

L'EVALUATION EN MATERNELLE



Comment aider les enseignants de maternelle à développer une posture d'observateur au service de l'évaluation et des apprentissages ?

INTRODUCTION	2
I.L'observation et l'évaluation dans les textes.....	4
A.L'observation	4
1.Définitions	4
2.L'observation dans les programmes	4
3.L'observation : qui ? quoi ? quand ?	4
4.Pourquoi observer ?	5
B.L'évaluation.....	5
1.Définitions	5
2.Les différents types d'évaluation	6
a)L'évaluation diagnostique	6
b)L'évaluation sommative	6
c)L'évaluation critériée	6
d)L'évaluation formative.....	6
e)L'évaluation formatrice	7
3.L'évaluation dans les programmes	7
a)Des programmes de 1995 à 2008	7
b)Les programmes de 2015	8
4.L'évaluation positive	8
C.Les compétences du Professeur des Ecoles et les postures professionnelles.....	9
1.Le référentiel des compétences du PE	9
2.Les postures de l'enseignant dans la classe.....	9
3.Les postures chez les enseignants débutants	10
4.Les gestes professionnels spécifiques à la maternelle	11
II.L'observation : une histoire de regard	12
A.Un regard positif, tourné vers les réussites	12
1.Les représentations des enseignants néo-titulaires sur l'évaluation	12
2.Un regard orienté pour une évaluation positive	14
3.La dimension « bilan » de l'évaluation	15
B.L'organisation et les outils du maître	16
1.L'observation spontanée et ses outils	17
2.L'observation instrumentée et des outils d'analyse	18
a)Des outils nécessaires	18
b)Un regard outillé	19
C.L'évaluation : un regard à quatre yeux	22
1.Le carnet de suivi des apprentissages : l'outil de l'élève.....	22
2.Le feed-back autour de ce carnet	23
CONCLUSION.....	25
BIBLIOGRAPHIE-SITOGRAFIE	26
ANNEXES.....	28

INTRODUCTION

Avec l'arrivée des nouveaux programmes de l'école maternelle de 2015 et la philosophie qui s'en dégage : faire réussir tous les élèves et pratiquer l'évaluation positive, une réflexion plus pointue a été menée, en équipe et avec le groupe ressource maternelle concernant les pratiques d'évaluation, la conception et la mise en œuvre du carnet de suivi des apprentissages.

Ainsi, rétrospectivement, je me suis interrogée sur ma propre pratique en matière d'observation et d'évaluation.

Enseignante en élémentaire les années précédentes dans une classe de GS-CP, face aux progrès des élèves, en déchiffrage, il me semblait plus réaliste de relever et mettre en valeur les réussites des élèves de manière régulière, lors d'activités quotidiennes. Cette méthode d'évaluation me permettait de me rendre compte et de rendre compte plus fidèlement de leurs progrès, de répondre à leur besoin de manière plus immédiate.

Nommée en maternelle en 2015, je continue à m'appuyer sur des observations quotidiennes des activités des élèves pour relever les progrès et réajuster ma pratique selon les besoins de chacun. Mais, quelle place est accordée réellement à l'observation dans mes pratiques ? Comment est-elle mise en œuvre ? Est-elle suffisamment efficace face aux spécificités de la maternelle ? Les données relevées de mes observations sont-elles suffisamment ou justement exploitées dans le cadre d'une évaluation formative ?

Maître Formateur faisant fonction depuis 3 ans, j'ai pu aussi constater lors de l'accompagnement de stagiaires en maternelle et élémentaire, que l'observation des élèves et l'évaluation étaient des points fragiles. Les stagiaires expriment leurs difficultés à affiner leurs observations, celles-ci se limitent souvent à réussi/non réussi. Ainsi, comment les aider à développer cette compétence professionnelle, commune à tous les professeurs « *évaluer les progrès et les acquisitions des élèves*¹ » ? Comment leur permettre de développer des compétences d'observations et d'évaluation ?

Ces questionnements ont soulevé d'autres interrogations plus générales : que signifie observer ? Qui observer et comment ? Pourquoi observer ? Que faire des observations relevées ? Comment l'observation peut-elle réellement être au service de l'évaluation ? Quelle place peut-elle prendre dans l'enseignement en maternelle ?

Ces réflexions m'amènent donc à me demander **Comment aider les enseignants de maternelle à développer une posture d'observateur au service de l'évaluation et des apprentissages ?**

Partant du postulat de départ suivant : L'observation des élèves est nécessaire pour conduire les apprentissages et pour évaluer, il s'agira dans un premier temps de voir si orienter le regard vers la recherche des progrès et des réussites permet de développer une posture d'observateur.

Dans un deuxième temps, je vais chercher à voir si organiser et outiller le regard de l'enseignant contribue à développer sa posture d'observateur.

Pour finir, je vais m'interroger sur la manière d'aider les enseignants de maternelle à mettre en place un regard à quatre yeux avec l'élève au service de l'évaluation et des apprentissages.

¹ B.O. n°13 du 26 mars 2015, Compétences Professionnelles communes à tous les professeurs et personnels de l'Education, fiche n°14

I. L'observation et l'évaluation dans les textes

Pour débiter ce travail de réflexion, il est intéressant de commencer par se poser la question du sens des termes « observation » et « évaluation » dans un contexte général, mais surtout dans le contexte spécifique de l'école et des apprentissages.

A. L'observation

1. Définitions

Selon le dictionnaire Larousse, il est précisé que le terme **observation** est issu du latin *observatio*, et signifie « action de regarder attentivement les phénomènes, événements, les êtres pour les étudier, les surveiller, en tirer des conclusions ». Nous pouvons retenir de cette définition l'importance du regard posé sur des personnes, des activités et de l'objectif « en tirer des conclusion ».

Dans un contexte plus spécifique à l'école et aux apprentissages, l'observation est définie, dans l'ouvrage Pédagogie, dictionnaire des concepts clés² comme un « processus dont la fonction première est de recueillir de l'information sur l'objet d'étude en considération. Ce recueil suppose une activité de codage. L'information brute, sélectionnée est traduite grâce à un code pour être transmise à quelqu'un, soi ou autrui. » Ainsi une dimension plus complète apparaît dans cette définition avec l'accent sur deux points : une activité de codage qui suit les récoltes de données et l'intention de communication.

Viviane Bouysse³, quant à elle, définit l'observation comme étant « un regard attentif », « une prise d'informations visuelles », mais elle y associe aussi l'attention auditive au travers de l'écoute des élèves.

2. L'observation dans les programmes

Dans le programme d'enseignement de l'école maternelle de 2015, il est précisé que l'observation et l'interprétation de ce qui est observé sont la base de l'évaluation. Il s'agit donc pour l'enseignant d'être attentif à ce que dit ou fait l'élève : le relever pour mémoire, le mettre en valeur et réguler son activité professionnelle.

Les pratiques pédagogiques doivent donc favoriser « l'observation directe, régulière dans des situations ordinaires et variées » comme le précisent les documents ressources EDUSCOL.

Viviane Bouysse parle de l'observation comme étant « une modalité à privilégier pour évaluer » : l'observation doit avoir une place première dans l'activité enseignante et être un pilier pour l'évaluation.

3. L'observation : qui ? quoi ? quand ?

L'enseignant, dans son activité professionnelle, en situation d'observation, doit s'appliquer à poser un regard attentif sur ses élèves, tous, ou un groupe particulier, ou un élève spécifiquement.

L'enseignant peut porter son regard sur l'attitude générale du groupe dans la classe (attention, coopération, respect des règles et des consignes...) ou sur l'attitude face à l'activité (engagement, abandon, degré d'autonomie...). Il s'agit dans ce contexte d'observer le cheminement de l'enfant vers la posture d'élève.

Les procédures mises en œuvre, les stratégies utilisées par les élèves dans la réalisation des tâches, la résolution de problèmes divers sont aussi des points d'observation importants pour l'enseignant.

« L'attention auditive », pour reprendre l'expression de Viviane Bouysse, va s'orienter sur le

² RAYNAL Françoise, RIEUNIER Alain, Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, ESF 2014

³ BOUYSSSE Viviane, conférence, Académie de Montpellier, novembre 2015

langage oral de l'enfant, une des priorités de l'école maternelle : les prises de parole, les interactions, la prononciation...

Pour finir, le regard de l'enseignant va aussi s'attarder sur les habiletés motrices des enfants : le déplacement, la préhension, les habiletés grapho-motrices.

L'observation est possible à tout instant. Mais pour une réelle efficacité, il est important de cibler ce qui est pertinent d'observer à tel ou tel moment : nous pouvons distinguer quatre temps différents :

-les temps informels : ils correspondent aux temps d'accueil, aux moments de transition, de rangement, d'habillage, déshabillage, aux récréations. Sur ces temps, on s'intéresse plus particulièrement à l'autonomie, à la coopération, l'apprentissage des règles de vie, au langage de communication, aux échanges.

-les temps d'apprentissages : le début ou le cours d'une situation d'apprentissage, le temps bilan sont des moments qui mettent en avant l'engagement, la compréhension, les procédures utilisées, le lexique...

-les temps d'entraînement : les observations sur ces temps-là permettent de relever entre autres des aptitudes relatives aux apprentissages, à la posture d'élève.

-les temps de jeux libres (type coin cuisine...) ou à règle (type jeux de société, jeux collectifs) sont l'occasion de relever des éléments d'ordre langagier, de la socialisation, de la compréhension ou encore des habiletés motrices.

Pour une observation efficace, il est essentiel d'une part d'organiser des temps d'observation et d'autre part d'avoir des intentions spécifiques.

4. Pourquoi observer ?

Observer va permettre à l'enseignant de prélever des informations. Il sera en mesure de voir et de comprendre ce que l'enfant sait réaliser seul ou avec des aides, ce qu'il comprend de la tâche, ce qu'il interprète des attentes du maître, ou encore comment il s'y prend pour réaliser la tâche (son engagement, ses procédures, les outils à disposition...).

Grâce aux observations, l'enseignant va être à même de repérer les besoins de ses élèves en termes de connaissances, de savoir-faire ou d'attitude.

Les observations vont aussi permettre à l'enseignant de prévenir les difficultés en accompagnant, rassurant l'élève, en le convaincant de sa capacité à réussir, en anticipant sur les séances futures avec les plus fragiles. Ainsi l'enseignant va pouvoir s'appuyer sur ses observations pour pratiquer une évaluation qui se veut positive.

B. L'évaluation

L'évaluation est un vaste sujet qui intéresse les professionnels de l'enseignement dans toutes ses dimensions et qui semble ne pas toujours avoir l'unanimité tant les interprétations de celle-ci sont multiples. Il convient donc de préciser ce que l'on entend derrière ce terme.

1. Définitions

Le dictionnaire Larousse définit l'évaluation comme « l'action d'évaluer, c'est à dire de donner de la valeur à ». Nous trouvons déjà ici l'idée d'extraire de la valeur à quelque chose, comme dans le sens étymologique d'évaluer, du latin « ex-valuare » c'est faire apparaître de la valeur.

Dans le domaine de l'enseignement, selon l'ouvrage : Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, l'évaluation dans son sens général est définie comme « un jugement de valeur argumenté dans le but de prendre une décision en comparant un référé (le résultat obtenu) à un référent (le résultat visé) ». Ici c'est une notion qui se rapproche du cadre du contrôle et qui s'appuie sur des critères préétablis pour pouvoir porter un jugement et prendre une décision.

L'évaluation scolaire est « une action consistant à attribuer une valeur à une production scolaire pour faire le point sur les acquisitions des élèves ».

Nous retrouvons dans cette définition la notion de valeur associée cette fois à l'idée de bilan des acquis de l'élève.

S'il s'agit de faire le point sur les acquis, celui-ci peut être fait à différents niveaux. Pour cela, il est nécessaire de distinguer les différents types d'évaluation qui répondent à différents besoins et objectifs de l'enseignant.

2. Les différents types d'évaluation

Nous trouvons régulièrement dans les ouvrages pédagogiques une typologie classique des différents types d'évaluations. A chaque type d'évaluation correspond un temps spécifique dans le cheminement des apprentissages, une fonction particulière sur laquelle l'enseignant va prendre appui.

Gérard De Vecchi, maître de conférences en Sciences de l'Education, présente ainsi dans son ouvrage Evaluer sans dévaluer les différentes évaluations :

a) L'évaluation diagnostique

Elle consiste à faire émerger les représentations mentales des élèves afin de repérer leurs acquis et les obstacles à renverser. La prise de conscience des obstacles doit permettre de mettre en place des activités d'apprentissage adaptées.

Ces évaluations diagnostiques ont été dans un premier temps mises en avant par le Ministère de l'Education nationale en 1989, avec les évaluations nationales CE2, dans l'intention d'établir un diagnostic des connaissances des élèves à l'entrée du cycle 3, à partir duquel des actions d'ajustement devaient être mises en place.

Actuellement, les évaluations diagnostiques sont souvent utilisées en classe pour faire l'état des lieux des savoirs et savoir-faire des élèves. Elle peut se faire à deux niveaux : en début d'année pour avoir un premier état des lieux général, mais aussi en début de chaque séquence.

b) L'évaluation sommative

D'une manière générale, l'évaluation sommative cherche à sanctionner (positivement ou négativement) une activité d'apprentissage afin de comptabiliser ce résultat en vue d'un classement ou d'une sélection

D'une manière plus spécifique, située après un temps d'apprentissage, elle a pour objectif de faire le point sur les acquis des élèves. Elle a un caractère de bilan uniquement et ses résultats sont souvent l'objet de communications aux familles.

c) L'évaluation critériée

Elle vise à comparer les productions des élèves à des normes définies, souvent à l'avance par l'enseignant. Pour ce type d'évaluation, il est important d'explicitier les critères de réussite aux élèves. Si ces critères sont explicites, l'élève peut alors entrer dans un dialogue avec l'enseignant et aller vers une auto-évaluation ou une co-évaluation.

Marie-Thérèse Zerbato-Poudou⁴ souligne aussi l'importance de l'explicitation de ces critères et de leur analyse avec les élèves pour réguler les apprentissages. Ainsi un élève de maternelle est capable de dire avec l'enseignant s'il a réussi à écrire son prénom en s'appuyant sur trois critères de réussite précis :

1/ toutes les lettres sont présentes

2/ elles sont toutes dans le bon ordre

3/ elles sont toutes lisibles.

La place de cette évaluation dans le cheminement des apprentissages peut varier : en fin d'apprentissage, elle aura un caractère de contrôle, au quotidien ou en cours d'apprentissage, elle aura un caractère formateur. C'est sous cette dimension-là que Marie-Thérèse Zerbato-Poudou la présente. Elle parle d'ailleurs d'évaluation formative. C'est l'implication des élèves au-travers de la connaissance des critères de réussite qui leur permet d'analyser leur production qui permet de faire basculer cette évaluation critériée vers l'évaluation formative.

⁴ ZERBATO-POUDOU Marie-Thérèse, Apprendre à écrire de la PS à la GS, Retz 2014

d) L'évaluation formative

Gérard De Vecchi l'oppose à l'évaluation sommative tant dans sa place dans le processus d'apprentissage que dans sa forme et ses objectifs. L'évaluation formative se situe tout au long de l'apprentissage, « elle fait partie du processus d'apprentissage⁵ ». Les objectifs doivent être connus des élèves et l'erreur a un statut particulier ; elle n'est plus considérée comme une faute mais comme un indicateur. Cette évaluation débouche sur une remédiation possible et permet à l'enseignant d'ajuster sa pratique en fonction des besoins.

e) L'évaluation formatrice

Apparentée à une évaluation formative, elle associe l'élève à la définition des objectifs et des tâches, à leur réalisation et à l'évaluation par la co-évaluation ou à l'auto-évaluation : elle doit permettre à chaque élève de se situer, d'analyser ses démarches, de mesurer ses progrès.

Ainsi, l'évaluation peut se pratiquer avant les temps forts des apprentissages pour repérer les acquis, les besoins, pendant l'apprentissage pour suivre, aider et former les élèves, après les apprentissages pour mesurer le degré de maîtrise. Elle est ainsi présente au quotidien. Gérard De Vecchi définit d'ailleurs l'action d'évaluer comme « être sans cesse à l'écoute, observer...c'est un travail de tous les instants ». Nous retrouvons de nouveau cette association observation/évaluation, déjà soulignée dans le début de cette première partie.

3. L'évaluation dans les programmes

L'évaluation est une préoccupation assez dominante dans les programmes depuis des années, avec des nuances plus ou moins proches.

a) Des programmes de 1995 à 2008

Sans remonter trop loin dans le passé, on parlait dans les programmes de 1995 du rôle des maîtres de s'assurer « par une observation et une évaluation régulières que ces activités permettent bien aux enfants d'acquérir les compétences nécessaires aux apprentissages ultérieurs. Il faut que, d'une année à l'autre, les enfants se rendent compte qu'ils ont franchi des étapes, abordé des activités et des domaines neufs. Leur curiosité, leur envie d'agir et de savoir s'en trouvent confortées, surtout s'ils sont associés à l'évaluation de chacun de leurs apprentissages⁶ »

L'observation et l'évaluation se retrouvent associées entre elles mais aussi liées à la dimension temporelle de régularité. Ici, les évaluations sont essentiellement un moyen de contrôle de l'efficacité ou non des activités proposées par l'enseignant. Les élèves sont aussi incités à participer à l'évaluation de leurs apprentissages.

Dans le préambule des programmes de 2002, les évaluations doivent être basées sur un « recensement systématique des compétences à la fin de chaque séquence ». Une des volontés de ces programmes est de renforcer les évaluations pour en faire un instrument utilisé par les enseignants pour les aider à assurer la réussite des élèves. Il est d'ailleurs rappelé le caractère de mise en valeur des progrès et réussites que l'on retrouve dans les programmes actuellement : « Les maîtres doivent donc veiller à mettre en valeur les résultats déjà atteints plutôt que les manques, mesurer des évolutions plutôt que des niveaux⁷ »

Dans les programmes de la maternelle, il est souligné que l'attention de l'enseignant doit être portée sur les cheminements et les progrès de l'élève : l'évaluation est une dimension centrale de l'activité enseignante. Elle doit faciliter l'adaptation des activités aux besoins de la classe et des élèves individuellement.

⁵ DE VECCHI Gérard, Evaluer sans dévaluer, hachette Education, 2014

⁶ Programmes 1995, http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1995_1.pdf

⁷ Programmes 2002, B.O. Hors-Série, 2002

Dans les programmes de 2008, c'est la dimension d'obligation de rendre des comptes de la part des enseignants qui est mise en avant : « pour les maîtres, l'obligation de s'assurer et de rendre compte régulièrement des acquis des élèves ».

L'évaluation doit être régulière et centrée sur les acquis et le niveau des élèves, l'objectif n'étant plus la mise en valeur des progrès.

Ainsi, le sens et les fonctions des évaluations ont été plus ou moins fluctuants. La notion de régularité est quasi récurrente. Les fonctions de bilan et d'instrument de régulation pour le maître semblent être le plus souvent en tension. Les programmes de 2015 les réunissent toutes les deux autour de la dimension positive.

b) Les programmes de 2015

Dans les programmes d'Enseignement de l'École maternelle de 2015, l'évaluation se veut positive et « outil de régulation dans l'activité professionnelle des enseignants ». Nous reviendrons sur la dimension positive dans le paragraphe suivant.

Concernant la dimension outil : l'évaluation ne doit pas servir à catégoriser les enfants selon leurs réussites ou échecs, mais elle doit être un outil pour l'enseignant pour ajuster sa pratique en fonction des besoins des élèves.

Les documents EDUSCOL ressources maternelle relatifs à l'évaluation à l'école maternelle rappellent les fonctions de l'évaluation :

La première fonction est de contribuer à la communication avec les parents en permettant à l'enseignant de relater les progrès et réussites relevés.

La seconde fonction de l'évaluation est d'aider l'enseignant à réguler son enseignement. Elle doit être conçue « comme une pratique professionnelle » qui va s'appuyer sur l'observation, l'écoute et l'interprétation des données recueillies pour identifier les réussites et les besoins des élèves dans l'objectif de procéder à des ajustements, de proposer des situations d'apprentissages adaptées à leurs besoins.

Dans le rapport IGEN de mai 2015, il est constaté que les pratiques d'évaluation tiennent une grande place dans l'enseignement, mais qu'elles se limitent le plus souvent au contrôle des performances des élèves (notés ou pas). Il est rappelé que l'évaluation doit encourager et donner des repères. Il s'agit donc pour les enseignants d'utiliser l'évaluation, non plus comme un outil permettant de contrôler les acquis, mais comme un levier pour adapter leurs enseignements et permettre la réussite à tous les élèves. C'est cette dimension outil qui est mise en avant dans les programmes de 2015, mais qui semble poser quelques difficultés qu'il conviendrait d'aborder en formation.

Le caractère régulier, voire quotidien de l'évaluation a été rappelé par la circulaire de rentrée 2014 : « Evaluer est un acte répété...qui ponctue les apprentissages et s'inscrit dans le quotidien de la classe ».

Ainsi, l'enseignant doit intégrer l'évaluation dans sa pratique quotidienne et avoir un autre regard sur celle-ci. Il ne s'agit plus seulement de réaliser des bilans de fin de séquence ou de fin de période pour mesurer le degré d'acquisition des élèves, mais il s'agit de donner une place à l'évaluation dans les temps même d'apprentissage.

4. L'évaluation positive

Selon les nouveaux programmes de l'école maternelle de 2015, l'évaluation se veut positive. Mais quelle signification doit-on entendre derrière cette expression ?

Dans la circulaire de rentrée 2014, le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche rappelle que la loi du 8 juillet 2013 pour la Refondation de l'École demande de « faire évoluer les modalités d'évaluation des élèves vers une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles,[...] pour mesurer le degré d'acquisition des connaissances et compétences ainsi que la progression des élèves⁸. »

Il s'agit donc dans un premier temps d'avoir un regard positif sur ce que dit ou fait l'enfant,

⁸Loi du 8 juillet 2013 : La refondation de l'école

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984>

de mettre en valeur les progrès relevés, si petits qu'ils soient. L'évaluation ne doit pas être pour un enfant un rendez-vous avec ses difficultés scolaires mais un temps de bilan sur ce qu'il a réussi, ce qu'il est capable de faire.

On peut voir dans cette démarche un écho à l'attitude **VIP** présentée par Mireille Brigaudiot⁹ : l'enseignant **Valorise** ce que l'enfant a produit, **Interprète** en termes de connaissances et de compétences et **Pose un écart** c'est-à-dire présente le prochain objectif à atteindre.

D'autre part, l'enseignant doit accorder à l'erreur une place particulière : l'erreur doit être dédramatisée et être considérée comme une étape normale dans les apprentissages. Il ne s'agit plus de la sanctionner mais de s'intéresser à elle par ce qu'elle révèle : l'existence d'un savoir incomplet, mal assimilé ou mal consolidé. A travers son erreur, l'élève sollicite l'enseignant, lui adresse un message. Il lui montre à quel niveau il a besoin d'aide. Il revient donc à l'enseignant de consacrer un temps d'observation suffisant pour repérer ces erreurs, les analyser et les évoquer avec les élèves.

C'est aussi dans cette situation d'échanges, d'évaluation positive que l'enseignant va rassurer l'enfant et participer de ce fait à la construction de la confiance en soi, aussi nécessaire pour l'avancée des apprentissages.

Dans ces pratiques d'observation et d'évaluation, il est important pour l'enseignant de développer des compétences et des postures appropriées sur lesquelles s'appuyer.

C. Les compétences du Professeur des Ecoles et les postures professionnelles

1. Le référentiel des compétences du PE

Le référentiel des compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation mentionne des compétences relatives à l'observation et à l'évaluation à plusieurs niveaux.

Dans la Compétence trois : « Connaître les élèves et les processus d'apprentissage » : il est souligné que l'enseignant doit s'appuyer d'une part sur ses connaissances dans le domaine des processus d'apprentissage des élèves et d'autre part sur des « observations objectivées » pour ajuster son action auprès des élèves, et cela dès l'année de formation. L'enseignant doit être capable d'observer les élèves, leurs actions, les procédures utilisées et s'appuyer sur ces observations en fonction des besoins des élèves.

La Compétence quatre : « Prendre en compte la diversité des élèves » rappelle que l'enseignant va s'appuyer sur des capacités de repérage, notamment à travers des temps d'observation des élèves, de leur comportement pour éventuellement déceler des signes de décrochage scolaire et prévenir les situations difficiles.

La Compétence six « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » précise que l'enseignant doit éviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves, son rôle est de participer au bien-être et à la construction de l'estime de soi par la valorisation des progrès. Ce faisant, le professeur des écoles met aussi en œuvre la bienveillance préconisée dans les programmes et l'évaluation positive.

Pour finir, la compétence cinq (communes à tous les professeurs), intitulée « Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves » précise que l'enseignant doit être capable de varier les techniques et modalités d'évaluation, contribuer à l'élaboration d'outils, aider l'élève à prendre conscience de ses marques de progrès et développer progressivement l'auto-évaluation.

Ces compétences renvoient à des gestes professionnels spécifiques à l'enseignement qui ont fait l'objet d'études particulières pour mieux en cerner les principes et difficultés.

2. Les postures de l'enseignant dans la classe

Dans le domaine de la formation, les termes **geste** et **posture** sont souvent évoqués pour parler des actions de l'enseignant.

Dans un sens générique, le terme « geste » renvoie à un mouvement du corps ou d'une partie de celui-ci dans un but de préhension ou de manipulation. Le terme « posture » quant à lui fait référence à la position du corps, ou d'une partie de celui-ci dans l'espace.

D'un côté il y a l'idée de mouvement et de rapport à une chose ou une personne et de l'autre il y a l'idée de position, de stature dans un contexte précis, un espace-temps délimité. Mais qu'en est-il

⁹ BRIGAUDIOT Mireille, Langage et école maternelle, Hatier 2015

chez les enseignants, dans le domaine professionnel de l'enseignement ?

Dominique Bucheton, enseignant-chercheur à l'université de Montpellier, s'est intéressée aux gestes professionnels de l'enseignant. Elle définit le geste professionnel comme un geste de métier construit dans une histoire de la profession dont la visée spécifique est de faire apprendre et d'éduquer. Par geste professionnel, Dominique Bucheton précise qu'elle désigne l'action de l'enseignant.

Ces gestes sont répertoriés dans un « multi-agenda ¹⁰ » c'est-à-dire une architecture regroupant les cinq préoccupations centrales qui constituent la matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe :

- Piloter et organiser l'avancée de la leçon : gérer les contraintes espace/temps relatives à la situation.
 - Maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive : créer et maintenir des espaces de dialogues.
 - Tisser le sens de ce qui se passe : donner du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé, donner ou expliciter les liens entre les situations.
 - Etayer le travail en cours : ce geste désigne toute forme d'aide du maître. Il permet de rendre compte de la diversité des conduites de l'activité des élèves par les maîtres pendant la classe.
- Ces préoccupations centrales ont toutes pour même cible un apprentissage. Elles ne sont jamais isolées mais interagissent entre elles. (Annexe 1)

L'étude des gestes d'étayage a permis de mettre en relief certains motifs réguliers dans les ajustements des gestes professionnels de l'enseignant. Ils ont fait l'objet d'une deuxième matrice conceptuelle, celle du « jeu des postures d'étayage » du maître. Dominique Bucheton définit la posture comme étant « un schème préconstruit du penser-dire-faire » que le sujet convoque en réponse à une situation. Les sujets disposent de plusieurs postures pour réguler la situation. Dominique Bucheton les distingue ainsi :

Une **posture de contrôle** : elle vise à mettre en place un certain cadrage de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie.

Une **posture d'accompagnement** : le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter.

Une **posture de lâcher-prise** : l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent.

Une **posture de sur-étayage ou contre-étayage** : variante de la posture de contrôle, le maître, pour avancer plus vite et si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève.

Une **posture d'enseignement** : l'enseignant formule, structure les savoirs, en fait éventuellement la démonstration.

Une **posture dite du « magicien »** : par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves.

Il s'agit donc pour l'enseignant de passer d'une posture à l'autre en fonction des besoins des élèves, de la situation, de réaliser des ajustements entre leur changements de posture et les postures d'apprentissages des élèves. L'enseignant expert est donc celui qui circule sur l'ensemble de ces postures.

(Annexe 2)

3. Les postures chez les enseignants débutants

Les enseignants débutants doivent durant leur temps de formation construire ces différents gestes et les postures citées ci-dessus et les utiliser en fonction de la situation analysée.

Dominique Bucheton attire l'attention sur le fait que les préoccupations premières des

¹⁰ BUCHETON Dominique, SOULE Yves, Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées.

<http://educationdidactique.revues.org/543>

enseignants débutants sont de l'ordre de la gestion du groupe, du temps, de la maîtrise des outils divers (manuels, tableau, affichages...) c'est-à-dire tout ce qui correspond à la posture de contrôle. Dès que la maîtrise du pilotage général est acquise, cette posture passe au second plan pour laisser la place à la posture relative à l'atmosphère qui offre des moments de communication et de collaboration langagières et cognitives.

C'est donc cette posture qui va peut-être dans un premier temps permettre aussi de mettre en place le cadre de bienveillance au travers des situations de communication : les relations affectives, de confiance, intellectuelles vont se mettre en place et permettre à l'enseignant de s'appuyer sur ces échanges pour guider les apprentissages dans la bienveillance.

La posture d'accompagnement, citée plus haut, peut davantage avoir son intérêt dans les processus d'observation : il s'agit pour l'enseignant d'apporter une aide ponctuelle, individuelle ou collective aux élèves. Elle place la posture de pilotage dans une dynamique souple et ouverte, l'enseignant est alors en retrait, il se retient d'agir, laisse les élèves travailler et peut de ce fait être en position d'observateur et récolter des informations sur lesquelles il prendra appui pour la suite des apprentissages.

L'enseignement en maternelle, de par sa spécificité, va demander aux enseignants de mettre aussi en place des gestes professionnels répondant à cette spécificité.

4. Les gestes professionnels spécifiques à la maternelle

L'école maternelle a une place fondamentale comme première étape de la scolarité pour garantir la réussite de tous les élèves. Elle présente ainsi des spécificités qui demandent aux enseignants de s'appuyer sur des gestes professionnels adaptés.

Viviane Bouysse, lorsqu'elle parle des gestes professionnels essentiels en maternelle, présente trois registres clés de savoirs professionnels que l'enseignant doit mettre en œuvre.

Le premier registre clé concerne les modalités d'enseignement. Il s'agit de « faire apprendre sans faire la leçon ¹¹ » : l'enseignant doit mettre en œuvre une pédagogie structurée et explicite avec des intentions claires et communiquées aux enfants. L'enseignant doit être capable de mettre en pratique avec alternance différents modes de travail adaptés à l'âge des enfants. Le jeu (manipulation, constructions, jeux symboliques), la recherche et l'expérimentation (dans tous les domaines y compris moteur, pictural...), l'imprégnation culturelle par l'apprentissage de comptines, chants... et les activités dirigées.

Le deuxième registre clé s'intéresse aux gestes professionnels permettant l'appropriation du langage et de la langue. L'enseignant doit d'une part connaître les instructions officielles, maîtriser les connaissances, être au clair sur les objectifs et les contenus, avoir des repères sur le parcours que chaque enfant doit effectuer.

D'autre part, il doit aussi avoir une posture professionnelle face au langage. Techniquement, il doit avoir un débit adapté, articuler, être très explicite et avoir un langage riche et modélisant. L'enseignant doit être capable de se mettre en attitude de réception : il écoute et montre aux enfants qu'il est à leur écoute, il reformule, questionne... Le langage étant un axe prioritaire en maternelle, il est important que l'enseignant soit vigilant à cette posture.

Le troisième registre est orienté vers le savoir observer : l'observation des élèves nécessite pour l'enseignant d'avoir une maîtrise préalable des connaissances didactiques et relatives au développement de l'enfant (avoir en tête des repères de progressivité, des indicateurs clés pour les compétences en construction) et maîtriser des outils nécessaires à l'observation et à la mémoire de celle-ci.

En conclusion de cette première partie, il est important de retenir que l'observation a un rôle essentiel dans l'activité enseignante. Présentes dans le référentiel des compétences du professeur des écoles, les compétences liées à l'observation doivent faire l'objet d'une réflexion et d'un travail de l'enseignant, notamment sur ses postures, dans l'objectif de développer ses capacités d'observation pour en faire un véritable geste professionnel sur lequel s'appuyer pour pratiquer une évaluation plus efficace au service de l'élève.

Il s'agit donc maintenant de voir comment aider les enseignants à développer cette posture d'observateur.

¹¹ BOUYASSE Viviane, Le métier d'enseignant à l'école maternelle, gestes professionnels essentiels, pour les débutants en particulier, Annecy 5 janvier 2010

II. L'observation : une histoire de regard

Des observations attentives et régulières sont nécessaires à une évaluation efficace. Les spécificités de l'école maternelle demandent à placer l'observation au cœur de l'évaluation. L'observation étant « une modalité à privilégier pour évaluer en maternelle¹² », il s'agit de porter un regard attentif, d'être à l'écoute des élèves, de prendre des informations auditives, visuelles.

Il paraît donc essentiel d'inclure l'éducation du regard à la formation des enseignants, ainsi comment permettre à l'enseignant de l'école maternelle de développer une posture d'observateur au profit de l'évaluation et donc de l'élève ?

Ma recherche va s'orienter vers trois pistes de travail autour de l'observation. L'observation étant une histoire de regard, il s'agira de voir si orienter, outiller et accompagner le regard de l'enseignant vont permettre de développer des compétences d'observateur au service de l'évaluation et des apprentissages.

Dans un premier temps, je vais m'intéresser à l'orientation du regard : est-ce que de diriger le regard de l'enseignant vers la recherche de progrès permet de développer une posture d'observateur ?

Dans un deuxième temps, la réflexion se tournera vers l'instrumentalisation de l'observation. Plus outillés et organisés, les enseignants sont-ils en mesure de procéder à des observations plus efficaces et précises ?

Pour finir, je m'interrogerai sur la manière d'accompagner le regard de l'enseignant par celui de l'élève pour mettre en place un regard à 4 yeux, une co-évaluation au profit des apprentissages.

Pour tenter de répondre à ces trois axes, je me suis appuyée sur diverses expériences. J'ai d'abord mis à l'épreuve certaines pratiques et outils dans ma classe, ensuite j'ai pu éprouver certaines données auprès d'enseignants stagiaires (PES) que j'accompagne cette année en tant que maître formateur faisant fonction, ou encore lors d'un temps de formation auprès d'un groupe d'enseignants néo-titulaires.

A. Un regard positif, tourné vers les réussites

Conformément au Programme d'enseignement de l'école maternelle de 2015, l'évaluation se veut positive et outil de régulation. L'enseignant doit mettre en valeur le cheminement de l'élève en s'appuyant sur le relevé de ses progrès et réussites.

Son regard doit donc être orienté vers une recherche d'éléments significatifs de progrès et réussites. Pour alimenter la réflexion sur cet axe d'orientation, je me suis appuyée sur des éléments prélevés lors d'un temps de formation avec des enseignants néo-titulaires.

1. Les représentations des enseignants néo-titulaires sur l'évaluation

Un atelier d'analyse de pratiques a été mené avec des enseignants néo titulaires affectés (en compléments de temps partiels) dans des classes maternelles, sur la thématique de l'évaluation. Cet atelier permettait de répondre à un besoin de formation particulier pour ce public en début de parcours professionnel et suivi de près par des formateurs.

Un des objectifs était de faire émerger leurs représentations sur l'évaluation afin de connaître leurs perceptions, de les confronter avec celles de leurs pairs pour compléter, affiner leurs connaissances, répondre à leurs besoins. (Annexe 3)

La séance a débuté avec une question de départ très ouverte : il s'agissait de réfléchir rapidement et d'écrire sur une feuille cinq mots qui viennent à l'esprit plus ou moins spontanément quand on pense à l'évaluation.

A la suite de ce temps personnel de réflexion, plusieurs tours de tables ont été effectués pour mettre en commun les idées de chacun.

Suivant une démarche intuitive, lors du premier tour, les mots énoncés ont été classés en quatre catégories sans titre ni explication, laissant aux enseignants l'initiative de chercher ce qui rassemblait ces mots.

¹² BOUYSSSE Viviane, L'évaluation à l'école maternelle, conférence, Nîmes 25 novembre 2015

A la fin du premier tour, la question du mode de classement a été posée, sans proposition des enseignants concernant ce tri.

Un deuxième tour est alors effectué et cette fois, les enseignants doivent essayer de classer eux-mêmes le mot annoncé.

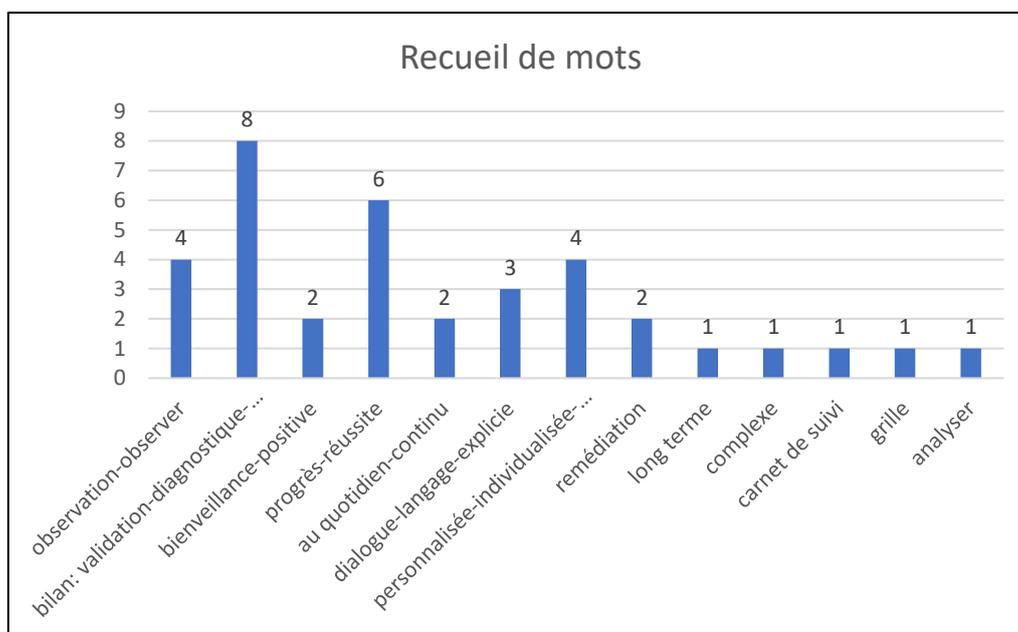
Cette démarche a donc obligé les enseignants à se poser des questions sur le sens des termes proposés. Ils ont dû expliciter leurs réflexions. Par exemple, lors des propositions des termes « au quotidien » et « sur le long terme », tous deux relatifs à la temporalité, des demandes de précisions ont été formulées entre eux. Dans le premier cas, il s'agissait d'évoquer les pratiques d'évaluation au quotidien, c'est-à-dire tous les jours. Dans le deuxième cas, l'enseignant faisait référence au temps laissé à l'enfant pour acquérir les compétences visées, donc échelonner l'évaluation sur les trois années du cycle 1.

Toutes ces précisions, apportées par les uns et les autres, ont permis d'affiner le classement mais surtout de susciter la réflexion chez ces collègues sur leurs représentations de l'évaluation.

Rapidement, les titres des quatre catégories proposées ont été énoncés :

- éthique/philosophie
- organisation
- outils de l'élève
- outils de l'enseignant

Voici une vue d'ensemble des termes relevés lors des différents tours.



Le premier mot cité a été « observation ». Il a été relevé trois fois sous la forme nominale et une fois sous la forme verbale.

Le fait qu'il soit cité en premier et le nombre d'occurrences laissent donc à penser que pour ces enseignants l'observation a effectivement un rapport plus ou moins étroit avec l'évaluation.

Ensuite beaucoup de termes relatifs à l'éthique ou à la philosophie de l'évaluation ont été donnés : « s'adapter, positive, dialogue, sur le long terme, personnaliser », avec une prédominance de la dimension de progrès. Ce mot a été relevé six fois.

C'est la dimension de bilan qui est majoritairement évoquée, à travers les termes bilan, validation, acquisition : huit occurrences pour l'ensemble de ces termes.

Très peu de mots concernant l'organisation et la mise en œuvre de l'évaluation ont été cités, hormis des termes relatifs à la temporalité, au langage et à l'individualisation.

D'autre part, j'attendais dans le classement des termes relatifs aux outils du maître et de l'élèves : seuls « grille » et « carnet de suivi » ont été relevés.

Il semble donc, de prime abord, que ces enseignants néo-titulaires cernent bien la

philosophie de l'évaluation telle qu'elle est demandée actuellement dans les instructions officielles. La caractéristique positive de l'évaluation et sa fonction de mise en valeur des réussites et progrès sont affirmées mais elles restent tout de même en arrière-plan après la fonction de contrôle de l'évaluation : huit occurrences pour les termes relatifs au bilan.

Suite à ce premier temps de réflexion, un retour rapide a été effectué sur les notions de bienveillance, de recherche du progrès afin d'aider les enseignants à affiner leur regard.

Un temps plus long a été pris pour revenir sur cette dimension bilan si présente dans leurs représentations, et qui, lors des échanges a été l'objet de nombreuses questions.

2. Un regard orienté pour une évaluation positive

Le deuxième temps de cet atelier de formation a été consacré à des échanges de réflexions, de pratiques, d'informations et de ressources.

Concernant la dimension positive, nous sommes revenus sur la manière possible de la mettre en œuvre pour l'enseignant. « L'évaluation est une affaire de regard »¹³ : si elle doit être positive, alors le regard doit être positif.

En premier lieu, il est important que l'enseignant porte une attention particulière à tout ce que fait ou dit l'enfant. C'est une satisfaction pour lui de sentir l'intérêt du maître sur ses agissements, ses propos, ses productions. Cette attention ne peut qu'encourager l'enfant à agir et participer à la construction de la confiance en soi et en l'école.

De plus, l'enseignant doit aussi orienter son regard à la recherche d'éléments précis qui révèlent des progrès ou des réussites et s'attacher à mettre en valeur à l'instant T même si ce n'est pas l'idéal visé. Le progrès, si petit qu'il soit, reste une avancée qui doit être mise en avant.

Ces petits progrès sont très importants en maternelle : sa place dans le parcours scolaire et l'âge des élèves obligent l'enseignant à être davantage à l'affût de la petite évolution quotidienne. Celle-ci pourra être de l'ordre de la socialisation, de l'engagement de l'enfant dans la communication ou dans les activités.

C'est cet aspect-là qui semblait finalement le moins évident pour les enseignants néo-titulaires : ils s'interrogeaient sur ces petites évolutions à observer et à mettre en valeur.

Nous avons cherché dans nos expériences vécues, des moments qui pourraient illustrer cela. Aucune proposition ne venant d'eux, je partageai une expérience de ma pratique. Ainsi, dans ma classe de PS-MS-GS, une élève de petite section, Juliette, restait en retrait tous les jours à l'accueil, sans parler, ni s'engager dans une activité libre (ni spontanément, ni sur proposition de ma part). Après plusieurs semaines, j'ai pu observer Juliette s'asseoir volontairement à une table et s'engager dans l'activité proposée : reproduire un modèle du jeu « Coloredo ». Il y a dans cette situation un progrès à souligner, par rapport à son cheminement personnel : Juliette prend place dans la classe et ose s'engager dans une activité.

A regarder de loin, c'est une petite évolution pour Juliette. Mais si l'on regarde avec l'intention de chercher quelque chose de remarquable, surtout en maternelle, ce fait devient une grande étape pour cette élève. Il mérite d'être mis en valeur et d'être inscrit dans son carnet de suivi des apprentissages.

Ce progrès a été verbalisé avec Juliette et noté dans son carnet de suivi des apprentissages. C'est un progrès qui n'apparaît pas dans tous les carnets puisqu'il ne concerne que cette élève.

Ce temps de réflexion a permis aux enseignants néo-titulaires de resituer d'une part les spécificités liées à la maternelle et d'autre part, cela leur a donné la possibilité de s'interroger sur l'orientation qu'ils doivent donner à leur regard pour cibler leurs observations et relever des informations significatives de progrès.

Le regard de l'enseignant, orienté vers la recherche des progrès et réussites ne doit pas perdre de vue la nécessité de prélever des informations pour construire le bilan de l'élève.

3. La dimension « bilan » de l'évaluation

Si l'on reprend le relevé des termes donnés par les enseignants, on peut noter que les mots relatifs à la fonction contrôle de l'évaluation sont les plus nombreux (huit occurrences). La dimension

¹³ BOUYSSSE Viviane : « La refondation de l'école maternelle » conférence, Lyon, janvier 2016

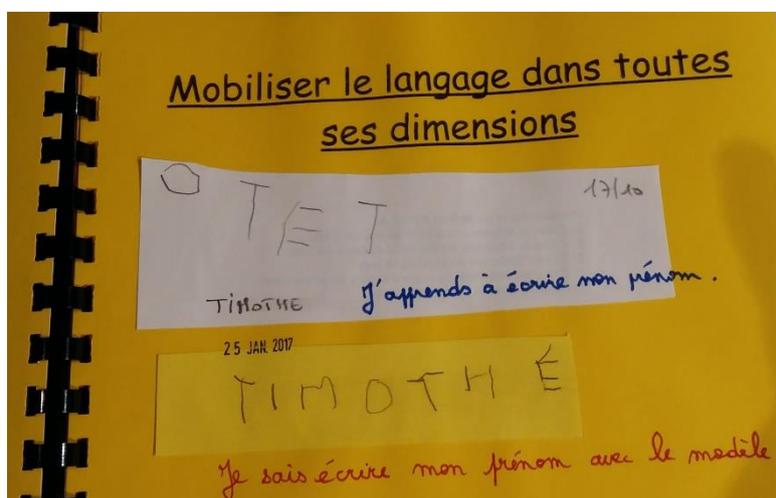
bilan de l'évaluation est donc fortement présente dans les représentations de ces enseignants.

Mais face à cette dimension dominante, des inquiétudes ont été soulevées lors des échanges : Comment relier les progrès et les réussites consignées dans le carnet de suivi des apprentissages avec les attendus de fin de GS ? Comment faire quand il y a un grand écart entre ce que l'enfant sait faire et ce qu'il doit être capable de faire en fin de maternelle ? Comment présenter cela aux parents ? Que faire par rapport aux collègues de CP ?

Toutes ces questions ont permis d'aborder les points suivants : la communication avec les familles mais aussi avec les collègues, et les outils, vecteurs, de cette communication.

Tout d'abord, il a été important de rappeler la nécessité de communiquer avec les familles. Présenter le carnet de suivi des apprentissages est primordial, cela doit être fait dès la réunion de rentrée, lorsqu'on présente aux parents nos méthodes de travail, nos projets, nos outils supports. Ce temps peut être l'occasion d'éveiller les parents vers la bienveillance, de tourner leur regard, non plus vers ce que leur enfant ne sait pas faire, mais vers ce qu'il réussit : les apprentissages nécessitent des étapes qui peuvent être plus ou moins longues et difficiles selon les enfants : ce sont les marches qu'ils gravissent qu'il est intéressant de mettre en relief.

Un exemple illustrant cela pourrait être l'apprentissage de l'écriture de son prénom : les différentes étapes par lesquelles un enfant passe pour réussir à écrire son prénom seul, sans modèle. Il n'est pas forcément évident pour les parents de se rendre compte de tous les efforts que cela demande. Un modèle d'un carnet pourrait être présenté lors de cette réunion, soit vierge, soit, pourquoi pas, un modèle d'un ancien élève, tout en précisant bien le caractère personnel du carnet : il s'agit de mettre en valeur les réussites de chacun selon leur parcours personnel.



Le carnet de suivi des apprentissages doit aussi être remis aux parents avec un accompagnement spécifique : renseigné au moins deux fois dans l'année, il peut être l'objet de discussion lors d'un rendez-vous avec les parents : c'est l'occasion de présenter le parcours de l'enfant, ses réussites. C'est aussi l'occasion de rappeler les attendus de fin de GS c'est-à-dire ce vers quoi l'élève doit tendre. Il a trois années de maternelle pour cela, il va pouvoir évoluer à son rythme mais le point sera fait, et les écarts pourront être soulignés.

Il ne doit pas y avoir d'ambiguïté : lorsque l'élève quitte l'école maternelle, les parents doivent être informés de cela. A l'appui, l'enseignant utilise un document obligatoire fourni par le ministère de l'Education nationale et commun à tous les élèves : la synthèse des acquis scolaire à la fin de l'école maternelle, document que l'on peut trouver sur le site EDUSCOL, dans la rubrique des documents ressources maternelle : « Evaluer à l'école maternelle ». (Annexe 4)

Cette synthèse mentionne pour chacun ce qu'il sait faire, ses points forts et le cas échéant, les besoins à prendre en compte pour l'aider au mieux dans la suite de son parcours scolaire. Elle est renseignée en conseil de cycle, à partir du suivi des apprentissages réalisés en situation ordinaire tout au long du cycle. Cette synthèse va aussi être un élément essentiel dans la communication avec l'école élémentaire.

Face aux inquiétudes des néo-titulaires sur l'écart possible entre les réussites des élèves et les attendus de fin de maternelle, il a été essentiel d'évoquer la liaison GS-CP. La communication entre l'école maternelle et l'école élémentaire est importante et le rôle des enseignants de maternelle

est aussi dans l'accompagnement des élèves dans l'entrée à l'école élémentaire. Le document de synthèse des acquis de fin de maternelle est un outil qui va être utilisé dans le cadre de cette liaison. Il doit être transmis à l'école élémentaire, accompagné de commentaires ou d'autres documents de synthèse ou de relevés de compétences utilisés par l'enseignant dans le cadre de ses préparations de classes. La conception et la réalisation de projets inter-cycles enrichissent aussi cette liaison maternelle-élémentaire autant du côté des enseignants que des élèves.

Ce premier moment d'échanges a permis de relancer la réflexion sur l'évaluation positive et sur le bilan de fin de cycle. Après avoir défini plus clairement les petites évolutions, les enseignants néo-titulaires ont pu prendre conscience de l'importance d'orienter leur regard vers les progrès et les réussites des élèves de l'école maternelle.

Des réponses à certaines inquiétudes concernant les bilans ont été apportées et des ressources importantes, visiblement inconnues pour ce groupe ont été communiquées : la synthèse des acquis scolaires de fin de l'école maternelle et le site de ressources EDUSCOL.

La suite de ce temps de formation a été orientée vers la mise en œuvre de l'observation et les outils du maître et de l'élève.

B. L'organisation et les outils du maître

En regardant de nouveau le graphique de relevé des mots proposés par les enseignants débutants, j'ai pu constater que les colonnes regroupant les termes relatifs à l'organisation, aux outils du maître et de l'élève sont peu fournies. Ce sont les dimensions temporelle et personnelle de l'évaluation qui sont majoritairement évoquées.

Est-ce que ces points ne posent pas de problème aux enseignants débutants ? Ou, est-ce qu'au contraire, le vide de ce corpus révèle un manque de références et donc un besoin de réflexion et de formation sur ce sujet ? La suite de la formation va confirmer ce besoin de réflexion et de ressources.

L'observation, moyen privilégié de l'évaluation en maternelle, doit être intégrée aux pratiques enseignantes. Viviane Bouysse situe l'acte d'observer dans un des trois registres clés¹⁴ nécessaires pour faire la classe en maternelle :

2 – Faire classe en maternelle : trois « registres » clés - suite

2.3. Savoir observer les élèves : l'observation, levier pour l'action et premier mode d'évaluation

- **La maîtrise préalable de connaissances**
 - ❖ Avoir des repères quant au développement « moyen » de l'enfant (aspects langagiers, moteurs et sociaux)
 - ❖ Avoir en tête des indicateurs clés pour les compétences en construction
- **La maîtrise d'outils**
 - ❖ Savoir prendre des notes utiles (pas trop mais le nécessaire) rapidement au fil de la journée
 - ❖ Savoir organiser la mémoire des observations

CONSEQUENCES : avoir identifié des ressources conceptuelles et des outils à partager ; cultiver une attitude de « dédoublement ».

10

¹⁴ BOUYASSE Viviane, Le métier d'enseignant à l'école maternelle, gestes professionnels essentiels pour les débutants en particulier, Annecy 5 janvier 2010

Pour cela, ses modalités d'organisation et les outils à l'appui doivent être réfléchis en amont.

Deux types d'observation peuvent être distinguées et exploitées : l'observation spontanée et l'observation préparée. En situation d'observation, l'enseignant va aussi s'appuyer sur des outils et la maîtrise de certaines connaissances.

1. L'observation spontanée et ses outils

L'observation spontanée s'effectue sur des temps de classe plus ou moins informels tels que l'accueil, les moments de transition (habillage/déshabillage), ou encore la récréation.

Ces moments sont importants en maternelle. Ils sont l'occasion pour l'enseignant de relever des aptitudes de langage, des attitudes ou des habiletés motrices significatives de progrès. Il s'agit donc d'être à l'affût du geste, du mot ou du fait remarquable.

Cela peut être un enfant qui arrive à mettre tout seul sa veste pour la première fois, ou encore un autre qui s'adresse à l'enseignant en formulant une phrase construite du type sujet-verbe-complément.

Pour cela, il est important de pouvoir noter rapidement ce qui a été observé pour en garder la mémoire. Différents types d'outils plus ou moins simples peuvent être utilisés ponctuellement. Cela peut être des post-it, un carnet, un cahier avec une page par enfant, une feuille ou une liste des élèves dans un tableau à double entrée. (Annexe 5)

Pour présenter ces différents outils en formation, je me suis appuyée sur ceux que j'avais testés en classe.

En effet, j'ai mis en fonctionnement un petit cahier, que je garde à proximité sur lequel je note les réussites ou les progrès selon les circonstances du moment.

Ainsi, lors du moment d'habillage avant la récréation, j'ai pu observer une réussite d'Enzo, un élève de Moyenne Section qui n'arrivait pas à mettre seul ses chaussures. Le jour où il a réussi à le faire, je le lui ai fait remarquer. Je l'ai noté sur mon cahier rapidement avec la date pour mémoire. Ensuite, cette réussite a été inscrite dans son carnet de suivi des apprentissages.

Si la classe est équipée d'outils numériques tels qu'un appareil photo ou une tablette, le recours à la photographie peut être intéressant pour garder une trace plus « parlante » de la réussite. Ainsi, lors du temps d'accueil, Clémentine, une élève de MS qui n'arrivait pas à écrire son prénom en entier, est venue me montrer son dessin et surtout son prénom écrit en entier. Elle voulait absolument le garder pour le donner à sa maman, nous avons donc pris ensemble une photo de son dessin avec la tablette de la classe pour ensuite l'insérer dans son carnet de suivi des apprentissages.

Des temps d'observation dite spontanée peuvent aussi avoir lieu lors des moments de regroupement ou sur des temps d'entraînement, de jeux. Le post-it, le carnet ou le tableau a tout son intérêt à ce moment-là.

Lors du temps de regroupement, nous étions en train de revoir ensemble les comptines et chansonnettes du moment. Une élève a demandé à chanter « *J'aime la galette* » seule. Profitant de ce moment imprévu, plusieurs enfants ont chanté devant le groupe classe. A ma surprise, et sûrement emportée par le mouvement collectif, Naysa, une élève plutôt réservée et petit parleur a voulu aussi participer. Ce fut un temps de travail difficile pour elle (en termes d'élocution et de restitution) mais elle a osé prendre la parole devant le groupe pour la première fois. C'est cela qui fut rapidement noté sur mon cahier : un fait remarquable dans le parcours individuel de cette élève, qui sera repris dans un autre temps de classe avec elle et inscrit dans son carnet de suivi des apprentissages.

D'une autre manière, lors d'un atelier de jeu de loto de l'alphabet en lettres majuscules avec les MS, en semi-dirigé, j'ai demandé à l'atsem de noter sur une feuille les lettres que les élèves reconnaissaient et nommaient spontanément. Ce relevé d'observations m'a permis de garder une trace de leurs connaissances, et je me suis appuyée sur lui pour établir un parcours des connaissances et des progrès des élèves. (Annexe 6)

Il s'agit de prévoir des outils rapides permettant de garder une trace de ce qui a été observé dans le « feu de l'action », la conduite de classe allant parfois très vite et ne laissant pas souvent le temps de se poser pour tout noter. C'est pourquoi il convient aussi de ne pas tout relever pour tous les élèves mais de cibler des attentes particulières dans certains domaines, et pour certains enfants. L'enseignant doit procéder à des choix pour une observation plus efficace.

Après ce temps d'information, des échanges rapides entre les enseignants de l'atelier de formation ont révélé l'absence de tels outils dans leurs classes. La présentation de différents moyens de relever des faits remarquables ont pu illustrer de manière concrète ces propos et donner un ensemble d'outils possibles permettant aux enseignants de choisir et de s'approprier celui ou ceux qui conviennent le mieux à leurs pratiques.

Ces temps d'observation spontanée, au quotidien doivent aussi être enrichis et appuyés, pour une évaluation plus complète et personnalisée par des temps d'observation plus organisée et outillée.

2. L'observation instrumentée et des outils d'analyse

L'observation instrumentée va s'effectuer sur des moments de classe prévus à cet effet. Planifiée dans le temps, elle va s'appuyer sur une préparation de l'enseignant. Pour une observation plus précise, le regard de l'enseignant a besoin d'être outillé, guidé par des outils d'analyse pertinents.

Dans un premier temps, je vais m'appuyer sur le temps de formation mené auprès des enseignants néo-titulaires mais aussi sur une recherche auprès d'enseignants chevronnés pour vérifier la nécessité de recourir à des outils.

Dans un second temps, une expérience menée auprès de professeurs des écoles stagiaires m'a donné la possibilité de pousser la réflexion sur le contenu et la forme des outils.

a) Des outils nécessaires

En vue d'une action de formation sur l'observation auprès d'enseignants de maternelle chevronnés, un questionnaire a été envoyé aux équipes des écoles maternelle de ma circonscription afin qu'elles puissent se positionner par rapport aux pratiques d'évaluation dans les classes et procéder à une auto-évaluation du carnet de suivi des apprentissages conçu en équipe de cycle suivant des critères précis (Annexe 7).

Voici quelques conclusions que j'ai pu dégager des réponses de ce questionnaire :

La forme, le contenu et les objectifs de ce carnet semblent être des points cernés par les enseignants visés.

L'observation dans sa mise en œuvre semble toutefois soulever des questions pour certaines écoles. L'intention de recourir à des documents d'observation est évoqué. Ces enseignants parlent essentiellement de grilles d'observation. Certaines équipes précisent qu'elles sont dans la réflexion et que ce sont des outils à construire, à mettre en place (trois écoles sur cinq). Pour l'ensemble des équipes, la nécessité d'outiller l'observation est évidente mais la mise en pratique demanderait à certaines un temps d'accompagnement, notamment sur la conception de ces outils.

De même, lors de l'atelier d'analyse de pratique avec les enseignants néo-titulaires, le mot « grille » est apparu une seule fois et était le seul mot avec le terme « observation » dans la colonne des outils du maître.

Le recours à des documents d'observation sous forme de grilles semble une procédure nécessaire aux enseignants mais comment les élaborer et quelle utilité réelle pour l'évaluation ?

Lors des échanges entre les néo-titulaires, certains collègues ont affirmé ne pas utiliser de grilles, d'autres ont présenté sommairement les leurs. Dans l'ensemble, elles contenaient d'une part la listes de élèves (soit classés par groupe, par ordre alphabétique, par niveau) et d'autre part, la liste des compétences à atteindre dans les différents domaines. Ces grilles sont complétées par les enseignants avec un point vert ou avec la date lorsque la compétence est acquise.

Il s'agit ici de pointer les acquis sans forcément mettre en valeur les progrès de l'enfant, son cheminement. Dans cette démarche, l'enseignant est plus dans le constat d'un résultat.

Afin de les aider à affiner leur regard, à l'orienter vers la mise en valeur de progrès, de cheminement personnel, j'ai tenté de guider leur réflexion vers la conception de grilles d'observation plus complètes, basées sur des repères de progressivité et composées d'observables précis.

En se référant dans un premier temps aux programmes, des grilles peuvent être conçues en appui sur les documents ressources EDUSCOL qui listent les attendus et les observables.

Pour leur apporter une aide supplémentaire le document « Attendus et observables¹⁵ » construit par le groupe ressources maternelle du département a été présenté.

¹⁵ Attendus et observables, GDEM74

Un exemplaire de ce document a été projeté, nous avons pu l'analyser ensemble et voir comment l'exploiter. Avec cela, je les ai aussi encouragés à consulter le site GDEM 74, qu'ils ne semblaient pas connaître.

(Annexe 8)

Espace : repérage, représentation, utilisation des termes de position (devant, derrière, loin, près...)	Se situer ou situer des objets (par rapport à soi, entre eux, par rapport à des objets repères).
Se repérer dans l'espace Faire l'expérience de l'espace, représenter l'espace	01- se repérer dans l'espace de la classe 02- identifier les espaces communs de l'école et s'y déplacer en autonomie 03- se déplacer en respectant des règles ou consignes 04- reconnaître et utiliser des représentations d'espaces connus 05- décrire des positions dans l'espace, par rapport à soi 06- décrire des positions dans l'espace, par rapport aux positions relatives de deux objets ou personnes 07- repérer sa droite et sa gauche

Après cette première sensibilisation au sujet de l'utilisation de ce référentiel pour affiner leur regard sur les productions des élèves et donc développer leur posture d'évaluateur, il était intéressant, dans un deuxième temps d'avoir un retour de leur part sur la manière qu'ils ont eu de s'emparer de ces documents et les bénéfices ou pas de leur utilisation. Pour cela, je leur ai proposé de concevoir et d'expérimenter une grille sur une compétence en cours de travail avec leurs élèves en suivant le protocole suivant :

En amont :

- choisir une compétence de travail
- choisir quelques observables en jeu dans l'activité et les réponses possibles des élèves

Par la suite :

- réfléchir aux avantages et difficultés de la conception et utilisation de cette grille
- réfléchir au regard porté : a-t'il changé avec la connaissance des attendus ?
- réfléchir au document lui-même : utile ou non ? à compléter ?

Le besoin pour ces enseignants d'être guidé dans la conception d'outils d'observation s'est avéré nécessaire.

Il s'agit maintenant de voir si le regard outillé de l'enseignant participe à une observation plus rigoureuse au service de l'évaluation.

b) Un regard outillé

L'efficacité de grilles d'observation ainsi conçues a été testée dans ma classe auprès de deux enseignantes stagiaires à l'occasion d'un stage de Pratique Accompagnée.

Ces deux enseignantes, affectées aussi en maternelle bénéficiaient dans leur parcours de formation de trois journées d'observation et d'accompagnement à la conception d'outils et à la conduite de classe. Nous avons axé ce temps de formation sur l'observation des élèves et l'évaluation.

Il s'agissait pour moi, dans un premier temps de voir comment un enseignant débutant s'organisait pour observer les élèves, quels outils étaient utilisés. Dans un deuxième temps, l'intérêt était de voir ce que pouvait apporter une grille d'observation construite à partir d'observables précis au regard de l'enseignant et à sa posture d'évaluateur.

Pour ces enseignantes stagiaires, l'objectif était de porter une réflexion sur leur démarche d'observation et d'évaluation : observer qui ? quoi ? comment ? quelles exploitations faire de ces observations ?

Par rapport au référentiel des compétences du Professeur des Ecoles, il s'agissait de travailler la compétence CC5 : « Accompagner les élèves dans leur parcours de formation » à travers le travail de recueil d'informations sur les acquis des élèves pour construire la progressivité des

apprentissages. La compétence P5 : « Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves » était aussi visée. En situation d'apprentissage, il s'agit d'être capable de repérer les difficultés des élèves afin de mieux assurer la progression des apprentissages. Pour cela, il est nécessaire de savoir construire des outils d'évaluation et les utiliser de manière adaptée aux objectifs poursuivis et aux situations.

La démarche de ce temps de formation s'est effectuée sur les deux domaines d'enseignement suivants : *Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités physiques*, en réponse à un besoin d'accompagnement des stagiaires et *Construire les premiers outils pour structurer sa pensée*, sur ma proposition.

1/Premier temps : observation libre :

Lors de la première journée de stage, les enseignantes étaient en démarche d'observation libre et de prise de contact avec les élèves, l'environnement, les habitudes de la classe et de l'école. A l'issue de cette journée, un court entretien a été mené pour que je prenne connaissance de leurs observations : celles-ci étaient centrées sur les activités proposées, le matériel utilisé. Certaines questions ont été soulevées concernant la rotation des ateliers, l'équilibre entre les trois niveaux de maternelle.

2/Deuxième temps : conduite de séances et observations dirigées

La première étape consistait à concevoir une séquence dans le domaine « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités physiques » autour des jeux collectifs et un support d'observation. Les deux premières séances de cette séquence étaient menées en classe et servaient de support pour travailler l'observation. Une enseignante conduisait la séance, l'autre était en position d'observateur, les rôles étaient inversés lors de la deuxième séance. A l'issue de la première séance menée, nous avons fait le bilan de nos observations et réflexions.

De mon côté, j'ai pu établir un premier constat de leur travail d'observateur et fixer mon attention sur leur démarche et les outils construits :

- un outil d'observation a été conçu : il ne s'agissait pas de grille mais d'une liste d'items (Annexe 9)
- les items sont exprimés en termes d'action ou d'inaction des élèves : « ne courent pas, ne s'immobilisent pas... »
- les notes prises lors de la situation d'observation sont sous forme de phrases générales qui répondent aux critères listés au départ : « les souris sortent-elles ? »... « Une souris n'est pas sortie » « Le chat touche peu de souris »,
- le contenu des items n'est pas exhaustif : beaucoup d'items portent sur les actions des souris mais pas d'item d'observation sur le comportement du chat.

L'entretien qui a suivi a permis de revenir sur l'observation en elle-même mais aussi sur l'outil qui a été conçu.

-L'enseignante en position de conduite de classe exprime d'abord ce qu'elle a pu observer lors de la séance. Ses remarques relèvent essentiellement de l'ambiance, du respect des règles. Je cite : « les enfants crient », « ils ne respectent pas la consigne et ne s'immobilisent pas tous » (annexe)

Cette enseignante termine son bilan en concluant qu'elle a du mal à observer en conduisant la classe. Cette remarque fait écho à ce que Dominique Bucheton expliquait concernant la posture dominante chez les enseignants débutants c'est-à-dire la posture de contrôle.

Cette remarque m'a permis de rassurer la collègue et d'orienter sa réflexion sur une observation ciblée : il ne s'agit pas de tout voir, d'où l'intérêt de construire des grilles pour orienter le regard. C'est ce que j'ai essayé de faire ressortir lors de la suite de l'entretien.

L'enseignante, en position d'observateur rapporte ses observations. Certaines remarques sont plus précises et ciblent un enfant en particulier : « la fille en violet ne s'immobilise jamais », les petits ne jouent pas », il y a un petit qui court pour courir ».

J'ai poursuivi l'entretien en orientant la réflexion des collègues sur la forme, le contenu de cet outil d'observation et son utilité par rapport à l'organisation des apprentissages et à l'évaluation des élèves.

Voici une synthèse de leurs remarques :

-L'observation a permis de mettre en relief des comportements correspondants aux items listés dans leur outil. Ces relevés peuvent servir de point d'appui pour faire évoluer les comportements en jouant sur différentes variables de jeu.

-L'outil élaboré ne permet pas d'être précis pour situer le degré d'acquisition ou les progrès de certains élèves. Il faudrait construire un outil plus précis pour observer tout en menant la séance et pour recueillir des données utilisables pour une évaluation. Malgré ces remarques pertinentes, le terme de « grille » que j'attendais n'est pas venu. Je leur ai donc suggéré cette forme d'outil.

Nous avons donc conclu qu'une observation efficace doit s'appuyer sur des outils conçus de manière précise en amont, avec pour cible certains élèves.

Le fait que ces enseignantes ne connaissaient pas bien mes élèves rendait plus difficile la tâche d'observation et de mise en valeur des progrès. Pour moi, qui les connaissais bien, j'ai pu les observer et relever certains faits remarquables. C'est le cas pour Naysa, une élève timide et peu sûre d'elle, elle a osé se porter volontaire pour jouer le rôle du chat. C'était l'occasion de mettre en valeur un progrès : son engagement dans l'activité proposée.

La deuxième étape de formation s'est poursuivie avec un travail de conception d'une grille d'observation basée sur des critères précis et concernant six élèves choisis. Pour cela, j'ai proposé aux enseignantes de s'appuyer sur les documents ressources issus du site EDUSCOL et sur le document « attendus et observables » issus du site GDEM 74.

Lors de la deuxième séance, les enseignantes ont utilisé des variables de jeu (le droit de se libérer/plus de maisons pour les souris) pour faire évoluer des comportements.

Voici les observations relevées par l'enseignante sur la grille conçue à cet effet (Annexe 10) :

	PS		MS		GS	
	Gaëtan	Nora	Thomas	Naysa	Léonie	Eva
S'engager dans l'activité proposée: <i>participe au jeu</i>	Non court toujours	Non reste sur le côté	oui	oui	oui	oui
Reconnaître son appartenance à une équipe donnée: <i>savoir que je suis une souris/le chat</i>	non	non	oui	Oui évite le chat mais prend peu de risque	oui	oui
S'inscrire dans des règles collectives pour atteindre 1 but: <i>libérer les souris touchées</i>	non	non	Oui libère beaucoup de souris	Non	Oui libère les chats/ ne s'immobilise pas quans elle est touché	Oui libère beaucoup de souris + insite les autres à libérer
Se repérer dans un espace orienté: <i>repérer les maisons</i>	non	Non mais repère la zone de jeu	oui	Non revient toujours dans la même maison	oui	oui
Élaborer des stratégies individuelles: <i>tromper le chat/les souris</i>	non	non	Oui: utilise la rapidité	non	Oui agit dans son dos	Oui détourne l'attention

Les échanges qui ont suivi ont permis de mettre en avant l'efficacité d'une telle grille. Voici quelques remarques relevées lors du bilan avec les collègues :

-Les observations sont plus précises.

-On a une vue d'ensemble des étapes de progrès possible des élèves.

-On peut situer plus précisément les élèves observés par rapport à ces étapes.

Ces relevés vont pouvoir participer à l'évaluation des élèves en précisant leurs cheminements, avec d'autres observations ultérieures.

Cette expérience démontre donc que le regard de l'enseignant peut être affiné grâce à l'utilisation d'outils d'observation pertinents qui l'orientent vers des points précis. Ces temps d'observation dite instrumentée, outillée participent à l'évaluation des élèves en fournissant un recueil de données précis permettant de situer les enfants dans un processus de progrès personnalisé.

La construction de ces outils et les observations gagnent aussi en qualité si les enseignants s'appuient sur une connaissance experte des sous-compétences et du développement de l'enfant. Pour les enseignants débutants en maternelle, novices dans la perception des petites évolutions des enfants de trois à cinq ans, il est important d'avoir des repères de progressivité pour affiner le regard.

Que l'observation soit spontanée ou instrumentée, elle permet à l'enseignant d'avoir un regard plus orienté et outillé qui va favoriser des relevés d'informations plus précis au service de

l'évaluation. Par la réflexion sur ces deux types d'observations et les outils qui leurs sont attachés, l'enseignant va affiner son regard et donc développer sa posture d'observateur et d'évaluateur. Il s'agit maintenant de voir comment ce regard professionnel peut être accompagné par le regard de l'élève lui-même afin de faire de l'évaluation un véritable levier aux apprentissages.

C. L'évaluation : un regard à quatre yeux

L'enseignant engagé dans une démarche de valorisation des progrès et d'évaluation quotidienne, va pouvoir mettre en valeur les progrès grâce à un outil spécifique : le carnet de suivi des apprentissages.

Associant l'élève dans la réalisation de ce carnet, l'évaluation va prendre une nouvelle dimension, plus formative et va participer au développement des apprentissages des élèves.

Il s'agira dans cette partie de voir comment cet outil peut être conçu et utilisé pour favoriser un regard à quatre yeux et être au service des apprentissages.

1. Le carnet de suivi des apprentissages : l'outil de l'élève

Depuis la rentrée 2016, le carnet de suivi des apprentissages fait partie des deux outils permettant d'assurer le suivi et les progrès des élèves, l'autre outil étant la synthèse des acquis scolaire de fin de maternelle.

Lors de l'atelier d'analyse de pratique avec les enseignants débutants, le mot « carnet de suivi » n'a été relevé qu'une seule fois et c'est le seul terme noté concernant les outils de l'élève. Lors du temps d'échange qui a suivi, les enseignants ont pu partager leurs expériences sur les outils utilisés dans leur classe :

-aucun PE n'utilise le carnet de suivi des apprentissages au quotidien

-aucun PE ne le complète avec l'élève

-deux enseignants sur huit le renseignent en fin de semestre

-six enseignants reconnaissent ne pas voir de carnet de suivi dans la classe qu'ils complètent, un livret des compétences étant sûrement encore en vigueur.

Ainsi, ce rapide moment d'échange montre qu'il y a aussi dans ce domaine un besoin de formation d'une part concernant l'outil lui-même et d'autre part concernant ses utilisations.

Ce temps a été pris en deuxième partie de l'atelier pour revenir sur les différents aspects de ce carnet de suivi des apprentissages.

Je me suis appuyée sur mon expérience et sur le carnet de suivi des apprentissages mis en place dans mon école et testé en classe.

Il s'agit d'un cahier évolutif sur les trois années de maternelle, grâce à la reliure. Il comporte les cinq domaines d'apprentissage que l'on peut différencier par leur couleur. Dans chaque domaine, il y a en première page la liste des compétences à atteindre en fin de maternelle, pour donner des repères aux familles. Les autres pages sont des feuilles vierges à compléter de différentes manières. Cela peut être avec des phrases manuscrites, des phrases type à compléter, des vignettes, ou encore des photos à coller, des traces écrites des enfants... Cette diversité permet de répondre au besoin de personnaliser les parcours. (Annexe 11)

Pour illustrer cela, j'ai présenté diverses pages de carnets de suivi de ma classe, j'ai aussi fait référence au site EDUSCOL et aux différents exemples de carnets qu'il présente. (Annexe 12)

Il s'agit là d'un carnet version papier, un carnet numérique pourrait être envisagé et faciliterait peut-être l'utilisation par les enfants avec des insertions plus aisées de médias (photos, vidéos, enregistrements sonores) et la diffusion aux familles.

La dimension personnelle de l'évaluation ayant été évoquée précédemment, il s'agit plus ici de montrer comment elle peut prendre forme matériellement. Le carnet doit donc être un support permettant de mettre en valeur les progrès et réussites individuelles : les progrès des uns ne correspondant pas forcément à ceux des autres, tous les carnets doivent avoir des différences entre eux.

Pour illustrer ce critère, j'ai présenté plusieurs carnets de ma classe mettant en évidence cet aspect. J'ai aussi partagé une expérience vécue cette année concernant un élève de ma classe, Mendzon, qui ne pouvait pas du tout rester dans une salle sombre et regarder un spectacle. L'an dernier déjà,

j'avais pu faire ce constat et anticiper les choses cette année. Ainsi, lors du spectacle d'automne, il est venu regarder des passages en restant dans le couloir, puis assis sur une chaise près de la porte. Lors du spectacle d'hiver, il s'est installé avec les autres enfants dans le public et a pu voir le spectacle dans son intégralité. Ainsi, chaque progrès a été écrit dans son carnet, c'est une évolution qui est propre à cet enfant et qui n'apparaît dans aucun autre carnet. (Annexe 13)

Le carnet doit aussi être une mémoire du cheminement de l'enfant retraçant ses progrès dans l'acquisition des compétences. Si nous reprenons l'exemple de l'apprentissage du prénom, cité en première partie, le carnet permet de rendre compte à l'enfant d'abord, mais aussi à ses parents les différentes étapes par lesquelles l'élève est passé pour arriver à écrire son prénom seul. Ce sont souvent des étapes qui passent inaperçues chez les parents mais qui sont parfois couteuses pour certains enfants. Une trace écrite, une photo, un support de travail récupéré et joint au carnet permet de mettre en valeur et de garder en mémoire le cheminement suivi.

Le carnet est un objet favorisant des liens avec la famille : cet aspect-là a été aussi évoqué lorsque nous avons parlé de la communication avec les familles. La spécificité de ce document fait qu'il doit être explicité aux parents, lors de la réunion de rentrée mais aussi lors de la remise du carnet. Il est l'occasion de discussion entre l'enseignant et les parents mais surtout aussi l'enfant et ses parents : l'enfant va pouvoir montrer et expliquer ce qu'il sait faire, ce qu'il a réussi et pourquoi pas même ce qu'il va essayer de réussir la prochaine fois.

Ce carnet peut aussi être l'occasion de mettre en valeur des réussites réinvesties à la maison : ainsi Timothé, qui a réussi à écrire son prénom seul et sans modèle est revenu le lendemain avec un petit papier de la maison sur lequel il avait écrit son prénom. Ce papier, nous l'avons aussi collé dans son carnet pour marquer son progrès mais aussi pour l'encourager davantage. (Annexe 14)

Cet outil doit aussi permettre à l'élève de s'investir davantage dans les apprentissages, la motivation. Renseigné avec l'enfant, il permet de le rassurer en lui montrant ses progrès mais aussi de l'encourager davantage. C'est aussi une motivation que de voir inscrire quelque chose dans son carnet.

Lorsque les enseignants néo-titulaires ont évoqué le dialogue (deux occurrences) dans les termes relevés, ils évoquaient ce temps de discussion qui peut s'instaurer entre l'élève et l'enseignant lorsqu'ils remplissent ensemble ce document. Ainsi, ce regard conjoint sur les progrès de l'enfant autour de ce carnet est un temps important qui va donner une autre dimension à l'évaluation, tournée vers les apprentissages.

2. Le feed-back autour de ce carnet

Ce carnet est un moyen pour l'enseignant de se retrouver conjointement avec l'élève pour porter un regard à quatre yeux sur ce qui a été fait ou dit de remarquable. L'interprétation de l'enseignant va servir à traduire cet élément remarquable en progrès pour l'élève qui va ainsi être pleinement associé à l'évaluation de son travail.

C'est ce temps de feed-back qui a été exprimé timidement dans le recueil de mots des enseignants débutants avec les termes « dialogue » et « langage explicite ». Il a été possible, à la suite de cela de préciser et d'apporter des données complémentaires concernant l'organisation, le contenu de ce moment d'échanges et l'exploitation qui peut en être faite tant par l'élève que par l'enseignant.

En effet, l'organisation de ce temps bilan autour du carnet de suivi des apprentissages a été une inquiétude exprimée par les enseignants : comment faire au quotidien ? pour chaque enfant ? avec le rythme de la classe ? Ces échanges ont été l'occasion d'évoquer différents temps possibles pour organiser cette rencontre.

Cela peut être ponctuellement lors d'un atelier avec un petit groupe d'élèves ou à la fin de celui-ci, après avoir relevé des progrès et réussites pour ces enfants-là. Le temps d'accueil peut aussi être exploité à cet effet : l'enseignant va anticiper ce moment en listant les élèves qu'il veut rencontrer et les progrès qui seront inscrits dans le carnet. D'une autre manière, un temps spécifique et régulier consacré à ces rencontres peut être planifié, voire même inscrit dans l'emploi du temps. Cela peut être une ou deux fois par semaine, en fonction du ou des niveaux de classe. Les prises de notes, les grilles d'observation sont des outils qui vont rendre possible le report de ces rencontres.

Ce temps de concertation autour du carnet va permettre à l'élève d'avoir un regard distancié sur son travail. En situation de verbalisation, il peut ainsi dire, essayer de redire ce qu'il a fait, comment il s'y est pris, ce qu'il a réussi et pourquoi.

L'élève va aussi essayer de reformuler ce qu'il n'a pas réussi et ce qu'il tentera de réussir la prochaine fois. Pour cela, il peut reprendre les critères de réussite, s'ils ont suffisamment été explicités par l'enseignant au départ de la tâche. Afin de rendre véritablement efficace ce temps de discussion et de mettre l'élève en situation de co-évaluation, l'enseignant doit effectivement être explicite dans ces attentes et les critères de réussites doivent être communiqués aux élèves.

Ce regard à deux sur ce qui a été noté comme progrès est aussi un temps pendant lequel un contrat peut être exprimé entre l'enseignant et l'élève : à ce moment-là, l'étape suivante est formulée par le maître ou par l'élève lui-même. Cette démarche encourage l'élève et favorise son implication dans les apprentissages.

C'est ce constat que j'ai pu observer à plusieurs reprises chez mes élèves lorsque j'ai mis en place ces temps de régulation tous les vendredis matin pour les PS et après-midi pour les MS-GS : c'est ainsi que Mendzon, élève de GS, qui n'arrivait pas à écrire son prénom en majuscules sans modèle en début d'année a été engagé dans une démarche de motivation et d'évaluation : à chaque étape réussie, nous nous retrouvons tous les 2 autour de son carnet pour verbaliser et inscrire son progrès. A chaque fois, nous formulons ensemble la prochaine étape. Cette démarche l'encourageait, donnait du sens à ce qu'il faisait, participait à ses apprentissages.

Du côté de l'enseignant, l'évaluation devient un outil de pilotage qui lui permet d'établir une confrontation entre un ensemble d'actions pédagogiques et les effets produits sur les élèves. Cette démarche comparative donne la possibilité de mieux cibler les objectifs pertinents, d'identifier des aides de remédiation. L'enseignant peut ainsi mieux se rendre compte de l'efficacité de sa pratique et l'ajuster aux besoins.

CONCLUSION

A l'ouverture de ce travail, je m'interrogeais sur la manière d'aider les enseignants débutant dans l'enseignement en maternelle à développer une posture d'observateur au service de l'évaluation et des apprentissages. Trois axes de travail ont été envisagés et exploités dans la mesure des possibilités à disposition.

S'agissant du premier axe qui consistait à orienter le regard de l'enseignant vers le positif et les progrès remarquables, les représentations et les échanges partagés ont permis aux enseignants de s'interroger sur l'objet de leurs observations : des progrès, faits remarquables qui peuvent paraître anodins et passer inaperçus aux yeux de professionnels débutant en maternelle.

Concernant le deuxième axe qui visait à outiller le regard de l'enseignant, j'ai pu faire prendre conscience aux enseignantes stagiaires, par l'expérience, l'importance de s'appuyer sur des outils spécifiques. La pratique d'une telle démarche de travail contribue à développer la posture d'observateur de l'enseignant.

Les pistes de réflexions et les ressources ayant été partagées avec les enseignants néo-titulaires, l'appropriation et la mise en œuvre de celles-ci restent à leur initiative dans les classes.

L'accompagnement du regard de l'enseignant par celui de l'élève constituait le troisième axe. Il a été essentiellement basé sur des pistes de réflexions proposées aux enseignants. Celles-ci étaient principalement appuyées sur des expérimentations menées en classe, sur mes pratiques. Loin de vouloir constituer un modèle, elles sont présentées comme des éléments de réflexion.

Pour finir, ce travail de recherche m'a aussi permis de nourrir mes réflexions d'interroger, modifier, enrichir mes pratiques de classe mais aussi ma posture de formateur. M'appuyant sur ces points de connaissance en maternelle, dans le cadre de la formation, j'envisage des transferts possibles en école élémentaire.

BIBLIOGRAPHIE-SITOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

- BRIGAUDIOT Mireille, *Langage et école maternelle*, Hatier 2015
- DE VECCHI Gérard, *Evaluer sans dévaluer*, hachette Education 2014
- HADJI Charles, *L'évaluation à l'école : pour la réussite de tous les élèves*, Nathan 2015
- HADJI Charles, *L'évaluation démystifiée*, Edition ESF 1997
- RAYNAL Françoise, RIEUNIER Alain, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, Edition ESF 2014
- ZERBATO-POUDOU Marie-Thérèse, *Apprendre à écrire de la PS à la GS*, Retz 2014

SITOGRAPHIE

- Dictionnaire Larousse en ligne <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue>
- Les programmes d'enseignement de l'école primaire de 1995, <http://www.formapex.com/repertoires/550-programmes-textes-officiels>
- Les programmes d'enseignement de l'école primaire 2002, B.O. Hors Série de Février 2002 <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>
- Les programmes d'enseignement de l'école primaire 2008, B.O. Hors Série numéro 3 du 19 juin 2008 <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>
- Les programmes d'enseignement de l'école maternelle de 2015, B.O. spécial du 26 mars 2015 http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940
- Site EDUSCOL, documents ressources maternelle : « Suivi et évaluation des apprentissages des élèves à l'école maternelle » <http://eduscol.education.fr/cid97131/suivi-et-evaluation-a-l-ecole-maternelle.html>
- Référentiel des Compétences professionnelles du métier de professorat et de l'Education, B.O. numéro 30 du 25 juillet 2013 http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066
- Compétences communes à tous les professeurs et personnels de l'Éducation, B.O. n°13 du 26 mars 2015 http://cache.media.education.gouv.fr/file/13/04/3/encart6379_fiche14_404043.pdf
- Circulaire de mai 2014 : « Préparation de la rentrée 2014 », B.O. numéro 21 du 23 mai 2014 http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=79642
- Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République n° 2013-595 du 8 juillet 2013 <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984>
<http://www.education.gouv.fr/pid29462/la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>
- Rapport IGEN juillet 2013 : La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/134000726.pdf>
- Rapport du jury, Conférence nationale sur l'évaluation des élèves, 2015 http://cache.media.education.gouv.fr/file/Site_evaluation_des_eleves_2014/78/8/2015_evaluation_rapportjury_bdef_391788.pdf
- BUCHETION Dominique et SOULE Yves, article : « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées » <http://educationdidactique.revues.org/543>

-FEYFANT Annie, REY Olivier Article : « Evaluer pour mieux faire apprendre » dans le dossier de veille de l'IFE

-Site Chaire UNESCO, former les enseignants au XXI ème siècle : les gestes professionnels des enseignants comme objet d'étude et de formation ?

<http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/Les-gestes-professionnels-des>

-BOUYSSSE Viviane, conférence de Nîmes, 25 novembre 2015 : L'évaluation à l'école maternelle : une refondation aussi.

<https://mediacenter.ac-montpellier.fr/videos/MEDIA160122163735521/multimedia/MEDIA160122163735521.mp4>

-Site GDEM74

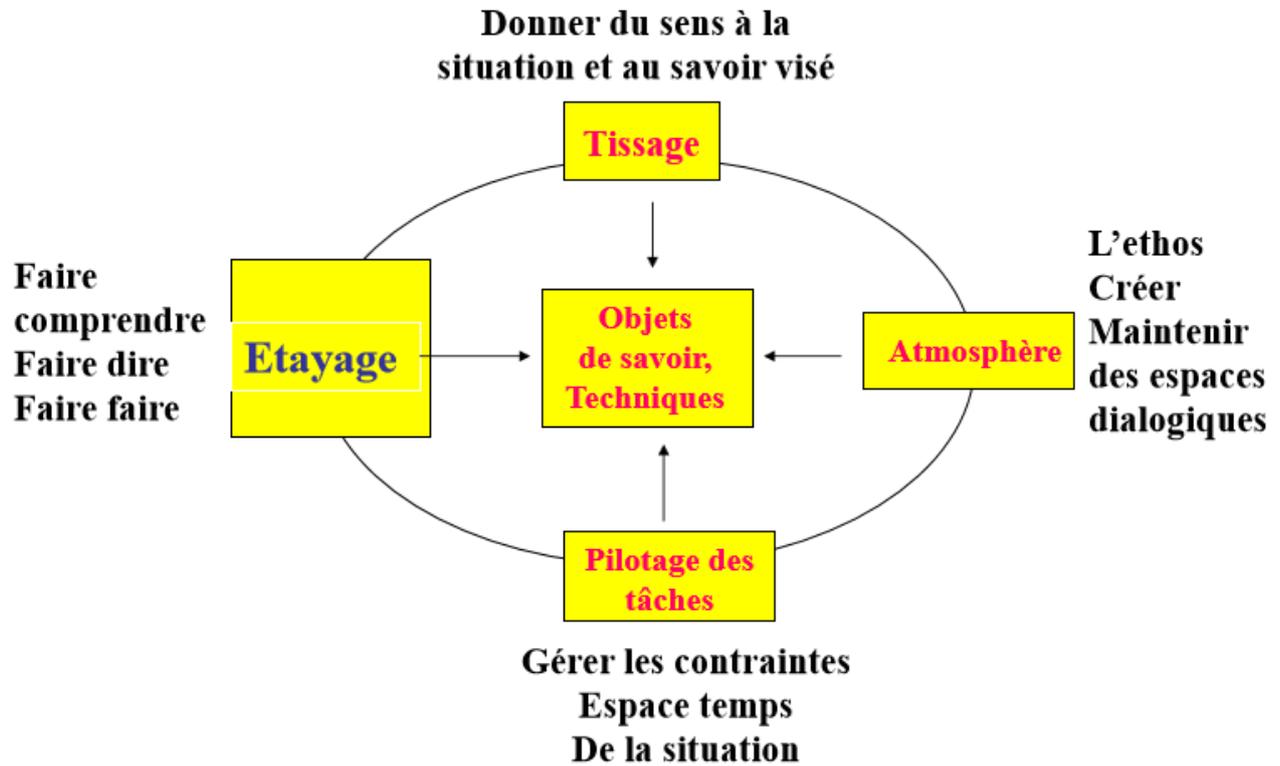
<http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/maternelle74/?lang=fr>

ANNEXES

Annexe 1

Le multi-agenda des préoccupations enchâssées
Dominique Bucheton

un multi agenda de préoccupations enchâssées



Annexe 2
Les postures d'étayage
Dominique Bucheton

Postures d'étayage et configuration de gestes professionnels

posture enseignant	pilotage	atmosphère	tissage	objet de savoir	tâche élève
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendu et collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Emergence	Faire et discuter sur
Contrôle (contre-étayage)	Collectif Synchronique Très serré	Tendu et hiérarchique	Faible	En actes	Faire
Lâcher prise	Confié au groupe autogéré	Confiance Refus d'intervention du maître	Laisser à l'initiative de l'élève	En actes	Faire
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentré Très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation Post-tâche (secondarisation)
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette Tâtonnement aveugle	Aucun	Peu nommés	Manipulations Jeu

Annexe 3

Documents de préparation de l'atelier d'échanges de pratique avec les enseignants néo-titulaires

Atelier analyse de pratiques.

Date : mardi 24 janvier	Public concerné : enseignants néo-titulaires, cycle 1
Lieu : école Neuvecelle	Modalité d'organisation : demi-groupe

Objectifs de formation :

- porter une réflexion sur ses pratiques d'évaluation et sur sa posture d'observateur au quotidien
- concevoir des situations d'observation favorisant le recueil d'information
- porter sa réflexion sur des outils d'observation et d'évaluation

1/Recueil de données :

Sur feuille A5, anonyme : écrire 5 mots qui viennent à l'esprit lorsqu'on pense à « évaluation » (5 minutes)

2/Mise en commun :

Exploiter ce recueil de données : outils-organisation-geste pro : grilles (outils/repère) -bienveillance

Ajouter les mots nouveaux

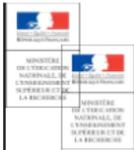
Nous allons relever les mots que vous avez noté : chacun son tour, ne dire que les mots nouveaux

Discussion collective, négociation pour classer les mots et intituler les parties :

Philosophie éthique	Organisation de l'évaluation	Outils du maître	Outils
bienveillance Évaluation positive progrès	Elle passe par le biais de l'observation attentive à ce que fait/di l'enfant -observation spontanée : situation informelle type coin jeu accueil/langage à l'habillage... -observation organisée, structurée : Atelier/collectif Qui : choix d'observer tels élèves en particulier Quoi : Quand ? Comment	-grilles d'observations -repères de progressivité -attendus et observables	Carnet de suivi des apprentissages : -commun à tout le cycle 1 + évolutif -tous les domaines présents -liste des attendus de fin de GS -individualisé -reflet des progrès des enfants -montrer les réussites -présence de photos, vignettes, phrases... -renseigné 2 fois /an Synthèse des acquis de fin de GS -document de lien avec l'élémentaire - à renseigner en conseil de cycle Présentation du livret + synthèse : Maxilly/Eduscol Cf site eduscol/GDEM74

Annexe 4

Document du Ministère de l'Éducation Nationale, synthèse des acquis scolaires de fin de maternelle



École :
Prénom et nom de l'enfant :

	[Prénom] ne réussit pas encore	[Prénom] est en voie de réussite	[Prénom] réussit souvent
1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions			
Langage oral : communication, expression			
Compréhension d'un message oral ou d'un texte lu par l'adulte			
Découverte de l'écrit ; relations entre l'oral et l'écrit			
Geste graphique, écriture			
Mémorisation, restitution de textes (comptines, poèmes...)			
2. Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique			
Engagement, aisance et inventivité dans les actions ou déplacements			
Coopération, interactions avec respect des rôles de chacun			
3. Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques			
Engagement dans les activités, réalisation de productions personnelles : dessin, compositions graphiques, compositions plastiques			
Engagement dans les activités, réalisation de productions personnelles : voix, chants, pratiques rythmiques et corporelles			
4. Construire les premiers outils pour structurer sa pensée			
Utilisation des nombres			
Première compréhension du nombre			
Petits problèmes de composition et de décomposition de nombres (ex : 3 c'est 2 et encore 1 ; 1 et encore 2)			
Tris, classements, rangements, algorithmes			
5. Explorer le monde			
Temps : repérage, représentations, utilisation de mots de liaison (puis, pendant, avant, après,...)			
Espace : repérage, représentations, utilisation des termes de position (devant, derrière, loin, près,...)			
Premières connaissances sur le vivant (développement ; besoins...)			
Utilisation, fabrication et manipulation d'objets			
Compréhension de règles de sécurité et d'hygiène			

Annexe 5

Notes d'observation spontanée

1
Tableau de suivi des élèves

Écriture 1 à 3 objets	Nommer son initiale	Nommer lettres prénoms	Reconnaître Prénoms
1, 3 ✓	Reconnait	JULIETTE	✓
2, 3 ✓	✓	LOIS	✓
2, 3	✓	ESTEBAN ✗	
2, 3 ✓	✓	GAETAN	
2, 3 ✓ 4	✓	AELYS	✓
1, 2, 3 1, 2, 3, 4, 5	✓	NORA	✓
1, 2, 3 ✓, 4 ⁵	✓	MATHIS ✓	✓
1, 2	✓	YANUS ✓	
1, ✗ ↓ Pas en	✓	ETHAN ✗	

Annexe 6

Relevé d'observation lors d'un atelier semi-dirigé avec l'atsem

nombre

Noah. H O ~~E~~ W X Y Z
N A 8/26

LÉONIE. (Tout) -

Alix : E W I A L X O 7/25

EVA. : X D X L A C M N
E P W X Z 13/26

MENDZON (Tout)

TULIN (Tout)

Nolwen // sauf C G J Y H

ALAN . B L O I Z 5/26

Annexe 7

Grille de validation du carnet de suivi, à l'attention des équipes de maternelle

ECOLE DE :

ELEMENTS DE VALIDATION DU CARNET DE SUIVI EN MATERNELLE

Compléter le tableau de critères. Certains ne seront peut-être pas validés en fonction des décisions de l'équipe.

Critères	Validé oui/ non	Observations
Il existe dans l'école un carnet de suivi et une synthèse des acquis		
Le carnet est renseigné au moins 2 fois par an		
Le carnet est donné au moins 2 fois par an aux parents		
Il est renseigné tout au long du cycle		
Permet de montrer les réussites		
Permet l'auto évaluation de l'élève		
Il est personnalisé		
Il contient des éléments de progrès et de réussites		
Le dialogue avec les familles s'appuie sur ce support		
Il s'appuie sur des repères de progressivité et des observables		
Il couvre tous les domaines		
Le langage est prioritaire		
Il contient des illustrations		
Il contient des médias		
Il est évolutif pour les 3 années du cycle		
La liste des attendus est donnée à titre informatif		
Ce n'est pas un recueil de fiches d'activités		
Les priorités sont en adéquation avec les axes du projet d'école		
Il n'est pas exhaustif		
Des documents d'observation sont construits		

Annexe 8

Capture d'écran présentée aux enseignants néo-titulaires : attendus et observables issus du document conçu par le groupe GDEM74

Espace : repérage, représentation s, utilisation des termes de position (devant, derrière, loin, près...)	Se situer ou situer des objets (par rapport à soi, entre eux, par rapport à des objets repères).
Se repérer dans l'espace Faire l'expérience de l'espace, représenter l'espace	01 - se repérer dans l'espace de la classe 02- identifier les espaces communs de l'école et s'y déplacer en autonomie 03- se déplacer en respectant des règles ou consignes 04- reconnaître et utiliser des représentations d'espaces connus 05- décrire des positions dans l'espace, par rapport à soi 06- décrire des positions dans l'espace, par rapport aux positions relatives de deux objets ou personnes 07- repérer sa droite et sa gauche

Annexe 9

Notes d'observations d'une PES lors du stage PRAC sur la séance d'activités physiques

ITEMS LISTES EN PREPARATION	
<ul style="list-style-type: none">- Les souris sortent seules- ne s'immobilisent pas- certaines ne retournent pas dans le camp- ne courent pas oubliant le but	
Jeu de novembre Motricité	RELEVÉ D'OBSERVATIONS LORS DE LA SEANCE
<ul style="list-style-type: none">- 1 souris n'est pas sortie- Tous retournent dans le refuge.- Chat touche peu de souris.- Règle pour retour dans le camp.- Quand souris attrapée → mettre un tapis (cage)- Ne pas laisser les souris en statut trop longtemps.- Préciser qu'il ne faut pas crier sinon on n'entend pas le chat- Pb gabarit pour délivrer.	

Annexe 10

Grille d'observation conçue par les enseignantes stagiaires pour observer la séance d'activités physiques

17/11/17

Objectif: collaborer, coopérer, s'opposer

Attendus: coopérer, exercer des rôles différents, complémentaires, s'opposer, élaborer des stratégies pour viser un but ou un effet commun

Grille d'observation

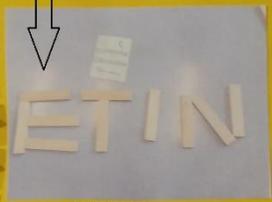
	PS		MS		GS	
	Gaëtan	Nora	Thomas	Naysa	Léonie	Eva
S'engager dans l'activité proposée: <i>participe au jeu</i>	Non court toujours	Non reste sur le côté	oui	oui	oui	oui
Reconnaître son appartenance à une équipe donnée: <i>savoir que je suis une souris/le chat</i>	non	non	oui	Oui évite le chat mais prend peu de risque	oui	oui
S'inscrire dans des règles collectives pour atteindre 1 but: <i>libérer les souris touchées</i>	non	non	Oui libère beaucoup de souris	Non	Oui libère les chats/ ne s'immobilise pas quans elle est touché	Oui libère beaucoup de souris + insite les autres à libérer
Se repérer dans un espace orienté: <i>repérer les maisons</i>	non	Non mais repère la zone de jeu	oui	Non revient toujours dans la même maison	oui	oui
Élaborer des stratégies individuelles: <i>tromper le chat/les souris</i>	non	non	Oui: utilise la rapidité	non	Oui agit dans son dos	Oui détourne l'attention

Annexe 11

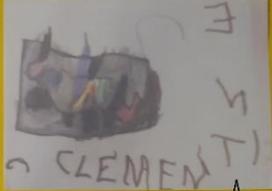
Page du carnet de suivi des apprentissages illustrant les différents types de traces possibles

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

PHOTO



13/10/16
j'essaie d'écrire mon prénom



17 NOV 2016
j'ai réussi à écrire mon prénom.

Parler



Je connais des comptines :
-je les dis avec la classe,
-je connais une comptine par cœur,
-je dis une comptine face à la classe

1 DEC 2016

le 4/01: à la récréation j'ai réussi à dire une phrase bien construite et bien articulée:
" il a fait mal à N. "

TRACE ECRITE ELEVE

VIGNETTE

PHRASE MANUSCRITE CO-CONSTRUITE AVEC L'ELEVE

ANNEXE 12

Capture écran du carnet de Myriam, présenté dans les documents EDUSCOL

LE PRENOM

3 décembre 2015

Myriam reconnaît son prénom parmi les autres prénoms de la classe.

15 décembre 2015

Myriam « écrit » son prénom toute seule sans modèle avec les lettres magnétiques.



ANNEXE 13

Carnet de suivi : traces d'un cheminement personnel

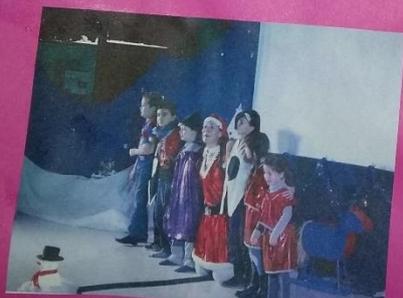
Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques

13 OCT 2016

J'ai réussi à regarder une grande partie du spectacle.



Rakam le perroquet du spectacle.



12 DEC 2016

"j'ai tout regardé le spectacle jusqu'à la fin".

ANNEXE 14

Le carnet de suivi des apprentissages :
mémoire des progrès et lien avec la famille

17/10
T I M O T H E
TIMOTHE j'apprends à écrire mon prénom.

25 JAN 2017
T I M O T H E
Je sais écrire mon prénom avec le modèle

Prénom
TOM MARIE
ANTOINE
EMMA SIMON

Je reconnais mon prénom écrit
-en lettres capitales, 27/01
-en lettres scriptes,
-en lettres cursives.

Je ne me trompe plus d'étiquette le matin"

T I M O T H E
j'écris mon prénom à la maison.

31 JAN 2017 31 JAN 2017
T I M O T H E
Je sais écrire mon prénom sans modèle. Bravo!