

Jean-François MARCEL

ÉVALUER LES APPRENTISSAGES À L'ÉCOLE MATERNELLE

Des pratiques enseignantes à l'interface du pédagogique et du social

Résumé : Les apprentissages à l'école maternelle sont abordés ici au travers de leur évaluation. À partir de son cadre de référence, l'exercice professionnel, l'auteur étudie les pratiques d'évaluation en les positionnant à l'interface du pédagogique (dans le quotidien de la classe) et du social (à la fois au niveau du collectif des enseignants et de la communication avec les parents d'élèves). Cette étude s'appuie sur l'analyse du livret scolaire comme « trace » de ces pratiques (le document construit, son utilisation et les appréciations qu'il comprend) et sur des entretiens semi-directifs permettant d'explorer à la fois les modalités d'évaluation en classe et les formes de partenariat avec les parents d'élèves. Il apparaît, qu'au travers de ses différentes pratiques d'évaluation, l'enseignant apprend simultanément à « faire » son métier et à « être à » son métier.

Mots-clefs : École maternelle, Exercice professionnel, Expérience professionnelle, Livret scolaire, Métier d'enseignant, Pratiques collectives, Pratiques d'évaluation, Pratiques enseignantes, Socialisation professionnelle, Travail enseignant.

Cet article aborde la thématique des apprentissages à l'école maternelle au travers de leurs évaluations. Il se cible sur les pratiques enseignantes d'évaluation qu'il positionne à l'interface du pédagogique (dans le quotidien de la classe) et du social (à la fois au niveau du collectif des enseignants et de la communication avec les parents d'élèves).

1 – PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

1 – Le cadre de travail

Ce cadre de travail s'est élaboré dans le prolongement de nos travaux sur les pratiques d'enseignement (Marcel, 2002 a et b) en s'attachant à prendre en compte les transformations du métier de l'enseignant du primaire consécutives à la loi d'orientation promulguée en 1989¹.

¹ Pour une analyse plus approfondie de ces transformations, voir Marcel (2005 a et c).

Les conséquences sur le travail enseignant sont importantes². D'une part, les parents d'élèves sont érigés en membres de la communauté éducative, ils « entrent » à l'école en ayant des représentants élus au conseil d'école. D'autre part, le métier va devenir pour partie collectif par la création de trois conseils (d'école, de cycle et des maîtres) auxquels la participation est obligatoire. Le travail collectif des enseignants du primaire est instauré sur le mode de l'injonction pour assumer une marge d'autonomie, elle aussi imposée. Les enseignants du primaire se voient contraints non seulement de mettre en œuvre d'autres formes de travail mais également de traiter au niveau local la question de leur positionnement par rapport à de nouveaux partenaires.

Ce constat a orienté nos travaux vers les interrelations entre pratiques individuelles et pratiques collectives (caractéristiques de ces transformations) dans le quotidien de l'école. Elles sont étudiées à partir de l'hypothèse que les pratiques permettent d'apprendre. Ces apprentissages professionnels se déclinent en des apprentissages directement finalisés par les tâches professionnelles (qui renvoient à la construction de l'expérience professionnelle) et des apprentissages rendus nécessaires pour s'adapter aux transformations du métier (qui relèvent de la socialisation professionnelle). Nous pourrions dire qu'au travers de ses pratiques professionnelles, tant individuelles que collectives, l'enseignant apprend simultanément à « faire » son métier et à « être à » son métier³.

2 – Le projet de recherche

Le développement des pratiques d'évaluation constitue une des « transformations » du métier précédemment évoquées⁴. Au delà de la mise en place du dispositif dit des « évaluations CE2 », il convient de souligner le rôle prépondérant de l'introduction du livret scolaire (rendu obligatoire⁵) comme instrument de suivi des élèves⁶ et de liaison avec les familles. Le cycle I ne l'a adopté que très progressivement et il a fallu attendre les « Nouveaux programmes » de 2002 pour que le livret scolaire se généralise en maternelle.

Dans le cadre de nos travaux consacrés à l'exercice professionnel, l'étude des pratiques d'évaluation se justifie à trois niveaux :

² C'est également avec la loi d'orientation et la création des IUFM qu'apparaissent les « référentiels de compétences » (voir Marcel, 2004 e)

³ Expression empruntée à Peyronie (1998). Il utilise l'expression « manière d'être au métier » pour « désigner des postures qui ont à voir avec des enjeux professionnels, mais qui, d'une part, débordent de ce qu'on appelle les « pratiques professionnelles » en classe ou dans l'établissement scolaire, et qui, d'autre part, ne s'enracinent pas dans des compétences ou des savoir-faire mais dans d'autres dimensions de l'identité sociale et professionnelle ». (p. 29). Notre entrée par les pratiques professionnelles accepte donc de ne pas explorer la « manière d'être au métier » dans sa globalité et ne cible que la contribution de ces pratiques, en termes d'apprentissages relevant de la socialisation professionnelle.

⁴ Comme l'atteste une enquête récente (Marcel, 2005 a).

⁵ Voir le décret 90-788 du 6 septembre 1990.

⁶ Ainsi que son corollaire, la formulation des instructions officielles sous la forme de compétences à acquérir.

ÉVALUER LES APPRENTISSAGES À L'ÉCOLE MATERNELLE

- leur développement récent correspond à une évolution du métier enseignant qui, le plus souvent, fait l'objet de différentes modalités de travail collectif entre enseignants ;

- elles concernent, bien sûr, la sphère pédagogique de la classe (il s'agit d'évaluer les apprentissages), ce qui retrouvera le versant « expérience professionnelle » de notre questionnement ;

- elles concernent les relations avec les parents d'élèves (puisqu'elles constituent un vecteur de communication), ce qui retrouvera le versant « socialisation professionnelle » de notre questionnement.

Cet article vise donc à mettre au jour, au travers de l'analyse de pratiques d'évaluation⁷ en maternelle, comment les enseignants (individuellement et collectivement) ont appris simultanément à « faire » leur métier et à « être à » leur métier.

3 – *La méthodologie*

Cette étude constitue le prolongement d'une recherche en école maternelle, dont le but était d'étudier, au travers d'une démarche ethnographique, la conception et la mise en place d'un projet collectif (Marcel, 2005 d).

Deux entrées sont toutefois spécifiques à l'étude des pratiques d'évaluation. D'une part, a été analysé le livret scolaire de l'école (en tant que « trace » de ces pratiques) au travers de l'utilisation qu'en font les enseignantes, des choix qui ont présidé à son élaboration, et des appréciations⁸ qu'il contient. D'autre part, ont été étudiées les pratiques d'évaluation « déclarées » (nous avons recueilli quatre entretiens⁹ semi-directifs) à la fois au niveau « pédagogique » de l'évaluation des apprentissages en classe et au niveau « social » des modalités de communication avec les parents d'élèves.

4 – *L'école maternelle*

Cette école maternelle de quatre classes se situe dans l'agglomération toulousaine et jouxte une école élémentaire. Située dans un quartier résidentiel, le public scolaire est essentiellement constitué de ce qu'on appelle à Toulouse les « parents Airbus ». Il s'agit des cadres de cette entreprise (et de l'ensemble des entreprises

⁷ Dans le cadre restreint de cet article, nous ne procéderons pas à une recension des nombreux travaux portant sur les pratiques d'évaluation. Nous nous bornerons à souligner la spécificité de notre approche par rapport à deux caractéristiques des dits travaux. La première concerne la centration de ces travaux sur l'espace de la classe (voir par exemple Perrenoud (1984), Merle (1996) Crahay (1996), Fellouzis (1997) ou Bressoux (2000)) alors que notre étude dépasse l'interaction enseignant / élèves pour prendre en compte d'autres acteurs, l'ensemble des enseignants de l'école et les parents d'élèves. La seconde caractéristique de certains travaux récents sur l'évaluation est une orientation que nous caractériserons de praxéologique en ce sens qu'elle vise une « amélioration » des pratiques d'évaluation (l'ouvrage d'Antibi (2003) en constitue une parfaite illustration). Notre recherche se démarque de cette orientation en revendiquant une visée heuristique.

⁸ Corpus constitué par 89 appréciations du premier semestre (81 % du total)

⁹ Les extraits de ces entretiens sont présentés en italique et repérés par rapport à l'enseignante concernée grâce à un numéro (E1, E2, E3 ou E4).

concernant l'aéronautique), une population aisée qui soumet l'école et les enseignantes à une pression considérable.

Les quatre enseignantes sont plutôt expérimentées¹⁰, mais la stabilité dans l'école est relative puisque trois sont « arrivées » depuis moins de quatre ans. Les relations entre enseignantes, circonscrites à la sphère professionnelle, sont amicales et la « réussite » du projet mentionné a permis le développement de différentes formes de collaboration. Enfin, les relations avec les ATSEM¹¹ sont tout à fait satisfaisantes, de quelque côté que l'on se place.

2 – LE LIVRET SCOLAIRE

Ce « livret d'évaluation » (comme il s'intitule) a été élaboré à la suite de la publication des programmes 2002 par une équipe pédagogique renouvelée depuis pour moitié (il reste une enseignante et la directrice).

1 – Le « livret d'évaluation » de l'école

Les programmes de l'école maternelle se présentent sous la forme de cinq domaines d'activités. Il apparaît d'abord que le domaine « La sensibilité, l'imagination, la création » a tout simplement été supprimé et ne figure pas dans le livret. Cette suppression est prolongée par d'autres plus parcellaires :

- dans le domaine « Le langage au cœur des apprentissages », les compétences « prêter sa voix à une marionnette », « inventer une histoire » et le pattern « Familiarisation avec la langue de l'écrit et la littérature » ;
- dans le domaine « Découvrir le monde », le pattern « Compétences dans le domaine sensoriel ».

A la modalité « suppression », il convient de rajouter :

- la simplification : la formulation des textes est « raccourcie » et la terminologie est débarrassée de tout vocabulaire technique ;
- l'adaptation : certaines compétences sont déclinées et précisées (notamment en langage et en graphisme), d'autres transformées de manière conséquente (notamment dans « Vivre ensemble » et « Agir et s'exprimer avec son corps ») ;
- le rajout : dans « Vivre ensemble », apparaît un pattern entier concernant « l'autonomie ».

La construction de ce livret s'appuie sur des processus somme toute relativement attendus comme ceux de la simplification ou de l'adaptation qui traduisent une appropriation et une stratégie de communication avec les parents. En revanche, la modalité « suppression » écarte de l'évaluation toutes les compétences relevant de la création (entendue au sens large du terme), selon une cohérence assez nette puisqu'elle concerne non seulement un domaine entier mais aussi des compétences

¹⁰ AGS (Ancienneté Générale des Services) supérieure à 20 ans

¹¹ Agent Territorial Spécialisé en École Maternelle (ATSEM).

ÉVALUER LES APPRENTISSAGES À L'ÉCOLE MATERNELLE

proches dans les autres domaines. Il s'agit d'une position relativement radicale (par rapport à une injonction institutionnelle largement diffusée et facilement accessible aux parents) qui peut donner lieu à des formes de contestation, surtout pour les parents de cette école et avec la tendance à la judiciarisation qui prévaut aujourd'hui. Cela n'a pas été le cas et, dans les entretiens, les enseignantes précisent que les parents se focalisent sur le « scolaire » et ne s'intéressent pas aux « *compétences transversales* ». En fait, ce choix des enseignantes s'avérait « protégé » par ce qu'elles connaissaient des parents (qui par conséquent s'en trouvent complices). En revanche, cette logique pourrait aisément déboucher sur un niveau d'autonomie de la « communauté éducative » susceptible de menacer le caractère national du système éducatif en redéfinissant au niveau local les compétences visées et par là même les objectifs de l'école maternelle.

Il convient toutefois de relativiser ici la portée de ce choix. D'abord, l'expulsion des activités de création du livret scolaire n'hypothèque en rien le fait que ces activités soient proposées régulièrement aux élèves (d'autant que cette école a, cette année, organisé deux expositions, ce qui nécessite quelques créations plastiques). Ces activités peuvent être mises en œuvre sans qu'elles soient évaluées, tout au moins sous la forme de compétences à faire figurer dans le livret. A partir de là, nous pourrions certainement positionner ce choix comme une forme de « résistance »¹² à l'orientation institutionnelle de développer l'évaluation en maternelle.

2 – Les modalités d'utilisation

Ce document « *utilisé parce qu'il est obligatoire, sinon non* » (E2), très « *contraignant* » (E2) et « *difficile en maternelle* » (E4) a été élaboré deux ans auparavant et fait déjà l'objet d'adaptations et de transformations. Une nouvelle version est en projet mais « *cela soulève des questions de fond qui sont riches et qui ralentissent la mise en œuvre* » (E3). Il fonctionne par semestre.

Chacune des compétences est évaluée à l'aide d'un « rond » de couleur renvoyant par analogie aux feux tricolores : vert pour « compétence acquise », orange pour « compétence en cours d'acquisition » et rouge pour « compétence non acquise » (jamais utilisé à cause de sa connotation « *sanction* ») (E2). Une enseignante n'hésite pas à construire des catégories intermédiaires « *Je mets des ronds oranges entourés de vert* » (E4).

Pour les appréciations, elles soignent leur écriture (certaines les rédigent « *au brouillon* »), cherchent à préserver concision « *une ligne ou deux* » et équilibre « *un truc positif, un seul truc négatif* » (E1). Ces appréciations font l'objet de toutes les attentions. Il n'est pas renseigné « *à la légère, il peut être dangereux pour l'enfant, il peut faire des dégâts sur la scolarité* » (E2), il s'agit de « *peser les mots* » et d'éviter de « *mettre des étiquettes* » (E4). Les enseignantes s'appuient sur un principe pédagogique explicite et partagé dans l'école « *Nous sommes toutes d'accord pour parler de l'élève pas de l'enfant, on en a discuté en conseil des maîtres* » (E2).

¹² « *La loi d'orientation tire la maternelle vers l'élémentaire* » (E4)

En revanche, chacune s'efforce « d'être honnête par rapport aux difficultés » (E4) et n'hésite pas à « alerter les parents » (E4) si nécessaire.

La restitution du livret s'accompagne de celle du recueil des supports d'évaluation. Deux enseignantes (PS et MS) utilisent les mêmes codes de couleur pour leurs évaluations, les deux autres (MS et GS) recourent à trois « bonhommes » dont la bouche peut « sourire », être « horizontale » ou « renfrognée ». Ces stratégies de codes ludiques ne parviennent pas à masquer les enjeux : « ça a beaucoup d'importance pour les gamins, ils comptent vite leurs bonshommes » (E1).

Le livret sert de vecteur de communication avec les parents destinataires et les enseignantes ont mis en oeuvre une sorte de pédagogie du livret : « dès le début de l'année, il faut le relativiser » (E2), « je présente le livret, les ronds verts et les ronds orange » (E4). Elles vont d'ailleurs faire en sorte de le « maîtriser » (E2), tant au niveau de son utilisation que de sa diffusion et, après décision du conseil des maîtres, le livret est « donné le vendredi et ramené le lundi pour éviter les photocopies et les comparaisons » (E2).

En revanche, et même si « ce n'est pas un instrument de formation » (E4), l'introduction du livret s'est accompagné d'une évolution des pratiques « C'est une aide pour l'évaluation, ça permet de se poser des questions, de structurer l'évaluation » (E1).

3 – Les appréciations

Le corpus des appréciations analysées se répartit quantitativement comme suit :

	Petite Section (PS)	Moyenne Section (MS)	Grande Section (GS)	Totaux
Enseignante 3		11	14	25
Enseignante 4	8	15		23
Enseignante 2	15			15
Enseignante 1		13	13	26
Totaux	23	39	27	89

Tableau 1 : Répartition, par niveau et par enseignante, des appréciations analysées

Leur tonalité¹³ générale adopte, en fonction du niveau des élèves, la répartition suivante :

¹³ La tonalité générale des appréciations a été attribuée à partir de leur analyse qualitative. Nous avons retenu quatre degrés que nous allons illustrer à l'aide d'exemples. La « tonalité très positive » mobilise des termes qui « renforcent » une tonalité déjà positive (très, beaucoup, important, etc.) : « Beaucoup de maturité, de réflexion et de concentration. C'est très bien ». La « tonalité positive » ne recourt pas à ces renforcements : « Élève appliqué qui s'investit dans les activités de la classe ». La « tonalité mitigée » introduit une réserve négative dans une appréciation au départ positive : « Élève consciencieuse et appliquée, Z. est bien entrée dans les apprentissages. Un peu moins dans l'esprit collectif d'une classe ». Enfin, la « tonalité négative » est univoque : « S. est incapable de respecter les règles édictées par l'adulte. Incapable de concentration. Il lui est donc très difficile de rentrer dans les apprentissages ».

ÉVALUER LES APPRENTISSAGES À L'ÉCOLE MATERNELLE

	Tonalité très positive	Tonalité positive	Tonalité mitigée	Tonalité négative	Totaux
Petite section	13 %	43,5 %	39,1 %	4,4 %	100 %
Moyenne section	7,7 %	35,9 %	41 %	15,4 %	100 %
Grande section	25,9 %	40,7 %	25,9 %	7,5 %	100 %
Totaux	14,6 %	39,3 %	36 %	10,1 %	100 %

Tableau 2 : Tonalités dominantes des appréciations analysées, par niveau

Malgré quelques variations (25 % de « très positif » en GS et plus de 15 % de « négatif » en MS) la répartition générale (ligne « totaux ») se rapproche de la courbe de Gauss et retrouve ainsi les formes habituelles des évaluations scolaires. En revanche, une analyse des qualificatifs mobilisés par les enseignants montre que la forme rédactionnelle s'attache à « édulcorer » un peu l'appréciation puisque dans 2/3 des cas (partie ombrée du tableau) nous retrouvons un qualificatif positif.

	Bien ou bon	Très bien ou très bon	Excellent	Aucun de ces termes	Totaux
Petite section	56,5 %	17,4 %	0 %	26,1 %	100 %
Moyenne section	53,8 %	10,3 %	5,1 %	30,8 %	100 %
Grande section	29,7 %	18,5 %	14,8 %	37 %	100 %
Totaux	47,2 %	14,6 %	6,7 %	31,5 %	100 %

Tableau 3 : Pourcentages d'apparition de qualificatifs positifs au sein des appréciations analysées

Dans ce même ordre d'idée, le prénom de l'élève figure dans 69,6 % des appréciations et de manière significativement¹⁴ plus importante dans les appréciations « mitigées ».

Nous avons ensuite relevé les fréquences d'apparition de termes caractéristiques du champ sémantique de l'évaluation scolaire, elles figurent dans le tableau suivant :

Mots	Pourcentages de citations
Progrès (évolution, changement)	41,6 %
Apprentissages (entrée dans, dynamique des)	33,7 %
Difficultés (du mal à)	19,1 %
Elève	14,6 %
Résultats (acquisitions)	7,8 %
Compétences	2,2 %

Tableau 4 : Fréquences d'apparition de termes caractéristiques du champ sémantique de l'évaluation scolaire

Constatons que si la notion de « progrès » est largement dominante (et peut prolonger les stratégies d'édulcoration précédemment évoquées), celle des « appren-

¹⁴ Chi 2 significatif à 0,0005

tissages » s'avère très mobilisée. Nous la mettrons volontiers en regard certes avec la rhétorique scolaire dominante depuis la loi d'orientation (même c'est ici beaucoup moins le cas avec le mot « compétences ») mais surtout avec une prégnance très forte dans le discours des enseignantes du terme de « travail ». Précisons toutefois que la fréquence du terme « apprentissages » est significativement¹⁵ plus importante pour les GS (au détriment des PS), comme si la convocation de cette notion, en concernant principalement les plus grands, participait d'une forme de propédeutique à l'école élémentaire.

Le mot « difficulté » apparaît dans près de 20 % des cas et fait écho à la volonté « d'être honnête » avec les parents. En revanche, sa mobilisation est significativement¹⁶ inférieure pour les PS et prolonge l'idée de propédeutique.

Pour terminer, nous nous sommes intéressé aux thèmes abordés dans les appréciations. Le tableau suivant présente les résultats :

Dimensions	Pourcentages de citations	Valence positive ¹⁷	Valence négative
Intérêt (motivation, implication, dynamisme)	45 %	37 %	8 %
Participation aux activités	41,6 %	31,5 %	10,1 %
Socialisation (autres enfants, groupe classe)	38,2 %	20,2 %	18 %
Adaptation à l'école	32,5 %	25,8 %	6,7 %
Maturité (caractère, humeur)	31,5 %	9 %	22,5 %
Concentration (écoute, application, réflexion)	31,4 %	16,8 %	14,6 %
Persévérance (efforts)	30,3 %	20,2 %	10,1 %
Discipline (respect des consignes, des règles de vie)	15,7 %	2,2 %	13,5 %
Durée de présence en classe (fréquentation)	5,6 %	1,1 %	4,5 %
Rythme de travail	3,4 %	0 %	3,4 %

Tableau 5 : Pourcentages de citations des thèmes principaux au sein des appréciations

Nous retrouvons largement en tête les rapports aux tâches scolaires (« intérêt » et « participation ») qui posent le socle du « métier » de l'élève de maternelle (nous pourrions y adjoindre « adaptation à l'école »). Ce rapport aux tâches est complété par les rapports aux autres élèves (« socialisation »).

Les trois thèmes suivants (« maturité », « concentration » et « persévérance ») renvoient à des caractéristiques « personnelles » qui constituent en quelque sorte le soubassement des rapports aux tâches et aux autres. La « discipline » (largement « négative »), bien que moins citée, rappelle l'importance du respect des règles scolaires et complète la définition du métier d'élève en maternelle.

¹⁵ Chi 2 significatif à 0,0001

¹⁶ Chi 2 significatif à 0,05

¹⁷ Nous avons attribuée des valences à partir d'une analyse qualitative des appréciations. A titre d'exemple « élève qui s'implique dans toutes les activités » correspond à une valence positive de la catégorie « intérêt » tandis que « un effort à fournir pour sortir de sa réserve » correspond à une valence négative de la même catégorie.

ÉVALUER LES APPRENTISSAGES À L'ÉCOLE MATERNELLE

Pour terminer, rajoutons que les « disciplines scolaires » sont assez peu mentionnées dans les appréciations : langage (14,6 %), graphisme (8,9 %), EPS (4,5 %) et lecture (2,2 %). Nous retrouvons la marque d'une hiérarchisation très présente dans le discours des enseignantes et privilégiant les « *compétences transversales* » par rapport aux « *compétences scolaires* », distinction pourtant absente des instructions de 2002 : « *J'insiste beaucoup sur les compétences transversales car c'est primordial avec les PS. Je n'ai même que ça à évaluer !* » (E2).

3 – LES PRATIQUES D'ÉVALUATION

1 – La dimension pédagogique : évaluer dans la classe

Au niveau pédagogique, trois modalités d'évaluation sont mobilisées, une forme écrite, une forme orale et une forme « observation ». Elles relèvent exclusivement de l'initiative des enseignantes et il n'apparaît pas explicitement de formes « d'association » des élèves à l'évaluation de leurs apprentissages.

L'évaluation écrite prend le plus souvent la forme d'une fiche et une enseignante s'attache à ne pas limiter l'évaluation à une seule prise d'information : « *Je fais une fiche sur la même compétence à plusieurs moments de l'année, la photographie ponctuelle pose problème* » (E4). En ce qui concerne les GS, pour lesquels l'écrit occupe une place plus importante au sein des activités scolaires, le recours à la fiche est moins systématique : « *Je n'utilise pas de fiche, plutôt un contrôle continu* » (E1)

L'évaluation orale est particulièrement contraignante : « *J'utilise l'oral, individuellement. C'est coûteux, fastidieux.* » (E1) mais « couvre » un des domaines les plus importants, le langage : « *Les compétences concernant le langage sont sans doute les plus difficiles à évaluer pour des raisons de temps* » (E3). De plus, apparaît une difficulté spécifique aux PS : « *Le plus difficile avec les petits, c'est ceux qui ne parlent pas du tout et je dois trouver d'autres formes de communication* » (E2)

La forme « observation » est peu formalisée : « *c'est très subjectif, je fais au feeling* » (E2) mais enrôle volontiers l'ATSEM. Elle peut être relativement aisée « *Pour l'autonomie, je regarde s'ils savent s'habiller, mettre leurs chaussures ou jouer seuls* » (E2) ou devenir plus délicate quand « l'objet » évalué est moins clairement circonscrit : « *J'évalue la dynamique d'apprentissage par observation, les réactions dans le groupe-classe, l'envie d'apprendre, le désir* » (E1). Une autre difficulté génère des questions déontologiques : « *Les compétences transversales, c'est difficile, car c'est à la limite de l'ingérence familiale, le biberon* » (E2). Quoi qu'il en soit, cette modalité (pourtant revendiquée par toutes les enseignantes) semble en partie dissociée de l'évaluation, comme si cette dernière se réduisait aux « épreuves » écrites et orales : « *J'évalue peu, j'observe beaucoup et je note les stratégies, les réussites ou les difficultés pour réajuster individuellement ou collectivement* » (E3).

2 – *La dimension sociale : communiquer avec les parents*

Les échanges avec les parents ne se limitent pas, bien sûr, à l'échéance de la restitution des livrets : « *En général, je n'attends pas les évaluations pour discuter avec les parents individuellement, je préfère discuter sur les traces du quotidien* » (E3). Son rôle n'est toutefois pas négligeable, il peut servir de révélateur « *Je fixe un rendez-vous si nécessaire en rapport avec les évaluations après la restitution* » (E1). Il constitue également un instrument de prévention contre l'inquiétude des parents : « *C'est simplement pour que les parents ne se posent pas trop de questions. Le livret sert à protéger l'élève et le fonctionnement de l'école* » (E2). Il aide aussi à structurer les entretiens en permettant de « *s'en tenir à une simple description de son attitude scolaire* » (E2).

En revanche, ces entretiens requièrent une disponibilité certaine : « *Il faut prendre le temps de se poser, en étant déchargé des enfants* » (E4) ce qui, ici, est rendu encore plus nécessaire par l'enjeu très important que constituent ces évaluations pour les parents. Cet enjeu se traduit par une forte pression sur l'école : « *Il y a une pression terrible à la maison, Ici, c'est un gros problème* » (E1) qui n'épargne pas les élèves : « *Du coup, les gamins sont anxieux par rapport à l'école* » (E2).

Cette pression, conjuguée à une méconnaissance de l'école (« *En PS, ils apprennent à être parents d'élèves, ils ne connaissent pas l'école* » (E2)), génère différentes formes de tensions : « *Ils ne comprennent pas que l'école est une collectivité, que l'enfant n'est pas seul* » (E4). Une anecdote est particulièrement instructive à ce propos : « *Une année, des parents ont fait entièrement refaire les évaluations à leur enfant, puis ils ont contesté. Ils m'ont dit : « Vous vous êtes trompée » sans comprendre que le contexte scolaire n'était pas le contexte familial* » (E1)

L'origine sociale élevée des parents instaure une relation particulière à l'école : « *Pour les milieux aisés, les évaluations sont prétexte à concurrence et à bachotage* » (E4). Les enseignants sont facilement mis sur la sellette : « *Les parents de milieux défavorisés sont plus faciles car ils font confiance. Ceux de milieux aisés sont pleins de défiance, ils sont persuadés qu'on a moins de diplômes qu'en élémentaire !* » (E1).

4 – ÉVALUATION ET EXERCICE PROFESSIONNEL

Cette étude consacrée aux pratiques d'évaluation en maternelle n'a aucune velléité de généralisation. En revanche, elle permet de mettre au jour, qu'au travers de ses pratiques d'évaluation, l'enseignant apprend simultanément à « faire » son métier et à « être à » son métier.

Avant de préciser ces points, constatons que les pratiques d'évaluation regroupent différentes formes de pratiques, des pratiques individuelles (pour les modalités d'évaluation écrites et orales), des pratiques collaboratives (avec les ATSEM pour la modalité « observation »), des pratiques collectives (avec l'ensemble des enseignants de l'école pour élaborer un livret scolaire, pour fixer des modes de restitution ou des principes pédagogiques) et des pratiques partenariales (avec les parents d'élèves).

ÉVALUER LES APPRENTISSAGES À L'ÉCOLE MATERNELLE

Par ses pratiques d'évaluation, nous avons pu remarquer que l'enseignant apprenait à « faire » son métier et nous pouvons citer plusieurs apprentissages professionnels : l'élaboration collective d'un livret scolaire (avec une nette réappropriation des textes officiels), la préservation d'un espace d'autonomie individuel (recours par exemple à des fiches d'évaluation ou à un contrôle continu) et surtout la construction d'indicateurs d'évaluation plus performants. En ce qui les concerne, « *La formation n'aide pas, c'est beaucoup l'expérience, l'intuition et surtout les collègues, pour des trucs, des ficelles, des idées, des manières de voir différentes* » (E2). Cette expérience professionnelle se construit donc à l'interface de l'individuel et du collectif de travail (Marcel, 2005 h), mais aussi à l'interface des réunions formalisées et des temps interstitiels, celui des « *échanges informels avec les collègues par rapport à certains élèves qui posent question* » (E1).

Nous avons également pu remarquer que l'enseignant apprenait simultanément à « être à » son métier, déjà en adoptant des modalités collectives de travail (qui relèvent d'une nouvelle forme de socialisation professionnelle) mais surtout en apprenant à construire son positionnement par rapport à ces partenaires que sont les parents d'élèves. Un premier niveau de positionnement concerne l'école dans son entité et le conseil des maîtres a adopté un certain nombre de règles et de principes. Le second niveau relève de chaque enseignante face à « ses » parents d'élèves. De nombreux éléments montrent que ce positionnement n'est en rien subi et que les enseignantes de l'école ont mis en oeuvre des stratégies pour le maîtriser : c'est le cas avec le codage très lisible de l'évaluation des compétences et avec toute la pédagogie du livret (explications, relativisation), son mode de restitution s'accompagnant des « preuves » ayant permis leur renseignement, le soin particulier (tant dans la forme que dans le fond) apporté aux appréciations ou les modalités de rencontres avec les parents (rencontres « posées », ciblées sur les activités scolaires, etc.).

RÉFLEXION CONCLUSIVE

A la suite de cet article, nous pourrions nous interroger sur l'émergence d'un nouveau paradigme de l'évaluation scolaire. Jusqu'à présent, elle a été surtout appréhendée en se centrant sur la situation pédagogique mettant en jeu les trois pôles du « triangle pédagogique », l'enseignant, l'élève et le savoir. Il apparaît que d'autres acteurs « entrent » dans le jeu et y prennent une place conséquente, c'est le cas des autres enseignants de l'école et des parents d'élèves. Cela nous a conduit à positionner les pratiques d'évaluation à l'interface du pédagogique et du social, en entendant social tant au niveau du collectif de travail que du partenariat avec les parents.

Si nous rajoutons l'éventualité, avancée par le rapport Thélot, d'un « socle des indispensables » que l'école primaire aurait à « garantir », ce paradigme émergent prendrait une forme tout à fait spécifique puisque la responsabilité éducative s'en trouverait révolutionnée : pour la première fois, l'école primaire verrait sa responsabilité engagée sur les résultats obtenus et non plus sur les moyens mis en oeuvre. Dans ce cadre, l'évaluation prendrait une importance supérieure et l'école ma-

ternelle serait certainement « invitée » à fournir sa contribution à la constitution de ce socle.

Jean-François MARCEL
Université Toulouse 2 — Le Mirail
GPE-CREFI

Abstract : Apprenticeship at nursery school is treated in this article throughout their assessment. Based on his reference framework which is the professional practice; the author studies the assessment practices in placing them in between the pedagogical (the daily life in the classroom) and social aspects (both from the point of view of the teaching group and the communication with the pupils' parents). This research uses the analysis of the report book which is viewed as « a mark » of these practices (the way the document is structured, the way one can use it and the included comments written by the teacher) and « half flexible » interviews. These interviews are utilized to explore both testing methods in the classroom and the different forms of pupil's parents partnership. It appears that the teacher learns simultaneously « to do » his job and « to be » in his job, throughout his different practices of assessment.

Key words : Nursery School, Professional practice, Professional experience, Report book, Teacher's job, Collective practices, Assessment practices, Teaching practices, Professional socialization, Teacher's work.

Références bibliographiques

- ANTIBI A. (2003) *La constante macabre. Comment a-t-on découragé des générations d'élèves*. Toulouse : Éditions Math'Adore.
- BRESSOUX P. (2000) « Pratiques pédagogiques et évaluation des élèves » — in : A. Van Zanten (dir.) *L'école, l'état des savoirs (198-207)*. Paris : La Découverte.
- CRAHAY M. (1996) *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- FELOUZIS G. (1997) *L'efficacité des enseignants*. Paris : PUF.
- MARCEL J.-F. (2002 a) « Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes » — *Revue Française de Pédagogie* 138 (103-114).
- MARCEL J.-F. (2002 b) « La connaissance de l'action et des pratiques enseignantes » — in : J.-F. Marcel (éd.) *Les sciences de l'éducation : des recherches, une discipline (79-112)*. Paris : L'Harmattan.
- MARCEL J.-F. (2002 c) « Approche ethnographique des pratiques enseignantes durant les temps interstitiels » — *Spirale* 30 (103-120).
- MARCEL J.-F. (2004 a) « Le système des pratiques professionnelles de l'enseignant de maternelle » — in : J.-F. Marcel (dir.) *Les pratiques enseignantes hors de la classe (61-74)*. Paris : L'Harmattan.

ÉVALUER LES APPRENTISSAGES À L'ÉCOLE MATERNELLE

- MARCEL J.-F (2004 b) « Pratiques enseignantes d'orientation. Le cas de la décision du « passage » d'un élève au cours d'un Conseil de Cycle à l'école primaire » — *Orientation Scolaire et Professionnelle* 33, 1 (25-45).
- MARCEL J.-F (2004 c) « Experiencia y formacion profesionales » — *Revista Comunicacion y Pedagogia* 195 (47-52).
- MARCEL J.-F (2004 d) « Recherches contextualisées et pratiques enseignantes » — in : J.-F. Marcel et P. Rayou (dir.) *Recherches contextualisées en éducation* (13-28). Paris : INRP.
- MARCEL J.-F. (2004 e) « Système des pratiques professionnelles et professionnalité de l'enseignant. Le cas de l'enseignant du primaire en France » — *Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation* 2003, « Formation des professeurs et identité » (89-100). Paris : L'Harmattan.
- MARCEL J.-F. (2004 f) « L'école comme espace de pratiques professionnelles et les interactions individualisées dans la classe » — *Carrefour de l'Éducation* 18 (42-56).
- MARCEL J.-F (2005 a) « Le développement professionnel de l'enseignant au travers de l'évolution de ses pratiques » — *Revue des Sciences de l'Éducation* (à paraître).
- MARCEL J.-F (2005 b) « Pratiques de prise en charge des difficultés des élèves dans la classe et dans le cycle » — in : L. Talbot (dir.) *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (21-33). Toulouse : Éres.
- MARCEL J.-F (2005 g) « Équipe pédagogique et pratiques d'enseignement. Le cas d'un projet « Afrique » en cycle I » — in : J-F Marcel et T. Piot T. (dir) *Dans et hors de la classe. Évolution des espaces professionnels des enseignants*. Paris : INRP (sous presse).
- MARCEL J.-F., OLRY P., ROTHIER-BAUTZER E. & SONNTAG M. (2002) « Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse » — *Revue Française de Pédagogie* 138 (135-170).
- MERLE P. (1996) *L'évaluation des élèves*. Paris : PUF.
- PERRENOUD P. (1984) *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Droz.
- PEYRONIE H. (1998) *Instituteurs : des maîtres aux professeurs des écoles*. Paris : PUF.