

Évaluation en maternelle

Commentaires sur les « Injonctions » officielles

Si elles déclinent magistralement, sur un mode injonctif, les exigences éducatives telles qu'elles peuvent se poser au niveau d'une nation, les dernières Instructions Officielles comportent de nombreux « angles morts » qu'il appartient aux praticiens de suppléer, d'interpréter.



Le diktat de l'évaluation

Ce texte nous semble jongler entre deux exigences difficilement conciliables : un souci d'accueillir le singulier, le sujet enfant, et le diktat de l'évaluation dont nous observons qu'il envahit progressivement tout le champ éducatif de l'école maternelle.

L'obstination à évaluer est plus que jamais dans l'air du temps : pas seulement dans le champ éducatif mais aussi sur le terrain de l'entreprise et celui de toute la fonction publique. Quel sens et quel rôle recouvrent ces évaluations en maternelle, en plus des difficultés de passation qu'elles posent ? Dans quel but les experts les ont-ils conçues ?

Nous estimons que la pratique de l'évaluation précoce est **préjudiciable** aux enfants à plus d'un titre et nous questionne sur le **plan éthique**. Le repérage rigoureux des difficultés de chaque enfant (dont la recherche en pédagogie, psychologie, psychanalyse, sociologie... nous indique qu'elles ont leur origine dans des champs très

divers) et la mise en place de dispositifs de remédiation ad hoc (à supposer qu'ils puissent se mettre en place) sont-ils opératoires ?

Nous en doutons fortement : oui, l'évaluation de Sonia qui entre à l'école pour la première fois de son existence à 5 ans sera différente de celle de Edouard qui navigue de plein pied dans l'écrit depuis plusieurs générations qui elle-même sera différente de celle de Jessica qui arrive « tondu à l'école parce qu'elle avait des poux ». Oui ! Et notre besace regorge de bien d'autres histoires, toutes singulières, démontrant à l'évidence l'insupportable dichotomie entre « *laisser chacun progresser à son rythme* » d'une part et « *évaluer chacun* » aux mêmes périodes et dans les mêmes termes, d'autre part.

Les mouvements pédagogiques ont depuis longtemps planché sur ces questions en les articulant finement, au plus près des sujets en présence, dans un tissage serré entre Connaissance et Etre permettant à chacun de ciseler les outils pertinents de sa singulière boîte à outils professionnelle. Nous

songeons aux ceintures de la Pédagogie institutionnelle, au Conseil de Fernand Oury, aux travaux de Claire Hebert-Suffrin, aux présentations de chef d'œuvre en Belgique, aux travaux de Freinet et à la « psychologie sensible », à tous les dispositifs d'évaluation dont la pertinence sans cesse ré-interrogée nous laisse moins perplexes que la mise en croix, la mise en grille, la mise en fiche, censées remplacer désormais la mise en chiffres.



Du monde virtuel au monde réel

L'enfant virtuel des Instructions Officielles (le censé « être capable de ») existe-t-il ?

Que dire du professeur des écoles fonctionnaire polyvalent chargé d'appliquer les dites Instructions ? Existe-t-il ?

À l'inverse, l'actualité nous interpelle sur une réflexion à entreprendre sans délais sur les pratiques évaluatives infantilisantes encore en vigueur. Car, quid des dérives d'enseignants exerçant un métier de plus en plus difficile ?



Ces dérives parfois graves, invisibles si souvent, peuvent justement échapper au visiteur de passage (inspecteur ou conseiller pédagogique), quand celui-ci ne décourage pas tout simplement le praticien de travailler ? Oui cela existe. En parle-t-on suffisamment ? Ces dérives sont-elles traitées ?

La vertu d'une évaluation professionnelle, mais aussi d'une formation, ne serait-elle pas de nous permettre de réfléchir aux problématiques groupales, transférentielles, institutionnelles, dans lesquelles s'inscrivent, aussi, invisiblement et fortement, nos métiers ? Mais pour ce faire quelle révolution dans les esprits ? Oui, nous nous inquiétons de cette « frénésie évaluative » et de cette passion de l'institution École pour la mesure. Mesure de l'esprit, mesure des compétences, mesure des connaissances, mesure de l'humain.

Si nous ne pouvons qu'approuver nombre des injonctions déclinées dans ce texte en termes de « *compétences à acquérir à l'issue de la maternelle* » nous nous interrogeons en revanche sur le terme qui leur est fixé pour être acquises. Dans le domaine du « vivre ensemble » par exemple nous

préférons à « être capable de » la formule « tendre vers » ou « travailler à ». Les compétences énumérées nous semblent en effet relever d'une appropriation citoyenne de haut niveau qui fait encore problème à nombre d'adultes ayant depuis longtemps quitté l'horizon de l'école maternelle.

De plus notre expérience nous laisse à penser que nombre de ces compétences inscrites dans le champ du « vivre ensemble » se construisent surtout, quel que soit l'âge des protagonistes, dans des dispositifs pensés, discutés, affinés, tout au long d'une scolarité et portés par des adultes profondément **concernés** par de tels projets.

De « simples » formules telles « *accepter de prendre des responsabilités au sein de groupes de plus en plus larges* » ou « *appliquer dans son comportement vis à vis de ses camarades quelques principes de la vie collective (l'écoute, l'entraide...)* » requièrent, pour qui les prend au sérieux et souhaite **réellement** que les enfants s'en emparent, **(et notamment les enfants qui en seraient privés par ailleurs)** formation, réflexion, remise en question de la part des adultes qui en sont les porteurs.

Qui rappellera et soutiendra également dans les textes officiels l'immense place du jeu dans la vie d'un enfant ? « *Si tu veux faire ton métier, fais les jouer, jouer, jouer* » « *Il ne joue pas pour apprendre mais il apprend parce qu'il joue* » écrivent respectivement Fernand Deligny et Jean Epstein tandis que nous planchons encore sur l'invariant toter de la pédagogie Freinet : « *C'est pas le jeu qui est naturel à l'enfant, mais le travail.* »

Comment préserver en école maternelle la vitalité de l'enfant ? Comment préserver « *cet espace de tranquillité* », cher à Winnicott, où peut se dérouler et se poursuivre pour chacun « quelque chose » de sa croissance psychique ?

A notre sens, en donnant à l'École comme principal objectif de permettre à chacun d'apprendre à penser, à construire des savoirs dans la durée, à se construire dans une Humanité partagée et référée afin de devenir, un jour, un citoyen libre, appelé à résoudre et à **poser des questions** qui ne se posent peut-être pas encore !

Secteur Maternelle de l'ICEM

d'après les travaux de Martine Laborde
et de l'équipe de l'école maternelle
Cléranterie (Blois)

« Le travail est invisible. La solidité et l'esthétique d'un ouvrage, la rigueur d'une démonstration, la saveur d'un repas peuvent se juger et s'apprécier. Mais les formes d'intelligence qu'il mobilise, les souffrances et les plaisirs, les remaniements psychiques dont il est le théâtre ne se voient pas. » (*Travail et compassion dans le monde hospitalier, Institutions, revue de psychothérapie institutionnelle, n° 29*).

Nous faisons nôtres ces propos de Pascale Molinier que nous transposons aisément sur la scène scolaire. De fait, il nous semble, à la lueur de notre modeste expérience, que l'essentiel de ce qui se vit et se construit dans une classe maternelle six heures par jour, mais aussi dans une école est invisible et difficilement évaluable notamment dans un dispositif où l'enseignant est invité à considérer chacun là où il en est de son parcours.