



UNIVERSITAT DE PERPINYÀ VIA DOMÍCIA - IFCT  
INSTITUT FRANCO-CATALÀ TRANSFRONTERER

ICRECS – Institut Català de Recerques en Ciències Socials

Master « Mestièrs de l'Educacion e de la Formacion »

Especialitat « Ensenhament Bilingue Immersiu »

L'évaluation en maternelle

Memòri presentat per l'obtencion del grade de Master 2

Defendut per **Natacha BEZIAC**

Lo 24 de setembre de 2012

Composicion de la jurada :

Directritz : Martine Camiade

Tutor : Pierre Johan Laffitte



## Mercejaments

A las personas que m'aculhiguèron dins lor classa, que me faguèron descobrir de novelas tecnicas e que me balhèron subretot enveja d'ensenhar. A Caroline Durand, mon paissel pendent mas annadas de formacion e uèi amiga. A Lidie Daudé que me faguèt descobrir un novel mejan d'utilizar las cenchas e que me balhèt l'enveja d'escriure aqueste memòri e lo precedent.

A Martine Camiade per aver acceptat la direccion d'aquel memòri.

A Patrice Baccou per sa disponibilitat, son sosten e sa compreson.

A Olivier Francomme e Pierre Johan Laffitte per lors conselhs avisats e lor professionalisme

A la còla de las semenairas que me faguèron passar una de las annadas las mas ricas de ma vida.

A mas collègas que trabalh, que lo fan venir tant agradiu.

A Chantal Gimenez per son investiment, son vam e sa passion.

A Vincent Robur amb qual la vida es mai aisida, per sa paciència insospeçada.

A ma familha e mos amis per lor sosten e lor sollicitud, sens qué aquel trabalh seriá pas estat possible.

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>5</b>
<b>I. PRINCIPES DE L'EVALUATION.....</b>	<b>6</b>
A. LES DIFFERENTES FORMES D'EVALUATION .....	6
1. <i>Recherche d'une définition.....</i>	7
2. <i>Différents types d'évaluation.....</i>	10
3. <i>Que peut-on évaluer ? .....</i>	14
B. L'EVALUATION EN FRANCE AUJOURD'HUI. ....	18
1. <i>Petit historique de l'évaluation.....</i>	19
2. <i>Regard sur les Instructions Officielles : les évaluations nationales.</i>	21
3. <i>L'évaluation en Europe.....</i>	26
C. LES OUTILS D'EVALUATION EN MATERNELLE. ....	31
1. <i>Les « bonshommes » d'évaluation.....</i>	31
2. <i>Les feux tricolores.....</i>	34
3. <i>Les livrets d'évaluation.....</i>	36
<b>II. UN SYSTEME D'EVALUATION UTILISE DANS LES ECOLES</b>	
<b>CALANDRETAS: LES CEINTURES DE COULEURS.....</b>	<b>40</b>
A. ORIGINE DES CEINTURES D'EVALUATION ET PRINCIPE : LES BARRETTES, L'ECHELLE, LE SYSTEME D'EVALUATION ET LES DIFFERENTES CEINTURES D'EVALUATION.	
<b>ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.</b>	
1. <i>Origine et fonctionnement des ceintures d'évaluation .....</i>	41
2. <i>La ceinture de comportement.....</i>	51
B. LES « FLEURS D'EVALUATION » ET LA MISE EN PLACE D'UN CAHIER INDIVIDUEL DES CEINTURES D'EVALUATION. ....	56
1. <i>Principe des fleurs d'évaluation.....</i>	56
2. <i>Le cahier individuel de ceintures de couleur. ....</i>	61

<b>III. A PROPOS DE L'ÉVALUATION EN MATERNELLE...</b>	<b>66</b>
A. REFLEXIONS SUR L'ÉVALUATION PAR COMPÉTENCES :	66
1. <i>Les livrets de compétences utilisés dans les écoles « classiques ».</i>	66
2. <i>Les ceintures d'évaluation des classes calandretas :</i>	72
B. ÉVALUER EN MATERNELLE : UNE NECESSITE ?	74
1. <i>Que peut-on évaluer ?</i>	74
2. <i>Doit-on évaluer en maternelle ?</i>	78
CONCLUSION.....	82
Bibliographie.....	84
Sitographie.....	86
Annexes.....	87

## INTRODUCTION

Dans la société actuelle, l'évaluation est devenue un outil indispensable, utilisé dans tous les domaines pour expliciter et rationaliser les jugements (en médecine, dans l'industrie ....). Dans le cadre scolaire, elle est devenue une démarche organisatrice de la pédagogie, en prenant en compte les élèves et en garantissant la continuité de leurs apprentissages ; et elle occupe ainsi une place de plus en plus importante dans la démarche pédagogique.

Pendant de nombreuses années, l'évaluation scolaire ne se distinguait pas de la notation, mais depuis plusieurs années le système de notation s'est diversifié, conférant à l'évaluation un rôle indispensable dans le processus d'apprentissage et dans la pédagogie choisie. Aussi, depuis 2010, les enseignants de l'élémentaire ont pour devoir d'évaluer leurs élèves au moyen d'un livret personnel de compétences, « outil institutionnel attestant la maîtrise des sept compétences du socle commun et outil pédagogique au service du suivi personnalisé des élèves <sup>1</sup> ».

Depuis la loi d'orientation du 10 juillet 1989, la scolarité du primaire est organisée en trois cycles, la maternelle étant le premier. Pourtant, cette structure reste aujourd'hui épargnée du dispositif d'évaluation par compétences proposé par le ministère de l'Education Nationale et en maternelle, plusieurs types d'évaluation sont encore utilisés par les enseignants. En effet, si les programmes indiquent que « *dès l'école maternelle, les élèves acquièrent les connaissances et des compétences qui servent d'appui aux enseignants de l'école primaire. C'est pourquoi, un bilan des acquisitions de l'école maternelle, réalisé en référence aux programmes, est effectué en fin de Grande Section et joint au livret scolaire* <sup>2</sup> », aucune directive n'est donnée quant à la façon d'évaluer les élèves en maternelle.

---

<sup>1</sup> Ministère de l'Education Nationale, Enseignement primaire et secondaire, Bulletin officiel n°27 du 8 juillet 2010.

<sup>2</sup> Ministère de l'Education Nationale, Bulletin officiel n° 45 du 27 novembre 2008

Pourtant, quand nous considérons les différents types d'évaluation existants, nous nous apercevons que chacun est lié à une conception différente de l'enseignement, à une pédagogie différente. Aussi, il s'agit de choisir une évaluation adaptée au public spécifique de l'école maternelle : des enfants qui vont apprendre à devenir des élèves, pendant qu'a lieu la première rencontre avec l'institution scolaire.

Ainsi, en tenant compte du caractère fondamental que joue l'école maternelle dans la scolarité d'un élève, quelles sont les évaluations capables de rendre compte de ses premiers apprentissages ? Autrement dit, quelle évaluation est la mieux adaptée à l'école maternelle ?

Nous verrons qu'il existe en France plusieurs types d'évaluation, utilisés selon la visée éducative de l'enseignant et aussi comment notre pays a développé depuis plusieurs années une véritable culture de l'évaluation. Cette réalité sera mise en relief grâce notamment à la comparaison avec certains de nos voisins Européens. Pour suivre, une deuxième partie sera consacrée à présenter un outil d'évaluation issu de la Pédagogie Institutionnelle, pratiquée dans les écoles associatives et immersives en langue occitane : les calandretas, qui évaluent leurs élèves grâce à des ceintures de couleur. Cette deuxième partie sera articulée avec le récit de ma propre expérience sur l'évaluation en maternelle et sur l'utilisation d'un outil conçu pour s'adapter au mieux aux besoins du groupe classe et à la visée éducative choisie. Cette présentation mènera sur une réflexion plus générale sur l'évaluation par compétences et sur la possible nécessité de l'évaluation en maternelle dans une troisième et dernière partie.

## **I. Principes de l'évaluation.**

### ***A. Les différentes formes d'évaluation***

Il existe différentes formes d'évaluation, en lien avec le résultat recherché et l'objet d'étude. En effet, lorsqu'un enseignant décide de

mettre en place une situation d'apprentissage dans une classe, il doit en choisir les objectifs précis, les compétences à faire acquérir aux élèves, mais aussi le ou les types d'évaluation à mettre en place pour cette situation pédagogique, afin de mesurer l'efficacité de l'enseignement et la solidité des nouveaux acquis. Il est donc utile de connaître les différents types généraux d'évaluation pour ensuite choisir le plus approprié à la situation. Mais avant de présenter une rapide définition des différentes évaluations et de leurs objectifs, nous essaierons de définir le terme « évaluation » car finalement, que veut dire « évaluer » et que peut-on évaluer ?

## 1. Recherche d'une définition

Pour essayer de couvrir l'ensemble des sens véhiculés par le terme « évaluation » nous citerons quelques définitions tirées de différents ouvrages. Ces derniers sont présentés du plus « général » (dictionnaire) pour aller vers des ouvrages plus spécialisés, en matière de pédagogie et d'évaluation notamment.

Pour commencer, le dictionnaire HACHETTE Encyclopédie donne une définition assez lacunaire du terme évaluation : « *action d'évaluer son résultat.* » Elle se rapproche donc des termes comparaison, estimation, approximation. Le verbe évaluer aurait ainsi les verbes estimer, juger, expertiser, arbitrer pour synonymes. Dans le dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation<sup>3</sup> nous pouvons lire « *l'évaluation est l'estimation par une note d'une modalité ou d'un critère considéré dans un comportement ou un produit* ». L'évaluation correspond donc à un « *processus systématique visant à déterminer dans quelle mesure des objectifs éducatifs sont atteints par les élèves* », elle « *comprend à la fois la description qualitative et la description quantitative des comportements et comporte des jugements de valeur concernant leur désirabilité* ». Ainsi, ce dictionnaire spécialisé en matière d'évaluation nous propose une définition

---

<sup>3</sup> LANDSHERE, Le dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, PUF, 1969

de l'évaluation encore une fois associée aux notions de jugement, estimation, approximation et expertise. Cependant, cette définition conduit à valider l'acception la plus triviale du terme, celle qui structure la représentation la plus largement partagée sur sa nature, mais aussi certainement la plus réductrice : évaluer, c'est toujours et principalement donner une note. Nous notons toutefois que cet ouvrage fait référence à des « jugements de valeur » et il est là question de tout autre chose que d'une note qui « mesure » un comportement ou un produit, et c'est en cela que réside toute la difficulté, mais aussi toute l'ambiguïté de l'évaluation.

Pour suivre, dans un ouvrage spécialisé en didactique et pédagogie de F. RAYNAL, on peut lire que l'évaluation est « *l'action par laquelle on attribue une valeur à quelque chose*<sup>4</sup> », définition qui me semble en effet la plus brève mais aussi la plus appropriée à toutes les situations d'évaluation. Nous remarquons que cette définition accepte le fait que la « valeur » attribuée peut l'être en fonction d'un comportement, puisque ici, le « quelque chose » n'est justement pas révélé.

Chez Mireille Hibon cette fois, l'acte d'évaluer consiste à « *recueillir des informations et des analyses dans le but d'éclairer les prises de décision au début, au cours, ou à la fin d'une action*<sup>5</sup> ». Dans le contexte scolaire, cette information nous semble intéressante car l'acte d'évaluer y apparaît comme au service des apprentissages, pour les orienter par exemple. De plus il n'y pas ici de référence à la façon dont ces informations sont signifiées, il n'est ni question de note ni de jugement, évaluer consiste seulement à « prélever de l'information ». On retrouve d'ailleurs ce sens chez Bernard Maccario, docteur en Sciences de l'Education, où l'acte d'évaluer consiste à « *recueillir des informations en vue de prendre des décisions*<sup>6</sup> ». Ainsi comme Mireille Hibon, l'auteur caractérise l'évaluation comme un moyen de déterminer la valeur de quelque chose et d'évaluer pour agir. L'évaluation n'est donc pas une fin en soi, c'est une étape pour

---

<sup>4</sup> RAYNAL, Françoise, RIEUNIER Alain, Pédagogie : le dictionnaire des concepts clefs, apprentissage, formation, psychologie cognitive, ESF, Paris, 1998, p.138

<sup>5</sup> TAVERNIER, L'évaluation en maternelle : guide du maître, Bordas, 1992, p 69

<sup>6</sup> MACCARIO, Bernard, Ce que valent nos enfants, Milan Education, Cahors, 1988, p. 75

ajuster les objectifs futurs. Ceci rappelle que les apprentissages ne sont pas immuables et déterminés. Ils sont modifiés, adaptés en fonction des constats recueillis auprès des élèves. Dans son ouvrage l'auteur insiste d'ailleurs sur le fait d'élaborer des critères d'observation très précis pour être au plus près des besoins des élèves.

A ce propos Tavernier, plus critique sur les habitudes d'évaluation, pense qu'elles sont souvent associées à des « *pratiques technocratiques ou répressives* ». Selon le même auteur, l'évaluation n'est pas un « *jugement qui conclut et que l'on subit. Elle est un instrument de liberté [...]* L'évaluation n'est pas extérieure à l'apprentissage. Elle n'intervient pas seulement après coup, mais elle participe du processus même de construction des apprentissages <sup>7</sup> ». Cette dernière définition précise donc les principes que l'on retrouve chez M. Hibon ou chez Maccario et vient en réponse aux autres définitions citées plus haut. L'auteur se positionne clairement contre l'évaluation subie, celle effectuée par un enseignant qui seul, juge de la qualité d'un produit et/ou d'un comportement d'un élève, pratique qui semble pourtant la plus répandue.

Il existe ainsi différentes définitions d'un même terme qui déjà, dans les entrées des dictionnaires généraux, a du mal à trouver une définition monosémique. Au sein des différents auteurs, et ils ne sont bien sûr pas tous cités dans cet ouvrage, la recherche d'une définition divise. Cette polysémie permise pas le terme serait donc peut-être à l'origine de la difficulté de lui donner une définition fédératrice mais aussi à celle de la complexité pour évaluer certaines productions d'élèves. Nous retiendrons de cette mise en résonance que derrière le terme « évaluer » se cachent plusieurs pratiques pédagogiques et peut être même plusieurs façons de considérer l'enseignement en général : l'évaluation comme pouvoir du maître ou comme objet de liberté des élèves ?

Aussi, pour mieux répondre à cette diversité de sens mais aussi pour mieux répondre aux différents objectifs que peut viser l'évaluation, elle s'est

---

<sup>7</sup> TAVERNIER, L'évaluation en maternelle : guide du maître, Bordas, 1992. Respectivement pages 104 et 59.

dans le milieu scolaire distinguée en différentes sous catégories, selon la fonction associée. Si il doit y avoir une évaluation laquelle choisir ?

## 2. Différents types d'évaluation.

Concevoir l'évaluation en classe, c'est prendre en compte plusieurs paramètres de la situation d'apprentissage qui vont permettre de sélectionner le type d'évaluation le plus approprié. Ainsi, l'évaluation peut être envisagée sous des formes différentes selon le moment d'apprentissage, la visée souhaitée et aussi le point de vue adopté (maître ou élève).

L'évaluation diagnostique est proposée avant un nouvel apprentissage. Charles Hadji dans son ouvrage sur l'évaluation<sup>8</sup> utilise les termes d'évaluation « *prédictive* » ou « *pronostique* » pour parler de ce type d'évaluation. Cette forme d'évaluation a pour but de prélever les représentations des élèves sur une notion, avant qu'elle ne soit enseignée en classe. Ainsi, elle « *décèle des aptitudes*<sup>9</sup> » selon Bernard Maccario. L'enseignant utilisant ce type d'évaluation a préparé une séquence d'apprentissage mais cet « état des lieux » lui permet de savoir quelles sont les connaissances antérieures de ses élèves, leurs représentations. « *L'évaluation diagnostique permet de découvrir les forces et les faiblesses des élèves*<sup>10</sup> ». L'apprentissage proposé plus tard pourra ainsi être adapté au groupe classe, cette évaluation « *entraîne alors des décisions de soutien, de remédiation pour certains élèves ou des décisions d'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves*<sup>11</sup> ». Selon certains auteurs comme R. Tousignant, ce type d'évaluation peut aussi avoir lieu en cours d'apprentissage pour « *suggérer de nouvelles activités susceptibles*

---

<sup>8</sup> HADJI, Charles, L'évaluation démystifiée, ESF, Paris, 1997

<sup>9</sup> MACCARIO, Bernard, Ce que valent nos enfants, Milan Education, Cahors, 1988, p. 80

<sup>10</sup> MEYER, Geneviève, Profession enseignant, évaluer : Pourquoi ? Comment ? , Hachette éducation, 1995, p. 20

<sup>11</sup> MEYER, Geneviève, Profession enseignant, évaluer : Pourquoi ? Comment ? , Hachette éducation, 1995, p. 20

*de remédier aux difficultés rencontrées*<sup>12</sup> », mais il s'agit toujours de prélever de l'information en vue d'adapter son enseignement aux besoins réels du groupe classe et même de chaque élève en particulier. Ce type d'évaluation s'avère donc être un outil pour prendre en compte l'hétérogénéité des élèves et pour y répondre de la façon la plus adaptée.

L'évaluation formative intervient une fois l'apprentissage en cours seulement. C'est une sorte de bilan intermédiaire qui « *soutient le cours, qui est fréquente et immédiate pour permettre à l'élève de remédier à ses erreurs et à ses lacunes [...] Elle constitue l'information dont l'élève et l'enseignant ont besoin pour savoir si les objectifs visés sont atteints et rendent possible la progression pédagogique vers des objectifs plus complexes, [...] elle ne juge pas et ne classe pas, elle compare sa performance à un seuil de réussite fixé à l'avance*<sup>13</sup> ». Cette évaluation met davantage l'accent sur les procédures que sur le résultat. Ce temps d'évaluation est donc à l'origine de réajustement, de régulation des apprentissages. Elle informe le maître du degré de maîtrise atteint par les élèves et permet de découvrir ou et pourquoi un élève rencontre des difficultés d'apprentissage, pour ensuite lui en proposer d'autres. « *L'évaluation formative a pour seul et unique but de reconnaître où et en quoi un élève éprouve une difficulté et de l'en informer [...] Il s'agit d'un feed-back pour l'élève et pour le maître*<sup>14</sup> ». Ce type d'évaluation appelle l'action corrective, pour garantir l'acquisition finale de la ou des compétences visée(s). Elle constitue ainsi un outil pour l'enseignant en le renseignant sur les avancées et les besoins de chacun de ses élèves, pour mesurer son enseignement en cours d'apprentissage ; mais l'évaluation formatrice constitue aussi et surtout un outil, un instrument, pour l'élève car

---

<sup>12</sup> TOUSIGNANT, Robert, Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages, Préfontaine, Québec, 1982

<sup>13</sup> MEYER, Geneviève, Profession enseignant, évaluer : Pourquoi ? Comment ? , Hachette éducation, 1995, p. 20. Commentaires et résumé de la définition apportée par B-S BLOOM dans Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, Bruxelles, Paris, Labor/Nathan, 1979

<sup>14</sup> LANDSHERE, Le dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, PUF, 1969

elle l'aide à « *comprendre ce qui se passe, et à ponctuer ses progrès pour pouvoir être acteur de ses apprentissages* <sup>15</sup> ». C'est en ce sens que nous nous intéresserons particulièrement à ce type d'évaluation, en accord avec les principes de la pédagogie active : plus qu'une façon de mesurer l'efficacité d'un enseignement, d'un système éducatif, l'évaluation est à envisager ici comme un outil au service de l'élève, une façon de le faire participer de manière « active » à ses apprentissages ; « *autoévaluation, elle sert à renseigner l'élève sur ses progrès – et non plus seulement sur ses difficultés* <sup>16</sup> ».

Ensuite, lorsque l'apprentissage se termine, l'enseignant peut le clôturer par une évaluation sommative qui vérifie les acquis des élèves en repérant les réussites et les progrès, mais aussi les échecs. Alors qu'une évaluation formative est effectuée au terme de chaque tâche d'apprentissage pour intervenir immédiatement là où une difficulté se manifeste, l'évaluation sommative revêt le caractère de bilan. C'est l'idée d'une « *totalisation des compétences acquises à la fin d'une période donnée* <sup>17</sup> ». Ce type d'évaluation propose aussi de mesurer l'écart entre l'acquisition de connaissances et l'évaluation diagnostique, pour mettre l'élève dans une perspective de progrès. Cet « état des lieux final » est un outil pour l'enseignant seulement, afin de mettre en place des remédiations pour certains enfants en leur proposant de nouvelles situations. « *Les buts de l'évaluation sommative sont reliés au classement, à la certification ou à l'attestation du progrès de chaque élève. Elle établit le degré auquel les objectifs ont été atteints, soit en comparant les élèves les uns aux autres (interprétation normative), soit en comparant les performances manifestées par chacun aux performances attendues (interprétation critériée). Tandis que l'évaluation formative se réalise à la fin de chaque unité*

---

<sup>15</sup> MEYER, Geneviève, Profession enseignant, évaluer : Pourquoi ? Comment ? , Hachette éducation, 1995, p. 31

<sup>16</sup> Idem p. 23

<sup>17</sup> MACCARIO, Bernard, Ce que valent nos enfants, Milan Education, Cahors, 1988, p. 83

*d'apprentissage, l'évaluation sommative regroupe plusieurs unités*<sup>18</sup> ». L'évaluation sommative se traduit par un score, par compte ou décompte de points selon les règles fixées. En d'autre terme, ce type d'évaluation a pour fonction de vérifier des acquis, en comparant ce qui est observé par l'enseignant à une norme extérieure attendue, à un référent. Elle introduit aussi la notion d'échec si ces objectifs ne sont pas acquis, et nous le verrons en troisième partie, la relation à l'échec est un facteur déterminant dans la réussite scolaire.

Enfin, L'évaluation normative est mise en place en fin de période ou de trimestre. Elle révèle une performance et situe l'élève par rapport aux autres. Il est question de cette évaluation lorsque l'on situe un élève par rapport à la moyenne de la classe. C'est le cas des évaluations nationales ou encore de Socle Commun de compétences qui donne une norme à atteindre. Ce type d'évaluation renvoie à un regard familial mais aussi social : l'évaluation a pour but d'être communiquée, elle n'a pas de fonction pédagogique. Aucune remédiation n'est proposée après ce type d'évaluation, c'est seulement le reflet d'un niveau par rapport à une norme définie à un moment donné d'un enseignement, qui se cristallise en général au moyen d'une note. Il en est de même pour l'évaluation certificative qui renvoie cette fois à un examen tel que le brevet ou le baccalauréat, attestés par un diplôme.

Ainsi, nous retiendrons qu'il existe différents types d'évaluation, différentes « *fonctions de l'évaluation* » pour emprunter le terme à Linda Allal<sup>19</sup> qui pourront servir à caractériser les outils d'évaluation analysés plus tard. Ces fonctions ont leur importance car elles sont très singulières et absolument liées à une pédagogie choisie. « *La forme d'évaluation est aussi importante que le contenu sur lequel elle porte. Il convient de*

---

<sup>18</sup> MEYER, Geneviève, Profession enseignant, évaluer : Pourquoi ? Comment ? , Hachette éducation, 1995, p. 20. Commentaires et résumé de la définition apportée par B-S BLOOM dans *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Bruxelles, Paris, Labor/Nathan, 1979

<sup>19</sup> ALLAL, Linda, HUBERMAN, Michel Assurer la réussite des apprentissages scolaires, Delachaux-Niestlé, 1993.

*rechercher des outils d'évaluation dont l'ouverture corresponde à la complexité des objectifs poursuivis, sous peine de ne pas évaluer les capacités recherchées. L'application de ce principe améliore considérablement la validité de l'évaluation, en évitant de cumuler les variables*<sup>20</sup> », et nous verrons à ce propos dans la suite de cet ouvrage, en troisième partie particulièrement, qu'il existe de nombreuses variables dont il faut se prémunir pour que l'évaluation reste un outil pédagogique. Il apparaît déjà que dans nombre d'évaluations proposées ici, c'est avant tout un outil pour l'enseignant seulement, pour ne pas dire un « pouvoir ». En effet, sauf pour l'évaluation dite formative, toutes les formes d'évaluation proposent à l'enseignant de mesurer la valeur de son enseignement pour éventuellement le modifier ou pour le communiquer aux parents mais il n'est pas souvent question de l'élève, comment alors l'évaluation peut-elle devenir un objet de liberté ?

Après ces essais de définitions se pose une nouvelle question : que peut-on évaluer, au moins dans le milieu scolaire ? Puisque la forme de l'évaluation est aussi importante que son contenu, comment lier les deux pour rendre l'évaluation efficace dans un enseignement ?

### 3. Que peut-on évaluer ?

Selon Robert Tousignant, « *il existe une différence entre produit d'apprentissage et apprentissage, le produit étant la partie visible, observable directement, d'un apprentissage qui reste invisible*<sup>21</sup> ». En conséquence, les objets mesurés par l'évaluation normative seront les produits choisis arbitrairement par l'enseignant, ou par l'équipe enseignante du cycle, comme significatifs d'un apprentissage au programme, comme traduction d'une compétence inscrite aux instructions officielles.

---

<sup>20</sup> ABERNOT, Yvan, Les méthodes d'évaluation scolaire : techniques actuelles et innovations, Bordas, Paris, 1988, p. 99

<sup>21</sup> TOUSIGNANT, Robert, Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages, Préfontaine, Québec, 1982, p. 45

Les objets de l'évaluation normative sont ainsi des objets dits « *visibles*<sup>22</sup> », ils sont la traduction des compétences inscrites au programme officiel. Les acteurs de ce type d'évaluation sont l'enseignant qui évalue proprement dit et/ou les élèves qui se soumettent à cette évaluation. Les outils sont soit « relatifs », la norme est alors la moyenne des performances manifestées par l'ensemble des élèves (ce sont des notes ou des lettres), soit binaires : la norme est dans ce cas la performance attendue (oui/non, +/- ou 1/0). Le but premier de cette évaluation est, pour l'enseignant, de contrôler si l'apprentissage donné a été assimilé par les élèves, s'il s'est transformé en compétences et savoir-faire ; autrement dit, si l'élève est capable de reproduire la compétence dictée par les instructions officielles dans une situation donnée. Dans ce cadre, toutes les productions d'élèves, pour autant que leurs objectifs aient été clairement définis au préalable, peuvent être évaluées par l'enseignant.

En revanche, les objets de l'évaluation formative correspondent aux processus de production des produits, « *c'est-à-dire aux moyens cognitifs utilisés par l'élève lors de la mise en œuvre de sa compétence*<sup>23</sup> ». Les acteurs sont cette fois les élèves seulement tandis que les outils sont tous les éléments, issus des théories de l'apprentissage, qui permettent à l'enseignant de susciter, stimuler, développer les processus cognitifs de l'élève. « *L'évaluation formatrice consiste fondamentalement à diviser une tâche, un cours, une matière...en unités et à déterminer pour chaque unité dans quelle mesure un élève est maître de la difficulté*<sup>24</sup> ». Ici, les instructions officielles énoncées par les programmes ne renseignent en rien sur les critères d'évaluation, il s'agit plutôt de trouver une définition à l'acte d'apprendre. « *Puisque l'évaluation formative devient celle qui aide l'élève à apprendre, elle sera pertinente dans la mesure où elle intégrera un nombre*

---

<sup>22</sup> MEYER, Geneviève, Profession enseignant, évaluer : Pourquoi ? Comment ? , Hachette éducation, 1995, p. 33

<sup>23</sup> MEYER, Geneviève, Profession enseignant, évaluer : Pourquoi ? Comment ? , Hachette éducation, 1995, p. 33

<sup>24</sup> LANDSHERE, Le dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, PUF, 1969

*optimal de théories de l'apprentissage*<sup>25</sup> ». Pour résumer et avoir une vue d'ensemble sur ces deux types d'évaluation, leur fonction et leurs objets, consulter annexe numéro 1 page 87 de cet ouvrage.

Cependant, même s'il existe de nombreux courants et théories sur l'apprentissage, nous verrons que tous ne se prêtent pas à l'évaluation formatrice. Voici quelques unes des théories qui ont marquées les études sur l'acte d'apprendre et la pédagogie :

Une conception de l'apprentissage innée : selon cette théorie, chaque individu aurait des prédispositions aux apprentissages. Les connaissances correspondraient à une sorte d'hérédité des savoirs qui arriveraient à maturation petit à petit. Il est ici difficile de décomposer l'acte d'apprendre en unités ou d'aider l'élève à participer aux processus puisqu'il est ici passif, tributaire du temps et de son « capital de connaissances ».

La méthode transmissive : L'élève « imprime » dans sa tête le savoir qui lui est communiqué par l'enseignant. L'enseignant est le seul détenteur des savoirs et les transmet à l'élève, tels quels. Mais laisse-t-il place à la réflexion ? L'élève est-il capable de réinvestir ces savoirs ? Adopter une méthode transmissive ne rend pas l'élève acteur de ses apprentissages et ne prend pas en compte ses représentations mentales. Cela prend la forme d'un cours magistral, d'un monologue.

Le behaviourisme : Ce courant est développé par le psychologue Watson, aux Etats-Unis, au début du XXème siècle. Il envisage l'acte d'apprendre comme la réponse à un stimulus. Apprendre, c'est changer de comportement en réaction aux modifications de l'environnement. Afin d'assurer l'acquisition de savoirs et savoir-faire, l'enseignant décompose une notion en objectifs. Le guidage de l'élève dans ses apprentissages est donc très fort. Aussi, le behaviourisme s'axe essentiellement sur les résultats, les performances à partir d'outils tels que le contrôle ou la grille d'observation. Cette pratique met l'enfant en action, mais s'il est actif est-il véritablement acteur ? C'est l'enseignant qui donne à l'élève les moyens de

---

<sup>25</sup> MEYER, Geneviève, Profession enseignant, évaluer : Pourquoi ? Comment ? , Hachette éducation, 1995, p. 31

réussir puisqu'il le guide et pense les étapes d'apprentissage. Cependant, ces automatismes développés permettent-ils à l'élève de toujours mettre du sens sur ce qu'il fait ? Son autonomie n'est-elle pas trop limitée ? Et sera-t-il capable d'adapter ses savoirs appris dans d'autres situations, dans un autre milieu ?

Le socioconstructivisme : Il s'agit d'un courant né des recherches en psychologie et pédagogie de Piaget, Vygotsky, Astolfi ou encore Develay. Les nouveaux travaux en psychologie déplacent le centre d'attention du « triangle pédagogique <sup>26</sup> » mettant de plus en plus l'élève au centre des apprentissages. L'enfant apprend à partir des contradictions apportées par le milieu dans lequel il vit, parce qu'il se trouve dans une situation qui lui pose un problème et parce qu'il est en interaction avec d'autres enfants (conflit-sociocognitif). Cet aspect social est initié par Vygotsky comme étant un élément logique et indispensable. Nous avons besoin des autres pour apprendre. Face à une situation problème, l'élève prend conscience que sa conception de départ ne suffit pas. Il est donc face à un obstacle. Pour le franchir, il doit donc acquérir de nouvelles connaissances. Le rôle de l'enseignant est donc de proposer des situations qui permettent de s'approcher au plus près de la zone proximale de développement dont parle Vygotsky. Il s'agit de l'écart entre ce que l'élève est capable de faire avec l'aide de l'adulte et qu'il saura faire une fois seul. Dans cette optique, l'erreur devient donc légitime. Elle est prise en compte et devient un moteur pour apprendre. La tendance est à utiliser au maximum ce type d'enseignement en classe car il intègre les représentations des élèves et permet de cibler plus rapidement les besoins de chacun, donc de différencier de manière efficace. L'utilisation de ces principes dans un enseignement favorise largement l'utilisation d'une évaluation formative.

---

<sup>26</sup> Principe développé par Jean Houssaye : Le triangle pédagogique représente trois sommets ou pôles : le savoir, l'enseignant et l'apprenant. Il modélise les éléments fondamentaux en relation dans l'acte d'enseigner, donnant ainsi une image de la complexité de cette situation. Pour cette raison, les auteurs parlent aussi à son sujet de système didactique ou de triangle didactique. Du point de vue scolaire, on parle de "savoir, maître et élève". HOUSSAYE, Jean, *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Peter Lang, Berne, 1988.

Le cognitivisme : cette théorie prend en compte les facteurs d'apprentissages internes. Il s'agit d'une pédagogie de l'autonomie inspirée par les travaux de Montessori et Freinet pour ne citer que les plus connus. Dans cette pratique, l'enseignant cherche à comprendre le processus cognitif utilisé par l'élève dans une tâche. C'est sur cette théorie que s'axera la suite de cet écrit. Le cognitivisme est le mouvement de référence sur lequel s'appuie la pédagogie employée dans les écoles associatives calandretas : la pédagogie institutionnelle.

Après ce tour d'horizon des différentes formes d'évaluation et des mouvements desquels elles sont issues, il serait intéressant de considérer le statut de l'évaluation en France et en Europe afin de mieux comprendre quelles sont les possibilités offertes aux enseignants désireux d'évaluer leurs élèves. Et plus que de parler de « désir d'évaluation », il semble nécessaire de considérer quelles sont les directives aujourd'hui en matière d'évaluation, autrement dit, comment se positionnent les instructions officielles ?

## ***B. L'évaluation en France aujourd'hui.***

Avant d'analyser « l'état des lieux » de ce qu'est l'évaluation en France aujourd'hui, il nous semble intéressant de prendre connaissance de la façon dont l'évaluation scolaire a progressé au cours de l'histoire. Ainsi une première partie sera consacrée à dresser un bref historique de l'évaluation scolaire, depuis le XVI<sup>ème</sup> siècle jusqu'à nos jours. Il est inspiré de l'œuvre de Geneviève Meyer<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> MEYER, Geneviève, Profession enseignant, évaluer : Pourquoi ? Comment ? , Hachette éducation, 1995, p. 13 à 15.

## 1. Petit historique de l'évaluation.

Jusqu'à Napoléon 1<sup>er</sup>, la question de l'évaluation ne se posait pas. Charges et fonctions étant héréditaires, aucun examen ou concours ne sanctionnait les compétences de chacun à exercer tel ou tel métier. Au XVI<sup>ème</sup> siècle, apparaît un système de classement à travers l'enseignement des Jésuites. En effet, les élèves se voyaient classés selon des appréciations « meilleur, bon, moyen, douteux, autorisé à rester à l'école, prié de se retirer ». Cette méthode mettait évidemment les élèves en concurrence. Entre compétition et émulation, l'école sélectionnait et attribuait un rang. En abolissant les privilèges, la Révolution introduit le souci de voir la justice garantie aux examens. Cependant, très vite, ces derniers devaient faire face non seulement au problème de l'instauration d'une plus grande justice entre les hommes mais également à celui d'une plus grande justesse. En effet, en 1805, F. Lacroix les accusait déjà d'incapacité à mesurer ce pourquoi ils étaient faits : « *c'est à tort qu'on emploie un examen oral et par cœur, pour s'assurer de la capacité des jeunes gens qui se livrent à l'étude des sciences*<sup>28</sup> ».

Au XIX<sup>ème</sup> siècle, nous assistons, sous l'école de la République, non plus à un classement par rang mais à des appréciations chiffrées de 0 à 20 (dès 1890). Mais dans les années 1920-1930 déjà, la note se voit contestée. Les travaux de H. Pieron ont montré la subjectivité de la note et le danger des appréciations, arbitraires d'un examinateur à l'autre. Il propose des études plus « fiables » et introduit ainsi l'étude scientifique des examens : la docimologie. Cette analyse critique des examens prend un statut scientifique en France et s'érige en science. A partir de cette époque, les docimologues vont prescrire des moyens permettant de perfectionner les actes de l'évaluation dans deux directions : d'une part la mise au point d'outils de mesure ayant pour effet de réduire les variations entre les notes données par les examinateurs et d'autre part, la prise en compte des relations entre actes de formation et actes d'évaluation, plus précisément la détermination d'objets d'évaluation fiables et valides.

---

<sup>28</sup> PIERON, Henri, Examens et docimologie, Paris, PUF, 1969

Dans les années 1960-1970, la conception de l'apprentissage évolue grâce aux travaux de Piaget. Il en ressort principalement que le rôle de l'enseignant est de remettre en cause les conceptions initiales de l'enfant pour qu'il puisse progresser dans ses apprentissages. En 1967, aux Etats-Unis, Michel SCRIVEN distingue l'évaluation formative qui s'attache aux procédures plutôt qu'au résultat de l'évaluation sommative. En 1968, le terme « contrôle » est contesté. Un nouveau terme voit le jour désormais, celui d'« évaluation ». *« Contrôler, c'est comparer. C'est une vérification entre un objectif et un résultat. Ceci implique une perspective de performance. Evaluer à l'inverse, propose, aide, conforte, régule les apprentissages et les compétences<sup>29</sup> ».*

C'est depuis 1980 qu'une véritable culture de l'évaluation se met en place dans les ouvrages de littérature pédagogique et les publications officielles. Les préoccupations d'évaluation ont engendré le passage d'une évaluation traditionnelle à dominante sommative et normative vers une évaluation dynamique axée sur les compétences, les objectifs débouchant alors sur une régulation, une pédagogie différenciée. En 1985, les Instructions Officielles posent pour la première fois le problème de l'évaluation. Il s'agit désormais d'une pratique pédagogique : *« Afin que l'éducation physique et sportive soit un facteur de réussite, le maître est attentif aux différences motrices, physiologiques, intellectuelles, psychologiques et affectives des élèves. Il comprend la nécessité d'une pédagogie différenciée. L'évaluation des progrès individuels et collectifs passe par l'élaboration de grilles de repères, et par la constitution d'un dossier : celui-ci sert de bilan et accompagne l'élève durant toute sa scolarité. A la fin du cours moyen, l'élève a la capacité de contrôler et d'identifier ses progrès<sup>30</sup> ».*

En 1989, la loi d'orientation de l'école demande une évaluation cohérente et positive pour proposer un cursus personnalisé aux élèves.

---

<sup>29</sup> ARDOINEAU, Jacques, L'intrication du contrôle et de l'évaluation, Revue Education, n°12, 1997, p. 19

<sup>30</sup> Ministère de l'Education Nationale, horaires, programmes et instructions à l'école élémentaire, Arrêté du 15 mai 1985, p. 26.

Cette circulaire officialise l'évolution franche du système éducatif et demande aux enseignants de pratiquer une pédagogie différenciée en respectant le rythme de chacun, puis d'élaborer un projet en équipe et de pratiquer diverses évaluations. *«L'évaluation des connaissances et des compétences de l'élève est nécessaire pour qu'il construise son orientation ; elle fait partie de la formation. Cette évaluation doit être aussi continue que possible. Les modalités d'attribution des diplômes combinent l'évaluation en cours de formation et des examens terminaux<sup>31</sup>»*.

L'histoire montre ainsi un déplacement des représentations et une inclusion de l'évaluation dans les instructions officielles. L'évaluation fait désormais officiellement partie du système éducatif Français et pourtant les textes y faisant directement référence sont encore rares. Aujourd'hui, des dispositifs d'évaluation sont devenus obligatoires et imposent à tous les enseignants une pratique commune d'évaluation. Quelles sont alors les directives à suivre aujourd'hui en matière d'évaluation dans l'enseignement primaire ? Quels choix pédagogiques s'offrent aux enseignants ?

## **2. Regard sur les Instructions Officielles : les évaluations nationales.**

Les textes officiels évoquant directement la question de l'évaluation sont souvent rares et méconnus, il s'agit plutôt d'outils imposés par le système sans pour autant en expliquer le principe pédagogique. Nous l'avons vu, la loi d'orientation de 1989 a officialisé la notion d'évaluation sans faire référence à la notation mais plutôt en préconisant l'usage de « grille de repères constituant un dossier », l'évaluation par livrets de compétences était-elle déjà en marche ?

C'est ainsi que depuis 1989, une « culture de l'évaluation » a tenté de s'imposer doucement à travers la littérature pédagogique et les publications officielles : C'est à cette date que les premières évaluations nationales apparaissent, celles réalisées au début du CE2 et à l'entrée en classe de sixième, il s'agit donc d'évaluations de type diagnostiques.

---

<sup>31</sup> Ministère Education Nationale, Loi d'orientation sur l'éducation, 1989, p. 18

« *L'apprentissage de la lecture devra être poursuivi de façon continue, sous des formes variées et adaptées, de l'école maternelle au cycle d'observation. Cette acquisition fondamentale fera l'objet d'une évaluation auprès de tous les élèves entrant en cours élémentaire deuxième année et en sixième ; elle sera suivie d'actions de soutien ou de reprises d'apprentissage dans chaque école et chaque établissement scolaire* <sup>32</sup> ».

Ensuite, en 2001, paraît le Bulletin Officiel « Évaluation et aide aux apprentissages en grande section de maternelle et en cours préparatoire : identification des compétences et repérage des difficultés des élèves <sup>33</sup> » qui propose aux enseignants « *des premiers outils d'évaluation et d'aide aux apprentissages à l'entrée de la grande section de maternelle et à l'entrée du cours préparatoire dans différents domaines. Une évaluation systématique, c'est-à-dire pour tous les élèves, de compétences installées, de savoirs et savoir faire en cours d'acquisition et un repérage de difficultés [...]. L'objectif est d'aider les enseignants à faire le point en début d'année scolaire sur des compétences et des difficultés de leurs élèves afin de concevoir la programmation des activités pour leur classe en prenant en compte les acquis et les besoins de chacun. Cette démarche est une composante de toute action d'enseignement, un souci permanent du maître* ». L'évaluation entre désormais dans l'univers de la maternelle.

Puis en avril 2005 est mis en place par l'Education Nationale de Socle Commun de connaissances et de compétences qui « *présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Il constitue l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen* <sup>34</sup> » ; et ce désir l'uniformisation de l'enseignement sera, nous le verrons, à l'origine de bouleversements futurs concernant l'évaluation. Toutefois, la pratique de l'évaluation diagnostique sera une nouvelle fois encouragée la même année par le Bulletin Officiel du numéro 25 du 30 juin

---

<sup>32</sup> Ministère Education Nationale, Loi d'orientation sur l'éducation, 1989, p. 18

<sup>33</sup> <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo010830/MENK0101686C.htm>

<sup>34</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>

2005 avec le Dispositif national d'évaluation diagnostique<sup>35</sup>. De plus, la même année, sont mises en place les évaluations nationales réalisées en CE1, encore une fois de nature diagnostique : « *Cette évaluation a été conçue pour permettre de cerner, au cours du premier trimestre, la nature des graves difficultés que peuvent rencontrer les élèves de CE1 dans les domaines de la lecture, de l'écriture et de quelques automatismes de calcul, et de déterminer les modalités de réponses pertinentes à apporter à ces difficultés : prise en charge au sein de la classe complétée, si besoin, par des interventions, plus ou moins substantielles, des membres des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) ou de professionnels extérieurs à l'école. Contrairement aux évaluations à l'entrée du CE2 et de la 6ème, ce dispositif n'a pas pour objectif de repérer des points forts et des points faibles de chaque élève. Il ne vise pas non plus à dresser un bilan de la maîtrise des compétences en début de CE1. Placé au cours du premier trimestre de l'année de CE1, il n'est évidemment pas destiné à justifier une éventuelle décision de redoublement de cette classe* <sup>36</sup> ».

Avec la mise en place du Socle commun de compétences, apparaît la notion d'acquis, dits « indispensables pour réussir sa scolarité ». Aussi, il est justifié comme utile d'évaluer les élèves en fin de scolarité, en fin de cycle plus particulièrement pour valider ou non ces compétences, répertoriées à l'aide de « livrets d'évaluation ». Ces livrets vont être découpés selon les cycles d'apprentissages, incluant l'enseignement secondaire. Ainsi, il existe trois paliers pour l'obtention du Socle commun de connaissances et de compétences, nécessaire depuis 2011 pour obtenir ensuite le diplôme national du brevet : le palier 1, jusqu'en CE1, le palier 2, jusqu'en CM2 et le palier 3, au collège. Dans le cadre de l'application de cette nouvelle mesure qui consiste à « évaluer les acquis des élèves de l'école primaire » sont mises en place en 2008 les évaluations nationales, cette fois réalisées à la fin du CE1 et du CM2. Elles se présentent toujours comme étant utiles pour « établir un diagnostic des connaissances des

---

<sup>35</sup> Tous les officiels diffusés par l'Education Nationale depuis 1968 sont consultables sur le site <http://www.formapex.com>

<sup>36</sup> <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/25/MENK0501204C.htm>

élèves » mais du fait qu'elles soient placées en fin d'année scolaire, nous pouvons nous demander si elles ne sont pas, plutôt, des évaluations à caractère sommatif. « *Les évaluations nationales de CE1 et CM2 permettront une évaluation régulière des acquis et du niveau des élèves ; elles contribueront à la validation des paliers intermédiaires de maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences* <sup>37</sup> ». Il est en effet difficile d'utiliser des évaluations de fin d'année pour se rendre compte des lacunes de ses élèves et pour proposer un enseignement différencié.

Par ailleurs, le Ministère de l'Education Nationale déclarait que ces évaluations doivent permettre de cibler les difficultés de chaque élève et de mettre en place un projet personnalisé correspondant à ses besoins. Or, bon nombre d'enseignants affirment n'avoir nul besoin de cet outil pour connaître et repérer des difficultés qu'ils savent déceler tout au long de l'année. Quant à analyser la nature exacte de ces difficultés, il semble impossible de le faire avec un système de correction aussi simpliste que "juste ou faux" de s'en faire une idée précise. Les professionnels de l'éducation utilisent pour la plupart des outils d'analyse personnels bien plus fins.

De plus, outre ces évaluations nationales, obligatoires en CE1 et CM2 on peut lire depuis 2008, date de mise en place du livret personnel de compétences, « *dès l'école maternelle, les élèves acquièrent des connaissances et des compétences qui servent d'appui aux enseignements de l'école élémentaire. C'est pourquoi, un bilan des acquisitions de l'école maternelle, réalisé en référence aux programmes, est effectué en fin de grande section et joint au livret scolaire* <sup>38</sup> ». On trouve également depuis 2010 sur le site Eduscol, portail national d'informations et de ressources proposé par le ministère de l'Education Nationale pour les professionnels de l'éducation, le dossier « Aide à l'évaluation des acquis en fin d'école maternelle » qui propose « *un ensemble d'activités pour les aider à évaluer les acquis des élèves* ».

---

<sup>37</sup> Ministère Education Nationale, Bulletin Officiel n°3, Numéro Hors Série, scéren, 19 juin 2008

<sup>38</sup> Ministère de l'Education Nationale, Bulletin officiel n° 45 du 27 novembre 2008

Les livrets de compétences personnels proposent ainsi de couvrir l'ensemble des compétences à acquérir pendant l'enseignement obligatoire, pour attester de la maîtrise du dit socle commun de compétence. Ils sont au nombre de trois, regroupés en « paliers » : fin de CE1, fin de CM2 et fin collège ; ils correspondent donc au période d'évaluation nationale mais peuvent être remplis tout au long de l'année, selon des acquisitions des élèves, ce qui soumet l'enseignant à une sorte d'évaluation constante. L'analyse critique de l'évaluation grâce au livret est réservée à la troisième partie de cet ouvrage, partie consacrée à une réflexion sur la légitimité de l'évaluation en maternelle et plus généralement dans le milieu scolaire.

Notons cependant que les derniers changements de gouvernement promettent de nouvelles décisions visant à alléger ce dispositif et les systèmes d'évaluation jugés trop compliqués. C'est ainsi que Vincent Peillon, ministre de l'éducation depuis la mise en place du nouveau gouvernement déclarait « *nous devons transformer le livret d'évaluation et transformer son évaluation – la concertation se penche sur ce sujet. A titre transitoire, j'ai demandé pour cette année que l'on prépare un livret de connaissances et de compétences largement simplifié, qui ne soit pas un casse-tête stérile pour les professeurs* », une nouvelle conception de l'évaluation serait-elle en marche ?

Pour résumer et se recentrer sur les pratiques actuelles, les écoliers Français sont aujourd'hui évalués en fin de grande section, en fin de CE1 et en fin de CM2 avec les évaluations nationales et il est conseillé aux enseignants de pratiquer des évaluations en début d'année de CP et de CE2 pour organiser leurs apprentissages et d'évaluer les élèves de grande section de maternelle. Il semble donc qu'il reste peu d'années de primaire sans que l'évaluation n'occupe pas une place déterminante, sans compter les livrets d'évaluation qui renseignent toutes les acquisitions des élèves, durant toute leur scolarité obligatoire. A ce titre, une compétence apparaît dans le socle commun: s'évaluer. De plus, même si ces évaluations par compétences restent un progrès puisque reposant sur le renseignement des réussites, des savoirs et des savoirs faire des élèves seulement, il semble que la note, héritage de l'école de l'IIIème République, soit encore

le système d'évaluation le plus utilisé en France dans le primaire et surtout à partir du secondaire.

Ainsi, si en France on a assisté à l'établissement d'une véritable culture de l'évaluation, dans le système scolaire mais aussi dans la vie en général, qu'en est-il chez nos voisins Européens ? Existe-il d'autres moyens de mesure des acquis des élèves ?

### 3. L'évaluation en Europe.

Puisqu'il est question d'évaluation dans cet écrit et que nous ne pouvons pas analyser les systèmes éducatifs des vingt-sept pays membres de l'Union Européenne, nous exposerons les modèles d'évaluation de quelques pays qui ont participé à l'évaluation PISA. PISA est une enquête menée tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans dans les 34 pays membres de l'OCDE<sup>39</sup> et dans de nombreux pays partenaires. Elle évalue l'acquisition de savoirs et savoir-faire essentiels à la vie quotidienne au terme de la scolarité obligatoire. Les tests portent sur la lecture, la culture mathématique et la culture scientifique et se présentent sous la forme d'un questionnaire de fond. (cf. annexe n°2 page 88 pour prendre connaissance de ce classement). Ainsi, les systèmes d'évaluation présentés sont ceux de la Finlande, de l'Angleterre et de l'Allemagne ; ils seront les représentants de trois systèmes éducatifs différents, respectivement le modèle scandinave (Suède, Danemark, Finlande, Norvège, Islande), le modèle Anglo-saxon (Angleterre, Ecosse, Pays de Galles, Irlande) et le modèle germanique (Allemagne, Autriche, Suisse, Pays-Bas, Luxembourg, Belgique). Le quatrième et dernier système éducatif existant dans l'Europe est le modèle dit méditerranéen regroupant la France, l'Italie, l'Espagne, la Grèce et le Portugal ; il ne sera pas développé ici le système éducatif de la

---

<sup>39</sup> L'Organisation de Coopération et de Développement Economiques est une organisation internationale d'études économiques, dont les pays membres – des pays développés pour la plupart - ont en commun un système de gouvernement démocratique et une économie de marché. Elle joue essentiellement un rôle d'assemblée consultative. En 2010, l'OCDE compte 34 pays membres, regroupe plusieurs centaines d'experts dans ses centres de recherche à Paris et publie fréquemment des études économiques (analyses, prévisions et recommandations de politique économique) et des statistiques, principalement concernant ses pays membres. La dernière étude parue est Regard sur l'éducation (2011)

France étant développé tout au long de cet ouvrage. Pour avoir une vue d'ensemble sur les différents types de systèmes éducatifs se référer à l'annexe n°3, page 89 de cet écrit.

En Finlande d'abord, premier pays membre de L'Union Européenne au classement PISA, les élèves ne sont absolument pas notés jusqu'à leurs 9 ans. Ce n'est qu'à cet âge qu'ils sont évalués pour la première fois mais de façon non chiffrée. Puis plus rien de nouveau jusqu'à 11 ans. C'est à dire qu'au cours de l'équivalent de toute notre scolarité primaire les élèves ne subissent qu'une seule évaluation. Chacun va ainsi pouvoir progresser à son rythme. *« La Finlande a fait le choix de faire confiance à la curiosité et à la soif naturelle d'apprendre des enfants. Les notes à ce stade ne seraient qu'un obstacle. Cela, bien sûr, n'exclut pas d'informer les familles régulièrement des progrès de leurs enfants : des bulletins sont envoyés deux fois (à Noël et en mai) ; mais les notes chiffrées n'apparaissent que la 6ème année quand les enfants atteignent l'âge de 13 ans<sup>40</sup> »*. Au collège et au lycée, les élèves sont évalués avec des notes chiffrées pouvant aller de 4 à 10. Cette échelle de notes est symptomatique de la volonté de valoriser l'élève: il sait ou ne sait pas ; s'il ne sait pas il obtient 4, note qui implique de devoir recommencer l'apprentissage non accompli. *« On a proscrit le 0 infamant et les notes très basses : quel intérêt de construire une échelle de l'ignorance? En revanche on peut distinguer des niveaux de perfectibilité: une connaissance a pu être acquise sans être poussée à sa perfection: c'est ce que signifient les notes entre 5 et 9<sup>41</sup> »*. Au lycée la même échelle est conservée, en revanche le rythme des évaluations est beaucoup plus soutenu. Ainsi, *« Guidée par ce principe, l'évaluation des élèves perd son caractère compétitif et angoissant et peut devenir au contraire pour eux un moyen stimulant et motivant de se situer dans une progression souple et adaptée à leur rythme »*. Ce système semble avoir fait ses preuves puisque la Finlande reste toujours bien placée quand on essaie de comparer les acquis, les performances scolaires de leurs élèves par rapport à ceux

---

<sup>40</sup> ROBERT, Paul, l'éducation en Finlande, les secrets d'une étonnante réussite, <http://www.meirieu.com/ECHANGES/robertfinlande.pdf>, p 08

<sup>41</sup> Idem

d'autres pays. L'évaluation paraît-elle toujours pertinente et utile si on considère que le pays qui n'en pratique pratiquement pas est le plus performant en Europe ?

Pour suivre, en Angleterre<sup>42</sup> on distingue deux méthodes d'évaluation. La première concerne l'école directement. L'Office for Standards in Education (Ofsted) évalue l'école globalement tous les trois ou quatre ans. Les programmes scolaires créés par l'équipe pédagogique sont un aspect important de cette inspection. La deuxième méthode d'évaluation est l'évaluation nationale de tous les élèves, qui a lieu à la fin du Key Stage 2 (à l'âge de 11 ans) et le résultat de ces évaluations est d'une importance capitale pour la survie d'une école car c'est une façon indirecte de contrôler les écoles et les contenus : les évaluations nationales permettent d'établir un classement des écoles qui orientent le choix des parents et qui participent à l'élaboration de nouveaux programmes. Les écoles sont donc en concurrence par leurs résultats. *« Dans un contexte où l'éducation est gérée par un marché économique libre, La diversité nous mène à une autre valeur anglaise, celle du marché libre. [...] L'élève devient un client et l'école un client qui achète des services, l'académie (local authority) entre en concurrence avec des sociétés pour fournir un service, etc. Nous sommes loin de l'objectif original d'égalité et du droit de chaque élève à suivre les mêmes contenus<sup>43</sup> »*. En parallèle, il est reconnu par les textes que *« les élèves se développent d'une façon individuelle »* et qu'ils n'auront pas tous le même niveau. Il est ainsi recommandé de *« différencier les objectifs pour chaque individu »*. L'importance de l'individu est aussi spécifiée dans les textes de l'évaluation nationale où une expression personnelle de l'élève est souvent demandée. Ainsi, contrairement à la Finlande, l'évaluation occupe une place déterminante en Angleterre, elle est parfois même caractérisée d'« évaluationniste<sup>44</sup> ». Actuellement au cœur

---

<sup>42</sup> Huitième pays européen au classement PISA.

<sup>43</sup> PLANEL, Claire, Un seul monde, une seule école ? Les modèles scolaires à l'épreuve de la mondialisation, le cas de l'Angleterre. Colloque international, 12-14 mars 2009. <http://www.ciep.fr/ries/colloque-2009/docs/Planel-atelier-D-colloque-Revue-CIEP.pdf> , p 2.

<sup>44</sup> Terme emprunté à Pierre FRACKOWIAK, inspecteur de l'éducation Nationale et auteur de l'article l'évaluationniste, le malheur de l'école consultable sur [http://assoreveil.org/evaluer\\_fracko.html](http://assoreveil.org/evaluer_fracko.html)

des critiques, ce système d'évaluation ne semble pas être garant de la réussite des ses élèves : une étude britannique montre même les effets négatifs de l'obsession de la performance pour les apprentissages. Nous en retiendrons que « *se focaliser sur les apprentissages peut améliorer les performances alors que se focaliser sur la performance peut abaisser la performance* <sup>45</sup> ».

En Allemagne enfin, l'enseignement primaire (*Grundschulen*) est dispensé pendant quatre ans seulement. Dans ces d'écoles et à tous les niveaux, les performances des élèves font l'objet d'une évaluation constante au moyen de tests écrits, de l'appréciation de leur participation en classe et de leurs travaux pratiques. Cette évaluation est résumée dans les bulletins semestriels et des bulletins de fin d'année. Pour être acceptés dans la classe supérieure, les élèves doivent répondre à certaines exigences minimales dans les matières qui sont prises en compte pour la décision concernant la promotion. L'évaluation des aptitudes s'effectue selon un système de notation. Le système d'évaluation prévoit des notes de 1 à 6, 1 étant la meilleure note mais souvent, les enfants des premières classes ne sont pas notés. Au lycée (*Gymnasium* pour les 11-18/19 ans), ce système de notation à point est sur 15 cette fois. L'orientation future des élèves, le choix du type d'école d'enseignement secondaire où les élèves resteront au moins jusqu'à la fin de leur scolarité obligatoire à temps plein est généralement décidé en fonction de ce que recommande la *Grundschule*, après une information approfondie des parents. Les enseignements dispensés et la réussite précoce sont donc des facteurs déterminants pour l'orientation future. Ici encore, l'évaluation occupe une place importante dans le système éducatif puisqu'elle est décisive dans le parcours scolaire des élèves. Pour faire le parallèle avec la France, c'est comme si les évaluations nationales de CM2 joueraient un rôle décisionnaire dans le choix du type d'enseignement secondaire et qu'à 11 ans déjà les élèves seraient dirigés vers des voies professionnalisantes

---

<sup>45</sup> Etude de Chris Watkins, de l'Institute of Education de Londres.

différentes. Ainsi, faut-il s'inspirer du modèle germanique en considérant qu'il propose de mettre l'éducation en relation étroite avec les capacités de chacun, en proposant en quelque sorte un parcours sur mesure, ou est-ce qu'il faut au contraire s'en prémunir en considérant qu'il donne à l'évaluation précoce une place trop importante puisque décisive ? Pour apporter des éléments de réponse à cette question, nous tenterons d'analyser les effets d'une évaluation précoce en troisième partie.

Ainsi, même si l'évaluation est tardive comme c'est le cas en Finlande, elle est pratiquée partout en Europe et la notation reste la pratique la plus courante, au moins celle proposée par les dispositifs officiels. Tous les pays montrent donc le désir d'avoir un regard sur l'efficacité de leur système scolaire dès le primaire. La France ne se distingue donc pas vraiment des autres pays en matière d'évaluation dans les enseignements primaire et secondaire. En revanche, la France se singularise par le fait d'intégrer l'école maternelle aux apprentissages fondamentaux : malgré le fait que l'école maternelle soit officiellement non obligatoire, elle est dans notre pays largement incluse dans le parcours scolaire des écoliers, c'est le premier cycle de l'enseignement primaire caractérisé d'ailleurs comme celui des « apprentissages premiers <sup>46</sup> ». A ce titre, l'école maternelle n'échappe pas au désir d'évaluation et c'est ainsi que l'Education Nationale a proposé au cours des différents gouvernements différents outils d'évaluation dits adaptés. Ainsi, quelles sont les pratiques en matière d'évaluation dans les écoles maternelles d'aujourd'hui ?

---

<sup>46</sup> Notons que la grande section se situe entre le cycle 1, celui des apprentissages premiers et le cycle 2 dit le cycle « des apprentissages fondamentaux » (CP-CE1). L'école maternelle n'est pas reconnue obligatoire mais elle semble indispensable aux regards de l'Education Nationale puisque intégrée en partie au cycle des apprentissages fondamentaux. Le troisième et dernier cycle est celui des approfondissements et regroupe les classes de CE2, CM1 et CM2.

### **C. Les outils d'évaluation en maternelle.**

La maternelle est le premier maillon de l'intégration sociale de l'enfant. C'est l'espace de transition entre la famille et l'école, son rôle est de « permettre de vivre une première expérience scolaire réussie ». Loin des salles d'asile<sup>47</sup> dont elle est issue, l'école maternelle est aujourd'hui parfaitement intégrée au cursus scolaire et bénéficie de ses propres programmes officiels définis par le Ministère de l'Education Nationale. Ces programmes sont structurés selon six domaines d'activités: s'approprier le langage, découvrir l'écrit, devenir élève, agir et s'exprimer avec son corps, découvrir le monde et percevoir, sentir, imaginer, créer. Cependant, avec la définition d'un programme officiel viennent se greffer des instructions officielles puis un mode d'évaluation pour en mesurer les acquisitions. L'évaluation est ainsi justifiée en maternelle dans les derniers programmes : *« dès l'école maternelle, les élèves acquièrent les connaissances et des compétences qui servent d'appui aux enseignants de l'école primaire. C'est pourquoi, un bilan des acquisitions de l'école maternelle, réalisé en référence aux programmes, est effectué en fin de Grande Section et joint au livret scolaire<sup>48</sup> ».*

Ainsi, face à cette demande du Ministère, des systèmes d'évaluation dits adaptés à l'école maternelle se sont développés. La partie suivante sera consacrée à en présenter les plus employés et essaiera d'en faire l'analyse critique.

#### **1. Les « bonshommes » d'évaluation.**

La demande d'évaluation en maternelle est apparue bien avant l'apparition des livrets d'évaluation des programmes 2008 : pour bénéficier

---

<sup>47</sup> C'est vers la fin du XVIIIe siècle qu'apparaissent les premières structures de garde et d'instruction répondant aux besoins nés des transformations profondes de la société : « les salles d'asile auront comme première fonction de garder les enfants pour permettre au deux parents d'exercer une activité professionnelle. C'est la loi du 16 juin 1881, proposée et défendue par le Ministre de l'instruction publique Jules Ferry, qui définit « l'école maternelle publique » comme une école gratuite, laïque mais non obligatoire. Pour plus d'information sur l'historique de l'école maternelle, consulter l'annexe n°4 p 92.

<sup>48</sup> Ministère de l'Education Nationale, Bulletin officiel n° 45 du 27 novembre 2008

d'une légitimité apportée par le caractère officiel que peut revêtir l'évaluation, nombreux enseignants de maternelle se sont mis à la recherche d'une évaluation « spécial maternelle ». En effet, outre une référence de plus en plus importante à l'évaluation de la part des instructions officielles, la « montée de l'évaluation » trouve aussi son origine dans l'histoire des écoles maternelles : certains instituteurs, soucieux d'affirmer leur professionnalisme, ont choisi l'évaluation pour donner de la légitimité à leurs préparations et aux apprentissages dispensés. C'était en quelque sorte un moyen de prouver qu'ils réalisaient le même travail que leurs collègues de l'élémentaire, et pour justifier aussi un certain niveau d'exigence aux parents d'élèves. Par ce geste « professionnel », les enseignants de l'école maternelle souhaitent ainsi témoigner de leur regard quotidien sur les productions des élèves et rendre lisibles les appréciations du travail de l'enfant. L'école maternelle devenait ainsi une réplique de la « grande école ». Il était cependant impossible d'utiliser le système de notation connu dans les classes supérieures puisque les élèves concernés ne connaissaient pas encore la suite numérique. Que peut représenter un 6/10 pour un enfant qui ne fait pas encore la différence entre les chiffres et d'autres symboles ? C'est ainsi que l'utilisation des pictogrammes s'est largement diffusée, le plus répandue étant celui des bonshommes du type :



Le principe de fonctionnement est simple : si la consigne est respectée le bonhomme « content » est colorié, si elle ne l'est que partiellement le bonhomme est moyennement content tandis que si elle n'est pas respectée du tout, c'est le « bonhomme pas content » qui est mis en valeur. A première vue ce système d'évaluation simplifié semble être tout à fait adapté à l'école maternelle : il est très représentatif et utilise des symboles simples, presque universels, que même un enfant de petite section peut comprendre et utiliser.

Il convient cependant de s'interroger sur le sens de cet outil et sur les effets qu'il peut produire chez l'enfant. En effet, nous pouvons vite déduire le principe vécu par les élèves : « si je fais bien la fiche, la maîtresse sera

contente de moi, et j'aurai un bonhomme content ». Mais doit-on vraiment donner l'envie d'apprendre aux élèves pour satisfaire les désirs d'un adulte ? L'enjeu est-il de mettre ce dernier de « bonne humeur » ? Sans compter que celle-ci peut être changeante ...Ce regard sur le travail de l'enfant peut ainsi installer une confusion entre la réussite objective d'une tâche scolaire et l'indice de satisfaction du maître. Si c'est un « sourire défait » les élèves peuvent associer l'erreur au mécontentement ou pire, à la déception de la maîtresse à leur rencontre. Nous le savons, le regard du maître sur son élève est important pour son développement, surtout en maternelle, alors que peut-il interpréter si le maître, par l'intermédiaire de ces symboles, montre qu'il n'est pas satisfait de son travail, qu'il est peut être déçu. Mais alors, ce dernier est déçu par quoi, par la tâche réalisée ou par l'élève, l'enfant lui-même ?

Les petits bonshommes souriants ou pas peuvent ainsi donner à l'enfant une vision très « affective » de l'appréciation de son travail et remettre en cause sa confiance en lui-même, l'estime qu'il a de lui sans donner pour autant des pistes pour la réussite. *« Pour l'enfant, ce n'est pas le travail lui-même qui est évalué, mais le degré d'amour qui le relie à l'enseignant par ce biais [...] si je réussis, je fais bien, je suis gentil, on m'aime, et a contrario : si j'échoue, je fais mal, je suis vilain, on m'aime pas. Les plus méritants seront aimés parce que le maître est content : c'est leur personne qui devient un bon ou mauvais élève <sup>49</sup> »*. L'effet Pygmalion est ainsi l'apanage de ce mode d'évaluation : les travaux de Rosenthal et Jacobson<sup>50</sup>, montrent en effet qu'une attitude positive de l'enseignant vis-à-vis de l'élève est en général un élément positif de l'évolution scolaire de

---

<sup>49</sup> ZERBATO-POUDOU, M-T, En maternelle, penser l'évaluation comme un dispositif créateur d'événements, cahiers pédagogiques n°456 - Octobre 2007

<sup>50</sup> Expérience menée en 1968 dans une école publique élémentaire : Rosenthal et Jacobson choisissent au hasard 20% des élèves de l'établissement et déclare à leur professeur que ces élèves sont susceptibles de réaliser des progrès rapides. Quelques mois plus tard, les résultats de la recherche révèlent que ces enfants manifestent effectivement des résultats supérieurs à ceux qui n'ont pas été sélectionnés. Il semble donc que le changement d'attitude des enseignants ait conduit les élèves sélectionnés au hasard à réaliser de véritables progrès qu'ils n'auraient pas faits autrement. Expérience résumée dans Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves, Paris, Casterman, 1971.

celui-ci et à l'inverse, un jugement négatif peut conduire l'élève à ne pas donner le maximum de ce qu'il pourrait faire. Ce principe est bien résumé par d'adage « je pense donc tu es » des mêmes auteurs. D'ailleurs il semble que ce principe ait été pris en compte pas les instances officielles puisqu'on peut lire dans le préambule du Bulletin Officiel 2002 « *plus que jamais, la seule règle est le regard positif porté sur l'enfant, même en extrême difficulté. Les maîtres doivent donc veiller à mettre en valeur les résultats déjà atteints plutôt que les manques, mesurer des évolutions plutôt que des niveaux, en déduire des stratégies pour assurer la réussite de chacun des élèves*<sup>51</sup> ». Cependant, malgré ce conseil, ce mode d'évaluation est encore largement utilisé en maternelle aujourd'hui. Ainsi, pour éviter que les humeurs de l'enseignant soient les références de l'évaluation, un autre outil est utilisé en maternelle. Il est lui aussi de nature pictographique : il s'agit des feux tricolores.

## 2. Les feux tricolores.

Les feux tricolores utilisés en maternelle pour l'évaluation sont empruntés au code de la route (feux de signalisation) : Ils sont constitués de trois couleurs : le vert, le orange et le rouge. Sur le même principe que l'utilisation des bonshommes, c'est l'enseignant qui colorie le feu selon l'exécution de la tâche : un feu vert pour un travail correctement effectué, un feu orange s'il ne l'est que partiellement et un feu rouge si la consigne n'a pas été respectée. Ce nouveau dispositif ne semble pas souffrir de la nature trop affective qui peut être rattachée à celle des bonhommes d'évaluation : les couleurs ne donnent pas d'indice sur la nature des émotions de l'enseignant et leur simplicité permet une utilisation en maternelle. Pourtant, il semble s'il existe là aussi des effets pervers dont il faut se prémunir si l'on choisit d'utiliser ce mode d'évaluation. Encore une fois, je m'interroge sur le sens de cette évaluation, celui qui peut être perçu par l'élève.

---

<sup>51</sup> Ministère de l'Education Nationale, Bulletin officiel n° 1 du 14 février 2002, la réussite de tous, p. 14.

Dans le code de la route, la couleur verte signifie que l'automobiliste peut passer, peut continuer sa route tandis que les deux autres couleurs imposent un arrêt. En est-il de même avec ce type d'évaluation ? Faut-il que l'élève change son allure, son comportement, pour que l'effort fourni « passe » ? Est comment récompenser l'effort d'un élève avec un système de notation à trois degrés ? Par exemple, si un élève qui rend en général des travaux peu soignés fait un effort mais qu'il est toujours en dessous du niveau d'exigence que s'est fixé l'enseignant, récolte-t-il un feu passable ou un sourire ou est-on toujours insatisfait de sa prestation ? Il me semble en effet que le défaut de ces systèmes est que, outre les représentations qu'ils véhiculent, ils ne sont pas assez fins pour s'adapter aux capacités et au rythme de chacun.

De plus, l'introduction d'un système d'évaluation en maternelle basé sur le renseignement ou non de la réussite introduit par la même occasion la possibilité d'une concurrence entre les élèves, qui ne comparent leurs réalisations qu'à la couleur du feu de signalisation ou à l'allure du bonhomme. Les élèves peuvent ainsi rentrer dans une course aux feux verts ou aux bonhommes contents, pour que l'enseignant soient le plus satisfait possible. Aussi, ces appréciations étant visibles sur l'ensemble des travaux (fiches en général), ces systèmes d'évaluation deviennent accessibles aux parents d'élèves souvent soucieux de la réussite de leur enfant et plutôt que de chercher à savoir quelles activités ils ont réalisées, ils s'enquêtent de savoir « combien de sourire ils ont eus ». Et si le maître ou la maîtresse n'a pas souri aujourd'hui, est-ce grave ? Annick Sauvage et Odile Sauvage-Déprez écrivent à ce propos que « *les normes, de plus en plus précises, définies par l'école auxquelles l'enfant est invité à se conformer ont ainsi pour effet de créer de l'inquiétude là où aucune raison relative au bon développement de l'enfant ne peut être retenue. Tout cela est vécu avec une intensité hors de proportion. Et il en va parfois comme s'il s'agissait d'un échec au bac ou à un concours de grande école*<sup>52</sup> ».

---

<sup>52</sup> SAUVAGE, Annick et Odile, *Maternelles sous contrôle: les dangers d'une évaluation précoce*, Syros, Paris, 1998, p 3.

Ainsi, le regard que porte l'enfant sur ses propres productions va dépendre de l'appréciation que leur porte l'enseignant : L'enfant qui se voit attribuer régulièrement un feu rouge ou un bonhomme pas content va mettre en doute ses propres compétences et peut être débordé par un sentiment d'insuffisance qui l'enferme dans la dépendance à l'enseignant ou bien le refus de toute aide. Le problème des variantes affectives de l'apprentissage se pose ici car le désir d'apprendre est en étroite corrélation avec l'estime de soi. L'estime de soi est un puissant facteur de réussite qui pourrait être remis en cause par des seules appréciations négatives, elle peut donc être impliquée dans l'origine même du trouble d'apprentissage.

C'est pour échapper à ces effets pervers de l'évaluation que s'est développée l'évaluation par compétences avec notamment les livrets personnels. Aujourd'hui obligatoire dans l'élémentaire et au collège (depuis 2008), les livrets d'évaluation font depuis peu leur apparition dans les écoles maternelles. Même s'il n'existe pas encore de modèle de livret d'évaluation commun, imposé par notre ministère, certains enseignants et académies ont essayé de « calquer » ce qui était pratiqué chez les plus grands, et l'évaluation par compétences se généralise.

### **3. Les livrets d'évaluation.**

Les livrets d'évaluation en maternelle, comme ceux utilisés au primaire, proposent d'avoir une vue d'ensemble du parcours de l'élève en répertoriant toutes les compétences à acquérir en fin d'apprentissage. L'enseignant renseigne ainsi au fur et à mesure les « items » qui sont acquis ou validés par l'élève. Ce mode d'évaluation est un progrès en la matière puisque cette fois, seule les réussites sont signifiées, il n'y a pas de case, ou de dessins, pour symboliser l'échec. Le livret permet d'évaluer les élèves par compétences et non plus seulement par savoirs. L'enseignant peut remplir le livret personnel grâce à l'observation de ses élèves ou bien en utilisant les « outils d'aide à l'évaluation des acquis des élèves à l'école maternelle » proposé par le Ministre de l'Éducation Nationale en 2010. Les principaux avantages avancés par les défenseurs du livret d'évaluation sont donc qu'ils permettent d'assurer le suivi de la scolarité de l'élève d'une classe à l'autre et de garantir ainsi la continuité lors de l'admission à l'école

élémentaire et même pour toute la scolarité, dans le cadre d'une harmonisation nationale. De plus, avec un vocabulaire commun à tous, il est apparemment facile de se les approprier et les parents peuvent être informés de manière simple et précise du niveau des acquisitions de leur enfant par rapport aux programmations mises en place. C'est donc entre autre pour ces raisons que le livret d'évaluation a séduit des enseignants de la maternelle et de nombreuses circonscriptions académiques en proposent une version adaptée au cycle 1.

Cependant, je me permets encore une fois de m'interroger sur cette pratique d'évaluation qui, il me semble, n'est pas dénuée d'inconvénients. D'abord, il me semble que ce désir « d'harmonisation » des compétences pourrait être facilement rattaché à celui d'une uniformisation des apprentissages, laissant peu de place à l'inventivité des élèves ; « *le livret engage l'activité pédagogique dans une normalisation et l'enfant dans une standardisation. Il définit en effet les critères du bon élève et ce qui est évalué est la capacité de l'enfant à être conforme au modèle*<sup>53</sup> ». De plus, il me semble que la définition de paliers pour l'obtention des compétences définies dans chaque livret impose à l'enseignant un rythme à respecter, tant dans le temps que dans la forme des apprentissages (façon d'ordonner les apprentissages) : « *on s'aperçoit qu'après avoir dit que la fréquence de renseignement du livret était à déterminer par le conseil des maîtres, il est indiqué que livret est conçu pour être renseigné chaque bimestre. [...] Imposer un rythme aussi tendu, c'est réduire toute la pédagogie au bachotage, et focaliser l'attention de l'enseignant sur les réussites et les échecs au détriment des modalités d'acquisition*<sup>54</sup> ». En effet, en maternelle plus que dans les autres cycle, tout est apprentissage : la socialisation, le jeu sont aussi important pour le développement de l'enfant, et peu être même plus, que le fait de connaître la suite numérique. Pourtant, dans les livrets, une hiérarchie des compétences s'opère et

---

<sup>53</sup> SAUVAGE, Annick et Odile, *Maternelles sous contrôle: les dangers d'une évaluation précoce*, SYROS, 1998, Paris, p 28.

<sup>54</sup> SAUVAGE, Annick et Odile, *Maternelles sous contrôle: les dangers d'une évaluation précoce*, SYROS, Paris, 1998, p 36.

l'enseignant qui les utilise s'y réfère pour pouvoir remplir le livret comme il se doit. Enfin, dans les trois types d'évaluation présentés plus haut, c'est l'interaction maître/élève qui prime. Nous sommes donc dans une représentation binaire avec le maître qui juge, évalue d'un côté et avec l'élève évalué de l'autre. Ces outils laissent donc peu de place à l'autoévaluation ou à la co-évaluation entre pairs, alors que cette activité est d'une grande richesse pour les élèves. A ce titre, des enseignants ont essayé d'adapter les livrets d'évaluation pour rendre cette co-évaluation possible (exemple annexe n° 5 page 95) mais elle privilégie toujours l'interaction maître/élève. De plus, sachant que les livrets ont pour objectif d'être transmis aux parents pour rendre compte du niveau réel de leurs enfants, nous pouvons nous demander quelle place est accordée à cette autoévaluation dans le livret scolaire de l'élève.

Ainsi, les outils d'évaluation les plus utilisés, au moins ceux proposés par le ministère de l'Education Nationale, semblent être controversés par des inconvénients parfois lourds de conséquences pour le public évalué. Pourtant en 2011 encore, Luc Chatel, alors ministre de l'éducation Nationale présente le projet Aide à l'évaluation des acquis en fin de maternelle comme un nouvel « outil de repérage des élèves présentant des risques pour les apprentissages à l'usage des enseignants de grande section de maternelle » : Cette évaluation devait se dérouler en trois phases. La première, dite de « repérage » de novembre à décembre où l'instituteur devait passer au crible le comportement de l'enfant, son langage, sa motricité. La deuxième phase, qui correspondrait à peu près au deuxième trimestre, consisterait en un « entraînement progressif avec les enfants repérés « à risques lors de la phase 1 ». Enfin, entre mai et juin, les instituteurs feraient passer une série d'épreuves finales destinées à évaluer le niveau final des écoliers. Au terme de cette évaluation, une mention « rien à signaler », « à risque » ou « à haut risque » serait décernée pour chaque élève. Il était donc prévu d'alourdir encore le poids de l'évaluation en maternelle. Le changement de gouvernement indique toutefois un changement de direction puisque Vincent Peillon déclarait il y a peu vouloir simplifier les livrets d'évaluation.

Evaluer un élève par le biais de ces outils a donc des conséquences, pouvant être déterminante dans l'évolution scolaire de celui-ci. Aussi, des enseignants ont choisit de se tourner vers d'autre moyens d'évaluation, jugés moins « nocifs<sup>55</sup> » pour leurs élèves : les ceintures de couleurs.

---

<sup>55</sup> Terme emprunté à René Laffitte dans Une journée dans une classe coopérative, Matrice, Vigneux, 1997

## **II. Un système d'évaluation utilisé dans les écoles calandretas: les ceintures de couleurs.**

### ***A. Origine des ceintures d'évaluation et principe : les barrettes, l'échelle, le système d'évaluation et les différentes ceintures d'évaluation***

Dans cette partie, l'évaluation en maternelle sera abordée à travers la pédagogie qui est pratiquée dans les écoles calandretas, établissements dans lesquels j'ai choisi d'enseigner. Ainsi, après une brève présentation de ces écoles, de la pédagogie de référence et du fonctionnement général des ceintures d'évaluation, une troisième partie sera consacrée à la présentation d'un outil mis en place dans ma classe cette année : le cahier de ceintures de couleur en maternelle.

Les calandretas sont des écoles associatives qui rentrent dans le cadre de la loi 1901. Elles sont gratuites, laïques et sont sous contrat avec l'Etat, c'est-à-dire qu'elles appartiennent au régime de l'enseignement privé mais qu'elles obéissent aux programmes fixés par le ministère de l'Education Nationale et que certains de enseignants qui y enseignent, ceux qui ont eu le concours national, sont considérés comme fonctionnaires de l'Etat. La première école calandreta fut créée en 1980 et on en compte aujourd'hui cinquante-six dont deux collèges, répartis sur les dix-sept départements du territoire occitan. Ces écoles se caractérisent par une formation interne, de niveau master, où la formation pédagogique tient une place prédominante mais elle se caractérisent aussi pas une pédagogie singulière : outre le fait de pratiquer l'immersion précoce en langue occitane, la pédagogie de référence est une pédagogie dite active, qui à pour but d'accompagner l'enfant vers l'autonomie, le partage et la citoyenneté. Cette pédagogie s'inspire directement des techniques Freinet et de la pédagogie institutionnelle<sup>56</sup>.

---

<sup>56</sup> Pour plus d'information sur le fonctionnement interne des écoles calandretas, se rendre sur le site [calandreta.org](http://calandreta.org) ou consulter l'ouvrage *Calandreta, 30 ans de creacion pedagogica*.

La pédagogie institutionnelle, pensée et mise en place par des pédagogues tel que Fernand Oury se dit « institutionnelle » car elle utilise une certains nombres « d'institutions », c'est à dire d'instances structurées tant dans le temps que dans la forme, autour desquelles s'organisent la classe et les individus qui en font partie. Le « conseil de classa » sera par exemple le lieu et le moment où seront prises les décisions pour le fonctionnement de la classe et où les conflits seront gérés d'une façon collectives. Les enfants ont des métiers dans la classe de façon à ce que la présence de chacun soit indispensable pour l'autre et que chacun ait un rôle; les lois de la classe sont élaborées de façon collective et toute transgression sera sanctionnée, après décision collective, par une amande payée avec la monnaie de la classe... j'aime considérer que la classe est en quelque sorte une micro société qui s'autogère et où tous les participants, y compris l'enseignant, en sont les citoyens<sup>57</sup>. La pédagogie pratiquée en calandreta est aussi dite d'influence Freinet car on y pratique la méthode naturelle de lecture : peu de manuels sont utilisés, voire aucun puisqu'il n'existe pas, de toute façon, de traduction dans la langue enseignée ; et les textes de référence pour l'apprentissage de la lecture sont ceux produits par les élèves eux mêmes : textes libres, articles de journal, comptes rendus de sorties...la production et la création sont ainsi largement sollicitées et les élèves sont, une fois de plus des acteurs actifs de leur enseignement.

Mais aussi, la pédagogie de référence dans les calandretas se différencie par sa façon d'évaluer les élèves. En lien direct avec l'évaluation formative, les écoles calandretas utilisent des ceintures d'évaluation, de différentes couleurs et natures.

### **1. Origine et fonctionnement des ceintures d'évaluation.**

Partant du postulat que chaque individu est différent et apprend à son rythme, la classe homogène apparaît comme une représentation de

---

<sup>57</sup> Pour plus d'information sur la pratique de la pédagogie institutionnelle en classe, lire : LAFFITTE, René, une journée dans une classe coopérative, Matrice, Vigneux, 1986.

l'esprit. Nous ne pouvons pas attendre des élèves qu'ils travaillent tous de la même manière et à la même allure, ainsi, et on ne peut pas les évaluer exactement au même moment sur un même contenu. Pour répondre à cette réalité, la Pédagogie Institutionnelle a choisi d'utiliser des ceintures de couleurs comme cela se fait au judo : Les programmes officiels de l'Éducation Nationale sont en fait partagés en savoirs et en compétences que les élèves devront maîtriser au terme de leur scolarité (ici fin de CM2), et ce en respectant une certaine progression. Ces ensembles de compétences représentent les « barrettes » des ceintures qui symbolisent, comme au judo encore, des « réussites partielles capitalisables <sup>58</sup> ». Une ceinture sera ainsi complètement validée lorsque toutes les barrettes correspondantes à cette couleur auront été jugées comme acquises.

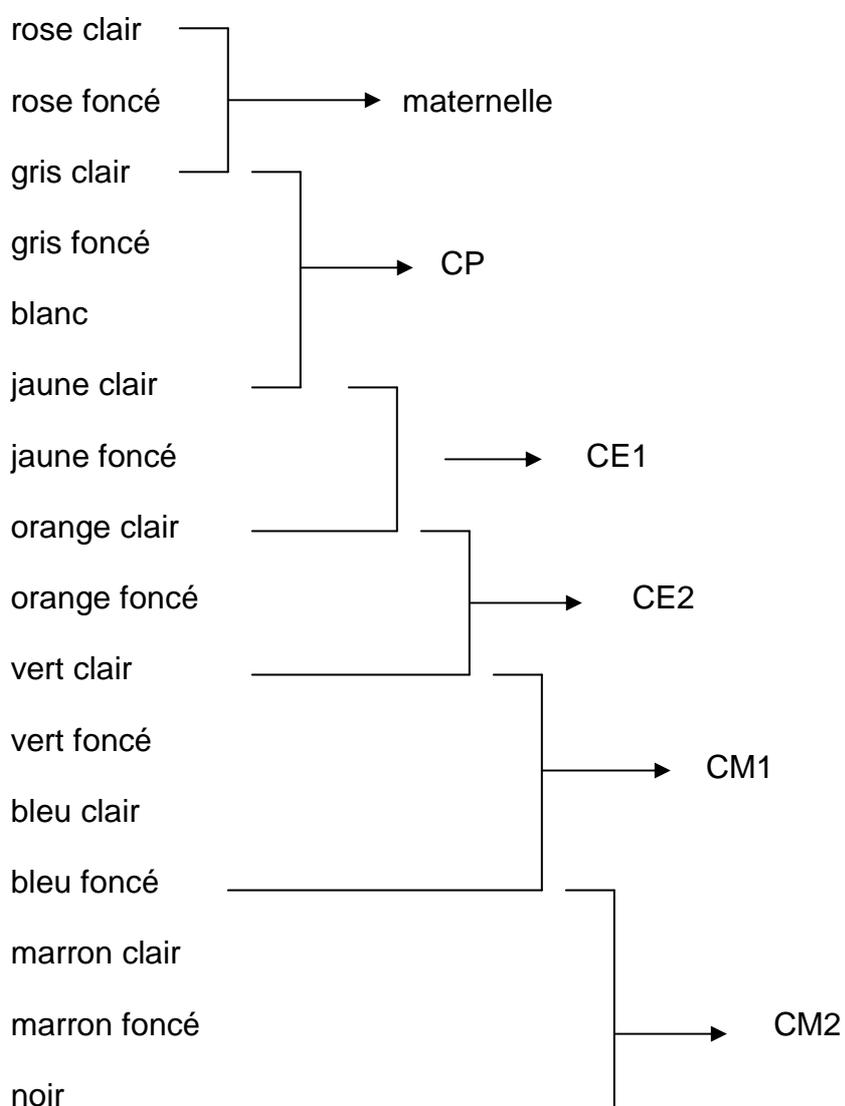
Ainsi, à chaque matière correspond une ceinture et des barrettes qui y sont liées, qui la constitue. Pour l'enseignement en maternelle d'abord, il y a par exemple les ceintures de graphisme et de lecture dans la partie « découvrir l'écrit », la ceinture « découvrir le monde », ou encore celle de « agir en s'exprimer avec son corps » ; pour l'enseignement primaire ensuite on distingue alors les ceintures de « nombres et calculs, géométrie, grandeurs et mesures, organisation et gestion des données » dans le cadre général des mathématiques, et les ceintures de « graphisme, écriture, lecture, langage oral, et littérature pour les autres enseignements. L'évaluation des compétences à travers les ceintures d'évaluation peut ensuite être étendue à l'ensemble des matières enseignées : certaines écoles utilisent d'ailleurs les ceintures pour l'évaluation de l'histoire et de la géographie, pour les langues, le français...ou encore la ceinture « *biais* <sup>59</sup> » qui évalue la façon de faire, la minutie (façon de découper, de coller ou encore de présenter le travail). Se référer à l'annexe n° 6, page 97 pour prendre connaissance du contenu d'une ceinture, de ses barrettes et de sa corrélation avec les dernières instructions officielles.

---

<sup>58</sup> LAFFITE, René et AVPI, Mémento de Pédagogie Institutionnelle, Matrice, Vigneux, 1999, p 205

<sup>59</sup> Façon d'agir, adresse, habileté

Le respect d'une même échelle est très important, au moins au sein d'une même école pour garantir un code commun entre les classes et pour que l'utilisation des ceintures ait aussi un sens en dehors de la classe (aide personnalisée ou récréations par exemple) et pour que les élèves se voient progresser pendant toute leur scolarité. Il n'est pas possible en effet qu'un même élève soit "bleu" en numération en Classe Préparatoire avec un enseignant pour devenir "orange" l'année d'après avec un nouvel enseignant, ou alors l'échelle de couleurs n'est valable qu'une année et perd ainsi de sa valeur. A quelques différences près, nous retrouvons donc dans les écoles calandretas l'échelle suivante :



Il est difficile de faire correspondre exactement une couleur de ceinture à un niveau ou à un cycle et il serait réducteur de penser qu'une classe équivaut exactement à une ou deux ceintures d'évaluation. Dans ce

cas, les ceintures ne seraient qu'un autre moyen de nommer les classes. Le système n'est pas complètement immobile, il suit en fait les progressions de l'élève qui dispose ainsi de plusieurs années pour acquérir les enseignements fondamentaux. Il est difficile de considérer un système d'évaluation plus souple. Bien sûr, un élève en difficulté ne peut pas arriver au terme de sa scolarité du primaire avec un niveau insuffisant dans de nombreuses matières sous prétexte qu'il a besoin de plus de temps pour passer ses ceintures de couleurs, le maintient ou d'autres dispositifs tels que l'aide personnalisé peuvent être envisagés. Les calandretas ne sont pas des écoles en dehors du chemin éducatif et les élèves doivent arriver en fin de troisième cycle avec un niveau de compétence assez haut pour passer dans l'enseignement secondaire.

Si toutes les calandretas utilisent les ceintures d'évaluation pour organiser les différents apprentissages, il existe des différences quant au mode d'organisation, au passage des ceintures en particulier. L'école peut en effet choisir d'utiliser les ceintures grâce au Travail Individualisé (TI) ou bien d'organiser leur passage sous forme d'ateliers décloisonnés, sollicitant en général les élèves de plusieurs classes à la fois.

#### a) Le travail individualisé

Le Travail individualisé est une forme de travail autonome pendant lequel les élèves s'entraînent à passer leurs ceintures. Il s'appuie sur un ensemble de documents ou de fichiers numérotés mis à la disposition des élèves en début d'année par l'enseignant ou par l'équipe éducative. Ces fichiers sont des ensembles d'exercices, rassemblés autour de la même compétence, avec une première partie consacrée à l'explication de la consigne puis une deuxième consacrée aux exercices d'application. La consigne et les exercices doivent être faits de telle qu'ils puissent permettre aux élèves de travailler le plus possible de façon autonome ou en faisant appel à la coopération avec des camarades plutôt que d'avoir besoin de l'adulte. Ainsi, pour les élèves non lecteurs il s'agit souvent d'un exercice type réalisé pour montrer le "modèle" aux élèves. D'ailleurs, pour faciliter et permettre cette coopération entre les élèves, les ceintures de chacun sont affichées en classe : un panneau renseigne les différentes couleurs de

ceintures de chaque élève. Ainsi, en un coup d'œil, les élèves peuvent voir où ils en sont sur l'échelle mais ils peuvent surtout savoir où en sont leurs camarades. Ils peuvent donc demander de l'aide à un élève qui a déjà obtenu la ceinture en question et l'adulte n'est plus le seul détenteur du savoir de la classe. Chacun peut apporter à l'autre. Ce dispositif n'engendre toutefois pas la concurrence car il est rare qu'un enfant soit en avance dans toutes les matières : s'il est le « référent » à qui on peut demander de l'aide en géométrie, il devra sûrement en demander à quelqu'un d'autre pour le français. Les « spécialités » de chacun sont ainsi reconnues et récompensées par le groupe. (Des exemples de ces tableaux de ceintures sont consultables annexe n°7, page 99).

Il existe en général un ou deux exemplaires du fichier de TI, des documents sources numérotés et rangés dans l'ordre croissant de difficulté avec l'ensemble des consignes et des exercices, et chacun des enfants a en sa possession un livret contenant les exercices correspondants, sur lequel ils pourront travailler. Selon l'âge des élèves, il est aussi possible que les exercices soient reproduits directement sur un cahier prévu à cet effet, il faut pour cela qu'ils soient des scripteurs confirmés et autonomes. Il existe aussi des fichiers préparés sur papier plastifié afin que chaque enfant puisse y réaliser le travail demandé, qui sera effacé après validation pour servir ensuite à un autre élève. Les réussites devront être marquées sur une fiche ou autre document prévu à cet effet afin de suivre pas à pas l'évolution et les réussites des élèves, pour que l'enseignant se « rassure » de la progression de ses élèves et surtout pour que ces derniers se voient progresser, pour qu'ils se voient concrètement monter les barreaux de l'échelle qui les rapprochent de la ceinture noire.

Pour résumer, peu importe la forme que prennent les documents supports pour le travail individualisé, ils doivent être conçus de façon à développer l'autonomie des élèves. Chaque enfant doit savoir où il en est grâce à un document où sont marqués les fichiers terminés, il sait donc ce qu'il a déjà fait et ce qu'il lui reste à faire. Ce n'est pas à l'enseignant de donner à chaque enfant son outil de travail, c'est lui-même, acteur de ses apprentissages, qui doit trouver les supports dont il a besoin. Les exercices correspondent à la barrette qu'il est en train de passer, et ce pour chaque

matière, et la dernière barrette sera un entraînement final avant « l'épreuve ultime » qui validera la ceinture ou la barrette. Celle-ci n'est que la reproduction des exercices réalisés tout le long de l'entraînement, les données étant évidemment différentes. Pour pouvoir passer cette épreuve, il faut tout de même que l'enseignant donne son « feu vert », c'est-à-dire qu'il juge que l'enfant est capable de passer cette épreuve, de la réussir. Le feu vert sera donné ou non en fonction du résultat des derniers exercices : soit l'élève est prêt pour passer l'épreuve, autrement dit il a réussi l'exercice avec brio, soit il doit s'entraîner encore avec des exercices supplémentaires.

Bien sûr, malgré le travail en autonomie des élèves, l'enseignant est présent et actif pendant la séance de TI, il corrige les exercices terminés, aide les enfants qui sont en difficultés, revient sur une notion...et pour éviter qu'il y ait une file d'attente devant son bureau, un tableau est affiché où chaque enfant se marque selon ses besoins. Les inscriptions sont ainsi faites au fur et à mesure, dans les colonnes « correction » ou « besoin d'aide » et l'enseignant connaît l'ordre des demandes et des besoins de chacun.

Ainsi, le TI permet l'automatisation du travail et de l'enfant lui-même et il permet aussi et surtout à chacun de travailler à son rythme, selon ses capacités. La classe n'est plus d'une homogénéité apparente, au contraire, c'est un enseignement sur mesure qui est proposé. Chacun est libre de travailler la matière qu'il veut pendant le moment de TI ou celle dont il a le plus besoin, c'est à l'enseignant d'orienter les élèves dans leur travail : un élève qui a des facilités en mathématiques aura tendance à n'avancer que dans cette matière pendant les séances de TI, c'est à l'enseignant de lui rappeler qu'il lui faut progresser dans toutes les matières et qu'il a besoin de tous les apprentissages pour pouvoir suivre dans les enseignements collectifs. L'enseignant essaie donc de faire travailler l'enfant pour qu'il y ait une régularité, une logique dans les couleurs. On remarque toutefois qu'il est parfois positif de laisser un élève progresser un peu plus vite dans une matière qui devient vite son domaine de prédilection. Ses réussites lui font prendre confiance et développe l'estime de soi, le plaisir d'apprendre dont il aura besoin pour aborder d'autres notions dans lesquelles il pourrait être un

peu plus en difficulté. Si l'enfant « *rencontre un obstacle infranchissable, il est non seulement frustré, mais offensé et peut en garder rancœur. S'il est soutenu dans son projet par un adulte qui lui apporte son concours pour réussir, l'enfant mettra en œuvre toutes ses aptitudes. La réussite va lui permettre de considérer ses aptitudes comme un moyen de réalisation de son désir [...]. La mise en jeu de ce processus est fondamentale dans le développement de l'être. C'est de cette légitimité que va dépendre la dynamique du mouvement d'appropriation des connaissances*<sup>60</sup> ».

Cependant, malgré le Travail individualisé, les enseignements collectifs occupent, une place importante dans les classes calandretas.

Pour la cohésion du groupe d'abord car c'est pendant des séances collectives que tous les niveaux, toutes les couleurs de la classe coopèrent et c'est là la vraie richesse du travail en ceinture : les ceintures vont aider à organiser le travail de groupe, pour permettre de développer la richesse et la finesse d'une classe polycentrique, chacun a une tâche exacte, un rôle et peut aider, apporter un peu de lui au groupe. Pendant une séance de mise au point sur un texte choisi dans un classe de CP par exemple, les élèves gris clair en analyse seront les premiers à avoir la parole tandis que ceux qui sont jaunes clair et donc qui sont supposés maîtriser les compétences d'un meilleur niveau devront attendre leur tour de parole. Les compétences de chacun sont ainsi sollicitées et c'est la classe entière qui parvient à retirer le meilleur du texte mais aussi du groupe. Une classe entière, même à plusieurs niveaux (CE2, CM1, CM2) peut travailler ensemble, sur un même texte, sur une même phrase clef, les ceintures permettent d'organiser se travail de groupe et se constitue en véritable outil pédagogique pour faire de l'hétérogénéité une richesse dans une classe<sup>61</sup>.

---

<sup>60</sup> Sauvage, Odile et Annick, *Maternelles sous contrôle: les dangers d'une évaluation précoce*, SYROS, Paris, 1998. Page 57.

<sup>61</sup> Pour lire un exemple concret de ce que peut être le travail sur la phrase clef organisé grâce aux ceintures de couleurs, lire le cahier pédagogique édité par le Cham PI, association de pédagogues travaillant avec la pédagogie institutionnelle (outils utilisés dans nos classes)

Ensuite, ces séances collectives permettent à l'enseignant de répondre à certaines obligations imposées par les programmes : il peut être sûr qu'une nouvelle notion est abordée de façon satisfaisante par l'ensemble de la classe, et des séances de manipulation peuvent être plus aisément menées avec l'ensemble du groupe. L'enseignant est en effet tenu de suivre le programme de l'Education Nationale, il a la "responsabilité pédagogique" de sa classe et même si le TI couvre une grande partie des apprentissages, il doit s'assurer que l'ensemble des enseignements fondamentaux sont acquis par l'ensemble de la classe.

En ce qui concerne l'organisation dans le temps, le TI peut être prévu dans l'emploi du temps et sera le prolongement, l'approfondissement des notions vues en groupe ou alors il peut être effectué quand les élèves ont terminé le travail déjà prévu en groupe, à la fin de la séance, pendant que d'autres ont besoin de plus de temps. Le danger de cette dernière organisation est que les élèves qui ont besoin de temps dans tous les apprentissages ne profitent jamais ou pas assez souvent du TI. Il ne faut pas que cette activité se transforme en moyen d'occupation pour les enfants qui montrent certaines facilités et qui les développent encore pendant que les plus lents terminent, les écarts entre les niveaux deviendraient encore plus criants.

#### b. Le travail en atelier décloisonné.

Dans cette organisation du passage des ceintures d'évaluation, la quasi totalité des enseignements se fait grâce au travail en ceintures qui devient commun à l'ensemble de l'établissement : on ne parle plus de classes, de niveaux et d'enseignants référents mais seulement de ceintures et de couleurs à passer, de groupes de travail. Il n'y a pas de travail individuel interne à chaque classe mais un véritable travail en commun où les enfants de tout l'établissement ne sont plus regroupés en fonction de leur classe ou de leur âge mais en fonction de leur couleur et de celle qu'ils ont à préparer, en fonction de leurs connaissances et de leurs capacités. Les murs des classes s'effondrent, les cycles sont considérablement plus souples. Pendant l'heure de « numération en couleur, c'est toute l'école qui fait des mathématiques et les enfants sont répartis en groupe selon leurs

capacités et leurs besoins réels. Un CP peut tout à fait travailler avec un CE2 et chacun progresse, réussi à son rythme. Ce dispositif est pour moi l'aboutissement du travail en pédagogie institutionnelle : en calandreta, l'école entière peut devenir une coopérative grâce à ces ateliers décloisonnés, sans compter sur la langue occitane, commune elle aussi à tout l'établissement et ainsi fédératrice et institutionnalisée. En calandreta plus que dans les autres classes « *chaque classe a un langage, une histoire, des coutumes, des lieux et des objets, c'est une véritable culture* <sup>62</sup> ».

Cette organisation nécessite cependant la coopération de l'ensemble des classes de l'établissement y compris des maternelle<sup>63</sup>, puisque tous les emplois du temps doivent correspondre. Chaque enseignant se partage en fait plusieurs groupes de niveaux (3-4 groupes par enseignant) pendant ces heures de travail en couleur, et est donc amené à travailler avec des élèves qui ne sont pas « inscrits » dans leur classe. En une année scolaire, les élèves sont donc amenés à travailler avec des camarades et des enseignant différents, ce qui leur offre une facilité d'adaptation aux différentes techniques et environnements de travail.

De cette façon, chaque élève avance, progresse à son rythme, en même temps que l'ensemble de ces camarades et pour l'ensemble des matières enseignées. Des semaines d'entraînement aux épreuves sont organisées ainsi que des semaines de passages proprement dits, les élèves qui réussissent passent au groupe supérieur, ceux qui ne sont pas encore assez performants bénéficient de plus de temps pour consolider leurs apprentissages et pourront repasser la ceinture à la session suivante. Bien sûr, les parcours de chacun sont notés pour ne pas refaire à l'identique les mêmes exercices, il n'y a pas les mêmes besoins pour un élève qui repasse une ceinture de couleur et pour un élève qui est « nouvellement ceinturé », et c'est à l'enseignant de s'adapter à chacun.

---

<sup>62</sup> Laffitte, René, une journée dans une classe coopérative, Matrice, Vigneux, 1986

<sup>63</sup> A partir de la grande section toutefois.

Pour conclure sur le fonctionnement général des ceintures d'évaluation, je dirais que dans toutes les calandretas, les ceintures d'évaluation amène un travail plus individualisé puisque les compétences de chacun sont prises en compte sans pour autant développer des comportements individualistes ; il s'agit de véritable « classes coopératives <sup>64</sup> » ou chacun à un rôle pour l'autre. « *L'enseignant n'est pas celui que régent (autoritarisme), ni celui qui n'intervient pas (laisser-faire). Il sera celui qui aide la classe à s'organiser en cellule vivante, en structure coopératives, éducative et formatrice, construisant l'Enfant vers ses apprentissages, l'autonomie et son statut d'être social responsable <sup>65</sup>* ». Les élèves ont toujours l'impression de progresser, et il progresse. Ils se voient concrètement monter les barreaux de l'échelle et n'ont jamais l'impression d'être enlisés dans l'échec. Les erreurs, les échecs ne laissent pas de marque, il faut seulement réessayer. La pédagogie est ainsi justement nommée « *pédagogie de la réussite* » par Célestin Freinet ou encore caractérisée par « *l'inscription de la réussite* » pour Jean Oury. Loin des feux tricolores et de l'évaluation avec les bonshommes, les ceintures proposent aux élèves une évaluation sur mesure et une évaluation juste : ce n'est pas l'adulte qui se place en juge mais ce sont les exigences d'un code commun, admis et connu, par tous. Les ceintures sont bien ici un objet de liberté pour les élèves, une façon de s'émanciper de la suprématie de l'enseignant, qui n'est ni le seul détenteur du savoir ni le seul juge. Cette forme d'évaluation est bien dans l'optique d'une évaluation formative puisque au service des apprentissages mais contrairement aux livrets d'évaluation, les ceintures n'imposent pas un certain rythme aux élèves et ne servent pas de compte rendu pour les parents d'élève. Aucune norme n'est à atteindre, l'évaluation normative est donc absente des calandretas tandis que l'évaluation diagnostique peut être réalisé grâce aux passages des ceintures, qui arrivent ainsi à « vérifier les acquis des élèves » sans

---

<sup>64</sup> Vasquez A, Oury F, De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle, Matrice/CEPI, 2000

<sup>65</sup> La classe coopérative, Patrick Robo, <http://probo.free.fr/>

pour autant leur attribuer une note ou une appréciation, trop enclines à la subjectivité de l'évaluateur<sup>66</sup>.

Mais en plus des ceintures d'évaluation, outil didactique qui gère l'hétérogénéité des élèves et qui assure l'acquisition des apprentissages, les écoles calandretas utilisent une autre ceinture, cette fois en dehors de tout programme mais toujours issue de la Pédagogie Institutionnelle : la ceinture de comportement.

## **2. La ceinture de comportement.**

### a) Fonctionnement général :

Les ceintures de comportement ont été créées dans le cadre de la pédagogie institutionnelle afin de matérialiser la position provisoire de chacun par rapport aux exigences de la classe coopérative. D'une même façon que les ceintures d'évaluation gèrent l'hétérogénéité des élèves d'une même classe au niveau scolaire, les ceintures de comportement gèrent les « capacités comportementales » des enfants de la classe. Il serait en effet injuste d'exiger la même chose de tous alors que la maturité et le comportement ne correspondent pas toujours à l'âge d'un enfant. Ainsi, comme les autres disciplines, le fait « d'évaluer » le comportement sur une échelle comme pour les autres disciplines propose aux élèves un chemin pour grandir. Les élèves savent ce qu'on attend d'eux, en temps qu'élève seulement. Il ne s'agit absolument pas de définir un hypothétique développement de la personne, qui serait le même pour tous, ni même de faire un lien avec la personnalité des enfants, il s'agit plutôt d'un outil social pour structurer le groupe, pour organiser la place de chacun en fonction des responsabilités que les élèves sont capables d'endosser. (cf. annexe n°8 page 100 de cet écrit pour prendre connaissance de l'ensemble des barrettes de ceintures de comportement utilisées dans une école calandreta).

---

<sup>66</sup> Lire aussi Laffite, René et AVPI, Mémento de pédagogie institutionnelle, Matrice, Vigneux, 1986, p. 203 à 207 sur les ceintures de niveaux scolaires.

Comme pour les autres ceintures, un « passage » est organisé et les barreaux sont franchis, plus l'enfant aura une couleur haute en comportement plus il sera jugé responsable, plus il sera un "grand". Cependant, il serait illusoire et dangereux de gérer les ceintures de comportement comme celle des mathématiques. Il n'y a évidemment pas d'épreuve de comportement pour les élèves. Il s'agit plutôt de rendre compte de la relation de chacun avec le reste du groupe. Le « passage » des barrettes se fait donc au moment du conseil de classe, institution pivot qui prend en charge la gestion la classe de façon collective<sup>67</sup> : les élèves demandent à changer de couleur ou à avoir une nouvelle barrette dans leur ceinture de comportement et c'est l'ensemble du groupe que juge, à l'aide d'un vote, si l'élève est oui ou non capable de respecter les droits et les devoirs qui y sont liés.

Cependant, si les contenus des ceintures d'évaluation des matières générales peuvent être les mêmes puisqu'en adéquation avec les instructions officielles, les ceintures de comportement doivent s'adapter au groupe et aux besoins spécifiques. En effet, comme toutes les institutions, les ceintures de couleurs doivent être une réponse à un vécu. Un système trop complexe et imposé de façon arbitraire pourrait paralyser une classe plutôt que de la structurer.

L'attribution des ceintures de comportement doit être prise avec sérieux car c'est ce qui va définir le statut de chacun dans la classe, sa place et son rôle : chaque ceinture définit un ensemble de droits et de devoirs, effectifs dans la classe comme dans l'école. Plus les élèves sont capables de respecter des devoirs (les règles de vie de la classe, le respect du matériel, des autres...) plus ils auront de droits, et plus l'adulte pourra être exigeant. On attend en effet pas le même comportement d'un élève qui a une ceinture de comportement peu élevée, car on estime tout simplement que son temps de concentration est limité. En contre partie, on

---

<sup>67</sup> LAFFITTE, René et AVPI, Mémento de pédagogie institutionnelle, Matrice, Vigneux, 1986, p 113 à 117.

ne laissera pas cet enfant occuper des « postes à responsabilité <sup>68</sup> ». Ainsi, on attend de chacun que ce qu'il est capable d'assumer, pas plus. On ne peut pas obliger les élèves à avoir envie de grandir et donc avoir des responsabilités, par contre tout dans la classe est fait pour lui donner l'exigence et le désir de grandir.

Il ne s'agit pas ici d'outils didactiques arrangés dans le but d'entrer dans l'objectif global d'évaluer mais plutôt d'une invention pédagogique majeure qui structure un groupe, qui le fait vivre en temps que tel, et c'est grâce aux ceintures notamment que la classe peut devenir une coopérative. En même temps, les ceintures d'évaluation peuvent et doivent être liées aux autres ceintures d'évaluation : quand on fait l'effort de progresser scolairement, on s'affronte à quelque chose de dur ; si le résultat didactique n'est pas à la hauteur, la couleur de comportement peut tenir compte de tels efforts, du courage que cela demande d'affronter ce qui nous dépasse, on peut être un grand même si on est pas fort en mathématiques. Et surtout, les ceintures de comportement sont à liées avec les règles de vies de la classe : règles éditées et acceptées par le groupe pour apprendre à vivre ensemble elles mêmes liées à la loi symbolique de la classe, cette fois indiscutable qui « marque les lois immémorialement les bornes du monde du monde humain, des êtres de langage <sup>69</sup> ». « *La loi symbolique est directement liée à l'émergence du désir - du désir inconscient. Or le désir, le désir de vivre, de grandir et d'apprendre, c'est la source même du dynamisme de la personne, et notamment des enfants qui nous sont confiés <sup>70</sup>* ».

---

<sup>68</sup> Dans les classes coopératives, comme celles des calandretas, les élèves ont des « métiers », des rôles dans la classe. Les métiers sont mis en place selon les besoins du groupe (distribuer les feuille, ranger la bibliothèque s'il y en a une, nourrir l'animal de la classe...) et sont rémunérés par la monnaie interne de la classe. C'est avec cette monnaie que les enfants paient leur amende, s'ils en ont, et qu'ils peuvent acheter au marché hebdomadaire, crée par les enfants eux-mêmes ou par l'enseignant. Ce dispositif permet donc de réguler cette monnaie interne et de donner à chacun une importance pour le groupe. Pour plus d'informations sur la monnaie, les métiers ou le marché se référer aux Mémento de pédagogie institutionnelle, pages 227 et 245.

<sup>69</sup> LAFFITTE, René et AVPI, Essais de pédagogie Institutionnelle, Champ Social, Nîmes, 2006, p.18

<sup>70</sup> Idem

## b) Deux ceintures particulières.

Après l'obtention d'une ceinture, qu'elle soit de comportement ou d'une autre matière, il n'est pas possible de redescendre de l'échelle, de régresser scolairement. Cependant, même si elle n'est pas encouragée, la régression au niveau comportemental d'un enfant est possible et il serait dangereux qu'elle ne soit pas reconnue, encadrée par un statut particulier. Il existe donc deux ceintures qui permettent ce dispositif.

La première est la ceinture dorée. Elle permet l'arrêt momentané de toutes les responsabilités données par la classe coopérative. Pour des raisons personnelles et/ou scolaires, qui n'ont pas forcément à être justifiées, un enfant peut demander à être déchargé de ses responsabilités : il n'a pendant cette période plus de métier, il n'est pas obligé de participer à toutes les institutions, il n'est par contre pas payé avec la monnaie et ne peut pas participer au marché. C'est en quelque sorte une pause, demandée ou proposée par l'enseignant, pour ceux qui en ont besoin. Quant l'élève manifeste le désir de sortir de la ceinture dorée, il doit en faire la demande au conseil et peut récupérer exactement le même statut qu'avant. Rien n'est perdu.

La deuxième ceinture qui permet de signifier un comportement spécifique est la ceinture rouge. Contrairement à la ceinture dorée, celle-ci est imposée à un élève par l'enseignant et/ou par la majorité du groupe classe (votée en conseil de classe). C'est le cas quand un élève est jugé dangereux, pour lui-même ou pour les autres, il s'agit en général de cas de violence physique ou verbale. Cet élève est alors placé en ceinture rouge et il est ainsi retiré de toutes les institutions de la classe. Il est simplement jugé temporairement comme incapable de respecter les règles et les autres acteurs de classe et, encore une fois, on ne lui demande pas ce qu'il n'est pas capable d'assumer. Son espace de mouvement est également limité dans la classe : il ne peut pas circuler librement, au risque de déranger le reste du groupe. De cette façon, l'enfant prend conscience que son comportement ne peut pas être acceptable dans le groupe dont il fait parti et que s'il veut la réintégrer, il devra faire un travail sur lui-même, réadapter

son comportement<sup>71</sup> ; « *il ne s'agit pas de punir mais de donner une réponse à un signe, à un appel qui s'ignore. Dans le flux continu des événements quotidiens, répondre à un acte, à un comportement, comme à un échec ou une réussite, par une marque symbolique, un repère, une sanction : à proprement parler une sanction* <sup>72</sup> ».

Bien sûr, les ceintures dorée et rouge doivent être momentanées, elles doivent être une solution pour aider un élève en difficulté et non pour l'exclure de toutes les relations avec le reste du groupe, pourtant c'est cette privation de droits coopératifs qui peut permettre de « donner envie de grandir » à l'élève car « *le désir, comme nous l'enseigne la psychanalyse, naît d'un manque* <sup>73</sup> ».

C'est ainsi que les ceintures en général sont une façon de structurer le groupe, de le faire grandir. Grandir, devenir responsable, demande aussi un apprentissage, qui est peut être le plus long et difficile, mais grâce aux outils de la pédagogie institutionnelle les enfants se voient concrètement grandir et en sont très fiers. « *Les couleurs sont les marques que nous grandissons* » René Laffitte.

Cependant, si l'évaluation grâce aux ceintures de couleurs est devenue pratique courante dans les classes élémentaires des écoles calandretas il n'en est pas toujours de même en ce qui concerne la maternelle. En effet, compte tenu du fait que les élèves ne sont pas encore lecteurs et scripteurs autonomes, il est encore difficile d'imaginer une autonomisation du travail grâce aux fichiers de travail individualisé. Pourtant, des outils ont été mis en place pour répondre à cette contrainte et certains essaient de faire fonctionner les ceintures d'évaluation dès la petite section à travers, notamment, la mise en place des « fleurs d'évaluation ».

---

<sup>71</sup> Pour comprendre en quoi la ceinture rouge peut être un véritable outil pédagogique pour aider un élève en difficulté lire la monographie de Nadia de Christine Bloquet dans Essais de pédagogie Institutionnelle, Champ Social, Nîmes, 2006, p.259 à 292

<sup>72</sup> Laffitte, René et AVPI, Essais de pédagogie Institutionnelle, Champ Social, Nîmes, 2006, p.17

<sup>73</sup> Idem, p.20

## ***B. Les « fleurs d'évaluation » et la mise en place d'un cahier individuel des ceintures d'évaluation.***

### **1. Principe des fleurs d'évaluation**

Les fleurs d'évaluation sont nées d'un désir de généralisation du mode d'évaluation connu en élémentaire dans le milieu des maternelles. Leur création est donc plus tardive que celle des ceintures d'évaluation et elle est propre au milieu des calandretas. En effet, si l'évaluation par ceintures est issue de la Pédagogie Institutionnelle et est utilisée dans d'autres classes que celles des écoles calandretas, les fleurs d'évaluation ont par contre été mises au point par des enseignants de ces écoles associatives et sont, à ma connaissance, exclusivement utilisées dans ce type de structure.

Le principe de base était de concevoir un outil adapté aux capacités des élèves de jeune âge et de couvrir l'ensemble des compétences attendues en fin du premier cycle. Avec la demande croissante de réaliser une évaluation de plus en plus précoce, le système calandreta a dû s'adapter en concevant un outil adapté à sa pédagogie. Le système déjà existant, celui des ceintures de couleurs avec l'organisation du travail individualisé ou les ateliers décloisonnés, avait fait ses preuves mais il n'était pas transposable chez les petits des classes maternelles. En effet, fonctionnant sur l'autonomie en mettant à disposition le matériel nécessaire pour que chacun construise ses propres apprentissages en invitant à la coopération, les fichiers Freinet, à la base du travail individualisé, sont en général numérotés et classés par ordre de difficulté pour que les élèves les utilisent dans l'ordre et sans l'intervention de l'adulte. Mais comment utiliser ce dispositif avec des enfants qui ne font pas encore la différence entre des chiffres et d'autres symboles quelconques ? Et comment trouver des consignes qui ne nécessitent pas d'activité de lecture ?

C'est dans ce cadre que quelques enseignants de calandreta ont mis en place les fleurs d'évaluation. Le but était de segmenter les enseignements généraux et obligatoires, aujourd'hui rassemblés sous les intitulés « découvrir le monde », « découvrir l'écrit », « devenir élève », « percevoir, sentir, imaginer, créer » « agir et s'exprimer avec son corps » et « s'approprier le langage » en sous catégories, en compétences à acquérir qui constitueraient les barrettes de ces nouvelles ceintures. Les apprentissages devaient donc être analysés et découpés de façon à couvrir l'ensemble des quatre années de maternelle<sup>74</sup> tout en permettant, comme c'est le cas dans l'enseignement élémentaire, une plus grande flexibilité entre les dites années. Dans l'idéal, les élèves disposaient ainsi de quatre années pour acquérir un ensemble de compétences et de savoir-faire mais ils pouvaient le faire à leur rythme. Pour mieux illustrer le contenu d'une « fleur d'évaluation », de ses barrettes, consulter à l'annexe n°9 de cet écrit, page 103. Dans cet exemple, les parties du cœur de la fleur représentent les compétences travaillées pendant les années de petite section, les pétales correspondent à celles de moyenne section tandis que les pétales sont en général remplis pendant l'année de grande section de maternelle. Ainsi les mêmes fleurs (une par domaine d'apprentissage, plus une de « biais » et une de comportement) suivent les élèves pendant toutes leurs années de maternelle, ils ont quatre ans pour « remplir complètement leurs fleurs ».

L'idée de la disposition en « fleur » a été choisie par souci de représentation seulement, pour que l'outil devienne utilisable pour les plus jeunes. Il semble en effet difficile pour un enfant de 3 ans de concevoir son apprentissage comme le fait de gravir les barreaux d'une échelle jusqu'au niveau ultime, la couleur noire car cet effort demande une capacité d'abstraction que les plus jeunes n'ont pas. En revanche, il est moins difficile de considérer qu'un apprentissage est arrivé à son terme si la totalité de la fleur est coloriée : La fleur matérialise sur un même espace

---

<sup>74</sup> En accord avec le projet immersif en occitan, la majorité des calandretas accueille les élèves dès la toute petite année de petite section de maternelle, quant les élèves ont encore 2 an et demi. L'école maternelle compte donc quatre années : Toute Petite Section, Petite Section, Moyenne Section et Grande Section de maternelle.

feuille le chemin à parcourir en maternelle, un élève aura acquis toutes les compétences requises pour suivre sa scolarité si toutes les barrettes, autrement dit les différentes parties de la fleur, sont validées et cette validation est signifiée par le coloriage de la partie concernée. La fleur est donc un choix conventionnel de représentation mais les ceintures de niveaux doivent venir avant, cela aurait pu être un quelconque autre dessin.

Cependant, nous remarquons que, peut être, la fleur n'est pas le dessin le plus approprié compte tenu des couleurs de ceintures à respecter : il a en effet été dit que le respect d'une même échelle est très important au sein d'un même établissement pour garantir un code commun, un même parcours d'apprentissage pendant toute une scolarité et pour permettre de briser le cloisonnement des classes et des cycles. Ainsi, si nous respectons cette échelle, les couleurs des ceintures des enfants de maternelle sont en général le rose clair (contenu dans le cœur de la fleur), le rose foncé (les pétales) et le gris clair (les feuilles). Pourtant, la représentation de la fleur invite son utilisateur à utiliser d'autres couleurs telles que le jaune pour le cœur, le rose pour les pétales et le vert pour les feuilles car c'est ainsi que nous avons l'habitude de voir les fleurs stéréotypées. Il m'est d'ailleurs déjà arrivé de voir les fleurs d'évaluation remplies de cette façon par des enseignants désireux de bien faire mais ne maîtrisant pas tous les principes de la pédagogie institutionnelle ; les élèves de petite section étaient donc « jaunes » en découverte de l'écrit comme leur camarades de CE1, l'échelle choisie n'avait donc pas de cohérence pour ces élèves et la maternelle devenait coupée des enseignements de l'élémentaire, en suivant sa propre progression. Les élèves ont d'ailleurs déjà eux aussi cette représentation en tête et il devient difficile de justifier l'utilisation d'un autre code. Ainsi, il faudrait peut être imaginer une nouvelle représentation moins marquée socialement qui accepte une nouvelle attribution conventionnelle des couleurs d'évaluation.

Maintenant, en ce qui concerne le passage des barrettes et des ceintures proprement dites, le remplissage des différentes parties de la fleur se fait en général au fur et à mesure des observations de l'enseignant ou après un travail demandé qui prend alors, pour lui seulement, des allures d'épreuve : les apprentissages sont réalisés en fonction des progressions et

quand l'enseignant constate qu'une compétence est acquise de façon durable, il colorie la partie de la fleur correspondante. Avec ce type d'utilisation, les fleurs sont souvent regroupées dans une pochette ou un cahier au nom de l'enfant mais elles ne sont pas affichées, elles s'apparentent donc plutôt à un outil pédagogique pour l'enseignant, une autre façon de signifier l'évaluation qu'avec les bonhommes ou les feux tricolores. Ainsi, les fleurs d'évaluation utilisées de la sorte ne permettent pas vraiment d'organiser le travail de groupe et le développement de l'autonomie, c'est en quelque une alternative au livret scolaire mais sous une autre forme, une évaluation par compétences à caractère individuel et cet outil perd de sa valeur : même si les critères d'évaluation sont les mêmes pour l'ensemble du groupe, c'est toujours l'élève qui est évalué par l'adulte, et celui-ci cherche seulement à vérifier les acquisitions de ses élèves. Ainsi, cette forme d'évaluation est-elle vraiment formative ? L'élève devient-il acteur de ses apprentissages grâce aux fleurs d'évaluation ?

L'enfant comprend vite le principe de la fleur : elle doit être complètement coloriée mais en comprend-t-il le bénéfice et surtout, a-t-il envie de la remplir, de grandir ? Aussi, il me semble que les fleurs d'évaluation en maternelle ne peuvent prendre du sens et devenir un outil pour structurer le groupe que si elles sont utilisées avec les fleurs de comportement, elles mêmes reliée à la loi symbolique de la classe et aux règles de vie qui en découlent. Il me semble en effet important à la maternelle encore plus que dans les autres niveaux, d'apprendre à vivre ensemble, de faire de l'école et de la classe une structure sécurisée et sécurisante pour les enfants qui quittent le cocon familial pour devenir des êtres autonomes, des êtres de désir. Les règles de vie, décidées de façon collective après un vote et proposées en fonction des besoins du groupe sont les cadres de cette nouvelle structure d'accueil pour les enfants et elles leur sont essentielles, « *on permet à un sujet d'émerger parce qu'on aide un enfant à occuper une place sans prendre toute la place*<sup>75</sup> ». De la même façon que l'enfant a besoin d'un cadre familial pour grandir

---

<sup>75</sup> MEIRIEU, Philippe, Ecole maternelle, école première, conférence donnée le 5 juillet 2008 à Tarbes, consultable sur : [http://meirieu.com/ARTICLES/ecole\\_maternelle\\_ecole\\_premiere.htm](http://meirieu.com/ARTICLES/ecole_maternelle_ecole_premiere.htm)

correctement, les règles de la classe et les fleurs de comportement proposent à l'élève un nouveau cadre qui le sécurise : l'élève sait ce qu'on attend de lui, les « limites » qu'il aurait tendance à chercher sont clairement exprimées, dictée par une loi commune et indiscutable : « *il s'agit de Loi, au sens anthropologique et psychanalytique du terme : une limite symbolique entre soi et le monde environnant, entre soi et l'autre, d'interdit de la fusion, du mélange avec l'autre ou de son corollaire, l'interdit de la négation, de sa destruction [...]. Respecter la loi fais de nous des êtres singuliers inscrits dans des lignée générationnelles*<sup>76</sup> ». Cette Loi, imposée par la vie en collectivité est indispensable pour le développement d'un enfant, surtout s'il n'en bénéficie pas au domicile, comme c'est pour le petit Mathias qui à l'impression que sa maîtresse « casse la classe » dans la monographie d'Isabelle ROBIN : « *j'étais en train d'enlever les affichages. Ce n'est peut-être pas du local qu'il parle, mais de ce contenant qui permet de vivre, de revivre et que je ne peux toucher impunément sans le référer au Conseil, au sens, à la loi*<sup>77</sup> ».

Les fleurs de comportement, régulièrement utilisées en maternelle et connues des enfants, affichées sur les murs en général matérialisent ainsi la position de chacun et le rôle qu'il peut jouer dans la classe par rapport à ce que l'on peut attendre de lui, par rapport au « monde environnant ». Aussi, plus l'enfant est capable de respecter les règles de la communauté de la classe, plus il est capable d'avoir des responsabilités, plus il est un « grand » et ce statut est respectable et très respecté en classe. Tout doit donc être fait pour donner l'occasion et le désir de grandir, en comportement mais aussi dans les autres apprentissages car « grandir » veut dire aussi « apprendre » et les élèves le savent : « *parce qu'il*

---

<sup>76</sup> Laffitte, René et AVPI, Essais de pédagogie Institutionnelle, Champ Social, Nîmes, 2006, p.18

<sup>77</sup> Laffitte, René et AVPI, Essais de pédagogie Institutionnelle, Champ Social, Nîmes, 2006, p.371. Extrait de la monographie de *Mathias, de nourrisson à la grande section*, écrit par Isabelle ROBIN et le groupe VPI (p 357 à 403). Mathias est un petit garçon qui rencontre des difficultés familiales mais qui va réussir à se structurer grâce aux institutions de classe qui vont le faire grandir, « vivre ». Dans ce passage, l'enseignante « met la classe en carton » car la maternelle doit changer de locaux mais pour Mathias c'est une véritable destruction symbolique de ce qui a été construit et de ce qui le construit finalement. La suite montre d'ailleurs que les nouveaux locaux souffrent au début de ce manque de loi symbolique si importante pour l'enfant qui devient alors « sans limite ».

commence à "travailler", Mathias n'est plus un nourrisson, c'est simplement un "petit" de Moyenne section, dans un univers baigné de langage et notamment de langage écrit. Les mamans comme les enfants, savent autant que les psychologues et les pédagogues, que la première conquête dans ce domaine, comme les premiers pas de l'accès à la marche, c'est de savoir écrire son prénom<sup>78</sup> ». Ainsi si l'élève a ce désir de grandir, la fleur de comportement se remplira rapidement et il en sera de même pour toutes les autres fleurs.

Mais malgré ce dispositif, malgré que les ceintures et les fleurs « donnent envie » aux élèves de grandir, d'apprendre, nous l'avons vu : si les fleurs de comportement permettent de signifier le statut de chacun dans la classe et permettent une organisation sociale, les fleurs d'évaluation ne permettent pas forcément d'organiser le travail de groupe et ne rendent pas l'élève acteur de ses apprentissages puisqu'il est évalué par l'enseignant seulement<sup>79</sup>. Alors comment rendre ce système d'évaluation plus efficace didactiquement et permettre à l'élève de « *comprendre ce qui se passe, et à ponctuer ses progrès pour pouvoir être acteur de ses apprentissages*<sup>80</sup> ».

C'est dans cet objectif que j'ai essayé de mettre au point l'année dernière un nouvel outil d'évaluation, à mi chemin entre le Travail Individualisé et les fleurs d'évaluation : le cahier individuel de ceinture. Il fera l'objet de la partie qui suit.

## **2. Le cahier individuel de ceintures de couleur.**

Avec la création d'un cahier personnel de ceintures et sa mise en place dans ma classe de maternelle (PS1, PS2 et MS) j'avais comme objectif d'utiliser les fleurs d'évaluation mais de les rendre plus « vivantes » c'est-à-dire de les faire devenir de véritables outils pour les élèves. Je

---

<sup>78</sup> Idem p 377.

<sup>79</sup> Ceci vaut pour les fleurs d'évaluation des matières générales : pour le passage des barrettes de la fleur de comportement l'élève doit en faire la demande au groupe classe pendant le conseil, la décision est donc collective.

<sup>80</sup> MEYER, Geneviève, Profession enseignant, évaluer : Pourquoi ? Comment ? , Hachette éducation, 1995, p. 31, cf. partie sur l'évaluation formative p 109.

trouvais en effet que les fleurs d'évaluation utilisées à la maternelle étaient encore trop basées sur un modèle binaire où l'enseignant évaluait seul les « performance de ses élèves » et les signifiait en coloriant les parties de la fleur des élèves concernés. C'est derniers n'étaient donc pas toujours conscients qu'ils étaient en train de passer une barrette ou une ceinture et avaient du mal à considérer leurs apprentissages dans une vue d'ensemble. Aussi, j'ai tenté de réaliser pour chacune des barrettes des petites « épreuves », numérotées sur le cahier par ordre de difficulté, comme c'est le cas pour les fiches Freinet utilisées à partir du CP. Les apprentissages quotidiens étaient donc en quelque sorte des « entraînements » à ces épreuves et chaque semaine, les élèves disposaient de temps pour passer, s'ils le souhaitaient, des barrettes de leur cahier. Ils devaient tout de même avoir mon « feu vert » pour tenter ce passage, et celui-ci n'était octroyé que si j'étais sûre que l'élève était prêt à réussir la barrette, l'objectif n'étant pas de mettre les élèves en situation d'échec. Une fois l' « épreuve » passée et généralement réussie, la barrette correspondante était coloriée dans la fleur par l'enfant lui-même, située à la fin de ce répertoire. Il y avait ainsi toutes les barrettes des ceintures « découvrir le monde » suivies de la fleur correspondante, toutes les barrettes de « découvrir l'écrit avec une nouvelle fleur »...etc. Avec ce dispositif, c'est à l'élève de déterminer, avec l'aide de l'adulte si oui ou non il a respecté les consignes (dites et expliquée pas l'adulte en début de séance), si c'est le cas et que la barrette est validée il aura la grande satisfaction de remplir lui-même sa « fleur » et de voir concrètement la progression dans ses apprentissages avec ce qu'il a déjà acquis et ce qui lui reste à parcourir ; si en revanche la barrette est « ratée », il aura de nombreuses autres occasions pour la repasser.

De plus, malgré le fait qu'il n'y avait pas de grande section dans ma classe durant l'année de cette mise en place, il était important que l'outil proposé aux élèves contienne les barrettes correspondantes aux apprentissages dispensés pendant cette année-là : le même cahier était donc le même pour les années de petite, moyenne et grande section de maternelle et couvrait donc les ceintures rose clair, rose foncé et gris clair. Cette utilisation permettait en fait à mes élèves de pouvoir considérer leurs

apprentissages dans une vue d'ensemble : il savait ce qu'on attendait d'eux à la fin de leur scolarité de maternelle avant de passer au « CP » et le même cahier les suivait pendant toutes leurs années de maternelle.

Je me souviens que si en petite section le passage des ceintures était assez vide de sens pour les élèves qui exécutaient les consignes comme une activité quelconque, à partir de la moyenne section les élèves étaient très enthousiastes de pouvoir « travailler » sur leur cahier. En plus du fait de pouvoir « compléter » leur fleur et signifier la concrétisation d'un long travail mené en classe<sup>81</sup>, ils avaient beaucoup de plaisir, de fierté et aussi d'amusement de voir ce qui avait été réalisé l'année précédente. J'ai été en effet étonnée du regard critique que posaient les élèves sur leur propre travail, sur ce qui avait déjà été validé avec beaucoup de plaisir quelques mois auparavant. Très souvent les élèves avaient des réflexions du type « ça, c'était trop facile », « je dépassais beaucoup avant, maintenant je dépasse plus »...un regard qui signifiait pour moi une prise de conscience : le cahier leur montrait leur progrès, pas à pas et donnait du sens aux activités réalisées en classe. Très souvent, les élèves de moyenne section allaient voir les pages des épreuves « gris clair » généralement proposées en grande section et étaient curieux et impatient même de découvrir de nouveaux apprentissages. C'est d'ailleurs grâce au cahier que certains de mes élèves de moyenne section m'ont demandé en fin d'année d'apprendre à écrire leur prénom « comme les grands » (en écriture cursive) pour avoir la satisfaction de colorier une feuille de leur fleur et parce que cela leur semblait à leur portée. Présentées de la sorte, les ceintures « donnent envie » et rendent la scolarité plus sereine car les élèves savent à quoi servent leurs apprentissages, leurs efforts sont payants, et ainsi l'*« autoévaluation, sert à renseigner l'élève sur ses progrès – et non plus*

---

<sup>81</sup> En général, le cahier ayant assez d'importance pour qu'il mérite de recevoir des preuves des apprentissages arrivés « à terme », si par exemple il s'agit de « savoir écrire son prénom en capitale d'imprimerie sans modèle », l'élève attend de maîtriser suffisamment ce savoir faire pour le réaliser sur son cahier de ceinture, quand il est sûr de lui, conscient de ses capacités. Une fois inscrit dans son cahier et la partie de la fleur correspondante coloriée, cette compétence est acquise de façon définitive, on ne proposera plus à l'élève son étiquette avec le prénom pour lui servir de modèle.

*seulement sur ses difficultés*<sup>82</sup> ». Il devient beaucoup plus facile de parler des apprentissages avec les élèves eux-mêmes qui en ont une représentation plus concrète et qui s'investissent dans leur parcours scolaire : « *ces ceintures sont bien commodes. Outre un système d'évaluation fiable, elles instaurent un discours qui donne sens à la position de chaque écolier*<sup>83</sup> ».

Cependant, si cet outil a permis de rendre l'élève acteur de ses apprentissages en lui proposant une évaluation de nature formative seulement, le bilan n'est pas aussi positif en ce qui concerne l'autonomisation du travail et l'organisation du travail de groupe. En effet, la mise en place du « Travail Individualisé » prenait beaucoup de temps : il fallait souvent aider les élèves à choisir un exercice à la hauteur de leurs capacités et expliciter à chacun la consigne. Pour l'item « j'essaie puis je colorie sans dépasser » les élèves de petite section demandaient très vite de colorier le support prévu pour la ceinture grise clair (qui se passe plutôt en grande section) tout simplement parce que le dessin est à leur goût. Il est alors difficile de leur expliquer que ce dessin sera colorié deux ans après, quand ils sauront vraiment colorier sans dépasser...concrètement, les élèves n'étaient pas vraiment autonomes, ce qui est tout à fait normal à leur âge. De plus, dans les moments de travail collectif, les ceintures avaient du mal à trouver leur place. Parce que je ne les sollicitais pas assez certainement, la parole et la tâche de chacun s'organisaient plutôt en fonction des « petits, moyens, grands » en écriture, en numération...mais nous avons du mal à faire vivre les ceintures d'évaluation en dehors des moments de travail individualisé et je me suis souvent demandé si elles restaient toujours aussi pertinentes. La seule ceinture à « vivre » avec nous était celle de comportement, à laquelle nous faisons souvent référence lors du conseil de classe par exemple mais les autres ceintures n'ont pas vraiment réussi à « sortir de leur cahier ». Pour expliquer cette situation, je

---

<sup>82</sup> MEYER, Geneviève, Profession enseignant, évaluer : Pourquoi ? Comment ? , Hachette éducation, 1995, p. 23.

<sup>83</sup> Laffitte, René et AVPI, Essais de pédagogie Institutionnelle, Champ Social, Nîmes, 2006, p.381. Extrait de la monographie de *Mathias, de nourrisson à la grande section*, écrit par Isabelle ROBIn et le groupe VPI

pense que cela est dû au fait que je ne connaissais pas suffisamment les positions particulières de chacun de mes élèves, les barrettes validées ou non, et la référence à la ceinture en général était encore malaisée avec des enfants si jeunes, qui se reconnaissent finalement plutôt bien dans les attributs « petit, moyen, grand » même en faisant référence aux apprentissages. En effet, la dénomination des ceintures demande une capacité d'analyse de leur contenu impossible à demander à des enfants de maternelle : pour eux, des périphrases comme « découvrir le monde » ou encore les mots « graphisme », « numération » n'ont aucun sens, il est donc difficile d'expliquer que « les roses clair en lecture ont la parole en premier pour la mise au point sur un texte choisi », alors que le terme « les plus petits ont la parole en premier » est bien plus porteur de sens.

Enfin, je me pose des interrogations quant à l'utilisation plus interne des ceintures, car celles-ci respectent les compétences à acquérir durant le cycle, selon des derniers programmes et instructions officielles mais qu'en est-il du reste ? Quelle place reste-t-il à la créativité de l'élève ? Je me souviens d'un enfant qui avait dessiné une maison et qui avait très logiquement envie de le signifier dans son cahier de ceintures, car c'était effectivement une réussite pour lui ; pourtant aucune barrette ne signifie cette prouesse graphique et les programmes officiels préfèrent faire référence aux dessins du « bonhomme » ou du « soleil ». Je me demande alors si, derrière cette volonté d'évaluation commune, pour la rendre plus transparente et juste, il n'y a pas un danger d'une uniformisation où l'enseignant ne ferait cas que de ce qui correspond à une barrette, à un item. Moi-même, j'organisais finalement mes apprentissages pour qu'à terme les élèves puissent justifier de leurs acquisitions sur le livret d'évaluation, mais n'est-ce pas une forme de bachotage ? L'évaluation par compétence est-elle vraiment salutaire pour les élèves ?

Cette réflexion sur l'évaluation par compétences fera l'objet de la partie à venir. Dans ce dernier chapitre, nous essaierons également de répondre à la question de fond de cet écrit : l'évaluation en maternelle est-elle nécessaire ?

### **III. A propos de l'évaluation en maternelle...**

#### **A. Réflexions sur l'évaluation par compétences :**

##### **1. Les livrets de compétences utilisés dans les écoles « classiques ».**

Tout d'abord, il me semble qu'il est important de souligner que l'évaluation par compétences constitue un progrès par rapport à l'évaluation chiffrée de type sommatif ou normatif signifiée à l'aide d'une note, empreinte de l'école de la 3<sup>ème</sup> République. La note fonctionne en effet sur un principe de cumul de points par addition ou par soustraction mais finalement qu'est-ce qu'une bonne note ? A partir de quelle limite celle-ci peut-elle être satisfaisante ? Puis si un travail est récompensé par une bonne note, cela ne veut pas dire que le prochain le sera aussi, un élève ne peut jamais être sûr de ses capacités et de ses acquis, il est donc difficile de vivre une scolarité avec sérénité. D'ailleurs, si l'on s'en réfère aux travaux d'Yvan Abernot<sup>84</sup> et aux contraintes de l'évaluation présentées par l'auteur, il semble que la note a bien du mal à répondre à tous les critères d'une évaluation juste :

En effet, la première contrainte, celle de la fidélité, demande qu'une « *évaluation aboutisse à un même résultat, quel que soit le nombre de passations et de correcteurs* » ; Or, de nombreuses études, exposées dans l'ouvrage, montrent ensuite qu'il existe des divergences extrêmes entre plusieurs correcteurs d'une même copie, surtout pour les matières littéraires (un devoir de français peut avoir 13 points d'écart selon le correcteur). De plus, il semble qu'un devoir serait noté différemment par un même correcteur à quelques mois d'intervalle. Des courbes illustrent d'ailleurs la sévérité ou la générosité des correcteurs selon la distribution des notes, et l'on constate qu'il faudrait des dizaines de correcteurs pour assurer la

---

<sup>84</sup> ABERNOT, Yvan, Les méthodes d'évaluation scolaire, Bordas, Paris, 1988, p 13 à 37

stabilité d'une note. La deuxième contrainte est la contrainte de la validité qui veut que « *l'outil évalue seulement ce qu'il est censé évalué, rien de moins, rien d'autre* ». Mais là encore, les variables telles que la présentation, l'orthographe, ou l'expression (à l'oral comme à l'écrit) semblent influencer la notation, et ce pour la majorité des correcteurs. De plus, il existerait d'autres facteurs plus inconscients comme le fait de noter un élève en fonction du travail qu'il a l'habitude de fournir, sur l'ensemble de l'année. Ainsi, un élève « moyen » aura toujours des notes « moyennes <sup>85</sup> ». Des effets de contrastes sont aussi mis en évidence : la qualité d'une copie peut avoir une grande influence sur celle qui suit, d'une façon positive ou négative. Enfin, les travaux de l'auteur témoignent du fait que les enseignants, malgré eux, auraient comme ambition de « rentrer dans une norme », c'est à dire de distribuer peu de très mauvaises notes, beaucoup de moyennes et quelques très bonnes sous peine d'être taxés de mauvais correcteurs. Les notes seraient donc adaptées inconsciemment pour obéir à cette généralité et ne seraient pas toujours valides. Enfin, la dernière contrainte, celle de la sensibilité demande que « *l'outil d'évaluation soit adapté aux variations significatives du produit à évaluer* », c'est à dire que les enseignants des différentes disciplines ou des différents niveaux doivent se servir de manière identique de l'échelle de 0 à 20. Cette contrainte est liée aux deux précédentes et il a déjà été montré que le principe n'est pas respecté. Ainsi, « *les notes sont relatives, non seulement au groupe de référence, à l'établissement scolaire, mais aussi à l'enseignant qui les distribue* <sup>86</sup> », elles sont donc peu fiables, inadaptée à rendre compte d'un niveau scolaire réel.

Mais aussi, en mettant les élèves en concurrence, les notes peuvent devenir très traumatisantes pour des écoliers, surtout ceux qui sont en difficulté : alors que l'estime de soi est un facteur déterminant dans la

---

<sup>85</sup> Nous pouvons ici faire le parallèle avec les études sur l'effet Pygmalion énoncé dans la première partie : le regard de l'enseignant sur son élève influence la réussite de celui-ci. Cf p 33.

<sup>86</sup> ABERNOT, Yvan, Les méthodes d'évaluation scolaire, Bordas, Paris, 1988, p 36

réussite scolaire, la note ne donne aucune confiance, elle est trop subjective est discriminatoire en sélectionnant les « bons élèves » des « mauvais ». *« Alors que la confiance en soi est indispensable à la réussite scolaire, les conséquences de ce système de classement sur les élèves en difficulté sont désastreuses : fissuration de l'estime de soi, absence de valorisation de leurs compétences, détérioration des relations familiales et, à terme, souffrance scolaire <sup>87</sup> ».*

Ainsi, l'abandon de la note au profit de l'évaluation par compétences pour l'évaluation quotidienne montre une prise de conscience de l'Education Nationale et se positionne en progrès. Notons cependant que la note est encore pratique courante et que les évaluations nationales, de nature sommative, voire normative, sont encore enregistrées grâce à cet outil. L'évaluation scolaire en France aujourd'hui n'est donc pas épargnée par les côtés néfastes de la notation et le côté obligatoire des évaluations nationales laisse peu d'alternatives aux enseignants. Malgré cela, grâce à l'utilisation des compétences, une évaluation plus juste et moins traumatisante pour les élèves est proposée au quotidien.

La notion de compétences introduit en effet le fait qu'il faille un apprentissage, et la compétence va de pair avec un savoir-faire que l'élève acquière et s'approprie. Ce terme rompt donc complètement avec la conception d'un apprentissage régie par une méthode transmissive. *« La notion de compétence a deux avantages : d'une part, s'opposer à "l'idéologie des dons" par son caractère volontariste (les dons, on les a, mais les compétences, on peut les acquérir) et, d'autre part, attirer notre attention sur la question du transfert des connaissances, c'est-à-dire de la possibilité d'utiliser des savoirs en dehors du contexte de leur acquisition <sup>88</sup> ».* L'évaluation par compétences invite donc à un effort de clarification de l'acte pédagogique : les compétences peuvent efficacement

---

<sup>87</sup> Discours de l'association de la fondation étudiante pour la ville (Afev) dans un appel au retrait de la note dans l'institution scolaire signé par 9 000 personnes, parmi lesquelles l'ancien Premier ministre Michel Rocard, le sociologue François Dubet, le neurologue et psychiatre Boris Cyrulnik, l'économiste Eric Maurin ou encore l'écrivain Daniel Pennac.

<sup>88</sup> MEIRIEU, Philippe, Des compétences, de la pédagogie et autres bricoles dans l'air du temps...p1, disponible sur [http://www.meirieu.com/nouveautesblocnotes\\_dernier.htm](http://www.meirieu.com/nouveautesblocnotes_dernier.htm)

contrecarrer les pédagogies de l'implicite, toujours très sélectives : « clarifier ce qu'on attend des élèves est sans doute salutaire pour lester la relation pédagogique et objectiver un peu la nature de la transaction intellectuelle qui s'opère en classe <sup>89</sup> ». Les objectifs sont clairement définis et les enseignants peuvent chercher ensuite le meilleur moyen de les remplir. Les élèves ne peuvent pas avoir de surprise, ils savent clairement ce qu'on attend d'eux, tout est clairement répertorié dans leur livret personnel (livret de compétence ou cahier de ceintures).

Cependant, ce désir l'uniformisation des critères d'évaluation pour une plus grande justice et transparence impose que ce code commun soit adaptable à tous les élèves et donc dépersonnalisé. Ainsi, quelle place reste-il à la créativité ? Le terme « créativité » revêt ici le sens de « compétences non répertoriées dans les livrets », et pourtant très structurantes, mais aussi au sens de la créativité pédagogique du professeur, qui se trouve contraint pas toujours plus de directives : ce dernier doit en effet réaliser des activités qui lui permettront de remplir tel ou tel item de la grille d'observation, eux-mêmes définis pas les « instructions officielles ».

*« A terme, on aboutit à la multiplication à l'infini du couple « objectif /évaluation » : on morcelle les savoirs en unités de plus en plus petites, on annonce les objectifs ainsi attendus, on les explicite plus ou moins, puis, le plus souvent sans autre forme de procès, on passe à l'évaluation. Ces dernières servent alors à construire de superbes classements, quand ce ne sont pas des systèmes de dérivation et des filières d'exclusion. Disparues les situations d'apprentissage ! Disparue la mobilisation autour d'un projet. Disparu le « tâtonnement expérimental » cher à Célestin Freinet. Disparu le travail réflexif et la pensée qui prend le temps d'explorer le monde. Telle est la dérive béhavioriste – comportementaliste – de l'utilisation des compétences que je vois émerger un peu partout. C'est une*

---

<sup>89</sup> MEIRIEU, Philippe, Des compétences, de la pédagogie et autres bricoles dans l'air du temps...p2, disponible sur [http://www.meirieu.com/nouveautesblocnotes\\_dernier.htm](http://www.meirieu.com/nouveautesblocnotes_dernier.htm)

*dérive qui se prête, évidemment, fort bien à une utilisation « économiste » de la formation initiale et continue : ne plus former chez les personnes que ce qui sera immédiatement utilisable, négociable, mesurable et rétribuable<sup>90</sup>».*

La pédagogie active qui suppose que l'enseignant soutienne l'enfant dans son expérience propre en orientant sa démarche nécessite une implication directe de l'enseignant auprès de l'enfant, elle n'est donc pas compatible avec l'idéologie de la trace qui encourage au contraire une mise à distance de chacun pour dégager des critères d'observation « universels ». *« En effet, comme il faut beaucoup de traces, on ne se donne plus les moyens de travailler la notion et on ne donne plus aux enfants le temps de se les approprier<sup>91</sup> ».* On encourage en quelque sorte le « bachotage<sup>92</sup> des compétences ». Le danger de l'évaluation par compétence est qu'elle peut en quelque sorte déresponsabiliser les enseignants de leur tâche éducative, et ils ne prennent alors pas le temps de faire les activités qui ne rentrent dans aucun des items, dans des « cases », privilégiant plutôt des activités observables. Ces dernières témoignent alors de leur propre activité, de leur conformité, et peuvent justifier d'un travail correctement exécuté aux yeux des inspecteurs ; *« il apparaît ainsi, pour répondre à la question de savoir ce qui est observé des aptitudes de l'enfant par l'intermédiaire du livret, que ce sont avant tout les compétences de l'enseignant que l'on contrôle<sup>93</sup> ».*

De plus, en ce qui concerne ces « activités observables » la lecture de quelques livrets personnels de compétences mis en place par

---

<sup>90</sup> MEIRIEU, Philippe, Des compétences, de la pédagogie et autres bricoles dans l'air du temps...p1, disponible sur [http://www.meirieu.com/nouveautesblocnotes\\_dernier.htm](http://www.meirieu.com/nouveautesblocnotes_dernier.htm)

<sup>91</sup> SAUVAGE, Odile et Annick, Maternelles sous contrôle: les dangers d'une évaluation précoce, SYROS, Paris, 1998, p 51.

<sup>92</sup> Définition bachotage : Préparer hâtivement et intensément un examen dans l'unique but de le réussir, et non pour apprendre un savoir. Dictionnaire de la langue française, <http://www.linternaute.com>

<sup>93</sup> SAUVAGE, Odile et Annick, Maternelles sous contrôle: les dangers d'une évaluation précoce, SYROS, Paris, 1998, p 26.

l'éducation nationale ou par des circonscriptions montre que les dites compétences sont autant liées aux apprentissages qu'aux comportements, et qu'il existe un flou dans l'orientation pédagogique<sup>94</sup>. D'ailleurs les pédagogues s'interrogent : Annick et Odile SAUVAGE écrivent en 1998 « *ces items concernent de toute évidence le comportement. [...] S'agit-il de modifier des comportements ? Dans ce cas pourquoi parler de compétences. Ou bien devons-nous considérer que les acquis se repèrent dans les comportements ?*<sup>95</sup> » ; Préoccupation encore d'actualité puisque Philippe MEIRIEU déclarait il y a peu : « *je me suis aussi toujours méfié de la totémisation des compétences et, a fortiori, de leur hégémonie, pour plusieurs raisons fondamentales. D'abord parce que le pilotage de l'enseignement ou de la formation par les référentiels de compétences me paraît porter en lui la dérive de l'atomisation des savoirs en une multitude de comportements observables*<sup>96</sup>[...] ». Il n'existe donc pas de limites claires entre ce qui doit être observé et ce qui demande un réel apprentissage. Dans les dernières versions du livret d'évaluation proposées (imposées même) par le ministère de l'éducation nationale, l'observation et l'évaluation du comportement sont au même niveau que l'observation des autres compétences scolaires, les premières étant seulement placées sous l'intitulé « les compétences sociales et civiques ». Ainsi, l'enseignant évalue la compétence « respecter les autres et les règles de la vie collective<sup>97</sup> » au même titre que « repérer le verbe d'une phrase et de son sujet<sup>98</sup> » dans le livret, qui, on le rappelle, suivra l'élève tout au long de sa scolarité et sera

---

<sup>94</sup> Par exemple, on peut lire les items « adapter son comportement dans une situation où il n'est pas seul » ou encore « accepter des activités contraignantes pour acquérir des savoirs nouveaux » dans le Bulletin Officiel n°5 du 9 mars 1995.

<sup>95</sup> SAUVAGE, Odile et Annick, Maternelles sous contrôle: les dangers d'une évaluation précoce, SYROS, 1998, p 18.

<sup>96</sup> MEIRIEU, Philippe, Des compétences, de la pédagogie et autres bricoles dans l'air du temps...p1, disponible sur [http://www.meirieu.com/nouveautesblocnotes\\_dernier.htm](http://www.meirieu.com/nouveautesblocnotes_dernier.htm)

<sup>97</sup> Ministère de l'éducation nationale, Livret personnel de compétence, grilles de référence pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 1, janvier 2011, p 25 compétence 6.

<sup>98</sup> Idem p 13 compétence 1

transmis aux parents d'élève. Quel est alors la raison pédagogique qui justifie que l'évaluation du comportement des élèves soit considérée comme une quelconque matière ? Car si la limite entre les savoir-faire et le savoir-être n'est pas toujours perceptible dans les livrets d'évaluation, les calandretas utilisent bien des ceintures de « comportement ».

## **2. Les ceintures d'évaluation des classes calandretas :**

Il me semble nécessaire ici de faire le parallèle avec ce qui se pratique dans les écoles calandretas, où la pédagogie de référence est la pédagogie institutionnelle. Nous l'avons vu précédemment, ces structures éducatives proposent une évaluation par compétences via les ceintures de couleur. L'évaluation choisie est donc une évaluation par compétences, comme c'est le cas pour les livrets personnels de compétences. Pourtant, l'outil utilisé cette fois, les ceintures, ne présente pas à mon sens les désavantages des livrets personnels de compétences pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, les ceintures d'évaluation sont à considérer comme un outil pédagogique pour l'enseignant mais aussi et surtout comme un outil pour l'élève qui « vit » les ceintures. En effet, si le remplissage des cases du livret d'évaluation ne provoque aucun changement mais est plutôt la marque d'un acquis, les ceintures sont des traces visibles, qui confèrent à l'élève un nouveau statut dans la classe et qui organisent ses interactions avec les autres. Le travail sur la phrase clef proposé dans la partie précédente n'est par exemple pas envisageable sans les ceintures d'évaluation, l'enseignant utilisant les livrets ne pouvant tout simplement pas faire référence aux « items » validés. Ainsi, les ceintures sont la propriété, l'identité presque des élèves des classes calandretas et elles sont la référence dans tous les enseignements. Plus qu'un outil d'évaluation, les ceintures sont un véritable outil social qui structure et permet le travail de groupe, le « à chacun sa tâche exacte » ne peut se faire que grâce à l'institution des ceintures, que tous, maître et élèves, peuvent connaître, utiliser, comprendre, maîtriser, faire vivre. « *Le collectif structure les savoirs et, à l'école, les savoirs, donc, doivent être interrogés*

*du point de vue du type de collectif qu'ils requièrent*<sup>99</sup>». Les ceintures ne sont donc pas vécues comme un système d'évaluation pour les élèves puisqu'ils travaillent avec et grâce à elles au quotidien, surtout quand il s'agit d'une organisation en ateliers décloisonnés, décrite dans la deuxième partie; elles sont considérées plutôt comme une façon de les faire apprendre, progresser, grandir, comme une façon de signifier leurs réussites, à leur juste niveau.

Aussi, pour l'évaluation et le passage des ceintures, il ne s'agit pas « d'observer des activités » mais plutôt de rendre compte d'un niveau d'exigence à un moment donné, c'est un « épreuve » pour l'élève qui vient récompenser tous les efforts fournis pendant l'entraînement, un véritable travail qui doit être reconnu : *« Le travail construit de l'humain quand il s'inscrit dans un projet. Il s'agit de faire en sorte que le travail soit mobilisateur en soi et que l'élève trouve une satisfaction dans l'effort même! Ce qui réconcilie effort et satisfaction, c'est l'exigence. Elle est au coeur du travail pédagogique. L'enfant n'est pas hostile à l'exigence. L'exigence s'inscrit dans le désir et par là même dans la temporalité – car le temps est l'allié du désir, à l'inverse de la pulsion qui exige une satisfaction immédiate et détruit l'attente*<sup>100</sup>». Ainsi, pour l'enfant, « l'exigence est un honneur<sup>101</sup> », il est donc important à mon sens que l'évolution des acquisitions, des barrettes, soit renseignée aux élèves pour qu'ils puissent prendre conscience du chemin déjà parcouru. Les réussites aux passages des ceintures laissent des marques, autant dans l'esprit des enfants que sur les murs de la classe et cet outil est « la propriété » de la classe coopérative, elle la structure : les ceintures ne sont pas des outils d'évaluation conçus

---

<sup>99</sup> MEIRIEU, Philippe, Ecole maternelle, école première, conférence donnée le 5 juillet 2008 à Tarbes, consultable sur :

[http://meirieu.com/ARTICLES/ecole\\_maternelle\\_ecole\\_premiere.htm](http://meirieu.com/ARTICLES/ecole_maternelle_ecole_premiere.htm)

<sup>100</sup> BONCORT, Martine, Meirieu dit : « *La pédagogie ne met jamais de préalables.* » Étonnant, non ? , Commentaire sur un colloque donné par le pédagogue Philippe Meirieu disponible sur [http://www.meirieu.com/ARTICLES/boncort\\_prealables.pdf](http://www.meirieu.com/ARTICLES/boncort_prealables.pdf)

<sup>101</sup> Formule empruntée à Fernand Oury, pédagogue et penseur de la pédagogie institutionnelle.

pour être renseignés aux parents d'élève, contrairement aux livrets d'évaluation.

Enfin, Les ceintures permettent et provoquent la coopération entre les élèves puisque les couleurs de ceintures sont signifiées aux yeux de tous et que chacun peut aller demander de l'aide au camarade qui est capable de lui en donner. Le référent de la classe n'est plus l'enseignant qui seul, détient le « savoir » mais c'est une véritable structure polycentrique qui s'organise et qui permet à chacun d'aider l'autre, de devenir important pour le groupe, d'exister dans la classe en temps qu'individu et plus en temps qu'élève seulement : « *classes de niveau, groupes d'ateliers, équipes occasionnelles [...] forment à des degrés divers des groupes où les élèves ont l'occasion d'établir des relations, de réaliser des échanges affectifs ou culturels. La classe devient un milieu riche de possibilités* <sup>102</sup> ».

Ainsi, la richesse des ceintures d'évaluation vient du fait qu'elles sont des institutions parmi d'autres s'institutions de la classe coopérative et qu'elles permettent d'autres apprentissages, moins scolaires mais tout autant importants pour l'élève, pour l'enfant. Cependant, si ces institutions sont présentes dès l'école maternelle, nous avons vu que l'autonomie des élèves de cet âge ne permettait pas d'utiliser toutes les richesses des ceintures d'évaluation. Dans ce cas, sont-elles quand même utiles et plus généralement, l'évaluation est-elle nécessaire en maternelle ?

## ***B. Evaluer en maternelle : une nécessité ?***

### **1. Que peut-on évaluer ?**

Dans les derniers programmes de l'école maternelle, Xavier Darcos présente ces années comme : « *précédant l'entrée dans la scolarité obligatoire, l'école maternelle est le théâtre des premiers apprentissages.*

---

<sup>102</sup> OURY, Fernand, VASQUEZ Aida, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Matrice, Vigneux, 1993, p.80.

*Elle doit être aussi le premier lieu de la réussite des élèves*<sup>103</sup>». Son rôle est donc de permettre au jeune enfant de devenir un élève et justement, c'est cette transition qui fait de la maternelle une « école à part » : celle qui accueille des élèves qui n'en sont pas encore mais qui vont mettre quatre ans à le devenir. Cette réalité ne veut pas dire que l'école maternelle est un substitut de l'univers familial car au contraire il s'agit de produire une rupture avec la communauté familiale ou sociale tout en permettant une continuité structurante pour l'enfant :

*« L'école maternelle reconnaît l'élève comme « un enfant de la famille », mais le traite comme « un enfant de la société ». Et, surtout, elle gère ce passage, construit cette transition et fait en sorte que chaque élève la vive au mieux. Pour cela, il lui faut accueillir chaque enfant tel qu'il est, sans le contraindre à abdiquer son identité, mais en l'aidant à accepter les règles qu'un collectif doté d'un projet propre (ici « apprendre en commun ») doit imposer à chacun de ses membres. Il y a bien une rupture, mais elle n'est possible – et c'est le paradoxe de toute rupture – que si elle s'inscrit dans une continuité : sans continuité, la rupture devient normalisation externe, imposition d'une abdication de soi qui provoque, inmanquablement, un sentiment de persécution et un repliement identitaire*<sup>104</sup>».

Or, parler d'apprentissages, fait référence d'un point de vue scolaire à la notion d'évaluation qui appelle alors la décomposition de moyens d'acquisition. L'évaluation se porte donc sur l'acquisition ou non de ces critères à un moment donné, mais ce moment propice, est-il le même pour tous les élèves de maternelle ?

---

<sup>103</sup> Ministère de l'Education Nationale, Bulletin Officiel 2008, Scéren, Lourai, août 2008, p. 8

<sup>104</sup> MEIRIEU, Philippe, Ecole maternelle, école première, conférence donnée le 5 juillet 2008 à Tarbes, consultable sur :

[http://meirieu.com/ARTICLES/ecole\\_maternelle\\_ecole\\_premiere.htm](http://meirieu.com/ARTICLES/ecole_maternelle_ecole_premiere.htm)

En effet, à trois ans, six mois d'écart entre deux élèves peuvent expliquer une différence fondamentale du point de vue de leur développement intellectuel et de leur maturité. Ainsi même s'ils sont inscrits dans la même classe car étant nés dans la même année, on ne peut pas attendre la même chose de ces deux élèves et il convient de ne pas trop figer le regard de l'adulte sur l'enfant par des évaluations rigides. De plus l'évolution étant permanente et permise pas des opérations cognitives complexes et propres à chaque individu, il paraît de plus en plus difficile d'établir une évaluation commune durant les premières années de l'école maternelle : *« les aptitudes de jeune enfant ne peuvent pas être prises en compte dans une hiérarchie. Il n'est pas admissible de valoriser "compter jusqu'à 3" davantage que "savoir reproduire un rythme sur un tambour". D'une part, l'interdépendance des acquisitions interdit de procéder de la sorte et d'autre part, découvrir un rythme sur un tambour est une expérience beaucoup plus riche de conséquences positives que compter jusqu'à 3 lorsqu'on a quatre ans<sup>105</sup>»*. Si tout est apprentissage, il devient difficile de justifier le choix de telle ou telle compétence plutôt qu'une autre et d'en décider les étapes d'acquisition puisqu'elles sont à considérer dans une vue l'ensemble, dans leur « interdépendance ». Isabelle Robin fait d'ailleurs référence à cette singularité à propos de Mathias : *« contrairement à ce que croient encore beaucoup de pédagogues, pour accéder à ce savoir<sup>106</sup> comme à d'autres, il n'y a pas de chemin logique tout tracé. Comme pour toute évolution humaine, le chemin n'existe pas au départ. Seul, Mathias, parmi tous les chemins possibles pour accéder à son prénom, pourra trouver le sien, et nous pourrons, du reste, repérer en partie son cheminement<sup>107</sup>»*.

Cependant, si les acquis ne sont pas stabilisés à cet âge, comment est-il possible d'envisager une évaluation qui soit juste ? *« Dès lors, en*

---

<sup>105</sup> SAUVAGE, Odile et Annick, Maternelles sous contrôle: les dangers d'une évaluation précoce, SYROS, Paris, 1998, p 51.

<sup>106</sup> Mathias commence à écrire son prénom de façon autonome

<sup>107</sup> LAFFITTE, René et AVPI, Essais de pédagogie Institutionnelle, Champ Social, Nîmes, 2006, p.377. Extrait de la monographie de *Mathias, de nourrisson à la grande section*, écrit par Isabelle ROBIN et le groupe VPI

*effet, que l'on veut absolument vérifier l'acquisition des compétences de manière « parfaitement objective », on est amené à découper cette acquisition en unités sur lesquelles aucune hésitation ne sera possible et à propos desquelles on pourra dire sans hésitation « acquis » ou « non acquis »*<sup>108</sup>. Dans cette optique, l'évaluation des compétences en maternelle semble donc peu représentative de la réalité, d'autant plus les « productions » des élèves, sont de natures très différentes en maternelle : corporelles, orales, et pour une faible part écrites, surtout en TPS/PS/MS. L'enseignant évalue donc en observant ces activités, mais il est le seul à opérer cette observation, le seul juge.

Ainsi, nous pouvons dire que l'école maternelle se situe au cœur de la dialectique entre apprentissages et développement et qu'il devient bien difficile de dégager des critères d'évaluation qui s'adaptent à toutes les situations et à tous les élèves. Il semble donc que ce qui est évalué en maternelle est bien des apprentissages mais que ces derniers sont souvent détachés de la réalité du terrain et des principes du développement de l'enfant, pourtant essentiels dans le processus d'apprentissage. Aussi, le centre de l'attention pédagogique se trouve déplacé sur des critères d'évaluation qui ne sont pas les bons et qui oublient le fondamental, ce qui n'est peut être pas évaluable :

*« Les programmes de l'école primaire de 2008 sont, pour l'essentiel, un ensemble d'objectifs d'apprentissages techniques séparés les uns des autres, identifiables et évaluables indépendamment de tout projet de développement global que l'on pourrait avoir pour l'enfant. En invoquant « la liberté pédagogique », on s'exonère de vision éducative, de propositions capables de donner sens à tous les apprentissages, de les relier dans une visée émancipatrice. La réduction aux « fondamentaux » devient, en*

---

<sup>108</sup> MEIRIEU, Philippe, Des compétences, de la pédagogie et autres bricoles dans l'air du temps...p1, disponible sur [http://www.meirieu.com/nouveautesblocnotes\\_dernier.htm](http://www.meirieu.com/nouveautesblocnotes_dernier.htm)

réalité, une résignation à la juxtaposition, *une évacuation du « fondamental »*<sup>109</sup>».

Mais si on ne peut pas évaluer ce qui est fondamental en maternelle, s'il est impossible de déterminer des compétences préconçues, est-ce toujours utile d'évaluer les élèves de maternelle ?

## 2. Doit-on évaluer en maternelle ?

Au regard de mes recherches et de mon expérience professionnelle concernant l'évaluation, je dirais que l'évaluation en maternelle est utile que si elle est faite pour l'élève seulement, pour lui faire prendre conscience de son évolution et pour lui offrir un gain en estime de soi qui lui sera indispensable pour appréhender la suite de sa scolarité. Si l'école maternelle doit être « *le premier lieu de la réussite des élèves* », il ne doit pas être possible de signifier l'échec, de quelle manière que ce soit. Or, une évaluation systématique, qu'elle soit pictographique ou par compétences introduit la notion d'échec, même infime : si l'évaluation par compétences ne renseigne que les réussites des élèves, comment considérer ceux qui ne réussissent pas ? Sont-ils en « échec scolaire » ?

Or, l'échec ne peut jouer son rôle de frustration structurante chez les petits que s'il est lié à la possibilité de recommencer ou de réussir ailleurs, mais la cadence imposée des programmes scolaire permet-elle cette flexibilité ? Aussi, l'effort fourni pour présenter à l'adulte une production, quelle qu'elle soit, est à prendre en compte en priorité ; la production elle-même ne pouvant être jugée par les yeux d'un adulte. La juger comme non valable est générateur d'humiliation. Cette humiliation, parce que la notion d'échec atteint la personne, peut avoir un écho profond et laisser une marque qui risque de perturber pour longtemps le rapport au savoir.

*« Tout contrôle est indissociable de la notion de réussite ou d'échec. Non seulement l'intérêt pédagogique d'une telle mesure est*

---

<sup>109</sup> MEIRIEU, Philippe, Ecole maternelle, école première, conférence donnée le 5 juillet 2008 à Tarbes, consultable sur :

[http://meirieu.com/ARTICLES/ ecole\\_maternelle\\_ecole\\_premiere.htm](http://meirieu.com/ARTICLES/ ecole_maternelle_ecole_premiere.htm)

*nul, mais ses effets sur l'attitude de l'enfant sont désastreux. Là où tout l'effort de l'entourage scolaire doit porter sur la stimulation de la spontanéité pour affirmer le sentiment de respect de l'être, on introduit le mythe du bon et du mauvais élève. On oublie trop souvent que si les enfants ne disposent pas d'un langage suffisamment élaboré pour exprimer ce qu'ils ressentent, des tempêtes rugissent dans le crâne. Et ces tempêtes laissent d'autant plus de traces qu'elles n'ont pas été comprises, ni même suspectées par l'entourage. La honte de n'avoir pas réussi peut entraîner un malaise, une dépression (oui chez les petits aussi...) ou un rejet de l'école. Il est bien rare qu'elle entraîne le désir de recommencer pour réussir et faire ses preuves <sup>110</sup>».*

De plus, une évaluation régulière des compétences, normée par la constitution d'un livret, ou d'un cahier de ceintures établie une hiérarchie et une succession dans les acquisitions. Or, il semble que les enfants entre trois et cinq ans ne font pas les acquisitions l'une après l'autre, mais plutôt qu'une acquisition s'appuie sur une autre. La découverte de notions fondamentales telles que la durée, les quantités, etc., se fait alors dans des situations où l'expérimentation personnelle en autorise l'approche, et l'idée d'une progression régulière semble tout à fait inopportune. Pourtant, l'évaluation par compétences propose de permettre à l'enfant de savoir où il en est dans ses apprentissages, pour déterminer ce qu'il a encore à faire, comment si on pouvait dire « il a acquis la notion du temps, maintenant, on passe à la notion d'espace et après au quantité ».

Enfin, si l'évaluation invite l'élève de maternelle à se conformer aux étapes des apprentissages, cela peut créer de l'inquiétude chez les parents qui prennent en général très au sérieux le verdict scolaire dans le cas où les acquisitions de leur enfant ne suivent pas le chemin imposé comme « normal ». Ainsi, ces derniers seraient peut être tentés de remettre en doute la représentation qu'ils avaient de leur propre enfant.

---

<sup>110</sup> SAUVAGE, Odile et Annick, Maternelles sous contrôle: les dangers d'une évaluation précoce, SYROS, 1998, p 61.

*« L'évolution induit, chez les parents préoccupés de la bonne insertion de leur enfant, une attitude de repli fixée sur la réussite, qui va à l'encontre d'un réel projet pédagogique et renforce la tendance au "chacun pour soi". C'est une attitude que l'on retrouve dans toutes les situations où une autorité s'impose : chacun se soumet en espérant faire partie des élus. Or, l'école maternelle ne peut pas être un terrain de compétition ou l'injonction « que le meilleur gagne » serait de bon aloi. L'école maternelle doit être le lieu où s'amorce et se développe le sentiment de la dignité de l'être que procure le droit d'accéder au savoir dans le respect de la singularité de chacun. [...] Un enfant dont les aptitudes seront soumises au contrôle systématique qu'impose l'évaluation telle qu'elle est actuellement conçue, est prématurément confronté à la notion de réussite et d'échec. Entre trois et six ans, l'essentiel est de pouvoir découvrir ses propres aptitudes. L'idée de contrôle ne peut que pervertir la découverte qui doit se faire au rythme de chacun <sup>111</sup> ».*

Mais alors, est-il impossible d'évaluer en maternelle sans compromettre le développement de l'enfant et sa créativité ? Car si l'échec est un puissant inhibiteur chez l'enfant, la réussite permet au contraire de considérer ses aptitudes comme un moyen de réalisation de son désir, ce qui les légitime à ses yeux et aux yeux de l'adulte. La mise en jeu de ce processus devient alors fondamentale dans le développement de l'être. *« C'est de cette légitimité des aptitudes que va dépendre la dynamique du mouvement d'appropriation des connaissances <sup>112</sup> ».* Aussi, j'ai rencontré lors de mes recherches un outil encore peu répandu en maternelle qui peut, peut-être, permettre de créer ce processus fondamental sans toutefois mettre l'enfant en situation d'échec : le cahier de réussite.

Cet outil ne propose en fait aucune compétence, aucune référence aux instructions officielles qu'il s'agirait d'attester, mais il s'agit d'un cahier vierge au début, rempli par les réussites de l'élève lui-même. Ainsi, si pour

---

<sup>111</sup> SAUVAGE, Odile et Annick, Maternelles sous contrôle: les dangers d'une évaluation précoce, SYROS, 1998, p 49.

<sup>112</sup> Idem, p 57.

un élève le fait de se séparer de son doudou est une réussite (et s'en est une), elle devra être signifiée dans son cahier de réussite. En revanche, si pour un autre cette réussite a été remportée avant la scolarisation en maternelle, l'item n'apparaîtra pas du tout dans son propre livret. Isabelle Robin écrit à propos des cahiers de réussite : « *le cahier de réussite matérialise les progrès, les réussites de chacun. Chaque enfant se voit grandir. Chaque cahier est individuel, différent et se construit au fil de l'année en partenariat avec l'enfant. [...] Je respecte les programmes de l'école maternelle sans, pour autant, les organiser en progression* <sup>113</sup> ».

Ainsi, la réussite devient libératrice sans rencontrer la frustration paralysante de l'échec, tandis que la demande d'évaluation en maternelle est respectée. Pour être collé dans le cahier les réussites, les actes des élèves font l'objet d'un discours avec l'adulte qui permet une prise de recul, tant pour l'enseignant que pour l'enfant et permet de savoir où chacun en par rapport à ses apprentissages. De plus, la créativité de l'élève n'est pas freinée par un ensemble d'items, de compétences prédéfini et le dessin de la maison a toute sa place dans le cahier de réussites<sup>114</sup>.

*« L'inventivité du jeune enfant crée un espace personnel, singulier, dans lequel il se construit, c'est-à-dire, intègre et élabore les données perçues de la réalité extérieure qui se mêlent à celles du monde interne. C'est dire combien la liberté d'invention et sa valorisation sont indispensables pour assurer les bases d'une relation structurante en même temps que libératrice entre l'enfant et son environnement. Structurante, parce que l'éveil et l'organisation de la personnalité ne peuvent se faire que par des expériences vécues, apportant les découvertes qui stimulent le développement de l'intelligence, mais aussi son lot d'émotions, de frustrations, de doute et de satisfaction sans lequel la différenciation entre soi et l'autre ne pourrait se construire ».*

---

<sup>113</sup> ROBIN, Isabelle et AVPI-Fernand Oury, *La pédagogie institutionnelle en maternelle*, Matrice ed. Champ social, 2011, p 184.

<sup>114</sup> Référence à une expérience professionnelle exposée page 65 de cet écrit.

En accord avec les principes de la pédagogie institutionnelle, nous pouvons même imaginer que cet outil servirait à l'organisation d'un travail collectif, il pourrait être en effet un outil pour structurer le travail de groupe : chacun aide l'autre en fonction de ce qu'il a réussi. Un système d'évaluation qui semble donc être épargné des critiques énoncées dans cet ouvrage.

## CONCLUSION

Ainsi, l'école maternelle est la première étape des apprentissages mais on y parle encore de « développement de l'enfant ». Elle a la lourde tâche de faire prendre conscience à l'enfant qu'il « apprend » et que ces apprentissages sont pour son propre bénéfice et non pour satisfaire les désirs d'un adulte. La nature humaine est poussée vers l'avant, et si la possibilité lui en est donnée, l'enfant apprend comme il grandit, naturellement. Aussi, il me semble que les années de maternelles doivent être celles de la découverte de soi et non celles d'un conditionnement aux pratiques scolaires, qui arrivera bien assez tôt.

En effet, le parcours scolaire en France est aujourd'hui largement ponctué d'évaluations en tous genres : évaluations quotidiennes au moyen de livrets de compétences, évaluations « diagnostiques » en début d'une phase d'apprentissage, évaluations « formatives » en cours, puis sommatives pour attester d'un niveau d'acquisition satisfaisable ; sans compter les évaluations nationales qui proposent de dresser un « bilan des acquisitions » en vue de la validation des paliers de compétences du socle commun ; un « bilan » qui se déroule pourtant au mois de mai...Aussi, l'école maternelle peut-elle être épargnée par cette tendance et laisser plus de place au développement de l'enfant et à sa créativité. Les cahiers de réussites, présentés en dernière partie me semblent donc être une bonne transition entre la maternelle et l'élémentaire, pour présenter les

productions du jeune élève au regard de l'adulte, évaluateur malgré lui, tout en préservant la personnalité, l'intégrité de chaque enfant.

L'évaluation produit une sélection, plus ou moins violente il est vrai, des « élèves » : il y a les « bons, les moyens et les mauvais », et l'évaluation sélectionne les bons seulement. Pourtant, je pense que ce sont justement les bons élèves qui sont les mieux armés à l'évaluation systématique et qu'au contraire, ceux qui éprouvent des difficultés dans leurs apprentissages scolaires sont encore plus désarmés face à une image d'eux-mêmes qui les dévalorise. Si l'école doit donner à chacun la possibilité de donner le meilleur de soi-même, alors je pense qu'il ne faut pas penser aux élites de demain, qui réussiront coûte que coûte mais il faut penser à tous les petits Mathias<sup>115</sup> qui trouvent en l'école un lieu sécurisant, à l'abri de la « non loi » ; un lieu propice au développement de leur être.

Ainsi, en maternelle encore plus que les autres classes, « l'école sera sur mesure ou ne sera pas ». Fernand Oury.

---

<sup>115</sup> Référence à la monographie d'Isabelle Robin dans Essais de pédagogie Institutionnelle, Champ Social, Nîmes, 2006, *Mathias, de nourrisson à la grande section*.

## BIBLIOGRAPHIE

### Textes Officiels

Ministère Éducation Nationale, Horaire et programmes d'enseignement de l'école primaire, Numéro Hors Série, scéren, Bulletin Officiel n°3 du 19 juin 2008

Ministère de l'Éducation Nationale, Enseignement primaire et secondaire, Scéren Bulletin officiel n°27 du 8 juillet 2010

Ministère de l'éducation Nationale, Bulletin Officiel n°32, *Instructions pédagogiques enseignants du premier degré exerçant en classes et école maternelle*, scéren, 3 septembre 2009

Ministère de l'Éducation Nationale, horaires, programmes et instructions à l'école élémentaire, Arrêté du 15 mai 1985

Ministère de l'éducation nationale, Évaluation à l'école primaire: *évaluation et aide aux apprentissages en GS de maternelle et CP*, Bulletin Officiel n°31, 30 août 2001.

Ministère de l'Éducation Nationale, La réussite de tous, Bulletin officiel n° 1 du 14 février 2002.

Ministère de l'éducation nationale, Livret personnel de compétence, grilles de référence pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 1, janvier 2011

M.-T. Zerbato-Poudou - *En maternelle, penser l'évaluation comme un dispositif créateur d'événements*, cahiers pédagogiques n°456 - Octobre 2007

### Ouvrages :

ALLAL, Linda, Vers une pratique de l'évaluation formative, De Boeck Université, Bruxelles, 1991

ALLAL, Linda, HUBERMAN, Michel, Assurer la réussite des apprentissages scolaires, Delachaux-Niestlé, 1993.

ARDOINEAU, Jacques, L'intrication du contrôle et de l'évaluation, Revue Education, n°12, 1997.

ASTOLFI, Jean-Pierre, L'erreur, un outil pour enseigner, ESF éditeur, 2008

ABERNOT, Yvan, Les méthodes d'évaluation scolaire : techniques actuelles et innovations, Bordas, Paris, 1988

- CARDINET, Jean, Évaluation scolaire et pratique, De Boeck Université, Bruxelles, 1988
- HADJI, Charles, L'évaluation démystifiée, ESF, Paris, 1997.
- HOUSSAYE, Jean, Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire, Peter Lang, Berne, 1988
- LAFFITTE, René, une journée dans une classe coopérative, Matrice, Vigneux, 1986.
- LAFFITTE, René et AVPI, Mémento de Pédagogie Institutionnelle, Matrice, Vigneux, 1999
- LAFFITTE, René et AVPI, Essais de pédagogie Institutionnelle, Champ Social, Nîmes, 2006
- LANDSHEERE, Le dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, PUF, 1969
- MACCARIO, Bernard, Ce que valent nos enfants, Milan Education, Cahors, 1988.
- MEIRIEU, Philippe, Apprendre... oui mais comment, ESF, Paris, 1999
- MEYER, Geneviève, Profession enseignant, évaluer : Pourquoi ? Comment ? , Hachette éducation, 1995
- PIERON, Henri, Examens et docimologie, Paris, PUF, 1969
- RAYNAL, Françoise, RIEUNIER Alain, Pédagogie : le dictionnaire des concepts clefs, apprentissage, formation, psychologie cognitive, ESF, Paris, 1998
- ROBIN, Isabelle et AVPI-Fernand Oury, La pédagogie institutionnelle en maternelle, Matrice ed. Champ social, 2011
- SAUVAGE, Annick, SAUVAGE-DEPREZ, Odile, Maternelles sous contrôle: les dangers d'une évaluation précoce, Syros, Paris 1998.
- TAVERNIER, L'évaluation en maternelle : guide du maître, Bordas, 1992
- TOUSIGNANT, Robert, Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages, Préfontaine, Québec, 1982
- VASQUEZ Aida, OURY Fernand, De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle, Matrice/CEPI, 2000
- VASQUEZ, Aida, OURY, Fernand, Vers une pédagogie institutionnelle ?, Matrice, Vigneux, 1993.

## SITOGRAPHIE

### **Textes officiels du ministère de l'éducation nationale.**

<http://www.formapex.com>

<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo010830/MENK0101686C.htm>

<http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>

<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/25/MENK0501204C.htm>

### **MEIRIEU Philippe**

<http://www.meirieu.com/ECHANGES/robertfinlande.pdf>

[http://meirieu.com/ARTICLES/ecole\\_maternelle\\_ecole\\_premiere.htm](http://meirieu.com/ARTICLES/ecole_maternelle_ecole_premiere.htm)

[http://www.meirieu.com/nouveautesblocnotes\\_dernier.htm](http://www.meirieu.com/nouveautesblocnotes_dernier.htm)

[http://www.meirieu.com/ARTICLES/boncourt\\_prealables.pdf](http://www.meirieu.com/ARTICLES/boncourt_prealables.pdf)

### **PLANEL Claire**

<http://www.ciep.fr/ries/colloque-2009/docs/Planel-atelier-D-colloque-Revue-CIEP.pdf>

### **FRACKOWIAK Pierre**

[http://assoreveil.org/evaluer\\_fracko.html](http://assoreveil.org/evaluer_fracko.html)

### **ROBO Patrick**

<http://probo.free.fr/>

## Annexe n° 1 : Comparatif évaluations formative et normative

Le tableau ci-dessous met en parallèle deux modes d'évaluation différents pour en faire la rapide comparaison. Il s'agit de l'évaluation formative et l'évaluation normative. Il est issu de l'œuvre de Geneviève MEYER, Evaluer : Pourquoi ? Comment ?, Hachette Education, Paris, 1995

<b>Paramètres</b>	<b>Evaluation formative</b>	<b>Evaluation normative</b>
<b>Fonctions</b>	Aider l'élève à apprendre	Vérifier ce que l'élève a acquis
<b>Définitions théoriques</b>	Interne Multi-référentielle Processus temporel créateur d'effets de sens Dynamique Communication	Externe Mono-référentielle Rapports de conformité-identifié à la norme extérieure « déjà-là » Statique Information
<b>Décisions</b>	Ré-équilibrer	Sélectionner
<b>Acteurs</b>	Elèves	Enseignant/élèves
<b>Outils</b>	Tous outils issus des théories de l'apprentissage et permettant de stimuler, susciter, développer les processus cognitifs	Relatifs : notes, lettres... (si la norme est la moyenne) Binaires : Acquis/non acquis ; oui/non ; 1/0... (si la norme est un seuil de performance attendu)
<b>Objets</b>	Processus ou moyen cognitifs permettant de réaliser des produits observables	Produits : résultant d'une compétence inobservable directement.

## Annexe n° 2 : Classement PISA

Cette annexe présente le dernier classement réalisé par le dispositif PISA. Les informations collectées datent de 2009 et sont rendues compte ici. La prochaine évaluation, collecte plutôt, est prévue pour 2012.

Classement PISA							07/12/10
Au dessus de la moyenne de l'OCDE		Lecture		Mathématiques		Sciences	
	Shanghai (Chine)	556	/	600	/	575	Asie
	Corée du Sud	539	/	546	/	538	Asie
	Finlande	536	/	541	/	554	Europe
	Hong-Kong (Chine)	533	/	555	/	549	Asie
	Singapour	526	/	562	/	542	Asie
	Canada	524	/	527	/	529	Amériques
	Nouvelle Zélande	521	/	519	/	532	Océanie
	Japon	520	/	529	/	539	Asie
	Australie	515	/	514	/	527	Océanie
	Pays-Bas	508	/	526	/	522	Europe
Dans la moyenne de l'OCDE		Lecture		Mathématiques		Sciences	
	Etats-Unis	500	/	487	/	502	Amériques
	Suède	497	/	469	/	495	Europe
	Allemagne	497	/	513	/	520	Europe
	Irlande	496	/	487	/	508	Europe
	France	496	/	497	/	498	Europe
	Danemark	495	/	503	/	499	Europe
	Royaume Uni	494	/	492	/	514	Europe
	Hongrie	494	/	490	/	503	Europe
	Portugal	489	/	487	/	493	Europe
	Italie	486	/	483	/	489	Europe
En dessous de la moyenne de l'OCDE		Lecture		Mathématiques		Sciences	
	Luxembourg	472	/	489	/	484	Europe
	Autriche	470	/	496	/	494	Europe
	Turquie	464	/	445	/	454	Asie Mineure
	Russie	459	/	468	/	478	Europe / Asie
	Bulgarie	429	/	428	/	439	Europe
	Mexique	425	/	419	/	416	Amériques
	Roumanie	424	/	427	/	428	Europe
	Brésil	412	/	386	/	405	Amériques
	Albanie	385	/	377	/	391	Europe
	Qatar	372	/	368	/	379	Moyen Orient

Pays membre de l'OCDE / Pays non membre de l'OCDE

## Annexe n° 3 : Aperçu des systèmes éducatifs européens

- Le tableau ci-dessous met en parallèle de 4 pays choisis comme « représentants » du modèle éducatif dont ils sont issus. Ainsi la Finlande représente le modèle scandinave, l'Angleterre le modèle Anglo-saxon, l'Allemagne le type Germanique et enfin la France représente le modèle Latin.

	FINLANDE	ANGLETERRE	ALLEMAGNE	FRANCE
Scolarité obligatoire	De 7 ans à 15 ans	Scolarisation obligatoire de 5 à 16 ans	De 6 à 16 ans	De 6 à 16 ans
Les différents niveaux	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le jardin d'enfants (<i>Päiväkoti</i>) dès 1 an</li> <li>- l'enseignement préscolaire (<i>Esiopetus</i>), qui est une transition d'une année entre le jardin d'enfants et l'école.</li> <li>- l'enseignement dit «fondamental » (<i>Perusopetus</i>) pour les enfants de 7 à 16 ans. Il correspond à l'école primaire et au collège.</li> <li>- l'enseignement secondaire supérieur ou lycée (<i>Lukio</i>), pour les élèves de 16 à 19 ans en moyenne, qui prépare à l' « examen de matriculation ».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enseignement maternel, facultatif, qui accueille tous les enfants dès l'âge de 3 ans, sur demande des familles.</li> <li>- L'enseignement élémentaire, réparti en <i>Key Stage 1</i>, pour les enfants de 5 à 7 ans et <i>Key Stage 2</i>, pour les enfants de 7 à 11 ans.</li> <li>- Le collège, <i>Key Stage 3</i> (11-14 ans) et <i>Key Stage 4</i> (14-16 ans).</li> <li>-Le lycée pour les élèves de 16 à 18 ans <i>Sixth forms</i> ou <i>Further Education colleges</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jardins d'enfants (3 à 6 ans)</li> <li>-école élémentaire (6 à 10 ans)</li> <li>choix entre 4 filières plus ou moins longues.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- École maternelle (non obligatoire)</li> <li>- École primaire</li> <li>- Collège</li> <li>- Lycée</li> <li>- Études supérieures / apprentissage</li> </ul>
Types d'évaluation	Non chiffrée jusqu'à 11 ans, puis sur une échelle allant de 4 à 10	Evaluation chiffrée de type normatif et sommatif. Evaluation nationale à 11 ans.	Evaluation chiffrée, dite constante avec une échelle allant de 1 a 6 jusqu'au lycée puis jusqu'à 15	Evaluation chiffrée de 0 à 10 ou à 20. Evaluation par livrets personnels. Evaluations nationales CE1 et CM2.

<b>Année scolaire</b>	De fin mai à la mi-août.	Autour du 1er septembre jusqu'à mi-fin juin	Les dates varient tous les ans et alternent avec les autres régions (Länder) d'Allemagne. L'année scolaire se termine entre la mi-juin et la fin du mois de juillet. La rentrée scolaire a lieu entre début août et la mi-septembre.	Début septembre, début juillet
<b>Nb de jours travaillés dans l'année</b>	190 jours, soit 38 semaines	190 jours, soit 38 semaines	Le nombre de jours de classe est de 188 ou de 208 selon la durée de la semaine (5 ou 6 jours)	entre 175 et 180
<b>Nb de jours dans la semaine</b>	5 jours : du lundi au vendredi	5 jours : du lundi au vendredi, certaines activités optionnelles, notamment sportives, peuvent être organisées le samedi.	5 ou 6 jours selon les Länder (mais deux samedi par mois doivent être libres)	4 : lundi, mardi, jeudi, vendredi.
<b>Nb d'heures travaillées dans la semaine</b>	-19 h pour les classes 1 et 2  -23 séquences : 23 heures par semaine pour les classes 3 et 4 ;  - 24 h les classes 5 et 6  - 30 h pour les classes 7, 8 et 9.	21 pour les deux premières années d'enseignement primaire, 23,5 pour les quatre suivantes, 24 pour les deux premières années de collège et 25 pour les deux suivantes.	Leur nombre croît avec l'âge des élèves : il varie en général de 19 à 28 dans l'enseignement primaire et de 28 à 32 au collège.	A l'école primaire, la durée de la semaine est fixée à 24 heures  Entre 25 et 28 heures de cours hebdomadaire pour les collégiens. Au lycée l'enseignement varie entre 30 et 40 heures par semaine.

<b>Horaires</b>	De 8h à 13h : 5 heures	De 9 h à 15h-15h30	De 7h30 ou 8h à 13h ou 13h 30	6 h : 9h-12h 14h-17h
<b>Nb d'heures travaillées dans l'année</b>	530	900	Entre 643 et 794	958 heures
<b>Durée des séances et pauses</b>	Chaque séance dure 45 minutes et est suivie de 15 minutes de pause. Il n'y a pas de récréation.  La pause déjeuner dure 30 minutes	La durée d'un cours est variable, ça dépend des écoles (entre 45 et 60 minutes)	La durée d'un cours est de 45 minutes  4 récréations obligatoires de 15 minutes chacune  20 minutes de pause déjeuner	Entre 45 et 60, minutes.  Deux fois 30 minutes de pauses en maternelle 15 minutes au primaire.  2 heures de pause déjeuner.
<b>Activités périscolaires</b>	Il n'y a pas d'activités périscolaires à proprement parler  Une fois les cours terminés, la majorité des élèves poursuivent la journée avec des activités extrascolaires, dans des structures payantes	Chaque établissement offre en moyenne 14 activités différentes par semaine pendant l'année scolaire.  Ce sont les enseignants de l'établissement qui assurent les activités périscolaires qui sont en général gratuites.	Elles ont lieu l'après-midi, sont optionnelles et gratuites. Des professeurs ou animateurs se portent volontaires pour proposer des activités sinon ce sont les parents qui payent les frais de l'activité.	Des activités optionnelles et gratuites peuvent être proposées.

## Annexe n°4 : Petit historique de l'école maternelle<sup>116</sup>

- C'est vers la fin du XVIIIe siècle qu'apparaissent les premières structures de garde et d'instruction répondant aux besoins nés des transformations profondes de la société. D'abord corporatives, « les petites écoles à tricoter », puis sociales « les salles d'asile ou salles d'hospitalité », elles sont les prémices de ce qui deviendra l'école maternelle.

- La loi du 16 juin **1881**, proposée et défendue par le Ministre de l'instruction publique Jules Ferry définit « l'école maternelle publique » comme une école gratuite, laïque mais non obligatoire.

- La loi du 30-10-**1886** confirme ensuite la place de l'école maternelle comme premier niveau de l'école primaire.

- Dès **1881**, les personnels des salles d'asile sont progressivement remplacés par des institutrices formées pour enseigner à l'école élémentaire.

- En **1884**, l'école normale d'institutrices recrute le personnel d'enseignement pour l'école élémentaire mais aussi pour l'école maternelle.

- En **1887**, l'école normale d'institutrices forme des institutrices pour l'école maternelle. Cette décision, prise par décret, définit également l'organisation et le fonctionnement des écoles maternelles ainsi que le règlement scolaire modèle. Ce sont les premiers textes qui scellent la naissance d'une école spécifique destinée aux plus jeunes.

- En **1908** sont définis les premiers « Programmes et instructions ». Ils précisent l'objet et la méthode de l'école maternelle. Ces programmes s'articulent autour de disciplines référencées et d'activités planifiées.

- En **1910** est créée, dans chaque département, une inspection des écoles maternelles, Pauline Kergomard, inspectrice générale de l'école maternelle, va œuvrer entre 1879 et 1917 à l'évolution de l'institution, elle préconisait déjà à cette époque des idées très avant-gardistes : Respect du petit enfant, pas d'exercices trop scolaires, le jeu comme forme naturelle de l'activité du petit enfant, l'approfondissement de la psychologie de l'enfant et l'adaptation des locaux d'accueil et du mobilier. Elle luttera pour la reconnaissance et la nécessité d'une école maternelle intégrée à l'école primaire.

- En **1921**, l'accent est porté sur une ambition éducative de l'école maternelle qui doit primer sur l'instruction. Les maîtresses de maternelle sont nommées prioritairement si elles ont obtenu au brevet supérieur la mention « pédagogie de l'école maternelle, puériculture, hygiène et sciences appliquées à la puériculture et à l'hygiène ». Elles voient leur statut aligné sur celui de leurs collègues de l'élémentaire. Une femme de service doit être attachée à toute école maternelle et classe enfantine.

---

<sup>116</sup> Source : <http://ww2.ac-poitiers.fr>

- Naissance de l'OMEP en **1948**: organisation mondiale pour l'éducation préscolaire fondée à l'initiative de la France.

- En **1950**, une circulaire définit les conditions de passage de la maternelle à l'élémentaire.

- En **1972** les inspectrices d'écoles maternelles deviennent des IDEN, inspecteurs et inspectrices départementaux de l'éducation nationale. Cette mesure veut favoriser la relation entre la maternelle et l'élémentaire.

- La loi du 11 juillet **1975** stipule que tout enfant de 5 ans qui n'a pas atteint l'âge de la scolarité obligatoire doit pouvoir être accueilli dans une classe ou école maternelle si c'est le choix de la famille et quelque soit son lieu de résidence. Elle met également en place un comité de parents élu dans chaque école.

Il faut attendre la circulaire d'août **1977** pour que les finalités, les objectifs et les méthodes préconisées soient redéfinis. Elle précise que l'école maternelle accueille les enfants des deux sexes âgés de 2 à 6 ans. La pédagogie doit être centrée sur l'enfant, acteur de ses apprentissages. Elle souligne le triple rôle de la maternelle : éducatif, appropriation des premiers savoirs et gardiennage.

- En **1980** des textes relatifs à la pratique de l'activité d'éducation physique complètent ceux d'août 1977. L'importance du corps permet de proposer une nouvelle conception de l'EPS pour les enfants de 2 à 6 ans.

- En **1982**, nouvelle circulaire qui précise les conditions d'accueil des tout-petits.

- C'est en **1983** qu'est lancée la consultation-réflexion nationale sur l'école. Elle débouchera sur des propositions de rénovation du service public d'éducation. L'une des orientations est la mise en place des PAE, projets d'actions éducatives, qui visent à ouvrir l'école sur le monde qui l'environne.

- **1985** : nouveaux programmes pour l'école élémentaire.

- La circulaire du 30-01-**1986** définit des orientations pour l'école maternelle.

L'enfant doit pouvoir développer toutes les potentialités pour former sa personnalité et se doter des meilleures chances pour réussir à l'école et dans sa vie. Pour cela, trois objectifs : scolariser, socialiser, faire apprendre et exercer dans les quatre domaines d'activités (physiques, de communication et d'expression orales et écrites, artistiques et esthétiques, scientifiques et techniques).

- **1989**, la loi d'orientation : L'enfant au centre du système. C'est la mise en place des équipes pédagogiques, du projet d'école, des cycles pluriannuels, du livret scolaire.

- Les programmes pour l'école primaire de **1995** précisent la place de l'école maternelle à la base du système. C'est une école centrée sur l'enfant : lieu et temps d'expériences et d'apprentissages structurés. Elle est complémentaire à l'éducation familiale et préparatoire à l'école élémentaire.

- Les programmes de **2002**, inscrits dans la perspective de la loi de 1989 reprécisent le socle éducatif et pédagogique des apprentissages. Deux axes structurent l'enseignement : la maîtrise du langage et de la langue française et l'éducation civique. Les apprentissages rigoureusement programmés et permettant de développer chez les enfants les compétences exigibles à la fin de l'école maternelle gravitent autour de cinq grands domaines : Le langage au cœur des apprentissages, vivre ensemble, agir et s'exprimer avec son corps, découvrir le monde et développer la sensibilité, l'imagination, la création.

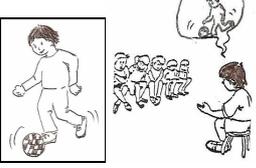
- Enfin, les programmes **2008** font apparaître un nouveau domaine d'apprentissage : devenir élève. Il s'agit de l'apprentissage des règles de civilité et de développer un comportement conforme à la morale, l'autonomie et la coopération. Les livrets d'évaluation sont imposés dans l'élémentaire.

## Annexe n° 5 : Exemple de co-évaluation dans un livret de compétences en maternelle<sup>117</sup>.

ECHANGER / S'EXPRIMER						
Evaluation par l'enseignant			Co-évaluation élève - enseignant			
P S	- Participe aux échanges collectifs.	○○○○		○○○○		○○○○
	- Se fait comprendre par le langage pour les besoins de la vie scolaire.	○○○○	<i>J'utilise « je » pour parler de moi.</i>		<i>J'écoute et j'attends mon tour pour parler.</i>	
	- Répond aux sollicitations de l'adulte en se faisant comprendre.	○○○○		○○○○		○○○○
			<i>Je prends la parole en petit groupe.</i>		<i>Je prends la parole en grand groupe.</i>	
M S	- Articule et prononce correctement tous les sons.	○○○○		○○○○		○○○○
	- Sait décrire au cours des activités de la classe.	○○○○				
	- Sait questionner au cours des activités de la classe.	○○○○				

<sup>117</sup>Source :

[http://maternelle.reseaumicros.fr/Mes\\_documents/dossier\\_eval\\_mat\\_2009.pdf](http://maternelle.reseaumicros.fr/Mes_documents/dossier_eval_mat_2009.pdf)

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Raconte un événement inconnu des autres.</li> <li>- Emet des hypothèses sur le contenu d'un livre à partir de sa couverture et de ses illustrations.</li> <li>-</li> </ul>	<p>○○○○</p> <p>○○○○</p> <p>○○○○</p>	 <p><i>J'explique ce que je fais.</i></p>	<p>○</p> <p>○</p> <p>○</p> <p>○</p>	 <p><i>Je dis des poèmes et des comptines.</i></p>	<p>○</p> <p>○</p> <p>○</p> <p>○</p>
<p><b>G</b></p> <p><b>S</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Justifie un acte, un refus, une préférence en utilisant « parce que ».</li> <li>- Raconte un événement</li> <li>- Expose un projet.</li> </ul>	<p>○○○○</p> <p>○○○○</p> <p>○○○○</p>	 <p><i>J'explique ce que j'ai fait.</i></p>	<p>○</p> <p>○</p> <p>○</p> <p>○</p>	 <p><i>J'invente une histoire.</i></p>	<p>○</p> <p>○</p> <p>○</p> <p>○</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participe à une conversation en restant dans le sujet de l'échange.</li> <li>-</li> <li>.....</li> </ul>	<p>○○○○</p>	 <p><i>Je me fais comprendre des autres.</i></p>	<p>○</p> <p>○</p> <p>○</p> <p>○</p>	 <p><i>Je dis des comptines et des poèmes en mettant le ton.</i></p>	<p>○</p> <p>○</p> <p>○</p> <p>○</p>

Pour que la co-évaluation soit permise par ce type de livret, les compétences ont été « traduites » au moyen de dessins représentatifs censés être accessibles aux élèves. Mais est-ce vraiment un outil destiné à être utilisé par les élèves ? Car un élève de 3 ans, scolarisé en petite section, est-il vraiment capable de dire s'il utilise le pronom sujet « je » pour parler de lui ?

## Annexe n°6 : la cenchà « escritura ».

Le document ci-dessous est un exemple de la ceinture d'écriture utilisée à la calandreta de Narbonne, la Granhòta, pour les enseignements du cycle 2. Elle est mise en parallèle avec les Instructions Officielles du Bulletin Officiel de juin 2008. Cette ceinture correspond à la partie "orthographe" du BO.

<p><b>□ Blanc / Blanc</b></p> <p>□ <i>Je sais écrire de tête quelques mots courants sans faute</i></p> <p>□ <i>J'écris un texte libre de cinq lignes et je lui donne un titre</i></p> <p><b>□ Jaune clair / Jaune clair</b></p> <p>□ <b>Comenci de participar a la redaccion del jornal</b></p> <p>□ <i>Je sais orthographier plusieurs mots courts et courants en français et en occitan</i></p> <p>□ <b>Utilizi la majuscula quand la cal</b></p> <p><b>□ Jaune escur / Jaune foncé</b></p> <p><b>□ Sabi copar un mot en passar a la linha</b></p> <p>□ <i>Je place les accents et la cédille</i></p> <p>□ <i>Je mets les marques du pluriel</i></p> <p>□ <i>Je mets les marques du féminin</i></p> <p>□ <i>J'écris un petit récit structuré</i></p> <p><b>□ Orange clair / Orange clair</b></p> <p>□ <b>Sabi utilizar las apostròfas las mai corantas.</b></p> <p>□ <b>Distingui « s » e « ss ».</b></p> <p>□ <i>Je sais inventer et rédiger la</i></p>	<p><b>Cours préparatoire :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Écrire sans erreur des mots appris.</li> <li>- Écrire sans erreur de manière autonome des mots simples en respectant les correspondances entre lettres et sons.</li> <li>- Recopier sans erreur un texte court (2 à 5 lignes).</li> <li>- Commencer à utiliser de manière autonome les marques du genre et du nombre (pluriel du nom, féminin de l'adjectif, terminaison -nt des verbes du 1er groupe).</li> <li>- Commencer à utiliser correctement la majuscule (début de phrase, noms propres de personne).</li> </ul> <p><b>Cours élémentaire première année</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Écrire sans erreur, sous la dictée, des phrases ou un court texte (5 lignes), préparés ou non, en utilisant ses connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales.</li> <li>- Dans les productions dictées et autonomes : respecter les correspondances entre lettres et sons, . en particulier, respecter les règles relatives à la valeur des lettres en fonction des voyelles placées à proximité (c/ç, c/qu, g/gu/ge, s/ss), . orthographier sans erreur les mots invariables les plus fréquemment rencontrés ainsi que les mots-outils appris au CP. marquer l'accord entre le sujet et le verbe dans les phrases où l'ordre sujet-verbe est respecté, dans le groupe nominal simple, marquer</li> </ul>
--	---

<p><i>suite d'une histoire</i></p> <p><input type="checkbox"/> <b>Orange escur/ Orange foncé</b></p> <p><input type="checkbox"/> <b>Mescli pas « cal » e « qual »</b></p> <p><input type="checkbox"/> <b>Piqui mon tèxt pel jornal</b></p> <p><input type="checkbox"/> <b><i>Je sais recopier rapidement dix lignes d'écriture sans rien oublier</i></b></p> <p><input type="checkbox"/> <b><i>Je sais écrire des histoires au présent et au passé</i></b></p>	<p>l'accord de l'adjectif qualificatif avec le nom qu'il qualifie, orthographier sans erreur les formes conjuguées apprises, utiliser à bon escient le point, la majuscule, ainsi que la virgule dans le cas de l'énumération.</p>
--	--

# Annexe n°7 : Panneaux de ceintures dans les classes calandretas.

las cechas

	NOMBRES E CALCUL	GEOMETRIA	GRANDORS / MESURAS	ORG. GEST DE DOMADAS	LECTURA	ESCRIT / PROD ESC	EXCITAN	DESCOBERTA	ESPÒRT	COMPONENT	BIAIS
ANNE											
CIZAR											
JEREMY											
IVAS											
MARGOT											
MATEO											
MIKA											
THEO B											
THEO L											
TRISTAN											
AMELIA											
BAPTISTE											
CAMILLE											
JORIS											
KEVIN											
LEO											
LILI-ROSE											
NOE											
ROMAIN											
YVANA											
JEAN-LOUP											
THOMAS											

Cenchas

	NUMERACION	OPERACION	GEOMETRIA MESURAS	PROBLEMAS	ESCRITURA	GRAMATICA CONJUGASON	VOCABULARI ORTOGRAFIA	Comportament
AFOUDY Khawla	●	●	●	●	●	●	●	●
ALIFY- SOUILLE Juliette	●	●	●	●	●	●	●	●
BAZOT Léo	●	●	●	●	●	●	●	●
BOUTIN Lubna	●	●	●	●	●	●	●	●
CAZEJUST Louise	●	●	●	●	●	●	●	●
FOUIDI Carla	●	●	●	●	●	●	●	●
HAMM Joachim	●	●	●	●	●	●	●	●
PHILION Alois	●	●	●	●	●	●	●	●
STIL Emma	●	●	●	●	●	●	●	●
MARTELET Curtis	●	●	●	●	●	●	●	●
CASTELLO- MORALES Kimberley	●	●	●	●	●	●	●	●
COMOLET Judith	●	●	●	●	●	●	●	●
DIDINE Edward	●	●	●	●	●	●	●	●
DUMONT Robin	●	●	●	●	●	●	●	●
LACASSAGNE Paul	●	●	●	●	●	●	●	●
LAGRANGE Nathan	●	●	●	●	●	●	●	●
LENOBLE Colin	●	●	●	●	●	●	●	●
MATHONNET Valentin	●	●	●	●	●	●	●	●
SCHLEICH Léna Lubna	●	●	●	●	●	●	●	●

	Rose clar	Rose escur	Gris clar	Gris escur	Blanc	Jaune	Orange	Verd clar	Verd escur	Blau clar	Blau escur	Castanh	Negre
Yona	●	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Lilia	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Souliam	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Emma	●	●	●	●	○	●	●	○	○	○	○	○	○
Bernard	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Frais	●	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Myriam	●	●	●	●	○	●	○	○	○	○	○	○	○
Gaël	●	●	●	●	○	●	●	○	○	○	○	○	○
Mahe'	●	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Luana	●	●	●	●	○	●	●	●	●	○	○	○	○
	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

## Annexe n°8 : La ceinture de comportement.

### Ròse clar

- Coneissi las leis del canton
- Causissi un mestier
- Me servissi de mon etiqueta
- Demandi d'anar als comuns
- Recapti mos afars al pòrta-mantèl
- Ensagi de pas far mal als autres

### Ròse escur

- Ensagi de respectar las leis del canton
- Ensagi de far mon mestier
- Pòdi jogar o trabalhar en còla
- Pòdi utilizar sol los comuns
- Ensagi de recaptar lo material qu'ai utilizat
- Ensagi de far mèfi als autres

### Gris clar

- Recapti los libres qu'ai sortits de la bibliotèca
- Fau mon mestier
- Vau escampar mas escobilhas ont cal
- Parli sens cridar
- Recapti los jòcs qu'ai utilizats
- Pòdi causir un talhièr sens ajuda

### Gris escur

- Parli al Qué de nòu?
- Pòdi seguir una consigna de trabalh
- Esperi los regents per dintrar en classa
- Pensi a mon mestier

### Blanc

- Me lavi las mans sens tot banhar a l'entorn de l'aiguièr
- Fau plan mon mestier

- Respecti las leis de la classa**
- Me desplaçi en classa sens correguda**

### **Jaune**

- Trabalhi sol de còps**
- Demandi la paraula**
- Escoti los autres**
- Accepti de trabalhar amb qualqu'un**
- Pòdi presidar un “Qué de nòu ?” o un “Cossí vas ?”**

### **Orange**

- Trabalhi sol o en còla**
- Utilisi la bibliotèca**
- Respecti las decisions del conselh**

### **Verd clar**

- Rompi pas la paraula**
- Sabi ajudar un blanc o un jaune**
- Demòri assetat quand sèm al canton**
- Pòdi presidar la presentacion de causas**
- Participi activament al conselh de classa**

### **Verd escur**

- Geini pas los autres dins lor trabalh**
- Ajudi un enfant de la classa**
- Participi activament al conselh bèl**
- Respecti lo còdi color**
- Recapti mon burèu naturalament**
- Pòdi èstre cap de còla**

### **Blu clar**

- Organisi mon temps dins la jornada**
- Prepausi al conselh de melhorar la classa**
- Pòdi presidar lo conselh**
- Escoti una critica sens faire lo morre**
- Recapti los documents dins lo classador**

**☐ Blu escur**

- ☐ Utilisi lo plan de trabalh
- ☐ Ajudi plan los autres
- ☐ Presidi la causida de tèxtes sens ajuda
- ☐ Presenti mon trabalh amb rigor

**☐ Castanh clar**

- ☐ Trabalhi dins un grop
- ☐ Ajudi un enfant a seguir son plan de trabalh
- ☐ Trapi quicòm de far tre que mon plan de trabalh es acabat

**☐ Castanh escur**

- ☐ Sabi plan explicar quicòm a la classa
- ☐ Sabi plan reçaupre un visitaire e presentar

**☐ Negre**

- ☐ Sabi dirigir e menar la classa sens regent
- ☐ Sabi desseparar dos combatents e empachar los accidents
- ☐ Prepausi de solucions bonas e cambiaments.

## Annexe n°9 : La fleur d'évaluation.

Le document ci-dessous est un exemple de « flor de compòrtament » utilisée en maternelle. Il s'agit ici de la fleur de mathématiques mais il existe aussi celle de langage, motricité, « biais » (découpage, collage...), graphisme et de lecture.

### FLOR DE MATEMATICAS

#### Lo còr :

1. Sabi denombrar fins a tres.
2. Sabi destriar segon lo critèri de las doas colors.
3. Sabi contunhar un algoritme a dos termes.
4. Comenci de me situar dins l'espaci.
5. Reconeissi las formas simplas.
6. Capiti un copacap pichon.

#### Los petals :

1. Sabi denombrar e reconeissi las chifras fins a cinc.
2. Sabi comparar doas pichòtas colleccions.
3. Sabi far un classament simple.
4. Sabi recaptar quatre elements del mai pichòt al mai grand .
5. Comenci de me situar dins la jornada.
6. Me localizi dins un laberint.

#### Las fuèlhas :

1. Sabi reconéisser e denombrar fins a dètz.
2. Fau de colleccions.
3. Sabi legir un tablèu a dobla dintrada.
4. Me situï dins la setmana.
5. Coneissi la comptina fins a 20.
6. Sabi codar e descodar un desplaçament.

