

Mémoire professionnel de formateur académique

Pour la certification d'aptitude aux fonctions
de formateur académique (CAFFA)

Écrire et réécrire pour qui ?

Pourquoi ? Pour quoi ?

ENJEUX DE RESEAUX, ENJEUX DE FORMATIONS

Henrique Vilas Boas

Mars 2016

Introduction	3
Connaître et comprendre l'histoire de l'éducation prioritaire	5
Les métiers et les instances dans l'éducation prioritaire	5
Les pilotes : L'IA-IPR référent, l'ien et le chef d'établissement	6
Le coordonnateur de réseau	6
Le C.P.C. généraliste ou E.P.S.	6
Les enseignants	6
Le projet de réseau	7
Le comité de pilotage	7
Le conseil école-collège	8
Un agencement complexe	8
Etude d'une situation de formation dans le cadre d'un stage de réseau	10
Historique et éléments de contexte du réseau Ampère et du réseau Lumière	10
Le référentiel de l'Education prioritaire et le projet du Réseau.	11
Le référentiel de l'Education prioritaire	11
Le projet de Réseau d'Ampère Lumière à Oyonnax	11
Le cadre d'une F.I.L. (Formation d'Initiative locale)	12
Le temps de la négociation (prévoir)	14
Ingénierie de formation (concevoir)	14
Repères spécifiques pour l'ingénierie de formation :	14
Repères génériques pour l'ingénierie de formation	15
Lire ensemble le réel :	15
Faire connaître le prescrit	18
Partager des références :	19
Oser les outils	21
Accompagner dans la durée.	21
Mise en œuvre d'un dispositif expérimental et analyse de pratique(Mettre en œuvre)	25
Session 1 : L'accueil, architecture de la formation, prescription et noosphère	25
Session 1 : Le paysage des pratiques	26
Session 1 : Les écrits des élèves	26
Session 1 : La secondarisation et l'enseignement explicite	27
Session 1 : Les Mureaux, co-enseignement en classe de CE1, l'écriture d'un conte	27
Session 1 : La planification des rencontres inter-degré : moment sensible	27
Inter sessions : Les rencontres inter degrés et les traces des enseignants	28
Session 2 : L'accueil et le rétroviseur	28
Session 2 : Synthèse et mutualisation des rencontres : le SWOT	29
Session 2 : Analyser le travail enseignant, le multi agenda	29
Session 2 : Analyser des productions écrites par l'intermédiaire de la marguerite.	30
Session 2 : Dynamiques et progression dans les écrits	30
Session 2 : Conclusions et perspectives	30
Conclusion : limites et perspectives	30

Introduction

J'enseigne depuis 2003 en réseau d'éducation prioritaire comme professeur de mathématiques au collège Paul-Emile Victor à Rillieux-la-Pape. J'ai toujours voulu mettre au service des élèves le meilleur de la pédagogie et de la didactique (j'ai suivi une unité de valeur d'épistémologie et de didactique en mathématiques durant mon année de maîtrise de mathématiques pures en 1997). Prenant ma mission très à cœur, je me questionne perpétuellement pour proposer des pistes créatives et innovantes, mais aussi en prenant appui sur l'existant, pour développer la qualité des apprentissages des élèves. C'est avec beaucoup d'énergie et de volonté que j'essaye, en collaboration avec les acteurs du champ de l'éducation ou autre, de lutter contre l'échec scolaire et de permettre au plus grand nombre d'accéder aux valeurs de la République. En 2007, j'ai intégré deux types de missions qui vont considérablement développer mon champ d'action et m'ouvrir de nouvelles perspectives :

La première mission est une mission d'études et de recherche. J'intègre l'Ifé¹ comme professeur associé et en cinq ans nous développons une ressource, sous forme de Cd-Rom sur le champ de la didactique (narration de recherche) éditée par l'IREM de Lyon². En 2010, j'intègre une autre équipe pluridisciplinaire³ pendant deux ans, où nous travaillons sur les pratiques autour du socle commun. J'ai appris beaucoup à travailler dans une équipe de chercheurs et j'ai développé des gestes ainsi qu'une réflexion professionnels plus approfondis, nourris par les débats avec les enseignants, les chercheurs, les pilotes et aussi les nombreuses lectures, qu'elles soient didactiques, épistémologiques ou issues d'autres champs de savoirs.

La deuxième mission est une mission de formation continue. Une première expérience interdisciplinaire, par le truchement des thèmes de convergence, m'a permis de découvrir le monde de la formation. Les rencontres avec les pilotes et d'autres formateurs ont été une ouverture précieuse dans mon développement professionnel ; L'année suivante, à la rentrée 2007, j'intègre le centre académique Michel Delay⁴, centre de formation spécialisé dans l'éducation prioritaire (CAREP), la prévention de la violence (CAPREV) et l'accueil des élèves allophones et les enfants du voyage (CASNAV).

La formation de formateurs en interne a été d'une richesse extraordinaire, j'ai, en particuliers, participé, co-conçu, co-animé de très nombreuses formations du Plan Académique de Formation, développé des actions-formation-recherche pilotées par Marc Prouchet, développé une expertise et une expérience importantes dans le champ de la formation (négociations, ingénierie, mise en œuvre, animation, accompagnement des équipes, évaluation). L'accès à la médiathèque du centre Michel Delay a permis d'enrichir considérablement mon capital de ressources, tant pour la formation de personnels de l'éducation que pour les élèves dans les classes. En particulier, j'ai pu intégrer des problématiques liées à l'Éducation Nationale et plus spécifiquement, en son sein, l'Éducation Prioritaire, les réflexions liées à ma pratique de formateur et d'enseignant étant, quoique très différentes, complémentaires. En quelques années, j'ai pu à mon tour, proposer des formations de formateurs au centre Académique Michel Delay et actuellement dans le cadre des formations de formateurs proposées par le centre Alain Savary⁵. L'année dernière, j'ai intégré le pôle de professionnalisation « Éducation prioritaire » de l'Espé » ainsi que l'unité opérationnelle de l'École Normale Supérieur-Institut Français d'éducation qu'est le centre Alain Savary. Mes missions de formateur académique sont partagées avec celles de chargé d'étude et aussi de formateur de formateurs. Actuellement, j'ai souhaité retrouver des classes à mi-temps pour comprendre in vivo la refondation de l'École et en particuliers celle de l'Éducation prioritaire, la mettre en œuvre, fait de mes expériences dans mon

¹ Ifé (Institut Français de l'Éducation) <http://ife.ens-lyon.fr/ife>

² L'IREM (Institut de Recherche de l'Enseignement des mathématiques) de Lyon <http://math.univ-lyon1.fr/irem/spip.php?article604>

³ Ifé-OCCE <http://ife.ens-lyon.fr/ife/ressources-et-services/ocep/dispositifs/mosco>

⁴ Le centre académique Michel Delay <http://www.delay.ac-lyon.fr/le-centre-michel-delay,57027.fr.html>

⁵ Programme des formations de formateurs 2015-2016 <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/actualite/calendrier-des-formations-de-formateurs-2015-2016>

établissement de rattachement, rentré en REP+. J'ai gardé mon autre mi-temps en tant que chargé d'études et formateur de formateurs au centre Alain Savary. Le contexte choisi dans ce mémoire est celui des réseaux Ampère et Lumière d'Oyonnax, qui sont deux réseaux d'éducation prioritaire qui travaillent depuis de très nombreuses années ensemble (voir historique par C.Boymond et S.Landry), j'ai choisi d'étudier de manière plus approfondi ce réseau, pour plusieurs raisons.

Tout d'abord pour des raisons institutionnelles et génériques, en effet, ce réseau est de mon point de vue un contexte qui reflète ce que peut-être le travail en réseau en éducation prioritaire, et ceci depuis plusieurs années. Ainsi il est un très bon laboratoire d'idées et de développement professionnel au service des apprentissages des élèves, tous les acteurs que j'ai rencontrés sur ce terrain sont unanimes sur ce point. Il y a aussi une raison liée à mon métier de formateur et d'enseignant et à cette problématique de « l'écriture », tout particulièrement en éducation prioritaire ; cette résonance avec l'étude menée avec l'IREM sur cinq ans sur les narrations de recherche m'est particulièrement chère et j'en perçois toute la difficulté et le chantier qui est encore devant nous. L'enjeu de l'écriture est si important (et sa venue tardive par rapport à d'autres connaissances du Monde) que son enseignement est crucial si l'on souhaite accéder à l'égalité des conditions pour les apprentissages. Mais l'écrit est aussi un enjeu pour les enseignants, pour qui il n'est pas facile de laisser des traces écrites de leur activité et de les partager.

Enfin la raison est aussi personnelle, le réseau Ampère-Lumière est l'un des premiers réseaux où j'ai officié en tant que formateur, à l'époque, il s'agissait d'une formation qui cherchait à développer les compétences professionnelles sur le dispositif P.P.R.E.⁶ (Programme Pédagogique de Réussite éducative). Les enseignants dont la bienveillance est au cœur de leurs préoccupations, m'ont permis de mettre le pied à l'étrier de la formation. De ces premiers temps d'une nouvelle professionnalité, avec l'énergie du néophyte et la fragilité de l'explorateur, j'ai appris, plus que jamais, à être à l'écoute des enseignants. Les riches discussions⁷ que nous avons développées ont été des traces professionnelles importantes, qu'ils en soient remerciés. Je ne pourrai pas terminer cette introduction, sans rendre un vibrant hommage à mes compagnons de route du centre académique Michel Delay, à qui je dédie ce mémoire, afin que cette certification que je convoite, non pour mon seul orgueil, soit aussi une reconnaissance, tant attendue à l'époque, du travail important et nourrissant développé ces années-là, sans eux je n'aurais pu écrire ce mémoire. A Marc Prouchet, Maurice Gabayet, Catherine Aduyaom, Hervé Aubert, Elisabeth Bruchet, Emilie Burkhart, Fabrice Carnet, Roxane Caty-Leslé, Nicolas Chevret, Ketty Chopin, Eliane De Barba, Alexandre Falco, Nathalie Francols, Stéphane Garapon, , Isabelle Gisquet, André Gramain, Barbara Le-Moëne, Jean-Pierre Lepage, Jacqueline Luthereau, Sylvie Martin-Dametto, Josiane Roy, Pierre Sibourg, Xavier Papillon, Coralie Thomas, Alexis Vallon, Azarah Guira, Edith Martinet, et Claire N'Guyen. Je remercie aussi Céline Boymond et Sophie Landry, coordinatrices des réseaux Ampère et Lumière, avec qui j'ai eu plaisir à travailler, à échanger et qui m'ont autorisé à diffuser leurs écrits dans ce mémoire. Merci aussi à mes collègues de l'ENS-Ifé-Centre Alain Savary, Patrick Picard, Stéphane Kus, Marie-Odile Sandoz, Lydie Buguet avec qui je dois aussi de nombreuses références dans cet ouvrage. Merci enfin à Virginie, Sidonie, Nino et Rose, mes étoiles magnifiques.

Toutes ces années ont été un long travail d'écriture et de réécriture et cette résonance avec la rédaction de ce mémoire est une mise en abîme que je souhaite profonde, de réflexions, de pensées et de pratiques. L'objet de ce mémoire sera donc de déplier la problématique suivante :

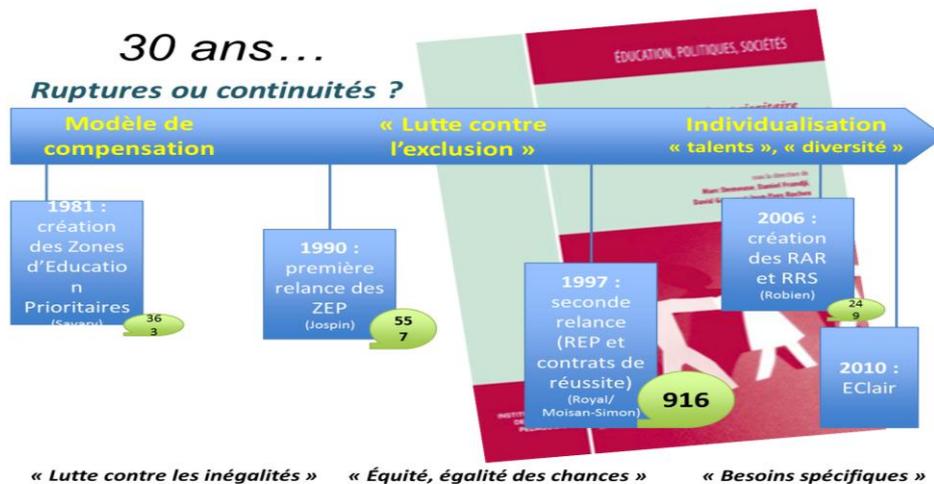
Ecrire et réécrire, pour qui ? Pourquoi ? Pour quoi ?

Enjeux de réseaux, enjeux de formations

⁶ P.P.R.E., <http://eduscol.education.fr/cid50680/les-programmes-personnalisés-de-reussite-educative-ppre.html>

⁷ Cf annexe Extrait de compte-rendu d'une formation sur le réseau Ampère (février 2008).

Connaître et comprendre l'histoire de l'éducation prioritaire



Alain Savary expliquait en **1981** : « Le souci de la formation des élèves en difficulté m'a conduit à définir une politique de priorité pour les zones défavorisées. La démocratisation du système éducatif et la lutte contre les inégalités sociales doivent se concrétiser par davantage de moyens et surtout par une plus grande attention pour ceux qui en ont le plus besoin. »

1990 : La relance de 1990 consolide la politique éducative des ZEP et met l'accent sur l'objectif de réussite scolaire. « L'objectif premier de cette politique est d'obtenir une amélioration significative des résultats scolaires des élèves, notamment des plus défavorisés. » (Extrait de la circulaire n°90-028 du 1er février 1990).

1997 - réaffirmer les exigences communes pour assurer un égal accès de tous au savoir ;

- assurer la maîtrise de la lecture et des langages ;
- développer les activités culturelles et sportives ainsi que l'éducation à l'image ;
- encourager la scolarisation précoce ;

2006 : Socle commun inscrit dans la loi. Adapter les parcours, orientation. Assistants pédagogiques, PPRE.

2010 ECLAIR : personnalisation des parcours, un pilotage académique et plus national, contractualisation, l'article 34, l'apparition des postes profilés (Préfet études) et incitation au pluridisciplinaire

Les métiers et les instances dans l'éducation prioritaire

Pour comprendre les cadres et les situations professionnelles je propose de décliner les missions des métiers auquel je vais me référer lors de l'étude du contexte du réseau Ampère-Lumière. L'approche multisclaire permet d'intégrer trois dimensions : **Piloter** (articuler national, académique, local, aider les pilotes à travailler ensemble), **former** (former les enseignants, accompagner au plus près du réel), **faire apprendre** (creuser ensemble les dilemmes de métier, comprendre ce qu'ils ne comprennent pas)

Les pilotes : L'IA-IPR référent, l'ien et le chef d'établissement

L'IA-IPR référent⁸ est régulièrement présent au comité de pilotage et dans le réseau : il assure le lien avec ses collègues. Sa mission consiste à accompagner l'élaboration et le suivi du projet de réseau. Elle suppose aussi une information systématique et une mobilisation éventuelle de l'équipe des IA-IPR concernés par le collège afin que chacun puisse agir en cohérence avec les orientations du référentiel et du projet de réseau. L'IA-IPR référent est particulièrement attentif aux liens avec les lycées et aux cordées de la réussite.

Les IEN⁹ sont des cadres supérieurs de l'éducation nationale. En particulier, ils ont la responsabilité d'une circonscription sous l'autorité du directeur académique des services de l'éducation nationale (DA-SEN). Ils peuvent exercer leur fonction auprès du recteur d'académie. Ils participent à l'animation pédagogique dans les formations initiales, continues et par alternance des personnels de l'éducation nationale, en lien avec l'université

Les personnels de direction¹⁰ participent à l'encadrement du système éducatif et aux actions d'éducation. En particulier, ils sont chargés de conduire la politique pédagogique et éducative de l'établissement, ils collaborent avec les autres services de l'État, les corps d'inspection pédagogique et les autres chefs d'établissement, afin d'améliorer la qualité de l'offre éducative.

Le coordonnateur de réseau

Il existe dans chaque réseau un coordonnateur¹¹ doté d'une lettre de mission. Le coordonnateur de réseau d'éducation prioritaire assiste les responsables du réseau (IEN et chef d'établissement) et l'IA-IPR référent dans le pilotage du réseau. En particulier, il contribue à la définition et à la gestion des actions pédagogiques pertinentes au plus près du terrain : programmations et évaluations communes par exemple, et à leur intégration dans un projet de réseau ; assure la constitution, la gestion et la diffusion de ressources pédagogiques et de repères relatifs aux politiques partenariales ; favorise la mise en réseau progressive, des différents partenaires (enseignants des premier et second degrés, équipes des programmes de réussite éducative (PRE), éducateurs de prévention, délégué du préfet...) et assurer le bon fonctionnement des diverses instances ;

Le C.P.C. généraliste ou E.P.S.

Les missions du conseiller pédagogique du premier degré¹², ils accompagnent pédagogiquement les enseignants du premier degré, contribue à la formation initiale et continue des enseignants et contribue à la mise en œuvre de la politique éducative

Les enseignants

Les compétences sont définies dans un référentiel¹³ paru au bulletin officiel du 25 juillet 2013, en particulier, ils coopèrent avec les partenaires de l'école et s'engage dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel

⁸ Les missions de l'IA-IPR référent <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/agir/item/ressources/lia-ipr-referent-regulierement-present-au-comite-de-pilotage-et-dans-le-reseau.html>

⁹ Les missions de l'I.E.N <http://www.education.gouv.fr/cid1138/inspecteur-de-l-education-nationale.html>

¹⁰ Les missions du personnel de direction <http://www.education.gouv.fr/cid1133/personnels-de-direction.html>

¹¹ Les missions du coordonnateur de réseau <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/agir/item/ressources/un-coordonnateur-dote-dune-lettre-de-mission.html>

¹² Les missions des CPC http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=91512

Le projet de réseau

Ce projet de réseau¹⁴ est établi en fonction des orientations du présent référentiel et des analyses conduites localement. Il détermine pour quatre ans les orientations pédagogiques et éducatives du réseau. Le projet de réseau s'articule aux projets d'école et aux contrats des établissements du second degré. Il est la contrepartie de l'autonomie et des moyens donnés aux acteurs du réseau pour résoudre les difficultés rencontrées. Il manifeste l'engagement des personnels du réseau dans les orientations portées par le référentiel. Le projet de réseau associe l'ensemble des acteurs et des partenaires de l'éducation prioritaire (parents d'élèves, associations, membres des équipes éducatives, élus...). Il définit les objectifs donnés à l'action pédagogique et éducative dans le réseau pour quatre années. Il précise la hiérarchisation de ces objectifs et des actions conduites en conséquence ainsi que la façon de les mettre en œuvre en regard de ce qui est attendu. Enfin, le projet de réseau comprend un plan précis, des échéances, des modes de suivi et d'évaluation. Il identifie les missions confiées aux personnels en appui, en cohérence avec les activités des autres enseignants et plus généralement de tous les intervenants au sein du réseau. Il précise comment les actions proposées sont adaptées aux besoins des élèves. Formalisé en un document accessible à tous les partenaires concernés, il fait apparaître :

- le diagnostic de départ et une détermination rigoureuse des objectifs ;
- les actions retenues et les modalités de leur mise en œuvre ;
- les partenaires de l'action, les moyens mobilisés ;
- le calendrier des mises en œuvre ;
- les modalités d'évaluation prévues et la manière de les mettre en œuvre selon une périodicité adaptée aux besoins d'une régulation pertinente de l'action.

Le comité de pilotage

Il existe un comité de pilotage du réseau qui associe tous les partenaires et se réunit au moins deux fois dans l'année¹⁵. Le pilotage du réseau permet de créer les conditions d'une action cohérente au sein de l'Éducation nationale. Il y contribue également avec les partenaires, que ce soit dans le cadre du projet éducatif territorial (PEDT) ou pour tout ce qui a trait au suivi des élèves concernés par la réussite éducative. Aussi un comité de pilotage doit être mis en œuvre dans chaque réseau. Il a pour responsables le chef d'établissement du collège et l'IEN de la circonscription du premier degré auxquels s'associe autant que possible l'IA-IPR référent du réseau. Le coordonnateur du réseau les appuie dans l'organisation du comité et dans le suivi de ses décisions. Les directeurs d'école en sont membres. Les partenaires associés sont ceux des collectivités territoriales concernées – la ville et le conseil général – ainsi que ceux des services déconcentrés de l'État, notamment le délégué du préfet si le quartier en dispose d'un. La présence d'autres services paraît

¹³ Référentiel de compétence des enseignants <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

¹⁴ Le projet de réseau <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/agir/item/ressources/un-projet-de-reseau-etabli-en-fonction-des-orientations-du-referentiel-et-du-contexte-local.html>

¹⁵ Extrait du site éducation prioritaire Canopé en lien avec le référentiel de l'éducation prioritaire : <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/agir/priorite/renforcer-le-pilotage-et-lanimation-des-reseaux.html>

tout aussi essentielle. Il en est ainsi du chef de projet contrat de ville, du coordonnateur du programme de réussite éducative (PRE) et du responsable de l'Aide sociale à l'enfance (ASE).

Le conseil école-collège

Les missions du conseil école-collège¹⁶ :

- Le conseil école-collège contribue à améliorer la continuité pédagogique et éducative entre l'école et le collège.
- Il se réunit au moins deux fois par an et établit son programme d'actions pour l'année scolaire suivante ainsi qu'un bilan de ses réalisations.
- Ce programme d'actions est soumis à l'accord du conseil d'administration du collège et du conseil d'école de chaque école concernée. Le bilan des réalisations est présenté aux mêmes instances. Le programme d'actions et le bilan sont transmis au directeur académique des services de l'éducation nationale.
- Le conseil école-collège peut créer des commissions école-collège chargées de la mise en œuvre d'une ou plusieurs des actions de son programme. La composition, les objectifs et les modalités de travail de ces commissions sont arrêtés par le conseil école-collège.

Le conseil école-collège comprend :

- le principal du collège ou son adjoint
- l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de la circonscription du premier degré ou son représentant
- des personnels désignés par le principal du collège sur proposition du conseil pédagogique du collège
- des membres du conseil des maîtres de chacune des écoles du secteur de recrutement du collège

Le conseil école-collège est présidé conjointement par le principal du collège ou son adjoint et par l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de la circonscription du premier degré ou son représentant.

Le principal du collège et l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de la circonscription du premier degré fixent le nombre des membres du conseil école-collège en s'assurant d'une représentation égale des personnels des écoles et du collège.

Lorsque plusieurs circonscriptions du premier degré relèvent d'un même secteur de recrutement de collège, le directeur académique des services de l'éducation nationale désigne l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de la circonscription du premier degré qui siège au conseil école-collège.

Un agencement complexe

Voici un schéma qui cartographie les métiers et missions présents au sein des REP+ (Les réseaux Ampère-Lumière rentreront en REP+ l'année suivant la formation étudiée ici) et leurs agencements, cela donne une idée de la complexité de la géographie d'un réseau, seul de nombreuses années d'exercice dans différents métiers permettent de se situer dans un espace aussi complexe. L'enjeu de ce mémoire est de montrer comment les espaces de formation sont des lieux où il est possible de permettre aux différents acteurs, à

¹⁶ Le conseil école-collège <http://www.education.gouv.fr/cid73278/le-conseil-ecole-college.html>

travers la formation, de collaborer pour se forger des buts communs¹⁷ et par là même de faire réussir tous les élèves

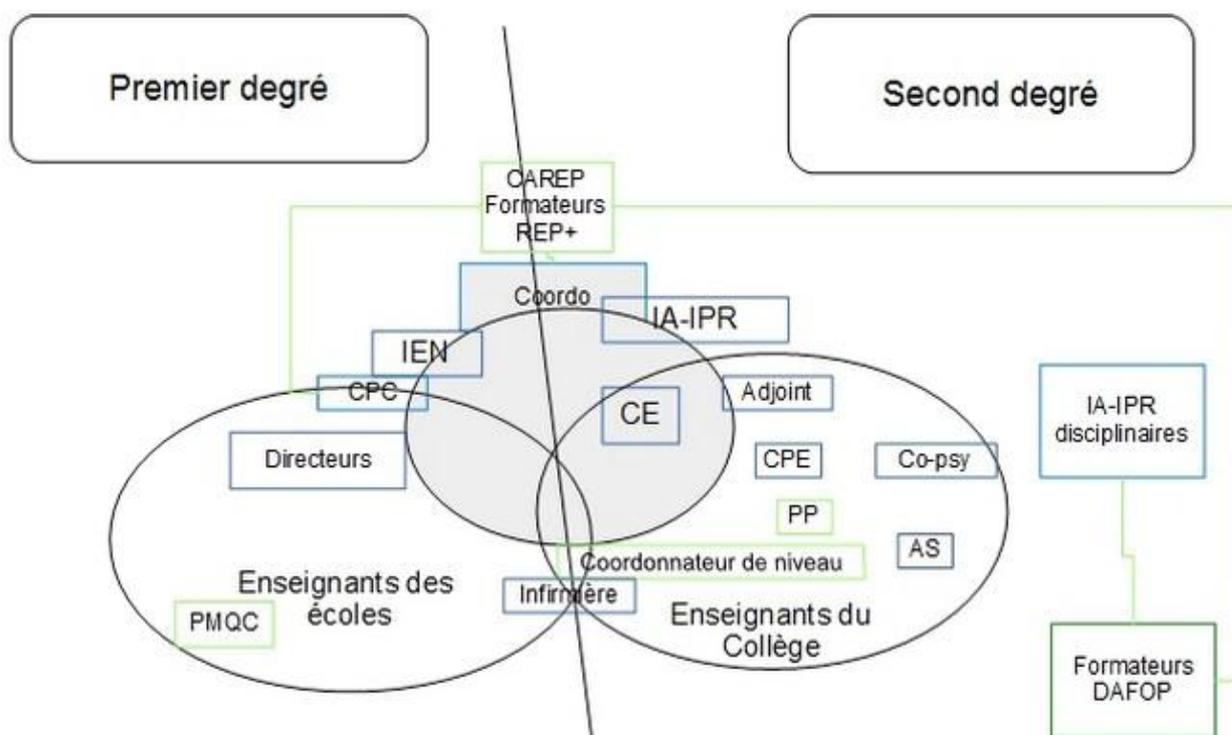


Diagramme des différents métiers dans un réseau d'éducation prioritaire¹⁸.

Qu'est-ce qui peut poser problème pour les différents métiers ?

Pour les pilotes, il s'agit de construire dans la durée, des cadres de travail qui pourront être investis par les enseignants des premier et second degrés en considérant une compatibilité des cultures professionnelles qui ne va pas de soi. Trouver et évaluer des appuis au pilotage pédagogique et les leviers du collectif à partir de projets élaborés en partenariat et pilotés conjointement par les chefs d'EPLE, les IEN et les IA-IPR (réfèrent et disciplinaires).

Pour les enseignants, Les représentations de la notion de « discipline » sont différentes de l'enseignant du collège expert de la didactique de sa discipline et celles du « maître » expert des didactiques des disciplines. Les séquences d'enseignement seraient de plus en plus « disciplinarisées ». Autrement dit, la question de l'identification des obstacles (didactiques et épistémologiques) dans les apprentissages des élèves se pose.

Pour les élèves, Les élèves passent d'un « maître » à plusieurs interlocuteurs. Les élèves se retrouvent parfois dans l'incapacité à gérer des conflits qui étaient atténués auparavant par l'organisation de l'école¹⁹, Les malentendus et difficultés cognitives se cristallisent dans de nombreux implicites²⁰.

Pour le formateur, il est difficile d'être reconnu par des professionnels d'un autre métier, et de culture différente.

¹⁷ Françoise Lantheaume <http://recherche.univ-lyon2.fr/ecp/equipes/enseignants-chercheurs/francoise-lantheaume>

¹⁸ Diagramme réalisé par Lydie Buguet, chargé d'étude au Centre Alain Savary

¹⁹ A.Calpe, M.Coquidé, Juillet 2012

²⁰ J-Y.Rochex, J.Crinon, 2011

Etude d'une situation de formation dans le cadre d'un stage de réseau

Le contexte dans lequel se situe cette étude est un réseau d'éducation prioritaire localisé à Oyonnax, riche d'une longue histoire dans l'éducation prioritaire et dans l'Académie de Lyon.

Historique et éléments de contexte du réseau Ampère et du réseau Lumière

Cet historique²¹ a été réalisé par C. Boymond, coordinatrice du réseau Ampère-Lumière, en résonance avec l'historique donné en début de ce mémoire.

- 1981 Création des ZEP (Zones d'Education Prioritaire) : Oyonnax fait partie des premières cartes ZEP
- 1999 Après deux relances de l'éducation prioritaire (1990 puis 1997) : On introduit la notion de contrat de réussite et la notion de REP (Réseau d'Education Prioritaire)
- 2006 Apparition de nouveaux sigles RAR et RRS. Le réseau d'Arbent devient RAR (Réseau Ambition Réussite) tandis que le réseau d'Oyonnax devient RRS (Réseau pour la Réussite Scolaire)
- 2010 Expérimentation du programme CLAIR (Collège et Lycée pour Ambition, l'Innovation et la Réussite), seul le collège Ampère est CLAIR tandis que le collège Lumière reste RRS
- 2011 Passage en Réseau ECLAIR du réseau d'Oyonnax et de celui d'Arbent (Ecole, Collège, Lycée pour l'Ambition, l'Innovation et la réussite)
- 2014 Refondation de l'Education Prioritaire : redéfinition des réseaux REP et REP+, Réseau d'Education Prioritaire
- 2015 Les réseaux d'Oyonnax deviennent des REP+

En 2015 les pilotes du réseau Ampère/Lumière à Oyonnax sont : madame Barrier, Principale du collège Ampère, madame Chirouze, Principale du collège Lumière, et madame Verdenne, IEN de la circonscription d'Oyonnax. Suite à une réunion du collectif « Education prioritaire » du pôle de professionnalisation²², pôle de l'ESPE inter-métiers pour la formation, en prenant appui sur la formation négociée dans le réseau : « Écrire et réécrire dans toutes les disciplines », les pilotes ont présenté le cadre, les modalités, les contenus, les enjeux et traité les questions suivantes :

- Comment mettre les équipes en projet ? Comment se construit le pilotage local au regard du développement des compétences professionnelles des enseignants et des besoins des élèves ?
- Comment les thématiques choisies s'articulent-elles avec le milieu (programme de travail du conseil école/collège, axes du contrat de réseau, référentiel de l'éducation prioritaire, demandes des équipes...) ?
- Quels effets attendus ? Des éléments d'évaluation sont-ils mis en place ? Comment se construit la mutualisation des temps de formation au sein du réseau ?

Les pilotes ont alors donné des éléments de contexte :

- Deux collèges mitoyens et aucune sectorisation dans le premier degré pour affecter les élèves dans l'un ou l'autre des deux collèges.
- Il en découle dans chacun des collèges, des populations scolaires de caractéristiques proches du point de vue des critères socioéconomiques et du point de vue des compétences acquises par les élèves.

²¹ Voir prézi annexe REP+ Oyonnax

²² Organisation des collectifs du pôle de professionnalisation <http://espe.univ-lyon1.fr/formation/le-pole-de-professionnalisation-formation-et-innovation-fi-fc-758734.kjsp>

Un constat est donné à la rentrée 2014, les classes de sixième sont très hétérogènes, avec des élèves en situation de poursuivre honorablement leur cursus scolaire et des problématiques lourdes pour d'autres : difficultés sociales et déficits importants dans l'acquisition des savoirs fondamentaux (exemple : incapacité de certains élèves à relever une trace écrite sur un cahier). Une telle situation a induit des dysfonctionnements importants de la part de certains.

Le référentiel de l'Education prioritaire et le projet du Réseau.

Le référentiel de l'Education prioritaire

Les évaluations nationales et internationales²³ ont montré qu'en France l'origine sociale pèse lourdement sur la réussite scolaire des élèves. Comprendre l'école et y réussir demandent aux élèves des compétences que les habitudes familiales ne leur permettent pas toujours d'acquérir. Elles relèvent pour l'essentiel de la maîtrise de la compréhension de l'écrit, des stratégies d'apprentissage et d'un usage de la langue pour décrire, penser et raisonner sur les objets du monde. Ces compétences en partie socialement construites sont insuffisamment enseignées à l'école. C'est pourquoi, elles doivent l'être avec persévérance de la maternelle au collège et dans toutes les disciplines. C'est à cette condition que notre système éducatif progressera vers plus d'équité.

À l'école et au collège, la production écrite comme la production orale des élèves accompagnent l'activité d'apprentissage dans tous les niveaux et toutes les disciplines. L'élève doit comprendre qu'à l'école, il existe un usage spécifique du langage. Pour les élèves de l'éducation prioritaire, ce langage est souvent éloigné du langage dont ils ont l'habitude : très contextualisé, centré sur la communication, le vécu et la connivence. À l'école, le langage accompagne les apprentissages en train de se faire. Il accompagne la transformation de l'expérience en savoir, et il est un outil majeur de conceptualisation. La production orale comme écrite doit trouver sa place à tous les niveaux, à l'école comme au collège, et dans toutes les disciplines. Elle entraîne les élèves à :

- parler des objets du monde en les catégorisant ;
- structurer leur pensée et à exprimer leur raisonnement ;
- passer de la perception intuitive à la compréhension et à l'assimilation.

Le projet de Réseau d'Ampère Lumière à Oyonnax

Lors de la réunion collectif « Education prioritaire » du pôle de professionnalisation, les pilotes ont noté la nécessité d'accompagner les équipes pour leur permettre d'exercer leur métier.

En ce qui concerne le travail collectif au sein du réseau, il existait déjà une F.I.L. centrée sur la différenciation pédagogique et les mathématiques. En même temps, la mise en place du CEC (conseil école/collège) et la réflexion menée en son sein pour construire un programme d'actions ont contribué, d'une part, à fédérer l'équipe de pilotage, et d'autre part, à faire évoluer les besoins en formation, tout en favorisant une prise de conscience partagée des réalités locales.

²³ Site Canopé en lien avec l'axe 1 du référentiel de l'Education prioritaire : <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/agir/priorite/maitriser-le-lire-ecrire-parler-et-enseigner-plus-explicitement.html>

La définition du programme d'actions du CEC comme levier pour approfondir la réflexion et contribuer au changement, ces axes de travail du CEC ont été déclinés ainsi :

- Axe 1 : Garantir un climat serein pour faire réussir les collégiens.
- Axe 2 : Garantir les apprentissages fondamentaux en français et en mathématiques et assurer le suivi des élèves en difficulté (en consolidant les PPRE passerelle et en développant le recours au numérique (déploiement du dispositif D'COL)).
- Axe 3 : Échanger et mutualiser les compétences professionnelles des enseignants ; accueil des nouveaux enseignants en EP et appropriation d'une démarche de différenciation pédagogique.

Quatre groupes de travail inter-degrés ont été constitués pour travailler plus particulièrement : la construction de l'autonomie – la compréhension en lecture – le sens des opérations – et la formation des élèves « dys ».

Les besoins en formation ont alors évolués vers une demande de F.I.L.(Formation d'initiative locale développé par la D.A.F.O.P.) recentrée sur les besoins observés des élèves et fédérant des équipes élargies d'enseignants.

Le cadre d'une F.I.L. (Formation d'Initiative locale)

Une formation d'initiative locale²⁴ vise à accompagner le projet d'établissement par la formation au plus près des acteurs de l'EPLE. Elle a pour but de développer des pratiques collectives adaptées au contexte de chaque établissement et à construire des compétences professionnelles communes à un ensemble de personnels. Cette intervention sur site n'a de sens que si elle vient en appui au projet d'établissement ou si elle permet d'en développer de nouveaux axes.

La DAFOP¹⁹ répond à toute demande de formation d'initiative locale en provenance des établissements en les aidant à mobiliser leurs ressources internes, en faisant appel à ses formateurs académiques, en mobilisant le savoir-faire de formateurs universitaires dans le cadre du pôle de professionnalisation, en sollicitant les groupes de formateurs travaillant sous la responsabilité des corps d'inspection.

Une F.I.L. est destinée au second degré, ce qui explique que dans le contrat de formation il n'y ait que les enseignants du second degré qui y soient mentionnés, les professeurs du premier degré sont administrés par l'i.e.n et ont leur liste à part rentière. Les formations hybrides que sont les formations de réseau ne facilitent pas le travail des coordinateurs qui doivent jongler entre deux administrations différentes.

Les pilotes du réseau Ampère Lumière ont souligné des caractéristiques fondatrices de la F.I.L. « Ecrire et réécrire dans toutes les disciplines :

- un travail inter-degrés ;
- la construction d'une réponse à un problème de classe ;
- la mise en place d'une formation qui fédère deux équipes complètes de classe (de sixième) ;
- une formation qui prend appui sur des observations in situ, à l'école et au collège ;
- un objectif de liaison de la réflexion menée aujourd'hui avec les supports antérieurement travaillés lors des FIL précédentes ;

²⁴ D.A.F.O.P. (La délégation académique à la formation des personnels) <http://www.ac-lyon.fr/cid96415/formations-initiative-locale-fil.html>

- le souhait de faire des enseignants formés des personnes relais auprès des nouveaux enseignants entrant dans le réseau, néo-titulaires, contractuels ou expérimentés mais sans connaissance des publics de l'EP.

Néanmoins elles perçoivent des freins, comme la mobilisation des professeurs des écoles dès lors que leur remplacement n'est pas assuré ; ces deux réseaux seront REP+ à la rentrée prochaine 2015, ce qui permettra de garantir des temps de travail collectif commun aux deux degrés.

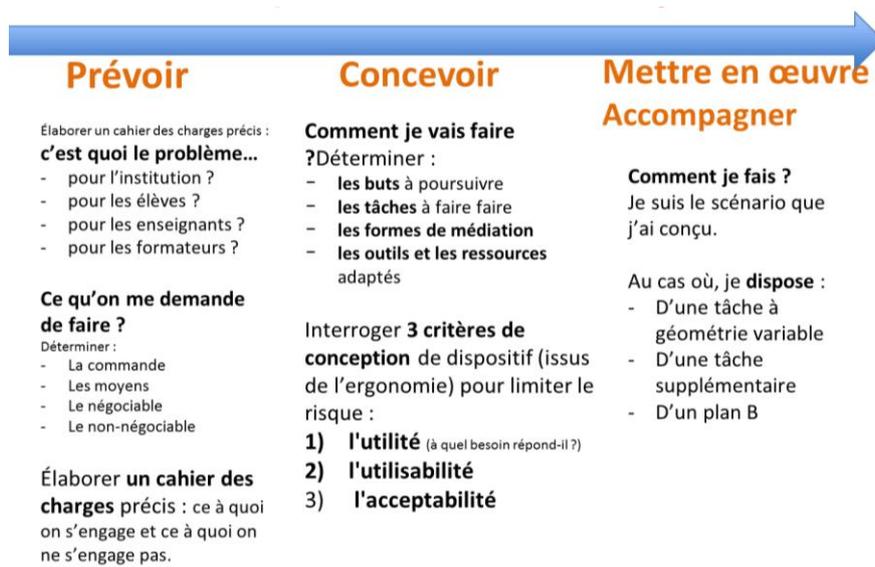
Sur la question des rencontres inter degrés en inter sessions, elles ont tenté de répondre aux questions suivantes :

- Comment les observations in situ vont-elles se construire ?
- Sur une évolution vers les notions d'équipe formée et de personnes relais ou de personnes ressources. Comment s'opère le changement de posture, les évolutions dans les gestes professionnels pour passer d'un intérêt singulier (celui du « je ») à un intérêt collectif d'équipe (celui du « nous ») ?

Les pilotes ont souligné trois points problématiques :

- Importantes difficultés éprouvées par certains enseignants pour opérer ce passage – levier essentiel : une prise de conscience collective.
- Quelle place particulière pour les coordonnateurs de niveaux, ex-préfets des études ?
- Il n'y a plus de préfets des études dans les collèges du fait de difficultés de positionnement, de légitimité ... des anciens Préfets des études.
- Quels effets, quelles articulations avec les autres temps de formation dans les REP+ ?
- Le réseau n'est pas encore REP+. Mobilisation des PEMF²⁵ et des CPC dans la formation inter-degré.

Nous repartons souvent avec plus de questions que de réponses, que ce soit en réunion ou en formation. Résumons dans un diagramme ce qui préside à l'ingénierie de formation :



²⁵ Maître formateur justifiant du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur et de professeur des écoles maître formateur (Cafi-PEMF) <http://www.education.gouv.fr/cid52620/mene1013103c.html>

Le temps de la négociation (prévoir)

Le temps de négociation est un temps crucial pour déterminer les besoins et les attentes des pilotes en lien avec le projet de réseau. Dans le cadre de la négociation sur les réseaux Ampère-Lumière, le groupe de travail²⁶ était constitué de Mme Chirouze, Principale du collège, Mme Verdenne, ien de la circonscription Oyonnax-Nantua, Mme Barrier, Principale du collège Ampère, Sophie Landry et Céline Boymond, coordinatrices des réseaux Lumière-Ampère, Célia Mermetty, CPC et moi-même, formateur académique REP+. C'est un temps où la concentration est à son maximum, la prise de note²⁷, tout en étant imbriquée à une écoute active et la participation à un dialogue d'où différents acteurs prennent la parole. Cette prise de note doit-être rapide et efficace, elle doit laisser les traces et une première esquisse de ce qui présidera à la formation. Dans un premier temps nous avons fait le point sur l'existant, en particuliers sur le constat partagé avec le niveau national en ce qui concerne l'entrée dans l'écrit des élèves. Nous avons aussi abordé les formations sur la différenciation l'année précédente, en revisitant les propositions pédagogiques qui avaient été faites (le « petit Poucet », le « cahier blanc »...). Ensuite les pilotes ont donné les grandes orientations des projets des réseaux, particulièrement sur l'axe 1 du référentiel de l'éducation prioritaire. Après des temps informels et tout aussi importants j'avais en tête les grandes lignes du projet de formation.

Ingénierie de formation (concevoir)

Repères spécifiques pour l'ingénierie de formation :

Ainsi défini après une première rencontre, j'ai rédigé un contrat de formation²⁸, ayant pour objectif général : « Outiller les enseignants pour développer des stratégies pédagogiques en classe visant à développer les compétences des élèves autour de l'écrit (priorité 1 du référentiel de l'éducation prioritaire : Lire, écrire, parler pour apprendre dans toutes les discipline) ».

La difficulté pour la construction d'une formation est de ne pas s'éparpiller, puiser dans son expérience professionnelle des ressources pertinentes, se donner des axes de travail permettant d'anticiper le travail à venir et construire les conditions pour permettre à tous les professionnels de trouver leur place dans la réflexion collective et dans leur développement professionnel²⁹.

Il s'agissait de décliner les contenus suivants :

- (C1) Analyses didactiques et pédagogiques de séances autour des productions d'écrit dans toutes les disciplines.
- (C2) Propositions pédagogiques dans le cadre des compétences (référentiel du socle commun et de l'éducation prioritaire).
- (C3) Outil d'analyse pour identifier la nature des écrits : écrire pour penser, écrire pour convaincre, écrire pour communiquer.
- (C4) Développer les apprentissages des élèves et leur continuité dans le cycle de consolidation.
- (C5) Partage de pratiques sur les stratégies d'écriture dans toutes les disciplines, en particuliers en utilisant le numérique.
- (C6) Suivi in situ des enseignants du 1er et 2nd degré.

²⁶ Ibid 21

²⁷ En Annexe prises de notes-négociation

²⁸ En annexe le contrat de formation

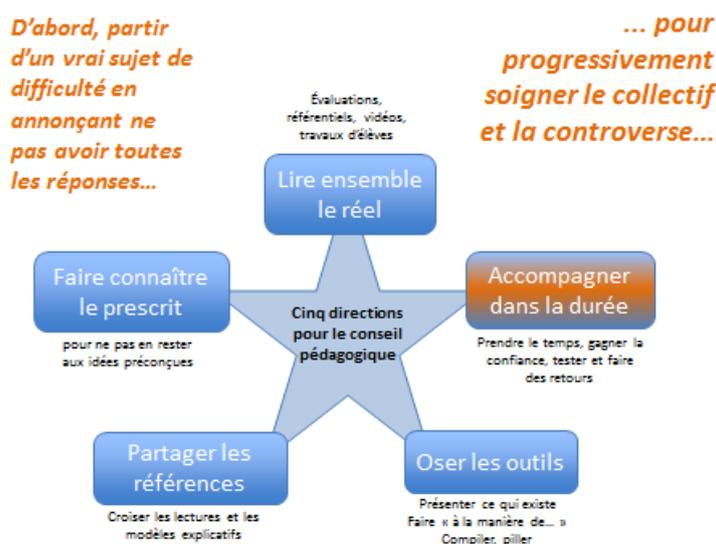
²⁹ Je prends comme référence la notion de [cercle d'influence et de préoccupation](#) par S. Covey que l'on trouve dans « comment pratiquer la pédagogie différenciée avec de jeunes adolescents ? » de K.Hume aux éditions DeBoeck. Cf.annexe « Modèle de S.Covey enrichi »

L'enjeu dans la construction de la formation est donc de garder à l'esprit les questions qui seront comme des fils rouges du travail mené avec les enseignants. Nous avons ainsi décliné trois questions :

- (Q1) Ecrire et ré-écrire pour qui ? Pour quoi ? Pourquoi ?
- (Q2) Comment varier les propositions pour les traces écrites ?
- (Q3) Qu'est-ce que cela me demande de faire, de penser, en tant qu'enseignant ?

Repères génériques pour l'ingénierie de formation

Cinq composantes essentielles de l'ingénierie de formation semblent particulièrement utiles, utilisables et appropriables³⁰ :



Lire ensemble le réel :

« Pour apprendre à comprendre comment l'activité des élèves et celle des enseignants s'articulent, s'opposent, s'enchâssent... Cela peut passer par des analyses de séquences vidéos du travail dans la classe, de travaux d'élèves, d'évaluations, d'entretiens, en prenant largement appui sur l'expérience concrète des formés (en favorisant ce qui permet de partager, mutualiser, discuter, capitaliser des expériences de travail). »

Ainsi proposer des analyses didactiques et pédagogiques de séances à partir des productions d'écrit dans toutes les disciplines(C1), à partir de situations filmées ou de productions d'élèves me paraissait pertinent. J'ai choisi comme supports pour lire le réel:

* **L'élaboration d'un questionnaire**³¹ à remplir à distance par les stagiaires, discuté avec les coordinatrices des deux réseaux avec qui nous avons discuté le choix des questions³², dont voici celles qui ont été posées :

- Parmi les différents types d'écrits suivants, lesquels affichez-vous en classe à destination de tous les élèves?
- Quelles formes d'écrits proposez-vous à vos élèves ?
- Proposez-vous d'autres types d'écrits à vos élèves ? Si oui merci de préciser..

³⁰ Cf. Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves : [fascicule du centre Alain Savary](#)

³¹ Questionnaire et son évolution en annexe mais le questionnaire est aussi accessible en ligne :

<https://docs.google.com/forms/d/1Kg5IV6vP8HIYxRWXw8dom4DNzBCsoX9LbsSsinsP5Uk/viewform?c=0&w=1>

³² Voir annexe « questionnaire work in progress »

- Quelle est la fonction d'apprentissage des textes que vous proposez ?
- Quelle est la nature des écrits que vous faites produire par vos élèves ?
- Quelles formes d'écrits faites-vous produire par vos élèves ?
- Leur faites-vous produire d'autres formes d'écrits ?

L'enjeu était de ce questionnaire était de préparer les enseignants à la formation qui allait venir et partager des pratiques sur les stratégies d'écriture dans toutes les disciplines, en particulier en utilisant le numérique(C5). Afin de permettre aux enseignants de ne pas mobiliser un temps importants sur ce questionnaire, des propositions ont été faites mais en laissant aussi le soin aux enseignants de pouvoir toujours proposer d'autres propositions et s'exprimer sur des textes libres.

* **Un ensemble de traces écrites**³³ venant de différents niveaux, différents cycles, différentes disciplines, différents degrés. Plus précisément j'ai choisi dans l'ordre :

1. Une trace de narration de recherche³⁴ sur la génétique en 3^{ème}, en Science de la Vie et de la Terre (les narrations de recherche sont plutôt développées en mathématiques), avec des commentaires laconiques d'un enseignant.
- 2a. Une trace de brouillon (et en particuliers d'un reflet de l'activité intense de recherche) sur un problème de décomposition multiplicative en Mathématiques (élève allophone parlant peu le français) avec la consigne associée.
- 2b. Une trace de brouillon en Histoire, portant sur une tâche complexe en 5^{ème}, avec les commentaires de l'enseignant en vue d'améliorer la production.
3. Un « arbre évolutif »³⁵ dans le cadre d'un bilan de connaissances en Mathématiques en 5^{ème}
4. Une préparation de travail d'écriture³⁶ en 5^{ème}, en Français, tâche complexe où il s'agissait d'écrire la quatrième de couverture d'un roman policier.
5. Prise de note d'un élève de 4^{ème}, lors d'une mini-conférence prononcée par trois élèves en Mathématiques et dans le cadre de l'Histoire des Arts.
6. Extraits de journaux d'apprentissages³⁷ d'élèves en CM2 dans différentes disciplines.
7. Travail coopératif en 4^{ème} en Mathématiques sur un problème ouvert (problème donné en 2003 dans le cadre des évaluations PISA où les élèves français n'avaient rien répondu).
8. Remue-méninge à l'aide de la méthode CCC³⁸ (« Communiquer », « Classer », « Comparer ») avec des élèves de 3^{ème} Dispositif Alternance dans le cadre d'une heure de vie de classe.
9. Auto-évaluation générale sur les apprentissages par un élève de 4^{ème} dans le cadre d'une heure de vie de classe.

³³ Cf annexes « traces écrites »

³⁴ Pour connaître les enjeux des narrations de recherche cf : http://www.math.univ-montp2.fr/sfodem/BibliothequeSfodem/sfodem_HTML/Chap2/ft3r1.html

³⁵ On trouve le modèle d'arbre évolutif dans « la coopération au fil des jours » de Jim Downen et Huguette Martin aux éditions Chenelière Didactique <http://www.cheneliere.ca/5032-livre-la-cooperation-au-fil-des-jours.html>

³⁶ Travail réalisé par notre regrettée Elisabeth Bruchet, ancienne formatrice au centre académique Michel Delay, à qui je dédie aussi ce travail.

³⁷ Evaluer les compétences, balises et boussoles, hors-série cahiers pédagogiques mars 2010 <http://librairie.cahiers-pedagogiques.com/240-socle-commun-et-travail-par-comp%C3%A9tences-balises-et-boussole.html>

³⁸ On trouve le modèle « CCC » dans « la coopération au fil des jours » de Jim Downen et Huguette Martin aux éditions Chenelière Didactique <http://www.cheneliere.ca/5032-livre-la-cooperation-au-fil-des-jours.html>

Dans un premier temps, j'avais l'idée avec ces supports de créer des résonnances avec les pratiques des enseignants pour leur permettre de projeter des contenus dans le cadre des rencontres inter-degrés, ceci en visant des propositions pédagogiques dans le cadre des compétences (référentiel du socle commun et de l'éducation prioritaire) (C2). Dans un second temps, lors de la deuxième session, avec l'aide des coordinatrices et d'une CPC, ce sont les enseignants qui ont apporté les productions d'écrits travaillées lors des rencontres inter-degrés, nous décrivons par la suite comment nous avons analysé ce travail (C2)(C3)(C4) et (C5).

* **Une vidéo de production d'écrit en CE1 et une autre en CE2**³⁹ réalisé par le centre Alain Savary dans le cadre du dispositif « Plus de maître que de classes ». Cette ressource m'est apparue pertinente, en particulier par ce qui préside à cette action formation recherche orchestrée par les pilotes du réseau et un chercheur, avec des partis-pris forts, comme l'explique l'article du centre Alain Savary : « Durant les dernières années, André Ouzoulias, formateur durant deux décennies à l'IUFM de Versailles, a piloté une recherche-action mise en œuvre notamment dans la circonscription des Mureaux (78) sous la houlette de Sylvie Amador, IEN. Plusieurs principes sont mis en œuvre pour structurer le travail collectif des enseignants-une pratique intense et régulière de l'écriture de textes, dès la GS. Tous les jours, les élèves écrivent des textes courts, à partir de structures existantes, pour permettre d'aborder de front, dans les mêmes séances, l'apprentissage de la cohérence textuelle et celui de la langue.

- Les élèves sont invités à ne pas inventer l'orthographe des mots et à utiliser des outils spécifiques : glossaires illustrés, textes-référence, puis, au CE1, dictionnaires pour écrire. L'enseignant est en appui à la recherche.
- Comme il reste des erreurs (le plus souvent, elles ne sont pas encore perçues comme telles par les élèves), c'est le maître qui corrige les premiers jets des élèves. Mais souvent, dès la fin du CP, il n'y a pas besoin d'un second jet pour améliorer l'orthographe.
- Quand une même correction commence à être perçue comme récurrente par les élèves, l'enseignant leur demande de rechercher dans leurs textes, imprimés ou corrigés, des occurrences des variations orthographiques en question et de construire des listes analogiques (exemple au début du CP, les occurrences de ET / EST). Les élèves sont invités ensuite à se référer à ces listes pour déterminer si le mot qu'ils doivent écrire, par exemple pour « son crayon [e] tout petit », c'est ET ou EST. Avant toute théorisation (formulation d'une règle), il favorise ainsi un raisonnement par analogie fondé sur l'intuition de la langue. Ces listes analogiques sont recensées sur des affichages collectifs et dans un cahier individuel d'observation de la langue qui complètent, en situation d'écriture, les outils évoqués au point 2. L'apprentissage est ancré dans la pratique. Il en vient et « il y retourne » immédiatement.
- Ce n'est que lorsque les enfants ont intériorisé ce savoir-faire au cours des activités banales d'écriture que l'enseignant propose, plus tard donc, une situation qui les conduit à expliciter (théoriser) la notion sous-jacente. La théorisation n'est pas au départ de l'apprentissage, elle le « couronne » (elle lui donne en même temps une assise logique et une valeur institutionnelle). Mais si des enfants comprennent mal cette notion, le savoir-faire reste intact et ceux-ci seront sollicités à nouveau plus tard à nouveau pour comprendre.

³⁹ Apprendre à lire et à écrire en éducation prioritaire, ressource du centre Alain Savary-Ifé-ENS : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/apprendre-a-lire-et-ecire-en-education-prioritaire>

Dans le film choisi sur les CE2 qui sera présenté lors de la première session, ce sont le travail sur la mémoire didactique, les outils développés par les enseignants et mise en œuvre dans la classe, l'assise théorique et la qualité des productions de ces élèves, qui me semblent particulièrement important dans l'ingénierie de formation. Nous aborderons dans la mise en œuvre de la formation, comment cette vidéo a été accueillie par les stagiaires.

Dans le film choisi sur les CE1, qui sera présenté lors de la seconde session, c'est l'activité de l'enseignante qui présidait mon choix. Que met-on derrière le mot « pratiques enseignantes » ? Comment comprendre les gestes de l'enseignante, les registres dans lesquels elle semble orienter son action ? Ce support m'est apparu bien adapté pour répondre à l'un des contenus de formation : le partage de pratiques sur les stratégies d'écriture dans toutes les disciplines (C5).

Enfin, lors de la deuxième session, **un jeu de copies de narration de recherche**⁴⁰ d'élèves de 4^{ème}, afin d'avoir des supports à analyser à travers « la marguerite de Marc Prouchet », une approche utile pour développer des analyses didactiques et pédagogiques de séances à partir des productions d'écrit dans toutes les disciplines(C1), s'en suivra **une présentation**⁴¹ réalisé par Gilles Aldon et moi-même sur les narrations de recherche, en particulier pour montrer des dynamiques de production d'écrits par trois élèves(C4).

Faire connaître le prescrit

Notamment pour ne pas en rester à des idées préconçues, savoir ce qu'on peut « en faire » dans le travail réel. Cela passe souvent par une traduction, une reformulation de ce qui est demandé dans les textes, dans les programmes, pour que les professionnels puissent discuter de ce que ça leur demande, de ce qu'ils n'arrivent pas (encore) à faire...

Lors de la première session, il m'a semblé donc nécessaire de donner à voir les nouvelles reconfigurations du socle commun des connaissances, de compétences et de culture⁴², en accentuant sur le domaine 1 : **les langages pour penser et communiquer**, Le domaine des langages fondamentaux étant le plus transversal de tous. L'élève y acquiert des savoirs et compétences sollicités comme outils de pensée, de communication, et de travail. [...] Pour cela, il maîtrise des codes, des règles, des systèmes de signes et de représentation et développe ses facultés d'interprétation et de distanciation. Il aura appris à identifier ce qui est attendu dans une consigne, à utiliser les informations fournies par les différents éléments qui composent un document, à connaître les conventions qui régissent les principaux types d'écrits scolaires ou non scolaires. Cette maîtrise le rend capable d'apprendre, de réaliser des tâches et de résoudre des problèmes ; elle est indispensable pour accéder à d'autres savoirs et à une culture équilibrée.

Extrait des objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun

- **Il a été entraîné à affiner sa pensée au moyen de l'écrit**, à rechercher la formulation qui convient le mieux et à vérifier la qualité de la langue qu'il emploie. Il utilise à bon escient les règles grammaticales et orthographiques, il emploie un vocabulaire juste et précis. **Il a pris goût à l'écriture.**
- L'élève a compris ce qu'est un système de numération. **Il donne sens à l'écriture** et la lecture des nombres ce qui lui permet le calcul, mental et écrit, exact et approché, d'estimation et de contrôle, notamment en mobilisant les ordres de grandeur.

⁴⁰ Cf. annexe « copies narrations de recherche »

⁴¹ Cf. annexe prézi « narrations de recherche »

⁴² Le socle commun des connaissances, de compétences et de culture http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html&cid_bo=87834

- **Il a pris conscience de l'intérêt du langage symbolique** pour modéliser, étudier des dépendances entre données statistiques, les représenter graphiquement, résoudre des problèmes, démontrer.
- **Il réalise des représentations visuelles, plastiques et sonores** et en justifie les choix et les intentions en s'appuyant sur quelques notions d'analyse des œuvres musicales, plastiques, filmiques, photographiques.

Par cette entrée⁴³, d'emblée je souhaitais permettre aux enseignants de se projeter sur les prochaines années et aussi leur donner à voir la cohérence du socle commun avec le référentiel de l'éducation prioritaire⁴⁴ (extraits):

- À l'école et au collège, **la production écrite** comme la production orale des élèves accompagnent l'activité d'apprentissage dans tous les niveaux et toutes les disciplines.
- **Des moments de travail en équipe** sont spécifiquement **consacrés aux pratiques de lecture et d'écriture dans le quotidien des enseignements**. Des formateurs et chercheurs sont sollicités.

Partager des références :

Ces références sont comme des modèles explicatifs qui permettent de mettre des mots sur les choses, de découper le réel pour tenter de le comprendre. En même temps, c'est aussi aider les acteurs à comprendre qu'il n'y a pas, en soi, de « bonne » lecture du monde éducatif : sociologie, psychologie, didactiques, analyse du travail, théories pédagogiques semblent toujours s'opposer, alors que ce sont des lectures, des focales différentes sur les mêmes objets. Pour le formateur, ce ne sont pas des bibles, ce sont des outils pour penser le monde, le découper, l'explicitier avec les professionnels qu'il forme. Il n'existe pas qu'une seule lecture théorique du monde, et c'est bien ce qui rend le travail du formateur difficile : il ne peut pas être spécialiste de tout, mais il doit sans arrêt faire le va-et-vient entre sa « lecture du monde », organisée par sa propre formation et sa propre expérience, et celle des professionnels avec qui il travaille. Cette « activité partagée » n'est jamais gagnée.

Pour cette formation voici les grandes références que j'ai utilisées avec les stagiaires, en grande partie sur la deuxième session, pour ne pas charger la réflexion des enseignants et insister plus, lors de la première session, sur les analyses des professionnels et leur partage de pratiques et de réflexions :

Le centre Alain Savary a réalisé un outil fort précieux à partir du référentiel de l'éducation prioritaire⁴⁵, auquel j'ai contribué et que j'ai abondamment consulté et utilisé lors des formations que j'ai honorées.

En ce qui concerne la phase de synthèse sur la nature des écrits qui étaient proposées aux élèves, nous avons abordé le concept de secondarisation des savoirs, développé par E.Bautier et R.Goigoux.

Secondarisation : Ce terme renvoie au rapport au langage. Cela n'est pas à mettre en lien avec les niveaux d'enseignements primaires et secondaires. Le langage de genre premier est le langage de l'échange verbal spontané lié à l'expérience personnelle et attaché à un contexte particulier. Le langage de genre second ou secondarisation retravaille le langage de genre premier pour sortir du sens ordinaire et quotidien, pour décontextualiser, pour convoquer des univers de savoirs et en faire des ressources d'apprentissage en vue d'adopter un point de vue réflexif sur le monde et les objets du monde.

⁴³ Voir annexe : diaporama d'introduction de la formation

⁴⁴ Référentiel de l'éducation prioritaire https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/accueil/Referentiel_de_l_education_prioritaire.pdf

⁴⁵ Le tableau du référentiel de l'éducation prioritaire et les ressources associées : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/referentiel-les-ressources-du-centre>

- Bautier, Goigoux, 2004, « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle » in Revue française de pédagogie, n°148 ;

Ainsi que sur **l'enseignement explicite**⁴⁶, en particuliers le savoir construit par certains élèves peut apparaître comme segmenté, ponctuel, spécifique au contexte ou à leur propre expérience. L'observation de l'élève, le travail dans la classe avec lui, l'organisation des temps d'échange entre élèves sur les procédures est une possible amélioration des apprentissages de ces derniers. On pense avec le langage et écrire permet de penser. L'école apprend à parler sur le monde en le mettant à distance. Aussi accompagner l'élève en construisant un lexique du savoir (classer, catégoriser, comparer...) lui donner à voir et à construire des passages du spécifique au générique sont des conseils qui ont été proposés lors de la formation.

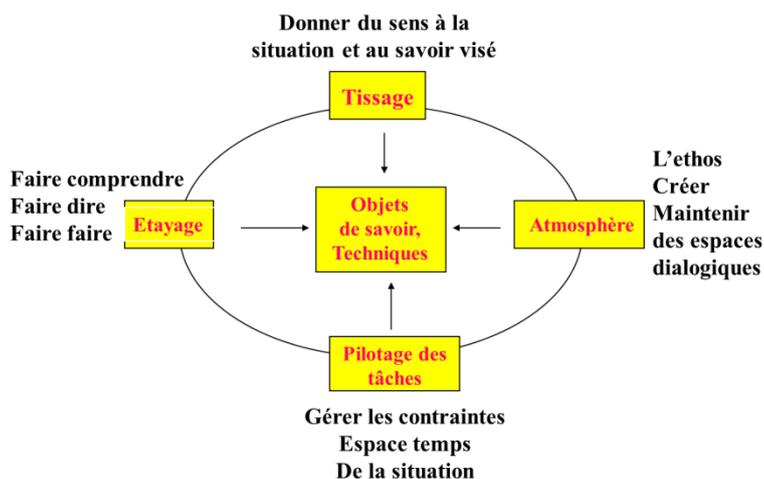
Lors de la deuxième session une approche par la méthode SWOT⁴⁷(acronyme issu de l'anglais : Strengths (forces), Weaknesses (faiblesses), Opportunities (opportunités), Threats(menaces))a été proposée pour analyser les travaux de productions d'écrits par les enseignants lors des rencontres inter degrés. Néanmoins il a été préféré le terme « obstacle » au terme « menace » (équivalent français au mot anglais « threats ») terme que je trouve anxiogène et moins adapté dans le domaine de l'éducation.

Toujours lors de la deuxième session, sur l'analyse de la production d'écrit en CE1, j'ai souhaité utiliser **le multi agenda de D.Bucheton**⁴⁸ qui permet une analyse utile et utilisable en formation.

L'activité de l'enseignant consiste à mettre en travail un ensemble complexe de préoccupations. Un premier niveau de ces macro-catégories ou macro préoccupations a un caractère très générique. Outre la préoccupation centrale dans la leçon spécifique d'enseigner un contenu spécifique, nous en avons identifié dans les séances étudiées quatre autres :

- **Le pilotage** des dimensions spatio- temporelles : il s'agit d'une préoccupation vaste et très pragmatique : le contrôle du timing par des regards fréquents ou inexistantes à la pendule, les déplacements de l'enseignant, le contrôle de ceux des élèves, l'utilisation des instruments d'enseignement divers.
- **Le maintien d'une certaine atmosphère** : il s'agit ici de rendre compte du climat général cognitif et relationnel qui autorise ou non la prise de parole de l'élève et son niveau d'engagement attendu dans l'activité.
- **Le tissage** : c'est la préoccupation de l'enseignant qui l'amène à articuler les différentes unités de la leçon. Cette préoccupation s'actualise en deux

un multi agenda de préoccupations enchâssées



⁴⁶ Cf. annexe diaporama montré aux enseignants et <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-plus-explicite-un-dossier-ressource>

⁴⁷ La méthode d'analyse « SWOT » [https://fr.wikipedia.org/wiki/SWOT_\(m%C3%A9thode_d%27analyse\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/SWOT_(m%C3%A9thode_d%27analyse))

⁴⁸ Le multi agenda de D. Bucheton : <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/le-multi-agenda>

modalités principales : souligner l'entrée en matière, opérer la transition à la fin de l'unité.

- **L' étayage** : c'est le geste que l'enseignant fait avec l'élève pour accompagner un geste d'étude qu'il ne peut mener seul. Cette préoccupation s'actualise en trois sous-catégories : le soutien, la demande d'approfondissement, le contrôle des réponses.

L'imbrication de ces préoccupations communes est constante.

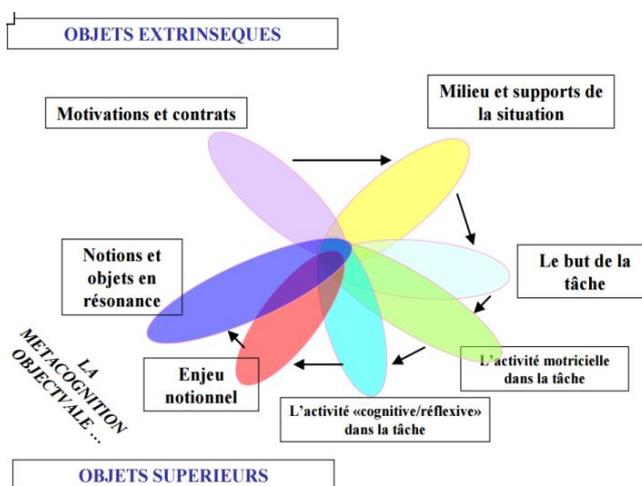
C'est encore sur la deuxième session que j'ai sollicité un outil très précieux pour permettre aux enseignants de comprendre ce qu'il reste d'un apprentissage, il s'agit de la marguerite de Marc Prouchet⁴⁹. En appui sur des fondements théoriques (la phénoménologie de E.Husserl), nous faisons l'hypothèse que l'élève perçoit et retient avant tout d'une situation ce qui est apparent et l'attire. Les objets sur lesquels imprime spontanément la pensée de l'élève sont donc des objets périphériques / extrinsèques à l'acte de connaissance :

- les ressentis (« j'ai aimé »), les contrats (« je n'ai pas réussi »)
- les perceptions du « milieu » (les supports de la situation : cartes à jouer / jetons ; les événements...)
- le but de la tâche (ce qu'il fallait faire)
- l'activité motrice corporelle (j'ai découpé, j'ai sauté, ...)

Il reste que l'acte de connaissance scolaire requiert - pour sa pleine réalisation - de rencontrer des registres d'objets différents (pas seulement les extrinsèques) et notamment les registres d'objets « supérieurs », ceux concernés par les notions et les concepts. A l'école, on apprend à faire du vélo (et à comprendre comment on l'utilise) ... pour visiter le monde. C'est à ce monde que renvoient les savoirs scolaires académiques ; savoirs accessibles à tous et à chacun par une médiation de l'enseignant.

Oser les outils

Pour aider les professionnels à travailler. On raille souvent les demandes des formés à disposer d'outils maniables, utilisables, testables... Nous pensons (au centre Alain Savary) au contraire que c'est une demande légitime. On ne peut pas demander aux enseignants d'inventer leurs outils, même si tout professionnel qui utilise un outil qui lui est proposé va le tordre, le mettre à sa main...Aussi, par l'intermédiaire des propositions, vidéos visionnées, traces d'écrits, tâche complexe, narrations de recherche,... c'est aussi de donner à voir des approches, des outils.



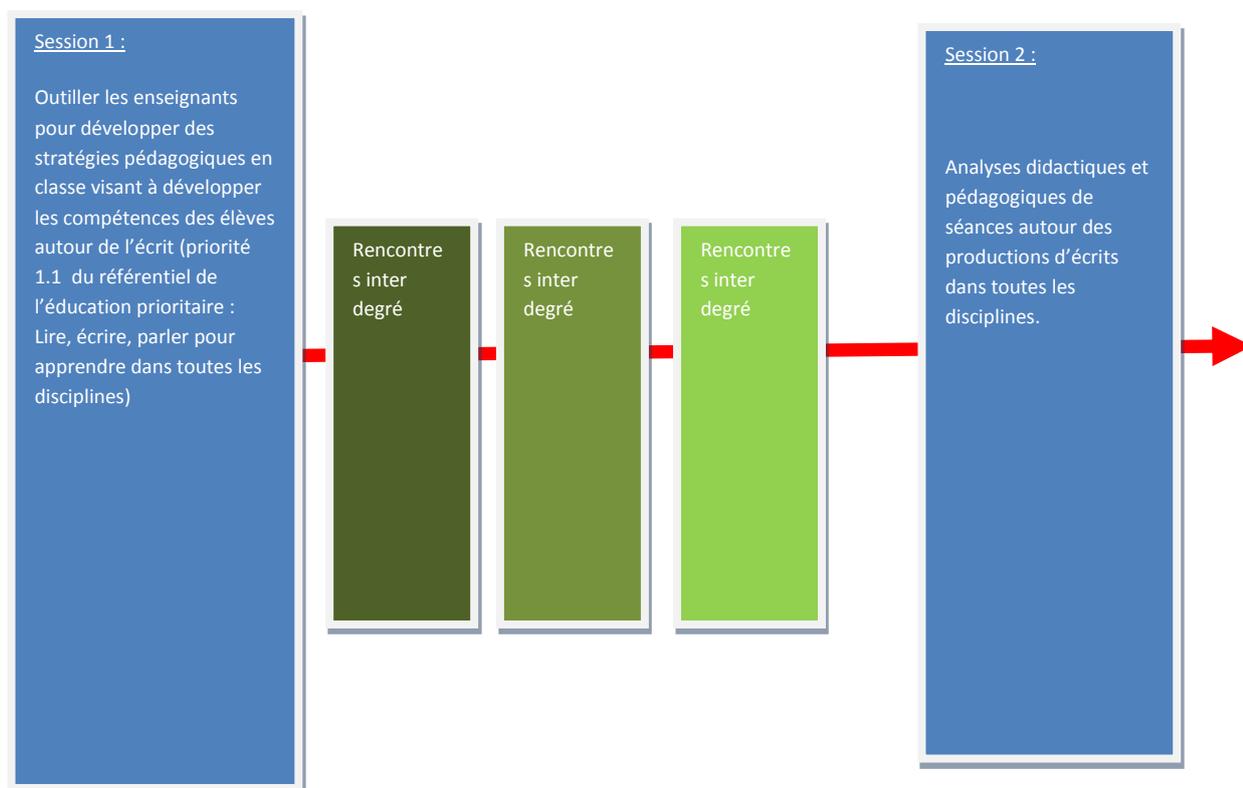
Accompagner dans la durée.

Quelle que soit la formation, il ne suffit pas d'expliquer pour transformer. Il faut donc penser des modalités de formation hybrides, au sens propre, qui alternent des temps différents : recueillir des données, apporter des informations, faire des expériences et des essais, revenir sur ce qu'on a fait, les technologies permettent

⁴⁹ La marguerite de M.Prouchet, formateur au centre académique Michel Delay : http://www2.ac-lyon.fr/centres/delay/IMG/pdf/la_marguerite_des_impressions_m.prouchet.pdf ou <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/documents-smd/la-marguerite-des-impressions-expliquee-par-marc-prouchet>, c'est aussi à ce compagnon de route que je dédie ce travail, à qui je dois beaucoup, c'est la reconnaissance du ventre.

l'utilisation de plateformes ressources, comme Neopass@ction⁵⁰, mais la médiation par des situations collectives de travail est indispensable.

Cette formation s'est inscrite sur un temps modérément long, entre le temps de la négociation, le travail à distance avec les coordinatrices, les temps en présence avec tous les stagiaires (deux jours), les rencontres entre les enseignants en inter session. Voici un premier schéma de la séquence et les deux sessions développées dans les pages suivantes:



⁵⁰ Neopass@ction <http://neo.ens-lyon.fr/neo>

SESSION 1

<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> * Faire connaître les différents acteurs du réseau 1^{er} et second degré –le site de l'Ifé-CAS * Faire connaître la structure et les questions de la formation 	<p>1) ACCUEIL</p> <p>Tâche du groupe : Prendre contact avec les autres professionnels. Voir les Problématisations et la planification de la formation</p>	<p>Temps de travail : 30'</p> <p>Modalité : Grand groupe</p> <p>Matériel : Café-réalisation de porte-noms-vidéoprojecteur.Référentiel E.P.</p>
<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> * Connaître l'état des lieux des pratiques en matière de traces écrites dans le réseau et ailleurs * Problématisation 	<p>2) Le paysage des pratiques</p> <p>Brainstorming-Retour sur le questionnaire, états des lieux des pratiques.</p> <p>Tâche du groupe: Prendre connaissance- Réagir et Argumenter (mise en œuvre, obstacles)</p>	<p>Temps de travail : 1h</p> <p>Modalité : échanges en petits groupes puis retour en grand groupe</p> <p>Matériel : Statistiques-retour de questionnaire.Références bibliographique</p>
<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> * Analyser différents types d'écrits d'élèves : Pour qui ? Pour quoi ? Pourquoi ? * Catégoriser et identifier 	<p>3) Ecrits d'élèves</p> <p>Identifier la nature des écrits des élèves.</p> <p>Tâche du groupe: Construire/Connaître des éléments d'analyse</p>	<p>Temps de travail : 1 h</p> <p>Modalité : Groupes de 4</p> <p>Matériel : Ecrits variés d'élèves</p>
<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> * Comprendre les obstacles à la secondarisation des savoirs 	<p>4) La secondarisation</p> <p>Analyse d'Elisabeth Bautier</p> <p>Tâche du groupe: identifier les obstacles dans la nature des écrits.</p>	<p>Temps de travail : 20'</p> <p>Modalité : Grand groupe</p> <p>Matériel : Diaporama E ;Bautier</p>
<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> * Analyser des situations dans d'autres réseaux. 	<p>5) Les Mureaux</p> <p>Etayage et supports dans la classe. Engager les élèves dans l'écrit</p> <p>Tâche du groupe: identifier des stratégies et leurs modalités de mise en œuvre pour permettre aux élèves de s'engager dans l'écriture</p>	<p>Temps de travail : 1 h 30</p> <p>Modalité : Grand groupe</p> <p>Matériel : Vidéo</p>
<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> * Analyser des propositions 	<p>6) Stratégies</p> <p>Propositions d'enseignants</p> <p>Tâche du groupe: Planifier les rencontres, esquisser le contenu et les modalités de la séance à visiter (stratégie d'écriture, quels formes, pour qui ? pour quoi ?)</p>	<p>Temps de travail : 1h</p> <p>Modalité : Groupes de 4</p> <p>Matériel : Affiches ou ordinateurs ?</p>
<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> * préparer le suivi in situ 	<p>Planifier Préparer les rencontres in situ, pour aller faire quoi</p> <p>Tâche du groupe: Planifier les</p>	<p>Temps de travail : 20'</p> <p>Modalité : Par polynômes en vue d'échanges</p> <p>Matériel : usuel</p>

Questions « fils rouges » :

* Ecrire et ré-écrire pour qui, pourquoi, pour quoi ?

* Comment varier les propositions pour les traces écrites ?

* Qu'est-ce que cela me demande de faire, de penser, en tant qu'enseignant ?

SESSION 2

<p>Objectifs :</p> <p>*se souvenir de la structure et les questions de la formation</p>	<p><u>ACCUEIL : Le rétroviseur</u></p> <p><u>Tâche du groupe :</u> Reconvoyer les Problématisations et la planification de la formation</p>	<p><u>Temps de travail :</u> 15'</p> <p><u>Modalité :</u> Grand groupe</p> <p><u>Matériel :</u> Café-réalisation de porte-noms-vidéoprojecteur</p>
--	---	--

Objectifs :

* Synthèse des rencontres dans les classes

Synthèse

Mutualisation, échanges.

Tâche du groupe: identifier les forces, les faiblesses, les opportunités, les besoins et les obstacles du travail.

Temps de travail : 1h30

Modalité : échanges en petits groupes puis retour en grand groupe

Matériel : paper board

Objectifs :

* Analyser une séance de production d'écrit au CE1 : « Les mureaux »

* Catégoriser et identifier (à l'aide de D.Bucheton et Y.Soulé

Analyser le travail enseignant

Décrire l'activité enseignante

Tâche du groupe: Décrire factuellement/suspendre le jugement.

Temps de travail : 1 h

Modalité : Grand groupe

Matériel : vidéo « Les mureaux »

Objectifs :

* Connaître la marguerite de Prouchet

La marguerite

Présentation de la marguerite

Tâche du groupe: Ecouter et comprendre.

Temps de travail : 20'

Modalité : Grand groupe

Matériel : Audio de Marc Prouchet

Objectifs :

* Analyser des écrits d'élèves à l'aide de la marguerite

Narration de recherche

Analyser des productions d'écrit d'élèves à l'aide de la marguerite.

Tâche du groupe: Choisir des copies d'élèves et les analyser au regard de la marguerite.

Temps de travail : 45'

Modalité : ateliers en petits groupe

Matériel : Vidéos-Support prezi NR

Objectifs :

* Comprendre et analyser des écrits à différents moments de l'année

Dynamiques d'écrits

Progression d'écrits d'élèves à long terme

Tâche du groupe: Ecouter, analyser et réagir, créer des résonnances avec sa propre pratique.

Temps de travail : 45'

Modalité : grand groupe

Matériel : prezi-vidéoprojecteur

Objectifs :

* Se projeter sur le projet de réseau pour l'année prochaine

Identifier les priorités

_Les enjeux de l'écrit

Tâche du groupe: Identifier les axes de travail (reprise du travail de ce matin)

Temps de travail : 50'

Modalité : Grand groupe

Matériel : document du matin

Questions « fils rouges » :

* Ecrire et ré-écrire pour qui, pourquoi, pour quoi ?

* Comment varier les propositions pour les traces écrites ?

* Qu'est-ce que cela me demande de faire, de penser, en tant qu'enseignant ?

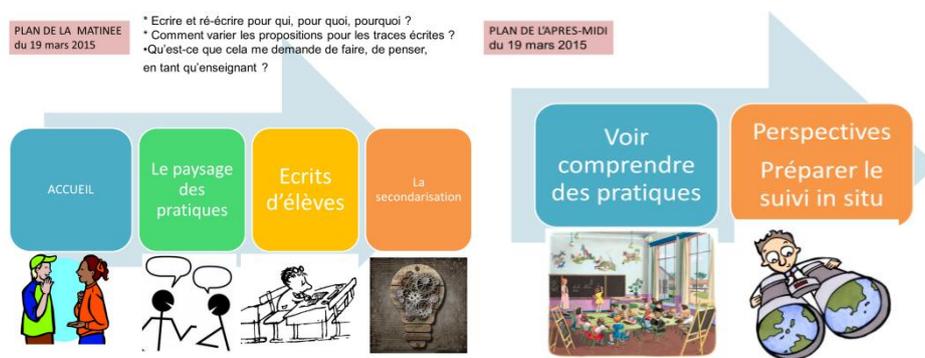
Mise en œuvre d'un dispositif expérimental et analyse de pratique (Mettre en œuvre)

Dans la mise en œuvre effective de la formation, j'avais en tête six étapes incontournables de mon action formative, elles se déclinent de la manière suivante⁵¹ :

- 1) Permettre aux professionnels de comprendre les objectifs
- 2) Produire un travail partageable par l'ensemble des stagiaires
- 3) Déterminer les actions requises
- 4) Analyser le travail en regard des objectifs ciblés
- 5) Prendre des mesures pour s'améliorer
- 6) Evaluer les forces, les faiblesses, les besoins et les opportunités

Session 1 : L'accueil, architecture de la formation, prescription et noosphère

Lors de la session 1, l'accueil par un café et des petites collations témoigne d'un sens développé par les organisateurs (pilotes et coordinatrices) de la mise en confiance et de la convivialité.



Après avoir présenté l'organisation⁵² de la formation et fait connaître le prescrit, j'ai souhaité faire une incursion dans la noosphère⁵³ de quelques disciplines, j'ai présenté différentes approches de l'écrit dans différentes disciplines, par l'intermédiaire de différentes personnalités qui me semblaient représentatives de celles-ci :

- Une tablette d'argile, de 1800 avant notre ère, gravée par un étudiant mésopotamien (calcul dans le système sexagésimal de la longueur d'une diagonale d'un carré) et une tablette de pierre, de 3300 avant notre ère (les premières traces d'écriture)
- Les bouillons d'Evariste Galois, mathématicien génial mort tragiquement et si jeune (1811-1832)
- Les écrits de Gustave Flaubert (1821-1880) dont le souci de la phrase juste était obsessionnel.
- Première page de la traduction du « Corbeau » de l'américain d'Edgar Poe (1809-1849) par Stéphane Mallarmé (1842-1898)
- Les partitions du « Time and Motion Study II » Brian Ferneyhough, musicien de la complexité maximale
- Les écritures plastiques de Trisha Brown (1936-) qui écrit avec son corps et qui s'est questionnée sur l'écriture de nouvelles partitions de musique, Cy Twombly (1928-2011) qui réinvente une grammaire picturale ou Benjamin Vautier (1935-) qui use de l'écriture en signant tout.

⁵¹ D'après « Stratégies d'évaluation en cours d'apprentissage » - S.M. Brookhart » aux éditions Chenelière Didactique

⁵² Cf. diaporama de présentation de la session 1 en annexe

⁵³ La noosphère, selon la pensée de Vladimir Vernadsky et Pierre Teilhard de Chardin, désigne la « sphère de la pensée humaine » ([Wikipédia](https://fr.wikipedia.org/wiki/Noosph%C3%A8re))

Cette phase a été particulièrement intense, de par son pouvoir évocateur et son approche transcendante. En effet quel que soit les disciplines, le besoin, en laissant des traces, d'inventer, de penser, de traduire sont des phénomènes qui sont le ferment de notre humanité. Un collègue de musique a réagi avec beaucoup d'intérêt, quand certains pensaient que les partitions de B.Ferneyhough étaient des plans de maison réalisés par un architecte, en nous expliquant la signification de quelques éléments écrits musicaux. Un autre collègue, du premier degré, s'est approché de moi à la pause et s'est exclamé : « C'est vraiment émouvant de percevoir ce que peut notre humanité ».

Session 1 : Le paysage des pratiques

C'est un temps de retour sur les questionnaires⁵⁴, l'objectif était d'informer les enseignants sur la diversité des pratiques d'écriture, favoriser le désir d'aller voir ce qui se passe chez les collègues, montrer que les fonctions et la nature des pratiques d'écriture étaient variées. Ce document consultable en ligne a été réclamé par quelques stagiaires, les coordinatrices ont diffusé par la suite le document par courriel comme mémoire didactique de la première session et avec un « carte de visite »⁵⁵ pour permettre aux enseignants d'aborder les visites avec un fil rouge.

Session 1 : Les écrits des élèves

Au préalable nous avons pensé pour cette phase, accueillir les productions issues des séances des stagiaires, mais il nous a semblé qu'il était plus judicieux de faire venir le réel d'autres contextes pour créer une médiation plus aisée à mettre en œuvre. Dans cette phase, les enseignants ont été réparti en groupe, avec la contrainte d'être mixte entre le premier et le second degré, ils avaient à leur disposition un ensemble de productions d'écrit d'élèves et devaient identifier le destinataire de ces écrits (Pour qui ?), la fonction (Pour quoi ?) et aussi la nature (Pourquoi ?). Il leur a été demandé de ne pas être exhaustif dans le choix des productions, afin de privilégier la discussion et le débat entre professionnels sur quelques productions. Par la suite, une synthèse a été proposée sous forme de carte mentale sur le tableau blanc de la salle, où nous avons synthétisé les différentes fonctions des écrits, les destinataires. J'avais en tête ma propre analyse que j'avais notifiée au préalable (cf. tableau ci-dessus).

Écrits d'élèves	Pour qui ?	Pour quoi ?	Pourquoi ?
1-NR-SVT-3e	Pour soi et la classe	Donner corps à la pensée	la formation de la personne et du citoyen
2a-Le brouillon-maths-Allophone 2b-Tache-complexe h&Geo-5e	Pour soi	Le brouillon comme une clé de l'apprentissage	la formation de la personne et du citoyen
3-arbre-synthèse-6ème	Pour soi	Fabriquer une synthèse de ses apprentissages	la formation de la personne et du citoyen
4- Prise de note à partir de l'écrit-français-5e	Pour soi et la classe	La prise de notes à partir de l'écrit	l'observation et la compréhension du monde- les représentations du monde et l'activité humaine
5- conférence-Euler-4e	Pour soi et la classe	La prise de notes à partir de l'oral	l'observation et la compréhension du monde- les représentations du monde et l'activité humaine
6- carnet de bord-CM2	Pour soi et la classe	Le carnet de bord	la formation de la personne et du citoyen
7- tg-clairaut-hichem-sheraz-constance-donovan-4e	Entre pairs	Travailler en coopération	les langages pour penser et communiquer
8- Réussir son CFG-3 alternance	Pour soi ou entre pairs	Analyser son travail	la formation de la personne et du citoyen
9- Auto-évaluation-HVC	Pour soi	Évaluer les forces, les faiblesses, les besoins et les opportunités- Prendre des mesures pour s'améliorer-Déterminer les actions requises	la formation de la personne et du citoyen

« L'arbre évolutif » fera l'objet d'une réappropriation par une enseignante en un « arbre de la connaissance »⁵⁶ lors des rencontres inter-degré.

⁵⁴ Cf. diaporama de présentation de la session 1 en annexe

⁵⁵ Cf. annexe « carte de visite »

⁵⁶ Cf. Annexe « arbre de la connaissance »

Session 1 : La secondarisation et l'enseignement explicite

Ce temps de synthèse a permis de clore la matinée par un échange avec les stagiaires sur l'enjeu de la secondarisation et les éléments de ce que pourrait être un enseignement explicite.

Session 1 : Les Mureaux, co-enseignement en classe de CE1, l'écriture d'un conte

Lors de ce travail, j'ai voulu à la fois donner à voir la préparation en amont du travail mené sur ce réseau, en montrant le discours tenu par le directeur de l'école et l'ien de la circonscription. Puis dans un second temps une situation de classe avec ce directeur, dans le cadre du dispositif « Plus de maître que de classe ». Néanmoins ce travail a suscité des réactions de la part de certains enseignants, plutôt du premier degré, qui ne se sont pas reconnus dans ce travail et une partie de la discussion a été marquée par le fait qu'ils n'avaient pas les mêmes moyens et ont estimé que les conditions étaient exceptionnelles. Pour cela ils leur paraissait difficiles de mettre en œuvre de telles stratégies. Je pense qu'à ce moment j'étais un peu loin de leur zone prochaine de développement⁵⁷, en effet n'ayant pas programmé un travail sur la connaissance des cadres professionnels, des missions et des instances de travail sur l'éducation prioritaire (dont en a vu plus haut la très grande complexité), cet impensé de la formation (comment il put en être autrement, compte tenu du temps imparti et de l'impossibilité d'estimer le degré de connaissance des enseignants du fonctionnement d'un réseau d'éducation prioritaire). Se sont donc ajoutées, inutilement, des questions de co-enseignement qui n'étaient pas l'objet central de la formation et qui ont dévoyé le travail sur les questions fils rouges :

- (Q1) Ecrire et ré-écrire pour qui ? Pour quoi ? Pourquoi ?
- (Q2) Comment varier les propositions pour les traces écrites ?
- (Q3) Qu'est-ce que cela me demande de faire, de penser, en tant qu'enseignant ?

Session 1 : La planification des rencontres inter-degré : moment sensible

Nous avons ensuite demandé aux enseignants des deux collèges et des écoles du réseau de se former en binôme ou trinôme pour organiser les rencontres en inter session. Ce fût un moment particulièrement sensible pour le formateur et les deux coordinatrices. En effet, d'une part les moments possibles de rencontres ne sont pas simples à mettre en œuvre, compte-tenu des configurations d'emploi du temps différentes entre le premier et le second degré et d'autre part, lors du temps d'accueil le matin et le démarrage de la formation, les enseignants se sont positionnés géographiquement dans la salle (les tables étaient disposées en forme de « U ») en restant proches de leurs collègues d'établissement ou d'école. Ce qui montre qu'il n'y a rien de naturel à s'asseoir à côté d'une personne avec qui on ne partage pas le quotidien professionnel. Aussi, nous souhaitions avec Sophie et Céline ne pas imposer d'emblée les binômes, car il nous a semblé et cela à juste titre, qu'il était pertinent de laisser les enseignants s'orienter vers la personne et le niveau qu'ils souhaitaient. La seule contrainte était que le binôme soit mixte entre le 1^{er} et le 2nd degré. Notre rôle était donc celui de médiateur pour permettre aux enseignants de créer un lien. Un certain fourmillement s'est opéré, Sophie et Céline ont noté sur le tableau blanc les binômes⁵⁸ qui se constituaient au fur et à mesure. Dans l'ensemble les binômes se sont constitués facilement, néanmoins un enseignant de collège a refusé d'aller voir ou accueillir une enseignante du premier degré qui officiait en maternelle et qui souhaitait échanger avec lui. Cet enseignant estimait qu'à la maternelle « on découpe et on fait du collage » et qu'il n'aurait rien à trouver à faire de ces échanges. Là encore, on comprend que ce n'est jamais gagné et que ces rencontres interprofessionnelles n'ont rien de naturel. J'ai regretté n'avoir pas proposé des travaux d'élèves en maternelles lorsque j'ai évoqué la noosphère en début de matinée, d'autant

⁵⁷ Zone prochaine de développement de L.Vygotski <http://skhole.fr/lev-vygotski-extrait-la-zone-prochaine-de-d%C3%A9veloppement>

⁵⁸ Cf. annexe constitution des binômes

que je l'avais fait pour sa discipline à travers le travail de B.Ferneyhough. J'aurai pu montrer comment ces petits d'Homme sont dans une phase d'apprentissage d'une complexité maximale, P.Picasso aurait dit " J'ai mis toute ma vie à savoir dessiner comme un enfant » et Philippe Meirieu⁵⁹ aurait dit « Le savoir des petits ne sont pas de petits savoirs » ce que j'ai dit à l'enseignant, en essayant de trouver des liens entre sa discipline et ce qu'il pouvait donné à voir, mais une fois de plus j'étais loin de sa zone prochaine de développement, mes tentatives ont été vaines. Suite à cette phase de rencontres, nous avons demandé aux enseignants de commencer à préparer ce temps de rencontre, en particulier à l'aide, s'ils le souhaitaient, de la « carte de visite »⁶⁰ qui se déclinait de la manière suivante :

- Ce que je prépare pour le jour J
- A quelle question nous voulons répondre ce jour-là ?
- Quelles traces écrites je veux travailler ?
- Ce que je vais mettre en place (organisation spatio-temporelle et des élèves)
- Ce que j'attends de cette séance
- Je voudrais que....

Néanmoins, même si cet outil a été partagé sur la liste de diffusion, il n'a pas été mobilisé, probablement parce qu'il a été perçu comme une contrainte supplémentaire et non comme un outil utile.

Inter sessions : Les rencontres inter degrés et les traces des enseignants

Sophie et Céline ont suivi et accompagné de près les binômes dans le suivi. Nous avons proposé que je puisse y participer, mais les conflits de calendriers et parfois la non nécessité de ma présence ont fait que ces rencontres se sont déroulées de la manière ci-contre . Ce travail de suivi a été accompagné de traces de l'activité des enseignants⁶¹ qu'elles ont pris le temps de compiler et de rédiger, qu'elles en soient remerciés.

prof Collège	prof école	rencontres	
Loïc MONTANT 6ème Arts Plast.	Fédéric DOEBELIN CE2	faite	Ils nous feront un compte-rendu oral le 11 juin
Romain 6ème HG	Magali GS	en cours	
Camille SOARES 6ème F Maths	Laurence PLAISANTIN CM1	faite	en géométrie : travail sur l'arbre des connaissances. Elles seront absentes mais me feront passer un compte-rendu et des écrits d'élèves
Sylvie JULLIAND Lettres	Karine MITAUX CM2	faite	Séance d'écriture à quatre mains. Chaque élève devait écrire une lettre de poilu. Après avoir travaillé en amont sur le fond de la lettre, Mme Julliard a aidé les élèves à respecter la mise en forme d'une lettre. Lors de la séance, nous étions deux pour répondre aux questions des élèves.
Adeline DUBREUIL Lettres	Agathe ORLANDINI Chantal MICHAUD	faite	projet d'écriture longue sur le conte des origines
Annie GONTIER techno	Maëlle GAUTHERET Pierre CLEMENT	pas faite	Annie Gontier viendra l'après midi car en sortie le matin
Rémy DUNEZAT 6ème Maths	Emmanuel MASSARD GS	pas faite	seront absents le 11 juin
en jaune les enseignants qui ont accueillis des collègues			

Session 2 : L'accueil et le rétroviseur

Ce temps de « rétroviseur » a été nécessaire pour convoquer la mémoire didactique de la session précédente. Par l'intermédiaire d'un diaporama⁶², il a été présenté les enjeux et l'architecture de la formation.

⁵⁹ Site P.Meirieu <http://www.meirieu.com/>

⁶⁰ Cf « carte de visite »

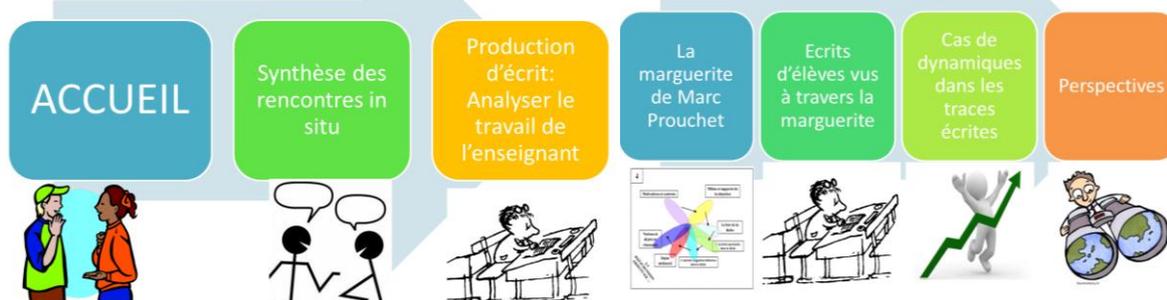
⁶¹ Cf.annexe « traces activités des enseignants »

⁶² Cf.diaporama « plan de travail session 2 »

PLAN DE LA MATINEE
du 11 juin 2015

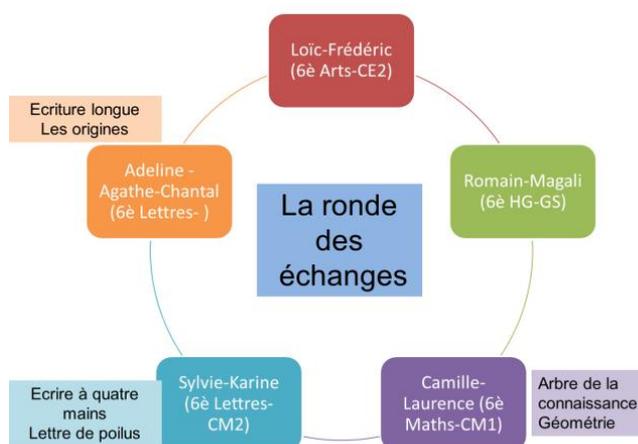
* Ecrire et ré-écrire pour qui, pour quoi, pourquoi ?
* Comment varier les propositions pour les traces écrites ?
• Qu'est-ce que cela me demande de faire, de penser, en tant qu'enseignant ?

PLAN DE L'APRES-MIDI
du 11 juin 2015



Session 2 : Synthèse et mutualisation des rencontres : le SWOT

Après un temps en petits groupes où ils ont pu échanger avec des enseignants qui les avaient accueilli ou leur avaient rendu visite. Les enseignants se sont emparés de l'approche SWOT décrit au début de ce mémoire. Nous avons ensuite pris un temps en collectif pour organiser et donner à voir les différentes analyses⁶³ en fonction des forces, les faiblesses, les leviers et les obstacles des propositions des enseignants. Ce travail a permis de clore la matinée par un moment de synthèse qui répondait de manière utile, de mon point de vue, aux propositions pédagogiques dans le cadre des compétences (C2) et au partage de pratiques sur les stratégies d'écriture dans toutes les disciplines, en particuliers en utilisant le numérique (C5).



Session 2 : Analyser le travail enseignant, le multi agenda

Dans cette phase, les enseignants ont regardé la vidéo des Mureaux concernant la classe de CE2. Je leur ai demandé de noter uniquement les faits en évitant le plus possible d'interpréter. Je collectais ainsi les verbatims et faits

repérés par les enseignants et les organisais sur le tableau de notre salle, dans quatre colonnes dont je n'ai pas mentionné volontairement de titres. Je l'ai fait par

PILOTAGE	TISSAGE : on crée du lien entre les savoirs (objets didactiques)	ATMOSPHERE (Mise en confiance)	ETAYAGE/ DESATAYAGE
<p>Coin de regroupement pour passer des consignes Chacun retourne à sa place Les distributeurs, « distribuez les cahiers jaunes » Elle dit à une élève d'avoir la tablette</p>	<p>« Dans ...classe il manque... » « Décris en utilisant quel genre de mots, de classe des... » noms, adjectifs Elle utilise du métalangage (« les adjectifs, les déterminants ») Exemples d'accords et de déterminants Elle questionne sur l'orthographe « il manque « nt » » « c'est comme ils mangent » « tu fais du <u>sop</u>ort toi ? »</p>	<p>« Tu as de la chance » à celle qui a la tablette Les enfants regardent la caméra Un enfant au fond Affiche dans la classe Enseignante assise avec gestes pour orienter Support visuel Elèves tous alignés, assis sans matériel Mobilité de l'enseignante Elle les regarde Elle parle beaucoup Deux adultes Une tablette Le poisson D'autres affiches (un squelette...) Elle touche le dos</p>	<p>Elle lui prend son crayon Tablette, étiquettes, cahiers de couleurs crayon, gomme Elle libère la bouche en enlevant la main de l'élève « tu fais du <u>sop</u>ort toi ? » Elle fait à sa place « tu accroches le nt » Reformule la phrase</p>

la suite, en laissant le soin aux enseignants de deviner le titre pour chacune des colonnes. On trouvait ainsi, assez naturellement et des vocables voisins, le tableau suivant (rédigé par Sophie) :

⁶³ Cf.annexe analyse des enseignants avec SWOT

Session 2 : Analyser des productions écrites par l'intermédiaire de la marguerite.

Dans cette phase, j'ai procédé de manière différente de l'approche du multi agenda. J'ai voulu par l'intermédiaire d'un document audio⁶⁴, enregistré dans les jardins de l'ENS de Lyon par S.Martin-Dametto, permettre d'entendre la voix de l'auteur commenter l'outil qu'il avait développé. Je faisais beaucoup de pauses pour permettre aux enseignants de poser des questions et éclaircir certains passages. Néanmoins cette phase a été délicate, probablement par sa haute contenance conceptuelle qui a pu, probablement faire écran. Néanmoins après avoir demandé aux enseignants, en petits groupe, à partir de premières narration de recherche d'élèves⁶⁵ d'identifier les différents registres, à l'aide des verbes d'action employés, un enseignant a été particulièrement impressionné par, à la fois, la diversité des écrits des élèves et leur nature pour un même objet de recherche (il s'agissait de compter des segments) et par la puissance de description de la marguerite. Cette phase, bien que délicate a été tout de même déclenché des discussions intéressantes dans les petits groupes et en particulier sur la nécessité de changer son regard sur les productions écrites des élèves et ne pas en rester à la première impression donnée par leur productions (le « pétale des contrats » en somme). La marguerite est un outil d'analyse utile pour identifier la nature des écrits : écrire pour penser, écrire pour convaincre, écrire pour communiquer (C3).

Session 2 : Dynamiques et progression dans les écrits

Dans cette ultime phase, l'objet était de montrer l'évolution de productions d'écrits⁶⁶ chez trois élèves. L'idée était d'offrir aux enseignants des processus afin d'insister sur l'idée que l'apprentissage est un processus long qui n'est pas en phase avec la dynamique d'enseignement et n'obéit pas aux mêmes règles logiques.

Session 2 : Conclusions et perspectives

Nous avons terminé le travail par une mise en perspective du travail à venir et les enjeux pour l'année suivante, en particuliers sur le fait que les deux réseaux aller entrer dans le dispositif REP+.

Conclusion : limites et perspectives

Ce travail d'écriture et de réécriture que j'ai appliqué à moi-même me paraît après relecture, fondamental, à la fois comme mémoire professionnel, mais aussi comme mémoire d'un travail important au centre académique Michel Delay dont je me suis nourri abondamment pour construire différentes formations que j'ai dispensées dans l'académie. Nous avons eu des échanges par la suite avec les pilotes, les coordinatrices et il a semblé que la formation a paru utile aux enseignants, l'appropriation de certains outils, certaines réactions lors de la formation vont dans ce sens. Bien entendu, il s'agit d'un travail qui nécessiterait un développement plus conséquent, tant les enseignants sont demandeurs de développement professionnel. L'enjeu de la formation dans le travail à mener dans les réseaux de l'éducation prioritaire, souvent perçus comme des laboratoires de notre institution, est tout à fait crucial et précieux.

⁶⁴ Cf. audio « marguerite » en annexe, j'en profite pour remercier Sylvie Martin Dametto pour cette prise de son dans les jardins de l'E.N.S.

⁶⁵ Cf. Annexe copies « premières narrations de recherche »

⁶⁶ Cf. annexe prezi « dynamique de narration de recherche »