

## Groupe 4

### La conception des activités, la préparation de la classe.

Les enseignants de l'école maternelle, pour beaucoup d'entre eux, doutent : ils essaient de prendre en compte les propos qu'ils entendent et les instructions qu'ils reçoivent, de s'ajuster à ce qu'ils perçoivent des attentes des parents. Ils expliquent parfois qu'il leur faut montrer que l'on *travaille* à l'école maternelle, et ils adoptent alors certaines pratiques sans conviction. Ils empruntent sur des sites toujours plus nombreux des outils dont ils ne se soucient pas de savoir s'ils sont validés.

Ces professionnels manquent réellement d'une représentation claire de ce qui est attendu d'eux, de ce qui serait le plus utile à leurs élèves.

### Les outils des élèves : l'essor du travail sur fiches.

Dès la section de petits, les enfants sont aujourd'hui dotés de « cahiers » ou classeurs ou « pochettes » qui donnent à voir leur « travail ». S'il y a toujours eu à l'école maternelle des traces d'activités qui allaient de l'école à la maison (et souvent y restaient, comme un don de l'enfant à ses parents), l'inflation constatée dans les années récentes marque, comme d'autres signes, l'orientation de plus en plus « scolaire » de l'école maternelle : les outils s'empilent, commencent à se spécialiser, et parfois dès la section de petits.

Le tableau ci-après a seulement pour fonction d'objectiver la réalité et la variété de ces pratiques ; rien n'assure que les relevés ont été exhaustifs (c'est donc une liste *a minima*) et du fait de l'instabilité des désignations, parfois empruntées aux enseignants, parfois propres aux observateurs, rien ne garantit non plus que l'on regroupe *in fine* des objets strictement identiques sous une même appellation.

### Les outils des élèves : un panorama indicatif

	Visites de la mission (97 classes)	Rapports d'inspection (173 rapports explicites sur ce sujet)
Document unique pour tout rassembler	1	
Cahier de liaison entre école et familles	9,3	4
Cahier de vie individuel (dit une fois « cahier de classe » et une fois « livre de classe »	34	35,2
Cahier de vie collectif (dont mascotte)	2	3,4
Cahier ou classeur dit d'activités ou cahier de travail ou cahier d'apprentissages ou fiches de travail	46,4	56,7
Cahier d'évaluation	3	2,9
Cahier de réussites	2	1,1
Cahier de progrès	1	0,6
Cahier du bonhomme	1	5,8

Cahier de lecture ou cahier de lecteur ou cahier de littérature ou classeur écrivain ou cahier de textes ou chemise Défi-lecture	8,2	6,3
Cahier de vocabulaire ou dictionnaire ou répertoire de mots ou imagier	6,2	6,3
Cahier des sons ou Cahier des correspondances sons-lettres	2	4,4
Graphisme	5	8,1
Écriture	13,4	16,8
Production d'écrits		2,3
Cahier de nombres ou Livre du nombre ou Bande numérique	2	7
Fichier de mathématiques	1	
Cahier de langage	1	0,6
Cahier-outil Cahier de mémoire (référents)	2	4,4
Dessin	3	1,7
Productions plastiques	3	1,1
Chants / Poésie / Comptines	13,4	16,2
Ardoises		0,6

### **Exemples extraits de comptes rendus de visites : des outils en abondance**

*\* Le contenu d'un classeur en section de grands en janvier*

4 coloriages codés - 2 puzzles / couvertures d'albums - 6 fiches de graphisme - 5 fiches : retrouver un mot plusieurs fois mentionné dans une collection - 3 fiches : associer des mots dans trois codes graphiques - 8 fiches d'écriture de mots en majuscules - 2 fiches d'algorithmes - 9 fiches phonologie (nombre de syllabes) – 2 fiches Découverte du monde/espace - 4 fiches Découverte du monde/vivant, 2 fiches Découverte du monde/volcans.

*\* Une appréciation concernant une section de moyens*

Les élèves possèdent un « cahier d'apprentissages » où l'on empile selon l'ordre chronologique les exercices réalisés jour après jour. Il est impossible de percevoir la progressivité dans les différents domaines d'activités. Il s'agit d'un empilement qui montre que chaque élève a fait beaucoup d'exercices sans que l'on puisse en déduire ses acquisitions effectives ni lire ses progrès.

Les rapports d'inspection et les comptes rendus de visites notent que ces « outils » (nous conserverons ce terme générique) constituent souvent un « fourre-tout plus ou moins ordonné », des « mille-feuilles de fiches » mais certains font l'objet d'une structuration rigoureuse : date, indication de la compétence travaillée, etc. Les conseils donnés en inspection sont d'ailleurs majoritairement des incitations à structurer en indiquant ce qui est visé en termes d'apprentissage quand l'enfant réalise telle tâche. Les entretiens que la mission a eus avec des représentants de parents montrent qu'ils sont demandeurs de ces informations regrettant que, trop

souvent, on leur remet des recueils de photocopies sans qu'ils puissent comprendre ce qui est « évalué ».

**Extrait relatif aux cahiers des élèves d'un rapport d'inspection (moyenne et grande section)**

« Les cahiers des élèves recueillent avec soin et goût les nombreux travaux et le vécu de la classe. Ils constituent un excellent support, tout simple et accessible qui peut soutenir les activités langagières lors d'ateliers de langage en fin de période. Nous avons vu au cours de l'entretien que les différentes composantes bien identifiées : la compétence, la situation (apprentissage, entraînement, contrôle), les conditions (avec aide, seul), la consigne et l'évaluation si c'est un contrôle, permettent une parfaite lisibilité par les élèves et les familles. »

Le travail sur fiches s'implante à l'école maternelle comme il s'est répandu à l'école élémentaire. Ces fiches, parfois conçues par les enseignants et ajustées alors à des projets de classe, sont aussi souvent empruntées à des sites sur internet qui mutualisent beaucoup d'outils sans validation aucune de leur pertinence et de leur qualité ; elles peuvent aussi être extraites d'ouvrages protégés. Dans le cadre des études relatives au recours à la photocopie de telles publications, prévues par le contrat signé par le ministère avec le centre français d'exploitation du droit de copie, le nombre moyen de copies distribuées en 2008-2009 (dernière année pour laquelle l'étude est disponible) était de vingt sept pages par élève (contre quarante-sept en élémentaire).

Les écarts sont très faibles entre sections alors que la nature des ouvrages copiés change au fil des années : la part des « livres scolaires et parascolaires » faible en petite section devient prépondérante en grande section alors que celle des « livres fortement illustrés » (albums de littérature de jeunesse) évolue de manière inverse.

Les observations sur le terrain permettent de penser que cette évaluation est en dessous des réalités.

Les conseils des inspecteurs visent à réduire cette pratique et insistent sur ses effets pervers ; trois formulations les résument ici :

- « privilégier les activités avec des objets au détriment des supports fiches photocopiées »,
- « renforcer les activités préparatoires au travail sur feuille »,
- « se garder d'un excès de fiches qui peuvent induire une démarche contestable ».

La logique de valorisation des traces n'est en effet pas sans lien avec la conception des apprentissages et des activités à l'école maternelle. Faut-il se laisser imposer une forme pédagogique sous prétexte de témoigner que l'école fait son travail d'école ?

S'il s'agit de donner à voir aux parents, peut-être cette suggestion recueillie lors de notre entretien avec les responsables du secrétariat général de l'enseignement catholique devrait être plus amplement relayée : « photographier les activités » plutôt que « consommer des photocopies ou des fiches ».

On ne peut méconnaître les attentes parentales ou la force de certaines représentations : à titre d'exemple, citons le cas d'une école située en milieu favorisé dans laquelle l'équipe pédagogique se sent obligée de développer le travail sur

fiches depuis que la garderie périscolaire a adopté cette pratique, craignant la comparaison entre une garderie où les enfants « travailleraient » et une école qui ne donnerait pas les preuves d'un même investissement.

### **Des situations et des formes d'activités peu diversifiées, sous-exploitées pour assurer des apprentissages**

Sur les formes d'activités propres à l'école maternelle, le programme de 2008 ne dit pas autre chose que les instructions antérieures :

« En répondant aux divers besoins des jeunes enfants qu'elle accueille, l'école maternelle soutient leur développement. Elle élargit leur univers relationnel et leur permet de vivre des situations de jeux, de recherches, de productions libres ou guidées, d'exercices, riches et variées, qui contribuent à enrichir la formation de leur personnalité et leur éveil culturel. »

#### **‡ *Des travaux très formels au détriment des jeux, recherches, manipulations***

Or, dans les classes, on produit beaucoup : les fiches semblent des « supports sérieux » mais on n'échappe pas au risque que la production se substitue à l'apprentissage.

Avec de jeunes enfants, s'il n'y a pas un ancrage dans la manipulation, dans la progressive symbolisation à partir de l'observation, de la manipulation ou du « vécu », il y a de fortes chances que l'on aboutisse non pas à une formalisation de l'expérience (les mots prenant sens à partir de l'expérience) mais à un formalisme dénué de sens pour les enfants et qui ne laissera ni trace ni structure en mémoire ; les « leçons de mots » ne remplacent pas les « leçons de choses », disait-on à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle.

L'intellectualisation trop précoce n'est pas un gain de temps.

Les observations conduisent à un bilan assez homogène. Les temps de manipulation ou d'exploration orientés vers la résolution de problèmes (de toute nature : moteurs, scientifiques, linguistiques, etc.), l'approche sensible et perceptive des objets et phénomènes du monde, les démarches de création et d'investigation sont souvent absents des intentions et des réalisations pédagogiques.

Les représentations du monde par le dessin ou par le schéma, qui constituent une autre forme de symbolisation que le langage, qui requièrent et favorisent la structuration de la pensée, sont rares ; le dessin à vocation expressive n'est plus très fréquent mais le dessin comme outil cognitif l'est encore bien moins.

Et trop souvent, lorsque les enseignants engagent les enfants dans des situations qui mobilisent ces activités, ils ne tirent pas profit – ou peu – de ce qui a été réalisé. Le potentiel des situations pour l'apprentissage n'est pas perçu, pas exploité ; et ce n'est pas sans lien avec les usages du langage dans le cours même de la situation.

### Dans une classe de petite et moyenne section, une séance d'ateliers :

Groupe 2 en autonomie : les élèves disposent de roues dentées qu'ils doivent fixer sur un support pour constituer des engrenages qui seront observés. Les consignes sont floues et les objectifs visés peu clairs. Le dialogue qui s'instaurera à un moment entre les élèves et l'enseignante confirme des hésitations de celles-ci manifestées par une parole incertaine, approximative, une syntaxe relâchée, un lexique très imprécis.

(E : élèves – M : enseignante)

M : *qu'est-ce qu'elles font les roues ?*

E 1 : *elles tournent*

M : *oui et pourquoi elles tournent ?*

E 1 : *ça va trop vite.* (Pas de commentaires de l'enseignante qui s'adresse alors à un autre élève qui a juxtaposé des roues sans les constituer en engrenage ; elles tournent de manière indépendante)

M : *pourquoi les deux roues elles ne tournent pas ensemble ?*

E 2 : pas de réponse

M, se tournant vers les autres élèves du groupe : *qu'est-ce qu'il faut qu'il fasse pour que ça tourne ensemble, les petites roues ?*

E1, E3, E4, E5 : pas de réponse

M : *pour que ça marche, il faut les mettre côte à côte. Comme ça, est-ce que ça marche ? Est-ce qu'elles marchent ? Alors qu'est-ce qu'il faut faire ?* L'enseignante déplace une roue dentée pour l'emboîter dans une autre sans commenter son action ni expliquer son intention.

Enfants sans parole.

M : *elle est où la rouge par rapport aux deux bleues ? Elles sont dedans. Eh oui, c'est ça !*

Et l'enseignante passe à un autre atelier.

Que fallait-il observer, que fallait-il comprendre, comment fallait-il le formuler ? Autant de questions auxquelles il aurait fallu répondre lors de la phase de préparation de la séance. Faute de cette préparation en amont, le langage spontané chargé d'imprécisions et d'implicites est seul utilisé. Les indispensables reformulations et la mise en mot du phénomène observé qui nécessite un guidage précis par un effort de structuration de la langue sont absentes.

L'entretien confirmera une perception très approximative des observations que les élèves auraient pu effectuer et des apprentissages sous-jacents (transmission de mouvement, relation de cause à effet, etc. : tous éléments au demeurant inappropriés à ce niveau). Les élèves ont manipulé, joué, parlé, mais ils n'ont rien vu et rien appris.

Il en va de même avec le jeu ; on y consent parfois mais on ne sait pas bien pourquoi et de quoi les conduites ludiques peuvent être riches. Le jeu n'est pas souvent pensé comme situation d'apprentissage, sauf certains jeux éducatifs très codifiés (lotos et jeux mobilisant des dés utilisés pour travailler le vocabulaire et la numération).

Or, par le jeu, les enfants acquièrent des conduites motrices (ils répètent des gammes d'actions sans caractère rébarbatif), intègrent (« incorporent » pourrait-on dire) les substrats de notions (devant/derrière, haut/bas, lourd/léger...), développent des capacités et des compétences en liaison avec les stratégies qu'ils mettent en

place, expérimentent des systèmes de valeurs et de règles (réciprocité, coopération, compétition, négociation...) et de rapports sociaux (d'âges, de sexes, de rôles). Ces apprentissages qualifiés d'a-didactiques, le plus souvent régulés par l'enfant, pourraient s'enrichir plus encore si l'enseignant prenait le temps de jouer avec les enfants pour complexifier les rôles, expliciter et faire comparer des manières de faire, aider à prendre conscience des stratégies gagnantes, etc. Il n'est pas sûr que beaucoup d'enfants aient des expériences de jeu avec un partenaire compétent dans la vie courante ; nombre d'enseignants assurent que des enfants ne savent plus jouer... sans considérer qu'ils seraient dans leur rôle en leur apprenant à jouer pour que ces enfants puissent ensuite apprendre en jouant, et que ce ne serait pas du temps perdu. Une seule fois, dans plus de deux cent vingt rapports d'inspection, nous avons trouvé un conseil relatif au jeu ; il était écrit : « statut des jeux symboliques à approfondir (dépasser l'occupationnel) ». La place du jeu à l'école maternelle mérite une revalorisation mais ce ne peut être sans approfondissement de la question sur un plan pédagogique. Cette revalorisation n'a pas pour visée de promouvoir le plaisir considéré dans son opposition au sérieux voire à l'ennui ou à l'aspect rébarbatif du « travail » dont les jeunes enfants devraient être préservés : le plaisir pour l'enfant peut naître des défis que lui opposent des activités stimulantes (il se sent traité comme un grand), de la prise de conscience qu'il sait plus ou sait faire plus et / ou mieux qu'auparavant.

### ‡ **Agir et comprendre : dépasser le « faire »**

Avec le jeu comme avec les fiches plaquées sans antécédents de travail et tous les autres supports où le symbolique remplace trop vite le réel, « on est plus dans le faire que dans la pensée », « plus dans l'activité que dans l'apprentissage » pour reprendre des propos souvent entendus chez les inspecteurs.

### **Exemple de confusion Activité / Apprentissage en classe de moyenne et grande section**

Reconnaissance visuelle de mots : les enfants découpent des mots sur une feuille photocopiée puis les collent dans l'ordre de la petite phrase à reproduire. [...] L'enseignante demande à un enfant qui a collé les mots dans l'ordre intelligible et de manière non rectiligne de les décoller pour les coller à nouveau précisément sur la ligne comme la consigne en avait, semble-t-il, été donnée. L'attention porte plus sur le résultat apparent de l'activité (qualité du collage) que sur les apprentissages dont elle devait être le support.

Avec les fiches en particulier, les résultats deviennent plus prégnants que les procédures et les stratégies, la méthodologie est peu enseignée. S'il n'y a pas un temps d'explicitation des bonnes procédures, des voies sans issue, des relations entre des moyens et un but, etc., il ne peut y avoir structuration d'acquisitions transférables. Car l'activité « payante » dès l'école maternelle est bien l'activité mentale, intellectuelle et l'affirmer n'est pas contradictoire avec le reproche énoncé plus haut d'une intellectualisation précoce. Idéalement, il y a d'abord l'action, l'exploration (motrice, sensorielle, etc...) sur laquelle l'éducateur greffe des rétroactions ; puis il devient possible, quand les enfants ont déjà un bagage expérientiel et langagier, d'introduire de la planification, d'anticiper l'action par la

pensée sans négliger jamais les rétroactions : l'enjeu est alors d'extraire des connaissances explicites transposables, de provoquer des prises de conscience métacognitives.

S'il faut aux jeunes enfants agir pour comprendre, il est important aussi qu'ils comprennent pour agir mieux ensuite : c'est cela apprendre.

Dans d'autres situations qui semblent plus actives et non envahies par les fiches, la problématique est la même : comment dépasser le « faire quelque chose » pour aller vers le « apprendre quelque chose en faisant » ? Un bon exemple peut en être donné avec les rituels : que fait-on qui ait un intérêt cognitif quand on dresse la liste des absents, quand on compte les présents, quand on précise la date ?

Des inspecteurs eux-mêmes dans les rapports d'inspection en restent parfois à l'activité alors que d'autres identifient la finalité d'apprentissage parce qu'elle est déjà explicite pour le maître ou, au contraire, pour la lui rendre explicite : ils évoquent alors la structuration du temps (et non l'écriture de la date) ou les modalités du comptage (et non le bilan des présents), les stratégies de reconnaissance de mots quand on identifie les prénoms des absents, on suggère d'autres stratégies pour enrichir l'apprentissage sur un même support d'activités. Dans la manière même de rendre compte de ce moment banal, il est possible de renvoyer aux maîtres un message sur la relation entre activité et apprentissage.

On peut en dire autant de la façon dont les « ateliers » sont présentés dans les rapports d'inspection, qui valorise, soit l'objectif, soit l'activité. Ainsi ces deux exemples très contrastés significatifs de cette opposition.

### ***Exemples de présentation d'ateliers extraits de rapports d'inspection***

*Extrait 1* : présentation laconique de quatre ateliers :

- « - Reconnaissance étiquettes (sens)
- Peinture au doigt (NOEL)
- Coloriage du Père Noël au feutre avec modèle
- Construction Légo »

*Extrait 2* : présentation des ateliers référée aux domaines d'activités

« - Découvrir le monde / Se repérer dans l'espace : reconstituer un puzzle avec modèle. Les élèves sont invités à colorier le dessin, puis à le découper avant de le reconstituer.

- Se préparer à apprendre à lire et à écrire / Aborder le principe alphabétique : reconstituer différents mots à l'aide de lettres mobiles.

- Se préparer à apprendre à lire et à écrire / Apprendre les gestes de l'écriture. Cet atelier est placé sous la responsabilité de la maîtresse. Les élèves sont invités à écrire en écriture majuscule et au crayon de papier certains mots extraits du dictionnaire de Noël : une étoile, un sapin, un père Noël... »

Il importe que les inspecteurs sachent montrer par la façon dont ils s'expriment qu'ils se situent dans la logique qu'ils préconisent, ou devraient préconiser. Dans l'échantillon considéré, ils sont minoritaires à agir dans ce sens : il faut, disent-ils alors, « se centrer sur les apprentissages », « approfondir la réflexion sur les différences entre faire faire et faire apprendre », « distinguer logique d'apprentissage et logique de production », « mettre en œuvre de réelles situations d'apprentissage »,

«concevoir un enseignement visant l'investissement réel de chaque élève, intellectuel et manipulateur, dans les situations proposées », etc.

### **Extrait d'un rapport d'inspection concernant un enseignant de grande section : des conseils centrés sur les conditions favorables aux apprentissages**

« Vos priorités d'action afin d'améliorer votre pratique professionnelle :

**1/** Adaptez le niveau d'exigence à l'âge et aux besoins de formation des enfants. Veillez à bien respecter les programmes d'enseignement et à ne pas mettre les enfants en danger d'apprentissage (absence de compréhension, procédures mécaniques...).

**2/** Demeurez dans une logique d'apprentissage (« agir » pour « comprendre ») en évitant la logique de production (« faire » pour « le faire »).

**3/** Glissez d'un guidage fort vers un accompagnement pédagogique où l'engagement intellectuel de l'élève est davantage requis (mobilisation d'opérations mentales variées) et où la parole est davantage partagée. Construire durablement une capacité, acquérir une connaissance, installer solidement des attitudes, nécessitent des approches pédagogiques qui laissent une place importante à la prise de risque et d'initiative de la part de l'apprenant. Accordez moins de temps aux explications qui « prémâchent » le travail pour en octroyer davantage à l'enfant qui recherche et explore différentes procédures personnelles. Accordez également une place plus importante à l'erreur qui doit être pour vous un outil pour enseigner.

**4/** Prévoyez systématiquement à l'issue d'un atelier (5 à 10 minutes) un temps de verbalisation ou de démonstration commentée des manières de faire et d'apprendre. Offrez aux enfants l'occasion de parler de leur activité (langage d'évocation sur un vécu commun) : dire comment on s'y prend et ce qu'on a envie de faire, le montrer, nommer des actions, se situer dans l'espace et le temps, formuler une question, exprimer ses émotions, donner son avis... Ce moment de recentrage est indispensable pour élaborer collectivement les connaissances et pour aider aussi les enfants à surmonter les obstacles rencontrés. »

### **La préparation de la classe : un déficit d'anticipation sur des éléments essentiels :**

Si les enseignants ne sont pas eux-mêmes très lucides sur les contenus des enseignements qu'ils doivent conduire, ils ne peuvent mettre en scène et en mots toute la clarté nécessaire aux apprentissages.

La bonne réaction en situation suppose une anticipation et ce sont les outils de préparation de la classe qui témoignent de ce travail de réflexion préalable. Les observations sont à cet égard décevantes : le travail matériel de préparation est souvent très important pour les maîtres et les ATSEM mais la réflexion didactique est trop souvent insuffisante.

Pour ce qui est de la planification à moyen ou plus long terme, les analyses convergent pour dire qu'une logique d'organisation d'activités l'emporte sur ce qui pourrait être une logique d'organisation de parcours d'apprentissage, que les progressions et programmations sont bien formelles et que la logique de compétences n'y est pas dominante : elles sont souvent pensées en référence à un

thème, un projet, voire autour d'un album de littérature de jeunesse. La copie simple de l'annexe au programme pour le langage et les emprunts aux sites internet sont massifs.

Pour le court terme, les observations effectuées par la mission sont là aussi assez concordantes : la préparation est souvent pauvre. Le cahier-journal est fréquemment réduit à une fiche hebdomadaire (la logique de la journée-type et des ateliers tournants aboutit à cela... ou s'explique par cette facilité). Les préparations *stricto sensu*, hormis quelques cas de travaux fouillés, sont qualifiées de « pauvres », « succinctes », « légères » voire « nulles », « inexistantes », « absentes » ; les séquences d'apprentissage construites sont rares (moins de dix cas observés dont deux cas d'« unités d'apprentissage » qui semblent, en l'occurrence, répondre à une exigence de l'inspectrice).

Observation de la mission dans une classe de moyenne section : une préparation de classe succincte

Des « progressions » sont affichées dans la classe, pour trois périodes, de septembre à décembre, de janvier à mars et d'avril à juin. Elles reprennent, sous forme de listes, les capacités des programmes de 2008, énoncées dans les différents domaines d'activité, capacités de fin d'école maternelle. Les repères pour organiser la progressivité des apprentissages à l'école maternelle figurant en annexe des programmes de 2008 ne sont pas utilisés.

Il n'y a pas de programmation d'activités ni de mise en perspective entre les activités et les capacités des programmes. On ne relève pas, dans la préparation, de références à des performances attendues ou à des exigences. Les progressions, par ailleurs, ne mettent pas en évidence les étapes du développement des capacités, ni la complexification des situations en fonction des acquisitions des élèves. De même, on ne trouve aucun élément de différenciation ni de personnalisation des parcours d'apprentissage, ce qui ne signifie pas que l'enseignante n'a pas construit, de manière empirique, une image assez précise de l'adaptation scolaire et des difficultés ou des besoins de certains élèves.

Les moments de bilan, d'évaluation des acquis ou de repérage des difficultés ne sont pas programmés.

Le journal de classe dresse un inventaire succinct des activités de la semaine, conçues autour d'un thème de vie et réalisées en alternance par rotation. Chaque jour il y a quatre activités différentes, chaque élève n'en réalisant qu'une chaque jour; à la fin de la semaine, il aura réalisé les quatre.

Aucun dossier décrivant des stratégies pédagogiques à court, moyen ou long terme n'est disponible dans les documents fournis par l'enseignante.

Il faut parler de préparation de classe succincte et approximative.

Il n'est pas étonnant dans ces conditions de lire de nombreux conseils relatifs à ces sujets dans les rapports d'inspection (environ 15 % des conseils prodigués sont de cet ordre) : « enrichir le cahier journal avec un bilan a posteriori », « préparer avec plus de rigueur », « formaliser des unités d'apprentissage intégrant une différenciation », « référer les écrits professionnels aux compétences », « organiser les écrits professionnels de manière à privilégier l'entrée par les compétences », « définir des objectifs ou / et des contenus plus précis en relation avec les objectifs », « mieux identifier les enjeux intellectuels des situations proposées ».

Mais il existe parfois des écrits professionnels attestant d'une structuration de la réflexion bien en cohérence avec ce que la mission aurait souhaité trouver plus souvent. C'est ce dont témoignent les deux exemples ci-après.

### **Exemples extraits de comptes rendus de visites : des réflexions de qualité**

#### **#Un exemple de plan-type de préparation pour une classe de TPS/PS/MS en RAR (enseignante titulaire d'un CAFIPEMF, maître d'accueil temporaire).**

Domaine d'apprentissage :		
Objectif visé :		
Connaissances, capacités, attitudes mises en œuvre :		
Matériel nécessaire :		
Comportement attendu des élèves :	Rôle de l'enseignant :	Remédiations :
Evaluation :		
Commentaires :		

#### **#Un témoignage relatif à une jeune enseignante en RRS (classe de PS/MS)**

Cette professeure des écoles dispose d'un très abondant outillage professionnel qu'elle a construit elle-même ; elle écrit beaucoup, formalise. Des progressions comme celle qui est annexée aux programmes pour le langage ont été construites pour les autres domaines à l'échelle de l'école. Elle dispose de programmations par période conçues selon le cadre suivant :

Rubriques	Compétences	Objectifs	Activités
<i>Cf. sous-chapitres des programmes pour le domaine considéré</i>	<i>Cf. ce qui est à construire ; ce que les élèves doivent maîtriser in fine</i>	<i>Objectifs opérationnels</i>	

Cette PE dispose d'un « cahier-bilan » où elle note de manière manuelle dans une fiche hebdomadaire ce qui doit être repris suite aux ateliers. Elle a aussi un « cahier d'évaluation » où elle enregistre ses appréciations à la fin d'une séquence de travail (NA – ECA – A). Cela nourrit le « livret scolaire » qui se présente ici sous formes de fiches bilans remises aux parents deux fois par an (en mains propres).