernier, les collègues sont sur le front de ces nouveaux rythmes. Nous aurons l'occasion d'étudier les conséquences. Nous verrons sur cette semaine en continue, sur cette après-midi qui est indiquée comme étant un peu juste pour l'organisation des apprentissages. Beaucoup de questions. Depuis l'an dernier, oui, le nombre de questionnement accompagnant ces nouveaux rythmes a pu certainement faire pencher la balance, plus d'un côté que de l'autre, par rapport aux autres aspects de leurs missions.

Corinne : S'il est vrai que les évaluations nationales s'adressent prioritairement aux élèves pour évaluer leurs acquis à un moment donné, à savoir au CE1 et au CM2, elles interrogent quand même les pratiques d'enseignement des collègues enseignants, j'aimerais savoir si ces évaluations participent à leur construction identitaire ? Est-ce qu'ils s'intéressent sur les compétences du référentiel métier par rapport aux résultats de leurs élèves ?

IEN 1 : C'est difficile de répondre comme cela d'emblée, mais selon les enseignants, forcément, il y a une réflexion qui est conduite. En tout cas on les incite à la conduire. Il est quand même admis que les compétences sur lesquelles l'enfant est évalué sont quand même bien repérées et bien formulées : il y a quand même des enseignants qui exploitent bien, à tout moment et qui s'inspirent de cette organisation pour évaluer de façon diagnostique ou autre.

Corinne : M. L'Inspecteur, je terminerai par une dernière question. Même s'il est vrai que nous avons parlé d'obstacles qui ont pu s'ériger par rapport à cette pratique réflexive des enseignants mais est-ce que vous pensez que malgré tout, ils manifestent une volonté d'obtenir des réponses à leur questionnement ?

IEN 1 : Ce qu'il faut reconnaître aux enseignants, en tout cas au plus grand nombre, ils ont la volonté de chercher la solution par rapport aux difficultés des élèves, c'est avant tout cela, aux obstacles qui campent devant l'apprentissage, qui se posent à l'apprentissage, aux progrès des élèves. Je crois que beaucoup de collègues ont ce besoin. C'est pourquoi, ils interrogent sur l'efficacité, sur l'efficience de la différenciation, de la prise en charge des élèves en difficulté, des dispositifs d'aide. Moi, j'y tiens. J'ai eu des témoignages des collègues sur l'aide personnalisée. Certains reconnaissent quand même que c'était une demi-heure, prendre des enfants sur un point précis, sur des notions précises à remédier. C'est une remédiation ciblée, en un temps limité, certains vous parlaient avec beaucoup d'enthousiasme des progrès qu'ils ont pu constater. Donc il y a ce souci des enseignants de faire progresser leurs élèves. Avant tout, c'est cela. Et les obstacles peuvent être sociaux, peuvent être cognitifs, peuvent être de tout ordre, avec l'organisation de l'enseignant spécialisé du Réseau d'aide ici, les collègues ont quand même une approche intéressante pour repérer, signaler et apporter de l'aide à ces enfants-là, de façon à ce qu'ils entrent dans le dispositif, mais qu'ils n'y donnent pas toute leur vie. Ils arrivent pour certains, à en sortir. On tient quand même des chiffres intéressants sur la prise en charge. De façon générale, ils s'interrogent sur les difficultés et ils font part de leur propre difficulté quelquefois. Ils font part du grand problème..., à tout moment d'ailleurs, les collègues m'appellent. Hier, encore, une directrice m'appelait pour me dire, j'ai dit qu'à la prochaine réunion de directeurs on réfléchira dessus, le problème de l'incivilité, l'incivilité qui rejaillit tout le temps. Depuis l'an dernier, c'est vrai nous faisons un travail sur l'attitude des parents même, certains parents, plus les enfants qui déclinent des comportements incorrects, qui sont aussi des obstacles aux apprentissages, qui annoncent une forme de décrochage. Donc, oui, oui, oui, je dis que de façon générale, il y a ce souci de trouver un peu de tranquillité pour travailler, pour faire avancer les enfants.

Corinne : Mon projet de recherche s'interroge, à savoir, est-ce que les évaluations externes représentent un levier pour le développement professionnel des enseignants, alors je vous poserai la question, selon vous, est-ce qu'il en est ainsi ?

IEN 1 : Ce n'est jamais un seul élément, pour moi, c'est vraiment la conjonction de plusieurs facteurs qui apportent des réponses à des questions. Tout dispositif vaut par ce que l'on en fait, par l'usage que l'on en fait, par l'appropriation et surtout l'appropriation collective. Donc, il n'y a pas de remède, de recette miracle. C'est ensemble, c'est vraiment quand des collègues arrivent à percer les murs des classes et d'autres murs que les progrès sont les plus probants et qu'il y a le plus de satisfaction. C'est pour cela que j'aime que les gens travaillent dans une bonne ambiance, quand on sait... et moi aussi, j'essaie de créer une bonne ambiance, de ne pas être celui qui vient avec le savoir, imbu de son savoir, qui vient écraser ou bien qui ignore. L'approche humaine est très importante. Car si les gens ne s'entendent pas, ils ne travailleront pas ensemble et là, il y a problème. Parce que les évaluations, si on les fait comme cela, on les fait, j'en ai connues, en lycée, en seconde, il y a des évaluations, on les fait mais après on les dépose là, vous voyez. Donc, quelle que soit la beauté de l'outil que l'on inventera, s'il n'y a pas une sorte de prise en charge, d'appréhension, je veux dire si on n'embrasse pas la cause, on n'en sort pas, on n'en sort pas grand et les enfants n'en profitent pas vraiment. Donc, les évaluations peuvent être de toute sorte, mais l'essentiel c'est d'avoir une prise en charge sérieuse, collective et vraiment en équipe, en concertation autour de tout cela et dégager ce qui va, ce qui ne va pas, ceux qui décrochent, ceux qui ne décrochent pas.

Corinne : En tout cas, Monsieur L'Inspecteur, je vous remercie grandement d'avoir bien voulu répondre à ces quelques questions. Merci beaucoup.

IEN 1 : Je vous en prie, Madame. C'était tout naturellement.

Annexe IX 2 : Entretien semi-directif Inspecteur de l'équipe pédagogique n° 2

Effectué le mercredi 22 janvier 2014 à 9 heures dans l'enceinte du bureau de l'inspection

Donc Monsieur l'Inspecteur je vous remercie d'avoir bien voulu répondre à mes questions concernant mon travail de recherche. Pouvez-vous me décrire votre circonscription ?

IEN 2 : La circonscription de xxx est une circonscription de 31 écoles, avec une vingtaine d'écoles élémentaires primaires et le reste en maternelle. C'est une circonscription qui a été redécoupée donc arrive dans la circonscription une dizaine d'écoles de xxx donc 4600 élèves et 265 enseignants.

Est-ce que vous avez des Maîtres formateurs ?

IEN 2 : C'est aussi une des caractéristiques de circonscription qui évolue. Lorsque je suis arrivée en 2009, il y avait 0 Maître formateur en 2013 nous avons 5 Maîtres formateurs en poste : 1 Maître formateur en maternelle, 2 au cycle 2 et 2 au cycle 3.

Notre propos portera sur les évaluations nationales, mais avant tout, je veux savoir si vous avez au sein de votre circonscription des évaluations de circonscription ?

IEN 2 : Non pas d'évaluation de circonscription, car c'était une orientation académique de ne pas les imposer. Je me rends compte, oui depuis 2 ans sur l'autre aspect ce sont plus des évaluations menées sur le RASED. Cette année, toutes les classes de grande section sont évaluées sous une évaluation de médecins scolaires BESD : pour qu'ils mesurent le langage oral des compétences installées pour rentrer dans la lecture.

J'aimerais savoir comment associez-vous ces évaluations nationales, au sein du pilotage de votre circonscription ?

IEN 2 : J'en tenais compte jusqu'avant, jusqu'à 2011 puisque les orientations nous encourageaient. A partir de 2011, l'absence de remontées au niveau des circonscriptions ne nous donne pas d'éléments de pilotage pertinents pour avoir le temps de faire l'analyse puisque.....cela entraînant beaucoup de flottement, donc un outil de 2009 jusqu'à 2011, outil important pour moi...Donc le pilotage était essentiellement basé sur le résultat des évaluations d'école et par rapport aux évaluations académiques, cela me permettait d'entrer en dialogue avec les écoles, ce qui m'a amené à faire des évaluations d'école par la suite vraiment avec ce souci de comment l'école rentrait en réflexion par rapport aux résultats comment les enseignants analysaient ces résultats en dépit des premières analyses qui étaient souvent les enfants : « les enfants ne travaillent pas....les parents sont ;...la famille etc.... » Mais les amener à analyser quels sont les effets maîtres les effets écolesce qui a entraîné vraiment des orientations très fortes pour mon pilotage à amener les enseignants à en parler

aux conseils de cycles ou aux conseils de maîtres, à en parler au directeur, à impulser un pilotage.

Vous avez dit que vous avez travaillé comme cela jusqu'à 2011. Vous avez changé par rapport aux prescriptions ?

IEN 2 : Par rapport aux prescriptions ! Puisque dans l'ensemble le pilotage, par les résultats on y a mis un frein mais ce qui avait été installé continue. Très peu d'écoles ont perdu cette....Je crois qu'il y a des difficultés parce que les enseignants ont tout confondu. Ils n'ont pas fait de remontées aux parents, pas de remontées au sein de l'école même pour que le Directeur puisse analyser. Cela a quand même ... C'est la raison pour laquelle, je dis que si on reste sur 2011, C'est vraiment, il y avait des outils de suivi, parce que l'on commençait à avoir des résultats qui étaient partagés. Puisque c'était cela l'évaluation d'équipe avec des analyses faites en conseils de cycles qui me remontaient. Cette année, par exemple, c'est plus au sein de l'école et quand j'analyse les Conseils de cycles qui remontent, toutes les écoles analysent les évaluations diagnostiques....maintenant, il n'y a pas de pondération....ce sont les évaluations diagnostiques de chaque enseignant. Quelques fois, il n'y a même pas d'harmonisation du cycle mais des réflexes sont restés. On ne peut parler d'évaluations externes puisque c'est conçu au sein d'une école mais certaines écoles continuent à se positionner par rapport aux évaluations nationales CE1 et CM2. C'est un peu la cacophonie en ce moment.

Oui tout à fait. Certes, actuellement on dira que nous sommes en transition si on veut parler de cacophonie. Selon vous, quelle est la fonction de ces évaluations externes pour les équipes d'école ? Quelle représentation ont-elles de cette évaluation ?

IEN 2 : Pour moi, c'est avoir un élément d'étalonnage par rapport à une norme attendue, en termes de compétences d'un niveau, au regard, cela a été vraiment bien étalonné par rapport au programme. Puisque quand on voit les évaluations CE1, c'est aussi des compétences que l'on pouvait travailler dès la grande section, dès la maternelle jusqu'au CP pas forcément deux niveaux où on va parler de cycles.

La fonction première, c'était de permettre à l'équipe de positionner l'enfant et de voir avec un outil qui a été expérimenté où il n'y a plus, la main même perso de l'enseignant, cela a été étalonné de telle sorte que l'on puisse situer l'enfant par rapport à ces compétences, aux compétences acquises.

Pour moi, c'était un outil établi par des professionnels qui permettait...l'essentiel pour moi, c'était surtout l'outil qui permettait de sortir une photographie de l'enfant, ensuite, photographie de la classe, voire photographie de l'école si on va encore plus loin en macro. Mais en micro, c'est un outil vraiment qui était, qui est incontournable en fin de cycle, pour que l'enseignant, les enseignants analysent comment, quel est le profil des enfants et ce qui leur manque, pour travailler par la suite. Donc, pour moi, c'était vraiment un travail de bilan de cycle, mais de point de départ pour un autre cycle. Et malheureusement, cet aspect a été occulté par rapport à un classement d'école, par un classement d'enseignants au sein d'une école, ce qui a manqué c'est aussi cette partie d'explication.

Vous avez dit que vous avez eu à en tenir compte même si il s'agit des protocoles jusqu'à l'an 2011, à peu près lors de vos inspections ...puisqu'vous êtes entré en dialogue avec l'enseignantest ce qu'il y a eu des notions sur lesquelles l'enseignant a eu envie d'approfondir ses connaissances ? Sont-ce des savoirs théoriques. Qu'est-ce qu'au travers de vos discussions, vous avez vu revenir le plus souvent ? Quel est le domaine de questionnement des enseignants ?

IEN 2 : En mathématiques ?

Comme vous voulez ! En tous cas en français et en mathématiques.

IEN 2 : Comme il y a eu des analyses de circonscription, des analyses nationales, des analyses au sein des écoles, les enseignants lors des entretiens sur les évaluations, arrivaient facilement à mettre le doigt sur ce qui manquait aux élèves, analyser leur pratique aussi. Ils savaient très bien peut-être, qu'au niveau du cycle, ils n'en faisaient pas assez, en Organisation et Gestion de Données, Grandeurs et Mesures, mais l'entretien portait vraiment sur les stratégies, sur ce qu'ils avaient vu, ce qu'ils tiraient comme leçon des évaluations des résultats de leurs élèves, au regard d'aptitude de travail. On était plus orienté sur la méthodologie, avant d'entrer vraiment sur des notions mal transmises ou pas. Tout le monde pouvait dire grandeurs et mesures, organisation et gestion de données maintenant comment l'enseignant avait fait évoluer sa pratique, très peu renseignaient sur ce point.

Tous disaient : je sais ce qu'il manque aux élèves mais je reste sur ma méthode traditionnelle. Très peu maintenant disaient, je suis allé me former en Organisation et Gestion de Données, on ne pouvait établir un dialogue avec eux, mais ce qui était difficile, c'était surtout lors d'inspection d'avoir les données de la classe qui étaient de la classe de l'an dernier.

Quand les évaluations étaient en janvier, il n'y avait pas assez de recul, même au niveau de la programmation des inspections pour tomber sur des classes de CM2. Il fallait vraiment programmer cela. Mais cela ne changeait pas vraiment, les enseignants voyaient ce qui manquait aux enfants et ils continuaient sur leur progression.

Vous avez dit qu'ils n'avaient pas de mal à dire ce qu'ils devaient approfondir. Pourriez-vous me parler des outils d'analyse que vous avez ou bien ce que votre conseiller pédagogique avait utilisé lors des séances d'actions de formation ?

IEN 2 : Ils ont eu le système, le tableau Excel d'analyse qui permet de compiler les résultats des enfants et de sortir une photographie et des items les plus réussis, les moins réussis par élève, par la classe.

Forts de cela, les conseillers pédagogiques, certains conseillers pédagogiques arrivaient avec des éléments de remédiation sur des items, par exemple comme la lecture de l'heure où la circonscription, 80% des élèves avait échoué à la lecture de l'heure, mais notamment après 30 minutes. C'est-à-dire pour positionner du 5 h ou 15 h 50 ou 14 h50. Donc par la suite, toute une stratégie d'analyse de la difficulté de l'enfant était mise en place en animation pédagogique. Comment apprendre à analyser et quels sont les outils, les remédiations, les pistes ?

Les outils réels de remédiation, ce sont les outils nationaux qui existaient partout et que les gens prenaient pour aider à analyser, apporter des solutions mais cela n'a pas suffi. Pour moi,

c'était trop... ce sont des éléments qui étaient trop en décalage avec la pratique de la classe. Des gens ne faisaient pas de transfert forcément.

Alors, ce dont je voulais parler, c'était réellement quels outils d'analyse....Peut -être n'avez-vous pas toujours participé avec le Conseiller pédagogique. Est-ce qu'il y avait des GEASE, est-ce que vous avez utilisé de l'auto confrontation. Quel outil a vraiment permis aux enseignants de réellement verbaliser les difficultés.

IEN 2 : Quand je parle de circonscriptions en évolution, c'est aussi là, l'état de l'évolution. C'est-à-dire que ces pratiques n'étaient pas des pratiques courantes de conseillers pédagogiques que j'ai eus. Et donc, l'analyse, vraiment les écoles ont été seules à analyser. Les écoles ont été seules, ne sollicitaient pas les conseillers pédagogiques pour aider à l'analyse puisque ce n'était pas dans les habitudes parce qu'il n'y avait pas d'autres techniques de dire, oui, on va faire ensemble. Il n'y avait pas de stratégie. Il n'y avait pas d'outils. Et donc, certaines écoles ont mis en place, vraiment, des analyses en conseil de cycles.

Comment ils ont mis? Je n'ai que des remontées de P.V. Je pense qu'ils ont fait avec les moyens du bord et avec leur propre expertise. C'est de l'auto analyse en fait. Ils se sont auto formés à ça.

Donc vous me dites, que le Conseil de cycle a été un espace réservé à la réflexivité. Ils l'ont utilisé comme tel comme ils ont pu en tous cas, peut-être, pas toujours avec l'œil expert d'un formateur.

IEN 2 : Il n'y avait pas de Maître formateur, il n'y avait pas de conseillers pédagogiques allant sur ce dossier là et l'orientation consistait surtout à s'appuyer sur cette capacité qu'ont les enseignants, si réellement, ils veulent entrer en dynamique de faire progresser les enfants. Comme l'évaluation d'école que je menais, permettait de pointer du doigt certains manquements, certains points forts mais aussi des points faibles. Et ainsi, c'était toute une dynamique, au regard des évaluations : c'est analyser le fonctionnement de l'équipe et comme on les titillait beaucoup sur le travail en équipe, qu'il n'y avait pas, forcément, les directeurs impulsaient le travail en équipe au regard des évaluations puisqu'ils se disaient c'est ce qu'il y aura. En fait, le fait de mettre en parallèle l'évaluation d'école, permettait aux directeurs d'école de faire passer des messages qu'ils n'arrivaient pas à faire passer à l'équipe enseignante, en disant on va être inspectés, l'inspecteur nous a vu en janvier, il revient nous voir en juin et en janvier il nous a dit qu'il ne constate pas une analyse, un travail en équipe ; il ne constate pas une vraie stratégie mise en place au regard des évaluations. Pendant les six mois les enseignants ont travaillé, il y a une fois où ils ont appelé Monsieur xxx, la personne ressource maths parce qu'ils savaient qu'ils avaient du mal.

Dans vos propos, vous me dites que le Directeur s'est appuyé sur la venue de l'Inspecteur ou encore du premier passage, peut-être suite à une première visite précédent l'inspection d'école. Si on revient à mai 2013, où les enseignants n'ont pas eu à faire de remontées, est-ce que vous pensez que les équipes d'école se sont saisies de cet espace d'autonomie qu'on leur a donné ?

IEN 2 : Non. Non. Non. Quand je dis qu'il reste des traces, il reste quelque chose. Les pratiques ont évoluées quand même. Mais, cela n'a pas été systématique. Cela a été fonction du Directeur qui était sur le pilotage pédagogique, également en fonction de la personnalité des enseignants qui forts de certaines déclarations syndicales ont refusé ne serait-ce que de faire remonter aux parents les informations tout confondu. Mais je crois que ces évaluations mais aussi les évaluations d'école, les enseignants ont pris l'habitude du partage, tout au moins ceux qui avaient compris l'intérêt qu'il y avait quelque chose et moyen de faire pour le parcours de l'enfant, accompagner l'enfant.

Mai 2012/Mai 2013, a vraiment entraîné pour moi, pour certaines écoles qui n'étaient pas convaincues, elles ont laissé tomber cette confrontation d'analyse ou d'apporter des pistes, d'autres ont suivi, mais je ne peux pas quantifier. Je vous parle des PV qui me remontent.

Est-ce que selon vous, pour agir, pour entrer en réflexion, est ce que les équipes d'école ont besoin de toujours avoir « la pression de l'Inspection ? »

IEN 2 : Depuis cinq ans, c'est beaucoup d'évolution. Les inspections d'école n'ont pas vraiment disparu. Je vais recommencer en laissant passer peut-être les deux ans que je n'ai pas fait vraiment sur les mêmes modalités que j'appliquais parce que l'on évolue. Mais pourquoi les deux ans? Parce qu'en fait, il y avait beaucoup d'éléments qui avaient bougé : les projets d'école n'étaient pas rédigés, les programmes qui allaient sortir et des orientations claires par rapport à leur positionnement de l'évaluation était plutôt pour les secteurs, l'autonomie des écoles dans l'analyse.

Donc moi, j'ai contourné en disant qu'il faut aussi que les gens s'approprient cet outil comme élément pour les apprentissages : on évalue pour faire apprendre, pour voir aussi, où se situent les enfants est ainsi s'appuyer sur cela.

Alors j'ai changé en mettant en place des conseillers pédagogiques référents par école et on entre en entretien avec les directeurs à partir d'une grille qu'eux-mêmes ont élaborée.

Et donc fort de cela, ils interrogent dans une relation professionnelle, le directeur sur son pilotage, sur différents points, mais notamment quelle aide ils peuvent apporter eux. Et donc c'est chaque conseiller pédagogique en contact avec l'école peut répondre à une demande d'accompagnement par rapport aux évaluations, une demande d'analyse, une aide à l'analyse des enseignants qui veulent exprimer un besoin. Généralement un enseignant est capable de mettre en place des groupes d'analyses sur la pratique amenée sur une analyse réflexive mais les autres ne sont pas non plus dépourvus d'outils pour en échangeant avec les directeurs se dire si tiens, heu..., Quel pilotage ? Donc l'autonomie, oui, c'est-à-dire que j'ai disparu comme élément pour impulser mais j'impulse de façon indirecte. La présence de mes conseillers pédagogiques mais aussi surtout un élément c'est que jusqu'à maintenant depuis trois ans j'arrive à comprendre le fonctionnement du RASED dans la prise en charge de la difficulté scolaire et depuis cinq ans je travaille sur ce que l'on appelle le parcours de l'élève : à la fois traiter le redoublement, traiter le passage anticipé, traiter le suivi du dossier de l'élève à besoins particuliers et là, vendredi, on va réunir les conseillers pédagogiques qui suivent les écoles. Donc il y aura une analyse sur les TICE, sur les indicateurs que je leur ai donnés sur la difficulté des élèves et les réponses à porter, les réponses sont du RASED, et le RASED. C'est-à-dire par école, pour que l'on puisse voir quelle est la difficulté qui est déclarée est-ce

un malaise dans la gestion de la difficulté de l'enfant, est-ce réellement des cas avérés, pour lesquels l'école a tout essayé. Quand je dis l'école c'est la différenciation, est-ce que vraiment l'enfant arrive à se débrouiller en mathématiques, est-ce que la progression était claire, est-ce qu'en amont on s'est interrogé sur ce qui se faisait. C'est que comme cela qu'on va l'aborder, pour amener les enseignants quand ils auront des évaluations à se dire tiens c'est un outil un outil déjà bien fait qui va nous permettre de ..., d'analyser ce que l'enfant a appris mais aussi analyser notre pratique ce qui amène quoi, quelquefois les enseignants voient tout l'intérêt, parce que j'ai mis à côté de ça, la demande des progressions, la demande des emplois du temps et les enseignants fort de cela, commencent à faire des progressions..., commencent à mettre en place des évaluations collectives et communes. Parce que je crois qu'ils commencent à comprendre et à, à ... qu'ils ne peuvent pas individuellement tout traiter et c'est collectivement qu'ils vont analyser. Et c'est pour cette raison, que le conseil de cycle sur l'élève en difficulté que l'on a installé le CET, cette année rend obligatoire la présence du RASED et des enseignants et des conseillers pédagogiques. Il faut analyser la difficulté des élèves, d'une cohorte, par exemple quand nous avons dans une école 70 signalements sur 200 élèves, ça attire l'attention sur pourquoi autant de signalements, est-ce que c'est la difficulté dans quel domaine et comment on l'explique comment les enseignants expliquent d'effacer le simple signalement en disant que ça c'est est une partie qu'on peut gérer en classe, réellement il y a tant de pour cent et du handicap le reste il faut montrer que l'on va pouvoir répondre et que par exemple dans une école cela amène quoi, cela amène que les enseignants ont lancé un projet vraiment sur la gestion de la difficulté scolaire puisque derrière ça il y a des actes d'incivilités qui montent en puissance et heu... d'où l'intervention par exemple de chercheurs comme M. xxx, puisque si les enfants sont en difficulté vers le CM, le cycle 3, ils décrochent et l'école essaie au regard de ça, de savoir, forcément ils vont avoir besoin d'outils d'évaluation et analyser par la suite.

Alors je vois que vous avez mis en place au sein de votre circonscription un dispositif d'accompagnement de vos équipes, mais, j'aimerais savoir, est-ce que de l'autre côté les équipes elles-mêmes ont eu à vous demander un accompagnement, mais de leur propre chef, suite à leur analyse ?

IEN 2 : Heu... Les équipes avaient il y a 2, 3 ans analyser leurs difficultés en mathématiques et ils avaient vraiment besoin d'experts. Ils avaient sollicité, par exemple, école xxx, c'est 20 enseignants d'un coup, ils avaient bien sollicité, passer une commande cycle 2, une commande cycle 3. Nous avons ce que nous avons appelé un outil d'accompagnement individuel, c'est-à-dire, un enseignant qui a besoin d'un accompagnement formule l'accompagnement, l'aide au conseiller par écrit. Il dit ce qu'il a besoin, le conseiller ensuite répond avec une grille, ce que l'on appelle, un formulaire d'accompagnement qui dise bien sur quoi va porter son aide. Est-ce que c'est sur de la préparation de séance est-ce que c'est sur une aide vraiment théorique, en didactique, etc... et on contractualise. Maintenant, c'est comment on peut programmer plusieurs suivis, ça c'est individuel. Maintenant au niveau de l'école, c'est la relation avec le conseiller pédagogique à qui ils vont formuler des demandes à travers leur directeur et certains directeurs, par exemple, demandent au conseiller pédagogique, voilà nous avons vraiment besoin d'une aide pour nous aider à lutter contre ce taux important

d'échec en lecture, etc... Et donc, et dont cela aussi est, dans une dynamique, heu..., pôle illettrisme, pôle maths, à travers les différents projets que nous avons pu mettre en place, c'est toujours à partir d'une analyse de la difficulté des enfants, on dit que par exemple que les enfants ont des difficultés en orthographe et en grammaire, comment rendre ludique cet apprentissage. Et pour le rendre ludique et faire évoluer les pratiques d'une équipe, un prix est créé par une enseignante mais à partir d'éléments qui existent déjà, c'est-à-dire un rallye d'orthographe et de grammaire, qui nous permet d'introduire quoi ? Des différentes formes de dictées, de différentes façons d'enseigner le vocabulaire ou l'orthographe ou la grammaire. Donc ces directeurs entrent en entretien avec le conseiller pédagogique qui dit moi je connais les difficultés, propose aux enseignants d'entrer dans ce projet là et on va commencer à analyser les pratiques. Et ce qui se passe, c'est que les conseillers pédagogiques vont aller voir les enseignants au sein des projets et voir comment ils travaillent, comment, qu'est-ce qu'ils tirent, est ce que ils travaillent de façon traditionnelle ou bien est ce qu'ils rentrent dans cette dynamique.

Donc, ils utilisent ces dispositifs pour approcher entre guillemets les enseignants et parler pratiques pédagogiques et les analyser.

IEN 2 : Parler pratiques pédagogiques, c'est comme cela, par ce biais-là, c'est de dire j'ai un problème, ma pratique je voudrais que tu me confortes. Très peu sont dans cette dynamique. Par contre, ils ont eu en autre problème, j'ai beaucoup élèves en difficulté, il faut m'aider. J'arrive pas à tenir la classe, il faut m'aider et là, à travers ça, pour nous-mêmes au niveau de la circonscription ont dit il y a des problèmes en lecture voilà on vous propose trois champs lire, dire, écrire. Voilà entrez dedans, en rentrant dedans le but c'est de, simplement faire progresser, évoluer, analyser sa pratique et peut-être la faire évoluer si c'est nécessaire, parce que ce n'est pas tout le temps nécessaire, vu que l'enseignant arrive à se positionner.

Par contre, vous m'avez parlé de documents individuels ou collectifs où l'enseignant peut formuler l'expression d'une demande de besoin. Est-ce que vous avez beaucoup de retours de demandes individuelles comme cela ?

IEN 2 : C'est, c'est ..., ça augmente, c'est-à-dire que c'est à la fois fait par les conseillers pédagogiques, c'est accompagner par moi-même, c'est accompagner par les directeurs quand ils voient des enseignants en difficulté surtout sur la difficulté pour un accompagnement, ça commence à augmenter, mais cela n'atteint pas 10 %. Je vais faire un sondage pour ceux qui arrivent, par ce que l'on dernier on n'était même pas une dizaine, une quinzaine de formulations individuelles personnelles, personnelles enfin à leurs initiatives. Ce n'est pas beaucoup.

En tout cas, je vous remercie grandement d'avoir bien voulu répondre et je vous souhaite une bonne journée. Merci beaucoup Monsieur l'Inspecteur.

IEN 2 : C'est moi !

Annexe IX 3 : Entretien semi-directif Inspecteur de l'équipe pédagogique n° 3

Effectué le mercredi 18 décembre 2013 à 17 heures dans l'enceinte d'un lycée

Bonsoir Monsieur l'Inspecteur et merci beaucoup d'avance d'avoir accepté cet entretien pour me permettre de recueillir des données.

IEN 3 : Bonsoir et c'est tout à fait normal de contribuer à vous permettre de passer votre examen dans d'excellentes conditions.

Pouvez-vous me décrire votre circonscription ?

IEN 3 : La circonscription que j'ai nommé circonscription de xxx, c'est même une dénomination impropre, car j'aurais préféré que l'on parle de circonscription du xxx qui sous tendrait les villes du xxx et de xxx.

La circonscription c'est 26 écoles soient 11 écoles maternelles et 15 écoles élémentaires.

Nous n'avons pas d'écoles déchargées, je veux dire pas de Directeurs déchargés.

Nous avons deux écoles déchargées, mais avec la chute des effectifs de la circonscription et une démographie en baisse, les deux écoles du Bourg de xxx ont perdu leurs décharges du fait même de la baisse de cette démographie.

L'équipe de l'Inspection :

Nous avons des personnes ressources en Sciences, en informatique et des collaborateurs privilégiés qui sont des conseillers pédagogiques notamment généraliste et en EPS. La conseillère généraliste EPS a une mission beaucoup plus large que celle d'EPS.

Avez-vous des Maitres formateurs ?

IEN 3 : Oui, il y a trois maîtres formateurs, un pour chaque cycle.

Cela provient du fait que pour permettre aux stagiaires de s'imprégner de la réalité des écoles des autres communes que celles qui abritaient les écoles d'application, on a procédé à la fermeture des écoles d'application de l'époque et redistribuer tous ces postes de Maitres Formateurs dans les communes.

En ce sens, on a essayé pour chaque circonscription d'avoir au moins 3 Maitres formateurs. On a créé des postes. Nous n'avions qu'un seul, nous avons créé deux autres postes de manière à avoir des Maitres Formateurs dans chaque circonscription : au moins trois maîtres formateurs dans chaque circonscription et l'obligation pour ces maîtres formateurs d'exercer chacun dans un cycle selon le schéma suivant : un Maître Formateur dans le cycle 1, un Maître Formateur dans le cycle 2, un Maître Formateur dans le cycle 3.

Dans votre circonscription y a-t-il des écoles que l'on pourrait qualifier d'écoles sensibles à savoir par rapport à leurs résultats, des écoles cibles par exemple.

IEN 3 : Bien sûr, par rapport aux résultats aux évaluations nationales et par rapport aussi au projet de circonscription, nous avons ce que j'appelle des écoles-cibles.

Puisque inévitablement, toutes les écoles par définition ne sont pas prêtes à accompagner. L'équipe de l'inspection est là pour accompagner toutes les écoles.

On sait bien que si on veut accompagner toutes les écoles on fera du saupoudrage, donc il faut se dire qu'il faut se donner les priorités et accompagner de manière plus forte, les écoles qui auraient plus de besoins et un public plus difficile.

C'est en ce sens, un acte du projet de circonscription ; nous accompagnons les écoles cibles et nous avons ainsi l'école de xxx qui est un quartier très difficile qui n'est pas dans la zone d'éducation prioritaire mais qui pourrait l'être. J'en ai fait la demande.

Lorsque j'ai évoqué le sujet, c'est la notion de budget qui a soulevé un souci et cela n'a pas été accepté, cependant que nous avons dans ce secteur des parents en situation sociale très difficile, également une forte émigration étrangère en situation illégale où bien sûr c'est la problématique du quotidien qui prime sur le suivi scolaire de l'enfant. Tout n'est qu'une question de survie pour eux de savoir de quoi ils se nourriront, quels sont les risques de reconduite à la frontière, l'obtention des droits sociaux.

De plus, surviennent des conflits entre communautés qui rejaillissent au sein même de l'école. Nous devons de ce fait, accompagner de manière prioritaire cette école.

Avez-vous des évaluations propres à votre circonscription ?

IEN 3 : Alors nous nous sommes d'abord basés sur les évaluations nationales, dans un premier temps, il y a de cela trois ans. Notre projet de circonscription arrive à sa troisième année.

Donc au moment où nous l'avons élaboré, il y a deux ans, nous sommes partis des évaluations nationales. Nous n'avons pas d'évaluation de circonscription, en se disant que l'évaluation nationale avait été conçue par des experts, des formateurs nationaux à qui on peut faire confiance et qui sont en lien avec des chercheurs, ce n'est pas notre cas ici.

Donc on se disait que nous avions une exigence en termes d'évaluation qui mettrait en exergue, vraiment bien les difficultés que les élèves pourraient avoir et qu'en ce sens c'était un outil intéressant que nous avons adopté en tant qu'outil de circonscription.

Malheureusement, je crois que les enseignants ont très mal perçu l'enjeu de ces évaluations sachant que l'on avait des remontées de résultats et que à la fois pour la circonscription cela nous permettait aussi comme indicateur de pilotage de voir un peu les résultats des élèves et de cibler un peu les écoles où les résultats sont les moins performants de manière à les accompagner en terme de ressources humaines, etc...en terme d'accompagnement, en terme de formation aussi.

Mais les enseignants ne l'ont pas perçu de cette façon. Ils l'ont perçue comme une contrainte administrative puisque émanant du Ministère, et que les remontées servaient en fait à stigmatiser les écoles les moins performantes.

Si bien que, je me souviens que la première année où manifestement j'ai eu une classe de la circonscription qui a eu les meilleurs résultats nationaux. Les résultats nationaux par exemple en Maths la moyenne était de autour de 55% alors que cette classe avoisinait les 78%, idem en français. Alors que cette école est classée dans un secteur difficile, avec un public non moins difficile, avec une école-cible prioritaire.

Les enseignants ont donc perçu cette évaluation comme étant également une évaluation du Maître, ce qui a conduit à des dérives à savoir : faire bachoter les exercices avant les évaluations, ou alors lors de la passation des consignes il y avait déjà un début de réponse etc....

Cela n'a pas été bien compris, mais nous a permis d'avoir un échantillonnage pour organiser un pilotage.

Je ne puis que déplorer que les évaluations aient été supprimées.

En tant qu'inspecteur, nous sommes dans une situation de dysfonctionnement. Je crois que la Nation a besoin d'évaluer ses élèves, et d'évaluer le système éducatif à travers ces évaluations pour savoir où on va et si on progresse ou si on recule. Il n'y a pas que les évaluations internationales pour cela, il y a aussi les évaluations nationales.

Donc vous me disiez que les évaluations nationales n'ont pas été perçues comme étant un outil permettant un accompagnement pédagogique des écoles

IEN 3 : Tout à fait, elles n'ont pas été perçues comme un outil d'accompagnement pédagogique de l'École. Puisque en fait les évaluations devraient être un outil de pilotage pour

le Directeur d'école, parce que son projet d'école ne peut être construit qu'à partir de cet indicateur fort que sont les évaluations.

L'objectif général d'un projet d'école est quand même la réussite scolaire des élèves. Donc, il faut que je vois pour construire le résultat. Bien sûr en tenant compte du contexte mais surtout à partir de leurs résultats scolaires pour voir comment améliorer ces résultats.

Parlant du pilotage de l'école, puisque cette année, il n'y a pas eu de remontées obligatoires. Est-ce que vous pensez que le regard des enseignants est tout autre et qu'ils ont modifié leur pratique par rapport aux évaluations ?

IEN 3 : Je crois que les syndicats ont vraiment dû enfoncer le clou pour dire qu'il n'y a plus d'évaluation, nous sommes vraiment dans une dérive entre pas de remontée des évaluations et pas d'utilisation obligatoire des outils du Ministère.

Cela ne voudrait pas dire qu'il n'y ait plus d'évaluation à faire, mais cela a été perçu comme cela par certains syndicats et certaines équipes pédagogiques qui se sont dits nous n'avons plus les évaluations de CE1 et CM2 qui alimentaient le livret au niveau du socle commun des compétences quant aux paliers 1 et 2 et pourtant cela existe toujours.

Donc nous sommes, dans une dérive. C'est la raison pour laquelle, j'ai vu cette nécessité de réintroduire des évaluations de circonscription et de montrer aux équipes pédagogiques en quoi ces évaluations peuvent les servir pour piloter l'école.

Pensez-vous qu'une équipe pédagogique ait toujours besoin d'un regard du supérieur pour pouvoir agir au sein de son école ou est ce qu'il peut y avoir comme une autonomie des enseignants ?

IEN 3 : Malheureusement, je dirais que même quand les texteset je prendrai un exemple de l'an dernier sur l'aide personnalisée qui disait bien ce que c'est le Conseil de Maîtres en toute autonomie qui devrait mettre en place le dispositif. Cependant, il y a encore de certains directeurs qui réclament une intervention de l'Inspecteur.

Je crois que c'est notre système, très hiérarchisé qui fait que les enseignants n'ont pas encore compris qu'ils avaient à la fois la liberté pédagogique mais qu'ils sont aussi des chercheurs et qu'ils devraient pouvoir travailler ensemble parce qu'ils sont aussi condamnés à travailler en équipe puisque nous sommes dans une logique de cycles, une logique de socle commun. Donc, ils devraient pouvoir comprendre qu'ensemble, qu'à la limite, on peut se passer de l'inspecteur et mettre en place leurs propres progressions et programmations et penser aux dispositifs qu'ils pourraient mettre en place, comme un décloisonnement pour une prise en charge collective des enfants fragiles.

Cependant, je pense que nous sommes toujours dans la démarche psychologique de l'attente de l'avis du supérieur hiérarchique, surtout au niveau du premier degré. Dans le second degré, il y a une plus grande autonomie de la part des enseignants. A ce niveau l'Inspecteur n'a pas autant de pouvoir que l'IEN du premier degré.

Je crois que c'est à la fois que ce sont les enseignants qui poussent l'IEN du premier degré à vraiment avoir un guidage fort pour les écoles puisque c'est une attente et le fait même qu'il y ait cette demandene respectent pas la réglementation puisque c'est le conseil du maître, et qu'on a quand même intérêt en tant que IEN à les accompagner et à mettre en place des circulaires qui peuvent répondre à une attente puisque si on ne la fait pas cela peut être perçu comme l'attitude d'un inspecteur qui n'accompagne pas.

Dans vos inspections est ce que vous pensez que les enseignants arrivent facilement à parler des obstacles qu'ils peuvent rencontrer, aux difficultés auxquelles ils sont confrontés, je parle de pédagogie.

IEN 3 : Là aussi, nous sommes vraiment dans, je n'ai pas cette culture du second degré mais je pense que cela doit se passer autrement au second degré, mais au premier degré on a l'impression qu'une inspection il n'y a pas un côté formateur dans l'inspection.

Je crois que l'enseignant, tel que je le perçois les enseignants du premier degré après quelques années de fonction, pour eux une inspection c'est d'abord la note chiffrée, mais également une probable promotion. De plus, j'ai l'impression, que lorsqu'il reçoit son rapport d'inspection, l'enseignant si il regarde d'abord la note, il s'intéresse ensuite peut-être à l'appréciation générale, mais il n'aura pas une démarche d'analyse pour extraire les conseils qui lui sont prodigués pour améliorer ou changer sa pratique pédagogique.

Le caractère catégorique de mes propos, vient du fait qu'en tant qu'inspecteur en poste depuis 4 ans dans la même circonscription, j'ai commencé cette année 2013/2014 à réinspecter une seconde fois les enseignants que j'ai vu il y a de cela trois ans par exemple. Et là, je constate que, je me rends compte que, j'aurais pu faire le même rapport qu'il y a 3 ans.

Donc ce qui montre bien qu'il n'a pas été tenu compte des conclusions du premier rapport d'inspection et l'IEN de s'interroger quant à son utilité. Faudrait-il que je pense à une reconversion !?

Pour rebondir sur ce que vous dites, quel outil aurait-on pu mettre en place pour aider les enseignants à revenir sur leurs pratiques ou à faire un retour sur leurs pratiques ?

IEN 3 : Je crois que de prime abord, il y a comme une forme d'autocensure de la part des enseignants. La liberté pédagogique qu'ils ont, ils ne la prennent pas parce que c'est peut-être le système, un système qui a ses limites.

Il y a également eu par le passé l'effet du passage de certains inspecteurs. Cependant, qu'il y a une nouvelle génération d'inspecteurs qui n'arrive pas avec le bâton, qui vient accompagner et former.

Car nous avons effectivement eu par le passé, des inspecteurs intervenant sur le mode "militaire" voire adoptant des comportements despotiques, qui sanctionnaient. Je crois que ce traumatisme est encore en mémoire et se transmet de génération en génération d'enseignants.

Je pense que la nouvelle génération d'inspecteurs qui arrive (sachant que j'ai déjà fait partie d'une nouvelle génération également) fera évoluer les choses cependant que pour l'heure je ressens encore que les choses demeurent figées avec la crainte de changer sa pratique, dans un réflexe tendant à se rassurer soi-même.

Ainsi lorsque les enseignants participent à une animation pédagogique, ils y vont pour écouter (déjà qu'ils n'y vont pas de leur plein gré). Ils estiment ne pas être dans une logique d'entreprise privée où leur salaire dépendra de leur rendement, et pour lequel ils pourraient obtenir des primes etc....Par conséquent, la réflexion selon laquelle quelle que soit leur performance, le salaire sera perçu, et sans prime, ne suscite pas le désir de performance, et génère une attitude d'attentisme de l'échéance de la retraite professionnelle.

Nous sommes donc encore dans ce schéma. Il faut qu'il change, mais sans bousculer, de façon progressive en montrant le gain. Parce que je pense que pour qu'un enseignant veuille changer, il faut qu'il ait l'impression d'un gain soit en termes de condition physique, psychique tenant à la fatigue ou par exemple un gain technologique qui lui permettent de préparer plus facilement sa classe. Il faut rentrer dans ce créneau-là, à mon avis. Ne serait-ce que par exemple en invoquant le fait que l'enseignant n'utilise pas la salle informatique et qu'il "provoque" et renforce la fracture numérique entre les élèves à laquelle il contribue. De même dans le processus, d'échange de services : certains enseignants craignent qu'en laissant leurs élèves à un collègue, le niveau général de sa classe puisse être appréhendé. Il faut changer cette mentalité...et nous commençons à y parvenir progressivement....car certains enseignants commencent à ouvrir leurs classes et à montrer ce qu'ils font. Car chacun a sa recette, et tout enseignant a quelque chose à apporter aux autres.

Quant aux rapports de cycles, pensez-vous que ces conseils de cycles sont des espaces dédiés à la réflexivité par les enseignants ?

IEN 3 : Là, je pense que cela commence puisque cette politique des cycles est entrée dans la Réforme de l'École Primaire qui date de 1989. Cela fait déjà quelques années, mais le fonctionnement a du mal à être effectif mais un soubresaut est à noter.

Il fut un temps où le conseil de cycle était confondu au conseil de Maîtres puisqu'on n'y parlait pas de pédagogie. Il était question de la cantine, des fêtes, du fonctionnement de l'école etc....Alors que le conseil de cycles a d'abord un objectif pédagogique. Ainsi on y prévoit : comment fonctionnent les élèves dans le cycle, comment peut-on prendre en charge les élèves dans le cycle, quelle programmation de cycle peut-on se fixer et ou définir un projet de cycle avec un objectif pour l'année. Il y a quelques temps, nous n'y arrivions pas.....jusqu'à ce que depuis peu, il soit question, de pédagogie au sein des Conseils de cycle. On y parle désormais d'élèves en difficultés, notamment. Cela je le constate.

Dans l'imprimé que je transmets en amont du Conseil de cycle, quand j'interrogeais sur le projet de cycles, auparavant les mentions étaient les suivantes : La Mangrove, la Canne à sucre....Ce qui démontrait que la notion même de conseil de cycles n'était pas clairement comprise.

Depuis d'autres intitulés apparaissent, et en termes d'objectifs pédagogiques : par exemple : "faire réussir les élèves", "prise en charge des élèves en difficultés dans le cycle". Cela commence à venir.

Donc le constat est qu'il faut du temps....Tout comme cette nouvelle refondation de l'École, il faut attendre 10 ans et 6 ans après que l'on ait bien commencé à comprendre la réforme. C'est d'ailleurs le rôle de l'IEN d'expliquer la réforme, ses enjeux....Les enseignants doivent se dire qu'ils sont dans un métier qui "bouge" qui doit s'adapter à l'évolution de la Société mais aussi à l'évolution de la Recherche. Que c'est normal que cela bouge et heureusement que cela bouge.

Vous avez parlé du pilotage de l'école. Est-ce que par rapport au projet d'école il y a l'expression d'un besoin de formation qui ait été formulée par les équipes ?

IEN 3 : Le souci réside dans le fait que les équipes ne sont pas conscientes de leurs besoins en formation. La démonstration en est faite lorsque l'on monte par exemple un dispositif d'animation pédagogique. Quand on demande aux enseignants de faire des choix, ils confondent bien souvent désirs et besoins. S'ils estiment exceller dans un domaine par exemple les Arts Plastiques, ils considèrent que s'ils n'ont d'emblée pas de besoins quant à ce domaine, comme ils l'affectionnent ils redemandent une formation dans le domaine. Cependant, que leur profil nécessitait un besoin de formation en mathématiques par exemple. D'où l'abandon de ce dispositif.

Il y a quant à cela une nécessité d'accompagner cette prise de conscience des enseignants. Pour ce qui est du projet d'école, j'en reçois maintenant de nouveaux, puisque le projet de circonscription est revu, et pourtant les points faibles identifiés chez les élèves restent toujours identiques. Ainsi, les problèmes tels que la production d'écrits, par exemple, revient de façon régulière depuis plus de trois ans. Les enseignants pensent assez souvent que ce résultat n'est QUE du fait des élèves. Il leur faut envisager de changer quelque chose par rapport à la prééminence de ce problème récurrent, et envisager notamment une formation quant à la production d'écrits. Mais rares sont les équipes pédagogiques qui avoueront avoir un besoin de formation dans ce domaine pour modifier leurs pratiques Je dirai même, jamais une équipe pédagogique ne remettra en question sa pratique dans ce sens-là.

Comment expliquez-vous ce manque de retour sur sa pratique de la part des enseignants ?

IEN 3 : Si nous étions dans le cadre d'une institution privée, les enseignants seraient sensibles aux notions d'attractivité et désaffection pour l'établissement en rapport à la qualité de l'enseignement et par conséquent des résultats attendus des parents et obtenus réellement. Dans les institutions privées, pour celles qui ne sont pas sous contrat, ce sont les droits de scolarité versés par les parents qui génèrent le salaire des enseignants. Donc le droit de regard des parents est admis dans ce contexte, qui sous-entend une obligation de performance et une nécessité de se former pour l'atteindre ou l'améliorer.

Dans le système qui est le nôtre, la paye ne dépend pas de la réussite des élèves, ni de la performance et l'opinion qui prévaut est celle selon laquelle la note est augmentée avec l'ancienneté, ou par rapport à une promotion. C'est le système par lui-même qui favorise cet immobilisme.

Monsieur l'Inspecteur je vous remercie d'avoir bien voulu répondre à mes questions et je vous souhaite une excellente soirée. Merci beaucoup.

IEN 3 : Je vous en prie.

Annexe X

Entretiens semi-directifs des conseillers pédagogiques de circonscription

Annexe X1 : Entretien semi-directif Conseillère pédagogique de l'équipe 1

Effectué le lundi 13 janvier 2014 à 14 heures dans la salle de réunion du bureau de circonscription

Corinne : Bonjour M. La CPC, et merci beaucoup d'avoir accepté eh bien de répondre à mes questions pour mon projet de recherche.

Alors, pouvez-vous me décrire la circonscription dans laquelle vous exercez ?

CPC1 : Donc la circonscription de xxx est composée d'une vingtaine d'écoles qui sont situées sur la commune de xxx et des xxx et nous avons aussi cinq écoles privées sous contrat. Donc nous avons aussi des écoles qui sont en éducation prioritaire et d'autres qui sont en zones urbaines sensibles. Voilà.

Corinne : D'accord. Y a-t-il des évaluations que l'on pourrait qualifier d'évaluations de circonscription?

CPC1 : A une certaine époque, nous avons réalisé des évaluations de circonscription à l'entrée du CP et depuis quelques années, on les a arrêtées. Voilà. Par rapport à la lourdeur du traitement, surtout qu'il y avait aussi les évaluations CE1 et ensuite CM2 donc cela faisait beaucoup de traitements sur l'année. Voilà.

Corinne : Alors justement, notre propos portera sur les évaluations nationales que j'appellerai évaluations externes. Tout ceci pour vous demander, comment au sein de votre circonscription vous associez ces évaluations externes au sein du pilotage de la circonscription ?

CPC1 : Mais disons que pour nous, c'est vraiment un outil intéressant mais le problème, c'est que depuis l'année dernière, par rapport aux préconisations, nous n'avons pas eu de remontées donc c'est vrai que cela devient difficile pour nous que cela devienne un outil pour justement le pilotage de la circonscription puisque c'était là-dessus que l'on s'appuyait pour la mise en place des formations, ensuite, même pour les inspections, l'orientation et là c'est un peu plus difficile. Et la mise en place aussi des projets, projet de circonscription, donc c'est vrai que le fait qu'il y ait cette préconisation, les équipes enseignantes ne se sentent pas obligées de faire remonter ces documents donc nous n'avons pas eu de retour. Voilà !

Corinne : Selon vous, pour ces équipes pédagogiques, quelle est la fonction de ces évaluations externes ?

CPC1 : J'ai l'impression, bon que... Quelquefois je trouvais que pour eux, c'était vraiment mais comme si c'était une tâche supplémentaire parce que quelquefois, ils trouvaient que ces évaluations surtout par rapport aux nouveaux programmes étaient beaucoup plus difficiles, beaucoup plus lourde que les anciennes formules. Quelquefois leur classe n'était pas capable de faire entièrement toute l'évaluation. Donc pour eux vraiment, c'était pas..., cela ne les aidait pas plus. Voilà ; et en plus elles arrivaient très tard en fin d'année scolaire, ils nous

disaient souvent mais nous avons déjà fait nos évaluations et après à quoi cela va servir ? Comment on peut les exploiter alors qu'elles arrivent à la fin du mois de mai, il faut les faire passer des fois en juin, après on termine de les corriger après il faut les faire rentrer dans le fichier de traitement numérique, et bon moi je pense que cela ne servait à rien. Pour eux, cela ne servait à rien. Parce qu'ils disent, bon on va...surtout les évaluations CM2, on va rencontrer les parents, on va leur dire ceci, cela, mais quel retour après. Il n'y a rien. Puisqu'ils partent, ils vont tous en général en 6^{ème}. Donc et même s'il y a la liaison CM2/ 6^{ème} souvent les élèves ne vont pas dans le collège de secteur. Donc pour eux, c'était vraiment du travail en plus mais qui n'aboutissait à rien. Voilà !

Corinne : D'accord.

CPC1 : Même dira-t-on une corvée, une corvée !

Corinne : Vous m'avez fait part tout à l'heure de l'ensemble des écoles, disant que certaines étaient classées en ECLAIR ou encore en zones sensibles, alors est-ce que cette façon de voir était plus celle des écoles pour lesquelles les enfants étaient en difficulté ou bien c'était un point de vue d'ensemble ?

CPC1 : Un point de vue d'ensemble. Oui, vraiment pour tous les collègues, les enseignants, ces évaluations arrivent tardivement à la rigueur, ils auraient préféré que cela soit des évaluations diagnostiques. Comme cela, ce que l'on peut mettre en place sur l'année, vraiment un travail de remédiation et après, on peut revenir dessus pour voir si par rapport à ce qui s'est mis en place dans les classes, s'il y a eu vraiment .., ça a servi à l'utilité de ces évaluations. Par exemple, on les fait au CE1 puis il passe au CE2, parfois il n'est même pas dans la même école, des fois, le document reste dans l'école. C'est plus,..., pour eux c'était de la paperasse j'ai l'impression. Ils ne l'ont jamais dit, mais c'était de la paperasse. Après on envoie cela aux parents..., les parents ce qu'ils attendent en juin, c'est quoi ? Qu'on dise admis dans la classe supérieure. Même si on leur dit il y a les évaluations nationales qui cela inquiète ? La plupart des parents quand on arrive au mois de juin, ils voient le livret, ce n'est pas pour savoir si leurs enfants ont réussi aux évaluations nationales, c'est pour si leur enfant est admis dans la classe supérieure et surtout au CM2, quand l'enfant par exemple avec les dossiers d'admission, quelquefois c'était en mars, les dossiers d'admission, l'enfant sait déjà qu'il va en 6^{ème}, parce qu'on le lui a dit, vous croyez qu'il va faire les évaluations en fin mai ? Enfin non !

Corinne : Alors nous avons beaucoup discuté de l'enfant et du comportement qu'il pourrait avoir vis-à-vis de ses résultats mais on va essayer de centrer notre propos sur les enseignants. Alors est-ce que à un moment donné, ces évaluations ont participé au développement professionnel de ces enseignants ? Est-ce qu'ils se sont posés des questions sur leurs propres pratiques par rapport aux résultats de leurs élèves ?

CPC1 : J'ai trouvé une démobilitation. Disons, qu'après, à l'issue de ces évaluations, on a mis en place des stages écoles avant 2013. Par exemple, deux années de suite on a mis en place des stages écoles, donc on avait fait appel à des missionnés, par exemple français et mathématiques et par exemple des animateurs en informatique et souvent avant de commencer, on faisait quand même, un temps où, heu..., une sorte de GEASE où les enseignants s'exprimaient et souvent ils disaient que encore une fois ils sont pointés du doigt, encore une fois on a l'impression que tout ce qu'ils mettent en place au cours de l'année ne se vérifie pas, parce qu'ils ont des mauvais résultats et on va encore penser qu'ils ne travaillent pas et ils se disent cela fait des années quelque fois qu'ils sont dans ces écoles, qu'ils se donnent à fond et là, on voit que bon, heu..., encore une fois, les résultats ne suivent pas.

Donc les collègues étaient un petit peu démoralisés, il a fallu aussi les rassurer, parce que leurs élèves avaient les plus mauvais résultats de la circonscription. Et donc après qu'est-ce qu'ils se disent ? Encore une fois, au niveau même du ressenti de l'enseignant que ça posait problème.

Corinne : Alors, vous m'avez parlé du GEASE, qui est un outil d'analyse de pratiques, mais qui est aussi un espace qui permet de à chacun de s'exprimer, de libérer la parole et dans lequel, chaque discours a sa valeur. Alors, est-ce à dire que même au sein de ces GEASE, les enseignants ont eu des difficultés à exprimer, des difficultés d'ordre pédagogique. Et est-ce que malgré cet outil mis en place, la parole a eu du mal à être libérée ?

CPC1 : En général, c'était les plus jeunes qui s'exprimaient, et les plus anciens étaient quand même réticents, ils se regardaient, ils observaient les autres, mais, prendre la parole le premier, non. Très, très difficiles de se dévoiler. Je ne sais pas si c'est le métier qui de plus en plus empêche l'enseignant, justement de parler de ses difficultés mais c'était très difficile. Moi, j'ai l'impression que c'est..., je pense que ...le métier, la façon dont le métier est présenté, cela n'aide pas un enseignant. L'enseignant a toujours l'impression qu'il est pointé du doigt, il est mis à défaut. Donc c'est très difficile, parce que je vais dire je fais comme ça, mais comment on va me dire, mais on va me dire, mais ce n'est pas bon ce que je fais, et donc après l'enseignant se referme, il n'a pas envie de s'exprimer parce qu'il a peur des critiques. Même s'il fait des choses, très intéressantes, il faut vraiment le mettre en confiance. Il y a tout un travail de mise en confiance de l'enseignant que l'on doit voir et donc, heu..., l'enseignant, il ne se sent pas rassuré.

Corinne : Venons-en aux évaluations de mai 2013, qui exceptionnellement, le temps que le ministère puisse acter sur de nouvelles évaluations nationales, n'ont pas demandé de remontées vers la circonscription. Alors est-ce- que justement, cette prescription a libéré les équipes et leur a permis d'exprimer peut-être un besoin de formation vers la circonscription ?

CPC1 : Heu... le besoin de formation des enseignants, c'était plutôt, la gestion de la voix, donc je ne sais pas, peut-être que ça correspond à mathématiques et français. Disons qu'ils ont déjà tellement de formation en mathématiques et français qu'ils ont souvent besoin de formations qui ne concernent pas les disciplines disons phares, importantes . Les enseignants ont besoin quelque fois de se détendre. Ce n'est pas forcément, ce que ..., et je vous ai dit, ils n'ont pas fait remonter. Et ils m'ont dit que cela leur a donné certaines libertés, parce qu'ils ont choisi les activités à proposer aux élèves. Le fait, qu'il n'y avait pas de retour, ils ont choisi en fonction de ce qu'ils avaient travaillé avec leurs élèves, ils ont choisi dans le protocole des activités, des exercices, en fonction de l'endroit où ils s'étaient arrêtés dans le programme. Donc, c'est dans ce sens- là, ils se sont sentis mieux. Voilà !

Corinne : Alors, vous avez eu aussi connaissance, je suppose des rapports de conseils de cycles, qui là, remontent vers la circonscription, est-ce que au sein de ces rapports et particulièrement le premier conseil de cycles, qui permet de mettre en place les activités en lien avec le projet d'école, est-ce qu'il en a été de même et est-ce que les écoles n'ont pas fait mention du résultat des évaluations de mai 2013.

CPC1 : Non, ils n'ont pas fait! Des fois, ils disent, mais de toute façon, j'ai fait passer, mais je n'ai pas saisi les résultats.

Corinne : Alors “fait passer”, ne pas saisir les résultats, mais est-ce qu’il y a eu quand même une exploitation permettant une réflexion, aussi bien, pour améliorer les résultats des élèves, mais une exploitation aussi en faveur du travail d’équipes pour le conseil de cycles ?

CPC1 : Là je ne sais pas. Je ne pense pas. C’est arrivé au mois de juin, il faut se dire aussi xxx, les enseignants savaient qu’ils allaient entrer dans la semaine de 4 jours ½ donc il ne fallait surtout pas leur demander beaucoup de choses. Ils étaient déjà plus dans « en septembre, on travaillera le mercredi ». Cette année, ce n’était pas l’année où il fallait demander beaucoup de choses aux gens. Ils étaient déjà un petit peu à cran. Donc, leur demander des évaluations, non ! Leur demander de travailler, heu..., non, non, non ! Ils étaient plus dans les conseils de cycles, ils étaient plus en train de voir comment, on va s’organiser l’année prochaine. Nos emplois du temps pour le mercredi comment on va faire ? C’est vrai que ce n’était pas dans ça. C’était plus, maintenant on va perdre, notre mercredi, C’était vraiment..., c’est une autre ambiance. Voilà !

Corinne : Bon d’accord. Donc effectivement, puisque xxx a fait partie des communes qui sont entrées les premières dans le dispositif des rythmes scolaires, effectivement, cette prescription de non remontée est arrivé dans un contexte quelque peu particulier, qui a mobilisé l’attention des enseignants plutôt vers les rythmes.

CPC1 : donc, oui, quand ils ont entendu non remontée, ils ont tous dit, on nous a dit de ne pas remonter donc quand j’ai commencé à distribuer les livrets, il y a des enseignants qui m’ont dit, je ne veux pas de livrets, parce que je ne ferai pas passer.

Corinne : Voilà ! C’est bien de pointer le doigt dessus. Alors est-ce que vous pensez qu’il y a eu confusion entre non remontée et non passation.

CPC1 : Mais c’est parce que leur a dit, ..., je leur ai expliqué, je leur ai dit, ça peut t’aider pour je veux dire la gestion de ta classe. Ce n’est pas une histoire où je te demande de faire remonter les résultats mais le fait qu’il y a eu, les syndicats derrière, il faut le dire, qu’ils sont venus faire, heu..., dans les écoles même, dire aux enseignants ne faites pas, il y en a qui se sont braqués. Il y en a qui ..., il y a eu très peu d’enseignants qui ont refusé les livrets. Je pense que c’est une seule qui a refusé les livrets sur toute la circonscription. Les autres au contraire m’ont dit, il manque des livrets, donc, il a fallu, justement quand elle m’a dit, cette collègue, qu’elle ne voulait pas donc je lui ai dit, hé bien tant mieux, parce qu’il y a des écoles auxquelles il manque des livrets, donc ça va leur servir. Mais c’est vrai qu’il n’y pas eu de livrets non utilisés. Et surtout, ils savaient qu’ils n’allaient pas être payés.

Corinne : Bien. Alors est-ce à dire que les évaluations de mai 2013 n’ont pas participé pleinement, entièrement au pilotage pédagogique des écoles ?

CPC1 : Je pense tout à fait ? Elles n’ont pas participé. Je trouve qu’elles auraient dû être comme dans les anciennes évaluations CE2, puisque moi, j’ai participé à leur mise en œuvre, puisque j’étais personne ressource à l’époque où elles étaient là, personne ressource en français où il n’y avait pas d’histoire d’argent et aussi il y avait ce travail d’équipe. Vraiment, là, il y avait un travail d’équipes puisque il y avait des matinées libérées où il y avait une correction commune des livrets, ensuite, cela pouvait être le directeur qui faisait entrer les données mais il y avait cette correction commune où tout le monde se réunissait et ça permettait par exemple de voir..., l’enseignant du CP pouvait voir les cahiers d’élèves qu’il avait eu dans sa classe, comme le collègue de CE1. Et même, les enseignants de cycle 3, CM1/CM2, pouvaient voir ce qu’on demandait aux élèves de CE2 et donc aussi de se dire et

bien, peut-être qu'il faut que je travaille davantage cette partie-là ou il ne faut pas que je demande tant aux enfants puisque regarde ce qu'on leur demande. Et je trouvais qu'à ce moment-là, il y avait plus de travail d'équipes et je trouvais que c'était beaucoup plus porteur mais depuis le jour où il y a eu cette histoire de 400 euros, il n'y a plus eu ce travail d'équipe dans les écoles puisqu'on disait, eh bien, puisqu'on te donne l'argent tu vas te débrouiller avec tes 30 cahiers.

Corinne : C'est vrai que c'est un facteur qu'il est intéressant d'analyser, de prendre en compte.

Alors vous m'avez parlé d'un outil d'analyse, le GEASE, j'aimerais savoir est-ce que vous avez eu à en pratiquer d'autres, peut-être avec les formateurs qui vous ont prêté main forte lors des stages d'école.

CPC1 : C'est juste lors des stages d'école que nous avons fait le GEASE, après on n'en a pas fait d'autres, puisqu'après, il n'y a pas eu de remontée d'évaluations, donc c'est vrai qu'après pour choisir une école pour faire un stage école, c'est plutôt..., nous avons plutôt attendu que les équipes écoles nous sollicitent pour pouvoir mettre en place par exemple une formation. Et c'est vrai qu'au niveau de la circonscription, on proposait des formations et on demandait si les écoles voulaient des stages écoles. On en a eu pour la BCD, pour l'enseignement des arts visuels et pour la pratique de l'EPS. Voilà !

Corinne : Donc là, il s'agit de stages demandés de manière volontaire par les équipes ?

CPC1 : Oui, par les équipes. Mais on ne sentait pas vraiment un lien avec les évaluations. Voilà !

Corinne : On dira un lien direct. Il s'agit de ce dont vous m'avez parlé tout à l'heure aussi, du stage sur la gestion de la voix, n'est-ce-pas ? Celui-là aussi fait partie des demandes. Je terminerai en vous demandant, même si la réponse se dessine par elle-même, est-ce que vous pensez que ces évaluations nationales ont participé à la construction identitaire des enseignants ? Alors c'est-à-dire est qu'elles ont contribué à renforcer leurs compétences professionnelles pour un développement professionnel. Est-ce qu'elles y participent ?

CPC1 : Oui, si elles sont déjà pas forcément que dans l'école mais dans la classe c'est-à-dire que ça devienne vraiment pas l'évaluation d'un niveau mais l'évaluation vraiment d'un groupe d'élèves qui étaient en difficulté à tel âge dans l'école et qui va revenir et c'est vraiment après qu'il y a tout un travail de mise en place ; d'accord. Pour que l'on puisse se dire, il y aura des PPRE mais même lorsque l'on élabore des PPRE, on a toujours l'impression que c'est le PPRE d'une classe, d'un élève. On n'a pas l'impression de ce travail d'équipe derrière mais ça devrait. Si vraiment c'était pris au sérieux, je veux dire que cela devrait participer. Il y a d'autres éléments, bien évidemment, d'autres dispositifs, qui existent et qui participent aussi à ce développement. Normalement, oui. Si c'est bien fait, si c'est bien réfléchi, si cela n'arrive pas au mois de mai, mais que cela arrive peut-être avant. Ça pourrait participer.

Corinne : Alors, toute dernière question, faisant fi de tous les obstacles dont vous avez fait part, le paiement, le travail en cycles qu'il faudrait fortifier, le passage dans les rythmes scolaires qui a quelque peu perturbé les enseignants, est-ce que vous pensez que malgré tout cela, ils manifestent une volonté d'obtenir des réponses au questionnement relatif aux obstacles professionnels qu'ils pourraient rencontrer ?

CPC1 : Je ne sais pas. Il faudrait leur poser la question.

Corinne : Donc là, je vais me référer à leur réponse vis-à-vis du questionnaire. En tout cas, je vous remercie grandement de votre participation et d'avoir bien voulu me répondre à ces quelques questions. Je vous souhaite une excellente après-midi.

CPC1 : Et moi, je vous souhaite une bonne continuation et la réussite dans vos projets professionnels.

Corinne : Merci beaucoup ! A très bientôt !

Annexe X2 : Entretien semi-directif Conseiller pédagogique de l'équipe 2

Effectué le jeudi 23 janvier 2014 à 14 heures dans la salle de réunion du bureau de circonscription

Corinne: Bonsoir M. Le conseiller pédagogique. Je vous remercie d'avoir bien voulu répondre à ces quelques questions pour me permettre d'enrichir mon projet de recherche

CPC2 : Bonsoir Mme Létin

Corinne: Pouvez-vous me décrire la circonscription dans laquelle vous exercez ?

CPC2 : Nous sommes dans une circonscription comportant des écoles élémentaires, de grosses écoles élémentaires, des écoles maternelles assez nombreuses et seulement quatre écoles primaires. Ce sont des écoles de type urbain, qui ne sont pas classées en réseau d'éducation prioritaire, ni en réseau ambition réussite, donc un public plutôt privilégié dans l'ensemble.

Corinne: Est-ce que vous avez des évaluations propres à votre circonscription?

CPC2: Non.

Corinne: Il n'y en a pas. D'accord. Parlons maintenant des évaluations nationales que j'appellerais tout au long de notre propos, évaluations externes. Pouvez-vous me dire comment vous associez ces évaluations externes au pilotage pédagogique de votre circonscription ?

CPC2 : Oui, je peux parler déjà de ce qui se passait en 2012-2013 ou même 2011-2012, dans les dernières éditions des évaluations dites obligatoires où nous étions au courant de tous les résultats de toutes les écoles, parce qu'on avait des données statistiques des écoles puisque les résultats remontaient. Donc on faisait un vrai travail d'analyse de ces résultats et moi-même j'étais en charge de ce dossier des évaluations et donc je pointais d'une manière très précise les secteurs qui étaient à travailler, les domaines qui étaient à travailler tout particulièrement et on proposait une à deux animations pédagogiques, généralement c'était une pour le cycle 2 et une pour le cycle 3, et je devais moi, justement mettre en œuvre avant les points à travailler, les échecs et les réussites. Et sur les échecs, je faisais chaque fois une proposition d'activités à faire en classe ou en aide personnalisée. C'était un document d'appui et une proposition. Je sais que certains s'en sont saisis mais il n'y avait pas eu par la suite de formations spécifiques d'enseignants. Autrement dit, on proposait un catalogue d'activités pour répondre à des points bien précis ; les enseignants s'en sont saisis ou pas. Mais dans le programme d'actions de formations pour la circonscription, il n'y a jamais eu de formations spécifiques découlant des résultats des évaluations nationales.

Corinne : Parlant des enseignants, pouvez-vous me dire, selon vous, quelle est leur perception de ces évaluations. Pour eux, quel rôle ont-elles ?

CPC2 : A mon avis, ce qui est très marquant et révélateur, c'est que à partir du moment où on leur a dit que, pour l'année dernière notamment, cette année de transition, les résultats n'étaient plus à faire remonter, du coup, les enseignants se sont appropriés différemment ce protocole d'évaluations. C'est-à-dire que, ils ont senti tout d'un coup, qu'il y avait beaucoup moins de contrôle, puisqu'il n'y avait pas de remontées. Tout le monde les a faites, les passations ont été faites, mais je pense qu'ils ont ressenti certainement beaucoup moins de pression professionnelle, quant aux résultats et donc se sont sentis peut-être beaucoup moins coupables, déculpabilisés par rapport aux résultats des élèves qu'ils ont perçus.

Corinne : Par rapport aux rapports de conseils de cycles qui arrivent encore jusqu'à la circonscription, là, il s'agit bien d'une obligation, est-ce que vous avez pu au travers de la lecture de ces documents voir une certaine exploitation de ces derniers résultats d'évaluations ?

CPC2 : Si les remontées n'étaient pas obligatoires, en revanche, l'obligation faite par l'Inspecteur, c'était de les traiter, de traiter les résultats. Mais il ne demandait aucun résultat chiffré. Par contre, il exigeait que cela soit fait dans les écoles, donc il avait demandé, du moins mandaté les directeurs pour qu'un temps soit consacré à l'étude des résultats de l'école. Donc ça, je sais que cela a été fait, l'Inspecteur avait même proposé que nous puissions y être associé, je veux dire l'équipe de circonscription à la demande des écoles, on ne nous a rien demandé mais pour autant, je sais que cela a été fait. Alors maintenant, jusqu'où ? Cela a débouché sur quoi, là, je ne sais pas trop, je sais pour certaines écoles, parce que je sais comment fonctionnent certains directeurs et que j'ai eu des retours de la part des enseignants mais quelle exploitation, sur quoi cela a débouché concrètement déjà là cette analyse, cela nous échappe. Mais elle a été faite.

Corinne : D'accord, mais on peut supposer qu'elle a été faite dans un cadre de conseil de cycles ? Est-ce qu'il y a eu des remontées écrites signifiées sur les comptes rendus de conseils de cycles ?

CPC2 : J'en ai eu quelques-uns à lire. On faisait mention de cette analyse davantage en conseil de cycles, qu'en réunion pédagogique complète des écoles mais malheureusement, dans ce qu'il apparaît ce n'est qu'une analyse chiffrée, un constat. C'est-à-dire que cela débouche sur un constat, c'est-à-dire tant d'élèves ont des difficultés sur tel domaine ou tel concept, mais l'analyse s'arrête là. C'est-à-dire qu'on ne voit pas apparaître d'actions spécifiques qui vont être engagées pour remédier à ces difficultés, ça, on ne le voit pas encore dans les écoles.

Corinne : Lorsque vous allez en visite dans les écoles, est-ce que vous ressentez qu'il y a un sujet commun qui revient et qui reflète un peu les difficultés des équipes ? un sujet, peut-être est-ce qu'ils ont un besoin au niveau d'un savoir théorique ou est-ce qu'il y a une notion à consolider ?

CPC2 : Il n'y a pas un sujet qui revienne spécialement mais en revanche, ce que j'observe, quand je vais voir des classes ou quand je vais en visite ou que l'Inspecteur par exemple me demande, ce n'est même pas une demande, c'est une commande, d'aller visiter untel ou untel car au vue de l'inspection c'était pas génial, alors il me demande souvent d'aller voir, même si les enseignants ne sentent pas, n'avouent pas être en difficulté, ce n'est pas facile de dire, je ne sais pas, c'est un aveu d'échec quelque part et moi, ce que j'observe après, c'est que le

travail de différenciation globalement n'est jamais fait ou très peu ou mal fait. Quand il est fait, c'est ponctuel, ce n'est pas un travail organisé et ce n'est sans doute pas, c'est dur, c'est un peu dur ce que je dis, mais ce n'est pas un travail qui est forcément réfléchi au préalable, préparé à l'avance. C'est-à-dire que les enseignants quand ils font leur classe ou leur leçon savent qu'ils vont avoir trois ou quatre élèves qui vont décrocher peut être assez vite, alors effectivement ils décrochent, mais pour autant, il n'y a rien de préparer pour eux. C'est-à-dire qu'on les décroche.

Corinne : Vous avez parlé de difficultés des enseignants. Comment vous pouvez expliquer ce malaise des enseignants à exprimer leurs difficultés sur telle ou telle notion ?

CPC2 : Parce qu'on est peut-être dans un système qui ne le permet pas. La parole n'est pas libre. Il y a toujours quelque part le regard de l'Institution et puis le regard des autres. Un enseignant aura toujours du mal et je le comprends à avouer à ses collègues qu'il a besoin d'un conseil pédagogique parce que voilà il se dira, ils pensent, il ne sait pas faire, il est nul. Donc c'est toujours extrêmement difficile d'avouer qu'on ne sait pas faire ou qu'on aurait besoin d'aide. Après quand des difficultés sont révélées suite à une inspection, qu'on peut mettre le doigt dessus, sur quelque chose de bien précis, c'est toujours plus facile, mais, comment vais-je dire cela, en aparté, en duo, sans en référer aux autres enseignants de l'école, de travailler, de toucher de plus près ces difficultés mais sinon un enseignant, je crois que c'est le système qui ne permet pas, qui ne permet pas de dire, tiens voilà là je suis en difficulté, j'ai besoin d'aide. On est dans une profession où on ne se dit pas ce genre de choses-là et on ne demande pas forcément l'aide des collègues, parce que les premiers à aider, ce sont les collègues voisins avant d'alerter l'équipe de circonscription, mais ce sont forcément des collègues. Mais c'est quelque chose qui ne se fait pas, qui ne se faisait pas avant pour l'avoir vécu et je pense qui ne se fait toujours pas. A tel point que même les jeunes, les jeunes enseignants débutants qui sont confrontés à des difficultés réelles de classe, de gestion de classe, d'organisation mais aussi de conception, etc..., ne trouvent pas forcément dans les écoles, l'aide qu'ils pourraient avoir mais parce qu'ils ne demandent pas non plus.

Corinne : On demande aux enseignants de travailler en équipe. Comment ce travail en équipe peut prendre toute sa mesure dans une situation comme celle que l'on vient d'évoquer où la parole ou en tout cas l'aveu d'une difficulté est difficile à exprimer. Comment faire pour que ce travail en équipe puisse prendre toute son ampleur pour la réussite des élèves puisque c'est l'objectif premier ?

CPC2 : Le travail en équipe c'est depuis l'installation des cycles, donc 25 ans après je n'ai pas l'impression que les équipes, pour dire ce mot, soient capables de travailler ensemble. D'accord. Les équipes sont faites d'individualités à qui on demande de faire un collectif. En fait, c'est ça. Ce n'est pas un besoin au départ, réel, sinon, cela aurait toujours existé. Donc, on part de situations individuelles, on leur demande de se rassembler pour faire une équipe et de là dégager des formes de travail nouvelles. Mais ce n'est pas comme cela que ça fonctionne, on ne peut pas, une équipe, cela ne s'instaure pas. Cela ne se décrète pas. Ça se fait, ça se vit ou pas. Alors après, je pense qu'au niveau des formes de travail en équipes, je pense surtout aux conseils de cycles par exemple. C'est un des rares moments, où les enseignants vont avoir le temps de réfléchir sur quelque chose de particulier qui intéresse le cycle et donc à priori tous les enseignants des cycles. Pour y avoir assisté quand j'étais enseignant et en lisant certains comptes rendus de cycles, je me dis, on a toujours pas avancé là-dedans, on a toujours pas évolué et on trouve à l'ordre du jour de ces conseils de cycles, des tas de choses qui n'ont absolument rien à y faire. Tant qu'on ne définira pas un travail qui

pourrait être un vrai travail d'équipes à l'ordre du jour de ces conseils de cycles, on traitera de bricoles et on n'avancera pas. Voilà !

Corinne : Est-ce que quelque part, c'est un clin d'œil au rôle du directeur ?

CPC2 : Je pense que les directeurs respectent (*recherche des mots*), les horaires sont respectés globalement, ils sont imposés et les équipes se réunissent. Je pense qu'on ne leur a jamais vraiment expliqué ce qui relevait d'un conseil de cycles et ce qui relevait des cours de récréation. C'est-à-dire qu'en récréation, on peut se dire plein de choses professionnelles, qui ne relèvent pas forcément d'un travail d'équipes, d'un conseil de cycles. Finalement, on retrouve à l'ordre du jour de ces conseils de cycles énormément de petites choses à régler et qui relèvent davantage de l'organisation de l'école, mais qui ne sont pas de fait à inscrire à mon avis, à l'ordre du jour des conseils de cycles. Je donne un exemple tout simple, ici, l'Inspecteur depuis qu'il est là, martèle aux équipes de ne discuter et de ne travailler que sur la difficulté scolaire pendant ces conseils de cycles et rien d'autre. Faites des études de cas. Ne parler que du cas de quatre ou cinq élèves, pas plus. Et tout le monde va discuter du cas de ces quatre, cinq élèves, même s'ils ne les ont pas eu, pour apporter des solutions. Là, ça engage tout le monde. Mais en même temps on ne parle que de peu de choses. On ne s'éparpille pas. Mais concrètement, ça ne se fait pas ; parce que..., pour des raisons diverses.

Corinne : D'accord. Mais pour parler de cette mise en œuvre qui est difficile, est-ce que vous pensez que c'est la formation même des directeurs d'école, la formation de professionnalisation des directeurs d'école qui est à revoir, puisque tout à l'heure, vous m'avez dit « on ». Qui est « on » ? Est-ce la formation ou est-ce l'Inspecteur qui lors de ces réunions avec les directeurs doit peut être remettre l'accent sur la nature exact des ordres du jour des conseils de cycles. Qui est « on » ?

CPC2 : Heu... (*Hésitation, recherche des mots*) On, quand je dis on, j'englobe, enfin, globalement, toute la profession parce que encore une fois il ne suffit pas de dire, pour savoir faire. Pendant des années, heu (...), moi, pour l'avoir vécu en tant qu'enseignant sur le terrain, le travail de cycles, le travail en équipes de cycles a été décrété et de fait, ça ne fonctionne pas. Il y a un apprentissage parce que, il n'y a pas seulement une formation, c'est aussi une culture professionnelle de travail. Alors moi, effectivement, je pense que les directeurs ont un grand rôle à jouer. La formation des directeurs est suffisamment longue, à mon avis, du moins les nouveaux directeurs pour qu'on puisse aborder le travail en équipe et surtout ce que n'est pas le travail en équipe, mais au moins que les choses soient claires et bien définies. Après comme dans tout groupe, un groupe est forcément hétérogène, même un groupe d'adultes, avec des compétences des uns, les compétences des autres, les savoir-faire des uns, les savoir-faire des autres, des cultures parfois différentes surtout ici, je veux dire, on peut avoir des gens qui n'ont travaillé qu'en Métropole avec une autre culture pédagogique, donc je crois que c'est encore un chantier qui est à mener. Ce que je trouve regrettable, c'est que cela fait 25 ans qu'on en parle et que finalement, on n'a pas encore avancé beaucoup. Mais même, au-delà du travail en équipe, c'est la réalité de cycles, finalement qui n'est pas encore bien définie et qui n'est pas aboutie. Après, travailler avec des adultes, c'est pas toujours simple. Nous on est une équipe de circonscription, une équipe, c'est un rassemblement d'individus mais qui n'ont pas forcément une cause commune. On ne vient pas sur la circonscription de xxx, parce qu'il y a un projet qui nous intéresse. On vient sur la circonscription de xxx parce que la mutation nous intéresse, c'est le site géographique. Moi, à un moment donné, ce qui pouvait fédérer et amorcer un travail d'équipe, j'y ai cru, c'est le projet d'école. Parce qu'un projet d'école définit des actions spécifiques qui ne concernent que l'école et qui ont été définies collectivement avec des données, à travers des évaluations. et l'idée pour que cela

fonctionne, l'équipe, c'est que, un enseignant qui demande telle école ou telle école, sait au vu du projet d'école, en se disant, tiens moi, ça m'intéresse de travailler là, parce que je me sens totalement en phase avec les axes du projet d'école, ou encore se dire, he bien voilà ce qu'ils sont en train de travailler pour les trois ans ou les cinq ans à venir, finalement, cela ne m'intéresse pas trop ces sujets-là, je ne vais pas me sentir bien. C'est la même chose avec les projets d'établissement pour le secondaire. A mon avis c'était l'outil qui aurait permis de fédérer et de mettre autour d'une table des gens qui ont les mêmes préoccupations. Or, ce n'est pas le cas.

Corinne : Les dernières évaluations de mai 2013 ont été quelque peu exceptionnelles puisqu'elles n'ont pas demandé de remontées obligatoires vers la circonscription. J'aimerais savoir est-ce que les enseignants se sont saisis de cette opportunité pour être entre guillemets un petit peu plus libres et exploiter et demander un besoin d'un formation par rapport à un point faible qu'ils ont identifié.

CPC2 : Exploiter d'une manière plus autonome et plus libre, oui. Enfin, plus autonome, parce que libre, non, puisqu'elle était imposée par l'Inspecteur, d'accord, mais autonome. Elle pouvait être autonome. Ils pouvaient demander de l'aide pour en faire l'analyse, mais ils pouvaient être autonomes. Donc du coup, toutes les écoles ont choisi l'autonomie pour analyser ces résultats. Bon. Je sais que cela a été fait encore une fois, ça été fait. Ensuite, le retour par rapport à la circonscription, il est nul, pratiquement nul. C'est-à-dire qu'à travers cette analyse, il n'y a eu aucun besoin de formation recensé, ni de conseils recensés, ni d'aide. Si ce n'est dans l'aspect organisationnel, par exemple, c'est-à-dire qu'au cycle 2, au vu des évaluations en lecture, mettons je vais prendre un exemple. Avec des difficultés chroniques révélées de lecture en CE1, certains cycle 2 ont décidé au niveau de l'organisation des classes de fonctionner différemment et d'avoir des classes beaucoup plus ouvertes avec des élèves qui vont de l'une à l'autre. Donc il y a eu des tentatives comme cela d'organisation, j'ai envie de dire. Donc, forcément après, d'actions pédagogiques différentes mais au départ quand on a été sollicité, dont moi, c'était pour régler ces problèmes d'organisation. Savoir comment on allait pouvoir s'y prendre, pour répondre aux besoins des élèves au plus juste. Encore une fois, avec qui, avec quel contenu, comment mettre tout cela en place. Donc ce n'est pas un simple décroisement, cela va au-delà, c'est-à-dire que, l'idée c'était de faire un cycle ouvert à certaines activités notamment la lecture, ou des temps quotidiens d'ailleurs étaient réservés à des classes ouvertes où les élèves pouvaient, enfin, étaient désignés pour aller d'un côté, de l'autre. Mais moi, je n'ai été sollicité que pour régler ce problème d'organisation et de contenu. Je pense que les enseignants auraient très bien pu les régler d'ailleurs eux-mêmes, parce que ce n'était pas techniquement difficile, mais en même temps, ils avaient besoin, peut-être d'être rassurés d'avoir l'aval de..., parce que l'innovation pédagogique, on aurait pu parler de cela, l'innovation pédagogique, même si on la pousse, on la favorise, c'est même, de fait, elle ne se fait pas, parce que, comment je vais dire cela, l'enseignant à mon avis, a, depuis des années, et c'est le système qui l'a voulu, a été extrêmement contrôlé, peut-être quelque part infantilisé par le système donc, c'est mis lui-même des barrières et surtout de ne pas en sortir. A tel point que beaucoup d'enseignants me disent, mais attends, je fais une proposition, en ouvrant grands les yeux, mais on a le droit de faire ça, c'est interdit même parfois de faire ça. Moi je dis simplement, c'est écrit où. Et si ce n'est pas écrit, c'est donc que ce n'est pas interdit donc c'est autorisé. Mais moi, je pense que l'enseignant dans sa culture pédagogique est vraiment enfermé dans un système et qu'il ne se donne pas la possibilité de s'en évader et d'avoir un peu plus de recul sur les choses. Donc, par rapport à un type de travail qui n'a rien d'innovant, les classes ouvertes, cela existe depuis longtemps, c'est un système, c'est une simple organisation qui permet à des élèves de travailler des besoins précis, mais c'est difficile à mettre en place parce qu'il y a toujours ce regard, ce

réflexe, on va dire, protecteur, là, non il ne faut pas que je fasse ce genre de choses. Donc partant de là, le travail en équipes, pour qu'il y ait un vrai travail d'équipes, il faut que à mon avis, que les enseignants sachent pertinemment, allez, entre guillemets, qu'ils peuvent se lâcher, c'est le moment de faire des expérimentations et si on se trompe, ce n'est pas grave. On revient en arrière, on analyse pourquoi on s'est trompé, on rebondit sur autre chose. Les meilleurs établissements à mon avis qui ont fonctionné comme cela, ce sont des établissements où les équipes étaient constituées d'enseignants qui ont cette logique de travail, je pense, certains établissements de ZEP ou de REP de région parisienne où les enseignants sont restés là parce qu'ils étaient autour d'un projet et la réussite du travail d'équipes pour moi, elle ne passe pas que par des gens qui ont la conviction que... et qui peuvent dire, nous, pour notre école, notre réalité, c'est celle-là, si on choisit telle démarche, on va la justifier mais on va la mettre en place. Et à mon avis, aucun inspecteur aujourd'hui ne pourra aller à l'encontre, si elle est raisonnée, réfléchie et justifiée. Mais la plupart des enseignants ne se donne pas ce droit-là.

Corinne : Comment en tant que formateur, pensez-vous qu'on puisse accompagner les enseignants pour qu'il en soit autrement, pour inverser cette tendance ? Qu'est-il possible de faire ?

CPC2 : (*Rires*) C'est rigolo, parce que moi je suis plutôt dans cette optique-là, même à travers mon travail de formateur où je m'interdis ou du moins j'essaie de m'émanciper de certaines considérations et parfois avec mes autres collègues formateurs, on a des conversations parfois houleuses à ce sujet. Moi, je pars du principe que si l'on n'accorde pas sa confiance, d'ailleurs, ici sur la circonscription de xxx, l'Inspecteur est dans cette logique-là. C'est-à-dire qu'à priori, on a affaire à des professionnels qui savent ce qu'ils font donc on va accorder sa confiance à ces professionnels. Bon, ensuite, si cela ne va pas, on va aller voir pourquoi, on va aller repérer. Mais à priori, on considère que les enseignants sont responsables et donc moi, ce que je leur dis systématiquement, quand je les ai en formation, d'abord, je les provoque un petit peu, je vais parfois un peu dans la provocation, même moi, par rapport à mes façons de faire où je bouscule un petit peu les traditions entre guillemets de formateurs/ formés et je leur dis, et c'est ce que dis le plus souvent, où c'est écrit à chaque fois que j'entends quelque chose, pour moi, c'est cela, montre-moi où c'est écrit. Ce n'est pas écrit, alors fais-le, propose des choses, fais des choses. Mais tout ça c'est de la culture, c'est vraiment un héritage culturel et on va avoir du mal à faire évoluer.

Corinne: D'accord. Alors, toute dernière question, j'aimerais savoir est-ce que selon vous ces évaluations nationales participent à la construction identitaire des enseignants à savoir est-ce qu'elles leur permettent de poser des questions, d'avoir un retour réflexif sur les compétences du référentiel ? Est-ce qu'ils se posent des questions et se disent que peut-être je dois consolider telle ou telle notion ? Est-ce qu'il y a cette autoévaluation et ce questionnement envers leur propre personne et leur pratique ?

CPC2: A travers les évaluations?

Corinne : Oui, tout à fait, à partir de la lecture et de l'analyse des résultats de leurs élèves.

CPC2: Moi, je vais au-delà. Je sais bien que derrière les résultats des élèves, il y a les résultats d'un système qui est forcément évalué et évaluable. Bon. Je ne pense pas que la majorité des enseignants aient ce retour réflexif sur leurs compétences professionnelles à travers les évaluations, je veux dire, à travers ce type-là d'évaluation. La preuve quelque part, c'est que quand un domaine, un concept, une compétence est globalement échoué, à travers plusieurs

items donc c'est significatif d'un besoin révélé. D'abord, cela les sécurise, parce qu'ils se disent finalement ce ne sont pas que mes élèves, ça évite encore une fois d'avoir ce retour sur soi, finalement la grande majorité c'est comme cela, je ne suis pas épinglé pour cela donc, je pense, tant qu'il y aura pas forcément ce regard, mais cette impression, ça aussi souvent, cette impression d'être jugés eux-mêmes à travers les résultats des élèves, quelque part ce n'est pas faux, car c'est où la limite entre les deux, difficile à définir. Je suppose même, qu'il y a des inspecteurs qui se servent aussi de cela, je ne sais pas, mais c'est un outil qui pourrait être utilisé comme cela. Mais spontanément, pour en revenir à la question, spontanément, je ne suis pas sûr, franchement, je ne suis pas sûr, pour en avoir discuté avec plusieurs que les résultats des évaluations va permettre une réflexion sur sa propre pratique ou du moins sur ses compétences professionnelles et par là même, faire évoluer les pratiques, parce qu'il s'agit de cela. C'est bien joli de dire sur mes compétences professionnelles, mon curseur, je le situe là, ça serait bien si je pouvais le situer deux degrés ou trois degrés plus haut. Mais pour faire cela, j'ai un gros travail à faire sur ma pratique de classe, à savoir sur ce que je vais proposer aux élèves et comment je vais m'y prendre. Et là, ça représente quand même un travail colossal, je dirais, individuellement pour un enseignant. Alors, ce n'est pas interdit. Il y en a qui le font (*rires*), il y en a qui le font. C'est pour cela que je me dis que peut-être que quelque part, cela va évoluer avec tout ce dispositif de formation à distance, parce que cela peut être un bon outil d'appropriation personnelle, parce que là, on est face à son écran, personne ne va regarder autour. Personne ne va pointer du doigt et dire lui, il faut qu'il aille à l'animation de mathématiques parce que ce qu'il fait ce n'est pas bon. On donne à voir en fonction de... Alors que là, on est chez soi, dans sa petite bulle personnelle et on a accès, on peut avoir accès à tout un tas de dispositifs qui vont permettre de faire évoluer les pratiques personnelles alors moi je trouve que c'est un dispositif auquel je crois, à condition comme je disais, de un, d'accorder de la confiance aux personnes en se disant que par définition, ils sont professionnels donc ils ne vont peut-être pas consommer leur temps libre à cela, mais en même temps, ce n'est pas ce qu'on leur demande mais utiliser leur temps professionnel de manière effective, efficace et plus réfléchi, donc peut-être, oui, peut-être qu'on verra des petites choses bouger par la suite. Sinon, non. Je ne pense pas que spontanément comme cela un enseignant va interroger ses pratiques pour mesurer quelque part, le degré d'acquisition d'une compétence professionnelle. Non, je ne pense pas. Il va plutôt réserver cela à celui qui évalue.

Corinne : Monsieur Le Conseiller je vous remercie d'avoir bien voulu répondre à ces quelques questions et je vous souhaite une excellente après-midi.

CPC2 : Merci Mme Létin, vous aussi.

Annexe X3 : Entretien semi-directif Conseiller pédagogique de l'équipe 3

Effectué le mardi 21 janvier 2014 dans une école de sa circonscription

Bonjour Madame la Conseillère pédagogique et merci d'avoir bien voulu répondre à ces quelques questions. Alors selon vous quel est le rôle des évaluations nationales pour les équipes pédagogiques ?

CPC3 : Alors, pour les équipes pédagogiques cela devrait être un outil qui nous permettrait de mettre en place les animations et de répondre aux besoins réels des enseignants par rapport à leurs classes. Maintenant, il se trouve que les remontées ne se font plus puisque le Ministre a décidé que ce n'était plus obligatoire. Donc maintenant, nous n'avons plus de repères pour l'organisation de la formation continue.

D'accord, Mais justement, en parlant de ces dernières évaluations où il n'était pas obligatoire de faire de remontées vers la circonscription mais par contre le Ministère demandait aux équipes de travailler ces évaluations, de les analyser dans les écoles. Pensez-vous que les enseignants aient agi ainsi ?

CPC3 : Heu... (*Hésitation*). Je pense que les enseignants font les évaluations mais étant donné qu'il n'y a plus d'obligation, ils n'ont plus les documents de base. Donc chacun fait son évaluation, il n'y a plus d'harmonie au sein de la circonscription.

Est-ce que selon vous les enseignants parlent de leurs difficultés avec aisance. Lorsque vous êtes en formation avec eux est-ce que vous pensez qu'ils arrivent à dire facilement là où ils ont des difficultés sur certaines notions ?

CPC3 : Heu..., Bon... (*Hésitation*). Oui, pour moi en EPS, oui, ils disent s'ils savent ou s'ils ne savent pas, s'ils connaissent ou pas. De toutes les façons, au départ on fait d'abord émerger leurs difficultés, leurs représentations.

Vous avez dit en EPS, c'est vrai, c'est sûr que c'est votre domaine, mais est-ce que vous pensez, puisque vous échangez avec l'IEN, avec votre collègue CPC, est-ce que vous pensez qu'il en est de même en français et en mathématiques ?

CPC3 : Ma collègue CPC se plaint souvent de ne pas avoir de réelles remontées des évaluations donc comme il y a un plan de prévention de l'illettrisme dans la circonscription, cela pose des difficultés.

Pensez-vous que les enseignants voient en ces évaluations comme un contrôle de leurs pratiques venant de l'inspection ?

CPC3 : Peut-être parce que j'ai l'impression que l'on n'a pas encore compris le bien-fondé de l'évaluation, comment faire l'évaluation et qu'est-ce que c'est que l'évaluation. Je pense qu'il y a une confusion au niveau du fait qu'il y ait plusieurs types d'évaluations. Il y a les évaluations diagnostiques, on sait qu'il faut les effectuer en début de séance, en début de séquence, en début de projet, etc... puisque l'on doit partir de ces évaluations-là pour mettre ensuite en place les apprentissages. Et ça, je pense que ce n'est pas clair au niveau des enseignants. Passer de l'évaluation diagnostique à la définition des objectifs par rapport aux compétences que l'on doit développer.

Est-ce que vous pensez que le Directeur a un rôle qu'il pourrait jouer pour motiver ses troupes ?

CPC3 : Oui, mais le Directeur a déjà tellement à faire, c'est difficile pour lui je pense que ce sont les conseils de cycles qui devraient faire émerger les difficultés des enseignants à ce sujet et même l'élaboration et le suivi des projets d'école. Car les projets d'école (même si beaucoup disent que ce n'est pas cela) ce sont des textes élaborés plus ou moins en équipe et qui restent enfermés dans une armoire. Car quand les nouveaux enseignants arrivent dans une école, on leur pose la question, ils ne sont jamais au courant. Même moi, lorsque je passe, le Directeur doit aller chercher son document dans l'armoire pour me dire quel est son projet d'école.

Ce qui veut bien dire qu'il n'y a pas une conscience réelle de cela, le projet d'école devrait être la base de travail de toute l'équipe et devrait y avoir justement des évaluations et des bilans intermédiaires pour savoir à quel point l'on est sur ce qui l'on a prévu de faire.

Et là, je pense qu'il y a une difficulté au niveau des équipes dans ce sens-là.

En parlant d'équipe, que pensez-vous du travail en équipe ?

CPC3 : Le travail en équipe revêt diverses formes. Cependant, il y a des stéréotypes. Je suis contre les stéréotypes. Il faut aller de l'avant.

On peut travailler en équipe de plusieurs façons. On peut travailler ensemble sur la même chose et faire la même chose. Mais ce que l'on oublie, c'est que l'on n'a pas les mêmes élèves, les mêmes classes, même si ce sont les enfants de même niveau de classe. On n'a pas la même manière de faire, la même démarche.

Souvent, on peut tenter de faire ce qu'un collègue a fait mais rencontrer des difficultés et se demander pourquoi cela marche pour lui et pas pour moi.

Je suis plus sur un travail d'équipe complémentaire.

On a bien vu, nous aussi dans nos animations, au départ quand on demandait à chaque personne de travailler sur le même sujet, cela créait des conflits, alors que lorsque l'on demandait aux gens de travailler en complémentarité sur quelque chose, ils savent qu'ils apportent un élément à cet ouvrage et les choses passent mieux.

Je pense que le travail en équipe doit être élaboré sur une répartition des tâches bien définies. Savoir ce que je dois faire, quelle est ma contribution. Quand on construit une maison, on a un maçon, un électricien, un plombier, un carreleur, un architecte, chacun dans son domaine apporte sa participation à la construction de la maison. Et nous on n'est pas dans ce type de construction. Nous sommes dans, on veut travailler en équipe, c'est-à-dire que je fais la même chose que toi avec toi, si tu n'es pas là à l'heure, je ne peux pas ou plus travailler avec toi. Alors, que l'on a aujourd'hui l'outil Internet et que l'on peut travailler chacun de son côté et ensuite, faire une synthèse comme on fait avec les enfants quand ils travaillent en groupe.

Comment pouvez-vous expliquer les sources de conflit, lorsque les enseignants travaillent ensemble par ce que vous avez dit que parfois les rapports peuvent être conflictuels, lorsqu'ils ont à travailler en groupe. Comment peut-on comprendre cela ?

CPC3 : Je n'ai pas vu de situations conflictuelles lorsque les enseignants travaillent ensemble, en groupe. Dans le travail en groupe, on ne définit pas les rôles à l'avance, et c'est là où se situe le problème. Il faut définir les rôles à l'avance, décider qui est animateur de groupe, qui est rapporteur et chacun apporte sa pierre à l'édifice.

Il faut se méfier des personnes qui monopolisent la parole parce qu'il y a des animateurs qui sont très directifs et qui n'acceptent aucune proposition extérieure. Alors que la personne qui veut travailler en groupe avec des adultes, à mon avis doit connaître son public et doit repérer, très tôt, très vite, au début, ou lorsque l'on fait un tour de table, lorsque l'on fait une simulation, repérer tout de suite, quelles sont les personnes qui sont trop directives pour leur donner un rôle où elles sont quand même obligées de s'effacer un peu.

Vous avez parlé des différentes formes de travail en équipe, en expliquant qu'il est possible que deux enseignants travaillent ensemble, mais que leur résultat avec les élèves soit différent. Lors de vos animations, est-ce que les enseignants posent ce type d'interrogation ?

CPC3 : Je ne sais pas s'il y a cette interrogation, car les enseignants, sont très pudiques, et il y a la peur d'avouer qu'ils sont en situation d'échec parfois c'est-à-dire qu'ils vont le faire individuellement, ils vont faire la démarche individuelle. Ce ne sera pas une démarche où tout le monde saura que cela n'a pas marché.

Puis lorsque l'on fait une animation avec un retour, c'est rare que les collègues disent : « j'ai rencontré telle ou telle difficulté, je ne suis pas arrivé à faire telle ou telle chose... » Ils diront que ce sont les élèves qui ne sont pas parvenus à faire ceci ou à faire cela.

Mais comment expliquez-vous le fait que cela ne soit pas évident de ne pas pouvoir avouer ?

CPC3 : C'est une question de personnalité parce que l'on ne peut pas avouer que l'on n'est pas bon, on ne va jamais le démontrer. Ça, c'est humain. On va se le dire chez soi, à l'ombre des regards, sinon, devant les autres, on dira que cela a marché.

Ne pensez-vous pas que cela soit dû au regard des collègues ?

CPC3 : Peut-être le regard. Mais je pense que c'est une question de susceptibilité de la personne, c'est une question de valeur.

Peut-être aussi du fait, que le travail de l'enseignant n'est pas valorisé au niveau administratif, donc heureusement, que nous avons les municipalités qui nous valorisent de temps en temps et font des fêtes pour remercier les enseignants de s'être engagés dans telle action, d'avoir fait tant d'années dans la commune et tout cela, sur le plan communal. Maintenant, je commence à comprendre aussi que beaucoup de gens restent très longtemps dans une commune et travaillent toute leur vie professionnelle dans une commune parce qu'ils sont valorisés....On aime recevoir des compliments, être flatté de temps en temps et que le travail que l'on fait soit reconnu.

Je vous remercie Madame, c'était un échange riche en enseignements, court, mais riche en enseignements.

CPC3 : Merci.

Annexe XI

Extraits de projet d'école

Annexe XI 1: Extrait du projet d'école de l'école 1



ECOLE élémentaire

TEL : 0590 : FAX : 0590
 Email :
 Courriel :
 ADRESSE :

RNE :
 RAR / Eclair

Projet d'Ecole 2011 / 2013

Finalité du projet : Améliorer les performances des élèves. ⁽²⁾

Objectifs prioritaires de l'école ⁽³⁾:

- Axes 5 : Améliorer la compréhension des notions de grandeurs et mesures sur les 2 cycles : Repérer le temps
 Axe 6 développer le langage oral, l'orthographe et la lecture

Axe 2 : Consolider les compétences d'ordre méthodologiques permettant l'acquisition d'attitudes scolaires et la réalisation d'exercices oraux ou écrits.
 Comprendre et exécuter les consignes, en autonomie, dans les exercices des différentes matières
 Apprendre à organiser son travail à partir d'une consigne

- Autre(s) axe(s) à préciser :
 EPS : Coopérer ou s'opposer individuellement et collectivement.

I- INDICATEURS DESCRIPTIFS ⁽⁴⁾ :

A- Centrés sur les élèves :

Répartition des élèves

	TPS	PS	MS	GS	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	CLIS	TOTAL	%
Effectif 2011/2012					23	16	17	17	25		98	
Non francophones						10	9	9	17		45	45.92
Retards						1	4	3	6		14	14.28
Effectif 2012/2013					27	17	15	17	17		93	
Non francophones					14	13	10	9	12		58	62.36
Retards					0	4	4	4	4		16	17.20
Effectif 2013/2014					24	26	19	15	19		103	
Non francophones					17	19	14	9	12		71	68.93
Retards					3	4	6	2	5		20	19.41

Nombre d'élèves	2010 / 2011	2011 / 2012	2012 / 2013	2013 / 2014
PPRE	15	16	12	14
Aide personnalisée/APC	26	36	33	36
RASED	10	10	8	10

Absentéisme : Nombre	35	22	16	
Absentéisme : Pourcentage	1.8			

Résultats aux évaluations (%)

	2010/2011	2011/2012	2012/2013
GS	Langue orale Ecrit D du Monde Devenir Elève	Langue orale Ecrit D du Monde Devenir Elève	Langue orale Ecrit D du Monde Devenir Elève
CE1	Math : 37,4 Fr :30,7	Math : 32.8 Fr :43.9	Math : Fr :
Champs majoritairement échoués	Grandeur et mesure Organisation et gestion de données Grammaire-orthographe	Grandeur et mesure Orthographe	Grandeur et mesure Orthographe
CM2	Math : 38,3 Fr :43,6	Math : 44.7 Fr :42.2	Math : 41.8 Fr :38.8
Champs majoritairement échoués	Grand/ mes. Ortho/conjugaison	Grandeur et mesure Orthographe	Grandeur et mesure Orthographe

B - Centrés sur l'équipe pédagogique :

	2011 / 2012		2012 / 2013		2013 / 2014	
Nombre d'enseignants en classe ordinaire	6	1				
Ancienneté dans l'école	< 5 ans	>5 ans	< 5 ans	>5 ans	< 5 ans	>5 ans
	6	1	5	1	7	1
Compétences particulières au sein de l'équipe ⁽⁵⁾	TUIC	0	TUIC	1	TUIC	1
	LVE	4	LVE	4	LVE	5
	LVR	0	LVR	0	LVR	0
	ARTS VISUELS	0	ARTS VISUELS	0	ARTS VISUELS	0
	EPS	1	EPS	1	EPS	0
AUTRES ⁽⁶⁾	1	AUTRES ⁽⁶⁾	1	AUTRES ⁽⁶⁾	1	
PEMF ⁽⁵⁾		1		0		0
MAT ⁽⁵⁾		0		0		0
RASED ⁽⁵⁾		2				
Décloisonnement ⁽⁵⁾		0		4		5
Echange de services ⁽⁵⁾		3		3		2

C - Centrés sur les familles :

Professions	Pourcentages		
	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Agriculteurs exploitants	1	1	1
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	3	4	5
Cadres et professions intellectuelles supérieures	1	0	0
Professions Intermédiaires	3	1	1
Employés	10	9	8
Ouvriers	12	10	10
Retraités	1	2	2
Autres personnes sans activité professionnelle	69	73	73

D - Centrés sur les ressources :

Humaines	Nb	Matérielles	Nb	Environnementales
Intervenants extérieurs enseignants	8	Salle informatique	12	Installations sportives : Plateau sportif : - hand ball - basket - association sportive ACD
		Bibliothèque municipale		
Autres ⁽⁶⁾ - Employé municipal : musique de Carnaval (confection de tambour...)	5	TBI ⁽⁷⁾	1	Installations culturelles : - bibliothèque
		Appareils audiovisuels		
		Equipements sportifs		
		Autres ⁽⁶⁾		

II - INDICATEURS PRESCRIPTIFS. ⁽⁸⁾

A - Centrés sur les élèves

	Total	Pourcentages
Retards ⁽⁹⁾ observés 2010/2011	24	23
Prescrits11/12	18	18
Retards observés11/12	14	14.8
Prescrits12/13	10	
Retards observés12/13	16	17.20
Prescrits13/14	10	
Retards observés13/14	20	

	Total	Pourcentages
Absence ⁽¹⁰⁾ observée 2010/2011	460	4,1
Prescrit11/12	400	3,5
Absence observée11/12		
Prescrit12/13		
Absence observée12/13		
Prescrit13/14		
Absence observée13/14		

Résultats des évaluations

	2011 / 2012	2012 / 2013	2013 / 2014
GS	Langue orale Ecrit D du Monde Devenir Elève	Langue orale Ecrit D du Monde Devenir Elève	Langue orale Ecrit D du Monde Devenir Elève
CE1	Math : 45 Fr : 40	Math : 48 Fr : 48	Math : 50 Fr : 50
Champs travaillés	Grandeur et mesure Orthographe Compréhension de consignes	Grandeur et mesure Orthographe Compréhension de consignes	Grandeur et mesure Orthographe Compréhension de consignes
CM2	Math : 40 Fr : 46	Math : 48 Fr : 48	Math : 50 Fr : 50
Champs travaillés	Rédaction Orthographe Conjugaison Grandeur et mesure	Rédaction Orthographe Conjugaison Grandeur et mesure	Rédaction Orthographe Conjugaison Grandeur et mesure

B - Centrés sur l'équipe pédagogique :

	Décloisonnements	Echange de services
2011 / 2012	4	2
2012 / 2013	9	4
2013 / 2014	8	2

C - Centrés sur les ressources :

Humaines	11 /12	12/13	13/14	Matérielles	11/12	12/13	13/14	Environnementales
Intervenants extérieurs enseignants :	5	8		Salle informatique Nombre de postes	14	08	12	Installations sportives : Tennis de table
Non enseignants	7	5		BCD	1	1	1	Installations culturelles : Demande d'un guide culturel pour la visite de la ville
Autres :	1	1		TBI	1	1	1	
ACD (basket)	1	2		Appareils audiovisuels	1	1	1	
Rollers	1	1		Equipements sportifs	1	1	1	
				Autres				

III – Mise en œuvre. ⁽¹¹⁾

Axe 1 Compétences ⁽¹²⁾ prioritaires à travailler pour construire la confiance en soi :
Axe 2 Actions ⁽¹³⁾ prioritaires à travailler pour prendre en charge les élèves en difficulté :
Axe 3 Actions ⁽¹³⁾ prioritaires à travailler pour renforcer le lien avec les familles :
Axe 4 Compétences ⁽¹²⁾ prioritaires à travailler pour acquérir une culture humaniste ouverte et complète :
Axe 5 Compétences ⁽¹²⁾ prioritaires à travailler pour améliorer les performances en mathématiques :
Axe 6 Compétences ⁽¹²⁾ prioritaires à travailler pour améliorer les performances en français :
Axe 7 Compétences prioritaires à travailler pour améliorer les performances en ... :
Axe 8 ...

Synthèse des fiches actions

Axe 1	- Axe 1 Fiche action N°1 classe de mer	
Axe 2	- Axe 2 Fiche action N°2 groupes de besoins - AXE 2 : Fiche action N°3 Construire la continuité des apprentissages entre la GS et le CP. Assurer le parcours de tous les élèves - Axe 2 : Fiche action N° 4 Prise en charge plus rapide, plus efficace de la "difficulté scolaire" - Axe 2 fiche action N°5 autonomie et consignes	
Axe 3	- Axe 3 Fiche action N° 6 lien avec la famille	
Axe4	- Axe 1 Fiche action N°7 accompagnement éducatif LVE -	
Axe 5	- AXE 5 : Fiche action N°8 Améliorer la compréhension des notions de grandeurs et mesures sur les 2 cycles : Repérer le temps. -	
Axe 6	- Axe 6 Fiche action N°9 développer le langage oral - Axe 6 Fiche action N°10 orthographe - axe 6 Fiche action N°11 bibliothèque -	
Axe 7	- Axe 7 Fiche action N°12 EPS danse - Axe 7 Fiche action N°13 EPS FB HB usep - Axe 7 Fiche action N° 14EPS Escrime usep -	
Axe 8	- Axe 8 : Fiche action N°15 Jardinages, développement durable	
Axe 9	- Axe 9 Fiche action N°16 TUIC	

En attente fiche action en arts visuel

POUR LE CONSEIL DE MAITRES, LE DIRECTEUR :

VALIDATION PAR L'INSPECTEUR :

DATE :

SIGNATURE :

Annexe XI 2: Extrait du projet d'école de l'école 2

ACADEMIE DE GUADELOUPE

Circonscription de [REDACTED]

Projet d'école 2012-2015

Nom de l'école : EMPU de [REDACTED]

L'EMPU de [REDACTED] accueille en moyenne 80 élèves (francophones) issus majoritairement des CSP favorisés. Ces élèves sont répartis dans 3 unités pédagogiques (PS –MS – GS). Depuis plusieurs années, L'établissement fait l'objet d'une forte demande d'inscriptions de la part des parents d'élèves. Demande à laquelle on ne peut structurellement répondre. L'équipe pédagogique y est en place depuis plusieurs années.

1/CONSTATS et DIAGNOSTIC PARTAGE

(A partir desquels l'équipe pédagogique décide d'agir)

Analyse des besoins au regard des effets des actions du projet d'école 2008/2012

	Points forts (effets installés)	Points faibles (effets à améliorer)
Apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> -De bons résultats aux évaluations de fin de Maternelle notamment en ce qui concerne : <ul style="list-style-type: none"> ▪ La maîtrise de la langue française ▪ La familiarisation avec l'écrit ▪ Le repérage dans le temps et l'espace ▪ L'Appréhension des règles de civilités et des principes d'un comportement conforme à la morale -L'aide personnalisée -La gestion des élèves en difficulté 	<ul style="list-style-type: none"> - Des résultats à améliorer notamment en <ul style="list-style-type: none"> ▪ Echange, expression ▪ Approche des quantités et des nombres (dénombrément) ▪ Graphisme (sens du tracé des chiffres et des lettres / Tenue de l'outil scripteur) ▪ Coopération, autonomie -La pratique de la LVR -Utilisation des TUIC -Ouverture sur l'environnement culturel -Utilisation et programmation de différents types d'évaluations -Sureffectif des classes -la prise en compte des rythmes des élèves
Fonctionnement de l'équipe	<ul style="list-style-type: none"> -Qualité des relations et des communications -Coordination et répartition des tâches - Cohésion de l'équipe -Evolution des pratiques des classes -La liaison GS/CP - Collaboration avec le RASED et autres organismes extérieurs (prise en compte des difficultés individuelles) -Outils et supports en commun 	<ul style="list-style-type: none"> -L'harmonisation des pratiques et des apprentissages -Banques d'évaluations communes -Construction d'un outil « mémoire » des travaux de l'équipe -La recherche de la culture personnelle -L'émergence de nouveaux besoins de formation
Relations avec les partenaires	<ul style="list-style-type: none"> -Relation de qualité et de confiance avec la collectivité de rattachement -Bonne communication avec tous les partenaires -Implication des parents dans l'école 	<ul style="list-style-type: none"> -Des aides matérielles, financières et humaines en cohérence avec les besoins exprimés - la gestion de l'interclasse -Création d'un blog, d'un site d'école
TUIC	<ul style="list-style-type: none"> -Maîtrise des TUIC par l'équipe -Utilisation régulière des TUIC dans la réalisation des supports pédagogiques 	<ul style="list-style-type: none"> -Utilisation des TUIC dans la pratique des classes -L'équipement informatique et la connectivité dans les classes

2/ PRIORITÉS et OBJECTIFS

(3 ou 4 priorités au maximum, choisies en rapport direct avec les constats :

Ces priorités sont de grands axes déclinés en objectifs opérationnels)

Priorité 1 → Améliorer les résultats des élèves aux évaluations de fin de maternelle

Objectifs :

- **Favoriser la maîtrise de la langue orale et écrite :** dans la mise en œuvre de projets transversaux faisant appel à des situations de la vie courante – en rendant plus efficace la passation des consignes – en travaillant sur le sens de l'écriture et la tenue de l'outil scripteur - en concluant les travaux menés par une production – en amenant chaque élève à conscientiser ses progrès – en prévoyant dans le projet de liaison GS/CP un volet où les enseignants des deux cycles s'entendent sur leurs démarches, leurs attentes en phonologie, en lecture et en production d'écrits...
- **Favoriser l'acquisition des éléments mathématiques :** en rendant plus efficace la passation des consignes – en créant un atelier maths dans les différents niveaux (dénombrer, comparer des petites et des grandes quantités, associer un nombre à une quantité, résoudre des petits problèmes additifs et soustractifs)
- **Favoriser l'utilisation des TUIC :** en créant un espace informatique dans chaque classe

Priorité 2 → Améliorer l'accompagnement et fluidifier le parcours des élèves

Objectifs :

- **Favoriser la prise en charge des élèves en difficulté et en avance :** en instaurant pour des périodes déterminées des groupes de besoins – en variant les supports pédagogiques – en établissant des temps de concertation pour le suivi des élèves en difficultés – en organisant des décloisonnements (notamment dans le cadre de la liaison GS/CP) – en élaborant une fiche de suivi
- **Favoriser la prise en charge individuelle des élèves :** en prévoyant des temps de concertation avec les partenaires extérieurs qui suivent l'élève – en définissant une mise en œuvre commune dans la préparation de l'aide personnalisée – en sollicitant le RASED et le maître référent dès la détection d'une difficulté de nature à pénaliser l'élève dans ses apprentissages
- **Favoriser l'utilisation des TUIC :** en les incluant, comme facteur de motivation et de réussite, dans les dispositifs des groupes de besoin et d'aide personnalisée

Priorité 3 → Améliorer et favoriser la pratique de la LVR

Objectifs :

- **Favoriser l'introduction de la langue et la culture à l'école :** en mettant en œuvre des actions culturelles ayant pour champ : le patrimoine des jeux traditionnels - le patrimoine végétal et animal – le patrimoine des chants et des comptines – le patrimoine de la musique traditionnelle

- **Favoriser la maîtrise de la langue régionale afin de mieux appréhender les autres langues étrangères :** en établissant une programmation de cycle (phonologie, lexique) – en incluant dans les emplois du temps des moments d'apprentissage et d'échange libre permettant une exposition suffisante à la langue de même qu'une pratique régulière de celle-ci

- **Favoriser l'utilisation des TUIC :** comme outil de communication, de valorisation, de partage du patrimoine linguistique et culturel local – comme outil d'ouverture

Priorité 4 → Développer la pratique des TUIC

Objectifs :

- **Favoriser l'acquisition de l'outil informatique :** en sollicitant l'aide de la collectivité de rattachement – en organisant diverses manifestations (foire culinaire – kermesse) – en faisant appel à des professionnels de l'informatique

- **Favoriser la création d'un blog et d'un site de l'école :** en prenant part aux différents dispositifs nationaux, académiques, et de circonscription

- **Favoriser la création d'un B2i maternelle :** en définissant une programmation des compétences à acquérir à la fin de la maternelle – en validant un B2i maternelle

NOTA BENE :

Les « FICHES-ACTIONS » (une action importante ou un ensemble de petites actions concourant au même objectif opérationnel) sont annexées, année après année, au présent Projet d'école pendant les quatre années du projet, dans le cadre d'un programme annuel d'actions, qui précise la mise en œuvre de ce projet global.

Il n'est donc pas nécessaire de joindre ces fiches au présent document, qui fixe les grands axes de travail

3/ LES POINTS QUI FERONT L'OBJET D'UN SUIVI

- **L'école et ses partenaires** : % de participation des parents aux élections – les crédits accordés à l'école par la collectivité de rattachement – nombre d'élèves affectés dans l'établissement (% augmentation ou % diminution)
- **L'équipe pédagogique** : le nombre de stages de formation – le nombre d'enseignants possédant une habilitation (LVR –LVE) – nombre d'heures de décloisonnement
- **L'amélioration des résultats des élèves aux évaluations de fin de maternelle** : % d'élèves n'ayant pas les acquis suffisants aux évaluations de fin de maternelle (en maîtrise de la langue et en mathématiques)
- **Le suivi des enfants en difficulté** : % d'enfants en aide personnalisée – % d'enfants pris en charge à l'extérieur - % d'élèves dans relevant des groupes de besoin
- **Le développement des TUIC à l'école** : l'acquisition du matériel informatique - mise en place d'espaces TUIC dans les classes – création d'un site de l'école – création d'un blog – l'évolution des pratiques enseignantes
- **La pratique de la LVR** : le nombre d'actions définies par le KREY exploitées dans les classes - % d'heures consacrées à l'enseignement de la LVR - % d'élèves qui communiquent et échantent correctement en créole

<p>Adopté après délibération, par le Conseil des Maîtres</p>	<p>Date : 7 décembre 2011</p>
<p>Avis de l'IEN : Excellent dossier, Avis Favorable</p>	<p>Le 13/12/2011</p> <p style="text-align: center;">[REDACTED] Inspecteur de l'Education Nationale Circonscription de [REDACTED]</p>
<p>Adopté en Conseil d'école</p>	<p>Date</p>

Projet d'école 2012-2015

Nom de l'école : Elémentaire

1/CONSTATS et DIAGNOSTIC PARTAGE

Le projet d'école 2008/2012 a contribué à l'amélioration des résultats aux évaluations nationales (ce1 et cm2) qui sont très honorables depuis deux ans. Mais, quelques items en **français** dans la syntaxe, la production d'écrits, et la compréhension fine d'un texte (surtout en cm2) méritent encore des actions spécifiques pour l'amélioration de certains scores.

En **mathématiques**, les grandeurs et mesures nécessitent aussi la continuation de stratégies d'apprentissages concertées (au sein de chaque cycle), afin d'augmenter les taux de réussite aux évaluations nationales.

La **différenciation** en classe (une priorité académique plus que nécessaire) pas toujours appliquée, est incontournable de nos jours pour l'aide aux élèves en difficulté. Dans ce domaine, l'outil informatique insuffisamment utilisé est un moyen à exploiter davantage.

Quant à l'enseignement de la **LVR**, une des priorités de notre circonscription, le B.O n°32 du 8 septembre 2011 sur le créole précise clairement les contenus et les démarches, et tous les élèves doivent maintenant en profiter pour accéder au niveau européen A1 en fin de cycle 3.

Il s'agit par conséquent de :

- mettre en place des actions bien ciblées afin de continuer à réduire le taux de redoublement (1,88 % au cycle 2 et 2,43 % au cycle 3 en 2011/2012).
- endiguer le taux de retard scolaire (5,1 % en 2010/2011 et 9,9% en 2011/2012) à l'entrée en sixième.
- assurer de meilleurs résultats aux items à bas taux de réussite aux évaluations nationales.

2/ PRIORITÉS et OBJECTIFS

Priorité 1 → Améliorer la maîtrise de la langue française au niveau de chaque cycle et prévenir l'illettrisme.

Objectifs :

- Susciter :
- l'envie de parler spontanément.
 - de lire et écrire à partir d'un axe commun déterminé pour chaque cycle, et d'activités spécifiques à chaque classe (voir fiches actions)

Priorité 2 → Améliorer les résultats en grandeurs et mesures ainsi qu'en résolution de problème.

Objectifs :

- Résoudre régulièrement des problèmes (de tout type au cycle 3).
- Développer un apprentissage efficace des grandeurs et mesures par des manipulations et vérifications en se référant surtout au visuel et au vécu de l'élève.

Priorité 3 → Renforcer la pédagogie différenciée.

Objectifs :

- Améliorer les résultats des élèves en difficulté à travers diverses actions (voir fiches).
- Exploiter davantage les TICE dont l'outil informatique, dans les pratiques de classe.

Priorité 4 → Pratiquer l'enseignement de la LVR avec des spécificités définies au niveau de chaque cycle.

Objectifs :

- Favoriser la présence active et effective de la langue et des cultures régionales créoles à l'école.
- Prendre en compte et valoriser la langue maternelle des élèves créolophones et remédier à leur insécurité linguistique (langage et communication) afin qu'ils soient mieux intégrés dans le groupe classe.
- Permettre à l'élève de découvrir et de s'approprier son véritable environnement avec son histoire, son patrimoine.
- Favoriser la communication spontanée de tous les élèves (créolophones et non créolophones) pour mieux les préparer au bilinguisme.

3/ LES POINTS QUI FERONT L'OBJET D'UN SUIVI ET D'UNE ACTUALISATION

NB : en cas de regroupement des deux écoles, un avenant interviendra en début d'année (rentrée 2012).

- Analyse des résultats aux évaluations nationales ce1 et cm2, et G.S maternelle.
- Les résultats des élèves en difficulté face à la pédagogie différenciée et aux stratégies d'apprentissage de la lecture pour éviter l'illettrisme.
- La généralisation de l'enseignement de la LVR.

<p align="center">Adopté après délibération, par le Conseil des Maitres</p>	<p align="center">Date : 9 novembre 2011</p>
<p align="center">Avis de l'IEN : FAVORABLE</p>	<p align="center">Date le 21/11/2011</p> <p align="center">[REDACTED]</p> <p align="center">Inspecteur de l'Education Nationale Circonscription de [REDACTED]</p>
<p align="center">Adopté en Conseil d'école</p>	<p align="center">Date 13 MARS 2012</p>

Annexe XI 3: Extrait du projet d'école de l'école 3

Académie de la Guadeloupe

Circonscription de [redacted]

Projet d'école

2010-2013

« Vers une meilleure réussite
en production écrite et en résolution de problèmes »



Ecole élémentaire [redacted]
[redacted]

SOMMAIRE

<u>PRESENTATION DE L'ECOLE</u>	01
<u>CONSTATS</u>	02
<u>ANALYSE DES DONNEES</u>	05
<u>PRIORITES RETENUES</u>	07
<u>TABLEAU PRESENTANT LE PROJET D'ECOLE</u>	11
<u>TABLEAU SYNOPTIQUE</u>	12
<u>TABLEAU DE PRESENTATION DES FICHES ACTIONS</u>	13
1. Fiche action 1 : Journal scolaire	14
2. Fiche action 2 : Correspondance scolaire.....	16
3. Fiche action 3 : Orthographe : « Objectif zéro faute ».....	18
4. Fiche action 4 : Résolution de problèmes.....	21
5. Fiche action 5 : Atelier cinéma.....	24
6. Fiche action 6 : L'univers sonore.....	27
7. Fiche action 7 : Chorale.....	30
8. Fiche action 8 : « Ritmé kon a lanbi ».....	32
9. Fiche action 9 : Banane a la classe	35
10. Fiche action 10 : Conseil des élèves	37
<u>TABLEAU PRESENTANT LES LIAISONS INTRA CYCLES ET INTER CYCLES</u>	39
1. Liaison GS/CP	40
2. Liaison intra et inter cycles	42
3. Liaison Cycle 3/ Collège	44
<u>TABLEAU PRESENTANT L'ORGANISATION DE L'AIDE</u>	47
1) Aide personnalisée.....	48
2) PPRE.....	53
3) RASED.....	55
4) Stage de remise à niveau.....	57
5) Pédagogie différenciée.....	61
6) Décloisonnement.....	64
7) Autres dispositifs.....	66



Circonscription de [redacted]

PROJET D'ÉCOLE 2010 – 2013

Identification

élémentaire
primaire maternelle

N° d'immatriculation

Nom de l'école : [redacted]

Adresse : [redacted]

Commune : [redacted]

Téléphone / Fax : [redacted]

Email : [redacted]

Caractéristiques de l'école

	CP	CE1	CE1/ CE2	CE2	CM1	CM1 /CM2	CM2	CLIS	Total
Nombre d'élèves	44	23	21	22	25	27	26	0	188
Nombre de classes	2	1	1	1	1	1	1	0	8
Nombre d'enseignants	2	2	1	1	1	1	1	0	9

Le personnel non enseignant

	Assistant d'éducation	Projet/Contrat éducatif local	Intervenant extérieur	Personnel de service
Nombre	1	8	6	10
Sur le temps scolaire	1	6	6	1
Hors temps scolaire	0	2	0	9

1

Intitulé du projet

Vers une meilleure réussite en production écrite et en résolution de problèmes

1. Analyse de la situation (éléments pertinents tirés du constat)

I- RECUEIL DES DONNEES

Suite à l'analyse des données du tableau de bord et à l'analyse du bilan du précédent projet d'école, nous faisons état des constats suivants :

A- Indicateurs centrés sur les élèves

☉ Pédagogique :

Au regard des évaluations nationales et locales, les élèves rencontrent des difficultés :

- **en mathématiques** lors de la résolution de problèmes et en organisation et gestion de données:
 - Problème de compréhension de l'énoncé
 - Absence d'analyse des données, absence de questionnement
 - Absence de procédure personnelle,
 - Difficultés à mettre en œuvre une procédure personnelle
 - Difficultés dans le réinvestissement des compétences
 - Non maîtrise du vocabulaire spécifique surtout en géométrie,
 - Difficultés à organiser les données d'un problème en vue de sa résolution
 - Difficultés à résoudre des problèmes relevant de la proportionnalité

- **en français**, en étude de la langue (grammaire et orthographe)

Des difficultés à :

- conjuguer les verbes
- repérer les différents temps de la conjugaison
- orthographier sous la dictée, les mots les plus fréquents notamment les mots invariables ainsi que des mots fréquents avec accents
- respecter les correspondances lettres et sons
- dans une dictée, marquer l'accord entre le sujet et le verbe, marquer l'accord de l'adjectif qualificatif avec le nom qu'il qualifie.

2

☺ Activités des enfants hors de l'école

Les structures socioculturelles (stade, gymnase, ciné théâtre, cinéma, médiathèque, école de danse, école de musique) se trouvent pour la plupart au bourg du Lamentin. Les élèves pour lesquels le contexte économique et social est défavorisé n'y accèdent pas, la section de Castel étant située à la campagne.

Leur accès à la culture s'en trouve amoindrie.

☺ Fonctionnement du réseau d'aide

- La prise en charge des élèves du cycle 2 est prioritaire.
- Les élèves en grande difficulté du cycle 3 pour lesquels les parents ont refusé une orientation ou qui se sont heurtés au manque de place en classe spécialisée, sont lésés de part ce choix.

B- Indicateurs centrés sur l'équipe éducative

☺ Caractéristique de l'équipe pédagogique

Un renouvellement de moitié est à noter.

L'équipe est composée de 8 enseignants, 1 enseignant décharge de la Directrice, 1 enseignant brigade rattaché à l'école de Castel.

Elle est dynamique, motivée et possède des compétences pluridisciplinaires qui constituent une véritable richesse (arts plastiques, éducation musicale, informatique, ...).

Cependant un enseignant est en poste provisoire et un autre est en situation de remplacement pour l'année en qualité de brigade.

☺ Fonctionnement de l'équipe pédagogique

De réels échanges fortifient la constitution de l'équipe.

Des outils communs, des programmations et des progressions de cycles, des évaluations font vivre les cycles.

Les échanges de services entre enseignants permettent aux élèves d'accéder à tous les enseignements.

La liaison GS/CP est concrète (présentation de l'élémentaire via une chasse aux trésors, rallye lecture, échanges pédagogiques, expérimentation commune, rentrée spéciale des C.P) : les enseignants ayant la volonté d'établir une réelle continuité pédagogique afin de réussir l'entrée des élèves à l'élémentaire.

La liaison cycle 3 / collège est établie autour de projets répondant aux attentes des élèves du CM2 et prenant appui sur les faiblesses relevées aux évaluations nationales et diagnostiques (collège de La Boucan Sainte-Rose et collège du Lamentin).

Les liaisons inter-cycles sont à renforcer.

☺ Ouverture sur l'extérieur

Celle-ci sera favorisée autant que possible selon la dotation pour le transport afin de multiplier les occasions d'apprentissage par les sorties pédagogiques.

L'outil TICE (Technologie de l'Information et de la Communication) demeure précieux pour ce faire (échanges via le mail).

☺ Composition et rôle de l'équipe éducative

Trois hommes, sept femmes.

Des atouts indiscutables, des compétences multiples, le sens de l'initiative, le dynamisme, la créativité, une très bonne motivation.

Il y a 10 enseignants, 1 assistant d'éducation, 1 secrétaire, 1 infirmière, 3 membres du R.A.S.E.D (un psychologue et deux maîtres : G et E).

☺ Rôle et place des parents

Les représentants des parents d'élèves du comité FAPEG sont très impliqués dans la vie de l'école et œuvrent pour son développement.

Ils demeurent à l'origine de projets permettant un meilleur fonctionnement de l'établissement.

Ils se présentent en tant que véritables partenaires de l'école

C- Indicateurs centrés sur les conditions matérielles

☺ Caractéristiques des bâtiments, de la cour, des salles

Les salles sont en quantité insuffisante, pas d'équipements audio-visuels ni de BCD.

La cour de récréation est le seul espace réservé aux activités sportives.

Les outils pédagogiques et le matériel d'éducation physique et sportive sont insuffisants.

Le revêtement de la cour de récréation occasionne de nombreuses blessures.

L'espace vital est en constante réduction à cause de l'implantation de structures modulaires et de l'augmentation constante des effectifs.

☺ Recensement des équipements

09 salles de classe dont :

- deux structures modulaires,
- une salle au rez-de-chaussée,
- une salle informatique dotée d'une vingtaine d'ordinateurs.

Un réfectoire trop étroit et un bâtiment principal en partage avec l'école maternelle, un petit bureau de direction.
Des toilettes en quantité suffisante aux portes en état de délabrement, pas de douche.
Une cour principale bitumée en raison des eaux de ruissellement.
Des salles de classe exposées au soleil couchant.
Des locaux spécialisés inexistantes (arts plastiques, audiovisuels, sciences, danse).
Un mobilier en état.

D- Indicateurs centrés sur les réalités de l'environnement scolaire

☺ Vie des enfants à la maison

On observe que les enfants ont des goûters souvent copieux et riches (chips, jus, soda...)
Les briquettes données par les parents sont en grand nombre et jonchent le sol après avoir été explosées à la fin de la récréation.

On note une utilisation abusive de la télévision (influence des personnages violents des dessins animés).

Une éducation à l'image s'impose.

Il en va de même de l'éducation à la santé et à la citoyenneté.

Comme il a été explicité précédemment (structures socioculturelles), il importe de renforcer les apprentissages artistiques et culturelles.

☺ Contexte économique et social

L'école accueille des élèves d'origine haïtienne.

Certains sont créolophones et peinent à comprendre les consignes à cause de la barrière de la langue.

Cet indicateur est à prendre en compte afin de les mener vers la réussite scolaire.

II- ANALYSE DES DONNEES

L'analyse de la situation permet d'établir :

A- Points forts :

- Richesse et motivation de l'encadrement pédagogique,
- Assiduité des enseignants
- Implication et générosité des parents,
- Comité de parents dynamiques,
- Il existe dans la Commune un Plan Educatif Local (P.E.L) et des ateliers qui fonctionnent à l'école.
- Bonne assiduité des élèves
- Les résultats des élèves sont corrects,
- L'association « Le L.I.E.N ». (Liaison Insertion E N) est très active : garderie, animation à l'interclasse et soutien scolaire après la classe. Leurs activités sont en liaison étroite avec le Projet d'école.

B- Points faibles :

- C'est une école de campagne qui est enclavée.
- L'accès aux structures culturelles est difficile.
- L'espace vert est quasi inexistant, provoquant parfois énervement et stress.
- La cour bitumée provoque écorchures et blessures.
- Le matériel informatique, documentaire et audiovisuel n'est pas disponible. L'exploitation de supports audiovisuels est donc impossible, réduisant ainsi la diversité d' « entrées » pédagogiques.
- La connexion Internet est défectueuse, les échanges sont donc pénalisés.
- Absence de salles spécialisées notamment de BCD (Bibliothèque Centre Documentaire), ce qui ne favorise pas l'accès à la lecture.
- Des faiblesses sont relevées en grammaire, en orthographe et en raisonnement mathématiques.

C- Politique de l'école :

- ❶ Compte tenu des résultats aux évaluations nationales et locales, l'école s'attachera à améliorer :
 - la maîtrise de la langue (orthographe et grammaire) à travers différents écrits ;
 - la compréhension et la résolution des énoncés de problèmes.
- ❷ Des activités culturelles, liées à la santé et à la citoyenneté seront d'autant de supports favorisant des situations d'écriture et de réflexion permettant ainsi d'œuvrer au service des fondamentaux et donnant par là-même aux élèves des référents culturels plus larges.
- ❸ La prise en charge des élèves en difficulté sera effective après repérage suite aux évaluations diagnostiques et nationales. L'éclairage du conseil de cycles permettra de statuer sur le dispositif d'aide adapté à l'élève. La culture créole des élèves créolophones sera prise en compte au travers d'activités enrichissant le vécu linguistique de l'élève.
- ❹ Les liaisons GS/CP, Cycle 3/ collège et inter-cycles feront l'objet d'actions spécifiques.

2. Priorités retenues

(problèmes essentiels qui découlent de l'analyse)

FRANÇAIS

Axe 1 : Améliorer l'orthographe et la grammaire à travers l'écrit.

MATHEMATIQUES

Axe 2 : Développer l'argumentation, inciter au débat mathématique, s'accorder sur des solutions.

VOLET ARTISTIQUE, CULTUREL ET CITOYENNETE

Axe 3 : Raisonner et produire des écrits par les pratiques artistiques, l'éducation à la santé et à la citoyenneté.

3. Définition des objectifs opérationnels

(liés à ces priorités)

Etre capable de :

- Susciter l'envie d'écrire (enseignant). *Epreuve l'envie d'écrire de l'élève.*
- Donner du sens à la production de textes
- Produire des textes collectifs et individuels
- Apprendre à rédiger et à communiquer
- *Reinvestir* Mettre en œuvre des compétences *acquises* définies dans le B2i
- Prendre conscience des enjeux citoyens de l'usage de l'informatique et adopter une attitude critique face aux résultats obtenus

Etre capable de :

- Améliorer la connaissance et la maîtrise des nombres, des procédures de calcul et des mots employés dans les problèmes
- Développer le goût de la recherche et de la pensée logique
- Expliciter sa démarche
- Rédiger et présenter la solution
- Donner un statut à l'erreur, indicatrice de démarche
- Favoriser les groupes de besoins, la *différenciation* (du *enseignant*) dans l'approche et les contenus

Etre capable de :

- Apprendre la citoyenneté à l'école et par l'école.
- Impliquer les élèves dans la vie de leur école, à travers l'élaboration de projets. *(du enseignant)*

**VOLET «ELEVES EN
DIFFICULTE/ ELEVES A BESOINS
EDUCATIFS PARTICULIERS »**

➤ **Prise en charge des élèves en difficulté**

Mettre en œuvre selon le degré de difficulté de l'élève, le dispositif d'aide répondant à ses besoins : différenciation pédagogique, aide personnalisée, décloisonnement, RASED, stage de remise à niveau, autre dispositif.

➤ **Elèves à besoins éducatifs particuliers
(élèves porteur d'un handicap, atteint
d'une maladie chronique, nouvellement
arrivé en France)**

Répondre à ses besoins éducatifs particuliers :
mise en œuvre de projets spécifiques

**VOLET « LIAISON INTRA CYCLES ET
INTER CYCLES »**

- Développer chez les élèves le sens des responsabilités. (Obj enseignant).
- Favoriser des situations de (Obj enseignant) communication orale et écrite.
- S'engager dans une réalisation commune
- Produire une émission vocale contrôlée.
- Développer le plaisir de chanter chez les élèves et les enseignants
- S'approprier un répertoire culturel riche et varié tant sur le plan temporel et géographique. (chants de tous les continents)
- S'approprier des conditions d'écoute active collective.
- S'Éduquer au goût et à l'équilibre alimentaire

Etre capable de :

- Améliorer la maîtrise des méthodes de travail ainsi que les connaissances et les compétences des élèves en français, en mathématiques au regard des attentes des paliers 1 et 2 du socle commun.
- Associer les élèves au repérage des points à améliorer et à l'évaluation de leurs progrès. (Obj enseignant)
- Coopérer avec les parents de l'élève pour lui faire acquérir les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires pour sa scolarité.

Etre capable de :

- Assurer une cohérence et une continuité pédagogiques pour la réussite des élèves.

4. <u>Actions</u> (brève description, à présenter suivant un ordre chronologique)	Dominante(s) et niveau d'intervention					
	Dom. pédagogique	Dom. Educative	Dom. Culturelle	Cycle 2	Cycle 3	Autres structures
Création d'un journal scolaire	✓			✓	✓	
Correspondance scolaire	✓			✓	✓	
Rencontres poétiques	✓			✓	✓	
Orthographe : Objectif « zéro faute »	✓			✓	✓	
Activités résolution de problèmes	✓			✓	✓	
Défis mathématiques	✓				✓	
Championnat de calcul mental	✓			✓	✓	
Atelier « cinéma »	✓	✓	✓		✓	
Atelier « l'univers sonore »	✓	✓	✓	✓		
Atelier « Chant choral »	✓	✓	✓	✓	✓	
Atelier « Ritmé konq a lambi »	✓	✓	✓		✓	
Projet « Banane a la classe »	✓	✓	✓	✓	✓	
Conseil des élèves	✓	✓		✓	✓	

5. Evaluation du projet (sur la base des indicateurs retenus)

☺ Evaluation de la première année :

☺ Evaluation de la deuxième année :

☺ Evaluation de la troisième année :

N.B : En fonction des résultats aux évaluations intermédiaires, un avenant sera rédigé.

6. Besoins en formation professionnelle (liés à la mise en œuvre du projet)

1^{ère} année (2010-2011) : Formation aux gestes de 1^{ers} secours

7. Actions intégrées au Projet d'École

(nécessitant la présentation d'un dossier spécifique et pouvant faire l'objet d'une aide financière)

Atelier cinéma (financement : agglomération des communes du Nord Basse-Terre)

AVIS

Le Conseil d'École	Réuni le juin 2011
L'I.E.N	

validé

non validé

Date et signature :

Mr [Signature]
 Inspecteur de la Circonscription de [Signature]

Mme [Signature]
 Directrice, Présidente du Conseil d'école

[Signature]

Annexe XII Extraits de concertations institutionnelles

Annexe XII 1: Extrait de concertation institutionnelle de l'école 1

Ecole Elémentaire .

Compte rendu

Conseil de cycles Cycle 2 Cycle 3

Conseil des maîtres Concertation

date horaires

Présents	Excusés	Absents
M. (Directeur/ secrétaire)		Mme
-Mme		
-Mme		
-Mme		
-Mme		

Relevé de conclusions

M le Directeur introduit en donnant l'objectif de la réunion : travailler sur le projet d'école en fonction des différents conseils de cycles. Le Directeur dresse la liste des documents donnés et des documents manquants. Il informe que M. l'IEN demande que tous les élèves pris en charge par le Réseau fassent l'objet d'un projet.

M rappelle que l'an dernier la priorité était autour de l'écrit en tant que récepteur et émetteur. L'objectif était de communiquer à l'oral et à l'écrit en respectant les règles : agir, lire, dire et écrire pour apprendre. Il s'agissait de réinvestir les connaissances acquises pour produire différents types d'écrits.

En mathématiques, il était question pour le cycle 2 de résoudre des situations problèmes par l'organisation et le traitement des données et dans le domaine de grandeur et mesure. L'objectif était de développer des procédures dans une démarche de résolution. Au cycle 3, choisir et utiliser les outils adéquats pour évaluer, mesurer et construire.

Les résultats des évaluations diagnostiques montrent des élèves qui présentent des difficultés en correspondance graphème-phonème. Une dizaine d'élèves est en difficulté sur les 19 du CE1. Parmi ces difficultés, la correspondance graphème-phonème équivaut à 7 élèves qui se situent entre 30 et 50% et 3 élèves à 15%.

Les maitresses de cycle 2 ont relevé des problèmes d'écoute, de confusion, de concentration. Bon nombre de ces difficultés est lié au problème de la langue. Il y a des sons différents d'une langue à une autre, d'un créole à un autre. La discrimination auditive est difficile. Il y a un problème de reconnaissance et d'indentification. La fermeture phonologique de l'oreille qu'on appelle encore surdité phonologique, met certains élèves en difficulté.

La maitresses de CE1 relève également des problèmes en lecture/compréhension. Les élèves n'arrivent pas à repérer l'explicite, même quand il s'agit de souligner des éléments du texte pour répondre à des questions. Mme [redacted] pense fortement qu'il faille travailler la lecture/compréhension dès la maternelle donc au CP également, ce en habituant les élèves à entendre des textes lus par l'adulte et à les comprendre en répondant à des questions.

M le Directeur souhaiterait que le travail scolaire soit moins livresque et invite les collègues à utiliser l'environnement proche de l'élève. Dans le vécu, il y a de quoi construire l'acquisition du vocabulaire. Il faudrait utiliser l'environnement général de l'enfant. L'enfant doit vivre mentalement, physiquement dans l'espace qu'il occupe pour acquérir des notions. Mme [redacted] propose une méthode qui permet de partir de situations vécues pour arriver au graphisme ou à l'apprentissage de notions mathématiques. Il s'agit de « Les guides Magnards ».

Mme [redacted] pense que l'enfant doit prendre conscience de son corps pour mieux travailler. Le schéma corporel doit être consolidé.

Agir et vivre les situations d'apprentissage qui permettent d'acquérir des notions. Il faut faire des allers-retours.

Les élèves de CE1, en mathématiques rencontrent principalement des difficultés avec le sens des symboles et le dénombrement. On note également un refus d'entrer dans la tâche, un problème de concentration.

M le Directeur a appelé M. l'IEN et lui a signifié son souhait de voir évoluer les résultats scolaires des enfants non francophones.

Des structures existent pour aider ces derniers. La CASENAV produit des outils, donne des idées, apporte une aide aux enseignants dans leurs démarches pédagogiques avec ces enfants. M le directeur propose une journée de formation, voire plus, ainsi que des outils pour nous permettre de mieux travailler avec ces élèves d'origine étrangère. Toutefois, il faudra des fonds. Par conséquent, il est urgent de déposer un dossier en ce sens. Cet organisme peut également monter une action permettant aux parents de mieux suivre la scolarité de leurs enfants, mais ce, hors temps scolaire.

M le Directeur informe que Mme [redacted] propose des pistes pour travailler en phonologie et plus généralement en étude de la langue ainsi que Mme [redacted] et demande aux maitresses de C2 si elles sont intéressées. Ces dernières acceptent.

Le maître de la classe de CM2, propose de revoir son projet de classe en fonction des évaluations de la première période. Avenant, nouvelles orientations, pour tous les cycles: « Utiliser davantage le vécu de l'élève dans les situations d'apprentissage. Renforcer l'écoute active dans les situations de communication. Maîtriser la correspondance graphème-phonème. Créer et utiliser des outils permettant la maîtrise de la langue française (à l'oral et à l'écrit) par un public non francophone. Valoriser l'écrit et le geste graphique dans les situations d'apprentissage ».

Annexe XII 2: Extrait de concertation institutionnelle de l'école 2

PREMIER CONSEIL D'ECOLE

Vendredi 8 novembre 2013

e du jour :

- Accueil – Présentation des participants.
- Résultat des élections du 11 octobre 2013.
- Structure et effectif de l'école.
- Lecture et vote du règlement intérieur.
- Actions en faveur des élèves en difficulté.
- Projet d'école.
- Coopérative : Bilan et fonctionnement.
- Les projets pour 2013 -2014.
- Questions diverses.

16h45 – Mot d'accueil du Directeur et annonce de l'ordre du jour.

Présentation des participants au conseil :

Les parents d'élèves :

Les enseignants :

Absente :

- Mme (Brigade décharge CP/CE2) (En congé).
- Les représentants de la Mairie : M. et M

- **Présentation des résultats des élections des représentants des parents d'élèves.**

135 votants sur 283 inscrits

La seule liste d'union présentée a été élue avec 125 voix, soit 47% de participation.

On a recensé 10 bulletins nuls et blancs.

Les huit sièges à pourvoir, l'ont donc été.

- **Rappel des textes régissant la composition du conseil d'école et ses fonctions.**

(Cf documents annexes)

- **Information pratique :**

La psychologue scolaire rattachée à l'école de BRAGELOGNE est Mme [REDACTÉ]

Elle n'a pas pu être présente à ce conseil.

- **Structure et effectifs de l'école :**

L'école de [REDACTÉ] est une nouvelle école primaire qui compte 8 classes, une classe par niveau, de la petite section de Maternelle au CM2.

Petite section : 26 élèves

Moyenne section : 28 élèves

Grande section : 24 élèves (dont un élève souffrant de handicap)

CP : 25 élèves

CE1 : 28 élèves

CE2 : 26 élèves

CM1 : 28 élèves

CM2 : 27 élèves

- **La cantine :**

Le directeur parle de la cantine qui a été rénovée et présente les différents travaux et aménagements : des fresques murales, peinture neuve, mobilier neuf.
Les repas sont maintenant pris en deux groupes : la maternelle d'abord. L'élémentaire ensuite.

M. [REDACTÉ], parent d'élève demande ce qu'il en est des ventilateurs de la cantine.

M. [REDACTÉ] représentant de la Mairie, explique qu'il y a des contraintes particulières d'hygiène relatives à l'installation des ventilateurs.

- **Les installations et nouveaux matériels scolaires :**

- Nouvelle décoration de l'école avec des fresques et des jeux de cour, très plaisant.
- Un vidéo projecteur et un Tableau numérique, ainsi que leurs fonctionnalités
- Problèmes de surface disponible dans la bibliothèque (la maternelle a aussi la jouissance de la bibliothèque, du fait de la fusion).
- Le RASED et sa salle : l'école dispose d'une salle consacrée au RASED et du suivi d'une psychologue scolaire, mais pas de maître spécialisé, du fait des très bons résultats aux évaluations nationales de la fin d'année scolaire 2012/2013 (CE1, CM2).

- Les toilettes de l'école sont toujours dans le même cadre, chalet séparé filles/garçons (dans les deux écoles).
- Discussion à propos de l'installation d'un film protecteur sur les baies vitrées de la Moyenne section et de la petite section, afin de contrer l'inconfort occasionné par le soleil entrant dans la classe.
- Melle [REDACTED] signale qu'elle a le même souci le matin dans sa classe, depuis qu'on a taillé les branches du manguier en vis-à-vis.
- M. [REDACTED] énumère la liste des travaux qui ont été réalisés à ce jour par les services techniques de la Mairie.
- L'équipe pédagogique lui signale que certains mobiliers ont disparu de l'école, notamment une partie des chaises neuves, livrée en fin d'année scolaire 2012/2013.
M. [REDACTED] suggère d'adresser un courrier à la mairie, concernant ce fait.

- Les parents représentants de la maternelle et les enseignants concernés signalent que le revêtement de sol de l'espace de jeu est en très mauvais état et ne remplit plus ses fonctions de protection. Ils demandent donc sa réfection.
- On signale aussi quelques problèmes au niveau de l'usage du toboggan qui présente des pièces rouillées et quelques problèmes de sécurité.
- Ils réclament aussi la vérification de la santé des arbres ornant la cour de la maternelle, notamment concernant l'érosion du sol terreux, mettant à jour les racines de ces arbres et créant une butée dangereuse avec le revêtement de la cour.

- **Le directeur précise que deux élèves de l'école bénéficient d'un PAI.**

- **Lecture et approbation du règlement intérieur de l'école.**
Le directeur explique que du fait de la fusion, l'équipe propose de faire fusionner aussi les deux règlements intérieurs.
Au cours de la lecture, certains commentaires et annotations sont portés au règlement.
 - L'assemblée s'accorde pour dire qu'il faut ajouter au règlement intérieur qu'« il est interdit aux parents et aux élèves de passer par le parking du personnel pour accéder à l'école ».
 - Mme [REDACTED] propose qu'après la lecture du règlement intérieur les parents devront le signer le coupon-réponse, et porter les mentions « lu et approuvé ». Ce coupon sera ensuite collé dans le cahier de liaison.
 - On signale que certains parents se garent devant le portail de la maternelle. Le directeur explique que des panneaux règlementant le stationnement et l'accès à l'école sont en commande. D'autres suggestions sont faites afin de compléter ce qui a déjà été commandé.
 - Certains parents demandent des clarifications à propos de la présence et l'organisation du service des policiers au portail de l'école, aux heures d'entrée et de sortie. Les représentants de la Mairie expliquent qu'il s'agit ASVP (agents de sécurité de la voie publique) qui ont pour mission de sécuriser la circulation devant les écoles aux heures de grande affluence. Ces agents ne sont pas missionnés pour être présents tous les jours.
Les parents signalent toutefois que depuis une semaine, ils sont présents tous les jours et au nombre de quatre.
 - Les parents signalent la présence très gênante d'un glacier ambulant, devant l'école, à l'heure de la sortie. Ce qui occasionne des nuisances évidentes, surtout dans une rue aussi étroite que celle desservant l'école de [REDACTED].
 - Lecture et commentaire de la règle 22 du règlement intérieur, concernant les goûters à l'école.
Il est décidé, après débat, de laisser la règle telle qu'elle est, et de mettre un mot dans les cahiers de liaison ou de texte afin d'informer les parents concernant les accords et décisions prises au cours de ce conseil, concernant la prise et la constitution des goûters à l'école.

- **L'APC :**

Le directeur informe les parents concernant l'organisation et les prises en charge de l'APC.

Petite section : 3 élèves

Moyenne section : 4 élèves

Grande section : 2 élèves en détresse psychologique et 5 élèves en difficulté

CP : 2 élèves

CE1 : 7 élèves

CE2 : 3 élèves en grande difficulté et 4 élèves en difficulté moyenne

CM1 : 10 élèves en difficulté dont 3 en grande difficulté

CM2 : 5 élèves en difficulté, dont 1 élève nouveau qui a beaucoup de mal à s'adapter aux normes de travail et d'organisation de la classe.

Mme [REDACTED] informe l'assemblée de la possibilité de signalement au CEPED pour les élèves qui sont mis en danger du fait de manque de prise en charge.

- **Présentation des grands objectifs du projet d'école**

1- Améliorer les résultats des élèves aux évaluations.

2- Améliorer la maîtrise de la langue française au niveau de chaque cycle.

3- Améliorer les résultats en grandeur et en mesure ainsi qu'en résolution de problèmes.

4- Renforcer la pédagogie différenciée.

5- Pratiquer l'enseignement de la LVR avec des spécificités définies au niveau de chaque cycle.

6- Développer la pratique des TIC E.

- **La coopérative scolaire.**

Le directeur explique que la fusion des deux écoles a provoqué la fusion des deux coopératives scolaire en une seule, mais que pour l'instant le compte en banque de la maternelle existe toujours.

Les deux comptes présentaient à la fin de l'exercice 2012/2013, les soldes suivant :

- La maternelle : 479,04 euros
- L'élémentaire : 758,78 euros

Il reste donc à faire le transfert des fonds de la maternelle sur le compte de l'élémentaire.

A ce jour, du fait de la collecte des cotisations de l'année 2013/2014, pour toute l'école, le compte de l'élémentaire présente un solde créditeur de 4.272,84 euros.

Il faut savoir que l'école a pour obligation de payer son affiliation à l'OCCE et l'adhésion de tous les élèves scolarisés à l'école (même ceux qui n'ont pas cotisé).

- **Bilan et présentation des projets ponctuels réalisés ou futurs à l'école :**

- La semaine créole s'est très bien passée,
- La semaine du goût a été bien réalisée et suivie à la maternelle (en même temps que la semaine du créole).
- Au mois de novembre, il y aura la semaine de la science.
- Le cycle 3 a aussi participé à la semaine du développement durable. (une sortie au centre commercial de Destreland.)

- **Questions diverses :**

- On demande ce qu'il en est de la commande de KA (tambours locaux) que la mairie s'était engagée à fournir à l'école. Les représentants de la mairie demandent si un devis avait été établi et proposent de se renseigner.
- Mme [REDACTED] demande que soit placé dans l'école des bornes de collecte des déchets organique pour la fabrication de compost. Une discussion est lancée à propos de la faisabilité de ce projet et les représentants de la Mairie en prennent note afin de se renseigner à ce sujet.
- Encadrement de l'inter classe du midi et de la garderie :

Les parents demandent à ce que le nombre des personnels encadrants soit augmenté car il en manquerait le midi. Les représentants de la Mairie proposent de se renseigner pour déterminer quel est le taux réglementaire, en vue de pallier les manques, s'il en est fait le constat.

Il est 18h35- la séance est levée.

La secrétaire [REDACTED]

Le Directeur
[REDACTED]

Assemblée générale de rentrée 2013

Je suis Monsieur **Philippe** Directeur de l'école élémentaire et au nom de l'équipe pédagogique et l'actuel comité de parents, je vous salue et vous souhaite une bonne et studieuse rentrée et une bonne année scolaire. Notre priorité est de faire réussir vos enfants dans un climat que nous voulons, apaisé et coopérateur entre les différents partenaires que nous sommes : enseignants/ parents/ personnel municipal.

Cette assemblée se déroulera de la manière suivante :

1. Présentation de l'équipe et structure pédagogique 10'
2. Horaire et fonctionnement de l'école 5'
3. Bilan général des évaluations de rentrée 10'
4. Projets prévisibles par les classes et pour les années avenir 10'
5. Compte rendu financier coopérative scolaire 5'
6. Grandes manifestations de l'école 10'
7. Comité de parents (rôle, missions et élections des parents) (Mme **Philippe**) 5'
8. Mise en place d'un comité de fête (Mme **Philippe**) 10'
9. Questions diverses 15'

1. Présentation de l'équipe et structure pédagogique

Pour cette rentrée l'école garde un nombre de classes identique à celui des années précédentes, c'est-à-dire 8 classes. Toutefois, l'équipe s'est quelque peu modifiée. Nous souhaitons que cette équipe accompagnée par vous, trouve ses marques afin que la réussite des élèves soit garantie et que les enseignants puissent assurer avec plaisir ce travail.

L'équipe se compose de la manière suivante :

Niveau de classe	Nom de l'enseignant	Effectif
CP A	Mm	22
CP/CE1 A	Mme	23
CE1 B	Mm	27
CE2 B	Mm	26
CE2 A	Mm	26 25
CM1 A	Mm	28
CM1/CM2 B	Mm	24
CM2A	Mr	27
Total école		202

L'équipe pédagogique se complète d'une équipe éducative dont les membres seront présents et vont se présenter à vous :

2. Horaire et fonctionnement de l'école

Horaires : 8h-11h30 13h30-16h pause méridienne pour cantine : 11h30-13h20 Récréations : 9h45-10h et 14h45-15h

Le portail sera définitivement fermé à 8h10.

Rencontre avec les parents : les enseignants fixeront en fonction de leur calendrier de classe leur réunion de rentrée. Vous leur demanderez un RDV si besoin est. Une assemblée générale pourrait avoir lieu courant septembre.

Les horaires du bureau : les horaires de classe avec la secrétaire Mm **Philippe**. Elle termine à 15h précises (avis pour les parents qui appellent ou qui demandent des infos ou autres)

Elle est le relai entre la Direction et vous.

Je ne recevrai au bureau que le jour de décharge : le vendredi (s'il y a modification je vous en informerai par un mot sur le tableau de liaison extérieur). Je rappelle que je reste un Maître de classe dont j'ai la responsabilité comme tous les autres enseignants.

3. Bilan général des évaluations de rentrée

Chaque classe fera un bilan sommaire des évaluations de rentrée afin de dresser le niveau général

Niveau de classe	Type de résultats (lecteurs, non lecteurs, comportement général)	Perspective générale pour la classe
CP A		Recuperer les résultats des évaluations 60% en math et ... français
CP/CE1 B		
CE1A		60% Français et maths.
CE2 A	classe hétérogène	à travailler l'orthographe = méthode à math
CE2 B	" "	✓
CM1 A	Seu fts en difficulté grande.	
CM1/CM2 B		
CM2A		

4. Projets prévisibles par les classes et pour les années à venir

Compte tenu des résultats annoncés, nous avons décidé de proposer pour cette année les axes de travail suivants afin de dynamiser le travail et les performances des élèves :

Type de projet	Modalités générales
Journal scolaire	Pour motiver la production d'écrit, aider à l'orthographe, s'intéresser à la presse et au monde l'écrit, utiliser les outils numériques dans un projet valorisant
Spelling	Epeler correctement des mots issus de phrases dites : Maîtriser l'orthographe dans un enjeu de concours (pour chaque niveau de classe)
Correspondance scolaire	Accéder au monde l'écrit dans une correspondance de personne à personne ou d'une classe à une autre sur des thèmes et sujets divers
Solidarité	Fêtes de Noël, carnaval, théâtre, ... sont des fêtes qui devront générer des activités nouvelles où la solidarité sera mise en oeuvre

Théâtre	S'exprimer corporellement et travailler la mémoire et les attitudes après rédaction d'une histoire qui fait grandir les compétences autour de la solidarité et du partage humain
Prix de la ville, calcul mental, foulées du cm1, ...	Travailler les compétences mathématiques dans un esprit de compétition positive
Rencontre avec des écrivains ou poètes locaux	Echanger avec des professionnels du monde de l'écrit pour acquérir soi même des compétences et éveiller des esprits
Rédaction d'une nouvelle	Développer des compétences écrites dans un style littéraire particulier
BCD	Projet de transformation de la salle informatique en salle informatique et BCD A ce titre, nous vous sollicitons pour le don de livres, d'albums, de jeu en bon état afin de garnir cette BCD. Cette collecte peut commencer dès les jours prochains. Merci d'avance
Goûter fruit/eau	Dans le cadre du prolongement et de la continuité du fonctionnement avec la maternelle Le projet Carambole sera mis en place dans les classes et convergera vers la mise en place avec l'aide du comité et le concours des parents du goûter fruit/eau.

Les Activités Pédagogiques Complémentaires : mises en place dès cette rentrée dans certaines communes dans son volet culturel, elles se dérouleront de la manière suivante pour cette année scolaire au [] : en remplacement de l'aide personnalisée (sur les mêmes tranches horaires 11h30/12h ou 7h20/7h50) avec un public choisi sur un projet déterminé afin de mettre en succès des élèves. La priorité est donnée aux élèves les plus en difficulté, mais pas uniquement.

Nouveaux horaires pour l'an prochain : la constatation que les journées d'école étaient trop chargées a donné lieu à une modification législative relative au temps et au fonctionnement scolaire : 5h30 par jour au lieu de 6 h actuellement. Le législateur propose la mise en place d'un volet culturel et sportif qui sera mis en place après consultation par la Mairie des comités de parents, représentants des collectivités et associatifs et les enseignants afin de définir les modalités de mise en place. Ce sera après la classe quotidiennement autour d'activités de jeu, de révisions de leçons, sportives, culturelles, artistiques, ... Les jours de classes seront du lundi au vendredi et donc il y aura aussi classe le mercredi matin : 2h.

Les horaires de l'école seront alors définis après que la Mairie ait fait le point sur les modalités de fonctionnement.

Nouveaux programmes et redécoupage des cycles : dans les années à venir, il y aura un allègement des programmes afin d'y faire une plus grande part aux activités culturelles et artistiques. Cela se fera dans les 2 ou 3 ans à venir.

5. Compte rendu financier coopérative scolaire

Mme [] explique sa prise de fonction pour cet OCCE : les missions qu'elle devra assurer.

Elle rappelle aussi les missions relatives à l'OCCE : ce sont des fonds utilisés pour le fonctionnement des projets de l'école (affiliation à l'OCCE (qui garantit une assurance et le prêt de matériel pour les écoles affiliées), financement de tout ou partie des sorties, achats de certains petits matériels pour faire vivre les projets...)

Il reste sur les comptes environs.....€ et il y a eu environs.....€collectés.

Un point précis sera fait et donné lors du conseil d'école et du conseil de coopérative qui se dérouleront dans les semaines prochaines.

6. Grandes manifestations de l'école

Type de projet	Modalités générales
x Fête de la science	Les élèves vont présenter à leurs camarades des éléments de recherche et de médiation écologiques et sociales
y Fête de Noël	Avec l'aide du comité de fête et de parents volontaires aide à la mise en place de décors pour l'organisation de la fête
x carnaval	Accéder au monde de l'écrit dans une correspondance de personne à personne ou d'une classe à une autre sur des thèmes et sujets divers
x fête de pâques	Avec l'aide du comité de fête et de parents volontaires aide à la mise en place de décors pour l'animation et l'organisation de la fête
Théâtre	S'exprimer corporellement et travailler la mémoire et les attitudes après rédaction d'une histoire qui fait grandir les compétences autour de la solidarité et du partage humain
x Fête de fin d'année	Idem pâques
Rencontre avec des écrivains ou poètes locaux	Echanger avec des professionnels du monde de l'écrit pour acquérir soi-même des compétences et éveiller des esprits
Rédaction d'une nouvelle	Développer des compétences écrites dans un style littéraire particulier
x x UNESCO	L'école maternelle, le collège et le lycée sont des établissements possédant la labellisation UNESCO : mettre en place un dossier dans lequel l'école élémentaire intégrerait ce réseau. Cette tâche peut être longue et ardue mais pourrait être mise en place dans 1 à 2 ans à venir.

Un comité de fête pourrait prendre place et aider à l'organisation de ces manifestations en relation avec les enseignants et le comité de parents qui souhaite avoir une part active à la vie de l'école.

7. Comité de parents (rôle, missions et élections des parents) (Mme [redacted])

- Rôle du comité de parents
- Rappel des dates des élections de parents (vendredi 10 octobre au matin : 8h/12h sur place ou par correspondance)
- Modalités pour ces élections

8. Mise en place d'un comité de fête (Mme [redacted])

Le comité de fête est un ensemble de parents qui coordonne la mise en place des fêtes qui se dérouleront au service des élèves. Il est soumis aux décisions prises par les délibérations des conseils de maîtres et pourra établir des propositions et des ajustements afin que les manifestations diverses aient vie et que chaque membre et parent prenne une part active à la vie de l'école.

Un responsable rattaché au comité de parents et en relation avec les enseignants :

Un responsable adjoint :

Des membres actifs :

Les modalités de fonctionnement seront définies et précisées avec l'aide de l'association de parent et du Directeur.

9. Questions diverses

Après vous avoir donné les grandes orientations et principaux axes de travail, nous passons à la partie des questions diverses en alternant avec celles posées par écrit.

Nous tâcherons de respecter cette dynamique de la communication positive et constructive que nous avons engagée. (: respect du rôle, de la fonction de chacun des membres).

..... Minutes seront accordées à cette partie de manière à respecter la loi et le délai prévu pour la réservation de la salle.

Nous alternerons questions sur thématique écrite avec les questions orales.

Pour ces questions, je vous prie de vous lever, de vous présenter après vous être avancé pour récupérer le micro.
Merci.

CP/CE2 → actinte adouage.
→ Quel suivi?

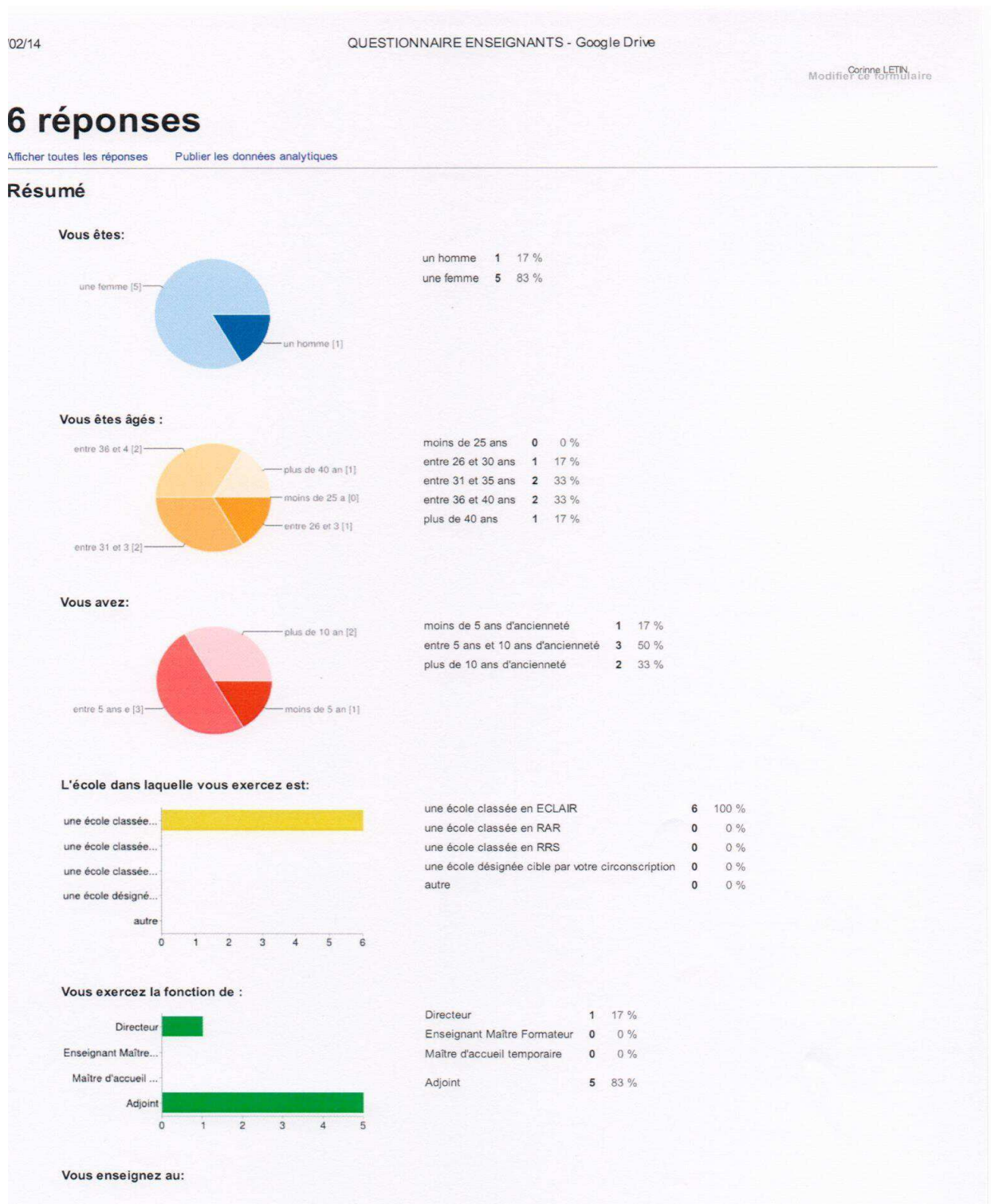
- ↳ communication de la Direct' / parents
- ↳ communication entre parents / enseignants.
- ↳ Succession d'enseignants

→ Tout cela doit conduire à une réflexion
- Quel type de communication
- Accompagnement.

Annexe XIII

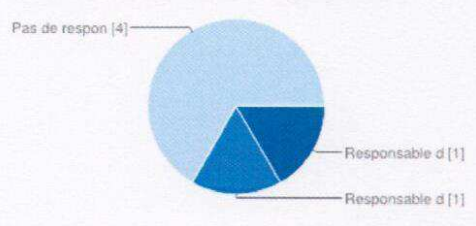
Réponses des équipes pédagogiques au questionnaire sur Google drive

Annexe XIII 1: Réponses au questionnaire de l'équipe pédagogique 1



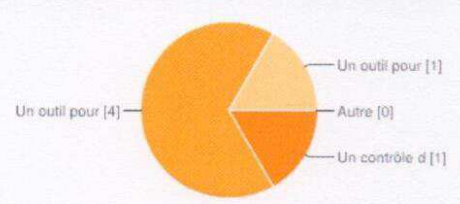


Au sein de l'école, vous avez la mission de



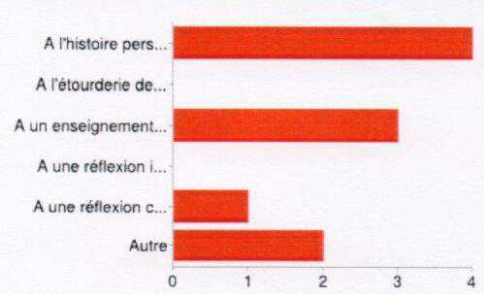
Responsable de cycle 2	1	17 %
Responsable de cycle 3	1	17 %
Pas de responsabilité au niveau d'un cycle	4	67 %

Quel rôle attribuez-vous aux évaluations externes?



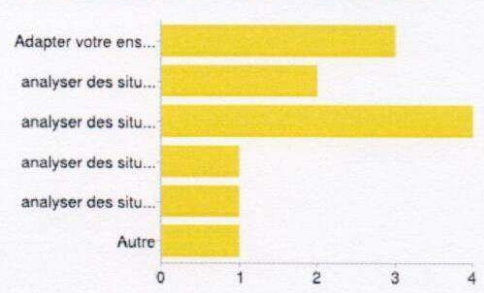
- Un contrôle des enseignants
- Un outil pour la régulation des pratiques pédagogiques des en
- Un outil pour la communication avec les parents
- Autre

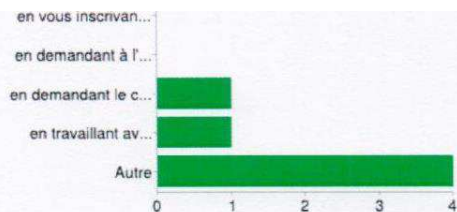
Considérez-vous que des résultats fragiles d'élève aux évaluations nationales sont dus:



A l'histoire personnelle de l'élève	4	40 %
A l'étourderie de l'élève	0	0 %
A un enseignement que vous devez fortifier dans les disciplines dites fondamentales	3	30 %
A une réflexion individuelle à porter sur vos pratiques professionnelles	0	0 %
A une réflexion collective à porter sur les pratiques professionnelles de l'équipe pédagogique	1	10 %
Autre	2	20 %

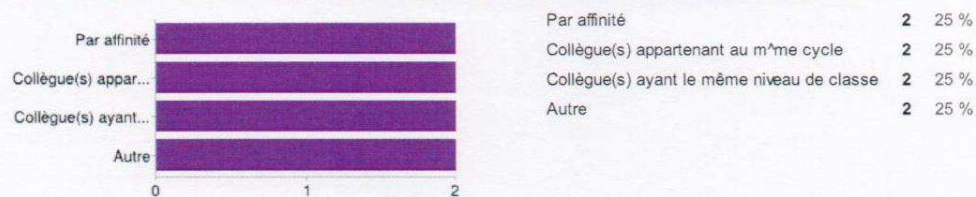
Ces évaluations externes contribuent-elles à:





- en modifiant vos pratiques après analyse des résultats des élèves
- en utilisant les documents d'accompagnement édités par le Ministère de l'Education Nationale pour l'élaboration de vos séances d'enseigner
- en vous inscrivant individuellement à une action de formation parue au Plan Académique de Formation
- en demandant à l'Inspecteur votre inscription à un parcours de formation prévu sur la plateforme Magistère
- en demandant le conseil pédagogique d' un formateur
- en travaillant avec d'autre(s) collègue(s)
- Autre

Si vous travaillez avec d'autre(s) collègue(s), comment s'est définie la composition du groupe?



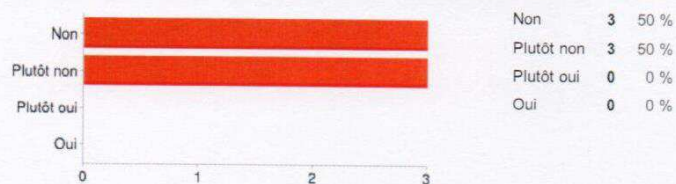
Comment avez-vous exploité les résultats des évaluations nationales 2013 dans votre école ?



en analysant des difficultés d'élèves en conseils de cycles	2	25
En révisant les objectifs du projet d'école en équipe d'école	1	13
en établissant une programmation d'école en français et en mathématiques	1	13
En demandant à votre Inspecteur un stage d'équipe d'école pour analyser les pratiques professionnelles des enseignants de l'école	0	0
en vous inscrivant en équipe de cycles à une action de formation parue au Plan Académique de Formation	0	0
En demandant votre inscription en équipe de cycles à un parcours de formation prévu sur la plateforme Magistère	0	0
En demandant le conseil pédagogique d'un formateur	0	0
Autre	4	50

P3: La connaissance et la maîtrise des savoirs disciplinaires [L'analyse des résultats des évaluations nationales de ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]

P3: La conception d'une situation d'apprentissage [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



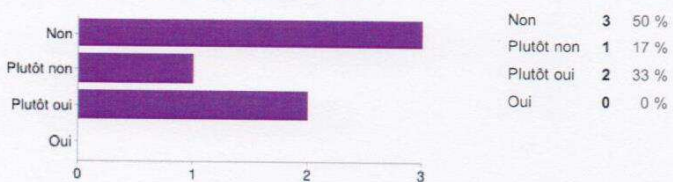
P3: La gestion et la mise en oeuvre d'une séance [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



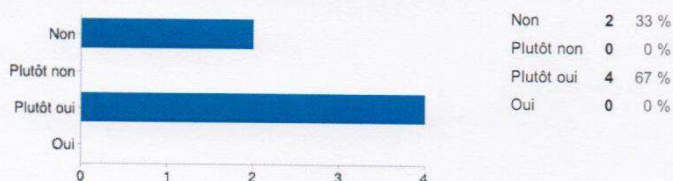
P3: La gestion du groupe classe [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



P3: La gestion du temps [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]

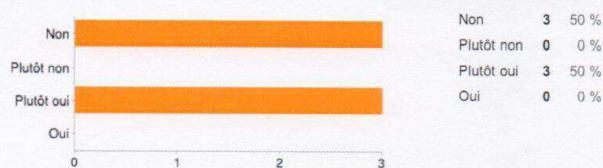


P3: L'évaluation par compétences [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]

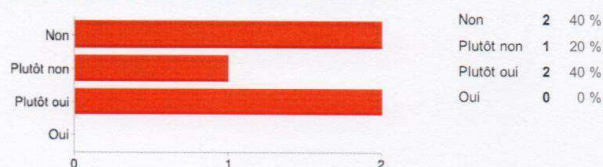


P3: Les programmations d'équipe [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]

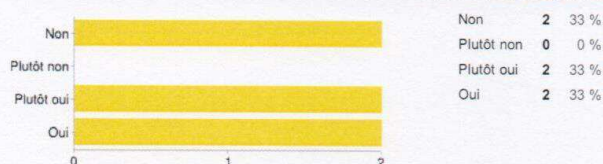
QUESTIONNAIRE ENSEIGNANTS - Google Drive



P3: Les pratiques pédagogiques [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



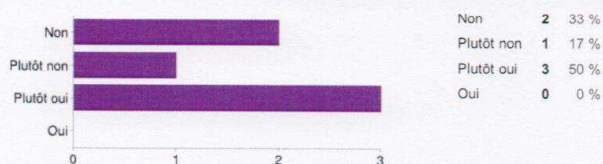
P3: Les stratégies de différenciation de votre enseignement pour répondre au besoin de chacun [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



CC5: La participation aux travaux de différents conseils (conseils de maîtres, conseils de cycles) en contribuant notamment à la réflexion sur la coordination des enseignements et des actions éducatives [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



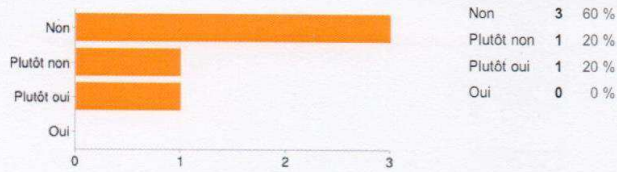
CC10: La collaboration à la définition des objectifs et à leur évaluation [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



CC10: La participation à la conception et à la mise en oeuvre de projets collectifs [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



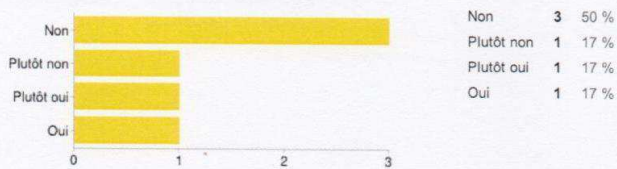
L'inscription de votre intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



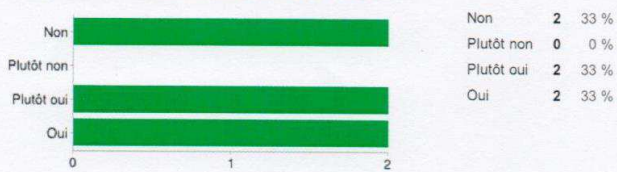
CC14: L'actualisation de vos connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



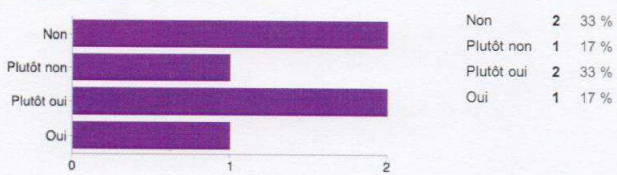
Les acquis de la recherche afin de pouvoir vous engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogiques visant à l'amélioration des pratiques [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



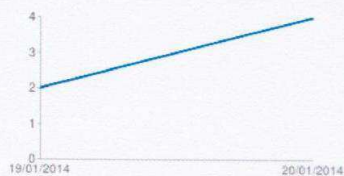
La réflexion sur votre pratique [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



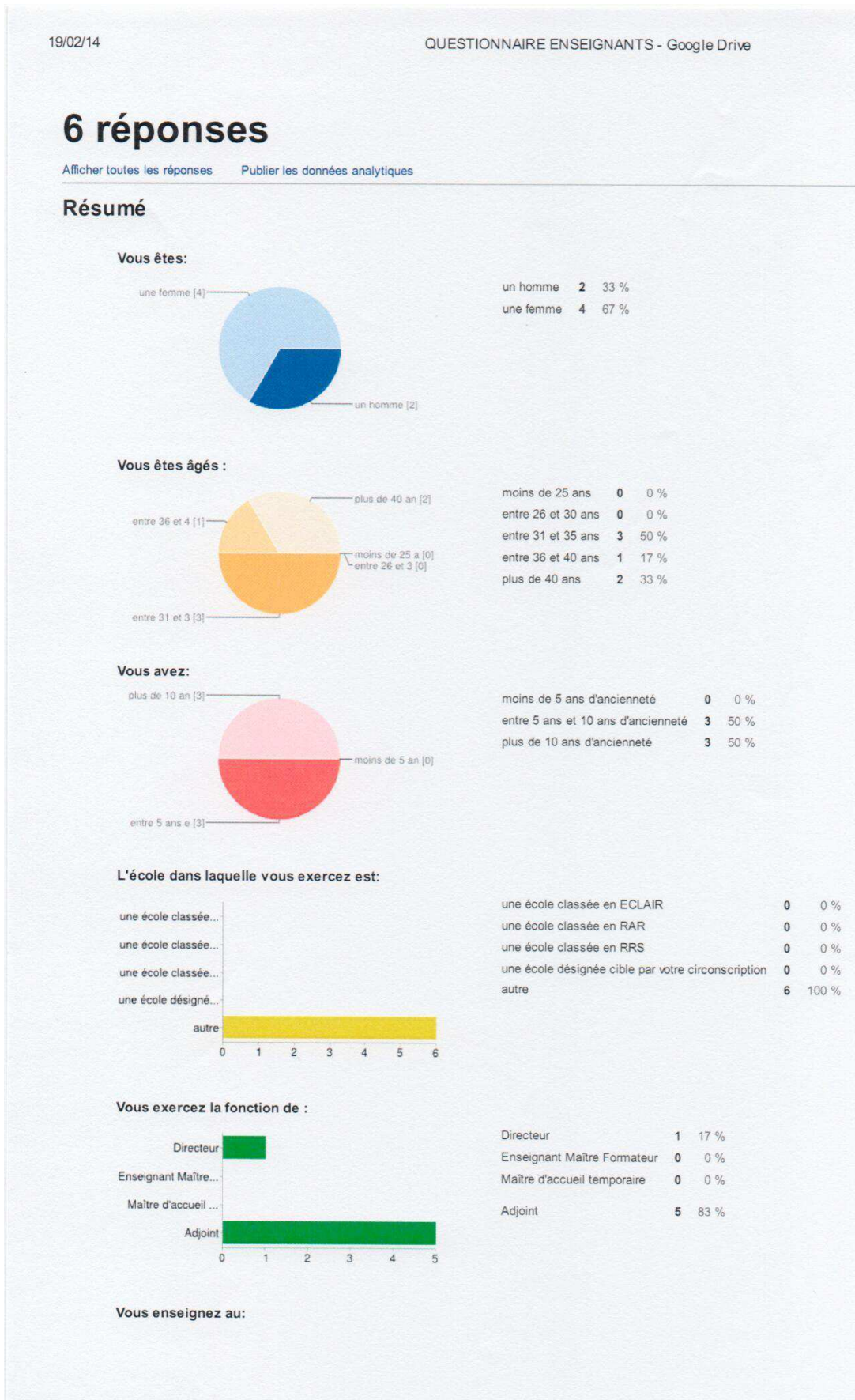
L'identification de vos besoins de formation et la mise en oeuvre de moyens de développer vos compétences en utilisant les moyens disponibles [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



Nombre de réponses quotidiennes

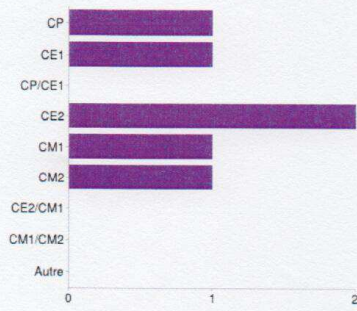


Annexe XIII 2: Réponses au questionnaire de l'équipe pédagogique 2



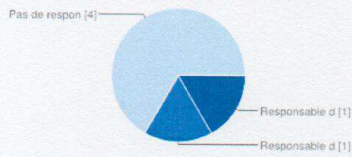
19/02/14

QUESTIONNAIRE ENSEIGNANTS - Google Drive



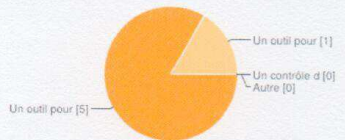
CP	1	17 %
CE1	1	17 %
CP/CE1	0	0 %
CE2	2	33 %
CM1	1	17 %
CM2	1	17 %
CE2/CM1	0	0 %
CM1/CM2	0	0 %
Autre	0	0 %

Au sein de l'école, vous avez la mission de



Responsable de cycle 2	1	17 %
Responsable de cycle 3	1	17 %
Pas de responsabilité de cycle	4	67 %

Quel rôle attribuez-vous aux évaluations externes?



Un contrôle des enseignants	0	0 %
Un outil pour la régulation des pratiques pédagogiques des enseignants	5	83 %
Un outil pour la communication avec les parents	1	17 %
Autre	0	0 %

Considérez-vous que des résultats fragiles d'élève aux évaluations nationales sont dus:



A l'histoire personnelle de l'élève	1	13 %
A l'étourderie de l'élève	1	13 %
A un enseignement que vous devez fortifier dans les disciplines dites fondamentales	1	13 %
A une réflexion individuelle à porter sur vos pratiques professionnelles	1	13 %
A une réflexion collective à porter sur les pratiques professionnelles de l'équipe pédagogique	2	25 %
Autre	2	25 %

Ces évaluations externes contribuent-elles à:



Adapter votre enseignement en fonction des élèves	5	45 %
analyser des situations pédagogiques individuellement	0	0 %

analyser des situations pédagogiques avec vos collègues en conseil de cycles	4	36 %
analyser des situations pédagogiques en équipe d'école avec le concours de formateurs (conseillers pédagogiques, personnes ressources) en conseil de cycles	1	9 %
analyser des situations éducatives (climat scolaire, vivre ensemble) en équipe d'école avec les partenaires de l'école	1	9 %
Autre	0	0 %

Les évaluations nationales de 2013 n'ont pas fait l'objet de remontée vers la circonscription. Comment avez-vous exploité les résultats de ces évaluations au sein de votre enseignement dans votre classe ?

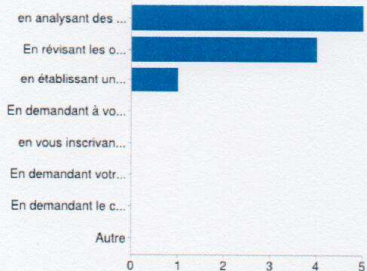


en modifiant vos pratiques après analyse des résultats des élèves	4	36 %
en utilisant les documents d'accompagnement édités par le Ministère de l'Education Nationale pour l'élaboration de vos séances d'enseignement	1	9 %
en vous inscrivant individuellement à une action de formation parue au Plan Académique de Formation	0	0 %
en demandant à l'inspecteur votre inscription à un parcours de formation prévu sur la plateforme Magistère	0	0 %
en demandant le conseil pédagogique d' un formateur	1	9 %
en travaillant avec d'autre(s) collègue(s)	5	45 %
Autre	0	0 %

Si vous travaillez avec d'autre(s) collègue(s), comment s'est définie la composition du groupe ?

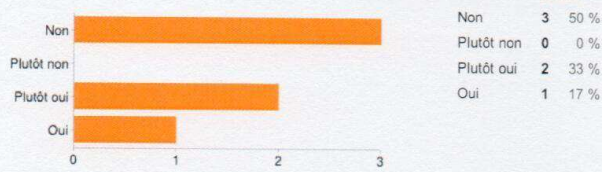


Comment avez-vous exploité les résultats des évaluations nationales 2013 dans votre école ?

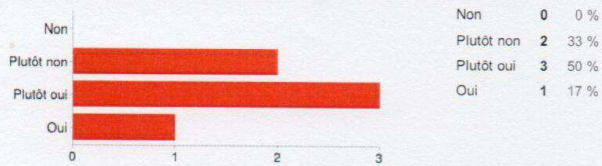


en analysant des difficultés d'élèves en conseils de cycles	5	50 %
En révisant les objectifs du projet d'école en équipe d'école	4	40 %
en établissant une programmation d'école en français et en mathématiques	1	10 %
En demandant à votre Inspecteur un stage d'équipe d'école pour analyser les pratiques professionnelles des enseignants de l'école	0	0 %
en vous inscrivant en équipe de cycles à une action de formation parue au Plan Académique de Formation	0	0 %
En demandant votre inscription en équipe de cycles à un parcours de formation prévu sur la plateforme Magistère	0	0 %
En demandant le conseil pédagogique d'un formateur	0	0 %
Autre	0	0 %

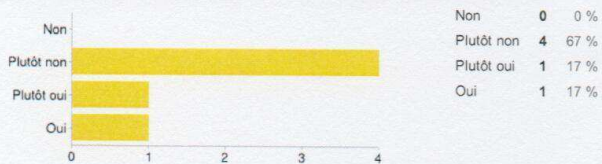
P3: La connaissance et la maîtrise des savoirs disciplinaires [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



P3: La conception d'une situation d'apprentissage [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



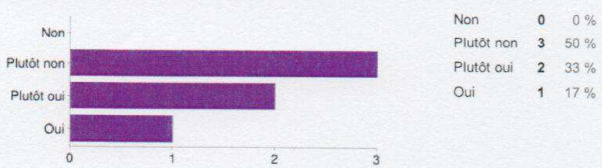
P3: La gestion et la mise en oeuvre d'une séance [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



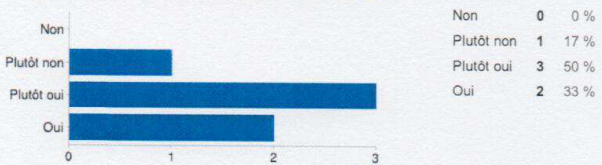
P3: La gestion du groupe classe [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



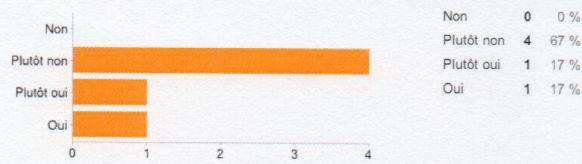
P3: La gestion du temps [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



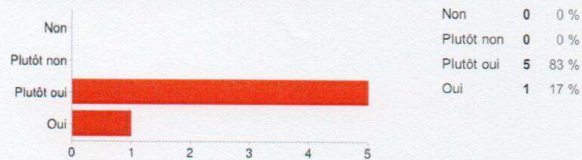
P3: L'évaluation par compétences [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



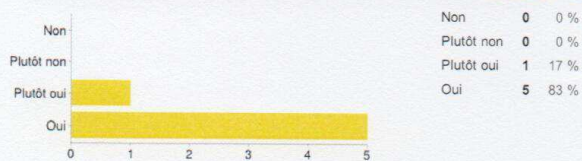
P3: Les programmations d'équipe [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



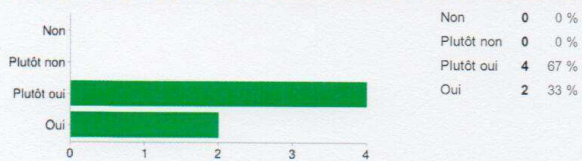
P3: Les pratiques pédagogiques [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



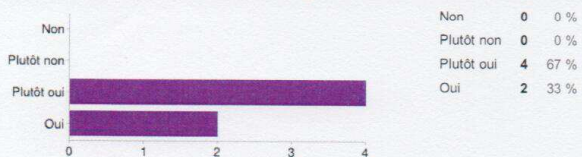
P3: Les stratégies de différenciation de votre enseignement pour répondre au besoin de chacun [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



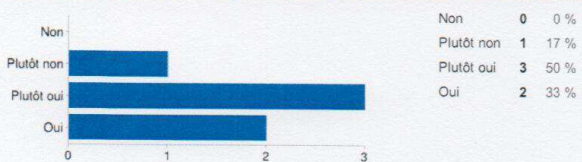
CC5: La participation aux travaux de différents conseils (conseils de maîtres, conseils de cycles) en contribuant notamment à la réflexion sur la coordination des enseignements et des actions éducatives [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



CC10: La collaboration à la définition des objectifs et à leur évaluation [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



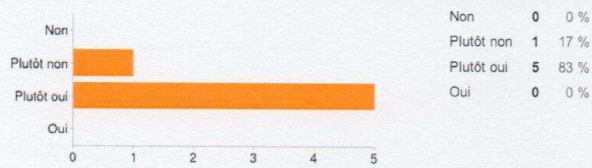
CC10: La participation à la conception et à la mise en oeuvre de projets collectifs [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



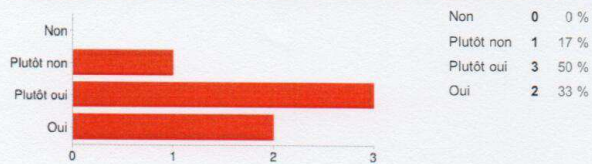
L'inscription de votre intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]

19/02/14

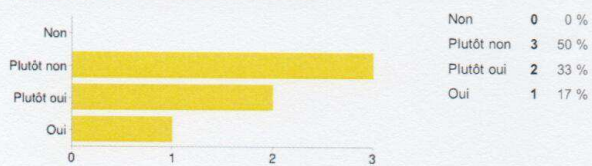
QUESTIONNAIRE ENSEIGNANTS - Google Drive



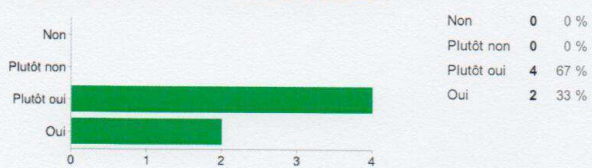
CC14: L'actualisation de vos connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



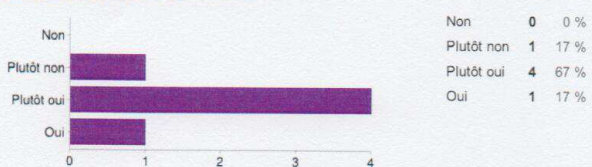
Les acquis de la recherche afin de pouvoir vous engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogiques visant à l'amélioration des pratiques [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



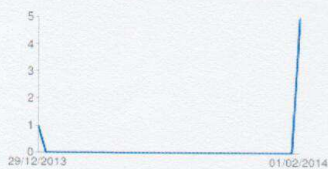
La réflexion sur votre pratique [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



L'identification de vos besoins de formation et la mise en oeuvre de moyens de développer vos compétences en utilisant les moyens disponibles [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



Nombre de réponses quotidiennes



Annexe XIII 3: Réponses au questionnaire de l'équipe pédagogique 3

19/02/14

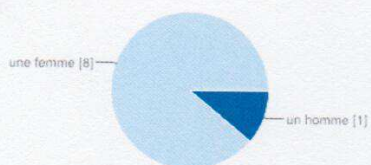
QUESTIONNAIRE ENSEIGNANTS - Google Drive

9 réponses

[Afficher toutes les réponses](#) [Publier les données analytiques](#)

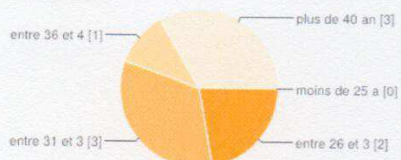
Résumé

Vous êtes:



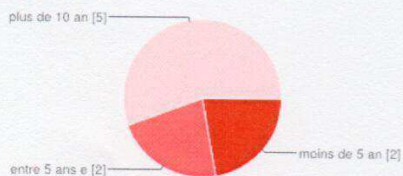
un homme	1	11 %
une femme	8	89 %

Vous êtes âgés :



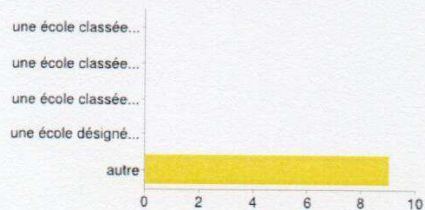
moins de 25 ans	0	0 %
entre 26 et 30 ans	2	22 %
entre 31 et 35 ans	3	33 %
entre 36 et 40 ans	1	11 %
plus de 40 ans	3	33 %

Vous avez:



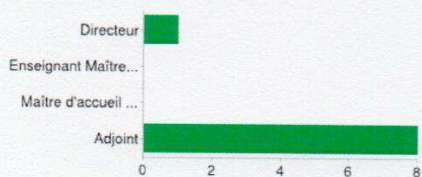
moins de 5 ans d'ancienneté	2	22 %
entre 5 ans et 10 ans d'ancienneté	2	22 %
plus de 10 ans d'ancienneté	5	56 %

L'école dans laquelle vous exercez est:

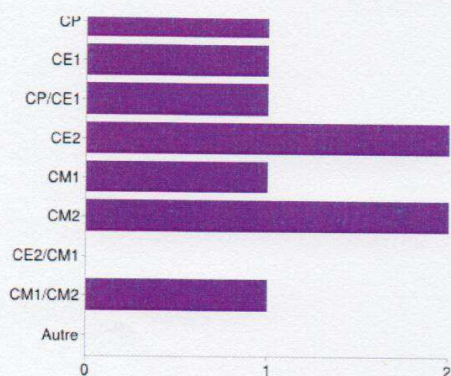


une école classée en ECLAIR	0	0 %
une école classée en RAR	0	0 %
une école classée en RRS	0	0 %
une école désignée cible par votre circonscription	0	0 %
autre	9	100 %

Vous exercez la fonction de :

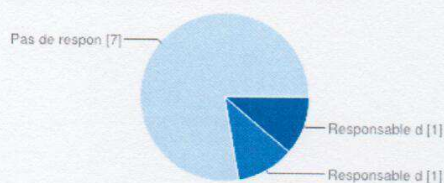


Directeur	1	11 %
Enseignant Maître Formateur	0	0 %
Maître d'accueil temporaire	0	0 %
Adjoint	8	89 %



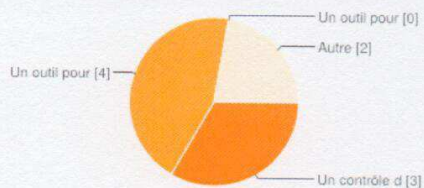
CE1	1	11 %
CP/CE1	1	11 %
CE2	2	22 %
CM1	1	11 %
CM2	2	22 %
CE2/CM1	0	0 %
CM1/CM2	1	11 %
Autre	0	0 %

Au sein de l'école, vous avez la mission de



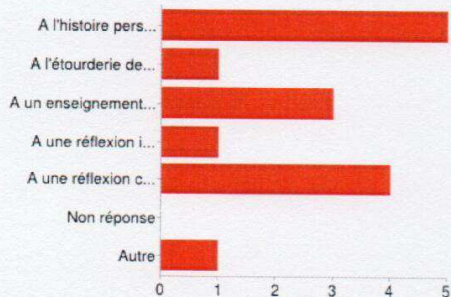
Responsable de cycle 2	1	11 %
Responsable de cycle 3	1	11 %
Pas de responsabilité de cycle	7	78 %

Quel rôle attribuez-vous aux évaluations externes?



Un contrôle des enseignants	3	33 %
Un outil pour la régulation des pratiques pédagogiques des enseignants	4	44 %
Un outil pour la communication avec les parents	0	0 %
Autre	2	22 %

Considérez-vous que des résultats fragiles d'élève aux évaluations nationales sont dus:



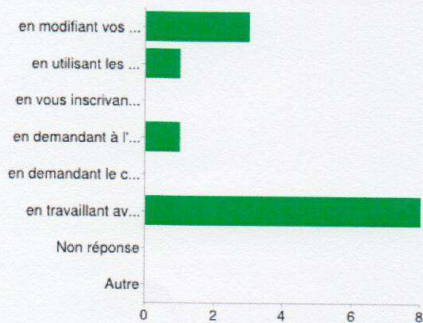
A l'histoire personnelle de l'élève	5	33 %
A l'étourderie de l'élève	1	7 %
A un enseignement que vous devez fortifier dans les disciplines dites fondamentales	3	20 %
A une réflexion individuelle à porter sur vos pratiques professionnelles	1	7 %
A une réflexion collective à porter sur les pratiques professionnelles de l'équipe pédagogique	4	27 %
Non réponse	0	0 %
Autre	1	7 %

Ces évaluations externes contribuent-elles à:



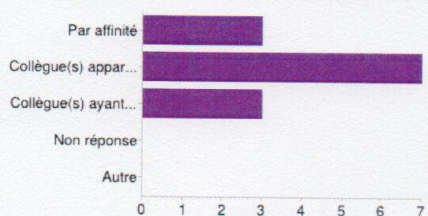
Adapter votre enseignement en fonction des élèves	5	30 %
analyser des situations pédagogiques individuellement	1	5 %
analyser des situations pédagogiques avec vos collègues en conseil de cycles	5	30 %
analyser des situations pédagogiques en équipe d'école avec le concours de formateurs (conseillers pédagogiques, personnes ressources) en conseil de cycles	3	20 %
analyser des situations éducatives (climat scolaire, vivre ensemble) en équipe d'école avec les partenaires de l'école	1	5 %
Non réponse	0	0 %
Autre	0	0 %

Les évaluations nationales de 2013 n'ont pas fait l'objet de remontée vers la circonscription. Comment avez-vous exploité les résultats de ces évaluations au sein de votre enseignement dans votre classe ?



en modifiant vos pratiques après analyse des résultats des élèves	3	23 %
en utilisant les documents d'accompagnement édités par le Ministère de l'Éducation Nationale pour l'élaboration de vos séances d'enseignement	1	8 %
en vous inscrivant individuellement à une action de formation prévue au Plan Académique de Formation	0	0 %
en demandant à l'inspecteur votre inscription à un parcours de formation prévu sur la plateforme Magistère	1	8 %
en demandant le conseil pédagogique d'un formateur	0	0 %
en travaillant avec d'autre(s) collègue(s)	8	62 %
Non réponse	0	0 %
Autre	0	0 %

Si vous travaillez avec d'autre(s) collègue(s), comment s'est définie la composition du groupe ?



Par affinité	3	23 %
Collègue(s) appartenant au même cycle	7	54 %
Collègue(s) ayant le même niveau de classe	3	23 %
Non réponse	0	0 %
Autre	0	0 %

Comment avez-vous exploité les résultats des évaluations nationales 2013 dans votre école ?

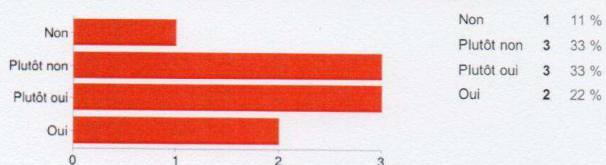


en analysant des difficultés d'élèves en conseils de cycles	7	50 %
En révisant les objectifs du projet d'école en équipe d'école	2	14 %
en établissant une programmation d'école en français et en mathématiques	2	14 %
En demandant à votre Inspecteur un stage d'équipe d'école pour analyser les pratiques professionnelles des enseignants de l'école	1	7 %
en vous inscrivant en équipe de cycles à une action de formation parue au Plan Académique de Formation	1	7 %
En demandant votre inscription en équipe de cycles à un parcours de formation prévu sur la plateforme Magistère	1	7 %
En demandant le conseil pédagogique d'un formateur	0	0 %
Non réponse	0	0 %
Autre	0	0 %

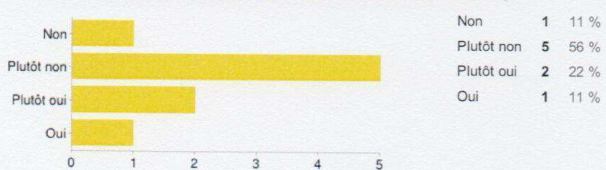
P3: La connaissance et la maîtrise des savoirs disciplinaires [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



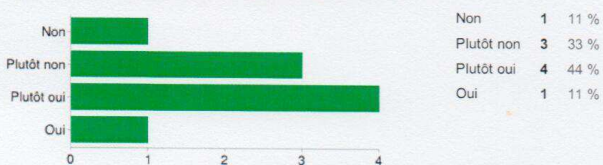
P3: La conception d'une situation d'apprentissage [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



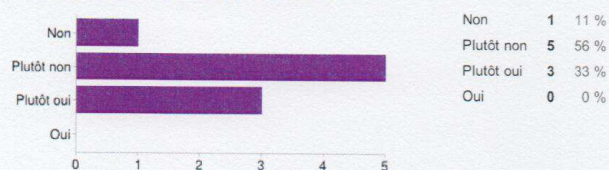
P3: La gestion et la mise en oeuvre d'une séance [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



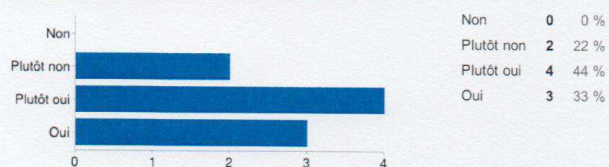
P3: La gestion du groupe classe [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



P3: La gestion du temps [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



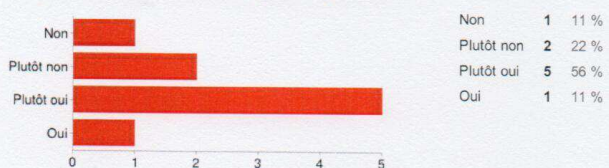
P3: L'évaluation par compétences [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



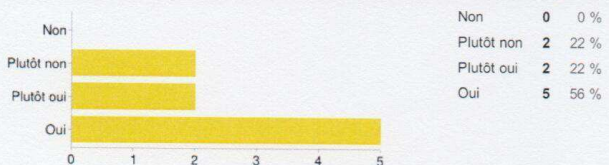
P3: Les programmations d'équipe [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



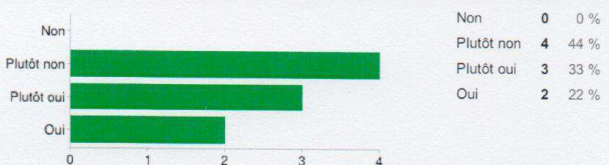
P3: Les pratiques pédagogiques [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



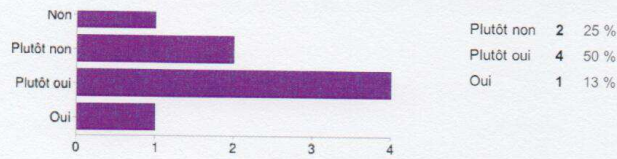
P3: Les stratégies de différenciation de votre enseignement pour répondre au besoin de chacun [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



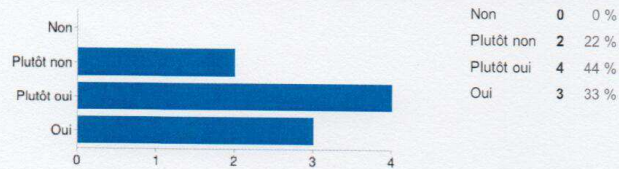
CC5: La participation aux travaux de différents conseils (conseils de maîtres, conseils de cycles) en contribuant notamment à la réflexion sur la coordination des enseignements et des actions éducatives [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



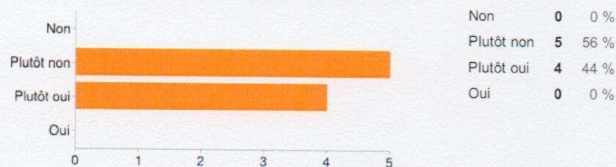
CC10: La collaboration à la définition des objectifs et à leur évaluation [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



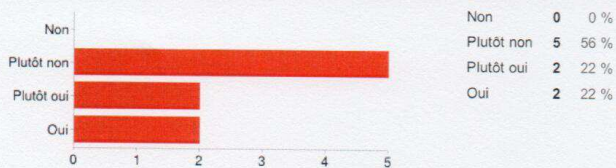
CC10: La participation à la conception et à la mise en oeuvre de projets collectifs [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



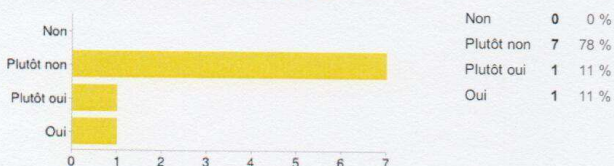
L'inscription de votre intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



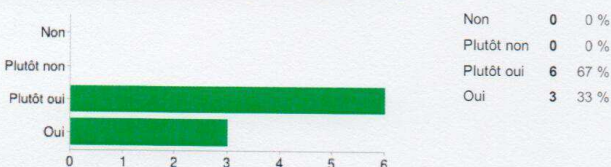
CC14: L'actualisation de vos connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



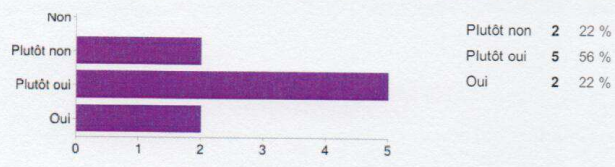
Les acquis de la recherche afin de pouvoir vous engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogiques visant à l'amélioration des pratiques [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



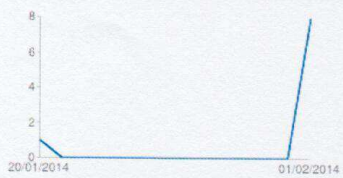
La réflexion sur votre pratique [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



L'identification de vos besoins de formation et la mise en oeuvre de moyens de développer vos compétences en utilisant les moyens disponibles [L'analyse des résultats des évaluations nationales de mai 2013 vous ont permis de porter une analyse réflexive seul ou en équipe de cycles sur:]



Nombre de réponses quotidiennes



Annexe XIV

Traitement des réponses des équipes pédagogiques à la question 8

Annexe XIV1: Traitement des réponses à la question n° 8 relative à la construction identitaire de l'équipe pédagogique 1

Les réponses fournies par les enseignants de l'équipe 1 sont présentées dans ce tableau :

Compétences du référentiel des métiers du professorat et de l'éducation	Indicateurs	Réponses			
		Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
P3 : Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves	La connaissance et la maîtrise des savoirs disciplinaires	2	2	1	1
	La conception d'une situation d'apprentissage	3	3	0	0
	La gestion de la mise en œuvre d'une séance	3	3	0	0
	La gestion du groupe classe	3	3	0	0
	La gestion du temps	3	1	2	0
	L'évaluation par compétences	2	0	4	0
	Les programmations d'équipe	3	0	3	0
	Les pratiques pédagogiques	2	1	3	0
	Les stratégies de différenciation de votre enseignement pour répondre au besoin de chacun	2	0	2	2
POURCENTAGE DE REPONSES POSITIVES ET NEGATIVES		67 %		33 %	
CC5 : Accompagner les élèves dans leur parcours de formation	La participation aux travaux de différents conseils (conseil des maîtres, conseil de cycles) en contribuant notamment à la réflexion sur la coordination des enseignements et des actions éducatives.	2	0	4	0
	POURCENTAGE DE REPONSES POSITIVES ET NEGATIVES		33 %		67 %
CC10 : Coopérer au sein d'une équipe	La collaboration à la définition des objectifs et à leur évaluation.	2	1	3	0
	La participation à la conception et à la mise en œuvre de projets collectifs	3	1	1	1
	L'inscription de votre intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives	3	2	1	0
	POURCENTAGE DE REPONSES		67 %		33 %

POSITIVES ET NEGATIVES					
CC14 : S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel	L'actualisation de vos connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques	2	1	1	2
	Les acquis de la recherche afin de pouvoir vous engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques.	3	1	1	1
	La réflexion sur votre pratique	2	0	2	2
	L'identification de vos besoins de formation et la mise en œuvre de moyens de développer vos compétences en utilisant les moyens disponibles	2	1	2	1
POURCENTAGE DE REPONSES POSITIVES ET NEGATIVES		50 %		50 %	

POURCENTAGE DE TOUTES REPONSES POSITIVES ET NEGATIVES	60,8 %	39,2 %
---	--------	--------

Annexe XIV2: Traitement des réponses à la question n° 8 relative à la construction identitaire de l'équipe pédagogique 2

Les réponses fournies par les enseignants de l'équipe 2 sont présentées dans ce tableau :

Compétences du référentiel des métiers du professorat et de l'éducation	Indicateurs	Réponses			
		Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
P3 : Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves	La connaissance et la maîtrise des savoirs disciplinaires	3	0	2	1
	La conception d'une situation d'apprentissage	0	2	3	1
	La gestion de la mise en œuvre d'une séance	0	4	1	1
	La gestion du groupe classe	0	2	3	1
	La gestion du temps	0	3	2	1
	L'évaluation par compétences	0	1	3	2
	Les programmations d'équipe	0	4	1	1
	Les pratiques pédagogiques	0	0	5	1
	Les stratégies de différenciation de votre enseignement pour répondre au besoin de chacun	0	0	1	5
POURCENTAGE DE REPONSES POSITIVES ET NEGATIVES		35,2%		64,8 %	
CC5 :	La participation aux travaux de différents conseils (conseil des maîtres,	0	0	4	2

Accompagner les élèves dans leur parcours de formation	conseil de cycles) en contribuant notamment à la réflexion sur la coordination des enseignements et des actions éducatives.				
	POURCENTAGE DE REPONSES POSITIVES ET NEGATIVES	0 %		100 %	
CC10 : Coopérer au sein d'une équipe	La collaboration à la définition des objectifs et à leur évaluation.	0	0	4	2
	La participation à la conception et à la mise en œuvre de projets collectifs	0	1	3	2
	L'inscription de votre intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives	0	1	5	0
	POURCENTAGE DE REPONSES POSITIVES ET NEGATIVES	11 %		89 %	
CC14 : S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel	L'actualisation de vos connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques	0	1	3	2
	Les acquis de la recherche afin de pouvoir vous engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques.	0	3	2	1
	La réflexion sur votre pratique	0	0	4	2
	L'identification de vos besoins de formation et la mise en œuvre de moyens de développer vos compétences en utilisant les moyens disponibles	0	1	4	1
	POURCENTAGE DE REPONSES POSITIVES ET NEGATIVES	27,8 %		72,2 %	
POURCENTAGE DE TOUTES REPONSES POSITIVES ET NEGATIVES		27,1 %		72,9 %	

Annexe XIV3: Traitement des réponses à la question n° 8 relative à la construction identitaire de l'équipe pédagogique 3

Les réponses fournies par les enseignants de l'équipe 3 sont présentées dans ce tableau :

Compétences du référentiel des métiers du professorat et de l'éducation	Indicateurs	Réponses			
		Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
P3 : Construire, mettre en œuvre et animer des	La connaissance et la maîtrise des savoirs disciplinaires	1	4	2	2
	La conception d'une situation d'apprentissage	1	3	3	2

situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves	La gestion de la mise en œuvre d'une séance	1	5	2	1
	La gestion du groupe classe	1	3	4	1
	La gestion du temps	1	5	3	0
	L'évaluation par compétences	0	2	4	3
	Les programmations d'équipe	0	1	6	2
	Les pratiques pédagogiques	1	2	5	1
	Les stratégies de différenciation de votre enseignement pour répondre au besoin de chacun	0	2	2	5
POURCENTAGE DE REPONSES POSITIVES ET NEGATIVES		40,75 %		59,25 %	
CC5 : Accompagner les élèves dans leur parcours de formation	La participation aux travaux de différents conseils (conseil des maîtres, conseil de cycles) en contribuant notamment à la réflexion sur la coordination des enseignements et des actions éducatives.	0	4	3	2
POURCENTAGE DE REPONSES POSITIVES ET NEGATIVES		44,5 %		55,5 %	
CC10 : Coopérer au sein d'une équipe	La collaboration à la définition des objectifs et à leur évaluation.	1	2	5	1
	La participation à la conception et à la mise en œuvre de projets collectifs	0	2	4	3
	L'inscription de votre intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives	0	5	4	0
	POURCENTAGE DE REPONSES POSITIVES ET NEGATIVES		37 %		63 %
CC14 : S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel	L'actualisation de vos connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques	0	5	2	2
	Les acquis de la recherche afin de pouvoir vous engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques.	0	7	1	1
	La réflexion sur votre pratique	0	0	6	3
	L'identification de vos besoins de formation et la mise en œuvre de moyens de développer vos compétences en utilisant les moyens disponibles	0	2	5	2
	POURCENTAGE DE REPONSES POSITIVES ET NEGATIVES		43,75		56,25 %
POURCENTAGE DE TOUTES REPONSES POSITIVES ET NEGATIVES		41 %		59 %	

Annexe XV

GEASE à l'origine du questionnaire et des entretiens

Culture de l'évaluation et GEASE: Exemple d'une situation de formation

☞ Introduction

Ce stage faisait suite à une faiblesse des résultats relevés dans les champs mathématiques grandeurs et mesures ainsi qu'organisation et gestion de données, lors des évaluations nationales CE1 du mois de mai.

L'Inspecteur en charge de la circonscription a dédié ce stage à un public désigné d'enseignants du cycle 2 de l'élémentaire (CP et CE1)⁶⁵.

Comment déceler les émotions, les attentes, les besoins d'un public dit « désigné », sachant que ce qualificatif est synonyme de connotation négative chez les enseignants dans ce contexte de champs déficitaires lors des évaluations des acquis des élèves ?

Comment amener des praticiens réunis au sein d'un groupe non défini par affinité, à verbaliser en toute sécurité des situations professionnelles propres à une réflexion conduisant à l'objectif pédagogique du stage : « Mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage favorisant l'acquisition des compétences en grandeurs et mesures et en organisation et gestion de données. » ?

La présence des formés à ce stage relève d'un caractère obligatoire et émane d'un regard porté par le supérieur hiérarchique sur l'efficacité de leur enseignement. Certaines résistances sont alors manifestes (refus de participer au stage, silences, regards évasifs) appuyées par des attitudes signifiant une méfiance (peur de la prise de parole). C'est la problématique liée à l'appellation public « désigné » qui est là mise en exergue. Les stagiaires ont le sentiment d'être démasqués sans pour autant n'avoir jamais revêtus de masques selon leurs dires. Les résultats des évaluations des acquis des élèves étaient, à leurs yeux, responsables de cette appellation.

☞ Motivation de ce choix d'outil d'analyse de pratiques

L'introduction de cette séance de GEASE fut amenée par la problématique des temps de concertation institutionnels (conseils de maîtres de cycles), lesquels, selon ce groupe, n'offraient pas la possibilité d'échanger sur des situations de pratiques de classe.

Ces échanges étaient informels, discussions, analyses entre deux récréations, ce, avec des collègues pour lesquels une affinité était définie.

Les stagiaires ressentaient la nécessité de ces échanges mais évoquaient les relations internes parfois défavorables dans les écoles ainsi que la crainte des critiques.

⁶⁵ CP : Cours Préparatoire CE1 : Cours Élémentaire Première année

Pour les amener à pallier cela et leur présenter un outil les amenant à savoir analyser les pratiques pédagogiques, j'ai opté pour le GEASE.

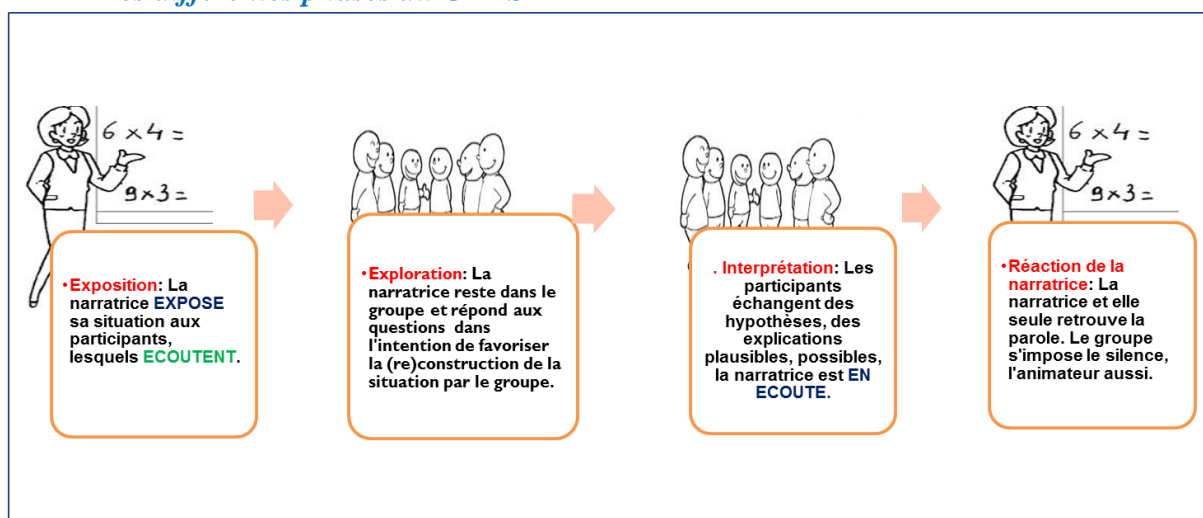
Pour créer un espace de transition et en prenant appui sur le 1^{er} GEASE mené le lundi, une discussion autour des objectifs du GEASE s'est instaurée.

Elle a été l'occasion d'une part, de faire formuler par les stagiaires ce qu'ils avaient retenu des règles de fonctionnement notamment les règles de « sécurité » et d'autre part, de souligner le pourquoi de cet outil d'analyse de pratiques.

Pour reprendre les propos de Marguerite ALTET⁶⁶, ils devraient à terme comprendre que : « l'analyse de pratique n'est pas un groupe de paroles, mais un groupe de construction d'un métier. L'analyse de pratique est une mise à distance de l'agir professionnel. Elle développe la réflexivité et l'autonomie du stagiaire. Elle n'évalue pas les personnes mais donne du sens. En revanche, elle fournit aux stagiaires, une culture de l'évaluation, en leur donnant les moyens de justifier leurs choix pédagogiques. »

Lors de cette analyse, « le stagiaire doit dégager une intelligibilité de son action, afin de reconstruire à l'aide de concepts théoriques cette action ».

☞ Les différentes phases du GEASE



☞ Retranscription du GEASE du 13 décembre 2012

Animatrice :

Alors merci **chers collègues** d'avoir acceptés de mettre en œuvre ce GEASE au cours duquel une collègue hé bien exprimera une situation de classe en OGD et nous le verrons bien s'il s'agit soit d'une.. de .. d'une situation qui a pu poser problème ou à défaut une situation pour laquelle les élèves ont été en réussite. Alors elle va donc exposer ce cas puis si vous avez besoin d'un complément d'informations, vous allez lui posez des questions pour l'aider à mieux situer l'activité en question et vous aider vous-mêmes aussi à mieux comprendre et par la suite dans un second temps vous donnerez hé bien euh.. la façon dont vous vous auriez agit

⁶⁶ Propos recueillis dans l'article de recherche du groupe GFR « Analyse des pratiques » Rapport final février 2005- Académie de Reims

si vous aviez à travailler et mettre en place cette situation dans votre classe. Pour terminer, la collègue nous fera part hé bien de ce qu'elle a retenu et qu'elle aimerait peut-être mettre en œuvre si elle devait refaire cette pratique dans sa salle de classe. Alors je vais te céder la parole pour commencer le GEASE.

Exposant :

Alors donc il s'agissait d'une séance en OGD. Le but de la séance était d'apprendre à... **je me souviens plus exactement de l'objectif tel que je l'avais formulé** mais le but c'était d'apprendre à coder une case c'est-à-dire à localiser un élément sur un tableau à double entrée. Alors le dispositif que j'avais mis en place donc j'avais dessiné au tableau, un tableau à double entrée avec des chiffres et des ... des chiffres en colonne et des lettres en ... des chiffres en ligne et des lettres en colonne. Et les élèves étaient par groupe de quatre, ils avaient... chaque groupe avait une image. Donc l'image était collée quelque part sur le tableau dans une case. Ensuite un élément de chaque groupe, un élève de chaque groupe sortait de la classe et les autres membres du groupe devaient sur l'ardoise écrire un message permettant à l'élève lorsqu'il allait revenir dans la classe de trouver où avait été cachée dans le tableau son image. Donc **par exemple, pour être plus concrète**, le groupe... **le premier groupe a quatre élèves, ils doivent retrouver l'image d'une fée qui est quelque part sur le tableau** donc l'élève qui est sorti n'a pas vu où était placée cette fée. Les trois autres écrivent un message librement genre **sans consignes** en fait à part : « Vous devez lui écrire un message qui va lui permettre de retrouver où était cachée cette fée dans le tableau » et donc ils réfléchissent à trois à un message écrit, chiffré enfin vraiment **ils étaient libres** de... d'utiliser les méthodes qu'ils voulaient, le but étant **simplement** de retrouver l'image. Donc quand les élèves qui étaient sortis, de chaque groupe sont revenus, ils ont lu chacun le message qui leur était destiné et ils sont allés coller l'image là où ils pensaient qu'elle avait été cachée au départ et euh donc la réussite c'était quand ils pensaient la bonne localisation et l'échec du message c'était quand ils n'étaient pas capables à l'aide du message de retrouver. Et ce qui est sensé, re.. sortir de ce message c'est qu'elle était **la bonne méthode** pour finalement de coder une case dans un tableau à double entrée. Donc ceux qui avaient associé à l'image une lettre et un chiffre. Euh la réussite, la **effectivement il y avaient des messages qui étaient tels que je l'avais espéré au départ** avec une lettre et un chiffre **mais d'autres messages ont permis de retrouver la case sachant qu'il y a des élèves qui ont re.. redessiné le tableau et simplement remis une croix sur quelque chose à la bonne place** et donc l'élève a été capable de retrouver sans pour autant qu'ils aient.., qu'ils aient compris qu'il fallait coder à l'aide d'une lettre et d'un chiffre **sinon on a quand même réussi à faire ressortir une procédure de la séance** donc cela, **c'est une réussite** et **ça été générateur de beaucoup de bruit parce qu'ils étaient en groupe, là c'était le point négatif de la séance.**

Animatrice :

Alors elle a exposé l'activité mise en place dans sa classe. Est-ce que vous auriez des questions à lui poser pour un petit peu avoir un complément d'informations ?

Participant 1 : Moi, j'aimerais juste savoir c'était quel niveau ? niveau de classe ?

Exposant : des CE1.

Part2 : Et ils n'avaient pas travaillé...

Exposant : Jamais vus de tableau de l'année.

Part. 2 : Mais au CP ?

Exposant : Ah ! Peut-être au CP, mais par contre, euh, certains élèves étaient manifestement plus ... familiarisés avec le tableau à double entrée. Ils ne provenaient pas tous de la même école, il y a eu un turn over dans l'école mais certains étaient déjà familiarisés, ceci dit il y a eu quand même une phase de recherche c'est-à-dire qu'il y a eu des messages complètement à côté de la plaque, ils essayaient d'expliquer avec des mots qui n'étaient pas toujours bien écrits donc on ne, on ne comprenait pas vraiment ce qu'ils avaient voulu écrire. Vraiment ils étaient en recherche donc ils ne savaient pas ce qu'ils

Part. 3 : Et en grande majorité le codage a été fait avec une lettre et un chiffre ?

Exposant : Il y a un groupe qui l'a fait mais ça m'a permis quand même si tu veux de rebondir pour extraire la bonne procédure et la montrer, elle était efficace, elle était simple à mettre en œuvre, euh..Donc, il y avait cinq groupes, un groupe donc qui a codé avec une lettre et un chiffre comme je voulais, un autre groupe qui a réussi aussi mais en reproduisant le tableau et les autres ont produit des messages qui ne permettaient pas de , en fait, euh.. de retrouver la case qu'ils voulaient. Ce qui n'était pas non plus gênant puisque ça ils ont vu que ce qu'ils avaient écrit n'était pas pertinent.

Part. 4 + Part. 5 : Est-ce que ? (*en même temps*)

Part. 5 Attends...

Part. 5 : Est-ce que les élèves connaissaient le vocabulaire lignes et colonnes ?

Exposant : Non. En fait le vocabulaire a émergé de la... de leur questions et de leurs , euh..., **comment j'allais dire** ... De toute façon à la base, ils n'avaient pas besoin de dire lignes et colonnes, il leur suffisait de repérer qu'à l'aide d'une lettre et d'un chiffre on retrouvait l'endroit et ensuite **si tu veux**, lors de la mise en commun, c'est moi qui ai fourni le vocabulaire.

Part. : Mais les élèves qui ont codé avec la lettre et le chiffre, lors de l'analyse, de la mise en commun, ils n'ont pas utilisé le terme lignes, colonnes. .. ?

Exposant : Non.

Part. : Qu'est-ce qu'ils ont utilisé ?

Exposant : Je ne me souviens plus, euh..., **honnêtement, non, je ne me souviens plus**. Mais je sais qu'ils ne l'ont pas utilisé.

Part. : Et dans les messages, il n'y avait pas gauche, droite, en haut, en bas ?

Exposant : Oui ! Mais il y avait ça, mais ça n'était pas par exemple, ils vont dire à gauche, ..., c' était pas suffisamment précis pour permettre de trouver une case en particulier. Ils vont dire, ils vont dire au-dessous, au-dessus, ce genre de vocabulaire mais ça ne permettait pas de localiser le... l'image.

Part. ...L'image...

Exposant : Euh, ... Ceci étant, s'ils avaient eu ce vocabulaire au départ, peut-être que ça aurait été mieux dans une deuxième séance parce que... sans aucune notion fournie de ma part, c'est vrai qu'ils étaient vraiment embêtés.

Animatrice : **Mumm**

Animatrice : **En tout cas, tu nous as exposé le cas de figure où ils N'AVAIENT PAS ce vocabulaire et donc c'est... On va traiter celui-là. Ils n'avaient pas ce vocabulaire. Voilà !** Alors, est-ce qu'il y a d'autres questions ou on peut passer à une autre phase en essayant d'entendre comment certains collègues, **EUX**, auraient travaillé avec leurs élèves s'ils avaient eux-aussi à faire découvrir l'élément caché dans le tableau. Comment ils auraient procédé. **On a entendu la notion de lignes et colonnes**, qu'est-ce-que..., comment ils auraient fait, qu'est-ce **qu'ils** auraient fait peut-être d'abord, quelle progression aurait été suivie pour pouvoir travailler ,euh ... travailler.

Part. 5 : **Alors, là on dit comment nous**

Animatrice : Oui, oui... Comment...

Part. 5 : Enfin, ... **j'ai l'habitude de faire comme toi**, mais la seule chose, au départ, je ne code pas le quadrillage. Il est totalement vierge. Donc c'est là.... C'est vraiment le tâtonnement, l'utilisation des termes de latéralisation, euh, et pour que les enfants ressentent la nécessité de, euh... de nommer les lignes et les colonnes. Donc, le quadrillage est vierge au départ. Un même principe, un enfant s'en va, **exétéra**, mais il n'y a rien, il n'y a aucune indication et là les autres doivent trouver une solution. Comment on va faire pour faire comprendre que c'est dans cette case là et non pas dans une autre...Et là, ils ressentent la nécessité, et là ils arrivent à un moment, ça prend du temps, à te dire, ils te disent, on va donner un nom, un nom à quoi ? et **tu** fais, enfin et **je** fais ressortir..

Animatrice : Oui, je fais...

(Légers rires du participant donnant son hypothèse)

Part5 : Et je donc je leur apprends ce que c'est qu'une ligne, l'idée de l'horizontalité. La ligne est horizontale et la colonne, c'est verticale. Donc moi au départ, mon quadrillage est totalement vierge.

Part.6 : C'est vrai que moi aussi en moyenne grande section, je travaille d'abord les colonnes et les lignes. Mais d'après ce que vient d'exposer la collègue, je me dis que c'est fort intéressant aussi dans la mesure où on est vraiment en situation de recherche. Donc c'est vrai que j'ai beaucoup apprécié et je pense que je pourrai toujours essayer de cette façon.

Animatrice : Est-ce que quelqu'un peut dire comment lui, il travaillerait cette situation

Part7. Il y a toujours des points communs,

Animatrice : Quand tu me dis, c'est ce qu'on fait, comment on procède. Est-ce à l'égal de la collègue à côté de toi ou comme celle qui a exposé.

Part.7 : Je fais un mélange, un melting pot de procédures, et je prends plus de temps, beaucoup plus de temps pour que les enfants soient en situation de recherche

Animatrice : alors quand tu dis « puissent comprendre », donne- nous plus de détails. Puissent comprendre quoi ?

Part7 : Pour introduire le tableau à double entrée, je fais comme Astrid, comme, euh,.. Je fais, Je fais,

(Remarques en sourdine du groupe, légers rires)

Part7 : Mais je compare, on peut comparer quand même

Animatrice : Comme la collègue à côté de toi

Part.7 : Oui, comme, elle aussi, au bout du compte, j'ai le même résultat

Part. 5 : Et je voulais ajouter quelque chose aussi. Il m'est arrivé aussi, ça c'est quand j'étais pas dans cette circonscription, d'utiliser le sol, le parterre pour faire comprendre aux enfants qu'on se déplaçait sur des cases, qu'on utilise des carreaux. Mais là, il faut avoir de la place, il faut pousser les tables, aller dans la cour, je ne sais pas, moi ça m'est arrivé de le faire dans ma salle de classe.

Animatrice : Utiliser le carrelage

Part.5 : on se déplaçait...Pour qu'ils puissent bien comprendre cette idée de verticalité et d'horizontalité et toujours. Parce que là le passage au tableau, c'est pas évident. Donc il faut qu'ils touchent du doigt... Et je me rappelle une dernière chose, quand j'ai fait ça cette année, il y a un enfant qui m'a sorti : « Mais c'est le même principe que le jeu de la bataille navale »

Animatrice : La collègue prend la parole

Part. 8 : Oui parce qu'on le fait, euh, en maternelle,...en grande section. Moi je passe effectivement par le corps, par l'utilisation du quadrillage donc au sol, euh, on travaille beaucoup aussi en danse, se déplacer en ligne, en colonne, pour que les enfants soient familiarisés avec ce genre de déplacements. Déjà donc que par le corporel, le vécu et puis ensuite après passer par une représentation ce qui n'est pas aisé pour certains enfants.

(D'autres participants acquiescent).

Animatrice : oui *(donnant la parole au participant n°6)*

Part.6 : Il y a des enfants qui sont très en difficulté et même en passant par le corps, et tout cela, les enfants ne rentrent toujours pas dans ces apprentissages.

Animatrice : Alors comment tu procèdes ?

Part. 6 : Et donc à ce moment-là, il faut faire faire comme, ce sont des enfants qui rentrent dans le « je fais comme ». Donc il faut vraiment déjà avoir le tableau rempli, soit avec des couleurs, colonnes et lignes aussi pareil, couleur, associer des couleurs, des chiffres mais vraiment faire, habituer, manipuler déjà sous forme de jeux et ensuite passer au problème. Ça c'est pour vraiment les enfants qui sont en difficulté et qui ne rentrent pas dans les lignes et les colonnes.

Part. 8 ; J'aimerais juste ajouter quelque chose, l'avantage que l'on a aussi en maternelle, c'est que l'on a beaucoup de jeux, comme ça, jeux de manipulation, tableaux à double entrée on en a pleins. Moi, je me rappelle l'année dernière en grande section, on en a beaucoup qui permettent effectivement de passer à des phases donc du vécu avec le corps, ensuite passer par le jeu avant d'arriver donc sur la fiche. La fiche, elle ne vient qu'après. Véritablement, on installe des situations de jeux, le jeu effectivement de la bataille navale, donc c'est vrai qu'on a cette phase de manipulation par le jeu qui est beaucoup plus répandue, moi l'année dernière, je faisais beaucoup comme ça.

Part. 7 : Il y a quelque chose sur laquelle je voudrais revenir. C'est le phénomène bruit. Est-ce qu'on peut euh, ...est-ce qu'on peut être efficace...

Animatrice : Comment tu aurais TOI géré le bruit si tu avais mis, si tu avais mis, euh, en place, la situation, que tu avais aussi du bruit. Comment tu l'aurais géré ?

Part. 7 : C'est une, c'est une entente, une convention, un marché entre guillemets qu'on peut passer entre l'enseignant, euh, la maîtresse et l'enfant.

Animatrice : Donc d'emblée tu aurais expliqué aux élèves ...

Part. 7 : Poser le cadre, préparer les enfants, mais c'est un travail de longue haleine, on ne peut pas avoir une ambiance de travail sans..

Animatrice : C'est un travail de longue haleine, donc tu commences comment, quelle est ta progression ?

Part. 7 : Hé bien, depuis le début de l'année, il faut je, je m'impose entre guillemets, je m'impose et je leur dis qu'on ne peut pas être efficace. On ne peut pas être, euh..., apprendre, être en situation d'apprenant dans un brouhaha. Non. Donc, il faut se poser, poser le cadre, les enfants, l'enfant comprend et ça marche.

Animatrice : D'accord. Donc...

(Part. 7 s'exprime en même temps que l'animatrice)

Part. 7 : On ne peut pas travailler dans le bruit, c'est impossible !

Animatrice : donc avant de commencer à travailler tu expliques le contrat...

Part. 7 : Et même au début, début septembre, je pose, je pose le cadre, je pose mes exigences, je pose la discipline, et là en fin de compte

Animatrice : concernant cette gestion du bruit, c'est par rapport à un travail que tu aurais entamé dès la rentrée pour pouvoir y répondre, d'accord.

Part. 7 : Et s'il s'il le faut, au début de chaque séance, rappeler les enfants...

Animatrice : Tu rappelles, tu rappelles, aux élèves comment procéder...

Part. 7 : C'est très important, je ne peux pas travailler dans le bruit, dans le brouhaha, si ..il faut être performant

Animatrice : Un autre collègue aimerait donner une précision ? Oui

Part. 8 : J'aimerais juste, enfin, réagir par rapport à ce bruit. Etant passée par la maternelle, moi j'ai toujours fais la maternelle, euh, c'est vrai que j'ai eu les grandes sections et je me suis targuée l'année dernière d'avoir eu une grande section, quand même, avec des enfants qui pour beaucoup étaient assez autonomes bon on avait installé ,bon euh ,des jeux et puis avec l'accueil à la maternelle on s'habitue très tôt, très tôt on est déjà actifs, on met les choses en place, très tôt on les habitue à jouer ensemble donc finalement , vers la fin de l'année on arrive à obtenir ce que l'on peut appeler une classe qui joue ensemble sans trop de brouhaha. Mais c'est vrai qu'on ne peut pas faire l'économie du bruit. On ne peut pas dire, si on va installer une situation comme ça où les enfants sont par exemple en train de jouer, de découvrir les choses. Si on ne peut pas accepter d'avoir un minimum de bruit, c'est-à-dire qu'il faut se dire « tiens, je vais pour travailler mais je ne pourrai pas avoir le silence, je ne peux pas..., parce que, j'imagine que nous aussi adultes, nous aussi adultes, on ne peut pas s'empêcher d'avoir des commentaires, alors comme les enfants...

Animatrice : Alors, le, le bruit, à quoi tu l'assimiles ? A quoi tu peux le comparer ?

Part. 8 : C'est-à-dire que il y a des interactions entre les enfants, les enfants ils interagissent entre eux, ils discutent et c'est vrai que bon, on apprend aux enfants à chuchoter, on apprend aux enfants à... donc là effectivement, je te rejoins, quand tu dis que effectivement, ils s'habituent et tout. Mais on ne peut pas dire voilà, je ne peux pas mettre en place une situation et je n'aurai pas de bruit. Ca va être..., quelque part, il faut que : on accepte à la base que ce bruit-là, il est gêné..., il est aussi générateur de..., de réussite.

Part. 7 : Tu as dit un mot très important, tu as dit un mot : « un minimum de bruit, un minimum de bruit ».

Part. 8 : Voilà, tout à fait, tout à fait !

Animatrice : Alors les collègues t'ont fait part ,eh bien, de leurs façons de procéder s'ils avaient à mettre en place cette situation dans leur salle de classe. Donc qu'est-ce que tu en retiens, et euh ..

Exposant : Mumm, ce que j'en retiens, j'ai trouvé l'idée de la collègue concernant les colonnes et les lignes, c'est-à-dire d'enlever les lettres et les chiffres, je trouve que c'est une idée vraiment intéressante. En fait, j'y ai pas pensé tout bêtement. Mais c'est vrai que c'est intéressant parce que ça fait..., à la limite, je les trouve encore plus en recherche que s'ils ont déjà quelque chose où, les choses sont dites quoi, il suffit de les trouver. Là, c'est à eux de trouver même la façon de, de... d'utiliser un tel tableau. Oui, vraiment, je trouve que c'est intéressant ! si j'avais à le refaire, c'est sûr que je le referai de cette façon là. Après pour le bruit, euh..., effectivement je pense que c'est un travail de longue haleine. C'est-à-dire en début de, d'année, c'est plus difficile à mon avis quand ils ne sont pas encore habitués à leur groupe, ils ne sont pas encore habitués à cette modalité de travail, surtout s'ils ne l'ont pas fait en CP. Donc ça c'est à travailler sur le long terme, à mon avis.

Part. 8 : Je me demande s'il ne faudrait pas fractionner parce que ça risque d'être long s'ils doivent découvrir lignes et colonnes. Ce serait peut-être l'occasion d'une première séance et ensuite en deuxième séance, euh, ...

Animatrice : alors, toi, si tu devais proposer, tu aurais fractionné ?

Part. 8 : Oui, oui, oui, il faudrait fractionner.

Part. 8 : Oui, oui, en deux séances, par exemple, lignes et colonnes, ça aurait été ça l'objectif, pas en une seule séance, voilà.

Part. 5 ; Mais je n'ai pas fait en une seule séance...

Animatrice : Alors toi tu aurais fractionné et je pense que elle nous a fait part d'une progression, laquelle progression, la collègue a souligné et retenu les éléments qui lui semblent pertinents pour une nouvelle pratique, une pratique à venir. C'est bien cela ?

Exposant : Tout à fait !

Animatrice : Alors, je vous remercie d'avoir bien voulu prendre part au GEASE et merci aussi à toi collègue qui nous a exposé ce cas qui nous a servi de point d'étude. Merci beaucoup.

Participants : De rien

Fin du GEASE

☞ Effets sur les formés

Le tableau suivant relève les effets caractérisés par les compétences susceptibles d'être développées **par les stagiaires** suite à cette expérimentation de l'outil d'analyse des situations éducatives qu'est le GEASE.

Ces compétences témoignent d'un développement personnel et professionnel, d'une évolution dans la co-construction du sens et du développement des capacités d'analyse.

Elles relèvent du champ des compétences didactiques, des compétences relationnelles pédagogiques et sociales.

Modifications professionnelles	Modifications du soi professionnel	Modifications personnelles
<p>Les relations professionnelles :</p> <p>☞ Avec les collègues</p> <p>Lors de la phase d'interprétation, le pronom « je » synonyme d'implication et d'analyse a eu du mal à émerger. Mais très vite, il a cédé la place à des expressions comme « selon moi », « moi je pense », « pour avoir mis en œuvre une activité similaire.. »,</p> <p>Les formés ont compris l'importance de l'utilisation de ce pronom signe d'une analyse et non d'une critique des pratiques de l'exposant symbolisée assez souvent par le « tu (aurais dû)».</p> <p>Ces formules ont rassuré à la fois l'exposant et les autres participants. Chacun ayant pris conscience qu'il n'y a pas de « recette » mais qu'il est possible d'apprendre de l'expérience de tous, si petite soit elle.</p> <p>Ce dispositif a fait naître un autre rapport au savoir des collègues.</p> <p>Ils ont manifesté l'envie et le besoin de parler pédagogie au sein des conseils de maîtres des cycles.</p> <p>Ils ont reconnu, ne pas procéder ainsi sinon de mettre en avant la critique pensant qu'elle était formative.</p> <p>Les enseignants ont eu la sensation d'ouvrir</p>	<p>Les représentations</p> <p>☞ Par rapport à l'Institution :</p> <p>Le regard porté sur les conséquences de l'évaluation s'est sensiblement modifié.</p> <p>Par cet entraînement au « savoir analyser » avec ses pairs, les formés ont pris conscience que cette mise à distance de l'agir professionnel développait la réflexivité et leur permettait d'attribuer du sens à leurs actes.</p> <p>« L'analyse de pratiques fournit aux stagiaires une culture de l'évaluation, en leur donnant les moyens de justifier leurs choix pédagogiques »⁶⁷</p> <p>☞ Par rapport à l'enseignement</p> <p>Les échanges qui se sont tenus ont fait état de la notion de temps.</p> <p>Il en ressort que l'enseignement demande une certaine patience, une certaine progression pour évoluer et mener les élèves vers la construction d'apprentissages pour leur réussite.</p> <p>Il faut être à l'écoute des élèves, cheminer à leur côté.</p> <p>☞ Par rapport à l'école</p> <p>C'est un lieu de transmission de connaissances, mais aussi et surtout un lieu de la connaissance du savoir vivre ensemble.</p>	<p>Perception de soi</p> <p>Une autre image de soi a pu naître : la valeur accordée à son implication dans son travail a pu évoluer.</p> <p>Perception des autres</p> <p>Les autres peuvent constituer une force de travail si tant est qu'ils modifient à leur tour leur rapport aux autres.</p> <p>Ecoute</p> <p>Savoir prendre le temps de l'écoute est une qualité.</p> <p><i>« Qu'est-ce que l'écoute ? C'est le don d'autrui. On ne se forme pas à l'écoute, on reçoit le don de l'écoute. je veux dire par là que l'écoute, comme la justice, l'amour... comme les grandes valeurs humaines, c'est de l'ordre du don, pas de l'ordre de la formation. »⁶⁸</i></p> <p>L'exercice du GEASE a confronté les participants à cette écoute qu'ils devront à terme, mettre en œuvre dans leur rapport avec leurs élèves, leurs collègues et les différents partenaires de l'école.</p> <p>Prise de parole</p> <p>La possibilité de prendre la parole est offerte à</p>

⁶⁷ Citation de Marguerite ALTET extraite de l'article de recherche du groupe GFR « Analyse des pratiques » Rapport final février 2005- Académie de Reims (page 14)

⁶⁸ Citation de G. WIEL extraite de l'article de recherche du groupe GFR « Analyse des pratiques » Rapport final février 2005- Académie de Reims (page 45)

<p>les portes de leur classe et ainsi partager, mutualiser les pratiques. Cette expérience a semblé réveiller et mettre en lumière les pratiques, jusqu'à ce jour, solitaires dans l'espace classe ».</p> <p>☞ Avec les élèves</p> <p>Le discours de la participante n°7 au sujet du bruit a fait état des notions de contrat à passer entre l'enseignant et les élèves, de cadre à poser, d'exigence et de discipline à imposer. Ce sont là, le contenu des relations à construire avec les élèves pour s'engager dans un travail productif.</p> <p>Les pratiques professionnelles</p> <p>Les échanges ont permis de mettre en exergue :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La préparation des séquences (notion de progression, de place de la séance dans la séquence) - La pédagogie : comment faire acquérir les compétences aux élèves ? - La place accordée à la différenciation pédagogique : comment tenir compte des différences <p>L'analyse de ces pratiques pour une éventuelle régulation</p> <p>Ce sont donc les pratiques avant, pendant et après la séance qui ont été interrogées et qui feront l'objet de modification pour les participants selon leur sensibilisation.</p>	<p>Les longs échanges sur la traduction du bruit lors d'une séance ont permis à des participants d'associer ce bruit aux échanges, à l'interaction, fruits de la réflexion nécessaire à la recherche. Ceci a eu pour conséquence de changer la représentation du rôle de ce dernier.</p> <p>La posture réflexive</p> <p>Savoir questionner, savoir analyser les pratiques, savoir écouter doivent être une préoccupation constante des professionnels. Cette posture réflexive doit permettre d'interroger sa pratique en vue au besoin d'une amélioration de celle-ci.</p> <p>Peu à peu au sein de ce GEASE, les postures réflexives des formés ont évolué. Ils se sont orientés vers un questionnement utile à la construction du sens de l'agir professionnel.</p>	<p>chacun.</p> <p>Le cadre sécuritaire du GEASE permet une prise de parole en toute sérénité, libérant ainsi une parole aux proies avec les affres des critiques.</p> <p>La parole de chacun revêt un caractère important et fait évoluer la construction du sens.</p>
---	---	--

Table des tableaux et graphiques

<i>Tableau 1 : Pratiques évaluatives et enjeux du développement professionnel</i>	<i>11</i>
<i>Tableau 2 : Dimensions de la réflexivité.....</i>	<i>15</i>
<i>Tableau 3 : Profil des équipes pédagogiques</i>	<i>21</i>
<i>Tableau 4 : Fonction des évaluations externes selon les trois équipes pédagogiques</i>	<i>37</i>
<i>(en effectifs).....</i>	<i>37</i>
<i>Tableau 5: Fonction des évaluations externes selon les trois équipes pédagogiques (en pourcentages).....</i>	<i>38</i>
<i>Tableau 6 : Rôle des évaluations externes relativement à la fonction occupée par l'enseignant dans l'école (en effectifs).....</i>	<i>39</i>
<i>Tableau 7 : Rôle des évaluations externes relativement à la fonction occupée par l'enseignant dans l'école (en pourcentages)</i>	<i>39</i>
<i>Tableau 8 : Cause des résultats fragiles selon les équipes enseignantes (en effectifs)</i>	<i>54</i>
<i>Tableau 9: Cause des résultats fragiles selon les équipes enseignantes (en pourcentages) ..</i>	<i>55</i>
<i>Tableau 10: Motivations des enseignants suite aux résultats des évaluations externes selon les équipes enseignantes (en effectifs).....</i>	<i>55</i>
<i>Tableau 11 : Motivations des enseignants suite aux résultats des évaluations externes selon les équipes enseignantes (en pourcentages).....</i>	<i>56</i>
<i>Tableau 12 : Initiatives personnelles des enseignants selon les équipes (en effectifs).....</i>	<i>57</i>
<i>Tableau 13 : Initiatives personnelles des enseignants selon les équipes (en pourcentages)...</i>	<i>57</i>
<i>Tableau 14 : Modalités de travail des enseignants selon les équipes (en effectifs).....</i>	<i>58</i>
<i>Tableau 15: Modalités de travail des enseignants selon les équipes (en pourcentages).....</i>	<i>58</i>
<i>Tableau 16 : Initiatives collectives d'équipes d'écoles selon les équipes (en effectifs).....</i>	<i>59</i>
<i>Tableau 17 : Initiatives collectives d'équipes d'école selon les équipes (en pourcentages) ...</i>	<i>60</i>
<i>Tableau 18 : Besoins de formation spécifiés sur les projets d'école</i>	<i>62</i>
<i>Tableau 19 : Compétences du référentiel objet de l'analyse réflexive</i>	<i>70</i>
<i>Tableau 20 : Compétences du référentiel objet de l'analyse réflexive exprimées en pourcentages selon les indicateurs</i>	<i>71</i>
<i>Tableau 21 : Concertations institutionnelles</i>	<i>72</i>
<i>Graphique 1 : Gestes professionnels de l'enseignement et en-jeux symboliques</i>	<i>16</i>
<i>Graphique 2 : Formation de l'identité professionnelle</i>	<i>17</i>
<i>Graphique 3 : Fonction des évaluations externes selon les trois équipes pédagogiques</i>	<i>37</i>
<i>(en effectifs).....</i>	<i>37</i>
<i>Graphique 4 : Fonction des évaluations externes selon les trois équipes pédagogiques (en pourcentages).....</i>	<i>38</i>
<i>Graphique 5 : Rôle des évaluations externes relativement à la fonction occupée par l'enseignant dans l'école (en effectifs).....</i>	<i>39</i>
<i>Graphique 6 : Rôle des évaluations externes relativement à la fonction occupée par l'enseignant dans l'école (en pourcentages).....</i>	<i>40</i>

Table des matières

REMERCIEMENTS.....	3
LISTE DES ABREVIATIONS	3
SOMMAIRE	4
I- INTRODUCTION.....	5
II- REVUE DE QUESTIONS, CADRE THEORIQUE, HYPOTHESES.....	6
II-1 L'EVALUATION	6
II.1.2- <i>Développer une culture de l'évaluation.....</i>	8
II.1.3- <i>Les évaluations nationales des acquis des élèves</i>	9
II.1.4- <i>L'évaluation, levier du développement professionnel ?</i>	13
II-2 REFLEXIVITE ET PRATIQUE ENSEIGNANTE.....	14
II.2.1- <i>Expression de la pratique réflexive.....</i>	14
II.2.2- <i>Mesurer la réflexivité.....</i>	14
II.2.3- <i>L'agir professionnel dans l'analyse des pratiques</i>	16
II.2.4- <i>Construction identitaire des enseignants.....</i>	17
II-3 CADRE THEORIQUE ET REVUE DE QUESTIONS	17
II-4 PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES DE RECHERCHE	18
III- METHODOLOGIE	19
III-1 LA METHODE	19
III-1-1 <i>Choix du plan d'observation</i>	19
III-1-2 <i>Choix des populations cibles.....</i>	19
III-2 DEMARCHE ET MISE EN ŒUVRE	23
III-2-1 <i>Choix des outils d'enquête</i>	23
III-2-1- a) Les entretiens	23
III-2-1-b) Les traces écrites	25
III-2-1- c) Le questionnaire	25
III-2-2 <i>Déroulement de l'enquête</i>	26
III-2-2- a) Les entretiens semi-directifs	26
III-2-2- b) Le questionnaire.....	27
III-2-2- c) Les traces écrites	27
IV- PRESENTATION, ANALYSE, INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS	27
IV- 1 TRAITEMENT DES DONNEES	27
IV-1-1 <i>Les entretiens.....</i>	27
IV-1-2 <i>Les traces écrites</i>	27
IV-1-3 <i>Le questionnaire</i>	28
IV-2 PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	28
IV-2-1 <i>Thématique 1 : Les fonctions des évaluations externes.....</i>	28
IV-2-1-a) Point de vue des directeurs d'école.....	28
IV-2-1-b) Point de vue des inspecteurs de circonscription	32

IV-2-1-c) Point de vue des conseillers pédagogiques de circonscription	35
IV-2-1-d) Point de vue des enseignants	37
IV-2-1-e) Synthèse de ces différents regards sur les fonctions des évaluations externes	41
<i>IV-2-2 Thématique 2 : L'expression de la réflexivité et de l'autoévaluation des enseignants.....</i>	<i>42</i>
IV-2-2-a) Point de vue des directeurs d'école.....	42
IV-2-2-b) Point de vue des inspecteurs de circonscription	46
IV-2-2-c) Point de vue des conseillers pédagogiques de circonscription	50
IV-2-2-d) Point de vue des enseignants	54
IV-2-2-e) Analyse d'écrits : Les projets d'école.....	61
IV-2-2-f) Synthèse de ces différents regards sur l'expression de la réflexivité et de l'autoévaluation des enseignants.....	62
<i>IV-2-3 Thématique 3 : L'identité professionnelle des enseignants.....</i>	<i>64</i>
IV-2-3-a) Point de vue des directeurs d'école.....	64
IV-2-3-b) Point de vue des inspecteurs de circonscription	66
IV-2-3-c) Point de vue des conseillers pédagogiques de circonscription	67
IV-2-3-d) Point de vue des enseignants	69
IV-2-3-e) Analyse d'écrits : les concertations institutionnelles	72
IV-2-3-f) Synthèse de ces différents regards sur l'identité professionnelle des enseignants	73
IV-3 DISCUSSION DE LA PROBLEMATIQUE INITIALE ET DES HYPOTHESES DE DEPART	73
V- CONCLUSION	77
V-1 LES APPORTS DE LA RECHERCHE.....	77
V-2 LES LIMITES DE LA RECHERCHE	79
V-3 LES PERSPECTIVES ET PROLONGEMENTS DE LA RECHERCHE	79
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES ET SITOGRAPHIQUES	80
ANNEXES.....	83
TABLE DES ANNEXES	84
TABLE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES	223
TABLE DES MATIERES	224

Résumé :

Les évaluations nationales des acquis des élèves sont des indicateurs qui ont été à l'origine d'actions de formation à l'adresse des équipes pédagogiques, pour contribuer à l'amélioration des résultats des élèves. Ces actions étaient mises en place par les Inspecteurs de circonscription. Cependant, à l'aube de la Refondation de l'Ecole instaurée par le Ministre de l'Education Nationale, Vincent Peillon, les équipes enseignantes ont été invitées à traiter en interne les résultats de ces évaluations externes de mai 2013, ces derniers, ne devant pas remonter vers les circonscriptions suite à une prescription ministérielle. Ce mémoire porte son objet d'étude sur les évaluations nationales en tant que levier du développement professionnel. Cette prescription inhabituelle a-t-elle invité les équipes pédagogiques à porter en toute autonomie un retour réflexif sur leurs pratiques, les conduisant alors à identifier des besoins de formation ? Quels seuils de réflexivité ont été observés ? Quels sont les obstacles didactiques professionnels rencontrés par ces équipes ? Que faire pour qu'elles bénéficient au mieux d'un accompagnement vers cette réflexivité ? Ce pilotage interne des écoles a conduit à s'intéresser aux thématiques relevant des fonctions des évaluations externes, de la réflexivité et de l'autoévaluation des pratiques enseignantes et à l'identité professionnelle des enseignants. Trois équipes pédagogiques, L'Inspecteur et les Conseillers Pédagogiques de leurs circonscriptions ont été interrogés afin de porter des éléments de réponse aux conditions d'une évaluation externe, levier du développement professionnel.

Mots-clés : évaluations nationales, réflexivité, autoévaluation, identité professionnelle, gestes professionnels, en-jeux de formation