



# Le carnet de suivi des apprentissages, quelles adaptations pour Mayotte ? Les obstacles à une mise en œuvre pertinente

Joseph Mpondo-Sadey

## ► To cite this version:

Joseph Mpondo-Sadey. Le carnet de suivi des apprentissages, quelles adaptations pour Mayotte ? Les obstacles à une mise en œuvre pertinente. Education. 2019. dumas-03015685

**HAL Id: dumas-03015685**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03015685>**

Submitted on 20 Nov 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Département de Sciences de l'éducation



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de La Réunion



## MÉMOIRE DE MASTER

### DEUXIÈME ANNÉE MASTER

*Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation*

Mention Premier Degré – Parcours Professeur des écoles

## LE CARNET DE SUIVI DES APPRENTISSAGES QUELLES ADAPTATIONS POUR A MAYOTTE ? Les obstacles à une mise en œuvre pertinente !

**Présenté et soutenu par**

Joseph MPONDO SADEY, n° 20170475  
Groupe 04

**Année universitaire 2018 - 2019**

**Directeur de mémoire :**

Pascal, MERIEL, PRAG EPS

**Jury :**

Jean-Jacques, SALONE, Responsable DSE  
Pascal, MERIEL, PRAG EPS  
Mireille, JACQUES, EMF



# SOMMAIRE

<b>SOMMAIRE .....</b>	<b>2</b>
<b>I INTRODUCTION .....</b>	<b>5</b>
<b>II HISTOIRE DE LA MATERNELLE .....</b>	<b>7</b>
II.1 « LES POÊLES À TRICOTER » .....	7
II.2 LES « INFANT SCHOOLS » .....	8
II.3 LES SALLES D'ASILE .....	9
II.4 MISE DES SALLES D'ASILE SOUS TUTELLE .....	10
II.5 LES ÉCOLES MATERNELLES .....	12
II.6 SCHOOLIFICATION DE LA MATERNELLE EN FRANCE .....	14
II.6.1 DE 1830 À 1880, MISE SOUS TUTELLE DES SALLES D'ASILE : .....	15
II.6.2 DE 1881 AUX ANNÉES 1970 : PARENTHÈSE KERGOMARD, L'ENFANT D'ABORD .....	16
II.6.3 ANNÉES 1970 À 1990 : PHAGOCYTOSE DE LA MATERNELLE PAR L'ÉLÉMENTAIRE, .....	17
<b>III EVOLUTION DE L'ÉVALUATION .....</b>	<b>19</b>
III.1 L'ASCENSION DE LA NOTE .....	20
III.1.1 LE MODÈLE JÉSUITE .....	20
III.1.2 L'ÉCOLE, UNE IMMENSE GARE DE TRIAGE .....	21
III.1.3 MAIS LA NOTE EST PORTEUSE DE CONTRADICTIONS .....	22
III.1.4 ECHAPPER AUX CONTRADICTIONS DE LA NOTE, UN CHŒUR À PLUSIEURS VOIX .....	23
III.1.5 COMMENT « RENDRE L'ÉLÈVE CONSCIENT DE LA DÉMARCHÉ QU'IL UTILISE, ET DE LA FAÇON DONT IL PEUT L'AMÉLIORER » .....	24
<b>IV APPROCHE PAR COMPÉTENCES .....</b>	<b>25</b>
IV.1 L'APPROCHE PAR COMPÉTENCE, UNE IDÉE EUROPÉENNE .....	25
IV.2 L'APPROCHE PAR COMPÉTENCE EN FRANCE .....	27
IV.2.1 LE PREMIER SOCLE COMMUN S3C .....	27
IV.2.2 LE DEUXIÈME SOCLE COMMUN, LE S4C .....	28
IV.2.3 SOCLE 4C ET MATERNELLE .....	29
IV.3 QU'EST-CE QUE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCE ? .....	31
IV.3.1 LA COMPÉTENCE AU SENS DE L'ÉDUCATION .....	31
IV.3.2 COMMENT L'ENFANT APPREND-IL ? .....	32
IV.3.3 PROPOSITION DE DÉFINITION DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCE .....	35
<b>V EVALUATION DANS UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCE .....</b>	<b>36</b>
V.1 QU'EST-CE QU'ÉVALUER DANS UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCE ? .....	36
V.2 LA FONCTION DE L'ÉVALUATION DANS L'APPROCHE PAR COMPÉTENCE .....	37
<b>VI SUIVI DES APPRENTISSAGES EN MATERNELLE, QUE DISENT LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES ? .....</b>	<b>38</b>
VI.1 L'ÉVALUATION EN MATERNELLE .....	38
VI.2 LES OUTILS DE SUIVI DES APPRENTISSAGES .....	39
VI.2.1 LA FICHE DE SYNTHÈSE .....	39
VI.2.2 LE CARNET DE SUIVI DES APPRENTISSAGES PERMET DE RENDRE COMPTE DES PROGRÈS DE L'ÉLÈVE .....	39
<b>VII CONTEXTE, CONTEXTUALISER, CONTEXTUALISATION .....</b>	<b>42</b>
VII.1 UN CONTEXTE MULTIDIMENSIONNEL, DES CONTEXTES MULTIPLES .....	42

<b>VII.2</b>	<b>LE CONTEXTE, CONTOUR ET ARRIÈRE-PLAN DE LA SITUATION D'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE .....</b>	<b>43</b>
<b>VII.3</b>	<b>LES DANGERS DE LA NON CONSIDÉRATION DES ÉLÉMENTS MULTIPLES DES CONTEXTES .....</b>	<b>43</b>
<b>VII.4</b>	<b>CONTEXTUALISER/CONTEXTUALISATION. ....</b>	<b>44</b>
<b>VII.5</b>	<b>CE QUE NOUS RETIENDRONS .....</b>	<b>45</b>
<b>VIII</b>	<b>METHODOLOGIE.....</b>	<b>46</b>
<b>VIII.1</b>	<b>L'ARCHITECTURE DE LA FORMATION DES PES À MAYOTTE.....</b>	<b>47</b>
<b>VIII.2</b>	<b>L'ENQUÊTE PRÉLIMINAIRE .....</b>	<b>47</b>
VIII.2.1	L'ÉCHANTILLON DE L'ENQUÊTE PRÉLIMINAIRE .....	48
VIII.2.2	L'ENQUÊTE PRÉLIMINAIRE : ANALYSE.....	48
VIII.2.3	CONCLUSION DE L'ENQUÊTE PRÉLIMINAIRE.....	51
<b>VIII.3</b>	<b>L'ENQUÊTE DE RECHERCHE.....</b>	<b>51</b>
VIII.3.1	LES ENTRETIENS AVEC UNE TECHNIQUE DE SUBSTITUTION .....	51
VIII.3.2	LE QUESTIONNAIRE (QU'ON NOMMERA QUESTIONNAIRE2).....	52
VIII.3.3	LES ÉCHANTILLONS.....	53
<b>IX</b>	<b>L'ENQUÊTE DE RECHERCHE .....</b>	<b>54</b>
<b>IX.1</b>	<b>LES ENTRETIENS AUPRÈS DES ENSEIGNANTS.....</b>	<b>54</b>
IX.1.1	COMBIEN D'ÉVALUATION : .....	54
IX.1.2	COMMENT ÉVAL .....	55
IX.1.3	DESTINATAIRES.....	55
IX.1.4	L'ÉLÈVE A-T-IL ACCÈS À SES ÉVALUATIONS DES ANNÉES ANTÉRIEURES ?.....	55
IX.1.5	UNE VISION RADICALE DE L'ÉVALUATION .....	56
IX.1.6	LE LIVRET DE PROGRÈS ET DE SUIVI : .....	56
IX.1.7	PROBLÈME DE CONTEXTE.....	57
IX.1.8	QUE POURRAIENT-ILS PROPOSER À LA PLACE DE CE QU'ILS FONT ? .....	58
IX.1.9	POURQUOI NE SE LANCENT-ILS PAS ? .....	58
IX.1.10	L'APPROCHE PAR COMPÉTENCE ÇA TE DIT QUELQUE CHOSE ? C'EST QUOI UNE COMPÉTENCE ?.....	59
<b>IX.2</b>	<b>QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE.....</b>	<b>59</b>
IX.2.1	LES DOCUMENTS EN ACCÈS LIBRE .....	59
IX.2.2	COMBIEN D'ÉVALUATIONS AVEZ-VOUS RÉALISÉ DEPUIS JANVIER 2019 ? .....	60
IX.2.3	QUAND ÉVALUEZ-VOUS VOS ÉLÈVES ? .....	60
IX.2.4	POURQUOI ÉVALUER SES ÉLÈVES ? .....	61
IX.2.5	COMMENT SONT ÉVALUÉS LES ÉLÈVES ? .....	61
IX.2.6	QUI EST DESTINATAIRE DES ÉVALUATIONS ?.....	61
IX.2.7	A QUOI SERVENT LES ÉVALUATIONS .....	62
IX.2.8	COMMENT SONT-ELLES TRANSMISES À LEURS DESTINATAIRES ? .....	62
IX.2.9	QUELS SONT LES OUTILS DE COMMUNICATION AVEC LES FAMILLES ?.....	62
IX.2.10	QUE POUVEZ-VOUS DIRE SUR L'ÉVALUATION ? .....	63
IX.2.11	CINQ MOTS OU EXPRESSION CLÉS SUR L'ÉVALUATION .....	63
IX.2.12	ÊTRE COMPÉTENT .....	63
IX.2.13	LA COMPÉTENCE.....	64
IX.2.14	QUE VOUS ÉVOQUE « L'APPROCHE PAR COMPÉTENCE » .....	64
IX.2.15	CINQ MOTS OU EXPRESSION CLÉS SUR « L'APPROCHE PAR COMPÉTENCE » .....	64
IX.2.16	L'ÉLÈVE A-T-IL ACCÈS À SES ÉVALUATIONS DES ANNÉES ANTÉRIEURES ?.....	65
IX.2.17	POURQUOI RÉALISER UN SUIVI DES APPRENTISSAGES ? .....	65
IX.2.18	QUELS SONT LES OUTILS DE SUIVI DES APPRENTISSAGES EN CYCLE 1 ? .....	66
IX.2.19	QUI SONT LES DESTINATAIRES DU SUIVI DES APPRENTISSAGES ? .....	66

IX.2.20	QUI SONT LES PARTENAIRES DANS LE SUIVI DES ÉLÈVES ? .....	66
<b>X</b>	<b>CONFRONTATION .....</b>	<b>67</b>
X.1	EVALUER, UNE COMPÉTENCE CLÉ DE L'ENSEIGNANT .....	67
X.2	ENTRE LA FAUTE ET L'ÉTAPE, L'ERREUR CHERCHE SA PLACE.....	69
X.3	LA PRISE EN COMPTE DES ÉLÉMENTS DU CONTEXTE .....	69
X.4	L'AUTO PRESSION DES ENSEIGNANTS.....	71
X.5	LE PARADIGME DE LA COMPÉTENCE .....	71
<b>XI</b>	<b>CONCLUSION.....</b>	<b>72</b>
<b>XII</b>	<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>74</b>
<b>XIII</b>	<b>TABLE DES ILLUSTRATIONS .....</b>	<b>82</b>
<b>XIV</b>	<b>ANNEXES.....</b>	<b>83</b>
XIV.1	ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE DE L'ENQUÊTE PRÉLIMINAIRE.....	83
XIV.2	ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE.....	84

# I INTRODUCTION

Mayotte le plus jeune département de France est un territoire en pleine mutation, qui se cherche une identité entre tradition et modernité, dans un contexte économique fragile, dans un climat social dégradé. Dans ce contexte, l'école est un levier essentiel pour le développement de l'île. Le projet académique 2015-2018 vise à accueillir et faire réussir les élèves en associant bienveillance, rigueur et exigence. L'objectif est clairement la réussite des élèves comme la clé d'un avenir personnel, citoyen et professionnel.

Cependant, l'écolier mahorais et son enseignant sont confrontés d'un côté à une tradition dite orale, dans laquelle la transmission des savoirs et des compétences se fait d'Homme à Homme dans un partage de parole partagées dont ils ont perdu les échos, et de l'autre, l'école de la République à Mayotte dont les programmes et les instructions sont décidées à 8 000 Km de Mayotte, dans un autre contexte. Comment alors éviter de grever l'avenir de l'île par des transferts sans adaptation ? La question posée ici est celle de la contextualisation des outils pédagogiques ainsi que des situations d'apprentissage-enseignement et des objets de savoir, et pour ce qui concerne ce mémoire, c'est la question de la contextualisation du carnet de suivi des apprentissages en cycle 1 à Mayotte. En effet, le décret n° 2015-1929 du 31-12-2015 relatif à l'évaluation des acquis scolaires des élèves et au livret scolaire, à l'école et au collège instaure pour l'école maternelle, un carnet de suivi des apprentissages (CSA). Quelles adaptations pour une meilleure pertinence à Mayotte ?

Ce mémoire s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche-action pour contextualiser le CSA en s'appuyant sur les représentations des attendus et compétences des programmes officielles du point de vue des élèves des écoles primaires, de leurs familles et des enseignants ainsi que sur leurs attentes. Nous réaliserons avec les élèves une banque de ressources contextualisées suffisamment large pour garantir à l'enseignant sa liberté pédagogique et lui permettre de construire un carnet qui est adapté et ressemble à sa classe particulière. Une utilisation dématérialisée pourra favoriser la co-évaluation et l'auto-évaluation.

Dans ce cadre, l'objectif du présent mémoire est de faire un état des lieux des usages et des mises en œuvre du CSA pour en dégager les obstacles et envisager par la suite les adaptations nécessaires à une mise en œuvre plus pertinente pour l'île, c'est-à-dire porteuse de sens pour les membres de la communauté éducative.

Nous envisagerons l'évolution de la maternelle, des « poêles à tricoter » à une « école de plein exercice » qui fait peser sur elle la pression évaluative du système scolaire. Puis à travers

l'évolution de l'évaluation nous assisterons à l'ascension et aux contradictions de la note. Pour appréhender l'évaluation dans le paradigme actuel nous définirons l'approche par compétence. Après les préconisations pour la maternelle, la méthodologie de notre investigation, la confrontation entre la réalité du terrain et la théorie permettra de dégager en conclusion, les obstacles à la mise en œuvre du CSA à Mayotte.

## II HISTOIRE DE LA MATERNELLE

### II.1 « Les poêles à tricoter »

Les premières structures d'accueil pour la petite enfance en France remonte à la 2e moitié du XVIIIe siècle.

L'industrialisation de la France est allée de pair avec le travail des femmes. L'activité de nourrice s'est développée en parallèle. Celles qui avaient quelques moyens déléguaient la protection leurs enfants à des nourrices souvent dans les campagnes. Pour les enfants des pauvres, il y avait la rue ou des sortes de refuges dont Fallot (1911) nous donne ici une description « Dans une pièce le plus souvent mal aérée, mal éclairée, malpropre, servant à la fois de salle de classe, de cuisine, de salle à manger, de chambre à coucher, une femme, presque toujours une ignorante, recevait dix, vingt ou même trente enfants, qui jouaient, criaient ou dormaient tout le jour. Pas plus que les familles, la ménagère qui les gardait ne se doutait qu'on pût utiliser le temps au profit de leur éducation. Un était gardeuse d'enfants comme on eût été gardeuse d'oisons ; c'était un métier qui permettait de rester à la maison ; on n'y voyait rien autre chose » (Fallot, 1911). Dans les deux cas les enfants étaient livrés à eux-mêmes, sans surveillance, sans éducation.

Fallot (1911), rapportant les propos du pasteur Oberlin, cité par Ferdinand Buisson, à savoir « Depuis les deux années que j'exerce mes fonctions, l'éducation négligée de tant d'enfants dans ma vaste paroisse m'a toujours causé bien du chagrin » (Ibid), montre que le pasteur était frappé par le désœuvrement de ces jeunes enfants. C'est la raison pour laquelle il crée en 1771 dans une vallée des Vosges, au Ban-de-la-Roche, les « poêles à tricoter » : dans une maison, une pièce avec son poêle et sa chaleur bienvenue en hiver, est consacrée à l'accueil des enfants, sous la direction des « conductrices de la tendre enfance » » (Musée protestant, 2019).

Dans les « poêles à tricoter » le programme vise à apprendre aux enfants : «

- 1 à déposer les mauvaises habitudes ;
- 2 à acquérir l'habitude de l'obéissance, de la sincérité, de la débonnairété, du bon ordre, de la bienfaisance, etc. ;
- 3 à connaître les lettres minuscules ;
- 4 à épeler sans livres ;
- 5 à bien prononcer les syllabes et les mots difficiles ;
- 6 la dénomination française juste des choses qu'on leur montre ;



7 les premières notions de la morale et de la religion ».

Ceci est la tâche de la première classe de l'école des plus jeunes. Cette école comprend trois classes ; au sortir de la troisième, l'élève doit savoir lire couramment, écrire lisiblement, additionner, soustraire, multiplier, diviser, et cela sur le tableau noir.

« Les familles, exclues du processus éducatif, sont néanmoins tenues au courant des résultats et des progrès des enfants grâce au système des récitations publiques, valorisant le caractère scolaire des « poêles à tricoter » au sein de la population » (Musée protestant, 2019).

Cependant, le modèle d'Oberlin ne résistera pas aux « infant schools ».

## **II.2 Les « Infant schools »**

A la même époque que les « poêles à tricoter », le modèle des infant schools se développe au Royaume uni sous la houlette de Robert Owen, un riche industriel écossais connu aussi pour ses idées réformatrices inspirées des lumières. Il voulait impulser un changement de société. L'éducation est au centre de son projet de réforme « a new view if society (1816) ». Il crée ainsi une « infant school » (école enfantine) au sein de son usine de New Lanark, pour permettre aux femmes de travailler et protéger les enfants des dangers de la rue. Elle reposait sur dix règles qui organisait la formation :

- 1 pas de brimades ou de punition pour les enfants ;
- 2 une bienveillance continuelle envers les enfants ;
- 3 l'instruction par des conversations familières, il a toujours été permis à l'apprenant de poser des questions ;
- 4 il faut répondre à ces questions de façon rationnelle, et tout désir de savoir doit être satisfait ;
- 5 l'école n'avait pas d'horaires fixes, quand on atteignit la surcharge cognitive, on changeait d'activité pour passer aux activités physiques ou à la musique ;
- 6 l'exercice de la discipline militaire pour permettre d'enseigner l'ordre, l'obéissance et la justesse, pour améliorer le transport, et les préparer à défendre leur pays. On leur a appris à bien danser, pour améliorer leur estime de soi, leurs comportements, leur santé ;
- 7 Mais dès les premiers signe de lassitude, revenir aux leçons en classe ;
- 8 Amener les enfants à se familiariser avec les jardins, les vergers, les champs et les bois, les animaux domestiques et l'histoire naturelle ;
- 9 Former les enfants de la classe ouvrière à penser et à agir rationnellement ;

10 Les placer dans un environnement supérieur à celui des enfants de toute classe. Il confia la direction de cette première école enfantine à James Buchanan, un de ses ouvriers. « J'avais maintenant terminé la première institution pour la formation du caractère du nourrisson et de l'enfant - les nourrissons y étant accueillis dès qu'ils pouvaient marcher. J'ai facturé aux parents trois shillings par an pour chaque enfant, et ils ont payé de leur plein gré » Après cette première expérience concluante, Henri Brougham alors parlementaire chargea Buchanan de parsemer Londres d'écoles enfantines. Le succès des infant schools traversa les frontières du Royaume uni et inspira les salles d'asile en France

### II.3 Les salles d'asile

En France, Emilie Mallet née Oberkampff (1794 – 1856) et Madame la Marquise de Pastoret mobilise d'autres femmes de la « haute société » pour la mise en place des salles d'asile. Le lancement a lieu le 4 mai 1826, La Marquise de Pastoret est présidente et Mme Mallet trésorière, le comité des dames d'asile était né. Au cours de l'été 1826 la première salle d'asile ouvrit ses portes pour accueillir 80 enfants de 18 mois à 7 ans. Denys Cochin alors Maire du XII<sup>e</sup> arrondissement de Paris (l'arrondissement le plus pauvre de la capitale) à cette date sollicita les dames d'asile pour y installer les salles d'asile. « C'est pour suppléer, dit-il, aux soins, aux impressions, aux enseignements que chaque enfant devrait recevoir de la présence, de l'exemple et des paroles de sa mère, qu'il a paru nécessaire d'ouvrir des salles d'hospitalité et d'éducation en faveur du premier âge ». (Gossot, 1911) Mais au préalable il convainquit Mme Millet d'aller étudier les « infant schools » sur place. « Accompagnée de son mari, elle part pour l'Angleterre, et, munie de lettres de recommandation qui facilitent sa mission, elle y passe deux mois à visiter les écoles, en rapporte une étude complète qu'elle met en rapport avec notre esprit national... » (Ibid). A son retour elle écrit :

il faut, beaucoup de chants dans les écoles de la première enfance, des paroles simples qui retracent les actions de la vie, des airs faciles et doux. En se promenant, en parlant, on s'interrompt pour chanter ; n'oublions pas que d'aussi jeunes enfants ont besoin d'exercice et d'air, et que, pour ranimer l'attention toujours trop tôt fatiguée de ces petits élèves, varier beaucoup est un point essentiel. Si la mémoire ne fournit pas assez, apprenez ou lisez un conte ; retenez-en l'esprit, et, avec des paroles à vous, qu'ils comprendront mieux que celles d'un livre, vous le leur répéterez. Cette leçon peut être faite avec avantage le matin, à la suite de la prière ; si elle les amuse, elle les rendra exacts à l'heure ; et, dans le

cas où ils ne le seraient pas, ne point l'entendre sera une véritable punition. Le lendemain, recommencez le même conte, mais arrêtez-vous sur chaque phrase, et, si les enfants l'achèvent, vous voilà certain qu'ils ont été attentifs. Ne croyez pas qu'il soit nécessaire de l'aire à cet effet une grande provision d'anecdotes ; on peut répéter souvent aux enfants les mêmes récits, en les variant très peu, mais il faut que les circonstances en soient vraiment attachantes, et que la morale en soit évidente, afin de meubler leur mémoire de saines maximes et de vérités positives » (Defodon, 1933).

C'est ainsi qu'en 1827 la première salle d'asile inspirée du modèle anglais est ouverte à la rue des Martyrs. Mais Denis Cochin ambitionnait de rattacher les salles d'asiles à l'école primaire. « Ayant reconnu, après quelques années d'administration en qualité de maire d'un arrondissement de Paris, qu'il était désirable d'accroître le bien-être de la population par la fondation d'une salle d'asile, et d'en faire une section nécessaire d'un établissement d'éducation primaire, je formai le projet de bâtir une maison-modèle contenant des classes de toute espèce et pour tous les âges » (Ibid). En quelques années, les salles d'asile envahissent le territoire. La circulaire Adolphe Thiers du 05 mars 1833 abonde dans ce sens et introduit le contrôle des préfets sur les salles d'asile : « et tel semble devoir être le but principal des salles d'asile, qui formeraient le premier degré de l'enseignement élémentaire, et que, par cette raison, on pourrait appeler plus justement petites écoles ou écoles de l'enfance » (Thiers, 1833). Il était alors Ministre Secrétaire d'état du commerce et des Travaux publics. F. Guizot (1833) alors ministre de l'instruction publique abonde dans le même sens en déclarant par circulaire aux recteurs que « les salles d'asile sont nécessaires pour préparer aux écoles primaires les enfants à qui leur jeune âge ne permet pas encore de les suivre (...) ; ... Je vous invite donc à faire tous vos efforts pour que la population au milieu de laquelle vous vivez comprenne l'utilité des divers genres d'écoles dont l'ensemble constitue le système général de l'enseignement primaire... » (Guizot, 1833).

## **II.4 Mise des salles d'asile sous tutelle**

Voilà les salles d'asile intégrées dans le système de l'enseignement primaire comme « le premier degré de l'éducation enfantine » (Salvandy & Louis-Philippe, 1837). En 1837, « 800 asiles sont ouverts ; plus de 2300 enfants y sont élevés » (Ibid). Mais jusque-là « c'était alors une œuvre essentiellement charitable » (Ibid). Or c'est à l'administration de « veiller à la

direction intellectuel et morale de l'éducation à tous les âges et dans tout le royaume » (Ibid), Narcisse Achille, comte de Salvandy alors Ministre de l'instruction publique, propose que les asiles passent sous le contrôle de l'administration. L'ordonnance royale sur l'organisation des salles d'asile entérine le passage de ces salles sous administration de l'Etat. L'article 1 définit le programme : « les enfants des deux sexes peuvent être admis, jusqu'à l'âge de six ans accomplis, pour recevoir les soins de surveillance maternelle et de première éducation que leur âge réclame » (Salvandy & Louis-Philippe, 1837).

De la première salle créée en 1827, on est passé à 102 salles réparties dans 35 départements en 1935. Mais désormais les salles d'asile sont sous la tutelle du ministère de l'instruction publique.. Cette mise sous tutelle va se préciser dans les différents domaines comme le recrutement, le financement, les programmes...

Les familles aisées louaient les services d'une nourrice qui les suppléaient dans la garde de leurs enfants. Pour les familles pauvres, les poêles à tricoter voulaient préserver les enfants des dangers de la rue et leur donner de bonnes habitudes. Calquées sur le modèle écossais, les salles d'asile ambitionnaient d'offrir aux femmes une nouvelle liberté de travailler. D'abord issus de la charité mondaine, ces salles vont peu à peu passer sous la tutelle de l'Etat. L'arrêté du 24 avril 1838 définit les normes, les horaires des salles d'asile et réglemente la fonction de surveillant de salles d'asile. Ce texte met également en place différents registres obligatoires dont le registre des inscrits jour par jour et le registre des inspections qui constatera le nombre d'enfants présents, leurs occupations du moment... On peut comparer ces registres au cahier d'appel et au cahier journal actuels.

Divers textes vont organiser les salles d'asile, le recrutement et la formation des surveillants des salles d'asile. Jusqu'en 1855, les hommes aussi peuvent être surveillants mais après cette date, les fonctions de direction et de surveillance de ces salles sont réservées aux femmes. Un des premiers tournant intervient en 1848.

Depuis les poêles à tricoter d'Oberlin les structures d'accueil de la petite enfance ont toujours allié hospitalité, instruction et éducation. Une fois les enfants « mis à l'abri d'une foule dangers physiques et moraux » (Pelet de la Lozère, 1836), il fallait les faire « déposer les mauvaises habitudes » et acquérir les bonnes habitudes ainsi que des notions de morale et de religion ; mais les enfants commençaient aussi à apprendre à lire. Dans les Vosges, Oberlin avait trouvé le moyen de rendre compte aux familles des progrès des enfants. En Ecosse, Robert Owen prend en compte le bien-être de l'enfant en interdisant les brimades, en prônant la bienveillance continue, en intégrant la capacité d'attention et la notion de surcharge cognitive dans l'instruction dispensée. Les salles d'asile sont au départ « la nouvelle liberté des mères

ouvrières... d'aller au travail » (Plaisance & Dajez, 1995). Issues au départ de la charité mondaine, elles passent sous la tutelle du ministre de l'instruction publique en 1836, avec un cadre qui se précise. Elles « se présentent sous deux aspects différents : ... maisons d'hospitalité ; maisons d'éducation » (Pelet de la Lozère, 1836). Le ministre demande que « la durée des occupations soit proportionnée à leur âge » (Ibid) et introduit notamment la socialisation en parlant de « ... bienveillance mutuelle, qui les préparent à une vie honnête, décente et chrétienne » (Ibid). Ici aussi, il faut éviter la surcharge cognitive et donner au travail « la forme d'un amusement » (Ibid). Par ailleurs « l'instruction devra être rigoureusement bornée aux premiers et plus simples éléments de la lecture et de l'écriture, à la connaissance des chiffres ordinaires et de quelques nombres, ... et de morale, à quelques notions tout à fait usuelles d'histoire naturelle ». (Ibid).

## **II.5 Les écoles maternelles**

Le passage des salles d'asile à l'école maternelle est dû principalement à 2 femmes, Marie Pape-Carpentier et Pauline Kergomard.

A l'âge de 19 ans en 1835 Marie Pape-Carpentier dirige la salle d'asile de la Flèche avec l'aide de sa mère. Puis La ville du Mans lui propose de prendre la direction de s salle d'asile. Elle proposa dans « conseils sur la direction des salles d'asile » sa vision des réformes à faire pour améliorer cette institution. En 1847 elle accepte de diriger l'école de recrutement et de préparation des surveillants, sur proposition de Mme Emilie Mallet et Monsieur de Salvandy les fondateurs. Elle passera 27 ans à ce poste. Elle avait pour l'époque, une approche nouvelle fondée sur l'expérience à travers l'exploration sensorielle. Elle mettait en avant « la leçon de chose qui implique une réflexion par induction et invite l'enfant à émettre des hypothèses » (Berger-Tancerel J. , 2016) Elle met un accent particulier sur la qualité de la relation de l'enfant avec l'éducateur. « Dans l'esprit de Mme Pape-Carpantier, la salle d'asile était une œuvre d'éducation première, d'épanouissement, de développement dans tous les sens, non une œuvre d'instruction » (Brouard, 1911).

C'est sur sa requête l'arrêté du 28 avril 1848 stipule : « Art 1er les salles d'asile, improprement qualifiées établissements charitables par l'ordonnance du 22 décembre 1837, sont des établissements d'instruction publique. Ces établissements porteront désormais le nom d'écoles maternelles. Art. 2. Il est institué, près l'académie de Paris, une école maternelle normale, pour l'instruction des fonctionnaires des écoles maternelles » (Carnot, 1848).

Cependant le terme de salle d'asile continue à être usité et les salles, d'être une structure pour les pauvres jusqu'à l'arrivée de Pauline Kergomard comme Inspectrice générale des écoles maternelles en 1881. En effet la loi du 16 juin 1881 qui établit la gratuité de l'enseignement primaire parle encore de salles d'asile, mais elles font désormais partie du système d'enseignement primaire.

Pauline Kergomard se situe dans la suite de Marie Pape-Carpantier. Après le certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile, Elle est nommée déléguée à l'inspection générale des salles d'asile par Jules Ferry alors ministre de l'instruction publique, puis devient inspectrice générale des salles d'asile en 1881.

Pour elle,

« l'éducation des sens est la base du développement de l'être. [...] Lorsqu'il s'agit des enfants, mettez-vous bien dans l'esprit qu'ils veulent d'abord, par besoin irrésistible, voir, puis toucher (car ils ne voient bien qu'avec les doigts), puis goûter (ils portent tout à la bouche), en un mot, ils veulent agir et vivre ; [...] l'ambition des maîtresses devrait consister à leur enseigner à observer, à écouter, à parler » (Berger-Tancerel J. , 2016).

Par ailleurs, Pour P. Kergomard, l'école doit permettre une mixité sociale. Or le terme « d'asile » renvoie à l'indigence des gens d'en bas et est donc dédaigné par les familles dites aisées. Elle milite donc pour la fin des salles d'Asile et pour la naissance de l'école maternelle qui attirera les classes favorisées sans stigmatiser les autres. « C'est dans l'école, à tous les degrés, que se fait la fusion des différentes classes de la société » (Kergomard, 1881) cité par Dajez (1994). Elle voit dans l'école maternelle l'« école de l'égalité, universelle et non discriminante » (Dajez, 1994).

Grâce au militantisme de Pauline Kergomard « l'école maternelle » entre dans les mœurs notamment par le décret du 2 août 1881 relatif à l'enseignement, au personnel et à l'inspection des écoles maternelles qui stipule que « Art 1er les écoles maternelles (salles d'asile), publiques ou libres, sont des établissements d'éducation où les enfants des deux sexes reçoivent les soins que réclame leur développement physique, intellectuel et moral. Les enfants peuvent y être admis dès l'âge de 2 ans accomplis et y rester jusqu'à ce qu'ils aient atteint l'âge de 7 ans » (Grevy, 1881). Ce décret fixe les objectifs de l'école maternelle, l'organise en deux sections selon l'âge des enfants et leur maturité ainsi que l'effectif maximal. L'arrêté du 28 juillet 1882 clarifie les objectifs de la maternelle et la caractérise : « L'école maternelle a pour but de donner aux enfants au-dessous de l'âge scolaire les soins que réclame leur développement physique,

intellectuel et moral » (Ferry, 1882), et de les préparer ainsi à recevoir avec fruit l'instruction primaire.

L'école maternelle n'est pas une école au sens ordinaire du mot : elle forme le passage de la famille à l'école, elle garde la douceur affectueuse et indulgente de la famille, en même temps qu'elle initie au travail et à la régularité de l'école

Ainsi l'école maternelle n'est plus une simple garderie de charité, elle n'est pas non plus une école comme une autre dont l'objectif serait l'accumulation de connaissance. C'est plutôt une maison d'éducation qui prépare l'enfant à l'instruction de l'école primaire dont elle (la maternelle) devient le premier maillon. On entrevoit clairement l'influence de Pauline Kergomard à travers la prise en compte du développement enfant, une forme non scolaire et le jeu comme forme naturelle de l'activité...

Mais au regard de ce mémoire, le dernier paragraphe semble encore plus important puisqu'il évoque à la fois l'évaluation qui ne doit pas porter sur une somme de connaissances acquises mais mets en avant le bien-être de l'enfant, le plaisir qu'on lui donne et le goût de l'école qu'on lui suscite à travers des activités ludiques. L'objectif des directrices de maternelle est donc de fournir à l'école primaire « des enfants bien préparés à s'instruire ». L'emploi du verbe pronominal préfigure « l'élève acteur de ses apprentissages », concept qui nous paraît récent mais que Ferdinand Buisson alors Inspecteur général de l'instruction publique évoquait déjà en 1878 en ces termes : « Pour la (votre mission) remplir, il faut vous faire aider. Par qui ? [...] L'élève lui-même. C'est votre plus sûr auxiliaire, votre collaborateur le plus efficace. Faites-en sorte qu'il ne subisse pas l'instruction, mais qu'il y prenne une part active, et vous aurez résolu le problème. Au lieu d'avoir à le faire avancer malgré lui en le traînant par la main, vous le verrez marcher joyeusement avec vous » (Buisson, 1878).

## **II.6 Schoolification de la maternelle en France**

VEUTHEY, MARCOUX & GRANGE font état d'une réflexion transnationale en France, en Belgique, en Italie et en Suisse qu'« une logique de schoolification (Garnier, 2016 ; Kaga, Benett & Moss, 2010) des institutions préscolaires existe au de-là de nos frontières » (Leroy, 2016). « L'école première », désigne ici l'institution chargée des enfants avant l'école élémentaire et qui correspond en France à l'école maternelle. Les auteurs observent que dans chacun de ces pays, l'école première est de plus en plus chargée de dispenser des apprentissages premiers, visant à permettre aux enfants-élèves de réussir leur scolarité future.

La schoolification de la maternelle que Pascale Garnier (2016) traduit par « scolarisation » est le passage de la maternelle, d'un espace de prise en charge de la petite enfance focalisé sur l'hospitalité, à une « école de plein exercice » (De Robien G. , 2007). C'est ce que nous appellerons la phagocytose de la maternelle par le système de l'enseignement primaire.

Mais la scolarisation de l'école première en France n'est pas un phénomène récent, il serait même consubstantiel à la prise en charge collective de la petite enfance. En effet, « la première éducation intellectuelle est interprétée comme l'occasion d'anticiper sur l'apprentissage des rudiments – lire, écrire, calculer – et de faire acquérir quelques connaissances à l'enfant » (Luc, 1982). Sans remonter jusqu'aux « poêles à tricoter » d'Oberlin. La scolarisation de la prise en charge de la petite enfance en France s'est faite en plusieurs étapes :

- **De 1830 à 1880, Mise sous tutelle des salles d'asile** : entre hospitalité et éducation le cœur des salles d'asile balance et s'éloigne du bien-être des enfants
- **De 1881 aux années 1970 : parenthèse Kergomard, l'enfant d'abord** : « on avait voulu différencier la maternelle d'un établissement d'assistance : on en avait fait une contrefaçon d'école primaire » (Luc, 1982)
- **Des années 1970 à 1990** : phagocytose de la maternelle par l'élémentaire

### **II.6.1 De 1830 à 1880, Mise sous tutelle des salles d'asile :**

Entre hospitalité et éducation le cœur des salles d'asile balance et s'éloigne du bien-être des enfants

Des sales d'asile à la maternelle, la prise en charge de la petite enfance est allée de pair avec sa scolarisation. Le premier objectif des salles d'asile est de suppléer la mère et donc d'offrir en l'absence de la mère partie travailler, l'hospitalité maternelle aux enfants des indigents et les préserver ainsi des dangers de la rue. Adolphe Thiers parle de « soulagement des classes indigentes » dans sa circulaire aux préfets du 05 mars 1833 accompagnant l'envoi d'une brochure sur la formation et la tenue des salles d'asile.

Elles sont d'abord des « maison d'hospitalité » (Luc, 1982). Mais dès la création des premières salles d'asile en 1827, Denis Cochin ambitionnait déjà « d'en faire une section nécessaire d'un établissement d'éducation primaire » (Defodon, 1933). Pour Adolphe Thiers alors Ministre Secrétaire d'état du commerce et des Travaux publics, les salles d'asiles devraient former « le premier degré de l'enseignement élémentaire » (Thiers, 1833). Il propose même de les nommer « petites écoles » ou « écoles de l'enfance ». Pour le Ministre de l'instruction public



Guizot (1833) « des écoles de genres divers doivent se combiner, s'enchaîner les unes aux autres, et se prêter un mutuel appui... ». Ainsi, les salles d'asile sont intégrées dans l'enseignement primaire dont elles deviennent le premier maillon : « Les salles d'asile, les écoles primaires, élémentaires ou supérieures, les cours d'adultes, tel est le système général de l'instruction primaire » (Guizot, 1833). Avec le passage sous-tutelle de l'Etat, le but principal des salles d'asile est « de commencer l'instruction dès l'âge le plus tendre » (Thiers, 1833). Dans sa circulaire aux recteurs et préfets relative à l'établissement et à l'organisation des salles d'asile, Pelet de la Lozière revient sur les deux aspects de ces salles : elles « sont surtout des maisons d'hospitalité ; ce sont aussi des maisons d'éducation » (Pelet de la Lozère, 1836). Mais « La première enfance n'a besoin que d'une surveillance en quelque sorte maternelle » (Salvandy & Louis-Philippe, 1837). L'arrêté du 24 avril 1838 relatif à la tenue des salles d'asile instaure différents registres à tenir dont un équivalent du registre d'appel et du cahier journal actuels qui ancre les salles d'asile dans la pratique scolaire. Entre hospitalité et éducation le cœur des salles d'asile balance et s'éloigne du bien-être des enfants.

### **II.6.2 De 1881 aux années 1970 : parenthèse Kergomard, l'enfant d'abord**

« On avait voulu différencier la maternelle d'un établissement d'assistance : on en avait fait une contrefaçon d'école primaire » (Luc, 1982)

Sous l'impulsion de Kergomard, les salles d'asile deviennent des écoles maternelles en 1881 et renouent avec l'objectif d'hospitalité : « les enfants des deux sexes reçoivent les soins que réclament leur physique, intellectuel et moral » (Grevy, 1881). Le bien-être de l'enfant passe au premier plan. Kergomard met en avant les activités ludiques et le respect des rythmes de développement de l'enfant. La maternelle est divisée en 2 sections suivant l'âge des enfants. Par ailleurs Il faut considérer l'enfant dans sa globalité. « Le milieu dans lequel l'enfant vit ne regarderait pas l'éducateur ! Quelle hérésie ! » (Lelievre & Plaisance, 1997). Kergomard introduit sans la nommer ainsi, la différenciation pédagogique : « nous faisons fausse route, en confondant le but — qui est de conduire tous les enfants à un même degré de développement moral — avec les procédés qui doivent être différents, vu les inégalités du point de départ, vu les éléments dissolvants qui viennent en maintes circonstances paralyser notre action » (Ibid). La maternelle se dote d'un programme propre et d'une méthode qui se veulent (au moins pour la méthode préconisée) centrés sur les besoins de l'enfant. Pauline Kergomard citée par Elise Terdjman parle même de « crime de lèse-enfance » (Terdjman, 1992) que constitueraient les

enseignements prématurés. Cependant la visée instructionniste n'est pas pour autant abandonnée. A côté de la leçon de chose, la causerie, le chant, les premiers essais de dessin, figurent la lecture, le calcul, la récitation. « L'enseignement du calcul comprend : 1. l'étude de la formation des nombres de 1 à 10 ; 2. L'étude de la formation des dizaines de 10 à 100 ; 3. Les quatre opérations, sous la forme la plus élémentaire, appliquées d'abord à la première dizaine ; 4. la représentation des nombres par les chiffres ; 5. Des application très simples du système métrique (mètre, litre, monnaie » (Grevy, 1881).

### **II.6.3 Années 1970 à 1990 : phagocytose de la maternelle par l'élémentaire,**

L'école maternelle est devenue une étape, le premier maillon de l'école primaire.

Jusqu'en 1882, la maternelle est un monde à part, avec son personnel exclusif issu d'un recrutement et d'une formation spécifiques à la petite enfance. Mais petit à petit, elle va être phagocytée par l'école élémentaire.

L'arrêté du 28 juillet 1882 relatif à l'organisation pédagogique des écoles maternelles publiques et les programmes regroupe dans le même programme l'école maternelle proprement dite à l'époque et les classes enfantines. Or les classes enfantines ont également « un pied » dans l'élémentaire. En 1886 La loi Goblet fusionne l'administration des différents cours de l'école primaire (école maternelle, enfantine et élémentaire) dans une même enceinte, avec cependant des espaces distincts séparés par des « murs de briques » (Dajez, 1994). Dans sa circulaire du 17 septembre 1887, Eugène Spuller transforme les écoles maternelles en classes enfantines dans les communes de moins de 2000 habitants. « A cette section, on conservera les méthodes de l'école maternelle, mais on appliquera à peu près le programme du cours préparatoire de l'école primaire » (Roustan, 1931). Ces écoles enfantines ancrent davantage l'école maternelle dans l'élémentaire au niveau des programmes.

Paour reprendre l'expression de Kergomard (1903), « La maternelle est débordée par l'enseignement primaire » (Gauzente, 2007) de toute part. L'article 62 du décret organique de l'enseignement primaire de 1887, « à dater du 1er janvier 1888, le titre requis pour enseigner dans toutes les écoles énumérées aux paragraphes 1 et 2 de l'article 1 de la présente loi sera le brevet élémentaire » (Grevy, 1887). Les institutrices de la maternelle seront recrutées au même niveau que les celles l'élémentaire et suivront le parcours de formation de ces dernières. En effet, l'article 56 du même décret stipule que « les écoles normales primaires sont des établissements publics destinés à former des instituteurs ou des institutrices pour les écoles

publiques (écoles maternelles, écoles primaires élémentaires, écoles primaires supérieures) » (Idb). A partir de 1921 il n'y a plus de distinction entre les deux personnels. La dernière étape de cette phagocytose est sans doute la disparition en 1972 des inspectrices départementales spécifique aux écoles maternelles. Désormais ce sont les inspecteurs du premier degré, du primaire donc qui se chargeront de la maternelle. A partir de 1977, les hommes aussi ont leur place en maternelle en tant qu'enseignant.

Avec la loi Haby de 1975 relative à l'éducation, l'école maternelle devient un outil de lutte contre l'échec scolaire. L'article 2 précise, en parlant de la formation qui y est dispensée, que « ... elle tend à prévenir les difficultés scolaires, à dépister les handicaps et à compenser les inégalités » (Haby, 1975). Le décret du 28 décembre 1976 relatif à l'organisation de la formation dans les écoles maternelles et élémentaires, organise l'école primaire en 3 cycles : le cycle préparatoire, l'élémentaire et le moyen. Les circulaires d'août et octobre 1977 instaurent une continuité pédagogique entre la maternelle et le cycle préparatoire. Avec la circulaire d'octobre 1977, on retrouve les préoccupations kergomardiennes. L'enfant reprend sa place centrale. Il est impliqué, son rythme et ses besoins sont pris en compte (du moins dans le texte) et l'enseignement contextualisé. L'enfant est devenu « un être total chez lequel interfèrent constamment les différentes formes du développement psychique (moteur, affectif, cognitif, etc.) » (Haby, 1977). L'éducation doit donc être « globale et fonctionnelle, constamment adaptée aux enfants auxquels elle s'adresse ainsi qu'aux milieux et circonstances de vie de ces derniers ». Parce que « si l'on veut former des êtres responsables, il est souhaitable, dès le plus jeune âge, de les impliquer dans l'appréciation des résultats de leur action » (Ibid). Le développement de la réflexivité repose sur la prise en compte de l'hétérogénéité pour apporter des réponses différenciées et adaptées à chaque élève. Cette différenciation implique une certaine liberté pédagogique des enseignants : « il est indispensable de laisser à chaque instituteur, dans le cadre des équipes éducatives et des circonscriptions auxquelles s'adresse ce texte d'orientation, une grande liberté de méthode et d'action » (Ibid).

Mais la circulaire de n° 86 – 046 du 30 janvier 1986 rompt complètement avec les considérations kergomardiennes en abrogeant la circulaire citée ci-dessus et fait définitivement de la maternelle une école comme une autre : « l'école maternelle est une école... Affirmant la priorité de l'éducation... » (Chevénement, 1986). Même si la circulaire conclue que « l'école maternelle respecte chaque enfant : le maître s'adresse à lui comme à une personne en devenir. L'école maternelle est l'école des premières conquêtes. Que l'enfant sente et expérimente les pouvoirs qu'il porte en lui » (Ibd). La contextualisation n'est plus explicite.

La loi d'orientation sur l'éducation de 1989 organise la scolarité en « cycles d'apprentissages » « pour lesquels sont définis des objectifs et des programmes nationaux de formation comportant une progression annuelle ainsi que des critères d'évaluation » (Jospin, 1989). Le texte dit que la maternelle c'est le cycle des pré-apprentissages. Cependant la grande section qui fait partie de la maternelle a un programme à cheval sur la maternelle et l'élémentaire. Ainsi, la grande section ancre l'école maternelle dans le cycle des apprentissages. Avec le décret de 1990 relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles, la maternelle devient le cycle des apprentissages premiers et la grande section de maternelle est rattachée explicitement au cycle des apprentissages fondamentaux : « le cycle des apprentissages fondamentaux, qui commence à la grande section dans l'école maternelle et se poursuit pendant les deux premières années de l'école élémentaire » (Jospin, 1990).

De « l'espace d'avant la scolarité », l'école maternelle est devenue une « école de plein exercice » (De Robien G. , 2007) « centrée sur l'enfant » (Bayrou, 1995), « une étape une étape décisive dans l'appropriation progressive par les élèves des connaissances et des compétences du socle commun » (Nembrini, 2009), un moyen de lutter contre l'échec scolaire. « Première étape pour garantir la réussite de tous les élèves au sein d'une école juste pour tous et exigeante pour chacun... L'école maternelle est une école bienveillante... sa mission principale est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre... » (Robine, 2015).

Cependant la transformation de la maternelle, de centre d'hospitalité de la petite enfance à « une école de plein exercice » préparatoire à l'élémentaire, a fait peser sur elle la pression évaluative du système scolaire. D'une part des évaluations statistiques doivent montrer l'impact global de la maternelle dans les parcours, et ce sont les performances des élèves qui sont évaluées.

Mais avant de parler de l'évaluation des élèves à l'école maternelle aujourd'hui, nous présenterons une évolution de l'évaluation qui nous conduira à l'approche par compétence pour mieux appréhender l'évaluation dans une approche par compétence.

### **III EVOLUTION DE L'ÉVALUATION**

Jusqu'au moyen-âge l'instruction était l'apanage de l'aristocratie qui pouvait engager des précepteurs pour leurs enfants. Au début des temps moderne, le maître vendait son savoir. Celui qui savait lire était payer pour apprendre à lire aux enfants. L'apprentissage était divisé en étapes successives, chacune permettant d'atteindre un objectif intermédiaire. Le maître devait

s'assurer de la réalisation des objectifs au risque de perdre des clients. Si l'enfant n'y arrivait pas, le maître perdait son emploi. Il fallait donc faire entrer les choses dans la tête de l'enfant, coûte que coûte, y compris en tapant. Ce qui impliquait donc pour l'enfant des châtiments corporels lorsqu'il ne donnait pas satisfaction au maître. Ici on évaluait par objectif. L'évaluation de l'élève était aussi celle de l'enseignant.

### **III.1 L'ascension de la note**

#### **III.1.1 Le modèle jésuite**

« La stratégie des jésuites, pour christianiser le monde, était de commencer par christianiser les dirigeants, ceux qui avaient le pouvoir d'influencer ensuite la société... C'est dans cet espoir d'avoir une influence sur les pays européens qu'ils se chargeaient de former les élites » (Cardinet, 1991). Il fallait donc trier les meilleurs dès le départ. « Ce qui caractérise la pédagogie des Jésuites, c'est la discipline, la répétition et la concurrence perpétuelle entre les élèves » ((Maulini, 2003) cité par (Rey & Feyfant, 2014)).

Le modèle jésuite s'est imposé en France. La compétition et le classement sont devenus les moyens de s'élever socialement au milieu des autres. L'école était déjà un « ascenseur social » (Cantat, 2009) qui permettrait à la bourgeoisie d'accéder aux positions dirigeantes jusque-là réservées aux grandes familles selon Cardinet (1991).

La création de l'école royale des ponts et chaussées en 1747 par Daniel-Charles Trudaine installe définitivement hors du cadre religieux, mais sur ses principes, « l'idée de la formation d'une élite très performante capable de diriger tout un pays, dont les principes de classement et de notes vont se diffuser pour former le modèle méritocratique du système académique (Kerrero, 2014) cité par (Rey & Feyfant, 2014)).

La révolution industrielle impose un grand besoin de main d'œuvre. Il s'agissait de former « des masses ouvrières, des gens peu spécialisées, mais disciplinés » (Cardinet, 1991). Pédagogiquement, le modèle est transmissif, le maître détient seul le savoir et les élèves s'abreuvent en silence à sa source. L'évaluation qui vient au terme de l'instruction consiste à trier et classer les élèves les uns par rapport aux autres, les meilleurs, les bons, les moins bons, les mauvais élèves. Ce tri ou classement sont « assis sur des chiffres censés représenter une objectivation du mérite de chacun » (Rey & Feyfant, 2014).

### III.1.2 L'école, une immense gare de triage

L'article 1er de la loi général sur l'instruction publique du 1er mai 1802 organise le système éducatif en strates successives : « art.1. – L'instruction sera donnée :

- 1° Dans les Écoles primaires établies par les communes ;
- 2° Dans les Écoles secondaires établies par des communes ou tenues par des maîtres particuliers ;
- 3° Dans des Lycées et des Écoles spéciales entretenus aux frais du Trésor public » (MEN, 1802)

Le décret du 17 mars 1808 portant organisation de l'université confirme cette organisation en étages et précise pour chaque étage, les objectifs ou les domaines d'apprentissage : « Art. 5. – Les Écoles appartenant à chaque Académie seront placées dans l'ordre suivant :

- 1° Les Facultés pour les sciences approfondies et la collation des grades ;
- 2° Les Lycées, pour les langues anciennes, l'histoire, la rhétorique, la logique et les éléments des sciences mathématiques et physiques ;
- 3° Les Collèges, Écoles secondaires communales, pour les éléments des langues anciennes et les premiers principes de l'histoire et des sciences ;
- 4° Les institutions, écoles tenues par des instituteurs particuliers, où l'enseignement se rapproche de celui des Collèges ;
- 5° Les pensions, pensionnats appartenant à des maîtres particuliers, et consacrés à des études moins fortes que celles des institutions ;
- 6° Les petites écoles, Écoles primaires, où l'on apprend à lire, à écrire et les premières notions du calcul ». Ce même texte institue en son article 16 le baccalauréat comme premier diplôme universitaire qui sanctionne les acquisitions dans les « hautes classes des lycées ».

Le passage d'une strate à l'autre se fait par le billet d'examens auxquels il faut avoir une bonne note pour poursuivre son ascension. C'est ainsi que voit le jour le certificat d'étude primaire (cep) d'abord par la circulaire Victor Duruy du 20 août 1866, puis institué par l'arrêté du 28 mars 1882 de Jules Ferry. Il est « décerné après un examen public, auquel pourront se présenter les enfants dès l'âge de onze ans » (Ferry, 1882). « L'école est une sorte d'immense gare de triage et d'étiquetage des personnes selon leurs compétences. La société du mérite est donc inévitablement une société de la mesure » (Merle, 2007) cité par (Rey & Feyfant, 2014).

Dans sa phase d'industrialisation les pays occidentaux n'avaient besoin que de masses ouvrières capables de suivre les instructions. Le passage au libéralisme consacre l'initiative individuelle comme moteur du développement économique. Il faut maintenant « diffuser au contraire les

compétences » (Cardinet, 1991). On a besoin des individus qui prennent des initiatives pour dynamiser l'économie Française. Le taux de chômage était élevé, le pays accusait un retard technologique. C'est ainsi que Jean-Pierre Chevènement alors Ministre de l'Education nationale, constatant que dans les pays économiquement florissant la proportion de jeunes d'une classe d'âge qui arrivait au niveau du baccalauréat était plus élevée (70% à 80%), décide de « porter à 80% la proportion d'une classe d'âge qui peut aller au niveau du baccalauréat » (Chevènement, 1985) pour l'horizon 2000. Ici, l'objectif pédagogique c'est ce que l'élève doit savoir. Dans ce contexte faire réussir tous les élèves implique de l'enseignant une pédagogie différenciée. Le classement n'est plus le but final de l'apprentissage, l'évaluation doit permettre de s'assurer que chacun a atteint l'objectif et y remédier en cas de besoin. Mais l'évaluation se traduit toujours par une notation chiffrée.

### **III.1.3 Mais la note est porteuse de contradictions.**

En effet, Piéron (1963) cité par Cardinet (1991) a montré la relativité de la réussite au baccalauréat selon le jury. Le « le pourcentage d'admissibles était pour un jury de 31 %, pour un autre de 53 % » (Cardinet, 1991). La conclusion de l'étude de Reuchlin et Bacher (1969) sur le sujet insiste sur le fait que la prise en compte de la note du carnet scolaire n'a pas réduit les écarts.

Pour mieux mettre en évidence ces contradictions, Cardinet (1991) propose une approche systémique. Dans cette approche il fait l'analogie entre l'élève en situation d'apprentissage et le lancement d'une fusée.

« On postule une certaine énergie, qui est la motivation de l'élève à apprendre, et l'existence d'activités didactiques, qui servent de moteur à l'apprentissage. Avant l'étude, d'après les caractéristiques de l'élève, on choisit la didactique la plus appropriée. On peut donc ensuite suivre ses progrès et analyser ses difficultés. Sur cette base, on peut introduire une pédagogie correctrice et modifier les activités d'apprentissage. A la fin du trimestre, ou à certaines échéances, on peut regarder où il se situe et, sur cette base, décider de continuer ou changer de stratégie, (par une réorientation scolaire) » (Ibid).

On voit se dessiner les fonctions de l'évaluation qui sont pour Cardinet « les fonctions de sélection, de régulation et de certification ». La fonction de sélection influe sur les conditions

d'apprentissage, la fonction de régulation permet d'agir sur le processus d'apprentissage et la certification prend en compte le résultat de l'apprentissage. Mais une seule note peut-elle rendre compte de ces trois dimensions ? Une note peut-elle à la fois rendre compte du niveau de l'élèves, du suivi des apprentissages et distinguer les acquis des non acquis ?

### **III.1.4 Echapper aux contradictions de la note, un chœur à plusieurs voix**

#### **III.1.4.1 La voix du Québec**

Le Québec s'est orienté vers la diversification des instruments de mesures. Le Ministère de l'Education « a mis sur pied un système d'épreuves répondant à chacune (des) finalités de l'évaluation : des épreuves prédictives, formatives et sommatives, collectives et individuelles pour suivre le fonctionnement, des classes et des régions, etc. » (Cardinet, 1991).

Cependant, dans cette tentative de rationalisation, les fonctions de l'évaluation sont encore mélangées. Souvent l'évaluation vient sanctionner les attitudes et les comportements de travail. Ainsi, si un élève a bien travaillé, il passe et sinon il redouble. On devrait plutôt se demander « s'il est plus favorable pour l'élève de passer à de nouveaux apprentissages, ou bien de reprendre les notions qu'il n'a pas bien assimilées » (Ibid). L'évaluation prédictive doit se faire « selon une perspective d'avenir, avec un regard tourné vers le futur » (Ibid). Mais devrait-on sélectionner les élèves sur la base de leurs capacités futures ou vaudrait-il mieux donner la chance à l'élève de se former ? J. Cardinet penche pour la seconde solution. Il faut certifier « après-coup les apprentissages réalisés » (Ibid).

Si pour Lamée la fiabilité d'une évaluation certificative réside dans la cohérence entre les objectifs, la formation et l'examen, Cardinet (1991) ajoute le critère de sens : « mais à quoi servirait une évaluation très liée à l'apprentissage, mais qui ne porterait que sur des exercices scolaires, sans rapport avec autre chose ? » (Cardinet, 1991). Ce faisant, il interroge la pertinence d'une évaluation par objectif, et dans le même temps il pose la question de la prise en compte des contextes ou de la contextualisation.

#### **III.1.4.2 La voix de Londres**

Winton Churchill cité par Cardinet (1991) déclarait « je me demande pourquoi les examinateurs ont toujours insisté pour m'interroger sur ce que je ne savais pas, au lieu de me demander ce que je savais » (Ibid).



« Il faudrait rendre compte des savoirs particuliers des élèves plutôt que de vouloir certifier la maîtrise d'objectifs trop généraux » (Ibid). C'est la voix choisie par les anglais et les écossais qui décernent plutôt un profil qui dit « ce que l'élève est capable de faire » (Ibid) dans tel ou tel domaine y compris non scolaire. Cette pratique rapproche l'évaluation certificative de l'évaluation formative. « L'essentiel est que l'élève progresse ; le maître rendra compte plus tard de ce qu'il sait faire » (Ibid). L'évaluation devient formative puisqu'elle contribue à la cognition. Elle se focalise sur la démarche et permet à l'élève de repérer ses erreurs. Cardinet (1991) caractérise cette évaluation par le dialogue entre l'élève et l'enseignant : « on ne dit pas quelque chose sur l'élève, mais on dit quelque chose à l'élève. Le retour d'information lui apprend quelque chose qu'il ne connaissait pas sur la discipline » (Ibid)

### **III.1.5 Comment « rendre l'élève conscient de la démarche qu'il utilise, et de la façon dont il peut l'améliorer ».**

Dans la tentative de rationalisation de la pédagogie, Cardinet (1991) a donc montré que la fonction sélective n'est pas suffisamment précise et qu'il faut certifier après coup. Le jugement de la fonction sélective n'est pas suffisant, « il fallait plutôt conduire la formation aussi loin qu'on le pouvait, et dire ensuite ce que les élèves avaient appris en particulier » (Cardinet, 1991). L'évaluation formative actuelle nous laisse sous une masse d'information ingérable.

Pour Cardinet (1991), le problème c'est que ces tentatives,

« cherchent de l'extérieur, à influencer, l'élève, en changeant l'enseignement, l'évaluation, etc. Mais elles ne prennent pas en compte le vécu de l'élève, ses motivations, sa vision subjective des choses. A mon avis c'est de ce côté qu'il faut chercher maintenant, parce que les philosophes nous font remarquer qu'apprendre est une action purement individuelle. On ne peut pas apprendre pour son élève. On peut seulement lui préparer un milieu favorable » (Ibid).

Piaget (1977) soutient que « la connaissance part d'une action exercée sur les objets... Elle (la connaissance) est toujours une assimilation, c'est-à-dire une interprétation par intégration de l'objet dans des structures antérieures du sujet » (Garvin, 1977). Il pensait que le développement cognitif de l'enfant passait par des stades logiques (sensori-moteur, préopératoire, opérations concrètes, opérations formelles). Au stade sensori-moteur, l'enfant découvre son monde par les objets qu'il utilise. Au stade préopératoire (vers 2 ans), c'est la période des jeux symboliques. La socialisation arrive vers 7-8 ans et l'abstraction vers 11-12 ans.

Cardinet (1991) évoque les travaux de Perret-Clermont (1979) qui s'est intéressée à la période d'incertitude entre deux stades piagétien. Elle a montré que ces stades logiques étaient dépassés parce que « des élèves qui avaient atteint un stade dans une certaine situation sociale, n'étaient pas au même niveau dans une autre » (Cardinet, 1991). Ainsi l'acquisition des savoir dépend des contextes et renvoie au « rôle des interactions sociales à l'intérieur d'un espace protégé par un cadre de structurant... » (Perret-Clermont, 1999). Le niveau de maîtrise dépend des contextes et pour l'école, parmi les éléments du contexte, « c'est l'interaction du maître et de l'élève qui aboutit à la manifestation de la performance » (Cardinet, 1991).

Mais la notion de performance n'est-elle pas déjà en contradiction avec l'approche par compétence à laquelle s'est tournée l'école ? Autrement dit, comment évaluer dans une approche par compétence ? Mais avant tout comment qu'entendons-nous par « approche par compétence » ?

## **IV APPROCHE PAR COMPÉTENCES**

L'approche par compétence est d'abord une idée européenne qui s'est traduite en France notamment à travers les deux « socles communs ». Cet aperçu nous permettra d'entrer dans la notion pour la définir.

### **IV.1 L'approche par compétence, une idée européenne.**

Dans le contexte « d'une mondialisation croissante, une grande variété de compétences sont nécessaires pour s'adapter et s'épanouir dans un environnement en constante évolution. Le programme d'éducation et de formation tout au long de la vie a été conçu à l'origine pour offrir des opportunités d'apprentissage à chaque étape de la vie » (UE, 2016).

Pour répondre à la mondialisation galopante et à l'évolution vers des économies de la connaissance, l'UE mise sur le développement de ses ressources humaines comme principal atout. Le Conseil européen de Lisbonne des 23 et 24 mars 2000 adopte « un cadre européen qui devrait définir les nouvelles compétences de base à acquérir par l'éducation et la formation tout au long de la vie » (UE, 2006)

Les Conseils européens de Stockholm (23 et 24 mars 2001) et de Barcelone (15 et 16 mars 2002) ont adopté les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation européens, ... parmi ces objectifs figure le développement des compétences adaptées à la société de la connaissance. Par ailleurs, le Conseil de l'Europe du 27 juin 2002 insiste sur le fait que « l'éducation et la formation tout au long de la vie doivent couvrir la vie entière, depuis la période préscolaire jusqu'après l'âge de la retraite (Ibid).

L'éducation doit également contribuer à la préservation et au socle culturel commun de la société et à l'apprentissage de valeurs sociales et civiques ...

En 2005, la commission constate que les objectifs de Lisbonne en matière d'éducation et de formation ne sont pas atteints. Déjà en 2004 l'inadéquation entre les « nouveaux emplois » (Ibid) et le niveau de la main-d'œuvre est mise en évidence. C'est pourquoi l'UE demande aux états membres que tous les citoyens acquièrent les compétences dont ils ont besoin. « Le pacte européen pour la jeunesse annexé aux conclusions du Conseil européen de Bruxelles, des 22 et 23 mars 2005, souligne la nécessité d'encourager le développement d'un socle commun de compétences » (Ibid).

Ainsi, le parlement européen et le conseil européen recommandent le 18 décembre 2006

que les États membres intègrent les compétences clés pour tous dans leurs stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie, y compris dans leurs stratégies en faveur de l'alphabétisation pour tous, et utilisent les «Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie — Un cadre de référence européen», ci-après dénommé «cadre de référence», en annexe comme outil de référence, afin d'assurer entre autre que: l'éducation et la formation initiales offrent à tous les jeunes les moyens de développer des compétences clés à un niveau qui leur permette d'être préparés à la vie adulte et qui constitue une base pour de futurs apprentissages et pour la vie professionnelle (UE, 2006).

Les instances européennes préconisent donc un socle commun de compétences clés, bases de l'éducation et la formation tout au long de la vie, qui permette à chacun d'être préparé à la vie adulte.

## IV.2 L'approche par compétence en France

### IV.2.1 Le premier socle commun S3C

En France, prenant appui sur les recommandations de l'Union européenne et sur le rapport Thélot « pour la réussite de tous les élèves » (Thélot, 2004) la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 traduit dans le code de l'éducation « les compétences clés... » (UE, 2006) à travers le socle commun de connaissance et de compétence (S3C). « Après l'article L. 122-1 du code de l'éducation, il est inséré un article L. 122-1-1 ainsi rédigé : « Art. L. 122-1-1. – La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société Ce socle comprend :

« – la maîtrise de la langue française ;

« – la maîtrise des principaux éléments de mathématiques ;

« – une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté ;

« – la pratique d'au moins une langue vivante étrangère ;

« – la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication.

« Ces connaissances et compétences sont précisées par décret pris après avis du Haut Conseil de l'éducation » » (Fillon, 2005).

Mais c'est le décret 2006-830 du 11 juillet 2006 qui instaure véritablement le socle commun en énonçant les connaissances et les compétences que tous les élèves français doivent avoir acquise à la fin de la scolarité obligatoire et en clarifiant les ambitions de l'école.

« Le socle commun est le ciment de la nation : il s'agit d'un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques dont l'acquisition repose sur la mobilisation de l'école et qui suppose, de la part des élèves, des efforts et de la persévérance » (De Robien G. , 2006).

Le socle commun s'organise en sept compétences. Cinq d'entre elles font l'objet, à un titre ou à un autre, des actuels programmes d'enseignement : la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les compétences de base en mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste. Deux autres domaines ne font pas encore l'objet d'une attention suffisante au sein

de l'institution scolaire : il s'agit, d'une part, des compétences sociales et civiques et, d'autre part, de l'autonomie et de l'initiative des élèves (Ibid).

Les programmes d'enseignement scolaires sont désormais déclinés à partir du socle commun, puisque qu'ils doivent conduire à sa maîtrise. « Art. D. 122-2. – Les programmes d'enseignement sont adaptés par arrêté du ministre de l'éducation nationale...en vue d'assurer la maîtrise du socle commun par les élèves, les objectifs de chaque cycle sont précisés ainsi que les repères annuels prioritaires » (Ibid).

Au sens de ce décret, la compétence est « une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi des attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité » (Ibid).

Ce premier socle est organisé en 3 paliers progressifs à valider par les élèves, les palier 1 et 2 concernent l'école primaire. Le palier 3 est validé en fin de collège et le brevet des collèges en atteste la validation. Le suivi des acquisitions se fait à travers le livret personnel de compétences.

#### **IV.2.2 Le deuxième socle commun, le S4C**

L'évaluation de la première phase de mise œuvre du socle commun conclut à sa complexité et à des réajustements « afin qu'il devienne le principe organisateur de l'enseignement obligatoire dont l'acquisition doit être garantie à tous » (Peillon, 2013).

Ce réexamen aboutira dans le cadre de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République à un nouveau socle qui s'ouvre à la « culture » et donc devient le « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » (S4C). Le texte déclare en son article 13 que « la scolarité obligatoire doit garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, auquel contribue l'ensemble des enseignements dispensés au cours de la scolarité. Le socle doit permettre la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel et préparer à l'exercice de la citoyenneté. Les éléments de ce socle commun et les modalités de son acquisition progressive sont fixés par décret, après avis du Conseil supérieur des programmes » (Peillon, 2013).

L'acquisition de ce nouveau socle n'est plus réservée à la scolarité obligatoire puisque tous les enseignements de la scolarité doivent y conduire. De plus, la nouvelle loi d'orientation et programmation supprime le mot obligatoire de l'alinéa suivant : « le Gouvernement présente

tous les trois ans au Parlement un rapport ... sur la maîtrise de celui-ci par les élèves au cours de leur scolarité ~~obligatoire~~ » (Ibid). Ainsi l'acquisition du nouveau socle peut s'étendre au-delà des frontières de la scolarité obligatoire.

Le décret 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissance, de compétences et de culture organise le nouveau socle en 5 domaines de formation :

- 1- Les langages pour penser et communiquer : ce domaine vise l'apprentissage de la langue française, des langues étrangères et, le cas échéant, régionales, des langages scientifiques, des langages informatiques et des médias ainsi que des langages des arts et du corps ;
- 2- Les méthodes et outils pour apprendre : ce domaine vise un enseignement explicite des moyens d'accès à l'information et à la documentation, des outils numériques, de la conduite de projets individuels et collectifs ainsi que de l'organisation des apprentissages ;
- 3- La formation de la personne et du citoyen : ce domaine vise un apprentissage de la vie en société, de l'action collective et de la citoyenneté, par une formation morale et civique respectueuse des choix personnels et des responsabilités individuelles ;
- 4- Les systèmes naturels et les systèmes techniques : ce domaine est centré sur l'approche scientifique et technique de la Terre et de l'Univers ; il vise à développer la curiosité, le sens de l'observation, la capacité à résoudre des problèmes ;
- 5- Les représentations du monde et l'activité humaine : ce domaine est consacré à la compréhension des sociétés dans le temps et dans l'espace, à l'interprétation de leurs productions culturelles et à la connaissance du monde social contemporain » (Vallaud-Belkacem, 2015).

### **IV.2.3 Socle 4C et maternelle**

Bien que la maternelle ne fasse pas partie de la scolarité obligatoire et qu'en apparence l'acquisition du socle ne se fait qu'à partir de la scolarité obligatoire, les programmes du cycle 1 présentent des points de convergence avec le S4C.

Le S4C est instauré en mars 2015, les nouveaux programmes de maternelle en avril 2015 et les programmes de l'école élémentaire en octobre 2015. On peut supposer de cette proximité

chronologique, une certaine cohérence entre les 3 publications. Au de-là de la proximité chronologique, la comparaison des différents domaines montre bien le lien étroit entre les 2 programmes comme le montre le tableau ci-dessous. La connexion entre les domaines 1 et 1, 2 et 4, 5 et 5 de chaque côté est évidente. Pour les domaines 3 et 4 du socle et les 2 et 3 de la maternelle les liens peuvent paraître moins évidents justement parce que chacun contribue à tous les autres domaines qui lui font face. Pour des questions de visibilité et de lecture, nous allons limiter le tableau à ces quelques liens. Mais on se rend bien compte que le programme de la maternelle prépare également à l'acquisition du socle s4C. Il faut bien mobiliser le langage dans toutes ses dimensions pour l'investir dans la communication. La structuration de la pensée est un préalable à tous les domaines du socle. L'exploration du monde, du vivant, de l'espace, de la matière ne préfigurent-elles pas les représentations du monde et de l'activité humaine... Bref le socle commun et la maternelle sont liés, puisque les programmes de maternelle préparent aussi à son acquisition.

Domaines du socle 4C		Domaines du programme de maternelle
1 Les langages pour penser et communiquer		1 Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
2 Les méthodes et outils pour apprendre		2 Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique
3 La formation de la personne et du citoyen		3 Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques
4 Les systèmes naturels et les systèmes techniques		4 Construire les premiers outils pour structurer sa pensée
5 Les représentations du monde et l'activité humaine		5 Explorer le monde

*1 socle commun et maternelle*

Maintenant que les compétences ont envahi le système éducatif français, qu'est-ce que cela implique dans l'acquisition des savoirs, tant pour l'enseignant que pour l'élève. Autrement dit, qu'est-ce que l'approche par compétence ?

## IV.3 Qu'est-ce que l'approche par compétence ?

Pour définir l'approche par compétence, il faut revenir au processus de cognition. Mais avant, qu'est-ce qu'appelle-t-on compétence au sens de l'éducation.

### IV.3.1 La Compétence au sens de l'éducation

En linguistique, Jonnaert (2009) a montré à travers le tableau ci-dessous, l'ambivalence entre les concepts de compétence et de performance.

« Compétence linguistique et performance » (Jonnaert, 2009)	
La compétence linguistique	La performance linguistique
<ul style="list-style-type: none"><li>• fait référence à la parole ;</li><li>• a un caractère inné ;</li><li>• est de l'ordre du virtuel ;</li><li>• est du domaine de l'individuel ;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• fait référence à la langue ;</li><li>• est inscrite dans des situations de communication ;</li><li>• est de l'ordre de l'effectif ;</li><li>• est du domaine du social ;</li></ul>
Une compétence linguistique est un potentiel individuel non encore activé.	Une performance est l'actualisation, en situation de communication, de la compétence linguistique.

#### 2 Compétence linguistique et performance

Les psychologues « Houdé, Kayser, Koenig, Proust et Rastier (1998) soulignent les décalages pouvant survenir entre une compétence évaluée et la performance d'un sujet notamment lors d'une situation de résolution de problème » (Cantat, 2009). « La situation n'est en un sens rien d'autre que l'activation d'une compétence à travers une performance » (Ibid). Ils considèrent la compétence comme virtuelle et théorique parce qu'ils « s'agit tout simplement d'énoncés de standards normalisés » (Ibid); et la performance en est le réalisé concret en situation réelle.

Dans le monde du travail, le terme de compétence est venu remplacer celui de « qualification » (Jonnaert, 2009). On est ainsi passé d'une qualification plus instrumentée, mesurable indépendamment des contextes, à vision plus relative avec la compétence qui dépend des contextes. En effet, « par la compétence, l'approche est contextualisée, relative et ancrée à la fois dans l'action et les potentialités du sujet » (Ibid).

Entre l'approche innéiste et l'approche pas les décalages, l'école doit se trouver sa définition propre.



Selon Olivier Meunier, en 2001 l'OCDE définit la compétence comme « comme un système spécialisé d'aptitudes, de maîtrises ou de savoir-faire nécessaires ou suffisants pour atteindre un objectif spécifique » (Meunier, 2008). Mais ces aptitudes, maîtrises ou savoir-faire ne suffisent pas. On entrevoit également dans cette approche, la capacité à les mobiliser pour résoudre les situations qui se présentent. Pour la Commission européenne la compétence est « un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte. Les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi » (UE, 2006).

Mais avoir les outils ne suffit pas pour faire. La maîtrise du langage et un livre de contes ne suffisent pas à faire de nous des conteurs. Être conteur et donc savoir raconter des histoires va bien au de-là de la maîtrise du langage... ; avoir une caméra et savoir la manipuler, avoir des connaissances en matière de montage audiovisuel, sont peut-être nécessaires mais ne suffisent pas pour réaliser un film qui n'est au fond qu'une histoire. Nous retiendrons plutôt la définition de Le Boterf (cité par Pascal Mériel, dans son cours magistral sur l'évaluation au CUFR de Mayotte) qui dit que « la compétence s'appréhende au niveau de l'individu engagé dans l'accomplissement d'une tâche. La compétence est un processus et non la somme de connaissances et de capacités. La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités, ...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources » (Le Boterf, 1994).

## **IV.3.2 Comment l'enfant apprend-il ?**

### **IV.3.2.1 La dissonance cognitive**

C'est ce que le constructivisme tente d'expliquer. En effet, « le constructivisme est une théorie de l'apprentissage qui vise à expliquer comment les individus construisent leurs connaissances en lien avec leur compréhension de la réalité » (Chartier, Le Breton, Ferrat, Compagnon, & Attali, 2013).

Comme déjà évoqué plus haut, dans l'approche piagétienne, toute connaissance est le fruit d'une expérience individuelle. La réalité que nous décrivons n'est qu'une représentation de celle-ci résultante de notre expérience sur elle. Cette expérience peut confronter l'élève à une dissonance cognitive. Formulé par Frestinger en 1957 dans son livre « A theory of cognitive dissonance (1957) », la dissonance cognitive désigne « l'écart entre connaissance antérieures d'une notion, et les informations nouvelles » (Hugodot, 1992). Cette théorie repose sur l'hypothèse que les individus cherchent la cohérence entre les cognitions dissonantes. Ils vont

donc chercher à réduire (voire annuler) l'écart entre les cognitions discordantes. Ainsi la dissonance provoque un inconfort qui motive le sujet à le réduire. Cette réduction est la mise en cohérence des cognitions. Comme tout apprentissage selon Perrenoud, elle « passe par une activité mentale du sujet, une activité de réorganisation du système de schèmes et de connaissances existant » (Chartier, Le Breton, Ferrat, Compagnon, & Attali, 2013). Cependant, comme le précise Janine Hugodot, si la dissonance est « trop importante, elle risque de provoquer des blocages, des résistances au changement et de rendre la FORMATION sans grand effet. Inexistante, en l'absence donc non seulement de conflit interne... pas de possibilité de transformation. » (Hugodot, 1992).

#### **IV.3.2.2 Un apprentissage expérientiel mais avec les autres dans le cadre de conflits sociocognitifs**

L'élève arrive à l'école avec un vécu, un passé, des rêves et des appréhensions. Il ne se résume pas à une tête vide à remplir, mais il a une tête bien pleine que l'enseignant doit aider réorganiser et à élargir les horizons. En effet, Cardinet (1991) reprenant à son compte les travaux de Perret-Clermont (1979) qui va plus loin que Piaget affirme que « le savoir est lié à la fois à l'élève et au mode de questionnement » (Cardinet, 1991), soulignant ainsi l'importance de la relation maître-élève. Or « c'est l'élève qui apprend et nul ne peut apprendre à sa place » (Meirieu, 1990). Il doit donc être acteur dans la construction de ses savoirs. Perret-Clermont rejoint par là Vygotski. Avec le concept de « zone proximale de développement », il a mis en évidence l'apport des aspects sociaux dans la construction des savoirs. Il disait que « c'est par l'intermédiaire des autres, par l'intermédiaire de l'adulte que l'enfant s'engage dans ses activités. Absolument tout dans le comportement de l'enfant est fondu, enraciné dans le social. (...) Ainsi, les relations de l'enfant avec la réalité sont dès le début des relations sociales. Dans ce sens, on pourrait dire du nourrisson qu'il est un être social au plus haut degré » » (Vygotsky, 1932) cité par (Ivic, 1994). L'acquisition de connaissances dépend du contexte pédagogique, c'est à dire de la situation d'enseignement et d'apprentissage et des activités connexes. « Une situation est l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve, et des relations qui l'unissent à son milieu » (Brousseau, 1997). G. Vergnaud abonde dans le même sens en affirmant que « le développement et l'apprentissage se font dans un cadre social, par des interactions cognitives » (Salone, 2017). Meirieu (1987) parle de conflit sociocognitif, c'est-à-dire une « interaction cognitive entre des sujets des points de vue différents » (Meirieu, 1987). Cette fois-ci, la cohérence n'est pas interne à l'élève, mais elle se fait entre l'élève et le groupe.

Un dicton populaire dit que « c'est en forgeant qu'on devient forgeron ». Dans le domaine de l'éducation Freinet l'exprimait en ces termes « C'est en parlant qu' [un enfant] apprend à parler ; c'est en dessinant qu'il apprend à dessiner » (Freinet 1956 cité par (Aghaeilindi, 2013)). Autrement dit la cohérence, la réduction de la dissonance cognitive s'obtient par tâtonnements, par essais-erreurs. Ce qui fait dire à James Joyce (1882 – 1941) que « les erreurs sont les portes de la découverte » (James Joyce cité par (Giordan, Favre, & Tarpinian, 2013)), du moins elles constituent une étape importante dans l'émergence du savoir. Ces erreurs qui apparaissent sous des formes variées marquent la résistance des connaissances antérieures selon Brousseau dans son cours donné à l'université de Montréal lors de son élévation au titre de Docteur Honoris Causa. Selon Rey (2015) « l'attitude à avoir vis-à-vis de l'élève en difficulté n'est plus de chercher à « réparer » un « objet » déficient, mais de faire partager à un sujet une visée possible sur le monde qu'il n'avait pas jusque-là. C'est en adoptant cette visée que l'élève deviendra compétent » (Rey B. , 2015).

#### **IV.3.2.3 La transférabilité des connaissances et des savoirs**

Mais la résolution une fois (par hasard ou non) d'une erreur ou d'un problème ne suffit pas à déclarer la compétence. La compétence suppose la maîtrise du processus ou de la démarche qui y ont conduit, de façon à les réitérer dans d'autres situations ou des problèmes. C'est ce qu'on appelle la transférabilité au sens de Tardif (1999). Les connaissances ou compétences acquises dans une situation peuvent être mobilisées dans une autre. Pour Rey (2015) « l'élève doit être capable de mobiliser à bon escient ce qu'il a appris » (Rey B. , 2015). Il précise que « le principe fondamental d'une école est de considérer que la compétence ne dépend ni de dons de la nature ni d'une allégeance mimétique du novice à son maître, mais de processus qu'il est possible d'explicitier et d'enseigner » (Ibid). Le rôle de l'école semble donc être l'explicitation de ces démarches. D'ailleurs le programme officiel de maternelle de 2015 précise que « chaque enseignant s'attache à mettre en valeur, au-delà du résultat obtenu, le cheminement de l'enfant et les progrès qu'il fait par rapport à lui-même ».

Nous nous retrouvons dans la dialectique de l'éducation selon Meirieu : « c'est l'adulte qui éduque et enseigne, mais c'est l'enfant qui grandit et apprend. L'enfant ne peut décider de ce qu'il doit apprendre – sinon, c'est qu'il serait déjà éduqué – mais il doit l'apprendre par lui-même – pour que cet apprentissage fasse de lui un sujet » (Meirieu, 2018).

### IV.3.3 Proposition de définition de l'approche par compétence

Comme nous l'avons vu, c'est l'élève qui apprend et nul ne le peut à sa place. Cet apprentissage est motivé par la dissonance cognitive et le conflit sociocognitif (qui suppose l'hétérogénéité du groupe). Mais si la dissonance cognitive est trop grande ou inexistante, il n'y a pas de transformation. Or l'élève n'est pas une tête vide. Il faut donc partir de ce qu'il sait déjà sur la notion au risque de lui proposer des situations sans apprentissage.

Par ailleurs, comme le stipule le projet académique de Mayotte (2015-2018), les parcours d'apprentissage doivent permettre à chacun de construire du lien entre l'école et la société dans laquelle il vit, pour donner du sens aux apprentissages. Ceci implique une nécessaire contextualisation des situations d'enseignement-apprentissage, que l'élève soit à la fois acteur de ses apprentissages et au centre du système scolaire. Pour récapituler,

- 1- La connaissance vient de l'expérience, en d'autres termes, l'apprentissage est expérientiel et aussi que l'élève n'est pas une tête vide, c'est en forgeant qu'on devient forgeron, c'est en faisant qu'on apprend ;
- 2- C'est l'élève qui apprend et nul ne le peut à sa place, il doit donc être acteur de ses apprentissages et au cœur du système scolaire ;
- 3- Une dissonance cognitive trop importante ou inexistante ne produisent pas de transformation, donc il faut partir des compétences existantes pour adapter les dissonances proposées au regard des compétences à atteindre.
- 4- C'est avec l'aide des autres que l'élève apprend par lui-même, dans le cadre de conflits sociocognitifs ;
- 5- La compétence c'est d'abord la capacité à mobiliser ses connaissances, ses aptitudes... pour résoudre une situation donnée.

Partant de la définition de la compétence dans le cadre de l'éducation, des processus de cognition chez l'enfant, nous définirons l'approche par compétence comme étant une méthode pédagogique basée sur un apprentissage expérientiel où l'élève est acteur de ses apprentissages, qu'il développe face à des dissonances cognitives adaptées, à travers de la mise en cohérence de ses concepts dans le cadre de conflits sociocognitifs. Elle repose sur la transférabilité des compétences existantes à partir desquelles l'enseignant proposera des situations d'enseignement-apprentissage présentant des dissonances cognitives adaptées, relativement aux compétences existantes et aux compétences à acquérir pour franchir l'étape suivante de son

parcours. Pour ce qui nous concerne, ces compétences sont définies dans le S4C et se déclinent dans les programmes officiels de chaque cycle.

## **V EVALUATION DANS UNE APPROCHE PAR COMPETENCE**

### **V.1 Qu'est-ce qu'évaluer dans une approche par compétence ?**

Les erreurs sont des étapes nécessaires à l'émergence de la compétence. « L'analyse de l'erreur permet tout particulièrement d'entrevoir le processus cognitif de l'étudiant lors de l'apprentissage, permettant au professeur de mieux intervenir sur l'activité cognitive de l'apprenant » (Brière, 2018). Cette analyse va permettre des rétroactions de l'enseignant et des camarades vers l'élève pour le guider dans son apprentissage. Mais si l'erreur est la porte de la découverte et que l'élève est acteur de ses apprentissages, il doit aussi apprendre à les analyser pour apprendre d'elles. « L'enseignante ou l'enseignant devrait l'aider à acquérir la capacité de se pencher sur son propre travail et de l'analyser de façon critique » (Ministère de l'Education de l'Ontario, 2013). Ainsi la rétroaction de l'enseignant amènera l'élève à se rendre compte des erreurs et à réfléchir sur ses stratégies, et non se résumer à les lui pointer à l'encre rouge. En retour, la prise en compte de la rétroaction de l'apprenant dans l'analyse des erreurs va permettre un regard réflexif de l'enseignant sur ses propres pratiques d'enseignement.

A la fin du processus, il faut s'assurer que l'élève est devenu compétent sur le sujet et trouver avec lui des remédiations dans le cas contraire. Il faut lui permettre de montrer ce dont il est capable. Cette capacité fait appel à la fois à des connaissances, à des savoirs et savoir-faire, des techniques... et surtout à leur mobilisation dans un contexte donné, pour résoudre un problème donné. On proposera donc à l'élève pour cette monstration, « des tâches inédites et complexes » (Rey B. , 2014).

Le rôle de l'enseignant est alors d'organiser les situations d'enseignement c'est-à-dire mettre en place une chronogénèse (le temps didactique), une tonogénèse (répartition des rôles et dans l'espace de la classe), une technogénèse (ensemble des moyens techniques) et une praxéologie cohérentes et adaptées au contrat didactique et au rythme de développement de l'enfant, permettant à l'élève d'être en activité et de s'épanouir à l'école.

On voit bien qu'évaluer ne peut plus se résoudre à la sanction des élèves pour leurs erreurs à des questions ponctuelles et isolées dans le temps et dans les faits. Bien au contraire, en passant à une approche par compétence, (en théorie) « l'évaluation des actes isolés et l'établissement de différences individuelles a cédé la place au souci de décrire avec exactitude ce dont les individus sont capables ».

Le dictionnaire Le Robert nous dit qu'évaluer c'est donner de la valeur. Mais dans notre contexte d'apprentissage où l'objet de l'école n'est plus (en théorie) ni le tri, ni le classement des élèves mais les emmener à l'autonomie, dans le cadre scolaire, évaluer c'est recueillir les données dont l'analyse nous permettra à la fois de fournir une rétroaction à l'élève pour lui permettre de situer sa progression dans l'apprentissage et procéder aux ajustements ou consolidations nécessaires ; et dans le même temps permettre à l'enseignant d'ajuster sa pratique aux besoins des élèves. L'évaluation est donc un processus de collecte de ces informations.

## **V.2 La fonction de l'évaluation dans l'approche par compétence**

Dans « L'apprentissage pour tous – Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces de la maternelle à la 12e année, 2013 », le ministère de l'éducation de l'Ontario au Canada met en avant 3 termes pour suppléer aux qualificatifs traditionnels de l'évaluation (à savoir : diagnostique, formative et sommative). Il s'agit de « l'évaluation au service des apprentissages », « l'évaluation en tant qu'apprentissage » et « l'évaluation de l'apprentissage ».

- L'évaluation au service des apprentissages « est effectuée par l'enseignante ou l'enseignant juste avant le début de l'apprentissage et vient guider l'enseignement » (Ministère de l'Education de l'Ontario, 2013). Les informations recueillies permettront à l'enseignant de mettre en place une pédagogie différenciée, c'est-à-dire un « effort de diversification méthodologique pour répondre à la diversité des élèves » (Legrand, 1984) autrement dit « avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité » (Meirieu, 1989). Cette évaluation englobe donc ce qu'on appelle évaluation diagnostique pour proposer une dissonance cognitive motivante, ainsi que l'évaluation dite formative qui va guider l'élève dans sa recherche de cohérence.

- « L'évaluation en tant qu'apprentissage... Ce type d'évaluation consiste en un processus qui favorise l'autorégulation chez l'élève. Il souligne le rôle que joue l'élève dans l'arrimage de l'évaluation et de l'apprentissage. Lorsque l'élève agit activement en tant qu'évaluateur, il

met en jeu sa pensée critique et interprète de l'information, la met en lien avec ses connaissances antérieures et l'utilise pour apprendre. L'élève doit surveiller son propre apprentissage et utiliser l'information qu'il en tire pour ajuster ou adapter son interprétation d'un concept, ou pour apporter des changements importants dans son approche d'une procédure ou d'une habileté qu'il pratique » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013).

- « L'évaluation de l'apprentissage est de nature sommative et sert à effectuer la synthèse des apprentissages clés de l'élève en fonction de critères préétablis... L'enseignante ou l'enseignant utilise l'évaluation de l'apprentissage pour obtenir une image juste du niveau de compétence de l'élève, de sorte que les personnes qui utiliseront cette information puissent prendre des décisions raisonnables et justifiables au sujet de la poursuite des apprentissages de l'élève » (Ibid).

L'évaluation au service de l'apprentissage et l'évaluation en tant qu'apprentissage, comme le précise le guide précité vont de pair et font progresser l'élève dans ses apprentissages. Alors que l'évaluation de l'apprentissage par son caractère sommatif certifie à d'autres interlocuteurs que scolaire, notamment à la société, qui a encore besoin trier, de discriminer, de catégoriser, de départager et d'assigner des rôles précis.

## **VI SUIVI DES APPRENTISSAGES EN MATERNELLE, QUE DISENT LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES ?**

### **VI.1 L'évaluation en maternelle**

« L'école s'appuie sur un principe fondamental : 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 au-delà » (Robine, 2015) .

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 préconise en annexe de « privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles » (MEN M. , 2013). Le décret du 31 décembre 2015 sur l'évaluation des acquis scolaires précise la fonction de l'évaluation : « elle a pour fonction d'aider l'élève à progresser et de rendre compte de ses acquis » (Vallaud-Belkacem, 2016). Le programme officiel de la maternelle précise que

« elle (l'évaluation) repose sur une observation attentive et une interprétation de ce que chaque enfant dit ou fait. Chaque enseignant s'attache à mettre en valeur, au-delà du résultat obtenu, le cheminement de l'enfant et les progrès qu'il fait par rapport à lui-même. Il permet à chacun d'identifier ses réussites, d'en garder des traces, de percevoir leur évolution » (Robine, 2015).

## **VI.2 Les outils de suivi des apprentissages**

Pour rendre compte des progrès de l'élève, le décret n° 2015-1929 du 31-12-2015 relatif à l'évaluation des acquis scolaires des élèves et au livret scolaire, à l'école et au collège a mis en place deux outils : une fiche de synthèse et un carnet de suivi des apprentissages (CSA).

### **VI.2.1 La fiche de synthèse**

Pour une meilleure fluidité des parcours des élèves, « au terme de la dernière année de scolarisation à l'école maternelle, une synthèse des acquis scolaires de l'élève est établie, selon un modèle national fixé par arrêté du ministre chargé de l'éducation nationale. Cette synthèse est renseignée en conseil de cycle par les enseignants du cycle 1. Elle est transmise à l'école élémentaire lors de l'admission de l'élève en première année du cycle 2 » (Vallaud-Belkacem, 2016). Cette fiche est obligatoire et doit respecter un modèle national. Pour son contenu, « cette synthèse mentionne pour chacun ce qu'il sait faire, ses points forts et, le cas échéant, les besoins à prendre en compte pour l'aider au mieux dans la suite de son parcours scolaire. Elle est renseignée à partir du suivi des apprentissages » (MEN M. d., 2016).

### **VI.2.2 Le carnet de suivi des apprentissages permet de rendre compte des progrès de l'élève.**

Ce document suit l'élève en cas de changement d'école au cours de sa scolarité en cycle 1. « Il est régulièrement renseigné par l'enseignant de la classe, selon une fréquence adaptée à l'âge de l'élève » parce que « les écarts d'âge entre les enfants, donc de développement et de maturité, ont une grande importance et influent sur le rythme des acquisitions. Les différences inter individuelles doivent être prises en compte... » Par ailleurs les modalités d'évaluation sont définies dans l'école, en conseil de cycle. Si la tenue du CSA est obligatoire, sa conception est libre. Pour aider néanmoins les enseignants dans cette mise en œuvre, diverses ressources sont disponibles sur le site [eduscol.education.fr](http://eduscol.education.fr). A ce sujet on y trouve entre autres :



- Un guide intitulé « de l'observation instrumenté au carnet de suivi » qui recense l'ensemble des indicateurs de progrès dans les 5 domaines ;
- Une carte euristique permet de naviguer à travers les indicateurs par domaine ;
- Des points de vigilance qui ne sont pas des normes, complètent en cas de besoin les indicateurs ;
- 3 exemples de CSA

En outre on trouve différents guides et modèles sur les sites internet académiques.

Sur cette même page, un tableau récapitule ce qu'est ou n'est pas le CSA.

Le carnet de suivi peut être à la fois :	Le carnet de suivi n'est pas :
<b>Un carnet d'observation au long cours</b> Un recueil d'observations régulières sur un temps suffisamment long pour permettre aux apprentissages de se réaliser.	<b>Un livret de compétences décliné en sous-compétences</b> Un tableau d'items cochés.
<b>Un carnet de traces et une interprétation synthétique de l'enseignant</b> Un document qui peut prendre des formes diverses, dans lequel l'enseignant présente des traces significatives de l'activité de l'enfant et une interprétation synthétique de l'évolution de son parcours d'apprentissage.	<b>Un catalogue de fiches d'évaluation</b> Un catalogue de fiches d'évaluation, d'exercices réalisés collectivement à un instant T.
<b>Un carnet de communication pour les parents et les enseignants</b> Un outil qui permet de rendre compte des progrès, qui les met en valeur et en perspective, sur la base d'observables définis. Un carnet dont le contenu doit être simple, compréhensible et lisible par les parents. Une ressource qui rend compte du cheminement de l'élève pour renseigner la synthèse des acquis à la fin de la G.S.	<b>Un simple cahier d'élève</b> Le cahier de l'élève au jour le jour.

*3 le CAS peut être... n'est pas...*

### VI.2.2.1 Destinataire du CSA

L'article D.111-3 du code de l'éducation stipule que « les parents sont tenus régulièrement informés de l'évolution des acquis scolaires de leurs enfants et du respect par ceux-ci de leurs obligations scolaires définies à l'article L. 511-1 ». Cette information se fait notamment par l'intermédiaire du CSA plusieurs fois par an. Le CSA est donc un outil à destination des familles, mais pas seulement. Le programme officiel de maternelle indique que « l'évaluation

constitue un outil de régulation dans l'activité professionnelle des enseignants » donc l'enseignant lui-même est destinataire des évaluations de ses élèves. Par ailleurs, en son article 8 le décret ajoute que « elle (l'évaluation) a pour fonction « d'aider l'élève à progresser ». Ainsi, en permettant « à chacun d'identifier ses réussites, d'en garder les traces, de percevoir leur évolution », le CSA doit être accessible à l'élève.

Le CSA est un outil de suivi des apprentissages en cycle 1 à destination à la fois de l'enseignant, des représentants légaux des élèves, et de l'élève lui-même. Il est donc un outil de communication vers ces destinataires principaux, nous n'évoquerons pas ici les professionnels de l'éducation qui peuvent en être destinataires dans l'intérêt même de l'élève.

Par ailleurs, le CSA est libre dans sa conception et sa forme. On peut alors se demander pourquoi parler de contextualisation puisque chaque enseignant peut faire comme il veut.

S'arrêter là serait ne pas faire cas des spécificités du territoire de Mayotte.

Les élèves qui arrivent en maternelle à Mayotte sont en situation de FLS (français langue seconde) qui dure parfois au de-là de l'école primaire. Mais indépendamment de ce fait, en maternelle on ne sait pas encore lire. Or l'élève (au moins en grande section) devrait pouvoir consulter le CSA et situer sa progression sur une notion en toute autonomie. La consultation et la compréhension du CSA, pour l'élève de maternelle, ne doit donc pas dépendre de la lecture/compréhension de texte.

Ce carnet est aussi un outil à destination des familles. Or selon le dénombrement des francophones par l'Organisation internationale de la francophonie, en 2010, seulement 30% de la population de Mayotte est francophone. Selon l'Insee, près d'un tiers des Mahorais n'a jamais été scolarisé. Et 60% de la population en âge de travailler ne maîtrise pas les bases à l'écrit en langue française. En 2007, près de 38% des mahorais de plus de 14 ans ne parlent pas français. Or L'article D111-3 du code de l'éducation stipule que « l'école ou l'établissement scolaire prend toute mesure adaptée pour que les parents ou le responsable légal de l'élève prennent connaissance de ces documents » en parlant du carnet de suivi et la fiche de synthèse pour la maternelle. Autrement dit le CSA est-il vraiment adapté dans sa mise en œuvre, au contexte mahorais ? est-il réellement, tel que pratiqué à Mayotte, un outil au service des apprentissages et donc de l'élève d'abord ? Est-il accessible aux familles, est-ce un outil de communication qui leur permet bien accompagner leurs enfants dans la construction de leurs parcours ? De façon sous-jacente, à travers la question de l'adaptation, c'est la place des contextes, de la contextualisation et le fait même de contextualiser en éducation qui sont ici questionnées.

## **VII CONTEXTE, CONTEXTUALISER, CONTEXTUALISATION**

### **VII.1 Un contexte multidimensionnel, des contextes multiples**

F. TUPIN, nous dit que « ce sont les contextes qui, d'une certaine façon, devraient constituer le ciment de l'action enseignante » (Tupin, 2017). S'appuyant sur le schéma des « contextes évolutifs » (Bru, Altet, & Blanchard-Laville, 2004), il montre que l'enjeu dans l'acte d'enseigner « relève de la place des contextes dans vos pratiques de classe et de la conscience que vous aurez de l'impact des éléments pluriels du/des contextes » (Ibid). Le « macro-système, les pratiques enseignantes dans leurs contextes » (Sauvage & Tupin, 2012) met en évidence la nécessité dans l'acte d'enseigner à la fois d'une médiation didactique, d'une médiation culturelle et d'une médiation linguistique.

En effet, pour Y. Lenoir « poser la question de la contextualisation des savoirs dans le cadre de l'analyse des pratiques d'enseignement impose, du point de vue des travaux de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (CRCIE), la prise en compte d'une triple contextualisation de la situation d'enseignement-apprentissage » (Lenoir, 2014). La situation d'enseignement-apprentissage est ici, le lieu de la rencontre « de la médiation cognitive mise en œuvre par l'élève dans son rapport aux objets de savoir et la médiation externe, pédagogico-didactique de l'enseignant qui porte sur cette médiation cognitive. Elle s'inscrit dans un contexte triple et interlié : : un contexte doublement interne, celui de la discipline scolaire et celui de la classe et de l'école, et un contexte externe à l'école, général et local »(Ibid).

Dès lors on voit que le contexte ne se limite pas aux objets culturels. Nous ne devons pas négliger l'impact des interactions sociales au sein de la classe que Lebrun et Hasni appelle « contexte intra-interactionnel » (Lebrun & Hasni, 2014), sur les apprentissages. A cet effet, Py et Grossen (1997), repris par Lenoir (2014), distinguent « l'élément focal » (focal event), qui retient toute l'attention, et le « « contexte » (frame), qui caractérise « le champ d'action dans lequel cet événement focal prend place » (Ibid)

Aux contextes didactiques et intra-interactionnel s'ajoute, troisièmement, un contexte externe à l'institution scolaire et dans lequel s'insèrent les élèves. Ce contexte (lui-même composite et multidimensionnel), à la fois général, relatif à la société, et local, relatif au milieu de l'école, ne peut être négligé, car il influe sur les interactions qui s'actualisent au sein de la situation d'enseignement-apprentissage.

Dans l'enseignement des sciences et technologie, Abdelkrim Hasni pense qu'il faut aussi considérer le contexte auquel renvoie l'enseignement : « a) le contexte (historique) de la production des savoirs à enseigner ; b) le contexte physique (naturel) avec lequel les élèves sont (ou peuvent être) en contact comme objet d'étude ; c) le contexte social dans sa relation avec les savoirs à enseigner » (Hasni, 2014)

## **VII.2 Le contexte, contour et arrière-plan de la situation d'enseignement apprentissage**

Quéré (1997) cité par Lebrun 2014 définit le contexte comme étant « le champ en fonction duquel une action, un geste, une parole, un événement ou un objet acquiert une intelligibilité, un sens, une individualité » (Lebrun, 2014). « C'est aussi l'ensemble des éléments singuliers (d'information, de savoir, de sens, de perception) sur lesquels on se règle pour produire une action et revendiquer son caractère approprié » (Ibid.) Selon Zask (2008) cité par Lebrun (2014) « le contexte c'est l'ensemble des conditions qui limitent l'action » (Lebrun, 2014). Le contexte est donc à la fois le champ d'action et ses limites. « Le contexte représente donc à la fois les contours et l'arrière-plan de la situation » (Ibid).

Dans le cadre d'un séminaire sur le thème « Recherches en didactique des langues et cultures », Blanchet et Rispaïl définissent le contexte comme « ce sur vers quoi ne convergent pas les focales / ce qui n'est pas au centre de la focalisation / ce depuis quoi on règle les focales (y compris le contexte du chercheur et de la recherche) mais qu'on fait entrer dans le champ (le hors champ n'est pas pris en compte) » (Blanchet & Rispaïl, 2012)

## **VII.3 Les dangers de la non considération des éléments multiples des contextes**

« La contextualisation d'une situation d'enseignement-apprentissage doit donc être appréhendée sous plusieurs angles » (Lenoir, 2014). Elle « ne peut être un simple habillage de la situation, habillage qui n'a rien à voir avec une problématisation et qui conduit alors à des aberrations. Le danger d'en rester au sens commun, de proposer un contexte irréaliste, fictif, strictement utilitariste, des mises en situation distrayantes (dans les deux sens du terme) mais inappropriées, etc., a alors des effets pervers » (Ibid). « Fabre (2007) constate la tendance à la

chosification des savoirs à travers une (pseudo) « dialectique de décontextualisation et de recontextualisation nécessaire du savoir » (p. 72), car le processus de questionnement a été évacué et les concepts en jeu sont réduits à des mots de vocabulaire ou à des faits évidents à apprendre » (Lenoir, 2014).

Bisault (2011) repris par Lenoir (2014) montre que les transferts mal adaptés posent des problèmes de d'interprétation et de compréhension. L'élève se réfugie alors dans ce que Lenoir (2014) « des lectures exclusivement relationnelles, affectives, domestiques, etc., de la situation contextualisée » (Lenoir, 2014). Il (Lenoir) résume le problème par une question « Bref, pourquoi devrait-on répondre à une question qui ne fait pas sens cognitivement, subjectivement et socialement ? » (Lenoir, 2014). On est régulièrement confronté à ce problème lors des évaluations nationales avec des questions qui portent sur la baignoire, le charcutier ou la charcuterie qui ne posent aucun problème aux enfants métropolitains du même âges, mais qui n'ont aucune réalité à Mayotte.

Dans ses « Réflexions sur la notion de contextualisation des apprentissages en sciences et technologies : significations, apports et dérives potentielles », Hasni (2014) liste quelques dérives de la contextualisation en sciences et technologie, mais auxquelles nous pourrions bien exposer nos élèves :

- a) Le recours à des contextes qui sont potentiellement porteurs de savoirs, mais qui ne sont ni authentiques ni réalistes ;
- b) La proposition aux élèves de contextes qui risquent de les conduire davantage à des discussions de choix basés sur leurs opinions personnelles plutôt qu'à la formulation de questions et de problèmes scientifiques à résoudre ;
- c) Le recours à des contextes comme de simples prétextes (leurres), abandonnés par la suite, une fois qu'ils ont permis d'introduire le sujet qu'on souhaite étudier ;
- d) La convocation d'objets permettant aux élèves d'explorer leur environnement sans que leur utilisation soit à la base d'une conceptualisation scientifique ;
- e) Le traitement, dans les cours de S&T, de problématiques sociales

Dans les lignes ci-dessus, on cerne un peu mieux les contextes mais qu'est-ce que la contextualisation, que signifie contextualiser pour moi enseignant du premier degré ?

## **VII.4 Contextualiser/contextualisation.**

« A l'interface entre environnement et situation d'action, la contextualisation est donc « l'ensemble des relations interactives entre l'enseignant et le contexte en cours d'action » »

(Sauvage Lutandi & Tupin, 2012). Pour Clauw (2008) reprenant Frenay et Bernard (2014) cité par (Sauvage & Tupin, 2012), « contextualiser c'est rapprocher des situations d'apprentissage avec des situations de mobilisation authentique » » (Ibid)

S'agissant des manuels de FLE, Cotton (2012) estime que « les manuels de Français Langue étrangère (désormais FLE) sont largement utilisés sur le territoire français aussi bien qu'à l'étranger. Toutefois, ces manuels comportant des méthodologies et des aspects culturels propres à la France, il faut contextualiser leur contenu pour qu'ils conviennent aux différents publics aux cultures éducatives variées » (Cotton, 2012). Ici contextualiser reviendrait à adapter les contenus des manuels.

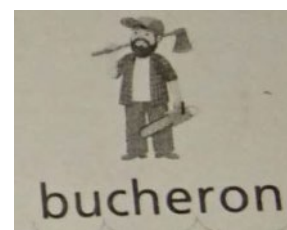
Pour Blanchet et Rispail, contextualiser n'est pas mettre en contexte, c'est « attribuer des significations à des phénomènes sur lesquels on focalise, qu'on inscrit dans le continuum des pratiques sociales en mobilisant d'autres phénomènes qu'on choisit de faire entrer dans le champ mais qui ne sont pas au centre de la focale » (Blanchet & Rispail, 2012)

## **VII.5 Ce que nous retiendrons**

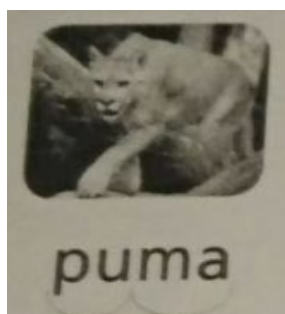
L'enjeu dans l'acte d'enseigner relève de la place des contextes et de la conscience que nous aurons des éléments pluriels du contexte. Mais le contexte qui est à la fois le contour et l'arrière-plan de la situation est multidimensionnel. Il faut considérer à la fois le contexte intra-interactionnel, le contexte didactique, contexte général et local. Par analogie à Blanchet et Rispail, les focales sont les objets de savoir ou d'apprentissage qui sont au centre de nos interactions dans les situations d'enseignement-apprentissage. En d'autres termes, le contexte n'est pas l'objet de savoir mais l'ensembles des éléments externes à l'objet de savoir dont la prise en compte en classe permet une médiation cognitive vers cet objet de savoir.

Dans la suite de cette logique, contextualiser ce n'est pas mettre en contexte, mais donner du sens aux objets de savoir et d'apprentissage par des situations construites en prenant en compte en amont des différents contextes en jeu, pour que l'élève puisse apprendre. Autrement dit, contextualiser c'est rendre accessible les objets de savoir ou d'apprentissage aux élèves pour qu'ils apprennent. La prise en compte des contextes à Mayotte ne signifie nécessairement faire utiliser des « éléments du contexte mahorais » aux élèves dans la situation d'enseignement-apprentissage.

Dans une classe de CP de Sada, l'enseignant travaille sur la reconnaissance de syllabes formées d'une consonne et de la voyelle « U ». Il donne la feuille aux élèves après s'être assuré au point regroupement sur d'autres mots, qu'ils connaissent bien les syllabes. Une des images représentait un bucheron avec sa hache à l'épaule et une tronçonneuse à la main. En dessous était écrit le mot « bucheron ». Un élève (dans le groupe des autonomes) a pris la lame de la tronçonneuse pour celle d'une machette et s'est écrié : « ça c'est un chombo » (la machette mahoraise). Dès lors, le mot « bucheron » devenait « chombo », alors que les élèves quelques instants auparavant on a bien lu BU.



4 Le bucheron chombo



5 Le puma chaussure

2e exemple sur la même feuille : l'image représente un puma et le nom est en dessous. Dès que l'enseignant a lu le mot, une élève a dit « c'est les chaussures ». A partir de là, l'image pouvait être n'importe quoi, les élèves ne pensaient plus qu'aux d'une célèbre marque qui porte le nom de l'animal.

On voit ici les risques d'une non prise en compte des contextes. Mais l'enseignant aurait-il dû ou doit-il bannir ces images et prendre des images mahoraises (sans garanties que les élèves les connaissent tous, à moins d'enfermer les élèves dans les seuls mots qu'ils connaissent). Une prise en compte du contexte permet de se rendre compte que ces images ne feraient pas résonner dans la tête des élèves les sons attendus. Une contextualisation serait un travail en amont sur l'appropriation des images. Donc contextualiser ne saurait se résumer à de l'habillage de situations aux couleurs locales.

## VIII METHODOLOGIE

Les questions sous-jacentes de notre problématique relèvent des attitudes, des représentations et des pratiques professionnels. Or pour Quivy et Van Campenhoutdt, (2011) « l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés : leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences » (Quivy & Campenhoutdt, 2011) sera mieux appréhendée par l'entretien comme méthode d'investigation. La « variante » de l'entretien choisi ici est l'entretien semi-directif parce qu'il laisse la liberté à l'intervieweur d'opérer des relances pour que l'interviewé complète ou clarifie son propos, puisque l'objectif

du chercheur est d'avoir des données les plus fiables possibles. Pour déterminer un échantillon pertinent pour notre étude, une enquête préliminaire a été mise en place. Cette enquête a combiné collecte de données par questionnaire et par observations en mettant ainsi à profit de l'architecture de la formation MEEF 1er degré de Mayotte.

## **VIII.1 L'architecture de la formation des PES à Mayotte**

En métropole les professeurs des écoles sont recrutés au niveau Master 1 puis intègrent un stage de professionnalisation qui dure une année au cours de laquelle les stagiaires se professionnalisent sur le terrain et en même temps préparent le Master 2 MEEF. Contrairement à la Métropole, le recrutement des professeurs des écoles de Mayotte s'effectue par un concours de niveau Licence 3 suivi de 2 années de stage. Ces 2 années permettent d'amener les stagiaires au niveau Master tout en les préparant au métier de professeur des écoles (PE) dans le cadre d'une alternance intégrative. La première année met l'accent sur les apports théorique et une entrée en douceur dans le métier. Sur le plan de la pratique, l'année commence par un stage d'observation de 2 semaines juste avant les vacances d'octobre, une en cycle 1 et l'autre dans l'un des 2 autres cycles. D'octobre à décembre un stage perlé (du 22 octobre au 03 décembre) de 1 jour toutes les deux semaines prépare les professeurs des écoles 1ère année (PES1) à la prise de responsabilité en autonomie qui suivra à partir de janvier. Dans cette phase de transition, les PES1 sont tutorés dans la classe par les maîtres d'accueil temporaires (MAT) qui leur cèderont leurs classes pour le stage filé. Ce stage filé a lieu un jour par semaine, tous les lundis (du 14 janvier 2019 au 1er juillet), le PES1 est seul en responsabilité en autonomie dans la classe. Ce stage filé prépare à l'alternance d'une semaine sur deux en 2e année.

## **VIII.2 L'enquête préliminaire**

Dans le cadre de l'enquête préliminaire, les PES 1 ont été sollicités quelques jours avant d'aller en stage d'observation. Il devait remplir un premier questionnaire (qu'on nommera questionnaire1) uniquement sur la base de ce qu'ils avaient observé. Le verbe observer est entendu ici comme « un processus incluant l'attention volontaire et l'intelligence, orienté par un objectif terminal ou organisateur et dirigé sur un objet pour en recueillir des informations » (De Ketele & Rogiers, 1993). Les PES1 devaient rendre les questionnaires après avoir évacué la contrainte du rapport de stage. La décision a été prise de faire passer le questionnaire1 à l'université à la manière d'un contrôle de connaissance, sur un temps très limité (10 minutes).

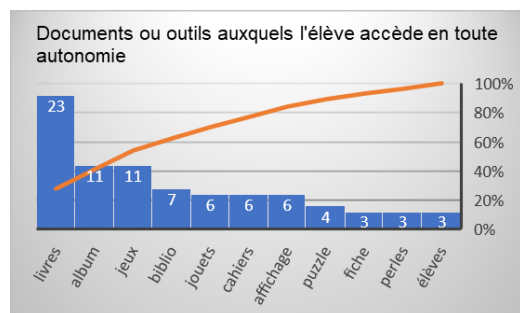


Il fallait éviter les réponses et les discours convenus, les réponses partagées ou même rectifiées après un énième retour dans sa classe. Par ailleurs, ne voulant pas influencer, voire induire les réponses, les questions sont restées ouvertes et le CSA n'a pas été explicitement nommé. En effet, s'il était mis en œuvre comme préconisé dans par les instructions officielles et la recherche sur l'évaluation, il « sauterait aux yeux ».

## VIII.2.1 L'échantillon de l'enquête préliminaire

Le questionnaire a été répondu par 60 PES1. Les questions d'emploi du temps n'ont pas permis de toucher d'un coup l'ensemble de la promotion. L'effectif des PES1 est de 169 stagiaires répartis en 5 groupes qui n'ont pas les mêmes emplois du temps. De plus les PES2 dont je fais partie sont divisé également en groupement qui ne sont présent au centre universitaire qu'au rythme des alternances.

## VIII.2.2 L'enquête préliminaire : analyse

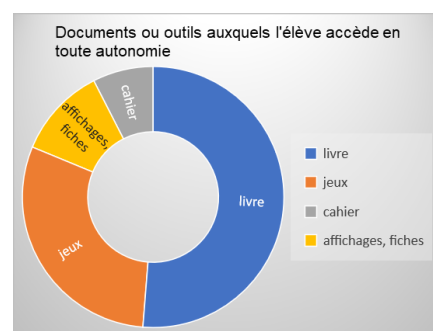


7 Documents et outils auxquels l'élève a accès en toute autonomie

« Quels sont les documents ou outils auxquels l'élève a accès en toute autonomie ? », Personne n'a fait mention à quelque chose qui approcherait le CSA. Même ses propres cahiers, l'élève n'y a pas toujours accès. Seuls 6 répondants mentionnent les cahiers sans préciser s'il s'agit du cahier de liaison ou des cahiers de travaux d'élèves.

Pour 78% des répondants l'élève n'a accès en

autonomie qu'aux livres et aux jeux.



6 Documents et outils ...

### VIII.2.2.1 « Combien d'évaluations avez-vous observé ? »

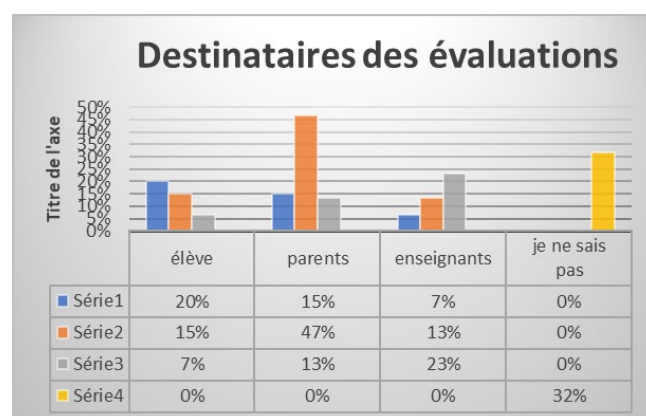
Au total sur une semaines, seuls 5 personnes ont parlé de plusieurs évaluations ou ont parlé d'évaluations régulières. L'ensemble des 55 autres répondants ont observé au total 17 évaluation sur une semaine. Pourtant parmi les 37 qui n'ont pas observé d'évaluation en une semaine, certains répondent à la question 3 suivante en disant : « les enfants sont évalués tous les jours en fonction de là où ils sont », « par observation lors des ateliers », « (évaluation formative) », « 1 seul type, évaluation formative » ...

Pour ceux qui disent avoir vu au moins une évaluation, là aussi des contradictions apparaissent : « l'enseignant évalue les compétences des élèves chaque fin de séance », « par questions et par observation », « par évaluation formative ». Celui qui parle d'évaluation formative n'a vu qu'une seule évaluation.

Ces contradictions soulèvent déjà au moins une question : parlons-nous des mêmes choses, qu'est-ce que les PES 1 entendent par évaluation ?

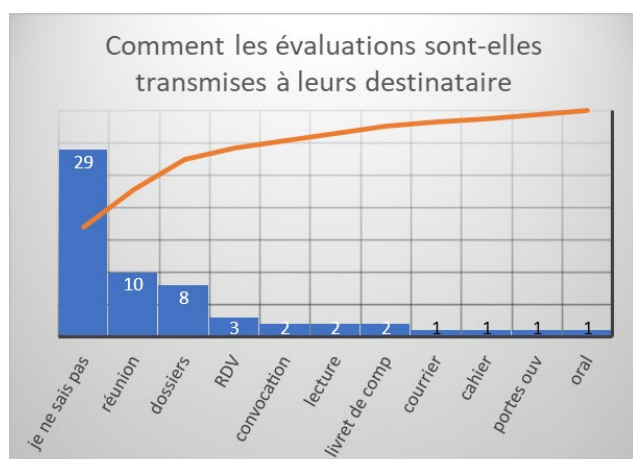
### VIII.2.2.2 Qui est destinataire des évaluations ?

Seulement 20 % des PES 1 ont estimé que l'élève pouvait figurer au nombre des destinataires des évaluations de ses travaux. 32% des PES 1 déclarent ne pas savoir qui peut être destinataire des évaluations des élèves. 47 % ont mentionné les parents. Seul 3 répondants soit 0.05 % pensent à la fois aux enseignants, aux parents et aux élèves comme principaux destinataires des évaluations. À travers ces réponses, c'est la fonction même de l'évaluation qui est questionnée.



8 Destinataires des évaluations

### VIII.2.2.3 Comment les évaluations sont-elles transmises à leurs destinataires ?



9 comment les évaluations sont transmises

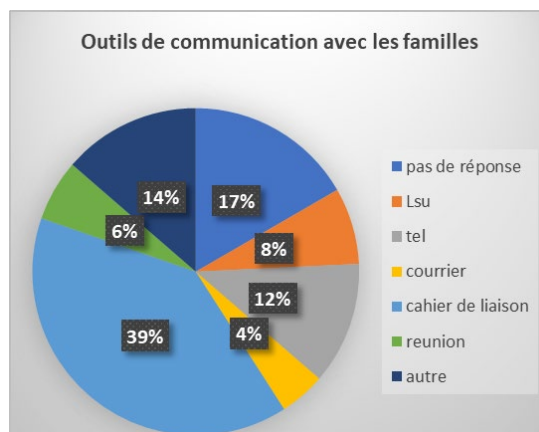
48,33 % des répondants ne savent pas comment ont transmis les évaluations à leurs destinataires. Ce qui est plutôt cohérent avec la question précédente, puisque ce sont les mêmes qui ne savent pas. 17 % pensent transmettre les évaluations lors des réunions. Mais si cette transmission est orale, on peut se retrouver face à un problème de respect de la vie privée ou du secret professionnel en abordant en public la situation particulière d'un élève. Par ailleurs doit-on

convoquer les parents ou les inviter à venir prendre connaissances des progrès de leurs enfants ? Notons tout de même qu'il y a 2 répondants qui ont cité « le livret de compétence ».

#### VIII.2.2.4 Quels sont les outils de communication avec la famille ?

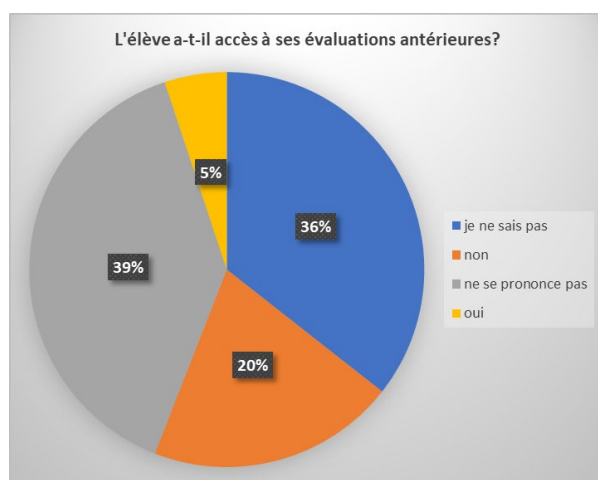
Seuls 8,33% des répondants ont cité le LSU qui est l'équivalent pour l'école élémentaire, du CSA.

39 % n'ont pas répondu à cette question, mais ont pourtant répondu à d'autres.



10 Outils de communication avec les familles

#### VIII.2.2.5 L'élève a-t-il accès à ses évaluations des années antérieures ?

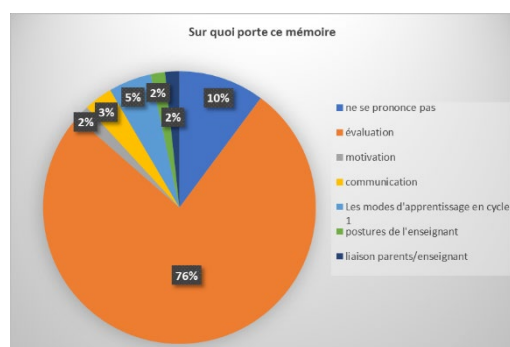


11 L'élève a-t-il accès à ses évaluations antérieures?

39 % des PES 1 n'ont pas répondu à la question alors que 36% autres ont dit ne pas le savoir. Seuls 5 % des PES 1 Pensent que l'élève à accès à ses évaluations passées.

Le comment à cette question est resté globalement sans réponse. Seuls cinq PES 1 ont répondu. trois ne savaient pas comment. Le quatrième parle du dossier élève qui regrouperait les copies de ces évaluations. Le 5° a décrit le CSA : « un cahier de suivi qui suit

l'élève dans les 3 niveaux de la maternelle ». Cette question seule pourrait-être comprise de 2 façons : a-t-on vu l'élève accédant à ses évaluations antérieures ? ou alors est-ce que l'élève devrait avoir accès à ses évaluations antérieures ? De ce fait il est difficile de catégoriser les différentes réponses. Cependant les 36% qui ont répondu « je ne sais pas » nous interpellent.



12 quel est le sujet de ce mémoire

« À votre avis quel sujet ou thème porte mon mémoire de M2 ? »,

Seuls 10% ne répondent pas. Pour les autres, la grande majorité s'est portée sur l'évaluation.

### **VIII.2.3 Conclusion de l'enquête préliminaire**

Initialement, ce questionnaire devait permettre de préparer les entretiens avec les enseignants sur le terrain et déterminer l'échantillon pour ces entretiens. Mais cette enquête préliminaire fait apparaître au milieu des discours convenus, des incohérences qui nous interpellent. L'élève n'a pas accès aux évaluations de ses propres travaux, en une semaine 60 PES 1 n'ont vu que 17 évaluations dans toutes les 11 circonscriptions de l'île. Pourtant ils évoquent les types d'évaluation, ils expliquent comment des évaluations qu'ils n'ont pas observées se sont déroulées. Seuls 20% des répondants citent les élèves parmi les destinataires des évaluations les concernant. 48,33 % des PES ne savent pas comment on transmet les évaluations à leurs destinataires. 39 % méconnaissent les outils de communication avec les parents.

L'évaluation dans une approche par compétence est au service des apprentissages pour faire progresser l'élève grâce à la rétroaction qu'elle lui apporte. Autrement dit, l'évaluation c'est aussi pour l'élève d'abord, puis pour ceux qui l'accompagnent dans la construction de son parcours. La réalité dépeinte par les PES 1 correspond-elle à la pratique de terrain à Mayotte qui semblerait en contradiction à la fois avec les instructions officielles et la recherche, ou traduit-elle une conception encore en construction de l'évaluation chez eux-mêmes ?

## **VIII.3 L'enquête de recherche**

À cause des incertitudes soulevées, l'enquête préliminaire ne pouvait plus être un appui fiable pour les entretiens avec les enseignants titulaires de classe, cependant il fallait les clarifier.

Ainsi, la 2<sup>e</sup> partie de notre étude est composée d'entretiens avec les enseignants titulaires de la maternelle sur la mise en œuvre du CSA. Ces entretiens ayant confirmé une conception de l'évaluation encore balbutiante chez les PES 1, nous avons voulu savoir quelle place était accordée à la compétence, l'approche par compétence et l'évaluation dans l'approche par compétence dans la formation des enseignants du premier degré de Mayotte, à travers un questionnaire en fin de première année de stage.

### **VIII.3.1 Les entretiens avec une technique de substitution**

Pour avoir des éléments de comparaison, les entretiens se sont basés sur le questionnaire<sup>1</sup>. Pour certaines questions nous avons fait appel à la technique de substitution pour éviter tant que faire se peut les « zones muettes » en matière de suivi des apprentissages. C'est-à-dire que des

enseignant pourraient taire certaines de leurs propos ou représentations et se conformer le temps du discours, à ce qu'ils croient qu'il serait acceptable de dire sans attirer sur eux un regard ou un jugement négatif (à leurs yeux). En effet, Piermattéo et Guimelli ont montré que « dans le cas d'entretiens portant sur un « objet de représentation normativement sensible », les individus pourraient adopter des stratégies discursives spécifiques » (Piermattéo & Guimelli, 2012). La technique de substitution consiste à faire parler l'interviewé « à la place de... » et non plus en son nom propre. Ainsi, s'étant substitué à l'autre, il n'aura pas à craindre de jugement sur lui-même, puisque les opinions contre-normatives sont portées par cet autre.

Cependant au lieu de substituer l'enseignant directement, c'est l'adjuvant à l'entretien qui sera substitué à son propre travail. D'après le dictionnaire Le Robert, au sens figuré, l'adjuvant est un auxiliaire, un stimulant, une aide. Ici nous entendons par adjuvants les aides matériels comme les photos des travaux d'autres enseignants qui permettront de relancer l'entretien. Au lieu de poser un regard critique sur ses propres outils de suivi des élèves, l'enseignant va critiquer une production qui n'est pas la sienne, mais qui pourtant présente les mêmes caractéristiques. En effet, nous avons pris soins de faire des images de différents outils de suivi des apprentissages en cycle 1. Dans la grande majorité des outils de suivi rencontrés, ils s'apparentaient à des livrets ou cahiers de compétences dont les images et les textes étaient issus d'internet. Ce procédé nous a permis de mettre en évidence des différences de regard selon que c'était son propre outil ou un autre. L'outil de l'enseignant était abordé en début d'entretien et l'autre à la fin.

### **VIII.3.2 Le questionnaire (qu'on nommera questionnaire 2)**

La question qui a guidé la réalisation de ce questionnaire 2 c'est comment faire parler la zone muette évoquée plus haut, dans un questionnaire ?

Le questionnaire 2 a repris le questionnaire 1 en le complétant. Outre la conception qu'ont les PES1 du suivi des apprentissages en général et en cycle 1 en particulier, reprendre les questions du questionnaire 1 montrera peut-être une évolution de ces conceptions et donc les apports de la formation en la matière. Ce questionnaire est composé de 21 questions ouvertes qui s'organisent a priori en dix sur l'évaluation, quatre sur l'approche par compétence et sept sur le suivi des élèves. Les dissonances entre les réponses des différents groupes de questions laisseront entrevoir lors de l'analyse, la réalité qui se cache dans la zone muette. Puisque l'évaluation est au service des apprentissages et que ceux-ci sont organisés dans une approche par compétence, les réponses des trois unités du questionnaire doivent être cohérentes entre elles.

et dans l'ensemble. Le questionnaire est donc organisé de manière à être « autocontrôlant ». Ce qui permettra d'affiner le dépouillement et l'analyse. Ainsi par exemple, Les réponses aux question 4, 7, 10 et 18 devraient au moins être convergentes. Il en va de même des groupes (1, 6, 9, 16, 19) et (2, 3 et 4). Le nombre d'évaluations déclarées réalisées sur la période de référence devrait être en cohérence avec les moments déclarés de ces évaluations.

La passation du questionnaire 2 a eu lieu le 23 avril 2019. Les PES 1 totalisent alors 4 jours en co-intervention et 12 jours en responsabilité de classe (en autonomie).

### VIII.3.3 Les échantillons

Faute de pouvoir nous appuyer sur l'enquête préliminaire, ce sont les contraintes de la formation, de l'alternance et de la logistique qui ont conduit à faire l'échantillon de l'enquête. Nous n'avons ainsi mené que dix entretiens. Parmi les interlocuteurs, huit enseignants qui ont plus de sept ans d'expérience en école maternelle et deux directeurs de maternelle. Ils exercent tous dans la même circonscription, mais pas dans la même commune. Cet échantillon est beaucoup trop restreint pour seul nous donner une image fiable de la mise en œuvre du CSA à Mayotte. Mais couplés aux deux questionnaires, il nous donne un aperçu qui devra être affiné par une enquête de plus grande ampleur à l'échelle de l'île.

Pour le Questionnaire de recherche, 3 groupes étaient présent au centre universitaire. Nous avons donc eu 85 répondants PES1. Cet échantillon se divise en 2 groupes, 29 PES 1 qui n'ont pas encore enseigné que nous appellerons « débutants » et 57 qui étaient enseignants contractuels jusqu'à l'entrée en stage, ils seront qualifiés d'« expérimentés ». Parmi ces 57 « expérimentés » 12 n'ont pas déclaré la durée d'enseignement antérieure. Ces « expérimentés » vont permettre d'entrevoir également l'évaluation et le suivi des apprentissages au niveau de la formation des contractuels

Echantillon des PES1 pour le questionnaire2		
Expérimentés		débutants
Expérience	n PES 1	
non déclaré	12	28
1 an	8	
2 ans	10	
3 ans	12	
4 ans	8	
5 ans	2	
> 5 ans	5	
sous total	57	

la durée moyenne d'exéprienice est de 2 ans et demi si on tient de tous les stagiaires expérimentés. Mais si on omet ceux qui n'ont pas déclaré de durée d'expérience, cette durée monte à un peu plus de 3 ans.

## **IX L'ENQUÊTE DE RECHERCHE**

### **IX.1 Les entretiens auprès des enseignants**

Nous avons jugé l'échantillon trop petit pour être représentatif des pratiques sur l'île. Si quantitativement nous sommes confrontés à un souci de fiabilité, des tendances qui devront être affinées semble se dégager tout de même.

#### **IX.1.1 Combien d'évaluation :**

« Plusieurs évaluations », « tout le temps », « à l'oral principalement ». « En fait toute leçon que je fais, à un moment donné j'évalue ». « 2 par période et par domaine ou par leçon ».

Au premier abord, les enseignants disent évaluer tout le temps, à chaque leçon, ou activité, mais au début ou à la fin pour voir « si l'élève a compris ». On évalue 1 ou 2 fois par période pour chaque leçon. deux enseignants sur dix seulement ont parlé d'évaluation « en continu pour vérifier et donner à l'élève des repères sur ce qu'il fait ». Ces derniers évaluent le long de la séance.

Mais quand ils parlent de leurs façons d'évaluer on se rend compte qu'il y a des enseignants qui au cours de l'activité sont au contact des élèves « pour les aider », « pour les aiguiller ». Ainsi ils vérifient ce que fait l'élève pendant qu'il le fait, apportent des réponses, questionnent l'élève... Bref Ils interagissent avec l'élève, lui apporte de la rétroaction. Mais ils ne considèrent pas cela comme faisant partie de l'évaluation.

Quand ils parlent d'évaluation, certains parle d'évaluation et d'évaluations proprement dites. Par-là, 1 enseignant évoque « avant, le programme de 2008, on devait faire des évaluations à la fin de chaque période. Par rapport aux enseignements qu'on avait fait, on évaluait les élèves pour savoir ce qu'ils avaient retenu ou pas. Mais on ne fait plus ça ». Pour 8 autres, les évaluations proprement dites servent à remplir le livret. « Après il y a les formes qu'on va dire officielles, le livret de progrès et de suivi qu'on va remplir au fur et à mesure de l'année ». 1 autre parle des évaluations normatives qui permettent de se situer par rapport aux autres classes de l'école. Le dernier parle d'évaluation certificative pour les parents.

## **IX.1.2      Comment sont évalués les élèves**

La question du comment semble dégager une convergence. On évalue à l'oral, en observant les élèves dans ce qu'ils font, mais on utilise aussi des fiches (8/10). Ces évaluations sont consignées dans le cahier de progrès et de suivi.

## **IX.1.3      Destinataires**

« C'est pour moi et pour eux (les élèves). Pour moi en premier pour m'aider à m'avancer et pour eux, pour voir leurs réussites ». « Les évaluations normées sont pour l'enseignant pour se situer par rapport aux autres classes ou écoles. L'autoévaluation pour permettre à l'élève de se situer. Les parents et les enseignants peuvent s'y appuyer pour aider l'élève ». Le dernier groupe estime que c'est pour les parents et l'enseignant.

## **IX.1.4      L'élève a-t-il accès à ses évaluations des années antérieures ?**

1 seul enseignant dit laisser la possibilité aux élèves de consulter leurs évaluations « grâce au livret, je lui montre à tout moment ». Pour les autres c'est « non ! » parce que « ce n'est pas mis en place », ou qu'« on ne m'a pas transmis ceux de l'année dernière » alors que « le livret de progrès doit suivre l'enfant ».

Pour tous les enseignants, le « livret de progrès » ou « livret de compétences », en tout cas la trace des évaluations est un outil de communication avec les familles.

On constate une inadéquation entre le nombre d'évaluation réalisées et celles déclarées, l'évaluation est sensée permettre à l'élève de situer sa progression dans les apprentissages. Comment est-ce possible qu'il n'en n'est pas le destinataire ? Ceci questionne sur la façon dont les enseignants conçoivent l'évaluation dans une approche par compétence.

Par ailleurs confrontant ces premières réponses à la préenquête, il est clair que si la notion d'évaluation est floue chez les enseignants, le fossé semble plus grand entre la conception des PES 1 et des résultats de la recherche ainsi que des instructions officielles.



## **IX.1.5 Une vision radicale de l'évaluation**

Un enseignant s'est néanmoins démarqué des autres avec une vision tout à fait radicale.

Pour lui, évaluer c'est régulier et « l'évaluation est un contrat entre l'élève et l'enseignant », et il précise « pas entre les élèves, mais ils peuvent s'appuyer les uns sur les autres ». Pour lui, « C'est à travers cette communication et ces échanges que tu peux situer l'enfant. C'est là l'évaluation la plus correcte, la plus sincère qu'on a à l'école. Quand on écrit, ça peut être faussé, puisqu'on voit ce que font les autres. Moi je privilégie l'échange avec l'élève. C'est un contrat qui me lie à l'élève, c'est son journal intime, et là on joue, on laisse verbaliser. Qu'est-ce tu as fait ? et il me dit. Il arrive à savoir qu'il peut faire une phrase simple et puis je l'amène à une phrase un peu plus complexe. Tout ce qui se passe à l'oral c'est limpide, tout ce qui se passe à l'écrit c'est à révéifier. La plupart du temps, les évaluations en maternelle c'est à l'oral. Vous échangez, vous dialoguez... » Par conséquent, le journal intime de chaque élève est fait de traces de ses travaux et l'enseignant a consigné à côté les mots de l'élève. « Puisque c'est un journal intime, il peut revenir voir ses évolutions, là où il avait raté, « si j'avais fait ça, ça aurait été juste. C'est un cahier à lui. Ça reste là et il peut revenir consulter ce cahier et ça le suit. Les parents peuvent venir voir. Mais les parents, ils font comme l'élève, ils ne connaissent pas. C'est à nous de les rassurer et de les guider en cas de besoin ».

Seulement lorsqu'on parle à cet enseignant d'outil de suivi, il parle de livret de compétence en parlant du « journal intime de l'élève ». Là aussi on constate une instabilité des concepts.

## **IX.1.6 Le livret de progrès et de suivi :**

« On y trouve les objectifs visés de l'année et qu'on fait évoluer progressivement. C'est destiné à noter les progrès dans le sens positif. On ne note que ce que l'enfant a réussi ». « On sait qu'en janvier, il a réussi à compter jusqu'à 10 par exemple ». Le livret « rassemble les objectifs par domaine ». Un autre enseignant dit que « tous les objectifs visés de fin de cycle sont là-dedans. C'est classé sous forme de domaine pour qu'on puisse mieux se repérer. Le travail qui est fait dedans est fait de façon progressive ». Or là on se retrouve d'une certaine façon avec « un livret de compétences déclinés en sous-compétences, un tableau d'items cochés » ce que ne peut être le CSA qui est l'outil de suivi des apprentissages à l'usage et obligatoire, même si sa conception est libre.

Par ailleurs les enseignants disent que « c'est plus des images puisqu'en grande section de maternelle on ne sait pas lire. Il y a des dessins, des lettres, des nombres ». « C'est adapté à l'âge l'enfant ». « Il n'est pas seulement fait pour l'adulte. C'est fait pour l'enfant et l'enfant se trouve dedans ». Les images qui sont utilisées proviennent « banques de données prises à gauche et à droite dans sur internet ». « Si nous pouvions dessiner nous-mêmes et que ce soit beau, ce serait magnifique ».

### **IX.1.7      Problème de contexte**

Même si la validation se fait avec l'enfant, que peut-il dire de la compétence validée 15, 30 minutes plus tard ? Les enseignants sont unanimes et répondent par la négative.

« Quand l'enfant a atteint certains objectifs, on vient lui montrer : « maintenant tu sais faire telle ou telle chose, tu colories ton bonhomme » ». « Et ça on va le montrer aux parents pour qu'ils voient aussi les progrès que leurs enfants ont fait à l'école ». « Il y a des choses que l'enfant sera capable de dire, ça dépend des images et des items. Il sera capable de dire « là j'ai écrit mon prénom en attaché » ». « Moi, je ne pense pas qu'au bout d'un moment il aura oublié ». « On essaye de faire au mieux »

Donc les enseignants eux-mêmes disent que « ça ne marche pas » si l'élève doit se situer. En effet, les images et les expressions des items ne parlent suffisamment aux élèves. On se trouve là devant un problème de contextualisation que subissent également les parents.

En 2010, seulement 30% de la population de Mayotte est francophone, en 2012, près d'un tiers des Mahorais n'a jamais été scolarisé et 60% de la population en âge de travailler ne maîtrise pas les bases à l'écrit en langue française. Autrement dit beaucoup de parents d'élèves ne maîtrisent pas la langue de scolarisation. Pour pallier à ce handicap, dans la transmission des évaluations, les enseignants disent que « pour les non lecteurs, je lui explique, c'est moi qui explique le contenu, les objectifs. J'ai la chance de parler la langue de la majorité de ceux qui sont là ». Mais ils disent que c'est très chronophage, « c'est trop de boulot » et quand bien même on aurait tout le temps, on se retrouve dans la même situation que les élèves : « au bout d'un certain temps, il aura oublié ». « Il faut tout recommencer chaque fois ».

Mais pour les enseignants, ils ne font que répondre aux demandes de l'administration. « Mais on a un cahier des charges. On s'attend à ce qu'on réalise quelque chose comme ça. Chaque école voit comment il le présente, mais on essaie de respecter le cahier des charges ». « C'est

l'institution qui nous impose de faire ça. On fait ce que l'institution nous dit. Sinon j'étais prête à faire [autre chose], mais je n'ai pas eu le courage de continuer ».

Quand on dit qu'il semblerait qu'il y a un truc qui s'appelle... le carnet de suivi des apprentissages, « est-ce que ça te dis quelque chose ? »

. Ils répondent tous par la négative : « ça ne me dit rien. Carnet de suivi, livret de suivi, les noms changent ». « Un enseignant montre son « cahier de progrès » et me demande « ça ? ». « C'est en élémentaire ou pas » demande l'autre. « Je pense que c'est la même chose que le cahier de progrès. Je peux me tromper, mais je pense que c'est la même chose », conclue encore un autre. Ici clairement c'est une méconnaissance des instructions officielles qui est mise en évidence.

### **IX.1.8 Que pourraient-ils proposer à la place de ce qu'ils font ?**

« Je ne vais pas le nier, pour la plupart, on prend sur internet et on imprime, on change une ou deux choses ». Mais « Tout ce qui est importé n'est pas bon à consommer en l'état. Il faut prendre les choses à rebours : qu'est-ce qu'on veut des élèves ? »

Une solution « serait de faire en équipe, et de construire de construire leurs (les enseignants) propres cahiers ». « Mais le mieux ce serait de fabriquer soi-même, avec des photos des élèves que tu prends dans la classe, des moments que vous vivez... Pourquoi pas, c'est une idée ». « Il y a des choses qu'on peut prendre en photo, mais il y a toute la technique derrière pour mettre dans l'ordinateur, réduire... ».

### **IX.1.9 Pourquoi ne se lancent-ils pas ?**

« Moi je pense que c'est lourd, parce que c'est tout l'enseignement qui est loin de la réalité, tous les niveaux, de la maternelle au lycée ». « C'est comme si j'allais avoir un double travail ». « Si on veut vraiment adapter l'outil, il faut prendre les photos, il y a plein de chose qu'on peut faire avec le numérique. Mais ça demande des moyens ». Mais outre la charge de travail supplémentaire les enseignants imaginent une pression normative de l'institution qui freine cet élan créateur et les « soumetts aux textes ».

Finalement lorsqu'en fin d'entretien on parle du CSA et de la liberté d'action on répond « oui, ça dépend de ce que tu mets, on est soumis aux textes ». Ce qui est vrai, mais il est vrai aussi la conception du CSA est libre, mais doit se faire en équipe.

## IX.1.10 L'approche par compétence ça te dit quelque chose ? C'est quoi une compétence ?

« Compétences... implication dans le travail des enseignants... moi je ne sais, tu peux me réexpliquer ? ». « Aujourd'hui on demande de comprendre, est-ce que l'enfant a compris et c'est suffisant ». « La compétence ! c'est comme un palier que tu dois atteindre ». « Moi je ne sais pas comment te répondre ». « C'est comme un point à atteindre, mais pour y arriver tu dois passer par des chemins différents. C'est à la fin d'un cycle que tu atteindras cette compétence, comme c'est une globalité aussi ». « Par exemple en maternelle, tu as une compétence qui est « savoir écrire son nom en écriture cursive ». C'est une compétence à atteindre en fin de GS. Mais à l'intérieur de ça tu dois décliner par niveau. Tu vas aller étape par étape pour arriver à ça. Une compétence est divisée en objectifs pour atteindre la compétence ». En d'autres termes, ni la compétence, ni l'approche par compétence ne sont des notions stables pour 9 des 10 enseignants.

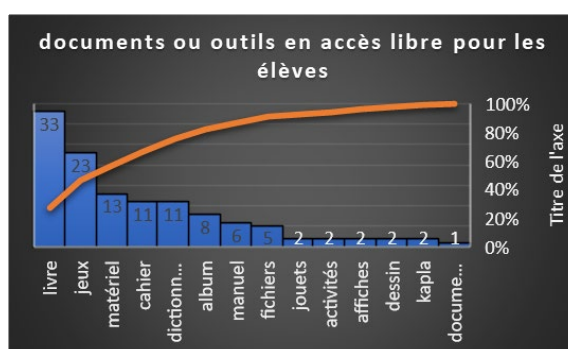
## IX.2 Questionnaire de recherche

### IX.2.1 Les documents en accès libre

La liste des documents ou outils auxquels l'élève a accès en toute autonomie est à peu de chose la même que lors de la préenquête, principalement les livres, les cahiers, les jeux, mais aucun outil de suivi des apprentissages.

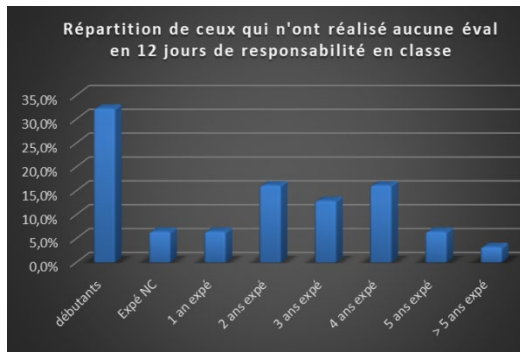


15 nuages de mots: outils et doc accessibles



15 documents ou outils (enquête)

### IX.2.2 Combien d'évaluations avez-vous réalisé depuis janvier 2019 ?



16 ceux qui n'ont pas réalisé d'évaluation, selon l'expérience

qu'ils sachent où ils en sont dans les apprentissages », « voir où ils en sont, vérifier les acquisitions des compétences ». Est-ce à dire que pendant 12 jours ils n'ont pas vérifié, pas vu, pas su ce que faisaient les élèves ; n'ont-ils pas essayé d'adapter leurs offres aux besoins des élèves ?

31 stagiaires ont déclaré n'avoir pas réalisé d'évaluation. Pourtant quand on demande pourquoi ils évaluent les élèves, ils répondent : « voir l'évolution des élèves », « savoir là où ils en sont », « pour connaître le niveau des élèves, pour mieux adapter les stratégies d'apprentissage », « pour adapter ses séances, pour



## 17 Pourquoi les non évaluateurs évaluent



### 18 Répartition des non évaluateurs, débutants vs expérimentés

Les mêmes questions se posent pour les autres qui disent avoir évalué leurs élèves. En dehors de 5 stagiaires qui ont dit avoir fait plusieurs évaluations, 147 évaluations en 12 jours pour 49 PES 1, est-ce significatif ? A quoi peut bien servir une moyenne de 0,25 évaluation par jour ? Une question vient immédiatement : peut-on enseigner sans évaluer dans une approche par compétence ? La notion d'évaluation recouvre-t-elle la même acception pour les PES 1 ?

### IX.2.3 Quand évaluez-vous vos élèves ?

A la 3<sup>e</sup> question, « quand évaluez-vous vos élèves ? », majoritairement les répondants disent au début ou à la fin des séances, des séquences ou des périodes. 41 évalueraient exclusivement à la fin de la séance, de la séquence ou de la période. Parmi les 49 qui ont mentionné « la fin », 30 expérimentés dont 18 avec au moins 3 ans d'expérience. 4 stagiaires penchent exclusivement pour le début. Seuls 8 PES 1 disent évaluer au début et à la fin. Chez les 31 qui



n'ont pas évalué, beaucoup répondent ici évaluer en fin ou début comme les autres

## IX.2.4 Pourquoi évaluer ses élèves ?

Ici c'est le contrôle qui domine. On vérifie, on regarde où il en est, on mesure ce que l'élève sais, on fait le point, on voit où il en est. C'est l'enseignant qui est actif (73 occurrences) et c'est d'abord pour lui-même qu'il évalue. Il évalue pour s'assurer ou se rassurer, pour voir s'il atteint ses objectifs, pour mieux s'organiser et adapter son travail. C'est très peu pour aider (1 occurrence) l'élève (2 occurrences).

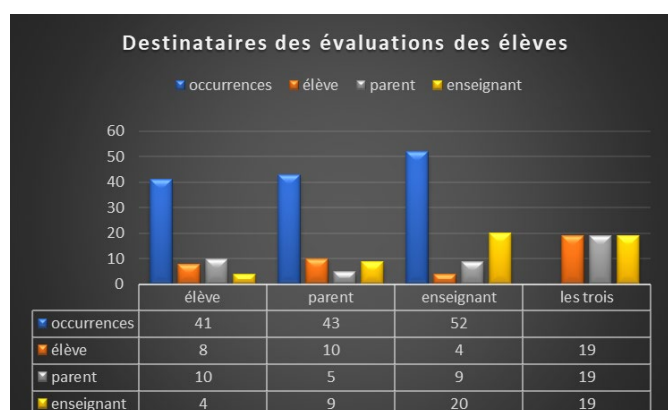


## IX.2.5 Comment sont évalués les élèves ?

C'est une des questions qui ont eu le plus de réponses (98,59% de l'échantillon). L'oral apparait 34 fois et l'écrit 36. 27 stagiaires dont 19 expérimentés optent à la fois pour l'oral et l'écrit. 4 Stagiaires seulement font appel à l'observation. Ici, les PES 1 disent la manière, mais pas ce que l'ont fait. On cite des types d'évaluation mais corrélés avec les autres réponses, on peut se demander si les stagiaires savent toujours de quoi ils parlent. Parmi les 4 qui parlent d'évaluation formative, 1 seul a déclaré avoir évalué ses élèves. Celui qui a fait le plus d'évaluation (14) ne parle que l'évaluation sommative

## IX.2.6 Qui est destinataire des évaluations ?

On constate ici une amélioration de la place de l'élève on est passé de 20% à 48,24% qui mettent l'élève au rang des destinataires de ses propres évaluations. Ce pendant pour 51,76% des PES 1 n'entrevoient pas l'usage de ces évaluations par l'élève. Parmi ces derniers, 9 stagiaires n'ont pas répondu à la question et 56,82% avaient déjà enseigné



21 Qui est destinataire des évaluations



## IX.2.7 A quoi servent les évaluations



Lorsqu'on s'intéresse dans la structure des

réponses à « qui fait », « quoi » et « pour qui » les réponses donnent ce nuage de substantifs qui corrobore le sens des réponses. C'est l'enseignant qui évalue, d'abord pour se renseigner lui, même si dans l'ensemble, le mot élève n'apparaît que 5 fois contre 60 pour



### IX.2.8 Comment sont-elles transmises à leurs destinataires ?

Cette question totalise 61 réponses. Sur les 24 non répondants, 16 avaient répondu pourtant à la question des destinataires



### IX.2.9 Quels sont les outils de communication avec les familles ?

8,7% seulement pensent que les outils de suivi font partie de la communication avec les parents.



## 26 Outils de communications avec les familles : multimodalité





### IX.2.13 La compétence

Nous avons 44 réponses dont 31 d'expérimentés. Les stagiaires se sont prononcés au regard du métier d'enseignant. Être compétent « c'est prendre en compte la progression de l'élève », « respecter le contrat didactique, « vérifier sa façon de faire en se formant ».

### IX.2.14 Que vous évoque « l'approche par compétence »

9 stagiaires (parmi lesquels 7 expérimentés) ont répondu « rien ». Pour ceux qui ont répondu, voici ce qu'ils disent : « sentiment de maîtrise d'un domaine », « enseigner des savoir-faire », « adapter ses méthodes et outils en fonction des objectifs à atteindre », « séparer les



compétences », « LSU, palier, « pédagogie prospectif », « début d'évaluation », « petit à petit », « en fonction des ressources de l'élève » « approche didactique, pédagogique et disciplinaire », « l'approche pour les acquis des élèves », « progrès » « travail par objectif », « le savoir-faire et savoir-être », « une approche non globale ». Toutes ces expressions peuvent faire partie de l'approche par compétence. Seulement lorsqu'on regarde l'ensemble des réponses déjà fournies, quelles acceptions les PES 1 y mettent-

### IX.2.15 Cinq mots ou expression clés sur « l'approche par compétence »

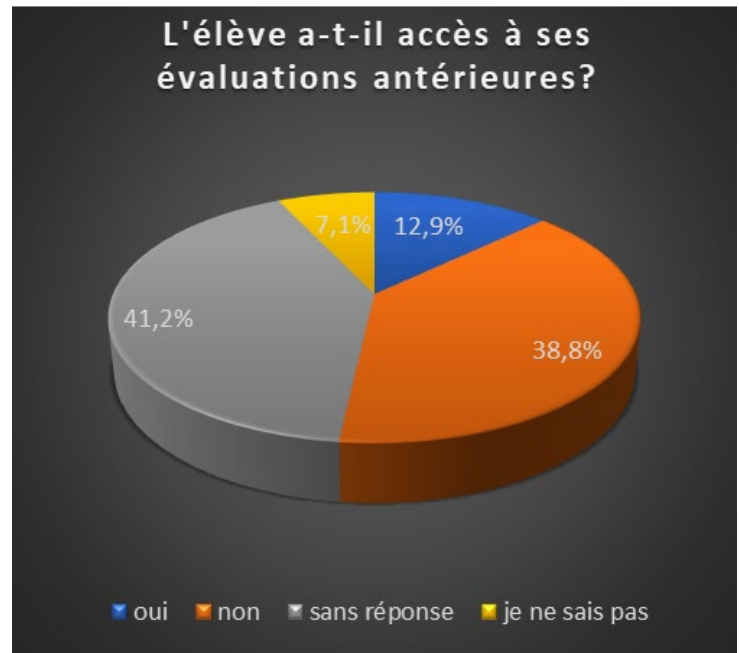
Les verbes qui dominent ici sont « être », « savoir », « acquérir » ; pour les substantifs, on parle plus de « savoir », « objectif », « savoir-faire » et « connaissance ». Mais le plus important c'est comment on les agence ensemble et ce qu'on leur fait dire. A cette question nous n'avons récoltés que 21 réponses de 13 expérimentés et 8 débutants ».

### IX.2.16 L'élève a-t-il accès à ses évaluations des années antérieures ?

Ici, 35 stagiaires (24 expérimentés et 11 débutants) n'ont pas répondu. Pourtant pour 18 d'entre eux, l'élève est destinataire de ses évaluations.

Comment est réalisé le suivi des apprentissages en cycle 1 ?

40 réponses. Parmi les non réponses, 27 expérimentés et 18 débutants. Cette fois-ci, le CSA a été explicitement nommé



## 29 Accès aux évaluations antérieures

### IX.2.17 Pourquoi réaliser un suivi des apprentissages ?

L'analyse des propositions par le logiciel Tropes fait ressortir les verbes voir, être, connaître, tracer et savoir avec des occurrences respectives de 10, 7, 3, 3 et 3. Avec « voir », on regarde les progrès, où en sont les élèves, soit pour « prendre en compte des compétences de l'élève », « pour la différenciation » et pour « valider les compétences ». Le verbe être ressort essentiellement pour savoir « où en est l'élève », ou « où on en est ». Les autres verbes sont ici utilisés comme synonymes du premier. Le verbe « tracer » vient des traces qui sont selon les réponses émergent également : élève (16 fois), progression sur lesquels portent les actions ou états évoqués



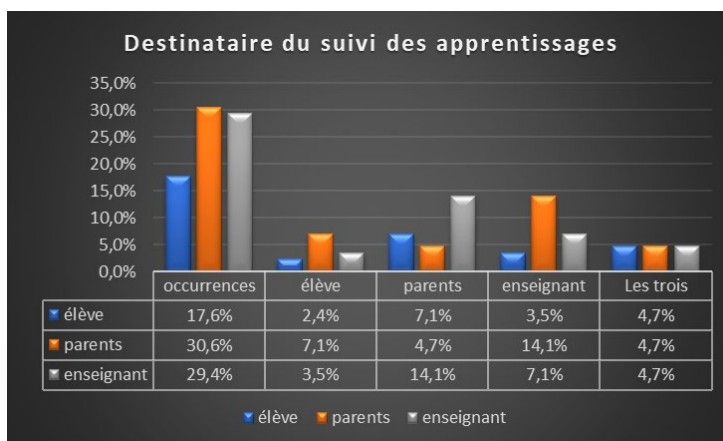
### 30 Pourquoi réaliser un suivi des élèves

## IX.2.18 Quels sont les outils de suivi des apprentissages en cycle 1 ?

Seuls 33 personnes ont répondu à cette question. Parmi elles, 16 (13 expérimentés et 3 débutants) ont parlé du livret scolaire. 1 a nommément cité le CSA.

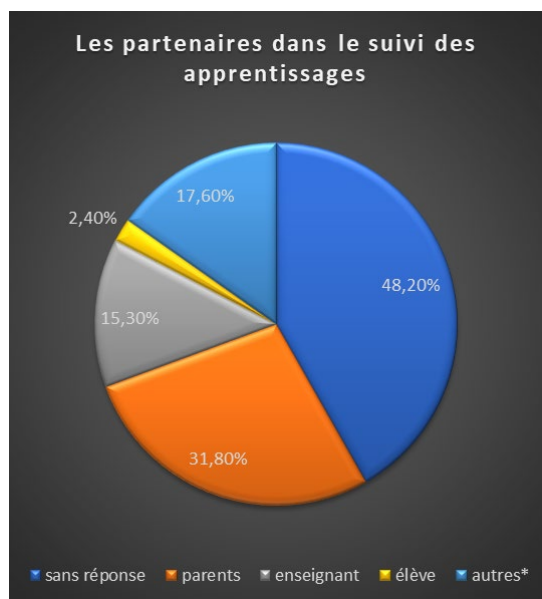
## IX.2.19 Qui sont les destinataires du suivi des apprentissages ?

Pour les PES 1, seuls 17,6% estime que l'élève peut être destinataire du suivi des apprentissages le concernant.



31 Destinataires du suivi des apprentissages

## IX.2.20 Qui sont les partenaires dans le suivi des élèves ?



Seuls 2,4% des PES 1 compte l'élève parmi les partenaires dans le suivi de ses apprentissages.

## X CONFRONTATION

La préenquête montre que pour les PES 1, l'élève n'a pas à être concerné par ses propres évaluations, puisqu'il n'en n'est pas destinataire. Ce faisant ils méconnaissent le rôle de l'évaluation. « L'évaluation des acquis de l'élève est réalisée par l'enseignant. Elle a pour fonction d'aider l'élève à progresser et de rendre compte de ses acquis » (Vallaud-Belkacem, 2016). Comment peut-on concevoir qu'il (l'élève) ne soit pas concerné.

### X.1 Évaluer, une compétence clé de l'enseignant

Ils n'ont quasiment pas vu d'évaluation en une semaine d'observation dans les classes. Ce qui veut dire qu'ils ne savent pas ce qu'est en réalité une évaluation dans une approche par compétence. Ce qui implique qu'elle est au service des apprentissages et est elle-même apprentissage. C'est-à-dire qu'au service des apprentissages, l'évaluation est un processus de collecte d'information qui permet de fournir de la rétroaction, un feedback à l'élève pour qu'il revoit ses stratégies. En tant qu'apprentissage, l'évaluation développe la réflexivité chez l'élève. Seuls 8,33% intègrent un outil de suivi, le livret scolaire unique (LSU), ce qui laisserait entendre que soit les stagiaires ne connaissent pas les outils de suivi des apprentissages, soit que ces outils ne sont pas des outils ou moyens de communiquer avec les familles. Or l'article D.111-3 du code de l'éducation précise justement que « les parents sont tenus régulièrement informés de l'évolution des acquis scolaires de leurs enfants... »

Initialement, cette préenquête devait servir de cadre et de contrôle pour les entretiens. Mais elle soulève plutôt une interrogation supplémentaire : les observations des PES 1 reflètent-elles la réalité du terrain ou traduisent-elles une instabilité des acceptions de la notion d'évaluation alors que « évaluer » (Guin, 2013) est une des 5 compétences commune aux enseignants.

Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation propose 5 compétences essentielles communes à tous les enseignants. Parmi elles :

- « P 3. Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ». Ce qui implique entre autres de « savoir différencier son enseignement », de « prendre en compte les préalables et les représentations sociales », de « sélectionner les approches didactiques appropriées », de « favoriser l'intégration des compétences transversales », « maîtriser les approches

didactiques et pédagogiques spécifiques aux élèves de maternelle » ...

- « P 4. Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves » implique « une relation de confiance et de bienveillance », un climat serein, et de « prévenir l'émergence de comportements inapproprié », « savoir accompagner l'enfant et ses parents dans la découverte progressive de l'école ... », adapter, ... posture, interventions, consignes, conduites d'étayage », « apporter les aides nécessaires à l'accomplissement des tâches proposées, tout en laissant aux enfants la part d'initiative et de tâtonnement propice aux apprentissages »
- P 5. Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves « en situation d'apprentissage, repérer les difficultés des élèves afin mieux assurer la progression des apprentissages » ; « construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences » ; « analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis » ; « faire comprendre aux élèves les principes de l'évaluation afin de développer leurs capacités d'auto-évaluation » ; « communiquer aux élèves et aux parents les résultats attendus au regard des objectifs et des repères contenus dans les programmes » et « inscrire l'évaluation des progrès et des acquis des élèves dans une perspective de réussite de leur projet d'orientation ».

Parmi ces compétences on voit bien que l'évaluation est essentielle. En effet, si la notion même d'évaluation n'est pas stabilisée pour l'enseignant, sur quelle base il va différencier son enseignement, comment pourrions-nous accompagner un enfant si on ne sait pas où il en est, sur quoi repose nos conduites d'étayage ? Par ailleurs, peut-on évaluer correctement dans une approche par compétences si la notion même de compétence en éducation nous échappe, si nous sommes éloignés de l'approche par compétences justement ?

Il nous est apparu donc utile d'entrevoir l'idée que se font les PES 1 au terme de leur première année de formation et de leurs stages en responsabilité dans les classes. Cela nous éclairera sur la place de l'évaluation dans la formation des PES 1, pour une formation de dernière génération, puisque mise en place en 2017 et donc plus actualisée que pour les autres académies.

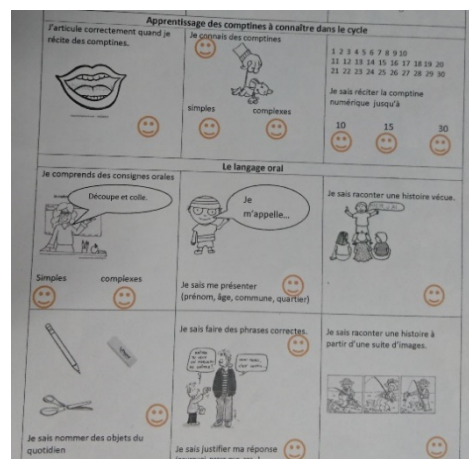
## **X.2 Entre la faute et une étape à l'émergence du savoir, l'erreur cherche sa place**

Chez les enseignants, la notion d'évaluation n'est pas claire non plus entre les évaluations et les évaluations proprement dites. Les évaluations qu'ils pensent demandées par l'institution sont des évaluations (proprement dites). Celles non formelles qu'ils font en classe, ne sont pas à première vue identifiées comme des évaluations. Mais même s'ils ne les nomment pas correctement, ils ont fait des évaluations que les stagiaires auraient dû voir pendant les stages d'observation, d'autant que 8/10 enseignants ont utilisé des fiches. En général, ils évaluent au début ou à la fin des séances. Ce qui questionne sur la place accordée à l'erreur dans le processus de cognition et au rôle de la rétroaction. La recherche a montré que l'apprentissage est expérientiel. L'apprentissage se fait dans le cadre de dissonances cognitives dans la zone proximale de développement de l'enfant. C'est au fur et à mesure des tâtonnements dans la tentative de mise en cohérence des schèmes avec l'aide des autres, c'est-à-dire dans le cadre de conflits sociocognitifs, que l'apprentissage se fait. Autrement dit, c'est au moment où il tâtonne que le feedback lui est le plus utile pour revoir ses stratégies et avancer. En effet, pour Cardinet (1991) qui reprend à son compte les travaux de Perret-Clermont (1979) « le savoir est lié à la fois à l'élève et au mode de questionnement » (Cardinet, 1991). La rétroaction de l'enseignant amènera l'élève à se rendre compte des erreurs et à réfléchir sur ses stratégies, et non se résoudre à les lui pointer à l'encre rouge. En effet, « l'erreur, par le discours qu'elle provoque, par le message qu'elle renvoie, par les repères qu'elle crée, est bel et bien le principal vecteur de la communication sur ce qui façonne pour l'essentiel de la relation didactique : enseigner, apprendre... et montrer ce que l'on sait » (Brière, 2018). Ainsi l'erreur a une place centrale dans l'acte d'enseigner et d'apprendre : .

## **X.3 La prise en compte des éléments du contexte**

Sur la question des destinataires des évaluations, on peut penser que l'élève est plus concerné ici. Mais la corrélation avec les questions suivantes montre que l'élève n'y a pas toujours accès notamment en parlant des « livrets ». Il a accès au livret quand on le remplit avec lui. L'accès ou non des élèves en toute autonomie à leur évaluation questionne sur la place de l'élève dans les apprentissages.

Dans 9 classes sur 10, on ne trouve pas de CSA, mais des livrets de compétences qui portent différents adjectifs : livret « rassemble les objectifs par domaine ». Or le CSA ne peut pas être « un livret de compétences déclinés en sous compétences, un tableau d'items cochés ». « Il n'est pas seulement fait pour l'adulte. C'est fait pour l'enfant et l'enfant se trouve dedans ». Chacun trouve que ce qu'il a fait « c'est adapté à l'âge l'enfant ». Pourtant à l'examen par substitution de leurs différentes propositions, ils sont unanimes. Même si on valide avec l'élève, « il y a des choses que l'enfant ne sera pas capable de dire, ça dépend des images et des items ». « Moi, je ne pense pas qu'au bout d'un moment il aura oublié ». « Ça ne marche pas » si l'élève doit se situer. « Je ne vais pas le nier, pour la plupart, on prend sur internet et on imprime, on change une ou 2 choses ». En effet, les images et les expressions des items ne parlent pas suffisamment aux élèves. Compte tenu du contexte mahorais, une partie des parents sont dans la situation des élèves de maternelle au niveau de la langue française. Le décret qui met en place le CAS stipule que



32 un exemple de livret

« Les enseignants rendent explicites pour les parents les démarches, les attendus et les modalités d'évaluation propres à l'école maternelle » (Vallaud-Belkacem, 2016)

La pratique actuelle du suivi pose un problème de transfert sans adaptation, de contextualisation. Comme a déclaré un enseignant à l'encontre de ses collègues, « tout ce qui est importé n'est pas bon à consommer en l'état. Il faut prendre les choses à rebours : qu'est-ce qu'on veut des élèves ? ». Mais la contextualisation « ne peut être un simple habillage de la situation, habillage qui n'a rien à voir avec une problématisation et qui conduit alors à des aberrations. Le danger d'en rester au sens commun, de proposer un contexte irréaliste, fictif, strictement utilitariste, des mises en situation distrayantes (dans les deux sens du terme) mais inappropriées, etc., a alors des effets pervers » (Lenoir, 2014). Pour Blanchet et Rispail, contextualiser n'est pas mettre en contexte, c'est « attribuer des significations à des phénomènes sur lesquels on focalise, qu'on inscrit dans le continuum des pratiques sociales en mobilisant d'autres phénomènes qu'on choisit de faire entrer dans le champ mais qui ne sont pas au centre de la focale » (Blanchet & Rispail, 2012). Donc pour Blanchet et Rispail, la prise en compte des contextes à Mayotte ne signifie nécessairement peindre aux couleurs locales. Contextualiser c'est donner du sens, c'est rendre accessible les objets de savoir ou d'apprentissage aux élèves pour qu'ils apprennent.



## **X.4 L'auto pression des enseignants**

Quand on demande aux enseignants d'imaginer une solution plus pertinente, les propositions sont étonnamment proches d'un CSA, pourtant ils ne savent pas ce que c'est. Ils ne mettent pas en œuvre ces propositions à cause de la charge de travail, le temps, le manque de matériel, mais la raison principale c'est qu'ils imaginent une pression normative de l'institution qui leur impose de faire comme ils l'ont déjà. Ce faisant, les enseignants méconnaissent les textes officiels, notamment le décret n° 2015-1929 du 31-12-2015 relatif à l'évaluation des acquis scolaires des élèves et au livret scolaire, à l'école et au collège qui instaure le CAS comme outil de suivi des apprentissages pour l'école maternelle, par analogie au LSU pour l'élémentaire. Par ailleurs, le code de l'éducation précise que le CSA est à destination des élèves, des parents et des enseignants. Il est libre dans sa conception et sa forme, mais c'est un outil obligatoire. Aucun autre outil de suivi des apprentissages n'est imposé aux enseignants.

Pour ce qui concerne la compétence, l'approche par compétence et l'évaluation dans une approche par compétence, les choses ne sont pas stabilisées non plus. Nous retiendrons pour la compétence, la proposition de Le Boterf qui dit que « la compétence s'appréhende au niveau de l'individu engagé dans l'accomplissement d'une tâche. La compétence est un processus et non la somme de connaissances et de capacités. « La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités, ...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources » (Le Boterf, 1994).

## **X.5 Le paradigme de la compétence**

Partant de la définition de la compétence dans le cadre de l'éducation, en prenant en compte les processus de cognition chez l'enfant, nous définirons l'approche par compétence comme étant une méthode pédagogique basée sur un apprentissage expérientiel où l'élève est acteur de ses apprentissages, qu'il développe face à des dissonances cognitives adaptées, à travers de la mise en cohérence de ses concepts dans le cadre de conflits sociocognitifs. Elle repose sur la transférabilité des compétences existantes à partir desquelles l'enseignant proposera des situations d'enseignement-apprentissage présentant des dissonances cognitives adaptées, relativement aux compétences existantes et aux compétences à acquérir pour franchir l'étape suivante de son parcours.



Dans la suite logique, dans l'approche par compétence, évaluer c'est recueillir les données dont l'analyse nous permettra à la fois de fournir une rétroaction à l'élève pour lui permettre de situer sa progression dans l'apprentissage et procéder aux ajustements ou consolidations nécessaires ; et dans le même temps permettre à l'enseignant d'ajuster sa pratique aux besoins des élèves. L'évaluation est donc le processus de collecte de ces informations.

Avec le questionnaire 2 on s'attendait à voir une évolution, puisque les stagiaires avaient une année de formation complète, 12 jours en responsabilité devant élèves dans une classe, après un stage d'observation et un tutorat en classe. Mais cette évolution est marginale. Sur le fond on n'a pas bougé. Les mots ou expressions évaluation, compétence, approche par compétences font peut-être partie du vocabulaire des stagiaires, mais dans un usage loin d'être en adéquation avec les instructions officielles ou les sciences de l'éducation. Sur ces questions de fond, il n'y a pas de différence entre les débutants et les expérimentés.

## XI CONCLUSION

A travers cette entrée en matière sur le suivi des apprentissages en cycle 1 à Mayotte, plusieurs s'obstacles émergent.

- Le manque de matériel
- D'abord la méconnaissance des instructions officielles qui fait peser sur les enseignants une pression qui n'a pas lieu d'être et qui pourtant les conduit à des efforts qu'ils pensent obligés sur des outils moins pertinents pour leurs élèves, alors que leur bon sens les rapproche davantage des préconisations.
- On est passé du paradigme de la connaissance au paradigme de la compétence, mais le changement de paradigme n'est pas assumé. On parle de compétences, d'approche par compétences, mais on continue de passiver l'élève, on résiste à le laisser s'activer. Alors que Buisson (1878) préconisait de faire de l'élève notre « plus sûr auxiliaire » (Buisson, 1878) parce que c'est lui notre « collaborateur le plus efficace » (Ibid) dans l'aide qu'on

peut lui apporter. On parle d'évaluation positive, mais on ne tolère pas l'erreur, l'encre rouge, la tristesse de l'émoticône ou les autres marques-sanctions résistent.

- Le corollaire de ce changement non assumé c'est un déficit de formation sur ces sujets transversaux et ô combien essentiels pour exercer notre métier aujourd'hui. La formation des contractuels semble déficitaire ou inefficace. La formation des enseignants du premier degré à Mayotte, qui pourtant est dite contextualisé et nouvelle semble à l'aune des deux enquêtes absente sur ce terrain.

Cependant il aurait été intéressant de faire passer le questionnaire 2 aux stagiaires de 2<sup>e</sup> année pour confirmer la carence de la formation sur l'évaluation dans une approche par compétence. Par ailleurs, l'échantillon des enseignants titulaire nous semble trop petit pour être représentatif des pratiques sur l'île. Si quantitativement nous sommes confrontés à un souci de fiabilité des données, les tendances ici soulevées méritent d'être affinées par des études plus larges qui intégreraient à côté du point de vue des enseignants, celui des élèves et celui des parents. Justement l'objectif post-Master est un projet de recherche-action pour contextualiser le CSA en s'appuyant sur les représentations des attendus et compétences des programmes officielles du point de vue des élèves des écoles primaires, de leurs familles et des enseignants ainsi que sur leurs attentes. Nous pourrions à partir de là réaliser avec les élèves une banque de ressources contextualisées suffisamment large pour garantir à l'enseignant sa liberté pédagogique et lui permettre de construire un carnet qui est adapté et ressemble à sa classe particulière. Une utilisation dématérialisée pourra favoriser la co-évaluation et l'auto-évaluation

## XII BIBLIOGRAPHIE

- Aghaeilindi, S. (2013). La pédagogie de l'erreur en production écrite dans l'apprentissage du français langue étrangère, chez les étudiants persanophones. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II.
- Bayrou, F. (1995, février 22). Arrêté du 22-2-1995 fixant les programmes de l'école prima. *Programme du primaires: textes officiels*. Consulté le mars 22, 2019, sur [http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1995\\_1.pdf](http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1995_1.pdf)
- Berger-Tancerel. (2016). Ecole maternelle: état des lieux et cri d'alarme! *ERES / Spirale 80 4 Société et culture*, pp. 234-245. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-spirale-2016-4-page-234.htm>
- Berger-Tancerel, J. (2016). Ecole maternelle: état des lieux et cri d'alarme. *Spirale*, 4(80), pp. 234-245. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-spirale-2016-4-page-234.htm>
- Berthelot, M. (1887, janvier 18). Arrêté organique de l'enseignement primaire. *La petite enfance à l'école, XIXe-XXe*, pp. 195-200. Consulté le mars 05, 2019, sur [https://www.persee.fr/doc/inrp\\_0000-0000\\_1982\\_ant\\_1\\_1\\_3583](https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1982_ant_1_1_3583)
- Blanchet, P., & Rispaïl, M. (2012). La Contextualisation enjeux épistémologiques et méthodologiques pour la recherche en didactique des langues et des cultures., (p. 5). Puebla.
- Brière, M. (2018). L'erreur pour apprendre. *Pédagogie collégiale*, 31(2), pp. 31 - 37.
- Brouard, E. (1911). Mme Papa Carpentier. (Hachette, Éd.) *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Récupéré sur <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3325>
- Brousseau, G. (1997, juin). La théorie des situations didactiques. Montréal, Canada.
- Bru, M., Altet, M., & Blanchard-Laville, C. (2004, juillet-août-septembre). A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*(148), pp. 75-87.
- Buisson, F. (1878, août 31). Conférence sur l'enseignement intuitif. *Les conférences pédagogiques faites aux instituteurs délégués à l'Exposition universelle de 1978*. Paris. Consulté le février 12, 2019, sur <http://ecolereferences.blogspot.com/2012/01/ferdinand-buisson-lenseignement.html>
- Cantat, A. (2009). *Histoire de l'évaluation des apprentissages: de l'enseignement des jésuites à l'approche par compétence*. Département des fondements et pratiques en éducation - Faculté des sciences de l'éducation - université Laval Quebec.
- Cardinet, J. (1991). *L'histoire de l'évaluation scolaire des origines à demain*. Consulté le 2019, sur IRD: Institut de recherche et de documentation pédagogique: [https://www.irdp.ch/data/documents/manifestations/cardinet/histoire\\_evaluation\\_scolaire.pdf](https://www.irdp.ch/data/documents/manifestations/cardinet/histoire_evaluation_scolaire.pdf)
- Carnot, H. (1848). *Recueil complet des actes du gouvernement - provisoire (février, mars, avril, mai 1848)*. Consulté le 2019, sur <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k36562z/f3.image.texteImage>

- CE, c. e. (2000, mars). *Conseil européen Lisbonne 24.03.2000: Conclusions de la présidence*. Consulté le février 7, 2019, sur Parlement européen: [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_fr.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm)
- Chamboredon, J. c., & Prévot, J. (1973, mars 14). Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue française de sociologie*, 295-335. doi:10.2307/3320469
- Chertier, S., Le Breton, J., Ferrat, E., Compagnon, L., & Attali, C. R. (2013). L'évaluation dans l'approche par compétences en médecine général: des fondements théoriques à la pratique. *Exercer la revue française de médecine général*, 24(108), pp. 171-177.
- Chevènement, J.-P. (1985, septembre). *Histoire d'info. En 1985 Chevènement fixe l'objectif de mener 80% d'une classe d'âge au niveau du bac*. Récupéré sur Franceinfo - Actualité en temps réel et info en direct: [https://www.francetvinfo.fr/replay-radio/histoires-d-info/histoires-d-info-en-1985-chevenement-fixe-l-objectif-de-mener-80-d-une-classe-d-age-au-niveau-du-bac\\_2247837.html](https://www.francetvinfo.fr/replay-radio/histoires-d-info/histoires-d-info-en-1985-chevenement-fixe-l-objectif-de-mener-80-d-une-classe-d-age-au-niveau-du-bac_2247837.html)
- Chevènement, J.-P. (1986, janvier 30). Circulaire n° 86-046 du 30 janvier 1986 relative à l'orientation pour l'école maternelle. Consulté le mars 24, 2019, sur [www.formapex.com](http://www.formapex.com): [http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1986\\_1.pdf](http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1986_1.pdf)
- Cotton, N. I. (2012, avril). Comment contextualiser les manuels de FLE pour un public éloigné de la France et du français: le cas de Taïwan. *Klincksieck "Ela. Etude de linguistique appliquée"*, pp. 445-458. Récupéré sur CAIRN.INFO.
- Coux, F. (2013, novembre). Enseigner à Mayotte. *Livret d'accueil du*. Mamoudzou, Mayotte.
- Dajez, F. (1994). De l'asile à l'école maternelle. *Les origines de l'école maternelle, Education et formation/ L'Educateur*, 159-180. Paris cedex 14: Presses universitaires de France. Récupéré sur <https://www.cairn.info/les-origines-de-l-ecolematernelle--9782130455196~page~159.htm>
- De Ketele, J.-M., & Rogiers, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'information*. Bruxelles: Doeck-Wesmaël.
- De Robien, G. (2006, juillet 12). Décret n° 2006-830 du 11 juillet relatif au socle commun de connaissances et de compétence et modifiant le code de l'éducation. *Journal officiel de la République française*(160), 10. Consulté le février 2019, sur [https://www.legifrance.gouv.fr/jo\\_pdf.do?id=JORFTEXT000000818367](https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000000818367)
- De Robien, G. (2007, avril 12). Programmes de l'école primaire, école maternelle. (M. d. nationale, Éd.) *Bulletin officiel de l'éducation nationale*(5), pp. 16 - 39. Consulté le mars 20, 2019, sur <https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2007/hs5/hs5.pdf>
- Defodon, C. (1933). Millet (Mme). (Hachette, Éd.) *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*.
- Fallot, T. (1911). Oberlin. (Hachette, Éd.) *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Consulté le janvier 10, 2019, sur <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/sommaire.php?id=3089>
- Ferry, J. (1882, juillet 28). Arrêté réglant l'organisation pédagogique des écoles maternelles publiques et les programmes d'enseignement. (I. n. pédagogique, Éd.) *La petite enfance à l'école, XIXe-*

- XXe siècles, pp. 174-184. Récupéré sur [https://www.persee.fr/doc/inrp\\_0000-0000\\_1982\\_ant\\_1\\_1\\_3578](https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1982_ant_1_1_3578)
- Fillon, F. (2005, avril 24). Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. *Journal officiel de la République française*(96 d). Consulté le février 2019, sur [https://www.legifrance.gouv.fr/jo\\_pdf.do?id=JORFTEXT000000259787](https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000000259787)
- Garnier, P. (2016, mars 16). L'école maternelle dans tous ses enjeux. (F. Jarraud, Intervieweur) [www.cafepedagogique.net](http://www.cafepedagogique.net). Récupéré sur <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/03/16032016Article635937086803168727.aspx>
- Garvin, P. (Producteur), & Garvin, P. (Réalisateur). (1977). *Piaget on Piaget, the epistemology of Jean Piaget* [Film]. Récupéré sur <https://www.youtube.com/watch?v=UEoqByYS9XY>
- Gauzente, G. (2007, octobre). *Questions d'histoire sur l'école maternelle*. Récupéré sur Le site maternelle 88: [https://www4.ac-nancy-metz.fr/maternelle88/file/histoire\\_maternelle\\_Georges\\_GAUZENTE.pdf](https://www4.ac-nancy-metz.fr/maternelle88/file/histoire_maternelle_Georges_GAUZENTE.pdf)
- Gossot, E. (1911). Cochin (Jean-Marie-Denys). (Hachette, Éd.) *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Récupéré sur <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3142>
- Grevy, J. (1881, août 2). Décret relatif à l'enseignement, au personnel et à l'inspection des écoles maternelles. (I. n. pédagogique, Éd.) *La petite enfance, XIXe-XXe siècles*, pp. 149-157. Récupéré sur [https://www.persee.fr/doc/inrp\\_0000-0000\\_1982\\_ant\\_1\\_1\\_3571](https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1982_ant_1_1_3571)
- Grévy, J. (1881, août 2). Décret relatif à l'enseignement, au personnel et à l'inspection des écoles maternelles. *La petite enfance à l'école, XIXe - XXe siècle, 1982*. (I. n. pédagogique, Éd.) Paris. Consulté le juillet 2, 2018, sur [https://www.persee.fr/doc/inrp\\_0000-0000\\_1982\\_ant\\_1\\_1\\_3571](https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1982_ant_1_1_3571)
- Grevy, J. (1887, janvier 18). Décret organique de l'enseignement primaire. (I. n. pédagogique, Éd.) *La petite enfance à l'école, XIXe - XXe siècles*, pp. 190-195. Consulté le 03 01, 2019, sur [http://www.persee.fr/doc/inrp\\_0000\\_0000\\_1982\\_anr\\_1\\_1\\_3582](http://www.persee.fr/doc/inrp_0000_0000_1982_anr_1_1_3582)
- Guin, F. (2013, juillet 18). Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. *Journal officiel de la République française*(0165). Consulté le avril 15, 2019, sur [https://www.legifrance.gouv.fr/jo\\_pdf.do?id=JORFTEXT000027721614](https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000027721614)
- Guizot, F. (1833, juillet 4). Circulaire aux recteurs, relative à l'exécution de la loi du 28 juin 1833, concernant l'instruction. (I. n. pédagogique, Éd.) *La petite enfance à l'école, XIXe-XXe siècles*, pp. 58-59.
- Guizot, F. (1833, juillet 4). Circulaire aux recteurs, relative à l'exécution de la loi du 28 juin 1833, concernant l'instruction primaire. (I. n. pédagogique, Éd.) *La petite enfance à l'école, XIXe-XXe siècles*, pp. 58 - 59. Récupéré sur [https://www.persee.fr/doc/inrp\\_0000-0000\\_1982\\_ant\\_1\\_1\\_3534](https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1982_ant_1_1_3534)
- Guizot, F. (1833, juillet 4). Circulaire aux recteurs, relative à l'exécution de la loi du 28 juin 1833, concernant l'instruction primaire. *La petite enfance à l'école, XIXe - XXe siècles*.(1),

- Bibliothèque de l'histoire de l'éducation*, 58-59. (I. n. pédagogique, Éd.) Paris. Récupéré sur [https://www.persee.fr/doc/inrp\\_0000-0000\\_1982\\_ant\\_1\\_1\\_3534](https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1982_ant_1_1_3534)
- Haby, R. (1975, juillet 11). loi n°75-620 relative à l'éducation. *Journal officiel de la République française*, 7180 - 782. Consulté le janvier 2019, sur [https://www.legifrance.gouv.fr/jo\\_pdf.do?id=JORFTEXT000000334174&pageCourante=07180](https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000000334174&pageCourante=07180)
- Haby, R. (1977, octobre 04). Circulaire n° 77-354 relative à la continuité pédagogique entre l'école maternelle et le cycle préparatoire de l'école primaire. (i. n. pédagogique, Éd.) 321 - 328. Consulté le mars 24, 2019, sur [http://www.persee.fr/inrp\\_000-0000\\_1982\\_ant\\_1\\_1\\_3616](http://www.persee.fr/inrp_000-0000_1982_ant_1_1_3616)
- Hasni, A. (2014, avril). Réflexions sur la notion de contextualisation des apprentissages en sciences et. *CREAS*, pp. 10-13.
- Hugodot, J. (1992). Dissonance cognitive et conflit socio-cognitif ou: former, c'est transformer. *Spirale. Revue de recherches en éducation*(8), pp. 107 - 117. doi:<https://doi.org/10.3406/spira.1992.1985>
- Ivic, I. (1994). Lev S. Vygotsky (1896 - 1934). (U. B. d'éducation, Éd.) *Perspectives: revue d'éducation comparée*, XXIV(3/4), pp. 793-820. doi:©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme: un cadre théorique*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.jonna.2009.01.
- Jospin, L. (1989, juillet 10). Loi d'orientation sur l'éducation (n° 89 - 436 du 10 juillet 1989). *Journal officiel de la République française*, 8860 - 8869. Consulté le mars 24, 2019, sur [https://www.legifrance.gouv.fr/jo\\_pdf.do?id=JORFTEXT000000509314&pageCourante=08860](https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000000509314&pageCourante=08860)
- Jospin, L. (1990, septembre 6). Décret n° 90-788 du 6 septembre 1990 relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires. pp. 10928 - 10931. Consulté le mars 20, 2019, sur [https://www.legifrance.gouv.fr/jo\\_pdf.do?id=JORFTEXT000000352635&pageCourante=10928](https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000000352635&pageCourante=10928)
- Kergomard, P. (1881, novembre). *L'Ami de l'enfance*(2).
- Kergomard, P. (1911). Maternelle (écoles). (Hachette, Éd.) *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Récupéré sur <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3142>
- La pédagogie active*. (s.d.). Récupéré sur WWW.ongdefi.org: <https://www.ongdefi.org/la-pedagogie-active>
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Editions de l'Organisation.
- Lebrun, J. (2014, avril). Contextualisation et problématisation des apprentissages en sciences humaines. *Bulletin du CREAS*(2), pp. 14-16. Récupéré sur [https://www.usherbrooke.ca/creas/fileadmin/sites/creas/documents/Publications/Bulletin\\_du\\_CREAS/2/06-Bulletin2\\_Lebrun.pdf](https://www.usherbrooke.ca/creas/fileadmin/sites/creas/documents/Publications/Bulletin_du_CREAS/2/06-Bulletin2_Lebrun.pdf)
- Lebrun, J., & Hasni, A. (2014, avril). Introduction au dossier thématique La contextualisation: sens et contresens. *Bulletin du CREAS*(2), pp. 4-9. Récupéré sur

[https://www.usherbrooke.ca/creas/fileadmin/sites/creas/documents/Publications/Bulletin\\_du\\_CREAS/2/BulletinCREAS\\_N2\\_VF.pdf](https://www.usherbrooke.ca/creas/fileadmin/sites/creas/documents/Publications/Bulletin_du_CREAS/2/BulletinCREAS_N2_VF.pdf)

- Legrand, L. (1984). *La différenciation pédagogique*. Paris: Scarabée.
- Lelievre, C., & Plaisance, E. (1997). Pauline Kergomard et l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 119, pp. 157-158. Récupéré sur [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1997\\_num\\_119\\_1\\_3003\\_t1\\_0157\\_0000\\_4](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_119_1_3003_t1_0157_0000_4)
- Lenoir, Y. (2014, avril). Contextualisation de la pratique d'enseignement. *CREAS*, pp. 4-9.
- Lenoir, Y. (2014, avil). Les contextualisation de la pratique d'enseignement. *CREAS*, pp. 4-9.
- Lenoir, Y. (2014, Avril). Les contextualisations de la pratique d'enseignemen. *CREAS*, pp. 4-9.
- Lenoir, Y. (2014, Avril). Les contextualisations de la pratique d'enseignemen. *CREAS*, pp. 4-9.
- Leroy, G. (2016). VEUTHEY Carole, MARCOUX Géry & GRANGE Teresa (dir.). L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation. (E. Edition, Éd.) *Revue française de pédagogie [En ligne](196)*. Consulté le 2019, sur <http://journals.openedition.org/rfp/5117>
- Luc, J.-N. (1982). La scolarisation du jeune enfant depuis le début du XIXe siècle: Action sociale et projet pédagogique. (I. n. pédagogique, Éd.) *La petite enfance de l'école, XIXe-XXe siècle*, 1, pp. 7 - 50. Consulté le février 12, 2019, sur [https://www.persee.fr/doc/inrp\\_0000-0000\\_1982\\_ant\\_1\\_1\\_3525](https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1982_ant_1_1_3525)
- Lutandi, L. S., & Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au coeur de la situation d'enseignement apprentissage. *Phronesis*, pp. 102-117.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui mais comment?* Paris: ESF.
- Meirieu, P. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris: ESF.
- Meirieu, P. (1990). La pédagogie différenciée est-elle dépassée? *Cahiers pédagogiques*(286).
- Meirieu, P. (2018, septembre 25). Encore un petit effort pour comprendre "l'Education nouvelle"! (C. Blanchard, & J.-M. Zakhartchouk, Intervieweurs)
- MEN, (. d. (2015, mars 12). Arrêté du 18 février 2015 fixant le programme d'enseignement de l'école maternelle. *Journal officiel de la république française*, p. 4708. Récupéré sur <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2015/2/18/MENE1504759A/jo>
- MEN, M. (2013, juillet 9). Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. *Journal officiel de la République française*(0157).
- MEN, M. d. (1802, mai 1). *Loi générale sur l'instruction publique du 1er mai 1802 (11 floréal X)*. Récupéré sur Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse: <https://www.education.gouv.fr/cid101148/loi-generale-sur-l-instruction-publique-du-1er-mai-1802-11-floreal-an-x.html>
- MEN, M. d. (2016, janvier 21). Modèle national de la synthèse des acquis scolaires de l'élève à l'issue de la dernière année de scolarité de l'école maternelle. 9-11.
- Merle, P. (2007). *Les notes. Secrets de fabrications*. Paris: Presses universitaires de France.

- Meunier, O. (2008). Le commun et l'excellence à l'école aux Etats-Unis et entre justice et efficacité? Europe: vers un compromis. *Carrefours de l'éducation*, pp. 195-209. Consulté le mars 5, 2019, sur <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2008-1-page-195.htm>
- Ministère de l'Education de l'Ontario. (2013). *L'apprentissage pour tous - guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12e année*. Toronto. Récupéré sur <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/learningforall2013fr.pdf>
- Mroivili, K. (2019, avril 12). Rien du tout. *Va te faire voir*, pp. 1-5.
- Musée protestant. (2019, février 02). *Jean-frédéric Oberlin (1740-1826) - Musée protestant*. Récupéré sur Musée virtuel du protestantisme: <https://www.museeprotestant.org/notice/jean-frederic-oberlin-1740-1826-2/>
- Nembrini, J.-L. (2009, septembre 3). Enseignements élémentaire et secondaire: instructions pédagogiques. (M. d. nationale, Éd.) *Bulletin officiel de l'Education nationale*(32), pp. 46 - 53. Consulté le mars 22, 2019, sur [https://cache.media.education.gouv.fr/file/32/00/0/MENbo\\_H32\\_118000.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/32/00/0/MENbo_H32_118000.pdf)
- OCDE. (2003). Mep\_interieur. *The definition and selection of key competencies*. Consulté le mars 1, 2019, sur OCDE: <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Paykin, K. (2016, juin). Pense-t-on différemment si l'on parle des langues différentes ? (L. Cadet, Intervieweur) Université de Lille SHS - UOH. [http://www.uoh.fr/front/ressource\\_view?id=0039462b-6136-433d-b53e-6651198d5081](http://www.uoh.fr/front/ressource_view?id=0039462b-6136-433d-b53e-6651198d5081).
- Peillon, V. (2013, juillet 9). Loi no 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. *Journal officiel de la République française*(0157). Récupéré sur <https://www.legifrance.gouv.fr/lopdf.do?id=JORFTEXT000027677984>
- Pelet de la Lozère, P. J. (1836, avril 9). Circulaire aux recteurs et aux préfets relative à l'établissement et à. *La petite enfance à l'école, XIXe-XXe siècles, 1982*, 60-65. Institut national de recherche. Consulté le juillet 2, 2018, sur [https://www.persee.fr/doc/inrp\\_0000-0000\\_1982\\_ant\\_1\\_1\\_3536](https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1982_ant_1_1_3536)
- Perrenoud, P. (1999). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? Récupéré sur [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_17.html#Heading1](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html#Heading1)
- Perret-Clermont, A.-N. (1999). Apprendre et enseigner avec efficience à l'école approches psychosociales des possibilités et limites de l'apprentissage en situation scolaire classique. *Cahiers de psychologie*(35), pp. 25-47. Récupéré sur [https://www.unine.ch/ipe/publications/anne\\_nelly\\_perret\\_clermont](https://www.unine.ch/ipe/publications/anne_nelly_perret_clermont)
- Piermattéo, A., & Guimelli, C. (2012, février). "Expression de la zone muette des représentations sociales en situation d'entretien et structure discursive: une étude exploratoire". *Les cahiers internationaux de la psychologie sociale*(94), pp. 223-247. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-internationaux-de-psychologiesociale->
- Plaisance, E., & Dajez, F. (1995). Les origines de l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 113, 141-143. (Persee, Éd.) Consulté le avril 22, 2018, sur [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1995\\_num\\_113\\_1\\_2992\\_t1\\_0141\\_0000\\_1](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1995_num_113_1_2992_t1_0141_0000_1)



- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (éd. 4e). Paris: Dunod.
- Rey, B. (2014). Compétence et évaluation en milieu scolaire: une relation complexe. *Pédagogie en développement*, pp. 23 - 34. Récupéré sur <https://www.cairn.info/l-evaluation-des-competences-en-milieu-scolaire-et--9782804181949-page-23.htm>
- Rey, B. (2015). La notion de compétence: usages et enjeux. *Le français aujourd'hui*, 191(4), pp. 15 - 24. doi:3917
- Rey, O., & Annie, F. (2014, septembre). Evaluer pour (mieux) former. *Dossier de veille de l'IFE*(94). Récupéré sur <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=94&lang=fr>
- Robine, F. (2015, février 18). Arrêté du 18 février 2015 fixant le programme d'enseignement de l'école maternelle, annexe. *Bulletin officiel de l'Education nationale*(2), pp. 1 - 22. Consulté le mars 20, 2019, sur [https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940)
- Roustan, M. (1931, novembre 10). Circulaire relative à la création et à l'organisation des classes enfantines. (I. n. pédagogique, Éd.) *La petite enfance à l'école, XIXe-XXe siècles.*, pp. 256 - 258. Récupéré sur [https://www.persee.fr/doc/inrp\\_0000-0000\\_1982\\_ant\\_1\\_1\\_3601](https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1982_ant_1_1_3601)
- Russel A, J., Burnay, N., & Servais, O. (2000). "Chapitre 6. Les enquêtes par questionnaire". *Méthodes de recherche en sciences humaines*, pp. 169-199. Récupéré sur <https://www.cairn.info/methodes-de-recherche-ensciences-humaines--9782804128005-page-169.htm>
- Rymarski, D., Soler, C., Grimois, P., Sauger, C., Guenanain, C., Desprez, S., . . . Grare, B. (2013). *Les rituels à l'école maternelle*. Récupéré sur [http://pole-maternelle-28.tice.ac-orleans-tours.fr/eva/sites/pole-maternelle-28/IMG/pdf/ritueldef2-1\\_1\\_.pdf](http://pole-maternelle-28.tice.ac-orleans-tours.fr/eva/sites/pole-maternelle-28/IMG/pdf/ritueldef2-1_1_.pdf)
- Salone, J.-J. (2017). UE CCV1E2: processus d'apprentissage.
- Salvandy, A. d., & Louis-Philippe. (1837, décembre 22). Rapport de Salvandy et ordonnance royale sur l'organisa-. *La petite enfance de l'école, XIXe-XXe siècles*, 1982, 66-74. Paris: Institut national de recherche pédagogique. Consulté le juillet 2, 2018, sur [https://www.persee.fr/doc/inrp\\_0000-0000\\_1982\\_ant\\_1\\_1\\_3538](https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1982_ant_1_1_3538)
- Salvandy, N. A. (1837, juin 22). Circulaire aux recteurs relative à l'emploi de livres dans les écoles primaires et les salles d'asile. *La petite enfance à l'école, XIXe-XXe siècles*(1), *Bibliothèque de l'histoire de l'éducation*, 66. Paris: Institut national de recherche pédagogique. Consulté le mars 2019, sur [https://www.persee.fr/doc/inrp\\_0000-0000\\_1982\\_ant\\_1\\_1\\_3537](https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1982_ant_1_1_3537)
- Sapir, E. (1958). *Culture, language and personality*. Berkeley: University of California Press. Consulté le mai 12, 2018, sur [http://arbres.iker.cnrs.fr/index.php/Hypoth%C3%A8se\\_de\\_Sapir-Whorf#citations](http://arbres.iker.cnrs.fr/index.php/Hypoth%C3%A8se_de_Sapir-Whorf#citations)
- Sauvage, L., & Tupin, F. (2012, janvier). La compétence de contextualisation au coeur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Revue phronesis*, 1(1), pp. 102-117. doi:10.7202/1006488ar
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal: Les Editions Logiques.

- Terdjman, E. (1992). Le système préscolaire selon Pauline Kergomard (1838-1925). *Communication*, 54, 1992. *Les début des sciences de l'homme*, pp. 135-148.  
doi:<https://doi.org/10.3406/comm.1992.1818>
- Thélot, B., & Lasbeur, L. (2010, juin). Surveillance épidémiologique des noyades. *Enquête Noyades 2009*. Saint-Maurice, France. Consulté le octobre 2018, sur  
[http://invs.santepubliquefrance.fr/publications/2010/noyades\\_2009/index.html](http://invs.santepubliquefrance.fr/publications/2010/noyades_2009/index.html)
- Thélot, C. (2004). *Pour la réussite de tous les élèves*. Ministère de la jeunesse, de l'Education nationale et de la recherche, Commission du débat national sur l'avenir de l'école. Paris: La documentation française. Consulté le février 2019, sur  
<https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/044000483.pdf>
- Thiers, A. (1833, mars 5). Circulaire aux préfets accompagnant l'envoi d'une brochure sur la formation et la tenue des. *La petite enfance à l'école, XIXe-XXe siècles*, pp. 56 - 57.
- Tupin, F. (2017, septembre). Contexte mahorais : éléments d'intelligibilité. *Cours sur le contexte mahorais Master MEEF M1 premier degré*. Dembeni, Mayotte.
- UE. (2006, décembre 30). Recommandation du parlement européen et du conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences cles pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. *Journal officiel de l'Union européenne*(L394), 10. Récupéré sur <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=OJ:L:2006:394:FULL&from=FR>
- UE, U. E. (2016, octobre 10). *EUR-Lex - c11090 - EN - EUR-Lex*. (UE, Éd.) Consulté le février 7, 2019, sur Législation de l'UE - EUR-Lex: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/ALL/?uri=uriserv:c11090>
- Vallaud-Belkacem, N. (2015, avril 4). Décret no 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture. *Journal officiel de la République française*(0078), 6034. Récupéré sur  
[https://www.legifrance.gouv.fr/jo\\_pdf.do?id=JORFTEXT000030426718](https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000030426718)
- Vallaud-Belkacem, N. (2016, janvier 9). Décret no 2015-1929 du 31 décembre 2015 relatif à l'évaluation des acquis scolaires des élèves et au livret scolaire, à l'école et au collège. *Journal officiel de la République française*(2). Récupéré sur  
[https://www.legifrance.gouv.fr/jo\\_pdf.do?id=JORFTEXT000031742252](https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000031742252)
- Vygotsky, L. (1932). *Vygotsky (1982-1984)* (Vol. IV).
- Whorf, B. L. (1940). Science and linguistics. *Technology review*(35), pp. 229-247. Récupéré sur  
<http://arbres.iker.cnrs.fr>: [http://arbres.iker.cnrs.fr/index.php/Hypoth%C3%A8se\\_de\\_Sapir-Whorf#citations](http://arbres.iker.cnrs.fr/index.php/Hypoth%C3%A8se_de_Sapir-Whorf#citations)

## XIII TABLE DES ILLUSTRATIONS

<i>1 socle commun et maternelle</i>	30
<i>2 Compétence linguistique et performance</i>	31
<i>3 le CAS peut être... n'est pas...</i>	40
<i>4Le bucheron chombo</i>	46
<i>5 Le puma chaussure</i>	46
<i>6 Documents et outils ...</i>	48
<i>7 Documents et outils auxquels l'élève a accès en toute autonomie</i>	48
<b>8 Destinataires des évaluations</b>	49
<i>9 comment les évaluations sont transmises</i>	49
<b>10 Outils de communication avec les famille</b>	50
<i>11 L'élève a-t-il accès à ses évaluations antérieures?</i>	50
<i>12 quel est le sujet de ce mémoire</i>	50
<i>13 Echantillon de l'enquête</i>	53
<i>15 nuages de mots: outils et doc accessibles</i>	59
<i>15 documents ou outils ( enquête)</i>	59
<i>16 ceux qui n'ont pas réalisé d'évaluation, selon l'expérience</i>	60
<i>17Pourquoi les non évaluateurs évaluent</i>	60
<i>18 Répartition des non évaluateurs, débutants vs expérimentés</i>	60
<i>19Quand les PES disent-ils évaluer?</i>	60
<i>20 Pourquoi les PES 1 évaluent</i>	61
<i>21 Qui est destinataire des évaluations</i>	61
<i>22 A qui servent les évaluations</i>	62
<i>23 A quoi servent les évaluations pour les PES 1</i>	62
<i>24 Transmission des évaluations</i>	62
<i>26 Outils de communication avec les familles : modalité unique</i>	62
<i>26 Outils de communications avec les familles : multimodalité</i>	62
<i>27 Que disent les PES 1 sur l'évaluation</i>	63
<i>28 5 mots sur "l'approche par compétence"</i>	64
<i>29 Accès aux évaluations antérieures</i>	65
<i>30 Pourquoi réaliser un suivi des élèves</i>	65
<i>31 Destinataires du suivi des apprentissages</i>	66
<i>32 un exemple de livret</i>	70

## XIV ANNEXES

### XIV.1 Annexe 1 : Questionnaire de l'enquête préliminaire

Chers collègues, Je suis Joseph, PES2. Je viens solliciter votre aide et profiter de votre stage d'observation pour enrichir ma collecte de données dans le cadre de mon sujet de mémoire de M2. Je vous sou mets donc ce questionnaire complémentaire qui sera anonymisé. Vous le complèterez sur la base de vos observations et des informations que vous aurez glanées. Vous pourrez me le retourner sur format papier au cufr, ou dématérialisé via mon adresse mail du CUFR. (il suffit de taper joseph dans votre boîte mail du CUFR et mon mail apparaîtra. Ce questionnaire ne concerne uniquement le cycle 1. Il sera anonymisé. Je vous remercie par avance de votre sollicitude.

1. Circonscription de .....

École en : ☐ rotation ☐ rythme ☐ autre

• Quels sont les documents ou outils auxquels l'élève a accès en toute autonomie ?

• Combien d'évaluations avez-vous observé ?

• Comment sont évalués les élèves ?

• Qui est destinataire de ces évaluations ?

• Comment sont-elles transmises à leurs destinataires ?

• Quels sont les outils de communication avec les familles

• L'élève a-t-il accès à ses évaluations des années antérieures ? ☐ Si oui, comment ?

• A votre avis quel sujet ou thème porte mon mémoire de M2 ?

## XIV.2 Annexe 2 : Questionnaire de recherche

Chers collègues, Je suis Joseph, PES2. J'ai besoin de vos avis pour enrichir ma collecte de données dans le cadre de mon de mémoire de M2. Ce questionnaire sera anonymisé. Je vous remercie par avance de votre sollicitude.

Circonscription de ..... Classe.....

École en : ☐ rotation ☐ rythme ☐ autre

- 1- Quels sont les documents ou outils auxquels l'élève a accès en toute autonomie ?
- 2- Combien d'évaluations avez-vous réalisé depuis janvier 2019 ?
- 3- Quand évaluez-vous vos élèves ?
- 4- Pourquoi évaluer ses élèves ?
- 5- Comment sont évalués les élèves ?
- 6- Qui est destinataire des évaluations ?
- 7- A quoi servent les évaluations
- 8- Comment sont-elles transmises à leurs destinataires ?
- 9- Quels sont les outils de communication avec les familles ?
- 10- Que pouvez-vous dire sur l'évaluation ?
- 11- Cinq mots ou expression clés sur l'évaluation
- 12- Être compétent
- 13- La compétence
- 14- Que vous évoque « l'approche par compétence »
- 15- Cinq mots ou expression clés sur « l'approche par compétence »
- 16- L'élève a-t-il accès à ses évaluations des années antérieures ?
  - a. Si oui, comment ?
- 17- Comment est réalisé le suivi des apprentissages en cycle 1 ?
- 18- Pourquoi réaliser un suivi des apprentissages ?
- 19- Qui est destinataire du suivi des apprentissages ?
- 20- Quels sont les outils de suivi des apprentissages en cycle 1 ?
- 21- Qui sont les partenaires dans le suivi des élèves ?
- 22- Avez-vous déjà enseigné avant votre stagiairisation? ☐ Oui ☐ Non  
si oui, pendant ..... année(s) scolaire ; ☐ 1<sup>er</sup> degré ☐ 2<sup>nd</sup> degré ; lieu  
type de contrat : ☐ contractuel ☐ IERM  
niveau(x) de classe successif(s) que vous avez eu

# Résumé

Mayotte le plus jeune département de France est un territoire en pleine mutation, qui se cherche une identité entre tradition et modernité. L'écolier mahorais se retrouve confronté à des programmes scolaires établis à 8000Km, en métropole. Comment alors éviter les risques d'un transfert sans adaptation ? Ce vaste champ de la contextualisation se retrouve ici réduit à la mise en œuvre du carnet de suivi des apprentissages en cycle 1. En effet, le décret n° 2015-1929 du 31-12-2015 relatif à l'évaluation des acquis scolaires des élèves et au livret scolaire, à l'école et au collège instaure pour l'école maternelle, un carnet de suivi des apprentissages (CSA). Quelles adaptations pour une meilleure pertinence à Mayotte ?

Dans la perspective d'une recherche action qui visera à y répondre après le Master, notre objectif est de faire un état des lieux des usages et des mises en œuvre du CSA pour en dégager les obstacles à une mise en œuvre pertinente du CSA à Mayotte.

Une enquête préliminaire auprès de 60 auprès des professeurs des écoles stagiaires première année (PES 1) de Mayotte (voire VIII.1) répondant après un stage d'observation d'une semaine dans les classes suivie de dix entretiens avec des enseignants titulaires de maternelle dont 2 directeurs, et une enquête auprès des 85 PES 1 (dont 45 qui ont au moins de 2 ans d'expérience en tant que contractuels) après 12 journées de pratique en autonomie dans les classes nous ont permis de dégager quelques obstacles à la mise en œuvre du CSA à Mayotte : une méconnaissance des textes, un changement de paradigme non assumé et une carence dans la formation des enseignants comme des contractuels sur l'évaluation dans une approche par compétence alors qu'évaluer est une compétence centrale du métier d'enseignant.

Mots clés : compétence ; approche par compétence ; évaluation ; évaluation au service des apprentissages ;

## Summary report

Mayotte, the youngest department in France, is seeking an identity between tradition and modernity. The Mahorai schoolchild is confronted with school programs established at 8000Km from living place, in metropolitan France. How can we avoid the risks of a transfer without adaptation? This vast field of contextualization is reduced here to the implementation of « carnet de suivi des apprentissages » (the learning logbook ) décretin cycle 1. Indeed, Decree No. 2015-1929 of 31-12-2015 on the assessment of students' academic background and the school report card, at school and in secondary school, establishes a learning monitoring booklet (CSA) for nursery school. What adaptations for greater relevance in Mayotte?

In the perspective of an action research that will aim to answer this question after the Master's degree, our objective is to make an inventory of the uses and implementations of the CSA in order to identify the obstacles to a relevant implementation of the CSA in Mayotte.

A preliminary survey of 60 teachers from the first year trainee schools (PES 1) in Mayotte (see VIII.1) responding after a one-week observation period in the classroom followed by ten interviews with kindergarten teachers, including two principals, and a survey of 85 PES 1 (45 of whom have at least 2 years' experience as contract teachers) after 12 days of independent practice in the classroom allowed us to identify some obstacles to the implementation of the CSA in Mayotte: a lack of knowledge of the texts, a change in paradigm not assumed and a lack of training for both teachers and contract teachers on evaluation in a competency-based approach whereas evaluation is a central competence in the teaching profession.

Keywords: competency; competency-based approach; assessment; evaluation; assessment for learning;