

AFEF Ile de France
Assemblée générale du samedi 28 janvier 2017
Maison des Associations, 22 rue de la Saïda 75015 -PARIS

Version longue - adhérents

Les présents : Chantal Alpha, Caroline Boin, Françoise Bollengier, Evelyne Clavier, Pascale Devillé, Françoise Girod (présidente), Pierrette Penin, Ande Poggi (secrétaire), Joëlle Thébault, Yves Zarka.

L'invitée : M. Soenksen (enseignante de Français en Allemagne).

Les excusés : Catherine Belle, Francine Bobot, Valérie Herman, Serge Herreman, Laurence Le Ferrec, Stéphanie Jassey, Marie-Louise Piquet, Lionel Povert, Nadia Voillequin.

Rapport d'activité

Françoise Girod évoque les difficultés rencontrées pour organiser cette réunion. L'AG de novembre 2015 avait posé moins de problèmes et il sera peut-être préférable d'adopter cette période la prochaine fois.

Rappel du contexte :

- L'AFEF compte trois régionales : Montpellier, Orléans-Tours, Ile de France.
- Les débuts de l'AFEF IdF (Juin 2015), sous l'égide de Gérard Malbosc, ont été motivés par des raisons pratiques.
- Un tournant a conduit à donner à l'AFEF IdF un réel contenu, avec trois groupes de travail (« Cercles de lecture et cahiers de lecture et d'écriture », « Langage et corps », « Regards sur l'évaluation »), issus directement des souhaits de ceux qui participaient à l'AG de novembre 2015. Ces trois groupes ont avancé en parallèle, chacun à son rythme, et devraient déboucher à terme sur une production.
- Le bilan d'activité de la régionale sera le compte rendu des trois groupes de travail cette année.

Groupe 1 : « Cercles de lecture et cahiers de lecture et d'écriture »

L'idée est venue en novembre 2015, à un groupe composé de Caroline Boin, Ande Poggi et Joëlle Thébault, de **mettre en place des cercles de lectures¹ pour articuler oral, lecture et écriture.**

Au point de départ, l'expérience vécue en 2015-16 par Caroline Boin dans sa classe de CE2-CM1, qu'elle poursuit actuellement en CE2. L'idée est née de son insatisfaction devant l'utilisation d'un cahier de lecteur où les élèves résumaient les textes lus.

Comment utiliser ce cahier « autrement » ? Il s'agit, en s'appuyant sur les travaux de Serge Terwagne, d'articuler ce cahier à des échanges oraux, cercles de lecture en petits groupes et débats interprétatifs, d'abord en demi-classe puis en classe complète.

Le cahier de lecteur intervient à **différents moments du travail (1)** et ses **objectifs (2)** sont multiples. Cette expérience a conduit Caroline Boin à **s'interroger (3)** sur plusieurs aspects de son travail, questions auxquelles s'ajoutent celles du groupe dans son ensemble (4).

(1)

- Au fil de leur **lecture** (effectuée en classe) les élèves consignent des notes personnelles préparant la discussion, en rapport avec une question ouverte (qui sera reprise lors du débat).
- Lors des **cercles de lecture**, par groupes de 4, ils s'appuient sur ce qu'ils ont noté (questions, réactions, associations d'idées, interprétations) pour intervenir dans les échanges.
- Un rapporteur rend compte des discussions lors de la **mise en commun** qui suit chaque cercle de lecture ; celle-ci est l'occasion de confronter diverses réactions et permet des éclaircissements sur ce qui n'a pas été compris (certains mots de vocabulaire par exemple).
- Après cette phase collective, les élèves relisent ce qu'ils avaient écrit et notent une éventuelle **évolution** de leur point de vue. Ce processus de métacognition est dans un premier temps fait à l'oral. Une fois que les élèves sont à l'aise avec ce procédé, ils peuvent le faire par écrit.
- La séquence débouche sur un **débat d'interprétation** à propos des questions restées en suspens à l'issue des cercles de lecture.

(2)

¹ Cf Serge Terwagne, Sabine Vanhulle & Annette Lafontaine, *Les cercles de lecture – Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, De Boeck Duculot 2000, réédité en 2013.

- oral/lecture : débattre sur des textes résistants² et développer par les échanges une réflexion métacognitive sur des textes littéraires ; partager et confronter les points de vue ; permettre ainsi à l'élève de construire un rapport personnel au texte, la perspective de l'échange motivant une lecture réflexive ;

- lecture/écrit : garder la trace des réactions successives devant le texte et percevoir l'évolution de sa réflexion, grâce au cahier de lecteur, qui permet ainsi une évaluation formatrice et une auto évaluation. Cette étape étant difficile, l'enseignante a utilisé l'enregistrement de réactions à l'oral, de façon à alléger la tâche.

(3)

Les questions que se pose C. Boin sur sa pratique :

- Quels textes choisir, quel découpage adopter pour les épisodes successifs ?
- Faut-il ou non lancer la réflexion par une question ouverte ? L'idée, adoptée avec hésitation, a finalement été maintenue, car sans cela, les discussions tournaient rapidement en rond.
- Problèmes rencontrés pour faire parler tous les élèves : quelle situation convient aux « petits parleurs » ? Il semble que l'hétérogénéité ne soit pas la meilleure configuration. Un groupe relativement homogène, animé par l'enseignante, a permis de les mettre à l'aise, ils ont apprécié de travailler ainsi.
- Problème d'un élève de CE2 à peine lecteur : comment lui apporter l'étayage nécessaire ? La lecture à haute voix à l'oreille, par l'enseignante ou un tuteur, a permis à cet élève de participer utilement au débat.
- On pourrait envisager l'écoute du texte enregistré grâce à un casque, permettant à des élèves d'aller plus loin dans la compréhension, quel que soit leur niveau de lecteur-déchiffreur.
- De même l'enseignant peut prendre des notes sous forme de dictée à l'adulte pour les élèves qui ont du mal à passer à l'écrit.

Aux yeux du groupe, on peut se poser encore les questions suivantes :

- Quelle évolution de la prise de parole et du degré d'interprétation des élèves ? / Réponse de CB : Leur volume est en augmentation, et l'interprétation y prend une place de plus en plus grande.
- Comment choisir les textes pour établir une progression annuelle ?
- En quoi ce dispositif modifie-t-il la posture de l'enseignant ?
- Comment résoudre le problème des obstacles à la compréhension provenant de certains mots de vocabulaire, dans le cadre de la lecture autonome des textes ? / Réponse d'une participante : On peut envisager des « sacs à mots » à la disposition des élèves.

Commentaires des participants :

- Voir la discussion à visée démocratique et philosophique (M. Tozzi) : les modalités de mise en place du débat, avec des rôles tournants, est très sécurisante.
- Envisager des textes différents selon les groupes pourrait permettre d'aller plus loin dans la réflexion et dans l'échange / A vérifier !
- La question ouverte ne pourrait-elle pas être posée par l'élève ? / Réponse de CB : oui !
- A rapprocher de la narration de recherche en résolution de problèmes.

Au final, un dossier aura pour objectif de préciser les fondements théoriques et de faciliter la transposition de l'expérience par d'autres enseignants, sur le site de l'AFEF.

Groupe 2 : « Langage et corps »

La place du corps dans les apprentissages

Ce groupe de travail, né à l'issue de la première AG de l'AFEF Ile de France et composé de 5 personnes (Catherine Belle, Evelyne Clavier, Serge Herreman, Valérie Herman, Pierrette Penin, Marie-Louise Piquet) n'a pu se réunir que deux fois en 2016 : le 26 février et de 9 avril 2016.

Il est parti du constat que le corps était peu présent dans l'enseignement du français, même si les nouveaux programmes du collège y font référence ainsi que le nouveau socle commun de culture, de connaissances et de compétences. L'enseignant de français ne se sent d'ailleurs pas toujours légitime pour aborder des questions somatiques. On s'est alors demandé comment penser le corps dans l'apprentissage du français au carrefour des disciplines

La première idée est de voir **comment l'enseignant de lettres peut travailler le corps dans le cadre la réforme du collège (4)**, qui demande des pratiques interdisciplinaires. Cette question de l'intelligence kinesthésique et des apports de la kinesthésie est au cœur de certains **travaux de recherche universitaire actuels (5)**.

² Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM, C. Tauveron, 2003.

(4) Comment l'enseignant de lettres peut-il travailler le corps dans le cadre la réforme du collège ?

Deux pistes ont été retenues :

- l'investissement dans les EPI, notamment l'EPI *Corps, santé, sécurité et bien être* qui ne doit pas être le territoire réservé des enseignements de SVT et d'EPS et dans celui *Culture et création artistiques* ;
- l'investissement dans l'Accompagnement personnalisé : il s'agit d'y développer l'intelligence kinesthésique ;

(5) Cette question de l'intelligence kinesthésique et des apports de la kinesthésie est au cœur de certains travaux de recherche universitaire actuels :

- o ceux de Guillemette Bolens professeure de littérature anglaise et comparée à l'université de Genève,
- o celui d'Emmanuel Rollinde et de chercheurs qui sont intervenus au colloque *Corps, cognition et connaissance*, auquel Marie Louise Piquet et Pierrette Penin ont assisté. Ce colloque avait pour vocation de souligner l'importance d'introduire des activités kinesthésiques ou gestuelles dans des enseignements traditionnels scientifiques et humanistes car elles y apportent une logique complémentaire en développant les potentiels du corps.

Elsa Ballanfat, dans sa communication « La traversée du corps, regard philosophique sur la danse » au colloque *Corps, Cognition et Connaissance*³ rend compte elle aussi d'un désir de donner au corps une place plus importante dans l'éducation à travers la danse. Elle souligne que cette pratique qui facilite l'acquisition des connaissances à l'Université, est elle-même source de savoir. Selon elle, elle pourrait devenir une pratique en elle-même, indépendamment de toute autre matière, non seulement pour les étudiants mais aussi pour les enseignants. Faire davantage entrer la danse à l'Université, mais aussi à l'école, est ce que préconise Patrick Germain Thomas. Dans son ouvrage *Que fait la danse à l'école ? Enquête au cœur d'une utopie possible*⁴, issu d'une enquête rigoureuse de terrain, il montre que cet art, encore trop peu connu et reconnu, peut répondre à certains besoins de l'école, tant sur le plan relationnel que cognitif et culturel. Il démontre que la participation des danseurs et des chorégraphes dans les établissements scolaires - à condition qu'elle s'inscrive dans un réel partenariat avec les enseignants - peut donner lieu à des innovations pédagogiques et transformer, dans une certaine mesure, les relations à l'école et y améliorer le vivre ensemble par la pratique. Faire entrer les arts et les artistes à l'école, c'est faire œuvre de démocratisation et travailler à l'école refondée inclusive.

Ainsi les domaines *Corps, santé, sécurité et bien être* et *Culture et création artistiques* ouvrent-ils des portes à la danse dans les apprentissages scolaires. La danse en tant qu'art de l'ouverture à l'altérité peut être aussi à même de contribuer à la mise en œuvre de l'école refondée inclusive.

C'est le travail de recherche qu'Evelyne Clavier mène au sein de la cité scolaire Charlemagne avec deux projets inclusifs en danse *Projet Chaillot-en partage : réussir ensemble* et la classe à PAC *Meeting Beckett*, en relation directe avec son travail de thèse⁵.

Au final, on peut envisager un article sur les expériences menées assorti d'une bibliographie, voire de vidéos puisque certaines ont déjà été tournées.

Commentaires des participants :

- Voir le travail de Pascale Tardif « Danser les albums de littérature jeunesse » (Canopé)
- Les méthodes d'apprentissage de la lecture par les gestes, le corps et l'émotion.
- Voir Y. Reuter (Le corps et l'émotion).
- Pourquoi pas un « cercle de spectateurs » (A l'instar des cercles de lecture) ?
- Le travail corporel improvisé à partir des verbes.

Groupe 3 : « Regards sur l'évaluation »

Ce groupe est constitué de 6 personnes : 3 « anciennes » du lycée et du lycée professionnel (Françoise Bollengier, Françoise Girod, Pierrette Penin) et 3 jeunes adhérentes : 2 professeures des écoles enseignant en maternelle (Valérie Herman et Stéphanie Jassey) et une enseignante de collège (Nadia Voillequin).

Au départ, les collègues de maternelle ont souhaité réfléchir sur la notion d'« évaluation positive », brusquement surgie dans la circulaire de rentrée de septembre 2015, et qui les interrogeait. Au fur et à mesure des rencontres (6 réunions,

³ Colloque *Corps, Cognition et Connaissance*, le 21-22 juin 2016 à Paris, Maison de la Recherche, organisé par Isabella MONTERSINO et Emmanuel ROLLINDE

⁴ Patrick GERMAIN –THOMAS, *Que fait la danse à l'école ? Enquête au cœur d'une utopie possible*, Toulouse, Editions de l'Attribut, 2016.

⁵ <http://www.lycee-charlemagne.fr/college/ulis.php>

d'avril à décembre 2016), l'intérêt s'est porté sur d'autres notions qui en ont été rapprochées, « l'évaluation bienveillante » ou « l'évaluation non violente ».

La curiosité (depuis quand s'intéresse-t-on à l'évaluation dans notre système éducatif ?) et la volonté d'être rigoureuses nous ont conduites à chercher du côté de **l'histoire** (6) et à conduire une enquête auprès des différents partenaires (professeurs, parents, élèves...).

Notre « objectif de tâche » serait un dossier à publier sur le site intitulé « Regards sur l'évaluation : évaluation positive, évaluation bienveillante » dont le plan (provisoire) serait :

- Introduction : généralités
 - Histoire de l'évaluation... et définitions de l'évaluation (dont « évaluation positive, bienveillante et non violente »).
- Visions de l'évaluation
 - par les élèves, par les enseignants, par les parents.
- Des outils pour une « évaluation positive » ou « bienveillante »
 - Maternelle : « Cahiers de réussite »,
 - Lycée : Lien avec Expériméthèque,
 - Collège : outils d'autoévaluation à partir d'une séquence sur *La planète des singes*.
 - LP : outils de Contrôle en cours de formation.

En l'absence de Valérie Herman, Stéphanie Jasey et Nadia Voillequin, Françoise Bollengier et Françoise Girod ont présenté l'état des travaux du groupe : un **survol d'une histoire de l'évaluation à approfondir (6)**, une synthèse des **résultats provisoires de l'enquête (7)**, qui permet de se faire une idée (sans prétentions statistiques) de la vision qu'ont les enseignants de l'évaluation, et la présentation de **quelques outils (8)**. **Nous proposerons une ébauche de bibliographie et de sitographie autour de ce très modeste historique de l'évaluation**

(6) Petit regard sur un passé lointain et survol d'une histoire de l'évaluation

NB : Cette partie n'a pas de prétention scientifique. Elle a été constituée à partir de lectures...

Quelques étapes à observer

L'école a existé avant l'invention des notes et pendant plusieurs siècles (si l'on fait partir l'École – arbitrairement – de la Grèce antique) on s'en est passé !

Dans la société féodale qui sélectionne les individus selon la classe à laquelle ils appartiennent, on n'a pas besoin de l'École pour classer. Mais quand la bourgeoisie accède au pouvoir elle instaure un système de « méritocratie » qui permet d'accéder à une classe sociale plus élevée que celle de la naissance. L'École note et classe.

Quelques repères intéressants

- Au Moyen-âge, on paie les maîtres quand la performance de l'élève est réussie.
- L'évaluation instaurée en système se met en place dès le seizième siècle avec les Jésuites qui, pour créer une élite capable de diffuser la bonne parole, développent l'émulation et l'esprit de compétition. C'est donc avant tout le classement qui compte. Mais il y a aussi des notes (1 = bien; 2 = assez bien; 3 = médiocre; 0 = mal) qui traduisent plus un jugement que le résultat d'une performance.
- Au dix-neuvième siècle, l'École de Jules Ferry imite les Jésuites pour le classement. Il s'agit cette fois de repérer une « méritocratie » parmi les classes populaires. La note permet certes le classement mais elle est aussi censée traduire la « valeur » de l'élève, ce que la docimologie va remettre en question.
- En 1808, le jury du baccalauréat évalue avec des boules de couleur : rouge (avis favorable), noir (avis défavorable), puis invente ensuite le système des coefficients (selon la discipline on dispose de plus ou de moins de suffrages).
- La notation sur 10 est expérimentée à l'École primaire de Jules Ferry où elle sera généralisée pour le certificat d'études (1866).
- Il faut attendre 1890 pour que la note sur 20 remplace une notation de 0 à 5.
- Le début du 20^{ème} siècle voit se développer les travaux sur la docimologie (Henri Pieron : effet de suite, effet de halo, nombre de correcteurs pour parvenir à une notation « juste »...). Mais ces travaux ne pénètrent guère l'École, même s'ils seront repris par la suite.

Le tournant des années 1960

- Pendant qu'en France mai 1968 bouscule l'École et l'Université (invention du « contrôle continu » et instauration d'une dose de contrôle continu dans la délivrance des diplômes universitaires), en 1969 apparaît

- à l'école élémentaire la notation A, B, C, D, (mais B+ ou C- ...)
- En Amérique du Nord, la réflexion sur « l'évaluation » s'inspire de l'essor du capitalisme (domaine de l'entreprise) et du monde de l'armée (formulation d'objectifs que l'on va évaluer). Dès 1967 **Michael Scriven** distingue évaluation formative et sommative. Progressivement l'appareil conceptuel s'organise (évaluation diagnostique, prédictive, formatrice...). Cf. **George Noizet** et **Jean-Paul Caverni** (« Psychologie de l'évaluation scolaire » 1975).
- Dans les années 1980, au LP, une expérimentation appelée « Contrôle continu des connaissances » permet de délivrer les diplômes sans s'appuyer sur des notes, mais en évaluant des compétences. Le dossier est piloté à la Direction des lycées (ancêtre de la DGESCO) par **Alain Elie, ingénieur des mines et collaborateur de Bertrand Schwartz** pour la reconversion des mineurs de Lorraine. Ces deux champs (entreprise et armée) génèrent des concepts « durs » et un système largement technocratique (Pédagogie par objectifs), à base de lourdes grilles chargées d'items qui pulvérisent le sens pour les élève et dénaturent souvent le travail de l'enseignant.

Vers une évaluation du « care » (selon l'expression de Maryse Lopez)

Ces concepts nouveaux sont clairs, pertinents mais ne génèrent pas nécessairement des pratiques efficaces pour favoriser la réussite. On parle depuis quelque temps de remplacer notes et classement de performance par une évaluation par compétences.

Sous l'influence des pratiques (et des recherches) du Québec, de nouvelles notions apparaissent : la nouvelle ministre N. Vallaud - Belkacem organise en octobre 2014 un colloque sur « l'évaluation bienveillante » et, dans la circulaire de la rentrée 2015 on affirme, pour l'école maternelle, une « évaluation positive ».

(7) L'évaluation vue par les professeurs

A ce jour, ce sont les professeurs de lycée professionnel (PLP) qui ont été les plus nombreux à répondre aux questionnaires. Nous attendons quelques réponses de professeurs de collège.

Analyse des réponses aux questionnaires des PLP

Les PLP ont fait des réponses souvent assez complètes, diversifiées, sans qu'on puisse véritablement parler d'écarts sauf sur certains points. On constatera peut-être davantage d'écarts avec les professeurs de écoles, de collège, ou de lycée général et technologique.

Tous les enseignants du LP distinguent bien évaluation (comme vérification des compétences) et notation (chiffrer une performance). Ils pratiquent tous l'évaluation, plus encore les PLP de l'enseignement professionnel, certains même « l'évaluation positive » avec certains types de publics (plutôt en difficulté). Ils établissent des contrats, quand ils sont au clair avec cette notion, mais tiennent pour beaucoup à la note chiffrée (plus parlante, réclamée par les élèves et les parents, exigée par l'institution, y compris lorsqu'ils évaluent par compétences). Le Contrôle en cours de formation, en CAP, qui évalue des compétences, a aussi besoin de notes pour l'institution et l'épreuve certificative, et au baccalauréat professionnel, la préparation de l'examen exigerait de noter.

Les autres systèmes de notation ne sont pas souvent prisés. On constate quelques écarts sur ce thème, l'évaluation par couleur étant vue tantôt comme infantilisante tantôt comme déculpabilisante, et l'on se méfie de la « classe sans notes » ou alors elle est vue comme un objectif à moyen terme, difficile à atteindre, et serait en contradiction avec le monde du travail.

Ce regard sur l'évaluation porté par les PLP n'est toutefois pas une vraie image du lycée professionnel. Les réponses portées sont liées au corpus : des professeurs qui, pour beaucoup ont travaillé avec nous (inspectrice, formatrice), et qui sont souvent engagés dans la réflexion didactique. Nous avons aussi envoyé le questionnaire à des professeurs qui n'ont pas forcément mené ce type de réflexion, mais aucun n'a répondu.

36 professeurs sollicités dans un premier temps puis 25 (professeurs connus) : 15 réponses obtenues

Il nous reste à traiter les réponses de professeurs d'école, de collège de lycée, celles aussi, si nous en recueillons, de parents et d'élèves

(8) Des outils pour une évaluation positive

Pour l'instant, nous disposons de quelques outils !

- Pour l'Ecole maternelle : les cahiers de réussite
- Pour le collège des outils d'évaluation.

En lycée professionnel, il devrait nous être possible de recenser des situations d'évaluation (avec leur démarche) liées au Contrôle en cours de formation.

Resterait le lycée général où la réflexion est beaucoup moins avancée.

Commentaires des participants

- Il serait intéressant de voir comment les autres pays s'emparent de l'évaluation.
- Quels sont les objectifs des évaluations ? Pour l'enseignant ? Pour l'élève ? Pour la société (former un citoyen) ?
- Comment former un praticien réflexif (chez les professeurs en formation) dans le domaine de l'évaluation ?

Conclusion de la réunion

Bilan

Il est approuvé à l'unanimité par 14 voix.

Perspectives

- Dossier pour le site de l'AFEF en fin d'année scolaire.
- Objectifs de formation pour le PAF (Propositions d'actions de formation)

Date limite de remise des travaux Pas de date limite impérative.