

DEVENIR ELEVE A L'ECOLE MATERNELLE

« Apprendre à comprendre l'école pour apprendre à l'école »

« Si l'on n'y prend garde, les élèves, dès leur entrée à l'école, sont plus aisément dans l'action "spontanée", immédiate, dans la réalisation des tâches scolaires auxquelles ils sont confrontés sans en comprendre la finalité d'apprentissage et sans la mobilisation cognitive supposée. N'identifiant pas les tâches en termes d'objet d'apprentissage et de savoirs à s'approprier, n'allant pas au-delà de la réalisation de la tâche au plus près de la matérialité de celle-ci, ils "omettent" ainsi de réfléchir pour faire. Il est donc nécessaire de donner aux enfants "les mots pour identifier les objectifs du travail scolaire, d'une part en leur donnant des tâches assez complexes pour susciter leur réflexion et, d'autre part, en pratiquant un questionnement individualisé de l'élève afin de lui permettre d'explicité la tâche qu'il doit accomplir. L'expérience montre qu'une telle démarche peut effectivement transformer les apprentissages des élèves, apprentissages qui sont alors toujours simultanément langagiers, linguistiques et disciplinaires. Un tel travail se situe forcément dans l'interaction des domaines du langage, des savoirs, de l'école, des pratiques sociales. Mais cela signifie sans doute qu'il faut regarder de plus près ce que chaque élève fait véritablement dans sa classe avec le langage et à propos du langage. »

Élisabeth BAUTIER, Psycholinguiste, Professeur des universités – PARIS VIII,

Discipline : Sciences de l'éducation

APPRENDRE A L'ECOLE APPRENDRE L'ECOLE

2008 - Chronique Sociale

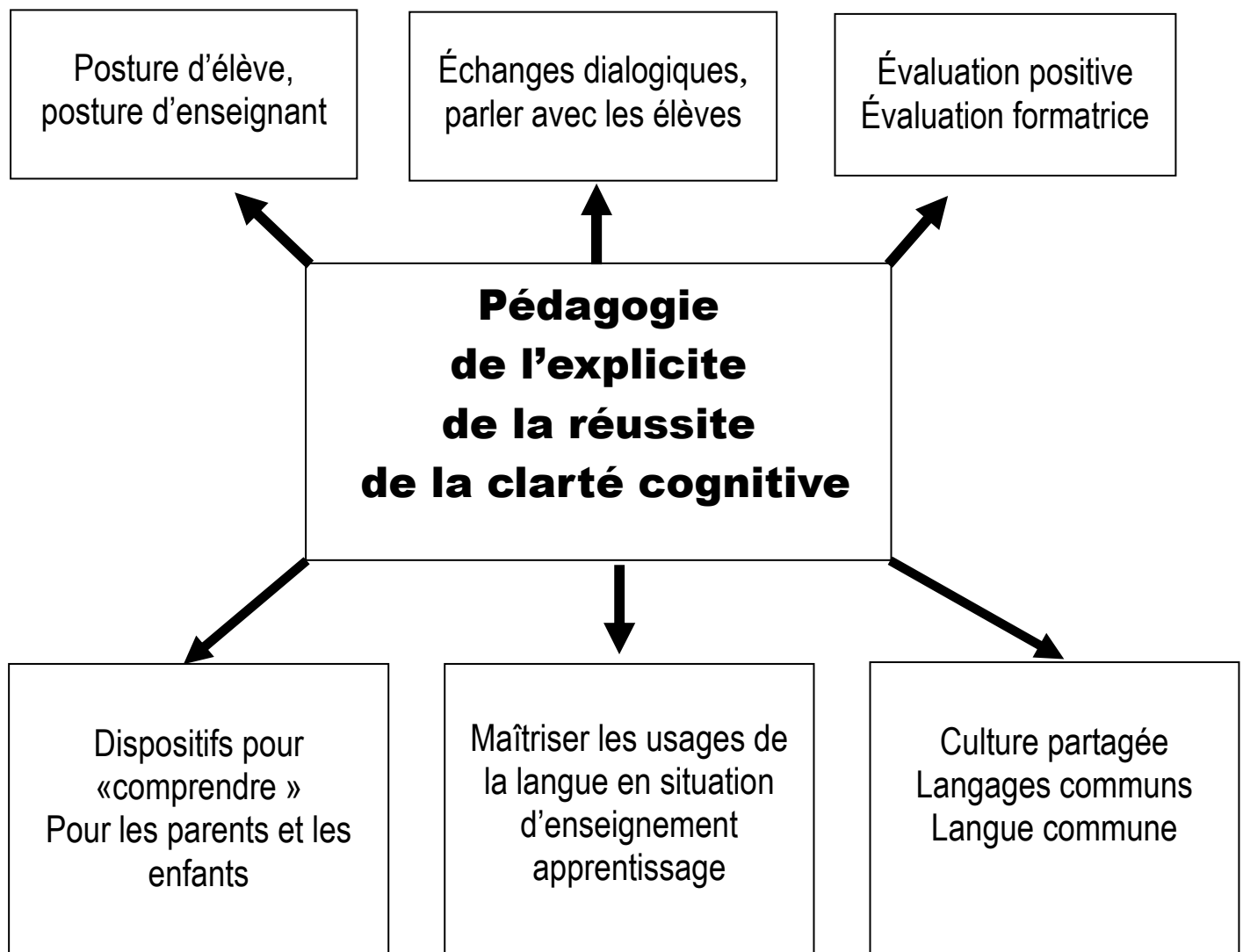


Document élaboré par :

Sophie BROTHIER, PEMF, Nathalie BUGNICOURT, PEMF, Véronique COUZON, PEMF,
Nathalie QUILLET, PEMF, Sophie VIAUD, PEMF, Stève WINTER et Yves QUINTIN, IEN.

PREAMBULE

Ce document a été réalisé afin d'aider les collègues dans leur pratique quotidienne de classe. Il pose, en cohérence avec les programmes, des principes généraux d'action et une démarche visant à rendre explicite les attentes de l'enseignant pour des jeunes enfants qui découvrent l'école. Ce document se veut à la fois support de réflexion et support opérationnel pour une mise en œuvre pratique d'une pédagogie de la réussite. Les différentes facettes de cette approche figurent dans le schéma ci-dessous.



STRUCTURE DU DOCUMENT

I – APPRENDRE A COMPRENDRE L'ECOLE, COMPRENDRE A L'ECOLE

1. **Constats** : hétérogénéité des élèves lors de la première scolarisation, certains élèves ont une expérience qui leur permet une adaptation rapide et aisée, d'autres sont en position d'insécurité et vulnérables
2. **Orientations** : 3 impératifs, permettre à l'enfant à devenir élève, impliquer les parents, construire une pédagogie de l'explicité, de la réussite et de la clarté cognitive
3. **Démarche** : De type « recherche action ». S'appuyer sur des données de la recherche pour construire une pratique maîtrisée et efficace
4. **Expérimentation** : formuler les apprentissages et les représenter pour les identifier et se les approprier dans un processus transparent.

II – LES SAVOIRS STRATEGIQUES DETERMINANTS DE LA REUSSITE A L'ECOLE ELEMENTAIRE

1. Clarifier et distinguer les concepts, tâche, compétence, capacité, savoirs, attitudes
2. Préciser la place, les modalités et les finalités de l'évaluation dans la démarche
3. Des apprentissages prioritaires et des points sensibles

III - TROIS PÔLES INDISSOCIABLES, LE MAÎTRE, LES PARENTS, L'ÉLÈVE

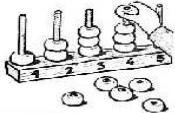
1. **Le maître** : « penser la classe »
2. **Les parents** : s'impliquer dans le processus d'apprentissage
3. **L'élève** : s'inscrit peu à peu volontairement dans une posture d'écopier

IV - LA DEMARCHE

1. Programmer des objectifs d'apprentissage pour une période
2. Sélectionner des situations, des projets, des activités, des tâches
3. Mettre en œuvre :
 - ✓ **Avant l'activité** : présenter les apprentissages visés, les formuler, les représenter
 - ✓ **Pendant l'activité** : accompagner l'élève dans la réalisation des tâches et l'identification appropriation des capacités, mis en place d'une évaluation formatrice qui associe l'élève au repérage de ses progrès
 - ✓ **Après l'activité** : associer les élèves au bilan, évaluer les acquis, identifier les progrès, pointer les réussites
4. Synthèse de la démarche

V – CONCLUSION PROVISOIRE

I - APPRENDRE A COMPRENDRE L'ECOLE, COMPRENDRE A L'ECOLE

En Janvier/Février, en Moyenne section, j'ai appris à :		
Langue écrite, Devenir élève		
Tenir correctement mon crayon 	Ecrire mon prénom en capitales d'imprimerie 	Redire un conte en respectant l'ordre d'arrivée des personnages et leurs actions 
Redire une poésie ou une comptine en entier 	Me tenir tranquille sur le banc quand on réfléchit tous ensemble 	Colorier sans dépasser 
Découvrir le monde des quantités		
Dire la comptine numérique jusqu'à 10 	Compter le nombre de... 	Associer une collection à un nombre jusqu'à 6 

1 - constats

Quand les enfants entrent à l'école maternelle, ils ont déjà un vécu de trois ans qui leur a permis de commencer à comprendre, à penser et à « parler » le monde dans lequel ils vivent. Certains ont une expérience réduite à la cellule familiale, d'autres, gardés chez une nourrice, connaissent une petite communauté plus élargie, d'autres encore qui ont fréquenté une structure d'accueil comme la crèche ont déjà une expérience de la vie en collectivité. Quel que soit le monde dans lequel ils auront déjà vécu, *quelles que soient leurs expériences, quelle que soit leur langue et la maîtrise qu'ils en ont*, tous les enfants auront à comprendre l'école *pour pouvoir apprendre à l'école, pour pouvoir apprendre de l'école*. Certains possèdent déjà les moyens de s'adapter rapidement à l'univers scolaire, d'autres moins familiers des usages langagiers et de l'univers scolaires se trouvent d'emblée dans une position d'insécurité qui compromet leurs chances d'une adaptation réussie.

Comprendre l'école maternelle ? Un jeu d'enfant ! répondront maints adultes. Mais à y regarder de plus près, qui se souvient de son expérience scolaire à la maternelle, des apprentissages acquis, de la façon dont ils ont été appris. D'ailleurs les parents pensent-ils que leurs enfants vont acquérir *des savoirs, des attitudes et des comportements scolaires* dès la maternelle ? Les enfants comprennent-ils qu'en *utilisant* les mêmes jeux, *les mêmes outils, les mêmes objets culturels que ceux qu'ils* peuvent posséder à la maison ou qu'ils ont *découverts* à la crèche, ils vont s'approprier les savoirs indispensables pour un parcours scolaire de réussite. *Comment l'enseignant peut-il accompagner et aider l'enfant dans cette conquête du statut et du métier d'élève qui conditionnent son avenir scolaire ?*

2 – orientations

Pour répondre à ces questions, trois impératifs ont guidé notre réflexion et constituent le fil rouge du document :

✓ Permettre à l'enfant de devenir élève :

- Permettre aux enfants de maternelle de « **comprendre l'école pour devenir des élèves** » ce qui ne va pas de soi et suppose de bien identifier les facteurs déterminants d'une adaptation scolaire, qu'il s'agisse de pratiques culturelles ou de pratiques sociale dominantes ou minoritaires, de modalités d'accès au savoir, de rapport à la loi ou de rapport aux savoirs scolaires plus ou moins adaptés au projet d'instruction et d'éducation de l'écolier.
- Comme le précisent les programmes de 2008, « *Les enfants doivent comprendre progressivement **les règles de la communauté scolaire, la spécificité de l'école, ce qu'ils y font, ce qui est attendu d'eux, ce qu'on apprend à l'école et pourquoi on l'apprend. Ils font la différence entre parents et enseignants. Progressivement, ils acceptent le rythme collectif des activités et savent différer la satisfaction de leurs intérêts particuliers. Ils comprennent la valeur des consignes collectives. Ils apprennent à poser des questions ou à solliciter de l'aide pour réussir dans ce qui leur est demandé. Ils établissent une relation entre les activités matérielles qu'ils réalisent et ce qu'ils en apprennent** (on fait cela pour apprendre, pour mieux savoir faire). Ils acquièrent **des repères objectifs pour évaluer leurs réalisations** ; en fin d'école maternelle, ils savent identifier des erreurs dans leurs productions ou celles de leurs camarades. Ils apprennent à rester attentifs de plus en plus longtemps. Ils découvrent le lien entre certains apprentissages scolaires et des actes de la vie quotidienne.* »

✓ Impliquer les parents :

- Permettre aux parents de comprendre que la maternelle est bien une école c'est-à-dire un lieu d'instruction et d'éducation Le but est d'améliorer le dialogue entre l'institution scolaire et les parents d'élèves en aidant ces derniers à répondre aux questions qu'ils se posent et en les aidant à faire évoluer les représentations qu'ils peuvent avoir de l'école :
 - Savoir ce que l'on fait et comment on le fait à l'école maternelle
 - Comprendre que l'école maternelle est un lieu et un temps d'apprentissages
 - Comprendre ce que son enfant vit dans la journée et la semaine scolaires
 - Comprendre les attentes de l'institution, ses codes, ses règles d'organisation et de fonctionnement
 - Identifier les acteurs, enseignants, personnels municipaux, RASED, médecin scolaire, psychologue, en faire des interlocuteurs
 - Comprendre les enjeux d'une première scolarisation réussie
 - Savoir comment favoriser l'adaptation scolaire de son enfant et assurer le suivi de sa scolarité en maternelle

✓ Construire une pédagogie de l'explicite, une pédagogie de la réussite, une pédagogie de la clarté cognitive :

- Pédagogie de l'activité. La pédagogie de la maternelle prend d'abord en compte les besoins affectifs, moteurs, sociaux et cognitifs des enfants. Simultanément, elle s'appuie sur la connaissance des processus de développement et la connaissance des stratégies d'apprentissage spécifiques aux jeunes enfants, en respectant **les stratégies d'apprentissage naturelles qu'ils mettent spontanément en œuvre**. Elle utilise leur curiosité pour le monde environnant qui met la pensée en mouvement, qui déclenche l'action et l'exploration tâtonnante du réel pour concevoir et conduire les activités scolaires. Ainsi, l'école maternelle met-elle les enfants « *en situation de faire* », « *en situation d'agir* » d'où des programmes structurés en **domaines d'activité**, à l'école maternelle, on parle de **pédagogie de l'activité**. Conception qui conduit à bien des dérives en ce qu'elle peut laisser penser qu'il suffit d'agir pour découvrir et apprendre. C'est d'ailleurs un reproche qui est fait à notre école maternelle. On a bien mis en évidence que la multiplication des expériences et la succession des activités, conçues pour éviter la routine et l'ennui ne garantissent en rien que l'enfant fasse des apprentissages. On a souligné l'inconvénient des pédagogies par projets qui parient trop souvent sur des apprentissages incidents et

aléatoires. Pédagogie de l'invisible, pédagogie du vide largement critiquées parce qu'elles se contentent de faire vivre, sans expliciter, sans identifier les savoirs, sans les formuler, sans se soucier de progressivité, sans prendre en compte la logique des parcours et la nécessaire complexification des situations, des supports et des tâches. Activités qui intéressent et qui mobilisent les enfants, activités qui plaisent aux enfants mais activités fugitives qui n'apprennent rien ou trop peu aux enfants.

- **Le projet ambitieux de l'école maternelle** N'importe quelle garderie, n'importe quel centre aéré peut faire cela, à savoir mettre les enfants en situation d'agir. Le projet de l'école maternelle est beaucoup plus ambitieux. Il s'agit de **mettre les élèves en situation de faire plus et mieux**. C'est-à-dire que l'on va conduire les élèves, avec des moyens et des stratégies adaptées à **percevoir et comprendre qu'il y a quelque chose au-delà du faire**. Qu'au-delà de l'action, qu'au-delà de la réussite de l'action il y a quelque chose à comprendre et à apprendre quelque chose qui n'est pas évident, qui n'est pas visible à première vue et qui implique d'adopter **une posture cognitive seconde**, donc n'être pas seulement **dans le coup de l'action**, mais aussi **dans l'après-coup de cette action**. Être capable non seulement de dire ou de raconter ce que l'on a fait, mais aussi d'identifier et de formuler ce que l'on a appris. Il faut aider les élèves à dire ce qu'ils ont fait, comment et avec quoi ou avec qui ils l'ont fait, bien sûr, c'est incontournable et cela suppose un travail langagier particulier.
- **Maîtriser les usages de la langue**. Mais ce n'est pas suffisant. Il faut aussi promouvoir une réflexion sur l'activité qui permette à l'élève de dire ce qu'il pense avoir appris, dire ce qu'il pense savoir, dire ce qu'il pense de ce qu'il a fait. Aider l'enfant à comprendre ce qui est en jeu dans l'activité en termes de savoirs, ces savoirs étant le plus souvent implicites pour les élèves. Les élèves agissent mais n'apprennent rien parce qu'ils n'identifient pas les apprentissages en jeu dans les activités, plus encore si ces activités sont calquées sur des pratiques sociales et culturelles. On ne jardine pas à l'école maternelle pour jardiner, on jardine pour construire des savoirs dans le domaine de la biologie végétale... comme on ne fabrique pas des confitures seulement pour le plaisir de les manger ou apprendre la recette, on découvre un procédé de conservation des fruits lié au fait que les fruits mûrissent, se gâtent et pourrissent... Dans cette approche pédagogique le maître doit s'efforcer, pour chaque situation de distinguer ce que l'on fait de ce que l'on apprend, ce que l'on fait c'est le moyen, ce que l'on apprend, c'est l'objectif. Distinguer le temps de l'action du temps de la réflexion sur l'action. Cette distinction impose de manipuler consciemment trois types de langage :
 - le langage comme **moyen de dire** et comme **moyen de faire** (langage de l'action, langage d'accompagnement de l'action, moyen d'influencer les comportements) Temps de l'action, des consignes, des commentaires, des citations.
 - le langage comme **système linguistique** (langage objet d'observations et de manipulations, de reformulations, de comparaison de différentes manières de dire)
 - le langage comme **manière de penser et de construire un univers de référence** (mise à distance, effort d'énonciation et de structuration de la pensée)
- Il faut donc conduire les situations en aidant les élèves à **circuler dans ces modes de parler/dire/penser différents**. Il doit donc y avoir un va et vient constant entre **la langue comme moyen de dire, comme moyen d'apprendre et de penser et comme objet d'analyse**. Les deux dimensions, système linguistique (formes discursives, lexique, syntaxe) et manière de penser (connaissances sur le monde, savoirs encyclopédiques) sont certainement les moins investies. Il faut donc penser la langue comme un moment et un moyen d'avancer dans la structuration des activités d'élaboration et d'appropriation des savoirs. Cela implique d'**aider les élèves à mobiliser un oral moins centré sur la communication et les échanges spontanés en mettant en évidence petit à petit que les usages et les formes du langage ne sont pas indépendants des expériences de vie et ne sont pas indépendants non plus des univers de connaissance que l'on explore**. L'école ne doit pas isoler la maîtrise de la langue des domaines de connaissances qu'elle investit et elle doit faire découvrir ces univers de référence et de connaissance sans lesquels la langue ne peut se construire.

Devenir élève, observables :

Projet/Situation/Tâche	Langage d'action Usage spontané en contexte Usages communicatifs et expressifs	Langage objet d'observations Attention portée aux différentes manières de dire, manipulations, reformulations	Langage manière de penser Mise à distance, effort d'énonciation et de structuration de la pensée Élucidation des savoirs scolaires
	Code restreint Langage commun Dépendant du contexte Particulariste horizontal	Structuration de l'oral, dimensions métalinguistique et métacognitive. Stratégies et matériau linguistiques. « parler écrit »	Code élaboré Langage formel Indépendant du contexte universaliste Oral scriptural Discours vertical
Maître			
Définit clairement les objectifs d'apprentissage dans sa préparation			
Distingue clairement tâche/objectif d'apprentissage			
Formule clairement la tâche (consignes)			
Précise clairement le but et les raisons de la tâche			
Précise clairement les apprentissages visés			
Promeut un oral réflexif (reformule, explicite, précise)			
Sollicite et encourage les élèves à dire, à reformuler, à expliciter			
Prend en compte les émotions des élèves			
Prend en compte les erreurs des élèves, individuellement, collectivement			
Précise les attendus, les exigences, les critères de réussite			
Élèves			
reformulent les consignes collectives, les comprennent			
Acceptent le rythme imposé			
Maintiennent leur attention			
Se concentrent sur la tâche			
Savent questionner le maître pour demander une précision, de l'aide			
Sont invités à dire ce qu'ils font et pourquoi ils le font			
Peuvent faire état de leurs émotions			
Sont invités à dire ce qu'ils vont apprendre ou ce qu'ils sont en train d'apprendre			
Sont invités à observer leurs erreurs et celles de leurs camarades, à les expliciter			
Sont associés au repérage de leurs acquis (portfolio, cahier des réussites, cahier de progrès ou d'apprentissages)			

3 - démarche

S'appuyer sur des données de la recherche

- « Apprendre à l'école, apprendre l'école » du groupe Escol sous la direction d'Élisabeth Bautier
- « Comment l'enfant devient élève » de Marie-Thérèse Zerbato-Poudou»
- « Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle » et « première maîtrise de l'écrit CP/CE1/ classes spécialisées » du groupe de recherche PROG piloté par Mireille Brigaudiot

Pour construire une pratique au service de la réussite de tous les élèves...

- des pratiques quotidiennes « efficaces » avec des outils créés pour éclairer les apprentissages
- un dialogue permanent avec les élèves toujours axé vers la compréhension de ce qu'ils viennent apprendre à l'école **et la nécessaire distinction entre ce qu'ils font et ce qu'ils apprennent**
- L'évaluation positive et formatrice de leurs résultats : «maternelle = école de la réussite »

Pour cela, travailler...

- La posture: **adopter, contrôler et maîtriser une posture d'étayage** c'est-à-dire une posture qui offre aux élèves un soutien qui les mènera graduellement à une plus grande autonomie ; (**une posture attentive, exigeante, qui stimule, sollicite, encourage, aide**, une posture qui s'intéresse à ce que font, disent et expriment plus ou moins explicitement les élèves, une posture attentive aux émotions et aux ressentis.
- Les échanges dialogiques : pour encourager les élèves à dire ce qu'ils pensent à échanger, à exprimer des doutes ou des certitudes
- La parole : **le parler professionnel, sa qualité, sa complexité, sa précision, sa clarté pour communiquer et dialoguer, pour dire autrement et dire mieux, pour formuler clairement les savoirs de manière à structurer la pensée**

Pour cela, informer, expliciter, coopérer...

Mettre en place des dispositifs pour comprendre la culture et le langage de l'école

- ✓ à l'intention de l'enfant qui découvre l'école en entrant à la maternelle
- ✓ à l'intention de ses parents

Afin de

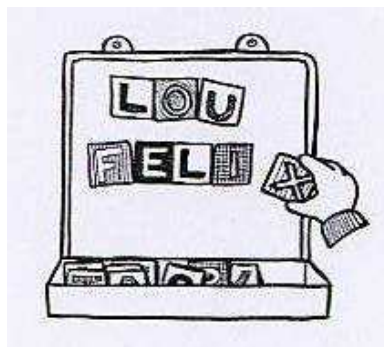
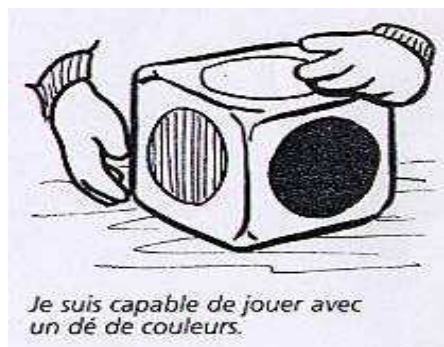
Construire une culture commune, maîtriser des codes tant en compréhension qu'en production, s'approprier des usages de langue, s'approprier des connaissances, développer la pensée, conquérir de la langue, devenir élève... Pouvoir apprendre, pouvoir dire ce que l'on a appris, savoir montrer que l'on sait.

4 - expérimentation

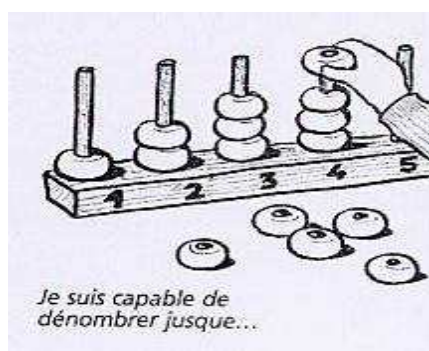
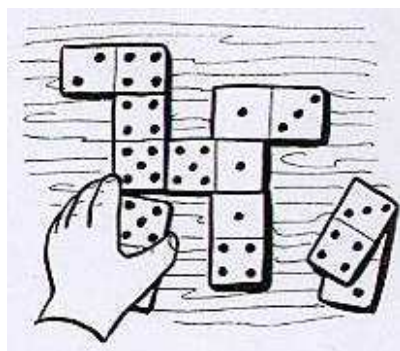
Le but de cette expérimentation est de réussir à développer une pédagogie de l'explicite pour « identifier et formuler ce qu'il faut apprendre », pour « apprendre à apprendre », « apprendre à comprendre ce qu'on apprend » et « apprendre à montrer que l'on a compris et ce que l'on a compris ».

Notre pédagogie s'efforce de faire la différence entre **l'objectif visé, les capacités définies par les programmes, les compétences du socle et les tâches** lors de la phase de conception. Dans la mise en œuvre, elle s'efforce de rendre

lisibles pour les élèves, les apprentissages visés au cœur d'une activité ou d'une tâche. Pour aider les élèves à identifier et à formuler les savoirs nous travaillons à rendre explicite et compréhensible notre propos d'enseignant. Dans cette perspective, avec les élèves, nous avons **conduit systématiquement un travail d'identification et de formulation des apprentissages visés sous forme de petites vignettes repères.**



Chaque vignette doit être légendée



Exemple de vignettes utilisées en classe.

L'expérimentation vise à évaluer l'impact de cette approche de clarification sur les apprentissages et les capacités des élèves. Dans cette perspective un travail de hiérarchisation des savoirs a été effectué afin de sélectionner ceux qui nous apparaissent comme « incontournables », « stratégiques », « déterminants de la réussite scolaire à l'école élémentaire » et par conséquent prioritaires dans notre approche.

II – LES SAVOIRS STRATÉGIQUES, DÉTERMINANTS DE LA RÉUSSITE À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

1- clarifier et distinguer les concepts

Une des premières choses que l'on découvre dans la pratique de la classe, c'est la nécessité de bien distinguer une tâche scolaire des savoirs, des capacités et des attitudes qui permettent de la réaliser :

- ✓ savoirs conceptuels
- ✓ savoirs procéduraux
- ✓ capacité à gérer la tâche, à réguler son comportement, à demander de l'aide
- ✓ capacité à comprendre les consignes
- ✓ capacité à utiliser des outils, tels que les outils scripteurs, les ciseaux, la colle...
- ✓ capacité à se concentrer sur la tâche et à la conduire à son terme

Dans notre approche pédagogique nous avons eu le souci de distinguer ces différentes composantes de toute situation scolaire qui imposent des usages spécifiques du langage, pour formuler des consignes, désigner des actions, formuler des savoirs, réguler des comportements, reformuler des propos, préciser, expliciter...

On peut distinguer trois temps dans la pratique de la classe,

- ✓ le temps d'avant l'action qui doit permettre à l'élève de comprendre ce qu'on attend de lui, qu'il se représente la tâche, à quoi elle sert, ce qu'elle va lui permettre de découvrir, d'explorer, d'apprendre, de conforter, de développer...
- ✓ le temps de l'action qui mobilise une stratégie, une procédure, du temps, des supports et des outils
- ✓ le temps de l'après-action qui doit permettre un retour sur ce qui a été fait avec le souci de ne pas confondre ce que l'on a fait, comment on l'a fait avec ce que l'on a appris et ce que l'on ne savait pas

2 - Préciser la place, les modalités et les finalités de l'évaluation dans la démarche

Dans cette approche, l'évaluation constitue un élément essentiel et ses différents aspects, finalités et modalités de mise en œuvre, doivent faire l'objet de précisions :

Finalités de l'évaluation dans la démarche

- **Pour se rendre compte :**
 - Repérer et comprendre les effets de sa pratique professionnelle
 - Ajuster ses pratiques : ciblage des objectifs, guidance de la poursuite des objectifs.
 - Dépasser une approche globale, souvent juste mais aussi souvent trop imprécise pour permettre d'identifier les décalages, les « zones de besoin », les points de fragilité qui appellent des aides ou des remédiations (aides personnalisées par exemple).
- **Pour rendre compte :**
 - Aux élèves : les aider à identifier ce qu'ils savent, ce qu'ils savent faire, ce qu'ils doivent apprendre ; les aider à prendre la mesure de leurs réussites et des progrès réalisés, des progrès possibles.
 - Aux parents d'élèves : les assurer que l'école se soucie d'apporter à leur enfant ce qui lui est dû ; leur donner les informations utiles sur des acquis, des progrès, l'absence de progrès, des obstacles, des besoins, etc.
 - À l'institution et à la société : attester de la prise en compte des exigences institutionnelles, valoriser les effets de la scolarisation maternelle.

Ce qu'il faut évaluer

- **les attendus :**

- ils sont définis par le socle commun en termes de connaissances et compétences, par les programmes de 2008 en termes de capacités (être capable de...)
- les exigences restent à définir dans le cadre du conseil de maître, elles concernent les indicateurs et les critères de réussite ainsi que la réflexion sur le fait que tous les élèves sont concernés

- On n'évalue que ce qu'on a permis d'apprendre et de construire, qui suppose une articulation claire et précise entre le moment de l'évaluation et la durée, la chronologie des temps d'apprentissage.
- On évalue ce qui est déterminant : Tout n'est pas au même niveau, il faut faire des choix, des choix cohérents avec nos objectifs.

Quels outils ?

- Pour prendre la mesure des acquis : Recourir aux épreuves / situations / exercices étalonnés, validés (Banquoutils - Eduscol)
Inventer localement des situations / exercices ou-et guides / grilles d'observation (MUTUALISER)
- Pour garder trace : un « tableau de bord » pour la classe ; les livrets scolaires pour les élèves; un livret de réussite pour les élèves, ou un livret de progrès, différence entre parcours d'apprentissage et bilan.

Quels dispositifs ?

- Objets, dates, supports à l'évaluation possiblement variables selon les enfants mais l'appréciation des élèves dépend des « observables » et des critères retenus.
- Observation dans les situations naturelles de classe (à quelles conditions cette observation peut -elle être support à l'évaluation?) ou avec une tâche conçue pour évaluer.
- Evaluation spécifique ou « globale ».
- Evaluation individuelle ou en groupe.
- Evaluation « institutionnelle » ou propre à la classe voire à un élève.
- L'illusion de l'exhaustivité.
- Les limites des épreuves papier-crayon: peu pertinentes notamment pour le langage sauf pour évaluer la compréhension (par exemple, images, dessins) ou les découpages en syllabes, le repérage de sons.

Des précautions

- L'évaluation est un point d'appui de l'école maternelle mais ne doit pas devenir envahissante et prendre le temps de l'apprentissage.
- Evaluer ce qu'il faut, ce qu'on peut, quand il le faut, quand on le peut.
- Pour cela, il faut maîtriser le programme et avoir des repères sur le développement des enfants : savoir à quoi il importe d'être attentif, pouvoir capter les signaux positifs et repérer les points d'alerte en situation.
- L'évaluation comme accompagnement de l'apprentissage pour permettre à l'enseignant de mieux enseigner et à l'élève de mieux apprendre
- L'école maternelle doit recourir à des situations, des démarches d'évaluation qui lui sont propres, ne pas « primariser » l'évaluation.
- Il vaut mieux multiplier les prises d'indices en « situation écologique » que créer des situations factices.
- Au-delà des résultats obtenus à une évaluation, leur interprétation est déterminante.
- Un élève peut ne pas satisfaire à une évaluation sans être en difficulté encore moins en échec (Pb de l'interprétation, la communication)
- Différencier clairement difficulté et besoin.

3 - Des apprentissages prioritaires et des points sensibles

- Le langage, une priorité
 - ✓ Les compétences de communication (les interactions)

- ✓ Les compétences en production (le langage d'évocation, la transformation de l'oral en écrit)
 - ✓ Les compétences en compréhension (les consignes, les textes lus par l'adulte, fictions et documentaires)
 - ✓ Les premières compétences dans l'étude de la langue (les contenus et les procédures)
 - ✓ L'entrée dans l'écriture
-
- Les compétences numériques
 - Les compétences liées au « devenir élève »
 - Le repérage dans le temps et l'espace (y compris les espaces « culturels » et les temps racontés)
-
- Les compétences liées au « devenir élève »
 - ✓ Ce qui est en jeu
 - ✓ Le respect des règles (*l'enfant dans la classe et l'école*) Pratiquer les civilités d'usage ; rester dans les règles des échanges (communication) ; avoir des relations équilibrée avec les adultes ; connaître et respecter les règles de vie
 - ✓ La coopération (*l'enfant avec les autres*) : connaître les autres (prénoms) ; les écouter (communication) ; agir avec eux (aider, se faire aider, proposer, etc.);
 - ✓ Les comportements adaptés d'élève (*l'enfant face aux tâches scolaires*) : pratiquer la communication pour apprendre (questionner, répondre à des questions, proposer ou demander de l'aide) ; participer à un projet ; aller au bout de tâches simples ; identifier des erreurs (donc avoir des repères) ; rester attentif ; identifier ce qui a été appris et en parler, y recourir (importance des supports).

III - TROIS PÔLES INDISSOCIABLES : LE MAÎTRE, LES PARENTS, L'ÉLÈVE.

1- Le maître : « penser la classe »

Il(Elle) doit nécessairement penser en amont tout ce qui va se dérouler dans sa pratique quotidienne de la classe :

Dans la conception de ses programmations, il lui faut différencier **programmation d'objectifs et programmation d'activités** :

Les programmations d'objectifs sont référées aux référentiels de compétences (socle commun) et des capacités (programmes pour l'école maternelle). Ces programmations doivent permettre d'organiser les parcours d'apprentissage selon une logique de complexification et de progressivité. Les programmations d'activités d'articulent avec les programmations d'objectifs et listent les situations adaptées à mettre en œuvre successivement en œuvre pour permettre une réelle appropriation des capacités dans les différents domaines.

1 Les **capacités** du devenir élève dans tous les domaines (pour dire ce qu'il apprend)

2 Les **capacités** qui relèvent d'un projet de classe

3 Les **capacités** visées plus particulièrement sur **une** période (en particulier les domaines « Découverte du monde » et « Langage oral et écrit »)

Sa tâche consiste ensuite à créer, des **instruments de planification** sous forme de tableaux, de schémas et d'élaborer **des outils de repérage pour les élèves (avec des vignettes, ses outils)** : (voir partie pratique « Amener les élèves à comprendre : les différentes étapes chronologiques en classe. »)

La conception de séquences d'apprentissage nécessite ensuite de définir clairement :

- les postures professionnelles à adopter (exigences, attention aux réactions des élèves, prendre le temps de dire et de faire dire, donner du temps aux élèves, différencier pour ceux qui ont le plus de besoins...)
- les discours, formulations, structures syntaxiques et le lexique à adopter de manière à être clair, précis et compréhensible. Cette phase impose de s'interroger sur ce qui peut faire obstacle à la compréhension des élèves : un vocabulaire trop spécialisé, un langage trop chargé d'implicite, des confusions entre les consignes, les tâches, les capacités attendus, les apprentissages à faire
- formuler clairement la manière de dire ce que l'on veut apprendre, ce que l'on a appris. Il faut, en effet que l'élève apprenne, bien sûr, mais il faut aussi qu'il soit capable de montrer qu'il a appris et de dire précisément ce qu'il a appris. au besoin en l'écrivant dans ses préparations (cf. PROG et Mireille Brigaudiot)

2 - Les parents : s'impliquer dans le processus d'apprentissage

Parallèlement à ce travail avec ses élèves, l'enseignant(e) met en place la communication de cette organisation aux parents :

- Il paraît important, en tout début d'année, lors de la réunion de rentrée de les informer en leur présentant quelques-unes des vignettes qui seront utilisées, ainsi qu'un exemple de tableau présentant les apprentissages, un schéma de projet et une grille d'évaluation telle qu'ils la retrouveront dans les cahiers de leurs enfants à chaque fin de période avec l'explicitation du codage « positif » qui sera mis en place. Il est à noter que si nous avons opté pour cette solution, c'est parce-que les « smileys » ou autres « feux tricolores » utilisés auparavant sur ces évaluations étaient tellement dénaturés par certaines familles qu'ils créaient un stress chez les élèves en début de période (« mes parents, ils m'ont dit : on veut que des feux verts, la prochaine fois ! »)
- Ensuite, lorsque le programme des apprentissages a été présenté aux élèves, l'enseignant(e) l'affiche dans le couloir à leur intention, ce qui donne lieu à discussion entre parents et enfants à l'entrée ou à la sortie de la classe. Cela permet de leur donner des points de repère pour comprendre les étapes que vont franchir les élèves (apprentissages progressifs).

3 - L'élève : s'inscrit peu à peu volontairement dans une posture d'écolier

Maintenant que l'enseignant (e) sait ce qu'il (elle) attend des élèves, il doit en classe, leur signifier clairement l'objet d'apprentissage et leur donner les clés pour comprendre.

L'élève peut mieux comprendre :

- pourquoi il est à l'école,
- à quoi servent les travaux proposés
- Savoir ce qu'on attend de lui
- Comment il peut y parvenir
- comment entrer dans son habit d'élève.

Dans un premier temps il est donc nécessaire de faire découvrir et d'explicitier avec eux les apprentissages visés au moyen de vignettes qui serviront de repères. Vient ensuite le moment de leur présenter les « projets d'apprentissages » et de discuter ensemble de ce qui a été prévu par l'enseignant(e) sur la période qui commence.

À la fin de chaque période, l'enseignant(e) procède à l'évaluation des progrès avec chaque élève. À cette fin, il a construit sa grille d'évaluation avec certaines des vignettes utilisées pour la présentation des apprentissages de la période concernée. Elle tient sur une page (on n'évalue que l'essentiel !) et sera collée dans le cahier de l'élève.

IV – LA DEMARCHE

1 -Programmer des objectifs d'apprentissage pour une période

Ce travail est un travail en amont, fait par l'enseignant de la classe, en lien avec les programmations d'école sur le cycle. C'est indispensable afin que le maître et ses élèves s'imprègnent des objectifs d'apprentissages qu'ils auront à travailler ensemble. Les projets seront aussi présentés.

La démarche :

A partir des programmations annuelles de l'école, il s'agit de créer des programmations de classe par période au fur et à mesure du déroulement de l'année, objectifs par objectifs.

La tâche du maître consiste ensuite à créer ses outils, essentiellement sous forme de tableaux et/ou de schémas avec des vignettes :

- Ceux qui servent à informer les élèves des apprentissages en cours et à venir (apprentissages pour la période qui débute, projets de classe à réaliser)
- Ceux qui servent à communiquer avec les parents pour leur faire comprendre les objectifs d'apprentissage du moment (les projets d'apprentissage pour la période x)
- Ceux qui servent à distinguer les tâches scolaires et les apprentissages visés (qu'est-ce que j'apprends en faisant telle ou telle tâche ? À quoi ça va me servir ensuite ?)
- Ceux qui servent à effectuer les bilans de fin de séance en classe avec les élèves (qu'avons-nous appris aujourd'hui ?)
- Ceux qui servent à évaluer avec les élèves leurs progrès (ce que je sais faire, ce que je dois perfectionner encore)

2 – Sélectionner des activités, des projets, des situations, des tâches

De cette programmation périodique, le maître doit tirer les activités qui serviront à atteindre les objectifs visés. ...le travail concret avec les élèves commence...

3 - Mettre en oeuvre

Avant l'activité

présenter les apprentissages visés, les formuler, les représenter

Le but du maître à cette étape est de réussir à développer une pédagogie explicite pour « apprendre à apprendre » en maternelle et « apprendre à comprendre ». (voir les questions théoriques dans la partie « ce qu'en disent certaines équipes de chercheurs... »)

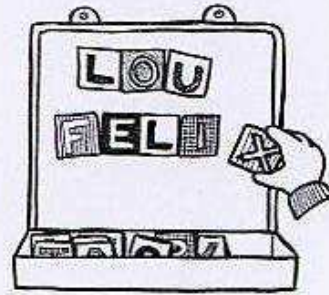
Dans un premier temps il est nécessaire de présenter et expliciter les vignettes utilisées avec les élèves :
« Cette période, nous allons travailler pour apprendre à..... »

Exemples de vignettes :

Nous allons travailler pour apprendre à



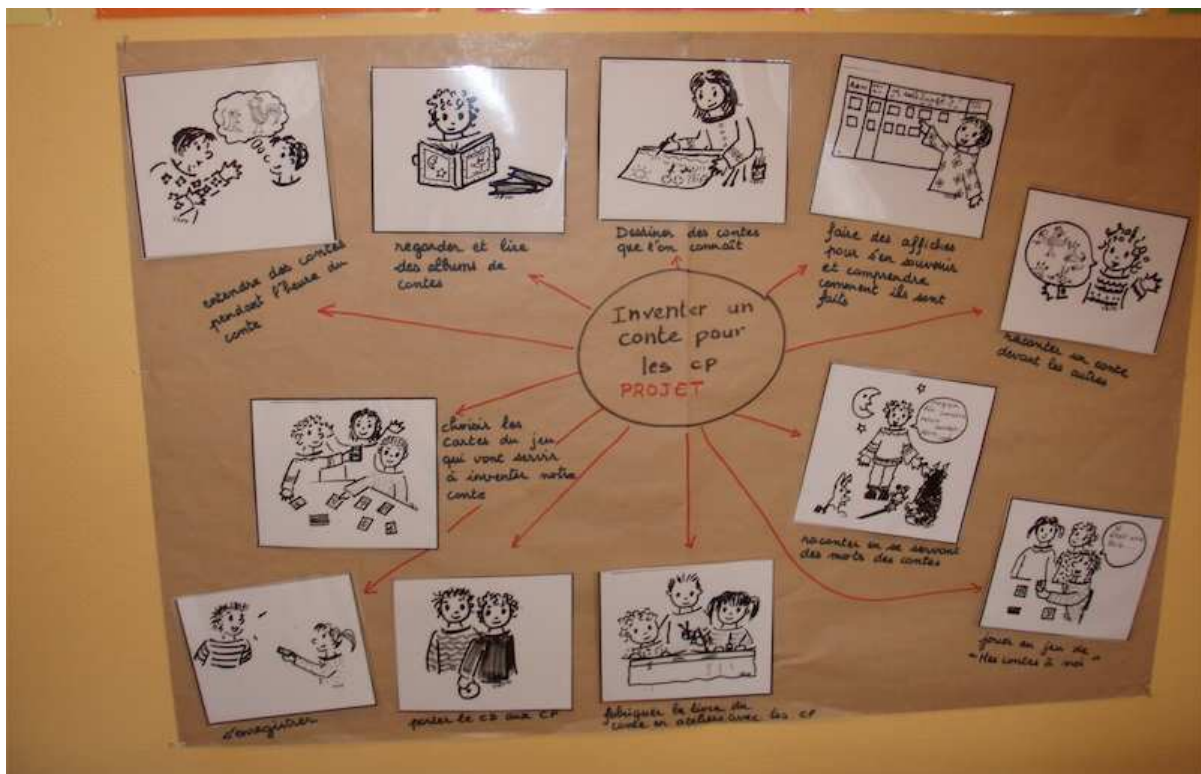
Je suis capable de faire un puzzle.



...faire un puzzle.

...écrire des prénoms avec des lettres mobiles

Exemple d'utilisation de vignettes pour illustrer un projet (ici, projet « inventer un conte pour les élèves de CP »)



Il existe plusieurs façons de s'y prendre. De manière non exhaustive, voici celles que nous avons expérimentées, en petit ou grand groupe :

- proposer les vignettes sous forme de jeu de cartes, celles qui sont en liaison avec les apprentissages visés pour la période : « Cette période nous allons travailler sur.. »
- exposer les projets d'apprentissages sous forme de tableau, (vignettes classées par domaines) et faire décrire aux enfants chaque dessin pour mieux les expliciter
- lorsqu'il y a « projet » à expliciter, créer devant eux le schéma du projet en y insérant les vignettes que l'on a préparées (mais encore inconnues des élèves). Laisser affiché ce schéma dans la classe (ou le couloir) à hauteur des enfants, tout le temps que dure le projet pour que les élèves puissent s'y référer à l'envi.

- afficher une nouvelle vignette en grand format au tableau, à chaque fois qu'on aborde un nouvel apprentissage : « alors là, aujourd'hui, en faisant ceci, nous allons apprendre cela (ou nous entraîner à...) ». Laisser les vignettes affichées grand format au tableau tant que l'apprentissage est en cours et s'y référer à chaque fois qu'on évoque le dit apprentissage.

Pendant l'activité

accompagner l'élève dans la réalisation des tâches et l'identification appropriation des capacités, mis en place d'une évaluation formative qui associe l'élève au repérage de ses progrès

Pour aider les élèves à comprendre et mémoriser les objectifs de la période, chaque vignette est agrandie, plastifiée.

Certaines vignettes vont servir toute l'année (voire encore les années suivantes avec d'autres enseignants(es)) et seront bien intégrées par les élèves qui les retrouveront avec plaisir et pour certains avec soulagement (*Ouf ! On a du temps pour apprendre à écrire des mots, en fait !*).

D'autres vignettes viendront enrichir ce petit « capital dessins » au fil de l'année scolaire (et des années de maternelle, pourvu que l'on commence dès la petite section... Dans l'idéal !). Les élèves les découvrent toujours avec intérêt et prennent vite l'habitude de les expliciter avec l'étayage de l'enseignant(e). C'est ici qu'« apprendre à comprendre » prend tout son sens aux yeux des enfants fragiles qui rentrent peu à peu dans leur « habit d'élève » à l'école maternelle.

Il est malgré tout important, surtout avec les plus fragiles, de vérifier régulièrement que les élèves mettent toujours du sens derrière ces dessins.

Ces vignettes, présentées lors du passage des consignes ou/et lors des synthèses des activités avec les élèves servent à comprendre dans quel registre d'apprentissage on se situe. (« *Lors de cette activité ce matin, vous allez travailler pour apprendre à ... ?* ») Il nous apparaît aujourd'hui nécessaire de ritualiser dans nos classes ce bref moment de réflexion quotidien.

Le jeu de cartes ainsi créé peut aussi servir de jeu de loto, de memory ou tout simplement d'aide mémoire lors des passations de consignes



Cette mise en images aide à la mise en mots puis à l'intégration et à la compréhension des objectifs d'apprentissage...et plus généralement à la compréhension des enjeux de la maternelle.

Durant toute la période, les élèves auront donc au quotidien, au fil des activités et projets en cours l'occasion de verbaliser et de mémoriser les objectifs et les compétences mis en avant par les choix du maître.

Pendant l'activité, l'élève fait avec les autres et avec le maître, le but étant que les élèves acquièrent de plus en plus d'autonomie.

Les élèves sont amenés à travailler deux par deux, voire quatre par quatre, en étant capables de se détacher petit à petit de l'aide du maître, et en étant capable de comprendre son rôle, les interactions avec les autres, d'avoir un regard et un recul sur ce qu'il a fait.



Après l'activité, il est nécessaire de faire un retour collectif sur le travail (qu'il ait été individuel ou en groupe). Cette étape est importante pour qu'il y ait verbalisation et construction collectives des savoirs. Un retour vers les vignettes est parfois utile.

Pour résumer la démarche jusqu'ici exposée, voici un tableau récapitulatif ci-après.

TABLEAU RECAPITULATIF DES ETAPES 1, 2 ET 3

Etapes	Le maître	L'élève	Les outils	Les familles
1	Définir une programmation par période			
2	Définir les activités pour chaque objectif visé			
3	Aider l'élève au quotidien, au fil des activités à APPRENDRE A COMPRENDRE L'ECOLE - Présenter les vignettes fabriquées par le maître. - Expliciter les projets : définir un vocabulaire commun à la classe sur les apprentissages prévus. - Afficher les projets dans la classe (pour les élèves) et dans le couloir (pour les parents). - Ritualiser la référence aux vignettes du projet et/ou de la période. - Faire un bilan collectif en se référant aux vignettes. <i>Qu'est ce que l'on a appris ?</i>	Découvrir les vignettes illustrant les objets d'apprentissage pour chaque période ou pour un projet : - en grand groupe, - en groupes restreints, - en autonomie. Verbaliser la tâche (ce qu'il a fait) et l'objectif d'apprentissage (ce qu'il a appris) pour ainsi apprendre à travailler de manière autonome en individuel ou en groupe (il donne du sens à l'activité réalisée).	Jeu de vignettes. Réalisation de panneaux. Vignettes agrandies, plastifiées et affichées. Vignettes de taille réduite sous forme de cartes à jouer pour une manipulation facilitée.	Découvrir les panneaux affichés dans le couloir pour une communication explicite. Avec les points de repère communiqués, faire comprendre aux parents que les apprentissages de leurs enfants vont être progressifs sur les trois années de l'école maternelle. Faire comprendre aux parents que le lien très important entre l'école, l'élève et la famille.

Après l'activité

associer les élèves au bilan, évaluer les acquis, identifier les progrès, pointer les réussites

Pour l'élève :

Les critères d'évaluation sont énoncés en collectif en début de période et repris en individuel ou en petits groupes pendant les passations de fin de période.

Les vignettes encore une fois servent de support privilégié.

Il est choisi d'évaluer avec l'élève ce qui est quantifiable objectivement

Exemple : cette période, j'ai travaillé pour apprendre à :

Réciter la comptine numérique jusqu'à ...,

Reconnaître des lettres en capitales

Lire les jours de la semaine sur le calendrier

Pour le maître :

Les évaluations négatives et implicites découragent. Il est donc primordial que le regard porté sur l'enfant reste positif. Il faut donc plutôt insister sur la mise en valeur des résultats déjà atteints plutôt que ses manques, sur la mesure de son évolution plutôt que son niveau propre.

Pour les parents :

En début de période, les feuilles récapitulant les objectifs d'apprentissages sont affichées dans le couloir (ce sont les mêmes que celles présentées aux élèves).

Exemple pour la période Novembre/décembre en GS



Les critères d'évaluation sont donc accessibles à tous ; cet affichage devient un lieu d'échange entre les enfants et leurs parents, et entre les parents et les enseignants.

La feuille d'évaluation individuelle de chaque enfant est mise dans le cahier remis à chaque fin de période. Cette feuille est à consulter et à signer.

- **FORME DE L'OUTIL :**

Une grille (limitée à un tableau d'une seule page et ne comprenant que les vignettes du « Devenir élève », « Découvrir le monde » et « Langue »), préparée par l'enseignant(e) et reprenant les vignettes-dessins bien connues des élèves en sera le support.

Seuls deux « codages » nous sont parus essentiels pour mettre en valeur les réussites et rester positif par rapport à ce qu'il reste à perfectionner. L'enseignant(e) reporte sur chaque grille individuelle le codage devant l'élève :



(« j'ai réussi »),



(« à poursuivre »)

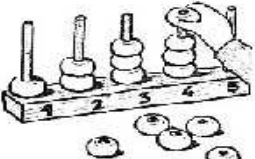
Ces codages ont bien sûr été explicités aux élèves en début d'année.

Les vignettes codages présentées aux élèves



Exemple : Feuille d'évaluation de fin de période

En Janvier/Février, en Moyenne section, j'ai appris à :		
Langue écrite, Devenir élève		
Tenir correctement mon crayon 	Écrire mon prénom en capitales d'imprimerie 	Redire un conte en respectant l'ordre d'arrivée des personnages et leurs actions 
Redire une poésie ou une comptine en entier 	Me tenir tranquille sur le banc quand on réfléchit tous ensemble  www.dangercole.blogspot.com	Colorier sans dépasser 

Découvrir le monde des quantités		
Dire la comptine numérique jusqu'à 10 	Compter le nombre de... 	Associer une collection à un nombre jusqu'à 6 

- S'EVALUER PENDANT UNE ACTIVITE**

L'utilisation par les élèves de ces vignettes « j'ai réussi » ou « à poursuivre » pour valider des travaux ou des recherches faites en binôme est intéressante et sert de point d'appui aux bilans collectifs à la fin de l'activité.

Exemple d'un travail en binôme sur les espaces entre des mots, évalué par les élèves grâce aux vignettes « j'ai réussi ! » ou « à poursuivre... »



• EVALUATION DE FIN DE PERIODE

À la fin de chaque période, viendra l'évaluation des progrès avec chaque élève. Ce « rituel » de fin de période sera réalisé la dernière semaine avant les vacances sur la grille présentée plus haut dans « forme de l'outil ».

Là encore, plusieurs manières de gérer ce moment.

- Pour les plus fragiles, il est parfois nécessaire (pas toujours, car l'émulation du petit groupe permet aussi à des élèves trop réservés de participer...) de travailler cette grille en individuel avec de petites manipulations. On met alors le reste de la classe en activités autonomes (et si on a la chance d'avoir une Atsem à plein temps, ce moment peut être très calme...) pour effectuer cette passation avec chacun.
- Pour les autres, ce moment peut se faire en petits groupes avec lesquels on vérifie rapidement les acquis soit en manipulant chacun à son tour, soit en posant de petites devinettes, soit en justifiant avec eux les réussites avec les productions déjà réalisées dans les cahiers ou sur les murs de la classe.
- On peut choisir de remplir les grilles devant eux ou bien, pour aller plus vite, de les collecter sur un tableau à double entrée de la classe reprenant les vignettes et les prénoms des élèves et se réserver la tâche de les reporter ultérieurement sur chaque grille.

[illegible]

- Dans chaque cas de figure, il importe que chaque élève soit acteur de son évaluation avec l'enseignant(e) et qu'il ait intégré que celui-ci respectera le contrat tacite qui a été établi : écrire ce qui a été vraiment testé avec l'élève, rester positif.
- Même pour les élèves les plus avancés de la classe, il reste toujours des éléments à perfectionner. Il est important de le leur signifier par écrit.

TABLEAU RECAPITULATIF DE L'ETAPE 4

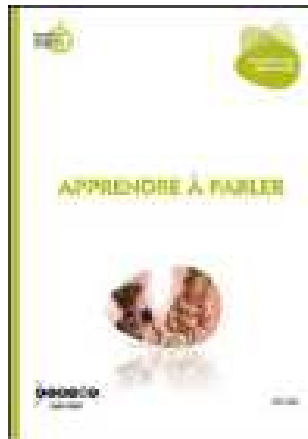
Etapas	Le maître	L'élève	Les outils	Les familles
1	Définir une programmation par période			
2	Définir les activités pour chaque objectif visé			
3	Aider l'élève au quotidien, au fil des activités à APPRENDRE A COMPRENDRE L'ECOLE			
4	<u>APPRENDRE A COMPRENDRE L'ECOLE : comment évaluer ?</u> Rappeler à l'élève les critères de réussite avec l'aide des vignettes. Avoir un regard positif sur l'élève Mettre en valeur les résultats déjà atteints plutôt que les manques Mesurer l'évolution plutôt que le niveau de l'élève et le lui rendre explicite.	Evoquer à nouveau les objectifs d'apprentissage. Découvrir les critères de réussite de l'évaluation en individuel ou en petit groupe. Découvrir ses capacités puis se rendre compte de l'évolution de ces capacités. « à suivre » ☐ « j'ai réussi » ☒	Une feuille et une seule feuille où les vignettes des objectifs d'apprentissage sont présents. Des vignettes codages : « à suivre » ☐ « j'ai réussi » ☒	Autant de feuilles avec vignettes (cf. photo n° « inventer un conte ») correspondant à autant de projets mis en place dans la classe La feuille des objectifs d'apprentissage avec le code « à suivre », « j'ai réussi » à signer.

V – CONCLUSION PROVISOIRE

A la lumière de notre expérience pour que les enfants deviennent pleinement élèves, il s'agirait de construire un cadre scolaire, un « *cadre pour apprendre* » en aidant les élèves à clarifier l'objet de l'activité et les conditions de sa réussite. Avec pour l'enseignant à l'esprit que l'objectif de l'école n'est pas de « faire faire », mais de **montrer à l'élève qu'en faisant on apprend**.

Nous terminons notre démarche en relatant les dires d'Agnès Florin :

«Je voudrais quand même souligner combien des évaluations explicites peuvent être utiles et combien des évaluations implicites peuvent avoir un impact négatif sur le goût d'apprendre et même sur les apprentissages des enfants. Donc privilégier l'évaluation explicite qui se dit comme telle aux enfants, prendre aussi les enfants comme acteurs de leurs apprentissages me paraît tout à fait nécessaire. (...) Satisfaire l'adulte pour un petit, c'est un élément tout à fait important avant qu'il trouve le goût de réussir pour réussir et pour lui-même. Il se voit compétent dans le regard d'autrui... les compétences des enfants sont souvent les compétences des adultes à reconnaître les compétences des enfants.» **Agnès Florin**



in DVD «Apprendre à parler » Scérén/CNDP, 2010 interview d'Agnès Florin «évaluer les compétences »