

Mémoire de CAFIPEMF

En quoi l'évaluation formative
dans le domaine du langage
et de la langue française en grande section
va permettre à l'élève de construire,
maîtriser et réinvestir ses connaissances,
ses capacités, ses attitudes ?

Caroline BICHON

Session 2007 / 2008

Sommaire.

Introduction	P.3
I/ L'évaluation formative parmi les différentes formes d'évaluation à notre disposition.	
1- « historique » de l'évaluation à l'école maternelle.	P.5
2- Les différents types d'évaluation.	P.6
3- L'évaluation formative : définitions.	P.7
4- L'évaluation formative en classe.	P.9
II/ Une pédagogie différente liée à l'évaluation formative.	
1- Les changements de pédagogie liés à l'évaluation formative (dans ma classe de grande section).	P.11
2- Confrontation des élèves au groupe.	P.13
3- Evolutions pédagogiques préconisées par les textes.	P.15
4- Coopération et interaction.	P.16
III/ Le langage, outil essentiel de l'évaluation formative et de la pratique pédagogique qui en découle.	
1- Le langage : instrument de communication et de représentation du monde.	P.19
2- Le langage dans l'interaction sociale et la coopération.	P.20
3- Et sur « le terrain » ?	P.21
Conclusion	P.23
Bibliographie	P.28
Annexes	P.30

INTRODUCTION

Comment apprendre à l'école maternelle ?

Les enfants ne sont pas égaux dès le début de leur scolarité. Des différences existent dans les manières de faire et d'apprendre. L'Institution fixe des objectifs de réussite pour tous mais, en dépit des efforts déployés à tous les niveaux, des multiples prescriptions institutionnelles successives et d'importants changements structurels de l'école au cours des dernières décennies, les difficultés scolaires que rencontrent certains élèves subsistent.

La réussite scolaire de nos élèves est au cœur de nos préoccupations. C'est une évidence ! Seulement voilà, comment provoquer, accompagner, favoriser cette réussite ? Il ne suffit peut-être pas d'être motivé pour apprendre, mais sans motivation, il est impossible de s'inscrire efficacement dans un processus d'apprentissage. Tout enfant a envie de réussir mais la motivation a besoin de s'accrocher à des objectifs précis. De plus, attention et concentration sont indispensables à tout apprentissage. Pour se concentrer, il faut comprendre ce que l'on fait ; il faut cerner l'objet de notre concentration et se donner un objectif réalisable. La vérification de l'atteinte de cet objectif passe par l'évaluation. Or, comme le stipule le « Dictionnaire actuel de l'éducation » (Renald LEGENDRE, 1993), *« évaluer, c'est comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir décider avec justesse de la suite des événements (...) en vue de fournir des données utiles à la prise de décision dans la poursuite d'un but ou d'un objectif. »*

La docimologie (du grec dokimé soit épreuve) est la plus pratiquée en France. Elle permet l'attribution d'une note pour reconnaître ainsi la valeur d'un devoir. Cependant, cette évaluation ne représente pas réellement le niveau de l'élève en matière d'acquisition des apprentissages.

A l'école maternelle, la « note » est souvent remplacée par une appréciation. Sa portée émotionnelle n'est pas à négliger. Une appréciation positive peut renforcer une volonté de travailler, peut donner plus d'assurance, peut valoriser l'élève. Une appréciation négative peut engendrer une mésestime de soi, une blessure chez l'élève fragile, une dévalorisation qui déstabilise l'élève et peut lui donner une image négative de lui-même et de ses capacités.

L'évaluation scolaire évoque le contrôle, la mesure, la vérification des connaissances scolaires, apprises en classe. Elle permet de voir si l'élève s'est approprié les connaissances, enseignées par le professeur des écoles, sous forme de cours, de leçons, d'exercices... L'évaluation a comme fonction d'amener l'élève à cibler davantage son orientation, par l'influence de ses notes ou appréciations.

En revanche, par définition, une évaluation formative n'est pas orientée vers une décision de sélection ou de certification. Elle ne vise ni à fabriquer des hiérarchies d'excellence, même provisoires, ni à donner de bons ou de mauvais points aux élèves. Une des conditions de développement d'une évaluation formative me paraît donc être une certaine transparence, une certaine adhésion des élèves (et des parents) à l'idée que l'évaluation n'est pas d'abord une façon de les classer, de distinguer les meilleurs et d'effrayer les moins bons pour les faire construire leur « métier d'élève ».

C'est en tentant de mettre en place ce type d'évaluation que ma façon d'enseigner a évolué. J'ai cheminé, ces dernières années, vers une pédagogie dont les apprentissages sont fondés sur la dialectique « apprentissage et coopération ». Ce choix est le fruit d'une démarche personnelle que j'ai pu confronter, conforter, avec et par les recherches de sociologues, psychologues, pédagogues et enseignants.

Je reprendrai donc dans une première partie les différentes formes d'évaluation à la disposition des enseignants (et des élèves), tout en développant principalement l'évaluation formative.

Dans un second temps, je montrerai comment, par la mise en place de l'évaluation formative, la pédagogie doit évoluer et comment je m'appuie sur les interactions des élèves entre eux et sur les situations de coopération dans ma classe de grande section, afin de permettre à tous les élèves de construire leurs apprentissages.

Et enfin, je terminerai par une partie expliquant comment, par la pratique pédagogique associée à l'évaluation formative, le langage permet à l'élève (de grande section notamment) de construire, maîtriser et réinvestir ses connaissances, ses capacités, ses attitudes.

I/ L'évaluation formative au milieu des différentes formes d'évaluation à notre disposition.

I/ 1- « Historique » de l'évaluation à l'école maternelle.

L'évaluation, un dispositif créateur d'évènements en grande section de maternelle ?

A l'école maternelle, le livret d'évaluation a été proposé en 1991, en continuité avec les changements introduits par la loi d'orientation de 1989. Les réactions des enseignants ont été vives ; le mot même d'évaluation ne faisant pas partie du vocabulaire employé en maternelle. Pourtant, le discours sur ce sujet n'est pas récent. Les programmes de 1977 recommandent de procéder : *« au sein de l'équipe éducative et en vue d'une évaluation de plus en plus précise, à l'élaboration de grilles »* et aussi : *« dès le plus jeune âge, les enfants ont intérêt à être associés – à leur niveau – à cette tâche. Dans la section des grands, en particulier, le groupe qui s'est montré capable d'élaborer un projet doit être à même de déterminer ses propres critères d'évaluation. »**1

Cet intérêt sera renouvelé en 1986 *2 : l'enseignant *« doit avoir le souci d'une évaluation adaptée à l'âge des enfants (...) il garde la trace des activités et procède à leur évaluation avec les enfants »*.

En 1995 : *« les maîtres s'assurent par une observation et une évaluation régulières que ses activités permettent bien aux enfants d'acquérir les compétences (attendues). »*

A partir de la rentrée 2001 sont proposés de premiers outils d'évaluation et d'aide aux apprentissages à l'entrée de la grande section de maternelle et à l'entrée du cours préparatoire dans différents domaines. L'objectif est d'aider les enseignants à faire le point en début d'année scolaire sur les compétences et les difficultés de leurs élèves afin de concevoir la programmation des activités pour leur classe en prenant en compte les acquis et les besoins de chacun. C'est actuellement le seul outil institutionnel existant.

Les programmes de 2002 se centrent sur une évaluation qui *« mesure les effets »*, *« contrôle l'efficacité des actions »*, *« prend la mesure »* du travail fait et à faire, à l'aide de grilles, d'épreuves..., afin *« d'identifier les difficultés »*. Certains livrets d'accompagnement des programmes préconisent des bilans *« qualitatifs »**3. Bref, l'évaluation fait parler d'elle. Mais, sous ce terme, se cachent plusieurs procédés.

I/ 2- Les différents types d'évaluation.

Tout d'abord, la plus connue (et la plus redoutée) de tous : l'évaluation sommative, certificative ou finale. Elle sanctionne une série de situations d'apprentissage en vue de l'établissement d'un bilan final dans le parcours de formation. L'évaluation sommative a une fonction certificative. Elle mesure la somme des connaissances acquises à la fin d'une séquence pédagogique. Les erreurs sont alors sanctionnées comme des manques ou des faiblesses. Elle est publique : communication des résultats aux parents par un bulletin scolaire, attribution d'une certification ou d'un diplôme. Son aboutissement est une note ou une reconnaissance des acquis, un classement, une sélection ou une certification.

Existe également l'évaluation diagnostique ou initiale, envisagée en début de parcours de formation et qui a pour objet de repérer les besoins des élèves. Elle intervient lorsqu'on se pose la question de savoir si un élève possède les capacités, pré-requis nécessaires pour entreprendre un nouvel apprentissage. Elle analyse des situations, des besoins, des profils et pré-requis d'élèves.

L'évaluation formative, quant à elle moins connue, est un accompagnement de l'apprentissage, une remédiation. C'est un outil de diagnostic des difficultés et des réussites. Elle intervient dans le cours d'un apprentissage et permet de situer la progression de l'élève par rapport à un objectif donné. L'objectif de cette évaluation est d'obtenir une double rétroaction :

- Sur l'élève pour lui indiquer les étapes qu'il a franchies et les difficultés qu'il rencontre, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser.
- Sur l'enseignant pour lui indiquer comment se déroule son programme pédagogique et quels sont les obstacles auxquels il se heurte.

Elle revêt un caractère privé : c'est un moment privilégié de dialogue entre le professeur et son élève.

Vient ensuite l'évaluation formatrice, qui permet de faire le point sur tout ce qui permet d'orienter l'action : représentation correcte des buts, planification préalable de l'action, appropriation des critères de la tâche et des critères d'évaluation de l'enseignant. Les élèves y ont recours (auto-évaluation) avant, pendant et après les activités d'apprentissage. Elle permet à l'apprenant de s'approprier les indicateurs de réussite (mon résultat est-il bon ?), les critères de réalisation (comment s'y prendre pour réussir ?), d'organiser et de programmer les apprentissages (autonomie, autocontrôle, auto-évaluation, autorégulation). Elle a donc pour objet d'étude, comme l'évaluation formative, la démarche de production de l'élève ; mais elle devient plus spécifiquement formatrice, en ce sens qu'elle accentue le rôle de l'apprenant. La maîtrise de l'auto-évaluation ou autocontrôle se révèle l'élément moteur de tout dispositif d'apprentissage, car la régulation est essentiellement le fait de l'élève.

I/ 3- L'évaluation formative : définitions.

Pour J.CARDINET, c'est « *une évaluation qui a pour but de guider l'élève dans son travail scolaire. Elle cherche à situer ses difficultés pour l'aider à découvrir des procédures qui lui permettent de progresser dans son apprentissage.* »

Pour L.ALLAL, « *son but est d'assurer une régulation des processus de formation, c'est-à-dire de fournir des informations détaillées sur les processus et / ou les résultats d'apprentissage de l'élève afin de permettre une adaptation des activités d'enseignement / d'apprentissage.* »

Pour B.PETITJEAN, « *l'enjeu essentiel de l'évaluation formative [est de] rendre (...) l'élève acteur de son apprentissage.* »

C'est une méthode qui consiste à évaluer les élèves fréquemment pour repérer leurs besoins d'apprentissage et adapter la pédagogie.

Pour beaucoup de chercheurs en sciences de l'éducation, l'échec apparaît, dans le système éducatif de la Communauté française, comme une mesure injuste. Comme l'évaluation (sommativ) se fait à un moment donné, elle fixe les différences entre les élèves (ce que ne fait pas l'évaluation formative). Quelque soit le moment de l'évaluation classique, elle ne mesure que l'hétérogénéité des élèves. Ne serait-il pas préférable de cibler les compétences essentielles, d'évaluer celles-ci et de ne pas, par des exigences excessives, conduire l'élève dans la spirale de l'échec et de l'abandon scolaire ?

Pour L.ALLAL (1991)*1, si « *un système a pour but prioritaire d'amener tous les élèves à la maîtrise de certains objectifs pédagogiques, il est nécessaire de mettre en œuvre des procédures d'évaluation qui permettent l'adaptation de l'enseignement en fonction des différences individuelles dans les apprentissages.* » Dans cette optique, l'évaluation a une fonction de régulation.

L'évaluation formative s'adresse à l'élève ; c'est lui qu'elle veut concerner. Cela implique qu'il doit prendre conscience de son apprentissage dont l'évaluation formative fait partie intégrante. Cette évaluation cherche l'adaptation à une situation individuelle et doit donc comporter une certaine souplesse, son esprit doit être ouvert à la pluralité, à la diversité. Elle s'intéresse aussi bien aux processus qu'aux résultats, dans ce qui est observé, dans les informations recherchées. L'évaluation formative ne se limite pas à l'observation, mais sous-tend une action sur l'apprentissage et / ou l'enseignement. Pour cela, elle relève, elle situe les difficultés pour les pallier, en cherchant à remonter aux causes, et non à les sanctionner comme une évaluation de type épreuve ou examen (sommative). L'évaluation formative est donc destinée à aider l'élève mais, elle peut également servir l'enseignant, en lui permettant, par des retours d'informations multiples, d'orienter plus efficacement et souplement son enseignement.

La notion d'évaluation formative a été élaborée, il y a une quarantaine d'années, par SCRIVEN, en opposition à celle d'évaluation sommative.

L'expression évaluation « formative », note G.DE LANDSHEERE, en 1979 *2, « *marque bien que l'évaluation fait, avant tout, partie intégrante du processus éducatif normal, les « erreurs » étant à considérer comme des moments dans la résolution d'un problème (plus généralement comme des moments dans l'apprentissage), et non comme des faiblesses répréhensibles ou des manifestations « pathologiques »* ». Ceci me semble être essentiel !

I/ 4- L'évaluation formative en classe.

En règle générale, dans les classes, on constate des pratiques d'évaluation relativement homogènes : après avoir enseigné une matière, l'enseignant interroge ses élèves soit oralement soit par écrit ; en fonction de leurs « performances », ces élèves reçoivent une appréciation qualitative et / ou une note, généralement consignée dans le livret de compétences. A la fin d'une période donnée (trimestre), l'enseignant fait la synthèse de ces résultats pour déterminer une sorte de bilan global de l'activité scolaire des élèves. En fin d'année, sur la base de ce bilan, une décision est prise sur le devenir de la carrière scolaire de l'élève.

Ces pratiques d'évaluation mettent en évidence l'écart entre ce qui devrait être –telle progression, telle maîtrise – et ce qui est. Et pourtant, souvent, il suffit de peu pour améliorer la situation. Il me semble que la situation peut se modifier dès qu'elle a été identifiée. C'est dans cette optique que, pour la 3^{ème} année consécutive, j'ai décidé de changer ma façon d'enseigner et d'intégrer, dans ma classe, l'évaluation formative.

Afin de savoir où chaque élève en est, en début d'année de grande section, et pour mieux ajuster mon enseignement, je pratique une évaluation initiale, appelée aussi évaluation diagnostique. C'est l'objectif poursuivi par les évaluations nationales pratiquées en **grande section** de maternelle, en C.P, en C.E.1, en C.E.2... Je réitère ce type d'évaluation diagnostique avant tout nouvel apprentissage important afin de détecter les forces et les faiblesses de chaque élève. L'analyse des réponses de mes élèves me permet d'élaborer des outils de différenciation.

Afin de m'assurer que la qualité des apprentissages est la plus grande pour tous, je tente de suivre de très près l'évolution de leurs acquis. Pour ce faire, je réalise, chaque mois, un « bilan » sur la situation scolaire de mes élèves. Je me demande si tel ou tel élève n'éprouve pas de difficultés « affectives » passagères ou durables. Selon les résultats remarquables au quotidien dans la classe, je tente de mettre en avant leur réussite afin qu'ils ne réfléchissent plus en terme d'échec, la priorité étant qu'ils se demandent ce qu'ils savent déjà faire et non ce qu'ils ne savent pas faire.

Ce point mensuel me permet de créer à la fois des outils permettant aux élèves ayant des difficultés de maîtriser les compétences attendues, mais aussi de proposer d'autres activités aux enfants qui maîtrisent déjà ces compétences. J'obtiens donc une prise d'informations sur les progrès et les difficultés d'apprentissage rencontrées par les élèves. En fonction de l'interprétation de ces informations, et en tenant compte, dans la mesure du possible, des facteurs à l'origine des « freins », j'adapte les activités d'enseignement et d'apprentissage.

Cette nouvelle (pour moi) façon d'enseigner ou plus exactement de concevoir la régulation des processus d'apprentissage m'a conduit à opter, autant que possible, pour une démarche expérimentale des enfants afin qu'ils construisent leurs propres savoirs plutôt que de les recevoir déjà organisés de ma part.

La régulation n'est donc plus un moment spécifique de mon action pédagogique, elle en est devenue une composante permanente. Confrontés au même enseignement, les élèves ne progressent pas au même rythme et de la même façon. En pratiquant l'évaluation formative, je me suis rendue à l'évidence qu'aucun ajustement global ne parvenait à répondre aux besoins de mes élèves. La seule réponse adéquate fut une différenciation de mon enseignement. En savoir plus sur mes élèves, ce qu'ils maîtrisent, est devenu motivant lorsque j'ai pu réinjecter une partie de ces informations dans ma démarche pédagogique. En début d'année, l'évaluation ayant des fonctions pronostiques, il me paraît normal qu'elle soit la même pour tous les élèves. En revanche, en cours d'apprentissage, il n'y a aucune raison de donner à tous les élèves le même support d'évaluation. Certains apprennent facilement dans presque n'importe quelles conditions. Même s'ils manifestent quelques lacunes et font parfois des erreurs, l'évaluation formative est pour eux, d'une certaine façon, un luxe, parce qu'elle ne fait que confirmer ce qui va de soi, ce que chacun peut constater à l'œil nu. La pédagogie qui découle de l'évaluation formative participe ainsi à une logique du « toujours plus ».

La maîtrise n'est jamais absolue, l'évaluation formative suggère toujours des prolongements, des compléments, des développements qui mènent l'élève « plus loin ».

II/ Une pédagogie différente liée à l'évaluation formative.

II/ 1- Les changements de pédagogie liées à l'évaluation formative (dans ma classe de grande section).

Au fil du temps, je me rends compte de l'importance de la communication, des projets, des activités cadres, des recherches, des moments de création, etc.. D'une part, ces activités donnent un sens immédiat pour une majorité d'élèves et les mobilisent fortement. D'autre part, elles font appel à des compétences de haut niveau taxonomique et favorisent (à priori) des apprentissages transférables : savoir anticiper, comparer, décider, raisonner, communiquer, négocier, etc.. Elles invitent les élèves à prendre leurs responsabilités et à tenir leurs engagements. Les interactions entre pairs et la coopération deviennent peu à peu indispensables au sein de la classe (voire de l'école maternelle) que ce soit à travers les activités d'expression, de recherches collectives, de projets personnels... Ainsi, l'organisation de la classe se métamorphose. Basée sur la coopération, l'évaluation formative est continue, le rôle des pairs dans la construction des savoirs s'accroît: entraide, coopération, échanges de savoirs... La coopération apparaît comme une étape essentielle de l'apprentissage. C'est dans un va-et-vient que les élèves apprennent : en aidant l'autre à avancer tout en avançant soi-même. Cet échange qui définit la coopération se joue à plusieurs niveaux :

- mise en commun des savoirs,
- organisation des groupes de travail engendrant une coopération à pleine mesure éducative,
- échanges réflexifs entre les apprenants permettant d'analyser le travail et les savoirs acquis.

La meilleure façon d'individualiser est de coopérer. Le savoir ne peut être construit que dans un climat de sérénité, conséquence d'une vie sociale à laquelle chacun participe. Je m'appuie donc sur les interactions des élèves entre eux et sur les situations de coopération dans ma classe, afin de leur permettre de construire leurs apprentissages. Nous avons réécrit les règles de la classe en termes de droits et de devoirs, ce qui constitue un solide appui à toutes les activités de la classe :

- Droits :
 - On a le droit de se déplacer pour travailler.
 - On a le droit au calme pour travailler.
 - On a le droit d'utiliser le matériel de la classe.
 - On a le droit d'être aidé.

- Devoirs :
 - On doit se déplacer sans bruit.
 - On doit chuchoter pendant le travail.
 - On doit respecter le matériel.
 - On doit aider quand on le peut.
 - On doit écouter celui qui nous aide.
 - On doit d'abord essayer de comprendre par soi-même avant de demander de l'aide.
- Pour aider :
 - Je ne dois pas dire la réponse.
 - Je ne dois pas me moquer.
 - Je peux donner un exemple.
 - Je peux expliquer avec mes mots.
 - Je peux aider à regarder.

Le réseau d'aide de la classe, entre pairs, s'est naturellement et rapidement mis en place du fait de la possibilité donnée à chacun de pouvoir dire au groupe ses réussites et ses difficultés. Il s'agit de toutes relations d'aide engagées librement entre les élèves, liées à la volonté de parvenir à la maîtrise d'une tâche scolaire, d'un savoir-faire ou d'un savoir.

Un bref bilan quotidien permet à chacun de signifier au groupe ce qu'il a appris dans la journée, mais aussi des difficultés apparues et des demandes d'aide qui en découlent. Chacun peut alors formuler des besoins explicites et / ou trouver des réponses précises pour venir en aide à ceux qui l'expriment. Les échanges de savoirs deviennent vraiment intéressants car ils apportent à chacun la reconnaissance dont il a besoin, à la fois par rapport à soi-même mais surtout et aussi par rapport au groupe. Ils font reconnaître et valoriser leurs savoirs, savoir-faire et compétences par le groupe, même (et surtout) ceux qui ne sont pas reconnus et valorisés habituellement. Ensuite, il faut permettre à ces savoirs d'être connectés, échangés. Tout le monde sait quelque chose et comme personne ne sait tout, il y a nécessité d'échange, de coopération. La classe s'organise alors sur la base de savoirs réciproques, tournée vers une intelligence collective, une dynamique d'apprentissage.

II/ 2- Confrontation des élèves au groupe.

En dehors de l'évaluation formative personnalisée, les phases collectives sont très enrichissantes : évoquer ses réussites et ses difficultés avec les autres, constater qu'on n'est pas tout seul dans cette situation, qu'on peut établir des relations d'aide... Cette phase permet aussi la mise en place de « groupes de besoin », de travail à deux à partir de situations problèmes, de mise en place d'une aide ponctuelle entre un enfant qui pense maîtriser un concept et un autre qui a envie de l'aborder. Je suis parfois amenée à reprendre, sur une séance collective, des domaines qui posent des difficultés à certains enfants.

Les élèves ont pris l'habitude de venir présenter leur réalisation au groupe. C'est le moment où l'enfant va s'exposer en présentant ce qu'il a fait. Parce qu'il sait que son travail sera présenté, critiqué, discuté, compris ou non, l'élève doit anticiper, à la fois sur les questionnements probables de ses pairs et sur les facteurs de qualité de sa présentation. Elle permet un retour nécessaire sur le travail ; elle est une évaluation de celui-ci.

La présentation face au groupe est aussi une porte qui s'ouvre, une direction proposée aux autres. Par une idée nouvelle, une forme inusitée, une méthode jusqu'alors inconnue, elle agrandit la culture de la classe. Le réinvestissement de l'idée de l'un est une reconnaissance par l'autre de son travail ; l'avancée individuelle devient un acquis du groupe.

Mais surtout, c'est un moment où se définissent des sujets d'étude et d'apprentissages ultérieurs. Par le questionnement, l'envie de faire « comme », de nouveaux apprentissages pourront être abordés. Parce qu'issus du contexte, ils trouveront alors leurs sens et soulèveront l'intérêt du plus grand nombre.

La confrontation permet le traitement de l'erreur, il faut permettre aux représentations mentales qui la sous-tendent d'apparaître au grand jour. Et, pour l'enfant, il faut oser proposer sa différence, ce qu'il croit et qui n'est pas ce que propose l'autre. Il faut être certain du respect du groupe pour s'avancer. Alors, dans une situation d'apprentissage, les échanges cognitifs peuvent s'organiser. Les propositions d'analyse, de résolution, peuvent s'exprimer.

Le langage trouve ici une place privilégiée dans la vie de la classe. Celui-ci devient en effet pour l'enfant, en plus d'être un outil médiateur, un véritable instrument d'apprentissage lui permettant de prendre de la distance vis-à-vis de ses actes. Ainsi, il peut donner une réalité nouvelle à ses actions et représentations. Les élèves se trouvent en situation d'interaction et dévoilent des capacités à se transmettre des informations et à s'apprendre mutuellement. Cette dimension collective et récursive de la connaissance apparaît dans l'étymologie du mot connaissance (cum = avec, naître avec). On peut dès lors parler de **métacognition** et la concevoir comme la partie de la connaissance de soi relative à la capacité d'apprendre et à la maîtrise personnelle des connaissances acquises : « Je sais ce que je sais ! ». Ce qu'on appelle conscience et particulièrement la conscience réflexive (introspection) a naturellement un rôle central dans les processus métacognitifs. En effet, en pédagogie, la métacognition désigne l'activité de l'apprenant (l'élève) qui s'exerce à partir du moment où il n'est plus dans l'action mais dans une réflexion, verbalisée ou non, sur cette action. Il est démontré que cette activité, permettant une prise de conscience des procédures, des méthodes et des processus intellectuels mis en œuvre pour résoudre un problème, améliore l'acquisition des connaissances et la stabilité des acquis. « La métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'information ou de données... »*1. Les capacités d'attention, le plaisir à l'interaction, interagissent et apparaissent en relation étroite avec l'émergence de processus tels que l'imitation réciproque, les comportements de coopération, les comportements d'entraide, les jeux de rôle au sein du groupe.

II/ 3- Evolutions pédagogiques préconisées par les textes.

Des modifications d'ordres différents sont ainsi apparues :

- au niveau du statut et du rôle de l'élève : place à l'action, à l'activité de l'élève (investissement personnel, construction de sens). Un véritable « métier » d'élève qui lui apporte des stratégies « offensives » face au savoir.
- au niveau du groupe classe : vie collective, solidarité, coopération...
- au niveau du savoir : un savoir vivant, évolutif qui crée le sens, une évaluation formatrice intégrée à ce savoir.

Lorsqu'on analyse les « textes officiels » plus profondément, on s'aperçoit qu'ils accordent une place non négligeable aux interactions sociales et à l'entraide entre élèves, en particulier à l'école maternelle et pour les élèves en difficulté. La Loi d'Orientation *1 a situé l'Ecole dans des perspective de changements : être au centre du système éducatif, instauration de projets d'école, création des cycles d'apprentissage...

Le document « Les cycles à l'école primaire » *2, aborde dans ses orientations générales l'idée d'interaction à l'intérieur d'un chapitre intitulé « La classe à plusieurs cours » : « ... Cette structure favorise la continuité pédagogique pendant la durée d'un cycle et permet des interactions fructueuses entre des groupes hétérogènes... ».

Or, les programmes de 1995 ne citent la place de l'entraide et de la coopération que dans le cadre de l'éducation civique et des objectifs de socialisation, ceci dans le cycle des apprentissages fondamentaux : « ...prise de conscience des règles de vie commune dans la classe et dans l'école : prise de parole, camaraderie, entraide, coopération... ».

Autant les « textes d'orientation » montrent un intérêt certain en ces valeurs, autant les « programmes » semblent être encore éloignés d'un engagement prioritaire en la matière. Ces programmes, au niveau de l'école maternelle, s'avèrent d'ailleurs en retrait par rapport à ceux de 1986 qui mentionnaient ces notions de manière explicite.

Par contre, le rapport FERRIER *1 laisse apparaître des évolutions significatives en la matière. Dans une partie intitulée « Des formes d'activités et des rôles variés », il insiste sur le rôle que doivent prendre les élèves par rapport à leurs apprentissages : « ...des occasions de travail variées selon les besoins n'excluent pas les initiatives personnelles, phases de reprises et de corrections qui nécessitent des interactions... dans ces moments (de travail différencié), des élèves eux-mêmes peuvent être mis en position de tuteurs par rapport à leurs camarades... ils doivent être mis en situation de travailler selon des configurations multiples, entretenant les uns avec les autres des contacts de nature variée, assumant des rôles différents selon les moments et selon les disciplines : coopérer, aider, accepter d'être aidé... ».

III 4- Coopération et interaction.

Le rôle des interactions entre pairs ne se réduit plus au registre habituel dans le cadre de l'éducation civique, l'apprentissage de la citoyenneté, les objectifs de socialisation... En effet, les situations d'interaction, de coopération apparaissent comme un levier pour les apprentissages. On parle maintenant des activités comme des « occasions non artificielles de coopération ». L'organisation même du groupe classe, du regroupement d'élèves est posée, en particulier à travers des rassemblements d'âge et de niveaux variés : « Qu'il s'agisse de tutorat, d'aide quelconque ou de ces formes de travail inter-âges, il n'y a pas à craindre que les élèves les plus avancés perdent ainsi leur temps : la nécessité d'expliquer, de faire comprendre, de s'adapter à l'autre, conduit à affiner pour soi des savoirs et des savoir-faire, ce qui constitue un approfondissement réel... ».

Les situations de coopération et d'entraide prennent alors tout leur sens, et ceci aussi bien au niveau de « l'aidé » que de « l'aidant ». Il s'agit de promouvoir des formes diversifiées de travail scolaire, de nature à conférer de l'intérêt aux apprentissages. Les orientations, apportées dans ce rapport, concernant l'évaluation vont dans le même sens : « Une fonction centrale est accordée à l'évaluation, considérée d'abord comme une attitude... c'est une médiation instructive, une clé pour les progrès... ».

Le Bulletin Officiel (n°42-novembre 2000), relatif aux « exploitations de l'évaluation nationale en CE2 » propose de mettre en œuvre des réponses pédagogiques adaptées. Nous y retrouvons une organisation de la classe à certains moments *« en groupes de travail hétérogènes, certains enfants étant en situation d'approfondissement des apprentissages pour eux-mêmes aidant leurs camarades. »* Les questions de « motivation », de « sens de l'Ecde » pour **tous les élèves** sont dorénavant des questions « officiellement » posées.

Dans ma classe (grande section), le climat coopératif installé permet de montrer un rapport positif entre les enfants : reconnaissance de l'autre comme compétent, pas de domination ni dévalorisation, rapport d'égalité entre les enfants... Ils partagent un même projet, une action commune, objet d'attention commun suscitant et rendant possible un questionnement et un échange authentique. La mobilisation communautaire des savoirs, des connaissances, des façons de faire, les situations de coopération et de confrontation (conduisant à des réponses différentes voire opposées) jouent un rôle moteur dans les apprentissages. Individualiser consiste à adapter un processus éducatif à la personnalité, aux caractéristiques individuelles de chaque apprenant. Il s'agit de le mettre en situation d'effectuer des choix, à la fois de méthodes, de durées, de rythmes...

Quand je demande à mes élèves quels sont les moments où ils pensent avoir appris le plus dans la journée, voici des réponses obtenues :

- **« c'est quand on fait comme on veut (...) quand on travaille avec un copain si on veut. »**
- **« c'est quand on est sur les bancs (moments collectifs d'échanges) ! Heu... même si je sais pas quelque chose, je peux quand même apprendre parce que j'écoute comment ils font les copains. »**
- **« On fait toujours beaucoup de choses dans la classe alors on apprend tout le temps. »**
- **« c'est quand ma copine elle m'aide (...) après, je peux corriger et devenir plus forte. »**

Ces réponses m'apparaissent intéressantes dans le sens où des éléments importants sont soulevés par les élèves sur leur perception de ce qu'est le fait d'apprendre : échanges cognitifs et sociaux, gestion du temps, apports méthodologiques...

Il m'est apparu important, que chaque élève puisse assurer le suivi de ses progrès et réussites. En m'appuyant entièrement sur les Programmes Officiels, j'ai pu élaborer un livret de compétences (voir en annexes) qui devient alors pour l'élève, les parents et moi-même un point d'appui de l'évolution des savoirs et des difficultés. Il n'est plus tabou d'avoir des difficultés. L'erreur, la difficulté explicitée étaye une réelle formation dans le cadre des apprentissages, ainsi qu'un prochain objectif, un futur projet d'apprentissage.

Il est cependant important de ne pas se focaliser uniquement sur les objectifs. Ne s'intéressant qu'aux contenus des programmes, nous risquons de passer à côté de la réalité complexe de l'apprentissage. Pour insister vraiment sur le travail de l'apprenant, il faut poser le problème de sa régulation et respecter les différences individuelles des élèves. La plupart des élèves doivent être capables d'acquérir les notions enseignées à l'école. Pour les y aider, nous devons tenir compte du degré de maîtrise dans les pré-requis nécessaires à tout apprentissage nouveau et du degré de la motivation à apprendre. C'est donc à nous, enseignants, de se donner la possibilité d'agir sur les pré-requis spécifiques et sur la motivation à apprendre pour aider chacun à développer au mieux ses potentialités. Il faut donner aux élèves le temps d'apprendre et leur apporter l'aide qui leur permettra de s'investir davantage.

III/ Le langage, outil essentiel de la pédagogie formative et de la démarche pédagogique qui en découle.

A nous de construire un contexte d'apprentissage autoporteur. Les habiletés et savoirs « pré requis » pour un apprentissage donné, tels que l'on peut les apprécier par des tests préparatoires (évaluation diagnostique), peuvent parfois sembler absents, alors qu'ils sont en réalité présents, mais à l'état latent. Il convient alors de les activer en donnant du sens à la situation. Une représentation précise de l'objectif à atteindre est à l'œuvre dans l'évaluation formative qui apparaît ainsi inhérente au processus d'apprentissage lui-même. Cette représentation précise suffit le plus souvent à l'élève pour mobiliser ses compétences potentielles. Ainsi, nous permettons aux élèves de s'épanouir et d'utiliser le langage de façon beaucoup plus riche et structurée. Sur ce point, nous rejoignons le document d'accompagnement des programmes d'enseignement à l'école primaire : « Le langage à l'école maternelle ». En effet, le langage devient un véritable instrument de communication.

III/ 1- Le langage : instrument de communication et de représentation du monde.

Madame Viviane BOUYSSSE (inspectrice générale de l'Education Nationale) précise, lors de sa conférence (du 26.05.2006) sur le langage à l'école maternelle que « *la compréhension d'autrui est possible et la communication peut fonctionner sans que le langage oral soit présent ou premier* ». Or, quand un élève vient exposer au groupe sa production, il ne peut se contenter de gestes, signes... Il se retrouve contraint de recourir au langage oral de façon structurée afin d'être compris de tous. De plus, cette situation de communication particulière permet d'enrichir le vocabulaire de la classe, d'organiser (dans le récit fait au groupe) la chronologie des actions et de provoquer des réflexions sur les relations de cause à effet. Là, le langage devient un instrument de représentation du monde. Lors de ces échanges, « *les enfants apprennent à écouter le maître, les autres adultes, leurs pairs, pour comprendre ; ils s'expriment, font des efforts pour essayer de dire mieux, de se faire mieux comprendre* ». *1

Dès l'école maternelle, il est possible de pratiquer une évaluation centrée sur le fonctionnement propre des élèves, basée sur l'analyse collective d'une activité, par le partage des critères d'évaluation et de réalisation. La tâche achevée, l'enseignant rappelle la consigne de départ puis fait décrire aux élèves le résultat attendu, le met en relation avec les objectifs d'apprentissage et expose les critères d'évaluation. Les élèves examinent alors leur travail à l'aune de ces critères qu'ils s'approprient peu à peu. C'est une évaluation collective qui s'installe, tous les élèves concernés par la tâche y sont associés.

Ensuite, sont examinées et comparées les diverses procédures utilisées pour résoudre cette tâche afin de définir, avec l'enseignant, les savoir-faire adaptés en relation avec l'objet d'apprentissage.

L'évaluation devient alors un moteur pour les apprentissages, ce qui donne du sens aux actions réalisées, aux apprentissages visés et aux régulations attendues.

Là encore, le langage est bien au cœur des apprentissages (reformulation, déduction, explication, trace écrite...).

L'évaluation formative donne la priorité à la maîtrise des connaissances, des savoir-faire et donc du langage. Aller vers une évaluation plus formative, c'est donc transformer considérablement les règles du jeu à l'intérieur de la salle de classe. Toute évaluation formative se fonde ainsi sur le pari optimiste que l'élève veut apprendre et a envie qu'on l'y aide, autrement dit qu'il est prêt à mobiliser le langage pour dévoiler ses doutes, ses lacunes, ses difficultés de compréhension de la tâche... Cela conduit à des représentations plus précises de ce que les élèves savent et savent faire réellement. Ceci aide l'élève à apprendre et à se développer, autrement dit, cette évaluation participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens d'un projet éducatif. Il importe bien sûr de savoir **comment** l'évaluation formative aide l'élève à apprendre, par quelles **médiations** elle rétroagit sur les processus d'apprentissage. La remédiation est de l'ordre de la réaction, de la rétroaction à l'issue d'une ou de plusieurs séquences d'apprentissage, compte tenu des acquis et difficultés observables.

III/ 2- Le langage dans l'interaction sociale et la coopération.

L'interaction sociale conduit à décider, à agir, à prendre position, à participer à un mouvement qui le dépasse, à anticiper, à conduire des stratégies, à préserver ses intérêts. Cette manière d'enseigner propose des structures d'interactions diverses, moins dépendantes de l'enseignant comme personnage central, et qui s'organise autour des projets, des règles du jeu ou des problèmes ayant pour les élèves davantage de sens et d'attrait que les exercices scolaires traditionnels. Parfois, elle insiste davantage sur les dimensions sociales de l'interaction, qu'elle soit conflictuelle ou coopérative. D'autres fois, elle donne à l'interaction un sens plus général de confrontation avec le réel, présente dans le travail solitaire aussi bien que dans l'échange avec autrui. Mais, elle insiste toujours sur l'importance de l'action du sujet qui veut atteindre un objectif et se heurte à la réalité.

Faire des élèves les acteurs de leurs propres progrès implique des pratiques telles que la communication claire des objectifs poursuivis, l'explication des critères d'évaluation, le dialogue sur les difficultés rencontrées, le respect mutuel, la responsabilisation des élèves par rapport à leurs propres progrès. L'élève doit acquérir des savoirs, mais aussi des savoir-faire et des savoir-être, ce qui nécessite une pédagogie active où non seulement, il emmagasinera des connaissances mais aussi, il sera capable de les utiliser dans des contextes différents. L'enseignement doit partir du vécu de l'enfant, de ses besoins, de ses préoccupations afin d'impliquer les élèves dans leurs apprentissages. Faire confiance à l'élève et le lui dire. Il est important d'établir des contacts harmonieux et positifs avec les élèves. Aussi, je m'efforce de solliciter, au sein de la classe, l'apport de l'expérience personnelle de chaque élève et de mettre en relation étroite les contenus d'enseignement et le vécu personnel des élèves.

III/ 3- Et sur « le terrain » ?

Dans la classe (et l'école), nous devons développer le langage extériorisé (parler et écrire), les compétences langagières orales des élèves pour les faire entrer dans l'écrit. « *Le langage, c'est dire, comprendre et réfléchir* ». *1 Demander aux élèves de dire comment ils ont procédé pour effectuer une tâche me permet d'évaluer l'écart avec la commande initiale selon les principes suivants : interpréter, valider, mesurer l'écart. Cette verbalisation permet de comprendre comment les élèves interprètent les consignes, d'avoir accès à ce qu'ils savent et de comprendre leurs stratégies. C'est fondamental pour tous les élèves et encore plus pour les élèves qui rencontrent des difficultés avec les apprentissages scolaires. L'expérience personnelle des élèves de maternelle est très courte (3 à 6 ans de vie) et face aux activités scolaires, l'enfant s'appuie sur cette expérience pour interpréter les demandes de l'école. Ce sont les mises en mots des élèves qui nous permettent de savoir comment ils apprennent, comment ils comprennent et ce qu'ils savent déjà. A partir de ce qu'ils disent de ce qu'ils font, nous pouvons reformuler nos attentes, ajuster notre pratique et ce faisant, assurer des apprentissages sur un mode explicite : l'enseignant et l'élève savent et disent ce qu'ils font, pourquoi et comment ils le font. La verbalisation des stratégies, des savoir-faire, des processus est sollicitée ; l'important n'étant pas d'obtenir « LA » bonne réponse. Confucius affirmait déjà qu'il ne saurait y avoir de *savoir* sans une forme de récursivité du savoir : « Veux-tu que je t'enseigne le moyen d'arriver à la connaissance ? Ce qu'on sait, savoir qu'on le sait ; ce qu'on ne sait pas, savoir qu'on ne le sait pas : c'est savoir véritablement. »*2. L'élève n'est plus placé en situation de deviner mais de reconnaître, d'organiser, de recontextualiser sa pensée, ses connaissances.

Le langage est alors utilisé pour assurer la clarté cognitive nécessaire aux apprentissages. Cette façon de concevoir l'enseignement a pour but d'obtenir une évolution des stratégies, ce qui implique :

- d'écouter l'élève et de donner de la valeur à ses propos ; de dire non pas qu'il a « faux » mais qu'il apprend ;
- de lui demander comment il a procédé (il utilise alors son propre langage pour parler de son intelligence ; il nous faut découvrir sa logique) ;
- de ne pas chercher à avoir « LA » bonne réponse mais attendre toutes les propositions des élèves afin de découvrir comment ils ont compris la demande, comment ils ont interprété la situation d'apprentissage : ils disent ce qu'ils savent et comment ils le savent, où ils en sont de leurs apprentissages.

Le langage leur permet de construire des savoirs. Les enfants se construisent comme élèves ; ils répondent, ils participent à la compréhension de la séance, ils mobilisent des savoirs extérieurs en les recontextualisant. L'enfant est un véritable chercheur : il se pose sans cesse des questions sur lui-même, les autres, le monde qui l'entoure et il reconstruit en permanence ce qu'il sait (plus ou moins partiellement). Pour ce faire, il dépend des échanges avec ses pairs car autrui lui donne accès à des savoirs et savoir-faire, à des nouvelles significations, de nouveaux modes de pensée.

CONCLUSION.

L'évaluation formative met en évidence la nécessité d'une intervention, d'une remédiation, d'une forme quelconque de régulation. Anticiper, prévoir tout ce qu'on peut, mais savoir que l'erreur et l'approximation sont la règle, qu'il faudra constamment « rectifier le tir ». Dans cet esprit, la régulation n'est pas un moment spécifique de l'action pédagogique, elle en est une composante permanente. L'idée que les connaissances, les savoirs, les compétences, les apprentissages... puissent se construire et s'élaborer chez les élèves autrement que par le pouvoir et le savoir de l'enseignant, reste sans doute encore à conquérir dans la pratique, ceci malgré des avancées certaines de la réflexion sur l'importance des interactions sociales dans la classe. L'enseignement devrait donc comprendre une « éducation cognitive » entendue comme la « recherche explicite, dans la mise en œuvre d'une démarche de formation, de l'amélioration du fonctionnement intellectuel des personnes »*1.

Les interactions entre pairs paraissent bien être un formidable levier des apprentissages. Il existe une incitation à l'apprentissage individuel par la vie en petit groupe, par la vie sociale. Afin d'améliorer la maîtrise des élèves dans quelques domaines fondamentaux, l'enseignant doit être à la recherche de régulations plus efficaces des apprentissages de ses élèves, en acceptant d'emblée d'en payer le prix éventuel :

- davantage d'informations à traiter, des informations plus complexes, portant sur des processus d'apprentissage, des modes de fonctionnement, des attitudes et des rapports au savoir autant que sur des acquis ;
- davantage de travail d'observation, d'analyse, de préparation, de suivi...

Une évaluation n'est formative que si elle débouche sur une forme ou une autre de régulation de l'action pédagogique ou des apprentissages. N'allant pas sans régulation individualisée des apprentissages, elle doit s'accompagner d'une transformation de l'enseignement, de la gestion de classe, de la prise en charge des élèves ayant des difficultés. Dans cette optique, l'éducation cognitive devrait trouver une place privilégiée en classe. En effet, elle met l'accent sur l'intégration des connaissances plus que sur leur mémorisation ; sur l'autonomie plus que sur des compétences tangibles ; sur le savoir-apprendre et le développement de stratégies cognitives plus que sur les contenus proprement dits.

La capacité cognitive est habituellement mal révélée par les modes d'évaluation ordinaires dans lesquelles le résultat fait écran devant les cheminements qui l'ont permis. La pratique de l'évaluation est pourtant non seulement légitime mais aussi indispensable, en maternelle comme ailleurs. Il faut simplement faire la distinction entre l'évaluation-bilan et une évaluation que l'on souhaite formative, conçue comme une aide aux apprentissages. C'est une évaluation, allant de pair avec une modification des façons d'enseigner, qui aide l'élève à apprendre, **et** le maître à enseigner.

En effet :

- pour l'élève : même en difficulté, il retrouve une estime de soi, ce qui lui permet de retrouver le désir d'apprendre ; son comportement tend à être moins individualiste car l'obtention de savoirs se fait avec les autres, parfois pour les autres mais jamais contre les autres. L'évaluation devient concertée et motive l'effort.
- Pour l'enseignant : il n'est plus seul à transmettre, il peut ainsi être plus disponible pour le travail en petits groupes (besoins, ateliers, production d'écrits, recherches...). Le travail de cycle s'en trouve fortifié.

A partir d'un certain degré de maturité, la métacognition s'exprime par des « habiletés cognitives » tangibles ou « compétences métacognitives ». Sur une ferme base d'autonomie, ces compétences permettent à l'élève d'évaluer en permanence son capital intellectuel et ses savoir-faire ; d'opérer des transferts de connaissances et combler les déficits (autoformation) ; de faire le meilleur choix dans un éventail de procédures possibles et globalement d'adopter la meilleure stratégie en fonction des objectifs initiaux. Ces fonctionnements ne sauraient se mettre efficacement en place pour une seule année ; ils devraient pouvoir bénéficier d'une certaine continuité tout au long du cursus, ou du moins durant un cycle complet. Il serait bon de repenser une éducation, un enseignement pour la réussite de tous et, pour ce faire, la prise en compte de certains éléments paraît indispensable :

- la place des interactions entre pairs dans la classe, au service de la réussite de tous les élèves ;
- le rôle de la coopération dans laquelle l'enfant deviendra sujet et acteur de sa réussite scolaire ;
- la mise en place d'activités diversifiées.

Tout ceci en liaison directe et permanente avec l'évaluation formative.

Il me paraît important d'affirmer que ces pratiques doivent toujours être questionnées, remises en perspective dans le sens d'une réussite pour tous les élèves. Des voies sont ouvertes, des pistes sont tracées, il convient de se les approprier de façon cohérente et réfléchie. C'est en ce sens que ma recherche se poursuit.

Entre les facteurs idiosyncratiques de l'apprenant et les tâches d'apprentissage ou objectifs de formation, et s'appuyant sur eux, la métacognition se développe par des démarches de type stratégique : auto-évaluation (motivation) et évaluation des difficultés ; fixation de sous-objectifs et d'étapes (planification) ; régulation par ajustements continus (autorégulation). Dans un axe perpendiculaire, ces démarches doivent se déployer plus ou moins explicitement entre les connaissances assimilées (savoir) et les apprentissages prévus ou envisageables.

Comme le précise Xavier Darcos lors de sa conférence de presse du 20 février 2008, « ...pour l'enfant qui commence à peine sa vie d'élève, la réalité de l'école (...) est une source continue de sollicitations nouvelles, de stimulations intellectuelles et d'incompréhensions passagères que viennent résoudre les explications et les exercices proposés par l'enseignant. Elle est une remise en cause permanente de la perception incomplète du monde sur lequel l'enfant avait bâti sa personnalité jusqu'alors (...). L'école primaire est toujours une étape difficile, parce qu'elle s'adresse à des êtres en devenir et parce que son projet pédagogique est exigeant. Mais elle ne doit jamais cesser d'être ambitieuse... ». C'est dans ce sens que nous, enseignants, devons mettre en place des « stratégies pédagogiques » facilitant l'acquisition des savoirs de nos élèves. Quatre notions opératoires apparaissent alors sous la forme de :

- **Concevoir** :
 - séquences et unités d'apprentissage devraient renvoyer autant aux résultats à obtenir ou obtenus qu'aux stratégies mises en œuvre pour ce faire.
 - chaque unité d'apprentissage devrait être élément d'un projet éducatif plus vaste.
- **Gérer** :
 - les espaces et temps d'action devraient être différenciés.
 - les élèves devraient être impliqués dans les prises de décisions et les regroupements devraient être fonctionnels.
 - l'autonomie des élèves dans leurs apprentissages devrait être renforcée par la présence d'outils aussi divers que variés.

- **Animer** :
 - l'enseignant devrait susciter l'interrogation, la recherche, la résolution de problèmes.
 - il devrait favoriser l'autonomie et la prise d'initiatives.
 - il devrait structurer l'individualisation, susciter le progrès.
 - il devrait aménager le contrat didactique et garantir les règles adoptées en commun.

- **Observer / Evaluer** : - l'évaluation / observation devrait être différenciée et de type formative puis formatrice.
 - il devrait exister, dans les classes, une grande quantité d'outils d'évaluation, permettant de multiplier la prise d'informations et de croiser ces dernières (ce qui devrait également faciliter la circulation d'informations enseignants / partenaires).
 - il devrait y avoir un suivi individualisé des progrès ; les élèves devraient chercher à améliorer leurs stratégies.

Nous devons ainsi, en ayant recours à l'évaluation formative puis formatrice, réguler le système d'apprentissage autour de l'intention de « faire apprendre » et de « faire faire des progrès ».

« Transmettre le savoir, c'est guider l'élève vers une forme de liberté et une forme de responsabilité et c'est prendre en même temps, au nom de la société tout entière, l'engagement moral de ne pas échouer dans cette mission. » (Xavier Darcos, conférence de presse, 20.02.2008).

Dans cette perspective de consolidation de l'autonomie, « le développement de l'intelligence est conçu comme le passage progressif de mécanismes hétéro-régulateurs (dont l'activation dépendrait du rôle joué par un tiers, tel l'enseignant ou un pair) à des mécanismes autorégulateurs (dont l'activation dépendrait de l'enfant lui-même.) »*1.

Pour conclure, voici deux citations qui, il me semble, trouvent très bien leur place ici :

- « *Si l'esprit qui dit non sait pourquoi il dit non, il a déjà les moyens de définir son prochain oui.* » Pierre Greco, Encyclopoedia Universalis, 1988 p. 664.
- « *Un proverbe africain dit « si nous donnons un poisson à un homme, il n'aura pas faim pendant une journée, mais si nous lui apprenons à pêcher, il n'aura pas faim le reste de sa vie. » Donner un poisson est analogue à donner une connaissance tandis qu'apprendre à pêcher est analogue à donner une méta-connaissance.* » Jacques Pitrat, « Méta-connaissances », Hermès, Paris, 1990.

BIBLIOGRAPHIE.

- 1) « *L'école maternelle, horaires, objectifs, programmes, instructions* », Editions de 1982, CNDP.
- 2) « *L'école maternelle, son rôle, ses missions* », Paris, MEN, CNDP, 1986.
- 3) « *Livret d'accompagnement des programmes ; pour une scolarisation des tous petits* ».
- 4) « *Vers une pratique de l'évaluation formative* », L.Allal, Bruxelles : De Boeck, 1991.
- 5) « *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation* », G. de Landsheere, Paris : PUF, 1979, p.113.
- 6) « *Loi d'orientation sur l'éducation* », Bulletin Officiel n°4, 31 août 1989.
- 7) « *Les cycles de l'école primaire* », Ministère de l'Education Nationale, CNDP-Hachette, 1991.
- 8) « *Le langage à l'école maternelle* », Viviane Bouysse, conférence, 26.05.2006.
- 9) « *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle* », M. Brigaudiot, Hachette, 2000.
- 10) « *Métacognition et formation des enseignants* », P.A. Doudin, Martin (D)
- 11) « *L'Education cognitive : modèle et méthodes pour apprendre à penser* », E. Loarer, Revue Française de Pédagogie, 1998, 122.
- 12) « *Améliorer l'efficacité de l'école primaire* », Rapport Ferrier, juillet 1998.
- 13) « *Penser et agir l'éducation ; de l'intelligence du développement au développement des intelligences* », Charles Hadji, Collection Pédagogies, 1992.
- 14) « *Sociologie de l'évaluation scolaire* », Pierre Merle, Que sais-je ?, PUF, 1998.
- 15) « *Apprendre à l'école – Apprendre l'école ; Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle* », Elisabeth Bautier, Pédagogie / Formation, 2006.
- 16) « *Vers une pratique de l'évaluation formative ; Matériel de formation continue des enseignants* », Linda Allal, De Boeck Université, Pédagogies en développement, 1999.

- 17) « *Comment motiver votre enfant à l'école ; du CP à la 3^{ème}.* », Mireille Fronty, 2007.
- 18) « *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire* », J.S. Bruner, Paris, PUF, 1983.
- 19) « *Enseigner l'EPS dans le premier degré : articulation de savoirs disciplinaires et de mises en œuvre pédagogiques* », C.Mérini (IUFM Versailles, Université Paris-Sud), proposition d'article à la Revue EPS1, Juin 1995
- 20) « *Parler ensemble à l'école maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit* », A. Florin, Paris, Ellipses, 1999.
- 21) « *La maîtrise de la langue à l'école* », Paris, MEN, CNDP et Savoir Livre, 1992.
- 22) « *Programmes de l'école primaire* », Paris, MEN, CNDP, 1995.
- 23) « *Horaires et Programmes d'enseignement de l'école primaire* », MEN, B.O Hors série n°1 du 14 février 2002.
- 24) « *Mise en œuvre de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* », MEN, B.O n°31 du 1^{er} Septembre 2005.
- 25) « *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* », MEN, CNDP/XO Editions, 2002.

ANNEXES.
