

Sommaire

Les pratiques évaluatives à l'école enfantine : Influence des prescriptions sur les pratiques enseignantes	1
Introduction	1
Un contexte en mutation	1
Des connaissances "oubliées" des enjeux de l'école première	3
Des modalités de travail en mutation	5
Les enjeux de l'évaluation dans les premiers degrés.....	6
Quelques propositions pour une évaluation adaptée aux premiers degrés.....	7

Les pratiques évaluatives à l'école enfantine : Influence des prescriptions sur les pratiques enseignantes

Anne Clerc-Georgy et Isabelle Truffer Moreau

Introduction

Evaluer, c'est apprécier et donner de la valeur à un objet, une idée, une activité, une attitude. Consciente ou pas, en référence plus ou moins explicite à un cadre de référence personnel ou institutionnel, l'évaluation est au cœur des activités d'enseignement, à l'école enfantine comme dans tous les autres degrés. Elle guide les choix et les actions de l'enseignant. Jusqu'à récemment en Suisse, ce qui différenciait les pratiques évaluatives dans les degrés primaires de celles mises en œuvre dans les premiers degrés de la scolarité, c'est qu'il n'était demandé aux enseignants ni de les rendre visibles ni de les justifier. Dès lors, cette évaluation nouvellement prescrite devient un objet de débat mettant en lumière les enjeux des premiers degrés de la scolarité et créant de l'insécurité auprès des enseignants concernés.

Nos travaux portent sur ces apprentissages fondamentaux et sur les pratiques enseignantes qui les favorisent. Ils se situent dans une perspective historico-culturelle et sont de type qualitatif (Bronckart, 1996). Les dimensions sociales, personnelles et cognitives auxquelles se réfère l'enseignant sont prises en compte. Nos recherches visent à rendre visible, à décrire et à comprendre comment l'enseignant des premiers degrés organise et intervient dans des situations d'enseignement-apprentissage, collectives ou individuelles, pour favoriser, guider ou évaluer les apprentissages des élèves. Dans ces interventions, nous identifions plus précisément les dimensions évaluatives (contenus, indices, critères...) et cherchons à construire des outils d'évaluation intégrés aux apprentissages fondamentaux.

Dans ce chapitre, nous nous proposons de revenir sur ces attentes nouvelles et leurs conséquences sur les pratiques d'enseignement dans les premiers degrés de la scolarité. Nous identifierons ainsi les tensions entre objectifs des plans d'étude, enjeux des premiers degrés et évaluations mises en œuvre. Nous montrerons ensuite comment les nouvelles pratiques adoptées par les enseignants font obstacle à la poursuite des apprentissages fondamentaux et au développement des élèves.

Un contexte en mutation

Jusqu'à récemment, la fréquentation des écoles dites enfantines (destinées aux enfants de 4 et 5 ans) était facultative. Dans un contexte d'harmonisation du système scolaire public en Suisse romande ces

classes s'inscrivent maintenant dans un cursus primaire élargi (de 1P à 6p on passe à 1P à 8P) (HarmoS¹). Un plan d'études pour l'ensemble de la scolarité obligatoire (PER²) constitue le cadre de référence en termes de curricula des élèves et d'organisation de l'enseignement.

L'inclusion de ces degrés dans le cursus obligatoire primaire a généré l'idée qu'il était nécessaire d'évaluer sommativement l'élève et de laisser une trace de cette évaluation dans le dossier scolaire qui l'accompagnera tout au long de sa scolarité. En Suisse, du point de vue de la CDIP³, chaque canton est souverain dans le choix des modalités et des contenus soumis à l'évaluation. La question des ajustements propres à l'évaluation à l'école enfantine est ainsi laissée à la charge des cantons. Selon l'enquête CDIP (2014) auprès des cantons pour l'année 2013 – 2014, l'évaluation dans les deux premières années de la scolarité est dite formative ou globale. La majorité des cantons opte pour une communication aux parents par le biais de fiches d'observation imposées⁴ ou librement élaborées par l'enseignant. L'entretien, et le rapport d'apprentissage constituent les autres formes d'évaluation. Quant à ce qui doit être évalué, seul le canton de Genève (voir Veuthey et Marcoux dans cet ouvrage) mentionne la maîtrise des objectifs du PER, les autres ne donnent aucune information à ce sujet.

Ces nouvelles prescriptions ont l'intérêt d'avoir provoqué en Suisse romande des débats mettant à la fois en évidence l'importance du travail à effectuer par les enseignants dans ces degrés et la difficulté de se mettre d'accord quant à la nature de ce qui devait être évalué. En revanche, le cumul constitué par le foisonnement des objectifs du PER, le manque de mise en évidence des spécificités du processus d'apprentissage chez l'enfant entre 4 et 7 ans, le désir des directions d'établissement et des enseignants de répondre au plus vite aux angoisses parentales et la recherche de mise en conformité avec les formes scolaires du primaire, y compris l'évaluation formelle, contribuent à déstabiliser fortement le terrain. Ceci se matérialise au travers des nombreuses et pressantes demandes de formation (de la part des directions d'établissement comme des enseignants du terrain) en lien avec la question de l'évaluation.

C'est ainsi que nous intervenons depuis 3-4 ans auprès d'un corps enseignant déstabilisé, voir angoissé, ayant souvent perdu le sens du travail qui était le leur. Les tensions les plus vives s'actualisent dans les échanges concernant les injonctions liées à l'évaluation. Ces enseignantes, expriment tout à la fois leur peur de stigmatiser les élèves en figeant un résultat, un acquis ou un non acquis à un moment précis de leur développement par le biais d'une évaluation formelle avec dépôt de traces dans un dossier d'évaluation et leur colère face à ce qu'elles estiment être une méconnaissance des besoins spécifiques de cette tranche d'âge ainsi qu'un sentiment de découragement voire d'incompétence face à ce qui leur est demandé.

A ces nouvelles prescriptions s'ajoute une modification profonde de la formation des enseignants concernés (universitarisation de la formation, titre unique pour tous les degrés primaires, formation didactique axée sur le primaire, rares apports spécifiques à ces degrés) qui ne sont plus préparés aux spécificités de l'apprentissage chez le jeune enfant et qui adoptent de nouvelles formes de travail, imitant le primaire. Or, ces modalités de travail ne sont pas toujours propices aux apprentissages dans les premiers degrés de la scolarité. De manière très perceptible on assiste effectivement à une modification des modalités de travail à l'école enfantine dans le sens de ce qui s'est passé en France ces dernières décennies (Bouysse, Claus & Szymankiewicz, 2011).

Les apprentissages fondamentaux

¹ Le concordat HarmoS (Harmonisation de la scolarité obligatoire en Suisse) est un accord intercantonal, signé le 14 juin 2007, qui vise l'harmonisation de la scolarité obligatoire.

² Le Plan d'Etudes Romand contient le curriculum de l'ensemble de la scolarité obligatoire.

³ Conférence des Chefs de Département de l'Instruction Publique

⁴ C'est dans le contenu de ces fiches d'observation que l'on peut identifier le choix de certains cantons suisses de faire figurer dans le livret scolaire les résultats soit d'une évaluation de la progression de l'élève d'un point de vue des disciplines scolaires, soit d'une évaluation des comportements et des compétences sociales.

Dans sa présentation générale, le plan d'études définit les apprentissages fondamentaux⁵ comme les objectifs prioritaires des premières années d'école. Ils sont déclinés autour de trois enjeux.

Le premier, l'appropriation des **outils de socialisation** (les règles et les normes du vivre et de l'apprendre ensemble, les outils de la communication orale et écrite, les compétences numériques, l'organisation temporelle...) démontre de manière explicite que se socialiser à l'école c'est, d'une part, s'approprier les savoirs nécessaires à la vie dans notre société et, d'autre part, apprendre les normes propres au travail intellectuel et les règles de l'apprendre. Plutôt que d'apprendre à "vivre ensemble", l'objectif de la socialisation scolaire est de développer sa compétence à "apprendre ensemble" (Amigues et Zerbato-Poudou, 2000). Ainsi, il s'agit d'offrir à chaque enfant la possibilité de passer d'une vision de lui-même interagissant dans un système naturel offrant des situations d'apprentissage fonctionnelles et spontanées à une perception de lui-même en situation d'apprendre, dans un collectif, et la plupart du temps dans des situations construites par l'enseignant.

Le deuxième enjeu s'articule autour de la **construction de savoirs et d'un rapport spécifique au savoir**. L'école est par essence le lieu de la transmission de savoirs, objets culturels construits par d'autres, socialement déterminés et dont l'appropriation permet d'appréhender soi, les autres et le monde. L'école première devrait permettre à l'enfant d'entrer dans le monde de l'apprentissage scolaire, de s'approprier des savoirs imposés et définis par les plans d'étude, de construire les compétences et le rapport au savoir nécessaire à l'apprentissage disciplinaire et d'intérioriser les modes scolaires de l'appropriation de ces savoirs (Bautier, 2006). Pour l'élève, il s'agira de considérer les objets quotidiens (la pomme que je mange que j'aime ou n'aime pas) comme des objets d'étude (la pomme comme un fruit complexe qui contient la graine), les situer dans une discipline spécifique ; développer un rapport spécifique aux savoirs dans les différents domaines disciplinaires ; identifier quand il faut mobiliser son attention et sur quoi la porter ; traiter des informations, les trier, les organiser, les comparer, les évaluer...).

Le troisième enjeu est la compréhension des règles du jeu de l'école. Il s'agit de permettre à l'élève de s'approprier les **outils cognitifs requis par l'école**, d'intérioriser les gestes de l'étude nécessaires à la réussite de ses apprentissages et de sa scolarité (Cèbe, 2000). Apprendre à l'école c'est mettre en œuvre un certain nombre d'habiletés cognitives, affectives et métacognitives qui permettent l'appréhension scolarisée d'objets familiers (passer de la pomme que je peux manger à la pomme comme objet d'étude, c'est-à-dire comme fruit, concept biologique qui permet de comprendre des phénomènes naturels), l'appropriation d'outils sémiotiques (écriture, nombres...) et l'intériorisation de formes de pensée qui visent le développement de l'autonomie. (Vygotski, 1985).

En résumé, par apprentissages fondamentaux, nous entendons les apprentissages fondateurs d'une scolarité réussie : les outils de la pensée (cognitifs, affectifs et métacognitifs) requis par l'école, le développement d'un rapport au savoir propice à l'entrée dans les disciplines scolaires (au travers de l'usage des savoirs disciplinaires avec l'enseignant), les règles de l'apprendre ensemble selon un rythme, un programme et des modalités imposés.

Des connaissances "oubliées" des enjeux de l'école première

C'est dans l'intention de mieux comprendre ce qui se joue dans ces modifications de pratiques que nous avons interrogé, dans le cadre de formations continues, plus de 50 enseignantes aux prises avec les nouvelles prescriptions. Nous avons cherché à saisir les raisons qui leur faisaient adopter ces nouvelles formes de travail au dépend d'autres modalités, particulièrement le jeu libre ainsi que la façon dont elles répondaient aux attentes en termes d'évaluation. Après avoir relevé ce que les enseignantes des premiers degrés évaluent sommativement en fin de 2^e enfantine pour construire les bilans attendus par l'institution, nous leur avons demandé de décrire l'élève qu'elles estimaient prêt à entrer au primaire. Nous avons aussi analysé des dossiers d'évaluation que ces enseignantes co-construisent et s'échangent en pensant ainsi répondre aux prescriptions.

⁵ Plan d'études romand, cycle 1, version 2.0, 27 mai 2010, p. 24.

Cette recherche a permis de relever que les éléments qui leur permettaient de « lâcher » en toute sécurité un élève en fin d'école enfantine ne consistaient en rien à l'addition de micro-objectifs tels que proposés dans les bilans qu'elles construisent pour répondre aux prescriptions. Au contraire, elles relèvent l'importance des attitudes et des comportements face aux apprentissages scolaires, éléments qui ne peuvent être évalués en termes quantitatifs.

Notre corpus d'évaluations-bilans ou de dossiers sommatifs a montré que l'évaluation ne portait souvent que sur de micro-objectifs, le plus souvent facilement observables :

- des comportements (*dit bonjour, lève la main, marche dans la classe, ferme sa fermeture-éclair...*),
- des attitudes difficiles à évaluer et rarement enseignées (*est gentil avec ses camarades, se fait des copains...*)
- des connaissances liées à des habiletés cognitives de bas niveau telles que mémoriser et appliquer (*compte jusqu'à 10, copie son prénom, reconnaît certaines lettres de l'alphabet, nomme les lettres de son prénom colorie sans dépasser...*)
- des dimensions liées à ce qui a été fait plutôt qu'appris (*découvre différentes langues parlées dans la classe, a joué avec un ballon...*)
- des apprentissages disciplinaires (*fait des phrases correctes, dénombre une collection...*)

Il ressort de cette analyse que ces bilans comportent une liste souvent très longue d'éléments (une centaine) évalués chez chaque enfant plusieurs fois durant l'année. Par ailleurs, les items retenus ne portent que très rarement ou indirectement sur les apprentissages fondamentaux décrits dans le plan d'étude. Cette forme de travail contraint les enseignantes à passer un temps important à l'évaluation-contrôle individuelle de chaque élève.

Quand nous avons demandé à ces mêmes enseignantes de décrire l'élève prêt à entrer en classe primaire, seuls quelques rares éléments présents dans ces bilans sont ressortis (*écrire son prénom, compter jusqu'à...*). En revanche elles ont décrits, avec leurs mots, un certain nombre de dimensions essentielles qu'elles observent surtout du point de vue de leur progression durant le cycle plutôt qu'à leur état, à un moment donné :

- l'intérêt pour les savoirs scolaires
- la capacité d'explicitier ce qu'il fait
- la capacité d'écouter et de prendre en compte l'avis ou l'activité d'un autre
- l'aisance corporelle,
- l'acceptation de la frustration
- la capacité à mémoriser et apprendre volontairement, à se projeter dans les apprentissages
- l'entrée dans le monde symbolique (chiffres, lettres, repères temporels...) et l'usage de ces outils symboliques dans certaines situations

Ainsi, l'interprétation des prescriptions, ajoutée aux demandes des Directions d'établissement relatives à l'élaboration de grilles d'évaluation, semble provoquer un effet de mise en conformité avec ce qui se fait en primaire. Les conceptions de ce que doit être une évaluation sommative sont exprimées généralement par les enseignantes comme devant être, par souci de justice, individuelle et identique pour tous les élèves. Ces conceptions semblent véritablement étouffer ce qu'elles savent du processus d'apprentissage de l'enfant de cet âge ainsi que des acquisitions importantes pour réussir à l'école. De plus, l'exigence d'évaluer les élèves les conduit à privilégier une évaluation formelle, « écrite », individuelle, déconnectée des situations d'enseignement/apprentissage et statique, alors même qu'elles estiment que les objectifs prioritaires dans ces degrés relèvent plus de la progression que d'un état donné. Ce qu'elles décrivent comme essentiel pour considérer qu'un élève est prêt à poursuivre sa scolarité est plutôt de l'ordre des outils requis pour l'école, outils qu'elles ne savent pas très bien décrire et encore moins évaluer.

Nos premières observations semblent corroborer l'idée que lorsque l'option vise à rendre compte des apprentissages des élèves en fin d'école enfantine sous forme de bilan des acquisitions, le risque est grand d'inviter les enseignants à mettre en œuvre des pratiques évaluatives « calquées » sur celles de l'école primaire et propres à la forme scolaire (Vincent, 1994), à savoir la production individuelle de traces

écrites évaluées dans un deuxième temps par l'enseignant en l'absence des élèves. Or, l'absence de maîtrise de l'écrit réduit souvent l'évaluation des productions d'élèves à des éléments superficiels de l'apprentissage et ne rend pas compte des modes de pensée en cours de construction.

Des modalités de travail en mutation

Le souci de laisser des traces pour l'évaluation et la nécessité de communiquer avec des parents qu'ils ne rencontrent plus conduisent les enseignants de ces degrés à proposer des fiches (feuille de papier imprimée, tirée des moyens d'enseignement ou téléchargée sur Internet) comme activité privilégiée. Cette forme de travail cumule de nombreux avantages pour l'enseignant : les élèves sont occupés silencieusement à leur place, l'enseignant peut se faire une idée *a posteriori* de ce que font les élèves qui ne sont pas sous son contrôle (voir Joigneaux dans cet ouvrage ; Joigneaux, 2009), la fiche est transmissible aux parents. L'enseignant est libéré de certaines contraintes, il obtient des « traces » communicables du travail des élèves et se sent rassuré pour établir un bilan pour chaque élève. Or, dans ces situations de travail individualisé, les élèves « à risques » n'identifient pas toujours les enjeux de savoir présents dans la tâche ou les modes de pensée à mettre en œuvre et à généraliser (Bautier, 2006). Ceci est d'autant plus problématique du fait de la culture, dans ces degrés, d'un habillage des tâches qui invisibilise les savoirs en jeu (Cèbe, 2000). Enfin, la fiche limite souvent la nature des apprentissages possibles auprès d'élèves qui ne maîtrisent pas l'écrit.

À la fiche, s'ajoute un certain nombre de tâches typiques de l'école enfantine (calendrier du matin, météo, devinette, inscription dans les ateliers, jeux de catégorisation...) dont l'usage est souvent naturalisé et qui ne sont généralement pas inscrites dans des disciplines scolaires. Certains enseignants n'identifient pas les savoirs qu'elles pourraient permettre de construire (Laparra et Margolinas, 2011), les mettent en œuvre comme des procédures vides de sens et évaluent chez les élèves la seule capacité à imiter ces procédures. Or, ces tâches qui ne s'inscrivent pas dans des disciplines scolaires particulières ne sont que très rarement traitées en formation, alors qu'elles devraient permettre à l'enseignant, de « faire usage » avec les élèves de savoirs disciplinaires dont l'appropriation systématique n'est prévue que plus tard dans le curriculum.

Enfin, à la multiplication des fiches dans les premiers degrés de la scolarité s'associe la disparition progressive d'une situation d'apprentissage fondamentale à cet âge : le jeu libre (Bouysse, Claus & Szymankiewicz, 2011). Le jeu n'est pas considéré par les enseignants comme une situation d'apprentissage mais plutôt comme une activité récréative dans laquelle ils ne parviennent pas à identifier les savoirs dont l'enfant fait usage. Or, l'activité maîtresse des enfants entre 3 et 7 ans, l'activité la plus favorable aux gains développementaux propres à cet âge, est le jeu symbolique ou "vrai" jeu pour reprendre la terminologie employée par Vygotski (1933/1978). Cette activité est dite maîtresse parce qu'elle permet de manière privilégiée de développer les dimensions qui se développeront difficilement plus tard et qui sont essentielles à la poursuite des apprentissages scolaires. Pour Vygotski (1935/1995), certaines périodes se révèlent particulièrement optimales pour certains apprentissages. Les gains développementaux propres à l'âge préscolaire sont : la fonction symbolique, la capacité d'agir en pensée, l'imagination, l'intégration entre émotions et actions et l'autorégulation (Bodrova & Leong, 2012). Par ailleurs, les recherches de Elias & Berk (2002) ont corroboré l'hypothèse de Vygotski révélant que les enfants qui s'engagent plus fréquemment et avec plus de persévérance dans le jeu à plusieurs montrent de meilleures performances d'autorégulation dans les activités d'apprentissage structurées.

Tant les fiches individuelles que les activités rituelles procéduralisées ne visent pas l'appropriation des gestes requis par et pour l'école (Cèbe, 2000) tels que les usages littéraciés particuliers ou la posture de secondarisation (Bautier & Goigoux, 2004). Ces activités, comme le jeu quand il perdure seulement sous forme récréative après le « travail scolaire », sont traitées indépendamment des savoirs qu'elles véhiculent et du rôle de l'enseignant dans les apprentissages des élèves. Les savoirs sont invisibles, les apprentissages sont laissés au hasard et l'évaluation porte souvent sur des dimensions peu pertinentes.

Les enjeux de l'évaluation dans les premiers degrés

Ce travail a permis de montrer les décalages entre des enseignantes soucieuses de favoriser le développement de l'enfant et mettant l'accent sur ce qu'elles nomment largement socialisation et des prescriptions dont l'interprétation les pousse à évaluer individuellement et à l'écrit des éléments qu'elles identifient comme disciplinaires, mais qui restent de bas niveau taxonomique. Les enseignantes réduisent ainsi l'entrée dans les disciplines scolaires à de micro-objectifs de l'ordre de "l'abrégé" (Astolfi, 2008) et ne tiennent que très partiellement des enjeux particuliers de l'apprentissage à cet âge (Vygotski, 1935/1995).

Dans le cadre des nouvelles exigences, il est bien question d'une évaluation qui fait la somme à la fois des acquis (sommative) et des potentialités de l'élève (pronostique) après une période d'apprentissages donnée. Une des difficultés posées est que cette évaluation devrait remplir simultanément de multiples fonctions : une fonction de visibilité des progressions de l'élève (recueil et mise en lien des informations pour prendre les décisions nécessaires à la progression de chacun des élèves) ; une fonction de maintenance de l'efficacité des pratiques enseignantes ; une fonction de communication et d'information dans le cadre du partenariat avec les parents ; une fonction de repérage des forces et des défis à relever ; une fonction de levier pour les apprentissages futurs et une fonction pronostique de la réussite ou de l'échec scolaire. Par ailleurs, cette part de l'évaluation ne devrait pas se substituer pas aux autres formes d'évaluation (formative, diagnostique...).

Si l'évaluation vise à pronostiquer la réussite des apprentissages dans la 2^e partie du 1^{er} cycle (degrés 3 et 4) et à informer les parents et les enseignants de ces degrés, elle devrait alors porter sur des éléments significatifs en matière d'apprentissages scolaires. Certains travaux, comme ceux de Suchaut (2008), nous permettent d'identifier quelques éléments plus particulièrement prédictifs de la suite de la scolarité de l'élève, tels que les concepts liés au temps, et plus généralement les capacités de raisonnement et les compétences numériques. A ces éléments, nous pouvons ajouter les travaux de l'équipe ESCOL⁶ ou encore ceux de Cèbe (2000) qui ont montré l'importance de permettre à tous les enfants de s'approprier les gestes requis par l'école.

Si les enjeux de l'évaluation sont liés à la traçabilité du parcours de l'élève, il nous semble que l'impossibilité de fixer des normes quantifiables, la nécessité de situer l'élève dans une dynamique de développement et la non-maîtrise de l'écrit dans ces degrés ne nous autorisent pas à imiter l'évaluation en vigueur au primaire. En aucun cas, elle ne peut être réduite à une addition d'acquisitions sur lesquelles l'enseignant porterait une appréciation figée (atteint ou pas ; bon ou pas bon). Et surtout, elle ne devrait pas figurer dans un bulletin scolaire qui suit l'élève tout au long de sa scolarité, au risque de le stigmatiser et de le juger à un moment où il est en train de s'approprier son rôle d'élève. Ainsi, il nous semble que le meilleur moyen de limiter ce risque est d'informer les parents des progrès de leur enfant lors d'un entretien ad hoc et les enseignants de l'année suivante par le biais d'un texte-bilan descriptif des progrès de l'élève qui permettrait, mieux qu'une liste de comportements, de rendre compte de la dynamique du processus de développement de l'enfant.

Si on respecte le principe selon lequel l'école ne peut évaluer que ce qu'elle enseigne, ces appréciations ne devraient pas porter sur les qualités comportementales ou relationnelles de l'enfant (*se fait des copains*). Ces items sont des restes d'une perspective qui centre le rôle de l'école enfantine sur le développement personnel et social de l'enfant et qui conduit les enseignants à évaluer des dimensions qui ne font pas l'objet d'un enseignement. En revanche, il est nécessaire d'enseigner et d'évaluer, dans une perspective formative, les comportements de l'élève dans ses apprentissages scolaires, dans son appropriation des habiletés attendues par l'école (*la résolution d'un problème de dénombrement, les règles de la prise de parole dans un groupe qui apprend ensemble ou encore l'identification de ce qui est à apprendre*). Enfin, il n'est pas nécessaire de tout évaluer, au risque de limiter les années d'école enfantine à cette seule activité et de ne plus accorder la place centrale aux enjeux de l'école, c'est-à-dire aux apprentissages !

Enfin, dans la perspective historico-culturelle, issue des travaux de Vygotski (1985), il conviendrait d'une part, de mieux penser l'apprentissage en lien avec développement, et de promouvoir une

⁶ Education et SCOLarisation

évaluation dynamique (Bodrova & Leong, 2012) qui permette de tenir compte de la zone proximale de développement de l'élève et qui articule ainsi apprentissage et développement. En regard des spécificités de l'apprentissage chez l'enfant en âge préscolaire (Vygotski, 1935/1995), et dans la perspective d'une pédagogie de la transition (Clerc, 2013 ; Clerc & Truffer, 2010), il conviendrait d'observer l'élève dans des situations d'évaluation qui lui permettent de rendre visibles ses apprentissages en cours et la dynamique de son développement sans les réduire à leur forme la plus aboutie. Ces pratiques d'évaluation dynamique considèrent le développement de l'enfant comme un processus de transformation constante (Vygotski, 1934/1997). Elles visent à la fois l'ajustement des pratiques d'enseignement aux apprentissages des élèves et permettent une évaluation des apprentissages en cours.

Quelques propositions pour une évaluation adaptée aux premiers degrés

Evaluer dans les premiers degrés reste un exercice difficile. Le développement du jeune enfant est irrégulier, non linéaire, il s'arrête parfois ou même régresse avant de progresser. Par ailleurs, la validité des informations recueillies en situation de test décontextualisé serait d'au maximum 25% (Epstein & *al.*, 2004). Cependant, l'évaluation des apprentissages fondamentaux est un acte pédagogique important qui se doit d'être pensé et organisé en prenant en compte :

- des caractéristiques socio affectives de l'enfant (son énergie son désir de grandir et de faire comme l'adulte, sa spontanéité, sa curiosité, sa créativité mais également son endurance et sa persévérance, une connaissance intuitive de ses besoins) ;
- des caractéristiques de l'apprentissage chez le jeune enfant : au travers du langage oral, au travers de l'action (seul ou accompagné par l'adulte ou ses pairs) par imprégnation, imitation, en mobilisant son corps, ses perceptions sensorielles ; il est réactif à l'instant présent, parle sa pensée ;
- des nouvelles possibilités d'apprentissage de l'enfant (passage de l'apprentissage spontané à l'apprentissage structuré, l'apparition à cet âge de la possibilité de réaliser un projet, d'aller de la pensée à l'action et non plus seulement de l'action à la pensée, c'est-à-dire d'abstraire et de conceptualiser) ;
- du fait que les apprentissages dans ces premiers degrés sont rendus visibles par le langage oral et l'action, et ne peuvent s'évaluer que par l'observation et le questionnement.

Cette évaluation ne peut qu'être intégrée aux apprentissages, ce qui implique un équilibre délicat entre intervention pédagogique et respect du temps nécessaire au développement de l'enfant. Viser l'appropriation des gestes requis par et pour l'école c'est faire usage avec les élèves des différents outils qui constituent les apprentissages fondamentaux ; c'est initier, entraîner, guider les enfants à « penser l'agir », à l'anticiper ou le convoquer après coup pour l'expliquer et le questionner, pour l'évaluer, le réguler ou le réinvestir ; c'est permettre à chacun de savoir qu'il apprend, ce qu'il apprend, comment et pourquoi il apprend, à prendre conscience et à décrire ses progressions et à se situer face aux objectifs visés.

L'observation des progrès de l'enfant est particulièrement pertinente dans les moments de jeu libre. Dans cette forme de jeu, l'enfant prend des risques, dépasse ce qu'il pourrait gérer dans une situation formelle, imposée. Il ne semble plus craindre de faire des erreurs. Il peut ainsi par exemple mémoriser plus d'articles d'épicerie en jouant au magasin qu'il ne peut le faire lors d'une activité d'apprentissage structurée. Dans le jeu, l'enfant explore à moindre risque le passage de la réaction passive à l'autostimulation, « *l'enfant se met à s'appliquer à lui-même les formes du comportement qu'utilisent les adultes à son égard* » (Vygotski, 1928-1931/2014, p. 253). Il peut aussi réguler ses comportements et ses émotions de façon plus mature, il gère mieux sa frustration et maintient souvent sa concentration de façon plus soutenue. Le jeu crée ainsi une zone proximale de développement (Vygotski, 1933/1978). Pour l'enseignant, il donne à voir l'appropriation des outils culturels dont il est capable de faire usage seul. Par ailleurs, « *l'imitation permet d'établir la limite et le niveau des actions accessibles à l'intellect de l'enfant* »

(Vygotski, 1928-1931/2014, p. 268). Ce qui fait dire à Vygotski (1933/1978) que dans le jeu, l'enfant dépasse ce qu'il pourrait gérer dans une situation réelle.

Pour conclure, nous proposons quelques principes qui devraient sous-tendre l'évaluation dans les premiers degrés. Ainsi nous travaillons actuellement, avec une équipe d'enseignantes, à la construction d'outils pour une évaluation qui prennent en compte les éléments évoqués plus haut. Il devrait s'agir d'une évaluation qui s'inscrit dans une pédagogie de l'encouragement, qui met en évidence les progrès et les réussites de l'enfant. Elle ne devrait porter que sur ce qui a fait l'objet d'un enseignement et s'adapter à l'objet d'apprentissage. En miroir, ce qui est évalué devrait faire l'objet d'un enseignement, comme par exemple la posture scolaire, les gestes requis par l'école. Elle ne cherchera pas à être exhaustive mais choisira les éléments pertinents à évaluer.

Ensuite, cette évaluation devrait impliquer les élèves, leur apprendre à se situer, à s'auto-évaluer à l'aune de critères objectifs, communs et déterminés indépendamment de lui afin de leur apprendre à se projeter dans de nouveaux apprentissages. Elle sera ainsi interactive plutôt que corrective et centrée sur les processus plutôt que sur les résultats.

Par ailleurs, une évaluation des apprentissages fondamentaux ne pourra être que dynamique et prendre en compte le réinvestissement par l'enfant des outils proposés (de l'hétéro à l'autorégulation). Elle sera ainsi fondée sur des observations variées, récoltées au fil du temps et à partir de différentes sources (observations durant le jeu libre et les collectifs d'apprentissage, questionnement de l'élève pendant l'effectuation de tâches particulières...).

De plus, une évaluation, qui vise la construction d'une posture d'élève et l'appropriation des outils fondateurs de la scolarité, devrait être globale pour éviter de découper à une addition de micro acquisitions vides de sens.

Enfin, la mise en œuvre d'une évaluation formelle dans les premiers degrés pourrait être une opportunité à la fois de réfléchir aux éléments essentiels à retenir et à la fois d'interroger les pratiques enseignantes dans leurs potentialités à enseigner les gestes requis par l'école, c'est-à-dire à développer une réelle didactique des apprentissages fondamentaux.