

**Du nouveau programme pour l'école maternelle à sa mise en œuvre**  
**Intervention de Viviane BOUYSSSE, le 14 octobre 2015 – DSDEN du Bas-Rhin, STRASBOURG**

*Mme BOUYSSSE insistera sur ce qui doit être compris dans ce nouveau programme ; il y a, en effet, un certain nombre de contre-sens dont il faut se garder.*

*Elle soulignera certains points qui constituent des nouveautés.*

*Enfin elle développera les façons les plus pertinentes de les accompagner.*

L'école maternelle constitue un cycle à part entière

Le programme est un texte sans auteur désigné. Beaucoup de personnes y ont contribué et de ce fait il n'est pas signé.

### **Rappel sur son élaboration**

(cf. [http://www.education.gouv.fr/cid75495/le-conseil-superieur-des-programmes.html#La\\_fabrique\\_des\\_programmes](http://www.education.gouv.fr/cid75495/le-conseil-superieur-des-programmes.html#La_fabrique_des_programmes))

Le comité supérieur des programmes (CSP) a été créé en 2013 en lien avec la Loi de Refondation pour travailler sur les projets de programmes.

Dix-huit membres le composent (10 sont nommés par le MEN, 8 membres appartiennent à la société civile).

Le CSP fait des propositions au MEN et s'organise comme il le souhaite pour en faire l'élaboration.

Le CSP a créé des groupes d'élaboration des projets de programmes (GEPP).

Le GEPP pour la maternelle a proposé un premier projet ; une ambiguïté s'est posée du fait de la dualité entre texte long et texte court : le programme doit être un texte court.

Des membres du CSP ont réduit la proposition à un texte court après la consultation ; le texte final a été élaboré sous l'égide du CSP, après consultation des enseignants et commande d'un texte final, précisée par le MEN.

Le conseil supérieur de l'Éducation (CSE) a voté le texte de façon quasi unanime,

Le ministère de l'Éducation Nationale (MEN) a publié le texte au BO du 26.03.2015.

### **Ce texte se présente en deux parties.**

#### **I. LA PEDAGOGIE DE L'ÉCOLE MATERNELLE**

La première partie du texte des programmes est essentielle pour définir la pédagogie de l'école maternelle (EM).

Trois mots clés sont à noter : équilibre – apprentissage(s) – bienveillance (ce terme de bienveillance a suscité de l'ironie de la part de certains ; c'est pour cela qu'il est nécessaire d'y réfléchir).

**L'équilibre est à trouver entre une approche dite développementale centrée sur l'enfant (cf. l'école du « laisser grandir ») et des interventions plus marquées par des intentions didactiques précises, qu'on a pu comparer à une forme « primarisée » de l'accueil de la petite enfance.**

En effet, ces dernières années on a entendu tout et son contraire sur l'EM.

*Comme on n'arrive pas à gommer les inégalités entre les enfants issus de milieux différents, on renforce les apprentissages par une approche plus systématique à l'EM ; on y développe l'évaluation.*

*Ainsi, les observateurs extérieurs soulignent que l'EM a trop copié l'école élémentaire ; elle ne prend plus en compte les besoins fondamentaux des jeunes enfants.*

*Les modèles d'accueil des jeunes enfants que proposent les pays de l'Europe du Nord sont davantage plébiscités.*

Cet équilibre doit être opérationnalisé au travers le nouveau programme.

**L'EM se situe à un point d'équilibre.**

Elle doit accompagner le développement de l'enfant, développer chez lui le plaisir d'apprendre pour l'amener à devenir progressivement élève.

C'est la voie d'équilibre qui est préconisée par un certain nombre de chercheurs sur la petite enfance (cf. un rapport de 2009 de Marcel Crahay).

<http://www.unige.ch/fapse/daiss/crahay/>

Ils mettent en évidence le fait que les structures qui pratiquent la pédagogie développementale, avec des apprentissages adaptatifs (crèches, garderies) ne parviennent pas à diminuer les écarts entre les enfants.

L'approche développementale permet des apprentissages adaptatifs (les enfants s'adaptent aux situations dans lesquelles on les met), des apprentissages indirects ou incidents ; ces apprentissages adaptatifs sont ceux qu'ont faits les enfants avant d'arriver à l'école.

Pour pouvoir réduire ces différences, il faut se soucier de proposer des apprentissages plus culturels, qui sont scolairement efficaces et qui ne peuvent pas être des apprentissages spontanés ; ils doivent être guidés par un médiateur, professionnel formé.

En France, avec l'EM, nous avons la chance de pouvoir organiser sur 3 ou 4 ans les apprentissages développementaux et culturels pour préparer au mieux les enfants à la suite de la scolarité.

C'est un point d'équilibre difficile à trouver et qui peut susciter beaucoup de résistances.

Cet équilibre, on le retrouve aussi entre les cinq domaines d'apprentissage, ce qui n'est pas nouveau. Tous les jours, tous les domaines doivent être présents car ils sont indispensables au développement harmonieux des enfants, en réponse aux besoins de tous ordres. L'enjeu est de créer les conditions du « bien être » en tant qu'élément fondamental du « bien devenir ».

Le bien-être des enfants est important pour bien devenir élève.

L'équilibre est aussi nécessaire entre les différents modes de sollicitation des enfants.

L'EM française a souvent été décrite comme lieu de la « pédagogie de la consigne », proposant beaucoup d'activités dirigées.

Il est essentiel de faire place à des activités davantage sélectionnées par les enfants (attirance... plaisir), qui fassent une plus grande place à l'initiative des enfants, à leur responsabilisation, tout en étant cadrées.

Cela peut se faire par l'organisation de la classe, de l'espace, des installations, du matériel à disposition, où l'on va permettre à l'enfant de choisir davantage ses activités (cf. organisation Montessori).

Cela pourra se faire aussi dans le cadre d'autres pédagogies, comme la pédagogie de projet (cf. Célestin Freinet), la mise en place de contrats, de défis (par ex. : construire un véhicule qui roule avec l'installation d'un coin-technologique en classe, durant une période).

**Le texte explicite les modalités d'apprentissage à favoriser.**

→ jeu, résolution de problèmes, exercice, mémorisation

Cela doit-il être propre à l'école maternelle ? Pourquoi ce besoin de dire que c'est spécifique à l'école maternelle, si ce n'est pour rendre sa juste place au jeu.

Toutes ces modalités sont légitimes à l'EM. Si elles sont différentes, elles peuvent toutefois se recouper. Elles seront présentes à tous les niveaux, mais selon des modalités spécifiques à chaque section (par ex le jeu sera moins présent en GS mais il faudra tout de même le préserver).

Les modalités d'apprentissage sont toutes solidaires du langage, notamment à travers les consignes et les interactions qu'il faut veiller à favoriser.

**Faire advenir des élèves : un processus long qui s'exprime dans « apprendre ensemble et vivre ensemble »**

Le devenir élève, jugé trop artificiel en tant que domaine à part entière, a disparu du programme, alors qu'il est dans la loi.

Le GEPP ne souhaitait pas le retenir, du moins pas sur le même statut qu'en 2008 ; mais il ne le refusait pas ; ils l'ont ainsi transformé.

A partir de la formule « Apprendre ensemble pour vivre ensemble », le CSP a beaucoup discuté autour du pour. La réécriture du programme l'a finalement transformé en et, avec l'idée qu'on y est pour apprendre ensemble et apprendre déjà à vivre ensemble.

C'est le premier lieu collectif des enfants issus de tous les milieux et c'est la socialisation qui est ainsi soulignée comme primordiale.

Le CSP a choisi de l'introduire dans les éléments de la pédagogie générale de l'EM, mais les composantes du devenir élève de 2008 sont restées les mêmes.

Toujours est-il qu'on ne fait pas du « devenir élève » un objectif pour chaque enfant, mais un cap pour l'enseignant. C'est une composante qui définit la pédagogie centrée sur l'enfant et non un programme d'interventions.

**L'enfant doit apprendre à apprendre, dans un contexte particulier.** Il faut faire en sorte que chaque enfant acquiert les représentations adaptées à l'apprentissage, qu'il adopte un comportement actif : en effet apprendre c'est questionner, se questionner, dépasser la simple écoute pour adopter un comportement actif (lever les malentendus sur ce qui est vraiment attendu à l'école).

Apprendre, c'est former des compétences psycho-sociales. Il faut développer des attitudes typiquement scolaires comme la persévérance, l'acceptation de l'exercice, de la répétition, l'attention volontaire sur quelque chose, la concentration. L'enfant va devoir développer des capacités de régulation de son propre comportement.

Cela renvoie aux travaux sur les fonctions exécutives du cerveau (cf. les neurosciences, Olivier Houdé, qui a travaillé notamment sur le développement vers 6 ans du cortex préfrontal de l'enfant) ; selon ce courant qui se développe actuellement, on peut former ou entraîner (agir sur) les fonctions exécutives du cerveau, comme l'inhibition cognitive par exemple (inhibition des automatisations construites pour pouvoir progresser, très couteuse du point de vue cognitif), et mettre l'accent sur le raisonnement hypothéticodéductif.

*Daniel KAHNEMAN - Effet Stroop - Cf. Tools of mind*

*Il faudrait éduquer les enfants quant à ces fonctions ; et en même temps ces structures cérébrales sont les dernières à être installées au niveau cérébral (disponibilité des fonctions cérébrales nécessaires à la régulation).*

*Référence aux TDA/H : troubles ? Conséquences d'un problème éducatif ? Cela mérite réflexion.*

**L'enfant, être social,** arrive souvent à l'école dans un milieu collectif pour la première fois. Ce cadre réunit des enfants de tous horizons dans un collectif commun. L'enjeu est de permettre à chacun de trouver sa place. L'école maternelle place les premiers jalons d'un parcours qui conduira à faire construire pour chacun son identité personnelle (le sens du « je », l'affirmation de la personnalité) et une identité citoyenne (le sens du « nous »).

Le programme rappelle que ce moment est difficile, car l'enfant ne s'est pas encore construit comme être singulier. La confrontation aux autres peut cependant aussi l'amener à construire cette singularité.

*Mais il faut cependant qu'il soit arrivé à un niveau suffisant d'individuation (l'affirmation de son identité personnelle : avoir développé le sens du « je »).*

Il peut ensuite construire le sens du « nous » (souvent trop peu utilisé d'ailleurs dans les classes), au service de l'identité citoyenne en devenir (premiers jalons de l'EMC).

### **Une école bienveillante : pourquoi ?**

Suite aux attentats de janvier 2015, on a entendu certains discours sur l'autorité. La bienveillance a été rapprochée, à tort, du laxisme ; ce n'est pas non plus de la compassion.

De quoi s'agit-il ?

La bienveillance n'est pas un objectif, c'est un moyen, pour faire acquérir de la confiance et de l'estime de soi.

C'est une manière d'être, dans l'empathie ; c'est avoir le souci de l'autre en manifestant à son égard une attention vigilante et de la sollicitude. On signifie aux enfants qu'on les comprend, qu'on est sensible à ce qu'ils ressentent et pensent, sans pour autant être d'accord avec eux et ne pas pouvoir leur proposer autre chose. C'est ainsi un levier pour un climat scolaire favorable.

Elle s'exerce dans l'autorité, pour mettre les enfants en sécurité, les préserver des mauvaises expériences les protéger et contenir leurs débordements, pour encadrer, permettre (encourager à) et valoriser les bonnes expériences (cf. travaux de Catherine Gueguen en neurosciences affectives, la régulation est fondamentale avec les petits qui ne peuvent se réguler eux-mêmes. Sécuriser, apaiser, rassurer a des effets notoires sur le cerveau, la gestion des émotions. )

<https://www.youtube.com/watch?v=oJzBvmzibD4>

Cela demande pour être mis en œuvre d'aborder la problématique du regard et de l'évaluation (cf. travaux de Bernard Golse, pédopsychiatre ; Daniel Marcelli, « L'enfant chef de la famille »).

Il est important pour l'enfant d'éprouver la satisfaction de faire les choses par lui-même (cf. « moi d'abord, moi tout seul ») sous le regard bienveillant d'un adulte, qui témoigne de sa réussite, qui peut en parler et en laisser une trace.

C'est ce contexte d'évaluation positive qui est attendu à l'EM.

Il est essentiel d'offrir à l'enfant le regard dont il a besoin : « Ce besoin que tout petit d'homme a de recevoir, au travers du regard d'intérêt qui lui est porté, la reconnaissance de son statut » - « J'existe au travers de ce que je fais et au travers du regard que l'on porte sur moi ».

L'ouvrage de Daniel Marcelli porte une réflexion sur l'autorité qui va être revalorisée dans l'éducation de l'enfant, mais qui ne soit pas que contraintes et interdits. (Utilisation du terme « bonne-veillance »).

Dans cet esprit, il convient ainsi de développer une évaluation positive, avec l'idée de toujours valoriser les réussites pour pouvoir témoigner de ce qui est acquis.

### **Des questions pratiques permettent de prévoir l'évaluation :**

✓ Deux modalités sont proposées :

- Le suivi des acquisitions et sa communication vers la famille ; c'est un suivi longitudinal des progrès de l'enfant.
- Un bilan de fin d'EM, qui constitue une évaluation sommative et ponctuelle.

✓ Deux formes y sont attachées :

→ Un carnet de suivi est conçu au niveau de l'école pour garantir son utilisation et sa lisibilité tout au long de la scolarité de l'enfant à l'EM.

→ La fiche bilan sera mise en place et ses contenus seront imposés. Elle servira de lien entre les familles et les enseignants de l'école élémentaire.

Sur les 5 domaines, la soixantaine d'attendus n'y figurera pas ; il faudra compter 3 à 4 items par domaine. S'y rajouteront quelques items sur le comportement de l'enfant (cf. ancien domaine du Devenir élève).

Ce bilan ne devrait pas être trop lourd, ni trop complexe.

Point de vigilance : impliquer les enfants dans la prise de conscience de leurs progrès

Il sera important de travailler avec les équipes sur ces objets.

*(Le département du Lot a commencé à réfléchir à la façon de rendre les enseignants sensibles aux progrès des enfants ; il s'agit ainsi de transformer les attendus de fin de cycle en observables qui jalonnent le parcours des enfants et d'identifier des indicateurs de réussite à l'issue de ce parcours).*

## II. DES DOMAINES D'ACTIVITE AUX DOMAINES D'APPRENTISSAGE

AGIR – REUSSIR – COMPRENDRE

*(Ce qui se traduit aussi par agir pour réfléchir)*

Nous ne sommes plus sur les domaines d'activité ; l'activité est en effet première à l'EM, mais elle n'a pas de finalité. Elle doit déboucher sur quelque chose, notamment sur de la réussite. L'activité va permettre de faire apprendre, en cherchant à comprendre ce qui permet de réussir ; si cette compréhension n'existe pas alors le transfert n'est pas possible. L'enjeu est de faire acquérir une pensée active (dépasser l'agir) pour faire réfléchir les enfants sur les modalités et les effets de l'action (non sur l'action seule ou sur les seuls objets sur lesquels porte l'action).

Dans le texte, on trouve 42 occurrences du verbe réfléchir. Cela signifie bien que l'on veut développer cette pensée active, celle qui fait du lien. Amener l'enfant à répondre à la question : « comment as-tu réussi ? ».

Il n'y a pas de réflexion et de compréhension sans langage.

Une perspective est de faire réfléchir les PE sur la place, le rôle, la nature du langage et des modalités de symbolisation - représentation dans l'ensemble des activités.

D'autres formes de symbolisation que le langage doivent également être développées ; ce sont des phénomènes d'abstraction pour représenter les liens entre les choses (cf. question des représentations et de la symbolisation).

L'exemple de l'exploration du vivant est très parlant ; on voit bien à travers la transformation des dessins successifs d'un enfant comment il apprend et comment il est amené progressivement à appréhender autrement la réalité.

**On identifie une différenciation dans le parcours de l'enfant à l'EM, en deux temps** (cf. Travaux de Mireille Brigaudiot) : la petite section (PS) entre 2 et 4 ans ; la moyenne section et la grande section (MS et GS), entre 4 et 6 ans.

Le CSP a clairement refusé de dire ce que l'on peut faire à chaque niveau. Mais des repères sur le développement de l'enfant sont proposés ; ils constituent ainsi des repères de progressivité.

On observe une rupture autour de 4 ans ; c'est une étape liée aux progrès dans différents champs :

→ du langage

→ de la fonction symbolique.

→ de la socialisation

→ de la décentration (capacité à imaginer la pensée d'autrui – cf. travail dans le domaine de la littérature de jeunesse, comprendre une histoire c'est comprendre ce qui fait agir les personnages, Roland Goigoux et Sylvie Cèbe).

- Autour de 2/3/4 ans, on est dans l'observation, l'imitation, les essais-erreurs, avec la construction d'un fond d'expériences.

En PS, le langage ne pilote pas encore l'action (cela peut être durable pour certains enfants). Il faut avoir à l'idée que, quand ils arrivent en PS, surtout ceux qui sont les plus défavorisés, ces enfants n'ont pas encore assez d'expériences, d'images mentales pour que la consigne verbale soit au départ de l'action. Il s'agit d'initier certains comportements et cela se fera à condition de bien penser l'aménagement, les situations, et le rôle de l'adulte.

La PS est le temps où les enfants multiplient les expériences, au cours desquelles le langage y sera associé, et ainsi ils pourront se forger des représentations mentales.

Autour de 4/6 ans, en MS/GS, le langage peut précéder l'action (les consignes y prennent alors plus de sens) ; cette anticipation se fait dans le cadre de projet (projet de l'enfant, alors qu'avant c'était le projet de l'adulte), d'échanges d'idées. C'est ce qui permet d'accompagner le début du raisonnement et de la conceptualisation (action//pensée). Les interactions entre action et pensée du fait du langage sont beaucoup plus puissantes.

### **1. Le langage oral**

Ça reste le cœur du « problème » : il n'y a rien de vraiment nouveau dans le programme.

Le langage oral constitue toujours l'objet de travail essentiel de l'EM.

On veillera à proposer les différents types de langage :

- le langage de situation
- le langage décontextualisé (ou oral scriptural) – le langage de commentaire (parler sur ; parler de ; parler à propos de - cf. le langage d'évocation de 2002).

Différentes formes d'oral sont à travailler :

- raconter – décrire – évoquer – expliquer questionner – proposer des solutions – discuter un point de vue

Pour expliquer, on peut faire la différence entre expliquer comment (plus facile) et expliquer pourquoi (beaucoup plus difficile).

Deux manières sont envisagées :

- Une approche intégrée : on entraîne l'oral au travers des situations vécues, des domaines, on le fait fonctionner.
- Des moments structurés : on vise des objectifs langagiers et on les travaille pour eux-mêmes.

Lors de ces situations, ne pas oublier que pour bien parler et mieux parler les enfants ont besoin de faire des efforts conscients ; il sera essentiel de bien énoncer que l'on apprend à mieux parler (le travail qu'on fait là, c'est d'apprendre une manière de dire). On veut leur montrer que parvenir à une certaine maîtrise du langage c'est réfléchir aux mots utilisés et conscientiser que on est responsable de ce qu'on produit.

Il faut un temps considérable pour passer d'une forme travaillée, contrôlée, à une forme maîtrisée, automatisée, qui sera ensuite transférée.

## **2. Ecrire pour commencer à apprendre à lire**

Dans le lire-écrire, on trouve une nouveauté c'est la place essentielle de l'écrire.

Ecrire pour apprendre à lire et à écrire : c'est plus net qu'en 2002 et on a une vraie rupture avec 2008.

Les essais d'écriture sont à encourager (Attention au lexique, aux non-dits quand on parle d'écriture inventée).

Il faut installer le cadre dans lequel les enfants vont essayer ; réfléchir à des situations dans lesquelles ils vont côtoyer l'écrit de façon active et dans lequel l'écrit prend du sens, au travers de pratiques qui permettent d'accéder aux fonctions et aux usages de l'écrit, à la nature de l'écrit et au lien avec l'oral.

Il est essentiel de leur permettre de bien comprendre ce lien entre l'oral et l'écrit, dès la TPS/PS par la littérature de jeunesse.

C'est une double et longue progression : dans l'écrit (observer, distinguer mots/lettres, morceaux de lettres) ET dans l'oral (distinguer des unités sonores).

Le lien oral/ écrit se construit à travers le mot lui-même (les enfants n'ont pas conscience du mot ; ils l'appréhendent quand ils commencent à le voir écrit).

Les essais d'écriture vont donner l'occasion d'observer des écrits et d'analyser l'oral (cf. liens entre la conscience phonologique et le principe alphabétique ET les essais d'écriture = un aboutissement qui donne du sens aux « exercices »).

C'est une articulation avec l'acte visuo-grapho-moteur.

En référence aux travaux d'Emilia Ferreiro et ceux d'autres chercheurs, il y a des connaissances déterminantes pour entrer dans l'apprentissage systématique du lire/écrire :

- La connaissance et la distinction du nom des lettres (jusqu'à l'entrée au CP), PUIS du son des lettres et du tracé des lettres (reconnaissance des différents visages d'une lettre).
- L'intérêt des « orthographes approchées », ou essais d'écriture, est de développer des habiletés stratégiques, des manières de faire, des stratégies phonologiques (épellation), des stratégies lexicales (on s'appuie sur la mémorisation que l'on a du mot, toutes les lettres et dans l'ordre), des stratégies analogiques (c'est comme...) ; c'est ce qui va être poursuivi au cycle 2 (cf. le programme d'étude de la langue du cycle 2) : le CP s'appuie sur ces habiletés (continuité de style, de conception, de contenus entre la maternelle et le CP).

Il est important aussi de poser la norme : on a observé de meilleurs résultats quand les enfants ont bénéficié d'interactions effectives avec les formes orthographiques normées (un adulte peut écrire le mot dans son orthographe normée et attirer l'attention de l'enfant sur l'écart entre sa production et la norme).

## **3. Le nombre**

Le programme propose une nouvelle approche du nombre, plus mathématique que culturelle et langagière.

On peut résumer ainsi la rupture : « moins de mots, plus de sens ».

En 2008, l'attention était plus focalisée sur l'apprentissage de la suite orale des nombres jusqu'à 30, ce qui a amené à beaucoup travailler sur la suite des mots-nombres et sur leur écriture ; c'est une approche trop précoce de la numération.

On recentre sur la construction du nombre. Il est essentiel de permettre aux enfants de comprendre à quoi sert le nombre et on recentre sur un travail plus solide autour des 10 premiers nombres, dans leur valeur cardinale.

Ainsi il faut revoir la manière de conduire certains rituels (attention aux activités de comptage). Il faut favoriser la mise en œuvre de séance d'apprentissage où les enfants vont manipuler effectivement des

quantités. Il s'agit de dépasser la familiarisation avec les noms des nombres et les pratiques autour des nombres (comptage) pour entrer dans la conceptualisation du nombre.

Il faut éviter d'aller trop vite vers un travail sur fiches : d'abord les enfants doivent pouvoir manipuler, représenter, coder, jouer avec les nombres.

### III. L'ACCOMPAGNEMENT DES EQUIPES : aider à la mise en œuvre

Il faut penser autrement le pilotage de la classe, notamment à travers son organisation matérielle. Il s'agit de piloter en trouvant la disponibilité pour les interactions langagières, c'est-à-dire que les enseignants doivent pouvoir se rendre plus disponibles.

Certaines formes canoniques de travail sont à interroger, sans forcément les rejeter systématiquement :

- Intérêt des rituels et des activités ritualisées, pour la répétition, la mémorisation, la sécurisation, l'anticipation.
- Intérêt des ateliers, dans une formule de diversification et/ou de différenciation ; pour développer l'autonomie et la motivation (choix possible), il faut y condamner la stéréotypie.
- Intérêt des regroupements pour la socialisation des attitudes et du langage, pour structurer et institutionnaliser certains apprentissages ; pour l'observation-imitation de comportements d'enfants parfois plus performants.

L'espace de la classe peut être réorganisé : en passant des coins aux ateliers, c'est-à-dire du coin réservé à l'accueil ou au délestage à des espaces de travail, lieux au service d'un projet, avec des activités finalisées (cf. pédagogie Freinet) qui mettent en jeu des apprentissages.

Cf. « Aménager l'espace pour mieux apprendre, à l'école de la bienveillance », équipe de Montpellier, RETZ  
L'organisation de l'espace classe est à la base du sentiment de sécurité, autorise les initiatives, suscite la motivation, favorise les interactions.

#### Accompagner les équipes, cela signifie (en termes de choix stratégiques de pilotage):

- ✓ Distinguer des objets de travail qui concernent toutes les équipes, des équipes en lien avec des niveaux ciblés et les problématiques propres à certaines écoles.
- ✓ Traiter les questions qu'ils se posent avec eux (pas les problèmes qu'on leur pose parce qu'on a la solution).
- ✓ Valoriser, mutualiser, aider à échanger.
- ✓ Guider pour exploiter les ressources mises en ligne sur EDUSCOL : celles-ci sont à traiter en fonction des besoins pour baliser un parcours de découverte et de travail en aidant les collègues à pointer où on peut trouver des réponses.
- ✓ Travailler sur les observables qui jalonnent le parcours (c'est une manière d'entrer dans la conception didactique des apprentissages).



**TEMPS D'ÉCHANGE****Le portfolio**

- On ne construit un portfolio qu'en référence à des attendus : ce qu'on met dans le portfolio c'est ce qui fait preuve que les compétences sont acquises = accumuler des preuves que..
- Accumuler des preuves = mettre l'attestation de participation à un stage = atteste de la présence mais pas des contenus
- Idée = validation que l'enfant a des réussites significatives qui méritent d'être identifiées, en référence aux attendus, mais ceux de fin de cycle obligerait à attendre 3 ans.
- Le jalonnage en termes d'observables doit permettre de faire des constats importants dont on peut témoigner au fur et à mesure.
- Si l'outil est pré-construit, le seul fait de cocher quelque chose signale que tout le reste n'est pas acquis. Préférer l'écriture au fur et à mesure
- Portfolio : garder des traces du parcours de l'E en signalant d'abord ses réussites, tout en portant un regard affuté sur le chemin qui reste à parcourir.

**La fiche de synthèse**

- À utiliser pour le carnet de suivi ?
- Mise en regard des attendus de fin de cycle 1 et du socle ? Dans l'esprit, oui c'est réussi, non ce ne l'est pas tout à fait.

**La bienveillance, une posture professionnelle ?**

- Oui posture professionnelle si on peut envisager la posture professionnelle en termes de compétences distinctes.
- On touche ici à la personne et à ses qualités propres = repérer des traits qui témoignent de bienveillance, travailler plutôt sur le positif que sur le négatif.
- Sortir d'un idéalisme qu'on ne peut pas tenir. Le débordement peut être toléré et on peut s'en expliquer après avec les enfants. Ce débordement ne doit toutefois pas consister en des comparaisons entre enfants, des jugements, du mépris, etc.
- Il est fondamental de travailler là-dessus avec ceux qui débutent dans le métier = réfléchir à une manière de se comporter avec les enfants.

**Césure carnet de suivi des progrès/ fiche de synthèse**

- La fiche de synthèse devrait permettre de faire apparaître des acquis des élèves même si ce ne sont pas les acquis idéaux.
- Il est important pour les parents de se rendre compte aussi que certains enfants sont éloignés de ce qui est attendu.

**La place de l'enfant**

- Le carnet de suivi est constitué en y impliquant au maximum les élèves.
- La PS n'est pas comme les autres ! En PS, l'essentiel = parler ce qui est dans le carnet.
- Carnet de suivi : pour l'enfant, pour le parent.
- Pour l'enseignant : d'autres outils devront être installés et utilisés.

**Prise en compte de « vivre ensemble et apprendre ensemble »**

- Dans la fiche ces attendus sont détachés des autres domaines, on n'est pas sur le même champ.

