

Socialisation, connaissances disciplinaires, apprentissage ou développement : qu'évaluer et comment l'évaluer dans les premiers degrés de la scolarité ?

Anne Clerc-Georgy & Isabelle Truffer Moreau

Lors du symposium de l'ADME 2014, nous avons questionné les pratiques d'évaluation dans les premiers degrés de la scolarité du point de vue des conceptions des enseignantes, des pratiques qui découlent des nouvelles prescriptions en la matière et des enjeux de l'école primaire. Ce travail avait 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 socialisation et des prescriptions dont l'interprétation les poussent à évaluer individuellement et à l'écrit des connaissances disciplinaires. Cette tension entre un modèle pédagogique qui privilégierait le développement de l'enfant et un modèle centré sur l'acquisition de compétences liées à l'écriture, la lecture ou les mathématiques (Eurydice, 2009) semble avoir de la peine à se résoudre. Cette tension n'est que plus vive quand il s'agit de définir les contenus et les formes de l'évaluation dans ces degrés.

Dans la perspective historico-culturelle, issue des travaux de Vygotski (1985), la question du développement et de l'apprentissage, au sens d'appropriation d'outils sémiotiques, ne peut être posée en ces termes. D'une part, il conviendrait de mieux penser l'apprentissage en lien avec développement, et de promouvoir une 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. D'autre part, en regard des spécificités de l'apprentissage chez l'enfant en âge préscolaire (Vygotski, 1995), et dans la perspective d'une pédagogie de la transition (Clerc, 2013 ; Clerc & Truffer, 2010), il conviendrait de proposer des situations d'évaluation qui permettent à l'élève de rendre visibles ses apprentissages et son développement sans les réduire à leur forme la plus aboutie.

Du point de vue de la construction des inégalités scolaires, de nombreux travaux (Bautier, 2006 ; Cèbe, 2000 ; Joigneaux, 2009) ont montré l'importance de permettre à l'élève d'acquérir un certain nombre d'outils requis par et pour l'école. Doit-on évaluer leur appropriation ? et si oui, comment ?

La question de l'évaluation à l'école enfantine s'accompagne donc nécessairement de controverses à propos de ce qui doit être évalué : compétences sociales, socialisation, développement de l'enfant ou contenus disciplinaires. En suisse, certains cantons ont fait le choix de faire figurer dans le livret scolaire les résultats d'une évaluation de la progression de l'élève d'un point de vue des disciplines scolaires, alors que d'autres ont préféré une évaluation des comportements et des compétences sociales.

De plus, l'exigence d'évaluer les élèves conduit souvent les enseignantes à imiter ce qui se fait au primaire et à privilégier une évaluation formelle plus disciplinaire, individuelle et déconnectée des situations d'enseignement/apprentissage alors même qu'elles estiment que les objectifs prioritaires dans ces degrés sont d'un autre ordre. Ce qu'elles décrivent comme essentiel pour considérer qu'un élève est prêt à poursuivre sa scolarité relève bien des outils requis pour l'école, sans qu'elles ne soient capables de les décrire. En revanche, ce qu'elles regroupent sous « socialisation » s'apparente plutôt à des comportements et des compétences sociales qui ne sont pas inscrits dans le curriculum. A ce sujet, le PER spécifie justement que la socialisation devrait être comprise dans son acception « apprendre ensemble » plutôt que « vivre ensemble ». Ainsi, la signification accordée à la socialisation diffère selon les acteurs qui en parlent (enseignantes, politiques, chercheurs).

En ce qui concerne la socialisation particulière que vise l'école, nous considérons l'usage avec l'enseignante d'un certain nombre d'outils langagiers et cognitifs, en lien avec des formes de pensée disciplinaires et propres à l'école, comme un enjeu central dans la construction d'un sujet social. Dans cette perspective, la socialisation à l'école nécessite que soient pensées :

- les conditions du passage de l'usage spontané par l'élève de certains savoirs à un usage avec l'enseignante et le collectif des outils de pensée offerts par les disciplines dans lesquelles s'inscrit ce savoir ;
- les conditions du passage de l'inter-psychique à l'intrapsychique d'un certain nombre d'outils requis par l'école, d'un usage du discours produit au sein de la classe à des possibles langagiers, linguistiques et cognitifs ;
- les conditions de ces transitions successives et la nature de l'évaluation du développement de la socialisation de l'élève.

A partir des travaux de Bernstein, Bautier (2008) montre les conséquences négatives pour les élèves les plus fragiles de conceptions qui privilégient une socialisation cognitive par la construction de démarches, de raisonnements, d'habitudes réflexives sans recours aux savoirs constitués. A ces conceptions s'ajoutent la croyance qu'il faut mettre en relation directe l'élève avec le savoir et ceci sans intervention de l'enseignant, et celle qu'il suffit de participer aux échanges dans la classe pour participer à la constitution du texte de savoir.

Or, la socialisation, scolaire du moins, passe par l'appropriation d'outils langagiers et cognitifs permettant l'adoption de registres attendus par l'école. Ces outils ne font que rarement l'objet d'une médiation, c'est-à-dire d'un usage conscient et volontaire par l'enseignant avec les élèves, et en lien avec des savoirs constitués (il semble même que le recours aux mots du savoir soit un interdit). Paradoxalement, ce que décrivent les expertes à propos des élèves en réussite relève bien de la maîtrise de ces outils, sans pour autant qu'elles les considèrent comme des objets d'enseignement.

Dans cette communication, nous nous proposons de clarifier ces différentes notions – socialisation, connaissances disciplinaires, apprentissage, développement – tant du point de vue des représentations des enseignantes que dans une perspective académique et en regard des enjeux des premiers degrés de la scolarité. Cette clarification nous permettra de mieux cerner ce qui pourrait être évalué et les formes à privilégier pour cette évaluation. Par ailleurs, nous tenterons d'identifier les écarts entre les objectifs prescrits par les plans d'étude, les enjeux des premiers degrés de la scolarité et les évaluations effectuées par les enseignantes. Ceci, d'autant plus que ces évaluations ne sont pas sans conséquences sur les modifications des pratiques enseignantes auxquelles on peut assister.

Références

- Bautier, E. (2006). *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique Sociale.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2012). *Les outils de la pensée. L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cèbe, S. (2000). *Développer la conceptualisation et la prise de conscience métacognitive à l'école maternelle : effets sur l'efficacité scolaire ultérieure du CP au CE2. Une contribution à la prévention de l'échec scolaire des élèves de milieux populaires*. Thèse de doctorat, non publiée, Université de Provence à Aix-en-Provence.
- Clerc, A. (2013). *Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité*. Thèse en sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève.
- Clerc, A. et Truffer Moreau, I. (2010). Les enjeux des premiers degrés de la scolarité : apprentissages fondamentaux et pratiques enseignantes. *L'Educateur* (12), 34-35.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès la maternelle. *Revue française de pédagogie*, no 169, p.17-28.
- Vygotski L. S. (1985) *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociales.
- Vygotski, L.S. (1995). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. *Société française*, 2(52), 35-45. (Edition russe de 1935).