

## Compte-rendu de l'atelier N°4

# L'accompagnement pédagogique, une valeur ajoutée ?<sup>1</sup>

<b>Intervenants :</b>	<p><b>Jacqueline De Ryck</b>, conseillère pédagogique-coordinatrice à la FédEFoC et <b>Éric Daubie</b>, conseiller pédagogique-coordonnateur à la FESeC présentent les principes de l'animation pédagogique basée sur les constats et les analyses de l'évaluation externe ou comment l'animation pédagogique aide à se saisir des résultats pour créer une dynamique en école et améliorer la qualité.</p> <p><b>Pascal Kiesecons</b>, conseiller pédagogique pour l'enseignement fondamental (Hainaut) et <b>Hildegarde De Sterck</b>, directrice de l'École paroissiale libre Saint-Roch à Lessines apportent un regard croisé sur une expérience vécue en école autour de cette dynamique de travail au niveau du primaire.</p> <p><b>Jean Hermant</b>, conseiller pédagogique pour l'enseignement secondaire présente également son expérience de conseil et d'animation pédagogiques dans le secondaire et particulièrement dans le secteur mathématique.</p>
<b>Animateur :</b>	<b>Étienne Descamps</b>
<b>Secrétaire :</b>	<b>Bernard Taziaux</b>

## 1. Interventions

Cadre général : présentation de **Jacqueline De Ryck**, conseillère pédagogique coordinatrice à la FédEFoC et d'**Éric Daubie**, conseiller pédagogique coordonnateur à la FESeC.

En novembre 2009, dans toutes les écoles de la Communauté Française, tous les élèves de P2, P5 (fondamental) et 2C, 2D (secondaire) ont passé des évaluations externes non-certificatives en EVEIL. Précédemment, en 2008, les évaluations externes non-certificatives avaient porté sur les MATHÉMATIQUES, et avant cela, en 2007, sur le FRANÇAIS.

À l'origine, le décret organisant ces évaluations tablait sur des « triennats » systématiques : le Gouvernement voulait en effet mesurer l'évolution des acquis d'une même cohorte d'élèves en évaluant ceux-ci trois fois au cours de leur cursus.

<sup>1</sup> Ce compte-rendu est un résumé des interventions et débats de l'atelier réalisé par la ou le secrétaire. Afin de permettre une diffusion rapide, il n'a pas été possible de demander aux intervenants de valider ce texte. Si, malgré le soin apporté à ce travail, des propos ont été mal retranscrits, merci de nous en excuser. Dans la mesure où ils nous ont été communiqués, les supports de présentation ou les textes des intervenants sont également publiés pour compléter ce compte-rendu.

Les propos n'engagent pas le SeGEC.

Le Service d'étude du SeGEC

Cependant, le processus a pris un an de retard, et ce ne sont donc pas les mêmes élèves qui passeront les évaluations des années citées plus haut. Un nouveau cycle de 3 ans redémarre par le français dès novembre 2010.

L'objectif premier de ces évaluations est d'informer les acteurs de l'enseignement sur le niveau d'avancement des élèves. C'est une opération d'envergure : construire l'épreuve, la faire passer, la corriger, en extraire les résultats et les publier, les exploiter, produire des pistes didactiques, proposer des formations. Tout cela mobilise quelque 150.000 élèves, 10.000 enseignants, plus de 2.000 chefs d'établissements, des centaines d'inspecteurs, de conseillers pédagogiques, de formateurs, sous l'égide de la commission de pilotage. Bref cette opération mobilise toutes les composantes de la communauté éducative.

Au niveau de notre réseau, le SeGEC collecte les résultats des épreuves auprès de chaque implantation : plus de 90% de résultats dans le fondamental, et quasiment 100% dans le secondaire. Après traitement en son sein, il renvoie à chaque direction/PO la synthèse par implantation, par classe, par item. Il offre ainsi une lecture comparative qui permet de se situer par rapport à la moyenne de la zone et par rapport à la moyenne des écoles d'indice socio-économique similaire.

Mais l'essentiel de sa mission réside dans l'accompagnement pédagogique des écoles. Consacrés par le décret Inspections, les conseillers pédagogiques constituent un appui professionnel à l'analyse et à l'exploitation des résultats de ces évaluations, débouchant sur de nouvelles pistes didactiques ou de formation.

Soit l'établissement sollicite l'intervention d'un conseiller auprès du SeGEC, soit le SeGEC peut proposer l'appui d'un conseiller dans des cas particuliers. Il y a 3 ans, par exemple, la FédeFoC a donné priorité pour recevoir l'appui d'un conseiller aux 20% d'écoles dont les résultats aux tests de français étaient jugés les plus interpellants. Les écoles concernées restent toujours libres d'accepter ou de refuser l'offre d'accompagnement qui leur est proposée. Par ailleurs, l'accompagnement est soit ponctuel, soit plus structurel selon les situations.

## **2. Deux témoignages**

### **2.1. Comment peut s'établir un partenariat pédagogique entre une école et un conseiller ? par Hildegard De Sterk, directrice de l'école fondamentale Saint-Roch à Lessines, et Pascal Kiesecom, conseiller pédagogique pour le fondamental.**

Pascal Kiesecom explique le principe de « l'ancrage », outil d'auto-analyse.

En synthèse, il s'agit

- 1) de voir,
- 2) de comprendre,
- 3) d'agir.

Voir : la passation de l'épreuve et le fait de voir un questionnaire externe débouche sur une première prise de recul (*effet miroir*)

Comprendre viendra de l'analyse statistique et des commentaires locaux et extérieurs (*comparaison*)  
Agir débouchera sur l'élaboration de pistes didactiques (*outils*) ou la mise en place d'actions (*formations*).

Cette collaboration s'inscrit dans un cadre pluriannuel. Le but est d'amener un processus de changement au sein de l'institution.

C'est l'école Saint-Roch qui a demandé l'accompagnement.

Dans son projet d'établissement, cette école mentionne la volonté d'analyser et de mettre des actions en place.

Avec le conseiller, tous les membres du corps professoral, de la maternelle à la sixième vont s'impliquer. Ainsi, les instituteurs analysent les résultats de P2 et P5.

Des pistes de remédiation et de différenciation sont proposées en équipe et par cycle (maternelles, 10-12 ans...). Des actions sont mises en place : création d'outils d'aide pratique et organisation de formations auxquelles les instituteurs vont s'inscrire. 2009-2010 a porté sur les mathématiques et ce programme sera prolongé encore un an. C'est donc bien une collaboration à long terme.

## 2.2. Jean Hermant, conseiller pédagogique en mathématique pour le secondaire.

Jean Hermant évoque le travail mené dans plusieurs écoles.

Deux scénarios sont proposés :

- 1) le léger : c'est une aide ponctuelle, 2 demi-journées en général. Il a concerné 23 écoles.
- 2) le structurel : s'étend dans la durée. Il a concerné 11 écoles.

Il s'agit toujours d'un travail d'équipe. Sa démarche a des points communs avec l'exemple précédent.

Il commence par un questionnement sur les résultats (reçus du SeGEC). À partir de là, il va amener un débat dans une optique positive : les enseignants vont pouvoir évaluer leur efficacité en mesurant les acquis de leurs élèves et ensemble, ils choisiront les actions à mener.

*Exemple* : l'épreuve de mathématiques en 2C (février 2009) dans l'accompagnement long. À partir d'un tableau de synthèse des résultats par compétence et par classe de 2<sup>e</sup>, l'équipe repère les compétences qui fonctionnent bien et celles moins bien réussies.

Dans cet exemple, l'équipe constate que

- 1) là où on passe le plus de temps en classe, les résultats sont les moins bons.
- 2) une dualisation des résultats par classe.

Des pistes d'actions sont alors proposées sur base de sources diverses telles que les pistes didactiques rédigées par le service de pilotage du système éducatif :

- 1) une réflexion sur la planification : en effet, pour un même groupe d'items, une majorité d'élèves avait réussi dans 4 classes sur 5. Pourquoi une majorité d'élèves échouent-ils dans une seule classe ? L'analyse a révélé que dans cette classe, le professeur n'avait pas encore abordé la matière. Il faut donc engager une réflexion sur la programmation des matières au cours de l'année, avec échéances. C'est autre chose que de décrire la matière par chapitre.

2) Autre exemple : le passage du calcul numérique au calcul algébrique pose problème. À la réflexion, une étape dans le processus d'apprentissage est manquante : il faut procéder par palier. Une nouvelle piste didactique est donc à rédiger, voire une relecture du programme.

Il faut remarquer, précise Jean Hermant, que les interventions sont un levier pour les enseignants. Ils peuvent analyser le profil de leurs élèves et mettre ainsi en adéquation les questions posées lors des épreuves. Il cite le centre universitaire (ULg) qui a profilé les élèves : si à chaque profil d'élève correspond un degré de difficulté, on ne peut pas proposer à un élève de profil 1 des questions de difficulté 3 au risque de le mettre en échec. C'est donc également, de la part des enseignants, un questionnement sur l'évaluation.

En conclusion, il faut continuer à installer une collaboration entre les membres du corps enseignant. À ce titre, **Éric Daubie** indique que l'on observe des nuances entre les différentes matières enseignées : les profs de français semblent par exemple plus frileux à collaborer que les profs de math, principalement parce qu'ils sont moins familiarisés avec l'analyse des résultats statistiques de l'évaluation externe.

D'autre part, la collaboration avec les directions a généralement été positive.

**Jacqueline De Ryck** conclut que l'accompagnement a été un levier de réflexion pédagogique, fédérateur, porteur de cohérence, de planification, et une aide à la pratique réflexive (analyse de la pratique pédagogique) dans une perspective de construction.

### 3. Rapport d'échanges.

**Étienne Descamps** : *Quelles sont les conditions pour que l'intervention des conseillers pédagogiques dans les écoles se passe bien ? Faut-il privilégier des interventions de longue ou de courte durée ?*

**Pascal Kiesecons**, pour le fondamental, plaide pour des accompagnements longs, programmés sur une ou plusieurs années, alternés de temps de formation, de réflexion avec la direction et le conseiller pédagogique, et des temps de concertation. Les publics dans une même école ont une sensibilité différente. Il faut parfois différencier les niveaux. Ainsi, dans l'école d'**Hildegarde De Sterck**, il a fallu différencier les approches : les instituteurs maternels se sont concentrés sur la production pratique de matériel pour l'enseignement maternel, alors que les instituteurs de primaire voulaient traiter de la matière (math). Il y a aussi des accompagnements ponctuels, d'autres qui accompagnent la direction et ciblent plus spécifiquement le pilotage des établissements. On essaie de pratiquer un accompagnement dans la durée, de « contractualiser », d'éviter le « one shot », ce qui implique qu'on doit faire le deuil d'accompagner toutes les écoles. **Jacqueline De Ryck** ajoute que dans le fondamental, on décide avec la direction au cas par cas de la durée, de la fréquence et des modalités de l'accompagnement.

*Quelles écoles accompagne-t-on ? Celles qui ont le plus de difficultés ?*

**Éric Daubie** : dans les 23 écoles du secondaire, la moitié des écoles étaient dans les deux premiers déciles. Les choses semblent évoluer, d'après les contacts avec directions et enseignants, vers une intégration de l'accompagnement dans la vie de l'école. La première année, on avait donné priorité aux plus nécessiteux, ce qui pouvait paraître aux yeux de certains comme une stigmatisation.

Avec les moyens que l'on a, s'il y a des demandes dans ces écoles-là, donnons-leur la priorité. Mais on accompagne aussi des équipes d'enseignants dans des écoles qui n'avaient pas l'habitude de recourir à ce genre d'aide, suite surtout au passage de l'inspection qui relève parfois l'un ou l'autre problème.

**Jean Hermant** : majoritairement, devant nous, nous avons des profs de math : il n'est donc pas question de faire une formation, mais plutôt de prendre conscience d'éléments importants dans le parcours de l'apprentissage.

**Pascal Kiesecomms** : on ne fonctionne pas sur des logiques de progressivité en français, comme on le fait en math où l'on entame des choses neuves et où les niveaux de maîtrise se cumulent. En français, il est plus difficile de calibrer le niveau de difficulté : cela se joue parfois sur des détails.

L'influence du niveau socioéconomique des élèves est aussi parfois plus sensible en français qu'en mathématique. Autre chose aussi, la catégorisation des items est apparemment plus difficile à comprendre pour les profs de français que pour les profs de math. Toutes ces nuances doivent être prises en compte par l'accompagnement.

*À propos de l'état d'esprit dans lequel se passent les épreuves d'évaluation externe, des directions admettent que des élèves ont bâclé les épreuves parce qu'ils savaient que ce n'était pas certificatif. Donc, les résultats ne sont peut-être parfois pas fiables.*

*Pour mieux faire, que mettre en place pour briefer les profs et les élèves devant ces épreuves ?*

*Il faut aussi veiller à expliquer le sens et le type d'évaluation aux profs qui ne s'y retrouvent plus devant la diversité des épreuves et qui parfois ne savent plus si c'est certificatif ou pas, obligatoire ou pas.*

**Éric Daubie** : La communication auprès des enseignants n'est pas toujours optimale. Parmi les écoles D+, certaines forment les élèves à ces épreuves. Il y a donc là une exploitation plus positive.

*Comment voyez-vous le rôle de l'École Normale ?*

**Éric Daubie** : On pourrait attendre que les nouveaux enseignants intègrent dans leur formation les évaluations externes, qu'ils aient connaissance des différents documents, des pistes didactiques...

**Jacqueline De Ryck** : Un axe intéressant à travailler avec les futurs instituteurs est le traitement de l'erreur : comment aider à apprendre grâce à l'erreur, ce qui donne à celle-ci un autre statut.

*La formation n'est pas terminée en sortant de l'École Normale : il faut accompagner dans une culture de changement. Si les nouveaux enseignants arrivent dans les écoles porteurs de cette conviction, ils vont*

rallier les enseignants qui sont parfois découragés par les incessantes réformes. Le rôle du directeur est également très important.

**Les finalités de l'évaluation externe.** Plus d'efficacité, de performances et en filigrane la réduction de la dualisation. Ce n'est pas aussi direct. Mais des expériences se multiplient çà et là pour davantage d'efficacité. Exemple, dans une école, on a organisé un module de trois semaines pendant lequel on ne fait que de la lecture-écriture de manière intensive, ce qui permet à des élèves en situation critique de repartir dans leur apprentissage. Cela implique une réorganisation compliquée, mais c'est déjà être plus efficace.

**Jacqueline De Ryck :** au-delà de ce type d'expérience, l'évaluation externe permet à l'enseignant de poser un regard réflexif sans être en état de justification. « Tiens, voilà ce qu'il me manque ». Donc, je m'inscris à telle formation. C'est une spirale à mettre en place, un processus de longue durée d'amélioration de la qualité.

**Jean-Marie Sohier** (formateur) : l'évaluation est relativement jeune. On ne peut pas prendre exemple sur d'autres pays comme la Finlande ou le Japon, car ceux-ci ont résolu le problème de la dualisation : leur public d'élèves est homogène. Par contre, aux USA, on commence à considérer une autre dimension : non plus le niveau absolu de l'élève, ou de l'école, mais le gain en compétence, ce qui est gagné dans un certain laps de temps. Faut-il mettre tout le monde sur la même évaluation ?

Il est aussi intéressant d'aller voir dans certaines écoles D+ qui ont de bons résultats. Il faut pouvoir s'inspirer des nantis vers les non-nantis, et vice-versa. On peut y trouver des pistes de solution.

On a des problèmes de moyens, et de temps disponible dans les écoles. Le travail est colossal : ne doit-on s'attaquer qu'aux deux derniers ou premiers déciles. On ne doit pas s'occuper uniquement des 20% du bas de l'échelle, alors que même les meilleurs ne sont pas très bons dans l'enquête PISA. Ne faudrait-il pas développer une collaboration entre les forces vives de la formation (les formateurs, la formation continue et les Hautes Écoles) ?

## 4. Conclusion

En guise de conclusion, **Étienne Descamps** propose deux idées intéressantes à retenir pour maximiser la valeur ajoutée de l'évaluation externe :

- 1) Inscrire l'objectif d'analyse et d'exploitation des résultats des évaluations externes dans les projets pédagogiques des établissements afin de conscientiser les équipes éducatives
- 2) Intégrer dans la formation initiale des futurs profs :
  - l'importance du travail en équipe éducative ;
  - la culture de l'évaluation qui découle de la mise en place des évaluations externes (culture du changement, du questionnement des pratiques, de l'identification des faiblesses des élèves...)
  - la culture du partenariat avec les équipes de conseillers pédagogiques à inscrire dans une démarche de formation continuée