

Programme national de pilotage

Actes du séminaire national organisé par la direction de l'Enseignement scolaire

L'EXPLOITATION DE L'EVALUATION NATIONALE EN CE2 LA LECTURE



Avant Propos

Jean-Paul de Gaudemar, directeur de l'Enseignement scolaire

Ce séminaire de formation, destiné à des personnes-ressources engagées dans l'animation de la politique pédagogique pour le premier degré, dans chaque département, est le premier d'une série de réunions ou regroupements nationaux ou interacadémiques destinés à mobiliser en faveur de la mise en oeuvre des mesures annoncées par le ministre en juin dernier et confirmées à la rentrée. Toutes ces mesures visent à rendre l'école primaire plus efficace, plus juste, mieux adaptée aux exigences de notre temps.

Les exploitations de l'évaluation nationale en CE2, objet principal de ce séminaire, constituent une obligation de première importance pour les équipes pédagogiques ; l'élaboration de réponses pédagogiques adaptées aux besoins des élèves est en effet une des conditions de l'efficacité dans les apprentissages, dans une période sensible pour stabiliser et achever les apprentissages fondamentaux. Se centrer sur la lecture, c'est souligner, s'il en est besoin, qu'elle représente, associée à la production d'écrits, la grande priorité de l'école élémentaire.

Ce n'est en aucune manière dire que les autres domaines qui font l'objet d'une évaluation dans les protocoles nationaux sont sans importance. Les résultats en mathématiques ne sont pas très rassurants depuis plusieurs années, plus en sixième qu'en CE2 d'ailleurs, et il n'est sans doute pas superflu de rappeler ici qu'il faut mieux installer la maîtrise de la numération décimale et des techniques opératoires et travailler en profondeur la résolution de problèmes. Ce dernier domaine n'est pas sans lien avec la lecture. Les énoncés de problèmes constituent des textes courts certes, mais qui sont des condensés d'informations entre lesquelles les relations ne sont pas explicitement données puisque leur découverte, et leur formalisation mathématique, est l'enjeu même de la résolution. Décider de la « bonne opération » pour résoudre un problème numérique, c'est avoir fait des inférences à partir des informations données; la production d'inférences est bien au coeur de la compréhension fine des textes.

Le séminaire a permis de mettre en valeur des dispositifs de travail au service des équipes pédagogiques et, *in fine*, des élèves; c'est cette dynamique collective qu'il conviendra de généraliser pour que le cycle III de l'école primaire réussisse pleinement dans sa fonction d'approfondissement des acquisitions de base, voire de réapprentissage.

Il a révélé l'attachement à cette opération d'évaluation nationale en début de CE2. Même si des améliorations de l'outil ont été proposées, les réflexions ont confirmé la finalité première de cette évaluation : la contribution à une régulation précise des parcours pédagogiques. Les usages pédagogiques de l'évaluation nationale se renforceront grâce à une mobilisation très large des compétences, à divers niveaux du système éducatif.

Dans la classe d'abord, l'analyse fine des résultats, la confrontation avec les autres informations sur les acquisitions des élèves doivent aboutir à l'élaboration de réponses diversifiées selon les besoins : programmes personnalisés d'aides pour les plus en difficulté, soutien ou approfondissement pour d'autres dont les acquisitions, sans être déficientes, sont fragiles. Le temps des études dirigées, le collectif des maîtres assistés des aides-éducateurs là où c'est possible, doivent être mobilisés au plus vite sur ces stratégies. Les bases non consolidées dans cette période sensible où la lecture devient un outil pour tous les autres apprentissages ne se développeront pas d'elles-mêmes et feront durablement

défait sans une action pédagogique résolue, dense dans la première partie du CE2 au moins, et plus longtemps parfois.

Dans chaque école, l'exploitation des évaluations, depuis la correction des exercices jusqu'à la mise en oeuvre de réponses adaptées, doit être l'affaire de tous. Au-delà des situations singulières des élèves, c'est la conception même des progressions de cycle, voire les choix didactiques, que l'analyse des résultats doit interroger et parfois infléchir. La plupart des compétences, qui font l'objet d'une évaluation en CE2, se construisent dans la durée, et le travail du cycle I est aussi important que celui du CE1 même s'il est plus éloigné de l'échéance. Comprendre un texte commence à s'apprendre à l'école maternelle, raisonner sur une situation mathématique de même.

Dans chaque circonscription, c'est une dynamique de formation et d'accompagnement qui doit servir les projets des écoles et aider à lever les difficultés, légitimes dans une affaire souvent complexe. Les échanges outillés entre professionnels sont sans doute une bonne solution de formation, apte à convaincre du réalisme des propositions quand elles ont été mises à l'épreuve par des pairs.

Enfin, aussi bien au niveau académique qu'au niveau départemental, la formation continue, la mutualisation des expériences, la constitution de banques d'outils sont des éléments déterminants d'un soutien à toutes les initiatives.

Le CE2 constitue, pour l'école primaire, une classe charnière dans laquelle s'achèvent et se consolident les apprentissages fondamentaux : il est encore temps d'agir afin d'éviter que se constituent des parcours d'échec. C'est donc à une mobilisation tout à fait essentielle que ce séminaire conduit. Il aura permis de confirmer certaines analyses et certaines propositions, formalisées depuis dans la circulaire du 16 novembre 2000 parue au *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* du 23 novembre.

D'autres initiatives suivront en faveur d'une prévention plus précoce de la difficulté scolaire. Dès la grande section et le cours préparatoire, des évaluations seront mises en place pour apprécier de manière prospective le cheminement des élèves. Ces rendez-vous, loin de produire des verdicts fatalistes ou des perspectives défaitistes, devront être conçus comme des occasions de faire le point sur des acquis et des besoins, dans un temps où les insuccès ne témoignent pas encore de carences, mais plutôt de petits décalages auxquels il faut être sensible pour adapter la pédagogie.

Les programmes en cours de rénovation devront faciliter ces diverses approches évaluatives en spécifiant sans doute davantage que par le passé les compétences attendues, et en explicitant pourquoi certaines ont un caractère « critique » tel que leur maîtrise doit faire l'objet d'un suivi vigilant.

C'est le plein épanouissement de tous ses élèves que l'école primaire doit viser mais cet objectif n'est guère séparable de celui de la réussite scolaire : la conscience des difficultés qui s'empilent, l'intériorisation de l'échec sont des expériences qui occultent chez les enfants leurs capacités à se réaliser dans des domaines où leurs atouts sont pourtant bien réels. Les aider à dominer des difficultés, normales souvent avant qu'elles ne deviennent inquiétantes, est aujourd'hui la priorité pour les équipes pédagogiques.

Ouverture du séminaire

Viviane Bouysse, chef du bureau des Ecoles

Le présent séminaire a été prévu après les annonces en faveur de l'école primaire qu'a faites le ministre lors de sa conférence de presse du 20 juin. Il a été rendu possible par les crédits du collectif budgétaire, qui ont été connus tardivement.

Nous n'avons donc pas pu vous informer avant les congés d'été.

Les priorités du ministre

En juin dernier, le ministre a exposé des priorités pour l'école primaire, qui commencent à être opérationnalisées et mises en oeuvre. L'une des premières préoccupations du ministre se rapporte à la maîtrise de la langue. Elle a été déclinée en deux priorités, auxquelles nous nous tiendrons.

La première de ces priorités réside dans la prise en compte du langage oral à l'école maternelle. Vous avez dû recevoir, ou vous allez recevoir, les cassettes vidéo et livrets élaborés à ce titre. Ces outils ont été conçus pour être utilisés dans le cadre de la formation des maîtres. Ils n'ont aucune prétention à l'exemplarité et ne font que refléter la variété des situations de classe et présenter des pratiques d'enseignement / apprentissage de l'oral. En outre, vous recevrez avant la fin de cette année civile la restitution de la consultation relative au langage à l'école maternelle, qui suit la publication du *BO* spécial du mois d'octobre de l'année dernière. Cette restitution n'aura pas la même forme que celle qui concernait l'école élémentaire. Des compléments seront apportés sous la forme de réponses aux questions les plus fréquemment posées lors de la consultation. Ces questions se rapportaient en particulier à l'évaluation et à l'hypothèse de parcours d'apprentissage.

La seconde de ces priorités, à laquelle le ministre tient tout particulièrement, est la lecture. Nous sommes convaincus que depuis 15 ou 20 ans, la lecture est le domaine disciplinaire auquel a été consacré le plus d'actions de formation continue. Les universitaires ont aussi conduit de nombreuses recherches relatives à ce thème. Nous constatons une sorte de plafonnement des résultats en lecture. Les résultats des évaluations nationales ne permettent pas de constater une sortie du taux de 9 à 14 % d'élèves qui manifestent des difficultés en lecture à l'entrée en sixième. Ce taux constitue comme un butoir à notre efficacité.

Autre exemple : un bilan des évaluations effectuées dans le cadre des journées d'appel de préparation à la Défense vient d'être rendu public. Ces journées concernent les jeunes gens et maintenant les jeunes filles. Le bilan montre que 11,5 % des garçons éprouvent des difficultés de lecture, contre 7,1 % des filles. Bien entendu, il faudrait connaître les outils qui ont permis de recueillir ces constats. Ce bilan indique en outre que 1,6 % des jeunes ne disposent pas des mécanismes fondamentaux de la lecture; 3,4 % n'en disposent que partiellement et éprouvent de grandes difficultés sur tous les types d'écrits. 4,3 % ne peuvent s'adapter efficacement aux différents groupes d'écrits. 21 % des garçons en difficulté de lecture ont des problèmes d'identification de mots, contre 14,5 % des filles; c'est là le plus fort contraste entre garçons et filles et cela mérite grande attention, nous le verrons sans doute avec Michel Fayol. 8,7 % des garçons ont des difficultés de compréhension des phrases, pour 8,3 % des filles. 24,6 % des garçons éprouvent des problèmes de

connexion de propositions, et 21,1 % des filles. Enfin, 35,9 % des garçons éprouvent des problèmes de compréhension d'un texte narratif court, et 30,9 % des filles.

Il n'est pas possible de se satisfaire de tels taux dont la constance nous alerte.

Le ministre et le directeur de l'Enseignement scolaire considèrent que le cycle III constitue le bon moment pour consolider la maîtrise de certains apprentissages qui font encore trop défaut. Cela ne signifie pas, bien sûr, qu'il faille abandonner quelque exigence que ce soit dans les cycles I et II. L'accent doit néanmoins être très fermement remis sur le réapprentissage ou l'apprentissage au moment du cycle III. Cela exige la mise en place d'un travail de fond sur la question de la difficulté de lecture au cycle III et tout particulièrement au CE2. Nous voudrions percevoir, à brève échéance, des avancées qualitatives sur ce thème. Nous devons faire, quant à nous, administration centrale, tout ce qui est en notre pouvoir pour vous aider à épauler les équipes à faire mieux.

Le programme du séminaire

Journée du 9 octobre 2000

Ce matin, Jean Hébrard interviendra plus particulièrement sur la question des évaluations et des niveaux dits de base. Nous ne savons peut-être pas expliquer assez clairement ce que sont ces niveaux de base à la fin du cycle II et du cycle III. Des éléments d'identification nous manquent. Le niveau des compétences de base correspond à ce qui nous semble indispensable pour entrer avec profit dans des apprentissages se faisant dans le cycle qui commence. Ce niveau est un principe de régulation, utile pour l'observation des élèves et pour la distinction des compétences nécessitant une prise en charge sérieuse. Ce n'est en aucun cas un principe de limitation des apprentissages dans les cycles II et III. Nous devons éviter qu'une confusion ne s'opère sur ce thème.

Cet après-midi, Michel Fayol nous proposera une grille d'analyse des difficultés de lecture en cycle III. Il vient de coordonner, pour l'Observatoire national de la lecture, l'écriture et la réalisation d'un ouvrage traitant de la lecture au cycle III. Cet ouvrage est actuellement sous presse. Il vise à faire le point sur certains problèmes relatifs au cycle III. Michel Fayol nous indiquera aujourd'hui ce qu'il est possible de faire pour remédier à de tels problèmes ou pour les prévenir.

Journée du 10 octobre 2000

Demain matin, précisément, nous nous demanderons ce qu'il convient de faire pour les élèves en difficulté. Nous prendrons pour base de discussion trois témoignages qui correspondent à des modalités différentes de mobilisation des équipes. Il s'agira d'examiner la manière dont on a pu avancer sur certains problèmes et quels obstacles ont pu être rencontrés. Si nous possédons tous, sur le fond, des éléments de réflexion, nous devons nous demander comment les mettre en pratique avec les équipes pédagogiques. Nous souhaiterions qu'une telle question ne soit pas seulement l'affaire des maîtres de CE2, mais qu'elle concerne l'ensemble de l'équipe pédagogique. À ce titre, nous devons nous demander comment convaincre tous ces partenaires.

Demain après-midi, quatre groupes de travail seront organisés. Nous attendons de ces ateliers qu'ils nous en disent davantage sur les besoins des équipes pédagogiques, des équipes de circonscription, ou plus généralement des formateurs qui accompagnent les équipes pédagogiques.

En premier lieu, peut-on identifier des besoins qui s'adresseraient aux rédacteurs des programmes et de tous les textes qui ont vocation à piloter la pédagogie dans les classes? Dans la consultation des maîtres relative aux documents d'application qui leur étaient proposés, les synthèses font apparaître à de nombreuses reprises que les textes offerts ne parlent pas des élèves en difficulté. Ces textes ne

disent rien d'éléments qui pourraient servir à l'évaluation dans les classes et à la prise en charge de l'hétérogénéité. Nous sommes dans une bonne période pour entendre vos éléments d'analyse sur cette question. Le répertoire des compétences n'est-il pas un bon outil pour les maîtres? Ces compétences sont-elles définies de manière trop floue? L'idée des compétences de base gagnerait-elle à être déjà intégrée aux compétences inscrites dans les programmes? Les maîtres ressentent-ils le besoin de repères intermédiaires pour baliser les progressions à l'intérieur des cycles ? Il est important que vous exprimiez votre point de vue sur ces questions et que nous les abordions maintenant. Le groupe qui va travailler sur les nouveaux programmes se met en effet en place cette semaine.

En deuxième lieu, de quoi a-t-on besoin dans ou autour des évaluations elles-mêmes ? Le groupe de travail qui réalise les évaluations annuelles va bientôt commencer son travail. Il est donc encore temps de se poser des questions sur les protocoles tels qu'ils existent et sur les éléments qui les accompagnent, ainsi le livret destiné aux maîtres ou les documents restituant les analyses.

Enfin, nous entendons souvent deux plaintes de la part des maîtres : le manque de temps et celui d'outils. La consultation relative aux documents d'application a une fois de plus démontré cela. De quels outils les enseignants manquent-ils? De situations et exercices de remédiation plus spécialement efficaces pour les élèves en difficulté ? D'outils plus conceptuels, tels des comptes rendus de recherche ou des réflexions sur des points précis ? Et pour vous qui êtes présents, quels sont les outils qui vous font défaut? Il nous semblerait possible de faire établir une synthèse relative aux ressources disponibles. Les bases de données se rapportant à la lecture nous paraissent en effet trop nombreuses; il nous manque peut-être une bonne médiation entre la recherche et ses applications. Si vous parvenez à identifier l'ensemble de ces éléments, nous essaierons, dans la mesure du possible, de les prendre en compte et donc de vous faciliter la tâche.

Nous souhaitons aussi vous aider le plus possible dans la mutualisation et la diffusion; le site Eduscol qui ouvrira avant la fin de cette année civile y contribuera.

Le collectif budgétaire a dégagé des crédits pour que tous les inspecteurs de l'Éducation nationale disposent d'un ordinateur portable connecté à Internet. C'est déjà un bel outil...

Définition des niveaux de base en lecture à la fin des cycles II et III

Jean Hébrard Inspecteur général de l'Éducation nationale.

Je suis très heureux de me trouver parmi vous pour relancer le travail relatif au suivi des élèves à l'issue des évaluations nationales de CE2 et de sixième. Nous avons la possibilité de lancer aujourd'hui une nouvelle étape d'action et de réflexion dans le cadre des grandes orientations définies par le ministre (pour l'école primaire en général et, plus particulièrement, pour cette bataille de la lecture et de l'écriture qu'il appelle de ses vœux et qu'il a évoquée devant vous lors des réunions inter-académiques de rentrée).

Je dois essayer d'éclairer le dossier en évoquant avec vous aujourd'hui la question délicate des items de l'évaluation nationale qui tentent de définir « les compétences de base » que devraient acquérir tout élève à l'issue des cycles II et III.

Je le ferai d'autant plus volontiers que je préside depuis plusieurs années le groupe de travail qui, à la DPD, élabore les évaluations de CE2 en français. Je participe donc chaque année au choix et à l'élaboration des épreuves dans lesquelles ces items sont définis.

Préambule

Il me semble important que la mise en place matérielle des évaluations nationales constitue un moment fort de la vie de chaque circonscription. Une circulaire de l'inspecteur n'est pas inutile pour lancer chaque nouvelle campagne et préciser la règle du jeu. Toute l'équipe de circonscription (IEN, CPAIEN, CPC, IFIP) doit être associée au suivi de l'opération dès la première semaine. Certains collègues ont envoyé des conseillers pédagogiques assister aux passations de manière à avoir une vision assez précise de ce qui se passe dans les classes; beaucoup ont été étonnés de constater la disparité des manières de procéder des maîtres. La correction des épreuves devrait être collective. Il ne devrait plus exister de cas où le maître de CE2 corrige seul l'ensemble des épreuves. Plusieurs modalités sont possibles. Dans les grosses écoles ce sont tous les maîtres des cycles II et III qui doivent corriger les épreuves. Dans une école rurale, on peut s'appuyer sur le réseau des écoles du regroupement ou du bassin. J'ai vu des collègues inviter des maîtres de cycle pour corriger les évaluations de sixième. Toutes les formules sont intéressantes pourvu qu'elles étendent le souci des évaluations au-delà de la classe où elles ont lieu.

La remontée des résultats vers l'équipe de circonscription est tout aussi essentielle.

Dans certains cas, c'est le département qui centralise directement l'information. Cela me paraît moins efficace. Il appartient à l'équipe de préparer le retour des résultats vers chaque école de manière à faciliter l'analyse des résultats (le logiciel Casimir permet ce travail et devrait être amélioré et rendu plus convivial dès cette année) et à établir des échelles de lecture (écart aux niveaux moyens de la circonscription, aux niveaux nationaux, etc.). Les écarts permettent à chaque école une lecture longitudinale des résultats que les chiffres absolus ne permettent pas puisque l'évaluation change chaque année. Tout cela doit être fait, bien sûr, dans la stricte confidentialité professionnelle et sans établir le moindre classement entre écoles.

Dans plusieurs des départements où je travaille, les inspecteurs ont pris l'habitude de faire des directeurs d'école le troisième cercle de l'équipe de circonscription (après les conseillers pédagogiques et les réseaux d'aides). Le retour des évaluations doit, lorsque c'est possible, se faire avec eux. Ce sont eux qui, dans un deuxième temps, montent avec les équipes de maîtres les dispositifs de type « programme personnalisé d'aide et de progrès » (PPAP) qui se révèlent nécessaires, mais aussi organisent la révision régulière du projet d'école en liaison avec l'analyse des évaluations. L'objectif majeur de la loi d'orientation, le travail différencié, reste difficile à mettre en oeuvre. La mise en commun des initiatives peut devenir un puissant levier. Le collège des directeurs peut jouer là un rôle essentiel.

L'évaluation

Le dispositif de production de l'évaluation

De manière générale et à l'exception de la campagne 1999-2000, l'équipe qui s'occupe des évaluations fait chaque année un appel à projets et reçoit des épreuves de la part des circonscriptions. Il faut bien insister sur le fait que ces épreuves sont construites par les maîtres. Il serait dangereux qu'elles proviennent d'officines chargées d'élaborer des évaluations sur mesure (nous avons vu récemment les problèmes posés par l'usage inconsidéré de protocoles internationaux mal traduits et mal adaptés à la culture scolaire française). Dans le cas français, tous les maîtres sentent qu'ils peuvent agir en permanence sur le dispositif, et cela est décisif.

Lorsque nous recevons ces épreuves, nous les analysons. Parfois, nous les modifions et nous les testons à nouveau sur de petits échantillons. Les modifications se rapportent dans la plupart des cas aux biais qui peuvent être introduits par des passations collectives standardisées (les maîtres qui proposent des épreuves ne pensent pas toujours à cette nécessaire mise en forme des situations qu'ils inventent).

Lorsque les épreuves sont prêtes et que nous avons des idées claires sur les résultats, nous organisons le livret, sans différencier les épreuves de base des autres. Il est important de savoir que les épreuves de base ne sont définies qu'à la fin du travail d'élaboration. Elles ne sont donc pas fabriquées intentionnellement.

C'est donc *a posteriori* que nous attribuons à chaque item une caractéristique de niveau (base, approfondi, remarquable). Très souvent, nous discutons longuement de ce qui relève de la base et de ce qui n'en relève pas.

Comment sont déterminés les items de base ?

Deux critères permettent de déterminer un item de base : en premier lieu, nous jugeons qu'il rend correctement compte des capacités de lecture et de compréhension nécessaires pour bénéficier d'une bonne scolarisation en cycle III ; en second lieu (mais en second lieu seulement), dans les années antérieures (s'il a déjà été utilisé) ou dans les tests effectués au moment de la préparation du matériel, il a été réussi par au moins 80 % des élèves. Cette précaution nous a été quelquefois reprochée.

Il ne faut jamais oublier qu'une épreuve peut comporter des vices cachés indécélables au moment où elle est élaborée (ou même dans les tests sur de tout petits groupes d'élèves non représentatifs que nous effectuons).

Dans une épreuve simple, la question est souvent plus difficile à traiter que la tâche elle-même (par exemple, dans l'épreuve portant sur des consignes simples). La compréhension du matériel verbal nécessaire à la présentation de l'épreuve, au questionnement, etc. est la première compétence qui intervient. Elle peut masquer tout le reste. Nous ne réussissons pas toujours à bien formuler des questions qui soient immédiatement compréhensibles. Nous ne sommes sûrs de rien dans une évaluation tant qu'elle n'a pas été essayée à grande échelle. Il est, à ce titre, intéressant d'observer les variations un peu aléatoires qui surviennent d'une année sur l'autre lorsque nous reprenons des épreuves. Il est fort probable que (contrairement à ce que croient les journaux) les élèves français construisent d'une année sur l'autre des compétences stables. Les progressions et régressions liées aux évolutions du système éducatif sont plus lentes. Toutefois, des variations infimes dans la manière de présenter l'évaluation (par exemple l'ordre des différentes épreuves) produisent des effets souvent considérables. L'attention de l'élève est certainement là un facteur décisif.

Il y a trois ans de cela, la DPD a réalisé, en début de cours préparatoire, une évaluation des enfants qui allaient entrer dans la cohorte qui sera suivie jusqu'à la fin de la scolarité des élèves de cette tranche d'âge. Agnès Fontaine avait préparé une épreuve d'attention partagée. Dans cette épreuve, les enfants devaient barrer des ronds avec un crayon, pendant qu'on leur lisait une histoire, dans laquelle des noms de couleurs apparaissaient parfois. Lorsqu'ils entendaient un nom de couleur, les enfants devaient changer de crayon et continuer à barrer des ronds. Les enfants suivis en cours préparatoire dans ce cadre sont arrivés en CE2 l'an dernier.

L'épreuve d'attention partagée s'est révélée l'une des épreuves fortement corrélées avec la réussite générale à l'évaluation des CE2. La capacité d'attention pourrait donc bien constituer un facteur majeur de la réussite, pour les plus petits en tout cas.

Une autre preuve de ce phénomène peut être avancée si l'on considère l'évolution des « non-réponses » dans les items successifs d'une même épreuve. Elles croissent quelle que soit l'épreuve. La fatigabilité et la difficulté à maintenir l'attention face à une tâche complexe sont ici en jeu. Ce critère ne peut être éliminé. Vous savez que l'un des aspects les plus impressionnants de la vie d'une classe réside dans le fait que l'on demande toujours plusieurs choses à la fois aux élèves. L'attention est une réalité importante, elle constitue peut-être la compétence la plus générale de toutes les compétences scolaires.

Les différentes compétences de base

Il existait auparavant deux catégories de compétences de base. Depuis l'année dernière, il faut en compter une troisième. La première catégorie concerne la lecture au sens strict du terme, c'est-à-dire la capacité de reconnaissance des mots (directe ou indirecte). La deuxième se rapporte à la compréhension. Traditionnellement, les épreuves de compréhension ne portaient que sur des textes écrits. Depuis l'année dernière, des épreuves de compréhension portant sur des textes ou des consignes oralisés par le maître ont été ajoutées.

À mon sens, la distinction entre lecture et compréhension est décisive, tant dans l'évaluation que dans le travail didactique proprement dit. Le travail de compréhension, très présent au cycle I grâce, en particulier à la pédagogie de l'album, disparaît au début du cours préparatoire lorsqu'on ne le fait plus porter que sur les textes proposés à leur lecture. Les élèves de ces classes ne sont en effet pas capables de comprendre des matériaux écrits trop compliqués. Ils sont encore trop pris dans l'effort de reconnaissance des mots. À proprement parler, on les fait travailler sur des textes où il n'y a aucun réel effort de compréhension à produire. Ce souci de la pédagogie de la compréhension réapparaît au cycle III, mais c'est le plus souvent à l'occasion d'activités de lecture silencieuse qui, comme la dictée pour l'orthographe, évaluent mais n'enseignent rien.

De ce fait, la lecture doit être redéfinie de façon plus précise. Il nous faut nous dégager de la pédagogie des années 1970 qui se fondait sur l'idée simple que l'esprit humain ne pouvait faire qu'une chose à la fois (on imaginait que lorsqu'on déchiffrait on ne pouvait pas comprendre et réciproquement; on en déduisait que la reconnaissance des mots devait être subordonnée à la compréhension qui la précédait et l'encadrait). Depuis, grâce aux progrès des neurosciences, nous avons appris que le cerveau est capable d'effectuer des tâches de fond et d'automatiser toute une série de processus. La lecture constitue à ce titre l'un des modèles les plus étudiés. Au sens strict, ce qui relève de la lecture est ce que nous sommes capables d'automatiser de manière à libérer les processus de compréhension. Pouvoir reconnaître des mots par voie indirecte (en retrouvant l'image sonore du mot à partir de ses composantes grapho-phonétiques) ou par voie directe (en retrouvant à la fois son image sonore et ses différentes valeurs sémantiques à partir d'une prise d'information directement orthographique) sont donc les bases instrumentales de la lecture. C'est cette double compétence que nous tentons de mesurer dans les épreuves de niveau de base de l'évaluation CE2.

Les épreuves de reconnaissance de mots

Les résultats obtenus dans la reconnaissance des mots se situent pratiquement toujours au-delà des 80 %. Bien entendu, ces taux varient largement entre 80 % et 99 %. Car les tâches de reconnaissance ne sont pas toutes identiques et que les problèmes spécifiques qui sont posés pour chacune d'entre elles peuvent être plus ou moins difficiles. D'autre part, la passation collective nous impose des détours (retrouver un mot énoncé par le maître dans une liste qui comporte des mots proches, retrouver un mot parmi d'autres à partir de sa signification représentée par un dessin, etc.) qui constituent autant de difficultés supplémentaires qui n'existeraient pas dans des épreuves individuelles de simple oralisation.

Je vous propose d'analyser plus en détail les épreuves qui ont été proposées à la rentrée 2000. L'exercice 11 est un exercice d'évaluation des niveaux de base. La première question de cet exercice donne une liste de syntagmes dans laquelle se trouve un mot qui ne « sonne » pas de la même manière que les autres. Dans chaque série de mots, l'enfant doit « barrer l'intrus ». Même si la consigne peut paraître très elliptique (puisqu'on ne dit pas de quel type d'intrus il s'agit), elle n'est pas pour autant complexe. L'enfant doit reconnaître l'exercice comme une bonne forme scolaire dont il a acquis la culture à force de la rencontrer dans de multiples situations. Toutefois, il est clair que s'il ne reconnaît pas l'exercice, il ne peut pas y répondre. Nous avons testé ce type d'épreuve en donnant des consignes précises : cela a fait baisser les résultats. En effet, en donnant des consignes précises, le décodage de la question devient plus difficile.

Pour ce qui est de la réussite à cet exercice, il est évident que l'enfant qui cherche à décoder par la voie indirecte a des risques de se tromper. L'enfant qui reconnaît orthographiquement les mots en a beaucoup moins de le faire. Une telle épreuve vise à repérer les enfants qui ont commencé à automatiser la procédure en passant le plus souvent par la voie directe. Des pièges ont été prévus, de manière à ce que l'enfant qui déchiffre soit reconnu. Face à ce type d'épreuves, nous devons avoir une position affirmée : tout enfant qui y manifeste des difficultés doit être vu de manière complémentaire. Une telle investigation peut être complexe. Dans certains cas, il conviendra de faire appel à un spécialiste pour mener plus avant l'investigation (*cf.* le rapport de Jean-Charles Ringard).

L'exercice suivant consiste à cocher très rapidement, sur des listes, des mots lus par le maître. L'enfant doit chercher, dans un contexte signifiant, un mot parmi d'autres qui lui sont graphiquement proches à partir de son image sonore.

L'exercice suivant est un exercice de déchiffrage strict : il faut retrouver le mot indiqué par le maître et l'entourer. Nous avons choisi pour cet exercice des mots nécessitant un déchiffrage parce que non connus des enfants. L'enfant devra calculer le mot se rapprochant le plus du mot cité. Une telle activité n'est pas une activité de lecture, mais bien une activité latérale. La nécessité de trouver des passations collectives nous contraint à ces détours.

J'insiste sur le fait que toute difficulté décelée sur cette page d'exercice nécessite un complément d'investigation. Les enfants concernés sont majoritairement ceux qui ont des problèmes de dyslexie ou de dysphasie. Nous avons recherché ce que devenaient ces enfants en sixième (enquête commandée à la DPD par l'Observatoire national de la lecture). Nous avons obtenu, de manière évidente, des profils d'enfants en grande difficulté (note d'information n° 99-48 de la DPD). Dans l'état actuel du fonctionnement du système éducatif, il existe peu de solutions réellement efficaces pour ces enfants qui contribuent probablement à nourrir le groupe des 8 % d'individus sortant du système scolaire sans qualification ou encore ceux qui se retrouvent dans les différents niveaux de l'enseignement spécialisé. Aujourd'hui, quelques spécialistes savent apprendre à lire et à écrire à ces enfants. Il faut néanmoins savoir qu'il est fort probable qu'ils ne liront jamais normalement. Par conséquent, ils doivent bénéficier d'un apprentissage spécifique et d'un accompagnement patient tout au long de leur scolarité. Les difficultés de ces enfants se trouvent précisément du côté de la liaison entre reconnaissance des mots (qui reste souvent indirecte) et compréhension. Ces enfants sont massivement des garçons. À l'âge où ce problème est découvert, les enfants peuvent appartenir à toutes les classes sociales. Ce n'est que plus tard que le facteur social aura une influence. Les familles à capital culturel élevé vont prendre en charge ces enfants et le fossé entre les classes sociales se creusera. Que faire ? Nous ne disposons pas, à l'heure actuelle, de maîtres E susceptibles de travailler dans cette perspective, ni même d'orthophonistes en nombre suffisant (ce sont des découvertes très récentes et seuls les derniers formés ont réellement le savoir-faire nécessaire). C'est un vaste chantier qui s'ouvre à nous. La rapidité avec laquelle nous serons capables de mettre en oeuvre une formation adaptée sera décisive.

Il faut en outre souligner que ces enfants peuvent se montrer extrêmement doués dès lors qu'ils n'ont plus besoin de lire. Leurs résultats se révèlent donc dysharmonieux, tant au niveau des résultats scolaires que des évaluations. Des mesures conservatoires doivent donc être prises dans le cycle III : de nombreuses informations devront être données à l'oral plutôt qu'à l'écrit. Il faut aussi savoir que ces enfants prendront toujours beaucoup de temps pour lire, même un texte simple.

Les items que je vous ai présentés sont importants. Ils doivent attirer l'attention des maîtres sur d'éventuelles grosses difficultés des enfants.

***Les épreuves de compréhension immédiate :
compréhension de consignes***

Au niveau du CE2, la compréhension est d'abord une compréhension du langage, qu'il soit oral ou écrit. Pour nous, la compréhension orale est aussi essentielle que la compréhension écrite. Nous devons d'ailleurs multiplier les possibilités de comparer ces deux formes de compréhension.

Qu'est-ce que la compréhension? De manière générale, la compréhension est la possibilité de retrouver, dans son esprit, des représentations qui correspondent à celle qui a été encodée dans le message. La compréhension nécessite par conséquent une bonne manipulation du code et des représentations. Elle est tributaire de la culture au sens le plus large du terme. Dans la plupart des cas, les défauts de compréhension des enfants peuvent être reliés à des lacunes de leur expérience. Ils ne peuvent pas construire de représentations parce qu'ils n'ont pas d'expérience de certains phénomènes du monde humain ou naturel. Il ne faut jamais oublier que le langage ne nous dit jamais tout. Il évoque des expériences partagées et nous laisse le soin de retrouver ce qui n'a pas été dit (d'inférer comme on le dit quelquefois). Pour que deux personnes se comprennent, il ne suffit pas qu'elles parlent la même langue, il faut encore qu'elles aient en commun une grande part d'expériences. Les enfants qui sont en train d'apprendre à lire ne peuvent pas encore utiliser le langage écrit pour construire des connaissances dont ils ignorent trop d'éléments. L'accès aux expériences neuves, aux connaissances nouvelles passe pour eux par l'oral (le dialogue permet précisément d'avancer en corrigeant progressivement les erreurs d'interprétation). Au moment des évaluations de CE2, le niveau de base de la compréhension écrite ne saurait donc consister qu'à retrouver des informations qui appartiennent à la culture immédiate de tout enfant.

Le sémioticien Tzvetan Todorov, membre du Conseil national du programme, a fourni une définition de la culture exigible à la fin de l'école primaire que j'apprécie beaucoup. Pour lui, cette culture de base pourrait se définir comme «l'implicite de la conversation». La culture de base est donc quelque chose qui va de soi, ce sans quoi il n'existe pas de communication dans une communauté humaine. L'implicite de la conversation est précisément ce que nous n'avons pas besoin de nous dire parce que chacun sait que l'autre le sait (dans des milieux à haut capital culturel, cet implicite prend une dimension sociale forte et se manifeste sous la forme de l'allusion dont chacun sait – voici précisément l'allusion! – que c'est un signe important de reconnaissance).

Nous essayons de cerner cette évidence de la culture chez les enfants. Il va de soi que, dans la conception française de l'école, ce ne peut pas être une expérience familiale ; ce doit être une expérience scolaire. Cette culture serait ce que nous espérons que les enfants partagent après trois ou quatre ans de maternelle et deux ans d'école élémentaire, soit cinq à six ans de vie commune avec des camarades et des maîtres encadrés par des programmes définis nationalement. J'avoue que nous ne parvenons pas toujours à définir ce qui relève de cette culture.

Il existe donc un intérêt à concevoir des épreuves relatives à la culture scolaire au sens le plus strict du terme. Notre travail sur les consignes procède de cette volonté. Bien entendu, il s'agit d'abord de montrer aux maîtres que les consignes sont essentielles et que les enfants ne les comprennent pas toujours. De plus, lorsque nous tentons de repérer les processus de compréhension des consignes, nous nous situons sur le terrain de la culture scolaire supposée partagée, donc précisément au niveau de base de la compréhension.

Depuis l'an dernier, nous donnons les mêmes épreuves à l'oral et à l'écrit. Cette fois, les épreuves orales ont eu lieu avant les épreuves écrites, contrairement à l'année précédente.

L'année dernière, une grande différence de résultats avait été constatée entre les épreuves orales et écrites : l'oral semblait plus facile, même si un certain nombre d'enfants comprenaient difficilement ce qui était dit. Cette année, les résultats aux épreuves orales semblent avoir beaucoup baissé (je n'ai encore que des résultats partiels) du seul fait qu'elles aient été données avant. On voit donc le poids de l'expérience dans la réussite.

Il est évident que la compréhension d'une consigne simple (« Barre les mots qui se terminent par *a* ») va de soi. En revanche, une consigne comme « Souligne les mots qui commencent par *b* et finissent par *a* » laisse de nombreux enfants sur la touche, même à l'oral. Nous passons du niveau de la simple représentation à celui du travail cognitif. La tâche qui consiste à combiner deux opérations mentales est une tâche scolaire complexe. Dans la terminologie de Jean Piaget, cette combinaison est nommée « multiplication logique ». Au-delà de la compréhension de la consigne, c'est ici l'épreuve même qui fait difficulté. J'ai évoqué, au début de mon exposé, les niveaux généraux d'attention, puis la capacité à avoir des représentations, puis la connaissance du code. Nous en arrivons au dernier niveau de la compréhension : un calcul mental doit être effectué, ce qui ne va pas de soi.

Nous utilisons en outre depuis très longtemps un autre type d'épreuve : la reconnaissance inversée. Par exemple, celle-ci qui consiste à montrer à l'élève une page de cahier avec un exercice réalisé et à lui demander quelle consigne a été employée pour en arriver à ce résultat. Un tel exercice est absolument décisif, en ce qu'il mesure l'immédiateté de la culture scolaire (reconnaître une situation dont je possède une expérience). Nous nous trouvons bien là dans la base même du fonctionnement de l'école.

Si l'on s'en tient au dernier exemple donné (celui de l'évaluation de la compréhension des consignes), c'est, en premier lieu, en travaillant sur la culture scolaire, sur le métier d'élève, que l'on peut remédier aux difficultés qui se présentent.

L'acquisition de cette culture est encore plus difficile pour les enfants non francophones (à Paris, par exemple, 25 % des enfants n'ont pas le français pour langue maternelle). L'école française ne constitue pas, pour beaucoup d'entre eux, l'implicite de leurs conversations (en particulier familiales). Ils arrivent donc dans l'école en étant en porte-à-faux par rapport à ce qu'aucun maître ne dit parce que cela paraît aller de soi.

En deuxième lieu, la remédiation doit porter sur le code. Les consignes sont codées dans une langue qui comporte un lexique et une syntaxe spécialisés. Les maîtres affichent de plus en plus le lexique des consignes dans la classe. Cela constitue une bonne initiative, pourvu qu'elle soit poursuivie tout au long de la scolarité de manière homogène. La syntaxe des consignes est une syntaxe difficile, qui suppose de l'entraînement.

En dernier lieu, la remédiation impose que l'on réactive le travail qui porte sur les opérations mentales plus délicates, en particulier lorsque les consignes combinent des actions successives, impliquent des arbres de choix ou mettent en jeu des restrictions.

***Les épreuves de compréhension immédiate :
compréhension de petits textes de fiction***

Un autre objectif de la pédagogie de la compréhension au cycle II concerne les textes de fiction ou documentaires. Évaluer les compétences d'un élève dans ce domaine est plus délicat : c'est toute sa culture, dans sa singularité, qui va être en jeu. L'école maternelle joue là un rôle décisif. La pédagogie de la lecture d'albums (en fait de la lecture oralisée par le maître et discutée par les enfants) permet une approche efficace des stratégies de compréhension de la littérature de fiction. L'Observatoire national de la lecture a publié l'année dernière une bibliographie qui, avec une centaine de titres tant classiques que contemporains, par niveau devrait permettre de renforcer cette approche et, surtout, de l'étendre aux cycles II et III. Ce répertoire est en cours de réactualisation (du fait du renouvellement permanent de ce type de lecture) en liaison avec l'équipe du Salon de Montreuil. Il me semble réellement important de fournir aux enseignants les instruments qui leur permettent de créer cette connivence culturelle (autour de lectures partagées) qui est la base des compréhensions ultérieures de toute la littérature.

Pour évaluer cette compétence, nous travaillons en général sur quatre types d'épreuves. Celles qui ont été choisies cette année en donnent un bon exemple. La première portait sur un album, *Le Petit Gaston* (l'histoire toute simple d'un petit hérisson qui aime trop les salades), et était traitée comme une lecture silencieuse suivie de questions. Le deuxième texte était une épreuve de compréhension (par questionnaire) sur l'oralisation faite par le maître d'un texte informatif se présentant comme une petite narration (la vie d'une petite fille mexicaine) déjà traité en compréhension écrite l'année dernière. La troisième visait à mettre en lumière la manière dont les élèves comprennent les relations spatiales dans une description (elle aussi fortement narrativisée) : c'est l'histoire des déplacements d'une famille de fantômes.

Le dernier type d'épreuve portait sur des repérages temporels (récit d'une classe découverte dans le cadre d'une correspondance épistolaire). Dans ces deux derniers cas, il s'agissait de lectures silencieuses suivies de questionnaires.

Nous ne retenons dans ces textes que les items qui nous paraissent relever de la compréhension immédiate (il n'y a pas d'inférence à faire à partir des informations données par le texte). L'enfant doit donc reconnaître des représentations simples dont il a l'expérience soit vécue soit imaginaire.

Je souhaite évoquer maintenant les types de questions posées dans les évaluations.

Comme je l'ai déjà dit, tous les éléments de compréhension sont fournis à l'enfant, qui devra simplement effectuer des manipulations linguistiques. Par exemple, on demande à l'enfant : « L'échelle est-elle appuyée au cerisier ? ». Dans le texte, il est écrit : « L'échelle est appuyée à un cerisier. » On demande : « Petit Gaston est-il gourmand ? », alors que dans le texte, apparaît l'apposition « Petit Gaston, le plus gourmand ». Il est également possible de demander si la famille Hérisson adore les salades, alors que dans le texte, apparaît une relative, « les salades qu'ils adorent ». Remarquons que ces manipulations peuvent être rendues plus difficiles par la présence de « distracteurs » qui poussent l'enfant à des réponses attendues (par exemple « L'échelle est appuyée contre le mur ») plutôt qu'à la recherche, dans le texte, de l'information et à sa manipulation.

La compréhension d'une question et le fait d'y répondre supposent une manipulation linguistique qui relève du niveau de base dans la mesure où ces compétences constituent la base même du dialogue didactique, c'est-à-dire le continuum de la vie de la classe depuis l'école maternelle. Les réponses imposent aussi la compréhension du lexique utilisé. Nous essayons de garder une prudente mesure. Toutefois pour certains enfants, des éléments lexicaux très usuels peuvent faire problème, en particulier lorsqu'ils sont polysémiques et ne sont pas utilisés dans leur sens le plus courant.

C'est particulièrement le cas dans le quatrième type d'épreuves (repérages spatiaux).

Nous avons introduit depuis quelques années ce travail sur la description et éprouvons de grandes difficultés à trouver de bonnes épreuves. Au début, nous prenions pour base les connecteurs de la spatialisation. Nous avons rapidement réalisé que l'essentiel du travail de spatialisation relevait du lexique. En témoignent les mots utilisés dans l'histoire de la famille de fantômes (monter, descendre, avancer, reculer, escalier, etc.) qui sont les éléments qui permettent de spatialiser correctement la narration. L'usage de termes génériques associés à des termes spécifiques, et *vice versa*, le repérage des substituts du nom deviennent essentiels. Ce sont là des aspects importants de cette culture de base que nous cherchons à évaluer.

Travailler sur les consignes ne suffit donc pas. Construire avec tous les enfants une culture qui fait défaut à quelques-uns est bien le chantier auquel nous sommes confrontés.

La question de l'évaluation en sixième

Il me reste à évoquer rapidement devant vous l'évaluation en sixième. Nous avons constaté que les enfants qui ne parviennent pas à atteindre le niveau de base en CE2 sont à peu près les mêmes que ceux qui n'y parviennent pas en sixième. Je précise cependant que le niveau de base évolue entre le CE2 et la sixième. En sixième, nous n'utilisons quasiment plus d'épreuves de reconnaissance des mots. Nous retrouvons en revanche des épreuves de compréhension immédiate avec peu d'inférences. S'y ajoutent des épreuves portant sur des textes comprenant des informations que les élèves ne connaissent pas.

Dans l'évaluation de CE2, nous avons décidé, il y a quelques années, de donner des épreuves de ce dernier type. Nous avons choisi des textes relatifs aux contenus des programmes d'histoire, de géographie ou de sciences. Cette tentative s'est révélée catastrophique. Nous avons perdu quinze points par rapport aux années précédentes. Nous aurions dû travailler sur du langage oral et non sur de l'écrit pour rester au niveau du cycle II.

Débat avec la salle

De la salle : À quel niveau peut-on placer l'image ?

Jean Hébrard : L'image est un concept neuf pour nous. Nous l'avons introduite à plusieurs reprises dans l'évaluation, mais de manière timide. Je garde un mauvais souvenir de l'évaluation où nous

avons proposé une publicité d'Airbus. Nous demandions à l'enfant de répondre à des questions portant à la fois sur l'image, le texte et la correspondance texte-image. Nous avons constaté à partir de cela que les résultats baissaient dès lors que l'image intervenait. L'image ne constitue pas une aide pour l'enfant, mais une difficulté supplémentaire. Notre civilisation est caractérisée par un amoncellement d'images qui sont rarement explicitées. Le travail engagé sur l'image à l'école maternelle ne se poursuit malheureusement pas aux cycles II et III et, de plus, s'effectue de manière implicite. L'inventivité des artistes qui créent les albums est en effet sans partage. Les adultes eux-mêmes ne peuvent parfois pas décoder ces images. Dans les cycles II et III, les images ne viennent qu'appuyer les écrits documentaires.

Nous constatons que jusqu'à présent, l'image a été utilisée à l'intérieur de l'école comme une prétendue aide à la compréhension. À mon avis, elle engage plutôt une complexification des pratiques. En ce sens, il faut aider les enfants à construire des représentations sur les images. Je vous renvoie, sur ce thème, aux travaux de Paul Faucher, créateur de la collection du Père Castor aux Éditions Flammarion. Ce dernier, influencé par les idées pédagogiques d'Europe centrale, avait lancé une réflexion très pertinente sur l'image. Il contraignait ses illustrateurs à tester toutes les illustrations des albums avec une école expérimentale qu'il avait créée dans cet esprit.

Des dossiers relatifs au traitement des images sont en cours d'élaboration. Il faudra inscrire tout cela dans les programmes.

De la salle : Pouvez-vous préciser ce que vous entendez par « reconnaissance des mots » ? S'agit-il là d'une reconnaissance immédiate ou d'une reconnaissance-reconstruction ?

J. H. : Les deux sont l'oeuvre à la fin du cycle II, bien sûr. L'enfant doit être arrivé au stade orthographique, c'est-à-dire être capable de reconnaître les mots par voie directe (ce qui ne veut pas dire globalement, mais en percevant toutes les lettres) ou par voie indirecte (c'est-à-dire par déchiffrage). Sur ce thème de la reconnaissance des mots, nous possédons une bonne base, le livre de l'Observatoire national de la lecture consacré au cycles II (coédition CNDP/Odile Jacob). Au-delà des débats d'opinions, les travaux scientifiques de ces dernières années ont permis de sérieuses avancées.

Deux problèmes majeurs ont été relativement bien éclairés. Le premier concerne la possibilité qu'à le cerveau de travailler en parallèle en confiant une partie de la tâche à des processus automatisés. Si c'est bien ainsi que cela se passe, l'obstacle soulevé dans les années 1970 (on ne peut pas en même temps déchiffrer et comprendre) tombe en grande partie et l'on peut donc reconsidérer l'articulation de ces deux activités d'une manière neuve. Le deuxième se rapporte à la part d'oralité qui est en jeu dans la lecture. Là encore nous y voyons plus clair si nous considérons que la lecture impose de « reconnaître » les mots du texte. La reconnaissance s'effectue sur la base du lexique mental qui a été accumulé depuis les premiers moments de l'acquisition du langage. Ce lexique a tout naturellement été stocké dans la mémoire avec ses caractéristiques phonologiques. Reconnaître des mots impose donc de passer par leur image orale (évidemment associée à leur signification).

En France, de nombreuses discussions ont eu pour objet les méthodes globales.

Je note que si elles sont rarement utilisées au cours préparatoire, tous les maîtres de maternelle, en revanche, s'en servent abondamment, notamment avec l'apprentissage de listes d'étiquettes. Il faudra ensuite précisément enseigner à l'enfant que les mots ne sont pas des images, mais des systèmes codés à l'échelon graphophonétique.

Plus les enfants pratiquent la reconnaissance des mots par le biais d'étiquettes, plus ils sont conduits à considérer la lecture comme une reconnaissance de formes graphiques et non comme le

fonctionnement d'un code. Les travaux d'Emilia Ferreiro sont ici décisifs. Et les intuitions de Célestin Freinet restent d'actualité (on apprend à écrire plutôt qu'à lire, on travaille sur le matériel graphophonétique en retrouvant le comportement).

De la salle : Je souhaiterais revenir sur la question des inférences. Certains éléments ne sont pas élucidés dans ce domaine. Le travail sur les problèmes en mathématiques n'oblige-t-il pas les élèves à travailler dans ce registre dès le cycle I ?

J. H. : Ce problème est complexe. Je tiens à préciser qu'il n'existe pas de compréhension sans inférence. Pour y voir plus clair, nous devons distinguer l'oral de l'écrit.

À l'oral, les inférences fonctionnent dans le cadre de situations dialogiques. Dans la discussion orale traditionnelle, on avance par tâtonnements et ajustements réciproques.

Petit à petit, le dialogue permet de reconnecter des éléments. Les inférences sont très nombreuses. Il n'est pas facile d'aller au bout de ces situations de dialogue dans le cadre d'une classe, du fait de l'aspect collectif de la situation, mais il convient de s'y attacher avec détermination.

Dans une conférence, le public se trouve en permanence en inférence. L'orateur essaie de coder son message en tenant compte des inférences éventuelles. Si nous nous comprenons bien aujourd'hui, c'est parce que nous possédons la même culture, étant des professionnels du même métier. Je peux donc me montrer particulièrement implicite.

Dans une situation écrite, le lecteur se trouve seul, en position de combler lui-même les trous de l'énoncé. Il doit réinventer ce que la personne qui a écrit le texte a voulu écrire et elle n'est pas là pour confirmer ou infirmer ses inventions. Le travail inférenciel à l'écrit est beaucoup plus intense, dans la mesure où il n'existe pas de possibilité de dialogue.

À l'école, le maître est un médiateur entre l'écrit et l'enfant. Il l'aide à construire les bonnes inférences.

La facilité de compréhension ne procède pas seulement d'un bon codage du message, mais d'une culture commune. La principale difficulté réside dans la construction des représentations. Il faut donc se demander dès lors comment se construisent ces représentations chez l'enfant. À l'école maternelle, les enfants acquièrent le langage en vivant des expériences. L'expérience vécue, puis verbalisée, permet de construire des représentations.

De la salle : Vous avez évoqué le travail qui est effectué en maternelle autour de la lecture globale. Comment peut-on aménager le passage de la maternelle au cours préparatoire ?

J. H. : Il me semble qu'il faut aborder cette question par le biais de l'écriture, et non par la lecture. À l'école maternelle, il convient de travailler la compréhension de textes écrits dans l'oral, en profitant du temps pendant lequel les enfants ne savent pas lire. À ce titre, il faut développer le plus possible la pédagogie de l'album. Les textes sont oralisés par le maître, puis compris grâce à une discussion appuyée sur des reformulations. Je souhaiterais en outre que ce travail de la compréhension ne s'arrête pas au cycle I. En effet, les maîtres de cours préparatoire comprennent bien la nécessité de poursuivre le travail de compréhension, mais ils veulent le faire dans le cadre de la lecture. Les faibles capacités de lecteur de leurs élèves les conduisent à travailler sur des textes ne comportant aucune difficulté de compréhension, donc des textes pédagogiquement inefficaces. Il convient de continuer jusqu'à la fin

du cycle III de travailler les problèmes de compréhension sur des textes complexes et longs en utilisant la médiation de l'adulte qui lit et soutient le dialogue d'élucidation du sens.

Par ailleurs, il faut construire correctement l'appropriation du code alphabétique, le principe alphabétique comme l'appellent les psychologues. Ce dernier s'appuie sur une unité distinctive de la langue qui n'existe pas dans la réalité, qui est un construit des grammairiens : le phonème. Le chemin qui y mène est certainement celui de la syllabe. L'on sait aujourd'hui que l'enfant est sensible à la frontière syllabique dès l'âge de huit mois. La syllabe est soutenue par la voyelle (qui existe physiologiquement et acoustiquement). Elle est un matériaux solide pour l'action didactique.

Il faut amener l'enfant à passer progressivement de l'énoncé oral à un séquençage rythmique de celui-ci, constitué en définitive par des suites de syllabes. La tâche doit être poursuivie après ce séquençage syllabique, puisque nos écritures ne sont malheureusement pas des écritures syllabiques. Emilia Ferreiro montre que chaque enfant passe par une phase de séquençage syllabique spontané. Pour aller plus loin que ce séquençage, il faut mettre en place de nombreux jeux qui font appel à la conscience phonique. Je vous renvoie aux travaux de Jean-Émile Gombert sur ce sujet.

Il n'est pas nécessaire d'en arriver au phonème pour entrer au cours préparatoire.

Chacun s'accorde à dire que la conscience phonologique stricte s'acquiert lorsque l'enfant sait lire. À ce titre, le prénom et la collecte des prénoms de la classe jouent un rôle très important : le prénom a, en effet, un poids suggestif et offre un beau matériel linguistique. Mais le prénom doit être traité comme un matériau que l'on entend.

Il n'est pas intéressant que les enfants reconnaissent le prénom comme image.

En revanche, il est intéressant qu'ils le reconnaissent comme un matériau servant à recoder phonétiquement d'autres matériaux.

Conclusion

Lorsque je parle des évaluations en conférences pédagogiques, je rappelle d'abord les progrès que nous avons constatés sur les épreuves de compréhension : en vingt ans, nous avons connu une progression de dix points.

Nous vivons aujourd'hui une période difficile, parce qu'asymptotique. Les derniers points que nous devons gagner dans notre progression seront les plus difficiles à obtenir. Lorsque la promesse d'améliorer le taux de sortie d'élèves sans qualifications a été rendue publique, le taux d'élèves sortant du système scolaire sans qualifications était de 21 %. En dix ans, nous sommes passés à un taux de 8 %. Nous devons considérer l'énorme travail réalisé à l'école primaire pour y parvenir. Mais nous sommes entrés dans une phase d'évolution de notre système éducatif très exigeante.

L'école doit rester son propre recours. Le professeur de collège qui voit le plus les élèves est le professeur de français. Or il voit ces élèves durant l'équivalent d'une journée d'instituteur. Il ne peut donc pas récupérer ce qui n'a pas pu être fait dans le cadre de la polyvalence de l'école primaire. La polyvalence constitue une dimension réelle de l'apprentissage et nous devons nous battre pour la conserver. C'est d'un pédagogue spécialiste des apprentissages dont ont besoin les enfants à l'école primaire, et non d'un instituteur savant. C'est bien le temps et la patience qui permettent une réussite avec les enfants en difficulté.

Nous devons mobiliser de nombreuses personnes sur ce thème, même si cela s'avère difficile. Nous devons installer la barre très haut. Cela constitue une mission passionnante pour les maîtres.

Nous nous sommes inscrits, jusqu'à aujourd'hui, dans une pédagogie de type « zone d'éducation nationale », c'est-à-dire une pédagogie frontale. Il nous faut désormais en venir à une pédagogie de type AIS, soit une pédagogie différenciée, singularisée. C'est plus difficile mais ce n'est pas impossible. Il faut aussi savoir quand nos compétences sont dépassées. L'AIS nous apprend cela.

La lecture au cycle III :

difficultés, prévention et remédiations

Michel Fayol , professeur d'université, Directeur de IUMR 6024 au CNRS

Membre de l'Observatoire national de la lecture

Je précise, en guise de préambule, que ni l'Observatoire, ni les auteurs ne recevront le moindre centime de cette publication, qui sortira chez Odile Jacob d'ici une quinzaine de jours et dont le titre devrait être *Maîtriser la lecture* afin d'assurer la continuité avec le premier ouvrage, qui s'intitulait *Apprendre à lire*. Mon propos de ce jour reposera en grande partie sur cet ouvrage. Je vais tenter de vous présenter rapidement l'état de nos recherches à la fin de notre synthèse sur le cycle III. Cette présentation ne reprendra pas parfaitement le plan de l'ouvrage.

Que faut-il travailler au cycle III ?

La première question qui s'est posée à nous voilà deux ans, lorsque nous avons commencé à travailler sur ce thème, consistait à nous demander s'il restait quelque chose à apprendre en matière de lecture au cycle III. Nous avons d'abord dressé un bilan des acquis du cycle II. Nous avons ensuite souhaité avoir une idée précise de ce qui était exigé à l'entrée au collège, ce qui a été possible grâce à l'aide de Daniel Dubois, inspecteur général et spécialiste du collège. Par ailleurs, nous disposions des évaluations CE2 et sixième. Nous pouvions donc déterminer de manière précise sur quoi devaient porter les efforts dans le cycle III.

Il nous est apparu que le problème essentiel en cycle III était celui de la compréhension.

L'objectif relatif à la compréhension est également présent dans les cycles I et II. Néanmoins, il doit être particulièrement focalisé en cycle III : le code ne peut en aucun cas occuper l'essentiel de l'attention de l'enseignant.

Nous avons considéré que le problème de la compréhension pouvait se poser de trois manières différentes.

En tout premier lieu, des difficultés de compréhension peuvent se poser parce que les élèves maîtrisent insuffisamment le code. De ce fait, leur attention continue à se fonder sur l'articulation des mots ou les traitements syntaxiques.

En deuxième lieu, la compréhension elle-même soulève des problèmes spécifiques, ainsi des problèmes d'inférences, de traitement des marques linguistiques (pronoms, connecteurs, ponctuation) et de régulation de la compréhension. Un lecteur sait ajuster le rythme et la qualité de la prise d'informations aux problèmes rencontrés. Ces trois problèmes ont été développés de manière autonome.

En dernier lieu, le traitement du code et celui de la compréhension sont en interaction. Le partage des tâches est donc nécessaire, dans la mesure où la capacité d'attention est limitée. L'attention se partage entre les activités d'intégration ou d'élaboration de ce qui est écrit dans les textes et le traitement d'aspects plus superficiels, comme des phrases longues ou des difficultés de lexique. Cette interaction permet que la compréhension se développe normalement à certains moments alors qu'elle achoppe à d'autres. Ce type d'achoppement induit la construction d'îlots de compréhension qui vont hypothéquer

l'élaboration de la représentation globale et la possibilité de construire une interprétation unifiée du texte traité.

Pour chaque aspect évoqué, je tenterai de dresser un bilan des difficultés, mais aussi de suggérer des activités susceptibles d'améliorer la situation. Ces suggestions n'auront pas valeur d'exhaustivité, ni d'exemplarité.

La maîtrise de la langue

Le lexique

Le traitement des mots est parfois trop hésitant. Une partie non négligeable de l'attention disponible doit donc lui être consacrée.

Le traitement des mots peut se faire de manière analytique, en les décomposant et en associant à chaque lettre ou à chaque groupe de lettres des configurations sonores, pour accéder à une configuration phonologique. Cette procédure est élémentaire. Elle est largement mise en place au cycle II. Certains adultes utilisent encore cette procédure pour reconnaître des mots compliqués, rares ou émanant de langues étrangères. Une autre procédure de reconnaissance des mots, plus rapide, suppose qu'on les ait déjà rencontrés.

Une telle opposition de procédures est « idéale ». Dans la réalité, il existe une diversité de procédures, allant du traitement rapide d'un éventail de mots (par exemple, les articles, les pronoms, les mots très fréquents) à un traitement plus « élémentaire » dans le cas de mots complexes.

Acquisition du lexique et compréhension

À l'entrée en cycle III, les différences interindividuelles sont très importantes. Pour certains enfants, l'identification des mots est très efficace et porte sur un lexique très large. Le recours à la procédure analytique est rare. Ces enfants ont stocké dans leur mémoire un nombre conséquent d'images orthographiques et peuvent se servir de cette base de données pour traiter des mots nouveaux. Leur pratique de la lecture est courante. D'autres enfants, qui n'éprouvent pas pour autant de troubles pathologiques, ont du mal à reconnaître les mots et utilisent toujours des procédures analytiques. À l'entrée du cycle III, il faut mettre en place, pour ces derniers, des entraînements ou des activités leur permettant d'améliorer le traitement des mots. Cette nécessité passe par un surapprentissage, afin qu'un certain nombre de mots puissent être identifiés sans coût attentionnel ou avec un coût attentionnel réduit.

Enseigner le lexique

Existe-t-il des procédures efficaces pour faciliter l'identification des mots? Les leçons de vocabulaire constituent-elles une solution ? Faut-il rechercher d'autres procédures ?

Si l'on dresse le bilan idéal de ce que pourrait être un enseignement de vocabulaire, en posant que cet enseignement serait quotidien et perdurerait tout au long de l'année, peut-on atteindre le capital lexique d'un lecteur de 11 ans? Il n'est pas possible, avec un enseignement de ce type, d'obtenir une progression dans le traitement des mots qui soit équivalente à celle d'un lecteur régulier. Il semble que le meilleur moyen pour apprendre les mots consiste à les traiter au cours d'activités de lecture.

Cette conclusion rend bien évidemment la tâche des maîtres compliquée. Il leur faut en effet engager un cycle, de manière à ce que les enfants acquièrent une maîtrise minimale de la lecture et que le fait de lire entraîne mécaniquement un accroissement du capital lexical.

Propositions d'action

Peut-on favoriser la mise en place d'un tel cycle? Certains travaux qui ont été conduits suggèrent la possibilité de concevoir des pratiques efficaces dans ce domaine. Pour les élèves en grande difficulté, qui doivent découper les mots « en petits morceaux » pour pouvoir les sonoriser, le partage en syllabes constitue une facilitation, sous réserve que ce prédécoupage ne perde pas. Ce type d'entraînement peut être installé sur ordinateur, améliorant de la sorte un dispositif qui pourrait se révéler ennuyeux. Une autre procédure, utilisable avec des enfants en grande difficulté, réside dans des niveaux d'analyse encore plus fins. Par exemple, on pourra découper, dans une syllabe, l'attaque et la rime.

Au début du CE2, ce type d'intervention est très individualisé et porte sur un éventail limité de mots.

Un problème essentiel va se poser pour les enfants qui ne se trouvent pas en grande difficulté, mais qui n'ont malgré tout pas atteint un traitement facile des mots. À ce titre, les procédures les plus efficaces consistent, d'une part, à faciliter par anticipation le traitement des mots et, d'autre part, à veiller à ce que le traitement de ces mots soit toujours inséré dans des activités significatives.

Chaque mot s'inscrit dans un contexte et se trouve relié, dans notre mémoire, à des significations, à d'autres mots ou à des structures syntaxiques. C'est de cette manière que les enfants doivent traiter les mots. Or dans un premier temps, un enfant qui connaît des difficultés ne parviendra pas à adopter un traitement aussi riche. Son traitement des mots est si lent qu'il retient toute son attention.

L'une des solutions consiste à présenter, plus ou moins longtemps avant la lecture et plus ou moins souvent, des mots que l'enseignant percevra comme difficiles et qui risquent de focaliser l'attention de l'enfant aux dépens de la compréhension. Ces mots pourront alors être pratiqués dans des contextes significatifs et seront revus jusqu'à ce que leur traitement devienne courant.

Certains de mes collègues ont essayé cette technique avec des « non-mots ». Ils ont essayé de détecter en combien de temps ces « non - mots » pouvaient être repérés, puis traités de manière rapide par l'élève. Pour certains individus, quatre rencontres suffisent pour que le « non - mot » soit traité rapidement. Pour d'autres, plus de dix rencontres sont nécessaires. La compréhension d'un individu qui traite rapidement un mot après quatre rencontres sera plus efficace que pour celui qui a besoin de quatorze rencontres. L'une des problématiques du cycle III réside dans ces rencontres avec le lexique qui permettent de préparer les activités de lecture. C'est cet objectif qui doit être atteint.

Une telle problématique engage la question des leçons de vocabulaire. Ces leçons sont-elles efficaces ? Si oui, sur quel aspect faut-il les focaliser ? Certains de nos collègues, qui se sont attachés à cette question, ont montré que le problème ne résidait pas dans l'acquisition des formes, mais dans celle des significations. Les leçons de vocabulaire sont efficaces et entraînent un accroissement du bagage lexical et un meilleur traitement des significations. Ces leçons ont donc, à long terme, un impact positif sur la compréhension. En revanche, on ne peut compter sur ces seules leçons pour accroître le bagage lexical.

La morphologie pose, elle aussi, un problème d'enseignement considérable. Des difficultés différentes se posent selon que l'on se trouve en face de mots monomorphémiques ou de mots comprenant plusieurs morphèmes. Il semble que les élèves ne tendent pas à effectuer spontanément une analyse des mots en constituants. Cette carence permet d'envisager un travail dans le cadre des leçons de vocabulaire. La « fabrication » de mots à partir de morphèmes a un potentiel d'accroissement du lexique considérable. À ce titre, il conviendrait de penser l'enseignement du vocabulaire comme une

mise en relation de familles morphologiques. Les élèves pourraient ainsi capitaliser sur la façon dont les mots sont fabriqués afin d'améliorer leur lecture.

La syntaxe

Nous n'avons pas pour habitude de penser que la syntaxe peut poser le même type de problèmes que le lexique. Nous envisageons en général, de par notre génération et les théories qui nous entourent, la syntaxe comme une série de règles s'appliquant systématiquement.

Difficultés syntaxiques

Or la syntaxe pose des problèmes qui perdurent jusqu'à l'âge adulte. En 1966, Louis Legrand a écrit un ouvrage *L'Enseignement du français à l'école élémentaire* dans lequel il indique qu'il a évalué, au sein de l'académie de Strasbourg, les connaissances syntaxiques, notamment au regard de l'emploi de certaines propositions relatives. Ces évaluations se sont révélées catastrophiques : le traitement des relatives est souvent erroné et aboutit à ce que des énoncés comportant des relatives soient interprétés de façon impropre.

Le constat est semblable en 2000. Il provient du fait que la langue écrite utilise des structures syntaxiques complexes qui ne se rencontrent pas dans la vie courante, ou qui se rencontrent dans un contexte généralement suffisant pour qu'une interprétation correcte puisse être effectuée, sans passage par un traitement syntaxique. Il y a une dizaine d'années, l'on s'est rendu compte que les adultes étaient capables d'interpréter la plupart des phrases, même compliquées, sans effectuer le moindre traitement syntaxique. En effet, leur connaissance du sens des mots et des relations entre les mots est souvent suffisante pour qu'une interprétation plausible et pertinente puisse être établie. Cette observation suppose que les connaissances préalables portant sur le lexique soient disponibles. Ainsi, pour que ce type de traitement minimal fonctionne, il faut se trouver sur des domaines de connaissances maîtrisés. Or, à l'arrivée au collège, les enfants sont soumis à des textes portant sur des domaines de connaissances vis-à-vis desquels ils ne disposent que de peu d'informations. Ces enfants seront confrontés à la nécessité d'adopter une approche syntaxique.

Propositions d'exercices

Au cycle III, il est indispensable de mettre en place des activités ne se confondant pas avec la grammaire, au cours desquelles les enfants seront amenés à rencontrer fréquemment des structures contenant des propositions relatives ou conjonctives, ou des phrases complexes. Dans ces exercices, l'enseignant expliquera la façon de traiter ces formes et donnera des exemples d'application de ce traitement, afin que celui-ci puisse être compris et stocké par l'enfant. Ces exercices pourront s'organiser d'abord dans un cadre familier, pour dévier ensuite vers des domaines moins connus de l'enfant.

Ces activités doivent concerner, en particulier, les structures passives, peu employées dans la vie courante, mais fréquemment rencontrées dans des textes documentaires où il n'existe pas d'actant. Elles pourront également se rapporter aux propositions relatives ou aux formes verbales contenant des oppositions de temps, comme par exemple l'opposition imparfait/passé simple, qui posent des problèmes spécifiques.

Je précise que toutes ces activités ne se confondent en aucun cas avec la grammaire.

Certes, un certain niveau grammatical doit être maintenu. Néanmoins, le traitement de la structure syntaxique ne doit pas se confondre avec la grammaire. Les aspects réflexifs d'analyse et de prise de conscience ne sont pas nécessairement les activités les mieux adaptées à l'acquisition du traitement des phrases. Ces deux types d'activités ne sont pas nécessairement effectués dans le même temps.

Peu de travaux sont consacrés à l'amélioration des traitements syntaxiques. Louis Legrand n'a pas été suivi, alors qu'il avait élaboré des ouvrages mettant en relation les activités de production et les activités de compréhension, à travers des exercices structuraux. Aujourd'hui, il n'existe pas de données suffisamment complètes pour défendre un type d'activité, comme j'ai pu le faire avec le lexique.

Nous avons néanmoins conservé l'idée de construire des activités de traitement syntaxique qui soient toujours reliées à des activités significatives. Il est possible à ce titre de partir d'images pour étudier l'interprétation de phrases.

Il est possible de travailler, à partir de transparents sur lesquels figurent des images extraites d'ouvrages servant de base à l'étude de la compréhension des structures syntaxiques, les structures passives ou relatives. On pourrait envisager de construire des banques de situation et d'image permettant de travailler spécifiquement telle ou telle structure.

Le défaut de ce type d'exercice réside dans le fait que les tâches exigées sont un peu superficielles. Néanmoins, la mise en relation de la syntaxe avec un élément significatif est possible. Grâce à ce type d'exercice, il peut être possible de travailler la production en même temps que la compréhension des structures syntaxiques. En effet, si l'on présente une image illustrant une certaine proposition et que l'on montre ensuite une autre image, l'on constate que la structure initiale est maintenue (on parle « d'amorçage »). La structure peut donc s'imposer à une nouvelle formulation.

Nous ne savons pas, pour le moment, s'il est possible d'établir une progression pour ces structures ou si nous avons simplement affaire à des effets de fréquence. Il se pourrait que le traitement des structures des relatives dépende essentiellement de la fréquence à laquelle on les rencontre. Cette question ne peut être réglée pour le moment.

Les structures textuelles

L'exploitation des structures textuelles dans le champ pédagogique est récente. Les années quatre-vingt ont introduit l'idée selon laquelle il existait des types de texte, structurés de manière conventionnelle. Ces conventions permettent une facilitation du traitement. Cette conception reste vraie. Néanmoins, si l'on pouvait évaluer le poids des différents aspects du traitement dans la lecture, le lexique aurait le poids le plus important, suivi de la syntaxe et des structures textuelles.

Pour les individus dont la capacité d'attention est limitée, la structure textuelle conventionnelle facilite le traitement du texte. C'est donc en termes fonctionnels que nous devons raisonner. Les structures conventionnelles existent pour un nombre limité de textes, ainsi les textes législatifs ou les textes scientifiques.

Dans le cadre scolaire, les seuls textes normés qui existent sont les récits. Il a été montré, dans les années quatre-vingt dix, que la structure narrative était facilitatrice, et qu'elle améliorait la vitesse de compréhension et de lecture et assurait une plus grande facilité à se constituer une représentation unique des situations. Elle a un rôle intégrateur et évite la constitution d'îlots de compréhension.

Nous constatons qu'en cycle III, un certain nombre d'élèves utilisent facilement la structure textuelle sans l'avoir acquise. Pour d'autres élèves, la structure textuelle ne constitue pas un élément facilitateur.

Des études menées en Angleterre ont scindé la population des enfants de dix ans en deux groupes : d'une part, les bons compreneurs, qui comprennent bien les questions relatives aux textes et, d'autre part les faibles compreneurs, qui ne les comprennent pas ou mal. Ces derniers ne maîtrisent pas bien les structures textuelles et ne les appliquent pas à la compréhension des textes. Ils n'ont pas acquis les organisations conventionnelles classiques du récit.

Les chercheurs anglais se sont demandés s'il était possible d'enseigner explicitement les structures textuelles et ont testé ce type d'enseignement, tant pour la compréhension des textes que pour leur production. Les résultats indiquent que des améliorations ont été constatées avec un enseignement explicite. Il est à noter que l'enseignement comprenait aussi des tâches de production, qui ont également généré une amélioration de la compréhension.

Nous retenons de cette recherche que ce qui est acquis par certains par imprégnation et par pratique peut être enseigné explicitement aux autres. Le travail sur les structures textuelles doit sans doute s'organiser par le biais d'activités ne passant pas par la formalisation et la dénomination. Il ne s'agira pas d'employer un lexique nouveau avec des catégories nouvelles, mais bien de faire pratiquer des activités qui utilisent les organisations conventionnelles. La formalisation et la dénomination de ces organisations relèvent de l'enseignement universitaire ou de la formation des enseignants.

La compréhension comme interprétation à partir d'informations lacunaires

La compréhension réside dans l'élaboration par les élèves d'une représentation cohérente et unifiée de la signification d'un texte.

Le travail sur la compréhension ne commence pas au cycle III, mais au cycle I. En revanche, la nouveauté du cycle III réside dans le fait que l'on va induire chez les élèves la capacité à «piloter» leur propre compréhension et à améliorer leurs stratégies de compréhension. Il sera attendu des élèves une relative autonomie de lecture, sous réserve que les textes soumis soient adaptés à leur niveau.

Les textes, quels qu'ils soient, sont toujours elliptiques. Le lecteur, ou l'auditeur, doivent donc effectuer une activité d'interprétation en fonction de ce qui est écrit explicitement, de leurs connaissances préalables du monde, de leurs connaissances linguistiques et de leur capacité attentionnelle.

Tout le monde est amené à connaître un jour l'expérience de la non-compréhension et de la facilité relative de la compréhension, selon la difficulté lexicale ou syntaxique des textes, selon la difficulté conceptuelle des thèmes ou encore selon l'âge ou d'autres différences interindividuelles.

Les inférences

Les inférences sont des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles, des mises en relations qui ne sont pas explicites. C'est le lecteur qui les introduit dans l'interprétation des mises en relations qui ne sont pas immédiatement accessibles.

Nous pouvons prendre pour exemple cette phrase : « Nous sortîmes le pique-nique du coffre; la bière était tiède. » Pour nous, l'inférence va de soi, parce que nous savons ce qu'est un pique-nique et savons que la bière doit être fraîche. L'inférence sera en revanche difficile, voire impossible, pour une personne n'ayant aucune notion de pique-nique ou de bière. Bien entendu, dans un certain nombre de cas, toute personne est capable d'effectuer une inférence, y compris sur des domaines non connus, pour peu que deux propositions s'enchaînent et que l'enchaînement soit explicite.

Je précise que des adultes très cultivés peuvent très bien ne pas effectuer en permanence les inférences, notamment si la tâche demandée ne l'exige pas ou si le texte porte sur des domaines de connaissances mal maîtrisés. L'inférence a en effet un coût.

Les chercheurs anglais dont il était question plus haut ont montré que les inférences étaient d'autant plus absentes que les élèves appartenaient au groupe des faibles compreneurs. Ces élèves soit ne sont pas capables d'effectuer les inférences, soit ne les effectuent pas spontanément, peut-être parce que le coût en est élevé.

Ces chercheurs ont entrepris, sur de nombreuses années, un travail d'instruction : ils ont présenté les inférences à effectuer dans des textes, et ont obligé les élèves à réaliser le travail de mise en relation. Après une période d'instruction de durée variable selon les enfants, ils ont constaté que tous les enfants, y compris les faibles compreneurs, s'étaient mis à effectuer les inférences nécessaires.

Nous ne nous trouvons donc pas en présence d'une incapacité structurale, mais bien d'une impossibilité fonctionnelle. S'il s'agissait d'une incapacité structurale, aucune amélioration n'aurait été possible.

Il me faut nuancer mon propos : après l'instruction, les élèves n'étaient pas capables d'effectuer les inférences sur n'importe quel texte. Les domaines de connaissances constituent en effet des limites considérables à la mise en oeuvre des inférences. En revanche, les élèves savaient que pour comprendre des textes, il leur fallait effectuer des mises en relation par eux-mêmes. Ils devaient avoir une attitude active par rapport à la construction de la signification du texte.

Ces activités d'entraînement au traitement des inférences ont été organisées en instruction directe par les chercheurs anglais. D'autres préfèrent procéder par groupes. Je ne me prononce pas sur ce thème : la modalité de présentation de ces exercices est moins importante que le fait que ces exercices soient réellement travaillés. Nous savons en effet que l'amélioration de l'activité de compréhension procède de ce travail.

Les marques linguistiques

Parfois, la langue permet d'effectuer les activités d'inférence à moindre coût. Elle met à notre disposition des outils bien particuliers, pronoms, articles ou connecteurs, qui constituent des signaux indiquant qu'une certaine entité a déjà été évoquée dans le texte. Le pronom prévient le fait que plus nous nous éloignons d'une information dans un texte, plus l'état d'activation de cette information tend à décliner. Le pronom réactive l'information. Il est possible de montrer que, lorsqu'un pronom intervient dans un texte, les entités qu'il évoque redeviennent actives.

Ce type de traitement est très efficace pour des adultes cultivés qui lisent depuis de nombreuses années. Les chercheurs anglais ont montré que chez les enfants, au contraire, le traitement des pronoms, mais aussi celui des articles, étaient problématiques. Dans ce domaine encore, les faibles compreneurs tendent à échouer là où les autres enfants échouent moins.

Michel Fayol montre, par le biais de transparents, une série d'exercices relatifs aux pronoms, proposés à des enfants de dix ans, bons et faibles compreneurs.

Ces exercices comprennent aussi bien des tâches de complétement que de jugement ou encore de compréhension simple.

Les bons compreneurs eux-mêmes font des erreurs. À ce titre, même des adultes comme nous, dans des cas de textes trop compliqués ou de lectures trop rapides, peuvent commettre des erreurs d'interprétation des pronoms. Lorsqu'une telle erreur survient, nous percevons rapidement une incohérence et pouvons engager un retour en arrière dans le texte, afin de repérer les référents potentiels. Nous sommes donc à même de réguler notre compréhension. Tel ne semble pas le cas pour les enfants.

Le taux d'erreur des faibles compreneurs est deux fois plus important que celui des bons compreneurs. Dans ces conditions, les individus vont continuer à construire une signification à travers leur lecture, mais cette signification sera erronée.

Existe-t-il un moyen d'induire des traitements efficaces des pronoms, des articles ou des synonymes? Le travail entrepris par les chercheurs anglais a été repris en France par Martine Rémond, à l'Institut national de recherche pédagogique, avec des groupes d'enseignants. En travaillant explicitement sur l'interprétation des pronoms, grâce à des activités d'enseignement, il est possible d'induire un

traitement efficace des pronoms. Cet enseignement engage des progrès de compréhension, une amélioration des performances et une chute des erreurs d'interprétation. Il existe donc un moyen d'intervenir pédagogiquement sur la compréhension des pronoms et des différents connecteurs.

Que les inférences soient marquées linguistiquement ou non, elles posent un problème pour la compréhension des textes. Il est possible d'améliorer le traitement des inférences par le biais d'une instruction directe. Cette dernière constitue un champ d'intervention pédagogique pertinent au cycle III.

L'autocontrôle et la régulation de la compréhension

Nous en arrivons au point le plus important et le plus délicat du travail que nous avons mené, mais aussi du travail qui pourrait être conduit dans les classes.

L'activité de lecture telle que nous la pratiquons est une activité inobservable. Il est impossible de savoir réellement ce que fait un individu quand il lit. Bien entendu, il est possible d'observer le mouvement des yeux ou celui des lèvres. Néanmoins, aucune expression physique ne donne accès aux opérations cognitives qui sont mises en œuvre à ce moment-là.

Parfois, lorsqu'on lit un texte, on perd le fil de sa lecture, ou on est amené à revenir en arrière. Il se passe donc, au cours de la lecture, un certain nombre d'opérations qui sont spontanées et maîtrisables. Ces opérations ont été acquises.

Toutes ces opérations, inobservables et obtenues par introspection, pourraient-elles être externalisées ou illustrées ? Une telle externalisation permettrait en effet de fournir un exemple aux élèves. L'enseignant pourrait-il mimer la compréhension d'un texte et induire des activités du même type chez les élèves ? Des opérations de ce genre pourraient-elles être mises en œuvre spontanément et améliorer la compréhension des élèves ?

Un tel raisonnement se pratique depuis la fin des années quatre-vingt et concerne le domaine de la métacognition. La métacognition se rapporte à l'idée selon laquelle, chez les êtres humains, il existe des procédures et des façons de penser, mais qu'il existe aussi une capacité à regarder les façons de penser, à réfléchir à ce qu'elles sont et à les adapter le mieux possible aux difficultés rencontrées. L'étude de la métacognition conduit à deux grandes tendances.

La première tendance peut s'inscrire sans difficulté dans l'école française. Elle consiste à enseigner les techniques de questionnement. C'est à peu près ce qu'ont fait les chercheurs anglais sur le thème des inférences. Cet enseignement consiste à tenter de trouver par soi-même le lien entretenu par des entités évoquées.

La seconde tendance est plus interactive : elle consiste à prendre des groupes d'élèves et à les mettre en présence d'un enseignant qui mime les activités de compréhension. Rapidement, l'enseignant délègue la gestion de ces activités aux élèves eux-mêmes. Chaque élève, tour à tour, expliquera comment il procède pour construire une signification sur un texte. Cette technique donne lieu à des échanges. Au bout du compte, ce sont les capacités des élèves à construire une représentation unifiée, sur des textes non traités par le groupe, qui évoluent et s'améliorent.

Les deux tendances que je viens d'évoquer ont fait la preuve de leur efficacité, y compris chez les faibles compreneurs. Nous devons malgré tout apporter une nuance à cette donnée : ces activités, qui ont été conduites par des chercheurs, sont-elles immédiatement généralisables à des personnes non formées ? C'est la question de la transférabilité des pratiques qui est en jeu à travers cette question.

À Clermont-Ferrand, Roland Goigoux et moi-même avons constitué un groupe d'enseignants afin de travailler sur les notions posant problème dans le cadre de la compréhension, ainsi le traitement des anaphores, des connecteurs, de la syntaxe et la gestion des activités de compréhension.

L'idée principale que nous avons retenue dans ce groupe concerne le travail relatif au résumé. Le résumé ne nous intéresse pas en lui-même; il nous intéresse en ce qu'il oblige les élèves à se construire une représentation unique et à la reformuler par des activités de paraphrase. Nous avons mis en place une progression, que nous n'avons pas encore évaluée. Nous avons, durant toute l'année dernière, construit des textes de façon à disposer d'un matériau suffisant pour pouvoir travailler dans les classes de façon systématique. Notre idée consiste à prendre pour base des textes banals, à montrer aux élèves ce qu'est un résumé en leur faisant choisir parmi différentes possibilités ce qui constitue le concept de résumer et enfin à les amener à isoler dans les textes les idées principales, à articuler ces idées principales dans des schémas retenant des relations causales et à construire une paraphrase ressemblant à un véritable résumé. Ce travail devrait s'organiser dans les mois et les années à venir. Nous voudrions évaluer son impact sur la compréhension. Nous souhaitons vérifier le fait que ces procédures vont induire une attitude active de lecture.

Échanges et débats

De la salle : Je souhaite réagir aux pistes de remédiation que vous nous proposez, et notamment au scénario qui consiste à mimer la démarche adoptée par rapport à un texte. Cette idée est évidemment séduisante, d'autant que de nombreuses recherches nous prouvent que pour faire réussir un élève en difficulté, il est préférable de lui fournir un tuteur plutôt que d'accumuler les dispositifs. Toutefois, lorsque je leur expliquerai cette démarche, les maîtres me diront que je leur tiens un beau discours, mais qu'ils voient mal comment mettre en pratique une telle activité avec leurs élèves.

Michel Fayol : Cette démarche ne me semble pas si compliquée à mettre en oeuvre.

Je rappelle, tout d'abord, que tout le monde ne doit pas l'adopter. Il est, en revanche, important que des groupes se constituent et qu'ils commencent à travailler sur la base de ces approches, à les verbaliser et à essayer de trouver comment les illustrer. Il va s'agir de mimer des activités dont on ne sait pas si elles se passent réellement comme cela. Il faut malgré tout considérer que si les enfants s'approprient ces pratiques, ils en feront quelque chose.

Je ne pense pas que cette démarche pose problème du point de vue de son utilisation en classe. Si l'on utilise une instruction directe, la démarche peut s'apparenter aux pratiques des professeurs d'éducation physique. De nombreuses opérations évoquées en éducation physique sont en effet elles aussi des opérations inobservables, dont on ne constate que les produits.

Le vrai problème réside davantage dans le fait que les maîtres vont devoir adopter un état d'esprit. Ils devront indiquer comment procéder lorsque la compréhension ne s'effectue pas de façon automatique. Il nous faut rester prudents devant cette démarche.

De la salle : Ne pourrait-on pas construire des hypothèses sur la lecture à voix haute dans le but d'améliorer la compréhension ?

M. F. : Le travail que nous venons d'évoquer doit nécessairement se pratiquer à voix haute. En outre, le maître peut organiser des séances de lecture à voix haute en cycle I et en cycle II, dans le but de travailler la compréhension de manière approfondie : en effet, les capacités de traitement du code sont encore limitées chez les enfants en début de cycle II.

Les élèves eux-mêmes peuvent lire à haute voix. Dans le rapport de l'Observatoire national de la lecture, nous essayons d'accorder à cette lecture des fonctions précises.

Par exemple, la façon de lire et de formuler le texte donne accès, pour l'enseignant, au niveau de compréhension de l'élève.

De la salle : À la sortie du cycle III et au début du collège, on attend des élèves une lecture longue, c'est-à-dire un investissement dans une lecture de la littérature de jeunesse. Vos propos englobent-ils cette notion ou faut-il envisager des pratiques spécifiques à ce niveau ?

M. F. : Ce thème est évoqué dans le rapport. Je ne maîtrise pas totalement ce sujet, qui est traité par mes collègues. Au demeurant, la lecture longue est préparée par les enseignants, grâce à la lecture quotidienne de parties de textes plus ou moins longues et à la lecture progressive de textes longs. La littérature de jeunesse offre un éventail de textes conséquent, qui permet de graduer les difficultés et d'aborder la question des lectures longues.

De la salle : Votre présentation des travaux effectués à Clermont-Ferrand sur le résumé m'a semblé un peu courte. Les supports relatifs au résumé sont-ils tous des supports écrits ? Quel est le rôle de l'oral dans la mise en forme des idées principales ? Peut-on utiliser des supports tels que les manuels ?

M. F. : Les supports choisis sont des supports précis. Nous sommes partis de l'idée selon laquelle, pour aborder un concept nouveau comme celui du résumé, il valait mieux travailler sur des domaines textuels et conceptuels plus facilement abordables. L'idée de travailler sur des textes descriptifs sera poursuivie pour la fin du cycle III.

Pour ce qui concerne votre première question, la démarche adoptée consiste à présenter un texte, à le faire lire, à poser des questions et à demander aux enfants d'évaluer des paraphrases différentes. Les enfants doivent lire chacune des paraphrases et discuter leur pertinence. Avant d'installer une pratique, nous voulons essayer d'expliquer le concept de résumé. La base du travail est donc constituée de supports écrits. L'ensemble de l'argumentation s'organise de manière orale. Les élèves ne seront placés en position d'exploitation individuelle que beaucoup plus tard dans le processus.

Viviane Bouysse : Michel Fayol a souvent évoqué devant moi l'idée d'un « Bled de la compréhension ». Grâce aux exemples exposés, je comprends mieux ce qu'il signifie par cette expression. J'ai l'impression, sans doute parce que les travaux de référence sont anglo-saxons, que ce qui nous est proposé renvoie à des manières de faire qui ne sont pas celles qui étaient prônées durant les quinze dernières années. En vous entendant évoquer les tâches d'entraînement, me revenait en mémoire l'ouvrage de Jean Piaget « Réussir et comprendre »; il me semble que nous nous situons aujourd'hui dans la thématique du « réussir ». Nous sommes sans doute en train de changer de paradigme. L'univers de référence qui est évoqué est inhabituel; est-il acceptable pour les maîtres d'aujourd'hui ? Par ailleurs, la manière dont Michel Fayol a présenté la situation a le grand intérêt de faire percevoir comment les activités qui relèvent du lexique ou de la grammaire peuvent être intégrées au service de la lecture, même si, bien entendu, ce que l'on appelle « activités lexicales et syntaxiques » ne correspond pas à ce que l'on entend par vocabulaire et grammaire. Les activités que vous évoquez me font revenir en mémoire une expression très souvent entendue chez les maîtres parlant des élèves en difficulté : « Ils manquent de vocabulaire ».

Michel Fayol : La raison probable de l'existence de la grammaire est double : elle réside d'une part dans la préparation au latin et, d'autre part, dans la gestion des problèmes d'orthographe. En France, les confusions d'homophones sont si nombreuses que les outils de contrôle sont indispensables. Cette

spécificité ne se rencontre ni en Angleterre, ni en Allemagne, où les morphologies sont audibles. En France, l'orthographe dériverait rapidement sans la présence de la grammaire. La grammaire ne vise donc pas des objectifs de production ou de compréhension.

De la salle : Pourriez-vous nous expliquer votre idée d'un « Bled de la compréhension » ?

M. F. : Cette idée m'est très chère depuis longtemps. Les enseignants sont confrontés à un problème de manque d'outils. Il est possible de se déclarer horrifié par le succès du Bled. Il n'en reste pas moins que cet ouvrage est employé, parce qu'il offre des idées d'exercices et donc d'activités. Bien entendu, il convient à ce titre de ne pas confondre l'activité de découverte et de conceptualisation avec l'activité de mise en oeuvre. Il est impossible d'écrire correctement en français si l'on ne dispose pas d'une pratique. Il ne faut pas toujours conceptualiser : il faut parfois exercer les procédures. Nous nous condamnerions à l'impuissance si nous passions notre temps à conceptualiser. Les exercices sont nécessaires à l'automatisation des procédures.

En ce sens, une école qui n'exercerait pas ne ferait pas son métier.

Il faudrait que le Bled de la compréhension comprenne des séries d'activités et des séries de textes. Le résumé, que nous avons évoqué, nécessitera la construction d'une quarantaine de textes, avec quatre ou cinq résumés différents pour chaque texte.

Un enseignant seul ne pourrait s'acquitter d'une telle tâche. Il convient de capitaliser sur les outils des autres pour agir efficacement.

De la salle : Se pose-t-on les mêmes questions et observe-t-on les mêmes difficultés dans les autres langues ? Connaissez-vous des études qui expliqueraient les difficultés particulières des enfants dont la langue première n'est pas le français ?

M. F. : En général, les problèmes de compréhension sont les mêmes, quelles que soient les langues. Ce sont des problèmes amodaux. À titre d'exemple, les performances de ces enfants sont très corrélées entre elles, que l'on travaille sur des bandes dessinées, sur des textes lus par le maître ou sur des textes lus par eux-mêmes. Cette donnée constitue un invariant de toutes les cultures et de toutes les langues.

Pour d'autres aspects, nous sommes confrontés à des problèmes linguistiques différents.

En espagnol, les mots s'écrivent comme ils se prononcent. Il n'existe pas d'associations étranges entre les sons et les lettres, ou alors très peu. Nous partageons la difficulté d'association entre les sons et les lettres avec l'anglais. En anglais, il existe une phase d'apprentissage du code. Cette acquisition pose plus de problèmes qu'en France. De ce fait, le poids du traitement du code peut être considérable dans la compréhension et peut aller jusqu'à l'hypothéquer. Ce n'est donc pas par hasard si les travaux anglo-saxons sont allés plus loin que les travaux français dans l'étude des problèmes de compréhension.

La spécialité française réside en revanche dans la morphologie silencieuse, c'est-à-dire dans la différence entre l'écrit et l'oral ou encore dans l'emploi des doubles consonnes par exemple. Ce type d'indices écrits aide certes à la lecture, mais rend la pratique de l'orthographe plus complexe.

Le problème de la compréhension est donc globalement indépendant du problème de la langue. Les problèmes de langue posent de manière spécifique la question des difficultés d'accès à la compréhension. Certains systèmes alphabétiques sont plus complexes que d'autres. Enfin, certains phénomènes sont réellement spécifiques au français, ainsi les phénomènes d'accords.

Quelques personnes ont étudié les difficultés spécifiques qui se posent aux enfants dont la langue première n'est pas le français : Frenck-Mestre (Aix), Bijeljac (Poitiers), Gaonac'h (Poitiers),

Bertoncini (Paris). Il me semble que l'essentiel de ces travaux concernent l'oral, sauf pour M. Gaonac'h.

De la salle : Vous n'avez pas évoqué la question du désir de lire de l'enfant. Il me semble pourtant que certaines difficultés résident dans l'absence de ce désir.

M. F. : Ce désir peut être lié à des configurations psychologiques très personnelles. Dans ce cas, l'école ne pourra rien changer. L'absence de désir de lire peut également être liée au fait qu'il est trop difficile de lire ou que les textes sont choisis de manière trop éloignée des intérêts de l'enfant. Dans ce cas, il revient à l'école de réaliser un travail permettant à l'enfant de s'approprier la lecture et d'éprouver un plaisir à lire. Ce plaisir peut d'ailleurs se rapporter à des textes romanesques comme à d'autres types d'écrits.

J'insiste sur le fait que la naissance du plaisir nécessite un apprentissage et des efforts, tout comme pour le fait de marcher ou de parler. Il est difficile d'apprendre à lire ou à compter. Le rôle de l'école est de faire en sorte que les obstacles liés à l'apprentissage deviennent surmontables.

1 - Michel Fayol est professeur de psychologie à l'université Blaise-Pascal de Clermont-Ferrand. Il a coordonné un ouvrage qui sortira bientôt sous l'égide de l'Observatoire national de la lecture.

Dispositifs mis en place à l'échelle de départements, circonscriptions ou écoles pour exploiter les résultats aux évaluations nationales

*Témoignages : Jean-Marie Herrera, IEN adjoint à l'inspecteur d'académie, Gap ;
Daniel Subervielle, IEN, Saint-Vincent-de-Tyrosse ;
Claude Cannac, IEN-AIS, Perpignan*

Discutants :

*Annie Josefiak, IEN, l'Isle-sur-la-Sorgue ;
Jean-Charles Ringard, IA-DSDEN à Nantes.
Les débats sont animés par Jean Hébrard, Igen.*

Jean Hébrard

La réflexion sera nourrie ce matin par des témoignages de certains de nos collègues, qui ont mis en chantier des dispositifs de suivi des évaluations ou de PPAP dans leur département ou leur circonscription.

Le plupart de ces chantiers ont été lancés avec une grande liberté depuis la circulaire de novembre 1998. Ce qui va vous être donné à entendre ne constitue pas un modèle d'action, mais simplement du matériel pour diriger et relancer les réflexions.

Daniel Subervielle

Ma circonscription se situe sur la côte sud des Landes, au nord de Bayonne. Le développement démographique y est fort : en cinq ans, nous avons obtenu 35 emplois supplémentaires. La circonscription compte aujourd'hui 5 600 élèves et 300 maîtres. Elle ne connaît pas de difficultés particulières. L'urbanisation y reste mesurée, puisque la ville principale ne compte que 10000 habitants. Du point de vue de la difficulté scolaire, la situation est, elle aussi, satisfaisante. Il n'en reste pas moins qu'il demeure des élèves en difficulté. Il n'existe plus de classes de perfectionnement dans cette circonscription depuis cinq ans. En revanche, le réseau d'aide est relativement important : il comprend quatre psychologues scolaires, six maîtres G et cinq maîtres E .

Les faits constatés

Au regard des évaluations en CE2 et en sixième, nous avons commencé très tôt un travail visant à l'appropriation par les maîtres des nouveaux outils. Nous avons procédé par étapes en aidant tout d'abord les enseignants à saisir les résultats par *Casimir*, puis à mettre en forme l'information. Ce type de travail a été facilité par la présence dans la circonscription d'un instituteur animateur informatique. Ensuite, nous avons intéressé les maîtres à l'analyse des résultats par champ. Pour les grosses écoles, cette analyse a été faite par école; pour les écoles rurales, elle s'est organisée par secteur d'école. Nous avons ainsi habitué les maîtres à définir des axes prioritaires d'action pour traiter les besoins, dans le cadre du projet d'école. Nous avons immédiatement requis l'implication de tous les maîtres dans ce type de travail. Enfin, nous avons fourni aux écoles les moyens de se situer au sein du contexte de la

circonscription et du secteur de collège, ainsi que du département. Cela a permis la construction de repères, tant proches que lointains.

Une question demeurait en suspens au niveau de la circonscription : quelle aide pouvait-on apporter aux élèves en difficulté qui présentent des besoins spécifiques ? Ce domaine est longtemps resté implicite : nous imaginions bien que les maîtres remplittaient leur contrat à l'égard des élèves et qu'un travail spécifique était engagé.

Néanmoins, la circonscription n'avait pas réellement développé de mission explicite.

Nous avons saisi l'occasion de l'arrivée des niveaux de base de compétences pour réaliser un saut qualitatif dans l'analyse pédagogique des résultats et dans le travail de remédiation. Nous avons réalisé qu'à partir de la détermination des niveaux de compétence, nous pouvions obtenir un effet de loupe sur les résultats des élèves.

La constitution préalable d'une base de données informatisée sur les résultats des élèves nous a permis de suivre des cohortes d'élèves, notamment en référence aux niveaux de base.

En 1997, nous avons retrouvé, à l'entrée en sixième, la plupart des élèves qui avaient connu la première passation intégrant les niveaux de base, en 1994. Cette comparaison nous a permis de découvrir qu'une proportion importante d'élèves ne progressaient guère au cours du cycle III. Des élèves « non-compétences de base » au CE2 se retrouvaient dans la même situation en sixième, avec les chiffres suivants : 34 % pour la lecture et 46 % pour le calcul. 66 % des élèves étaient passés d'un statut « non-compétences de base » à un statut « compétences de base ».

Evolution de la maîtrise des compétences de base au sein d'une cohorte d'élèves ayant parcouru le cycle III en trois ans

	Cohorte 94/97		Cohorte 95/98	
	Lecture	Calcul	Lecture	Calcul
Pourcentage d'élèves NCB en CE2, toujours NCB en 6 ^e	34%	46%	44%	80%
Pourcentage d'élèves NCB en CE2, devenus CB en 6 ^e	66%	54%	56%	20%
Pourcentage d'élèves NCB en 6 ^e , qui étaient NCB en CE2	66%	44%	68%	76%

NCB = non-compétences de base; CB = compétences de base

Ces résultats nous ont conduits à réfléchir, avec des réserves liées aux effets de seuils. En effet, à l'unité près, il est possible de verser du côté des compétences de base ou de l'autre. Au demeurant, ces résultats nous fournissaient un signal fort nous permettant de nous adresser aux maîtres pour questionner le fonctionnement du cycle III et pour interroger le travail mis au service des élèves en difficulté. Je note que dans cette enquête, le domaine le plus fragile concerne les compétences de base en lecture et se rapporte aux élèves qui les maîtrisaient au CE2, sans doute de façon friable, et qui n'en disposent plus à l'entrée en sixième.

Jean Hébrard : Je rappelle que les compétences de base des évaluations de sixième ont des exigences plus hautes que celles relatives au CE2.

Daniel Subervielle : Nous disposons d'un autre document, qui retrace l'histoire des élèves par rapport aux compétences de base. Selon la situation de l'élève en CE2 en 1995, où le trouve-t-on en sixième en 1998 ? Selon la situation de l'élève en 1998 en sixième, où se trouvait-il en CE2 en 1995 ?

Nous constatons que certains élèves stagnent, ne progressent pas suffisamment pour arriver, en sixième, en situation d'être performants. À ce titre, nous avons décidé d'entreprendre une action déterminée et mobilisatrice auprès des maîtres, de manière à ce qu'ils s'occupent prioritairement des élèves ne maîtrisant pas les compétences de base lors de l'évaluation en CE2.

Le projet mis en place

Un projet a été mis en place à la rentrée 1998, qui concernait des élèves de CE2 et de CM1. En effet, nous avons souhaité aller au-delà des seuls élèves de CE2, et prendre en charge des élèves de CM1 qui apparaîtraient durablement en situation de difficulté en termes de compétences de base. Nous avons pris pour base les évaluations de CE2 et avons fait passer cette évaluation aux élèves de CM1, pour vérifier leur maîtrise des compétences de base. Au total, nous avons repéré 38 élèves de CE2 « non-compétences de base » en français et en calcul et 39 élèves de CM1, dont 5 ne maîtrisant les compétences de base dans aucune des deux disciplines. Nous avons entrepris de traiter ces 77 élèves.

Nous avons indiqué aux maîtres qu'il convenait de travailler les compétences de base dans le cadre approprié des études dirigées. Nous avons mis en place un travail particulièrement encadré. L'équipe de circonscription a fourni du matériel aux maîtres sous la forme d'exercices permettant de travailler spécifiquement les compétences de base.

Nous avons voulu apprécier si le travail spécifique, que nous avons réalisé sur trois secteurs de collège, les deux autres secteurs ayant un statut de témoin, portait ses fruits. Une troisième modalité de travail a en outre été imaginée, sous le titre de « régulation », auprès d'un certain nombre de ces enfants, pris de façon aléatoire.

Deux fois par trimestre, ces derniers étaient reçus individuellement, dans le cadre d'un espace de régulation. Ces élèves venaient travailler en présence de leur instituteur, avec un maître spécialisé de réseau. Ce dernier avait un rôle de référent régulateur. Il devait faire le point avec l'enfant sur le travail entrepris pour l'aider.

Nous avons défini, avec les maîtres spécialisés de réseau, trois domaines dans lesquels les enfants allaient être interrogés :

- la représentation qu'ils se font du travail engagé auprès d'eux : les enfants éprouvent des difficultés à verbaliser les représentations et la lisibilité de leur travail scolaire est délicate. Il paraissait important de leur fournir un temps d'élucidation et de réflexion ;
- la conceptualisation : à quel type d'objet de connaissance les enfants réfèrent-ils l'objet qu'on leur propose ? ;
- les procédures : comment s'y prendre pour analyser les réussites et les échecs ?

Nous tenions à la présence des maîtres lors de ces rencontres. En effet, il semblait important qu'ils soient témoins de ces activités, de manière, éventuellement, à reprendre ce type de démarche dans la classe. En outre, la présence du maître permettait de prélever dans le discours des enfants des éléments qu'ils n'avaient pas encore pu identifier. Enfin, le maître a pu, en fin de régulation, apporter son point de vue, ou une nuance, et expliquer, devant l'élève, un certain nombre d'éléments relatifs à sa situation et à son évolution. Les maîtres spécialisés référents devaient conserver une trace écrite de ces dialogues pédagogiques qui étaient par ailleurs enregistrés.

Nous avons considéré que les maîtres constituaient eux aussi des sujets de cette expérimentation. Nous avons mesuré auprès d'eux leur niveau de lucidité par rapport à la situation des élèves. Nous leur avons demandé de situer leurs élèves en termes de compétences de base avant les passations de début

et de fin d'année. Le niveau de lucidité du maître est obtenu par la comparaison de ce qu'il a déclaré avec les résultats réels.

Nous avons également mesuré le niveau d'internalité des maîtres, c'est-à-dire la disposition d'esprit qui permet de se sentir responsable de ce que l'on constate.

Notre hypothèse, lors de la mise en chantier de ce programme, était que les élèves pour lesquels ce travail avait été entrepris allaient progresser davantage que ceux pour lesquels il ne l'avait pas été. Ce travail permettait au maître de se maintenir dans un état de vigilance et d'implication permanent tout au long de l'année. Ce que je dis ne signifie pas qu'il ne s'est rien passé dans les classes témoins.

Les résultats

Nous n'avons pas relevé, entre les classes expérimentales et les classes témoins, de différence statistique au sens propre. Bien entendu, la progression a été plus nette chez les élèves des classes expérimentales. Néanmoins, elle n'était pas significative au sens statistique du terme.

	Septembre 1998	Mai 1999
CE2	38 NCB L et C	1 NCB L et C 7 NCB L 10 NCB C
CM1	5 NCB L et C 17 NCB L 17 NCB C	2 NCB L et C 2 NCB L 1 NCB C

Le tableau ci-après rend compte de ces évaluations :

NCB = non-compétences de base; L = lecture ; C = calcul

CE2	LECTURE		CALCUL	
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
E	6,28	3,94	5,25	2,43
ER	7,06	2,73	4,46	2,19
T	5,66	2,25	4,93	2,86

CM1	LECTURE		CALCUL	
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
E	2,78	3,30	2,07	2,75
ER	2,80	2,93	3,00	2,40
T	2,07	3,47	2,30	2,78

Mesures de la progression

E = expérimental ; ER = expérimental + régulation ; T = témoin

La progression s'est révélée plus évidente pour les CE2 que pour les CM1. Leur marge de progression était en effet plus importante : en lecture, ils ont gagné 6,28 points pour les expérimentaux, 7,06 points pour les expérimentaux régulés et 5,66 points pour les témoins.

En revanche, les résultats se sont révélés particulièrement significatifs sur les maîtres. Nous sommes convaincus du fait que l'enseignement tire le développement. La présente expérience en est la preuve. Nous avons constaté, du côté des maîtres, des différences significatives en termes de lucidité et d'internalité. Nous avons fait progresser les maîtres dans un certain nombre de dimensions professionnelles, qui sont fondamentales pour qu'ils se sentent concernés par la situation de leurs élèves et la nécessité de les faire progresser.

Nous pensons, bien entendu, qu'un effet sur le maître aura des retombées bénéfiques sur les élèves.

Aujourd'hui, les élèves de CM1 de ce groupe sont entrés en sixième. D'ici quelques semaines, nous allons vérifier nominativement où ils en sont, en examinant leurs résultats à l'évaluation nationale.

Nous avons pris conscience du fait que l'amélioration de la lucidité des maîtres sur la situation des élèves ne suffisait pas. Il faut pouvoir améliorer également « le pragmatisme pédagogique », comme l'observe François Férouzy, dans l'ouvrage *L'Efficacité des enseignants*. Ce concept me semble intéressant. Comme le dit également Viviane Bouysse, les maîtres ont besoin d'outils, de démarches et de possibilités d'être mieux armés pour assumer leurs tâches professionnelles.

À ce titre, nous avons, en compagnie de Jacques Lajus, maître animateur informatique, commencé à mettre au point un outil qui permet de gérer de façon fonctionnelle l'information que l'on tire des évaluations. Je vais laisser Jacques Lajus vous présenter ce début de travail. Nous en sommes aujourd'hui à une phase de travail départemental. Notre outil permet de gérer le travail de remédiation pédagogique. Nous allons l'affiner. À cet effet, nous avons prévu d'intercaler une phase, sur laquelle tous les conseillers pédagogiques du département travaillent, qui consiste à chercher quelles erreurs ont été commises. Car il ne suffit pas de dire qu'un élève a réussi ou échoué sur un item : nous sommes en train de relever les types d'erreurs par item. Un tel élément pourra être inséré dans cet outil en tant qu'élément de caractérisation des besoins de l'élève.

Intervention de Jacques Lajus

Notre outil a été utilisé pour inviter les équipes, au niveau de la sixième comme des cycles II et III, à interpréter l'évaluation.

Nous allons observer le module relatif à la sixième. Il s'agit de suivre une démarche qui part de l'évaluation nationale et qui invite dans un premier temps les enseignants à interpréter les résultats globaux de leur établissement. Dans un deuxième temps, ces informations sont regroupées à un niveau individuel et peuvent permettre de mettre en place un dispositif individualisé pour les élèves.

Les enseignants sont amenés à se pencher sur la liste des compétences de base. Grâce à l'appréciation des erreurs des élèves, les maîtres peuvent griser sur un tableau les compétences qui sont peu ou insuffisamment maîtrisées et qui ont conduit l'élève à un échec.

Une fois cette réflexion menée, nous aboutissons à une grille qui relate, dans le cas d'une école précise, les compétences sur lesquelles il conviendra de mener un travail approfondi. Des propositions de codage peuvent être avancées en ce sens. Il est à noter que les professeurs de collège peuvent proposer eux aussi des compétences qui restent à travailler.

L'élaboration d'une grille permet aux enseignants de disposer d'un tableau qui peut servir d'outil de liaison entre les cycles II et III ou entre l'école primaire et le collège.

Cette grille définit en effet les priorités de l'équipe pédagogique. Chaque enseignant s'engage à positionner ses élèves en fin de cycle III dans cette grille et à la transmettre aux professeurs de sixième.

Au-delà de l'analyse globale, on peut se pencher sur les résultats des élèves. À la suite des évaluations, ceux-ci sont difficiles à interpréter par les enseignants. Nous leur proposons de charger les résultats de *Casimir* pour une classe et d'obtenir un aperçu des résultats de l'élève non en termes de pourcentage, mais en termes de compétences. Ces dernières sont réparties en acquises, non acquises ou en cours d'acquisition. Cela permet à chaque enseignant de disposer d'une fiche individuelle pour chaque élève et de mettre en place, le cas échéant, des ateliers ou des travaux plus précis, au regard des besoins de chaque élève.

Notre démarche couple donc une analyse globale avec une analyse individuelle. À partir de ces données, l'enseignant doit être à même de construire une remédiation. Dans ce logiciel, nous proposons aux enseignants plusieurs manières de procéder : reprendre la grille d'analyse, reprendre les documents, se servir du site national, etc. Nous éditons actuellement un cédérom où seront consignées des banques de données, avec un moteur de recherche facilitant la recherche sur ce support.

Notre objectif consiste à inviter chacun à une réflexion, que ce soit à partir des cahiers ou des résultats des enfants, afin de construire une démarche la plus individuelle possible.

Jean Hébrard : Ces documents peuvent et doivent circuler : nous attendons beaucoup d'une mutualisation des instruments. Je passe la parole à Claude Cannac pour la description d'un travail plus clinique, qui a été opéré dans le département des Pyrénées-Orientales.

Intervention de Claude Cannac

Je suis chargée de l'adaptation et de l'intégration scolaires pour le département des Pyrénées-Orientales. En outre, je suis responsable d'une circonscription ordinaire qui correspond à un secteur de collège, soit dix écoles élémentaires et maternelles.

L'équipe de circonscription est constituée de deux conseillers pédagogiques et d'un enseignant animateur informatique titulaire d'un Cafipemf et d'un Capsais.

Les faits constatés

Depuis quelques années, j'ai eu l'occasion de travailler sur l'exploitation des évaluations CE2 et sixième, et en particulier de soutenir cette exploitation par des actions de formation visant à développer la notion d'évaluation comme un outil au service de l'apprentissage.

L'exploitation de l'évaluation CE2 s'organise sous la conduite de l'équipe de circonscription, avec une aide technique de saisie des données et d'accompagnement.

Sur le secteur du collège, il existe un réseau d'aide, constitué jusqu'à récemment d'un psychologue scolaire et d'un maître E. Depuis septembre, nous disposons également d'un maître G.

Lorsque la circulaire du 18 novembre est parue, j'y ai lu en particulier la nécessité de considérer tous les acteurs qui se trouvent autour de l'enfant en difficulté et de les responsabiliser ; on retrouve là la notion de « réseau » au sens large.

Il est également question, dans cette circulaire, de l'implication des réseaux d'aide au regard des informations données par les résultats aux évaluations CE2. Jusqu'à présent, le réseau d'aide de ma circonscription ne se penchait que sur les difficultés des élèves qui lui étaient signalées, et non sur les élèves repérés grâce aux évaluations.

La circulaire offre donc un point d'appui pour favoriser la participation des réseaux à l'analyse des résultats. Cette analyse pourrait dès lors contribuer à repérer les enfants ayant besoin d'une aide spécifique.

Enfin, elle fait état de la valorisation de ce qui est acquis par l'élève, et non pas seulement de ce qui reste à acquérir. Cette volonté positive peut servir de levier pour la suite des apprentissages.

Ces différents points d'appui m'ont permis, au cours d'animations pédagogiques avec les enseignants et le réseau d'aide, d'initier un travail particulier.

Le projet mis en place

Il peut être présenté à l'aide du tableau qui suit. Il permet, selon les périodes de l'année scolaire et selon les acteurs concernés, de repérer le déroulement chronologique des actions menées.

	<i>Enseignants et conseils de cycles</i>	<i>Membres du Rased</i>	<i>Équipe de circonscription</i>	<i>CPC TICE</i>
Toute l'année	Évaluations intégrées aux démarches d'apprentissage, à tous niveaux et à divers moments de l'année scolaire	Réponses aux enseignants : • outils, • observations, • stratégies, • accompagnement	Aide à la demande, participation à conseils de cycles	
Septembre	Évaluation CE2 • passation • correction • codage	IEN : pilotage réseau Réflexion enrichie par travail en GER « prise en compte de la difficulté scolaire en réseaux »		Pilotage : saisie des résultats pour exploitation au niveau de la circonscription
Octobre		Recueil des résultats éval. nat. CE2 auprès des conseils de cycle III		Récupération des résultats évaluation nationale 6 e au collège
Octobre Novembre	Rencontres avec familles, notification des observations	Échanges avec enseignants pour repérer les difficultés particulières... (élèves ne maîtrisant les compétences de base ni en math. ni en français)	Animation pédagogique : • Exploitation macro des résultats • Procédures pour exploitation ajustée/élèves • Retour au projet de l'école	Aide technique et pédagogique pour analyse Idem avec évaluation 6 e pour régulation en amont des pratiques pédagogiques

	<i>Enseignants et conseils de cycles</i>	<i>Membres du Rased</i>	<i>Équipe de circonscription</i>	<i>CPC TICE</i>
Novembre Décembre	Définition des stratégies qui seront utilisées pour traiter ces difficultés : • pédagogie différenciée • intervention Rased • autres...			
Décembre	Définition de • Programme personnalisé d'aide et de progrès • Dispositif d'évaluation permettant le suivi et l'ajustement de l'aide • Mise en oeuvre du PPAP		Préparation du stage « liaison écoles-collèges » : • Exploitation des données de l'évaluation 6 e • Articulation des programmes et attentes pour les différents niveaux • Échanges sur les pratiques pédagogiques et la prise en compte de la difficulté scolaire	
Décembre à Mars	Mise en oeuvre : Pédagogie différenciée en fonction du PPAP	Suivi individualisé des élèves en fonction du PPAP	Stage « liaison écoles-collèges » • Élaboration de projets de suivi des élèves • Harmonisation des pratiques, ou coordination	
Mars	Nouvelle évaluation des élèves en difficulté lors de l'évaluation de sept. : passation, correction	IEN : pilotage réseau Analyse des résultats obtenus par le PPAP et des données recueillies (âge des élèves en difficulté, trimestre de naissance, retard scolaire, sexe...) Suite du travail/apports au/du GER		Aide technique et participation à l'analyse en GER des données recueillies
	Analyse en conseil de cycle, avec la présence des membres du Rased; réactualisation des PPAP qui doivent être modifiés			
Mai	Bilan d'étape pour projet d'école ; Avenant si nécessaire Réflexion sur la continuité des apprentissages pour chaque élève et recherche de l'organisation d'école qui permettra de répondre à cette priorité		Travail sur les représentations quant au « redoublement » Objectif : réduire le retard scolaire et assurer la continuité des apprentissages	
Juin	Bilan Réajustement du projet de réseau	IEN : bilan et perspectives Diffusion des ressources produites par le GER		

Durant toute l'année, il est demandé aux enseignants et au conseil de cycle d'intégrer l'évaluation aux démarches d'apprentissage, à tous les niveaux. Les membres du Rased s'organisent pour répondre aux demandes des enseignants, avec des outils, des observations, des stratégies et un

accompagnement. Pour ce qui est de l'équipe de circonscription, elle apporte une aide, dispensée à la demande, ainsi qu'une participation au conseil de cycle.

L'évaluation en CE2 se produit en septembre et induit des activités de passation, de correction et de codage. Nous insistons, à ce titre, pour que les maîtres du cycle soient présents lors de la correction et du codage. Les maîtres du cycles II doivent eux aussi être associés à ces démarches, en particulier ceux chargés du CE1.

Le groupe dispose des résultats d'un échantillon départemental, de ceux de l'académie et du niveau national, il peut donc établir des comparaisons avec la circonscription et analyser les écarts.

Après analyse, les enseignants rencontrent les familles et leur font part de leurs observations. J'insiste pour que les enseignants soulignent auprès des familles les points positifs de l'évaluation de l'enfant.

À partir de cette observation, les membres du réseau engagent des travaux avec les enseignants afin de repérer les difficultés spécifiques, en particulier celles des enfants qui ne maîtrisent les compétences de base ni en français, ni en calcul.

En octobre et en novembre, l'équipe de circonscription organise des animations pédagogiques, et s'interroge avec les enseignants sur des procédures relatives à une exploitation plus ajustée des résultats aux élèves. Nous évoquons ensuite les indicateurs que constituent ces résultats pour modifier, le cas échéant, le projet d'école.

En décembre, les stratégies destinées à traiter les difficultés sont définies. Les enseignants doivent alors savoir quels élèves relèvent d'une intervention spécialisée ou d'une pédagogie différenciée.

C'est à ce moment qu'intervient *le programme personnalisé d'aide et de progrès*, pour les enfants requérant une attention particulière. Ce programme constitue un projet personnel de remédiation. Il est, en ce sens, important de prévoir une évaluation de la mise en oeuvre de ce projet. Les acteurs de terrain sont à même d'imaginer de manière assez spontanée les actions qu'ils peuvent mettre en oeuvre pour venir en aide aux enfants en difficulté. Néanmoins, ils attendent volontiers que l'évaluation soit réalisée plus tard, sous forme de bilan. À ce titre, j'insiste pour que l'évaluation relative au programme d'aide et de progrès soit envisagée dès le début de l'action d'aide.

Une personne est désignée pour le suivi de la mise en oeuvre du programme. Elle peut être le maître E, le directeur ou un enseignant... Le conseil de cycles constitue le lieu de régulation des programmes personnalisés.

Un stage de liaison CM2-6^e est organisé. Nous engageons des échanges avec les professeurs, qui permettent de repérer les stratégies pédagogiques qui ont fait leur preuve avec les anciens élèves de cycles III, ou qui ont échoué. Nous travaillons également à la définition concertée de compétences devant absolument être acquises avant l'arrivée en sixième, et le repérage de celles qui seront retravaillées au collège.

En mars, nous organisons une nouvelle évaluation des élèves qui ont été repérés comme ne maîtrisant pas les compétences de base, soit en lecture, soit en calcul. Cette nouvelle évaluation permet de savoir s'il convient de modifier le soutien ou les actions mises en oeuvre.

Plus tard dans l'année, un bilan d'étape permet à chaque école de revenir sur le projet d'école et éventuellement d'établir un avenant à ce projet, de façon à prendre en considération les résultats observés.

Dans le cadre de la formation, nous travaillons sur les notions de redoublement et de cycle en essayant de faire renoncer peu à peu certaines équipes d'école au redoublement du CP. En ce sens, nous tentons de travailler sur les notions de continuité, de maintien et d'apprentissage inscrites dans la durée.

La circulaire de novembre 1998 permet d'encourager les maîtres du réseau à ne pas limiter leurs interventions au cycles II, comme ils ont tendance à le faire. D'autres évaluations sont utilisées pour repérer la difficulté à d'autres niveaux. L'intervention en cycles III n'est pas non plus à négliger.

Les maîtres ont utilisé des supports informatiques pour ordonner et conserver les bilans concernant les élèves et les aides qui leur sont apportées.

Des tableaux permettent de considérer, dans chaque école, le pourcentage d'enfants qui ont été repérés comme étant en difficulté à la fois en calcul et en français.

Le fait de classer ces données a conduit à observer que parmi les écoles de la circonscription, une école à trois classes concentrait un taux d'élèves en difficulté bien moindre que dans les écoles où une classe existe par niveau.

En outre une école ne signalait aucun élève en difficulté, alors que les évaluations attestaient du contraire.

Lors des évaluations du mois de mars, des tableaux récapitulatifs sont également construits, qui permettent de mieux piloter le travail du réseau. Le réseau repère, pour les enfants qui sont en difficulté en mars, leur date de naissance, le retard et le moment de la prise de retard; il examine également les problèmes rencontrés qui sont de l'ordre de la compréhension, des aptitudes, du rythme, de l'investissement, ou de problèmes sociaux ou psycho-affectifs.

Des statistiques différenciées sont établies selon le sexe et l'âge des élèves. Sur un effectif de 70 enfants de CE2, les élèves en difficulté sont pour 52,8 % d'entre eux des garçons et pour 47 % des filles. En outre, sur 34 enfants en difficulté tout en étant scolarisés dans leur classe d'âge, 20 % sont nés au premier semestre et 79 % sont nés au second semestre. Le fait de construire ces données à partir du terrain permet aux enseignants et aux équipes de prendre conscience de certains aspects et de les relativiser parfois.

Cette démarche s'intègre dans un environnement plus large, constitué d'actions dans la circonscription du premier degré, d'une part, et d'actions relevant spécifiquement de l' AIS, d'autre part : *Recherche Rased + CPC* : Je n'ai pas encore évoqué la recherche réseau et CPC.

L'année dernière, nous avons invité un maître de conférences, qui a traité pour nous des difficultés d'apprentissage de la lecture. L'ensemble des membres de réseau du département avaient été invités. À partir de ce travail, qui consistait en une trans-mission des informations, nous avons décidé de mettre en place, à l'échelle du département, un groupe de volontaires qui, cette année, va élaborer ou choisir des outils pour repérer les difficultés d'apprentissage de la lecture au niveau de la grande section (GS) et du cours préparatoire (CP).

Formation Segpa : À ce niveau, nous mettons en place une formation qui va d'abord faire travailler des groupes d'enseignants sur les champs transversaux, puis sur les champs disciplinaires.

Les enseignants de Segpa font passer systématiquement les évaluations de sixième.

Ces données nous permettent de constituer un référent et d'entreprendre un travail d'analyse.

Formation maîtres E : Nous avons mis en place depuis deux ans un groupe d'analyse de pratique.

Formation continue : Nous mettons l'accent sur les cycles et sur la pédagogie différenciée .

Formation Capsais : J'interviens également au niveau de cette formation qui est proposée depuis deux ans à Montpellier. Le suivi des candidats libres fait également partie de nos tâches. D'ailleurs, je réunis trois fois par an les maîtres d'accueil sur le thème de l'accompagnement des stagiaires Capsais ou des candidats libres.

Groupe d'étude et de recherche : Au niveau de la formation académique, ce groupe composé d'enseignants, de maîtres de réseau, de principaux, de proviseurs et de conseillers pédagogiques, se réunit une fois par mois pour travailler sur le thème « élèves en difficulté, travail en réseau ». Les observations mises au jour dans ce groupe de recherche sont utilisées ensuite dans d'autres instances. Ce groupe fonctionne davantage sur un principe de mutualisation.

Formation psychologues scolaires et maîtres G : Dans le document que je vous présente, les cases « Formation des psychologues scolaires » et « Formation des maîtres G » sont isolées. Ceci est dû au fait que je n'ai pas réussi jusqu'à présent à mettre en place une formation correspondant à leur attente qui serait liée au travail pédagogique des maîtres et à l'objectif d'apprentissage pour les élèves. En réalité, je pense pertinent de mettre en place des formations qui concernent les trois types de personnel, afin de développer avec eux des stratégies de collaboration et le repérage des complémentarités à faire jouer. Ceci est difficile dans un département, dans la mesure où le pilotage de réseau incombe aux inspecteurs de l'Éducation nationale de circonscription et les propositions de formation des personnels spécialisés sont attendues de l'IEN aide et intégration scolaires.

Jean Hébrard : Ces deux témoignages, contrastés, permettent d'imaginer la complémentarité entre circonscriptions AIS et circonscriptions « ordinaires ». Ils laissent imaginer comment les actions de suivi de l'évaluation nationale peuvent restructurer l'ensemble du travail des inspecteurs dans le département. Ce que va nous présenter, maintenant, Jean-Marie Herrera étend la réflexion au niveau de l'académie tout entière puisque le chantier qu'il a ouvert dans les Hautes-Alpes est né d'une initiative du recteur Blanchet lorsqu'il avait en charge l'académie d'Aix-Marseille. Jean-Marie Herrera s'est en effet trouvé à la tête du groupe académique relatif au suivi des élèves en grande difficulté. Le dispositif a d'emblée été pensé comme dispositif départemental inscrit dans la politique académique. Je signale que la circulaire de novembre 1998 a été préparée à partir d'une réflexion dans laquelle l'expérience des Hautes-Alpes a joué un rôle important.

Intervention de Jean-Marie Herrera

Notre département des Hautes-Alpes compte 11935 élèves dans 175 écoles et quatre circonscriptions.

Les faits constatés

Le dispositif, que nous avons appelé Aida (Accompagnement individualisé des apprentissages) a trouvé son origine dans les résultats des évaluations, qui appelaient une réaction. Le recteur Blanchet, qui voulait travailler sur un plan départemental et académique, a créé des groupes de réflexion. Je me suis retrouvé dans un groupe de pilotage intitulé « Analyse du parcours des élèves dans le premier degré » .

Il convenait que les parcours deviennent des parcours de réussite. Le dispositif était bien un dispositif individualisé d'apprentissage : nous avons en effet réalisé que ce niveau était le seul convenable pour des élèves en réelle difficulté. Tout élève repéré en CE2 comme ne maîtrisant pas les

compétences de base devait bénéficier d'un accompagnement individualisé des apprentissages pendant toute la durée du cycle.

Dans le même temps, les conseils de cycle devaient garder leurs prérogatives.

Les enseignants et les équipes de cycles ont jusqu'à la Toussaint pour approfondir le profil de l'élève, avec l'aide des enseignants du cycle précédent, pour savoir si cet élève a besoin d'un accompagnement de type Aida. Il ne s'agit pas de remédier aux difficultés pointées par l'évaluation nationale CE2, mais bien d'accompagner, tout au long du cycle si nécessaire, des élèves repérés comme étant en difficulté. Je vais essayer ici de vous montrer la démarche qui a été mise en oeuvre progressivement.

En 1996-1997, un constat a été émis, se rapportant à l'urgence d'une mobilisation sur le cycle III, afin que le maximum d'enfants arrive au collège avec le bagage nécessaire. Tel est le premier point qu'il a fallu débattre en réunion de directeurs. Au début de la réunion, personne ne savait de quoi il retournait. Chacun affichait des pourcentages, mais rien ne faisait état des compétences de base. Nous avons donc émis une demande sur ce thème en direction du ministère et avons pu présenter les compétences de base aux maîtres.

Ces premiers pas ont permis l'émergence d'une mobilisation. Lorsque les maîtres ont compris la teneur des compétences de base, une unanimité des directeurs et des représentants syndicaux a pu être relevée.

Le projet mis en place

L'outil « Continuité des apprentissages aux cycles des approfondissements »

J'ai proposé de fournir, à chaque école, le nom des enfants ne disposant pas des compétences de base. J'ai demandé à ce qu'une mobilisation d'urgence s'établisse, sans attendre des ordres du ministère. J'estimais en effet que les maîtres disposaient des compétences suffisantes pour prendre en charge ce problème, sans nécessairement attendre qu'un chercheur se penche sur la question. J'ai prévu d'évaluer à nouveau en fin d'année les enfants repérés, afin d'observer comment ils avaient progressé et s'ils avaient au moins maîtrisé des compétences de base, non dominées jusqu'alors.

Une telle observation a pu rapidement nous apporter des informations. Nous avons réalisé qu'il ne fallait pas se limiter à un travail sur les compétences de cycle II non maîtrisées en début d'année. Ces élèves, ayant passé une année dans le cycle des approfondissements, il convenait également de s'interroger sur leur maîtrise des compétences de cycle III. Dès lors, l'année suivante, nous avons fait le choix de concentrer toutes les animations pédagogiques sur les missions et le fonctionnement du cycle. Jusqu'alors, en effet, il me semblait que le conseil de cycle n'existait pas.

Nous avons d'abord travaillé sur la continuité des apprentissages à l'intérieur du cycle III, avec les professeurs de collège, qui avaient été convoqués par leurs principaux.

Des commissions se sont donc réunies dans le but de procéder à une étude comparative des programmes. Nous avons abouti à l'élaboration d'un outil en commun : « Continuité des apprentissages aux cycles des approfondissements ». Celui-ci a été présenté et remis à la fin de l'année scolaire, lors des commissions d'harmonisation CM2-6^e, à tous les enseignants de cycle III et à tous les professeurs de collège.

L'idée sous-jacente était de pouvoir disposer d'un outil, facile à utiliser, permettant aux enseignants du cycle des approfondissements de pointer aisément la réalité de leurs pratiques professionnelles, pour mettre en oeuvre, avec plus de pertinence, la continuité des apprentissages. Il se présente sous

forme de fiches qui concentrent sur la même page les savoirs correspondant à la discipline, les compétences disciplinaires, les compétences transversales.

Sur ces fiches, ont été indiquées en gras les compétences représentant les compétences et les savoirs reconnus essentiels pour suivre une scolarité réussie au collège. En italiques apparaissent les éléments du programme que les professeurs de collège ont estimés peu indispensables et qui peuvent donc être traités avec moins d'exigence, voire abandonnées, le cas échéant, dans le cadre de l'école primaire.

Le livret Aida

À la suite de cette première année de travail, nous avons ensuite réfléchi à l'élaboration d'un livret permettant de suivre et d'accompagner, pendant toute la durée du cycle, les progrès des élèves dits en difficulté, ceux repérés lors des évaluations nationales comme ceux pointés par les maîtres eux-mêmes. Ce document devait être facile d'utilisation, en cohérence avec les exigences des programmes. Bien qu'insistant sur la nécessité d'évaluer les progrès de tous les élèves, je n'ai pas imposé, au sein de la circonscription, un livret pour tous les élèves. En revanche, j'ai imposé le livret Aida, comme outil commun à l'ensemble des maîtres du cycle pour mettre en oeuvre les « programmes personnalisés d'aides et de progrès » nécessaires.

Mise en oeuvre des projets Aida

En septembre et en octobre, les enseignants doivent approfondir leur connaissance des élèves signalés comme ne maîtrisant pas les compétences de base aux évaluations nationales. C'est cette analyse indispensable qui permet de choisir les élèves pour lesquels les programmes d'aide et de progrès devront être mis en oeuvre. En effet, les seuls résultats aux évaluations nationales ne garantissent pas la pertinence de ces choix. S'ils fournissent des indications et peuvent alerter les enseignants sur d'éventuelles difficultés rencontrées par certains, la connaissance des élèves, acquise par les enseignants tout au long de leur scolarité, permet d'établir avec plus de pertinence la liste des élèves à accompagner dans leurs apprentissages. Dans ce cadre, le réseau d'aide peut être sollicité.

Le premier conseil de cycle, qui se situe avant les vacances de Toussaint, consiste à établir des manières de pronostics pour chacun des élèves suivis par le dispositif Aida. Le livret permet en effet de se projeter sur la fin de l'année et de pointer les compétences que l'on souhaite leur voir maîtriser, compte tenu des modalités d'aides qui seront mises en oeuvre. Nous ne travaillons pas que sur les compétences de base, mais sur l'ensemble des compétences.

Sur le livret, les grandes lignes du projet individualisé ainsi défini sont indiquées : objectifs, modalités de travail, acteurs. Cela constitue une tâche difficile. Si le savoir-faire des enseignants n'a pas à être mis en cause, l'organisation à l'intérieur de la classe et/ou de l'école pose davantage de problèmes. Les équipes ont fait preuve de bon sens, de solidarité et d'originalité pour trouver des solutions : soutiens, échanges de service, décloisonnements... Par exemple, une institutrice de maternelle, pendant que ses élèves dorment, accepte de travailler avec sa collègue de cycle III, en début d'après-midi, pour apporter son aide aux élèves qui en ont besoin.

L'ensemble du dispositif d'aide est ensuite présenté aux familles, de façon à impliquer le plus possible l'élève et ses parents dans la réussite des actions envisagées.

Les municipalités ont également été informées des objectifs et de la démarche engagée pour mener à bien ces projets; elles ont accepté de financer l'impression annuelle des livrets Aida qui sont ainsi distribués gratuitement aux écoles, en fonction de leurs besoins.

Dans le secteur rural, la mise en réseau des écoles constitue une véritable problématique qui nous permet d'enrichir la réflexion collective aussi bien au niveau de l'analyse des erreurs qu'en ce qui concerne les aides à apporter aux élèves. Progressivement, des postes « d'enseignants animateurs de réseaux ruraux d'éducation » ont été créés pour accompagner les enseignants dans cette démarche; ils font partie intégrante de l'équipe de circonscription.

Tout au long de l'année scolaire, sur le livret, les enseignants peuvent facilement pointer les compétences maîtrisées par les élèves suivis par le dispositif. En fin d'année, que ce soit en CE2, en CM1 ou en CM2, un protocole d'évaluation leur est proposé pour affiner leur position et les aider à évaluer les progrès réalisés.

Peu à peu, notre programme a pu englober l'ensemble du cycle. En 1999, 149 élèves étaient suivis en CE2, 138 en CM1 et 92 en CM2. Au total, dans la circonscription, 18 % des élèves du cycle III étaient suivis par le dispositif Aida.

À la suite de cela, deux inspecteurs d'académie ont consécutivement souhaité que ce type d'expérience se poursuive et s'étende au département. Un tel travail commun, dénué de toute concurrence, a constitué une grande chance. En effet, toutes les équipes de circonscription du département sont maintenant impliquées dans l'expérience.

Dès la deuxième année, j'ai impliqué tous les enseignants pour réaliser les exercices d'évaluation utilisés en fin d'année. La tâche a été répartie sur l'ensemble des écoles, en fonction du nombre de maîtres concernés. Cette demande a été acceptée sans difficulté, toutes les écoles ayant renvoyé les exercices demandés. Cette démarche me semble très formatrice. Si les enseignants estiment qu'il est réellement difficile d'élaborer des exercices permettant de valider la maîtrise des compétences répertoriées dans les programmes, ils n'y renoncent pas, et cela depuis trois ans. Au contraire, les travaux des conseils de cycle se sont enrichis puisque désormais le questionnement sur la définition, l'appropriation et l'évaluation des compétences ont permis un approfondissement didactique bien ciblé sur l'analyse des erreurs et la remédiation des difficultés rencontrées par les élèves. En outre, cette démarche permet une véritable appropriation des programmes.

Le travail engagé sur les réseaux

Lors de la troisième année, nous avons engagé un travail sur les réseaux d'aides (Rased). Ceci nous a permis d'aboutir d'abord à une nouvelle définition de leurs secteurs d'intervention en prenant pour base des indicateurs qualitatifs : résultats aux évaluations, retards, signalements en CCPE, contrats d'intégration... Nous avons ensuite procédé à l'analyse des besoins des élèves pour élaborer un projet de réseau qui mobilise avec efficacité toutes les énergies, celles des enseignants spécialisés, comme celles des enseignants qui ont directement en charge les élèves. En maternelle, une aide au dépistage et à la prévention des difficultés a été envisagée. En cycle II, l'effort porte sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. En cycle III, l'urgence porte sur la participation au dispositif d'accompagnement individualisé des apprentissages. Cette dernière participation doit s'effectuer de manière précise, les réseaux ne pouvant pas participer à tous les conseils de cycle. Ces derniers doivent donc faire parvenir aux réseaux un ordre du jour précis des réunions mentionnant les noms des élèves dont le projet d'aide sera étudié. L'intervention du réseau, quant à elle, peut se révéler très différenciée et doit s'appuyer sur une réflexion collective menée avec les enseignants de l'école.

Le travail engagé en amont du cycle des approfondissements

Des groupes de «recherche - action» sont créés au niveau départemental sur les cycles I et II, avec l'aval de l'inspecteur d'académie. Ces groupes s'organisent autour de thèmes comme «la découverte du monde de l'écrit», «la construction du nombre» , ou encore «graphisme et écriture» ou «repérage dans l'espace et dans le temps». Ils ont pour mission d'aider les enseignants à mieux repérer et prendre en charge les difficultés des élèves, avec l'idée que si les difficultés des élèves sont mieux identifiées et repérées plus tôt, moins le cycle III aura pour obligation de mettre en oeuvre ce «traitement d'urgence» que représente aujourd'hui le projet Aida.

Le plan départemental de formation permet aux enseignants volontaires inscrits dans ces groupes de bénéficier de journées de réflexion qui s'ajoutent à celles qu'ils ont choisies de prendre sur leur temps de travail personnel.

Troubles du langage et des apprentissages

Depuis l'année dernière, nous avons créé un comité de pilotage départemental, avec la DDASS, relatif à cette problématique. Demain, dans le cadre des journées parrainées par le groupe Handiscol', nous avons organisé une journée sur ce thème, avec l'intervention d'un chercheur en linguistique et de médecins. Au cours de cette journée, des tables rondes réunissant parents, partenaires, enseignants, sont également prévues sur des problématiques plus précises pour mieux envisager les aides à apporter aux élèves concernés.

Résultats et conclusions

La commande de la direction de l'enseignement scolaire, concernant mon intervention était aussi, outre la présentation du projet Aida, de tenter de mettre en évidence les « ingrédients » qui favorisent la mobilisation des enseignants. Je vais donc essayer de répondre à cette commande.

L'accompagnement

En conclusion, il est certain que les enseignants sont tout à fait concernés par le problème des élèves en difficulté. Nous savons qu'ils ont déjà tenté des expériences dans leurs classes pour leur venir en aide. Malgré tout, un accompagnement est nécessaire pour dynamiser les volontés, encourager les initiatives : il faut que les équipes d'encadrement s'impliquent davantage dans ce domaine. Chaque année, nous faisons le tour de toutes les écoles, avec l'équipe de circonscription, et rediscutons des cas difficiles. Nous sommes aux côtés des enseignants ; cela me paraît indispensable. Cette année, des semaines « vides » sont prévues dans le plan de formation départemental. Ainsi, en fonction des besoins repérés, nous organiserons les stages nécessaires pour accompagner les enseignants en vue d'une amélioration concertée de leurs pratiques. De la même façon, il est envisagé d'utiliser les brigades de formation continue pour permettre aux inspecteurs d'organiser les remplacements dans les écoles pour que les enseignants puissent se rencontrer, observer des pratiques innovantes... dans les classes de leurs collègues.

Les outils

La question des outils est cruciale, elle aussi. Les enseignants attendent qu'on les aide à trouver ou à élaborer des outils qui correspondent bien à leurs attentes, qui soient bien en cohérence avec leur pratique professionnelle quotidienne. Je crois également, en ce qui me concerne, à la valeur des outils fabriqués en commun.

Lorsque des outils passent d'une circonscription à l'autre, il est très difficile de se les approprier. On peut s'en inspirer, mais il est très difficile de les utiliser tels quels. Le sens de l'outil relève plutôt du domaine du « construit » que du « transmis ».

Les résultats observés

Il est également important de renvoyer les résultats obtenus : cela permet de montrer aux enseignants qu'ils se trouvent tous dans la même dynamique et que leur savoir-faire professionnel est source d'efficacité, y compris dans ce domaine difficile de l'aide aux élèves en difficulté. En ce qui concerne Aida, des progrès significatifs ont été constatés pour les élèves qui ont été suivis par le dispositif pendant trois ans, de juin 1996 à juin 1999 : 89,36 % d'entre eux ont maîtrisé les compétences de base en français et 55 % celles liées aux mathématiques, à l'évaluation nationale de sixième.

Pour parvenir à de tels résultats, sans tirer de conclusions hâtives sur les effets du dispositif, il peut se révéler utile de l'imposer. L'IEN a ce pouvoir (devoir?). S'il ne s'agit pas d'exiger la réussite de tous les élèves, il s'agit pourtant d'exiger que tout soit mis en oeuvre dans ce but. Dit comme cela, le message est bien compris des enseignants, surtout si l'accompagnement des équipes de circonscription, évoqué précédemment, est effectif. En effet, comprendre les difficultés des enseignants à trouver et mettre en oeuvre les aides nécessaires est une... nécessité, les accompagner dans leur réflexion est une exigence, tolérer l'inaction me paraît plus difficile. Je demande donc aux enseignants de faire figurer sur l'emploi du temps les moments où le programme Aida est mis en oeuvre.

La continuité des priorités affichées

Pour agir avec efficacité, enfin, les enseignants ont besoin de continuité. Ils ont besoin d'obtenir la certitude que nous ne modifierons pas les priorités tous les ans. À ce titre, l'un des obstacles dont nous pouvons nous plaindre réside dans le nombre important de priorités qui sont affichées. Trop de priorités tue les priorités! Nous devons effectuer des choix, dont les critères centraux devraient être «réussite scolaire» et «plaisir d'apprendre». Les projets d'école et/ou de réseau devraient être les éléments fédérateurs de toutes les énergies déployées autour de l'élève.

Je terminerai mon exposé par une interrogation. Nous nous posons de nombreuses questions relatives aux savoirs de base. Les compétences de base présentes dans les exercices proposés lors des évaluations nationales représentent-elles bien le bagage de base nécessaire pour débiter le cycle III ou la sixième? Ne manque-t-il pas, par exemple, un aspect relatif aux rapports entre lecture et écriture ?

Jean Hébrard : Je vais maintenant inviter Annie Joséfiak à réagir aux exposés de ses collègues et à apporter quelques précisions relatives à son expérience personnelle dans une circonscription du Vaucluse qu'elle a pris en charge il y a peu de temps et qui s'est longtemps caractérisée par une attitude volontiers attentiste face aux impulsions nationales.

Intervention d'Annie Josefiak

Les témoignages très intéressants de nos collègues soulignent une ferme volonté de convaincre et de mobiliser. Ces expériences s'inscrivent dans le temps, la continuité et le travail d'équipe.

Originnaire du département du Nord, je suis arrivée dans le Vaucluse en septembre 1999. Il m'a semblé que l'évaluation n'était pas suffisamment exploitée dans la durée et qu'elle l'était très inégalement selon les acteurs, les départements ou les cultures locales de l'évaluation. Premier

problème : vaincre les réticences et l'immobilisme. Il fallait faire face à des inerties et crispations engendrées par certaines publications médiatiques.

Ces questions devinrent alors centrales dans le travail à conduire d'une part, avec l'équipe de circonscription, et d'autre part avec le second cercle, constitué par les directeurs qu'il fallait convaincre et impliquer.

Ma deuxième problématique est davantage d'ordre fonctionnel. Comment vaincre les résistances et favoriser la correction collective comme fruit d'un regard pluriel associant les équipes de maîtres du groupe scolaire? Comment développer l'utilisation de *Casimir*, la maîtrise de l'outil dans une perspective d'exploitation? Comment travailler sur « l'après-évaluation » ? Comment associer les Rased, les aides-éducateurs? Quelles réalités recouvre la notion de compétence? Ne faut-il pas revoir le système de mesure qui prévoit qu'avec 75 % de réussite, une compétence doit être considérée comme maîtrisée ? Le problème du pilotage par l'inspecteur doit également être évoqué. L'IEN a besoin d'outils lui permettant d'élaborer une géographie de la difficulté scolaire. Il me semble que les directives ministérielles ne sont pas suffisamment claires. Elles placent l'inspecteur comme médiateur ou régulateur. Néanmoins, comment peut-il récupérer des informations lorsqu'il se trouve face à une véritable force d'inertie ? En septembre 1999, je n'ai pu obtenir que 20 % des résultats aux évaluations des CE2 de ma circonscription. À la suite de multiples actions : implication dans des conseils de maîtres, animations pédagogiques, conférences magistrales, réunions de directeurs, message ciblé lors des entretiens d'inspection, j'ai pu progressivement parvenir au taux de 80 % de remontée des réponses et à une évolution positive des représentations... Mais quel investissement en temps, quelle demande d'énergie!... Le travail entrepris l'an dernier porte ses fruits. Les directeurs ont désormais conscience de leur rôle de «dynamiseur» au sein des équipes, les maîtres sont demandeurs d'aide et de formation... Cette année, les évaluations ont été corrigées par les équipes de cycle ou même de groupe scolaire.

Le problème lié à la formation reste considérable : utilisation de l'outil informatique, pratique de l'évaluation, aide aux élèves en difficulté, pédagogie différenciée, remédiation, continuité des apprentissages.

Jean Hébrard : Je remercie Annie Joséfiak. J'ai pu apprécier sur place l'énergie qu'elle a déployée pour relancer les fondamentaux de la loi d'orientation. Elle montre que, même dans des situations *a priori* peu aisées, il s'est révélé possible de mobiliser les enseignants sur la question qui nous intéresse.

Je laisse maintenant la parole à Jean-Charles Ringard, qui va réagir en tant que directeur des services départementaux de l'Éducation nationale et en tant qu'auteur d'un rapport important sur les dyslexies et dysphasies, aux propos qui viennent d'être tenus.

Intervention de Jean-Charles Ringard

Ma vision en tant que DSDEN

Ma première remarque se rapporte au sens de l'évaluation tel que j'ai pu l'entendre ce matin. J'observe que nous essayons tous d'inculquer et de faire vivre une culture de l'évaluation. De mon point de vue, une telle culture n'a de sens que si elle identifie une professionnalité du métier d'enseignant. En conséquence, il est nécessaire que l'évaluation soit constitutive du métier.

En outre, les contributions de ce matin ont largement insisté sur l'aspect instrumental des évaluations et sur les procédures. J'entends bien ces remarques quand il s'agit d'aider les maîtres à des fins stratégiques. Néanmoins, il n'est pas possible de se limiter à l'optique instrumentale. Au-delà de

cette optique, le problème des contenus n'a probablement pas été suffisamment évoqué. Les contenus visent à stabiliser, voire à solidifier, les apprentissages. Je m'étonne de constater le peu de réflexions que l'on peut avoir sur les contenus de l'enseignement, pour des enfants qui se trouvent en difficulté.

Ma deuxième remarque se rapporte aux élèves en difficulté. On voit bien que notre système est aujourd'hui confronté à un enjeu de démocratisation. Peut-on se satisfaire de voir 10 ou 15 % d'enfants entrant en sixième sans avoir acquis l'ensemble des compétences de base ? Peut-on se satisfaire de voir 57000 élèves sortir du système éducatif sans qualification ? Cette situation est d'autant moins tolérable qu'elle s'inscrit désormais dans un contexte de croissance.

Il est bien évident que le problème des élèves en difficulté doit être replacé comme étant l'affaire de tous, et non comme étant celle de spécialistes. Ces derniers ne constituent qu'un recours, lorsque chacun a épuisé toutes les modalités possibles.

Il me semble que la dérive des réseaux d'aide incombe à la responsabilité collective, et ce, à tous les échelons de la hiérarchie. Le ministre a pour volonté, aujourd'hui, de ramener les réseaux d'aide dans la classe, comme une priorité d'intervention, en considérant que si un enfant réussit un apprentissage en milieu scolaire, il sera probablement plus motivé pour apprendre à l'école et en dehors de l'école.

Nous pouvons avoir recours aux aides-éducateurs. Pour autant, nous ne devons pas faire de ceux-ci des spécialistes des élèves en difficulté. La seule présence de ces aides ne constitue pas une réponse pour les élèves en difficulté.

Ma troisième remarque se rapporte au fonctionnement des équipes et des départements.

Vos témoignages montrent la cohérence des équipes de circonscription et la cohérence des orientations d'un département. Il n'est pas possible de demander aux instituteurs de s'engager dans une démarche de projet si les circonscriptions et les départements ne témoignent pas eux-mêmes d'un fonctionnement en équipe.

De mon point de vue, cette nécessaire cohérence suppose trois conditions élémentaires :

- la première réside dans le fait que les relais de l'État tiennent le même discours, même si ce discours est l'objet de nombreuses concertations
- la deuxième réside dans l'accompagnement de proximité du projet. La formation la plus efficace, à mon avis, contient un accompagnement de proximité. Cet accompagnement suppose une cohésion de l'intervention des équipes de circonscription. Chacun, dans l'équipe de circonscription, doit être tendu vers le même objectif ;
- la troisième réside dans le fait de ne pas hésiter à rendre compte et à valoriser. Il faut montrer que les situations progressent.

Ma vision en tant que rédacteur du rapport sur la dyslexie dysphasie

J'ai rédigé, voici quelques mois, un rapport, demandé par Ségolène Royal et repris par Jack Lang et Dominique Gillot. Ce document évoquait la question des enfants dyslexiques et dysphasiques.

Je ne suis pas un spécialiste des problèmes de lecture et d'écriture. Je n'ai fait que mettre en synergie des points de vue. J'ai, en outre, tenté de faire en sorte qu'une ligne directrice s'établisse au plan national.

La dyslexie et la dysphasie ne constituent plus des troubles codés et identifiés comme tels. Il est question, aujourd'hui, de troubles du langage oral et écrit. Dans les nomenclatures utilisées en France

et à l'étranger, on ne parle d'ailleurs pas de dyslexie ou de dysphasie. Ces concepts ont même été abandonnés par certains chercheurs anglo-saxons et américains.

La symptomatologie, l'étiologie et les publics ne sont pas les mêmes entre la dyslexie et la dysphasie. Lorsque la ministre a commandé ce rapport, elle se trouvait aux États généraux de la maîtrise de la langue, en mai 1999, et a été interpellée par la présidente d'une association importante. Dans ce domaine, nous devons nous garder d'une trop grande subjectivité face à la diversité des positions théoriques des chercheurs.

Nous devons tout de même reconnaître l'existence d'une tendance, qui accrédite l'idée selon laquelle les troubles sont plutôt d'ordre fonctionnel.

Lorsque j'ai commencé ma carrière d'inspecteur, en 1980, j'étais imprégné de la mouvance de l'époque, qui s'attachait à un retour sur le sens. Tout ce qui concernait le codage et les rapports entre l'oral et l'écrit ne dominait pas la pensée. Nous avons connu une évolution intellectuelle à ce titre. Au terme de ce rapport, c'est la souffrance des enfants et celle des familles qui m'ont le plus troublé. La souffrance des enseignants qui ont ces élèves dans leur classe est elle aussi patente.

Le rapport propose une entrée qui est d'abord pédagogique. Il ne constitue pas un retour sur les neurosciences. Les actions de prévention résident dans les actions pédagogiques du maître de la classe. Il convient donc de savoir différencier sa pratique pédagogique en fonction de la diversité du public scolaire. Du même coup, c'est l'action en maternelle qui sera conditionnante.

Nous avons posé le problème de l'évaluation des acquis des élèves, du diagnostic et du dépistage. Nous avons tenté de dire qu'il ne fallait pas parler de trouble du langage oral avant l'âge de cinq ans. De la même façon, il ne faut pas parler de trouble du langage écrit avant l'âge de huit ans. Il n'en demeure pas moins qu'avant cinq ou huit ans, la valeur prédictive de l'avis du maître est réelle. Nous devons prendre l'avis des maîtres au sérieux, tout en disposant d'un cadre de référence.

En définitive, c'est le travail du maître dans sa classe qui apparaît en filigrane dans ce rapport. Par voie de conséquence, toute mesure pédagogique prise pour des enfants estimés « à risque » par le maître de moyenne section nécessite la mise en place d'activités pédagogiques de structuration de la maîtrise de la langue orale. Cette observation pose à nouveau la question de l'évaluation en maternelle.

Pourtant, il est aussi évident que le cycle II constitue indiscutablement un niveau d'intervention où une évaluation systématisée est sans doute nécessaire. L'évaluation peut contribuer à affiner la perception de l'enfant, et partant de mettre en place des stratégies d'aide appropriées. Certains enfants « à risque » sont potentiellement porteurs d'un trouble. C'est donc un autre niveau d'analyse qui est en jeu : de l'évaluation pédagogique de la classe, on passe à un diagnostic différentiel, qui requiert un regard de spécialiste, tel un psychiatre, un phonologue ou un neurologue.

L'évaluation des CE2 présente un intérêt. Si des carences fortes sont constatées, à ce niveau, dans le domaine de la langue écrite, nous nous trouvons à un niveau de repérage dans lequel il faut passer au stade supérieur, pour engager des remédiations.

Nous manquons de références dans le domaine de la remédiation pédagogique, et donc d'éléments de contenu. Il ne suffit pas d'évaluer et de diagnostiquer. Toutes ces évaluations appellent en effet des solutions. L'évaluation peut permettre d'engager et de dynamiser l'action. Elle n'est pas une fin en soi.

Face à ces troubles du langage, nous avons estimé que des actions devaient être menées en faveur d'un groupe qui représente moins de 1 % de la population. L'école n'est en effet pas suffisamment

armée pour résoudre les troubles de ce groupe de population. Des dispositifs significatifs sont probablement nécessaires. Il existe, en France, des établissements ou des classes spécialisés qui ont su ajuster leurs réponses.

Jean Hébrard : À travers les propos qui ont été tenus ce matin, je vois se dessiner une profonde transformation du travail de l'équipe de circonscription. Jusqu'à ces dernières années, cette équipe était centrée sur l'élaboration d'une didactique de plus en plus élaborée. Désormais, l'équipe pédagogique se recentre sur la question des élèves en difficulté. On voit bien comment, dix ans après la loi d'orientation, nous nous trouvons face au défi lancé par celle-ci, qui correspond à la lutte contre la sortie du système scolaire sans qualification. Le système éducatif doit se recentrer sur cette priorité, en considérant le rôle pivot de l'équipe de circonscription. Nous contribuerons tous à résoudre ces questions. Il ne faut pas fournir de recettes aux maîtres, mais une volonté et des moyens d'agir. Notre travail est en passe de changer, de même que notre rôle.

Questions de la salle

Les hésitations relatives de l'institution en matière de logistique n'ont-elles pas contribué à une manière de s'apaiser du travail auquel nous essayons de nous livrer dans les circonscriptions? Le matériel et les outils ont-ils été diffusés aisément ? Je me demande si ces difficultés n'ont pas contribué à une certaine gêne dans la mise en place des travaux d'évaluation.

Le problème des élèves en difficulté n'est-il pas le problème de tous les élèves ? J'ai peur que nous n'observions les problèmes que par le plus petit côté. Ne conviendrait-il pas plutôt d'améliorer la pédagogie générale ? q Ma question concerne les maîtres G. Les réseaux sont souvent évoqués aujourd'hui dans la prise en charge des élèves en difficulté. Néanmoins, le texte se rapportant aux maîtres de réseau parle d'un travail sur l'estime de soi. Il semble donc difficile d'amener ces maîtres dans la classe. En outre, pourra-t-on disposer d'un outil *Casimir* relatif à la circonscription ? q Nous prendrions le risque, avec les seules évaluations nationales, de tirer des conclusions hâtives et partielles. À mon sens, nous devons corroborer nos informations avec un certain nombre de données. En outre, nous repérons, grâce à ces outils, les difficultés des élèves, et non simplement les élèves en difficulté. Il devient dès lors possible de se pencher sur la question du contenu, qui a été évoquée par M. Ringard.

Les enseignants, tout comme les inspecteurs, ont besoin d'outils simples. Depuis quelques années, une véritable culture de l'évaluation s'est installée autour de *Casimir*. L'outil *Casimir* pourrait aisément être amélioré et simplifié. C'est surtout un calculateur. Ne pourrait-on pas, au niveau du ministère, produire un outil qui soit plus facilement utilisable ? q À mon sens, avant de prendre en charge des élèves en difficulté, nous devons remettre en cause nos pratiques. Nous avons mis en place des pratiques spécifiques d'évaluation et de correction des évaluations. J'insiste sur le fait que nous avons besoin d'être reconnus dans nos tâches.

q Vous avez évoqué le cas des maîtres de réseau. On peut certes être dérangé par certaines pratiques, mais le problème de l'enfant en difficulté est un vrai problème, qu'il ne faut pas sous-évaluer. Il nous faudra décider, un jour ou l'autre, si ce réel problème se traite à l'intérieur de l'école ou en dehors. Le problème de l'estime de soi, en ce qui le concerne, doit être débattu également, mais en interne.

Jean Hébrard : Il est clair qu'une politique ne se met pas seulement en place par le biais de décisions. Elle est le fruit d'une conviction certes, mais aussi d'incessantes discussions et de patientes négociations. Dans le domaine de l'éducation, nous avons besoin de temps. Les récents aléas que nous avons rencontrés indiquent qu'il est nécessaire de créer les conditions d'un consensus clair sur ce dossier délicat.

Le budget qui est voté pour l'Éducation nationale n'est pas illimité. Chaque année, le ministre doit faire des choix quant à la répartition de ce budget. Or les évaluations coûtent très chères. Très souvent, la DPD se demande s'il ne conviendrait pas de partager ce poids financier. Nous devons garder en mémoire le fait que les politiques s'élaborent progressivement, souvent par des tâtonnements prudents qui permettent de choisir avec discernement parmi les différentes solutions imaginables.

La volonté du ministre quant au rôle de l'évaluation dans le système éducatif est parfaitement claire. Les dispositifs qui ont été élaborés depuis plus de dix ans pour certains d'entre eux comme ceux qui sont en cours de construction vont jouer un rôle encore plus décisif dans le travail que nous menons.

Intervention de Jean-Marie Herrera

Nous savons que la politique des cycles est aussi une conséquence de la recherche menée sur le terrain par les enseignants qui étaient confrontés à la difficulté des élèves. Lorsque l'on s'intéresse à l'analyse des difficultés d'un élève, cet intérêt a un effet sur la réflexion globale ou sur la pédagogie globale. Cette analyse aura donc un impact sur l'ensemble des élèves.

Je l'ai déjà évoqué, suite à la réflexion sur les difficultés rencontrées par les élèves du cycle III, des groupes de réflexion ont été créés pour les cycles I et II, relatifs au graphisme, à l'appropriation de l'espace écrit... On voit bien que la réflexion engagée pour le cycle III sera profitable pour tous les enfants de l'école primaire.

Pour ce qui concerne le problème du contenu et de la démarche, il est évident que nous cherchons comment nous y prendre pour être les plus efficaces. Cette recherche d'efficacité va bien entendu au-delà du seul problème d'organisation. Dans un premier temps, je crois qu'il faut savoir de quoi on parle. Quelles sont vraiment les compétences présentes dans les programmes? Quelles sont celles non maîtrisées par les élèves? J'ai très rapidement réalisé, en arrivant dans la circonscription, que peu d'enseignants, voire de formateurs, connaissaient vraiment les compétences dont on parlait (de base, approfondies, remarquables). Actuellement, nombreux sont les enseignants qui notent des « problèmes de langage » chez les élèves de maternelle. Cette question des troubles de langage se trouve véritablement dans l'air du temps.

Attention aux effets de mode! Enfin, je pense très sincèrement que lorsqu'on a aidé les enseignants à trouver ou à inventer les modalités de fonctionnement qui vont leur permettre de mettre en oeuvre les aides nécessaires pour leurs élèves, ils disposent de toutes les compétences professionnelles voulues pour aborder les problèmes de contenu et de démarche. Il est urgent de reconnaître leur professionnalisme. Il faut combattre l'idée qu'il leur faut attendre qu'un chercheur reconnu leur dise comment il faut faire.

La recherche a le même statut que l'accompagnement des équipes de circonscription.

Elle accompagne un investissement professionnel, elle ne se substitue pas à lui. Des élèves attendent qu'on les aide. C'est la réflexion professionnelle des enseignants qui constitue la première étape de la réponse à leur apporter. L'équipe de circonscription fait le tour des écoles et essaie, en fonction des problèmes rencontrés, d'aboutir à une prise de position. Nous devons également inciter les enseignants à alimenter leur propre réflexion par des lectures appropriées. Les stages de besoin sont là, aussi, pour enrichir leur réflexion pédagogique.

Claude Cannac :

Je souhaite évoquer la question des élèves en difficulté. Ce que nous mettons en oeuvre de manière spécifique pour ces élèves peut servir pour tous les autres élèves. À l'inverse, lorsque l'on s'adresse aux élèves ordinaires, la stratégie ne se révèle pas toujours valide pour les élèves en difficulté.

À mon sens, l'aide aux enseignants doit certes se porter sur les contenus, mais aussi sur une approche réflexive de la pratique. Je constate que les enseignants se trouvent insérés dans leur action. Le fait de mettre en place des moments de réflexion et d'analyse de l'action constitue une forme de reconnaissance de leur professionnalité.

L'échange de pratiques, sur un terrain de confiance mutuel, peut permettre d'engager des avancées.

Daniel Subervielle : Je souhaite répondre à la question relative à l'implication des maîtres G dans le travail relatif aux élèves en difficulté. Les maîtres G actuels ne doivent pas oublier le précédent qu'a constitué la disparition des RPM qui n'a pas été fortuite et s'est fondée sur de vraies raisons.

Le réseau d'aide doit être considéré comme étant au service à la fois des élèves et du bon fonctionnement de l'institution, en termes de nécessité afin d'offrir aux élèves les meilleures conditions possibles pour réaliser des apprentissages. Les élèves doivent vivre ces apprentissages de façon constructive en tirant des gratifications et en étant reconnus. Certes, le maître G doit travailler dans le registre de l'estime de soi.

Mais n'est-ce pas là le régime de travail de l'ensemble des maîtres ? Vraisemblablement, l'action des maîtres G peut constituer un volet spécifique. A u demeurant, ces maîtres doivent s'ouvrir à ce chantier relatif à l'apprentissage des élèves.

Jean-Charles Ringard : Pour ce qui concerne les élèves en difficulté, je vous conseille de vous pencher sur le rapport de Catherine Moisan et de Jacky Simon, relatif aux Zep. Ce rapport avait montré qu'il n'existait pas de pédagogie spécifique en zone d'éducation prioritaire. En outre, ce rapport indiquait que la réussite scolaire était permise par un retour aux pratiques pédagogiques et aux contenus d'enseignement .

Pour ce qui concerne la question relative aux troubles du langage, il est vrai que dans la question du trouble, est implicitement reconnue l'atteinte d'une fonction. Or si une fonction est atteinte, nous devons admettre que l'enseignant ne peut résoudre à lui seul un tel trouble. Nous constatons que lorsqu'un trouble est diagnostiqué, nous pouvons le réduire, le maîtriser ou le suppléer. Néanmoins, il ne disparaîtra jamais, à la différence d'un retard scolaire. De ce fait, nous devons poser la question de la place du corps médical dans les troubles du langage.

Dans notre rapport, nous reconnaissons que les troubles du langage constituent un problème de santé publique, puisque des réseaux de spécialistes doivent s'établir dans les régions pour organiser des diagnostics différenciés. Il semble qu'il manque des établissements en mesure d'accueillir les enfants atteints de troubles lourds, pour lesquels l'édifice scolaire ne peut rien faire. Les programmes applicables à ces enfants sont tellement spécifiques et définis de manière tellement collégiale et intensive, qu'ils nécessitent d'autres lieux que l'école. Pour autant, tout enfant présentant un trouble du langage écrit, et donc une déficience, n'est pas nécessairement atteint d'un handicap. Dès lors, selon la nature du trouble, la très grande majorité des enfants doit être scolarisé en milieu scolaire ordinaire. Ce milieu scolaire ordinaire doit alors accepter d'assouplir les dispositifs, d'avoir des programmes d'accompagnement spécialisés où l'on recourra à des intervenants extérieurs selon la nature du problème.

J'insiste, dans le cadre de la remédiation, sur la question du contenu pédagogique.

Synthèse des ateliers

Les ateliers ont fait ressortir plusieurs types d'interrogations, de souhaits ou de demandes explicites, exposés de manière synthétique ici.

A propos de l'évaluation nationale en CE2

- Dix ans après la loi d'orientation et la mise en place des cycles pédagogiques à l'école primaire, même si l'évolution des pratiques n'a pas été aussi rapide qu'on l'aurait souhaité et si elle n'est pas partout équivalente, les équipes pédagogiques commencent à développer un regard plus analytique sur la situation des élèves. Les évaluations nationales contribuent à « informer » ce regard mais définir les difficultés des élèves reste toujours aussi difficile pour les maîtres. Il faut encore faire évoluer, dans la majorité des cas, le fonctionnement pédagogique pour que des adaptations de l'existant soient réalisées en fonction des effets constatés sur les apprentissages et révélés par les évaluations nationales. Les finalités de ces évaluations doivent donc être confirmées ; il est clair qu'elles sont, au service des élèves, des outils pour aider à élaborer des parcours personnalisés.
- Néanmoins, des adaptations de l'outil ne sont pas à exclure. Ainsi, d'aucuns souhaiteraient un élargissement des champs de ce qui est évalué. Beaucoup se prononcent en faveur de protocoles constitués de telle façon qu'une compétence ne soit pas « évaluée » par un seul item. Pour la majorité des participants, la référence aux « compétences de base », sous ce nom ou un autre, reste importante. Les insuccès n'ayant pas la même importance au regard d'un programme de remédiation, il importe que les analyses conduites par les maîtres soient guidées par ces repères qu'ils ont fini par s'approprier. Cependant, des précisions sont souhaitées quant à ces « compétences de base » dont on critique les fondements plus statistiques que didactiques. Leur limitation à la lecture et à certains domaines mathématiques est regrettée. Beaucoup s'interrogent sur le statut des compétences autrefois dites approfondies ou remarquables, dont la présence n'est pas ressentie comme nécessaire par tous.
- Même si la valeur des évaluations est surtout rapportée à leur fonction dans la régulation des parcours pédagogiques, les inspecteurs sont aussi attachés aux outils qui permettent un traitement élargi des résultats et une intégration des données aux tableaux de bord des circonscriptions ; des liaisons avec INPEC sont souhaitées. Des expériences existent qui mériteraient d'être prises en compte pour l'évolution du logiciel Casimir.
- Enfin, en matière d'évaluation, il est souligné que l'opération nationale doit être conçue comme l'affaire de tous. Un travail commun sur les évaluations en CE2 et en 6^{ème} (et l'on regrette là que la communication par les collègues des résultats en 6^{ème} ne soit pas encore partout la règle) doit avoir des répercussions sur les progressions pluriannuelles par cycle, et sur l'élaboration d'évaluations intermédiaires qui soient dans la cohérence des évaluations nationales en français et en mathématiques.

A propos des futurs programmes de l'école primaire

- Il est très massivement souhaité que les programmes intègrent davantage à l'avenir les deux registres : contenus et compétences. La définition de « compétences de base » comme un sous-ensemble des compétences est une perspective qui divise les participants. Il est certain que cette définition donnerait des repères plus clairs pour la régulation des parcours pédagogiques mais il est craint aussi que d'aucuns en fassent un programme minimum. Dans ce cas, certains font remarquer qu'une bonne maîtrise d'un programme minimum bien pensé serait préférable à des difficultés généralisées.
- Le caractère critique de certaines compétences, avec des critères pour leur évaluation à certaines étapes de la scolarité, devrait néanmoins être explicité dans les documents d'accompagnement des programmes qui peuvent être plus précis en arguments didactiques.

A propos des outils pour les équipes pédagogiques et de circonscription

- En accompagnement des évaluations nationales, manquent actuellement des « banques de données » qui proposeraient des situations de réapprentissage et d'entraînement. Mais il manque surtout des suggestions permettant aux maîtres de prendre en charge l'hétérogénéité de leurs classes. L'organisation globale est difficile à gérer et toutes les idées de dispositifs mis en place pour prendre en compte cette difficulté seraient bienvenues.
- En accompagnement des programmes, au delà des compléments didactiques nécessaires dans les champs disciplinaires, il est demandé des outils d'aide à la préparation de la classe. Plus largement, tout document susceptible d'actualiser l'information des maîtres pour qu'ils gèrent mieux leur liberté pédagogique serait considéré comme un élément important de la formation continue des maîtres. L'aptitude à faire des choix éclairés a besoin d'être constamment stimulée.
- En matière d'outils pour les équipes de circonscription, si l'on se félicite de la diffusion récente de divers documents, on regrette cependant que cette diffusion n'ait pas été annoncée (les outils étant alors mieux intégrés aux programmes d'animation pédagogique) et qu'elle se soit faite sur la base d'un seul exemplaire par circonscription.
- Enfin, maintenant que l'équipement informatique de chaque inspecteur est réalisé, d'autres formes de communication et de mutualisation des expériences sont vivement souhaitées. Ce serait à coup sûr une manière de gagner du temps car le temps reste l'outil essentiel, et qui manque aujourd'hui.

Les actes du séminaire *l'exploitation de l'évaluation nationale en CE2: la lecture*, ont été publiés par le ministère de l'Éducation nationale en collaboration avec le CRDP de Versailles en décembre 2000 dans la collection "programme national de pilotage".