La pratique du bilan pour expliciter les attendus scolaires

Mylène Chauvin

▶ **To cite this version:**

Mylène Chauvin. La pratique du bilan pour expliciter les attendus scolaires. Education. 2020. dumas-03082757

HAL Id: dumas-03082757

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03082757

Submitted on 18 Dec 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.

UNIVERSITÉ DE NANTES

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation Académie de Nantes

Le Mans Université

université angers

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

Mémoire

La pratique du bilan pour expliciter les attendus scolaires

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par
Mylène Chauvin
Le 14 mai 2020

en présence de la commission de soutenance composée de :
Cécile Quintin, directrice de mémoire
Marie-Laure Berthe, membre de la commission

Sommaire du mémoire

Sommaire **p.2**
Introduction **p.4**
1. Cadre théorique **p.7**
1.1 Pourquoi enseigner explicitement ? p.7
1.1.1 Pour réduire les inégalités scolaires p.7
1.1.2 Pour donner du sens aux apprentissages p.8
1.2 Assurer un enseignement explicite dans sa pratique en classe p.9
1.2.1 Qui enseigne explicitement ? p.9
1.2.2 Quand peut – on enseigner explicitement ? p.11
1.2.3 Que doit – on expliciter en priorité ? p.11
1.3 Les points de vigilances auxquels les enseignants doivent être attentifs p.12
1.3.1 Prendre du temps pour observer les élèves en activité p.12
1.3.2 L'importance de la formulation de la consigne et la place laissée l'erreur p.13
1.3.3 Les dérives de l'explicitation à l'extrême : l'habillage, la simplification à l'extreme de la tâche p.14
2. Méthode **p.15**
2.1 Description du cadre pratique (école et classe) p.16
2.2 Les constats avant la mise en place du protocole de recherche p.16
2.3 Déroulement d'un bilan type p.18
2.4 Présentation des dispositifs et outils d'aide à la compréhension, à la verbalisation, à l'auto – évaluation et leurs limites p.19
2.4.1 Les flashcards du bilan : une aide pour débuter les phrases p.19
2.4.2 Les supports : les travaux des élèves p.20
2.4.3 Oral ou écrit : l'enregistrement audio, la dictée à l'adulte p.20
2.4.4 Des bilans en petits groupes ou grand groupes, individuels : palier au problème de petits parleurs p.21

3. Résultats et analyse de la pratique **p.22**

3.1 Observations directes au cours des séances p.22

3.2 Protocole d'analyse du recueil de données p.22

3.3 Les évolutions entre les constats du début de l'année, le premier recueil de données en janvier et le second en mars p.24

3.3.1 Les évolutions entre les premiers constats et le recueil de données en janvier p.24

3.3.2 Les évolutions entre le recueil de données de janvier et celui de mars p.28

Conclusion **p.32**

Bibliographie **p.35**

Annexes **p.36**

Annexe n°1 : Flashcards utilisées lors des bilans p.36

Annexe n°2 : Transcription d'un bilan oral réalisé le 21 janvier 2020 p.37

Annexe n°3 : Dictée à l'adulte des ateliers du 27 janvier 2020 p.41

Annexe n°4 : Bilan écrit des CP sur une séance de mathématiques réalisée en janvier 2020 p.42

Annexe n°5 : Dictée à l'adulte de la dernière séance de la séquence portant sur les masses p.43

Annexe n°6 : Photographie du tableau après le brainstorming pour définir le terme « mosaïque » avec les élèves de CP réalisé février 2020 p.44

Annexe n°7 : Affiche de la définition de la technique de la mosaïque réalisée en février 2020 p.44

4ème de couverture **p.45**

Introduction

Expliciter : un concept employé par les pédagogues depuis une vingtaine d'années mais qui aujourd'hui prend tout son sens. Apparu pour la première fois dans les instructions officielles datant de 1995, il était mentionné trois fois tous cycles confondus contre quatre fois en 2008 dans les programmes de cycle 2 et cycle 3. Il faut attendre les textes officiels de 2015 pour que l'enseignement explicite soit inscrit comme une nécessité. En effet, le terme apparaît cinq fois pour le cycle 1, vingt – et – une fois pour le cycle 2 et vingt – cinq fois pour le cycle 3. De plus, dans le Socle Commun de Connaissance, de Compétences et de Culture mis en place en 2005, le domaine 2 intitulé « Les méthodes et les outils pour apprendre » met en lumière que les élèves doivent tout au long de leur scolarité apprendre à apprendre. De ce fait « Les méthodes et les outils pour apprendre doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite en situation ».

Mais qu'entend t-on par *« enseignement explicite » ?* Si on se réfère à la définition donnée par le dictionnaire, expliciter consiste à énoncer clairement et formellement quelque chose dans sa totalité, rendre plus intelligible et plus clair quelque chose ou encore énoncer clairement et sans ambiguité. Du côtés des chercheurs plusieurs courants se distinguent : tout d'abord le canadien Steve Bissonnette met en avant « l'instruction directe ». Selon lui trois étapes sont nécessaires dans la leçon afin de la rendre explicite : le modelage qui consiste en une démonstration magistrale à montrer le comment et le pourquoi de la tâche, la pratique dirigée qui consiste à proposer aux élèves des tâches semblables à celles du modelage, puis enfin la pratique autonome où l'élève réinvestit seul ce qu'il a compris. Ensuite pour Roland Goigoux et Sylvie Cèbe l'enseignement explicite n'est pas une « méthode » et à ce titre ne doit pas être tenu pour un synonyme « d'instruction directe ». Selon eux, les enseignants doivent prendre conscience de tous les implicites qui circulent quotidiennement dans la classe. Ils soulignent la nécessité d'outiller les élèves et ce dès la maternelle en insistant notamment sur la chronologie, le repérage, la catégorisation, la compréhension de l'implicite, la phonologie. Ils s'intéressent aux causes des difficultés des élèves plutôt qu'aux effets. Ils préconisent aux enseignants de passer plus de temps sur la verbalisation, les répétitions et l'explication des conditions de réussites de la tâche demandée. D'autres chercheurs comme Jean-Yves Rochex sont convaincus qu'en aidant les enseignants à se focaliser sur l'activité intellectuelle de l'élève et donc l'explicitation, il est possible de lutter contre les inégalités scolaires. Ajouté à cela

Jacques Bernardin met en garde les enseignants sur l'adaptation de la tâche avec une simplification à l'extrême qui peut entraîner une perte de sens des apprentissages.

J'ai choisi ce cadre d'analyse car conduire un enseignement explicite est un point fondamental de l'enseignement. En effet, il est nécessaire que les élèves perçoivent le sens des apprentissages. De plus, il s'agit d'une des compétences essentielles pour être professeur des écoles. En effet dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation datant de 2013 dans la partie « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves », une des compétences est de « Rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages. ». Ajoutée à cela, ce cadre me semblait pertinent car il répond à une problématique de ma pratique professionnelle. Dans ma classe, je suis confrontée à des élèves qui se centrent beaucoup sur la tâche à réaliser et ne voient pas toujours l'apprentissage en jeu. La pratique en classe étant souvent mêlée d'ambiguïté, de sous-entendus qui ne sont pas perçus par les élèves. Il est donc important de rendre visible l'invisible aux yeux des élèves pour que progressivement ils puissent seuls percevoir les apprentissages en jeu dans la classe et plus seulement la tâche. Suite à ces observations, de nombreuses questions sont survenues : De quelle manière peut-on réduire les écarts entre les attentes des enseignants et ce que les élèves comprennent de la tâche ? En quoi l'explicitation des attentes en terme d'apprentissage et de comportement favorise-t-elle la clarté cognitive ?

De ce fait, il est possible d'expliciter à tout moment de la journée, au début d'une séance, pendant la réalisation d'une tâche, au moment de l'institutionnalisation ou encore après la séance lorsqu'on analyse les résultats. L'enseignement explicite étant un vaste sujet d'étude j'ai choisi d'axer ma réflexion sur le moment du bilan en classe qui est un instant d'institutionnalisation où les élèves sont invités à verbaliser leur stratégies, leurs procédures qui ont échouées et réussies,en donner les raisons et mettre en lumière les apprentissages en jeu.

L'objectif de travail que je me suis fixée est d'amener les élèves à non plus se centrer sur la tâche réalisée, sur le « faire » mais à les aider à percevoir les apprentissages en jeu et ainsi réduire les écarts entre mes attentes en tant qu'enseignante et ce que les élèves perçoivent de la tâche réalisée.

Pour ce faire, je me suis demandée : Selon quelles modalités l'explicitation des attendus scolaires favorise t-elle une réflexion propice aux apprentissages chez les élèves ?

Pour tenter de répondre à cette problématique, nous allons dans un premier temps dresser un cadre théorique sur la question de l'enseignement explicite. Puis dans un second temps, nous expliquerons le protocole de recherche permettant d'analyser le moment du bilan et nous finirons par observer et analyser les résultats afin d'en tirer des conclusions, des limites et des prolongements de recherche.

1. Cadre théorique

1.1. *Pourquoi enseigner explicitement ?*

1.1.1. Pour réduire les inégalités scolaires.

Pourquoi aujourd'hui les pédagogues et l'institution s'accordent pour donner une place centrale à l'enseignement explicite dans les programmes ? Cela provient d'un constat fait depuis plusieurs années : le système scolaire français est l'un des plus inégalitaires comme le montrent les résultats de l'enquête PIRLS. En effet, les écarts se creusent entre les élèves provenant des milieux favorisés qui réussissent mieux et ceux des milieux défavorisés qui ont de plus en plus de difficultés. L'origine sociale pesant lourdement sur la réussite des élèves, les élèves des milieux les plus éloignés des codes scolaires ne perçoivent pas les implicites qui se cachent dans les situations d'enseignement. Ces élèves peinent à comprendre le sens réel des activités menées en classes. De plus, les enseignants sont familiers de l'école car la plupart ne l'ont jamais quittée ou étaient considérés comme des bons élèves. Ils n'est donc pas aisé pour eux de percevoir les difficultés de compréhension des élèves ce qui provoque un décalage entre les perceptions des enseignants et des élèves concernant les situations d'apprentissages. Pour les élèves appartenant aux milieux les plus défavorisés, l'Éducation Nationale a mis en place le Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) afin de leur donner plus de moyens pour apprendre. Pour guider les enseignants en REP, l'institution a rédigé un référentiel composé de six priorités dont la première est de « Garantir l'acquisition du « Lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun ». Sous cette priorité, l'institution demande à l'enseignant d' « expliciter les démarches d'apprentissage pour que les élèves comprennent le sens des enseignements ». Il est donc formellement demandé aux enseignants en éducation prioritaire de conduire un enseignement explicite. Dans le référentiel, l'éducation nationale précise ce qu'il doit être explicité à savoir : « les objectifs de travail », « les procédures efficaces pour apprendre », « les acquis, les améliorations attendus et les compétences encore à acquérir ». A travers l'enseignement explicite, l'institution tente de lever les sous – entendus, les implicites afin que l'école puisse s'adresser à tous les élèves et ainsi favoriser leur autonomie intellectuelle. L'objectif de l'enseignement explicite est de donner à voir aux élèves ce qui est attendu, rendre visible l'invisible. Toutefois, si l'enseignement explicite participe à la réduction des inégalités, il ne peut se suffire à lui – même.

1.1.2. Pour donner du sens aux apprentissages.

L'enseignement explicite a fini par s'imposer comme une nécessité suite au constat fait depuis plusieurs années comme quoi les élèves ne perçoivent pas le sens des apprentissages. Comment les élèves comprennent – ils et interprètent – ils les tâches scolaires ? Concrètement, que travaillent – ils sur le plan cognitif en classe ?

Suite aux observations faites par les enseignants et les chercheurs, il s'est avéré que les élèves les moins performants réduisent les tâches scolaires uniquement à leur réalisation. Les élèves sont enfermés dans une logique de faire et traitent la tâche sans chercher à en saisir le sens. Ils peinent à transférer les connaissances d'un tâche à une autre ou bien surgénéralisent les procédures en les appliquants à toutes situations qui leur semble semblables. Aujourd'hui, les enseignants ne demandent plus à l'élève de seulement réussir la tâche mais avant tout de la comprendre. Les élèves ne doivent plus prendre pour acquis les tâche scolaires données par les enseignants mais apprendre à les questionner. Or les élèves ont des difficultés à interroger les situations d'apprentissages, à passer de situation en contexte à une décontextualisation lors des moments d'institutionnalisation où ils doivent réorganiser les savoirs anciens et les nouveaux. Elisabeth Bautier et Roland Goigoux théorisent la notion de secondarisation impliquant une décontextualisation or les élèves sont centrés sur la tâche les empêchant ainsi de construire concepts et apprentissages.

La nécessité de donner du sens aux apprentissages est particulièrement présente dans les programmes de l'école maternelle. En effet, depuis la rentrée 2019, l'instruction est obligatoire à partir de 3 ans. L'école maternelle est à ce jour considéré comme un levier pour la réussite et l'égalité et elle est un lieu où les enfants apprennent à devenir des élèves. Pour cela le programme d'enseignement de la maternelle (BOEN spécial n°2 du 26 mars 2015 , EDUSCOL) met l'accent sur l'intérêt de travailler en étroite collaboration avec les famille en rendant « explicites pour les parents les démarches, les attendus et les modalités d'évaluation propres à l'école maternelle. » On retrouve dans ce programme différents domaines tels que « Apprendre en jouant » où il est formulé que les enseignants doivent mettre en place « des jeux structurés visant explicitement des apprentissages spécifiques ». Un des domaines qui est le plus parlant en terme d'enseignement explicite est celui intitulé « Apprendre la fonction de l'école », il y est indiqué que l'enseignant doit rendre « lisibles les exigences de la situation scolaire par des mises en situations et des

explications qui permettent aux enfants – et à leurs parents - de les identifier et de se les approprier ». On y retrouve aussi des prérogatives pour le mettre en place dans sa classe telles que « Pour stabiliser les premiers repères, il utilise des procédés identiques dans ses manières de questionner le groupe, de faire expliciter par les enfants l'activité qui va être la leur, d'amener à reformuler ce qui a été dit, de produire eux-mêmes des explications pour d'autres à propos d'une tâche déjà vécue ». Le programme met donc l'accent sur la force du collectif, du groupe classe avec le domaine « Échanger et réfléchir les autres » ou encore « Vivre des émotions, formuler les choix ». Ces domaines mettent l'accent sur les compétences travaillées par les élèves en lien avec le langage puisque « Ces situations d'évocation entraînent les élèves à mobiliser le langage pour se faire comprendre sans autre appui, elles leur offrent un moyen de s'entraîner à s'exprimer de manière de plus en plus explicites. » et « L'enseignant les incite à être précis pour comparer, différencier leurs points de vue et ceux des autres, émettre des questionnements ; il les invite à expliciter leurs choix, à formuler ce à quoi ils pensent et à justifier ce qui présente à leurs yeux un intérêt ».

Enseigner explicitement est donc un devoir pour les enseignants puisqu'il est inscrit dans les instructions officielles à savoir les programmes en vigueur, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et le référentiel de compétences professionnelles du professorat et des métiers de l'éducation comme nous avons pu le démontrer précédemment.

1.2. *Assurer un enseignement explicite dans sa pratique en classe.*

Enseigner explicitement est un processus complexe et qui se joue sur plusieurs niveaux : Qui explicite quoi et à qui ? A quel moment ? Comment expliciter ?

1.2.1. Qui enseigne explicitement ?

L'enseignant peut expliciter aux élèves les situations, les apprentissages visées et les tâches qu'ils donnent aux élèves, reformuler les procédures et les stratégies lors de la phase d'institutionnalisation. Il suit un scénario didactique et pédagogique qu'il a anticipé en l'ajustant au fil de ses observations sur les réactions des élèves et du déroulement de

l'activité ou du bilan. C'est ce qu'on appelle la clarté cognitive. Cependant, ce n'est pas toujours l'enseignant qui explicite les apprentissages, il est même favorable que ce soit l'élève qui le fasse. En effet, en répondant à la question « Comment fais – tu ? » l'élève en explicitant à ses camarades, à l'enseignant et à lui – même prend conscience de son activité mentale et intellectuelle favorisant ainsi sa capacité réflexive et son esprit critique et ceux dès la maternelle. De plus Sylvie Cèbe, lors de la table ronde organisée par le bureau de l'Éducation Prioritaire de la DGESCO en collaboration avec le Centre Alain Savary, se demande : « Quel est le travail de l'élève si l'enseignant explicite tout ? » Selon la chercheuse la reformulation de la consigne ne suffit pas pour que les élèves entrent dans la tâche et la comprennent. La reformulation peut être lacunaire si l'élève se contente de répéter avec ses propres mots car ils ne comprennent pas toujours les termes employés dans la consigne. Sylvie Cèbe formule plusieurs questions qui doivent émerger dans la tête des élèves avec l'aide de l'enseignant : « A quoi ressemblera le travail quand vous l'aurez fini ? Qu'est – ce que le maître ou la maîtresse a dans la tête en proposant cette tâche ? Quelle sont les règles du jeu ? Quels sont les critères qui vont lui permettre de dire si c'est correct ou non ? ». Selon elle , l'élève doit rentrer dans la tête de l'enseignant afin de comprendre ses attentes et « On les (les élèves) laisse tâtonner, explorer, découvrir les meilleurs manière de faire, sans, parfois, leur expliquer comment on fait pour bien faire ». L'élève en explicitant à l'enseignant, à ses camarades et à lui – même développe en parallèle des compétences langagières qui doivent être elles aussi enseignées comme l'explique Isabelle Bautier. En effet, pour expliquer aux autres comment il s'y prend et comment il a trouvé la bonne réponse, l'élève mobilise des compétences afin que les autres le comprennent et puissent reproduire ses explications. Apprendre à expliquer sa démarche intellectuelle est donc une compétence à travailler et ceux dès le plus jeune âge. Lorsqu'on demande à un élève d'expliquer comment il a trouvé la bonne réponse, il est fréquent que ce dernier réponde qu'il ne sait pas. En effet c'est compliqué pour un élève de réaliser une tâche tout en se questionnant en même temps sur comment il fait. Si l'explicitation est souvent pensée en amont avec la reformulation de la consigne ou en encore en aval avec l'explication des procédure, elle est aussi nécessaire au cours de la séance. On peut par exemple demander à l'élève d'expliquer à voix haute sa procédure en même temps qu'il la réalise.

1.2.2. Quand peut – on enseigner explicitement ?

Lors de cette table ronde, le chercheur Jacques Bernardin définit quatre moments dans la séance ou séquence où il est possible d'expliciter. Tout d'abord, les cinq premières minutes de la séance qui permettent de présenter les enjeux de la séance, de la tâche et permettent aux élèves de s'approprier les consignes, les savoirs, les supports. Il est important que l'enseignant fasse visualiser mentalement la tâche aux élèves et anticiper les stratégies, les procédures et définir le but et les apprentissages visés. Jacques Bernardin met en avant que tout se joue dans la tête de l'élève avant même qu'il ait commencé à réaliser la tâche. Ensuite, il est possible de suspendre l'activité au cours de la séance afin de réorienter la tâche afin de la faire évoluer en fonction des observations faites par l'enseignants concernant les réussites et les difficultés des élèves. L'intérêt est que l'activité colle toujours au plus prêt des besoins des élèves et de leurs capacités. S'ensuit le temps d'institutionnalisation qui fixe les savoirs appris lors de la réalisation de la tâche. L'objectif de ce temps est comme le mentionne Jacques Bernardin passer « du réussir au comprendre » ou encore « dégager le noyau dure de l'activité et en faire un objet de savoir générique que les élèves pourront transférer dans une situation de même nature ». Enfin, le chercheur termine par ce qu'il appelle « la transition » ou encore « le tissage entre une séance et la suivante ». Il est possible d'expliciter à ce moment afin que ce qui n'a pas été perçu ou compris par les élèves lors de la phase d'institutionnalisation puisse être mis en lumière.

Une enquête réalisée par l'Institut Français de l'Éducation (Ifé) et le laboratoire ACTé propose une typologie des explicitations par l'enseignant. Tout d'abord l'explicitation du pourquoi qui signifie l'explicitation des finalités de la tâche à savoir les apprentissages visées et les compétences mobilisées. Ensuite, l'explicitation du comment permet de mettre en avant les procédures, les stratégies et les connaissances à mobiliser afin de résoudre la tâche.

1.2.3. Que doit – on expliciter en priorité ?

Sylvie Cèbe constate que lors des évaluations internationales comme PIRLS, les élèves sont évalués sur des compétences qui ne sont pas enseignées par les enseignants et qui par conséquent leur posent problème dans situations d'apprentissages. Les élèves éprouvent par exemple des difficultés dans la compréhension de l'écrit à faire des

inférences ou repérer des éléments de réponses dans les textes. Elle fait les mêmes conclusions concernant la copie et les mathématiques. Jacques Bernardin complète les propos de Sylvie Cèbe en insistant sur la nécessité d'expliciter davantage les fondamentaux à savoir la lecture et l'écriture qui sont la base de tous les apprentissages comme il est préconisé dans les programmes de Cycle 2 et de Cycle 3. Sylvie Cèbe formule alors la question : « Comment enseigne-t-on explicitement toutes les manières de faire qui permettent de répondre aux exigences scolaires ? ». Comme nous l'avons vu précédemment, il est avantageux d'expliciter durant la séance, l'enseignant ou un élève peut alors dévoiler des indices ou des procédures pour aider ses camarades. S'il s'agit du moment de l'institutionnalisation, l'enseignant et les élèves sont amenés à définir et construire des notions et des concepts collectivement. Sylvie Cèbe propose aussi de transformer l'espace de la classe en « un espace de mise en scène du débat de preuve à partir de questions du type : « Pour quelles raisons dis – tu ce que tu dis ? » ». La chercheuse met l'accent sur l'importance du collectif, du groupe classe pour construire une représentation partagée des notions et concepts.

1.3. *Les points de vigilances auxquels les enseignants doivent être attentifs.*

1.3.1. Prendre du temps pour observer les élèves en activité

Enseigner explicitement suppose que l'enseignant se dégage du temps pour écouter, observer les élèves au travail, les procédures qu'ils utilisent et les compétences mobilisées. Toutefois, même si en observant les élèves, l'enseignant en apprend beaucoup sur les réussites et les difficultés des élèves, cela reste difficile pour eux de voir l'activité réelle de l'élève d'un point de vue intellectuel. En effet, l'enseignant peut éprouver des difficultés à visualiser les obstacles que les élèves peuvent rencontrer ou encore leur représentations erronées. Il est aussi possible de déduire que l'élève a compris parce qu'il a réussi la tâche. Or il est fréquent de retrouver dans les classes des élèves qui réussissent toutes les tâches mais lorsque l'on creuse un peu et pose des questions à ces élèves on se rend compte qu'ils ne comprennent pas toujours ce qu'il font et ce qu'ils apprennent.

1.3.2. L'importance de la formulation de la consigne et la place laissée à l'erreur.

L'explicitation de la consigne par une reformulation n'est pas suffisant pour parler d'enseignement explicite. Toutefois, la consigne reste un levier fondamental pour aider les élèves à comprendre le sens des apprentissages. Jean – Michel Zakhartchouk a beaucoup travaillé sur les consignes à l'école et a notamment dressé une classification des consignes[1]. Il différencie les consignes liées à l'organisation et le fonctionnement de la classe (rituels, ateliers…), les consignes comportementales et des consignes liées aux apprentissages (concept, notions, procédures…).Il différencie la méthode de passation à savoir orale, écrite ou encore mixte. De plus certaines consignes peuvent être formatives car elles ont pour but selon le chercheur de faire entrer l'élève dans la tâche. D'autres consignes sont ce qu'ils appellent des « consignes de contrôle » qui permettent de vérifier les connaissances acquises par les élèves. Enfin certaines consignes ont une fonction diagnostique afin de d'établir ce que le chercheur qualifie d'un « état des lieux initial selon que les élèves savent ou non y répondre ». La construction d'une consigne et sa passation sont donc une question fondamentale de l'enseignement puisque l'enseignant en donne toute la journée et que les élèves en sont les principaux destinataires. Or les élèves comprennent - ils réellement le sens des consignes ? En effet, il est fréquent de constater que l'enseignant passe la consigne, demande aux élèves de la reformuler mais une fois la tâche lancée, un certain nombre d'élèves ne savent pas ce qu'il faut faire et sollicite l'enseignant afin qu'il répète la consigne. La reformulation ne suffit donc pas pour que les élèves comprennent ce que l'enseignant attend d'eux et ce qu'ils sont en train d'apprendre. Ce qui pose le plus souvent problème aux élèves ce sont le sens des termes employés dans la consigne. Il est donc nécessaire après avoir formulé et reformulé la consigne d'expliquer le sens des termes. Jean – Michel Zakhartchouk formule toutes les interrogations qu'un enseignant doit se poser lorsqu'il construit une consigne notamment sur l'objectif visé. Expliciter la consigne permet à l'élève de planifier la tâche, se la représenter, dresser les procédures qu'il va tenter de mettre en place et anticiper les résultats comme l'indique Marie – Thérèse Zerbato-Poudou dans son article intitulé « Spécificités de la consigne à l'école maternelle et la définition de la tâche »[2].

1 Jean – Michel Zakhartchouk, « Les consignes au coeur de la classe : geste pédagogique et geste didactique », *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle,* n°22, 2000, p.61 – 81.

2 Marie Thérèse Zerbato-Poudou, « Spécificités de la consigne à l'école maternelle et la définition de la tâche » (*Pratiques : linguistique, littérature, didactique,* n°111-112, 2001. Les consignes dans et hors l'école. pp. 115-129.

Expliciter les termes de la consigne, les différents types de consignes peut aider les élèves à percevoir les apprentissages qu'il va travailler ou encore rendre visible les attentes des enseignants. En effet, si l'élève perçoit les attentes de l'enseignant, il sera plus à même de répondre à la consigne. Tandis que si la compréhension de la consigne est un obstacle, l'élève va avoir beaucoup de difficultés pour construire ses apprentissages car il sera focalisé sur ses incompréhensions. Toutefois Marie – Thérèse Zerbato-Poudou insiste sur le fait que « comprendre la consigne est une chose, donner du sens à la tâche en est une autre »[3]. Elle explique que pour réussir une tâche, il ne faut pas seulement comprendre la consigne mais mobiliser d'autres compétences.

Pour enseigner explicitement, il est important de travailler avec les élèves sur le statut de l'erreur au sein de la classe. En effet, beaucoup d'élèves voient l'erreur comme un échec et ils peuvent avoir des difficultés à accepter de se tromper. Or se tromper et faire des erreurs est source d'apprentissage. En se trompant l'élève apprend beaucoup car il doit analyser son erreur pour voir où est – ce qu'il s'est trompé et pourquoi et cela l'amène à revoir son raisonnement. Au sein de la classe, il faut donc dédramatiser l'erreur et pour cela le rôle de l'enseignant est fondamental. En effet, c'est à l'enseignant de valoriser tous les travaux faits par les élèves et d'instaurer un climat serein au sein de la classe afin que chacun ose montrer son travail et prendre la parole. Si on revient à l'enseignement explicite, pour que les élèves acceptent d'expliquer aux autres leur raisonnement, leurs stratégies et leurs procédures, il faut qu'ils se sentent en confiance car ils ressentent de nombreuses émotions et notamment de la peur et du stress.

1.3.3. Les dérives de l'explicitation à l'extrême : l'habillage, la simplification à l'extrême de la tâche.

En tant que professeur des écoles, il est important de favoriser l'activité intellectuelle de l'élève, ce qui signifie ne pas le laisser passif. Pour ce faire, les élèves doivent agir, manipuler, parler, chercher et créer des interactions et ainsi susciter de la motivation pour les apprentissages. Cette motivation est visible notamment par le degré de participation, d'enthousiasme, des indices attentionnels comme le bruit et les regards.

3 Marie Thérèse Zerbato-Poudou, « Spécificités de la consigne à l'école maternelle et la définition de la tâche » (*Pratiques : linguistique, littérature, didactique,* n°111-112, 2001. Les consignes dans et hors l'école. pp. 115-129.

De plus, il faut être vigilent vis à vis de l'habillage de la tâche pour la rendre plus ludique qui peut entraîner les élèves sur des fausses pistes ou peuvent constituer de fausses motivations. Par exemple le recours à l'expérience vécue ou des situations de la vie courante peuvent être un frein aux apprentissages. Les élèves peuvent éprouver des difficultés lorsqu'il faut par la suite décontextualiser. En effet pour résoudre ces problèmes, les élèves sont tentés d'utiliser des outils de la vie courante, les éloignant ainsi des concepts, procédures auxquels l'enseignant voulait les amener à construire. Un habillage des tâches trop ludique, coloré, imagé peut brouiller la perception des apprentissages pour certains élèves. Les tâches ludiques ne sont pas à proscrire pour autant car dans le programme de cycle 1 il est bien mis en avant que les élèves doivent apprendre en jouant, toutefois il faut être vigilant avec ces activités.

Enfin par souci de facilité l'enseignant peut être amené parfois inconsciemment à proposer une tâche simplifiée à l'excès en la morcelant ce qui entraîne un effet de leurre chez les élèves les plus faibles. Ils considèrent que tout va bien car ils ont réussi la tâche or d'un point de vue des compétences cognitives celles – ci sont de bas niveaux et ne permettent pas à l'élève de progresser. Il y a aussi le sous – ajustement qui consiste à donner aux élèves des tâches trop ouvertes, trop floues ou trop larges ce qui n'aide pas nons plus l'élève à percevoir les apprentissages en jeu.

Après avoir réalisé quelques recherches sur ce qu'est l'enseignement explicite, je formule l'hypothèse que proposer des bilans réguliers aux élèves permettrait d'expliciter les attendus scolaires. Il permettrait aussi aux élèves de fixer ses apprentissages, de situer ce qu'ils savent à ce jour, ce qu'ils ne savent pas encore et ce qu'ils vont donc devoir apprendre. Je formule aussi l'hypothèse que proposer des bilans quotidiens permettrait aux élèves de se connaître, savoir comment ils apprennent et de se projeter dans les apprentissages à venir et ainsi anticiper la prochaine séance.

2. Méthode

2.1. *Description du cadre pratique (école et classe) et état des lieux.*

Professeur des écoles stagiaire dans une école en Sarthe, à Saint Jean d'Assé, je suis responsable d'une classe composée de dix – sept GS et neuf CP tous les lundis et mardis. Dans cette classe, deux élèves sont des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs dont un élève de GS qui reste quelques mois puis repart et un de CP arrivé début novembre et qui n'a pas été scolarisé en GS. J'ai pu tester la pratique du bilan durant toute l'année scolaire et ainsi évaluer les progrès des élèves, leurs difficultés et en déduire des conclusions et des pistes de travail pour améliorer ce moment.

2.2. *Les constats avant la mise en place du protocole de recherche.*

J'ai décidé de mettre en place des bilans quotidiens au sein de ma classe car dès le mois de septembre, j'ai pu remarquer que les élèves ne comprennaient pas le sens des activités menées en classe. Cela était preceptible par le comportement des élèves et leurs remarques sur les activités demandées. En effet, certains exercices proposés aux GS n'avaient pour eux aucun objectif d'apprentissage en dehors de jouer et de s'amuser. C'était notamment le cas pour les activités telles que la pâte à modeler, les puzzles ou encore les jeux à règles. Pour ces élèves, au mois de septembre, jouer et apprendre n'étaient pas compatibles. J'ai ainsi pu observer qu'ils considéraient une activité sur fiche comme étant du travail mais qu'au contraire une activité de manipulation s'apparentait pour eux uniquement à du jeu et qu'ils ne percevaient pas qu'ils apprennaient tout en jouant. Si nous prenons l'exemple de la pâte à modeler, elle permet de muscler les doigts, de reproduire des modèles et donc faire un travail en lien avec l'espace en réfléchissant sur l'ajancement des éléments entre eux ou encore de reproduire des graphismes qui serviront par la suite à l'apprentissage du geste d'écriture. Pour mes élèves de CP, l'entrée dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et une nouvelle manière de faire des mathématiques peut engendrer de nombreuses interrogations. Au mois de septembre, plusieurs élèves me posaient quotidiennement la question « Maîtresse, pourquoi on fait ? Pourquoi on apprend ça ? À quoi ça sert ? ». Souvent les élèves faisaient les exercices

demandés pour me faire plaisir, pour remplir le contrat didactique toutefois leur engagement dans la tâche était réduit notamment car ils ne comprennaient pas le sens de ce qu'ils apprennaient et plus généralement pourquoi ils venaient à l'école. Pour maintenir leur engagement dans dans les apprentissages, il me semble donc nécessaire qu'ils en perçoivent l'intérêt d'où la mise en place en sein de la classe de bilan régulier en fin de séance, en fin de matinée ou encore en fin de journée pour clarifier les attendus scolaires et continuer de leur insuffler l'envie d'apprendre.

J'ai décidé de centrer mes observations sur le moment du bilan lors des ateliers et des fins de matinée où les élèves sont amenés à expliciter ce qu'ils ont appris, leurs stratégies et leurs difficultés. Cependant après avoir mis en place les premiers bilans au mois d'octobre j'ai pu dresser plusieurs constats. Le premier étant qu'à la question « Qu'avez – vous appris ce matin ? » 15 élèves sur 26 élèves répondaient « j'ai dessiné », « j'ai colorié », « j'ai découpé », « j'ai collé ». En effet, au mois d'octobre, ils se centraient exclusivement sur le faire, sur la mise en œuvre et non sur ce qu'ils apprenaient. Pour tout mes élèves, les savoirs restent assimilés à des actions.

Les 11 élèves restants sont soit restés muets face aux sollicitations de l'enseignant ou se sont contentés de répondre qu'ils ne savaient pas, peut-être car ils n'ont pas compris le sens de la question. Ils peuvent mettre un certain temps lors des bilans à comprendre que la tâche donnée permet de travailler des compétences et des apprentissages d'où le fait que certains ne savent pas quoi répondre. D'autres ont été enthousiastes et ont levé rapidement la main mais une fois interrogés, ils ont donné des réponses décalées et hors contexte en abordant un autre sujet. Ces réponses sont le plus souvent incomprises par l'enseignant qui décide soit de les ignorer ou encore de mettre cela sur le compte de l'inattention ce qui peut parfois être le cas. Or ces réponses montrent que les élèves ne comprennent ni la consigne ni les attentes de l'enseignant. Il est fréquent au cours d'une journée que des élèves donnent une réponse qui n'a aucun lien avec ce que l'enseignant attendait car il ne comprend pas la consigne, il ne perçoit pas les attendus de l'enseignant et les interactions sont alors brouillées par des sous-entendus. Ils peinent à prendre du recul sur la tâche effectuée au profit d'une analyse du point de vue des apprentissages.

Mes recherches sur ce sujet m'ont permis de trouver des indicateurs montrant l'incompréhension des élèves dans ces moments. C'est observable notamment lorsque lors du bilan les élèves répondent qu'ils ont fait le travail demandé et qu'ils l'ont bien fait et

ne comprennent pas voir s'en renferme sur eux-même lorsqu'on leur pose des questions sur la manière dont ils ont travaillé. J'ai pu constaté que dès que l'enseignant pose des questions à un élève sur son travail afin qu'il explique sa démarche, comment il a procédé, certains défont leur travail pensant que ce qu'ils avaient fait n'était pas correct. D'autres indicateurs ne relèvent pas des paroles des élèves mais plutôt de leurs attitudes. Quand ils ne comprennent pas, les élèves ont tendance à se déconcentrer, à être attiré par le moindre bruit, le moindre geste d'un camarade. Cette perte d'attention est particulièrement visible chez les plus jeunes car l'enseignant cherche leur regard, les voit s'agiter, bavarder avec un camarade d'un autre sujet ou encore jouer. Les élèves répondent à ce qu'ils pensent être la commande de l'enseignant à savoir être sage, lever la main pour parler et faire son travail.

2.3. *Déroulement d'un bilan type.*

Les élèves sont amenés à réaliser un bilan à la fin de la matinée, en classe entière ou en petit groupe lors des ateliers, afin de revenir sur les apprentissages. L'objectif de ce moment est d'amener les élèves à verbaliser, s'exprimer sur ce qu'ils ont appris à l'enseignant et aux autres. Pour ce faire, nous sommes installés au coin regroupement et l'enseignante a le travail des élèves à sa disposition s'il s'agit de fiche, de photographie ou encore de jeu. Pour signaler le début du bilan, l'enseignante leur pose la question « Qu'avez-vous appris ce matin ? », les élèves doivent alors à partir de leur travail redire la consigne, expliquer l'apprentissage en jeu, les procédures et les stratégies qui leurs ont permis de réussir ou non le travail demandé. Étant une activité cognitive particulièrement complexe pour les élèves notamment lorsqu'on débute la mise en place d'un bilan de ce type, le rôle de l'enseignant est d'aider l'élève à se décentrer de la tâche notamment en relançant la discussion par des questions. L'intérêt de cette pratique est d'amener progressivement le groupe à se poser des questions sur le sens des apprentissages « Pourquoi est-ce que la maîtresse nous a donné cet exercice/ce jeu ? ». Nous nous intéressons autant aux réussites qu'aux difficultés, la question que nous nous posons collectivement est de savoir ce qui a pu poser problème et les autres élèves peuvent ainsi aider l'élève en difficulté à progresser en expliquant les stratégies pour réussir. En effet, il est prouvé qu'un élève apprend autant en faisant qu'en expliquant aux autres les procédures. En effet cela permet de travailler en même temps le langage car pour que

l'autre comprenne son raisonnement il faut donner des détails notamment si on demande aux élèves d'expliquer en parlant et non en faisant à la place de son camarade.

2.4. *Présentation des dispositifs et outils d'aide à la compréhension, à la verbalisation, à l'auto – évaluation et leurs limites.*

2.4.1. Les flashcards du bilan : une aide pour débuter les phrases.

Lorsque j'ai commencé la mise en place de bilan au début de l'année scolaire j'ai pu faire plusieurs constatations : l'une étant que les élèves commencent tous leur phrase par « j'ai fait ». Ce début de phrase n'est pas anodin car cela montre qu'ils se centrent uniquement sur la tâche à savoir coller, découper et autres actions et non sur ce qu'ils ont appris.

Face à cette constatation j'ai mis en place des petites fiches plastifiées et aimantées[4] qui sont affichées sur le tableau lors des temps de bilans en classe entière. Sur ces fiches on retrouve des dessins et des phrases que doivent utiliser les élèves lorsqu'ils parlent durant le bilan. Le « j'ai fait » est ainsi remplacé par « j'ai appris », « j'ai trouvé difficile », « j'ai appris à un camarade à.. ». Ces fiches permettent aussi de ritualiser la pratique du bilan en leur donnant des habitudes de travail, des repères pour les aider à formuler le sens de leurs apprentissages. La phrase est associée à une image ou un pictogramme afin que les élèves non-lecteurs puissent reconnaître chaque carte.

Après avoir présenté les onze flashcards aux élèves et les avoir toutes affichées au tableau, je me suis rendue compte que les élèves n'arrivaient pas à en choisir une ou plusieurs cartes lors des bilans car ils étaient en présence de trop de choix. J'en ai donc enlevé pour garder uniquement trois à savoir : « j'ai appris à », « j'ai compris » et « j'ai trouvé difficile » car ce sont les plus simples pour commencer. Une fois que ces cartes sont maîtrisées, j'ai ajouté les cartes « je vais me souvenir de » « j'ai appris à un camarade/ un camarade m'a appris » et « je suis fier(e) de ». La carte « la prochaine fois » est plus complexe pour eux à utiliser car ils ont des difficultés à anticiper et planifier leurs apprentissages.

4 Annexe n°1 « Flashcards utilisées lors des bilans », page 36

2.4.2. Les supports : les travaux des élèves

Certains ateliers sont réalisés sur un support papier ou ardoise, c'est notamment le cas pour le graphisme ou les activités artistiques. Lors des bilans de fin de matinée, ces supports peuvent être affichés au tableau afin que les élèves qui ont réalisé ce travail puissent s'exprimer. D'autres ateliers sont réalisés à partir de jeux notamment les jeux de cartes, les jeux de construction ou encore les jeux symboliques, les jeux de manipulation. Pour les jeux de constructions , il est possible de mettre en place un espace où les élèves pourront poser leurs constructions pour les poursuivre ultérieurement. Afin de garder une trace des constructions finies, les élèves peuvent prendre les constructions en photo afin de revenir dessus au moment du bilan. Il est possible de prendre en photographie les puzzles, tangram, domino, pâte à modeler et autres activités de manipulation. De plus, la photographie permet de garder une trace ce qui peut être utile puisque certains élèves ont des difficultés à se remémorer ce qu'ils ont appris quand ils ont réalisé plusieurs activités. La photographie est utile aussi pour voir l'évolution d'un projet et créer des affichages où il est noté les stratégies des élèves. Toutefois, le support peut aussi être un obstacle à la métacognition car une fois affiché au tableau, l'élève peut éprouver des difficultés à se détacher de la tâche pour aller vers les apprentissages.

2.4.3. Oral ou écrit : l'enregistrement audio, la dictée à l'adulte.

La pratique du bilan peut être réalisée à l'oral tout comme à l'écrit. Lors d'un bilan oral, l'enseignant peut enregistrer vocalement les élèves afin de transcrire leurs paroles puis les analyser. En effet, lors des bilans, il peut être difficile pour un enseignant de percevoir toutes les compétences travaillées, les progrès de chaque élève individuellement et analyser la structure des phrases. Une fois que l'enseignant a retranscrit les paroles, il peut analyser, effectuer des classements et en tirer des pistes de travail. La transcription est donc un outil pour analyser le nombre et le temps de prise de parole de chacun, observer qui dirige et distribue la parole. Est-ce l'enseignant ou les élèves qui parlent le plus souvent et distribuent la parole ? Les élèves prennent-ils tous la parole ou est -ce seulement un groupe d'élèves ? Les élèves formulent-ils des phrases ou répondent-ils par un mot ou un groupe de mots ?

Pour les élèves en maternelle mais aussi pour des plus grands, et notamment ceux qui ont des difficultés dans le domaine de l'écriture, il est aussi possible de procéder avec une dictée à l'adulte. L'enseignant au tableau prend en charge l'écriture et les élèves doivent lui dicter sans omettre de détails, comment ils ont procédé pour réussir la tâche et ce que ça leur a permis d'apprendre. Ce dispositif permet aux élèves de voir l'enseignant écrire et ainsi observer la formation des lettres, la tenue du crayon ainsi que la manière dont il gère l'espace sur la feuille. Cela permet aussi de travailler sur la définition d'un mot, d'une phrase. Les élèves peuvent ainsi observer qu'il y a un espace entre chaque mot, qu'une phrase commence par une majuscule et se termine par un point. Pour les plus grands, on peut travailler la conjugaison des verbes et l'utilisation d'adjectifs et de pronoms personnels. Le temps du bilan, dans tous les domaines confondus, permet donc de travailler des compétences en français. L'enseignant écrit tout ce que les élèves lui dictent, par conséquent les élèves apprennent qu'ils doivent faire attention aux mots qu'ils emploient car ils n'ont pas tous la même signification et à formuler des phrases qui ont du sens.

Dès le CP, les élèves peuvent rédiger eux-mêmes le bilan sur un cahier ou bien une feuille. Pour les CP qui débutent dans l'apprentissage de l'écriture, nous leur demanderons d'écrire plutôt une ou deux phrases et progressivement de classe en classe les écrits seront plus longs et les exigences seront plus importantes.

2.4.4. Des bilans en petits groupes ou grand groupes, individuels : palier au problème des petits parleurs.

Il est possible à certains moments de proposer des bilans en petit groupe notamment pour réduire les inégalités concernant la prise de parole en classe. En effet, en classe la parole est souvent mobilisée par les élèves qui savent plutôt que par ceux qui ont des difficultés. Les grands parleurs mobilisent la parole empêchant les petits parleurs de s'exprimer. En proposant des bilans différenciés pour les petits et grands parleurs, l'enseignant donne la possibilité à chacun de s'exprimer. Proposer des bilans individuels permet à tous les élèves de prendre la parole et notamment les petits parleurs. En individualisant le bilan, l'enseignant peut évaluer la capacité de chaque élève à expliquer ses procédures et stratégies, ses réussites et échecs ainsi que son raisonnement et les raisons qui le pousse à agir de telle ou telle manière.

3. Résultats et analyse de la pratique

3.1. *Observations directes au cours des bilans.*

Certaines observations se font en direct lors du temps de bilan, c'est notamment le cas pour la motivation et l'engagement des élèves. En effet, il est possible d'observer si les élèves sont enthousiastes lors du bilan avec leur degré de participation. Il est intéressant de recenser le nombre de mains levées, la longueur des réponses, les interactions entre les élèves et observer précisément quels sont les élèves qui demandent régulièrement la parole en collectif et ceux qui ne le font jamais.

L'enseignante peut aussi s'intéresser à leur engagement dans la tâche en observant si les élèves sont attentifs, s'ils regardent l'enseignante ou s'ils sont au contraire attirés par le moindre bruit, le moindre geste d'un camarade. Leur degré d'attention est aussi visible à travers le volume sonore, car si les élèves s'ennuient ou ne comprennent pas l'intérêt d'un tel moment, le volume sonore va augmenter et les élèves vont commencer à s'agiter. Il faut toutefois noter que le degré de concentration et d'attention est variable en fonction de l'âge des élèves. Pour des élèves de maternelle, cela peut être complexe de rester assis durant un temps excédant dix minutes en collectif d'où l'importance de pratiquer des petits bilans dans chaque atelier pour qu'ensuite le bilan collectif soit plus rapide. Pour des plus grands, le temps du bilan peut durer quinze à vingt minutes en fonction de ce qu'ils ont appris et des stratégies mises en œuvre.

3.2. *Protocole d'analyse du recueil de données.*

En mettant en place des bilans quotidiens, j'ai pu recueillir des données sous la forme audio ou écrite afin de les analyser par la suite et en tirer des avantages, des limites et des pistes de travail à approfondir.

Les données audio permettent d'analyser les réponses des élèves au fil des semaines. En effet avec ce type de recueil, il est possible d'observer la longueur des réponses données par les élèves, si celles-ci sont enrichies, le vocabulaire employé, les moments d'hésitation et les moments de silence qui peuvent traduire les incompréhensions des élèves. Elles permettent aussi d'analyser si tous les élèves se détachent bien de la mise en œuvre, décontextualise la tâche pour se centrer sur les apprentissages. Les progrès des élèves étant parfois minimes, il peut parfois être difficile

pour un enseignant de les repérer sur le moment. L'enregistrement audio et la transcription permettent donc d'analyser les progrès et ainsi dresser plusieurs catégories et niveaux d'analyse.

Le premier axe d'analyse peut se centrer la fréquence à laquelle l'élève prend la parole. Le premier niveau concerne les élèves qui ne prennent pas du tout la parole que ce soit en petit groupe ou en collectif et qui restent muets face aux sollicitations de l'enseignant. Le second niveau concerne ceux qui ne prennent pas la parole en collectif et en petit groupe d'eux-mêmes, mais qui répondent aux sollicitations de l'enseignant. Le troisième niveau correspond aux élèves qui prennent volontairement la parole mais uniquement en petit groupe. Enfin, le quatrième niveau de cet axe d'analyse correspond aux élèves qui prennent régulièrement la parole en petit groupe et collectif. Ces derniers sont souvent les grands parleurs.

Le second axe d'analyse permet d'analyser la richesse de la langue, le vocabulaire employé par les élèves, la longueur de la réponse et la construction de la phrase. Le premier niveau correspond aux élèves qui lors du bilan répondent uniquement par un seul mot. Le niveau deux correspond à l'élève qui lui répond à la question par un groupe de mots, mais il ne construit pas de phrases. Le niveau suivant concerne les élèves qui construisent des phrases simples, mais ils n'emploient pas de pronoms personnels. Le dernier niveau concerne les élèves qui construisent des phrases riches avec des verbes, emploie le pronom personnel « je » et utilise un lexique approprié et précis.

Enfin, le troisième et dernier axe d'analyse porte sur la pertinence de la réponse donnée par l'élève. Le tout premier niveau correspond aux élèves donnant une réponse sans lien avec la question, leurs souvenirs sont flous. Le second niveau concerne les élèves qui restent centrés sur la tâche et les actions qu'ils ont menées à savoir : découper, coller, colorier. Le troisième niveau concerne les élèves qui répètent la réponse semblable à celle donnée par un camarade précédemment. Le niveau suivant correspond aux élèves qui sont capables de compléter ce que dit un camarade en apportant un nouvel élément de réponse. Enfin, le dernier niveau, concerne les élèves qui sont capables de donner leur avis sur le sujet, proposer leurs stratégies tout en justifiant et en apportant des nouveaux éléments.

Comme précisé précédemment, il est possible de réaliser le bilan sous forme de dictée à l'adulte notamment pour les élèves en maternelle, les élèves débutant l'apprentissage de la lecture ou ceux ayant des difficultés. Ainsi, cela oblige les élèves à être très précis dans les termes qu'ils emploient et la formulation de leur phrase. Sur ces bilans sera notée la date afin d'observer les progrès des élèves en matière de formulation des phrases, le vocabulaire employé et les stratégies. De même, il est possible aussi de demander individuellement à l'élève d'expliquer sa procédure et ce qu'il a appris afin que l'enseignant la marque sur la tâche réalisée.

Pour les élèves scripteurs, il est possible de leur demander d'écrire en bas d'une fiche d'exercice, sur un cahier tel qu'un cahier de recherche ou encore sur une feuille libre ce qu'ils ont appris durant la séance. La complexité ici pour les élèves est de démarrer la phrase, c'est pourquoi il est conseillé de donner un inducteur au début. Par exemple, l'enseignant peut écrire au tableau « J'ai appris à... », demander aux élèves de recopier ce début de phrase et de la poursuivre. En fonction de l'âge et du niveau des élèves, la quantité d'écrits demandée ne sera pas la même. En effet, pour des élèves de CP, nous nous contenterons d'une phrase bien construite et compréhensible par l'enseignant alors que pour des élèves de Cycle 3, nous nous attendrons plusieurs phrases et une réflexion plus élaborée. Pour mes élèves de CP, je peux m'attendre à trois niveaux différents. Le premier niveau correspond à des écrits qui ne sont pas déchiffrables pour l'enseignant. Il se peut que ces élèves aient encore quelques difficultés dans l'encodage. Pour le second niveau, l'élève écrit une phrase déchiffrable par l'enseignant mais l'élève se centre uniquement sur la réalisation de la tâche. Enfin, au troisième niveau, l'élève construit une phrase qui a du sens et met en avant une stratégie et/ou un apprentissage en jeu.

3.3. *Les évolutions entre les constats du début de l'année, le premier recueil de données en janvier et le second en mars.*

3.3.1. Les évolutions entre les premiers constats et le recueil de données en janvier.

Entre les premiers constats effectués au début de l'année scolaire et le premier recueil de données en janvier, les élèves ont progressé tout comme la pratique de l'enseignante. En effet, au début de l'année, les élèves étaient muets face à la question

« Qu'avez – vous appris ? » ou bien, ils donnaient une réponse sans lien avec la question posée. Progressivement certains élèves notamment les grands parleurs ont compris le fonctionnement du temps du bilan et ils ont commencé à prendre la parole. Au début du mois de janvier, tous les élèves à l'aise à l'oral à savoir les quinze grands parleurs prennent régulièrement la parole lors des temps de bilan pour expliciter leur réflexion. Les onze élèves restants qui ont plus de difficultés à prendre la parole en collectif ont commencé à s'exprimer notamment lors des bilans en petits groupes et des progrès seront sûrement identifiables dans les mois à venir. Toutefois, au mois de janvier, j'ai pu constater une inégalité concernant la prise de parole lors de ce temps. Les quinze élèves les plus performants prennent la parole au détriment des onze qui eux ont besoin de plus de temps pour se remémorer ce qu'ils ont travaillé et réfléchir à la manière dont ils vont l'expliquer. Face à ce problème, il peut être intéressant de commencer le bilan par un temps de réflexion individuel où chaque élève dans sa tête cherche à répondre à la question.

Concernant les réponses des élèves, si on analyse la transcription du bilan du 21 janvier 2020[5], elles sont toutes courtes, concises et composées uniquement d'un mot ou groupe de mots. Si nous prenons l'exemple de l'atelier de repérage dans un quadrillage, Dayan, pour expliquer les difficultés qu'il a rencontrées lors de cet atelier, a répondu uniquement par « c'était difficile ». Premièrement, nous pouvons noter qu'il s'agit déjà d'un grand progrès que Dayan se sente en confiance pour exprimer devant les autres la difficulté qu'il a rencontrée. Toutefois, cet élève qui fait partie des grands parleurs de classe n'arrive pas à mettre en mot sa difficulté. Il répond uniquement par un groupe nominal « les flèches » lorsque l'enseignante lui demande des précisions sur ce qu'il a trouvé difficile et ne construit donc pas de phrase. On remarque par la suite que les élèves commencent à s'entraider avec notamment l'intervention d'Elina qui essaie d'expliquer sa stratégie pour tracer une flèche. Sa réponse manque de précisions pour qu'elle soit comprise de tous, elle emploie le terme « trait » sans expliquer le sens du tracé d'où l'intervention de l'enseignante pour enrichir la réponse et amener les élèves à remobiliser des connaissances. Un axe de progrès peut être d'inciter les élèves progressivement à formuler des phrases complexes composées de pronoms, de verbes, d'adjectif, de complément du nom qui vont enrichir leurs phrases et donc leur pensée. Cela peut être bénéfique notamment pour les élèves qui ont le plus de difficultés car plus ils mettront des

5 Annexe n°2 «Transcription d'un bilan oral réalisé le 21 janvier 2020 », page 37

mots sur leurs apprentissages plus ces derniers seront inscrits dans leur mémoire et ainsi plus facilement mobilisable dans d'autres situations.

Le temps de bilan étant devenu une habitude pour les élèves, les interactions entre eux commencent à naître. Certains grands parleurs tels que Loïck, Dayan, Lila et Simon commencent à exprimer leur accord ou désaccord sur les stratégies employées et apportent un élément nouveau mais cela reste encore complexe pour la plupart des élèves. En collectif, les interactions sont réduites du fait de la pression du groupe mais en petit groupe de 6 élèves au maximum cela est beaucoup plus abordable pour des élèves tels que Noéline, Marin, Tino ou encore Raphaël qui se sentent plus confiants. Les élèves sont plus attentifs par rapport au premier bilan mis en place, il y a moins de bavardages et moins d'agitations. Cela est dû au fait que le temps du bilan est ritualisé en ayant lieu dans le même espace à savoir le coin regroupement, ils commencent toujours par la question « Qu'avez – vous appris ce matin/lors des ateliers ? » et ils se déroulent toujours de la même manière. Le fait de ritualiser ce moment permet de sécuriser les élèves notamment les plus jeunes et ceux qui éprouvent des difficultés à prendre la parole. Les élèves développent ainsi des réflexes et acquièrent du lexique et font notamment des progrès en terme de structure de phrase. On peut notamment prendre l'exemple des activités de graphisme où les élèves ont réussi à verbaliser que les exercices graphiques permettent d'apprendre à écrire des lettres cursives et permettent de travailler la motricité des doigts, de la main et du bras. La ritualisation des bilans a permis d'en diminuer la durée. Les premiers bilans en octobre duraient environ 15 minutes, au mois de janvier, ils durent 10 minutes entrecoupées de moments de silence et des temps où l'enseignante remobilise l'attention des élèves. Certains élèves ne comprenant pas l'intérêt de ce moment se sont dispersés très rapidement, on le voit dans la transcription du bilan du 21 janvier 2020 car l'enseignante est obligée d'intervenir plusieurs fois pour demander aux élèves de répéter ce qui venait d'être dit et la montée du volume sonore. En effet, lors des premiers bilans, peu d'élèves percevaient les apprentissages en jeu, ce n'était pas interactif. Au mois de janvier, le sens des apprentissages n'est pas encore perçu par la totalité des élèves, on le remarque dans la transcription car c'est souvent à l'enseignante de reformuler, d'expliquer aux élèves ce qu'elle voulait travailler avec eux. À cette étape de l'année, la reformulation par l'enseignante reste importante car cela permet aux élèves de comprendre que chaque activité donnée par la maîtresse a du sens et permet toujours d'apprendre quelque chose.

Concernant la pratique d'un bilan écrit, lors de la dictée à l'adulte, les élèves ont éprouvé des difficultés à formuler des phrases que l'enseignante écrit. Tout comme à l'oral, au mois de janvier, c'est souvent à l'enseignante d'intervenir et de reformuler la phrase. À terme, il est envisageable que ce soit les élèves qui dictent réellement la phrase à l'adulte et qui la reformulent si besoin. Si nous reprenons les bilans écrits effectués en janvier avec les GS[6], celui portant sur l'atelier « Le domino des longueurs » montre que les élèves n'ont pas tout à fait perçu le sens de cet atelier. En effet, nous pouvons observer que les élèves décrivent la tâche, les gestes qu'ils ont faits et où ils étaient placés. Toutefois quelques éléments de vocabulaire ressortent notamment les termes « formes », « longueur » ou encore « côté ». Implicitement, les élèves évoquent la notion de comparaison toutefois, il aurait été intéressant de la faire émerger explicitement afin que tous les élèves prennent conscience que l'objectif de l'atelier était de comparer des formes entre elles pour regrouper celles de la même longueur. En ce qui concerne le deuxième atelier portant sur l'observation d'une balance de Roberval, il aurait pu être intéressant de noter sur le bilan que nous avons utilisé une balance de Roberval et non une balance digitale. Pour ce bilan, les élèves ont décrit leurs observations concernant la manière dont fonctionne cette balance et ils ont compris qu'elle servait à peser des objets. Enfin le bilan sur l'atelier de graphisme et plus particulièrement sur les lignes brisées montre que les élèves ont compris l'intérêt des exercices graphiques. En effet, ils expliquent que tracer des lignes brisées les aidera à écrire par la suite des lettres majuscules comme M, N, A, Y, Z, V, W. Pour les élèves scripteurs, ici les élèves de CP, certains ont été bloqués par l'acte même de l'écriture. En effet, certains élèves ont encore des doutes en leurs capacités à écrire et se faire comprendre. C'est notamment le cas pour l'élève n°1[7] qui se situe au niveau 1, il a recopié le début de la phrase correctement « J'ai appris à » mais nous avons des difficultés à décoder la suite. Nous pouvons toutefois supposer que « 2 10 » signifie « de 10 » en lien avec la séance du jour où les élèves ont construit des paquets de 10. Les écrit des élèves 2 et 3 illustrent le second niveau avec des élèves qui semblent avoir compris l'apprentissage en jeu à savoir compter, mais ils ne donnent aucun détail sur la stratégie qu'ils ont utilisée. Les élèves 4 et 5 quant à eux, se centrent uniquement sur la stratégie et la tâche. En effet, ils écrivent qu'ils ont fait des paquets de 10 mais ils n'écrivent pas le but, l'intérêt de procéder de cette manière. Enfin, l'élève 6 peut être considéré comme l'élève expert, il met en avant l'apprentissage, la stratégie et le matériel

6 Annexe n°3 « Dictée à l'adulte atelier du 27 janvier 2020 » page 41
7 Annexe n°4 « Bilan écrit des CP, janvier 2020 », page 42

utilisé. Il faut toutefois prendre en considération qu'il s'agit d'une tâche complexe pour des élèves de CP qui débutent l'apprentissage de l'écriture.

Lors de ces moments, la posture de l'enseignante consiste à animer et réguler les interactions entre les élèves et rappeler ses attentes concernant leur comportement. Le rôle de l'enseignant est de relancer le questionnement pour amener les élèves à s'interroger sur certains aspects, mais aussi de reformuler les réponses des élèves afin que chacun puisse la mémoriser. Toutefois, j'ai pu remarquer notamment grâce à la transcription que lors du bilan de janvier, l'enseignante était celle qui prenait le plus souvent la parole. Or, l'intérêt de ce moment est que ce soit les élèves qui parlent et qui interagissent entre eux. Cela nous amène sur les différents points sur lesquels il faut travailler pour améliorer ce moment. Tout d'abord, il faut que progressivement, l'enseignante se mette en retrait pour laisser les élèves expliciter leur stratégie et les apprentissages. Il est possible de commencer d'abord en groupe restreint de maximum 6 élèves pour éviter les conflits. Ensuite, il faut habituer les élèves à reformuler eux-mêmes les phrases lors de la dictée à l'adulte. C'est donc l'enseignante qui au début doit inciter les élèves à enrichir leurs phrases et ainsi leur permettre d'acquérir du langage. L'enseignant a donc pour rôle d'animer le débat et de réguler les comportements, mais elle doit progressivement laisser les élèves être la source des propositions et reformulations.

3.3.2. Les évolutions entre le recueil de données en janvier et celui en mars.

J'ai ensuite commencé à effectuer un second recueil de données début mars que je n'ai pas pu terminer en raison du confinement. Pour ce recueil de données, j'ai repris les mêmes modalités que lors du premier recueil à savoir : des bilans qui s'effectuent soit à l'oral, soit à l'écrit sous forme de dictées à l'adulte ou bien sur un support papier, en collectif, en petit groupe ou bien individuellement. Concernant le bilan oral, je n'ai pas eu la possibilité d'enregistrer mes élèves en mois de mars toutefois, j'ai pris des notes concernant l'évolution des élèves et les difficultés restantes entre janvier et mars. Pour le bilan écrit des CP, je n'ai pas à ma disposition les bilans individuels des élèves mais un bilan collectif écrit réalisé lors d'un projet début mars.

Concernant les bilans effectués à l'oral en ce début de mois de mars, tous les élèves ont formulé des phrases complexes. Alors qu'au mois de janvier quelques élèves n'employaient pas encore la première personne du singulier pour s'exprimer, au mois de mars tous en sont capables. Certains élèves formulent encore des phrases courtes composées uniquement d'un groupe nominal toutefois en les incitant ces derniers formulent des phrases complexes composées d'un déterminant, de noms communs, d'un verbe, et même pour certains d'adjectifs et de conjonctions de subordination. Ajouté à cela, tous les élèves prennent la parole lors de ce temps même si certains ont encore des difficultés en classe entière, ils répondent tous toutefois aux sollicitations. J'ai augmenté le nombre de bilans en petit groupe, car chacun peut s'exprimer plusieurs fois et pour certains cela favorise les interactions. De plus, l'individualisation et le petit groupe permettent d'évaluer les élèves en terme d'acquis langagiers. En effet, il est plus complexe pour un enseignant d'évaluer les élèves en classe entière d'où l'importance à certains moments d'avoir un temps pour chacun pour faire le point sur les compétences langagières acquises, celles en cours et celles qui ne le sont pas encore. Ajouté à cela, de plus en plus de mains se lèvent, les réponses s'enrichissent progressivement, elles ne sont plus centrées sur la tâche et certains élèves commencent à compléter la réponse de leurs camarades. Les élèves développent progressivement un esprit réflexif sur la tâche scolaire.

La pratique du bilan écrit a elle aussi évolué depuis le recueil de données de janvier. Tout d'abord, les élèves de GS ont acquis un bagage langagier dans les domaines du graphisme, de la littérature et des mathématiques. Ils ont remobilisé régulièrement ce bagage à l'oral et lors des dictées à l'adulte. Alors qu'au mois de janvier, les élèves avaient des difficultés à dicter une phrase et se contentaient de groupes de mots, au mois de mars, ils ont commencé à enrichir les phrases en utilisant des adjectifs, des compléments du nom pour donner plus de précisions. Ils sont de plus en plus précis dans les mots qu'ils emploient, dans leurs tournures de phrases et ils arrivent à compléter plus rapidement leurs phrases. Si nous prenons l'exemple des vagues en graphisme, les élèves ont été capables d'expliquer qu'ils apprenaient à tracer des vagues pour ensuite écrire les lettres v et w en cursive. Un élève est aussi venu au tableau pour effectuer le tracé et mettre des mots sur ses gestes. Dans le cas des vagues, l'élève a expliqué qu'il fallait monter et faire un pont à l'endroit, descendre et faire un pont à l'envers et recommencer. Les élèves sont donc capables de mobiliser des apprentissages vus auparavant comme ici le tracé des

ponts. On a pu observer aussi une évolution des bilans écrits au sein d'une même séquence. En effet, entre la première et la dernière séance, les élèves ont acquis un bagage langagier ce qui explique que les bilans de la dernière séance sont souvent plus riches que ceux de la première séance. Si nous reprenons l'exemple de la séquence portant sur la comparaison et le rangement d'objets en fonction de leur masse, le premier bilan ayant eu lieu en janvier manquait de précisions comme nous avons pu l'analyser précédemment. A contrario, le bilan de la dernière séance de la séquence[8] montre une évolution en terme de vocabulaire employé et de réflexion. On peut remarquer que les élèves ont su réutiliser le vocabulaire vu tout au long de la séquence tel que « balance », « peser », « lourd », « léger », « ranger ». De plus, ils ont réussi à expliquer que la balance servait à peser des objets et indiquer lequel est le plus lourd et lequel est le plus léger. Ils ont aussi réussi à mettre en avant leurs expérimentations en expliquant qu'ils ont d'abord fait des hypothèses pour savoir quel objet est le plus lourd parmi plusieurs objets et qu'ils ont par la suite vérifié leurs hypothèses avec la balance. Enfin, ils ont mis en avant un critère de rangement à savoir du plus lourd au plus léger.

Ensuite pour le bilan écrit par les élèves, sur les neuf élèves de CP, au mois de mars huit sont scripteurs et une élève éprouve encore de nombreuses difficultés dans l'encodage. Les élèves ayant progressé dans l'apprentissage de l'écriture et de l'encodage, ils ont pris progressivement confiance en leur capacité et l'acte d'écrire qui pouvait leur poser problème n'en est aujourd'hui plus un. Toutefois, ce qui peut encore leur poser problème est de mettre en mot leur réflexion, ce qui s'est passé dans leur tête, comment ils ont procédé. Pour les aider, j'ai procédé avec eux à un brainstorming qui consiste à mettre au milieu du tableau, un mot ou une notion. Les élèves doivent alors donner des mots permettant de définir cette notion, des exemples et tout ce qu'il leur vient à l'esprit en lien avec cette notion. À partir de ces mots, nous construisons ensemble une phrase. Ici, c'est le groupe qui est moteur et qui permet d'avancer et de construire l'apprentissage. Nous avons utilisé ce système en classe dans plusieurs situations : tout d'abord lorsqu'en groupe de GS et CP mélangés, les élèves devaient résoudre un problème mathématique. Nous l'avons ensuite affiché au tableau et chaque groupe devait écrire au tableau toutes les stratégies qu'ils ont mises en place pour résoudre ce problème et ce qu'ils ont appris. En CP, nous avons utilisé aussi ce procédé dans le domaine des Arts Plastiques. Dans le cadre de notre projet portant sur la mosaïque, les élèves devaient

8 Annexe n°5 « Dictée à l'adulte de la dernière séance de la séquence portant sur les masses » , page 43

écrire la définition d'une mosaïque sur une affiche à destination des parents à partir de tous les éléments vus lors de la séquence. Ce moment nous servait aussi de bilan pour voir tout ce que les élèves ont compris sur la technique de la mosaïque. Nous avons commencé par marquer le terme « Mosaïque » au centre du tableau[9] et les élèves ont remobilisé leur connaissance pour donner des mots tels que « art », « décoration », « tesselles », « dessin », « carrelage ». C'est à partir des mots donnés par les uns et les autres qu'ils ont pu ensemble construire la définition qui sera lue par les parents[10]. L'intérêt de ce fonctionnement est de montrer aux élèves que face à une difficulté, ils peuvent solliciter le groupe qui lui sera peut-être porteur d'une réponse pour expliciter une stratégie ou un apprentissage.

Enfin ma posture en tant qu'enseignante a elle aussi évoluée depuis le mois de janvier. Tout d'abord, les élèves ayant progressé et compris l'organisation et les règles du bilan, j'ai pu progressivement me mettre en retrait afin qu'ils puissent prendre le temps de s'exprimer, dialoguer entre eux sans que j'intervienne. Cependant, étant encore jeunes, ils éprouvent encore quelques difficultés à créer des interactions entre eux. En effet entre les interventions des différents élèves, il y a parfois un moment de silence car les élèves ont l'habitude que ce soit l'enseignante qui régule les prises de parole. Désormais, le rôle de l'enseignante se limite donc à relancer les interventions, à demander plus de précisions sur les stratégies, leurs difficultés et à travailler sur le vocabulaire avec eux. L'objectif étant d'inverser la tendance par rapport aux observations du mois de janvier à savoir faire en sorte que les élèves soient acteurs de leurs apprentissages et qu'ils soient source de propositions.

Les élèves étant en constante progression, le moment du bilan est lui aussi évolutif afin qu'ils acquièrent de nouvelles compétences. Une fois que les élèves ont intégré le fonctionnement d'un bilan, il peut être intéressant de laisser les élèves réguler seul leur prise de parole en reprenant le système du bâton de parole. Au départ, l'enseignante a dans la main le bâton de parole et demande aux élèves ce qu'ils ont appris, puis elle donne le bâton de parole pour qu'ils s'expriment. Une fois que l'élève a terminé il le donne à un autre élève qui lève le doigt pour demander la parole. La règle étant qu'on ne peut pas prendre la parole si on n'a pas le bâton de parole en main. À partir du cycle 2, on peut demander à plusieurs élèves de prendre en main ce moment avec un qui donne la parole et un secrétaire qui se charge d'écrire les éléments de réponses au tableau.

9 Annexe n°6 « Photographie du tableau avec la définition de la mosaïque » page 44
10 Annexe n°7 « Affiche de la définition de la mosaïque » page 44

Conclusion

Les bilans sont des dispositifs pédagogiques autant au service de l'élève que de l'enseignant. En effet, ces temps permettent que les élèves verbalisent ce qu'ils ont compris de la tâche et les compétences et les connaissances en jeu. Cela permet aussi de mettre des mots sur ce qui reste incompris, ce qu'il reste à travailler et ce qui est en cours d'acquisition. L'intérêt pour l'élève est de planifier qu'ils peuvent planifier leurs apprentissages et anticiper les difficultés qui peuvent subvenir lors des prochaines séances. Le bilan permet donc à l'élève de se situer dans les apprentissages, mais aussi au professeur des écoles de réajuster son enseignement en fonction des difficultés ou facilités rencontrées par les élèves afin d'être au plus près de leurs besoins.

À la suite des expérimentations menées en classe, plusieurs modalités propices à une réflexion sur les apprentissages et favorisant l'explicitation des attendus scolaires pour les élèves se sont dégagées.

Tout d'abord, afin d'observer des progrès chez les élèves, il est nécessaire de mettre en place des bilans quotidiens. En effet, pour que les élèves comprennent et intériorisent le fonctionnement du bilan, il faut que chaque jour le temps du bilan se déroule de la même manière en suivant le même déroulement afin que les élèves prennent des habitudes et se sentent en confiance pour s'exprimer. Cela passe par le choix d'un espace bien défini où chacun peut se voir. Il est important que chacun puisse se voir sinon les élèves risquent de disperser et ne plus s'écouter. De plus, pour certains élèves, les progrès ne sont visibles qu'à long terme. L'enseignant doit donc être persévérant et continuer de pratiquer les bilans même si lors des premiers mois les progrès ne sont que minimes ou inexistants pour certains élèves. Le temps du bilan doit être inscrit dans le cahier journal, dans l'emploi du temps de la classe et par conséquent prévu, car si ce n'est pas le cas il risque de ne pas avoir lieu. Enfin, en une année, des progrès ont pu être constatés mais cette pratique doit être mise en place sur plusieurs années, sur tout un cycle ou sur toute une école afin de poursuivre le travail engagé.

Lors de ces temps, les élèves sont invités à définir des termes avec leurs propres mots, à expliciter leurs stratégies à savoir comment ils ont résolu le problème et pourquoi ils ont choisi cette stratégie plus qu'une autre. Ce moment leur permet de comprendre l'intérêt de venir à l'école, que tous les jours ils apprennent et acquièrent des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire parfois inconsciemment. Il est donc important et nécessaire de rendre visible tout ce qui se passe dans leur tête et ce qu'ils font inconsciemment afin qu'ils perçoivent tout ce qu'ils apprennent au quotidien. Cela leur permet aussi de mettre des mots sur ce qu'ils ne savent pas encore faire afin de trouver des pistes et stratégies pour les faire progresser. Pour dépasser une difficulté, il faut tout d'abord que l'élève soit conscient de ce qui lui pose problème et de ce qu'il ne sait pas encore faire. Mettre des mots sur les apprentissages permet aussi de les fixer et de les garder en mémoire. Les bilans permettent aussi de remobiliser régulièrement des compétences et connaissances apprises précédemment. En réalisant des bilans quotidiens et notamment en gardant des traces, les élèves peuvent observer que par exemple sur une séquence au début ils peuvent éprouver des difficultés qu'ils n'auront plus lors de la dernière séance. Sur une séquence, les élèves acquièrent des connaissances, des compétences et du vocabulaire.

Ensuite, en fonction de l'objectif poursuivi par l'enseignant et des difficultés que rencontrent les élèves, l'enseignant peut décider de mener un bilan collectivement, en petit groupe ou même individuellement. Il peut aussi envisager de faire réaliser un bilan uniquement à l'oral, uniquement à l'écrit, un mêlant les deux ou encore passer par la dictée à l'adulte. Si l'objectif de l'enseignant est de récolter le plus de stratégies possible, il privilégiera plutôt un bilan collectif. Si au contraire, il souhaite évaluer des compétences orales ou encore observer ce qu'un élève a compris de la séance, il privilégiera soit un bilan écrit si les élèves sont scripteurs ou un bilan oral individuel pour les non-scripteurs.

L'enseignant doit prendre aussi en compte la diversité des élèves, une compétence essentielle présente dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. En effet, chaque élève a développé des compétences mais pas tous les mêmes et pas tous au même rythme. Pour certains, prendre la parole devant le grand groupe était déjà un grand pas pour eux alors que pour d'autres, il s'agissait plutôt d'apprendre à faire des phrases complètes et non plus uniquement des mots comme réponse. Pour d'autres, ils devaient se focaliser le respect des règles en communauté telles que ne pas interrompre ses camarades quand ils parlent. Il faut donc individualiser le parcours de l'élève car ces derniers ne partent pas tous avec le même

bagage langagier et les mêmes compétences. L'objectif pour l'enseignant est que chaque élève progresse, et ce, à son rythme d'où l'intérêt de proposer plusieurs dispositifs afin que chacun puisse s'y retrouver et progresser.

Enfin, le rôle de l'enseignant lors des premiers bilans est d'encourager les élèves à prendre la parole, à s'exprimer devant les autres et à relancer le questionnement. L'enseignant doit être transparent, claire et précis dans ses attentes en terme de comportement mais aussi dans ses attentes concernant les réponses qu'ils doivent donner. Par la suite, lorsque les élèves ont compris le fonctionnement du bilan, l'enseignant s'efface et laisse les élèves interagir entre eux. Pour l'enseignant, ce moment lui permet d'observer et analyser ce que les élèves retiennent et comprennent des activités qu'ils ont réalisées. Ajouté à cela, l'enseignant peut repérer les facilités et difficultés des élèves afin de proposer des activités différenciées afin que chacun puisse progresser et atteindre l'objectif de la séance ou séquence.

En suivant ce protocole et ces modalités, des progrès ont été identifiables au fil des mois auprès de mes élèves. Tout d'abord, la question « Qu'avez-vous appris ? » ayant remplacé la question « Qu'avez-vous fait ? » a permis aux élèves de se décentrer de la tâche pour aller vers la métacognition. Mes élèves ont tous évolué à leur rythme, ils ont acquis du vocabulaire, des structures syntaxiques, une aisance orale mais surtout ils ont acquis une nouvelle manière de penser. Ils ont progressivement appris à apprendre, ils se sont questionnés, interrogés sur les tâches qu'on leur a données, sur la pertinence de leur réponse et du travail effectué. Les élèves ne sont plus passifs face aux apprentissages mais en sont devenus les acteurs en trouvant des stratégies pour résoudre les problèmes, en élaborant des règles qui ont permis de fixer les apprentissages, en exprimant leurs difficultés, en listant ce qu'ils savent faire et ne savent pas encore faire afin de se situer dans les apprentissages et planifier ceux à venir. C'est un travail à long terme et fastidieux qui demande une rigueur intellectuelle, car les élèves doivent choisir précisément les mots qu'ils vont employer pour expliquer telle ou telle notion ou donner un exemple. En effet, expliquer aux autres son cheminement intellectuel est une véritable compétence à travailler chez les élèves dès leur plus jeune âge. Ainsi, ils ont commencé à développer leur esprit critique en s'interrogeant sur le sens même des apprentissages effectués à l'école.

Bibliographie

Bautier Elisabeth, Goigoux Roland, « Difficultés d'apprentissages, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française pédagogique*, volume 148, 2004. p. 89 – 100

Cèbe Sylvie, « Apprends-moi à comprendre tout seul », *Bulletin du Centre Alain-Savary*, n°11, juin 2001.

Cèbe Sylvie, Rayou Patrick et Bernardin Jacques, Table ronde : « Enseigner explicitement » F2F REP, Refonte de d'EP 13, 14,15 Octobre 2015 ENS/IFé Lyon.

DGESCO, « Enseigner plus explicitement », *Situations et gestes professionnels au quotidien,* 2016

Goigoux Roland, « Sept malentendus capitaux », *Forum pour l'école maternelle*, 28 janvier 1998

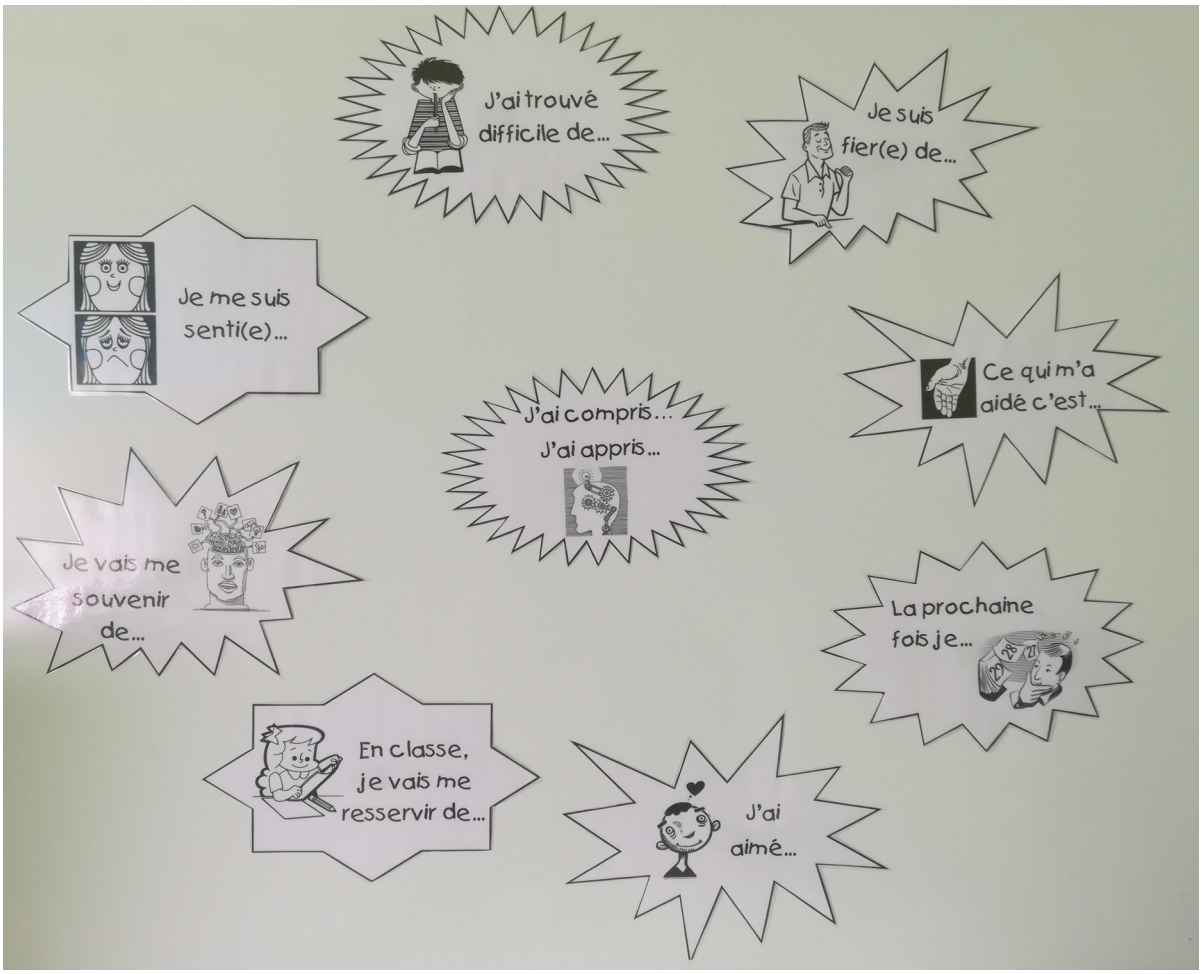
Zakhartchouk Jean-Michel, « Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique », *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°22, 2000, p. 61-81

Zakhartchouk Jean-Michel. « Consignes: aider les élèves à décoder , *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°90, 1996, p. 9-25 (en cours de lecture)

Zerbato-Poudou Marie-Thérèse, « Spécificités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche. », *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°111-112, 2001, p. 115-129

Annexes

Annexe n°1 : Flashcards utilisées lors des bilans.



Annexe n°2 : Transcription d'un bilan oral réalisé le 21 janvier 2020.

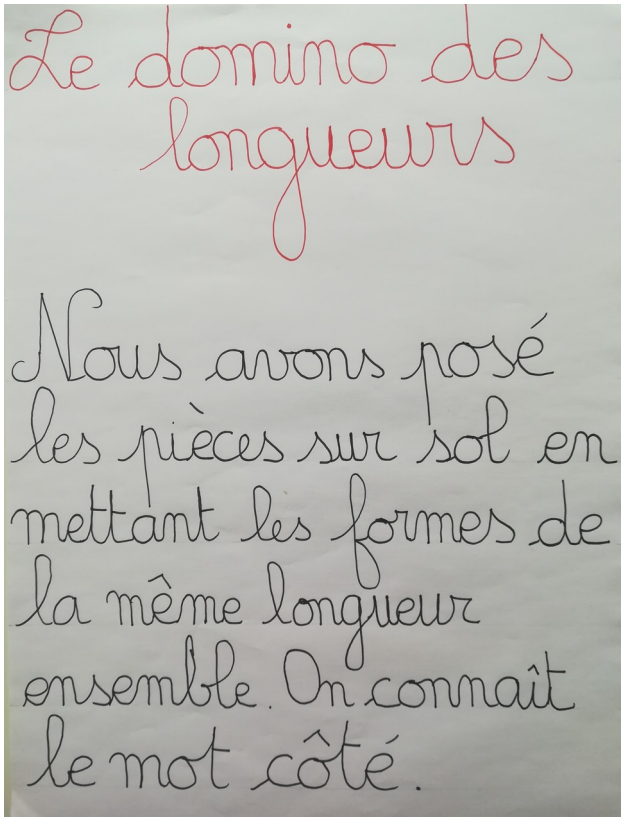
Personne	Transcription	Remarques
Maîtresse	Lila en essayant de te servir de ses phrases : Qu'as – tu appris ?	Les élèves sont installés au coin regroupement. Les étiquettes du bilan ont été présentées et sont affichées au tableau.
Lila	J'ai appris…….*[temps d'hésitation]* à faire un parchemin	Lila essaie de se servir de la phrase au tableau « j'ai appris »
Maîtresse	Attention, vous n'avez pas appris à tracer un parchemin.	L'enseignante oriente les élèves.
Martin / Lila / Ambre et d'autres élèves	Un parcours.	Les élèves ne font pas de phrase.
Maîtresse et Lila en même temps	J'ai appris à faire un parcours.	Lila répète avec l'enseignante, elle essaie de reformuler une phrase.
Maîtresse	Comment as – tu réussi à tracer le parcours pour retrouver le bon animal ?	
Lila	Au fait, il faut prendre un feutre velleda et au fait on a une petite feuille et on a des flèches que l'on doit suivre. Le cochon qui retrouve le chien.	Lila se centre sur la tâche sur la tâche et peu sur la stratégie.
Maîtresse	Oui je suis d'accord mais là c'est vous qui avez tracé ces flèches. On est d'accord ?	
Lila	*Lila se centre sur la tâche et ce qu'elle voit en expliquant que tel animal rejoint tel autre animal.*	Le volume sonore monte.
Maîtresse	Est-ce que certains ont trouvé cet exercice difficile ?	
Les élèves (sauf Dayan)	Non	Dayan lève le doigt.
Maîtresse	Dayan	
Dayan	C'était difficile.	
Maîtresse	Qu'est – ce qui était difficile ?	La PE relance la discussion pour les amener à verbaliser leurs difficultés.

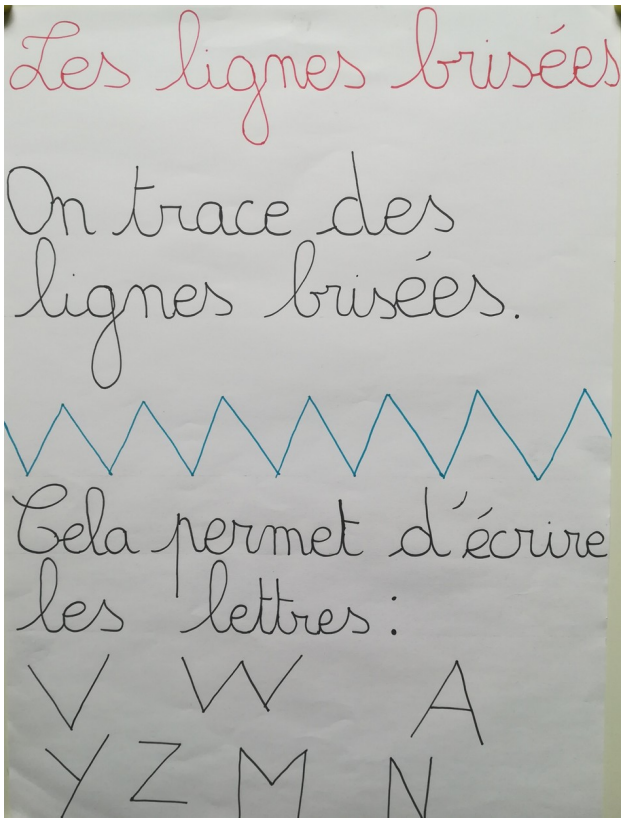
Dayan	Les flèches.	Veiller à ce que les phrases soient plus construitent.
Maîtresse	D'accord, c'était difficile de tracer des flèches.	La PE reformule.
Lila	Non !	
Maîtresse	Comment trace t-on une flèche ?	
Elina	On fait un trait et après….	Verbalisation des stratégies.
Maîtresse	On a appris comment s'appelait cette ligne.	Apport de vocabulaire/ réinvestissement
Lila	Une ligne couchée.	
Maîtresse	Une ligne couchée. C'est une ligne ho...	
Hugo, Tom Dayan, Loïck	Horizontale.	
Maîtresse	Horizontale, oui.	La PE trace au tableau.
Élina	Et au bout, on met une sorte de petit chapeau.	
Lila	Une flèche	
Maîtresse	Et ça fait une flèche. [petit temps de silence] Pour les lignes brisées, qu'avez – vous appris ? Loick.	Loïck lève le doigt.
Loïck	En fait, on met...	Loïck trace dans l'air les lignes brisées.
Maîtresse	Comment est -ce que on reconnaît une ligne brisée ?	
Méwen	Parce que c'est pointu.	
Maîtresse	Oui c'est pointu.	
Méwen	Comme une montagne	
Martin	Comme un pyramide.	Les élèves sont sources d'exemples.
Maîtresse	Quelles lettres peut – on tracer ? Qu'est -ce que ça nous permet de tracer comme lettre ?	L'enseignant amène les élèves à faire du lien entre graphisme et écriture.
Lila	A	Les élèves sont sources de d'exemples.
Loïck	M	
?	Un V	

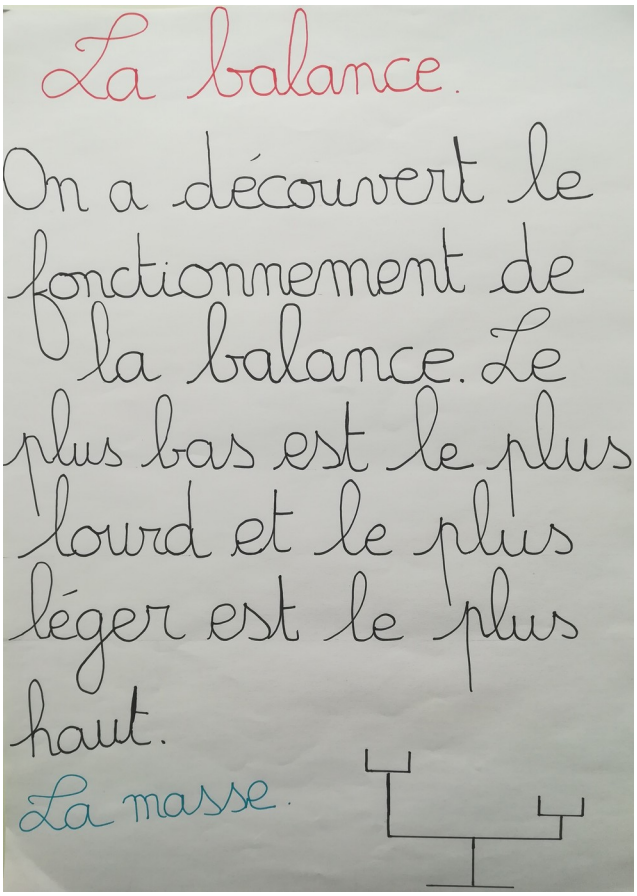
Maîtresse	Un A majuscule, un M majuscule, un V	
Hugo	Un triangle.	
Maîtresse	Oui on peut aussi tracer des triangles, la lettre W, la lettre Y. Emma ?	
Emma	Un M et un N	
Maîtresse	Un M et un N oui. Avec quel matériel je vous ai demandé de former et tracer des lignes brisées ? Méwen	
Méwen	De la pâte à modeler.	
Maîtresse	Il y avait de la pâte à modeler. Comment as – tu formé des lignes brisées avec de la pâte à modeler.	
Méwen	*Méwen explique mais le volume sonore monte donc on entend pas.*	Certains élèves commencent à s'agiter.
Maîtresse	Ivo répète moi comment on fait avec ses mains pour faire des lignes brisées à la pâte à modeler.	
Ivo	On roule pour les assembler et que ça fasse une pointe.	Ivo montre le geste à ses camarades
Maîtresse	Oui, très bien. Avec quel autre matériel avez-vous former des lignes brisées? Simon	
Simon	Des allumettes	
Martin / Dayan ?	Des crayons velleda	
Maîtresse	Il y avait les petites allumettes. Hugo avec quel autre matériel aussi ?	
Dayan	Des crayons velleda.	En même temps que la maîtresse
Hugo	Les allumettes	
Maîtresse	Les allumettes, Simon vient de le dire. Allumettes, pâte à modeler, tu as fait sur quoi d'autre ?	
Hugo	Crayon velleda.	
Maîtresse	Et le dernier atelier avec Anaïs : Qu'est – ce que vous avez appris ?	

Méwen	Côtés et sommets	
Maîtresse	Vous me rappelez le vocabulaire. J'ai entendu le mot côté et sommets. Qu'est-ce qu' un côté ?	
Simon	Le côté du carré	Les élèves donnent des éxemples.
Dayan	Le côté du triangle	
Emma ?	C'est pointu.	
Maîtresse	Ce qui est pointu,ce n'est pas le côté. Comment ça s'appelle ce qui est pointu ?	Travail sur le vocabualire.
Les élèves	Le sommet.	
Maîtresse	Que vous a demandé Anaïs ? Quelle était la consigne ? Mathéo qu'est -ce qu'elle t'a demandé Anaïs ?	
?	Les triangles...	La réponse de l'élève n'est pas audible.
Maîtresse	De faire en sorte que les formes se touchent par le sommet. Après le sommet, elle vous a demandé de les faire toucher par quoi ?	
Martin, Lila, Emma	Par les côtés	
Maîtresse	Par les côtés oui. Et après, elle a ajoutée autre chose consigne. Méwen ?	
Méwen	???	Il parlait de la même longueur
Maîtresse	Oui, Anaïs vous a demander de faire toucher les formes par les côtés de la même longueur. Très bien. Est-ce que cet exercice vous a semblé difficile ?	
Les élèves	Non	

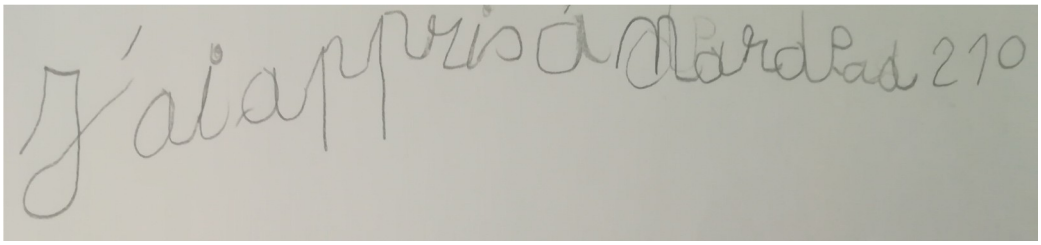
Annexe n°3 : Dictée à l'adulte des ateliers du 27 janvier 2020.



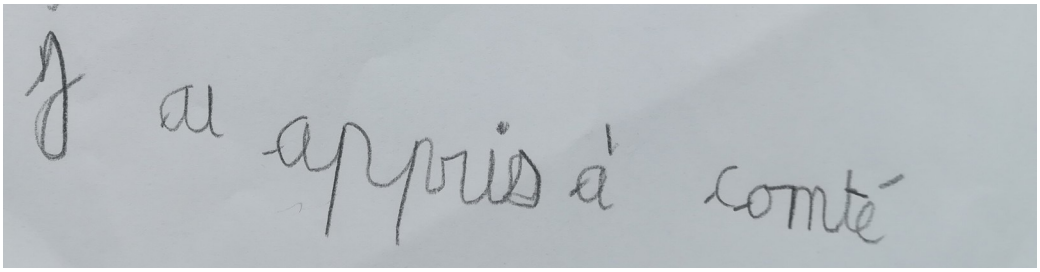




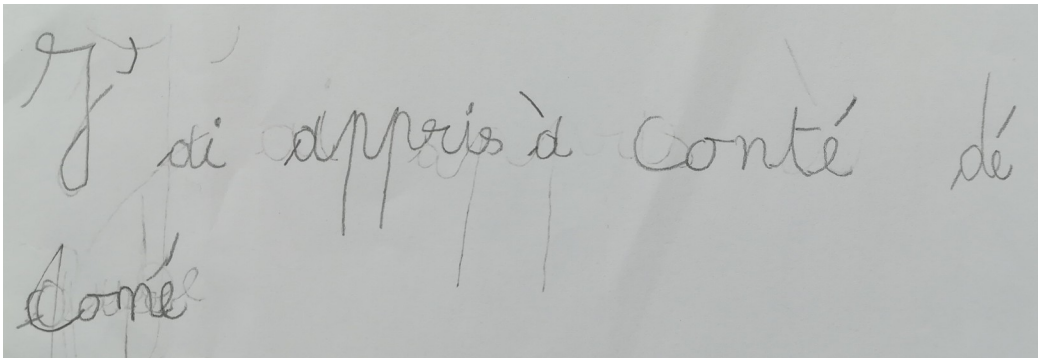
Annexe n°4 : Bilan écrit des CP sur une séance de mathématiques réalisée en janvier 2020.



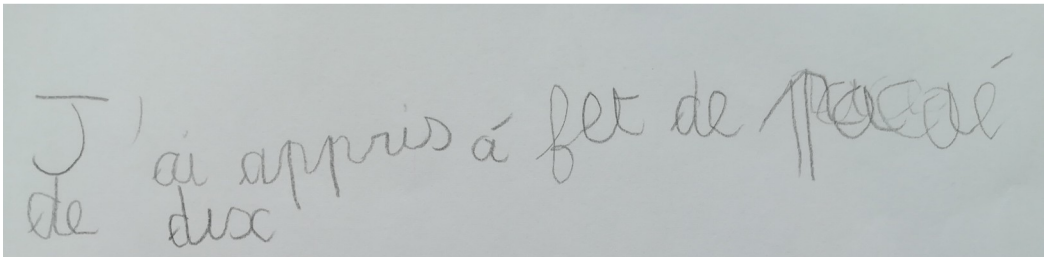
Élève 1: [J'ai appris à...de 10]



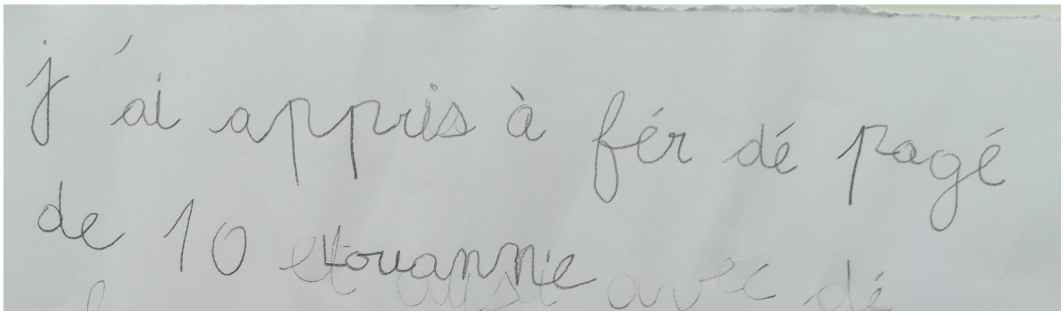
Élève 2 : [J'ai appris à compter.]



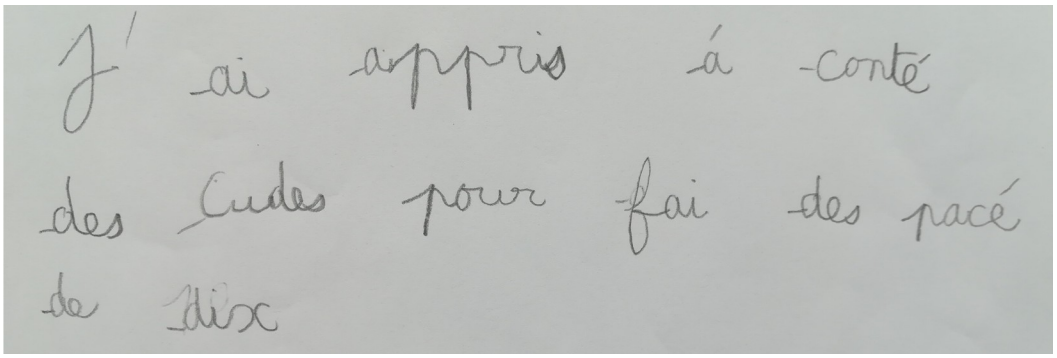
Élève 3 : [J'ai appris à compter des compter.]



Élève 4 : [J'ai appris à faire des paquets de dix.]

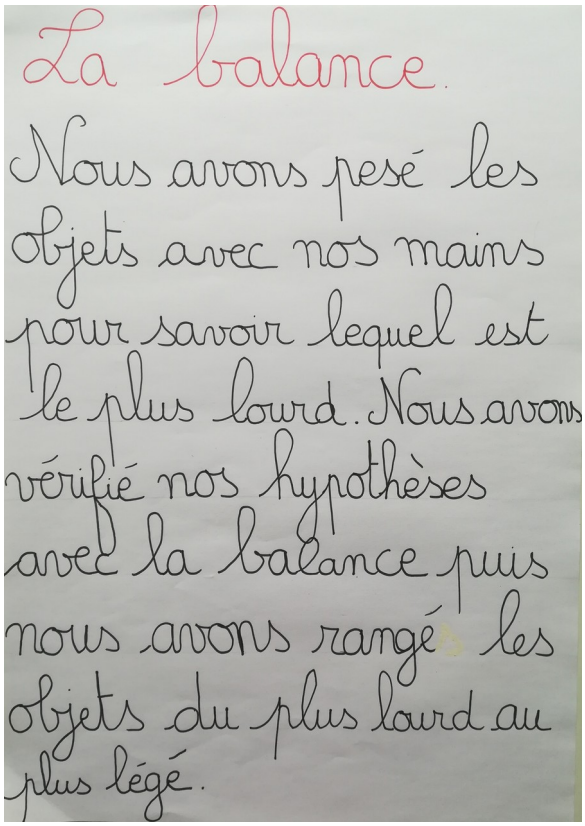


Élève 5 : [J'ai appris à faire des paquets de 10.]

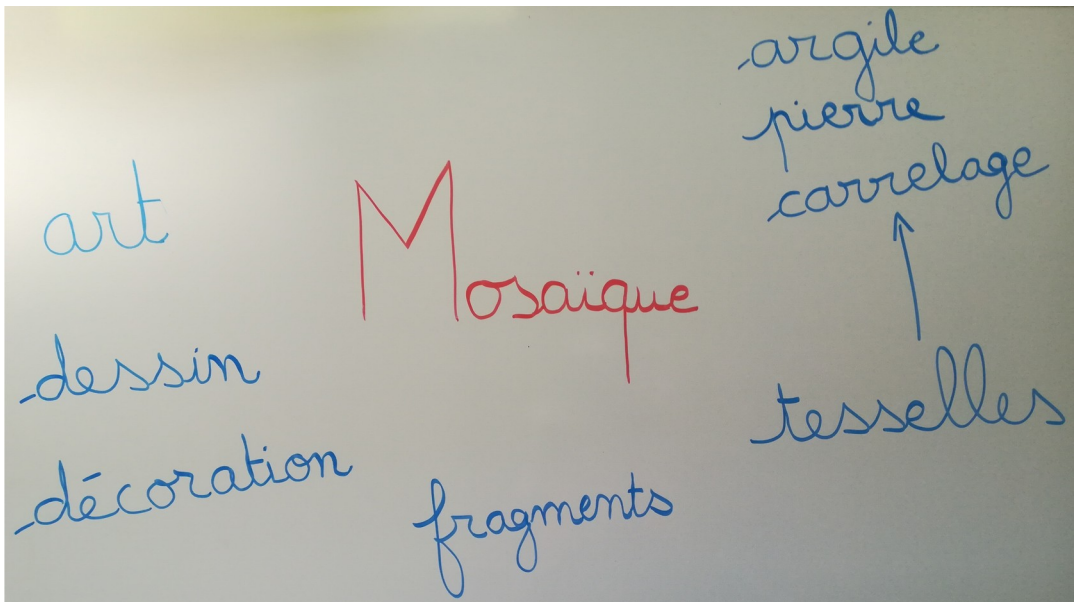


Élève 6 : [J'ai appris à compter des cubes pour faire des paquets de dix.]

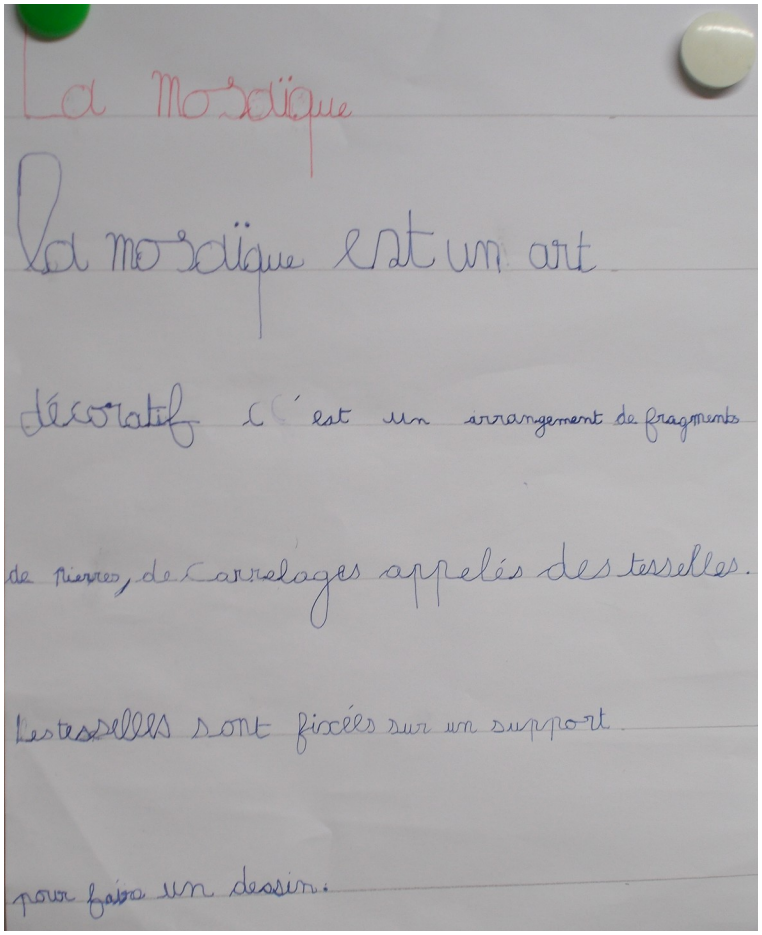
Annexe n°5 : Dictée à l'adulte de la dernière séance de la séquence portant sur les masses.



Annexe n°6 : Photographie du tableau après le brainstorming pour définir le terme « mosaïque » avec les élèves de CP réalisé février 2020.



Annexe n°7 : Affiche de la définition de la technique de la mosaïque réalisée en février 2020.



Mots clés : enseignement – explicite – bilan – attendus – apprentissages

Résumé :

Dans une journée de classe ordinaire, de nombreux sous-entendus et implicites viennent altérer la compréhension de la tâche scolaire par les élèves notamment ceux en difficultés. L'enseignement explicite permet de faire prendre conscience aux élèves les multitudes de savoir, savoir-être et savoir-faire qu'ils apprennent en une journée d'école mais aussi de comprendre les apprentissages en jeu dans la tâche donnée par l'enseignant. Selon quelles modalités l'explicitation des attendus scolaires favorise t-elle une réflexion propice aux apprentissages chez les élèves ? Pendant un an, j'ai mis en place un temps de bilan avec des élèves de GS-CP où ils expliquent leurs stratégies pour résoudre un problème, les difficultés rencontrées et où ils planifient leurs apprentissages. J'ai pu tester dans cette classe différentes modalités de travail, observer leurs progrès, difficultés et ainsi en tirer des conclusions et pistes de travail.

Abstract :

On an ordinary school day, many implied and implicit assumptions alter students understanding of the school task, especially those in difficulty. The explicit teaching makes it possible to make the students aware of the multitudes of knowledge, knowledge-beings and know-how they learn in a school day but also to understand the learning at stake in the given task. According to what methods does the explicitation of school expectations promote a reflection conducive to learning among students? For a year, I set up a review time with my pupils where they explain their strategies to solve a problem, the difficulties encountered and where they plan their learning. I was able to test in this class different working methods, to observe their progress, difficulties and thus to draw conclusions and avenues of work.