Des pratiques d'explicitation pour former des enfants réflexifs

Les pratiques d'explicitation sont des pratiques au long cours, à travailler sous différentes formes, de la maternelle au collège. En même temps qu'elles questionnent le sens des activités et des apprentissages, elles amènent l'élève à développer trois types de stratégies utiles pour apprendre :

- des stratégies de **mémorisation**, en répétant, en reformulant, en établissant des liens entre des savoirs
- des stratégies de **contrôle métacognitif**, mettant au jour les manières de s'y prendre pour réussir ou obligeant l'élève à toujours évaluer le point où il en est, ce qu'il a fait, appris, compris ou non.
- des stratégies **d'élaboration** qui consistent à mettre en réseau les savoirs nouveaux avec des ensembles plus vastes.

Pour accompagner cet « apprendre à penser, à réfléchir », l'enseignant ajuste **son rôle d'étayage** avec pour intention de **donner à voir à l'élève ses progrès**.

Sommaire

- **Des pratiques d'explicitation pour mieux observer et faire réussir tous les enfants** p 2
- **L'atelier d'explicitation : un retour réflexif en différé sur les apprentissages** p 3
- **L'explicitation en regroupement collectif : un retour immédiat sur l'activité** p 5
- **Des « boîtes inductrices » pour engager l'explicitation** p 7
- **Une posture professionnelle ajustée pour accompagner l'explicitation de l'enfant** p 18
- **Prolongements - Annexes –** p 19

« S'occupe-t-on assez à l'école maternelle d'apprendre à tous les enfants ce que c'est que de penser avec du langage, ce que c'est aussi qu'apprendre avec du langage ? Et pour aller plus loin : s'occupe-t-on suffisamment d'apprendre à penser ? On oublie trop souvent qu'entrer dans la culture et s'y développer, ce n'est pas seulement être capable de faire un certain nombre de tâches, ce n'est pas seulement reproduire à l'identique des usages, des savoirs culturels mais c'est surtout les interroger, les manipuler, pour se les approprier et les modifier à son tour. Cela nécessite de penser. Il faut penser pour se développer, grandir, trouver sa place. Parler y contribue grandement. […]

Un des enjeux de l'oral à l'école maternelle est bien cette mise à distance de sa propre expérience sensorielle, affective, cognitive qui devient alors l'objet principal du travail intellectuel.

L'enfant découvre la pensée de soi en même temps qu'il découvre la pensée des autres et la possibilité de penser, parler ensemble pour apprendre".

Par là-même l'enfant explore les possibles de la tâche qui vient de lui être proposée et les savoirs qu'elle est censée faire construire […]

Cet oral pour penser avant d'agir, pour réfléchir sur ce qu'on vient de faire ou de dire, nécessite des situations d'apprentissage mûrement organisées.

Les principes qui les sous-tendent ne sont pas propres à l'école maternelle mais se retrouvent dans toutes les situations scolaires. Ils sont plus particulièrement décisifs pour aider les élèves tangents ou en difficulté à s'engager dans le travail scolaire.

Le principe fondamental est celui de « reprise-modification » que l'on doit aux travaux de F. François. (Pratiques de l'oral, Paris, Nathan pédagogie 1993)

***Il s'agit de laisser à l'élève de l'espace et du temps pour penser et se construire un point de vue. Du temps pour permettre au langage d'explorer sous de multiples facettes le thème ou le savoir en question : laisser à l'élève le temps de reprendre, redire, reformuler, déplacer ce qui vient d'être dit ou fait par lui ou par ses pairs** […] »*

Bucheton Dominique « Parler pour apprendre à penser en maternelle » - *Article de paru aux publications du centre Delay*

POURQUOI ? A quoi ça sert ?

La technique de l'explicitation vise à favoriser la métacognition explicite. Les moyens sont d'évoquer, de décrire, de réfléchir pour améliorer ses productions.

→ **Pour l'enfant** : il développe le langage d'explicitation, exerce le retour métacognitif, confronte ses stratégies à celles des autres : ce qu'il a fait, ce qu'il a réussi, ce qu'il a compris, ce qu'il a appris, ce qu'il doit apprendre à faire encore.

→ **Pour l'enseignant** : il observe, questionne, relance, dynamise le parcours d'apprentissage de l'enfant.

QUAND ? OU ?

→ **tout de suite**, au cours/à la fin d'une activité réalisée par l'enfant
→ **à l'issue d'un moment d'apprentissage**, en regroupement collectif (suite à un fonctionnement en « ateliers » ou une activité dans des espaces aménagés)
→ **en différé**, inscrit à l'emploi du temps :

- lors d'un « **atelier spécifique d'explicitation** », en petit groupe constitué, restreint
- **individuellement**, à la « carte », de manière ritualisée.
- en **APC**

Des pratiques d'explicitation pour mieux observer et faire réussir tous les enfants

COMMENT ?

→ **à partir d'un support inducteur**, d'un support vierge ayant servi à l'activité ;
→ **à partir de traces d'enfants** du groupe, de photos ou vidéos réalisées durant l'activité, de la «boite des réussites» ;
→ **à partir de référents de la classe** : les affichages, les écrits de travail collectifs, la «boite des savoirs» ; etc…

→ **solliciter chacun** dans le groupe restreint : participation active, écoute active
→ **amener chaque enfant à percevoir** ce que la tâche a permis d'explorer, découvrir, entraîner, exercer, consolider, valider.

→ **conclure par un rappel**, une structuration des acquis et une projection pour la suite du parcours d'apprentissage pour chacun

QUELS GESTES-CLES dans ma pratique au quotidien ?

- **Aider l'enfant à identifier ses réussites**, à verbaliser ses stratégies, à exprimer ce qu'il ne sait pas encore faire et se (re)mettre en projet
- **Soutenir sa motivation et son engagement** dans la tâche et l'apprentissage visé ; lui donner envie de **recommencer ou de se fixer un autre défi**
- **Tisser des liens avec d'autres apprentissages ;** faire référence à des apprentissages similaires réussis par l'enfant
- **Valoriser les différentes stratégies** mises en œuvre par les enfants ; s'essayer à d'autres stratégies ; **apprendre des autres** /V.I.P. Mireille Brigaudiot (Cf. Annexe p22)
- **Passer par la médiation de la parole** pour faire évoquer, faire décrire, faire réfléchir, dédramatiser l'erreur
- **Recueillir des informations** : observer ; enregistrer ; relever les progrès de l'enfant pour les apprentissages visés, et en particulier dans sa manière d'expliciter.

L'atelier d'explicitation : un retour réflexif en différé sur les apprentissages

Définitions	• **sous la responsabilité exclusive de l'enseignant** • pour proposer un **moment individuel d'analyse réflexive sur l'apprentissage engagé ;** • **en groupe restreint** ou en groupe de besoin • à un **moment dédié** à l'emploi du temps (*fin de semaine ou en APC*)
***Objectifs**	• revenir sur des compétences déjà travaillées en amont pour en faire un bilan et valoriser les progrès • **prendre appui sur le « réalisé »**, le « faire » ou les productions, pour que l'enfant verbalise ses actions, explicite les stratégies, les réussites comme les difficultés et les compare à d'autres. • **garantir un espace de paroles sécurisé par l'enseignant** où l'enfant qui parle a le temps de tâtonner dans l'élaboration de son propos.
Recommandations	**Atouts** En cours d'atelier d'explicitation : • **L'enfant prend la parole en continu pour dire** à d'autres ce qu'il fait, pourquoi et comment il procède, ce qu'il a appris, en toute sécurité affective. L'enfant apprend à écouter les stratégies développées par ses camarades. • **L'enseignant observe, prend des notes** dans son carnet de bord ou sur un support collectif pour une exploitation ultérieure. • L'enseignant en tire des informations utiles pour **réguler les apprentissages** des enfants **et la fréquentation des espaces** ou ateliers de la classe. **Points de vigilance** • Prendre la parole en continu devant d'autres est un exercice périlleux qui suppose une bonne estime de soi : l'un pourra « se raconter en train d'apprendre », l'autre pourra entendre et éventuellement acquiescer, un autre encore mettra des mots sur l'apprentissage évoqué. **Chacun devra apprendre à accepter et respecter le temps de réponse de l'autre**, même s'il commence par un silence ou s'il n'est pas efficace tout de suite • **Susciter et encourager constamment les interactions** entre les enfants ; permettre à chaque enfant de tenir son rôle.

Extrait de l'ouvrage de Cécile Laloux *Les nouveaux rythmes en maternelle* p 55-57 Editions Canopé 2014

« **Dans l'emploi du temps, l'enseignant(e) programme des temps de synthèse, (par ex. le vendredi) durant lesquels les élèves seront amenés à échanger, comparer, expliquer, questionner, résumer, se souvenir de ou anticiper autour d'activités vécues antérieurement et projetées**. L'enseignante favorise alors les interactions entre pairs, crée les conditions de communication au sein de la classe. Pour cela, il/elle met en place un affichage fonctionnel, référentiel qui engage à une attitude réflexive de chacun. Il/elle explicite la relation entre l'activité matérielle et l'apprentissage visé ou effectué « *nous avons fait pour apprendre, pour savoir mieux faire …. ».* Ce temps organisé en groupe restreint, dans le cadre de l'atelier d'explicitation, lui permet de dédramatiser l'erreur, alors pleinement considérée comme une étape normale dans le processus de construction des savoirs.

L'élève, dans ces temps guidés par l'enseignant(e), associé à ses pairs, apprend à dire ce qu'il a fait et ce qu'il a appris en le faisant. Il s'exerce à donner les raisons d'un apprentissage en faisant des liens avec ce qu'il a déjà appris, avec un projet, en envisageant les progrès attendus par l'enseignant(e).

La technique de l'explicitation vise à favoriser la métacognition explicite. Les moyens sont d'évoquer, de décrire, de réfléchir pour améliorer ses productions.

▪ **En MS et GS**, l'activité est menée dans le temps scolaire et dans le cadre ordinaire d'enseignement sous la forme d'ateliers d'explicitation hebdomadaires, organisés par groupes de besoin.

▪ **En GS et au CP**, l'activité peut également être proposée aux élèves en fragilité dans la construction du devenir élève, dans le cadre d'une action différenciée en temps scolaire (décloisonnement et/ou en périphérie du temps scolaire (APC).

On sait en effet que les élèves en difficulté face aux apprentissages scolaires n'accèdent pas aisément à la métacognition et justifient donc à ce titre d'une action spécifique et volontariste de la part de l'enseignant(e). On sait aussi qu'un enfant qui n'a pas compris l'école, son fonctionnement, ni ses repères ne parviendra pas à poursuivre avec réussite ses apprentissages fondamentaux au cycle 2.

L'objectif de ces ateliers d'explication hebdomadaires est d'amener les élèves à revenir sur une activité réalisée au cours de la semaine.

A partir d'un support inducteur, l'enseignant(e) attend de l'élève et du groupe une évocation verbale de l'activité. Les échanges qui émergent au sein du groupe et sous l'action de l'enseignant(e) permet de distinguer activité et apprentissage, et d'amener les élèves à percevoir avec précision ce que la tâche leur a permis de découvrir, d'entraîner, d'exercer, de consolider, de valider.

Les sollicitations de l'adulte conduiront chacun dans le groupe à :

- Restituer l'activité en la replaçant dans son contexte ;
- Rappeler et reformuler la consigne ;
- Enoncer les critères d'achèvement et de réussite ;
- Rappeler les conditions matérielles et pédagogiques dans lesquelles l'activité a été conduite (temps, supports, aide, outils, interactions entre pairs, place de l'enseignant(e)) ;
- Evoquer les difficultés rencontrées ;
- Expliciter les stratégies élaborées
- Evaluer la production obtenue, la prestation réalisée ;
- Comparer son travail à l'attendu, à celui des autres membres du groupe ;
- Clarifier les modalités, temps, et forme de coopération ;
- Identifier et verbaliser ses erreurs ou ses non-réussites
- Repérer les progrès à effectuer ;
- Définir les stratégies à mettre en œuvre pour progresser, réussir et améliorer son travail.

Chaque élève aura à se positionner individuellement sur ce qu'il a réussi et ce qu'il a appris. Une trace en sera conservée dans un livret personnel (*carnet de suivi des apprentissages*). Un échange avec l'enseignant(e) lui permettra de justifier ce bilan et permettra la confrontation entre l'avis de l'élève et l'évaluation objective de l'enseignante dont la trace sera également conservée dans le livret personnel de l'élève (*carnet de suivi des apprentissages*). Le projet d'apprentissage et de réussite est discuté et peut faire l'objet d'une trace concertée.

L'enseignante conclut la séance par un rappel, une structuration des acquis (en particulier méthodologique) et par une projection sur la suite du parcours d'apprentissage de chacun.

L'explicitation décalée dans le temps suppose le recours à différents supports ou matériels facilitant le retour sur l'activité passée tels que la production d'un élève, la production du groupe, le support vierge ou matériel proposé à l'élève ou encore des photographies ou film de l'élève ou du groupe d'élèves au cours de l'activité. Cette forme apparaît indispensable pour les activités de manipulation et pour les activités motrices.

Des traces de la démarche élaborée et de la réflexion engagée seront conservées par des écrits de travail collectifs. »

Supports inducteurs facilitant le retour réflexif de l'enfant

photos, vidéos, enregistrements, tablette, TBI, matériel, productions des enfants, support vierge, vocabulaire…

L'explicitation en regroupement collectif : un retour immédiat sur l'activité

Définitions	• **sous la responsabilité exclusive de l'enseignant** • pour proposer un **moment collectif de mise à distance de l'apprentissage engagé, en évoquant les gestes, les actions et les résultats des enfants** • en **regroupement collectif** ou au sein d'un atelier • en fin de fonctionnement en ateliers, **de manière ritualisée**
***Objectifs**	• **construire une culture commune** de la classe à deux niveaux : - **la tâche donnée**, ses contraintes et ses enjeux ; - **des éléments de langage** pour parler de l'action propre à chacun en lien avec cette tâche. • contribuer au développement **du sentiment d'appartenance à un collectif**
Recommandations	**Atouts** • L'enseignant questionne, relance, **dynamise les parcours d'apprentissages des enfants.** • L'enseignant **fait partager les expériences** entre les enfants et peut, le cas échéant, les valoriser à l'écrit (dictée à l'adulte) pour s'y référer. • **L'enfant s'exerce en tant qu'interlocuteur** à part entière et prend ainsi conscience qu'il a réalisé quelque chose qui sert à toute la classe. **Points de vigilance** • Le retour d'activité focalise souvent sur la consigne (*ce qu'il fallait faire*) et les critères de réussite. Il est souhaitable d'inscrire aussi cette mise à distance dans la progressivité de l'apprentissage pour lui donner du sens : ce que nous avons fait, **ce que nous allons faire, ce à quoi ça va servir.** • La gestion du groupe classe en regroupement est déterminante pour que chaque enfant parvienne à s'engager pleinement dans ce moment collectif : **retour au calme ; règles de prise de parole et d'écoute posées, réexpliquées ; enfants bien installés pour se regarder, s'écouter et vivre ensemble ; espace aménagé ; variété des supports inducteurs.**

Extrait de la ressource d'accompagnement « *Les échanges langagiers liés directement aux apprentissages en cours : lancement et retour d'activités, bilan de journée ou demi-journée* » p 9-12 Eduscol

▪ Les retours sur activité et la construction d'une culture commune

« L'enseignant jalonne la journée avec ces différents moments. Ils ne sont cependant pas à vivre comme de simples transitions entre deux activités, mais bien comme des situations hautement pédagogiques où **le langage va jouer un rôle déterminant pour orienter et donner sens aux activités proposées aux enfants.** C'est de cette manière que s'élabore collectivement et progressivement le contrat didactique lié aux activités proposées.
L'activité de l'élève est indispensable pour apprendre à la maternelle. Elle n'est cependant pas suffisante pour garantir son engagement et sa compréhension dans un apprentissage ciblé. Il ne suffit pas de mettre les enfants en activité en classe pour qu'ils s'approprient les savoirs, savoir-faire sur lesquels est construite la séance qui leur est proposée.
Le lancement, le retour et le bilan d'activités sont, grâce à la mise en mots, des moments de mise de distance des gestes et des actions des enfants.
Ainsi tous les actes collectifs de langage pendant, après et avant l'action sont à orienter pour créer une dynamique d'apprentissage. **Il s'agit de faire évoluer les actions des enfants, leur activité pour la transformer en expérience partagée donnant accès à la construction de nouvelles compétences.**
L'objet de l'échange qui a lieu entre les enfants et entre les enfants et l'enseignant "avant, pendant et après" l'activité ne varie pas : **du lancement de l'activité jusqu'au bilan on parle et on revient sur les actions et leurs résultats.** Le but de ces différents moments est ainsi de **construire une culture commune de la classe à deux niveaux :**

- **la tâche donnée, ses contraintes et ses enjeux ;**
- **des éléments de langage pour parler de l'action propre à chacun en lien avec cette tâche.**

L'enseignant observe les modifications progressives de points de vue de ses élèves entre le lancement, le retour et le bilan d'activités. Ces modifications se manifestent sous différentes formes et évoluent dans le temps de l'apprentissage : dans la réussite de la tâche de l'enfant, dans sa volonté de refaire et de modifier pour réussir, dans son engagement, dans son attention, dans son appropriation de conduites langagières pour décrire,

justifier, expliquer, contredire, compléter les propos d'un autre enfant dans le groupe.

▪ L'organisation

Il est essentiel que dans tous ces moments autour de l'activité des enfants, l'échange soit conduit en présence des objets, du matériel utilisé, mais aussi de toutes les traces de l'activité (photos, dessins, représentations…), et des productions/réalisations des élèves. **Un espace de la classe est aménagé pour ces moments récurrents de langage sur les activités menées. Le plus souvent c'est au coin regroupement que l'on aménage un espace d'affichage (photos, photocopies, affiches…) ainsi qu'un espace de présentation de matériaux, d'objets…**

Dans tous ces moments d'échanges, pour faciliter l'interaction entre les enfants et entre les enfants et l'enseignant**, il est indispensable d'aménager l'espace pour que chaque enfant ait une place assise**. Les places assises au sol ne sont pas adaptées à l'enjeu de ces moments, elles n'aident pas les enfants à prendre et garder une posture favorable à une attention, une écoute active. Quand le nombre d'enfants est très important par rapport à la taille de la classe, il est possible de prévoir d'ajouter temporairement pour ce moment un banc ou des chaises qui retrouveront ensuite leur place au sein de la classe.

Quand l'activité a lieu hors de la classe, il est indispensable d'aménager un espace à l'écart de l'activité pour asseoir ponctuellement les enfants **dans une position qui leur permettra d'être disponibles pour se remémorer, observer un camarade en action, décrire des gestes, des procédures adoptées…** (*Consulter dans les ressources Eduscol pour la classe : Propositions d'aménagements « Aménager le coin rassemblement pour favoriser les interactions langagières »*)

L'enseignant s'appuie sur des substituts des situations. Lors du bilan des activités faites, pour revenir sur les événements, actions vécues ou notions comprises, il est efficace d'utiliser des supports divers : **support d'images, de dessins, de photographies, de représentations ou de témoignages visuels des événements vécus.** Les images facilitent la restructuration collective des représentations mémorisées. L'enseignant incite les élèves à parler sur ces images et à propos de ce qu'elles représentent ou évoquent. Le retour d'activité peut également être l'occasion de construire des affiches récapitulatives de ce qui a été fait en atelier.

Un exemple en petite section

Des enfants de PS ont exploré en salle de jeu les actions de grimper, s'équilibrer et redescendre. L'enseignante, à l'aide des photos, revient sur ces actions, pour les nommer et les décrire.

Les enfants peuvent aussi disposer d'un matériel miniature pour faire revivre les activités qu'ils ont eues au petit personnage tout en relatant ce qu'ils font.

Un exemple en moyenne section

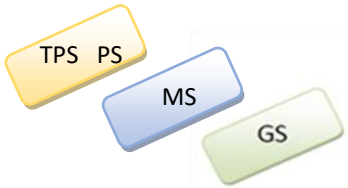
Utiliser, manipuler des objets pour réaliser une compote de pommes

On peut aussi faire dessiner ce qui a été vécu, mettre en ordre les différents dessins produits, combler les lacunes, puis, à ce moment seulement, amener les enfants à relater cet évènement.

Des boîtes inductrices pour engager l'explicitation

« Boîtes » des réussites

p 8 - 11



Boîte des savoirs

p 12 - 14

Boîte à raconter

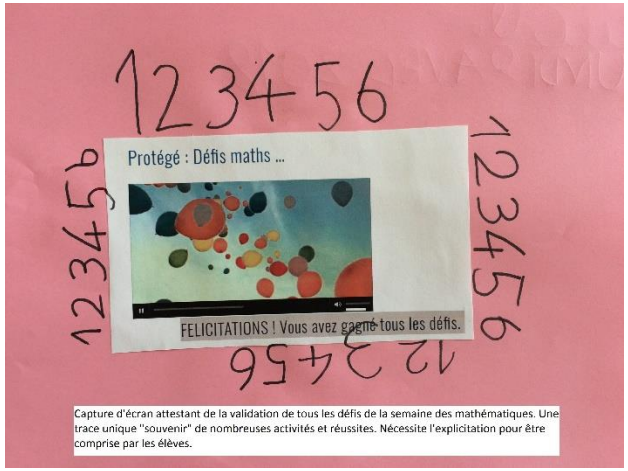
p 15 - 17

Des boîtes inductrices pour engager l'explicitation

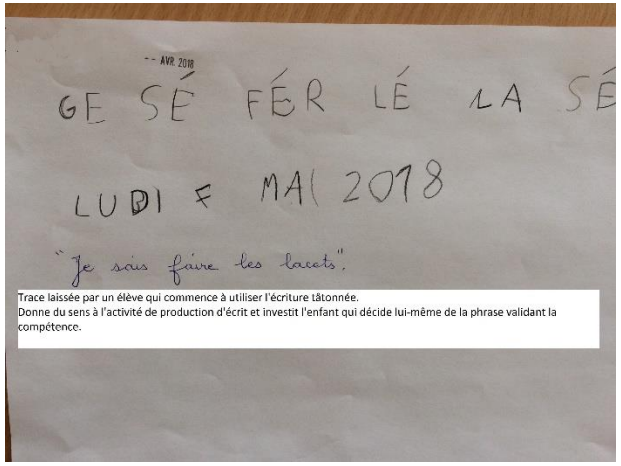
	La boîte des réussites
Définitions	• **Boîte destinée à recueillir les traces des réussites et progrès des enfants, en situation et en temps réel.** • Boîte fabriquée avec les enfants. Dans ma classe, un couvercle A4 peint de couleur dorée. Les élèves l'appellent « *la boîte dorée* ». • Les traces peuvent être des travaux d'élèves, des mots griffonnés par l'enseignant sous la dictée des élèves, des éléments concrets rappelant la réussite (objet par exemple) déposés au moment même de la réussite, etc… Elles seront reprises plus tard lors d'un moment dédié à l'explicitation.
Objectifs	• Rendre l'élève acteur de la validation de ses réussites, de ses progrès. • Assurer un suivi fin des validations individuelles. • Valoriser immédiatement la réussite sans interrompre le rythme de la classe. • Donner du sens aux traces que l'enfant retrouvera dans son Carnet de Suivi des Apprentissages. • Renforcer l'estime de soi des élèves.
Recommandations	**Atouts** • L'enfant dépose la trace lui-même dans la boîte. Il participe activement à sa propre évaluation. Il pourra faire le lien entre la situation vécue et la trace dans le carnet. • L'échange avec l'enseignant peut être immédiat ou différé. • Tous les élèves peuvent y trouver leur place, dans leur diversité et au cours des enseignements différenciés. **Points de vigilance** • Certaines réussites ne laissent pas de trace matérielle que l'on peut déposer dans la boîte. L'utilisation de l'appareil photo peut y palier en GS. • La redondance des traces. • Les traces qui ne sont pas le reflet d'une réussite, mais qui peuvent avoir été déposées dans la boîte. Elles font l'objet d'un échange avec l'enfant. • L'explicitation et la méthodologie indispensables pour une utilisation optimale de la boîte. Elles ont fait l'objet de séances d'APC. Variantes : boîte individuelle ; fonctionnement dématérialisé, en version électronique, sur tablette grâce à l'application « JeValide »

Annick Thiery PEMF

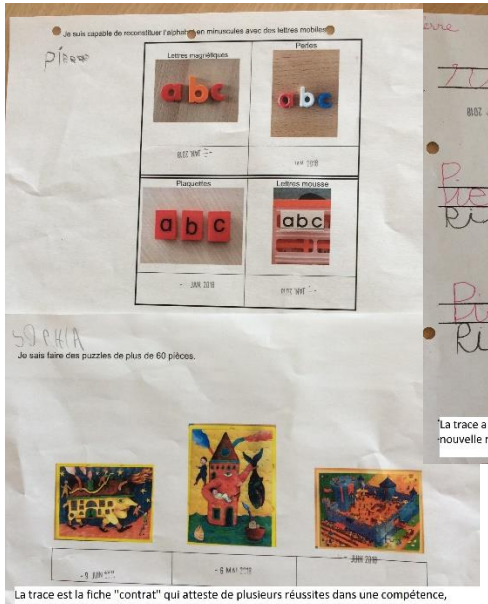
"Tracer des boucles entre deux lignes" : différenciation dans la tâche sur un même support, les traces rendent compte de réussites d'un niveau de maîtrise différent pour chaque élève.



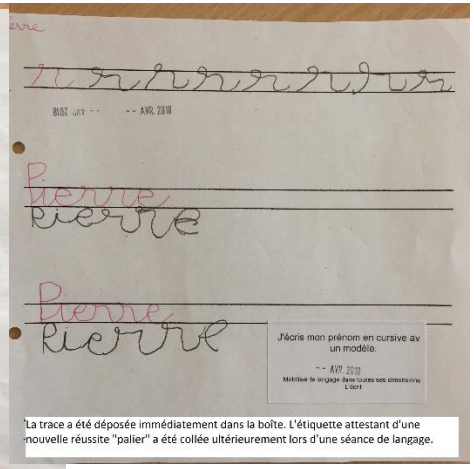
Capture d'écran attestant de la validation de tous les défis de la semaine des mathématiques. Une trace unique "souvenir" de nombreuses activités et réussites. Nécessite l'explicitation pour être comprise par les élèves.



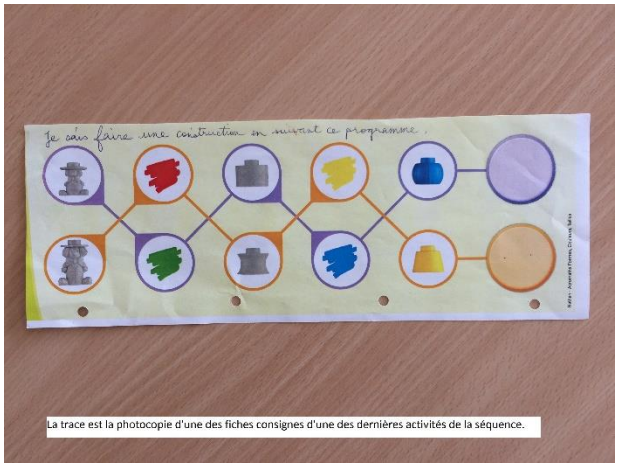
Trace laissée par un élève qui commence à utiliser l'écriture tâtonnée.
Donne du sens à l'activité de production d'écrit et investit l'enfant qui décide lui-même de la phrase validant la compétence.



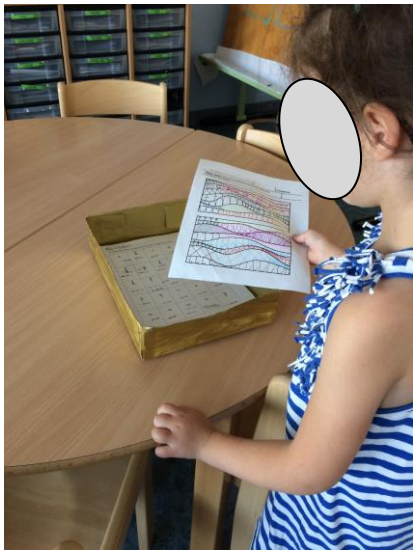
La trace est la fiche "contrat" qui atteste de plusieurs réussites dans une compétence, principalement lors d'activités d'entrainement. Certains élèves choisissent de les faire figurer car ils estiment avoir progressé suite aux entrainements.



La trace a été déposée immédiatement dans la boîte. L'étiquette attestant d'une nouvelle réussite "palier" a été collée ultérieurement lors d'une séance de langage.



La trace est la photocopie d'une des fiches consignes d'une des dernières activités de la séquence.



BOITE DES REUSSITES

Annick Thiery PEMF

La boîte des réussites – variante dématérialisée avec les Applications « JeValide » et « BilanPhotos »

Définitions

Applications destinées à recueillir les traces des réussites et progrès des enfants, en situation et en temps réel.

Les Applications s'ouvrent sur un trombinoscope de la classe. Pour accéder au dossier de l'élève, il suffit de sélectionner sa photo.

● « **JeValide »** s'ouvre sur un dossier personnel et individualisé comprenant les domaines d'apprentissages des programmes. Dans chaque domaine sont enregistrés les items à valider par les élèves sur le cycle. Afin de valider un item plusieurs choix s'offrent à l'élève, il peut prendre une photo de sa réalisation ou s'enregistrer au micro. La validation se matérialise à l'aide d'un pouce levé/feu vert ; s'il a encore une marge de progrès, il appuie sur le feu orange afin de signifier que la compétence est en cours d'acquisition et il y reviendra plus tard pour la valider définitivement. Il est possible d'ajouter un commentaire. L'enfant peut observer ses progrès à l'aide d'une petite icône qui évolue en même temps que la validation des items (exemple du Dinosaure). L'enseignant peut de son côté, dans l'espace professeur compléter les validations des items en important des photos. Le cahier ainsi produit est un cahier de réussites.

● « **BilanPhotos »** s'ouvre sur le dossier des photos personnelles de l'élève. L'application permet à l'enfant de stocker ses photos dans son propre dossier et de les attribuer à un domaine d'apprentissages. Les photos prises peuvent être commentées à l'oral grâce au micro ou en dictée à l'adulte par le commentaire écrit. Cela permet d'avoir un cahier de progrès.

Les deux applications communiquent entre-elles, les photos prises dans « BilanPhotos » par l'enfant peuvent être ainsi utilisées pour la validation des compétences dans « JeValide ». Les élèves sont en capacité d'utiliser facilement les deux applications.

Objectifs

- Rendre l'élève acteur de la validation de ses réussites, de ses progrès.
- Donner du sens aux traces que l'enfant retrouvera dans son Carnet de Suivi des Apprentissages.
- Renforcer l'estime de soi des élèves.
- Assurer un suivi fin et régulier des validations individuelles.
- Valoriser immédiatement la réussite sans interrompre le rythme de la classe.
- Améliorer la communication avec les familles.

Recommandations

Atouts

• Facilite le suivi des progrès, grâce à l'utilisation par l'élève de « BilanPhotos ». L'enfant prend lui-même la photo de sa réussite et contribue ainsi à la gestion de son cahier de progrès.

• Encourage la participation active de l'élève à son évaluation et maintient sa motivation. Le versant de la métacognition est fortement activé. L'élève devient conscient de ses apprentissages, il souhaite s'améliorer pour voir grandir le nombre de pouces verts et le petit Dinosaure. Il peut ainsi mesurer ses progrès. C'est une grande source de fierté pour lui.

• Permet de faire le lien immédiatement entre la situation vécue et la trace dans le carnet de suivi des apprentissages.

• Suscite un échange avec l'enseignant ; cet échange peut être immédiat ou différé.

• Permet le respect du rythme de l'enfant en individualisant les parcours, chaque élève a son propre dossier et peut valider ses compétences à son rythme.

• Agit sur la motivation intrinsèque des élèves

• Développe de nombreuses compétences dans les domaines d'apprentissages comme par exemple : le rappel du récit, l'argumentation, les traces écrites, les dictées à l'adulte, l'expression orale, le lexique, la syntaxe, la gestion de l'espace afin de pouvoir cadrer la photo, l'action sur la tablette, l'entraide et la coopération, etc.

Points de vigilance

• l'équipement : outils et applications ne fonctionnant qu'avec du matériel spécifique

• les codes matérialisant la réussite (codes couleurs vert/orange, pouce levé) doivent être explicités et discutés avec les enfants. Ils mériteraient d'être ajustables pour mieux rendre compte d'une évaluation dynamique des progrès, proposer des nuances de vert par exemple pour distinguer la réussite d'une acquisition en cours.

• le strict respect des lois liées à internet et au stockage des données

Maeva Heckel PEMF

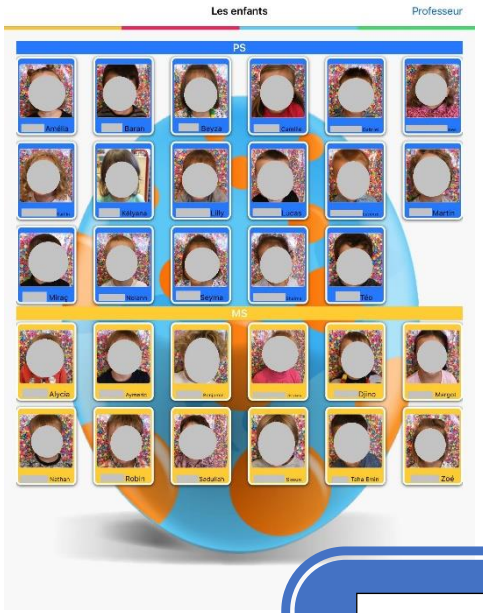


Figure 4 Accueil JeValide

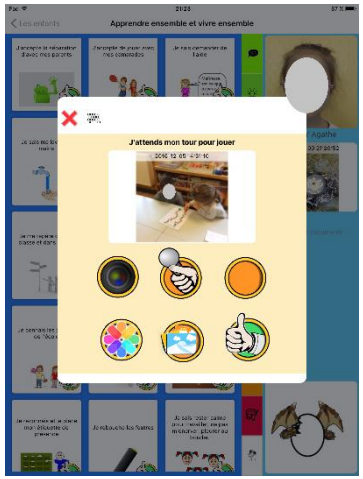


Figure 3 Page de validation

Figure 2 Stats

Figure 1 Dossier élève dans JeValide

Suivi des progrès des élèves

L'onglet « Stats" permet de voir d'un seul coup d'œil où en est la classe pour les items sélectionnés. On peut également extraire l'avancement de la classe sous format .csv et ainsi se créer son tableau de gestion du suivi de la classe. Mon dinosaure grandit : chaque élève voit son dinosaure grandir au fur et à mesure de la validation des compétences.

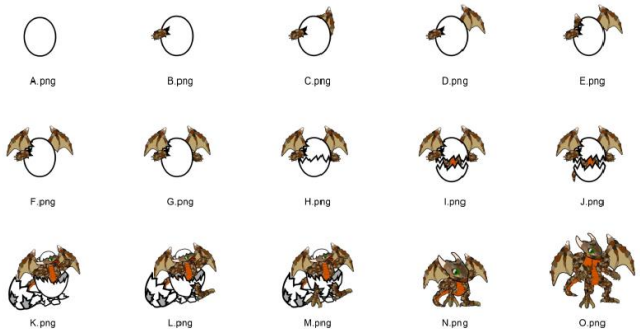


Figure 5 Etapes d'avancement du Dinosaure

Maeva Heckel PEMF

Figure 6 Elève (PS) utilisant BilanPhotos

Figure 7 Entraide pour l'utilisation de BilanPhotos (PS et MS)

Figure 8 Elève (MS) utilisant BilanPhotos et un autre (PS) s'intéressant à la manipulation.

Figure 9 Validation à l'aide d'un adulte

Des boîtes inductrices pour engager l'explicitation

	Les boîtes des savoirs
Définitions	• **dispositif pédagogique favorisant la relation au savoir entre enfants, entre l'école et la famille et où l'enfant tient le rôle d'acteur et de médiateur des savoirs appris en classe** • **boîtes élaborées en classe avec les enfants**, contenant tous les supports (*jeux, objets, photos, vidéos, enregistrements, livres etc.*) témoignant des savoirs étudiés • **boîtes concernant les cinq domaines d'apprentissage** de l'école maternelle, en prise directe avec les projets, les diverses activités développés en classe
Objectifs	**Enfants :** • se construire en tant que **sujets apprenants** ; s'approprier et s'exercer à utiliser **les « outils » pour communiquer son savoir à d'autres** • renforcer leur **estime de soi** en devenant « expert » vis-à-vis des autres : construction d'une posture réflexive, initiateur des activités en famille **Enseignant :** • **tisser des liens** entre les différents apprentissages • permettre à l'enfant de **comprendre le pourquoi et le comment** des activités vécues et d'identifier les apprentissages réalisés et/ou mobilisés **Parents :** • **donner à voir et à comprendre l'école maternelle**, le sens des apprentissages réalisés, les démarches mises en œuvre en confiant aux enfants les rôles de « maitre d'œuvre » et « passeur » des savoirs étudiés • **accompagner l'enfant** dans l'utilisation des « boites des savoirs » à la maison • **participer à l'évaluation des progrès de leur enfant** et prendre conscience du chemin parcouru
Recommandations	**Atouts** • La conception des « boites des savoirs » constitue **un projet d'apprentissages en soi**. • Prévues pour la mise en prêt aux familles, les boites réalisées peuvent également être utilisées en classe, **à l'accueil** pour entretenir le plaisir de refaire, durant les **moments d'ateliers** pour s'entrainer, en **atelier de langage** pour s'exercer à dire et expliciter les savoirs à d'autres . **Points de vigilance** • **Le temps d'appropriation de la » boite des savoirs » par l'enfant** est essentiel afin qu'il puisse en toute confiance ouvrir la boite à la maison et en parler. • Les boites peuvent prendre différentes formes : boite ou sac par apprentissage, un sac d'activités choisies par l'enfant chaque mois ou période etc.
Ressources	• Dossier complet Boîtes à savoirs, sacs à savoirs à l'école maternelle – Groupe départemental maternelle de Haute Marne Académie de Reims 2016/17 • Diaporama Les boîtes à savoirs pour que la maternelle soit une école témoignage de pratique - F. Bourgeois PEMF Académie de Reims • Ressources pour constituer « les sacs à maths » PS-MS et GS - Valentine Hurtrelle PE

Je trouve vraiment très bien l'idée du sac à savoir. Cela nous permet un peu de voir ce qu'apprend Théo et de refaire avec lui à la maison ces petits jeux nous permet de voir son évolution.
Nous prenons autant plaisir que lui à découvrir et refaire ces petites activités. Il est fière de nous montrer qu'il sait faire les exercices (ex. reconnaître les formes, les fruits, les couleurs.)
En bref je trouve que c'est une super idée et j'espère que cette idée ne s'arrêtera jamais.
J'ai même hâte de l'avoir a nouveau à la maison !

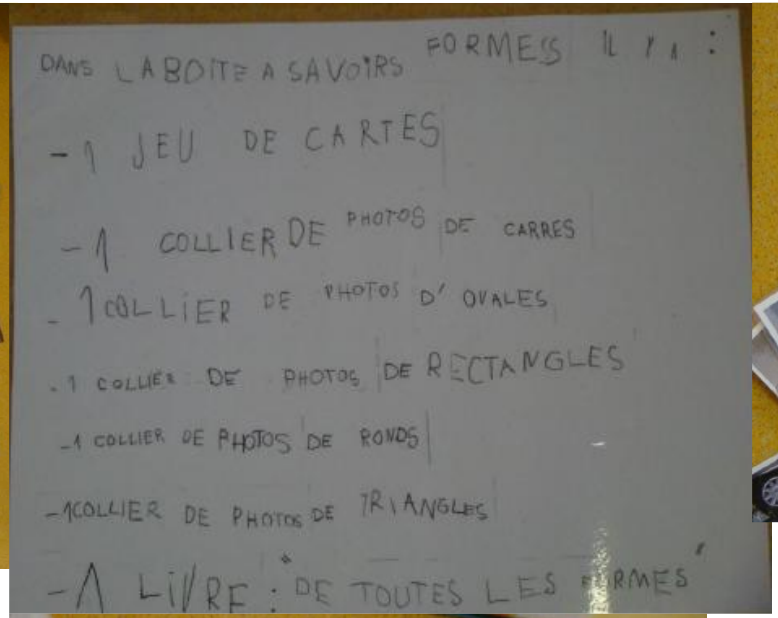
BOITE DES SAVOIRS

académie Strasbourg
direction des services départementaux de l'éducation nationale Bas-Rhin

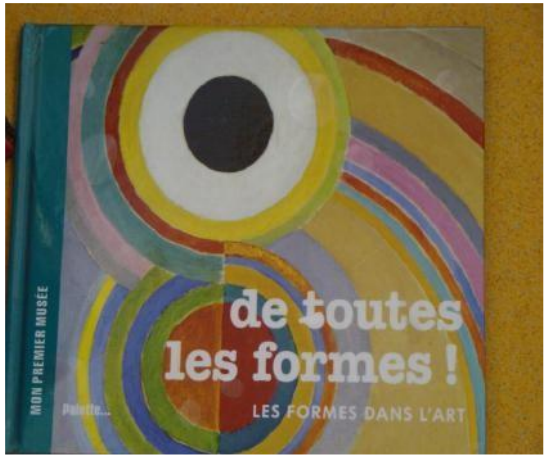
GS

Boîte élaborée en classe avec :

- **Liste du contenu**
- **Notice d'utilisation**



Jeux, objets, photographies, livres, etc…
Tous les supports qui peuvent servir à mettre en œuvre le « savoir » appris, maîtrisé ou en cours d'acquisition, en classe ou à la maison.



BOITE DES SAVOIRS

Pédagogie de la réussite

Des boîtes inductrices pour engager l'explicitation

Les boîtes à raconter

Définition	• Dispositif qui s'appuie sur des albums, explorés au préalable en classe avec l'enseignant ; tous les obstacles à la compréhension ayant été travaillés. • Il s'agit de donner des outils aux enfants (*album, marottes, objets, décors, maquettes, raconte-tapis, masques, attributs pour incarner un personnage, etc*) pour qu'ils s'approprient ces histoires et s'essaient à les raconter avec leurs pairs grâce au matériel mis à disposition par l'enseignant.
*Objectifs	• **Construire une culture commune** de la classe à deux niveaux : - **la tâche donnée**, ses contraintes et ses enjeux ; - **des éléments de langage** pour raconter en même temps qu'ils agissent (utiliser les supports pour raconter, s'engager dans un dialogue, rejouer les scènes, etc.) • Instaurer **une pratique ritualisée**, meilleur garant pour obtenir la participation de tous et engager les interactions entre les élèves.
Recommandations	**Atouts** **Enseignant** • L'enseignant utilise le contenu de la boîte pour **raconter l'histoire** sans la lire ou pour **lire l'histoire**. Il utilise ces boîtes pour des **activités ritualisées** tout au long de l'année. • Selon les outils ou le support sélectionné dans la boîte, la tâche sera plus ou moins complexe pour les enfants qui racontent. Quand les enfants sont à l'aise avec une histoire et avec la boîte à raconter qui correspond, il est possible **d'introduire des variantes** : mettre en scène un nouveau personnage qui va perturber et conduire à inventer une histoire nouvelle, utiliser les personnages d'une histoire pour les changer de cadre ou bien enlever un ou plusieurs personnages etc. • L'enseignant **fait partager les expériences** remarquables entre les élèves. **Enfants** •Les enfants apprennent à utiliser les boîtes, à raconter en petit groupe lors d'ateliers avec l'enseignante ; ils les utilisent ensuite en autonomie. • L'enseignant questionne, relance, incite les coopérations dans le groupe d'enfants qui racontent. Toutes les propositions sont acceptées ; elles sont complétées, amendées, reformulées par les élèves (scénario, productions langagières) **Points de vigilance** • Le retour d'activité focalise souvent sur la consigne (*ce qu'il fallait faire*) et les critères de réussite. Il est souhaitable d'inscrire aussi ce retour dans une perspective métacognitive (*Comment nous avons fait pour raconter? Quelles aides nous avons utilisées ? Qu'as-tu bien réussi ? Pourquoi as-tu pensé à cette réponse ?)*
	• Les boites à raconter Document d'accompagnement maternelle Eduscol « *L'oral Ressources pour la classe Activités ritualisées* » p 22-30 • Narramus apprendre à comprendre et à raconter R. Goigoux, S. Cèbe Editions RETZ août 2017 • Créer une boîte à raconter (TPS, PS, MS, GS) V. Clément - Editions RETZ juin 2016 • Ecouter des histoires en maternelle – La mallette des parents

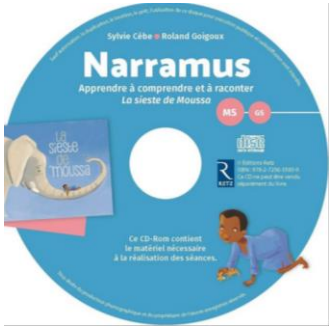
Les boîtes contiennent l'album et les outils adaptés à la problématique de l'album qui ont contribué à dépasser les obstacles de compréhension : des marottes, une maquette pliante, des cartes reproduisant les personnages, des livrets accordéon avec les images des moments-clés de l'histoire et l'album, des accessoires, des enregistrements, etc. réalisés avec les élèves.

Les enfants apprennent à utiliser les boîtes en petit groupe dans « l'espace raconter » avec l'enseignante ; ils les utilisent ensuite en autonomie et peuvent les emporter à la maison.

Quand les enfants sont à l'aise avec une histoire et avec la boîte à raconter qui correspond, il est possible d'introduire un nouveau personnage qui va perturber et conduire à inventer une histoire nouvelle. On peut aussi utiliser les personnages d'une histoire pour les changer de cadre ou bien enlever un ou plusieurs personnages.

BOITE A RACONTER

Les boites à raconter Document d'accompagnement maternelle Eduscol
« *L'oral Ressources pour la classe Activités ritualisées* » p 22-30



Maquette et figurines des personnages de l'histoire de Moussa

L'enfant se sert de la maquette pour raconter l'histoire :

- avec les autres enfants

- tout seul

- à d'autres enfants, d'autres adultes,

- à sa famille

Narramus apprendre à comprendre et à raconter R. Goigoux, S. Cèbe Editions RETZ 2017

BOITE A RACONTER

Une posture professionnelle ajustée pour accompagner l'explicitation de l'enfant

« A l'école maternelle plus qu'ailleurs, la professionnalisation ne peut être séparée d'une approche humaniste du métier. Accompagner un enfant qui grandit, l'aider à grandir, c'est reconnaître ses progrès, ses conquêtes, etc. C'est ne pas être usé par les répétitions : ce qui est toujours pareil et prédictible pour l'enseignant est parfois neuf, inquiétant, important voire émouvant pour l'enfant. ***La bonne posture professionnelle suppose patience, générosité, optimisme.*** *»*

Viviane Bouysse IGEN

▪ Se ménager du temps pour **observer autrement**, comprendre le cheminement de l'enfant qui apprend.
Annexe 4 à venir

Positiver l'activité de l'enfant
Annexe 2

▪ **V**aloriser
▪ Reformuler,
▪ **I**nterpréter,
▪ **P**oser un écart

→ Tendre vers une intelligence partagée « PE-enfant » de l'écart à la norme

Une posture professionnelle plus ajustée pour favoriser l'explicitation de l'enfant

Varier les postures d'étayage
Annexe 3

▪ **Posture le lâcher prise**
L'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent.

▪ **Posture d'accompagnement**
L'enseignant apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter.

▪ Ritualiser des « espaces - temps » à l'emploi du temps pour **engager des interactions réflexives** (en collectif, petit groupe, individuel)
Annexe 1

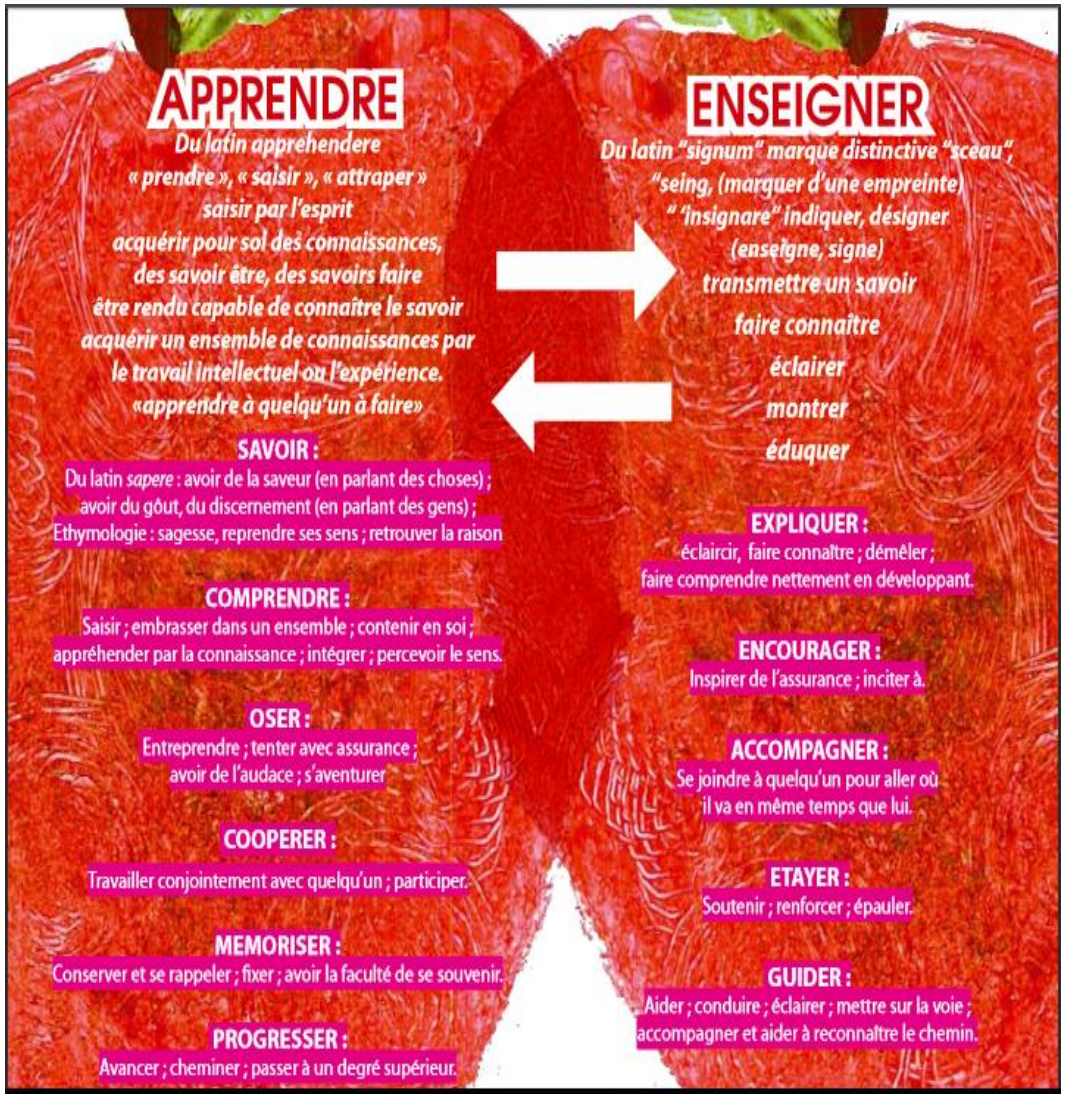
« Penser le langage comme le vecteur principal du développement intellectuel de l'enfant ;
▪ avoir de l'ambition pour l'enfant, le considérer comme un interlocuteur à part entière dont on cherche à comprendre la pensée, avec qui on discute ;
▪ créer des événements cognitifs,
▪ penser des situations complexes ;
sont quelques-uns de ces soubassements de l'action du maître.
L'essentiel pourtant se joue dans les ajustements verbaux, la coopération avec les élèves. Ces gestes langagiers et corporels du maître, qui s'inventent dans la dynamique de situations et tâches précises, ne s'improvisent pas. » Bucheton Dominique « Parler pour apprendre à penser en maternelle » - *Article de paru aux publications du centre Delay*

L'enfant est l'acteur principal dans les différents dispositifs exposés : atelier d'explicitation, boites des réussites, boîtes des savoirs et boîtes à raconter.
En même temps qu'il progresse à l'école dans les stratégies de mémorisation, de mise en réseau des savoirs et dans sa posture réflexive, il a la possibilité de **mobiliser ses compétences acquises dans la sphère privée**. A travers les jeux qu'il initie auprès des siens, il exerce ses compétences langagières et de communication, il gagne en estime de soi et endosse **un rôle de médiateur entre l'école et les familles.**

Un lien d'explicitation de l'école aux parents est activé. Ce lien pourrait être renforcé en **proposant aux parents de contribuer à la construction des boîtes à savoirs avec les enfants à l'école.**

Cet « apprendre à penser, à réfléchir, à objectiver les objets de savoirs » se poursuit **aux cycles 2 puis 3** avec une exigence progressive et croissante de l'implication de l'élève.
Les « boîtes » peuvent se présenter sous diverses formes (pochettes, clé USB, espaces sur le site d'école, application, etc.).
Un prolongement plus individuel et personnel pourrait également s'effectuer à travers l'utilisation du « journal des apprentissages ». Cet outil (cahier ou blog) consiste à faire récapituler librement par écrit aux élèves ce qu'ils ont appris au cours de la journée, et à faire lire régulièrement par quelques-uns le contenu de leur journal à la classe ou au sein d'un petit groupe qui en discute.

En définitive, les pratiques d'explicitation interrogent en filigrane **le couple enseigner – apprendre**, les gestes professionnels et postures enseignantes ainsi que les postures des élèves.
Le programme d'enseignement de l'école maternelle nous livre à ce sujet quelques pistes de travail, comme en témoignent les extraits ci-après.



L'école maternelle pour apprendre : quels savoirs, choix et gestes professionnels ?
AGEEM Congrès de Caen 2015

Prolongements

Le programme d'enseignement de l'école maternelle et les pratiques d'explicitation pour former des enfants réflexifs – des extraits.

L'enseignant organise des retours réguliers sur les découvertes et acquisitions antérieures pour s'assurer de leur stabilisation, et ceci dans tous les domaines.
Engager la classe dans l'activité est l'occasion d'un rappel de connaissances antérieures sur lesquelles s'appuyer, de mises en relation avec des situations différentes déjà rencontrées ou de problèmes similaires posés au groupe. L'enseignant anime des moments qui ont clairement la fonction de faire apprendre […]
Il valorise la restitution, l'évocation de ce qui a été mémorisé.
Il aide les enfants à prendre conscience qu'apprendre à l'école, c'est remobiliser en permanence les acquis antérieurs pour aller plus loin.

Programme Cycle 1 B.O. Spécial n°2 du 26 mars 2015
Apprendre en se remémorant et en mémorisant p 5

Les moments de langage à plusieurs sont nombreux à l'école maternelle […] **Il y a alors argumentation, explication, questions, intérêt pour ce que les autres croient, pensent, savent.**
L'enseignant commente alors l'activité qui se déroule pour en faire ressortir l'importance et la finalité. […] Les situations d'évocation entrainent les enfants à mobiliser le langage pour se faire comprendre sans autre appui, elles offrent un moyen de **s'entrainer à s'exprimer de manière de plus en plus explicite.** Cette habileté langagière relève du développement continu qui commence tôt et qui ne sera constitué que vers 8 ans. **Le rôle de l'enseignant est d'induire du recul et de la réflexion sur les propos tenus par les uns et les autres.**

Programme Cycle 1 B.O. Spécial n°2 du 26 mars 2015
Echanger et réfléchir avec les autres p 7

L'enseignant aide à identifier les objets sur lesquels portent les apprentissages, fait acquérir des habitudes de travail qui vont évoluer au fil du temps et que les enfants pourront transférer. Pour ce faire, il s'attache à faire percevoir la continuité entre les situations d'apprentissage, les liens entre les différentes séances.
Pour stabiliser les premiers repères, il utilise des procédés identiques dans ses manières de questionner le groupe, de faire expliciter par les enfants l'activité qui va être la leur, d'amener à reformuler ce qui a été dit, de produire eux-mêmes des explications pour d'autres à propos d'une tâche déjà vécue.

Programme Cycle 1 B.O. Spécial n°2 du 26 mars 2015
Comprendre la fonction de l'école p 5

Les moments de réception où les enfants travaillent mentalement sans parler sont des activités langagières à part entière que l'enseignant doit rechercher et encourager, parce qu'elles permettent de construire des **outils cognitifs**: reconnaître, rapprocher, catégoriser, contraster, se construire des images mentales à partir d'histoires fictives, relier des événements entendus et/ou vus dans des narrations ou des explications, dans des moments d'apprentissages structurés, traites des mots renvoyant à l'espace, au temps, etc. **Ces activités invisibles aux yeux de tout observateur sont cruciales.**

Programme Cycle 1 B.O. Spécial n°2 du 26 mars 2015
Comprendre et apprendre p 7

Ce que mentionnaient déjà les programmes antérieurs sur le retour réflexif

Engager des interactions réflexives

Le développement réflexif et langagier du jeune enfant pour construire un rapport intellectuel aux objets culturels nécessite la collaboration active de l'adulte et la mise en place de conditions favorisantes.

Constats

« Cet apprentissage de la pensée et de l'apprendre comme instrument du développement n'est pas une nouveauté en soi pour l'école maternelle. Il est clair que la plupart des activités, y compris physiques, y contribuent. Mais trop souvent cet apprentissage reste implicite. On fait faire (réaliser) aux enfants une multitude de tâches, mais on ne fait pas assez parler sur le faire : anticiper sur le comment ils vont s'y prendre, ou a posteriori comment ils ont perçu, comment ils senti ; on ne fait pas assez parler sur ce qu'ils ont pensé, imaginé, compris ; pas assez sur les stratégies à éviter. Quand on le-fait, c'est trop souvent pour enseigner l'oral : apprendre à décrire, raconter, nommer des objets, des actions, pour les évoquer (les « rendre présents »), apprentissages certes nécessaires eux aussi. »

►Quelques aménagements nécessaires pour structurer les projets pédagogiques

« • **Une durée longue** pour permettre de faire varier les activités langagières, les rôles tenus par les élèves. Les tâches multiples et éclatées qui se succèdent empêchent en fait les enfants de penser. […]

• **Une complexité et une densité culturelle suffisante** pour qu'il y ait beaucoup à dire et à penser, de sorte que se constitue ainsi un "petit monde" que les enfants habitent par le langage et à partir duquel ils construisent des repères et références stables.

• **Un ancrage émotionnel fort au départ**, constitutif d'une expérience collective partageable. On ne parle, ne pense, ne partage avec les autres que si on a des motifs et du désir pour le faire. Et, parce qu'il ne sait que trop que pour certains enfants l'expérience personnelle peut s'avérer trop lourde et douloureuse, le maître a intérêt à organiser des événements qui seront alors vécus collectivement et donc partageables. Ainsi par exemple, aller collecter des galets à la plage, écouter leur chant sur la grève, les frotter dans la main, les ranger, leur prêter vie, imaginer leur histoire, la réinventer etc., peut amener les jeunes enfants à circuler dans **des systèmes sémiotiques très divers : verbaux, plastiques, musicaux, des formes de pensée et de langage qui se nourrissent des multiples tissages qui s'opèrent entre les divers contextes visités.** » […]

►Des gestes langagiers de l'enseignant

« Par les termes-mêmes de **son questionnement qui étaye la discussion et les échanges**, le maître donne à comprendre ce que c'est que penser seul et avec les autres, comment il est possible d'avoir un point de vue singulier sur une image, une histoire (par exemple). Il suspend l'activité langagière familière et ordinaire de l'enfant pour le faire entrer doucement dans une communauté discursive spécifique où, comme chez les grands, on parle et discute très sérieusement de littérature. Les élèves y prennent d'ailleurs grand plaisir. »

Bucheton Dominique « Parler pour apprendre à penser en maternelle » - *Article de paru aux publications du centre Delay*

« Le rôle de l'enseignant est d'induire du recul et de la réflexion sur les propos tenus par les uns et les autres. »

« Echanger et réfléchir avec les autres » Programme maternelle 2015 p 8

►Des gestes et postures de l'enseignant ajustées aux fonctions exécutives mobilisées par l'enfant dans les situations d'apprentissage

Contribution Annie Cerf - Valérie Bouquillon - Fev. 2018 Mission maternelle 62 - Académie de Lille

►La métacognition au service des apprentissages pour de jeunes enfants

Les paroles de l'enseignant et ce qu'elles apportent aux enfants : métacognition … pour comprendre et apprendre Contribution site mireillebrigaudiot.info

VALORISER

BRAVO ! « Ce qu'une maîtresse ou un maître dit et fait au sujet d'un enfant a des conséquences considérables, à court terme, à moyen terme, à long terme. Cet adulte a un statut unique pour l'enfant : c'est celui qui sait, qui décide, qui commande, qui est sûr de lui, etc. Il faut profiter de ce statut particulier pour renvoyer aux enfants le reflet le plus beau possible de leurs capacités. […] En REP notamment, certains enfants n'ont que l'école pour entendre « ce qu'ils valent ». Pour un petit, le moindre progrès pour nous est un exploit, un pas de géant pour lui. **Et si on le valorise, il va refaire ce qui vient d'être valorisé: il va s'auto-apprendre.** »

M. Brigaudiot, *Langage et école maternelle : mise en œuvre du programme 2015* Disponible sur internet https://mireillebrigaudiot.info/index.php/mots-cles/bravo/

INTERPRETER

[…] Geste professionnel des enseignants. « Interpréter les énoncés des enfants, mais aussi leurs réponses à un problème, leurs tracés spontanés, leurs attitudes dans certaines situations de classe, en terme de « verre déjà plein ». Que disent – montrent les enfants de ce qu'ils savent? Ce n'est pas simple parce que les modes de penser et de dire des petits sont très différents des nôtres. Il faut une décentration, difficile au début mais qui devient une habitude à force de la pratiquer. Pour moi, c'est le noyau dur d'un grand professionnalisme. […]
On voit qu'il ne s'agit ni de s'improviser psychologue, ni de porter des jugements de valeurs sur un enfant.
L'interprétation faite par un enseignant, à l'école, relève toujours du fonctionnement cognitif de l'enfant. […]
La maîtresse, en professionnelle, va interpréter systématiquement pour partir de la logique de l'enfant, lui en rendre compte, puis lui donner le bon énoncé ou la bonne réponse.

M. Brigaudiot, *Langage et école maternelle : mise en œuvre du programme 2015* Disponible sur internet https://mireillebrigaudiot.info/index.php/mots-cles/interpretation/

EVALUER

La philosophie de cette évaluation positive est exprimée dans l'introduction des programmes *B.O. Spécial n°2 du 26 mars 2015* « Tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser. En manifestant sa confiance à l'égard de chaque enfant, l'école maternelle l'engage à avoir confiance dans son propre pouvoir d'agir et de penser, dans sa capacité à apprendre et réussir sa scolarité et au-delà. »

« Le métier d'enseignant de maternelle est donc défini ici comme une sorte de « coaching » au bon sens du terme : établissement d'une relation individuelle valorisante avec chaque sujet-enfant tout au long du cycle, recherche d'une bonne image de soi chez chacun d'eux, valorisation des progrès pour avancer toujours et encore. On est donc très loin des tests de mesures d'apprentissages, … […]
La vraie évaluation est un levier fort de la pratique des maîtres qui observent, interprètent ce que dit ou fait un enfant, et met en valeur les progrès qu'il fait par rapport à lui-même. »

M. Brigaudiot, *Langage et école maternelle : mise en œuvre du programme 2015* Disponible sur internet https://mireillebrigaudiot.info/index.php/mots-cles/interpretation/

Pédagogie de la réussite – Annexe 3

Varier les postures d'étayage

La métaphore du colibri

L'enseignant maintient un équilibre subtile entre l'intervention et la distance à l'instar de la « métaphore du colibri » d'André De Peretti :

→ Intervenir pour garantir un cadre de travail hors menace et pour répondre aux questions que les élèves se posent.

→ Garder de la distance pour ne pas réaliser à leur place les efforts cognitifs à engager.

http://francois.muller.free.fr/contes/colibiri.htm

Plusieurs postures d'étayage de l'enseignant et gestes associés sont identifiés. Des ajustements réciproques entre les changements de postures des enseignants et les postures d'apprentissage des élèves se font tout au long de la situation d'apprentissage. En effet, « *si les élèves sont sensibles et réactifs à des gestes isolés (une réprimande, une demande d'explication, un sourire, le ton d'une réponse), ces micro-gestes ne modifient pas fondamentalement le cours de leur activité et la nature de leur engagement. En revanche, ils identifient très vite l'évolution ou les inflexions des attentes de l'enseignant pendant la leçon. Ils repèrent vite s'ils ont droit à l'erreur, si l'enseignant attend d'eux une réponse précise ou approximative, s'ils ont le droit de discuter avec leur camarade, de donner ou non leur point de vue, s'il faut écouter avec la plus grande attention ou simplement être en mesure de répéter, etc. Ils s'ajustent plus ou moins à ces attentes, parfois les refusent ou les détournent. Nous avons nommé « postures d'étayage » la diversité de ces conduites d'étayage de l'activité des élèves par les maîtres pendant la classe.* […]

Les élèves savent rapidement décoder la grammaire implicite des postures possibles de leurs enseignants, la nature de leurs attentes, les changements d'étayage qu'elles manifestent. […] Aux enseignants de s'assurer qu'il n'y ait pas de malentendus.

■ ***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. Les gestes d'évaluation constants (feed-back) ramènent à l'enseignant placé en « tour de contrôle », la médiation de toutes les interactions des élèves. Les gestes de tissage sont rares. L'adresse est souvent collective, l'atmosphère relativement tendue.

■ ***une posture de contre-étayage*** *:* variante de la posture de contrôle. Le maître pour avancer plus vite, si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève.

■ ***une posture d'accompagnement*** **:** le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. Cette posture, à l'opposé de la précédente, ouvre le temps et le laisse travailler. L'enseignant évite de donner la réponse voire d'évaluer ; il provoque des discussions entre les élèves, la recherche des références ou outils nécessaires. Il se retient d'intervenir, observe plus qu'il ne parle.

■ ***une posture d'enseignement*** : l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration. Il en est le garant. Il fait alors ce que l'élève ne peut pas encore faire tout seul. Ses apports sont ponctuels et surviennent à des moments spécifiques mais aussi lorsque l'opportunité le demande. Dans ces moments spécifiques, les savoirs, les techniques sont nommés. La place du métalangage est forte. Cette posture d'enseignement s'accompagne de gestes d'évaluation à caractère plutôt sommatif.

■ ***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. Cette posture est ressentie par les élèves comme un gage de confiance. Les tâches données sont telles qu'ils peuvent aisément les résoudre seuls; les savoirs sont instrumentaux et ne sont pas verbalisés.

■ ***une posture dite du « magicien »*** : par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves. Le savoir n'est ni nommé, ni construit, il est à deviner.

D. Bucheton et Y. Soulé Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées p29-48 octobre 2009 Education et didactique

A VENIR …