



N°2

Des repères pour agir

Pour les conseillers pédagogiques et les inspecteurs



Une publication Od'écol « **Tous acteurs du pilotage de la qualité** »

Thierry HUG et Brian BEGUE

Sommaire

<i>Introduction,</i>	3
<i>Présentation de trois thématiques structurantes de l'accompagnement pédagogique</i>	4
<i>1.L'entretien de conseil</i>	6
<i>2.L'évaluation d'école</i>	15
<i>3.Les animations pédagogiques</i>	34
<i>Bibliographie</i>	44



Introduction,

Relever le défi de la qualité de l'éducation est un enjeu adressé à tous les systèmes éducatifs nationaux dans le monde. Pour les pays l'enjeu est l'atteinte des ODD¹ comprenant notamment l'accès de tous les enfants à une éducation de qualité. Les pays d'Afrique subsaharienne ont le plus souvent déjà élaboré leur diagnostic, défini des améliorations nécessaires au pilotage de la qualité et ont finalisé parfois une feuille de route. La mise en œuvre de ces feuilles de route requiert une préparation des acteurs à une meilleure prise en compte des enjeux du pilotage de la qualité. Ces acteurs, souhaitant interroger leurs pratiques, pourront s'appuyer sur des outils pratiques afin d'éclairer des axes d'amélioration possibles et se situer résolument dans une démarche réflexive.

Les outils de ce guide, capitalisant des fiches-pratiques, aideront à illustrer le rôle des acteurs, les compétences qu'ils devront mobiliser et les situations à travers lesquelles s'exerce leur fonction de pilotage de la qualité, en proposant des repères pour agir et innover. En aucun cas, ces ressources n'ambitionnent de contribuer à un renforcement de nouvelles normes, mais elles visent plutôt à libérer les initiatives.

La capitalisation et la valorisation de ces ressources et outils issus d'une pratique de terrain orientée vers la qualité, pourra faire l'objet d'une mutualisation par les concepteurs mis en réseau et réunis à l'occasion d'atelier de partage au moyen de webinaires thématiques qui pourront être mis en œuvre par l'association Od'écol qui diffuse gracieusement l'ensemble de ces ressources.

L'équipe Od'écol

¹ Objectifs de Développement Durable (voir : <https://fr.unesco.org/gem-report/node/1346>)

Présentation de trois thématiques structurantes de l'accompagnement pédagogique

L'amélioration de la qualité de l'accompagnement pédagogique de proximité des enseignants se décline principalement au travers de trois missions spécifiques : l'entretien de conseil, l'évaluation d'équipe ou d'école, et les animations pédagogiques.

Leur mise en œuvre doit pouvoir être étayée par des outils de travail relativement différents, quoique complémentaires. Quoiqu'il en soit, ces trois missions constituent des espaces au carrefour des principales réformes actuelles de l'encadrement pédagogique, espaces propices pour générer des transformations importantes en matière de gestes professionnels².

Les sections suivantes présentent les outils et les ressources coproduites par les équipes de recherche nationales et l'équipe de supervision de ce programme en lien avec ces trois moments de l'accompagnement pédagogique. En effet, il est important de souligner que les équipes de recherche ont majoritairement été constituées d'encadreurs pédagogiques et que le diagnostic du système éducatif auquel ils ont pris part s'est traduit par un changement de posture professionnelle. Dans ce changement de posture, ces équipes ont notamment appris à co-construire des démarches et des outils efficaces pour :

- documenter les pratiques de pilotage des acteurs de terrain, des enseignants aux cadres des directions régionales et nationales, dans la dynamique d'élaboration d'un diagnostic partagé,
- générer des espaces de travail valorisant l'intelligence collective ayant débouché sur l'identification d'axes d'amélioration du pilotage de la qualité (ces espaces de travail sont notamment les ateliers participatifs tenus à tous les niveaux et que les équipes ont appris à maîtriser avec l'appui de l'équipe de supervision).

Dans ce processus, le changement de posture consistant à passer d'encadreurs contrôleurs à encadreur chercheur a notamment été matérialisé par deux situations fondamentales :

- les équipes d'encadreurs ont appliqué un protocole de recherche qui a nécessité de leur part d'adopter progressivement une posture de praticien réflexif³, attentif à ce que les enseignants (et les autres acteurs interrogés) avaient à dire en essayant de documenter l'épaisseur de leur expérience afin d'en retirer des questionnements pour la politique éducative nationale,
- les équipes d'encadreurs ont été amenées, avec un fort appui de l'équipe de supervision, à produire les ressources et les outils dont elles avaient besoin pour mieux appréhender les réalités du terrain observées. Ces situations se sont notamment produites lorsque le protocole méthodologique était trop généraliste pour étudier une question ou répondre à une problématique spécifique, ce qui nécessitait d'élaborer des outils ad-hoc, afin de répondre à ces situations plus spécifiques.

² Le geste professionnel est un ensemble d'actions, de mouvements, de postures et d'opérations mentales, articulés et coordonnés, visant à la réalisation d'une tâche de production ou de service. Il requiert la mobilisation des compétences professionnelles.

³ Voir dans le volume 3 des Repères pour agir, le chapitre I sur le praticien réflexif.

Ce mini-guide a donc vocation à valoriser des outils et des ressources mises à la disposition des acteurs de terrain. Par la même occasion, une hypothèse est que ces outils et ces ressources peuvent-être intégrés dans les routines⁴ de travail des encadreurs. Il est possible de penser que chaque inspecteur et chaque encadreur est également confronté à des situations nouvelles dans sa routine de travail, et que les outils de pilotage, le plus souvent produits par le niveau central, n'aident pas toujours à adresser ces situations nouvelles ou atypiques. Chaque encadreur qui se trouve dans cette situation peut donc s'inspirer de la démarche présentée dans ce mini-guide pour produire l'outil ou la ressource dont il aura besoin afin de résoudre une situation qu'il considérera comme nouvelle ou atypique.

Ensuite il est souhaitable que le détournement⁵ de ces outils par les acteurs soit favorisé afin qu'ils puissent les ajuster le mieux possible à leurs réalités de travail. L'idée est donc que ce mini-guide ne soit pas prescriptif, mais constitue un ensemble de ressources et de repères que les acteurs (conseillers et inspecteurs surtout) pourront librement intégrer en contexte à leur dynamique de travail.

Enfin, il convient également de mentionner que chaque thématique mentionnée ci-dessous comportera deux types d'outils et de ressources : (i) les outils et les ressources que les équipes d'encadreurs ont produit lors de la collecte des données au niveau des écoles face à des situations nouvelles qui n'avaient pas été prévues par le protocole méthodologique initial, (ii) les outils intégrés au protocole méthodologique initial, que les équipes d'encadreurs-chercheurs ont utilisé sur le terrain, et qui sont jugés transférables dans les routines de travail des conseillers pédagogiques et des inspecteurs. Pour des besoins de clarification, le lecteur pourra se référer à la légende ci-dessous :

Légende :



Outils issus du protocole méthodologique initial du diagnostic et pouvant être transférés dans les routines de travail des encadreurs



Ressources utilisables par tout encadreur et produites au cours du programme le plus souvent pour répondre à un besoin nouveau dans la collecte de données au sein des établissements

⁴ Les routines de travail constituent l'ensemble des activités répétitives d'une fonction.

⁵ Adaptation de certaines parties et/ou transformation de son utilisation.

1.L'entretien de conseil



Ressource n°1 : Comment conduire un entretien conseil qui dépasse le simple contrôle de conformité ?

Parmi les activités des conseillers pédagogiques et des inspecteurs, il en est une dont on parle relativement peu contrairement à la formation des enseignants, il s'agit de l'entretien de conseil pédagogique⁶. Cette activité occupe pourtant une part non négligeable du temps de travail du conseiller pédagogique et de l'inspecteur mais elle reste assez informelle et peu documentée.

S'il est aujourd'hui admis que le contrôle de conformité (vérifier la tenue des documents administratifs, des fiches de préparation etc ...) est nécessaire, il n'est pas suffisant pour donner à l'entretien conseil le statut d'un moment de formation notamment dû au débutant, mais aussi fort utile à des enseignants même chevronnés. Enfin il faut bien réaliser que l'observation d'un enseignant faisant la classe est un geste très intrusif qui peut nuire à la qualité de l'échange. Pour dépasser cela il convient de se doter de repères et d'outils pour **« communiquer c'est-à-dire écouter et se faire entendre »**.

Pour que cette pratique professionnelle puisse apporter une plus-value à l'enseignant qui en bénéficie, notamment dans la perspective de permettre un accroissement de l'efficacité des enseignements qui se traduise par de meilleurs apprentissages chez tous les élèves, il convient de définir des repères pour l'action du formateur.

Repère N°1 : Se fixer des objectifs précis et les partager avec l'enseignant

Les objectifs de l'entretien ne sont en fait pas toujours clairs pour les enseignants ni pour les conseillers, par exemple si l'entretien fait suite à une observation de classe ou si l'entretien est réalisé avant cette observation. Il est essentiel de définir les objectifs de façon collaborative en ayant pour cadre l'idée d'une coopération afin d'initier un processus de réflexion à propos de la démarche d'enseignement-apprentissage. Ce travail autour de la définition d'un objectif et d'un « vers où on va » ensemble est aussi l'occasion de :

- Clarifier le vocabulaire partagé (attention au jargon pédagogique et ne pas hésiter à expliciter ce que l'on veut dire avec des termes simples)
- Clarifier la posture (une présence en classe aux côtés de l'enseignant pour l'aider ... et donc apprendre à réfléchir ensemble)
- Clarifier le processus (en expliquant comment l'entretien va se dérouler, par quelles étapes on va passer et ce qui se passera après l'entretien pour éventuellement mettre en œuvre ce qui aura été décidé).

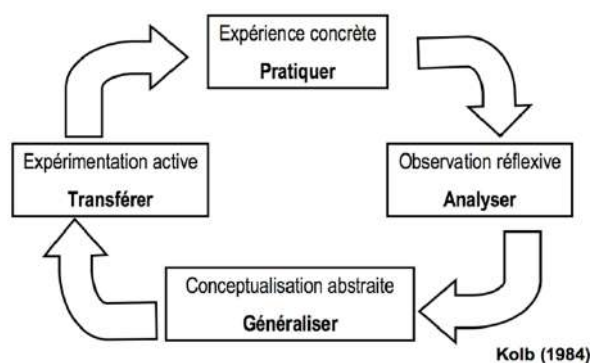
Cette discussion préalable permet aussi de répondre à toutes les questions de l'enseignant et en même temps d'adapter l'écoute et l'attitude à la situation.

⁶ L'entretien de conseil constitue un dialogue, entre un enseignant et un formateur, à visée formatrice.

Repère N°2 : Inscrire sa pratique de conseil dans le cadre théorique de l'apprentissage réflexif

Le recours au cadre de l'apprentissage réflexif (SCHÖN) ou de l'apprentissage expérientiel (KOLB) est un bon outil pour mener un entretien, que celui-ci se déroule à la demande de l'enseignant ou dans une situation de validation professionnelle (titularisation d'un stagiaire, certification professionnelle pour devenir chef d'établissement ou conseiller pédagogique ...) dont le volet formation doit toujours être présent indépendamment de cette validation.

On distingue 4 étapes de travail :



Dans le cadre d'un entretien de conseil, la démarche à suivre passera donc par ces quatre étapes :

Dans un premier temps, il s'agit de parler d'une **expérience d'enseignement vécue** (expérience concrète) : *que s'est-il passé, quelles étaient les intentions de départ, comment les élèves ou certains élèves ont-ils réagi, etc ?*

Il faut veiller à ce que cette étape ne se déroule pas trop rapidement, car décrire une pratique dans tous ses détails est essentiel pour tenter par la suite d'identifier des hypothèses explicatives à ce qui a bien fonctionné ou moins bien fonctionné dans l'expérience vécue. Il peut alors être utile d'utiliser des grilles d'observation⁷ qui orienteront le regard et dont les résultats seront partagés avec l'enseignant lors de l'entretien. *Voilà ce que j'ai vu en orientant mon regard sur tel aspect du déroulement de la classe ... êtes-vous d'accord avec ces observations ?*

Vient ensuite l'étape de l'analyse (Observation réflexive) : *pourquoi cette expérience s'est-elle déroulée ainsi, qu'est-ce qui, en particulier, a pu poser problème ou qu'est-ce qui a facilité la séance, comment expliquer ce qui s'est passé, etc.?* Il s'agit ici de réfléchir à une pratique professionnelle en émettant des hypothèses pour comprendre ce qui s'est passé.

A la troisième étape, on tente de dégager ensemble **des explications plausibles** (conceptualisation abstraite) : *quels principes pédagogiques peut-on dégager de la réflexion, quelles études ou théories permettraient de comprendre l'expérience vécue, etc.?* Les conseillers ou les inspecteurs, dans cette phase, sont amenés à puiser dans leur expérience pour aider à trouver des pistes de compréhension en présentant notamment des exemples d'autres situations semblables qu'ils ont pu observer et analyser (mise en réseau de son expérience professionnelle). L'objectif est ici spécifiquement de comprendre la connaissance mobilisée par l'enseignant pour justifier sa stratégie d'action. Cette information est essentielle à capturer en ce qu'elle constitue une partie fondamentale du système de pensée qui guide

⁷ Voir les outils proposés en pages 6 à 8.

l'action des enseignants⁸. Il est aussi important de comprendre que ces éléments sont accessibles aux acteurs puisqu'ils ont une compréhension de leur vécu et des choix qu'ils effectuent⁹.

Dans la quatrième phase, on s'oriente à nouveau vers l'action prospective (expérimentation active) : *que pourrait-on faire autrement, qu'est-ce qui va être essayé ensuite, pourquoi, etc.?* Il s'agit alors de se projeter dans une intervention différée en identifiant ce sur quoi l'enseignant voudrait travailler en particulier. Il ne s'agit pas de prendre un engagement formel mais plutôt de s'essayer à l'idée de faire autrement ... étant entendu que c'est l'enseignant qui doit clore l'entretien en disant ce qu'il retient de cette séance de discussion : *L'entretien va se terminer, au fond qu'est-ce que vous reprenez de tout cet échange ? ...*

La réponse de l'enseignant à cette dernière interrogation constitue la véritable évaluation du conseiller car seul l'enseignant sait ce qu'il pourra modifier ou pas ... dans sa pratique professionnelle.

Le tableau ci-dessous tente de résumer synthétiquement ces 4 étapes à valoriser dans l'entretien de conseil :

Étape	Questionnement guidant l'échange	Posture à favoriser	Question type pouvant être posée
1^{ère} étape : parler d'une expérience vécue	Identifier dans la classe observée ou dans le vécu de l'enseignant une pratique qui fait sens pour l'enseignant et l'encadreur et la documenter le plus possible	Veiller à ce que cette étape ne se déroule pas trop rapidement pour tenter par la suite d'identifier des hypothèses explicatives à ce qui a bien fonctionné ou moins bien fonctionné	<i>Je me suis demandé quelles étaient vos intentions lorsque vous avez interrompu la restitution des 4 élèves au tableau ?</i>
2^{ème} étape : analyser cette expérience	Identifier ce qui a fonctionné dans la pratique, et ce qui a moins bien fonctionné, et tenter de trouver avec l'enseignant des explications.	Réfléchir sur la pratique professionnelle identifiée en émettant des hypothèses pour comprendre ce qui s'est passé.	<i>Voilà ce que j'ai vu en orientant mon regard sur tel aspect du déroulement de la classe ... êtes-vous d'accord avec ces observations et qu'en pensez-vous ?</i>
3^{ème} étape : interpréter l'expérience pour comprendre ses origines et sa logique d'action	Comprendre les principes pédagogiques, les théories ou études qui permettent de comprendre l'expérience vécue	Comprendre avec l'enseignant la connaissance ou la théorie qu'il a mobilisée pour justifier son action	<i>Pendant l'apprentissage de telle ou telle notion, j'ai vu que vous changiez fréquemment de mode de travail avec les élèves (PLM¹⁰, interrogation collective, etc.) Quelle en est la raison ?</i>
4^{ème} étape : identifier des actions pour l'avenir	Comprendre ce que l'enseignant pourrait faire autrement, ce qu'il pourrait essayer de faire ensuite, et pourquoi, etc.?	Il ne s'agit pas de prendre un engagement formel mais plutôt de s'essayer à l'idée de faire autrement	<i>L'entretien va se terminer, au fond qu'est-ce que vous reprenez de tout cet échange ? ...</i>

⁸ Pour plus de références, il est possible de consulter la théorie des savoirs processus de Grangeat et Munoz (2011), dont une analyse plus approfondie est réalisée dans le volume 4 de cette même collection (dans le chapitre sur l'analyse des pratiques professionnelles).

⁹ Pour plus de détails, il est aussi possible de consulter la théorie de la conscience pré-réflexive des acteurs de Theureau, dont une analyse plus approfondie est réalisée dans le volume 3 de cette même collection (cf. chapitre sur l'analyse des pratiques professionnelles).

¹⁰ Le Procédé La Martinière (PLM), dont l'objectif est d'ordre évaluatif, est un procédé de réponses par écrit (ardoise) qui contrôle le temps de réflexion individuel de l'élève dans le cadre d'une participation collective.

Ces quatre étapes définissent davantage un travail de collaboration plutôt qu'uniquement un travail de conseil, dans le sens où l'analyse et la réflexion sur l'action sont menées conjointement, entre le conseiller et l'enseignant, à la condition qu'un **climat de confiance se soit installé entre les deux acteurs**. Pour y parvenir, un troisième repère s'appuie sur les techniques verbales de la reformulation.

Repère N°3 : Utiliser la reformulation pour éviter les malentendus

La reformulation est le témoin de l'écoute active et participative lors de l'entretien. Il s'agit de témoigner à la personne à qui on s'adresse d'une écoute et d'une présence totale à sa parole sans chercher à modifier l'expression ni déformer la pensée. La reformulation permet ainsi de s'assurer que la parole de l'autre a bien été comprise et de proposer un miroir à la personne qui s'exprime pour réfléchir à ce qu'elle exprime et pour aller plus loin dans sa réflexion. Des expressions sont ainsi introduites dans l'échange :

- Reformulation itérative : *Vous dites que..., est-ce bien cela que vous voulez dire... ? Est-ce que j'ai bien compris ?*
- Reformulation synthèse : *Au fond quand vous dites ceci est-ce que pour vous cela revient à ?*
- Reformulation sur le vécu : *Cela vous gêne-t-il que ... ?*
- Reformulation liaison : *Tout à l'heure vous disiez que ... faites-vous un lien avec ... ?*

Repère N°4 : Une gestion rigoureuse du temps et de l'espace

Plusieurs options permettent de conduire des entretiens conseil dans de bonnes conditions :

- Organiser un bref entretien (10 à 15 minutes maximum) préalablement à l'observation de la classe permet d'échanger avec l'enseignant sur ce qu'il pense de ses élèves et sur le déroulement des séances qui seront observées. Dans ce contexte il peut être négocié avec l'enseignant d'observer plus particulièrement un aspect du déroulement de la classe. Ainsi l'observateur se met « au service » de l'enseignant et donc le rassure sur sa mission d'observateur. *Un outil est présenté ci-dessous afin d'appuyer l'encadreur pour organiser ce bref entretien.*
- Veiller aux conditions matérielles de la mise en place de l'entretien et choisir un espace qui peut par exemple être sous un arbre dans la cour de l'école où l'on s'assoit pour échanger.
- Rendre toujours compte au directeur de l'école de l'échange conduit avec l'enseignant d'une manière synthétique et si des conseils ont été prodigués l'en informer.
- Pendant l'observation de la classe il peut être très utile de s'installer au milieu d'un petit groupe d'élèves de manière à bien observer leur activité. Il est aussi intéressant de pouvoir dialoguer avec eux pour mieux comprendre ce qui se passe dans la séance observée.

*



Ressource N°2 : Quelques repères pour conduire un entretien pré-observation avec l'enseignant

Repère 1 : Positionner les finalités de ce type d'entretien

Il s'agit à la fois :

- d'évaluer la capacité de l'enseignant à « se voir faire la classe », et de renforcer cette compétence (praticien réflexif)¹¹
- de le préparer à considérer la présence des observateurs au service de sa pratique,
- de renforcer la posture des observateurs dans un positionnement qui donne la priorité à une démarche d'auto-évaluation et de restitution sur la base d'observations factuelles.

Cet entretien peut s'appuyer sur un questionnaire préalable remis à l'enseignant¹² pour récolter sa vision globale sur sa classe, sur les résultats de ses élèves et sur les initiatives qu'il dit entreprendre pour prendre en charge les élèves en difficulté. Ceci est très important car ces réponses peuvent servir plus tard comme repère pour l'observation (*observe-t-on ce que l'enseignant dit qu'il fait ?*), et peut aussi servir de fil conducteur pour allonger la réflexion pendant les entretiens avec l'enseignant (avant et/ou après l'observation).

Repère 2 : Savoir construire une problématisation initiale pour l'observation de classe

Un objectif intéressant d'un entretien pré-observation avec l'enseignant est de construire avec lui une problématisation initiale pour l'observation de classe¹³. Cette problématisation ne saurait se résumer à une contractualisation avec l'enseignant d'un moment de classe à observer, car cet objectif trop réducteur pourrait conduire les observateurs à simplement identifier un moment précis de classe sans chercher à accompagner l'enseignant dans une réflexion sur sa propre pratique de classe. L'entretien pré-observation est donc censé permettre de dégager une problématisation initiale avec l'enseignant à partir d'un questionnement de type : « *Durant notre présence en classe, que voudriez-vous qu'on observe plus particulièrement ?* ».

Les relances nécessaires – seulement si l'enseignant formule une proposition – visent alors à préciser ce qui serait effectivement observable afin de ne pas en rester à une approche trop globale. L'observateur doit se poser les questions suivantes pour être sûr que la proposition de l'enseignant correspond à ce qui est souhaité dans la démarche : « *... Avec la proposition(telle que formulée par l'enseignant), est-ce que je sais précisément ce que je vais devoir observer ? Cela a-t-il réellement du sens pour l'enseignant ? ...* ».

On prend note de ce que dit l'enseignant, on reformule et on ne relance que si ce n'est pas suffisamment clair. Il est cependant attendu des difficultés pour certains enseignants à

¹¹ Pour plus de détails, il est possible de consulter le Volume IV des outils qui accompagne le guide méthodologique du programme, abordant un chapitre sur la notion de praticien réflexif.

¹² Pour consulter un exemple d'outils de ce type, il est possible de consulter le Volume I des outils qui accompagne le guide méthodologique du programme, et se référer à son outils1.1.

¹³ Pour consulter un exemple d'outils de ce type, il est possible de consulter le Volume I de cette collection et se référer à son outils 1.2.

répondre à cette question. Il est proposé d'utiliser quelques relances qui permettront de clarifier cette approche :

- « ... Y-a-t-il un moment de classe pendant notre présence que vous voudriez que nous observions plus particulièrement, afin qu'ensuite nous puissions vous dire ce que nous avons observé ? ... »
- « ... Y-a-t-il quelque chose que nous pourrions, selon vous, observer sur le placement des élèves et sur l'organisation de leur travail, leur participation et ce que vous leur demandez, la façon dont certains élèves sont aidés ou pas, par vous ou par leurs camarades ...etc. ?»

Il est important de laisser à l'enseignant le temps de la réflexion et de ne pas réagir trop vite mais plutôt le laisser réfléchir ... puis au bout d'un temps de silence, dont la durée est à estimer en contexte pour ne pas créer une gêne, si l'enseignant ne parvient pas à répondre le rassurer et dire que ce n'est pas grave, puis passer à autre chose.

S'il y a eu émergence d'éléments spécifiques à observer il sera nécessaire de procéder à une prise de note ouverte (sans grille) durant l'observation de la séance de classe qui permettra une restitution la plus fidèle possible lors de l'entretien post-observation.

Enfin, les éléments suivants peuvent-être pris en compte pour mener cet entretien dans les meilleures conditions :

Éléments à collecter absolument	Posture à favoriser	Posture à éviter
<ul style="list-style-type: none"> - Vision de l'enseignant sur sa classe (positive ou négative) et les éléments qu'il mobilise pour argumenter (origine des élèves, discipline, etc.) - Initiatives prises par l'enseignant vis-à-vis des élèves en difficulté et son opinion sur leur efficacité - Un moment particulier que les observateurs pourront observer et des détails sur ce moment particulier : contenu ou événement détaillé, explicitation éventuelle de la difficulté ou de la réussite mentionnée 	<ul style="list-style-type: none"> - Reformuler la réponse de l'enseignant si elle n'est pas claire - Interrompre l'échange lorsque l'enseignant montre une réticence marquée - Utiliser des expressions neutres pour préciser ce que dit l'enseignant (ex : <i>pourquoi sont-ils nuls ?</i> », « <i>qu'est-ce que vous voulez dire par nuls</i> ») - Toujours laisser le dernier mot à l'enseignant (sur sa vision, ses initiatives, la proposition d'observation) 	<ul style="list-style-type: none"> - Porter des jugements sur les réponses apportées - Couper l'enseignant lorsqu'il parle - Formuler des phrases qui supposent qu'on remet en question ce que l'enseignant dit. - Utiliser le terme de « négociation » : à éviter car on ne veut pas donner l'impression de marchander avec l'enseignant - Déconstruire la réponse de l'enseignant en donnant une interprétation erronée au lieu de la reformuler

*



Outils N°1 : Mesure de la clarté de l'enseignement

Les trois outils présentés ici, ont vocation à orienter le regard de l'observateur (focale) de manière à collecter des données factuelles (ce qui a été observé) qui seront restituées à l'enseignant lors de l'entretien : *Voilà ce que j'ai observé à tel moment de la classe ...*

Focale N°1 : Mesure du degré de la clarté cognitive d'un enseignement explicite
<u>Contexte de la mesure</u> : Il s'agit d'analyser l'efficacité des pratiques de l'enseignant au regard de la compréhension par les élèves des buts à atteindre, et de la manière de le faire , dans une séquence d'apprentissage.
<u>Critérisation</u> : L'observateur cherchera à identifier dans la pratique de l'enseignant des gestes professionnels qui concourent à la bonne compréhension par les élèves des objectifs d'apprentissage (principe d'efficacité) : <ul style="list-style-type: none">✓ vigilance quant à l'obtention d'un bon niveau d'attention de la part des élèves,✓ création d'un lien avec les connaissances apprises antérieurement,✓ rappel ou précisions apportées sur les objectifs de la leçon clairement présentés afin que les élèves sachent ce qui est attendu d'eux, (<i>reformulation possible des objectifs par un élève...</i>)✓ présentation de l'information en petites unités, dans une séance graduée construite du simple au complexe,✓ si besoin illustration de la notion à acquérir par apport d'exemples et de contre-exemples au cours de la leçon,✓ vérification de la qualité de la mise au travail et de l'engagement réel des élèves dans la tâche demandée,✓ identification des nouveaux savoirs construits.
<u>Hypothèse de travail</u> : Un enseignant efficace est un enseignant qui explicite et systématise son enseignement.
<u>Mesure effectuée</u> : Validation des conditions d'efficacité (gestes de l'enseignant).
<u>Remarque méthodologique</u> : Une part de subjectivité, quant à l'interprétation des 7 conditions, reste inévitable.
Observations réalisées sur une séance
<i>(Placer ici les observations faites sur la séance, en veillant à détailler le plus possible chaque geste professionnel ayant été observé et la mesure dans laquelle chaque geste semble efficace ou non).</i>

*



Outils N°2 : Mesure du temps d'engagement des élèves

Focale N°2 : Mesure du temps d'engagement effectif des élèves dans la tâche			
<u>Contexte de la mesure</u> : Il s'agit de calculer, sur un moment de classe déterminée, le rapport entre le temps d'engagement effectif des élèves dans une tâche autonome sur le temps global de la séance.			
<u>Critérisation</u> : L'observateur cherchera à déterminer le temps réel d'implication autonome des élèves dans la résolution d'une tâche (principe d'efficacité). Il s'agira donc d'orienter le regard sur une séance de classe précise et sur le comportement d'un ou des élèves.			
<ul style="list-style-type: none"> ✓ La séance : sélectionner un moment de classe qui alterne dialogue collectif conduit par l'enseignant et mise au travail individuel ou en petit groupe. ✓ Le nombre d'élèves observés : choisir un élève au hasard comme étant représentatif de ce qui se passe pour tous les autres et s'y tenir, ou effectuer un calcul moyen sur l'ensemble des observations des élèves de la classe. 			
<u>Hypothèse de travail</u> : Un enseignant efficient est un enseignant qui maximise le temps d'engagement dans la tâche des élèves.			
<u>Mesure effectuée</u> : « Temps global de la séquence » exprimé en minutes, et temps également exprimé en minutes du « temps d'engagement dans la tâche ».			
<u>Remarque méthodologique</u> : En cas d'alternance rapide entre des temps d'exposition de consignes et des temps d'exécution d'une tâche ou de plusieurs mais, sur la même thématique, on peut cumuler l'addition de plusieurs séances de manière à avoir une vision plus globale de ce qui se passe en classe.			
Séance précise observée (Ce qui permettra de bien identifier le moment de classe lors de l'entretien post-observation) Notez l'heure de l'observation	Compétence(s) travaillée(s) (Ce qui permettra de s'interroger sur la réalité des compétences travaillées) Précisez ici si l'observation porte sur un petit groupe d'élèves ou sur toute la classe.	Durée de la séance, en minutes (horaire début horaire fin)	Durée du temps d'engagement dans la tâche des élèves en minutes
Exemple : apprentissage de l'algorithme de la soustraction, exercice d'application donné à 10h20	Exemple : être capable de soustraire deux nombres tout deux inférieurs à 20 en posant l'opération. Observation réalisée sur Ibrahima.	Exemple : 25'	Exemple : 5'
Observations réalisées sur une séance			
<i>(Placer ici les observations faites sur la séance, en veillant à utiliser les informations chiffrées non pas pour contrôler mais pour appuyer l'appréciation du temps d'engagement des élèves et identifier les gestes de l'enseignant qui favorisent ou non l'optimisation de ce temps).</i>			

*



Outils N°3 : Mesure des aides aux élèves en difficulté

Focale N°3 : La mesure de la densité des aides apportées aux apprenants
Contexte de la mesure : Il s'agit d'identifier l'ensemble des aides apportées aux apprenants dans le cadre des interactions entre l'enseignant et les élèves, lors d'une séance d'apprentissage.
Critérisation : L'observateur cherchera à identifier dans la pratique de l'enseignant des micro-gestes qui concourent à la réussite de tous et de chacun (principe d'équité) : <ul style="list-style-type: none">✓ Développement de l'adhésion de(s) l'élève(s) (<i>Vous avez bien compris, alors on y va ...</i>),✓ Simplification de la tâche pour une réalisation accompagnée pas à pas (<i>Tu peux/Vous pouvez commencer par faire cela, ... et ...</i>)✓ Rappel régulier des consignes (<i>Tu te souviens de ce qu'il fallait faire ... ?</i>),✓ Vérification au cours de l'activité des buts à atteindre (<i>Là, tu as déjà trouvé ceci, mais maintenant il faut que tu ...</i>)✓ Identification des erreurs pour les résoudre (<i>Qui a trouvé cela ... pourquoi ce n'est pas possible ... ?</i>),✓ Conscientisation des processus mis en œuvre et développement de l'activité réflexive (<i>Comment as-tu/avez-vous fait cela ?</i>)✓ Démonstration (<i>Regarde/Regardez, je vais le faire, ... après ce sera à toi/vous de le réaliser ...</i>). Les exemples en italique ne sont que des illustrations.
Hypothèse de travail : Un enseignant équitable est un enseignant qui développe de nombreuses interactions de tutelle principalement auprès des élèves en difficulté.
Mesures effectuées : Observation des gestes d'interaction de tutelle en collectif ET en individuel. Remarques méthodologiques : <ul style="list-style-type: none">- Les interactions de tutelle peuvent être conduites en collectif, ou en individuel auprès d'un élève en particulier ou d'un tout petit groupe d'élèves. Dans ce dernier cas, l'observateur sera attentif à l'efficacité des étayages, en observant le comportement de chaque élève.- Toutes ces interactions ne sont pas obligatoirement à mettre en œuvre au cours d'une séance : cela dépend des élèves, de leurs compétences, leurs erreurs, leurs difficultés... À l'enseignant de se rapprocher des élèves pour les identifier.- Une part de subjectivité quant à l'identification des interactions de tutelle reste inévitable.
Observations réalisées sur une séance
<i>(Placer ici les observations faites sur la séance, en veillant à détailler le plus possible chaque geste professionnel ayant été observé et la mesure dans laquelle chaque geste semble efficace ou non).</i>

2.L'évaluation d'école



Ressource N°1 : Comment conduire une évaluation d'école qui mobilise l'ensemble des acteurs ?

La fonction de contrôle et de suivi/régulation des systèmes éducatifs est aujourd'hui en mutation en raison du déficit d'efficience globalement observé dans de nombreux pays. Les pratiques strictes de contrôle de conformité ayant montré leurs limites, les observations de classe intègrent la question de l'évaluation des résultats des élèves induisant de fait la question de l'évaluation du travail plus global d'une équipe pédagogique. Ainsi l'évaluation d'une école, c'est-à-dire de l'équipe pédagogique, se justifie dès lors qu'elle poursuit les quatre objectifs suivants, quel que soit le cadre institutionnel posé :

- Contrôler la qualité du système éducatif et l'améliorer.
- Conseiller, guider, aider et permettre une réflexion individuelle et collective sur les pratiques enseignantes.
- Encourager et faciliter des parcours à la fois positifs et valorisants pour les personnels et utiles à l'atteinte des objectifs de l'école.
- Reconnaître et valoriser l'effort et la réussite.

Le protocole de l'évaluation d'une école s'inscrit alors dans une dynamique de progrès allant au-delà de la somme des engagements individuels de chaque enseignant. Ces pratiques évaluatives tendent à se développer et sont présentées le plus souvent par les corps d'inspection comme « une évaluation à visée participative ». Dans ce contexte innovant de management, l'enseignant y est acteur et non pas sujet de l'évaluation d'école. Il s'agit alors d'interroger par exemple (liste non exhaustive) :

- La qualité de l'environnement scolaire et les modalités de gestion des ressources de l'école.
- La cohérence du cadre pédagogique de l'école et l'adhésion de la communauté éducative à ce cadre.
- La progressivité des apprentissages et le suivi du parcours des élèves notamment ceux en difficulté.
- L'implication du corps enseignants, le leadership de la direction pédagogique et l'accompagnement de proximité des équipes.

Cette évaluation d'école poursuit le but d'apporter une aide aux enseignants pour favoriser l'analyse et la régulation de leur fonctionnement mais aussi pour leur permettre de s'approprier des méthodes afin d'optimiser les enseignements et le travail en équipe. Cette aide est constituée :

- De temps de formation à l'issue des observations de classe.
- De liens entre les constats, les observations et les actions possibles dans le cadre d'un suivi/accompagnement négocié avec l'équipe.

Un protocole souple avec des choix à réaliser pour une adaptation locale ...

Plusieurs modalités et alternatives concernent notamment des choix à réaliser concernant :

- La place des parents dans le protocole (sont-ils associés à un moment lors de la restitution) ?
- La place du directeur dans le dispositif (intégré ou non dans certaines visites de classes) ?
- La place des entretiens lors des observations de classe (avant, après au choix des enseignants) ?
- La place des conseillers pédagogiques dans les visites, avec ou sans les inspecteurs ?
- La durée des visites de classes (variation des temps d'observation de 45 mn à 1h30 mn) ?
- L'observation élargie de l'ambiance de l'école (entrées et sorties de classe, récréations) ?
- Le positionnement des temps de l'analyse réflexive : immédiatement après l'observation avec l'enseignant concerné avec un retour oral sur les points d'observation, différé en collectif avec la présence des pairs à la fin de la (demie) journée pour une analyse fine des pratiques ?
- La stratégie d'observations croisées¹⁴ pour l'identification de problématiques résistantes : analyse des observations croisées, identification de la problématique d'école, perspectives de réajustements de l'observation, états des lieux de la mise en œuvre d'un dispositif décidé collectivement ?
- La place des impressions générales des enseignants et des observateurs : vécu, contraintes et apports du dispositif, points positifs et limites du dispositif, dans la communication interindividuelle.
- Les éléments de conclusion : l'analyse des éléments d'observation (efficacité des pratiques pédagogiques par rapport à la problématique de l'école, émergence des besoins, définition d'objets de formation, pistes de travail et calendrier).

Les 4 temps de l'évaluation d'école ...

- **Contact préalable** avec un recueil de données, et pour une familiarisation de l'équipe enseignante avec le dispositif. Lors d'une réunion préparatoire les éléments suivants pourront être abordés :
 - Cadre institutionnel et objectifs : mieux comprendre une école à travers des regards croisés, questionner une école de manière collective.
 - But : améliorer les résultats des élèves par quelque détour que ce soit.
 - Rappel des fonctions de l'observation : identifier des points de fragilité, des points de progression, des points de réussite, discussion autour d'un axe d'observation à retenir.
 - Réflexion autour des difficultés rencontrées par l'équipe d'école. Choix de l'intitulé de la problématique : terminologie adéquate.
 - Établissement d'un calendrier des visites de classes et interclasses (accueils en classe, récréations, sorties de classe).

¹⁴ Plusieurs observateurs travaillent ensemble et confrontent leurs points de vue.

- **Auto-évaluation de la direction de l'école** (cf. outil N°1) et définition des axes d'observation. Il est recommandé de faire parvenir un questionnaire à l'équipe de direction les invitant à donner leurs avis sur la qualité des enseignements, à renseigner quelques actions ou initiatives entreprises récemment pour améliorer la qualité des résultats de leurs élèves et ce qu'ils attendent de leur hiérarchie. L'acquisition de ces informations préalablement aux interventions dans l'école permet ainsi d'orienter stratégiquement les activités du processus d'évaluation sur les besoins exprimés par l'école dans une logique d'analyse, de compréhension de ses besoins, et d'appui à l'identification d'actions prospectives et de solutions contextualisées.
- **Observations in situ**, visites de classes en fonction des axes définis, restitution orale et individuelle après la visite (cf. les outils de l'entretien conseil du chapitre précédent) ;
- **Restitution collective**, analyse des pratiques enseignantes et des résultats des élèves, préconisations et perspectives de formation.

Exemples de recommandations à l'issue d'une évaluation d'école ...

Renforcement des gestes professionnels :

- Construction de séances avec un formateur à mettre en œuvre ultérieurement (échanges en binôme, élaboration de supports pédagogiques), présentation des séances au groupe lors d'un temps d'animation pédagogique de secteur, réajustements collectifs des séances proposées, visites de classe pour les enseignants volontaires afin de mettre en œuvre la séance reconstruite, analyse post-séance et réajustements possibles.
- Analyse de vidéos de pratiques enseignantes¹⁵ : mise à distance des gestes professionnels, échanges autour de la professionnalisation de l'enseignant.
- Partage de documents didactiques et théoriques : mise en lien théorie/pratique pour le tissage des gestes professionnels.
- Etc.

Renforcement du travail d'équipe et de la mobilisation communautaire :

- Développement de temps de décloisonnement avec une démarche de projet favorisant l'implication des familles et le tutorat entre élèves (du jardin scolaire et de l'édification d'un mur d'enceinte de l'école en torchis ...).
- Installation d'une dotation de lampes solaires dans le cadre d'un partenariat avec une entreprise locale (RSE) et gestion coopérative du matériel pour le développement de groupes de soutien scolaires communautaires.
- Etc.

*

¹⁵ Disponibles sur des sites comme celui d'APPRENDRE : <https://apprendre.auf.org/ressources-et-outils/>



Outils N°1 : Questionnaire d'auto-évaluation de l'équipe de direction

Un questionnaire d'auto-évaluation de l'école : à communiquer à l'équipe de direction avant les observations de classes.

1. Caractéristiques de la population scolaire

Pouvez-vous décrire les caractéristiques des élèves et leurs familles qui fréquentent l'école ? (Quelles sont les professions des familles, quelles sont les activités culturelles ou sportives pratiquées par les élèves, quelle est la régularité moyenne de la fréquentation scolaire, existe-t-il une préscolarisation des élèves avant d'entrer dans votre école, enfin pouvez-vous comparer vos élèves avec les élèves des autres écoles environnantes, en termes de performances scolaires, d'effectifs, de parité, d'équipement en matériels didactiques, etc.)

--

2. Résultats scolaires

Comment jugez-vous le niveau global des élèves de votre école ? (Entourez votre réponse)

Très satisfaisant	Satisfaisant	Insuffisant	Très insuffisant	Difficile à dire
-------------------	--------------	-------------	------------------	------------------

Pouvez-vous renseigner le tableau suivant à partir des données des évaluations que vous avez indiquées plus haut ?

Niveau de scolarisation (Classe)	Nom de l'évaluation ou du dispositif d'évaluation	Nb d'élèves jugés en grande difficulté	Nb d'élèves total à ce niveau de scolarisation

Merci de bien vouloir renseigner le tableau suivant même approximativement :

Niveau de scolarisation (Classe)	Nb d'élèves ayant abandonné l'école au courant de l'année précédente	Nb d'élèves ayant abandonné l'école à la fin de l'année précédente

3. Déterminants de la réussite des élèves

Pouvez-vous renseigner le tableau suivant concernant plus globalement les ressources disponibles à l'école

Nature de la ressource	Bon état (à cocher)	Mauvais état (à cocher)	Suffisant (à cocher)	Insuffisant (à cocher)	Remarques
Manuels du maître					
Manuels des élèves					
Cahiers élèves					
Tables-bancs					
Bureau du maître					
Tableau					
Matériels géométriques pour les maîtres (équerre, règle, compas, rapporteurs, ...)					
Craie					
Matériels pour élèves (crayons, stylos, équerre, règle, compas, rapporteurs, ...)					
Globe terrestre					
Dictionnaire					
Ressources financières					

Pourriez-vous décrire une action d'amélioration des enseignements entreprise récemment pour résoudre un problème identifié ?

Quelle est votre appréciation globale sur la qualité des enseignements conduits par votre équipe pédagogique (forces et faiblesses) ?

Forces des enseignements	Faiblesses des enseignements	Remarques

Avez-vous le sentiment d'être aidé par votre hiérarchie ? Pourquoi ?

Qu'attendez-vous des formateurs ou conseillers ?

Qu'attendez-vous de votre administration et de vos supérieurs hiérarchiques ?

Qu'attendez-vous des parents d'élèves et de la communauté ?

Éventuellement autre(s) commentaire(s) sur l'école

*



Ressource N°2 : Comment observer une séance de remédiation en classe ?

Cette ressource vise à présenter un outil coproduit par l'équipe de supervision et l'une des équipes de recherche nationale, celle du Niger. La problématique initiale était d'observer une séance de remédiation dans le cadre du Programme d'Enseignement Prioritaire qui au Niger constitue une réponse du gouvernement face à la grande faiblesse des acquis des élèves. Le protocole méthodologique initial ne prévoyait pas d'observer ce type de séance. Toutefois, au regard de l'importance du dispositif pour l'amélioration du pilotage de la qualité au Niger, l'équipe de supervision et l'équipe de recherche nationale ont décidé d'observer ces séances, et pour cela, de produire un outil ad hoc visant à savoir ce qu'on allait observer en classe et de préparer le questionnement proposé à l'enseignant.

La trame pour observer cette instance est présentée ci-dessous, avec le compte-rendu des échanges. Il est recommandé d'adapter si nécessaire cette trame afin d'observer les cours de remédiations dans leur contexte (l'existence récurrente des cours de remédiation étant une réalité partagée dans de nombreux pays).

Trame pour l'observation de séances de remédiation dans le cadre d'un dispositif de type "Programme de Mise à Niveau"

I. Questionnaire à remplir par l'observateur

1. Est-ce que la séance observée s'organise dans le cadre du Plan d'Éducation Prioritaire (PEP) ?

Oui, l'organisation de la séance suit le déroulé de séance de remédiation proposé dans le programme de lecture du PEP.

2. Quels sont les horaires de l'école (heure de début et de fin des cours) Quels sont les horaires de ces séances de remédiation ? Quel est le volume horaire annuel global de ces séances de remédiation ? (Veuillez préciser l'horaire)

*Les horaires de l'école sont : 8h-17h30. Les séances de remédiation se déroulent pendant une durée de 2h30 min par semaine dont : 1h30 min en maths et 1h en lecture. Ces cours ont commencé au mois de janvier, et se terminent au mois de juin, ce qui fait un volume horaire total de 50 h de cours sur toute la période (calcul : 2h30*23 semaines).*

3. Description synthétique de la séance observée (nombre d'élèves présents, contenus abordés, modalités de réalisation, attitude de l'enseignante et des enfants)

Dans cette séance de classe de CM1, le nombre d'élèves présents est de 27.

Pendant toute la durée de la séance, **une quinzaine d'exercices a été abordée**, suivant le déroulé du programme de français inscrit dans le document du PEP. L'enseignante a abordé dans cette séquence les 5 premières séances du programme de français du PEP : 1) reconnaissance auditive et visuelle du son « m », 2) reconnaître la graphie du son dans des mots, 3) reconnaître et former des syllabes, 4) reconnaître et former des mots, 5) lire des mots et des suites de mots.

Ces cinq séances distinctes ont été décomposées en plusieurs exercices. D'une façon globale, les exercices suivaient un déroulé logique partant de la lecture puis l'identification à l'écrit et à l'oral de la lettre et du son se rapportant à cette lettre, puis le même déroulé pour les syllabes, puis les mots, puis les phrases. L'enseignante a déclaré que ces mêmes exercices sont travaillés en classe de CP mais que les cinq séances de français sont abordées tout à tour dans une séance de remédiation et non en condensé comme au CM. Ce fait a semblé expliquer le grand niveau de maîtrise de ces exercices par une grande majorité de la classe.

Il est également à noter que les élèves étaient très enthousiastes et très enclins à participer de façon massive, tout au long de la séance. Nous n'avons pas observé d'attitudes néfastes à la bonne conduite des apprentissages. Les élèves ont semblé très disciplinés.

Pendant la durée de la séance de remédiation, plusieurs modalités d'actions de l'enseignante ont été observées :

- Interrogations orales posées par l'enseignante à quelques élèves :
 - réponses orales de quelques élèves sur des questions précises ;
 - réponses écrites ou réalisation d'un exercice au tableau .
- Interrogations à la classe entière :
 - Notamment sur la répétition de mots, de sons, ou de réponses à des exercices.
- PLM :
 - Par exemple, pour écrire le son « m »

Enfin, l'attitude de l'enseignante a globalement semblé positive et favorable aux apprentissages : elle prenait le temps de contrôler les réponses apportées par toutes les rangées de la classe (notamment dans les exercices PLM), elle félicitait les enfants qui réussissaient, et parvenait à avoir un grand niveau d'attention des élèves. Toutefois, le fait que nous n'avons pas observé d'élèves en difficulté dans les exercices attribués est en lui-même une limitation puisque nous n'avons pu observer la capacité propre de l'enseignante à gérer ce type d'élèves (gestion du statut de l'erreur, capacité d'apporter des étayages appropriés, capacité à les intégrer dans les apprentissages) or ces gestes professionnels sont déterminants pour faire progresser tous les élèves.

4. Nombre d'élèves en difficulté

Lors de la séance, l'observateur quantifie le nombre d'élèves en difficulté selon les situations suivantes : 1) nombre ou part d'élèves échouant aux exercices d'application ; 2) nombre ou part d'élèves échouant aux interrogations orales ; 3) nombre ou part d'élèves échouant à l'évaluation de fin de séance (si ces situations se produisent).

II. Description de la séance avec photo des élèves et des traces de l'activité au tableau

Constat général : Durant la séance de remédiation que nous avons observée, nous n'avons pas identifié d'élèves en difficulté. L'ensemble des élèves ont affiché un haut niveau de maîtrise des exercices réalisés. Pour chaque exercice, nous avons enregistré un taux de réussite proche de 100%. Toutefois, cette grande maîtrise par les élèves a semblé s'expliquer par le faible niveau des exercices réalisés, par exemple l'identification et la lecture de lettres et de syllabes, qui a concentré une partie importante de la leçon, et qui sont des compétences de faible niveau peu en adéquation avec le niveau d'élèves de CM2.

Ci-dessous a été reporté l'ensemble des exercices abordés en guise d'illustration :

→ **Exercice 1** : lire à haute voix des lettres, syllabes et des mots (cf. photo 1 en annexe)

- % de réussite : 100% (4 élèves interrogés)



Figure 1. Photo n°1. Lire à haute voix

→ **Exercice 2** : prononcer des mots, intitulé « quel son est en commun au début ? »

- % de réussite : 100% (5 élèves interrogés)



→ **Exercice 3** : écrire un mot contenant le son « m » (cf. photo n°2,3,4 à droite)

- % de réussite : 95% environ (toute la classe interrogée)
- Pour les élèves en échec, on redemande de trouver des mots avec le son « m » : on a obtenu les réponses suivantes : « montage », « maison », « mariage », etc.. avec encore 100% de réussite (7 élèves réinterrogés, mais pas forcément les élèves ayant échoué)



→ **Exercice 4** : localiser le son « m » dans un mot

- dans les mots « mais », « gomme », « madame », « mouton »
- % de réussite : 100% pour les mots « mais », « gomme », « madame » (4 élèves interrogés), sauf pour le mot « mouton » où deux enfants sur trois interrogés n'ont pas réussi.
- Exercice 4 : on écrit deux mots au tableau et on fait lire les élèves. Les deux mots sont : « mère », « marie »



contenant la lettre 'm' (1ère rangée et deuxième rangée de la classe)

Remarque sur le fond de ce qui a été observé : Si 2 enfants sur 3 n'ont pas réussi, c'est seulement un peu plus de 30% de réussite ! On peut alors s'interroger sur la nature de l'erreur des élèves ? Qu'a fait l'enseignante ? Les a-t-elle questionnés pour savoir la source de l'erreur ? Par ex : Tu ne réponds pas à la question, pourquoi ? Qu'est-ce qui te gêne ? ... Montre-moi ce que tu reconnais...

→ **Exercices 5** : mentionner le nombre de syllabes dans des mots lus à haute voix

- % de réussite : 100% environ (2 élèves interrogés, un pour chaque mot)

Exercice 5 (suite) : quelle syllabe contient le son « m » ?

- % de réussite : 100% (1 élève interrogé)

• **Exercice 6** : décomposer des mots en syllabes. Consigne : on donne le mot « Mariamma », « Madame », « Médicaments »

- Question : Combien y a-t-il de syllabes ?
- % de réussite : 100%

• **Exercice 7** : sur les ardoises, écrire le son « m »

- % de réussite : 100% (tous les élèves interrogés en mode PLM)

• **Exercice 8** : identifier au tableau des lettres « n, r, s, m, p » puis écriture sur les ardoises des symboles associés. Consigne : écriture sur les tableaux les symboles associés à « m ». (cf. photo 5, 6, 7, et 8 à droite)

_ « qui va entourer la graphie du son « n »

- % de réussite : 100%

• **Exercice 9** : surligner la graphie du son « m » dans les mots présentés au tableau (cf. photo 7 et 8 à droite-11)

- % de réussite : 100% (8 élèves interrogés)

• **Exercice 10** : former des syllabes.

_ à « m » on ajoute i, ça fait ? Réponse attendue : « mi »

- % de réussite : 100% (8 élèves interrogés)

• **Exercice 12** : former des mots à partir des syllabes.

Réponse des élèves : « matin », « mouton », « malgré », « maîtresse », « malgré », « maîtresse », « marchandise », « malade » etc. un seul élève se trompe et dit « nombre ».

- % de réussite : environ 98% (20 élèves interrogés, un seul échec)

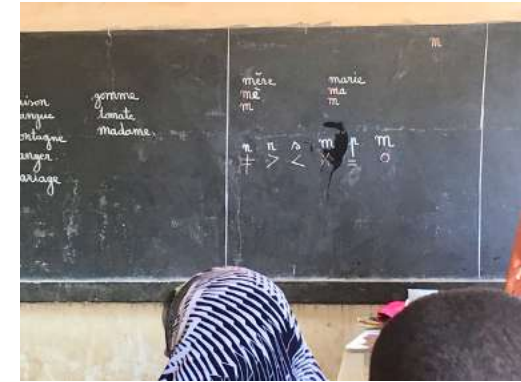


Figure 3. Photo n°5, 6, 7 et 8 : identification des lettres et symboles

- **Exercice 13** : on forme maintenant des phrases.
 - _un élève répond une phrase sur laquelle il n'a pas eu d'instant d'hésitations : « Madame la maîtresse de CM2 va au marché pour acheter des mangues ».
 - _un deuxième élève aussi répond une phrase sur laquelle il n'a pas eu d'instant d'hésitations : « Maman pile le mil ».
- **Exercice 14** : dans les mêmes phrases formées précédemment, on demande aux élèves d'identifier le son « m ».
 - % de réussite : 100% (interrogation collective)
- **Exercice 15** : dans les mêmes phrases formées précédemment, on demande aux élèves d'identifier le son « m ».



Figure 4. Photo n° 7 et 8: Surlignage de la graphie du son "m"

- **Exercice 16** : interrogation des élèves au tableau, on lit tous les mots au tableau (cf. photo n°9 à droite)
 - % de réussite : 100% (12 élèves interrogés). Seuls un ou deux élèves ont mal prononcé un mot dans la quarantaine de mots présents au tableau.

Remarque sur le fond de ce qui a été observé : Les élèves interrogés étaient-ils ceux en échec ? Si non, on ne sait toujours pas s'ils ont progressé.



III. Entretien avec l'enseignante

1. Est-ce que votre séquence a réussi ? Si oui, sur quels éléments vous basez-vous pour l'affirmer ? Si non, précisez pourquoi.

L'enseignante a apporté la réponse suivante : « *Oui, ma séance a réussi.* »

Quand on lui a demandé pourquoi, elle a répondu : « *Parce que c'est la méthode syllabique. Avant, quand on utilisait les livres, c'était catastrophique...* ». L'enseignante parle ici de la capacité de suivre en cours des élèves. Effectivement, nous n'avons observé l'utilisation d'aucun livre ou de support écrit durant la séance.

Il ressort donc que pour l'enseignante, la réussite de ces élèves est manifestée par le fait qu'ils ont bien répondu aux exercices et que la séance a été bien séquencée et graduée par une séquence allant du simple (identification et lecture de lettre) au plus compliqué (lecture de phrases et formation de phrases à partir de mots écrits au tableau). Dans son discours, il n'est pas ressorti que les exercices abordés pouvaient paraître en deçà du niveau de ces élèves. Ni qu'il n'y a eu de prise en compte réelle des erreurs des élèves. La seule aide semble être la réponse donnée par d'autres ou la répétition, ce qui ne constitue pas un étayage suffisant.

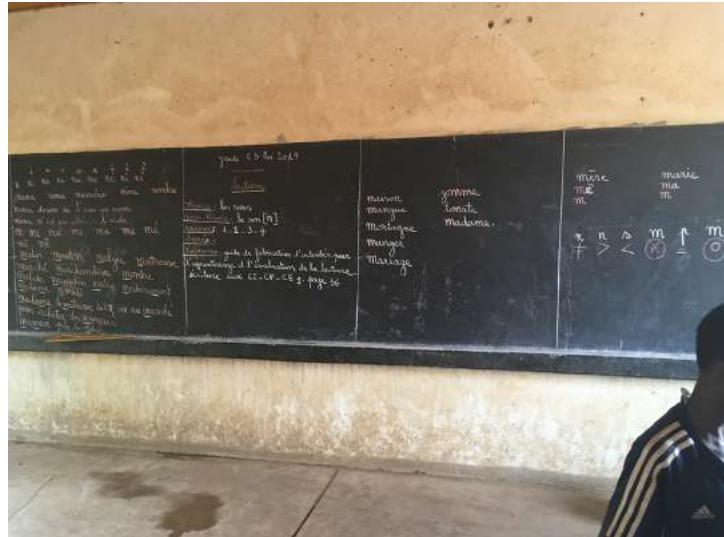


Figure 5. Photo n°10 : Le contenu de la séance abordée au tableau

2. Avez-vous un outil de planification de vos séances de remédiation ?

L'enseignante a apporté les réponses suivantes : « *Oui. On nous a donné des fiches, mais pas de guide. C'est l'inspection qui nous les a donnés. Nous avons reçu une copie pour l'école et nous avons procédé ensuite à des photocopies pour que chaque enseignante en reçoive une* ».

En continuant l'entretien, l'enseignante nous a par la suite montré un guide.

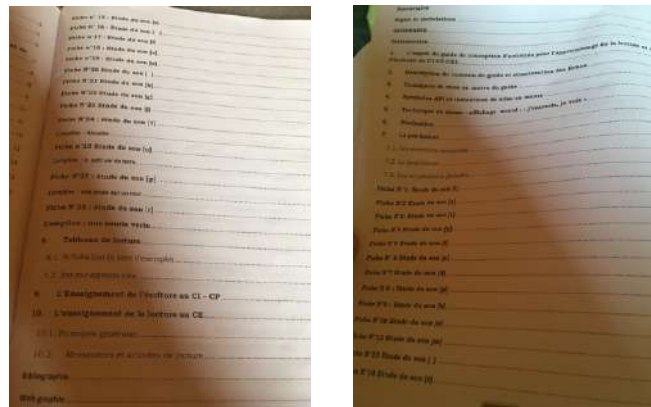


Figure 6. Photo n°11 : Le contenu du guide de l'enseignante

3. Est-ce que quelqu'un est venu assister à l'une de vos séances pour vous aider à les conduire ?

L'enseignante a apporté les réponses suivantes : « Oui. On a fait une mini-CAPED et un conseil pédagogique est venu m'observer. »

Après avoir relancé l'enseignante sur ce qu'a précisément observé le conseiller pédagogique et la nature de son feedback, l'enseignante a répondu avec une certaine forme d'excitation que le conseiller lui a répondu qu'elle avait bien réalisé sa leçon.

Après avoir relancé l'enseignante sur les éléments sur lesquels le conseiller s'est basé pour donner son jugement, l'enseignante a répondu : « Tu as bien suivi toutes les étapes de ta séance ».

Au regard de ces éléments, il ressort donc que l'enseignante a déjà été observée dans la conduite de ses séances de remédiation mais que cette observation, réalisée par le CP, s'est focalisée sur un contrôle de conformité (le suivi du plan de la séance) plutôt que sur le contenu de la séance.

4. Avez-vous reçu une formation spécifique pour mettre en œuvre ces séances de remédiation ? Si oui, que pensez-vous de cette formation ?

L'enseignante indique que les enseignantes de l'école n'ont pas reçu de formation au début de la mise en œuvre du dispositif de remédiation dans le cadre du PEP. Elle indique qu'on leur avait seulement donné les fiches.

L'enseignante indique ensuite, après une ou deux relances des observateurs, que peu après la mise en œuvre du PEP les enseignantes avaient fini par recevoir une formation qui avait consisté à donner les fiches et leur donner des explications. La formation a duré une journée.

En finissant l'entretien, nous avons posé à l'enseignante une dernière question : « *Quand est-ce que vous avez préparé la séance d'aujourd'hui ?* »

L'enseignante a apporté la réponse suivante :
« Je l'ai préparée mardi de cette semaine car vous veniez initialement ce mardi. Je l'ai préparée moi-même ».

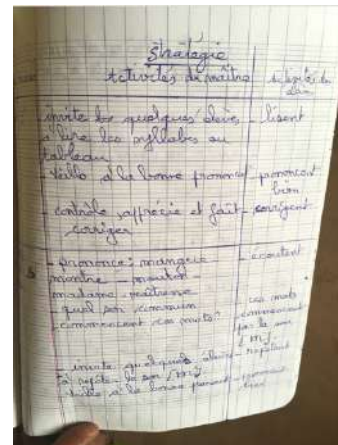
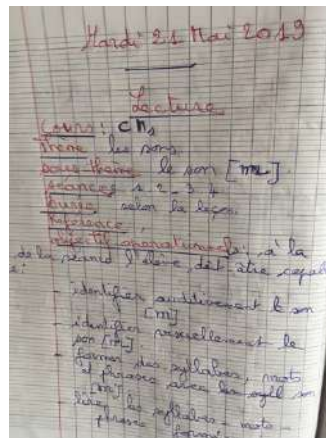


Figure 7. Photo n°12 : Contenu de la préparation de l'enseignante de son cours de remédiation

*



Ressources N°3 : Repères pour la formulation d'axes d'amélioration du pilotage de la qualité à l'échelle d'un bassin éducatif donné

Ces repères visent à appuyer les conseillers pédagogiques et les inspecteurs à formuler des axes d'amélioration du pilotage de la qualité à l'échelle de leur circonscription. Les inspecteurs et les conseillers pédagogiques constituent des autorités incontournables dans le pilotage local des apprentissages du fait de leurs attributions en matière de suivi et de régulation pédagogique des écoles. Ces agents sont donc amenés à prendre constamment des décisions impactant la qualité des apprentissages dans leur circonscription.

Toutefois, les analyses en éducation montrent également que souvent, en Afrique francophone, l'accompagnement pédagogique reste focalisé sur un contrôle du respect des normes, ce qui se traduit concrètement par :

- Une forte importance du contrôle de conformité des agents aux normes et prescriptions dans les visites pédagogiques aux écoles,
- Une importance prise par les tâches d'ordre administratif dans les pratiques routinières des agents de l'inspection (compilation des rapports et données provenant des écoles) au détriment d'une faible place accordée à l'analyse de ces données pour la prise de régulation.

Ces données posent la problématique d'une faible place accordée dans la routine des inspecteurs et des conseillers à identifier avec les agents des établissements scolaires des axes d'amélioration des pratiques menées au quotidien dans les classes. Ce processus de travail, qui implique des échanges réguliers et une posture d'écoute entre l'encadreur et les équipes pédagogiques, peut valablement conduire à identifier collaborativement des pistes d'amélioration des apprentissages au niveau de la circonscription et/ou du bassin éducatif en question. Pour mieux avancer sur ces éléments, il convient donc de bien définir ce qui est entendu par « axes d'amélioration de la qualité au sein de la circonscription » et sur la manière de les formaliser.

Repère 1 : Bien comprendre la notion d'axe d'amélioration

- ✓ Un « *axe d'amélioration* » émerge de l'analyse que les acteurs font de leurs pratiques, notamment de l'analyse des facteurs qui nuisent à l'efficacité des pratiques en place. Pour les établissements scolaires, il s'agit alors des facteurs qui nuisent à la qualité des apprentissages en classe.
- ✓ Un « *axe d'amélioration* » n'est pas une « *activité ou action concrète* », mais plutôt un « *chantier de travail* » qui mobilisera un ensemble d'acteurs (pluri-catégoriels) sur des problématiques plus systémiques. Il s'agit « ... des perspectives, en lien avec l'amélioration de la qualité, qui émergent soit du discours des acteurs soit de leurs pratiques au titre d'un diagnostic partagé et qui constituent en soi une problématique résistante qui semble à la fois proche des préoccupations des acteurs – déjà là - mais sans solution réelle, ni satisfaisante ni pérenne, dans le contexte observé... »
- ✓ Un « *axe d'amélioration* » ne doit pas se résumer au rajout d'intrants (plus de temps, plus d'enseignants, plus de matériels, plus d'infra, plus de mobilisation/participation,

etc.) : si un intrant n'est pas là, il y a une raison plus profonde qui explique son absence. Ne pas en tenir compte c'est risquer d'envisager des « solutions » fausses, car non soutenables/pérennes.

- ✓ Un « *axe d'amélioration du pilotage de la qualité* » à considérer par un encadreur ne peut pas concerner un seul établissement dès lors qu'il aurait un contexte trop spécifique sans enjeux de généralisation.
- ✓ Un « *axe* » doit donc concerner plusieurs niveaux de la chaîne d'implémentation des politiques éducatives.

Les "innovations" menées isolément par un établissement peuvent contribuer à l'amélioration de la qualité, sans que cela constitue une amélioration du PILOTAGE de la qualité au niveau de la circonscription ou du bassin éducatif et plus généralement au niveau du système.

Repère 2 : Bien comprendre le processus pour formuler un axe d'amélioration du pilotage de la qualité à l'échelle d'un bassin éducatif donné

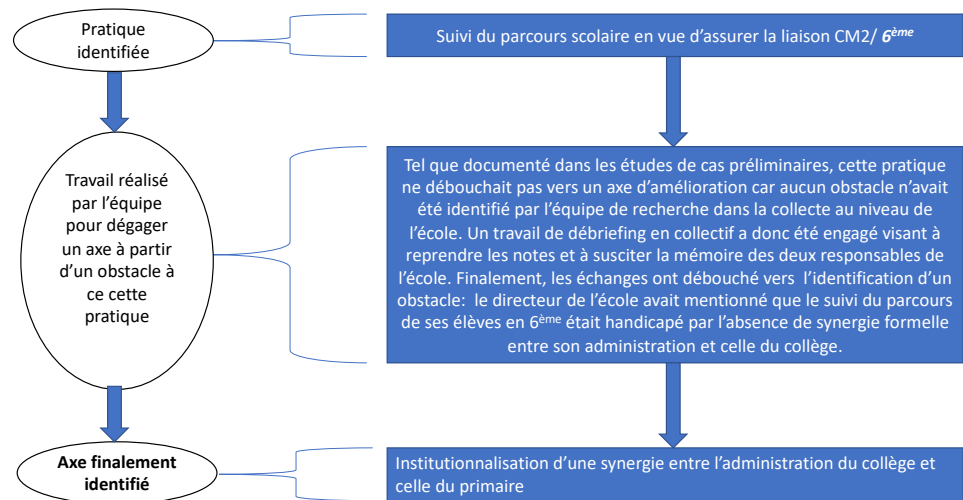
La formulation d'un axe d'amélioration du pilotage de la qualité à l'échelle de la circonscription ou d'un bassin éducatif passe nécessairement par :

- **L'acquisition d'une connaissance approfondie de l'encadreur des pratiques** routinières des agents des établissements scolaires sous sa supervision pour favoriser la qualité des apprentissages à leur niveau. Cette connaissance des pratiques du terrain s'acquiert notamment par les différentes instances de travail que l'inspecteur ou le conseiller pédagogique sont tenus de tenir dans les écoles au titre de leurs attributions légales (visites pédagogiques des classes, suivi des cellules d'animations pédagogiques, etc). L'enjeu est alors pour l'encadreur d'accorder une place importante, dans ces instances, à la documentation de ce que font les agents de terrain pour piloter les apprentissages des élèves à leur niveau. Ce processus de travail implique donc une documentation de pratiques, en répondant à des questions telles que : Quelle est la pratique ? Quand est-elle faite ? Pourquoi ? Est-elle efficace ?
- **La facilitation de temps fréquents d'échanges et de confrontation** avec les acteurs des écoles : cette documentation des pratiques passe aussi par des temps d'échanges et de confrontations avec les acteurs sur les pratiques menées, les obstacles rencontrés, et les solutions à identifier. Dans ce travail, l'enjeu pour l'encadreur n'est alors pas tant de faire des propositions mais de favoriser le dialogue et faire une synthèse de ce qui a été dit ou observé par les acteurs.
- **Bien analyser les obstacles à l'efficacité des pratiques routinières des agents sur le terrain** : l'approche recommandée pour formaliser un axe potentiel d'amélioration du pilotage de la qualité est bien d'analyser les obstacles à l'efficacité des pratiques car en général ces informations sont de nature à cacher une piste de réflexion pouvant déboucher sur un axe potentiel d'amélioration. Les deux exemples ci-dessous illustrent le processus de travail mené par l'équipe de recherche du Niger dans l'identification d'un axe à partir des obstacles aux pratiques identifiés. Ces exemples

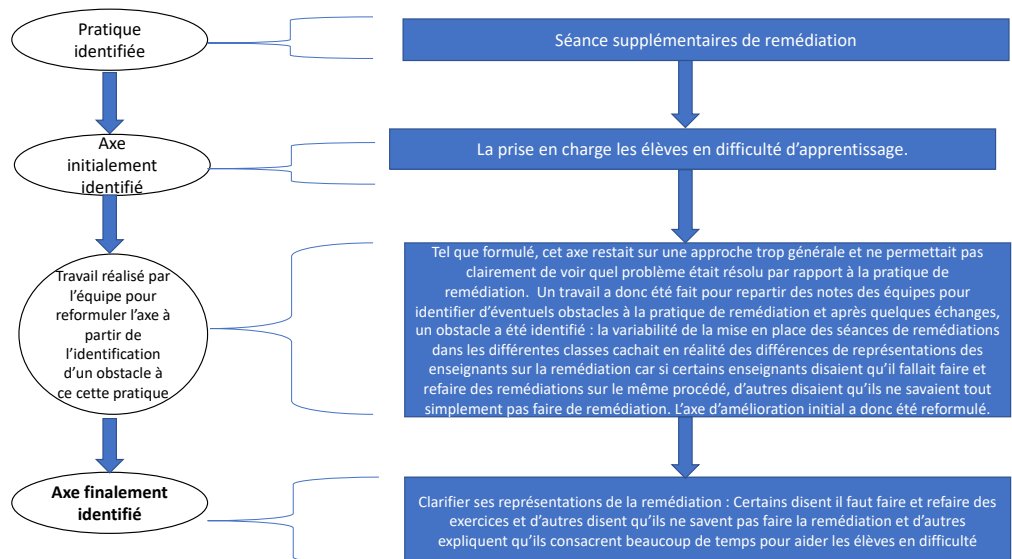
sont intéressants en ce qu'ils illustrent concrètement comment le passage des pratiques des acteurs à des axes d'amélioration ayant une portée pour la circonscription ou pour le système en entier a été réalisé.

Coquille des schémas en cours de correction

**Exemple 1 :
Identification
d'un axe à partir
d'une pratique
identifiée**



**Exemple 2 :
Reformulation
d'un axe
initialement
identifié sur une
pratique mais
qui ne portait
pas
suffisamment
des obstacles
identifiés**



- **Repérer ce qui revient dans le discours des acteurs :** Il reste difficile d'identifier dans la complexité d'une pratique de classe, et dans la construction de discours sur ces pratiques, des thématiques qui doivent pouvoir devenir des axes d'amélioration. Le risque majeur est d'aller trop vite et que les acteurs finissent par dire ce qu'ils croient que l'on attend d'eux. C'est à coup sûr produire à terme des propositions qui ne feront pas sens pour ces acteurs et qui n'auront aucun impact sur le système. La vigilance méthodologique est de repérer, dans les observations et les discours, ce qui revient et ce qui fait l'objet d'une reprise notamment dans les moments de synthèse (par exemple, ce qui est dit par les enseignants à la fin des entretiens).

Résumé : La règle des 3R : Repérer ce qui Revient (observation des pratiques et des discours sur les pratiques) et/ou ce qui est Repris dans les discours des acteurs au titre de ce qu'ils Retiennent comme obstacle de nature plus ou moins structurelle à leurs activités routinières.

Repère 3 : Comment intégrer l'identification d'axes d'amélioration du pilotage de la qualité dans les pratiques routinières des conseillers pédagogiques et des inspecteurs ?

L'identification d'axes d'amélioration du pilotage de la qualité peut valablement être intégrée dans les routines des encadreurs, notamment à partir des espaces de liberté dont ils disposent. Ces espaces de liberté désignent les marges de manœuvre dont ces agents disposent pour mettre en œuvre leurs attributions légales. Dans les premiers pays couverts par la phase de diagnostic du programme, il a été analysé que ces marges de manœuvre étaient parfois sous-exploitées du fait que le système d'accompagnement pédagogique se focalisait sur un contrôle du respect des normes par les acteurs, ce qui finalement influence fortement la posture professionnelle des agents de l'encadrement qui se mettent à leur tour à surproduire des normes¹⁶.

C'est ce contexte qui invite à repartir des attributions légales des encadreurs, afin d'identifier les espaces de liberté pouvant leur permettre de jouer un rôle plus fort dans le pilotage de la qualité des apprentissages au niveau local. À ce titre, les visites de classes et les suivis in visu des cellules d'animations pédagogiques constituent deux espaces de travail¹⁷ qui sont pertinents pour penser cette transformation de la posture des encadreurs. En effet, ces deux espaces constituent des lieux propices pour d'une part documenter les pratiques de pilotage de la qualité des acteurs des écoles, et d'autre part identifier des axes d'amélioration du pilotage grâce aux processus de travail collaboratifs de ces deux catégories d'agents.

Les visites de classe, comme espace de documentation de pratiques : les visites de classe font partie des attributions obligatoires des conseillers pédagogiques et des inspecteurs, avec parfois des quotas à respecter dans certains pays. D'une manière générale, l'objectif de ces visites consiste à échanger avec les enseignants sur les difficultés et ou les enjeux qui se posent pour sa pratique de classe. Dans les pays couverts par la phase diagnostique du programme, il a été analysé que les visites de classe constituaient surtout des espaces de contrôle de l'action de l'enseignant (par rapport au suivi des programmes, des horaires, à la présence ou non des outils recommandés de gestion de la classe, maîtrise des compétences jugées fondamentales, etc.).

Dans ce cadre, les visites de classe ne constituent donc pas des espaces de documentation et de valorisation de ce que les enseignants font au titre des moyens qu'ils ont, et des espaces d'analyse des gestes professionnels et des difficultés rencontrées par l'enseignant dans sa

¹⁶ Cette surproduction de normes provient du fait que dans ces pays, l'encadreur est un agent intermédiaire d'une administration éducative fortement pressurisé par la question des résultats. Cette pression contamine finalement les représentations des agents de l'encadrement qui finissent par surproduire des normes et prescriptions pour contrôler toujours plus l'action des subalternes, afin de répondre à la pression sur les résultats provenant du Ministère. Cette hypothèse est bien analysée dans les rapports de recherche du diagnostic du pilotage de la qualité effectué au Niger, au Sénégal, et au Burkina-Faso.

¹⁷ Par ailleurs, ces espaces de travail sont présents dans de nombreux pays d'Afrique francophone.

pratique de classe. Ces processus de travail demandent en réalité une posture professionnelle valorisant l'écoute, le travail collaboratif, la réflexivité de l'acteur et qui constituent des attitudes insuffisamment valorisées dans les systèmes d'accompagnement pédagogique des pays d'Afrique francophone.

Toutefois, il reste possible de positionner dans ces visites de classe, un espace valorisant la documentation des pratiques. D'une manière générale, ce processus de travail n'est pas en contradiction avec les attributions légales des conseillers et inspecteurs, mais demande simplement de leur part :

- une vigilance accrue sur les gestes professionnels que les enseignants mettent en place dans les classes, notamment ceux qui semblent prometteurs, de même que les pratiques de pilotage menées par l'équipe de direction de l'école en faveur des apprentissages,
- une documentation systématique de ces pratiques et gestes professionnels, en vue de les capitaliser, notamment avec un ensemble plus large d'acteurs, et avec l'objectif, entre autres, d'identifier des axes d'amélioration du pilotage de la qualité.

Les cellules pédagogiques, comme espace de confrontation et d'identification d'axes d'amélioration à l'échelle inter-établissement voire à l'échelle de la circonscription : les cellules pédagogiques constituent des espaces pertinents pour favoriser une réflexion collective des équipes pédagogiques sur les problématiques qui se posent en classe et les gestes professionnels qui semblent prometteurs. Ces espaces peuvent aussi servir aux conseillers pédagogiques et aux inspecteurs pour restituer les pratiques et gestes professionnels documentés dans le cadre des visites des établissements.

Cette démarche peut consister à présenter une liste de pratiques pré-identifiées et ensuite de lancer dans l'instance la série de questions : « *S'agit-il d'une pratique qui marche bien dans vos établissements pour favoriser l'amélioration effective de la qualité de l'éducation de tous les élèves, et plus précisément qui fait quoi avec qui, comment, avec quelle périodicité, avec quelle finalité ... puis quels sont la nature et les enjeux des obstacles à l'efficacité de cette pratique que l'on peut traduire par ... etc ...* ». La finalité de ces questions est d'identifier ce qui se joue dans la pratique, c'est-à-dire de savoir quels sont la nature et les enjeux des obstacles que l'on peut traduire par un questionnement du type : « *ce qui marche bien dans cette pratique, ce qui ne marche pas et pourquoi* ».

Quoiqu'il en soit, les cellules pédagogiques constituent des espaces propices pour favoriser une réflexion collective sur les problématiques qui se posent en lien avec les pratiques pédagogiques et les pratiques de pilotage menées dans les établissements. Ces cellules fournissent donc des inputs intéressants pour l'identification d'axes d'amélioration du pilotage de la qualité à l'échelle de la circonscription voire de la commune pour lesquels les inspecteurs et conseillers constituent des décisionnaires importants dans les localités qu'ils supervisent.

*

3. Les animations pédagogiques



Ressource N° 1 : Comment organiser une animation pédagogique qui réponde aux besoins des enseignants ?

Le contexte

Quels sont les obstacles rencontrés sur le terrain à l'efficacité des animations pédagogiques ?

Différentes recherches¹⁸ indiquent une faible efficacité des dispositifs d'animations pédagogiques dans les pays d'Afrique francophones. Parmi les obstacles rencontrés, il est possible de relever la forte verticalité de l'animation pédagogique. L'observation des séances d'animations pédagogiques indique que leur fonctionnement effectif contribue faiblement au développement professionnel des enseignants pour plusieurs raisons :

- D'une manière générale, les séances consistent en des présentations de leçons par un enseignant ou directeur observé par des pairs. Les feedbacks des pairs sont généralement des observations d'ordre général en conformité avec ce qui est attendu d'une fiche-type de leçon, avec un faible espace pour la mutualisation et la valorisation des pratiques enseignantes. Les thèmes récurrents présentent peu d'intérêts (redites par rapport aux standards intégrés durant leur formation initiale et lors des sessions précédentes).
- L'existence d'injonctions de la hiérarchie à appliquer des dispositifs ou des outils destinés à l'accompagnement de façon standardisée ne correspond pas à la diversité des besoins : les analyses menées sur le terrain ont notamment permis de nourrir ce constat concernant l'animation pédagogique. Des témoignages d'acteurs arguant de la légitimité de l'État à produire les outils de l'animation pédagogique ont été recueillis mais ils déplorent l'obligation d'appliquer les mêmes outils de la même façon malgré la grande diversité des besoins et des contextes régionaux. Par exemple, la création d'un outil au niveau central sur des modules de formation à réaliser dans les CAPED¹⁹ peut être pertinente mais ce qui ne l'est pas, selon les acteurs interrogés, est l'injonction du niveau central sur la façon d'utiliser cet outil malgré la différence des besoins et des contextes.

¹⁸ Voici les références des principales études :

- Coalition Nigérienne des Associations Syndicats et ONG de Campagne EPT au Niger ASO EPT Niger, Recherche Action sur l'opérationnalité des CAPED au Niger, mars 2014, p.18-28
- MEN, DGEB, DERC, Évaluation des acquis scolaires des élèves du cycle de base 1 des écoles traditionnelles, Rapport, juin 2007, p.48 ; Analyse diagnostique de la formation initiale et continue des enseignants et les perspectives d'amélioration, MEP, juin 2018
- IIEP Dakar, Rapport final de Recherche portant sur le diagnostic du pilotage de la qualité de l'enseignement primaire au Niger, Version préliminaire, Octobre 2019.

¹⁹Cellule d'animation pédagogique.

Ces constats issus de l'observation ont été confirmés par l'analyse des outils et notamment les documents de planification. Ces constats sont aussi confirmés par d'autres études de terrain qui informent de la prédominance des fiches de leçons dans les thèmes les plus retenus, au détriment d'autres thématiques comme la répartition des élèves en classes multigrades ou la didactique des disciplines qui ne sont abordées que dans très peu de séances.

Pour contribuer à la réussite des réformes de l'accompagnement pédagogique, il est nécessaire de promouvoir un pilotage de l'accompagnement pédagogique plus cohérent et davantage axé sur l'analyse et la valorisation des pratiques enseignantes. Pour cela il est nécessaire de faire évoluer les représentations et les pratiques de chacun et permettre aux encadreurs de dégager les espaces nécessaires à leur analyse des observations et données recueillies sur le terrain en construisant une ingénierie de formation plus adaptée aux besoins et aux enjeux de la professionnalisation du corps enseignant.

Qu'est-ce qu'une ingénierie pédagogique²⁰ et quand l'utiliser ?

L'étude d'un projet en ingénierie pédagogique s'effectue sous différents angles : technique, financier et social et regroupe toutes les méthodes et outils pédagogiques adaptés à un public d'apprenants visant l'acquisition de connaissances ou compétences et répondant à des objectifs pédagogiques clairement définis. L'ingénierie pédagogique répond également à des enjeux liés à une optimisation des coûts et des parcours d'apprentissages.

La mise en place d'une approche pédagogique stratégique et cohérente est fortement recommandée dans tout projet nécessitant l'intervention d'un enseignant ou formateur et ayant pour but l'acquisition d'un savoir particulier. L'ingénierie pédagogique répond aussi au schéma des 3 unités nécessaires à toute action de formation :

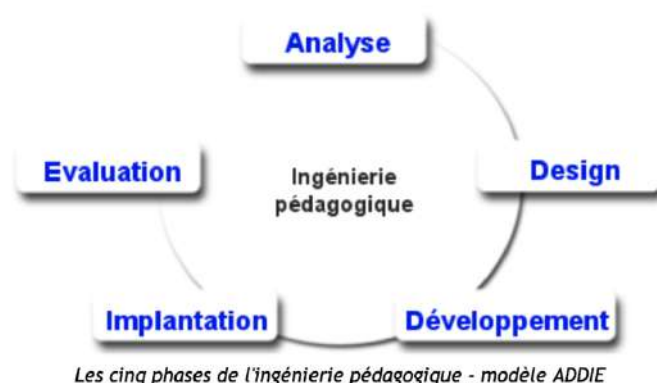
- Le temps : s'agit-il d'une formation synchrone (échange en temps réel) ou asynchrone (échange d'informations en différé : mail, forum...),
- Lieu : formation à distance, en présentiel ou combinant ces deux modes,
- Action : formation individualisée ou collective.

Enfin, l'ingénierie pédagogique permet de gérer différents dispositifs spécifiques à un acte d'apprentissage : utilisation des technologies, formation informelle ou accompagnement.

²⁰ Issue des sciences de l'ingénieur et de la méthode scientifique, l'ingénierie pédagogique est une approche méthodique rationnelle et progressive qui vise à étudier, analyser, réaliser et adapter des dispositifs de formation, cours ou enseignements en fonction de nombreux paramètres : ressources disponibles, nombre et profils des apprenants, personnalité du formateur, etc.

Des repères pour une mise en œuvre efficace ...

La méthodologie « ADDIE »²¹ est incontestablement la plus célèbre en matière de conception de projets pédagogiques. Elle est composée de 5 étapes :



A comme Analyse : Cette première phase a pour objectif de récolter et d'analyser tout élément nécessaire à la création d'un projet de formation. Besoin de formation, ressources disponibles pouvant être utilisées ou adaptées à un parcours d'apprentissage, contraintes liées à la réalisation d'un projet tel que le temps et le budget. En outre, l'analyse des besoins menée sera utile pour mettre en place des indicateurs de performance qui, une fois votre projet de formation achevé, vous aideront à mesurer le degré de réussite de votre projet pédagogique.

D comme Design : Il s'agit de la phase de conception proprement dite. Cette étape va permettre de bâtir une véritable architecture de formation, comme par exemple, les contenus de chaque module de formation, et définir précisément une stratégie de formation.

D comme Développement : Durant cette étape, vous allez créer tous les outils et supports pédagogiques nécessaires à votre projet de formation. Concrètement, vous allez pouvoir ajouter des vidéos, réaliser une mise en page de vos documents, créer des activités pédagogiques et imaginer des interactions avec vos apprenants (création de quizz, questionnaires, etc.). Dans un deuxième temps, vous allez mettre en place un contrôle minutieux de vos modules de formation : votre formation est-elle cohérente avec les objectifs pédagogiques fixés ? Le contenu est-il adapté au niveau d'expertise de vos apprenants ? Des informations doivent-elles être supprimées ou au contraire ajoutées à vos sessions de formation ? Il est également judicieux d'étudier la fluidité dans les enchaînements de vos supports pédagogiques. L'orthographe et la grammaire sont également des éléments à vérifier.

I comme Implantation : S'il s'agit de formation en présentiel, vous aurez pour missions d'envoyer toutes vos convocations, de réserver les différentes salles de formation, de finaliser et diffuser vos supports pédagogiques éventuellement en amont de la formation.

²¹ Voir bibliographie en fin de chapitre.

E comme Évaluation : La conception d'un dispositif pédagogique gagnera en efficacité si une évaluation avant, pendant, et après la formation est mise en place. Cette phase vous permettra d'évaluer la performance de vos formations et la satisfaction des participants.

Un dispositif original d'analyse de pratiques professionnelles ...

Il peut être opportun de concevoir des animations pédagogiques qui s'inscrivent dans la logique de l'analyse des pratiques professionnelles entre pairs. Ce modèle alternatif repose sur d'autres repères que ceux de l'ingénierie de formation évoquée plus haut.

En effet, le plus souvent les enseignants s'appuient mutuellement pour améliorer leurs pratiques et gestes professionnels de façon continue en vue d'assurer des opportunités d'apprentissage pour tous les élèves.

Il s'agit alors de concevoir et de programmer, dans le cadre des animations pédagogiques, des modalités de travail entre les enseignants valorisant l'auto-analyse de leur pratique et la confrontation entre les enseignants des difficultés rencontrées en classe. Il s'agit dans cette dynamique apprenante de programmer des modalités de travail s'appuyant davantage sur :

- i) la capacité de l'enseignant à réaliser une auto-analyse de sa pratique de classe,
- ii) la confrontation entre pairs et l'échange de feed-backs, à la fois sur les expériences vécues des enseignants dans leur classe ou encore sur une thématique spécifique relative à l'école ou aux classes de l'école,
- iii) la recherche de solutions aux difficultés identifiées en classe par la collaboration entre les pairs.

Plusieurs propositions pourront être expérimentées dans la programmation de séances :

- L'exposition des chapitres les plus compliqués du programme en mini-séances ;
- La délivrance de leçons par les plus expérimentés et l'observation (sans grille de suivi) par les autres enseignants de cette prestation pour identifier les gestes et tours de mains utilisés ;
- La création de travaux de groupe entre les enseignants, focalisés sur des thématiques spécifiques de discussion et basés par exemple sur des difficultés importantes rencontrées en classe ;
- La mise en place d'un comité pluridisciplinaire d'analyse des bulletins d'encadrement et du traitement et analyse des résultats chez les élèves pour déceler les points forts et les insuffisances et prévoir éventuellement des remédiations afin de booster le niveau des apprenants ;
- L'organisation d'un espace dédié au partage et au suivi des initiatives innovantes ou toute autre initiative engagée par les enseignants dans leur classe ou à l'échelle de l'école pour améliorer les apprentissages ;
- L'organisation de réflexions sur des visites de classes portant sur des séances au cours desquelles les résultats des élèves sont faibles, et dont l'objectif serait de formuler des propositions d'amélioration, en une demi-journée ;
- Animer les mini séances sur l'évolution de la carrière des enseignants.

*



Ressource N°2 : Comment observer une instance de pilotage ?

Cette ressource vise à présenter un outil coproduit par l'équipe de supervision et l'une des équipes de recherche nationale, celle du Burkina-Faso. La problématique initiale était d'observer des instances de pilotage devant théoriquement être observées par les inspecteurs et les conseillers pédagogiques au titre de leurs attributions habituelles (cellules pédagogiques, conseils de maîtres, comités de gestion, etc.).

Dans le protocole méthodologique initial, l'observation d'instances était relativement peu outillée, et les outils disponibles servaient surtout aux animations pédagogiques. L'équipe de supervision et l'équipe de recherche nationale ont donc décidé de produire un outil ad hoc pour observer tous ces types d'instances.

Cette trame est proposée ci-dessous. Il est considéré que chaque encadreur doit pouvoir adapter cette trame afin d'observer n'importe quelle instance de pilotage liée ou non à l'animation pédagogique.

Trame de fiche pour l'observation d'instances

- Titre de l'instance de pilotage :
- Date et durée des travaux :
- Participants (fonctions) et animateurs de séance :
- Contexte de la séance observée :
- Description synthétique de la séance observée : (quelle est cette instance ? pourquoi les acteurs se réunissent-ils ? Est-ce une instance exceptionnelle ou est-ce une instance régulière ? etc.)
- Analyse de l'événement (discours et documents partagés) en dégagant des thématiques et pour chaque thématique formulation d'un questionnement :
 - Thématique
 - Questionnement (préciser à qui s'adresse ce questionnement)
 - Identification et documentation de pratiques de pilotage ou d'axes d'amélioration potentiels :
- Liste des documents récoltés pendant la séance ou à récolter après la séance :

*



Outils N°1 : Une grille d'aide à la conception de l'ingénierie de formation et à l'autoanalyse du déroulé pour les formateurs

Cette grille d'observation est conçue pour appuyer la préparation d'instances d'encadrement pédagogique. La diversité des situations amènera inévitablement l'observateur à prioriser certaines questions au détriment d'autres.

Une recommandation : dans le cas spécifique des cellules pédagogiques portant sur la conduite de la classe par l'enseignant, les observations à conduire porteront moins sur la performance de l'enseignant observée dans sa classe par ses pairs que sur la manière dont ses pairs guident leurs observations.

Thématique de la séance d'animation :

.....

Effectif prévisionnel de la séance			Nombre de présents			Taux de présence		
Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total

Liste des acteurs présents, fonctions et rôles :

-
-

A. Préparation et observation de la séance :

Stratégie de conduite des échanges	Prise de notes au cours du déroulé
1. L'utilisation et la fonctionnalité de l'instance observée	
1.1. Les participants font-ils preuve d'intérêt au regard de la problématique et dans la recherche de solutions communes ? Si oui, notez quelques exemples marquants au cours de la séance et sur lesquels vous aimeriez rebondir.	
1.2. Les participants montrent-ils une propension à travailler en équipe et à dialoguer ?	

<p>1.3. Les participants font-ils preuve d'une capacité à coopérer et à construire des propositions ? Si oui, notez quelques exemples marquants au cours de la séance et sur lesquels vous aimeriez rebondir.</p>	
---	--

2. Les outils de travail mobilisés	
<p>2.1. Les situations ou les outils mobilisés sont-ils appropriés par rapport aux sujets traités et à la problématique de l'instance ? Pouvez-vous les nommer ?</p>	
<p>2.2. Les situations ou outils mobilisés permettent-ils d'appuyer les échanges et de nourrir les discussions ? Si oui, notez quelques exemples marquants au cours de la séance et sur lesquels vous aimeriez rebondir.</p>	
<p>2.3. Les situations ou les outils mobilisés ont-ils servi, à l'issue de l'instance, à déclencher une réflexion-action pour améliorer la qualité de l'enseignement ? Si oui, notez quelques exemples marquants au cours de la séance et sur lesquels vous aimeriez rebondir.</p>	

3. La prise en compte des besoins des établissements /enseignants/élèves	
<p>3.1. Les besoins spécifiques des établissements/enseignants/élèves sont-ils discutés par les participants ? Si oui, notez quelques exemples marquants au cours de la séance et sur lesquels vous aimeriez rebondir.</p>	
<p>3.2. Les besoins exprimés sont-ils insérés dans un débat participatif et dans des échanges constructifs ?</p>	
<p>3.3. Les besoins exprimés sont-ils pris en compte dans la formulation</p>	

des décisions, actions, recommandations, solutions ? Si oui, notez quelques exemples de prises de décisions ou d'actions au cours de la séance et sur lesquels vous aimeriez rebondir.	
--	--

Prise de notes sur ces décisions, actions, recommandations, solutions qui ont été adoptées dans le cadre de la séance :

4. La prise en compte des pratiques innovantes	
4.1. Les participants ont-ils identifié des pratiques innovantes d'amélioration de la qualité de l'enseignement dans leur école/circonscription ? Si oui, quelles sont-elles ?	
4.2. Les participants ont-ils recherché cette identification des pratiques innovantes par une analyse des expériences réussies, difficultés, contraintes et frustrations ? Si oui, notez quelques exemples sur lesquels vous aimeriez rebondir.	
4.3. Les participants ont-ils synthétisé les savoirs issus de cette réflexion dans un format communicable à d'autres audiences ? Si oui, quel format a été retenu ?	
4.4. La réflexion autour des pratiques innovantes a-t-elle conduit à repenser les actions, activités et ressources liées à l'amélioration de la qualité de l'enseignement ? Si oui, notez quelques exemples sur lesquels vous aimeriez rebondir.	

*



Outils N°2 : Une grille d'auto-évaluation d'une session de formation pour les participants

Cette enquête est destinée aux participants de l'animation pédagogique du

Merci de répondre aux questions suivantes concernant l'instance à laquelle vous venez d'assister :

- Dans une échelle de 1 à 4 : 1 correspondant à pas du tout, et 4 à tout à fait
- En commentant chacune de vos réponses dans la case correspondante

Suggestion : lire toutes les consignes d'abord et ensuite répondre.

Éléments à apprécier	Appréciations				
	1	2	3	4	Commentaires
Mobilisation et prise en compte de vos besoins					
1. Les objectifs et les enjeux de la séance ont-ils été suffisamment explicités (en amont et pendant la séance) ?					
2. Comment évaluez-vous le degré d'atteinte des objectifs assignés à la séance ?					
3. Les discussions, les décisions et les recommandations prises lors de la séance sont-elles pertinentes par rapport à vos attentes et préoccupations ?					
Effet de la séance sur le changement de vos pratiques					
4. Pensez-vous que les actions, décisions, recommandations prises seront suivies par les niveaux décisionnels supérieurs ?					
5. Êtes-vous censé, suite à cette séance, mettre en pratique les produits, décisions, recommandations élaborées dans la séance ?					
6. Croyez-vous que vous pourrez mettre en place les produits, décisions, recommandations formulées à l'issue de la séance ?					
Votre perception de la pertinence et de la fonctionnalité des outils mobilisés					
7. Avez-vous eu connaissance de documents, outils, supports préparés pour la séance ?					
8. Avez eu accès à ces documents au préalable ?					
9. Quel est votre avis sur la qualité de ces documents et outils ?					

Appréciation(s) générale(s) de l'atelier : *Veillez indiquer de façon libre vos opinions/remarques sur l'instance à laquelle vous venez d'assister que ce soit sur chaque item du tableau ci-dessus et, si possible, expliciter votre degré de satisfaction par rapport à vos attentes initiales.*

*

Bibliographie

La méthodologie ADDIE

- https://www.fun-mooc.fr/c4x/ENSCachan/20005/asset/s2_ressourcesutiles_modeleADDIE.pdf

L'analyse de pratiques professionnelles

- P. ROBO, *L'analyse des pratiques professionnelles : éclairage* – 2002 : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/11062>
- P. PERRENOUD in Cahiers pédagogiques, « *Analysons nos pratiques professionnelles* » - n°346, Paris, CRAP, 1996

L'entretien de conseil

- GERMAIN-THIANT M. , *(Se) former à l'entretien* - 2001 - Lyon : Chronique sociale. Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. Englewoods Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

L'évaluation d'école

- PONS X. , *Les politiques d'évaluation des écoles : tendances dans trois pays européens* – 2011 - Vidéo de l'université syndicale : <http://www.snuipp.fr/Xavier-PONS-Les-politiques-d> (Xavier Pons est maître de conférences à l'Université Paris-Est Créteil et chercheur associé à l'Observatoire sociologique du changement de Sciences-Po).
- CLAUS P. , *L'évaluation d'école et ses enjeux* – 2011 - La communication de Philippe Claus, inspecteur général de l'Éducation nationale a fait l'objet d'un enregistrement vidéo proposé en sept parties : <http://www.cndp.fr/crdp-creteil/index.php/espace-cadres/espace-cadres- formations/447-levaluation-decole-et-ses-enjeux>.
- RÉMI T. , *Inspection scolaire : du contrôle à l'accompagnement* - (IFÉ N°67 nov 2011) : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/67-novembre-2011.pdf>. Une comparaison des systèmes d'inspection de différents pays et une synthèse des évolutions en cours.

Les pédagogies coopératives en Afrique

- *L'école Celestin Freinet de Dagana, Sénégal* - Un film de l'association REUNION-DAGANA / durée 18' – 2018 - https://www.youtube.com/watch?time_continue=270&v=X7NH95IS3d8&feature=emb_logo
- Reportage au Sénégal : *l'école de la réussite, à Dagana* - Deux étudiants en licence "télévision" de l'EPJT sont partis une semaine, au Sénégal, en 2012. Direction Dagana, où deux associations, l'une nantaise, l'association Morgane, et la seconde, sénégalaise, l'association sénégalaise de l'école moderne, ont aidé à la construction d'une école où s'applique la méthode Freinet / durée 13 ' – 2014 - <https://www.youtube.com/watch?v=bFB8wKoQFEA>
- *A l'école au Bénin - Une journée en CM2 à Besseh avec Rachidatou*. Aperçu des richesses mais aussi des difficultés de l'éducation au Bénin / durée 34' – 2015 (Voir sur YouTube)
