

ACADEMIE DE GRENOBLE

EXAMEN DU CERTIFICAT D'APTITUDE AUX FONCTIONS D'INSTITUTEUR, PROFESSEUR DES ECOLES, MAITRE FORMATEUR ACADEMIQUE (C.A.F.I.P.E.M.F)

SESSION 2017

MEMOIRE PROFESSIONNEL FOURNI PAR LE CANDIDAT EN VUE DE L'EPREUVE D'ADMISSION PAGE DE GARDE A UTILISER OBLIGATOIREMENT

INFORMATIONS PERSONNELLES:

Nom de famille : DONZEL

Nom d'usage : GRELY

Prénoms : Delphine

Date de naissance : 26 / 12 / 1977

Grade: Professeur des écoles de classe normale

Etablissement d'affectation : Ecole maternelle du Centre

Adresse de l'établissement : 2 rue Pierre Salteur – 74150 RUMILLY

Le mémoire professionnel, comprenant 20 à 30 pages hors annexes, rédigé en Arial 11 interligne simple, doit être adressé en 6 exemplaires recto/verso, agrafé et non relié, obligatoirement par voie postale, en recommandé simple, au plus tard <u>le 31 mars 2017</u>, le cachet de la poste faisant foi.

ADRESSE D'EXPEDITION

Rectorat de Grenoble

Direction des examens et concours

Bureau DEC 3 B211 / CAFIPEMF

7 place Bir-Hakeim

CS 81065

38021 Grenoble Cedex 1

Mémoire professionnel de l'épreuve du CAFIPEMF

Option « Enseignement en maternelle »

Le carnet de suivi des apprentissages en maternelle : un outil pour former les enseignants à l'évaluation positive et les amener à réfléchir à leurs gestes professionnels.

Delphine GRELY

Professeur des écoles - Académie de Grenoble

Action de formation proposée aux enseignants de cycle 1 de la circonscription de Rumilly durant l'année 2016 / 2017

Soutenance du mémoire : 10 mai 2017

Remerciements

Avant de débuter, je souhaiterais remercier l'ensemble des personnes qui ont contribué de près ou de loin à l'élaboration de ce mémoire.

Je tiens donc à saluer Monsieur XXXXXXX, Inspecteur de l'Education Nationale de la circonscription de Rumilly, qui m'a fait confiance pour la mise en œuvre des actions de formation qu'il m'a confiées.

Je remercie Mesdames XXXXXXX et XXXXXXX, conseillères pédagogiques, ainsi que Madame XXXXXXX, directrice de l'école maternelle XXXXXXX, pour leur accompagnement lors des animations pédagogiques mais également pour la pertinence de leurs conseils tout au long de ma réflexion sur la question de l'évaluation positive.

Enfin, j'ai une pensée toute particulière pour C. XXXXXXX, Professeur des Ecoles Maître Formateur (PEMF) collègue depuis de nombreuses années. Je la remercie pour sa patience, son écoute, ses nombreux conseils lors de nos longues discussions et de nos riches échanges, et qui ont certainement participé à enrichir ma réflexivité et ainsi mes pratiques.

Sommaire

1. Introduction	
1.1. Présentation du thème	2
1.2. Annonce du plan	3
2. Cadre théorique	
2.1. De l'évaluation à l'évaluation positive	
 2.2. L'évaluation positive : de l'apport des neurosciences au positionne Institutionnel 	ment
2.2.1. Les neurosciences affectives	5
2.2.2. Le positionnement institutionnel	
2.3. Les gestes professionnels et le modèle du multi-agenda de Domini Bucheton	•
3. Concevoir, élaborer et animer une action de formation 3.1. Conception	14
3.2. Elaboration	14
3.2.1. Constat de départ	14
3.2.2. La notion de bienveillance à la lumière des neurosciences	
3.2.3. Ce que n'est pas l'évaluation positive	
3.2.4. Ce que doit être l'évaluation positive	
3.2.5 Le carnet de suivi des apprentissages	
3.3. Animation	
4. Analyse et évaluation de l'action de formation	
4.1. Analyse des interactions et des échanges	
4.2. Analyse des réponses au questionnaire en ligne	
4.2.1. Mise en place du carnet de suivi des apprentissages	
4.2.2. Changement de postures et de pratiques professionnelles	23
4.3. Quelle évaluation faire de cette action de formation ?	0.0
4.3.1. L'évaluation des acquis	
4.3.2. L'évaluation du transfert	
4.3.3. L'évaluation de l'impact	26
5 Conclusion	28

1. Introduction

1.1. Présentation du thème

Tout au long de mon parcours professionnel, l'évaluation a toujours suscité chez moi beaucoup de questions. Comme beaucoup d'enseignants, j'avoue avoir eu recours aux smileys lorsqu'un travail sur fiche était fait. C'est l'utilisation de ces smileys qui a été un élément déclencheur dans ma réflexion. Le regard réflexif que j'ai eu sur ma pratique ainsi que mes différentes lectures m'ont permis de me poser la question de leur intérêt (ou plutôt de leur absence d'intérêt) mais surtout des conséquences qu'ils pouvaient avoir sur l'estime de soi. L'évaluation sommative a pu également certaines fois être prépondérante dans ma pratique. Enfin, les livrets d'évaluation que nous avions conçus en équipe avec ses listes de compétences très peu explicites pour les parents ne faisaient pas sens à mes yeux, et que dire des élèves qui ne validaient que très peu d'entre-elles.

Il m'a donc semblé naturel de répondre favorablement à la demande de l'inspecteur de l'éducation nationale de ma circonscription d'intégrer un groupe de travail maternelle pour réfléchir à la mise en place du carnet de suivi des apprentissages et à la remise en question de nos pratiques pour intégrer au mieux le concept d'évaluation positive comme exigé par les nouveaux programmes de 2015. J'ai accepté, à la suite de ce travail, de participer à une action de formation à destination des enseignants de cycle 1 en vue de les accompagner dans la mise en place du carnet de suivi des apprentissages, tout en respectant les principes d'une évaluation dite positive.

En premier lieu, mes recherches se sont donc portées sur l'évaluation, et plus particulièrement l'évaluation positive et la bienveillance dans notre pédagogie.

En second lieu, la remise en question des pratiques enseignantes m'a conduite au concept de gestes professionnels et de postures enseignantes. Je me suis orientée vers le « modèle du multi-agenda » de Dominique BUCHETON. Il s'agit d'un outil qui rend compte des gestes professionnels associant en permanence cinq préoccupations centrales. C'est un instrument d'analyse pour agir dans sa classe, analyser et évaluer les pratiques, explorer, inventer, ajuster ses pratiques et former. Or, lors de l'entretien d'admissibilité de l'épreuve du CAFIPEMF, j'avais présenté cet outil au jury en mettant en exergue un manque important dans ce modèle : il s'agissait du fait que le geste « évaluer » n'apparaissait pas. Ma réflexion a donc été d'analyser ce modèle plus en profondeur pour savoir si le geste « évaluer » était intégré ou non à ce modèle et pour savoir, dans l'hypothèse qu'il le soit, en quoi ce modèle pouvait être utile pour aider les enseignants à pratiquer une évaluation positive et bienveillante.

Ce mémoire va donc porter sur l'élaboration d'une action de formation à l'intention des enseignants des classes de maternelle pour les aider à mettre en place le carnet de suivi des apprentissages en adoptant une évaluation positive et bienveillante, mais aussi et surtout en les amenant à réfléchir à leurs gestes professionnels et au changement de pratique qu'incite ce nouveau mode d'évaluation.

Mes hypothèses de travail sont que :

Les enseignants ont besoin d'être accompagnés pour mettre en place le carnet de suivi des apprentissages.

- La mise en place du carnet de suivi des apprentissages permettra aux enseignants de réfléchir à leurs pratiques et permettra de modifier leurs gestes professionnels.
- L'utilisation d'un modèle théorique tel que le modèle du multi-agenda de Bucheton peut aider les enseignants à mettre en place une évaluation positive.

1.2. L'annonce du plan

Les différents ouvrages, thèses, essais et mémoires que j'ai pu lire et étudier m'ont permis de faire évoluer mes pratiques, d'élaborer un carnet de suivi des apprentissages qui valorise les progrès, de mettre en place une pédagogie positive et bienveillante, et d'élaborer également mon mémoire.

La première partie de ce mémoire sera consacrée à l'état de la recherche et de la littérature sur les deux thématiques soulevées par mon thème de recherche : tout d'abord sur l'évaluation et plus particulièrement l'évaluation positive, puis sur les gestes et les postures professionnels.

Dans la deuxième partie, je présenterai l'élaboration et l'animation des actions de formation que j'ai réalisées dans ma circonscription, pour former les enseignants de maternelle à l'évaluation positive et les aider à mettre en place le carnet de suivi des apprentissages.

La troisième partie évoquera l'analyse et l'évaluation de ces formations, ainsi que ce que pourrait être une prolongation envisageable à cette formation.

2. Cadres théoriques

2.1. De l'évaluation à l'évaluation positive

Le terme d'évaluation est soumis à de nombreuses interprétations notamment dans le milieu qui nous intéresse ici, le milieu scolaire.

Pour Manuel MUSIAL, Fabienne PRADERE et André TRICOT, « évaluer, c'est situer un acte par rapport à une référence. C'est plus précisément juger de la différence entre cet acte et cette référence »¹. Ils considèrent que l'acte peut être une activité, une production d'un élève, une performance. Il serait donc un indice d'une connaissance ou d'une compétence. Quant à la référence, elle peut être, selon eux, de plusieurs ordres.

- ✓ La référence peut être un acte de l'élève lui-même. Dans ce cas, on évalue le progrès.
- ✓ La référence peut être la performance du groupe classe. Dans ce cas, on évalue une position, un classement.
- ✓ La référence peut être la performance attendue en fonction d'une classe d'âge. Dans ce cas, on évalue l'acte d'un élève par rapport à celui qui est produit en moyenne par les élèves de son âge.
- ✓ La référence peut être les attendus du programme. Dans ce cas, on évalue par rapport aux buts d'apprentissage.

Les deuxième et troisième références citées, celles du rapport à la performance du groupe classe ou à la performance attendue en fonction d'une classe d'âge, posent la question, d'autant plus en maternelle, de la comparaison aux autres ou de la comparaison à une norme.

DE KETELE, quant à lui, ne parle pas de références mais de critères. Il définit l'évaluation comme « le processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables, puis à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères choisis adéquatement en vue de fonder la prise de décision »². Pour lui, le jugement n'est qu'une étape. En effet, il met l'accent sur ce qui parait essentiel dans l'évaluation, c'est-à-dire la prise de décision. Et comme il y a plusieurs types de décisions possibles, l'évaluation peut servir plusieurs fonctions, auxquels correspondent plusieurs formes d'évaluation : diagnostique, formative, formatrice, sommative, certificative.

C'est paradoxalement par le sens étymologique du mot « évaluer » que je vais terminer cette revue littéraire de définition. En effet, si on s'attache à l'étymologie, l'évaluation désigne une démarche d'approche de la « value » dans le sens de donner de la valeur. DE PERETTI prend d'ailleurs le concept d'évaluation comme celui d'une incitation à valoriser, à faire sortir des valeurs. Il s'agit alors clairement d'une visée d'encouragement des élèves dans leur travail, en établissant au voisinage de l'enseignant un climat de confiance. Cela contribue ainsi pour les élèves à soutenir leurs efforts d'apprentissage et de savoir-faire. DE PERETTI dit d'ailleurs : « Je veux qu'ils ressentent le goût et la fierté d'apprendre »³. Mais la définition établie par DE PERETTI, qui consiste à faire sortir des valeurs, a un second sens. Il s'agit aussi de vouloir renseigner les élèves ainsi que leur famille, sur leur progression, sur l'état des connaissances et des pratiques atteintes. Il l'exprime clairement : « Je veux qu'ils sachent où ils en sont ».⁴

-

¹ M. MUSIAL, F. PRADERE, A. TRICOT, Comment concevoir un enseignement?, De Boeck, 2012

² J.M. DE KETELE, *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* , De Boeck, 1986

³ A. DE PERETTI, *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*, ESF Editeur, 1998

⁴ Ibid.

Ces deux phrases de DE PERETTI: « Je veux qu'ils ressentent le goût et la fierté d'apprendre » et « Je veux qu'ils sachent où ils en sont » vont tout à fait dans le sens de l'évaluation positive.

Après cette clarification de ce que sous-entend le terme d'évaluer, je vais tenter de poser les bases du concept d'évaluation positive.

2.2. <u>L'évaluation positive : de l'apport des neurosciences au</u> positionnement institutionnel

2.2.1. Les neurosciences affectives

Contrairement aux neurosciences cognitives, les neurosciences affectives sont très peu connues en France. Les neurosciences cognitives étudient le fonctionnement du cerveau et des facultés de cognition, c'est-à-dire des fonctions de raisonnement, de mémorisation, de perception, de motricité ainsi que le langage, tandis que les neurosciences affectives traitent essentiellement les émotions, les sentiments, les capacités relationnelles.

Docteur Catherine GUEGUEN, pédiatre, est persuadée qu'il est indispensable de connaître les dernières découvertes scientifiques sur le cerveau pour nous orienter vers des méthodes d'éducation qui favorisent le développement et l'épanouissement des enfants. Dans le domaine de l'enseignement, une éducation bienveillante envers ces derniers aurait des bienfaits immenses sur leur développement.

En effet, les travaux des neurosciences nous apprennent que le cerveau du jeune enfant est fragile, vulnérable, malléable et immature. L'environnement social et affectif agit directement sur le développement physique, cognitif et affectif de son cerveau.

Le cerveau, en fonction de notre vécu, sécrète des molécules « positives » ou « nuisibles » qui régulent les émotions et affectent ou développent les capacités d'apprentissage. Un enfant, jusqu'à cinq ou six ans, est incapable de maîtriser ses émotions. Il est traversé par de véritables « tempêtes émotionnelles » et ne peut pas se calmer seul. Les fonctions de son cerveau qui lui permettraient d'analyser la situation et de prendre du recul afin de se calmer ne sont pas matures. Si l'enfant est laissé seul avec ses peurs et ses colères, son organisme va sécréter des molécules de stress très toxiques pour son cerveau fragile.

Les recherches en neurosciences nous aident donc à comprendre que l'enfant ne peut rien faire face à ses tempêtes émotionnelles et qu'il est inutile voire néfaste de le gronder, de le réprimander, de le punir ou de lui demander de s'isoler pour se calmer.

A contrario, une attitude chaleureuse, empathique et bienveillante favorisera la maturation du cerveau d'un point de vue intellectuel et affectif. En effet, quand les adultes sont capables d'apaiser, de sécuriser, de consoler et d'accueillir les émotions de l'enfant, différentes parties du cerveau de ce dernier croissent, notamment le cortex préfrontal et l'hippocampe. Plus le cortex préfrontal est développé, plus l'enfant développe sa capacité à faire des choix, à aimer, à gérer ses émotions. L'hippocampe, quant à lui, occupe une place centrale dans l'apprentissage et la mémoire. Le fait de soutenir et d'encourager l'enfant dès le plus jeune âge dope la croissance de l'hippocampe. Une éducation bienveillante favorise donc les apprentissages d'un point de vue neurologique.

Quand un enfant est stressé, il va sécréter de l'adrénaline et du cortisol à des taux très élevés. Ce dernier a un effet toxique et détruit les neurones dans le cortex préfrontal et l'hippocampe.

A l'inverse, dans un cadre rassurant, agréable, avec un regard bienveillant, l'organisme humain sécrète de l'ocytocine appelée aussi « la molécule du bonheur ». L'ocytocine est une molécule qui permet de faire preuve d'empathie envers autrui, de faire face au stress, de donner confiance en soi, d'aimer et de coopérer. Sa sécrétion s'accompagne de sécrétion d'autres molécules : l'endorphine (« la molécule du bien être »), la sérotonine qui permet de stabiliser l'humeur, et la dopamine qui est la molécule qui donne plaisir à vivre, qui motive et qui rend créatif.

L'adulte doit donc être empathique envers l'enfant, l'aider à exprimer ses émotions et l'apaiser. Dans ces conditions, les interactions avec l'adulte vont donc modifier en profondeur la structure du cerveau de l'enfant. Il semble donc nécessaire que les enseignants soient informés sur les résultats des travaux en neurosciences affectives afin de les rendre plus conscients et plus responsables de leur attitude vis-à-vis des enfants. Etre empathique avec un enfant s'apprend. Une formation à la communication non violente par exemple pourrait être une piste intéressante et pertinente pour faire intégrer le concept d'éducation bienveillante dans les pratiques professionnelles des enseignants.

2.2.2. Le positionnement institutionnel

Le discours sur l'évaluation à l'école maternelle n'est pas une préoccupation récente. En effet, la circulaire n°77-266 du 2 août 1977 précise : « ...il est nécessaire que ceux-ci (ndr : les instituteurs) procèdent, au sein de l'équipe éducative et en vue d'une évaluation plus précise, à l'élaboration de grilles montrant la conjonction des comportements observés et des objectifs poursuivis dans le déroulement des situations vécues »⁵. Il est également préconisé que « dès le plus jeune âge, les enfants ont intérêt à être associés –à leur niveau–à cette tâche. Dans la section des grands, en particulier, le groupe qui s'est montré capable d'élaborer un projet doit être à même de déterminer ses propres critères d'évaluation »⁶. On parlait donc déjà, il y a maintenant 40 ans, d'évaluation outillée en maternelle où les critères pouvaient être établis par les élèves eux-mêmes. Cela s'apparentait déjà à une évaluation que l'on qualifierait aujourd'hui d'évaluation formatrice.

Suite aux instructions de 1985, sont publiées en 1986 des orientations pour l'école maternelle qui précisent le rôle du maître : le maître « doit avoir le souci d'une évaluation adaptée à l'âge des enfants (...) il garde la trace des activités et procède à leur évaluation avec les enfants »⁷. Les orientations de 1986 encourageaient donc une évaluation conjointe avec les élèves : une co-évaluation.

Suite à la loi d'orientation de 1989 qui organise la scolarité en cycles, le livret scolaire a fait son apparition en 1991 dans les écoles maternelles. Les réactions des enseignants furent fortes. Les critiques envers ce livret d'évaluation portaient essentiellement sur deux points : la crainte même d'évaluer et de catégoriser des enfants de cet âge de manière trop prématurée, ainsi que la somme considérable de temps à consacrer à cette évaluation.

Pour autant, l'intérêt pour l'évaluation à l'école maternelle fut renouvelé dans les programmes qui suivirent. Dans ceux de 1995, on trouve : « Les maîtres s'assurent par une observation et une évaluation régulière que ces activités permettent bien aux enfants d'acquérir les compétences attendues. »⁸

En 2001, les fameux « livrets verts » intitulés « Evaluation et aide aux apprentissages en grande section de maternelle et en cours préparatoire » furent diffusés dans les écoles

⁷ Orientations pour l'école maternelle, Circulaire n° 86-046 du 30 janvier 1986, Ministre J.P. CHEVENEMENT

⁵ Circulaire sur l'école maternelle, Circulaire n° 77-266 du 2 août 1977, ministre R. HABY

⁶ Ibid

⁸ Les programmes de l'école primaire, Arrêté du 22 février 1995, Ministre F. BAYROU

maternelles pour identifier les compétences acquises et non acquises et repérer les difficultés des élèves. Ces évaluations se prévalaient d'être une évaluation de prévention des difficultés. C'étaient donc les « difficultés » de chaque enfant qui étaient pointées.

La circulaire du 24 novembre 2008 reprécisa la mise en œuvre du livret scolaire. « Le livret scolaire suit l'élève jusqu'à la fin de la scolarité primaire... Dès l'école maternelle, les élèves acquièrent des connaissances et des compétences qui servent d'appui aux enseignements de l'école élémentaire. C'est pourquoi, un bilan des acquisitions de l'école maternelle, réalisé en référence aux programmes, est effectué en fin de grande section et joint au livret scolaire. » Ce bilan d'acquisition rempli en fin de grande section ne relatait rien du parcours d'apprentissage de l'enfant et mettait finalement en lumière, notamment aux yeux des parents, ce qui n'était pas encore acquis, eu égard aux compétences attendues à la fin de l'école maternelle.

Les programmes de 2015 vont donner à voir un changement dans le positionnement institutionnel vis-à-vis de l'évaluation. Ainsi, dès 2013, la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république (du 8 juillet 2013) invite dans son annexe à « faire évoluer les modalités d'évaluation et de notation des élèves » en privilégiant « une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives, et compréhensible pour les familles »¹⁰.

Le référentiel des compétences professionnelles des métiers au professorat et de l'éducation met quant à lui en lumière les dimensions diagnostiques et formatives que doit revêtir l'évaluation et le rôle essentiel qu'elle doit tenir dans la manière d'enseigner. L'évaluation est donc bien définie aujourd'hui par les textes comme un geste professionnel à part entière qui va permettre aux enseignants d'adapter leur enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. Dans ce contexte, les enseignants se doivent de construire et d'utiliser des outils permettant l'évaluation des progrès et des besoins pour s'adapter à chacun.

Les programmes de l'école maternelle du 26 mars 2015 spécifient que l'école doit s'adapter aux jeunes enfants notamment en pratiquant une évaluation positive. Il s'agit de la première fois que le terme d'évaluation positive apparait dans les instructions officielles. Le paragraphe des programmes de 2015 qui s'intitule « Une école qui pratique une évaluation positive »¹¹ nous apprend beaucoup sur ce que doit être l'évaluation en maternelle.

- « L'évaluation constitue un outil de régulation dans l'activité professionnelle des enseignants. » L'évaluation se doit de ne pas être que sommative. Elle sera utile à l'enseignant au début ou pendant une séquence d'apprentissage s'il l'utilise pour différencier en fonction des besoins des élèves.
- « Elle repose sur une observation attentive et une interprétation de ce que chaque enfant dit ou fait. » La place de l'observation de l'enseignant de maternelle est rappelée. Il s'agit d'une observation continue au cours des activités quotidiennes de la classe, dans des situations variées. L'évaluation et donc l'observation ne se limitent pas à un instant T choisi par l'enseignant mais doivent être intégrées à sa pratique professionnelle en permanence. L'utilisation des fiches à outrance qui s'est généralisée ces dernières années, souvent empruntées à des sites internet, et pour lesquelles les enseignants les justifient par l'évaluation, n'a pas lieu d'être dans les classes du cycle 1. En outre, en plus de l'observation attentive, l'enseignant se doit d'interpréter ce que chacun dit ou fait : il doit avoir une « lecture analytique » de ce

7

⁹ Mise en œuvre du livret scolaire à l'école, Circulaire n° 2008-155 du 24 novembre 2008, Ministre X. DARCOS ¹⁰ Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013, Ministre V. PEILLON

Programme d'enseignement de l'école maternelle, BO du 26 mars 2015, Ministre N. VALLAUD-BELKACEM

qu'il observe, c'est-à-dire « lire » de manière dynamique et non statique la suite de réussites observées afin de les considérer comme un progrès.

- « Chaque enseignant s'attache à mettre en valeur, au-delà du résultat obtenu, le cheminement de l'enfant et des progrès faits par rapport à lui-même. » C'est donc bien à son propre cheminement et à ses propres progrès que doit s'attacher l'attention de l'enseignant. En aucun cas, une quelconque comparaison à une référence telle qu'une norme préétablie comme le laissait sous entendre la définition de Manuel MUSIAL, Fabienne PRADERE et André TRICOT doit être présente dans les pratiques enseignantes en maternelle. Chaque enfant chemine à son propre rythme. De plus, le regard évaluatif de l'enseignant doit s'attacher autant aux procédures et aux processus que l'enfant met en œuvre dans ses apprentissages qu'à l'appréciation des résultats de son action.
- Chaque enseignant « tient compte des différences d'âge et de maturité au sein d'une même classe ». Il est important ici de rappeler qu'un enfant, né en décembre, qui rentre en petite section, a un tiers de vie en moins qu'un autre enfant né au mois de janvier et qui rentre en même temps que lui à l'école. Cette comparaison pourrait s'appliquer de manière identique si on présentait un élève de 12 ans aux épreuves du baccalauréat au même titre qu'un autre qui en a 18. Dans le deuxième exemple, la différence d'années entre les deux jeunes est criarde et bien sûr nous interpelle. Pourquoi ne sommes-nous donc pas choqués quand on demande un même niveau de performance, de compétence pour un enfant de petite section né en décembre et une autre né en janvier de la même année ?
- « L'enseignant permet à chacun d'identifier ses réussites, d'en garder des traces, de percevoir leur évolution... Les enseignants rendent explicite pour les parents les démarches, les attendus et les modalités d'évaluation propres à l'école maternelle. » Le travail de l'enseignant est donc de sélectionner les informations les plus pertinentes prélevées dans le quotidien qui pourront témoigner du cheminement personnel de l'enfant. Ces informations pertinentes seront classées dans un document papier ou numérique en vue d'être transmis à la famille : il s'agit du « carnet de suivi des apprentissages ». Ce document se doit d'être lisible, accessible à tous les parents, dans un langage non académique : une phrase simple doit décrire l'activité de l'enfant tout en valorisant la réussite constatée et en aucun cas une compétence déclinée dans un langage très « éducation nationale » ne doit apparaître, au risque que ce document ne soit pas accessible et donc ne soit pas lu.

2.3. <u>Les gestes professionnels et le modèle du multi-agenda de Dominique BUCHETON</u>

Les missions qui incombent à tout enseignant, telles que déclinées dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, témoignent de la diversité des compétences à construire et à mettre en œuvre. Quand Florence ROBINE, directrice générale de l'enseignement scolaire, est interrogée sur l'intérêt et l'objectif de ce référentiel, elle répond en une phrase : « Enseigner est un métier qui s'apprend. » Elle ajoute d'ailleurs : « qui s'apprend tout au long de la vie ». 12

-

¹² Entretien F. ROBINE, *Le professeur de demain est en formation*, education.gouv.fr, le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, BO du 25 juillet 2013

Enseigner est donc un métier complexe qui demande et exige de la part des enseignants l'acquisition et le développement de ce qu'Anne JORRO appelle les gestes professionnels. C'est elle la première qui a introduit ce concept en 1998 en s'appuyant sur les études anthropologiques du sociologue MAUSS (1934) sur les techniques du corps. Ce dernier retient le corps comme premier instrument de l'homme. Le corps serait l'instrument premier, celui avec lequel l'individu agit et se positionne.

Dans un article intitulé « l'inscription des gestes professionnels dans l'action », Anne JORRO définit le terme de gestes professionnels par « un mouvement du corps, adressé, porteur de valeur et inscrit dans une situation irriguée par la biographie et l'expérience du sujet » ¹³. Elle fait le lien entre gestes et postures. Dans la posture de l'enseignant, elle distingue quatre gestes fondateurs qui sont les suivants :

- les gestes de mise en scène des savoirs : ils permettent de comprendre la relation au savoir (comment il est transmis, désigné, institutionnalisé)
- ♣ les gestes éthiques : ils disent la manière dont l'enseignant communique avec ses élèves et apprécie leur travail.

Les gestes professionnels pour JORRO supposent le sens de l'interaction, de l'improvisation et de l'ajustement en situation. C'est en ce sens qu'ils sont plus des « gestes du métier » que des « gestes professionnels ». Cette matrice de l'agir enseignant où « s'entrelacent parole – pensée – action – relation » est un outil fort intéressant pour analyser une pratique mais difficile pour être utilisée en amont ou en direct par les enseignants.

C'est pour cette raison que je vais aborder le point de vue d'un autre chercheuse, celui de Dominique BUCHETON. Pour cette auteure, professeure des universités en sciences du langage et de l'éducation à l'IUFM de Montpellier, aujourd'hui professeure honoraire des universités, les gestes professionnels se définissent comme « les arts de faire et de dire qui permettent la conduite spécifique des interactions de la classe, dans les situations toujours singulières dont les enseignants ont à faire face » ¹⁴. Sa définition relève essentiellement du champ de l'agir.

Dominique BUCHETON et son équipe de chercheurs de LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education et Formation) de l'université de Montpellier ont mis au point une matrice de l'agir enseignant appelée « le multi-agenda de préoccupations enchâssées ». Il s'agit d'un modèle théorique de gestes professionnels et d'un jeu croisé des postures de l'enseignant et des élèves. Il a pour objectif notamment de comprendre le rôle des gestes professionnels dans l'échec scolaire, mais aussi d'étudier le rôle intégrateur et central du langage dans ces mêmes gestes.

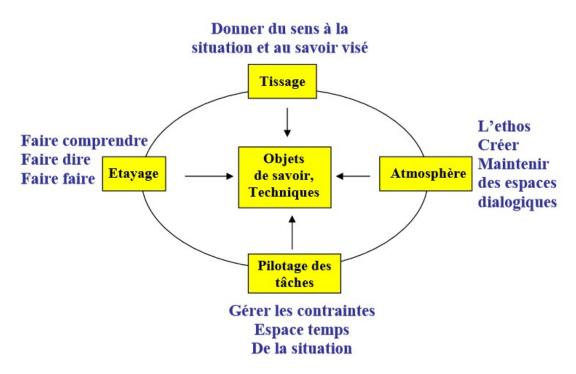
Le modèle repose sur cinq grandes constantes (les cinq préoccupations enchâssées) liées à l'activité de l'enseignement :

- piloter et organiser l'avancée de la leçon
- maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive
- tisser le sens de ce qui se passe
- étayer le travail en cours
- tout cela avec pour cible un apprentissage de guelque nature qu'il soit.

9

¹³ A. JORRO, citée par J. DUVILLARD, *Ces gestes qui parlent*, ESF Editeur, 2016

¹⁴ D. BUCHETON, L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés, 2009



Chacun des ces cinq points est en lien avec les autres, la question du savoir visé étant centrale.

Je vais à présent détailler les guatre gestes professionnels qui sont les « satellites » du savoir visé.

- Le pilotage des tâches regroupe la gestion du temps, du rythme, du matériel, de la disposition spatiale, des déplacements de l'enseignant ainsi que ceux des élèves. Il s'agit d'une préoccupation centrale pour les débutants. En effet, ces derniers ont pour angoisse constante de maîtriser ce geste qui relève de la gestion de la conduite de la classe.
- L'atmosphère, c'est « l'espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun »¹⁵. Les gestes d'atmosphère sont ceux qui vont créer un climat de confiance et de travail dans le groupe. Cette atmosphère de classe créée par l'enseignant se caractérise par une écoute attentive, par un « espace de parole pour parler, penser, apprendre et se construire, leur apprendre à être à l'écoute des autres »16, par une ambiance de partage et d'interaction ou au contraire par une volonté de recentrer l'attention des élèves sur l'enseignant pour un moment plus magistral.
- Le tissage est l'articulation entre les différentes unités de la leçon, de l'apprentissage en cours. Il s'agit de « l'activité du maître ou des élèves pour mettre en relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit, le début avec la fin de la leçon » 17. Le tissage permet de donner du sens à la situation et au savoir visé. Les moments d'ouverture de séance et de clôture sont donc des moments clés du tissage.
- 👢 L'étayage est le concept central de l'agir enseignant. Il s'agit d'un concept qui a été emprunté à Jérome BRUNER pour « désigner toutes les formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à

¹⁵ Ibid

¹⁶ Ibid

¹⁷ Ibid

apprendre et à se développer sur tous les plans »¹⁸. Il s'agit donc de toutes les postures utilisées par l'enseignant pour accompagner les élèves dans leurs apprentissages.

Une deuxième matrice conceptuelle a été élaborée à partir de celle du multi-agenda. Il s'agit de la matrice du « jeu des postures d'étayage ». En sciences de l'éducation, on nomme « posture » une manière cognitive et langagière de s'emparer et de répondre à une tâche. Dominique BUCHETON, dans son article coécrit avec Yves SOULÉ, définit la posture comme un schème préconstruit du « penser – dire – faire » qu'un sujet utilise en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. Les deux auteurs identifient plusieurs postures d'étayage de l'enseignant.

- une posture de contrôle qui vise à mettre en place un certain cadrage de la situation. Par un pilotage serré des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie. Tout passe par lui. Il distribue la parole, explique les erreurs et les corrige, vérifie et valide. Il est le détenteur du savoir. Les gestes de tissage dans cette posture dite de contrôle sont rares. L'atmosphère y est souvent tendue.
- une posture de contre-étayage ou de sur-étayage qui est à l'opposé de l'étayage. Il s'agit d'une variante de la posture de contrôle. L'enseignant utilise des stratégies qui n'aident pas l'apprenant dans son processus d'apprentissage, mais au contraire utilise des stratégies qui peuvent venir le bloquer dans ce processus : il peut ne pas laisser de place à la pensée des élèves, il donne la réponse trop rapidement sans laisser aux apprenants suffisamment de temps pour y réfléchir, ou encore il leur coupe la parole, simplement dans un souci d'aller plus vite.
- une posture d'accompagnement où l'enseignant peut apporter une aide ponctuelle, qui sera par moment individuelle, par moment collective, en fonction de l'avancée des tâches et des obstacles à surmonter. A l'opposé de la précédente, cette posture ouvre le temps et laisse les élèves travailler. Le rôle de l'enseignant est ici de pointer les difficultés, d'orienter vers les outils et les ressources disponibles, d'éviter d'évaluer en juste et faux, d'observer plus que de parler. Le maître-mot de cette posture est de laisser du temps pour réfléchir et échanger. L'atmosphère est détendue et collaborative. Le tissage est souvent très présent.
- une posture d'enseignement où l'enseignant formule, structure les savoirs. Il fait alors ce que l'élève ne peut pas encore faire tout seul. Ses apports sont ponctuels et à des moments bien spécifiques (souvent en fin d'activité). L'enseignant fait nommer les savoirs et réfléchir sur ce qui s'est joué pendant les phases d'activité antérieure, sur ce que les élèves ont fait, compris, appris.
- une posture de lâcher-prise apparent où l'enseignant met les élèves en autonomie complète, isolément ou en groupe. Ces derniers ont la responsabilité de leur travail. L'enseignant les autorise ainsi à penser seuls, à être créatifs, à expérimenter des démarches qu'ils choisissent.
- **une posture dite du magicien** : la dominante est ludique ou théâtrale pour capter l'attention des élèves. Les savoirs sont devinés plus que réfléchis.

Toutes les postures sont nécessaires, à des moments différents et selon les situations.

-

¹⁸ Ibid

Impacte de la posture de l'enseignant sur les éléments du multi-agenda

<u>Gestes</u> d'étayage	Gestes de	Gestes d'atmosphère	Gestes de	Objets de savoir	Tâche élève
<u>d e layage</u>	pilotage	a a mosphere	tissage	Savoir	
<u>Postures de</u> <u>l'enseignant</u>					
Posture de contrôle	Le pilotage est collectif, synchronique et très serré. L'enseignant ne laisse aucune initiative à l'élève.	L'atmosphère est tendue et hiérarchique. Par peur de perdre du temps ou de perdre la maîtrise de la classe, l'enseignant contrôle tout.	II y a peu de gestes de tissage.	En actes	L'élève est placé dans une posture scolaire, en position de « faire », d'appliquer. Aucune initiative ne lui est laissée.
Posture de sur-étayage ou de contre- étayage	Le pilotage est serré. L'enseignant s'impatiente et finit par prendre le contrôle de la situation en « faisant à la place » de l'élève.	L'enseignant contrôle tout.	Peu de gestes de tissage.	En actes	L'élève est en position de « faire » jusqu'à, parfois, « ne rien faire ». Aucune initiative ne lui est laissée. Cette posture n'autorise que très peu d'apprentissages.
Posture d'accompagne- -ment	Le pilotage est souple et ouvert. L'enseignant laisse le temps et permet l'approximation. Il aide « sans faire à la place » de l'élève.	L'atmosphère est détendue et collaborative.	Les gestes de tissage sont nombreux: l'enseignant fait du lien entre les apprentissages, leur donne du sens. Il s'appuie sur ce que les élève savent, disent, montrent pour poursuivre les apprentissages.	Dévolution: l'enseignant permet à l'élève d'entrer dans la tâche en l'explicitant. Émergence: le savoir émerge des interactions maître-élève, élèves-élèves au sein de la classe.	La posture de l'élève est réflexive et créative. Il s'engage dans le « faire » en interaction avec le maître et les autres élèves. Il participe à la démarche.
Posture d'enseignement	L'enseignant formule, structure, nomme les savoirs.	Les élèves sont attentifs, concentrés.	L'enseignant tisse des liens entre les différentes phases de sa séance. Il revient sur les apprentissages réalisés, les fait énoncer par les élèves.	Les objets de savoir sont nommés : l'enseignant formule des objectifs ; les élèves s'engagent de manière consciente dans les apprentissages.	L'élève verbalise ses stratégies, les contenus d'apprentissage réalisés. Il prend de la distance, analyse, adopte une posture réflexive.
Posture de lâcher-prise	Le pilotage est confié au groupe qui s'autogère. L'enseignant autorise une exploration préparée.	Les apprentissages se font dans une confiance réciproque. L'enseignant est présent, attentif mais n'intervient que très peu.	Les élèves travaillent en autonomie. Une grande part d'initiative leur est laissée.	En actes	Les élèves s'approprient seuls le savoir. Ils sont placés en position de « faire en autonomie ».
Posture de magicien	Jeux, gestes théâtraux, récits frappants, mystères et révélations.	L'enseignant capte momentanément l'attention des élèves. Devinette Tâtonnement aveugle	Aucun geste de tissage.	Les objets de savoir sont peu nommés. Ils sont devinés.	L'élève manipule, joue mais sans savoir pourquoi il accomplit ces tâches.

Dominique BUCHETON montre aussi qu'il existe une corrélation entre les postures des enseignants et celles des élèves. Les postures enseignantes ont donc un impact direct sur l'engagement des élèves dans les tâches. Ainsi, elle identifie six postures traduisant cet engagement ou ce non-engagement.

- La posture première correspond à la manière dont les élèves se lancent dans la tâche sans trop réfléchir, laissant jaillir toutes sortes d'idées ou de solutions sans y revenir particulièrement.
- La posture scolaire caractérise davantage la manière dont l'élève essaie de rentrer dans les normes scolaires attendues, tente de se conformer aux attentes du maître. Il ne s'autorise pas à penser.
- La posture ludique, créative traduit la tentation toujours latente et plus ou moins assurée de détourner la tâche. Cette posture naturelle, qui permet la créativité et la réflexion, n'est pas suffisamment encouragée par les enseignants de notre système scolaire.
- La posture dogmatique manifeste une non-curiosité affirmée. L'élève répond par « Je sais déjà. » Il incombe à l'enseignant de trouver la tâche qui le mette devant une difficulté.
- La posture réflexive permet à l'élève d'être non seulement dans l'agir mais de revenir sur cet agir, pour finalement le faire passer au second plan pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports. L'élève se met à distance de la tâche et prend conscience de sa propre activité de pensée.
- La posture de refus est celle où l'élève, en difficulté ou non, refuse de faire, d'apprendre, de se conformer à la tâche. Cette posture renvoie souvent à des problèmes identitaires, psychoaffectifs, à des violences symboliques ou réelles subies par l'élève. Il s'agit d'un indicateur à prendre très au sérieux.

Corrélation entre les postures des maîtres et celles des élèves

Postures de l'enseignant Postures des élèves Scolaire Accompagnement Première Contrôle Tâches Ludique, créative Lâcher-prise **Techniques** Réflexive Enseignement Savoirs Refus Magicien Dogmatique Contre-étayage

Les élèves les plus en réussite disposent d'une gamme plus variée de postures et savent en changer devant les obstacles. A l'inverse, les élèves les plus en difficulté ne circulent que sur une ou deux postures. C'est donc de la responsabilité de l'enseignant de varier ses propres postures pour aider les élèves à se construire les leurs. Un changement des postures et gestes professionnels des enseignants s'impose pour que les élèves s'approprient plus de postures, et pour permettre ainsi une élévation de leurs compétences.

3. Conception, élaboration et animation de l'action de formation

3.1. Conception

Durant l'année 2015-2016, un groupe d'enseignants volontaires, autour de l'équipe de circonscription, s'est rencontré à plusieurs reprises pour réfléchir à la mise en place du carnet de suivi des apprentissages, et livrer des propositions aux écoles en adhérant le plus possible à l'esprit des nouveaux programmes et des nouvelles instructions concernant l'évaluation positive.

Ces différents temps de concertation ont permis de confronter nos points de vue et notre compréhension de ce qui était attendu au niveau institutionnel. Différentes matrices ont été conçues : des versions papier et numériques. Il ne nous paraissait pas probant de fournir de telles matrices aux équipes pédagogiques sans aucun accompagnement. La décision de l'équipe de circonscription a donc été de proposer une action au plan de formation avec comme objectif d'accompagner tous les enseignants de cycle 1 dans la mise en place d'un carnet de suivi des apprentissages pour chaque élève en intégrant au mieux la notion de bienveillance et d'évaluation positive dans leur pratique.

L'inspecteur de l'éducation nationale de ma circonscription m'a sollicitée pour élaborer et animer cette action de formation. J'ai souhaité qu'une des collègues du groupe maternelle, occupant des fonctions de directrice, co-anime avec moi. Il me paraissait également important que les deux conseillères pédagogiques de ma circonscription soient présentes. Leur présence montrait l'importance de la dimension institutionnelle du carnet de suivi des apprentissages. La présence de ma collègue directrice et de moi-même apportait également aux collègues enseignants un sentiment de confiance quant à la faisabilité de la mise en place de ce nouvel outil et quant à son intégration dans nos pratiques au quotidien.

Le public concerné par cette formation comprenait tous les enseignants de cycle 1 de ma circonscription. Deux heures étaient allouées en présentiel, et une heure en distanciel au sein des écoles pour concevoir en équipe le carnet de suivi des apprentissages.

Les objectifs de cette formation étaient doubles :

- ♣ Tout d'abord que chaque équipe enseignante de cycle 1 élabore un carnet de suivi des apprentissages commun.
- Mais également que chaque enseignant comprenne et intègre la notion de bienveillance, mette en place une évaluation positive, et opère un changement dans sa posture et ses pratiques.

3.2. Elaboration

Pour que cette animation pédagogique soit un lieu d'échange, la décision a été prise de partitionner la circonscription en quatre zones géographiques et de réaliser l'animation pédagogique quatre fois pour se limiter à un nombre de 25 participants maximum à chaque fois.

3.2.1. Constat de départ

Le cadre de l'animation pédagogique étant posé, il était important de savoir si des équipes avaient déjà commencé à élaborer un carnet de suivi des apprentissages, et dans un tel cas, quelle forme et quelle conception de l'évaluation étaient utilisées.

Quelques exemples de carnet de suivi des apprentissages avaient été collectés par les conseillères pédagogiques dans certaines écoles de la circonscription. De plus, des membres du groupe de travail de maternelle avaient également présenté ce qui avait été conçu et mis en place dans leur école.

Le constat de départ est que très peu d'enseignants ont élaboré un carnet de suivi des apprentissages durant l'année 2015/2016. Quand cet outil est présent, il est presque toujours construit sous deux formes :

- ♣ Soit sous la forme d'une collection de vignettes sous lesquelles figure une compétence préétablie et pour laquelle l'enseignant valide son acquisition à l'aide d'un tampon dateur.
- Soit sous la forme de brevets à trois ou quatre niveaux, chaque brevet étant proposé pour un niveau de classe en particulier.

Ces deux outils sont des documents préconstruits et standards pour tous, même s'ils ne sont pas validés pour tous en même temps. Pourquoi le carnet de suivi des apprentissages ne peut pas correspondre à ces deux types de document? Tentons de répondre à cette question.

Tout d'abord, les carnets de suivi des apprentissages, comme il est demandé dans les textes, doivent prendre en compte et rendre compte du parcours d'apprentissage personnalisé de chaque élève. Il y aura ainsi autant de carnet de suivi des apprentissages différents que d'élèves. Les outils évoqués précédemment permettent difficilement de différencier les parcours, mais aussi et surtout ne permettent pas d'identifier les étapes franchies qui seront différentes d'un élève à l'autre. Les essais, les petits et grands progrès ne pourront pas être soulignés.

Par ailleurs, les deux documents présentés comme des carnets de suivi des apprentissages sont des carnets formatés, identiques pour tous. Bien qu'ils soient remplis au rythme de chacun, ils posent finalement un écart à la norme, comme c'était déjà le cas avec le livret d'évaluation d'avant les programmes 2015 : on donne à voir aux parents et aux enfants ce que ces derniers savent faire, mais dans le même temps, on leur donne aussi à voir ce qu'ils ne savent pas encore faire.

Il fallait donc prendre en considération ce constat de départ pour élaborer l'animation pédagogique. D'autant plus que je rencontrais de plus en plus de collègues qui, au fil de leur visite sur des blogs internet, étaient prêts à télécharger des documents qui compilent des compétences illustrées qui sont validées au fur et à mesure de l'année ou du cycle pour certains. Autant dire qu'il s'agissait de nos anciens livrets avec une présentation plus agréable. Il paraissait donc important de partir de ces exemples qu'on trouve à profusion sur internet et qui semblaient être une référence pour beaucoup d'enseignants.

3.2.2. La notion de bienveillance à la lumière des neurosciences

Mais, avant cela, j'ai fait le choix de débuter l'animation pédagogique avec une explication théorique de la notion de bienveillance. Le but était de faire connaître aux enseignants de cycle 1 les apports récents en neurosciences qui guident de plus en plus les théories en éducation. Beaucoup d'enseignants pensent que parler de bienveillance en éducation est un effet de mode : toutes les personnes qui travaillent avec de jeunes enfants devraient être informées des résultats des neurosciences.

3.2.3. Ce que n'est pas l'évaluation positive

Etant donné le constat de départ qui a déjà été évoqué précédemment, il fallait que les enseignants puissent mettre en exergue eux-mêmes les raisons pour lesquelles les documents préconçus type compilation de vignettes ou brevets ne correspondent pas à de l'évaluation positive ou en tout cas ne peuvent pas être le carnet de suivi des apprentissages.

Quelques exemples concrets trouvés sur le net seront proposés pour faire expliciter les raisons qui font qu'ils ne sont pas des carnets de suivi des apprentissages, et établir une liste de critères qui pourrait définir l'évaluation positive.

3.2.4. Ce que doit être l'évaluation positive

A ce niveau de l'animation pédagogique, il est temps de valider ou non les critères précédemment cités et définir les objectifs du terme évaluation positive. Les différentes conférences pédagogiques de Viviane BOUYSSE, inspectrice générale qui a également collaboré à l'écriture du rapport de l'IGEN sur l'évaluation, sont un point d'appui nécessaire. Viviane BOUYSSE donne deux objectifs à l'évaluation.

L'évaluation sert en premier lieu pour rendre compte.

- Rendre compte à l'institution : c'est une des missions des enseignants
- Rendre compte aux parents des progrès et des réussites de leurs enfants. Viviane BOUYSSE dit d'ailleurs : « Il est préférable d'éclairer les bosses plutôt que les creux »¹⁹
- Rendre compte aux élèves : l'évaluation les aide à identifier ce qu'ils savent, ce qu'ils savent faire, ce qu'ils doivent apprendre. Viviane BOUYSSE continue sa métaphore par : « Il est préférable d'éclairer les bosses plutôt que les creux sans fermer les yeux sur les écarts entre ce qui est fait et ce qui est attendu. »²⁰ L'enseignant doit être clair avec les élèves : « Tu en es là, tu as déjà appris tout ça, je vais t'aider à apprendre à aller plus loin. »

En outre, l'évaluation sert à l'enseignant pour se rendre compte.

- Se rendre compte de ce que l'élève sait réaliser seul, ce qu'il comprend de la tâche, comment il exprime ce qu'il comprend.
- Se rendre compte des besoins des élèves pour réguler sa pratique de classe

Ainsi, l'enseignant accompagne et rassure ses élèves; il apporte des aides ciblées et adaptées à leurs besoins; il adapte la préparation des séances à venir ou conforte sa pratique.

L'évaluation positive peut être résumée dans ces quelques critères :

- L'évaluation positive renvoie aux notions d'exigence et de bienveillance.
- L'évaluation positive ne s'appuie que sur les réussites.
- L'évaluation positive s'inscrit dans un processus continu, basé sur une observation quotidienne de l'élève dans des situations variées.
- L'évaluation positive est une évaluation formatrice associant l'enfant à la validation de ses compétences. Ce dernier est donc informé des critères de réussite.

 $^{^{19}}$ V. BOUYSSE, L'évaluation à l'école maternelle : une refondation aussi, Conférence du 25 novembre 2015 20 Ibid

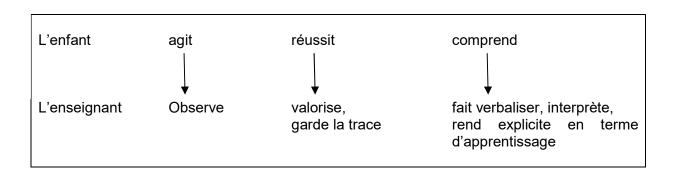
- L'évaluation positive s'appuie sur l'échange et le dialogue entre l'enfant et l'enseignant.
- L'évaluation positive s'appuie sur la verbalisation des procédures et des enjeux des apprentissages.
- L'évaluation positive tient compte du rythme d'acquisition de chacun, ce qui implique des pratiques différenciées.

L'animation pédagogique mériterait que l'on puisse présenter le modèle du multi-agenda de BUCHETON pour éclairer les critères cités à sa lumière. Les deux heures qui sont allouées à cette formation ne le permettent pas. Pour autant, avec plus de temps, il serait très intéressant de le faire. Je reviendrai sur ce point dans la partie « analyse ».

La pédagogie de l'évaluation positive en maternelle peut se structurer autour des propositions du « Agir, réussir, comprendre » de Viviane BOUYSSE et du « VIP » de Mireille Brigaudiot.

a) « Agir, réussir, comprendre »²¹ de Viviane BOUYSSE

- Agir, c'est-à-dire prendre des initiatives et non pas exécuter ou faire. Agir, c'est donc s'engager dans l'activité, essayer, recommencer, ne pas se décourager grâce aux situations d'apprentissage variées que propose l'enseignant. Les programmes rappellent d'ailleurs qu'on apprend en jouant, en réfléchissant et en résolvant des problèmes, en s'exerçant, et en se remémorant et en mémorisant.
- Réussir, c'est aller au bout d'une intention, d'un projet, voire de la réponse à une consigne, et de manière satisfaisante. Le rôle de l'enseignant est d'aider les élèves à réussir grâce des étayages appropriés. Ils doivent surtout réussir sous le regard de l'adulte qui peut témoigner de la réussite. L'enseignant se doit donc d'observer et de valoriser en lui disant : « Oui j'ai vu, tu l'as fait, tu as réussi. »
- Comprendre : l'enfant doit comprendre pourquoi il a réussi, comment il a réussi, ce qui lui a permis de réussir. L'enseignant doit donc l'aider à verbaliser ses procédures.



b) « VIP »²² de Mireille BRIGAUDIOT (Valoriser – Interpréter – Poser un écart)

Selon elle, essayer ne suffit pas pour apprendre, l'enseignant doit donner un retour.

_

¹¹ Ibid

²² M. BRIGAUDIOT, *Langage et école maternelle*, Hatier, 2016

- Interpréter, c'est expliciter à la place de l'enfant. L'enseignant lui dit ce qu'il pense qu'il a fait, la manière dont il pense qu'il l'a fait. On est bien dans un échange et un dialogue entre l'enfant et l'enseignant.
- Poser un écart, c'est quand l'enseignant dit comment il faut faire, et montrer ce vers quoi doit tendre l'enfant.

Pour ces deux propositions pédagogiques, on perçoit l'importance de l'enseignement explicite, de la métacognition dans l'évaluation positive. Pratiquer une évaluation positive, ce n'est donc ni de la simple gentillesse, ni du laxisme. L'évaluation positive doit passer par une observation attentive et fine de la part de l'enseignant, qui met en valeur aux yeux de l'enfant sa réussite, mais qui aussi et surtout fait verbaliser cette réussite, le cheminement, la procédure qui ont permis ce résultat.

3.2.5. Le carnet de suivi des apprentissages

La dernière partie de l'animation pédagogique sera consacrée à la mise en œuvre effective du carnet de suivi des apprentissages.

a) Sa forme

La forme du carnet de suivi des apprentissages est à l'initiative des équipes. Il peut s'agir d'un cahier, d'un classeur, d'un porte-vue, ou d'une version numérique. Les progrès peuvent être répertoriés par domaine, ou bien listés les uns après les autres de manière chronologique tout domaine confondu.

b) Son contenu

Le carnet de suivi des apprentissages doit être un outil accessible et explicite, avec des énoncés simples et compréhensibles par les parents. Il ne doit pas être une énumération de compétences comme l'était l'ancien livret scolaire. Il est important de partir de l'activité de l'enfant et non pas de la compétence acquise si l'on veut qu'il soit lisible par les parents. On pourra y trouver :

- des traces authentiques
- des photographies de l'enfant en activité
- des phrases dictées par l'adulte qui relatent l'activité ou la réussite
- des écrits de l'enseignant qui présentent l'activité et la démarche de l'enfant
- des bandes son ou vidéo

c) Sa mise en œuvre

Une des questions que se posent beaucoup d'enseignants est de savoir comment prendre note des observations faites et associer l'enfant à la validation. Il faut, dans un premier temps, au moment où l'on constate le progrès, la réussite, verbaliser et expliciter les acquisitions, les progrès qui restent à réaliser, les nouvelles compétences à acquérir, et aussi faire verbaliser par l'enfant ce qu'il a réussi et comment il y est parvenu. Ainsi, l'enfant met en mots ce qu'il sait, ce qu'il est capable de faire, comment il le fait et peut-être même pour certains se projeter dans la construction d'apprentissages futurs. La posture de l'enseignant doit donc être repensée. Ce dernier devra, selon les moments, observer, accompagner, lâcher-prise. Dans un second temps, chaque enseignant doit se créer des outils qui seront facilement à leur disposition pour noter les observations faites. Il peut s'agir de grilles pré-remplies et aussi de petits carnets vierges.

L'autre grande préoccupation des enseignants porte sur la question « Quand faire les observations ? ». Ces observations peuvent se faire sur des temps d'apprentissage, sur des temps de jeux, sur des temps liés à la vie de l'école (habillage, récréation, ...). Selon Mireille BRIGAUDIOT, le choix de rendre visible un progrès d'un enfant relève de trois possibilités.

- L'enseignant est surpris par un comportement, un énoncé, un travail qu'il interprète comme un progrès de cet enfant là, à ce moment là.
- L'enseignant a décidé de procéder à une évaluation systématique dans un domaine afin de savoir où en sont les enfants et il en reporte le résultat pour chacun d'eux sur des grilles d'observation, et peut le noter dans le carnet de suivi des apprentissages pour ceux qui ont atteint cette compétence.
- L'enseignant reprend le carnet afin de compléter ses observations par rapport à ce qu'il sait de cet enfant là, notamment dans un domaine oublié.

Ces trois types d'évaluation doivent être combinés, sans quoi nous irions à l'inverse de la philosophie des nouveaux programmes.

La réussite de ce nouvel outil repose également sur la fréquence et la manière dont il va être restitué aux familles. Dans les textes, il est demandé d'informer les parents deux fois minimum par an. Un retour plus fréquent, notamment en petite section, semble nécessaire. De plus, la restitution de ce carnet de suivi des apprentissages doit se faire en parallèle d'une rencontre individuelle avec les parents pour établir une communication constructive en valorisant les efforts, les essais, les réussites.

d) Des exemples de carnet de suivi des apprentissages

Une attente des enseignants est qu'on leur donne à voir des exemples concrets de carnets de suivi des apprentissages. C'est pour cette raison que celui d'un de mes élèves sera présenté durant l'animation pédagogique, non comme un modèle mais comme un exemple qui témoigne de la mise en place de l'évaluation positive dans ma classe. Il s'agit d'un carnet numérique élaboré sous forme d'un PowerPoint. Le même carnet sera également proposé sous forme papier. La version académique, en cours d'élaboration, sera aussi présentée.

Tous les documents présentés lors de l'animation pédagogique seront en ligne sur le site de la circonscription.

3.3. Animation

Comme précédemment expliqué, la circonscription a été partitionnée en quatre zones géographiques, afin de proposer la formation quatre fois pour ainsi avoir des groupes de 25 enseignants maximum. Les échanges et les réactions ont été très différents d'un groupe à un autre.

Dans deux des quatre groupes, les enseignants ont exprimé beaucoup d'appréhension sur la mise en œuvre en classe, ainsi que sur le temps consacré hors temps scolaire à l'écriture du carnet de suivi des apprentissages. Mais, la majorité d'entre eux se sentaient prêts à se lancer.

Dans un troisième groupe, les échanges ont été très riches car la plupart des participants avaient déjà beaucoup réfléchi à la mise en œuvre du carnet de suivi des apprentissages et avaient même déjà essayé de le mettre en place. Les discussions se sont donc plus

facilement et plus rapidement portées sur les changements de postures et de pratiques qu'implique l'évaluation positive.

Durant l'animation du dernier groupe, les échanges ont été difficiles : certains enseignants exprimaient très ouvertement leur volonté de ne pas mettre en place le carnet de suivi des apprentissages sous prétexte que l'évaluation positive était déjà très présente dans leur pratique et que cet outil n'apporterait rien de plus ni à eux, ni aux élèves, ni aux parents.

4. Analyse et évaluation de l'action de formation

4.1. Analyse des interactions et des échanges

L'animation a commencé, comme je l'ai déjà décrit, par les apports des neurosciences et l'importance du concept de bienveillance avec un public tel que celui des écoles maternelles. La réaction des enseignants a été immédiate, presque avec tous les groupes : « Nous sommes bienveillants. Il ne pourrait en être autrement. Comment un enseignant pourrait être malveillant? » Ces remarques reflètent la difficulté des enseignants à avoir un regard critique et réflexif sur eux-mêmes ainsi que sur leur pratique. Reconnaître la notion et la valeur de la bienveillance, c'est d'abord accepter l'existence de la malveillance. Les acteurs du monde de l'éducation peuvent avoir un regard malveillant, une parole malveillante, une réaction malveillante mais qui se sont manifestés souvent de manière inconsciente. Il arrive même, que dans l'esprit de l'adulte, l'intention était bienveillante : « C'est pour son bien ! ». Ces malveillances sont la conséquence de l'ignorance des enseignants de l'impact qu'elles peuvent avoir sur les enfants. Malheureusement, la plupart des enseignants ne reconnaissent pas pouvoir être malveillants envers les élèves. Pour eux, la bienveillance est une compétence qu'ils maîtrisent et il n'y aurait pas lieu de revenir dessus. Pour autant, dès le début des programmes de 2015, le ton est donné : « L'école maternelle est une école bienveillante. »²³ Force est de constater qu'il a paru nécessaire à l'institution de le repréciser.

La réaction des enseignants de considérer la bienveillance comme acquise et de refuser toute remise en question de leur pratique a entravé l'écoute des principes des neurosciences. En voix off, certains enseignants m'ont fait comprendre que la partie de l'animation sur l'apport des neurosciences en éducation ne leur avait pas paru intéressante. C'est pourtant, selon moi, le cœur de la notion de bienveillance et d'évaluation positive. Une formation à l'apport des neurosciences dans le monde de l'éducation devrait être proposée à tous les professeurs des écoles, et en particulier à ceux de maternelle. Il pourrait s'agir d'un parcours hybride avec une partie en distanciel par le biais de Magistère qui reprendrait des éléments de la conférence du Docteur GUEGUEN, et une partie en présentiel proposée par des inspecteurs, des conseillers pédagogiques ou des PEMF pour présenter les principes de la communication non violente qui est une communication respectueuse de soi et des autres selon Marshall ROSENBERG. Une telle formation pourrait être une piste intéressante et pertinente pour faire intégrer le concept d'éducation bienveillante dans les pratiques professionnelles des enseignants.

4.2. Analyse des réponses au questionnaire en ligne

Trois mois après les animations pédagogiques, j'ai proposé aux enseignants de cycle 1 de ma circonscription de remplir un formulaire en ligne, grâce à Google Forms, pour évaluer l'impact de la formation sur la mise en œuvre du carnet de suivi des apprentissages et sur les changements de postures et de pratiques effectifs.

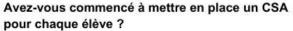
Sur un peu moins de 100 personnes, seules 22 ont répondu. Le peu de réponses peut interroger : est-ce que les enseignants n'ont pas répondu soit par manque de temps ou d'intérêt, soit parce qu'ils n'ont toujours pas élaboré et mis en place le carnet de suivi des apprentissages dans leur classe ?

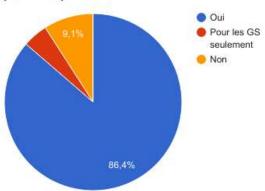
Je vais donc baser mon analyse sur ces 22 réponses, tout en ayant à l'esprit qu'elle est à relativiser eu égard au peu de participants au questionnaire.

21

²³ Programme d'enseignement de l'école maternelle, BO du 26 mars 2015, Ministre N. VALLAUD-BELKACEM

4.2.1. Mise en place du carnet de suivi des apprentissages

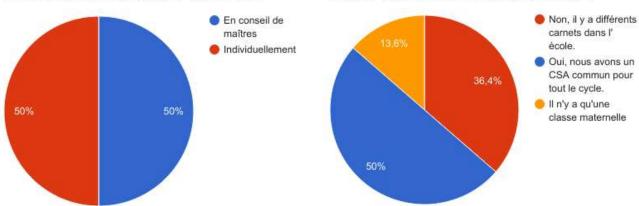




19 enseignants, sur les 22 qui ont répondu, ont mis en place le carnet de suivi des apprentissages dans leur classe, soit plus de 86 %. L'hypothèse que la mise en place de cet outil doit se faire de manière accompagnée est donc tout à fait validée. Les enseignants avaient besoin de se sentir épaulés. Ils souhaitaient visualiser des exemples de carnets qui avaient été testés par des enseignants de terrain comme eux. Ils avaient besoin d'être rassurés sur la faisabilité de ce nouvel outil. Le fait que les formations soient animées par des enseignants de terrain qui ont toujours la charge d'une classe rassure les enseignants. Ceci n'est pas une remise en cause de la professionnalité des conseillers pédagogiques, mais il est clair, que la présence d'un enseignant en charge d'une classe lors d'une animation pédagogique permet de valider les apports et propositions des conseillers pédagogiques. Il apparait souhaitable que les animations pédagogiques prennent la forme d'une co-animation : un conseiller pédagogique accompagné d'un enseignant en charge d'une classe.

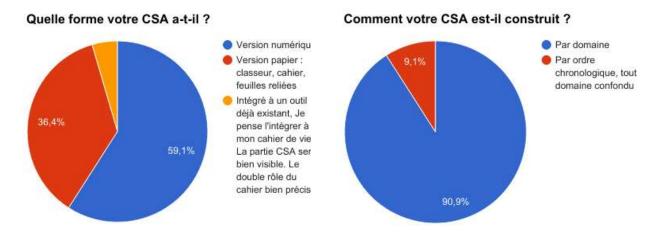
Comment avez-vous élaboré votre CSA ?

Utilisez-vous un même outil pour l'école ?



50 % des enseignants qui ont répondu au questionnaire ont élaboré le carnet de suivi en conseil de maîtres, et 50 % l'ont élaboré individuellement (dont 13,6 % parce qu'il n'y a qu'une seule classe de maternelle dans l'école). Il apparait qu'il soit encore difficile pour eux de concevoir des outils communs. Il me semble, que pour cette première année, il était finalement plus important que chacun puisse le concevoir et l'expérimenter même de manière individuelle. La question d'un carnet de suivi des apprentissages commun à une

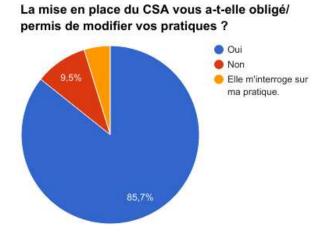
même école sera à envisager probablement l'année prochaine. Chacun aura plus de recul pour faire des propositions en adéquation avec les caractéristiques de leur école.



La majorité des enseignants ayant participé à l'enquête (59,1 %) ont choisi une version numérique, contre 36,4 % pour une version papier. Une personne intègre son carnet de suivi dans le cahier de vie de chaque enfant. Elle explique que la partie consacrée à la mise en valeur des progrès et réussites est bien visible, et que le double rôle du cahier est bien précisé aux parents.

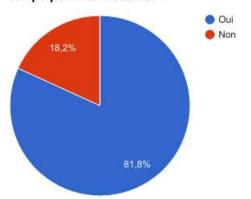
Dans 90,9 % des cas, le carnet de suivi des apprentissages est construit par domaine. Seul 9,1 % des personnes ajoutent les progrès de manière chronologique tout domaine confondu. On peut rappeler que le fait que la charpente de ce cahier fasse apparaître les domaines permet de mettre en évidence deux éléments possibles : soit un manque d'observations de l'enseignant dans un domaine en particulier, soit des progrès moindres de l'élève.

4.2.2. Changement de postures et de pratiques professionnelles

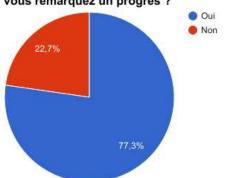


85,5 % des personnes qui ont répondu au questionnaire affirment que la mise en place du carnet de suivi des apprentissages a induit des changements dans leur pratique. La plupart des enseignants remarquent qu'ils laissent plus les élèves en autonomie, et se mettent plus en retrait pour prendre le rôle d'observateur. Presque tous ont bien intégré qu'il était indispensable de prendre le temps d'observer pour mieux apprécier les progrès de chacun et mieux cerner leurs démarches. Plus de temps est consacré à la verbalisation de la réussite. Plusieurs enseignants ont l'impression de mieux connaître leurs élèves, et ainsi de plus différencier les apprentissages.

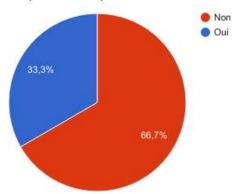
Avez-vous l'impression de prendre plus de temps pour les observer ?



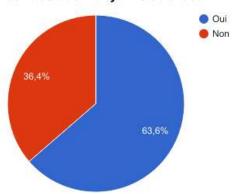
Avez-vous l'impression de plus associer l'enfant à la validation des compétences au moment où vous remarquez un progrès ?



Avez-vous l'impression de plus faire verbaliser les procédures par les élèves ?



Avez-vous l'impression de plus prendre en considération le rythme de chacun ?



Cependant, quand les enseignants évoquent un changement de posture, seule la posture d'observateur est citée. Spontanément, d'eux-mêmes, les enseignants ne parlent pas de l'étayage et du tissage qui sont faits. Pour autant, quand on leur pose la question, il apparait que :

- quelques uns font plus verbaliser les procédures et intègrent donc la notion de métacognition dans leur pratique.
- ils prennent plus en considération le rythme de chaque élève et proposent donc une différenciation dans leur pédagogie.
- ♣ Ils associent plus les élèves à la validation des compétences et sont donc dans de la valorisation des progrès, cœur même de l'évaluation positive.

Les enseignants n'ont donc pas conscience de leurs gestes professionnels. Les postures qu'ils adoptent ne sont pas conscientisées. La deuxième hypothèse que j'avais émise était que, en mettant en place le carnet de suivi des apprentissages, les enseignants pourraient opérer un changement de pratique et de posture, et surtout réfléchir à leurs gestes professionnels. On se rend compte donc que cette hypothèse n'est qu'en partie validée : ils doivent prendre conscience de leurs gestes.

C'est pour cette raison qu'il aurait été profitable que, durant cette formation, soit présenté le modèle théorique du multi-agenda de BUCHETON qui aurait aidé les enseignants à prendre conscience de tous leurs gestes professionnels.

Revenons sur ce modèle pour vérifier si ce modèle peut aider à la mise en place de l'évaluation positive. Pour cela, je m'appuierai sur des critères de l'évaluation positive qui ont été cités dans la partie de ce mémoire intitulée « Ce que doit être l'évaluation positive ».

Objets de savoir, techniques :

L'évaluation positive implique un changement de fonction de l'évaluation. Pendant de nombreuses années, on a évalué uniquement les savoirs, les apprentissages. L'évaluation était alors seulement un moyen de vérifier les acquis. Aujourd'hui, avec l'évaluation positive, on évalue pour les apprentissages. Dans cette conception de l'évaluation, l'élève devient un « sujet apprenant ». L'évaluation positive est donc bien au service des apprentissages, et donc des savoirs

Atmosphère :

L'évaluation positive met en valeur les réussites. Pour cela, elle s'appuie sur l'échange et le dialogue entre l'enfant et l'enseignant. Elle implique donc l'enfant de manière importante. Nous l'avons vu également, l'évaluation positive repose sur la notion de bienveillance. Cette dernière permet aux élèves de prendre confiance en eux mais aussi d'améliorer l'estime de soi. Dominique BUCHETON rappelle l'importance de créer des espaces de dialogue et d'écoute. L'évaluation positive permet cet espace de dialogue et d'écoute. Dans ce sens, l'évaluation positive est bien un outil pour maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive.

Pilotage des tâches :

L'évaluation sert pour l'enseignant à se rendre compte des besoins des élèves pour réguler sa pratique de classe. L'évaluation positive est donc un outil de régulation, et ainsi un outil pour piloter et organiser l'avancée des apprentissages.

Tissage :

Quand on pratique une évaluation positive, les critères de réussite doivent être définis à l'avance et partagés avec les apprenants. On se situe dans ce contexte dans une évaluation qu'on qualifierait de formative où l'on dit à l'élève : « Voilà ce que tu sais faire (d'où tu pars, où tu es). Voila ce que tu dois savoir faire (où tu vas). Et voila les étapes, les déplacements vers la réussite. » L'évaluation positive lui permet de prendre conscience de ses réussites et des progrès réalisés. Elle rend visible et met en valeur les étapes franchies. Elle permet à l'élève de se situer sur son propre parcours et d'envisager le prochain défi à relever. Elle l'aide ainsi à identifier ce vers quoi il doit aller, la future étape qu'il pourra franchir. L'évaluation positive aide à faire du lien dans les apprentissages.

Ftavage

L'évaluation positive nécessite la prise en compte du rythme d'apprentissage de chacun. Elle donne le droit et le temps à l'enfant de tâtonner, d'essayer, de recommencer. L'enseignant sera plus observateur et aura une analyse plus fine des besoins de ses élèves. Il pourra ainsi mieux gérer l'hétérogénéité par un étayage différent. La différenciation va demander à l'enseignant d'adapter sa pédagogie et de jouer sur certaines variables entre autres sur son étayage. L'évaluation positive se retrouve donc au service d'un étayage et de postures plus variés.

Pour toutes ces raisons, l'évaluation positive est au service des cinq préoccupations du modèle du multi-agenda. Il aurait aussi été tout à fait possible de faire la démarche inverse et prouver que ce modèle est au service de l'évaluation positive. Il me parait important que cet outil soit présenté aux enseignants lors des formations qui concernent l'évaluation positive. On se retrouve donc avec un nouveau modèle où les gestes professionnels sont au service

de l'évaluation positive, et où dans le même temps, l'évaluation positive est au service des gestes professionnels. A cause de ce double sens de lecture, ce nouveau modèle est dynamique.

La dernière hypothèse émise dans l'introduction est donc validée : l'utilisation d'un modèle théorique tel que le modèle du multi-agenda de BUCHETON peut aider les enseignants à mettre en place une évaluation positive.

4.3. Quelle évaluation faire de cette action de formation ?

Je vais décliner l'évaluation de cette action de formation sur trois niveaux : l'évaluation des acquis, le transfert et l'impact.

4.3.1. L'évaluation des acquis

La question est de savoir si les participants ont acquis à la fin de la formation les compétences qui étaient visées par les objectifs de celle-ci. Il s'agit donc de savoir s'ils ont compris les notions de bienveillance et d'évaluation positive. Dans toute formation, l'évaluation des acquis est difficile car elle soulève des difficultés méthodologiques et psychologiques. En effet, il n'est pas aisé, à la sortie même d'une formation, de faire passer une série de questions, qui pourrait être perçue comme une vérification de la bonne écoute du public et donc comme une évaluation sommative. D'autant plus, quand la formation porte sur l'évaluation positive! L'évaluation va donc se faire sur mon ressenti, et sur mon observation des réactions des participants.

Je pense pouvoir dire qu'une majorité des enseignants qui ont participé à la formation ont compris ce que représente la notion d'évaluation positive, et ce que l'institution attend d'eux quand elle écrit dans les programmes que l'école maternelle est une école qui pratique l'évaluation positive.

Par contre, j'ai l'impression que les enseignants n'ont pas réussi à comprendre et à intégrer la notion de bienveillance, de part le fait qu'il refuse d'admettre que la malveillance à l'école existe, et surtout pas dans leur pratique à eux.

4.3.2. L'évaluation du transfert

On cherche à savoir si les acquis de la formation sont appliqués sur le terrain. Dans le cas de l'animation que j'ai proposée, l'objectif est de savoir si le carnet de suivi des apprentissages est mis en place en respectant les principes de l'évaluation positive. Le faible nombre de réponses au questionnaire soumis aux enseignants qui ont suivi la formation ne permet pas de savoir s'il l'est. On peut simplement conclure que, sur la base des réponses obtenues, l'objectif est atteint à plus de 90 %.

Il est par contre important d'avoir à l'esprit que trois quart des enseignants n'ont pas répondu au questionnaire. Il est donc à craindre qu'une majorité d'entre eux ne soient pas encore parvenus à établir un carnet de suivi des apprentissages pour chaque enfant ainsi qu'à adopter une évaluation positive.

4.3.3. L'évaluation de l'impact

Le troisième niveau concerne l'impact de la formation, c'est-à-dire que nous cherchons à savoir si les nouvelles compétences des participants permettent de faire évoluer autre chose dans leur pratique, en l'occurrence leurs gestes professionnels. Je vais donc essayer

d'évaluer si leurs gestes professionnels ont été impactés. Pour cela, je reprends les résultats de l'analyse des questionnaires. 82 % prennent plus de temps pour observer leurs élèves. 67 % font plus verbaliser les procédures. 77 % associent plus les élèves à la validation de la compétence. 64 % prennent plus en considération les différents rythmes d'apprentissage. Il y a donc bien un changement de pratique et de posture qui s'est effectué. Mais quand la question est ouverte (« La mise en place du carnet de suivi des apprentissages vous a-t-elle obligé / permis de modifier vos pratiques ? »), ce qui revient essentiellement, c'est le fait d'observer davantage. Leurs gestes professionnels ont donc sans doute évolué, sans pour autant qu'ils soient capables de les décrire. Lors d'une prochaine action de formation, il sera nécessaire de travailler sur la prise de conscience de ces gestes.

5. Conclusion

L'école maternelle, encore plus que les autres, se doit de pratiquer une évaluation positive. L'évaluation se doit d'être au service des apprentissages. C'est pour cette raison qu'elle est un outil de régulation de l'activité des enseignants et non pas un instrument de prédiction ou de sélection.

La réflexion que j'ai menée durant ces deux dernières années a influencé ma pratique professionnelle. Elle m'a permis de mettre en place au sein de ma classe un carnet de suivi des apprentissages numérique en pratiquant une évaluation positive et en interrogeant mes gestes professionnels.

Ce travail de recherche a abouti également à une action de formation proposée à tous les professeurs des écoles de cycle 1 de ma circonscription, ainsi qu'à l'écriture de ce mémoire.

La problématique de ce mémoire reposait sur la question de la formation des enseignants de maternelle à l'évaluation positive pour mettre en place le carnet de suivi des apprentissages dans leur classe.

Trois hypothèses avaient été formulées.

- Les enseignants ont besoin d'être accompagnés pour mettre en place le carnet de suivi des apprentissages.
- La mise en place du carnet de suivi des apprentissages permettra aux enseignants de réfléchir à leurs pratiques et permettra de modifier leurs gestes professionnels.
- L'utilisation d'un modèle théorique tel que le modèle du multi-agenda de Bucheton peut aider les enseignants à mettre en place une évaluation positive.

Les hypothèses ont été validées avec toutefois une remarque sur le fait que les enseignants n'ont pas encore suffisamment conscience de leurs gestes professionnels. Il semble donc qu'une formation aux gestes professionnels et aux postures enseignantes soit une suite envisageable à celle de cette année.

Les liens établis entre les 5 préoccupations des enseignants telles que définies dans le modèle du multi-agenda et le geste « évaluer positivement », permettent vraiment d'avoir un modèle complet et dynamique qui regroupent les gestes professionnels essentiels. Ainsi, sans aucun doute, il est possible d'affirmer que l'évaluation positive et le modèle du multi-agenda se nourrissent l'un l'autre, s'enchâssent et s'enrichissent.

Bibliographie

- > ALEXANDRE Danielle, Anthologie des textes clés en pédagogie, ESF Editeur, 2010
- ➤ BOUYSSE Viviane, L'évaluation à l'école maternelle : une refondation aussi, Conférence du 25 novembre 2015, Nîmes
- ➤ BRIGAUDIOT Mireille, Langage et école maternelle, Hatier, 2016
- ➤ BUCHETON Dominique, *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Octarès Editions, 2009
- > DE VECCHI Gérard, Evaluer sans dévaluer, Hachette Education, 2016
- ➤ GUEGUEN Catherine, *Pour une enfance heureuse*, Editions Robert Laffont, 2015
- ➤ HADJI Charles, *L'évaluation à l'école*, Nathan, 2016

Tables des annexes

- Annexe 1 : Lien vers le site de l'inspection de la circonscription de Rumilly où ont été déposés les documents présentés lors des animations pédagogiques
- Annexe 2 : Document distribué à la fin de l'animation pédagogique
- Annexe 3 : Questionnaire envoyé par Google Forms aux enseignants de cycle 1 de la circonscription de Rumilly
- > Annexe 4 : Réponses obtenues au questionnaire

ANNEXE 1 – Lien vers le site de l'inspection de la circonscription de Rumilly où ont été déposés les documents présentés lors des animations pédagogiques

http://www.ac-grenoble.fr/ien.rumilly/spip.php?article550



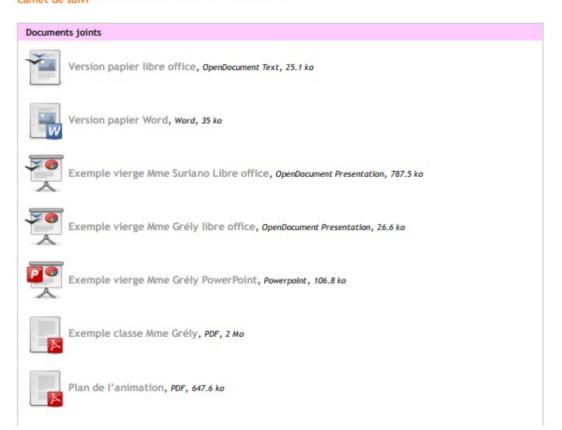
Retour sur l'animation pédagogique de novembre 2016 :

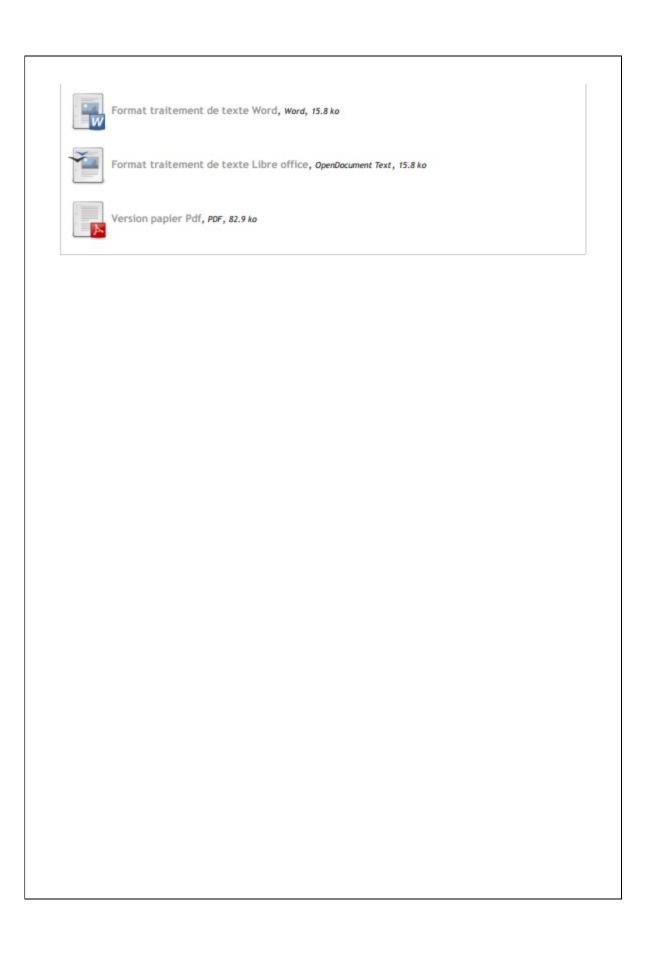
Vous retrouverez dans les documents joints les éléments essentiels abordés concernant l'évaluation positive en maternelle et la mise en place du carnet de suivi des apprentissages :

- · le plan de l'animation
- un exemple concret issu de la classe de Mme Grély
- un modèle personnalisable issu de la classe de Mme Grély (2 formats)
- un modèle personnalisable issu de la classe Mme Suriano
- un modèle pour version papier (format word pdf libre office)
- deux modèles pour traitement de texte

Si vous rencontrez des difficultés dans la mise en place du carnet de suivi, vous pouvez contacter Mme Grély : delphine.donzel@ac-grenoble.fr

Lien vers le parcours M@gistère proposé par le GDEM74 : Carnet de suivi





ANNEXE 2 – Document distribué à la fin de l'animation pédagogique

L'évaluation positive à l'école maternelle et la mise en place du carnet de suivi des apprentissages Circonscription de Rumilly - Novembre 2016

1. Ce que doit être l'évaluation positive

Pour Viviane Bouysse, l'évaluation a pour objectif :

- > de rendre compte :
 - à l'institution : c'est une de nos missions.
 - aux parents
 - aux élèves : les aider à identifier ce qu'ils savent, ce qu'ils savent faire, ce qu'ils doivent apprendre.
- de se rendre compte :
 - de ce que l'élève sait réaliser seul, ce qu'il comprend de la tâche, comment il exprime ce qu'il comprend.
 - des besoins des élèves pour réguler sa pratique de classe.
- > de permettre à l'enseignant d'apporter :
 - des aides ciblées et adaptées aux besoins des élèves.
 - d'accompagner, de rassurer les élèves.
 - des adaptations à la préparation des séances à venir ou de conforter sa pratique.

Pour vous résumer rapidement ce que l'évaluation positive doit être, on peut dire que l'évaluation positive :

- renvoie à la notion d'exigence et de bienveillance.
- > ne s'appuie que sur les réussites et sur une vision positive.
- > s'inscrit dans un processus continu, basé sur une observation quotidienne de l'élève dans des situations variées.
- > est une évaluation formatrice associant l'enfant à la validation de ses compétences.
- > s'appuie sur l'échange et le dialogue entre l'enfant et l'enseignant.
- > s'appuie sur la verbalisation des procédures et des enjeux des apprentissages.
- ➤ tient compte du rythme d'acquisition de chacun ce qui implique des pratiques différenciées.
- > nécessite d'informer les élèves sur les critères de réussite.

2. Le carnet de suivi des apprentissages

Que disent les textes ?

Conformément à l'idée d'évaluation positive, l'enseignant ne rend compte dans le CSA que des progrès et des acquis. Le non acquis est à exclure.

> Sa forme

- Un carnet
- Un cahier
- Un classeur
- Un porte-vue
- Une version numérique

Soit les progrès seront rangés dans 6 parties distinctes : une pour chaque domaine d'apprentissage et une partie pour « Apprendre ensemble et vivre ensemble »

Soit les progrès seront compilés les uns à la suite des autres de manière chronologique. Dans ce cas, il faudrait prévoir des bandelettes de papier à coller où on écrit le domaine d'apprentissage (ceci pour se rendre compte si on évalue de manière à peu près égale chaque domaine)

Son nom

Certains collègues voient des nuances et différencient le titre : « carnet / cahier / classeur de suivi / de progrès / de réussites ». Le ministère propose « Carnet de suivi des apprentissages ». Autant se tenir à ce nom.

> Son contenu

Il faut que ce soit un outil accessible et explicite, avec des énoncés simples et compréhensibles par les parents.

On pourra trouver:

- des traces authentiques de l'activité de l'enfant ou une photo de la trace
- des photos de l'enfant en activité
- des phrases dictées à l'adulte
- des écrits de l'enseignant qui décrit l'activité et la démarche de l'enfant
- des bandes son ou vidéo

Quels progrès et/ou apprentissages donner à voir ?

Cf les observables d'Eduscol ou le document du GDM du haut-Rhin « Eléments pour une progressivité des apprentissages à l'école maternelle ».

La mise en œuvre

• Comment ? Ecrire en direct dans le CSA en présence de l'enfant, en différé en présence de l'enfant, en différé sans l'enfant.

Dans ces deux derniers cas, il faut se créer un outil qu'on aura facilement à disposition sur lequel on va prendre des notes.

Dans tous les cas, au moment où l'on constate le progrès, la réussite, l'enseignant doit verbaliser et expliciter les acquisitions, les progrès qui restent à réaliser, les nouvelles compétences à acquérir, et aussi faire verbaliser par l'enfant ce qu'il a réussi et comment il y est parvenu. Ainsi, l'enfant met en mots ce qu'il sait, ce qu'il est capable de faire, comment il le fait et peut-être même pour certains se projeter dans la construction d'apprentissages futurs.

Nous devons donc repenser notre posture d'enseignant : savoir observer, savoir accompagner, savoir lâcher-prise. La mise en place du CSA implique obligatoirement un changement de posture. « Observer, c'est travailler ».

• Quand? Ce peut être sur des temps d'apprentissage, sur des temps rituels, sur des temps de jeux.

Extrait de « Langage et maternelle » de Mireille Brigaudiot

- « Le choix de l'enseignant de rendre visible un progrès d'un enfant relève de trois possibilités.
- L'enseignant est surpris par un comportement, un énoncé, un travail qu'il interprète comme un progrès de cet enfant là, à ce moment là.
- L'enseignant a décidé de procéder à une évaluation systématique dans un domaine afin de savoir où en sont les enfants et il en reporte le résultat pour chacun d'eux sur des grilles d'observation, et peut le noter dans le CSA pour ceux qui ont atteint cette compétence.
- L'enseignant reprend le carnet, une fois par an, afin de compléter ces observations par rapport à ce qu'il sait de cet enfant là, notamment dans un domaine oublié. »

Il faut combiner ces trois temps d'évaluation et pas uniquement la dernière qui irait à l'inverse de la philosophie des nouveaux programmes.

Echange avec la famille

La fréquence de restitution est de 2 fois au minimum par an et cela dès la petite section (c'est ce qui est imposé par les textes). Mais il semble important qu'il y ait un retour plus fréquent surtout en petite section.

3. <u>Des exemples de carnet de suivi des apprentissages</u>

Des matrices vierges pour un CSA numérique ou version papier seront déposées sur le site de l'inspection, non pas pour être des modèles mais pour que vous puissiez vous en inspirer en équipe.

4. Pour aller plus loin

Pour ceux qui sont intéressés, Mireille Brigaudiot propose la démarche VIP (Valoriser – Interpréter – Poser un écart).

- ✓ Valoriser : une fois que l'enfant a fait un essai, donner une valeur à ce travail (ce qui ne veut pas dire que c'est bien, mais que quelque chose a été essayé et qu'il ne sait pas encore le faire).
- ✓ Interpréter : lui dire ce que l'on croit qu'il a fait, ce que l'on croit être sa logique.
- ✓ Poser un écart : lui dire comment on fait nous, l'expert, en donnant la réponse.

Cf sur son site: https://mireillebrigaudiot.info/index.php/mots-cles/interpretation/

Références:

- ✓ « Pour une enfance heureuse » Catherine Gueguen chez Pocket
- ✓ Conférence de Catherine Gueguen http://www.crdp-lyon.fr/podcast/conference-peut-on-repenser-l-education-a-la-lumiere-des-recherches-recentes-en-neurosciences-affectives-conference
- ✓ Emission radio en podcast sur le site de l'ESEN « Accompagner la mise en œuvre des programmes à l'école maternelle : l'évaluation positive à l'école maternelle » avec la participation de Viviane Bouysse (inspectrice générale de l'éducation nationale) http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/webradio/detail-emission/?idRessource=1584&
- ✓ Les observables sur le site d'Eduscol http://eduscol.education.fr/cid97131/suivi-et-evaluation-a-l-ecole-maternelle.html
- ✓ Document du GDM du Haut-Rhin « Eléments pour une progressivité des apprentissages à l'école maternelle »

 http://www.circ-ien-andolsheim.ac-strasbourg.fr/IMG/pdf/reperes de progressivite cle831439.pdf
- ✓ « Langage et école maternelle » Mireille Brigaudiot chez Hatier
- ✓ Un exemple de carnet de suivi des apprentissages en version cahier sur le site de Mireille Brigaudiot https://mireillebrigaudiot.info/index.php/mots-cles/interpretation/
- ✓ Article de M.T. Zebato-Poudou dans les cahiers pédagogiques « En maternelle, penser l'évaluation comme un dispositif créateur d'événements » -http://www.cahiers-pedagogiques.com/En-maternelle-penser-l-evaluation-commeun-dispositif-createur-d-evenements

Mise en oeuvre du carnet de suivi des apprentissages dans votre classe

Suite à l'animation pédagogique que j'ai co-animée avec Adeline Suriano, directrice de l'école maternelle du Champ du Comte, ainsi que Caroline Cantalupi et Morgane Lécallier, conseillères pédagogiques, et avec l'accord de Mr Damian, inspecteur de notre circonscription, je me permets de vous solliciter pour répondre à un questionnaire sur le carnet de suivi des apprentissages.

Le carnet de suivi des apprentissages (CSA) étant une nouvelle modalité d'évaluation, il est temps de faire un bilan d'étape sur sa mise en place au sein de votre classe. Le questionnaire suivant permettra de recueillir vos témoignages, vos doutes, vos questionnements et vos changements de pratiques.

Plusieurs questions sont à choix multiples. La plupart des questions ont une rubrique "autre" qui vous permet de noter vos remarques éventuelles. Un encart est prévu en fin de questionnaire pour vous exprimer de manière libre sur le CSA.

Ce questionnaire, qui s'adresse seulement aux enseignants de cycle 1 de la circonscription de Rumilly, restera anonyme. Les résultats qui en découleront me permettront de mesurer le transfert de la formation que vous avez reçue au mois de novembre sur votre pratique pédagogique. Ils me permettront également, dans le cadre de mon mémoire de CAFIPEMF, de valider ou d'invalider certaines des hypothèses que j'ai émises.

Je vous remercie par avance des quelques minutes que vous consacrerez à ce questionnaire.

Delphine GRELY - enseignante à l'école maternelle du Centre à Rumilly

	-vous commencé à mettre en place un CSA pour chaque élève ? ieurs réponses possibles.
	Oui
	Non
	Autre :
2. S i no	on, pourquoi ?
-	
6	
	ment avez-vous élaboré votre CSA ?
Plus	ieurs réponses possibles.
	En conseil de maîtres
	Individuellement
	Autre :

ilisez-vous un même outil pour l'école ?	
Plusieurs réponses possibles.	
Oui, nous avons un CSA commun pour tout le cycle.	
Non, il y a différents camets dans l'école.	
Autre :	
e CSA que vous avez élaboré	
Plusieurs réponses possibles.	
s'inspire de ce qui a été présenté en animation pédagogique.	
ne s'inspire pas de ce qui a été présenté en animation pédag	jogique.
Autre :	
Comment votre CSA est-il construit ?	
Plusieurs réponses possibles.	
Par domaine	
Par ordre chronologique, tout domaine confondu	
Pour chaque item de la synthèse des acquis	
Autre:	
Quelle forme votre CSA a-t-il ?	
Plusieurs réponses possibles.	
Version papier : classeur, cahier, feuilles reliées	
Version numérique	
Intégré à un outil déjà existant	
Autre :	
Si vous avez répondu "version numérique", "intégré à un out nerci de préciser quelle version numérique ou quel outil déjà	il déjà existant" ou "autre" à existant
,	
Quels outils avez-vous mis en place pour observer le chemin	ament des élèves 2
Plusieurs réponses possibles.	ement des eidves r
Un carnet d'observation	
Des grilles, des tableaux d'observation	
Un outil numérique que vous remplissez en direct en classe	
Autre:	

Plus	I type de traces choisissez-vous principalement de faire apparaître dans le CSA? ieurs réponses possibles.
	Des photographies légendées qui décrivent l'activité concrète de l'enfant
П	Des éléments de dictées à l'adulte
П	Des traces authentiques de l'enfant
	Des vignettes pré-imprimées
ī	Des observations précises écrites par l'adulte qui relatent les procédures de l'enfant
nos	Une légende déclinée sous forme de compétences (du type de ce que l'on trouvait dans anciens livrets d'évaluation)
	Autre :
	contrez-vous d'éventuelles difficultés matérielles et d'organisation ?
	difficultés à engager les changement que nécessite la posture d'observateur
préle	difficultés à trouver le temps de conserver des traces, de prendre des photographies, de ever des informations en présence des élèves
	difficultés liées au temps engendré hors temps scolaire
	difficultés à personnaliser les démarches et le suivi des élèves
	Pas de difficultés particulières
$\overline{\Box}$	Autre :
	Oui
	Non
	Non Autre:
13. Si o	
13. Si o	Autre :
14. Est- clas d'ap	Autre :
14. Est- clas d'ap	Autre : ui, lesquelles ? ce que la mise en place du CSA a fait évoluer la fonction de l'évaluation dans votre se ? (En d'autres termes êtes-vous passé d'une évaluation dite sommative en fin prentissage à une évaluation dite formative en cours d'apprentissage ?)
14. Est- clas d'ap	Autre : ui, lesquelles ? ce que la mise en place du CSA a fait évoluer la fonction de l'évaluation dans votre se ? (En d'autres termes êtes-vous passé d'une évaluation dite sommative en fin prentissage à une évaluation dite formative en cours d'apprentissage ?) tieurs réponses possibles.
14. Est- clas d'ap	Autre : ui, lesquelles ? ce que la mise en place du CSA a fait évoluer la fonction de l'évaluation dans votre se ? (En d'autres termes êtes-vous passé d'une évaluation dite sommative en fin prentissage à une évaluation dite formative en cours d'apprentissage ?) tieurs réponses possibles. Oui

car j'évaluais dé car, pour moi, l'é a : s l'impression d réponses possibl a : s l'impression d pu vous remarqu réponses possibl a : s l'impression d pu vous remarqu réponses possibl	à peu sur fich valuation doit e prendre plu es.	t passer par us de temps sier l'enfant	s pour le	s obse			ences au
car, pour moi, l'é a : s l'impression d réponses possibl a : s l'impression d où vous remarqu réponses possibl	e prendre pluss.	t passer par us de temps sier l'enfant	s pour le	s obse			ences au
car, pour moi, l'é a : s l'impression d réponses possibl a : s l'impression d où vous remarqu réponses possibl	e prendre pluss.	t passer par us de temps sier l'enfant	s pour le	s obse			ences au
s l'impression d réponses possibl s l'impression d où vous remarqu réponses possibl s :	e prendre plu es. e plus assoc ez un progra	us de tempe	s pour le	s obse			ences au
s l'impression d réponses possibl s : s l'impression d où vous remarqu réponses possibl	e plus assoc ez un progra	ier l'enfant					ences au
réponses possible s l'impression d où vous remarqu réponses possible s l'impression d	e plus assoc ez un progra	ier l'enfant					ences au
s l'impression d où vous remarqu réponses possibl e :	iez un progr		à la valid	ation (des co	ompéte	ences au
s l'impression d où vous remarqu réponses possibl e :	iez un progr		à la valid	ation (des co	ompéte	ences au
s l'impression d où vous remarqu réponses possibl e :	iez un progr		à la valid	ation (des co	ompéte	ences au
où vous remarque réponses possible e : s l'impression d	iez un progr		à la valid	ation (des co	ompéte	ences au
s l'impression d	2,555						
s l'impression d							
s l'impression d							
s l'impression d							
eponoca possion	98.						
9:							
s l'impression d		lre en consi	dération	le ryth	me de	chac	un ?
9:							
sa mise en oeuv	re au sein d	e votre clas	se (diffic				
t	vous permet de sa mise en oeuv	vous permet de noter vos r sa mise en oeuvre au sein d	vous permet de noter vos remarques, sa mise en oeuvre au sein de votre clas	vous permet de noter vos remarques, vos doute	vous permet de noter vos remarques, vos doutes, vos sa mise en oeuvre au sein de votre classe (difficultés, i	vous permet de noter vos remarques, vos doutes, vos com sa mise en oeuvre au sein de votre classe (difficultés, réussi	vous permet de noter vos remarques, vos doutes, vos commenta sa mise en oeuvre au sein de votre classe (difficultés, réussites) et

ANNEXE 4 – Réponses obtenues au questionnaire

Avez-vous commencé à mettre en place un CSA pour chaque élève ?	Si non, pourquoi ?
Oui	
Oui	
Oui	
Oui	
Pour les GS seulement	
Oui	
	L'année dernière j'avais déjà fait une première mouture du livret de suivi mais qui finalement ne correspond pas vraiment à ce qui est attendu. Ayant une classe de PS-MS-GS, cette année j'ai mis en place autre chose pour les PS, j'ai conservé pour mes MS-GS le livret de l'an
Non	passé.
Oui	
Non	Je me pose encore des questions sur la forme du CSA.
Oui	
Oui	

Comment avez-vous élaboré votre CSA ?	Utilisez-vous un même outil pour l'école ?
En conseil de maîtres	Même base mais visuel un peu différent
En conseil de maîtres	Oui, nous avons un CSA commun pour tout le cycle.
Individuellement	Non, il y a différents carnets dans l'école.
En conseil de maîtres	Oui, nous avons un CSA commun pour tout le cycle.
J'ai pris celui qui nous a été présenté lors de l'animation pédagogique	Non, il y a différents carnets dans l'école.
Reprise de ta proposition en numérique avec open office	Non, il y a différents carnets dans l'école.
En conseil de maîtres	Oui, nous avons un CSA commun pour tout le cycle.
animation pedagogique	il n'y a qu'une classe maternelle
En conseil de maîtres	Oui, nous avons un CSA commun pour tout le cycle.
Individuellement	Oui, nous avons un CSA commun pour tout le cycle.
Individuellement	Oui, nous avons un CSA commun pour tout le cycle.
Proposé par une autre ecole	Non, il y a différents carnets dans l'école.
Individuellement	Il n'y a qu'une classe de maternelle sur l'école
En conseil de maîtres	Oui, nous avons un CSA commun pour tout le cycle.
Individuellement	il n'y a qu'une seule classe de cycle 1 dans l'école
En conseil de maîtres	Oui, nous avons un CSA commun pour tout le cycle.
Individuellement	Non, il y a différents carnets dans l'école.
En conseil de maîtres	Oui, nous avons un CSA commun pour tout le cycle.
En conseil de maîtres	le fond est le même, seule la forme change.
En conseil de maîtres	Oui, nous avons un CSA commun pour tout le cycle.
Individuellement	Non, il y a différents carnets dans l'école.
En conseil de maîtres	Oui, nous avons un CSA commun pour tout le cycle.

Le CSA que vous avez élaboré	Comment votre CSA est- construit ?
s'inspire de ce qui a été présenté en animation pédagogique.	Par domaine
s'inspire de ce qui a été présenté en animation pédagogique.	Par domaine
s'inspire de ce qui a été présenté en animation pédagogique.	Par domaine
s'inspire de ce qui a été présenté en animation pédagogique.	Par domaine
s'inspire de ce qui a été présenté en animation pédagogique.	Par domaine
s'inspire de ce qui a été présenté en animation pédagogique.	Par domaine
s'inspire de ce qui a été présenté en animation pédagogique.	Par domaine
s'inspire de ce qui a été présenté en animation pédagogique.	Par domaine
s'inspire de ce qui a été présenté en animation pédagogique.	Par domaine
s'inspire de ce qui a été présenté en animation pédagogique.	Par domaine
s'inspire de ce qui a été présenté en animation pédagogique.	Par domaine
s'inspire de ce qui a été présenté en animation pédagogique.	Par domaine
s'inspire de ce qui a été présenté en animation pédagogique.	Par domaine
s'inspire de ce qui a été présenté en animation pédagogique.	Par ordre chronologique, tout domaine confondu
s'inspire de ce qui a été présenté en animation pédagogique.	Par domaine, Je pense que l'année prochaine je le ferai uniquement par ordre chronologique
s'inspire de ce qui a été présenté en animation pédagogique.	Par domaine
s'inspire de ce qui a été présenté en animation pédagogique.	Par domaine, Par ordre chronologique, tout domaine confondu
s'inspire de ce qui a été présenté en animation pédagogique.	Par domaine
s'inspire de ce qui a été présenté en animation pédagogique.	Par ordre chronologique, tout domaine confondu
s'inspire de ce qui a été présenté en animation pédagogique.	Par domaine
s'inspire de ce qui a été présenté en animation pédagogique.	Par domaine
s'inspire de ce qui a été présenté en animation pédagogique.	Par domaine

Quelle forme votre CSA a-t-il ?	Si vous avez répondu "version numérique", "intégré à un outil déjà existant" ou "autre" merci de préciser quelle version numérique ou quel outil déjà existant
Version numérique	Application je valide
Version numérique	
Version numérique	
Version papier : classeur, cahier, feuilles reliées	
Version numérique	PowerPoint
Version numérique	Ta version :-)
Version papier : classeur, cahier, feuilles reliées	
Version numérique	clé usb ou disque dur
Version numérique	
Version papier : classeur, cahier, feuilles reliées, Version numérique	
Version papier : classeur, cahier, feuilles reliées	
Version numérique	
Version papier : classeur, cahier, feuilles reliées	
Version papier : classeur, cahier, feuilles reliées	
Version numérique, pour les parents qui le souhaitent une version papier est proposée, mais en noir et blanc (pas de budget couleur)	J'ai crée un power point par enfant que je transforme en pdf avant de le fournir aux familles à raison d'une à deux fois par période.
Version numérique	Sur PowerPoint
Version numérique	
Version papier : classeur, cahier, feuilles reliées	
Version papier : classeur, cahier, feuilles reliées	
Intégré à un outil déjà existant, Je pense l'intégrer à mon cahier de vie. La partie CSA sera bien visible. Le double rôle du cahier bien précisé.	
Version numérique	Version personnelle.
Version papier : classeur, cahier, feuilles reliées	

Quels outils avez-vous	mis en place pour	r observer le d	cheminement o	des élèves ?
------------------------	-------------------	-----------------	---------------	--------------

Application « je valide » + grille de suivi papier

Un carnet d'observation, Un outil numérique que vous remplissez en direct en classe

Des grilles, des tableaux d'observation

Un carnet d'observation

Un carnet d'observation, Les photos prises en classe permettent de se rappeler l'observation.

Des grilles, des tableaux d'observation

Un carnet d'observation, Un outil numérique que vous remplissez en direct en classe

Un carnet d'observation, Des grilles, des tableaux d'observation, Un outil numérique que vous remplissez en direct en classe

Un carnet d'observation, Des grilles, des tableaux d'observation

Un carnet d'observation

Des grilles, des tableaux d'observation

Un carnet d'observation

Un carnet d'observation

Un carnet d'observation, Des grilles, des tableaux d'observation

Un carnet d'observation, Des grilles, des tableaux d'observation

Des grilles, des tableaux d'observation

Des grilles, des tableaux d'observation, photos individuelles au jour le jour

Des grilles, des tableaux d'observation

Des grilles, des tableaux d'observation

Un carnet d'observation, photos qui aident à la Photos: mémoire des réussites

Un carnet d'observation, Des grilles, des tableaux d'observation

Quel type de traces choisissez-vous principalement de faire apparaître dans le CSA?

Des photographies légendées qui décrivent l'activité concrète de l'enfant, Des traces authentiques de l'enfant, Des vignettes pré-imprimées

Des photographies légendées qui décrivent l'activité concrète de l'enfant

Des photographies légendées qui décrivent l'activité concrète de l'enfant, Des traces authentiques de l'enfant, Des observations précises écrites par l'adulte qui relatent les procédures de l'enfant

Des photographies légendées qui décrivent l'activité concrète de l'enfant, Des traces authentiques de l'enfant, Des vignettes pré-imprimées, Une légende déclinée sous forme de compétences (du type de ce que l'on trouvait dans nos anciens livrets d'évaluation)

Des photographies légendées qui décrivent l'activité concrète de l'enfant, Des éléments de dictées à l'adulte, Des traces authentiques de l'enfant, Une légende déclinée sous forme de compétences (du type de ce que l'on trouvait dans nos anciens livrets d'évaluation)

Des photographies légendées qui décrivent l'activité concrète de l'enfant, Des traces authentiques de l'enfant, Des observations précises écrites par l'adulte qui relatent les procédures de l'enfant

Des photographies légendées qui décrivent l'activité concrète de l'enfant, Des traces authentiques de l'enfant, Une légende déclinée sous forme de compétences (du type de ce que l'on trouvait dans nos anciens livrets d'évaluation)

Des photographies légendées qui décrivent l'activité concrète de l'enfant, Des traces authentiques de l'enfant, Des observations précises écrites par l'adulte qui relatent les procédures de l'enfant

Des photographies légendées qui décrivent l'activité concrète de l'enfant, Des traces authentiques de l'enfant, Une légende déclinée sous forme de compétences (du type de ce que l'on trouvait dans nos anciens livrets d'évaluation)

Des photographies légendées qui décrivent l'activité concrète de l'enfant, Des observations précises écrites par l'adulte qui relatent les procédures de l'enfant

Des photographies légendées qui décrivent l'activité concrète de l'enfant, Des traces authentiques de l'enfant, Des vignettes pré-imprimées, Des observations précises écrites par l'adulte qui relatent les procédures de l'enfant

Des photographies légendées qui décrivent l'activité concrète de l'enfant, Des observations précises écrites par l'adulte qui relatent les procédures de l'enfant

Des photographies légendées qui décrivent l'activité concrète de l'enfant, Des vignettes préimprimées

Des photographies légendées qui décrivent l'activité concrète de l'enfant

Des photographies légendées qui décrivent l'activité concrète de l'enfant, Cela me donne parfois l'impression de faire doublon avec le cahier de vie de l'enfant dans lequel figure semaine après semaine la description des ateliers faits en classe, les ciompétences travaillées grâce à cet atelier et les photos de l'atelier...

Des photographies légendées qui décrivent l'activité concrète de l'enfant, Des éléments de dictées à l'adulte, Des observations précises écrites par l'adulte qui relatent les procédures de l'enfant

Des photographies légendées qui décrivent l'activité concrète de l'enfant, Des traces authentiques de l'enfant, Des observations précises écrites par l'adulte qui relatent les

procédures de l'enfant

Des photographies légendées qui décrivent l'activité concrète de l'enfant, Des traces authentiques de l'enfant, Des vignettes pré-imprimées

Des photographies légendées qui décrivent l'activité concrète de l'enfant

Des photographies légendées qui décrivent l'activité concrète de l'enfant, Des traces authentiques de l'enfant, Des observations précises écrites par l'adulte qui relatent les procédures de l'enfant

Des photographies légendées qui décrivent l'activité concrète de l'enfant, Des éléments de dictées à l'adulte, Des traces authentiques de l'enfant, Des observations précises écrites par l'adulte qui relatent les procédures de l'enfant, Une légende déclinée sous forme de compétences (du type de ce que l'on trouvait dans nos anciens livrets d'évaluation)

Des photographies légendées qui décrivent l'activité concrète de l'enfant, Des éléments de dictées à l'adulte, Des traces authentiques de l'enfant, Des vignettes pré-imprimées, Des observations précises écrites par l'adulte qui relatent les procédures de l'enfant

Rencontrez-vous d'éventuelles difficultés matérielles et d'organisation?

difficultés liées au temps engendré hors temps scolaire

difficultés à engager les changements que nécessite la posture d'observateur, difficultés à trouver le temps de conserver des traces, de prendre des photographies, de prélever des informations en présence des élèves

difficultés liées au temps engendré hors temps scolaire, difficultés à personnaliser les démarches et le suivi des élèves

difficultés à trouver le temps de conserver des traces, de prendre des photographies, de prélever des informations en présence des élèves, difficultés liées au temps engendré hors temps scolaire

difficultés à trouver le temps de conserver des traces, de prendre des photographies, de prélever des informations en présence des élèves, difficultés à personnaliser les démarches et le suivi des élèves

difficultés à engager les changements que nécessite la posture d'observateur, difficultés à trouver le temps de conserver des traces, de prendre des photographies, de prélever des informations en présence des élèves, difficultés liées au temps engendré hors temps scolaire, difficultés à personnaliser les démarches et le suivi des élèves

Pas de difficultés particulières

Pas de difficultés particulières

difficultés à trouver le temps de conserver des traces, de prendre des photographies, de prélever des informations en présence des élèves, difficultés liées au temps engendré hors temps scolaire

difficultés liées au temps engendré hors temps scolaire, difficultés à personnaliser les démarches et le suivi des élèves

difficultés à trouver le temps de conserver des traces, de prendre des photographies, de prélever des informations en présence des élèves, difficultés à personnaliser les démarches et le suivi des élèves

difficultés à engager les changements que nécessite la posture d'observateur, difficultés à trouver le temps de conserver des traces, de prendre des photographies, de prélever des informations en présence des élèves, difficultés liées au temps engendré hors temps scolaire

difficultés à trouver le temps de conserver des traces, de prendre des photographies, de prélever des informations en présence des élèves, difficultés liées au temps engendré hors temps scolaire

difficultés liées au temps engendré hors temps scolaire

difficultés à trouver le temps de conserver des traces, de prendre des photographies, de prélever des informations en présence des élèves, difficultés liées au temps engendré hors temps scolaire

difficultés à trouver le temps de conserver des traces, de prendre des photographies, de prélever des informations en présence des élèves, difficultés liées au temps engendré hors temps scolaire

difficultés à engager les changements que nécessite la posture d'observateur, difficultés liées au temps engendré hors temps scolaire, se laisser le temps d'être observateur sans intervenir forcément

difficultés liées au temps engendré hors temps scolaire

difficultés à trouver le temps de conserver des traces, de prendre des photographies, de prélever des informations en présence des élèves, difficultés liées au temps engendré hors temps scolaire

difficultés à trouver le temps de conserver des traces, de prendre des photographies, de prélever des informations en présence des élèves, difficultés liées au temps engendré hors temps scolaire, difficultés à personnaliser les démarches et le suivi des élèves

difficultés à engager les changements que nécessite la posture d'observateur, difficultés à trouver le temps de conserver des traces, de prendre des photographies, de prélever des informations en présence des élèves, difficultés liées au temps engendré hors temps scolaire

difficultés à trouver le temps de conserver des traces, de prendre des photographies, de prélever des informations en présence des élèves, difficultés à personnaliser les démarches et le suivi des élèves

La mise en place du CSA vous a-t-elle obligé/permis de modifier vos pratiques ?	Si oui, lesquelles ?
Oui	Beaucoup plus de photos
Oui	Plus d'observations au quotidien, de prise de notes "sur le vif"
Oui	Personnaliser les parcours de chacun.
Oui	
Oui	Plus de prise de notes de ce que savent faire les élèves car le carnet est plus précis.
Oui	Il faut être à l'affut de tout progrès. Avec l'habitude, on saura peut être davantage de choses sur nos élèves au fur et à mesure de l'année
Oui	La mise en place du CSA a accompagné naturellement l'évolution des pratiques induites par les nouveaux programmes.
Non	
Oui	Beaucoup de photos prises par les élèves ou moi même. Un travail de classement de ces photos à faire ensuite. Encore plus de travail sur l'ordinateur.
Oui	Je me place plus en observation. J'attire plus souvent l'attention de l'élève sur ce qu'il a réussi à faire. Je me réjouis plus ouvertement de leurs progrès.
Oui	Je suis plus vigilante et prends plus de temps pour l'observation et la valorisation individuelle.
Oui	Avant j'avais toujours un groupe en gestion, maintenant j'ai plus de moments dans la journée où les enfants sont complètement autonomes et je suis devenue observatrice
Oui	
Oui	Je suis plus attentive aux "petites" réussites des élèves (mettre ses chaussures tout seul) mais qui facilitent la gestion quotidienne de la classe. Je valorise plus les procédures que le résultat. Les élèves font moins de choses "tous en même temps" : il y a des temps vraiment individuels pour prendre le temps d'expliquer la démarche, de valoriser la réussite
Oui	L'évaluation est plus régulière. Le regard sur l'enfant est davantage positif et valorisant. Cela permet d'associer l'enfant à ses progrès.
Oui	Beaucoup de moins de fiches, réussites prises en photos et en vidéos, davantage de manipulation.
Oui	Je perds un temps fou à prendre des photos
Non	

Elle m'interroge sur ma pratique.	
Oui	organisation du travail
	davantage d'observation, de verbalisation individualisée en direction de l'enfant, individualiser davantage encore les
Oui	propositions

Est-ce que la mise en place du CSA a fait évoluer la fonction de l'évaluation dans votre classe ? (En d'autres termes êtes-vous passé d'une évaluation dite sommative en fin d'apprentissage à une évaluation dite formative en cours d'apprentissage ?)	Est-ce que la mise en place du CSA a modifié la forme de l'évaluation dans votre classe ? (En d'autres termes, faites-vous plus d'observation, et moins d'évaluation sur fiche ?)
C'est ma 1ère année en maternelle	Oui
Oui	Oui, Plus d'observation, donc plus de remédiation "immédiate "
Non, car j'utilisais déjà essentiellement l'évaluation formative.	Non, car j'évaluais déjà peu sur fiche.
	Oui
	Oui, Je ne sais pas, je n'avais pas de maternelle avant.
Oui	Non, car j'évaluais déjà peu sur fiche.
Non, car j'utilisais déjà essentiellement l'évaluation formative.	Non, car j'évaluais déjà peu sur fiche.
Non, car j'utilisais déjà essentiellement l'évaluation formative.	Non, car j'évaluais déjà peu sur fiche.
Non, car j'utilisais déjà essentiellement l'évaluation formative.	Non, car j'évaluais déjà peu sur fiche.
Non, car j'utilisais déjà essentiellement l'évaluation formative.	Non, car j'évaluais déjà peu sur fiche.
Oui	Non, car j'évaluais déjà peu sur fiche.
Oui	Oui
j'utilisais les deux	Non, car j'évaluais déjà peu sur fiche.
Non, car j'utilisais déjà essentiellement l'évaluation formative.	Non, car j'évaluais déjà peu sur fiche.
Oui	Oui
Oui	Non, car j'évaluais déjà peu sur fiche.
Oui	Oui
Non, car j'utilisais déjà essentiellement l'évaluation formative.	Non, car j'évaluais déjà peu sur fiche.
Non, car j'utilisais déjà essentiellement l'évaluation formative.	Non, car j'évaluais déjà peu sur fiche.
Non, car j'utilisais déjà essentiellement l'évaluation formative.	Oui
Oui	Oui
Non, car j'utilisais déjà essentiellement l'évaluation formative, mais la renforce encore et la rend prépondérante	Oui

Avez-vous l'impression de prendre plus de temps pour les observer ?	Avez-vous l'impression de plus associer l'enfant à la validation des compétences au moment où vous remarquez un progrès ?	Avez-vous l'impression de plus faire verbaliser les procédures par les élèves ?	Avez-vous l'impression de plus prendre en considération le rythme de chacun ?
Oui	Oui	Non	Oui
Oui	Oui	Pas assez de recul pour répondre	Oui
Oui	Oui	Non	Oui
Oui	Oui	Oui	Non
Oui	Oui	Non	Oui
Oui	Non	Non	Non
Oui	Oui	Non	Oui
Oui	Oui	Oui	Non
observation plus fine peut- être	Oui	Oui	Non
Oui	Oui	Oui	Oui
Oui	Oui	Non	Oui
Non	Oui	Non	Oui
Oui	Non, quand je remarquais un progrès, j'en ai toujours fait part à l'élève lui signalant son acquisition	Non, j'ai toujours fait verbaliser les élèves	Non, j'ai toujours pris en considération le rythme de chacun
Non	Non	Non	Oui
Oui, mais parfois au détriment de l'atelier que je gère. J'ai l'impression de vivre avec l'appareil photo scotché à la main.	Oui	Non	Oui
Oui	Oui	Oui	Oui
Oui	Non	pas plus qu'avant	Oui
Oui	Oui	Non	Non
Non	Non	Non	Non
Oui	<i>O</i> ui	Oui	J'étais déjà attentive aux différences.
Non	Oui	Non	Oui
Oui	Oui	Oui	Oui, mais c'est loin encore d'être satisfaisant

Cet encart vous permet de noter vos remarques, vos doutes, vos commentaires sur le CSA, sur sa mise en œuvre au sein de votre classe (difficultés, réussites) et sur l'action de formation qui a été proposée au mois de novembre.
Je trouve cet outil très pratique car il permet de voir réellement ce que les élèves savent faire ainsi que leur progression.
Pour information, j'ai donné le carnet en version numérique. J'ai demandé à mes élèves qui avait regardé le carnet avec ses parents. Très peu l'avait vu. Je trouve ça vraiment dommage. J'en ai parlé avec des collègues et des parents qui m'ont dit que cela ne les étonnait pas car les parents ouvrent seuls leur courriers électroniques et ne pensent pas forcément par la suite à montrer le carnet à leur enfant.
Je crois avoir maintenant compris ce que le CSA doit faire apparaître. C'était difficile de ne pas mettre certaines compétences "à tout le monde" au début et de faire apparaître uniquement les progrès propres à l'enfant.
Maintenant je suis davantage confronté à des problèmes "techniques" (lourdeur des fichiers. Comment le livret (numérique) va circuler d'une classe à l'autre, d'une école à l'autre. Comment le faire "signer" aux parents pour montrer qu'ils en ont pris connaissance. Pour l'instant je ne vois pas comment associer l'enfant à son livret numérique en classe (trop lourd en temps).
L'idéal serait qu'il puisse être consultable très régulièrement par les parents sur un ENT. Cela nous demande une formation, des moyens (?) et nous serons toujours confrontés aux parents qui ne le regarderont jamais Que devient ce livret à l'entrée au CP ? (Un souvenir comme le cahier de vie ?)
Merci Delphine pour l'animation que tu nous as proposée en novembre; j'étais jusqu'alors mal à l'aise par rapport à la mise en place du CSA dans ma classe.
J'ai totalement adhéré à ta façon de voir les choses, je me suis inspirée de ta version (merci encore) et je suis en train de le transmettre aux parents qui sont tout contents de voir leurs enfants en pleine action sur les photos.
Il faut dire que cette année je respire un peu dans ma classe n'ayant plus que deux niveaux et 22 élèves, j'ai eu le temps de prendre du recul pour mieux les observer!
La formation de novembre m'a vraiment apporté : au niveau de la mise en place pratique du CSA, de ce à quoi il devait ressembler, de l'importance de changer de posture pour plus observer, plus les laisser faire seuls. La mise en œuvre de ce CSA me permet de mettre l'accent sur le positif dans chaque enfant et change le discours donné aux parents en entretien. Il permet un climat plus détendu dans les échanges avec les parents.
Je pense que cet outil va permettre de bien prendre en compte les différences entre enfants et de rendre compte des progrès. Mais je m'interroge sur le fait de ne pas pointer aussi "quelques difficultés" qu'il serait peut bien de mettre en avant afin de préparer au mieux l'enfant à son entrée en primaire et surtout d'en faire part aux parents et aux enseignants.

Je trouve le CSA très chronophage : il faut y passer au moins 3h par semaine si l'on veut y intégrer photos, traces réelles de l'enfant... J'ai essayé de mettre moins de traces (photos, traces..) mais dans ce cas ce carnet ressemble à une liste de ce que sait faire l'enfant et ne peut pas être utilisé par l'enfant. Je trouve intéressant de laisser l'enfant feuilleter son CSA mais cela n'est pas possible (ou du moins difficile) sur un support numérique (2 postes PC dans ma classe, aucune tablette)

Même si je vois régulièrement les parents pour faire le point (oralement) sur la scolarité de leur enfant, j'ai l'impression de perdre de mon "professionnalisme" en ne notant pas les éventuelles difficultés de l'enfant. L'écrit reste, alors que l'oral s'évanouit.

Et les parents avec lesquels le dialogue est parfois compliqué, que l'on arrive pas souvent à voir pour évoquer les difficultés de l'enfant (et bien souvent ce sont les enfants pour lesquels on s'inquiète un peu...) on leur donne en fin de GS une fiche où sont cochées les compétences du socle qui sont réussies ou échouées... c'est un peu raide si auparavant il n'a jamais été inscrit quelque part que l'enfant avait des difficultés dans tel ou tel domaine.

Il me semble que la référence à la norme ne devrait pas disparaître : chaque enfant progresse à son rythme, à nous de le faire aller le plus loin possible à partir de l'endroit où il en est mais après tout on est à l'école et des apprentissages (compétences, savoir être, savoir faire) doivent se mettre en place et ce dès la petite section. Si certaines choses ne se mettent pas en place il me semble important de le signaler sans forcément dramatiser, mais signaler... On est à l'école, il y a un cadre et des normes (comme les enfants en auront tout au long de leur vie) il faut un moment où un autre pouvoir situer l'enfant par rapport à cette norme (et pouvoir l'écrire).

La mise en route a été difficile mais depuis que j'ai pris l'habitude de l'utiliser régulièrement et que j'ai trouvé la forme que je voulais lui donner j'ai trouvé ça moins compliqué qu'au départ.

Sa mise en place est intéressante car cela me demande plus d'attention pour chaque élève et cela permet d'encore mieux connaître le niveau d'apprentissage de chaque élève. Demande du temps hors temps scolaire et parfois prise dans la vie de classe, j'oublie de noter des choses intéressantes.

Pour moi la difficulté principale est de dater précisément à quel moment il y a telle ou telle réussite, c'est d'ailleurs pour cela que je ne date pas. Un élève peut être en réussite un jour, "régresser" le lendemain pour rebondir plus tard. L'utilisation d'un carnet en temps réel est trop chronophage et m'empêche d'être disponible pour mes élèves. Je préfère les grilles d'observation que l'on remplit après coup et qui me donne une vue d'ensemble et non seulement individuelle. Plus simple pour la mise en place de remédiation. J'utilise surtout des photos. Ceci dit je suis convaincue que l'évaluation positive est un acte pédagogique primordial, surtout à cet âge. Mais c'est encore du travail qui se surajoute encore et encore...

Même si le CSA est un bel outil pédagogique, il représente un temps de travail énorme. J'ai peur, que pour certains parents, malgré nos explications, le CSA soit un leurre...

J'ai des doutes sur le CSA mais je ne rejette pas l'outil. Je vais essayer de trouver une alternative qui me convienne et qui respecte l'esprit plus positif de cette nouvelle forme d'évaluation.

Très intéressant à vivre mais demande une masse de travail personnel énorme

Pour observer un réel progrès il faut d'abord repérer individuellement où en est chaque enfant dans chaque proposition d'apprentissage et je trouve cela très difficile à mettre en œuvre. Pour toute nouvelle proposition des enfants réussissent du premier coup ce qui n'est donc pas un progrès et donc pour certains enfants, peu de choses à mettre en avant dans leur carnet de suivi.

Difficile également de noter ne serait-ce qu'au fur et à mesure. En étant acteur et observateur. L'action de formation était intéressante car elle était faite dans une optique d'échange. Donc un bon point de départ, qui incitait à se lancer en toute modestie. Par contre dommage quelle n'ait pas été placée plus tôt.