



Actes

XXXVII^e Colloque COPIRELEM

Des professeurs et des Formateurs de Mathématiques
Chargés de la Formation des Maîtres

L'**E**nseignement des **M**athématiques à

l'**É**cole :

L'**É**valuation dans tous ses **É**TATS.

À La Grande Motte

9, 10 et 11 juin 2010

Colloque International Francophone



SOMMAIRE

PRÉSENTATION

Remerciements	3
Comité scientifique	5
Comité d'organisation	5
Bilan scientifique	7
Présentation des actes	8
La COPIRELEM	9

CONFÉRENCES

S. KAHN <i>L'évaluation des compétences ou la somme des parties qui ne produit pas le tout</i>	15
P. SCORDIA <i>Rôle et influence de l'évaluation sur la formation des enseignants professeurs des écoles stagiaires : alternance et construction de la professionnalité des professeurs des écoles</i>	23

ATELIERS

A1 : D. BUTLEN, MP. VANNIER <i>Un exemple de situation pour la formation ASH (option D)</i>	49
A2 : A. CABROL, R. GISPERT, M. RAMOS <i>Evaluer les compétences numériques à l'entrée au CP</i>	50
A3 : P. GIBEL, M. ENNASSEF <i>Analyse d'une séquence de classe visant à évaluer et à renforcer la compréhension du système décimal au Cours Préparatoire</i>	51
A4 : JF. BERGEAUT, C. BILLY, I. LAURENÇOT, M. VAULTRIN <i>Comment évaluer et travailler des compétences géométriques et spatiales en maternelle ?</i>	52
A5 : G. COUDERC, V. DURAND-GUERRIER, M. SAUTER <i>Comment évaluer des compétences complexes à travers un dispositif non traditionnel : la résolution collaborative de problèmes de recherche ?</i>	53
A6 : A. CABROL, V. DURAND-GUERRIER <i>Développer et évaluer les connaissances et les compétences liées aux grandeurs au cycle 3</i>	54
A7 : A. SIMARD, JL. IMBERT, P. MASSELOT, C.OUVRIER-BUFFET <i>Quelles modalités de contrôle des connaissances dans la formation en mathématiques des professeurs d'école ?</i>	55
B1 : C. MANGIANTE-ORSOLA <i>La symétrie orthogonale du CE2 à la Sixième : d'une réflexion sur les enjeux de son enseignement à l'élaboration d'un document ressource pour les enseignants</i>	56
B2 : T. ASSUDE, P. EYSSERIC <i>Conditions d'appropriation du parcours de formation MPC2 « Mathématiques au primaire : calcul et calculatrices »</i>	57
B3 : C.BULF, V. CELI, L. COULANGE, C. REYDY, G.TRAIN, P. URRUTY <i>La résolution de problèmes en questions : quels savoirs ou savoir-faire ? Quelle institutionnalisation ?</i>	58

B4 : M. FENICHEL, MS. MAZOLLIER <i>Présentation d'un outil multimédia concernant l'apprentissage du concept de nombre à l'école maternelle</i>	59
B5 : N.SAYAC, N.GRAPIN <i>Évaluations bilan fin d'école et fin de collège : présentation de résultats et analyse d'items</i>	60

COMMUNICATIONS

C1 : F. TEMPIER <i>L'enseignement de la numération décimale au CE2 : Contraintes et libertés institutionnelles.</i>	63
C3 : R. CABASSUT, JP. VILLETTE <i>Évaluation en formation de professeurs sur l'enseignement de la modélisation</i>	64
C4 : M. CHARLES-PEZARD <i>Trois incontournables pour la formation des PE, notamment en ZEP : installer la paix scolaire, exercer une vigilance didactique, dépasser la tension entre dévolution et institutionnalisation.</i>	65
C5 : JP. Georget <i>De nouveaux outils pour favoriser les activités de recherche et de preuve entre pairs dans l'enseignement</i>	66
C6 : C. CHOQUET <i>« Problèmes Ouverts » au Cycle 3 : quelques résultats sur les choix de professeurs des écoles.</i>	67
D1 : A. FLÜCKIGER <i>Un colloque scientifique pour évaluer : didactique des mathématiques et formation des enseignants du primaire genevois</i>	68
D2 : Y.MATHERON, A. NOIRFALISE <i>Et si on évaluait les dispositifs d'aide aux élèves...</i>	69
D3 : M.HERSANT <i>« Problèmes pour chercher » au cycle 3 : des difficultés pour les enseignants aux apprentissages des élèves</i>	70
D4 : T. ASSUDE, JM. PEREZ, J. TAMBONE, A. VERILLON <i>Mathématiques et élèves à besoins spécifiques dans des classes CLIS</i>	71
D5 : R.BRISSIAUD <i>Quelques recherches récentes en psychologie développementale qui aident à concevoir l'évaluation</i>	72
D6 :D. RAULIN <i>L'évaluation analytique en mathématiques</i>	73

REMERCIEMENTS

Yves GIRMENS

Responsable du Colloque, membre de la Copirelem

Organiser le colloque de la Copirelem dans l'Académie de Montpellier a été pour moi simultanément un bonheur et un défi.

Ce fut un bonheur parce que, après 16 ans de participation active aux travaux de la Copirelem, j'avais à cœur de contribuer un peu plus à son rayonnement, en particulier en permettant aux formateurs de la Région Languedoc-Roussillon de bénéficier des apports du colloque.

Je suis ravi que de très nombreux acteurs de la formation des Maîtres dans l'Académie, IEN, Maîtres-formateurs, formateurs IUFM aient participé à ce colloque et je me félicite que des groupes de recherche de l'Irem de Montpellier, en particulier celui qui est rattaché au groupe départemental de maths pour l'enseignement primaire, aient répondu présent pour animer des ateliers, sous l'impulsion de Nicolas Saby, directeur de l'Irem, d'Eric Louvois IEN et de Michel Ramos, Formateur à l'Iufm.

Ce fut un défi parce qu'organiser un colloque de la Copirelem, c'est répondre à un cahier des charges exigeant à la hauteur des enjeux de cette manifestation annuelle dont l'écho est considérable.

J'étais certain que l'Irem de Montpellier, piloté par Nicolas Saby, serait un appui solide et efficace pour l'organisation administrative et matérielle, grâce à l'engagement et aux compétences de Josyane Dick et Anne-Marie Castle, secrétaires, rodées à l'organisation de séminaires et colloques.

En plus, j'ai eu le plaisir de pouvoir rassembler autour de ce projet un groupe de personnes motivées, généreuses et compétentes qui, chacune dans le rôle qui lui était imparti, a contribué à la réussite de ce colloque.

Tous les participants ont pu apprécier la disponibilité et le travail d'Aurélie Chesnais pour les ateliers, de Michel Ramos pour le matériel audiovisuel et informatique, de Michel Lacage pour les transports, de Jean François Favrat pour la visite de la Grande Motte.

Merci aussi à tous ceux qui se sont rendus disponibles, ponctuellement, pour donner des « coups de main », Nathalie Briand, Alex Cabrol et bien d'autres...

Nous avons fait la preuve que la collaboration entre l'IUFM de Montpellier et l'IREM peut susciter l'émergence de « forces vives » capables d'organiser et de gérer une manifestation d'envergure loin de ses « bases ».

Merci également à la présence bienveillante de nos IPR, Martine Lizambert notamment.

L'organisation du colloque n'a pas bénéficié de l'aide de La Région Languedoc-Roussillon, ce que je déplore, mais a pu compter sur un soutien solide de l'ADIREM, grâce à Nicolas Saby, son président, et de l'IUFM de Montpellier, grâce à Alain Lerouge et à Michel Ramos.

Notre colloque a aussi bénéficié du concours des partenaires naturels de l'Education Nationales que sont la MGEN, La MAIF, LA CASDEN et la GMF.

Par son impact dans notre Académie, par les collaborations fructueuses qu'il a suscitées, ce colloque restera un « temps fort » pour la mutualisation des idées et des recherches sur la

formation des Maîtres, à un moment où de nouvelles modalités exigent de construire de nouvelles logiques de formation.

Comité Scientifique

Magali HERSANT, Maître de Conférences, IUFM des Pays de la Loire, CREN Université de Nantes, EA 2661, Présidente du Comité Scientifique

Viviane DURAND-GUERRIER, Professeur des Universités, Equipe ACSIOM I3M, UMR 5149, Université de Montpellier 2

Nicolas SABY, Maître de Conférences, IREM de Montpellier, I3M, UMR 5149, Université de Montpellier 2, Président de l'ADIREM

Catherine HOUEMENT, Maître de Conférences, IUFM de Haute Normandie, Université de Rouen, LDAR, EA 1547, Université Paris 7, COPIRELEM

Cécile OUVRIER-BUFFET, Maître de Conférences, IUFM de Créteil, Université Paris XII, LDAR, EA 1547, Université Paris 7, COPIRELEM

Arnaud SIMARD, Maître de Conférences, IUFM de Franche-Comté, Laboratoire de mathématiques de Besançon, UMR 6623, Université de Franche-Comté, COPIRELEM

Yves GIRMENS, Formateur, IUFM de Montpellier, Université Montpellier 2, COPIRELEM

Laurence MAGENDIE, Formatrice, IUFM d'Aquitaine, Université Bordeaux IV, COPIRELEM

Catherine TAVEAU, Formatrice, IUFM de Paris (Université Paris 4), COPIRELEM

Comité d'Organisation

Yves GIRMENS, Formateur, IUFM de Montpellier, Université Montpellier 2, COPIRELEM

Nicolas SABY, Maître de Conférences, IREM de Montpellier, I3M, UMR 5149, Université de Montpellier 2, Président de l'ADIREM

Anne-Marie CASTLE, Secrétaire, Université Montpellier 2, COPIRELEM

Aurélien CHESNAIS, Formatrice, IUFM de Montpellier, Université Montpellier 2

Josyane DICK, Secrétaire, Université Montpellier 2

Jean-François FAVRAT, Maître de Conférences, IUFM de Montpellier, Université Montpellier 2

Michel LACAGE, Formateur, IUFM de Montpellier, Université Montpellier 2

Michel RAMOS, Formateur, IUFM de Montpellier, Université Montpellier 2

BILAN SCIENTIFIQUE

Présente à différents niveaux du système éducatif et développée depuis une trentaine d'années en France et au niveau international, la question de l'évaluation entretient des rapports étroits avec celles de compétences, de savoirs et d'apprentissages. Le 37^{ème} colloque de la Copirelem intitulé « **L'évaluation dans tous ses états : quels rapports entre évaluation, apprentissage, compétences et savoirs ?** » est consacré à l'étude de ces relations dans l'enseignement des mathématiques à l'école primaire et dans la formation des professeurs des écoles.

La conférence d'ouverture de Sabine Kahn (Université Libre de Bruxelles) questionne l'évolution récente d'un enseignement de savoirs vers un enseignement de compétences dans le contexte de l'enseignement primaire en France et en Belgique. A partir d'une typologie des compétences rencontrées dans les référentiels, Sabine Kahn s'interroge sur leur enseignement-apprentissage et le défi que peut constituer leur évaluation.

La seconde conférence est consacrée à l'évaluation dans la formation des professeurs des écoles. Patrick Scordia (IUFM des Pays de la Loire) nous rapporte les résultats d'une recherche à laquelle il a contribué concernant l'effet de l'introduction du stage filé en 2006, et des évaluations associées, sur la posture des stagiaires.

La troisième conférence offre un panorama historique, de 1950 à nos jours, sur l'évaluation de masse en France dans l'enseignement « de base ». Antoine Bodin (IREM d'Aix-Marseille) montre comment ces évaluations et les fonctions successives qui leur ont été assignées ont accompagné les changements de paradigmes concernant le rôle et la place de l'école dans la société, la place de l'élève, ainsi que la place des disciplines.

Les textes des deux premières conférences figurent intégralement dans la brochure des actes.

Le colloque a aussi donné lieu à douze ateliers proposant aux participants une réflexion initialisée par l'animateur à partir d'un exposé de travaux ou d'un questionnaire et douze communications présentant, selon l'auteur, des pratiques de formation des professeurs des écoles ou des recherches universitaires, achevées ou en cours. Ces ateliers et communications, par leur variété et leur richesse, constituent des éléments de référence pour la formation. Ils sont présentés sous forme de fiches d'une page dans la présente brochure. Les versions intégrales des textes qui en sont issus se trouvent dans le cédérom. Nous remercions leurs auteurs qui contribuent ainsi à la pérennisation des travaux du colloque.

Comme dans tout colloque, les ateliers et communications ont fait l'objet d'une sélection par le Comité Scientifique et les textes ont été examinés par ce même comité qui a sollicité les auteurs pour certaines réécritures. Ces actes résultent donc d'un travail de relectures minutieuses, attentives et exigeantes des membres du Conseil Scientifique. Je tiens ici à les remercier tout particulièrement pour leur engagement dans ce travail au cours d'une année marquée par des bouleversements considérables de la formation des enseignants et nécessitant un engagement important dans leur IUFM.

Au nom du Comité Scientifique, je souhaite aussi vivement remercier le Comité d'Organisation du colloque et l'ensemble des membres de la Copirelem qui ont joué un rôle essentiel dans la réussite de ce colloque.

Magali Hersant
Présidente du Comité Scientifique de 37^{ème} colloque de la Copirelem

PRESENTATION DES ACTES

Les actes se présentent sous la forme d'une brochure accompagnée d'un cédérom.

La brochure contient les textes intégraux des deux conférences et un résumé de chacun des ateliers et des communications présentés lors de ce colloque.

Les comptes-rendus complets des ateliers et des communications sont disponibles dans le cédérom.

La COPIRELEM



Responsables 2009/2010 et 2010/2011

Pascale MASSELOT
Cécile OUVRIER-BUFFET
Arnaud SIMMARD
Claire WINDER

La COPIRELEM, Commission Permanente des IREM sur l'Enseignement Élémentaire est constituée d'une vingtaine de membres issus, en 2010-2011, de 17 académies différentes. La plupart d'entre eux sont chargés de la formation mathématique des professeurs d'école dans des masters de formation des enseignants pilotés par les IUFM.

SES MISSIONS

Depuis sa création (en 1975), la COPIRELEM a pour double mission :

- d'une part, de regrouper et centraliser les travaux des différents groupes élémentaires des IREM sur l'enseignement des mathématiques à l'école primaire et sur la formation initiale et continue en mathématiques des enseignants du premier degré ;
- d'autre part, d'impulser des recherches sur les points sensibles ou contingents liés aux changements institutionnels (programmes, organisation de l'école, formation initiale, etc....)

SES ACTIONS

Répondant à ses missions, elle s'intéresse simultanément à **l'enseignement des mathématiques à l'école primaire** et à **la formation des professeurs d'école**. Elle se réunit cinq fois par an pour mettre en œuvre et coordonner ses différentes actions.

- UN COLLOQUE ANNUEL

Regroupant de **120 à 180 participants** (professeurs d'école, formateurs et chercheurs), ces colloques permettent, depuis 1975, la diffusion des recherches en didactique des mathématiques, en France et à l'étranger. Les derniers ont eu lieu à La Grande Motte (2010), Auch (2009), Bombannes (2008), Troyes (2007), Dourdan (2006), Strasbourg (2005), Foix (2004). Le prochain se tiendra à Dijon en juin 2011.

Les actes de ces colloques sont publiés chaque année.

- UN SÉMINAIRE DE FORMATION

Il a accueilli chaque année entre 30 et 50 nouveaux **formateurs en mathématiques des professeurs d'école** en IUFM. Les comptes rendus de ses conférences, communications et ateliers ont été **publiés dans « Les cahiers du formateur »**. Les derniers ont eu lieu à Istres (2007), Blois (2005), Draguignan (2004), Avignon (2003).

- DES PUBLICATIONS

La COPIRELEM publie, seule ou avec d'autres instances (Commission Premier Cycle des IREM, APMEP, ...) des **documents destinés aux enseignants et/ou aux formateurs**. En plus de la publication annuelle des Actes de son colloque et de son séminaire (voir ci-dessus), elle publie chaque année les **Annales du Concours Externe de Recrutement des Professeurs d'École**, avec l'intégralité des sujets de l'année et des corrigés détaillés assortis de compléments utiles à la formation en mathématique et en didactique des futurs professeurs d'école. En 2003, la COPIRELEM a publié « **Concertum** », **ouvrage de référence** pour la formation des professeurs d'école en didactique des mathématiques. Sa traduction en espagnol est parue en mars 2006 et sa version en anglais est prête.

- DES COLLABORATIONS AVEC LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Par la présence d'un de ses membres à la commission mathématique du CNP, la COPIRELEM a apporté **sa contribution à l'élaboration des programmes de 2002** de mathématiques pour l'école primaire ainsi qu'à la rédaction de leurs documents d'accompagnement.

Dès 2002, elle a été une force de proposition auprès du ministère pour la définition du contenu **du programme national pour le concours de recrutement des professeurs d'école** qui a été publié en mai 2005. La COPIRELEM a diffusé dès juillet 2005 **des propositions d'exercices** correspondant à ce nouveau programme et trois de ses membres ont participé à la commission chargée d'élaborer **les sujets nationaux du CRPE**.

La COPIRELEM travaille également avec l'Inspection Générale de l'Enseignement Primaire : en 2007, trois de ses membres ont été sollicités pour la préparation et pour l'animation d'ateliers d'un séminaire national de pilotage sur l'enseignement des mathématiques à l'école primaire (Paris, novembre 2007). En 2010, la commission a de nouveau participé à l'élaboration de deux séminaires nationaux et ses membres ont été largement sollicités pour la présentation de conférences et l'animation d'ateliers (ESEN, Poitiers, octobre 2010/janvier 2011).

Ces échanges se sont poursuivis en 2010, notamment pour inciter à l'élaboration de documents de cadrage des nouveaux concours, à l'intention des concepteurs de sujets et des jurys : ils se sont conclue par la participation de trois membres de la COPIRELEM à un séminaire de travail (SIEC, Paris, octobre 2010).

Deux membres de COPIRELEM ont participé à l'ouvrage « Le nombre au cycle 2 » (2010) en accompagnement des programmes 2008 et trois de ses membres travaillent actuellement à l'élaboration d'un fascicule du même type pour le cycle 3.

SES AUTRES TRAVAUX ET PROJETS

- La COPIRELEM collabore avec **la revue « Grand N »** publiée par l'IREM de Grenoble et destinée aux enseignants du primaire. Les anciens numéros (vieux de plus de 5 ans) de la revue sont en ligne (http://www-irem.ujf-grenoble.fr/irem/revue_n/).
- La COPIRELEM est également présente par ses interventions dans les colloques nationaux et internationaux. Plusieurs de ses membres ont participé à EMF, en avril 2009, à Dakar notamment par l'animation d'un groupe de travail intitulé : « Formation de formateurs en mathématiques pour les enseignants de l'école primaire : nos pratiques et interrogations ». Par ailleurs, la COPIRELEM a été chargée de la table ronde « Les mathématiciens face à l'Enseignement Élémentaire » au Colloque ADIREM du CIRM en mars 2010.
- La COPIRELEM poursuit sa réflexion générale sur la nature des **mathématiques que l'on doit enseigner à l'école primaire** et les moyens dont on dispose pour le faire. Travaillant plus particulièrement sur **le calcul mental et la place des problèmes** dans l'enseignement, elle prépare la publication de documents à l'usage des formateurs (IEN, CPC, ...) : ces documents sont destinés à faciliter la compréhension, l'appropriation et la mise en œuvre de séances dans ce champ disciplinaire.

SES PUBLICATIONS

1. Les Documents pour la formation des professeurs d'école en didactique des mathématiques. Cahors 91 / Pau 92 / Colmar 93 / Angers 95 / Rennes 96 / Besançon 97.
2. Les Cahiers du formateur (de professeurs d'école en didactique des mathématiques) Perpignan 97 / Tarbes 98 / Aix 99 / Agen 2000 / Nancy 2001 / Pau 2002 / Avignon 2003 / Draguignan 2004 / Blois 2005 / Istres 2007.
3. Cahiers du formateur (1999-2007) : édité sous forme de CD-Rom.
4. Les Actes des colloques annuels de la COPIRELEM (depuis 1990). Paris 90 / Nice-Besançon 91/92 / Aussois 93 / Chantilly 94 / Douai 95 / Montpellier 96 / Saint Etienne 97 / Loctudy 98 / Limoges 99 / Chamonix 2000 / Tours 2001 / La Roche sur Yon 2002 / Avignon 2003 / Foix 2004 / Strasbourg 2005 / Dourdan 2006 / Troyes 2007 / Bombannes 2008 / Auch 2009/ La Grande Motte 2010.
5. (2009) Quels enjeux pour la formation de formateurs en mathématiques des enseignants de l'école primaire en France ? Colloque EMF, Dakar, Groupe de travail 1 "Formation mathématique des enseignants". Disponible en ligne : <http://fastef.ucad.sn/EMF2009/Groupes%20de%20travail/GT1/Groupe%20N%B01.html>
6. Les annales du Concours de recrutement des Professeurs des écoles et entraînements aux épreuves écrites. Annales épreuves écrites session 2011/ Florilège d'annales et banque d'exercices 2010/ Annales 1997/1998/1999/2000/2001/2002/2003/2004/2005/2006/2007/2008/2009.
7. CONCERTUM : Carnet de route de la COPIRELEM (édité par l'ARPEME). Sélection de travaux qui résume l'activité de la COPIRELEM depuis 10 années :
 8. Apprentissage et diversité (371 pages).
 9. Démarches et savoirs à enseigner (415 pages).
 10. Outils de formation (219 pages).



CONFÉRENCES

L'EVALUATION DES COMPETENCES OU LA SOMME DES PARTIES QUI NE PRODUIT PAS LE TOUT

Sabine KAHN

Chargée de cours temps plein
Services des Sciences de l'Education
Université Libre de Bruxelles
skahn@ulb.ac.be

Résumé

Après avoir proposé une typologie des compétences rencontrées dans les référentiels (notamment dans le référentiel français : Socle commun des connaissances et compétences), nous aborderons la question de savoir comment on peut les faire acquérir. Enfin nous présenterons la structure d'épreuve d'évaluation de compétences que nous avons élaborée dans notre unité à Bruxelles.

Depuis 2006 en France, 2000 en Belgique francophone, ce que l'école doit transmettre aux élèves durant la scolarité obligatoire est formulé dans les programmes sous formes d'« objets » à traiter, mais aussi en termes de compétences dans le *Socle Commun des Connaissances et Compétences* (*Les Socles*, en Belgique). A la lecture de ces documents, il n'est pas très difficile d'en percevoir les intentions des rédacteurs et des responsables qui les ont promulgués. On peut les ramener à deux :

- D'une part, formuler et proclamer ce que tout élève devrait savoir et savoir faire à la fin du collège, avec l'idée que les enseignants et tous les acteurs du système éducatif ont à cet égard un devoir de résultat. C'est l'idée de « minimum indispensable » qui s'exprime dans la notion de « socle ».
- D'autre part, indiquer que ce qui est appris à l'école devait pouvoir fournir un bagage utilisable par les élèves dans leur vie personnelle, professionnelle et citoyenne, une fois leurs études terminées. C'est cette fonctionnalité qui est formulée au moyen de la notion de compétence.

Or, jusqu'alors l'enseignement se pensait en termes de savoirs à transmettre à des élèves qui devaient les acquérir (apprentissage) et montrer qu'ils les avaient acquis (évaluation). Et si l'institution scolaire avaient à l'égard des élèves une obligation de moyens (les scolariser tous), elles n'avaient pas d'obligation de résultats (les faire parvenir tous à la maîtrise des compétences listées dans des référentiels).

A une nouvelle définition de l'attendu en terme qualitatif (des savoirs aux compétences) ainsi qu'en terme quantitatif (de la scolarisation obligatoire jusqu'à 16 ans à la maîtrise obligatoire des compétences des socles), ne doit-il pas correspondre un nouveau type d'instrument pour mesurer cet attendu ?

Ce texte vise à donner quelques pistes de réponse à cette question. A cette fin, il interrogera la notion de compétence en procédant à l'analyse des référentiels belges et français. (Qu'est-ce qu'une compétence ? Les compétences des référentiels relèvent-elles d'un même type ?). Il présentera quelques problèmes posés par une évaluation de compétences ainsi qu'un modèle

d'évaluation de compétences élaboré par notre équipe de recherche (Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2003) en montrant en quoi il peut permettre à l'enseignant de mieux comprendre les difficultés rencontrées par un élève face à une situation d'évaluation où il doit faire la démonstration de sa compétence.

I - QU'EST-CE QU'UNE COMPÉTENCE ?

Une compétence est ce qui chez un individu lui permet d'accomplir un type de tâches. Il peut y avoir aussi bien des compétences qu'on apprend à l'école et des compétences qu'on acquiert ailleurs : savoir faire un soufflé au fromage, savoir effectuer une addition, savoir descendre tous types de pistes en snowboard, savoir écrire un texte argumentatif, savoir résoudre un problème de géométrie, savoir effectuer une palpation du foie, etc.

Parmi les compétences qu'on apprend à l'école, certaines trouvent leur utilité surtout au sein des savoirs scolaires et d'autres sont utilisables hors de l'école.

De même il peut exister des compétences très ciblées (savoir effectuer une multiplication sur des nombres entiers) et d'autres beaucoup plus vastes (savoir soigner des malades, compétence qui recouvre la profession de médecin). Les plus vastes regroupent en fait une multiplicité de compétences de degré inférieur.

Mais ce qui apparaît également dans tous ces exemples, c'est qu'une compétence, qu'elle soit scolaire ou extrascolaire, qu'elle soit grande ou petite, est toujours définie et formulée par le type de tâches qu'elle permet d'accomplir, autrement dit par son but. Le propre d'une compétence, c'est d'être finalisée, orientée vers un résultat à atteindre. Cette caractéristique est importante, car elle a au moins trois conséquences :

- 1) Ce qui est repérable, ce n'est jamais la compétence elle-même, mais ses effets, c'est-à-dire l'accomplissement d'une tâche. Par suite, on n'évalue une compétence que par inférence.
- 2) L'énoncé d'une compétence indique la tâche qu'elle permet d'accomplir, mais elle ne dit rien des mécanismes mentaux qui permettent de l'accomplir.
- 3) Dès lors qu'on se situe dans une approche par compétences, on ne peut se contenter de faire faire par des élèves des actes intellectuels élémentaires ; il faut que ceux-ci soient orientés vers un but, qu'ils débouchent sur une tâche qui ait une signification.

Par exemple, à la fin de l'école primaire (et cela est repris au début du collège), on fait apprendre aux élèves ce que sont des fractions « équivalentes », par exemple $\frac{2}{3}$, $\frac{4}{6}$, $\frac{12}{18}$. Mais si on présente cette notion au cours d'une leçon qui se limite à ce point, on enseigne aux élèves quelque-chose qui est dépourvu de sens, parce qu'ils ne peuvent pas en voir, à ce moment-là, l'utilité. On n'est pas alors dans la perspective d'une approche par compétences. Pour qu'on le soit, il faut que cette notion d'équivalence de fractions soit présentée en même temps que sa fonctionnalité, c'est-à-dire au moment où on va s'en servir pour réduire des fractions au même dénominateur, lorsqu'on a besoin de les additionner ou les soustraire. C'est lorsqu'il faut, par exemple, additionner $\frac{2}{3}$ et $\frac{5}{6}$, qu'il devient intéressant de savoir que $\frac{2}{3}$ est équivalent à $\frac{4}{6}$.

Ainsi, l'approche par compétence exige qu'on fasse apprendre aux élèves des notions et des règles en montrant la finalité.

II - DANS LES REFERENTIELS, DES COMPETENCES TRES DIVERSES

Le *Socle Commun* français propose sept grandes compétences, mais celles-ci se détaillent, au sein du texte, en un grand nombre de compétences de rang inférieur, auxquelles s'ajoutent celles qui sont formulées dans le *Livret*, ainsi que celles que l'on trouve dans les *Grilles de références*. Si on rassemble ces différents documents, on a affaire à une multiplicité d'énoncés de compétences, dont on pourra mesurer la diversité à partir des quelques exemples suivants :

1. Savoir prendre des initiatives.
2. Savoir formuler une hypothèse.
3. Effectuer à la main un calcul isolé sur des nombres en écriture décimale de taille raisonnable.
4. [En mathématiques] choisir l'opération qui convient au traitement de la situation étudiée.
5. [dans l'écriture d'un texte], adapter le propos au destinataire et à l'effet recherché.

On voit d'emblée que les trois dernières de ces cinq compétences sont plus précises que les deux premières. Car elles portent sur des objets définis d'une manière univoque. En ce sens, nous les appelons « spécifiques ». En revanche les deux premières sont « générales » : elles précisent bien le type d'opération ou d'action à effectuer, mais laissent ouvert le type d'objets ou de situations sur lequel on aura à effectuer cette opération. Ainsi, la compétence 1, « prendre une initiative », peut se mettre en œuvre dans des situations très diverses : dans la résolution d'un problème de mathématique, dans la décision de changer sa méthode de travail, dans le démarrage d'un chahut en classe, dans un projet collectif, etc. Dans le cas de la compétence 2, « savoir formuler une hypothèse », on peut formuler une hypothèse sur l'origine d'un objet historique, sur le dénouement d'un récit dont on a lu le début, sur la loi qui régit un phénomène naturel, etc.

Ces compétences « générales » peuvent, à première vue, paraître très intéressantes, d'abord parce qu'elles semblent pouvoir donner lieu à des rapprochements transdisciplinaires féconds, ensuite parce qu'elles permettent d'envisager que des habitudes intellectuelles acquises au sein des disciplines scolaires puissent ensuite servir, sur des objets différents, dans la vie extrascolaire.

Malheureusement, aussi bien l'expérience des enseignants que les travaux de psychologie cognitive font apparaître qu'un élève qui sait accomplir une opération sur un objet et dans un contexte donnés, n'est pas toujours capable d'accomplir le même type d'opération sur des objets différents ou dans une situation différente. Un individu sera capable d'initiatives dans des tâches intellectuelles, mais ne le fera pas dans des activités pratiques. Un autre peut être capable de formuler une hypothèse sur le résultat d'une expérimentation en sciences et être incapable de le faire pour imaginer la fin d'un récit dont on connaît le début. Un autre encore peut être capable de prendre des initiatives dans une démarche solitaire et avoir du mal à le faire dans le cas d'une collaboration avec les autres. A vrai dire, il n'est pas sûr que ce soit les mêmes opérations mentales qui soient à l'œuvre dans les deux cas.

Il se pourrait bien que ces compétences « générales » soient des chimères. Des expressions telles que « savoir formuler une hypothèse », « savoir résoudre des problèmes », « savoir observer », « savoir traiter l'information », « savoir prendre des initiatives » sont des expressions dont chacune recouvre des démarches mentales tout à fait distinctes les unes des autres selon les situations. Du fait de ces difficultés, la tentative pour conduire les élèves à construire de telles compétences « générales » ne peut être que très incertaine.

Le développement de compétences spécifiques semble poser moins de problèmes et rejoint d'ailleurs le travail classiquement opéré par les enseignants du primaire et du collège. Mais lorsqu'on examine les énoncés qui correspondent à de telles compétences dans le *Socle* (français ou belge) ou dans les autres documents officiels, on s'aperçoit qu'elles ne sont pas toutes du même type.

Reprenons par exemple les exemples 3 et 5 :

3. Effectuer à la main un calcul isolé sur des nombres en écriture décimale de taille raisonnable.

5. [dans l'écriture d'un texte], adapter le propos au destinataire et à l'effet recherché.

On voit d'emblée qu'elles ne relèvent pas du même ordre de difficulté pour les élèves et que les enseignants ne peuvent pas espérer le même type d'efficacité dans leurs efforts pour les faire acquérir.

En effet, à force d'entraînement, il n'y a pas d'obstacle majeur à obtenir des élèves qu'ils effectuent « à la main un calcul isolé sur des nombres en écriture décimale de taille raisonnable », etc., quand on le leur demande. Bien entendu, certains élèves peuvent rencontrer des difficultés dans l'effectuation de telles tâches ; toutefois, il s'agit de tâches dont chacune comporte des actes toujours identiques et donc automatisables.

En revanche on passe à un tout autre ordre de difficulté avec l'exemple 5. Car s'il n'y a pas d'obstacle majeur à obtenir des élèves qu'ils copient un texte, mettent un point à la fin d'une phrase, mettent à l'imparfait un verbe au présent, mettent une phrase à la forme interrogative, etc. ; l'obstacle apparaît quand il s'agit d'adapter le contenu d'un texte au destinataire et à l'effet recherché, l'élève doit choisir ce qui convient à des situations relativement variables et dont certaines peuvent être tout à fait nouvelles pour lui. Il en va de même de l'énoncé « dégager l'idée essentielle d'un texte lu ou entendu » ou de l'énoncé « savoir quand et comment utiliser les opérations [arithmétiques] élémentaires ». Il s'agit là de répondre à des gammes de situations ouvertes et où l'élève est appelé à affronter des cas auxquels il n'a pas été systématiquement entraîné.

On peut donc distinguer, parmi les compétences que nous avons nommées « spécifiques », deux catégories :

- le fait de savoir effectuer, à la demande, des opérations standardisées et automatisables ; il est possible de les appeler « compétences », mais nous préférons les appeler « procédures de base ».

- le fait de choisir, face à une situation ou une tâche relativement inédite, la ou les procédures de base qui conviennent (bon escient). L'élève doit, là, choisir à bon escient et combiner les procédures qu'il connaît pour répondre à la situation nouvelle. Autrement dit il doit « mobiliser » ses procédures de base et, pour cette raison, nous les appelons « compétences avec mobilisation ». C'est cette deuxième catégorie qui est, de loin, la plus représentée dans les textes officiels belges et français.

La grande majorité des chercheurs qui ont travaillé sur la notion de compétence estiment qu'une compétence, au sens strict du terme, exige toujours la mobilisation à bon escient de ressources que l'individu possède (cf. Le Boterf 1994, Perrenoud 1997, Bosman, Gérard et Roegiers, 2000, Dolz et Ollagnier, 2002, Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2003, etc.).

Marcel Crahay (2005), pour sa part, conteste le fait que les compétences soient destinées à s'affronter à des situations inédites. Il craint qu'une telle conception ne débouche sur un renforcement des exigences de l'école à l'égard des élèves et sur des tâches encore plus discriminatrices.

Mais nous lui répondrions volontiers, d'une part, que ce qu'on appelle « situation inédite » ne se ramène pas du tout à des situations exceptionnelles. Car les tâches inédites dont il est question dans l'univers scolaire (et dans le *Socle*), c'est le fait de lire des textes, d'écrire des textes, de résoudre des problèmes en mathématiques et en sciences, etc. Lorsqu'on lit un texte pour la première fois, on est inévitablement face à une tâche inédite. Il en va de même lorsqu'il s'agit de rédiger un texte. Et, dans le fonctionnement habituel de l'école, il ne paraît pas exagéré qu'un problème de physique, de chimie ou de mathématiques proposé aux élèves ne soit pas la reproduction à l'identique d'exercices déjà faits en classe. Nous lui répondrions, d'autre part, que vouloir éviter à tout prix de confronter les élèves à la complexité inédite dans l'univers scolaire, c'est participer à la « grande discrimination », celle qui fait que certains élèves auront l'opportunité de rencontrer dans les situations extrascolaires la complexité inédite et auront les ressources (externes et internes à la personne) pour y faire face, tandis que d'autres élèves auront peu d'occasions de ce type. Ainsi dès l'entrée dans l'école secondaire, certains élèves seront disposés à aborder les situations plus conceptuelles et complexes nécessairement liées à l'enseignement secondaire, tandis que d'autres perdront complètement pied face aux exigences plus grandes de l'enseignement secondaire (cf. Bonnery, 2007).

« Être compétent », au sens le plus courant du terme, ce n'est pas seulement savoir exécuter une opération stéréotypée lorsqu'on en reçoit la consigne, mais être capable de déterminer par soi-même ce qu'il convient de faire dans une situation qui peut être nouvelle. Par suite, on ne peut borner le but de l'école à obtenir des élèves qu'ils accomplissent, à la demande, des opérations stéréotypées ; ce serait réduire sa mission à une sorte de dressage. On peut au contraire viser la construction d'une autonomie intellectuelle des élèves. Il y a, depuis Condorcet, dans la tradition de l'Ecole francophone européenne, une ambition d'émancipation intellectuelle des élèves bien antérieure au décret des compétences (cf. Kahn, 2010).

III - UN DEFI : EVALUER DES COMPETENCES TRES DIVERSES

L'analyse des référentiels des deux pays permet la mise en évidence de deux catégories de compétences susceptibles d'être évaluées, donc enseignées, d'une part, celles que nous avons appelées « procédures de base », d'autre part, celles qui consistent à choisir à bon escient et combiner les « procédures de base », connues par l'élève, pour venir à bout d'une tâche complexe et inédite.

Par conséquent, une évaluation de compétences, digne de ce nom, doit nécessairement chercher à repérer, avant tout, la capacité à mobiliser les procédures de base qu'ils connaissent à bon escient et à les combiner entre elles afin de venir à bout d'une tâche complexe et inédite.

Cela ne va pas sans poser de problèmes de différents ordres :

- Problème au niveau de l'éthique. En effet, l'élève tend à attendre du maître d'être évalué à partir de situations qu'il a déjà rencontrées sous la gouverne de l'enseignant. Mettre, en situation d'évaluation, l'élève devant une question complexe et surtout inédite, c'est risquer de rompre avec ce contrat tacite entre le maître et l'élève. C'est pourquoi une véritable évaluation de compétence ne peut s'improviser dans la classe. C'est pourquoi, elle ne peut, non plus, donner lieu à une unique tentative. Si l'enseignant n'est pas coutumier de la mise en situation des élèves devant la complexité inédite, il doit avertir les élèves qu'il leur présente une situation nouvelle et probablement déconcertante pour une grande partie d'entre eux. Ici, comme dans toute entreprise pédagogique, la

persévérance est vertu et nous avons pu constater que les classes dont la complexité n'était pas exclue, étaient aussi celles dont les élèves n'étaient pas déconcertés par les épreuves complexes et inédites auxquelles ils étaient soumis lors de nos passations d'évaluations.

- Problème au niveau de l'éducativité. En effet, pour faire la démonstration de sa compétence face à une tâche complexe et inédite, l'élève doit non seulement mobiliser, à bon escient, un certain nombre de savoirs et de procédures, mais il doit également en faire une combinaison qui lui permettra d'effectuer la tâche scolaire proposée. L'appréciation de la compétence de l'élève se fera à partir de son degré d'effectuation de la tâche. Si l'élève est parvenu au bout de la tâche, alors on pourra dire qu'il a, par exemple, la compétence de « rédaction d'un texte narratif, descriptif, explicatif ou argumentatif, etc. » court ou long selon le moment de sa scolarité. Ou on pourra dire qu'il a la compétence de « concevoir ou adapter une procédure expérimentale pour analyser la situation en regard de l'énigme. ». Autrement dit, dans une logique d'évaluation de compétences, il n'est pas pertinent de raisonner en termes de nombre de procédures maîtrisées par l'élève ou, pour traduire en langue docimologique, en termes de nombres d'items réussis, pour comparer son niveau à celui d'un niveau normé. **Dans une évaluation de compétences, la somme des parties ne produit pas le tout.**

Face à ces problèmes, notre équipe propose un modèle d'évaluation d'un genre alors inédit : une évaluation en trois temps.

Au premier temps de l'évaluation, l'élève est confronté à une tâche complexe et inédite. Il doit l'interpréter et choisir dans son stock de procédures, celles qui seront pertinentes pour résoudre le ou les problèmes posés par la situation. Mais la pertinence et l'adéquation de ces procédures pour la situation donnée ne se révèle performante qu'à travers l'agencement et la combinaison qu'en fait l'élève. Au caractère complexe et inédit du problème répond la combinaison cognitive originale produite par l'élève. La compétence de l'élève s'apprécie à partir de l'écart entre le niveau d'effectuation de la tâche produite et ce que serait la tâche entièrement exécutée.

Au troisième et dernier temps de l'évaluation, l'élève est confronté à une série de tâches (liste d'items) correspondant à des procédures de même type que celles qu'il a dû mobiliser dans le premier temps de l'évaluation. Dans ce cas, on peut apprécier si l'élève maîtrise ou non les procédures qu'il faudrait mobiliser dans le premier temps de l'évaluation.

Quant au deuxième temps, temps intermédiaire, il consiste à proposer à nouveau à l'élève la situation primitive (complexe), mais cette fois découpée. C'est-à-dire que nous en avons exclu la complexité. L'élève doit toujours mobiliser des procédures, mais il n'a plus à les combiner puisque la situation initiale est scindée en « petits problèmes » qui demandent la mobilisation d'une (voire deux) procédures pour être résolus.

Nombre de situations d'évaluation en trois phases a été conçu par le Ministère en charge de l'enseignement pour la Communauté francophone belge, tant pour l'enseignement primaire que pour l'enseignement secondaire. Elles peuvent être téléchargées à l'adresse électronique suivante :

http://www.enseignement.be/index.php?page=25303&navi=2506&rank_navi=2506

Le modèle d'évaluation en trois phases est intéressant à différents niveaux.

D'abord au niveau éthique puisqu'on ne se « borne » pas à évaluer l'acte de mobilisation de l'élève en situation complexe, mais qu'on l'évalue également sur des tâches simples, ce à quoi il

a souvent été explicitement entraîné en classe. Autrement dit, ce modèle d'évaluation prend en compte ce à quoi les élèves ont été entraînés et qu'ils doivent parfaitement maîtriser, mais il prend également en compte l'acte de mobilisation des élèves, soit l'utilisation qu'ils savent faire ou non des procédures auxquelles ils ont été entraînés.

Ensuite, ce modèle permet d'avancer dans la saisie de ce qui fait problème pour l'élève. Si un élève ne réussit pas lors de la première phase, alors on peut penser que ses difficultés proviennent de la complexité (l'élève ne sait pas lire la situation d'une façon scolairement pertinente, l'élève ne parvient pas à construire une représentation de la situation qui lui permet de la comprendre, etc.). On peut également penser que l'élève ne parvient pas, même sur une tâche simple, à mobiliser à bon escient. La phase 2 permettra d'infirmier ou de confirmer cette dernière hypothèse. Et si l'élève est en échec en phase 1 et en phase 2, la phase 3 permet de savoir si l'échec dans la phase 2 vient uniquement de sa difficulté à mobiliser à bon escient ou s'il provient de la non maîtrise des procédures de base.

Autrement dit, l'intérêt de ce modèle n'est pas de produire des évaluations qui répondent à une logique de test psychométrique (distribution de la population cible selon une courbe de Gauss), soit des évaluations classantes qui permettent la comparaison des élèves entre eux, des écoles entre elles et des pays entre eux. L'intérêt est plutôt de fournir aux enseignants un outil diagnostique.

Enfin, cette forme d'épreuve en trois phases, diffusée auprès des professionnels de l'enseignement leur donne l'indication claire que le travail d'entraînement à l'automatisation de procédures, qui a souvent une place importante dans la classe, n'est pas suffisant. Il est fort utile et même indispensable, tout en restant lacunaire. Le message porté par ce type d'épreuve est le suivant : les pratiques d'enseignement couramment mises en œuvre dans les classes ne sont pas néfastes, elles sont même indispensables, mais elles sont incomplètes si elles n'engagent pas régulièrement la confrontation des élèves avec la complexité inédite, si elles ne permettent pas aux élèves de cadrer les situations, de mobiliser à bon escient et de combiner avec succès les procédures mobiliser.

IV - EN CONCLUSION

A l'école primaire, les évaluations pratiquées par les enseignants, en tout cas ceux que nous observons couramment en Belgique, sont souvent des évaluations de procédures. On comprend aisément pourquoi : elles peuvent être brèves (donc elles n'empiètent pas trop sur le temps d'enseignement-apprentissage), elles peuvent être rapides à corriger (donc elles n'empiètent pas trop sur le temps de préparation-corrrection de l'enseignant), elles peuvent donner lieu à des séances de remédiation faciles à penser, à préparer et à mettre en œuvre ; enfin, elles sont difficilement contestables par les parents (il est difficile de contester qu'un élève n'a pas effectué correctement une multiplication ou une addition de fractions, par exemple).

Même si les évaluations institutionnelles, évaluations externes (Ministères, évaluations internationales) ne se limitent pas à évaluer des procédures, elles leur accordent cependant une place considérable. Car elles présentent l'avantage non négligeable pour les instances qui pilotent les évaluations externes de permettre une quantification et un traitement statistique des résultats en vue de la comparaison des pays entre eux.

Or si les professionnels de l'enseignement n'ont pas attendu les référentiels de compétences pour proposer à leurs élèves des tâches plus complexes que de simples procédures à automatiser, il reste que l'importance de la mobilisation n'a pas toujours été mise en exergue

dans l'enseignement. Or l'intérêt de la notion de compétence est qu'elle met l'accent sur la nécessité de mobiliser des procédures à bon escient et de les combiner heureusement entre elles. On voit bien par exemple que les auteurs des référentiels de compétences sont tenus de formuler des compétences qui vont au-delà de simples procédures automatisables et qui impliquent des tâches nécessitant une mobilisation à bon escient.

Du coup, on ne peut plus penser qu'un élève qui a compris ce qu'est un triangle, un carré, qui sait faire des multiplications, des divisions, etc. saura nécessairement traiter avec succès un problème engageant ces procédures ensemble. Et plus généralement, ce n'est pas parce qu'un élève sait accomplir isolément les différentes parties d'une tâche qu'il est capable d'en aborder avec succès la totalité.

Les compétences nécessitent donc des évaluations qui comprennent des tâches exigeant ce travail de mobilisation à bon escient. Mais plus encore, il est intéressant de chercher à construire des épreuves qui permettent d'avancer dans la compréhension des raisons pour lesquelles certains élèves n'arrivent pas à opérer cette mobilisation. Le modèle en trois phases que nous avons proposé fait partie de ces tentatives.

V - RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bosman, C., Gérard, F.-M., Roegiers, X. (2000). *Quel avenir pour les compétences ?*. Bruxelles : De Boeck-Université.

Bonnery, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris : La Dispute.

Crahay, M. (2005). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation, *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, **21-22**, 5-40

Dolz, J. et Ollagnier, E. (Éds). (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck-Université.

Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Boeck.

Leboterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les éditions d'organisation.

Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF

Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*, Bruxelles : De Boeck.

ROLE ET INFLUENCE DE L'ÉVALUATION SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS PROFESSEURS DES ECOLES STAGIAIRES : ALTERNANCE ET CONSTRUCTION DE LA PROFESSIONNALITE DES PROFESSEURS DES ECOLES

Patrick SCORDIA

PE spécialisé, maître formateur, IUFM des Pays de la Loire

Résumé

Cette conférence porte sur des évolutions dans la formation des professeurs des écoles associées en 2006 à l'introduction du stage filé hebdomadaire. Six enquêtes menées sur deux années auprès de PE2 et de T1 questionnent l'implication temporelle du stagiaire dans le stage filé et l'évolution de sa posture lors des différentes visites.

I- INTRODUCTION

L'introduction d'un type d'alternance (le « stage filé ») dans le plan de formation des PE2¹ au sein des IUFM lors de l'année scolaire 2006-2007 est susceptible d'avoir des retentissements sur la construction de la professionnalité des PE. On peut en effet penser que la mise en œuvre d'une journée hebdomadaire de stage en établissement modifie les besoins des stagiaires en termes d'acquisition de compétences et en termes d'expériences. Par ailleurs, préparer chaque semaine une journée de classe, en plus de la formation à l'IUFM, demande une certaine implication temporelle. Enfin, ce stage est aussi susceptible de modifier chez les stagiaires le rapport à l'évaluation lors de visites. Ces remarques nous ont conduit à étudier, d'une part, l'implication temporelle du stagiaire dans le stage filé et, d'autre part, sa posture lors des différentes visites évaluatives.

Si nous nous référons aux différents travaux sur la construction des compétences professionnelles des enseignants², les hypothèses pourraient être :

¹ Le sigle « PE2 » signifie « professeur des écoles² » et correspond (à l'époque) aux professeurs des écoles stagiaires, candidats reçus au CRPE et achevant leur formation initiale en tant que stagiaires pendant une année à l'IUFM. A partir de l'année 2006 – 2007, une réforme modifie les stages effectués au cours de cette année : ils ne sont plus tous massés, c'est-à-dire effectués sous la forme de blocs de 3 semaines entières, mais sont en partie filés, c'est-à-dire que le stagiaire intervient un jour par semaine convenu pendant 12 semaines dans une même classe.

² selon Altet (1994). : « La conception de la formation initiale du futur enseignant comme transformation, passage, changement de posture, d'un passage, changement de posture, conception qui s'appuie dans sa mise en œuvre sur un modèle de formation fondé sur le principe de l'alternance, c'est-à-dire sur un va-et-vient entre les différents lieux, moments et contenus de formation, modèle qui vise l'enrichissement des expériences d'apprentissage par leur mise en relation précoce et quasi-simultanée. »

1) dans un premier temps les stagiaires se conforment à la demande de l'institution et la lisent au travers de ce qui rythme leur travail : les visites de stage, les échéances évaluatives, les « événements scolaires » ;

2) dans un second temps la pression évaluative et la pression du stage filé les amènent à évaluer leur pratique de terrain sur les compétences C4, C5, C6, C7 en fonction de leur relation aux élèves et peut-être en fonction de leur relation à leurs collègues de terrain dans l'école où ils sont en stage filé, c'est une forte contextualisation de leur pratique ;

C4	Concevoir et mettre en œuvre son enseignement
C5	Organiser le travail de la classe
C6	Prendre en compte la diversité des élèves
C7	Evaluer les élèves ³

3) dans un dernier temps, ils organisent leur pratique au mieux de leur intérêt dans ce qu'ils en montrent à l'évaluation, se laissant une zone de liberté post évaluation... une sorte d'émancipation.

Les questions que nous posons donc sont les suivantes :

- La posture professionnelle présentée par le stagiaire est-elle la conséquence du moment où se déroule la visite ? de l'objet de la visite évaluative ? de la mise en œuvre de la relation pédagogique ? Y a-t-il paradoxe (reconnaissance narcissique du stagiaire sur le terrain par les pairs et les élèves, mais non reconnue par le dispositif de formation par exemple), participation, conformation ?
- Les visites programmées par l'alternance démontrent-elles les types d'évolution identitaire ? La présence suffisamment longue (une journée par semaine pendant une année scolaire) du terrain permet-elle plus facilement le passage à certaines phases de construction professionnelles identitaires ? Par exemple en ce qui concerne le sentiment d'émancipation ou, parfois, le sentiment de découragement « chronique » dû à un contexte de terrain très difficile ne permettant pas aux stagiaires d'avoir la sérénité nécessaire pour une construction professionnelle identitaire.
- Y a-t-il une pression évaluative ? Liée au contexte du terrain (élèves et collègues) ? Liée aux « périodes de validation » ?
- L'alternance doit elle être exclusivement basée sur un seul terrain d'expérimentation ? Ce qui n'est bien sûr pas le cas dans les faits (stage de pratique accompagnée dans des classes d'enseignants formateurs, deux stages massés de 3 semaines). Mais quelles conséquences la réalité du contexte de stage filé a-t-elle sur le parcours identitaire du stagiaire lorsque ce contexte est difficile, voire très difficile ?

Pour y apporter des éléments de réponse nous avons mené différentes enquêtes, à partir de questionnaires, sur deux années de formation auprès d'un même public :

³ en annexe les dix compétences professionnelles du PE2

- 2007-2008 : 25 PE2⁴ d'un même Groupe de référence (GR⁵)
- 2008-2009 : 22 de ces PE2 devenus T1⁶, 23 nouveaux PE2

II- SIX ENQUETES SUR DEUX ANNEES

Présentation des questionnaires

Première enquête

Cette enquête menée au cours de l'année entière 2007-2008 concerne le temps consacré à l'implication sur le stage filé (préparation, mise en œuvre, analyse, support en formation, moment d'évaluation, mise en œuvre de la relation pédagogique (Marsollier, 2004), condition première d'une posture sereine). Elle est réalisée à l'échelle d'un groupe de 25 PE2.

Toutes les deux semaines, lors des rassemblements en GR (espace de formation), les PE2 sont invités à remplir de manière anonyme la durée quotidienne (heures) consacrée au stage filé : préparation, mise en œuvre, analyse, formation... La seule indication individuelle étant le niveau de classe. Je récupère les données à chaque fois pour ensuite construire les outils (graphiques) par mois, semaine, trimestre, année, niveau de classe.

*Temps hebdomadaire consacré à ma journée en responsabilité « stage filé » : classe :
indiquer le contenu : document à remplir tous les 15 jours*

<i>jour</i>	<i>durée</i>	<i>Contenu (éventuel) : préparation, réunion, formation, ...</i>

Deuxième enquête

Ce même groupe de PE2 a répondu ensuite, en fin d'année de formation, après les résultats des validations, à un questionnaire ayant pour intention de préciser quel média est considéré comme le plus formatif en fonction des compétences professionnelles.

Classer de 1 à 6, dans un ordre de préférence : J'ai trouvé l'accompagnement le plus efficace à la construction de cette compétence en :

Si vous n'avez pas d'avis : notez 6

⁴ Professeur des écoles stagiaires, en seconde année d'IUFM qui effectue un stage lors de l'année de formation basée sur l'alternance.

⁵ A l'IUFM des Pays de la Loire, le groupe de référence (GR) est un groupe stable de stagiaires, animé par des formateurs (professeurs d'IUFM ou maîtres-formateurs). C'est un espace d'analyse de pratiques, de formation didactique, de préparation de l'écrit long réflexif et de régulation de la formation.

⁶ première année de titularisation sur le terrain sans alternance.

Formation GR	Formation disciplinaire	Formation atelier	Analyse de sa pratique en stage filé	Visite conseil et évaluatives	Collègue(s)
--------------	-------------------------	-------------------	--------------------------------------	-------------------------------	-------------

Troisième enquête

Parmi ces PE2, 22, devenus T1, répondent à un questionnaire semblable durant leur première année de titularisation (2008-2009) lors d'un deuxième rassemblement en formation (deuxième trimestre de l'année scolaire). Au cours de cette année, la formation correspond à 4 semaines de regroupement en formation « transversales » par cycles, organisées conjointement par l'IUFM et l'Inspection académique, la possibilité pour certains de bénéficier de stages du plan de formation départemental (soit étant inscrit par l'institution, soit choisi par l'enseignant), la participation obligatoire à des animations pédagogiques plus ou moins choisies par l'enseignant, des visites régulières de conseillers pédagogiques. Le questionnaire comprend donc d'autres items.

Classer de 1 à 6 :

Dans un ordre de préférence : J'ai trouvé l'accompagnement le plus efficace à la construction de cette compétence en :

Si vous n'avez pas d'avis : notez 6

Formation	Formation T1	Animation pédagogique	Analyse de sa pratique	Visite conseil	Collègue(s)
-----------	--------------	-----------------------	------------------------	----------------	-------------

Durant cette même année 2008-2009, afin de pouvoir élargir le panel de profils et de vérifier l'influence de l'évaluation différents questionnaires et un entretien après les résultats de validation de la formation sont proposés à un nouveau groupe de 25 PE2.

Quatrième enquête

Elle concerne 22 nouveaux PE2 et s'appuie sur le référentiel de compétence du stagiaire. Dans un entretien individuel couplé avec un questionnaire écrit, les questions suivantes sont posées aux PE2.

Question 1 : Classer dans un ordre de 10 à 1 les compétences par leur complexité de construction

Question 2 : L'alternance signifie pour vous :

Le dispositif le plus intéressant pour construire les compétences : -----

Le dispositif le moins intéressant pour construire les compétences : -----

Le dispositif le plus intéressant pour construire la compétence : -----

Le dispositif le moins intéressant pour construire la compétence : -----

Cinquième enquête

Ce questionnaire rempli lors d'un GR concerne les représentations du dispositif de formation et la représentation des différents formateurs. Les réponses sont anonymes.

Question 6 : (2 phrases maxi) Quelle définition as-tu du PEMF ?

Question 7 : (2 phrases maxi) Quelle définition as-tu du RGR ?

Question 8 : (2 phrases maxi) Quelle définition as-tu du PIUFM ?

Question 9 : (2 phrases maxi) Quelle définition as-tu de l'alternance ?

Sixième enquête

Ce questionnaire porte sur l'évolution identitaire des stagiaires (Clavier, 2004) et l'évolution de la représentation du stage filé par le PE2. Là encore les réponses sont anonymes.

Parcours identitaire

S'il fallait faire une chronologie de votre représentation du stage filé en lien avec l'évaluation de votre parcours professionnel :

Voici 5 phases possibles vécues (avec définition de Clavier, 2004) lors de ces journées de stage filé :

- 1) Phase de participation : Le stagiaire recherche le sens des référentiels sous-tendant son action. Il travaille à élucider le sens de ce qu'il fait.
- 2) Phase de conformation : le stagiaire applique les règles en usage dans l'institution. Il respecte les procédures.
- 3) Phase d'émancipation : le stagiaire se construit son savoir propre.
- 4) Phase d'expérimentation : le stagiaire tente des dispositifs, appréhende des contenus qu'il ne maîtrise pas obligatoirement ni sur le plan théorique, ni sur le plan didactique, ni sur le plan pédagogique.
- 5) Phase de démission, de découragement : Le stagiaire rencontre des moments de découragement, liés à des comportements d'élèves, des réactions institutionnelles ne correspondant pas à ses attentes. Et n'arrivant pas à les analyser ou y remédier.

1. Pouvez-vous les classer par ordre chronologique selon votre vécu en stage filé. Toutes les phases ne vous concernent peut-être pas.

Si vous avez déterminé une autre phase, n'hésitez pas à l'inscrire (d'où 6 lignes)

<i>phase de démission, de découragement</i>	
<i>phase d'expérimentation</i>	
<i>phase d'émancipation</i>	
<i>phase de conformation</i>	
<i>phase de participation</i>	

2. Même démarche pour le SR2 :

3. Même démarche pour le SR3 :

4. Aujourd'hui, à quelle phase vous situez-vous ? En se référant au stage filé exclusivement.

Parcours identitaire et évaluation :

5. Si l'alternance n'avait pas été instituée (trois stages massés sur l'année), à quelle phase estimeriez-vous être aujourd'hui ?

6. Pour chaque phase citée en question 1 : pouvez-vous associer votre représentation de la visite d'un PEMF, PIUMF : est-ce une évaluation formative, diagnostique, sommative ?

7. Quel comportement privilégiez-vous lors de ces visites : sécuritaire, pragmatique, normatif, expérimental ...

Classez les selon une hiérarchie positive : du plus utilisé au moins...Vous pouvez en décliner d'autres si nécessaire.

<i>expérimental</i>	
<i>pragmatique</i>	
<i>sécuritaire</i>	
<i>normatif</i>	

Résultats et analyse

Première enquête

Mobilisation du PE2 dans sa formation : la place du stage filé. Y donnent t'ils plus de temps qu'ailleurs et pourquoi ?

L'enquête menée tout au long de l'année 2007-2008, englobe les dix mois de formation initiale. Dès les premiers résultats (tableau 1, annexe 3) ressortent des éléments sans surprise : les « pics » d'investissement temporels correspondent au jour de stage (8h 30) et au week-end (4 heures journalières), un temps minimal journalier y est consacré sur les autres journées, sur un total d'environ 28 heures hebdomadaires (en comptabilisant les six heures de « classe »).

Une limite à cette lecture : si le jour du stage filé est le jeudi ou le vendredi : quelle organisation quotidienne ? Probablement que le week-end resterait un moment privilégié dans la mesure où le mercredi est une journée entière de formation.

Une organisation régulière s'installe, qu'elles que soient les périodes de formation (cours disciplinaires, stages, périodes d'évaluation (écrits à rendre, soutenance,). Les week-ends sont des périodes productives. Cette organisation régulière montre que les temps de formation sur site demandent une implication des stagiaires influant sur les possibilités d'implication en temps sur le stage filé, ce qui bien sûr ne démontre pas qu'il n'y a pas de passerelle stage filé, formation durant les cours. Il y en a certainement étant donné le temps minimal hebdomadaire consacré au stage filé.

Une remarque importante : l'implication stage filé reste la même toute l'année (voir tableau 2, annexe 3). Dès les autres stages de formation achevée, il y a une nouvelle implication immédiate, dès le week-end, dans la préparation de la nouvelle journée de stage filé. Ce qui semble montrer la volonté ou l'obligation d'implication du PE2 en lien probablement avec deux logiques : évaluative et identitaire

Durée journalière moyenne sur l'année consacrée à la préparation du stage filé

Lundi	4 heures
Mardi (le jour du stage)	8, 5 heures
Mercredi	4 puis 3 heures
Jeudi	2 heures
Vendredi	2 heures
Samedi	4 heures
dimanche	4 heures

Ces résultats montrent que les week-ends sont des périodes privilégiées sans contraintes

institutionnelles (cours, ...), quid des paramètres personnels ? En PE2, il « paraît » ici que pour beaucoup cette année de formation est la priorité. Nous pourrions faire une analyse plus fine selon les situations familiales et ensuite faire le même type d'enquête quantitative sur deux ou trois années de titularisation.

Ces résultats pourraient donc signifier que les PE2 n'arrivent que peu à faire les passerelles durant les apports en formation, qu'il faut un certain temps d'assimilation avant transfert. Une nouvelle question : comment les formateurs prennent-ils en compte cette réalité hebdomadaire de terrain dans leurs logiques de formation ? A contrario, quelles postures les stagiaires ont-ils réellement durant les moments de formation initiale ? Pragmatique (cherchent des réponses utilitaires), conforme ou participative (implication plus ou moins formatrice selon le degré d'autonomie du stagiaire), émancipatrice (une implication qui évolue durant l'année) ?

L'implication dans le stage filé implique-t-elle responsabilisation ou obligation ? En tout cas, cette alternance oblige le stagiaire à une implication professionnelle régulière toute l'année.

Cette première enquête est surtout quantitative et ne permet qu'une analyse somme toute encore assez large.

Deuxième enquête

Menée en fin d'année 2007-2008, elle concerne posture réelle du stagiaire qui a pour objectif en formation de se construire une capacité professionnelle d'enseignant basée sur un référentiel de compétences formalisées. Elle a pour but d'identifier le média estimé par le stagiaire comme le plus adéquat pour construire chacune des compétences professionnelles qui figure dans le référentiel. Les résultats seront-ils en adéquation avec les points forts du dispositif de formation ?

Par l'entrée de la compétence, la hiérarchie qui ressort de l'enquête semble montrer que le rapport régulier, hebdomadaire, donc proche des élèves représente « le fil rouge » des stagiaires, l'objectif à atteindre, synonyme de réussite et donc de maîtrise professionnelle déjà bien amorcée. Du coup, l'analyse de sa pratique permet au stagiaire de se situer en termes de prestation probablement en début d'année avec une évolution certaine vers la construction des savoirs et savoir-faire.

Voici les scores moyens obtenus pour les PE2, concernant les différents aspects de la formation (classement de 1 à 6) :

analyse de sa pratique : 3,41

atelier : 3,42

visite conseil : 3,6

formation disciplinaire : 3,85

formation GR : 3,9

collègues : 3,94

L'intérêt est de voir quelles compétences sont liées aux espaces « analyse de sa pratique » et « ateliers » mais aussi aux autres. Les résultats montrent que :

- l'analyse de sa pratique est associée préférentiellement à la construction des compétences C6 « Prendre en compte la diversité des élèves » et C7 « Evaluer » ;
- les ateliers sont préférentiellement associés à la construction des compétences C4 « Concevoir et mettre en œuvre son enseignement » et C10 « Se former et innover »
- les visites conseils sont préférentiellement associés aux compétences C2 « Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer » et C5 « Organiser le travail en classe » ;
- La formation disciplinaire aux compétences C3 « Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale » et C8 « Maîtriser les TIC » ;
- La formation GR aux compétences C1 « Agir en fonctionnaire de l'état et de façon éthique et responsable » et C9 « Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires » ;
- Les collègues aux compétences C9 « Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires », C10 « Se former et innover », C1 « Agir en fonctionnaire de l'état et de façon éthique et responsable ».

Par ailleurs, il semble que l'organisation par compétences du référentiel de formation modifie le rapport à l'évaluation du PE2. D'abord parce que, pour valider une compétence on observe des comportements sur le terrain. Ce qui est un biais pouvant entraîner une conformation du comportement sans avoir d'éléments sur les évolutions pédagogiques du PE2 (mise en place d'une réelle relation pédagogique). Le PE2 semble donc se centrer sur la pratique de terrain, sur le « faire ». Quel rapport entretient-il avec l'évaluation ? Il est intéressant de noter au travers de la compétence C7 que cet aspect « évaluation » se retrouve sur le plan de l'estime de soi. Les résultats des élèves sont-ils conformes à ce qui est recherché ? Si décalage, d'où cela vient-il ? Il y a donc une nécessaire remise en cause qui pourrait se retrouver dans les différents espaces en formation. L'évolution identitaire logique du stagiaire aurait dû amener à cela.

Les contenus et dispositifs « étiquetés » de formation n'arrivent pourtant qu'après, au service des apports en savoirs didactiques et institutionnels. Mais y'a-t-il feed-back ? Probablement que l'alternance et sa journée « filée » sont considérées comme les points phares de la formation. Il serait intéressant ici d'interroger des stagiaires en réussite et en difficulté.

Troisième enquête

Cette enquête vient ici pour analyser l'évolution identitaire du néo-titulaire (T1), concerné cette fois-ci toute l'année par le terrain : quelle évolution identitaire ? Quel rapport avec l'évaluation ?

Pour un questionnaire semblable les scores moyens sont les suivants :

- la visite conseil : 3.04
- l'analyse de sa pratique : 3.26
- les collègues : 3.65

- la formation continue : 3.652
- la formation T1 : 3.7
- les animations pédagogiques : 4.52

On constate un rapport au terrain très fort. La forme de l'évaluation influence les apprentissages. Mais ce n'est pas qu'une question de pratiques d'évaluation ; c'est surtout une histoire d'enjeux, de système et d'organisation. Ce qui est montré par l'importance « narcissique » donnée aux collègues : il s'agit de faire réellement partie de la communauté éducative, d'entrer dans le **status**⁷d'enseignant.

En ce qui concerne les relations entre dispositifs et développement de compétences, voici les résultats obtenus. D'abord, la visite conseil (3.04) permet préférentiellement de développer les compétences C1 « Agir en fonctionnaire de l'état et de façon éthique et responsable », C5 « Organiser le travail en classe », C6 « Prendre en compte la diversité des élèves », C7 « Evaluer », C10 « Se former et innover ». Ensuite, l'analyse de sa pratique (3.26) permet préférentiellement de développer les compétences C7 « Evaluer », C2 « Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer », C4 « Concevoir et mettre en œuvre son enseignement », C5 « Organiser le travail en classe ». De plus, les collègues (3.65) permettent préférentiellement de développer les compétences C9 « Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires », C5 « Organiser le travail en classe », C6 « Prendre en compte la diversité des élèves ». Par ailleurs, la formation continue (3.65) permet préférentiellement de développer les compétences C3 « Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale », C8 « Maîtriser les TI », C10 « Se former et innover ». La formation T1 (3.7) permet préférentiellement de développer les compétences C7 « Evaluer », C6 « Prendre en compte la diversité des élèves », C5 « Organiser le travail en classe ». Les animations pédagogiques (4.52) permet préférentiellement de développer les compétences C2 « Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer », C3 « Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale », C10 « Se former et innover ».

Cette entrée par les compétences semble à nouveau montrer l'importance donnée à l'évaluation de l'employeur. Le rapport semble donc probablement dans la construction identitaire, justifiée par le lien aux pairs. Le néo-titulaire semble appliquer les règles en usage dans l'institution. Il respecte les procédures. Il semble se trouver dans une phase identitaire de conformation, mais n'est-ce qu'une étape pragmatique ? Consensuelle ? Quid de tout espace de formation ? Il correspond comme pour les PE2 à un apport didactique, sans feedback possible.

La quatrième enquête

Menée auprès du même public de PE2 en fin d'année 2008-2009, cette enquête a en partie pour objet de déterminer quels effets réels semble avoir l'alternance sur la

⁷ Status : au sens d'apparence que l'on pense donner, et donc ici le sentiment de compétence que l'on s'octroie sans obligatoirement validation institutionnelle : acquérir le réel statut d'enseignant

construction des compétences professionnelles.

L'analyse globale livre un premier constat (annexe 4, tableau 3) : plus les compétences semblent aisées à construire, moins elles ont un rapport direct avec la gestion de la classe. Les compétences liées aux champs de la polyvalence, de la pédagogie et de l'éducation (connaissance des élèves) semblent ne pouvoir se construire que par un lien, un rapport direct au terrain et aux élèves.

Les compétences liées aux champs culturels, didactiques semblent être perçues comme aisées à construire, ou du moins, être déjà en bonne voie de construction avant l'expérience du terrain.

Les deux questions suivantes affinent encore plus ce constat. Le stage filé apparaît comme :

- le dispositif le plus intéressant pour construire les compétences : C5 « concevoir et mettre en œuvre son enseignement », C4 « organiser le travail de la classe », C6 « prendre en compte la diversité des élèves », C7 « évaluer les élèves » ;
- le dispositif le moins intéressant pour construire les compétences C3, C8, C2 ;
- le dispositif le plus intéressant pour construire la compétence C4 ;
- le dispositif le moins intéressant pour construire la compétence C8 ou la compétence C2.

Ainsi, la découverte de la mise en œuvre pédagogique ne semble pouvoir passer que par le terrain pour le stagiaire, et notamment l'organisation du travail de la classe. Ceci est certainement lié à la découverte de la probable perception différente par l'élève de la tâche que propose le maître « novice ». Encore une fois, le champ didactique ne semble présenter que peu d'importance. Nous sommes pourtant en fin d'année de formation. Il serait intéressant de vérifier ceci auprès des PLC qui eux probablement mettent sont sur l'autre versant.

Une question émerge ici : la maîtrise didactique n'a-t-elle pas une maturation plus longue ? Et, justement, n'étant pas encore établie chez le stagiaire novice, n'a-t-elle pas des conséquences négatives sur le plan pédagogique ?

Il est tout de même à noter aussi la place particulière de la compétence C8 « Maîtriser les technologies de l'information et de la communication » qui n'apparaît pas du tout comme une priorité professionnelle chez les stagiaires. Quelques hypothèses : une grande maîtrise déjà ? Pas un outil suffisamment pratique, ayant des effets immédiats sur le champ pédagogique ? D'autres priorités ?

Il semblerait ici que les réponses sont vraiment basées sur le sentiment de maîtrise pédagogique pas encore suffisamment affirmé, même si pourtant, le stagiaire, ayant eu le résultat de validations, peut se permettre une certaine liberté narcissique en cette fin d'année. Dès l'évaluation obtenue les stagiaires ne font plus « comme ils doivent faire ». Cela pose un problème éthique intéressant sur la notion de devoir ... non pas que nous ayons à faire à de « futurs délinquants pédagogiques », mais nous voyons bien qu'ils peuvent dissimuler des éléments dont ils ne sont pas certains de l'adéquation avec les

valeurs de l'institution. Une fois validés ils vont s'y aventurer. Mais cela n'est que l'espace d'un instant car les différentes enquêtes auprès des T1 nous ramènent à un constat de conformité. On perçoit ici le poids de l'évaluation contrôle sur l'investissement des stagiaires mais probablement pas sur l'évolution identitaire. Une rupture semble d'ailleurs se dessiner.

L'année de formation, même avec le principe d'alternance ne permet pas aux stagiaires de se construire ce vécu, un bagage professionnel suffisant permettant d'avoir une analyse objective de son niveau de compétence : il reste basé sur la maîtrise pédagogique.

Un bilan intermédiaire de toutes ces enquêtes montre finalement que même si apparemment le stagiaire semble considérer l'aspect pédagogique comme : « celui étant le plus difficile » à maîtriser ...et donc à construire (le champ des compétences), celui « qu'il faut » maîtriser afin de pouvoir « gérer » sa classe, « étant quand même prioritaire dans une perspective professionnelle à court et moyen terme ».

Le stagiaire ne nie pas, ou ne semble pas nier l'aspect didactique. Apparemment maîtrisé par les apports en formation (la réussite au concours en est une preuve), il semblerait tout de même que certaines spécificités didactiques comme la connaissance du développement de l'enfant (nécessaire en cycle 1 et 2 surtout), la maîtrise du langage, l'apprentissage de la lecture... sont des domaines nécessitant une approche en formation longue et basée sur une alternance théorie/pratique régulière et suffisamment longue pour être efficace. Les autres domaines comme le champ des mathématiques peuvent avoir le même questionnement. En tout cas, il apparaît aussi que le cycle 3 est le terrain le plus abordable car encore présent dans une mémoire « épisodique » (Weil-Barais, 1993) basée sur les événements biographiques du sujet, probablement positifs dans le parcours scolaires des enseignants novices.

Cela nous conduit à émettre une hypothèse : l'année de T1 aurait comme représentation pour les PE2 d'être l'année permettant les compléments de formation didactique. Ce qui ne se traduit pas dans l'enquête 3, bien au contraire.

Cinquième enquête

Cette enquête recense la représentation que les stagiaires ont de l'accompagnement en formation à travers leur représentation des différents types de formateurs (professeurs des écoles maîtres formateurs), les professeurs d'IUFM, responsable de groupe de référence). Les réponses obtenues figurent annexe 5.

Encore une fois ici le terrain de l'alternance et des stages est privilégié. En effet, les stagiaires ne négligent jamais la nécessité de l'apport didactique du PIUMF qu'ils associent très, trop, rapidement au champ théorique mais ils l'évacuent ensuite pour laisser la place au pratique terrain du PEMF. Mais est-ce réellement cela ? N'est-ce pas encore une fois le rapport à l'évaluation ? Mais aussi l'aspect privilégié du terrain comme média participatif d'analyse de la pratique sur des faits « observés » par l'échange avec un expert ?

La connotation négative du PIUMF en fin d'année est à prendre avec un certain recul lié surtout, à cette période, à un sentiment d'émancipation⁸. L'évaluation a bien quatre dimensions : une dimension axiologique, une dimension herméneutique, une dimension dialectique et une dimension éducative (dans le sens de l'émergence de l'autonomie du sujet).

Le PEMF est la personne privilégiée car la plus proche du terrain. Il apparaît néanmoins très intéressant de noter qu'il représente l'accompagnement, l'écoute, le guidage tout autant que le conseil. Il représente donc le champ de l'évaluation au sens strict du terme : il parle de la vérité du sujet, dans sa complexité, il accompagne le changement. Il faut noter que stagiaires ont répondu à ce questionnaire en fin de formation, ce qui leur donne probablement un sentiment « léger » de réussite...et donc d'être dans une posture participative, de partage (Clavier, 2004), d'égal à égal.

Il est aussi intéressant de remarquer que le PIUFM représente paradoxalement le côté monodisciplinaire, expert dans son domaine, et donc éloigné de l'axe principal de la formation du PE : la polyvalence.

La lecture des « définitions » pour le RGR montre encore que l'aspect « évaluation » a peu d'importance en fin d'année auprès de stagiaires ayant été « validés positivement ». Quelles hypothèses pouvons nous émettre? L'importance de l'évaluation finale : ne serait-elle que sommative et donc un passage obligé? Ce qui sous-entendrait que l'évaluation des compétences C4, C5, C6, C7 serait réellement faite par les élèves et montrerait l'importance du terrain dans la formation et donc dans l'évolution identitaire du stagiaire. Cela se dessine dans la lecture des définitions données du RGR : ils seraient les médiateurs entre le terrain et la formation, la pratique et la théorie, les PIUMF et les PEMF. Pas ou peu de place est donnée en cette fin d'année à la responsabilité des formateurs dans l'évaluation du parcours de formation alors qu'ils en sont les acteurs principaux (visites, différents écrits, soutenance, rapports, synthèses, ...). Il serait intéressant d'interroger les T1 et surtout T2 proches de l'échéance de leur première évaluation par l'employeur qui probablement insistera sur le domaine didactique autant que pédagogique.

Sixième enquête

Ce questionnaire (voir annexe 6) se base sur des analyses de posture des PE2 au cours de l'année. Les résultats montrent des postures évolutives, qu'elle que soit le type de formation, avec des passages plus ou moins longs. Le stagiaire passe par un manque de connaissances, par un manque de sentiment de compétences et les phases suivantes (Clavier, 2004). D'abord, la participation, l'envie d'entrer en accord avec les objectifs de la formation qui est très souvent basée sur le succès à un concours, la satisfaction d'être accepté dans un groupe de formation, par l'intérêt nouveau, sans prendre en compte les

⁸ Selon Altet (1994) : « La conception de la formation initiale du futur enseignant comme transformation, passage, changement de posture, d'un passage, changement de posture, conception qui s'appuie dans sa mise en œuvre sur un modèle de formation fondé sur le principe de l'alternance, c'est-à-dire sur un va-et-vient entre les différents lieux, moments et contenus de formation, modèle qui vise l'enrichissement des expériences d'apprentissage par leur mise en relation précoce et quasi-simultanée. »

contraintes. Ensuite, la conformation, première phase de la validation, pour être le plus prêt des « clous » de l'institution, représentée par les formateurs qui ne sont qu'une partie de l'institution, le média vers celle-ci qui est en réalité l'employeur des stagiaires en ce qui concerne l'IUFM : l'inspection académique ou le rectorat. Une troisième phase suit : l'expérimentation, c'est-à-dire, les premières prises de risques et les premières véritables analyses de sa propre pratique. Puis, particulière à un dispositif de formation, la phase d'émancipation, naturelle dans un processus de médiation qui ne doit pas rester une tutelle, ce que restera l'employeur. Et parfois, périodiquement, plus ou moins longtemps selon les stagiaires des phases de découragement, de démission qui peuvent aussi être devancées, voir suivies par des phases de désillusion.

Quelle influence a sur ces phases naturelles le stage filé ? Confirme-t-il sa nécessité ? Induit-il certaines phases moins apparentes sur des dispositifs de formation où l'alternance n'existe que peu ou pas et où la mise en œuvre sur le terrain est l'objectif à atteindre en fin de formation .sous la tutelle justement de l'employeur ?

En ce qui concerne le stage filé les phases successives sont conformation, participation, expérimentation, découragement, émancipation. Par ailleurs, l'expérimentation est la phase la plus importante. On peut penser que le stagiaire aspire depuis longtemps à vérifier que les compétences apparemment construites pour être recruté (concours CRPE) sont réelles. Les stagiaires semblent ensuite estimer être dans une phase de démission, de découragement. Est-ce la preuve que les premiers évaluateurs sont les élèves ? Que la mesure des écarts entre l'estimation de l'activité de l'élève par le néophyte est en grand décalage avec la réalité ? Et que l'accompagnement par la formation (sur le site de formation et le terrain) n'est pas suffisamment sécurisante, donc tutélaire ? Arrive ensuite la phase de conformation liée aux premières évaluations. Etre « conforme » avec ce qui est demandé est une posture pragmatique par obligation, par manque de maîtrise logique à ce stade, ou pour certains par calcul. Ici entre la prise en compte nécessaire par le formateur des volets vicariants, conatifs présents chez les stagiaires. Suit la phase de participation caractérisée par les échanges entre pairs. Cette phase est propice aux analyses de pratiques basées sur des expérimentations. Les formateurs sont alors souvent considérés comme des pairs (les maîtres formateurs).Quid de la phase d'émancipation ? Elle arrive après la validation de la formation et est souvent difficile à accepter pour le formateur « médiateur » par définition.

Les deux autres stages arrivant plus tard dans l'année et n'étant pas filés mais massés sur des périodes courtes sont, pour le stagiaire « chargés » de missions spécifiques selon les besoins en formation. Chronologiquement, le stage SR2 correspond à une période d'expérimentation nécessaire en lien avec des questions professionnelles didactiques, pédagogiques tirées de différents écrits évalués et la construction de savoirs professionnels évalués par les différents écrits. Les phases d'expérimentation et de conformation sont au même niveau. Cela s'explique : c'est un stage court qui inclue des moments de validation très rapidement et demande du pragmatisme au stagiaire. Ce stage étant donc structurant au sens de Castoriadis : c'est vraiment une période transitoire qui permet au stagiaire de transférer des savoirs et des compétences de

l'ordre du symbolique (certaines représentations de métier initiales validées par le quotidien lors du premier stage filé) dans le domaine de l'instituant et du structuré. Ces compétences sont validées par les formateurs et confirmées par un nouveau « public » d'élèves. En revanche, ce stage massé éloigne le stagiaire du domaine participatif, du domaine de l'échange en formation (analyse de sa pratique).

Le stage SR3, en fin d'année, précédant les protocoles d'évaluations de la formation, met en évidence le besoin d'expérimentation, nécessaire pour probablement deux raisons. D'abord, beaucoup de stagiaires ont déjà le sentiment de maîtrise pédagogique autorisant des expérimentations, non plus dans un souci de conformation. Ensuite, leur but peut être de compléter la formation : échéances de soutenances, terminer certains écrits. C'est ici une posture pragmatique. Nous voyons bien ici que d'ailleurs la phase de conformation a encore reculé. Reste dernière toujours cette phase d'émancipation car ce stage précède la validation. Mais probablement que certains stagiaires choisissant l'expérimentation basée sur un sentiment de maîtrise sont déjà dans un processus de construction autonome vis-à-vis de l'organisme de formation « médiateur ».

Les éléments dégagés montrent donc que parcours de formation en tant que tel et parcours d'évaluation sont deux aspects de la formation vont de pairs pour le PE2 (Clavier, 2004). Une question émerge : quel effet aurait ce type de stage si le parcours « évaluation » primait ? Mais on peut aussi prendre le problème à l'envers : lorsque les stagiaires ont passé le « cap » de la validation et sont apparemment dans un état esprit « émancipé » à quelle phase se situent-ils, en référence au stage filé exclusivement ?

Les réponses des stagiaires établissent l'ordre suivant (tableau 4 annexe 6) : 1/ la participation, 2/ l'émancipation ; 3/ l'expérimentation ; 4/ la conformation ; 5/ la démission, le découragement. Evidemment, le public sondé ayant été validé avec succès, la phase de découragement en cette fin d'année est soit « évacuée » ou pour certains encore « mise en sommeil ». La phase de participation prime et de manière explicite. C'est probablement justement l'aboutissement des deux parcours, le symbolique et le structurant, le sentiment que son savoir faire validé par les élèves l'est aussi maintenant par l'institution, avec du coup la volonté de partager d'égal à égal : le stagiaire change de statut, devient le partenaire du formateur. Beaucoup exprime leur envie d'émancipation (rapport au symbolique) pour de « voler de leurs propres ailes » sans la tutelle de la formation. Est-ce l'alternance qui amène à cela ?

D'après les stagiaires (tableau 5 annexe 6), si l'alternance n'avait pas été instituée, ils en seraient principalement à la phase de conformation, puis, par ordre de représentativité, de participation, d'émancipation /expérimentation, de découragement. Il y a donc ici plébiscite. L'alternance permet la structuration du stagiaire : construction de l'estime, validation d'un savoir (les écrits), d'un savoir-faire (le terrain) mais aussi d'un savoir-faire structuré car construit sur l'année, validé par l'accompagnement et les échanges réguliers et surtout validés par les élèves. Ce savoir-faire permet aux futurs titulaires de se retrouver à nouveau dans le symbolique, sentiment de maîtrise permettant la projection vers l'année suivante. Ici, c'est probablement la représentation mnésique qui

prend de l'importance : la mémorisation épisodique (Eustache, 2003 ; Weil-Baras, 1993).

Comment le stagiaire a construit dans l'intimité et les échanges son « métier ». Quelle trace, quelle représentation a-t-il de ce métier en fin d'année ? Cet état d'esprit semblerait difficile à atteindre sans alternance. Encore un paradoxe : l'alternance n'est revenue que récemment dans la formation des PE et ce sentiment d'émancipation et de participation probablement étaient ceux des PE en fin de formation avant.

Les évaluations et la nécessité d'expérimentation dans un but pragmatique des stages massés sont probablement restées dans l'imaginaire du PE, la prise de risque, l'autorisation à l'expérimentation « émancipée » trouvant le terrain du stage filé plus favorable. La question suivante du questionnaire associe parcours « identitaire » évalué et parcours de formation : « pour chaque phase citée en question 1 : pouvez-vous associer votre représentation de la visite d'un PEMF, PIUMF : est-ce une évaluation formative, diagnostique, sommative ? »

Que remarquons-nous ? Selon l'état d'estime de soi (parcours identitaire encore une fois, influence du contexte) dans lequel se trouve le PE, l'objet de la visite diffère. Il se rapproche de l'évaluation sommative par l'employeur (la représentation que peut avoir parfois le formateur). Ainsi, la crainte, la peur parfois symbolique et culturelle amène le stagiaire à du pragmatisme et laisse le stagiaire dans une phase de conformation, probablement insuffisante dans la construction et la reconnaissance (évaluations) des savoirs et savoirs faire.

La visite d'un formateur ne semble être constructive dans un parcours de formation qu'en période de participation. Et, si le stagiaire s'autorise à de l'expérimentation (s'oblige, est dans l'obligation), il considère la visite comme diagnostique et donc favorable aux échanges probablement structurants. Il faut noter la représentation de l'évaluation comme sommative lors de la phase d'émancipation. Le rapport ici semble être objectif : la validation par l'institution, l'employeur qui officialise l'entrée officielle dans le métier, dans la communauté des enseignants. La phase de démission est logiquement associée à l'analyse diagnostique des difficultés. Il s'agit ici probablement de la phase de découragement et d'appel à l'aide.

Pour terminer cette enquête nous avons posé une question conclusive aux stagiaires : .Quel comportement avez-vous privilégié lors de ces visites : sécuritaire, pragmatique, normatif, expérimental, ... Classez les selon une hiérarchie positive : du plus utilisé au moins... Vous pouvez en décliner d'autres si nécessaire. L'ordre établi est le suivant : 1/ sécuritaire ; 2. expérimental ; 3/ pragmatique ; 4/ normatif. Ainsi, le comportement sécuritaire est privilégié, devant l'expérimental et le pragmatique, le normatif arrivant loin derrière. Il y a donc en formation création d'un contrat pédagogique. Le stagiaire a parfaitement conscience des objectifs visés lors des visites : diagnostiquer, analyser, aider à analyser la pratique, conseiller mais aussi donner à l'institution un avis sommatif sur les compétences professionnelles du PE. Il n'est pas dupe des intentions (comme l'élève face à un problème de mathématiques semblant venir de « l'imaginaire » de l'enseignant.). Du coup, sécurité et pragmatisme priment afin de présenter une

prestation correcte lors d'une visite « considérée comme contrôle ». Si la visite était celle de l'employeur ?

En quoi le stage filé amène à cette possibilité de choix quand les stages massés auraient probablement donné une autre réponse (où l'expérimental n'arriverait qu'au niveau des commandes en formation : commande des formateurs, nécessité pour les écrits). ? L'expérimentation a ici probablement un but d'échanges et donc de participation.

III- CONCLUSION ET PROLONGEMENTS, EN LIEN AVEC L'EVOLUTION DES FORMATIONS ACTUELLES

Ces différentes enquêtes nous permettent de formuler les résultats suivants :

- 1) dans un premier temps les stagiaires se conforment à la demande de l'institution et la lisent au travers de ce qui rythme leur travail : visite de stage, échéances évaluatives
- 2) dans un second temps la pression évaluative et la pression du stage filé les amènent à évaluer leur pratique de terrain sur les compétences C4, C5, C6, C7 en fonction de leur relation aux élèves et peut-être en fonction de leur relation à leurs collègues de terrain dans l'école où ils sont en stage filé : c'est une forte contextualisation de leur pratique :
- 3) dans un dernier temps ils organisent leur pratique au mieux de leur intérêt dans ce qu'ils en montrent à l'évaluation, se laissant une zone de liberté post évaluation, une sorte d'émancipation.

Il s'avère surtout que le terrain donne **sens**, que le stagiaire est toujours dans cette relation qui se révèle par l'attitude des élèves. Il s'agit donc bien d'une « relation de sens et donc de valeur entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produit de savoir » (Charlot, Bautier, Rochex, 1992). Cette relation de sens, ou relation pédagogique se construirait régulièrement sur le rapport aux savoirs nouveaux (didactiques et pédagogiques), sur la maîtrise progressive des savoir-faire. Tous les moments d'évaluation semblent être au service de cela. La posture du stagiaire dépendant du contexte d'exercice. Plus il est complexe, plus le stagiaire semble être dans une recherche de posture normative. Plus le contexte permet la mise en place d'une relation pédagogique, plus l'enjeu de l'évaluation dépend de l'objectif de celle-ci et donc du moment de formation (période de validation, commande institutionnelle), avec des réponses pragmatiques très souvent. Mais si la formation arrive à créer un climat de partage, le stagiaire peut arriver lui aussi à cette posture de partage et peut s'autoriser à participer, expérimenter, et même s'émanciper. Il y a donc lien entre estime de soi et évaluation.. Plus le stagiaire a une perception négative de ses capacités, plus l'évaluation est considérée comme contrôle avec une pression pouvant être crescendo celle du terrain, et des élèves, en particulier lorsque la relation pédagogique est aussi difficile à construire et que l'institution devient de plus en plus pressante, en association avec une difficulté croissante à l'analyse de sa pratique car tout échange devient de plus en plus

hiérarchique.

Il est donc nécessaire pour les formateurs d'accepter l'aspect instantané de l'évaluation, les limites de celle-ci. L'utilisation d'un référentiel permet un langage commun, mais a aussi un rapport très normatif. Pour qu'il apporte une vision réelle de l'évolution identitaire d'un stagiaire, il doit être le fil conducteur de tous les dispositifs d'évaluation (terrain et différents écrits). L'alternance semble démontrer justement que l'aspect identitaire se construit plus aisément si le stagiaire n'est pas toujours confronté à des commandes institutionnelles : la perception de la visite étant considérée par le stagiaire comme par le formateur comme une évaluation qui parle de la vérité du sujet, dans sa complexité (complexité nécessaire du référentiel), qui accompagne le changement. Le rapport hiérarchique devant passer au second plan.

Il serait intéressant maintenant de se pencher, avec des questions similaires, sur la professionnalisation au sein des masters et la formation des néo-titulaires.

IV- BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants. Paris: Presses Universitaires de France
- Charlot B., Bautier E., Rochex, J-Y. (1992). Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs. Paris : Armand Colin
- Clavier, L. (2004). La relation entre évaluation et formation dans les formations par alternance. Recherche et formation, 46, 81-95
- Eustache, F. (2003). Pourquoi notre mémoire est-elle si fragile ? Le Pommier éditeur
- Leboterf, G. (1994). De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. Paris : Les Editions d'organisation.
- Marsollier, C. (2004). Créer une véritable relation pédagogique. Paris : Hachette
- Paquay, L. (2004). Evaluations des enseignants, tensions et enjeux. Dir Paquay. Paris : L'Harmattan, 2004
- Perrenoud, P. (2001). Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève
- Roquet, J.P. (2005). L'inspection pédagogique aux risques de l'évaluation. Paris : L'Harmattan
- Weil-Barais, A. (1993). L'homme cognitif. Paris : Presses Universitaires de France

V- ANNEXES

Annexe 1 : résumé de la recherche

Thème de recherche	La construction de la professionnalité des stagiaires dans un dispositif de formation professionnelle alternant
Problème général de recherche	Améliorer la compréhension de la construction de la professionnalité des stagiaires au sein d'un dispositif de formation professionnelle alternant.?
Question générale de recherche	Quelles sont les relations entre la nature du dispositif alternant (rythme, organisation) et la construction de la professionnalité des stagiaires
Problème spécifique de recherche	Dans le cadre de la formation par alternance des stagiaires professeurs des écoles, comment évaluer les effets de l'alternance sur la construction de la professionnalité des stagiaires
Question spécifique de recherche	Comment évaluer les effets de la nouvelle alternance (« stage filé ») mise en œuvre dans le cadre de la formation professionnelle des professeurs des écoles stagiaires sur la construction de leur professionnalité ?

Annexe 2 : le référentiel de compétences du stagiaire

Compétences	Connaissances / Capacités / Attitudes
1) Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se positionne par rapport aux exigences du métier (éthique, posture, sécurité des élèves). ➤ Connait et fait partager les valeurs de la république et les textes qui les fondent. ➤ Se fait respecter et utilise la sanction. avec discernement et dans le respect du droit. ➤ Organise des débats et une vie collective réglée, tolérante et fraternelle. ➤ Respecte les élèves et leurs parents.
2) maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Intègre dans les différentes situations l'objectif de maîtrise de la langue. ➤ Est capable de repérer les obstacles à la lecture. ➤ Communique avec clarté et précision dans un langage adapté. ➤ Veille dans toutes les situations au niveau de langue des élèves.
3) Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Connait les concepts et notions, les démarches et méthodes liées aux disciplines enseignées à l'école. ➤ Met en œuvre les programmes et le socle commun de connaissances et de compétences. ➤ Mobilise en situation professionnelle les savoirs construits à l'IUFM.
4) Concevoir et mettre en œuvre son enseignement	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Définit des objectifs d'apprentissage. ➤ Organise une progression et une programmation. ➤ Prépare des situations adaptées à un public.
5) Organiser le travail de la classe	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Anime et conduit la classe de manière efficace. ➤ Fait preuve d'autorité. ➤ Sait communiquer. ➤ Sait réagir en situation conflictuelle. ➤ Varie les modalités des temps d'apprentissage. ➤ Hiérarchise les objectifs pédagogiques.
6) Prendre en compte la diversité des élèves	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Veille à préserver l'égalité et l'équité entre élèves. ➤ S'adapte aux élèves tout en ayant le souci des exigences nationales. ➤ Prend en compte les différents rythmes d'apprentissage. ➤ Veille à ce que chaque élève porte un regard positif sur lui-même et sur l'autre. ➤ Connait les mécanismes de l'apprentissage. ➤ Observe et identifie les difficultés de ses élèves.
7) Évaluer les élèves	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Elabore des outils d'évaluation pertinents. ➤ Explicite les critères de notation. ➤ Analyse les résultats constatés et détermine les causes des erreurs. ➤ Valorise le travail personnel des élèves. ➤ Veille à ce que chaque élève soit conscient de ses progrès, du travail et des efforts qu'il doit produire. ➤ Conçoit des activités de remédiation et de consolidation des acquis.
8) maîtriser les TICE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Met en œuvre un enseignement et des situations d'apprentissage utilisant les TICE. ➤ Choisit avec discernement les sources et les outils informatiques adaptés aux objectifs.
9) Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Inscrit sa pratique professionnelle dans l'action collective de l'école (projet d'école). ➤ Connait et rencontre les partenaires et les interlocuteurs extérieurs à l'école.
10) Se former et innover	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Construit des savoirs actualisés et mis à la portée des élèves. ➤ Analyse sa pratique pour la faire évoluer.

Annexe 3 : quelques résultats de l'enquête 1

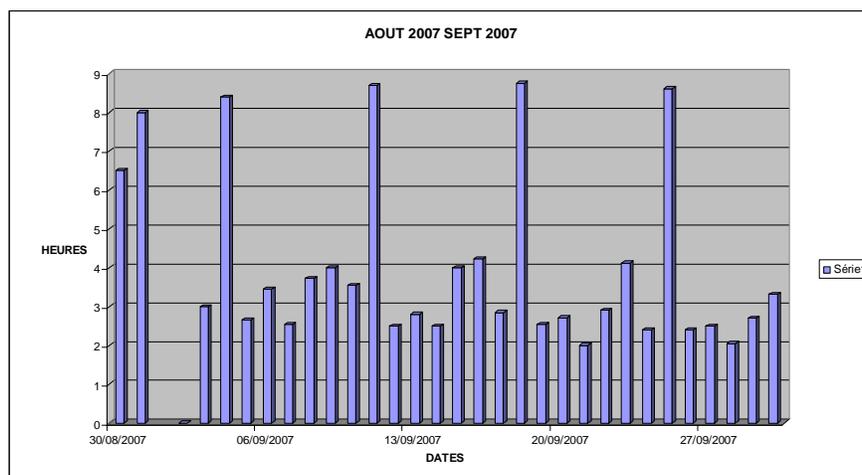


Tableau 1 : durée hebdomadaire passée à préparer le stage filé, en début d'année

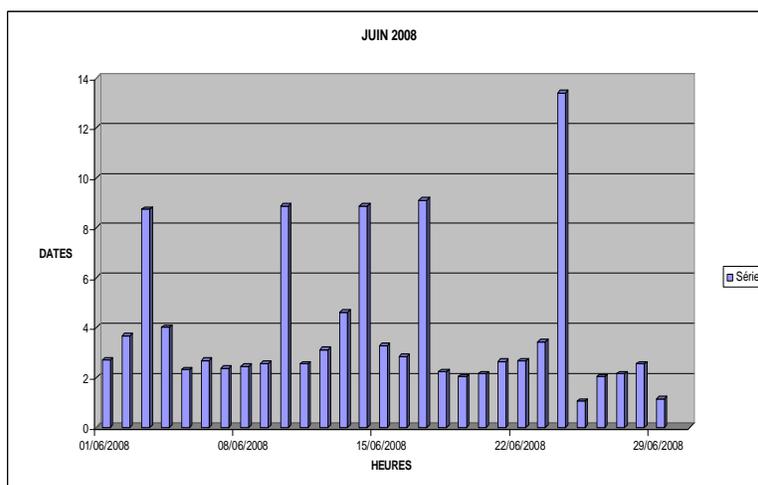


Tableau 2 : durée hebdomadaire passée à préparer le stage filé, en fin d'année

Moyenne sur l'année :

- Lundi : 4 heures
- Mardi (le jour du stage filé) : 8, 5 heures
- Mercredi: 4 puis 3 heures
- Jeudi: 2 heures
- Vendredi: 2 heures
- Samedi: 4 heures
- Dimanche: 4 heures

Annexe 4 : Complexité de la construction des compétences

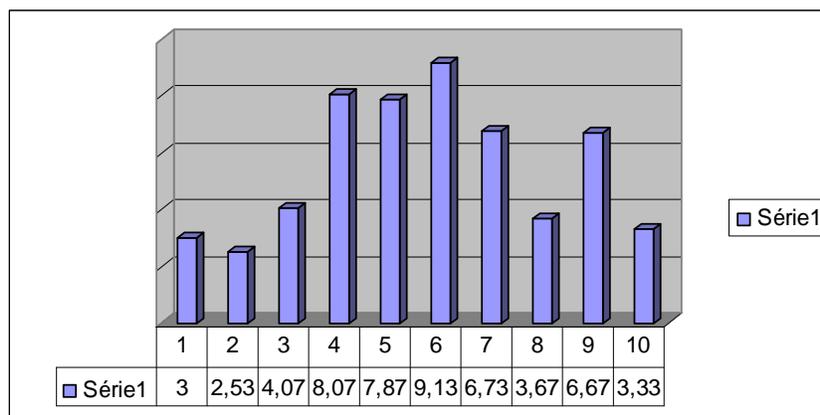


Tableau 3 : moyenne de la complexité de construction de chacune des compétences 1 à 10

Le stage filé est :

- Le dispositif le plus intéressant pour construire les compétences : C5 C4 C6 C7
- Le dispositif le moins intéressant pour construire les compétences : C3 C8 C2
- Le dispositif le plus intéressant pour construire la compétence : C4
- Le dispositif le moins intéressant pour construire la compétence : C8 C2

Annexe 5 : Questionnaire distribué aux PE2, en fin d'année scolaire 2008-2009
(le mardi 26 mai 2009)

En cette fin d'année de formation, Pouvez vous répondre à ce questionnaire :

Réponses obtenues à la question « en 2 phrases maxi, quelle définition as-tu du PEMF (professeur des écoles maître formateur) ? »

Personne ressource essentielle qui écoute, guide, conseille un stagiaire. Elle évalue l'évolution du parcours du stagiaire sur l'année pour lui soumettre son bilan et de nouvelles pistes de travail.

Un collègue expérimenté pouvant donner de nombreux conseils concrets pour faire évoluer ma pratique.

Formateur et collègue dont la tâche est d'aider et de conseiller.

Professeur des écoles en activité conseillant les autres professeurs des écoles

Personne hautement qualifiée avec une expérience du terrain prête à partager.

Un professionnel qui accompagne et conseille pendant l'entrée dans le métier. Il s'appuie sur sa pratique de classe

Un professeur des écoles qui a eu une volonté d'étudier et de réfléchir sur sa pratique dans un but soit uniquement personnel, soit de faire de la formation pour les futurs PE2

Personne permettant l'accompagnement du stagiaire vers la construction des compétences attendues du PE.

Un enseignant qui cherche constamment des nouvelles stratégies d'enseignement pour favoriser l'apprentissage des élèves.

Un PE qui guide et conseille les stagiaires.

Enseignant expérimenté qui nous montre ses exemples de sa pratique.

PE reconnu par son enseignement. Personne du terrain qui est une ressource pour le PE à plusieurs niveaux.

PE qui, par son expérience dans les classes, peut apporter des conseils, des outils, des exemples d'activités, et répondre aux questions sur les pratiques de classe.

Professeur des écoles maître formateur. C'est un PE qui est également formateur, qui a une fonction de formation et de conseils.

PE qui montre au PE2 qu'il encadre ses points positifs ses erreurs, lui donne des conseils, des pistes pour améliorer son enseignement.

Réponses obtenues à la question En 2 phrases maxi, Quelle définition as-tu du RGR (responsable de groupe de référence) ?

Personne organisatrice des rencontres entre les différents partenaires de la formation. Elle conseille, guide et évalue les stagiaires. Elle gère les difficultés rencontrées par chacun, et par tous.

Un collègue assurant la liaison entre les PE2 et les PEMF. Et qui programme les différents ordres du jour des GR. Qui a une vision d'ensemble.

Coordonnateur, médiateur entre les différents acteurs : PE2, PEMF, IUFM, référents.

Responsable d'un groupe de référence où des besoins concrets de la part des PE2 sont étudiés.

Personne qui guide, conseille, accompagne.

Un PEMF ou un PIUMF ayant des responsabilités différentes par rapport au PE2. Il a une vision plus globale du parcours du PE2. il encadre le GR, anime les séances du GR.

Le RGR est un PEMF ou un PIUMF volontaire pour se charger de l'organisation et le suivi d'un groupe de PE2.

Régulateur des relations PEMF/stagiaire, coordinateur des ressources nécessaires à l'évolution des PE2 au cours de l'année.

Un PEMF ou un PIUMF qui accompagne les PE2 dans leur formation.

Responsable d'un groupe de stagiaires qui les guide dans leur année de formation et dans leur future installation.

Personne référente qui accompagne le PE2 dans sa formation et qui gère le GR. (accompagnateur et pas évaluateur.

Organisateur dans l'accompagnement des PE2.

La personne référente qui centralise les questions et essaie d'y répondre avec les PEMF, PIUMF en GR. Par son expérience, elle peut répondre aussi aux sollicitations des jeunes PE2.

C'est un référent, celui auquel on s'adresse si souci pendant le stage. C'est un formateur coordinateur.

Référent auquel le PE2 peut poser des questions quant à la formation, la pratique sur le terrain.

Réponses obtenues à la question « En 2 phrases maxi, Quelle définition as-tu du PIUMF (professeur d'IUFM)? »

Personne qui transmet ses savoirs didactiques et pédagogiques.

Un professeur expert d'une discipline qui donne des conseils en terme de contenus didactiques mais qui n'est pas toujours en phase avec la réalité du primaire.

Professeur chargé d'apporter les contenus disciplinaires.

Enseignant disciplinaire exerçant à l'IUFM, ayant peu de contact avec les écoles.

Personne compétente dans sa discipline qui transmet des savoirs disciplinaires et didactiques (problème : PIUMF trop dans la théorie)

L'apport est plus disciplinaire et parfois moins pratique (peu de PIUMF ont été PE auparavant).

Un professeur disciplinaire enseignant à l'IUFM. Il a ou n'a pas de vécu de PE. Ce qui peut influencer sur son enseignement.

Référent pédagogique et didactique quant à la construction des séances disciplinaires.

Un enseignant qui aide à la formation des PE.

Professeur d'une discipline qui enseigne dans sa discipline et sa mise en œuvre dans les classes.

Personne ressource dans une discipline qui fournit exemples, ressources, références.

Spécialiste dans une discipline, dans un domaine.

Un enseignant « spécialiste » d'une discipline qui apporte dans sa matière des apports didactiques et pédagogiques.

Professeur chargé de l'enseignement des contenus disciplinaires et didactiques.

Professeur compétent dans sa discipline tant au niveau didactique que pédagogique et qui sait expliquer.

Annexe 6 : questionnaire distribué aux PE2 le mercredi 24 mai 2009 et résultats

Parcours identitaire

S'il fallait faire une chronologie de votre représentation du stage filé en lien avec l'évaluation de votre parcours professionnel :

Voici 5 phases possibles vécues (avec définition de Clavier, 2004) lors de ces journées de stage filé :

Phase de participation : Le stagiaire recherche le sens des référentiels sous-tendant son action. Il travaille à élucider le sens de ce qu'il fait.

Phase de conformation : le stagiaire applique les règles en usage dans l'institution. Il respecte les procédures.

Phase d'émancipation : le stagiaire se construit son savoir propre.

Phase d'expérimentation : le stagiaire tente des dispositifs, appréhendent des contenus qu'il ne maîtrise pas obligatoirement ni sur le plan théorique, ni sur le plan didactique, ni sur le plan pédagogique.

Phase de démission, de découragement : Le stagiaire rencontre des moments de découragement, liés à des comportements d'élèves, des réactions institutionnelles ne correspondant pas à ses attentes. Et n'arrivant pas à les analyser ou y remédier.

1. Pouvez-vous les classer par ordre chronologique selon votre vécu en stage filé. Toutes les phases ne vous concernent peut-être pas.

Si vous avez déterminé une autre phase, n'hésitez pas à l'inscrire (d'où 6 lignes)

2. Même démarche pour le SR2

3. Même démarche pour le SR3

4. Aujourd'hui, à quelle phase vous situez-vous ? En se référant au stage filé exclusivement.

5. Si l'alternance n'avait pas été instituée (mais trois stages massés sur l'année), à quelle phase estimeriez-vous être aujourd'hui ?

Parcours identitaire et évaluation :

6. Pour chaque phase citée en question 1 : pouvez-vous associer votre représentation de la visite d'un PEMF, PIUMF : est-ce une évaluation formative, diagnostique, sommative

7. Quels comportements avez-vous privilégiés lors de ces visites : sécuritaire, pragmatique, normatif, expérimental, ... Classez les selon une hiérarchie positive : du plus utilisé au moins... Vous pouvez en décliner d'autres si nécessaire.

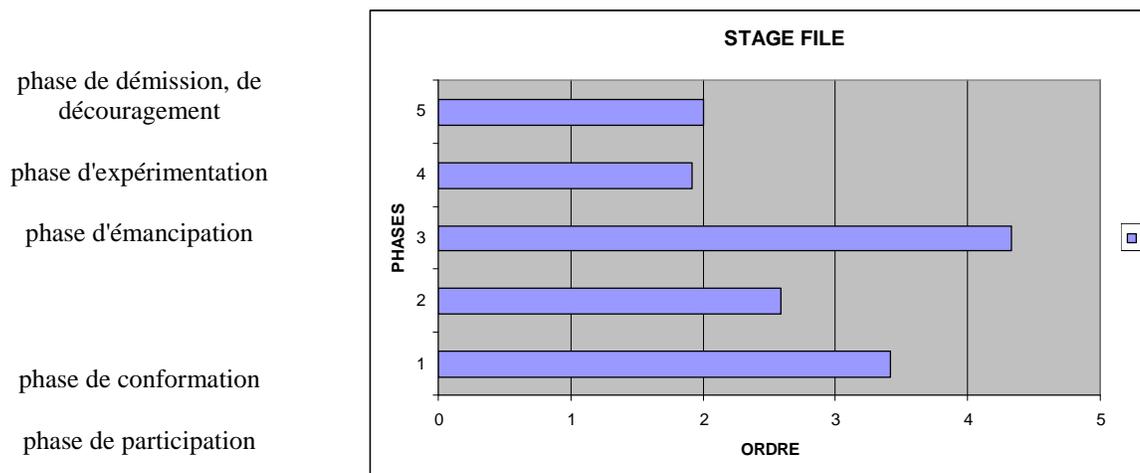


Tableau 4 : résultats pour le stage filé (question 1)

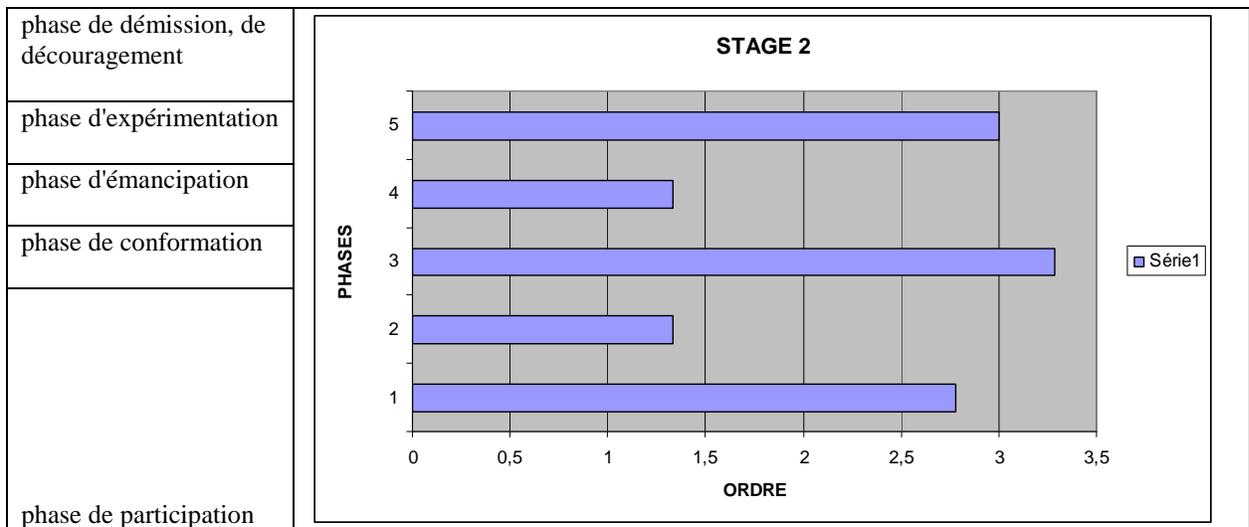


Tableau 5 : résultats pour le stage massé 2 (question 2)

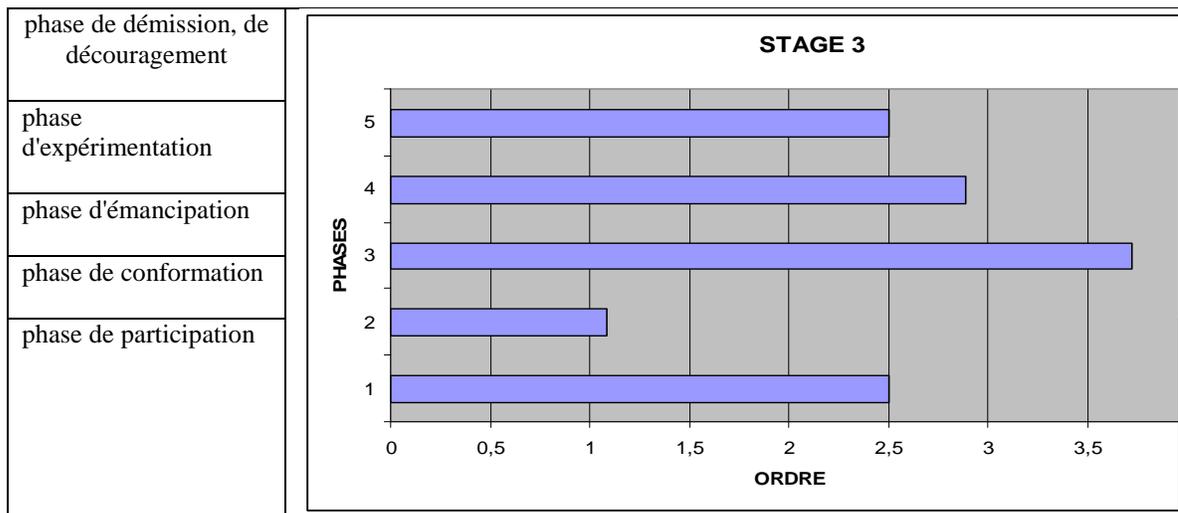


Tableau 6 : résultats pour le stage massé 3 (question 3)

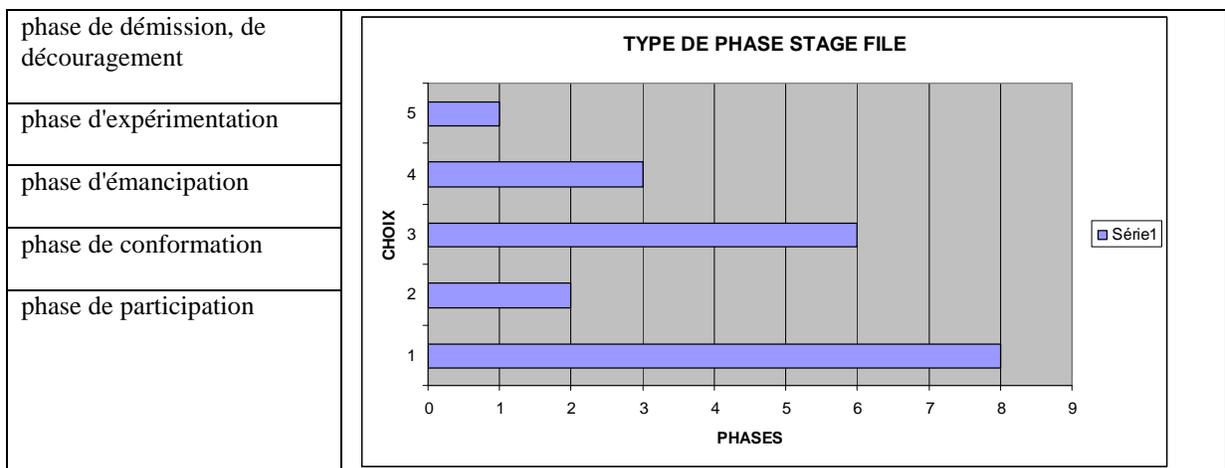


Tableau 7 : résultats pour la question 4 (somme des réponses)

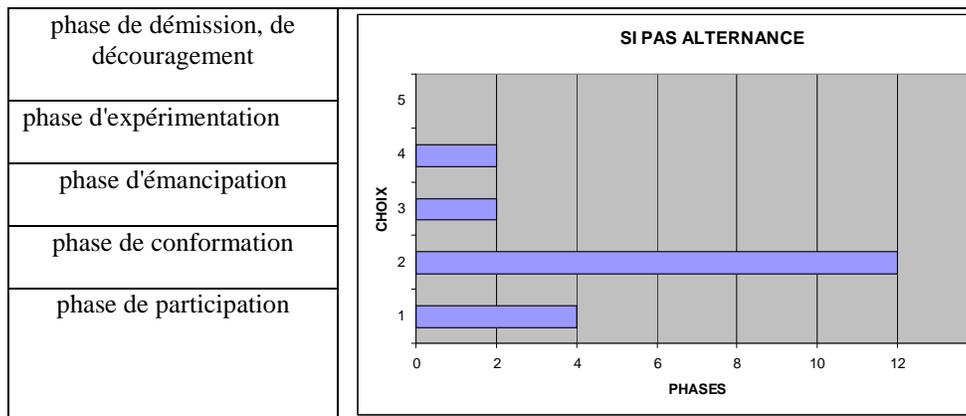


Tableau 8 : résultats pour la question 5 (somme des réponses)

phase de participation	formative	diagnostique	sommative
	15	4	1
phase de conformation	formative	diagnostique	sommative
	1		19
phase d'émancipation	formative	diagnostique	sommative
	4		16
phase d'expérimentation	formative	diagnostique	sommative
	8	12	0
phase de démission, de découragement	formative	diagnostique	sommative
	4	15	1

Tableau 9 : résultats pour la question 6

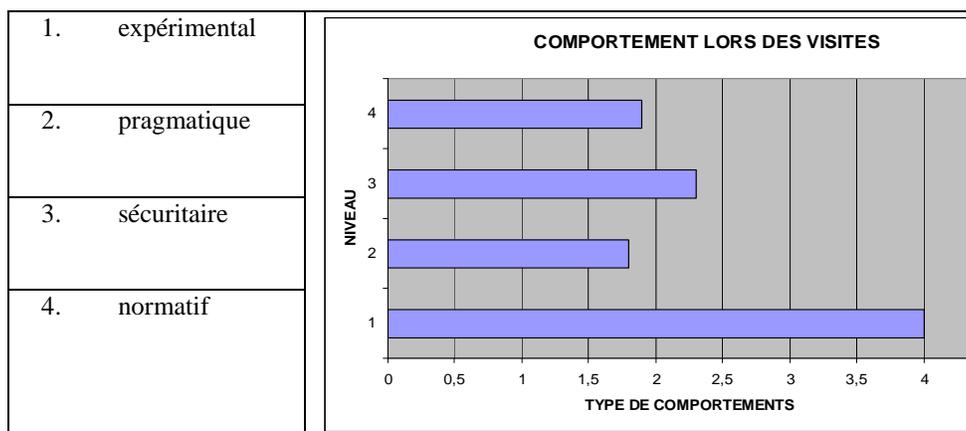


Tableau 10 : résultats pour la question 7



ATELIERS

UN EXEMPLE DE SITUATION POUR LA FORMATION ASH (OPTION D)

Denis BUTLEN

PU, IUFM Pays de Loire, Université de Nantes
CREN Nantes

[<denis.butlen@wanadoo.fr>](mailto:denis.butlen@wanadoo.fr)

Marie-Paule VANNIER

MC, IUFM Pays de Loire, Université de Nantes
CREN Nantes

[<Marie-Paule.vannier@univ-nantes.fr>](mailto:Marie-Paule.vannier@univ-nantes.fr)

Résumé

Cet atelier, qui avait pour but de mettre en évidence certaines caractéristiques des situations d'enseignement s'adressant à un public de l'enseignement spécialisé (ASH) et d'analyser certains gestes professionnels de professeurs de l'enseignement spécialisé, s'est déroulé en quatre temps.

Après une présentation du contexte de la formation CAPA-SH dans leur IUFM, les auteurs précisent leur cadre théorique. Celui-ci s'inscrit dans la double approche développée par Robert et Rogalski et emprunte des concepts à la didactique des mathématiques, notamment à la théorie des situations, à l'ergonomie cognitive et à la didactique professionnelle.

Leur modèle comporte quatre niveaux permettant de prendre en compte le degré de contraintes et de marges de manœuvre du professeur. Il distingue ainsi ce qui relève de l'ordre du métier de professeur des écoles, des I(instruction)-genres, des E(éducation)-genres et du style personnel de l'enseignant.

Le troisième temps, consacré au visionnage d'extraits d'une séance de mathématiques se déroulant dans une structure scolaire d'hôpital de jour et s'adressant à des adolescents psychotiques, conduit à une analyse de la mise en œuvre de la situation choisie : « qui dira 20 ? ». Cette analyse se concentre de façon particulièrement détaillée sur les parties disputées par deux élèves dont la différence de niveau cognitif et le rapport aux interactions entre pairs sont emblématiques de ce public et donne à voir, de façon très fine, les régulations nécessaires et spécialisées, au sens en adaptation aux élèves, des enseignants sur cette situation.

En conclusion les auteurs ouvrent sur des questions relatives d'une part à la situation et à sa mise en œuvre, d'autre part à la formation.

Exploitations possibles

Cet article donne des pistes pour construire des dispositifs de formation en direction des enseignants spécialisés avec pour objectif de les aider à lire et analyser des situations traitant de notions déjà fréquentées par les élèves, mais peu ou mal comprises et fournit des cadres théoriques pour leur proposer une réflexion sur leur pratique personnelle.

Mots-clés

Enseignement spécialisé, élèves en situation de handicap, élèves à besoin particulier (EBEP), double approche, I-genre, E-genre, style, « qui dit 20 ? ».

ÉVALUER LES COMPÉTENCES NUMÉRIQUES À L'ENTRÉE AU CP

Alex CABROL

CPC Montpellier-Est, IREM Montpellier

Roland GISPERT

PEMF école Bouloche Montpellier, IREM Montpellier

Michel RAMOS

Formateur en pédagogie générale, IUFM Montpellier

michel.ramos@montpellier.iufm.fr

Résumé

Les animateurs de l'atelier ont soumis, à la réflexion des participants, un outil permettant d'évaluer les huit compétences numériques. Celles-ci sont mentionnées, dans les programmes 2002, comme devant être acquises en fin d'école maternelle.

L'atelier s'est déroulé en deux temps :

- dans un premier temps, les animateurs ont présenté globalement leur outil, montré l'importance d'acquérir de solides compétences numériques pour la réussite ultérieure des élèves et ont fait part de leurs premiers essais dans une classe de CP de type RAR, en février.
- dans un second temps, les participants ont proposé, pour les compétences non parfaitement acquises, des améliorations possibles des épreuves présentées. Seules quatre compétences parmi les huit ont donc été étudiées.

Le compte-rendu de l'atelier présente les épreuves initiales et les transformations qui résultent de la discussion pour les quatre compétences abordées au cours de l'atelier.

Exploitations possibles

Les épreuves présentées sont exploitables en formation initiale et continue des professeurs des écoles.

La bibliographie, présente dans les notes, permettra au lecteur qui le souhaite de compléter son information.

Mots-clés

Compétences numériques, cours préparatoire, évaluation.

ANALYSE D'UNE SEQUENCE DE CLASSE VISANT A EVALUER ET A RENFORCER LA COMPREHENSION DU SYSTEME DECIMAL AU COURS PREPARATOIRE

Patrick GIBEL

IUFM d'Aquitaine, Université Bordeaux IV
patrick.gibel@aquitaine.iufm.fr

M'hammed ENNASSEF

IUFM d'Aquitaine, Université Bordeaux IV
mhamed.ennassef@aquitaine.iufm.fr

Résumé

Cet atelier permet un questionnement sur les dispositifs d'évaluation de la compréhension du système décimal chez des élèves de Cours Préparatoire.

Un jeu de communication (situation adidactique s'appuyant sur une ingénierie initialement produite au COREM⁹ et adaptée à la classe) portant sur l'écriture de nombres compris entre 78 et 148 est conduit au troisième trimestre dans une classe de CP qui a suivi auparavant une séquence sur les « fourmillions » (décrite en annexe).

Leur enseignante souhaite d'une part obtenir une information sur la capacité de ses élèves à réinvestir, en situation, leurs connaissances du système décimal et d'autre part, leur permettre l'accès aux critères d'adéquation, de validité et d'économie du raisonnement qui sous-tend leurs procédures.

En s'appuyant sur une présentation du cadre théorique (TSD et évaluation formative) ayant permis l'élaboration de la séquence, les participants ont effectué une analyse a priori de la situation (variables didactiques, procédures envisagées, difficultés prévisibles, modalités et critères d'évaluation).

En particulier est donné une définition du répertoire didactique de l'élève et de la classe et sont soulignés les liens entre situation adidactique et évaluation formative.

Exploitations possibles

C'est un bon exemple pour une analyse a priori intégrant des éléments de la TSD et pour une réflexion efficace sur une pratique d'évaluation formative.

C'est aussi un développement des apprentissages clés sur la numération décimale qui prend appui sur la séquence des « fourmillions ».

Mots-clés

TSD, situation adidactique, représentations, nombres entiers, évaluation, système décimal, répertoire didactique, institutionnalisation, évaluation formative.

⁹Centre d'Observation et de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques, École Michelet, Talence

COMMENT ÉVALUER ET TRAVAILLER DES COMPÉTENCES GÉOMÉTRIQUES ET SPATIALES EN MATERNELLE ?

Jean-François BERGEAUT

PIUFM, IUFM Midi-Pyrénées UT2 Toulouse-Mirail
jean-francois.bergeaut@toulouse.iufm.fr

Christophe BILLY

PIUFM, IUFM Midi-Pyrénées UT2 Toulouse-Mirail
christophe.billy@toulouse.iufm.fr

Isabelle LAURENÇOT

PIUFM, IUFM Midi-Pyrénées UT2 Toulouse-Mirail
isabelle.laurencot@toulouse.iufm.fr

Madeleine VAULTRIN

PIUFM, IUFM Midi-Pyrénées UT2 Toulouse-Mirail
madeleine.vaultrin@toulouse.iufm.fr

Résumé

En 2007 - 2008 un DVD, accompagné d'un livret d'utilisation, sur le repérage de compétences numériques en GS, en début et en fin d'année, à partir d'entretiens individuels d'élèves, a été réalisé et présenté à la COPIRELEM en 2008. Sur la base de ce travail, en 2008 - 2009, la construction du même type d'observations dans le domaine spatial et géométrique a été réalisée. Un questionnaire a été bâti et des entretiens réalisés. C'est à partir de ces travaux que, lors de l'atelier, les participants ont réfléchi aux compétences géométriques et spatiales essentielles à acquérir en fin de GS, à la manière de les évaluer et aux activités qui permettent de les travailler. Les éléments sur lesquels ont porté les échanges et les analyses des tâches proposées sont repris dans ce texte.

Exploitations possibles

Le travail mené dans cet atelier a permis de questionner les tâches proposées aux élèves par les concepteurs de la ressource et d'appréhender la complexité de l'évaluation dans le domaine spatial et géométrique. Tous les supports sont décrits en annexe de l'article. Par manque de temps les entretiens avec les élèves et les pistes envisagées pour utiliser ce support en formation n'ont pas été évoquées. Donc ce travail reste à faire !

Mots-clés

Evaluations, mathématiques, espace et géométrie, Grande Section.

COMMENT EVALUER DES COMPETENCES COMPLEXES

A TRAVERS UN DISPOSITIF NON TRADITIONNEL : LA RESOLUTION COLLABORATIVE DE PROBLEMES DE RECHERCHE

Geneviève Couderc

Collège Joffre de Montpellier, IREM de Montpellier
genevieve.couderc@ac-montpellier.fr

Viviane Durand Guerrier

Université de Montpellier, UMR I3M, équipe ACSIOM
vdurand@math.univ-montp2.fr

Mireille Sauter

Collège P Mendès France 34 170 Jacou, IREM de Montpellier
mireille.sauter@ac-montpellier.fr

Résumé

L'évaluation de compétences, demandée dans les livrets scolaires à l'école ou pour le socle au collège, nécessite une réflexion sur la mise en œuvre de nouveaux dispositifs dans les classes. Depuis plusieurs années, l'IREM de Montpellier organise, lors de stages de formation continue, une recherche collaborative entre classes sur un problème de recherche, via internet. Suivant le canevas d'une démarche d'investigation, les élèves sont confrontés à une véritable démarche scientifique. Lors de l'atelier, ont d'abord été présentés les motivations des auteurs, le dispositif mis en place et le corpus d'appui pour le travail de l'atelier (travaux d'élèves et extrait de débats). Les participants ont ensuite été invités à mener une réflexion sur les connaissances et compétences travaillées lors de ce travail collaboratif et sur les modalités d'évaluation envisageables. Une synthèse a été faite en liaison avec les travaux du groupe de recherche de l'IREM de Montpellier.

Exploitations possibles

Les enseignants désireux d'engager leurs élèves dans la résolution de problèmes ouverts suivant le canevas d'une démarche d'investigation, trouveront, dans le compte-rendu de cet atelier, des modalités détaillées de mises en œuvre de travail collaboratif autour de cet objectif. La question de l'évaluation des compétences du socle commun à partir de ces activités est aussi abordée et des pistes de réponses sont fournies.

Mots-clés

Résolution de problèmes - Problème ouvert - Recherche collaborative - Démarche d'investigation - Évaluation des compétences

DEVELOPPER ET EVALUER LES CONNAISSANCES ET LES COMPETENCES LIEES AUX GRANDEURS AU CYCLE 3

Alex CABROL, IREM de Montpellier,

Viviane DURAND GUERRIER IREM
Montpellier, Université de Montpellier 2

viviane.durand-guerrier@univ-montp2.fr

Résumé : L'atelier proposé s'appuie sur le travail du groupe « Premier degré » de l'IREM de Montpellier, qui a expérimenté en 2009-2010 en cycle 3 (CM1, CM2) une séquence d'introduction de l'aire. Tout d'abord, quelques éléments théoriques sont présentés sur « grandeurs et mesure », ainsi que les choix faits, leurs motivations et les attendus en termes d'apprentissage pour les élèves.

Le groupe Premier degré de l'IREM de Montpellier a mis en place une séquence sur l'aire expérimentée dans plusieurs classes. Cette séquence, rapidement décrite, s'appuie sur la nécessité d'introduire les grandeurs avant la mesure (voir les recommandations des programmes de 2002).

Une catégorisation des procédures des élèves est présentée suite à une analyse fine d'un des exercices de l'évaluation CM2 2010.

Un travail en petits groupes d'analyse *a priori* et d'analyse *a posteriori* sur quelques copies, a été proposé aux participants de l'atelier. Ce travail a montré l'importance d'une étude pointue des exercices proposés en évaluation pour formuler des hypothèses raisonnables sur ce que l'on peut tirer des résultats obtenus par rapport aux effets attendus d'une expérimentation.

Exploitations possibles

Le travail conduit dans le groupe de Montpellier montre les effets du travail effectué avec les élèves vers une conceptualisation de la notion d'aire. L'analyse très fine d'un exercice de l'évaluation CM2 2010 a permis, d'une part, de catégoriser les procédures des élèves et, d'autre part, d'illustrer l'importance d'une étude fine des exercices proposés en évaluation pour éviter que des réponses exactes puissent être produites avec des procédures erronées.

Les annexes très riches permettent une utilisation ultérieure de cette analyse dans des formations.

Mots-clés

Aire, grandeurs et mesures, évaluation, catégorisation de procédures.

QUELLES MODALITES DE CONTRÔLE DES CONNAISSANCES DANS LA FORMATION EN MATHÉMATIQUES DES PROFESSEURS D'ÉCOLE ?

Arnaud SIMARD

COPIRELEM

IUFM de Franche Comté

arnaud.simard@fcomte.iufm.fr

Jean-Louis IMBERT

COPIRELEM

Pascale MASSELOT

COPIRELEM

Cécile OUVRIER-BUFFET

COPIRELEM

Résumé :

Le processus de « masterisation » implique un bouleversement dans la façon de penser la formation des maîtres. Le master (M1 et M2) constitue à la fois une formation universitaire diplômante et une préparation au concours.

L'atelier proposé a pour but de réfléchir collectivement sur le contenu et les modalités des contrôles de connaissances à mettre en place. Il résulte d'une inquiétude des formateurs IUFM face à la problématique suivante : la nature des sujets de concours de recrutement va avoir un effet sur les formations dispensées dans les masters et sur les contenus des évaluations à l'issue de chaque semestre du master (cf travaux de Peltier, 1995).

L'atelier a été pensé en quatre parties. Dans un premier temps, une mise au point sur les finalités des unités d'enseignement spécifiques aux mathématiques dans les masters doit permettre de préciser les différents aspects des mathématiques à aborder dans le cadre d'une formation destinée à de futurs enseignants. Les participants sont sollicités pour « justifier en quatre ou cinq points la nécessité de « savoir » des mathématiques pour un futur professeur des écoles ». Une synthèse permet alors de dégager les grands objectifs d'une formation en mathématiques des futurs maîtres. Pour la deuxième et la troisième partie de l'atelier, nous nous plaçons dans le cadre de l'évaluation d'une unité d'enseignement du master. Deux modalités sont plus précisément analysées, l'une orale (avec temps de préparation limité) et l'autre écrite (en temps limité) en vue de définir les connaissances mathématiques et didactiques que l'étudiant doit mobiliser pour réussir chacune des épreuves. Dans la dernière partie, pour élargir le domaine des possibles en termes d'évaluation d'un module de formation, nous évoquons d'autres modalités d'évaluation. Pour une meilleure lisibilité, le plan de l'article suit celui de l'atelier et les apports des participants à l'atelier sont intégrés au texte.

Exploitations possibles

Constructions de modalités d'évaluation pour les unités d'enseignement relatives aux mathématiques dans les masters préparant aux métiers de la formation et de l'enseignement.

Préparation des étudiants aux épreuves de mathématiques du concours PE.

Élaboration de sujets pour le concours PE.

Réflexion pour améliorer les modalités des épreuves du concours de recrutement des PE.

Mots-clés

Évaluation, formation des PE, sujets de concours PE, oral, écrit, master.

LA SYMETRIE ORTHOGONALE DU CE2 A LA SIXIEME : D'UNE REFLEXION SUR LES ENJEUX DE SON ENSEIGNEMENT A L'ELABORATION D'UN DOCUMENT-RESSOURCE POUR LES ENSEIGNANTS

Christine MANGIANTE-ORSOLA

MCF, Université d'Artois, IUFM Nord Pas de Calais,
Laboratoire de Mathématiques de Lens
christine.mangiante@lille.iufm.fr

Anne-Cécile MATHE

MCF, Université d'Artois, IUFM Nord Pas de Calais,
Laboratoire de Mathématiques de Lens
acecile.mathe@lille.iufm.fr

Résumé

Cet atelier s'est présenté en deux temps. Tout d'abord, à partir d'une activité de restauration de figure symétrique proposée aux participants de l'atelier, nous avons mis en évidence les choix fondamentaux du groupe par rapport à l'enseignement de la géométrie en général et de la symétrie axiale en particulier : liens entre espaces graphiques et espace géométrique, question du rapport à la figure en géométrie, géométrie sans mesure, jeux sur les instruments ... Nous avons ensuite présenté des éléments de progression élaborés au sein de la recherche puis, à travers l'analyse d'extraits de ressources produites par le groupe et de comptes-rendus de séances observées, nous avons interrogé la viabilité dans l'enseignement ordinaire des situations proposées par les chercheurs.

Exploitations possibles

Enseignement : symétrie axiale et, plus largement, géométrie plane du C3 à la 6^{ème}
Formation : id + variations des pratiques enseignantes à partir d'un même scénario initial
Recherche : id + analyse pratiques de classe + conception de ressources pour les enseignants +
...

Mots-clés

Symétrie axiale, restauration de figures, géométrie plane, pratiques enseignantes, ressources pour enseigner, ingénierie didactique

CONDITIONS D'APPROPRIATION DU PARCOURS DE FORMATION MPC2 « MATHÉMATIQUES AU PRIMAIRE : CALCUL ET CALCULATRICES »

Teresa ASSUDE

Professeur des Universités, Université de Provence (IUFM)
MR ADEF P3, Aix Marseille Université, INRP
t.assude@aix-mrs.iufm.fr

Pierre EYSSERIC

PIUFM, Université de Provence
peysseri@club-internet.fr

Résumé

Dans cet atelier, les animateurs engagent une réflexion sur le parcours de formation MPC2 « Mathématiques au primaire : calcul et calculatrices ».

L'atelier est décliné en trois temps. Après une rapide présentation du dispositif « Pairform@nce » et du parcours MPC2, les participants commencent à s'approprier ce parcours de formation en ligne en l'explorant à partir d'une copie du site sur Cdrom. Une troisième partie est consacrée au problème de l'appropriation d'un parcours de formation par des acteurs qui ne l'ont pas conçu au départ.

Des annexes conséquentes présentent des outils pour la classe : séances et séquences effectivement mises en œuvre, exemple de programmation élaborée du CE1 au CM2 dans une école.

Exploitations possibles

Les outils présentés sont utilisables en formation initiale ou continue des maîtres ainsi qu'en formation de formateurs sur le thème des calculatrices à l'école primaire.

Mots-clés

Parcours de formation Pairform@nce, parcours MPC2, ingénierie de formation, appropriation, calcul, calculatrices, enseignement primaire.

LA RESOLUTION DE PROBLEMES EN QUESTIONS

QUELS SAVOIRS OU SAVOIR-FAIRE ?

QUELLE INSTITUTIONNALISATION ?

Le groupe Mathaqui'

**Caroline Bulf, Valentina Celi,
Lalina Coulange, Carine Reydy,
Grégory Train, Patrick Urruty**

IUFM d'Aquitaine, Université de Bordeaux 4
Pour le groupe : lalina.coulange@aquitaine.iufm.fr

Résumé

Au travers d'expériences diverses conduites dans le cadre de la formation des professeurs des écoles ou de la recherche, nous nous interrogeons sur la résolution de problèmes dits « pour apprendre à chercher ».

Au fil de notre réflexion, une double question est devenue centrale : celle des savoirs ou savoir-faire en jeu, de leur institutionnalisation et de leur devenir. Quels savoirs ou savoir-faire sont en jeu dans la résolution de problèmes « pour apprendre à chercher » ? Quelle institutionnalisation peut être conduite autour de ces savoirs ou savoir faire ?

Nous mettrons à l'étude deux types de matériaux de façon à illustrer ce questionnement :

- un compte rendu d'expérience de défi mathématique « les quadrillages » avec correspondance entre une classe de CP et de GS conduit par P. Urruty.
- des extraits de vidéo dans une classe de CM2 « le problème des 1 », issus d'une recherche menée dans le cadre du réseau RESEIDA par L. Coulange.

Exploitations possibles

En formation continue, voire initiale, faire vivre deux situations pour amener les enseignants à une réflexion sur la place des problèmes pour chercher dans l'enseignement de mathématiques à l'école élémentaire.

Mots-clés

Ecole élémentaire. Mathématiques. COPIRELEM. Problème pour chercher. Problème pour apprendre à chercher. Résolution de problème. Défi mathématique.

PRESENTATION D'UN OUTIL MULTIMEDIA CONCERNANT L'APPRENTISSAGE DU CONCEPT DE NOMBRE A L'ECOLE MATERNELLE

Muriel Fénichel
IUFM de Créteil, UPEC

Marie-Sophie Mazollier
IUFM de Créteil, UPEC

Résumé :

À travers l'analyse de quelques passages de séances filmées supports du DVD, cet atelier avait pour objectif d'illustrer deux composantes de la formation des professeurs des écoles, l'apprentissage d'un concept mathématique et sa mise en œuvre. Il s'agissait ensuite de confronter les analyses des participants aux choix des auteurs dans le but de mutualiser différents points de vue concernant le rôle de l'école maternelle dans la mise en place des apprentissages mathématiques et la manière dont on peut s'appuyer sur l'outil présenté dans la formation des professeurs des écoles.

Exploitations possibles

Le travail mené dans cet atelier a permis de questionner les outils proposés par les concepteurs de cette ressource et d'amorcer une réflexion sur son utilisation en formation des PE. Les situations du DVD qui ont été travaillées dans l'atelier sont décrites dans l'article ; la synthèse des réflexions sur chacune d'elle dans l'atelier complète les analyses qui seront proposées dans la partie Cdrom de cet outil multimédia.

Ces situations peuvent ainsi être intégrées dans une formation initiale ou continue sur les apprentissages mathématiques à l'école maternelle.

Mots-clés

Maternelle, apprentissage, concept de nombre, analyse de pratiques, vidéos.

ÉVALUATIONS BILAN FIN D'ÉCOLE ET FIN DE COLLÈGE : PRÉSENTATION DE RÉSULTATS ET ANALYSE D'ITEMS

Nathalie SAYAC

MCF, IUFM de Créteil, Université Paris Est Créteil
Laboratoire de didactique André Revuz
nathalie.sayac@creteil.iufm.fr

Nadine GRAPIN

PIUFM, IUFM de Créteil, Université Paris Est Créteil
Laboratoire de didactique André Revuz
nadine.grapin@creteil.iufm.fr

Résumé

L'article relate le déroulement de l'atelier proposé qui a permis de présenter aux participants un travail de recherche en cours, mais aussi de les confronter aux résultats et outils mis en place pour exploiter les données issues des évaluations bilans conduites par la DEPP en 2008, à la fin de l'école primaire et du collège. Il comporte quatre parties, la première est une présentation du cadre de ces évaluations en mathématiques, la seconde concerne l'analyse *a priori* relatives aux difficultés des items du domaine « grandeurs et mesures », la troisième explicite les éléments d'un outil pour « mesurer » les difficultés outil en cours de construction, et la dernière concerne l'utilisation de cet outil dans le cadre des items du domaine « décimaux ».

Remarque : les items ne sont actuellement pas diffusables.

Exploitations possibles

L'outil permettant de mesurer la difficulté réelle d'un item d'un test constituant une évaluation en mathématiques est en cours de construction. Ce texte permet de comprendre la manière dont il a été conçu et de se faire une idée sur l'utilisation qui pourra en être faite.

Les différents indicateurs retenus mériteraient d'être affinés pour enrichir ce premier travail.

La réflexion sur la pertinence d'un tel outil est à poursuivre notamment en le mettant à l'épreuve, d'une part en proposant à plusieurs personnes de calculer le « score » pour un item donné et mesurer ainsi les écarts entre les points attribués entre les différentes personnes et aussi sur sa fiabilité en comparant les scores trouvés avec les résultats des élèves.

Mots-clés

Evaluations, mathématiques, difficultés, outil d'analyse, école, collège.



COMMUNICATIONS

L'ENSEIGNEMENT DE LA NUMERATION DECIMALE AU CE2 : CONTRAINTES ET LIBERTES INSTITUTIONNELLES.

Frédéric TEMPIER
IUFM DE POITIERS
LDAR, Université de Paris 7

Résumé

Dans le cadre de notre mémoire de Master, nous nous sommes intéressés à l'enseignement de la numération au CE2. Nous sommes partis du fait que le concept de numération décimale se compose de deux aspects : le lien entre les différentes unités (milliers, centaines ...) et le rang dans l'écriture du nombre, que nous appellerons aspect position, et les relations entre centaines et milliers, entre dizaines et centaines, etc., que nous appellerons aspect décimal. Nous avons regardé comment ces deux aspects étaient pris en compte dans les programmes et évaluations nationales récentes ainsi que dans trois manuels. Notre étude montre que l'aspect décimal reste implicite dans les recommandations des programmes et qu'il est peu pris en compte dans deux des manuels étudiés. Il n'intervient pas dans les tâches proposées dans les évaluations nationales.

Nous concluons en essayant de voir les implications que cela peut avoir sur les pratiques des enseignants et nous faisons part d'observations que nous avons pu faire dans deux classes de CE2. Dans les perspectives liées à ces constats, nous nous demandons comment il serait possible de faire évoluer les pratiques des enseignants vers une prise en compte des deux aspects de la numération.

Exploitations possibles

Cette communication permet de mieux repérer les compétences en jeu dans les activités proposées par certains manuels et dans les évaluations nationales relativement à l'enseignement de la numération au CE2 afin d'identifier la prise en compte de l'aspect position (valeur des chiffres en fonction de leur position) et celle de l'aspect décimal (relations entre centaines et milliers, entre dizaines et centaines...).

Mots-clés

Numération décimale, analyse de manuels, évaluations nationales, programmes

ÉVALUATION EN FORMATION DE PROFESSEURS SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA MODELISATION

Richard CABASSUT

PIUFM, Université de Strasbourg,
Laboratoire de Didactique André Revuz
richard.cabassut@unistra.fr

Jean-Paul VILLETTE

Maître de conférences, Université de Strasbourg

Résumé

De 2006 à 2009 une formation pour professeurs d'école a été expérimentée dans différents pays européens pour produire un cours de formation à l'enseignement de la modélisation, et a rencontré différentes évaluations :

- évaluation dans la formation : le cours comprend un module de formation à l'évaluation, sur l'évaluation formative, l'évaluation sommative et la rétroaction ;
- évaluation des élèves : la formation propose des situations d'enseignement de la modélisation ; à partir d'extraits de vidéos de mises en œuvre de ces situations nous illustrerons quelques pistes d'évaluation des élèves.
- évaluation de la formation : le journal de l'enseignant formé, les questionnaires (avant, après), les entretiens et quelques premiers résultats statistiques seront présentés.

La communication vise à présenter différentes évaluations présentes dans une formation et à les mettre en débat.

Exploitations possibles

Cette communication présente différentes formes d'évaluation à envisager au cours de séances de mathématiques. Elle permet de s'interroger sur la diversité de ces évaluations dans le contexte de la modélisation.

Mots-clés

Modélisation, formation, évaluation formative, évaluation sommative, résolution de problème, rétroaction.

TROIS INCONTOURNABLES POUR LA FORMATION DES PE, NOTAMMENT EN ZEP : INSTALLER LA PAIX SCOLAIRE, EXERCER UNE VIGILANCE DIDACTIQUE, DEPASSER LA TENSION ENTRE DEVOLUTION ET INSTITUTIONNALISATION.

Monique CHARLES-PEZARD

Maître de Conférences à l'IUFM de Créteil,
Université Paris 12, LDAR (Laboratoire de didactique André Revuz),
Université Denis Diderot Paris 7

Résumé

Cet article présente une communication faite lors du colloque COPIRELEM de La Grande Motte en juin 2010.

« L'objet de cette communication est de s'appuyer sur l'analyse de pratiques de professeurs des écoles débutants en ZEP pour mettre en évidence trois dimensions de leur activité, difficiles à acquérir mais fondamentales pour les apprentissages des élèves : installer la paix scolaire, exercer une vigilance didactique et dépasser la tension entre dévolution et institutionnalisation. »

« La présence de ces trois dimensions dans l'activité du professeur des écoles apparaît fondamentale pour les élèves, notamment ceux issus de milieux socialement défavorisés. Leur importance plus ou moins grande s'avère cruciale dans la mesure où des manques peuvent compromettre les apprentissages. »

Exploitations possibles

Méthodologie proposée utile aux formateurs pour analyser les séances et les pratiques des professeurs des écoles débutants, en particulier en ZEP.

Mots-clés

Copirelem, professeurs des écoles débutants, mathématiques, ZEP, analyse de pratique, formation des enseignants.

DE NOUVEAUX OUTILS POUR FAVORISER LES ACTIVITES DE RECHERCHE ET DE PREUVE ENTRE PAIRS DANS L'ENSEIGNEMENT

Jean-Philippe Georget

IUFM Centre Val de Loire, Université d'Orléans

LDAR, Université de Paris 7

jean-philippe.georget@univ-orleans.fr

Résumé

Une contribution issue d'un travail de thèse dont l'objet est d'étudier les moyens de favoriser les activités de recherche et de preuve entre pairs à l'école primaire (activités RPP).

Après une présentation du cadre théorique utilisé reposant sur la théorie des communautés de pratiques (Wenger, 1998) et sur l'ergonomie des ressources destinées aux enseignants (Georget, 2009), l'auteur propose une ressource concernant le problème « Cordes » (Ermel, 1999b) pour illustrer son approche.

En second lieu, il met en évidence certains processus dynamiques qu'il a repérés dans des séances conduites par des enseignants « expérimentés », volontaires mais le plus souvent « novices » dans la pratique des activités RPP.

Cela lui permet de mettre en avant la complexité des activités RPP et de résumer les conclusions du travail de thèse qui débouchent sur une proposition de projet d'organisation d'une activité RPP visant à optimiser ce dispositif.

Exploitations possibles

Cet article alimente la réflexion et la recherche sur la mise en œuvre d'activités de recherche et de preuve entre pairs à l'école.

Il peut être utilisé pour préparer des sessions de formation initiale et continue des enseignants autour de ce thème.

Il convient de se reporter au travail de thèse complet pour disposer de l'ensemble de l'étude et de ses conclusions

Mots-clés

Problème

Activité de recherche et de preuve entre pairs.

Communauté de pratique.

Débat

« PROBLEMES OUVERTS » AU CYCLE 3 : QUELQUES RESULTATS SUR LES CHOIX DE PROFESSEURS DES ECOLES.

Christine CHOQUET

PIUFM IUFM, Pays de La Loire,
Doctorante CREN Université de Nantes

Résumé

Cette communication rend compte d'un travail entrepris dans le cadre de la préparation d'une thèse.

L'étude concerne de cycle 3.

L'auteure s'intéresse à l'articulation de l'activité de l'enseignant et de l'activité de l'élève dans le cas des « problèmes ouverts » au cycle 3 de l'école élémentaire dans le cadre de quatre classes ordinaires.

Après avoir présenté le cadre théorique et la méthodologie de recueil des données, l'intervenante développe essentiellement les premiers résultats obtenus concernant les choix des enseignants :

- pourquoi propose-t-il à ses élèves un « problème ouvert »?
- comment choisit-il le problème ?
- quels choix de mise en œuvre de la situation dans la classe ?

Les cadres théoriques utilisés sont les suivants : la « double approche : didactique et ergonomique » (Robert, Rogalski, 2008), la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1998) ainsi que le cadre de la problématisation (Orange, 2005, Fabre, 2009).

Exploitations possibles

Cette communication permet de s'interroger sur la pratique des problèmes dits ouverts au cycle 3.

Elle renseigne, en particulier sur quatre progressions suivies dans le cadre d'une année scolaire et donne quelques éléments de mise en œuvre.

Mots-clés

Problèmes ouverts, problèmes pour chercher, résolution de problème, programmation, double approche.

UN COLLOQUE SCIENTIFIQUE POUR EVALUER : DIDACTIQUE DES MATHÉMATIQUES ET FORMATION DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE GENEVOIS

Annick FLÜCKIGER

Chargée d'enseignement

EquipeDiMaGe

FPSE Faculté de Psychologie et de Sciences de
l'Education Université de Genève

annick.fluckiger@unige.ch

Résumé

A Genève, le dispositif de formation des enseignants qui se destinent à l'école primaire comporte des unités dites « modules compacts » de didactique des mathématiques. L'organisation particulière de ces modules, pose des problèmes spécifiques d'évaluation que nous aimerions mettre en discussion.

Le cours de didactique des mathématiques, support de cette présentation, est un cours destiné aux étudiants en 3^{ème} année de formation. Il s'agit d'un module compact articulant dans le même semestre et en alternance, des cours séminaires à l'université, des temps dits « de terrain » et des conférences. L'évaluation certificative de ce module est de la seule responsabilité du formateur universitaire.

Le dispositif d'évaluation mis en place comporte en phase finale un mini colloque scientifique permettant de rendre compte des actions d'enseignement engagées par des duos d'étudiants sur le terrain ainsi que les capacités d'analyse de cette action et ce, avec un regard outillé par les théories didactiques.

Deux champs de questions se posent relativement à cette évaluation. L'un concerne la cohérence entre le cours donné et l'évaluation mise en place, l'autre concerne la prise en compte réelle des acquis du terrain dans un dispositif où le formateur universitaire n'a aucun contact direct avec ce terrain.

Exploitations possibles

Le texte décrit le cadre de l'évaluation d'un module de didactique des mathématiques en Suisse romande, concernant la formation des futurs enseignants du primaire. Cet exemple peut intéresser tout formateur en formation initiale à la recherche d'une organisation pertinente en vue d'évaluer une articulation entre théorie et pratique de la didactique des mathématiques.

Mots-clés

Didactique des mathématiques, évaluation, formation, articulation théorie/pratique, séminaire.

ET SI ON EVALUAIT LES DISPOSITIFS D'AIDE AUX ELEVES...

Yves MATHERON

UMRP3-ADEF, Aix-Marseille Université & INRP

IREM d'Aix-Marseille

yves.matheron@free.fr

Annie NOIRFALISE

IREM de Clermont-Ferrand

ICFP Auvergne Limousin

annie.noirfalise@free.fr

Résumé

Cette communication critique sur les dispositifs d'aide aux élèves fait la présentation de dispositifs récemment mis en place à l'école primaire, au collège et au lycée et aussi du dispositif anglais des « teaching assistants ».

Les évaluations présentées montrent l'inefficacité de ces aides et même leurs effets néfastes.

Des explications sont proposées en se référant aux modèles des deux théories didactiques (TSD et TAD) et principalement en s'appuyant sur trois règles du contrat didactique.

Deux pistes pour une "véritable" aide sont esquissées.

Mots-clés

Aide ; contrat didactique ; transition didactique ; dispositif institutionnel ; évaluation.

« PROBLEMES POUR CHERCHER » AU CYCLE 3 : DES DIFFICULTES POUR LES ENSEIGNANTS AUX APPRENTISSAGES DES ELEVES

Magali Hersant

MC, IUFM des Pays de la Loire, Université de Nantes

CREN, EA

magali.hersant@univ-nantes.fr

Résumé

Nos travaux nous ont permis d'identifier des savoirs qui peuvent être l'objet d'apprentissage à travers des problèmes pour chercher au cycle 3 de l'école élémentaire. Parmi eux figure l'apprentissage de la nécessité mathématique et le dépassement de l'empirisme. Avec des enseignants, nous avons développé des situations de classe ayant pour objectif de contribuer à cet apprentissage en permettant aux élèves d'apprendre que des arguments comme « c'est impossible car j'ai beaucoup cherché et je n'ai pas trouvé » ne sont pas recevables en mathématiques.

L'objet de cette communication est d'étudier les difficultés que pose la gestion de ces situations aux enseignants, notamment en termes de contrat didactique et de gestion des processus de dévolution et d'institutionnalisation pour ensuite envisager leur impact sur les apprentissages des élèves. L'analyse de ces difficultés est effectuée à partir de transcriptions de séances de classe.

Exploitations possibles

Cet article peut intéresser toute personne (chercheur, formateur, étudiant) travaillant sur les apprentissages potentiels d'une résolution en classe d'un « problème pour chercher ». L'analyse a priori du problème proposé (recherche d'un maximum) et l'étude de son utilisation en classe par un enseignant impliqué dans le groupe de recherche montre les difficultés d'exploiter au mieux ce type de situation pour développer chez les élèves des connaissances sur la nature de la preuve en mathématiques et son lien avec l'expérimental.

Mots-clés

Résolution de problèmes. Problèmes pour chercher. Preuve. Argumentation. Institutionnalisation. École élémentaire.

MATHÉMATIQUES ET ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES DANS DES CLASSES CLIS

Teresa ASSUDE
Jean-Michel PEREZ
Jeannette TAMBONE
Alette VERILLON

Université de Provence
UMR P3 ADEF

Résumé

Les auteurs présentent le projet PIMS (Pratiques inclusives en mathématiques scolaires) développé au sein de l'OPHRIS (Observatoire des pratiques sur le handicap : recherche et intervention scolaire), au sein duquel ils développent. Les questions visées sont les suivantes : quelles sont les pratiques qui permettent une meilleure inclusion des élèves en situation de handicap à l'école ? Comment se construit la référence dans la classe de manière à ce que les élèves en situation de handicap puissent participer à cette co-construction ?

Le cadre théorique retenu est celui de la théorie de l'action conjointe professeur-élèves et l'hypothèse testée est la suivante : le problème de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap doit être pris en charge par les disciplines scolaires.

Le dispositif mis en œuvre, qui associe recherche et formation, se décompose en 7 étapes : en partant des représentations et d'une analyse des besoins des quatre enseignantes de CLIS impliquées, s'ensuit une alternance entre modules de conceptions de situations, séances filmées et analyse de pratiques.

La communication se concentre alors sur l'analyse a priori d'une situation, « voitures et garages », puis de sa mise en œuvre lors de deux séances décalées dans le temps.

Trois éléments d'analyse sont finalement dégagés : les choix de mise en œuvre permettent un partage topogénétique au service de tous, une maîtrise technique plus importante est observée entre les deux séances, la situation est robuste et adaptable à des élèves à besoins spécifiques.

Exploitations possibles

Par la finesse de l'analyse didactique qui en est proposée, la présentation de la situation « voitures et garages » accompagnée des retranscriptions d'échanges captés lors de sa mise en œuvre, fournit un riche support utilisable tant en formation initiale que continue, auprès de maîtres se préparant à exercer en ASH, d'enseignants en maternelle mais aussi d'étudiants.

Prise dans sa globalité, cette communication fournit une base et des références méthodologiques pour élaborer à destination des enseignants spécialisés des modules de formation continue ou de recherche-action intégrant leur pratique de classe.

Mots-clés

Enseignement adapté aux situations de handicap, classe CLIS, élèves à besoins éducatifs particuliers, projet PIMS (Pratiques inclusives en mathématiques scolaires), théorie de l'action conjointe.

QUELQUES RECHERCHES RECENTES EN PSYCHOLOGIE DÉVELOPPEMENTALE QUI AIDENT À CONCEVOIR L'ÉVALUATION

Rémi Brissiaud

M. C. de psychologie cognitive à l'Université de Cergy-Pontoise (IUFM de
Versailles)

Laboratoire Paragraphe (Paris 8)
remi.brissiaud@orange.fr

Résumé

Dans la communication faite au colloque de La Grande Motte, Rémi Brissiaud a présenté une recherche concernant des enfants ayant l'âge de fréquenter l'école maternelle et une autre concernant des élèves d'école élémentaire (les données sont celles de Brissiaud & Sander, 2010a mais elles sont analysées de manière différente). Cependant ces dernières données ont déjà été rapportées et mises en perspective dans un article publié dans le Bulletin Vert de l'APMEP de mai 2010 (Brissiaud, 2010b). En conséquence, le texte ne concerne que l'évaluation à l'école maternelle.

Exploitations possibles

L'analyse de données présentée ici illustre les différences de performances des élèves anglophones face à deux types d'épreuves, celle où la tâche consiste à répondre à la question « Combien y a-t-il de... » et celle où l'on demande « Donne-moi N jetons ».

Ce travail devrait notamment permettre d'interroger des ressources conçues pour l'école maternelle et en particulier celles qui visent à évaluer les élèves ainsi que les conclusions peut-être hâtives relatives à l'acquisition des compétences numériques et aux aides à proposer.

Mots-clés

Maternelle, situations de dénombrement, comptage, évaluation.

L'EVALUATION ANALYTIQUE EN MATHEMATIQUES

Dominique RAULIN

Directeur du CRDP du Centre

dominique.raulin@ac-orleans-tours.fr

Résumé

Le développement du recours aux compétences et aux capacités dans l'écriture et la définition des contenus d'enseignement (nouveaux programmes et socle commun) amène à revoir l'utilisation de la note chiffrée comme instrument de mesure.

Différents rapports de l'inspection générale se sont prononcés depuis 2005, sur la question du suivi et de la connaissance (réelle) des acquis des élèves : acquis des élèves (2005), livret de compétences (2007), vade-mecum en mathématiques et culture scientifique et technologique (Eduscol-2009). Tous affirment les insuffisances et l'inadaptation de la note chiffrée à l'évaluation des compétences/capacités.

Or celle-ci est l'un des fondements du système éducatif français à travers le principe de compensation entre les disciplines, les moyennes disciplinaires puis les moyennes entre les disciplines, le recours aux notes coefficientées dans l'attribution des diplômes...

La question de l'évaluation des capacités des élèves, puis de la validation de leurs compétences (voir à ce propos les attestations de niveaux 1 et 2 du socle commun) va devenir cruciale dans les années à venir.

Cette communication se propose de mener une réflexion sur les questions suivantes : la mémoire des acquis des élèves, le lien évaluation/apprentissage, les effets sur l'organisation des classes...

Exploitations possibles

Cette communication fait le point sur les pratiques d'évaluation qui se sont développées puis installées dans l'Education Nationale. Elle amène le lecteur à s'interroger sur les problèmes que posent ces pratiques et l'invite à envisager une autre voie possible.

Mots-clés

Evaluations nationales, outils d'évaluation, notation chiffrée, évaluation analytique

Imprimerie de la Gare
St Estève
Dépôt légal juin 2011

- Titre :** Actes du XXXVIIème colloque COPIRELEM
La Grande Motte 9, 10 et 11 juin 2010
*L'enseignement des mathématiques à l'école :
l'évaluation dans tous ses états.*
- Auteurs :** Conférenciers, orateurs de communications et animateurs
d'ateliers du colloque, COPIRELEM.
- Mots-clés :** Didactique des mathématiques – enseignement et
apprentissage – formation des maîtres – écoles maternelle
et élémentaire – évaluation.
- Dépôt légal :** Juin 2010
- Nombre de pages :** 75 pages A4 + cédérom
- Editeur :** ARPEME
- ISBN :** **978-2-917294-05-5**
- Public concerné :** Formateurs de mathématiques chargés de la formation des
professeurs des écoles et des professeurs de collèges -
lycées.
- Résumé :** Cette brochure contient les textes complets des conférences
ainsi que les résumés des ateliers et des communications du
colloque.
Le cédérom joint contient ces textes ainsi que les comptes-
rendus détaillés des ateliers ainsi que la rédaction complète
des communications.
- Prix :** 14€ (frais d'envoi compris).