

L'évaluation en grande section : du lard ou du cochon ?

Le projet de Luc Chatel d'évaluation des acquis en fin d'école maternelle a soulevé un tollé général. Le document révélé par le journal *Le Monde*¹ prévoit en effet d'évaluer le langage, le comportement, et les capacités dans les domaines du lire-écrire et du nombre pour classer les élèves de grande section en trois groupes : rien à signaler, à risque, à haut risque.

Les enseignants de maternelle pourtant se sentent aujourd'hui rassurés : ce projet a été retiré. Face à la montée des indignations, Luc Chatel a prétexté des maladresses langagières inhérentes à un document de travail non finalisé. Il a aussi avancé qu'il ne s'agissait nullement d'un dispositif d'évaluation nationale, mais d'outils de dépistage à usage facultatif.

Qu'en penser ? Ce soulagement est-il justifié ?

Vigilance et mobilisation demeurent nécessaires

Le scepticisme et la vigilance me semblent nécessaires pour différentes raisons :

- Au micro, alors qu'il se justifie, Luc Chatel a de nouveau des mots malheureux : il parle d'un repérage permettant de « se mobiliser CONTRE les élèves qui auront des difficultés pour apprendre à lire ». Ce simple mot « contre » contient toutes les craintes du collectif Pas de zéro de conduite, des syndicats et des associations de parents d'élèves. Il ne s'agit plus aujourd'hui de se mobiliser pour et avec les élèves en difficulté mais de se mobiliser CONTRE. Dans la société actuelle des questions émergent : a-t-on encore le droit d'aller mal, de grandir hors des normes, de ne pas réussir à l'école ?
- On a connu d'autres reculs qui n'en étaient pas notamment au sujet de la disparition programmée des RASED. Alors qu'il y a eu démenti d'une telle volonté, le démantèlement se poursuit. L'obligation de résultat ne doit pas se substituer à l'obligation de moyens ou alors le risque serait grand de voir l'enseignement devenir un asservissement : tu dois réussir, que tu le veuilles ou non !
- Les projets de faire de la maternelle un lieu de dépistage des inadaptations pour y remédier au plus vite par des actions de normalisation des jeunes enfants se succèdent ces dernières années dans une logique sécuritaire. Les jeunes enfants et leurs parents deviennent une population cible.
 - o Je citerai le rapport Bénisti² sur la prévention de la délinquance qui demandait par exemple que les mères d'origine étrangère **s'obligent** à parler le français à

¹ BAUMARD M., « Vers l'évaluation des enfants « à risque » dès 5 ans », *Le Monde*, édition du 13 octobre 2011

² http://www.afrik.com/IMG/pdf/rapport_BENISTI_prevention.pdf

leurs jeunes enfants pour qu'ils ne s'expriment que dans cette langue. Il réclamait aussi **un échange d'informations** entre les parents, le corps enseignant, les éducateurs, les élus locaux, la police. Et il ne laissait aucune place à la liberté : « *Bien sûr, si le **comportement déviant** de l'enfant n'est pas corrigé suffisamment tôt, alors des mesures plus radicales seront nécessaires (...) Un contact direct avec le jeune devra être instauré de gré ou par la contrainte avec une personne formée à cet effet pour le soigner ou lui faire choisir un autre chemin que celui qu'il est en train de prendre* ».

- Mais aussi le rapport Buisson³ sur la pédopsychiatrie qui estime que l'école maternelle est un lieu favorable au repérage des troubles psychiques précoces et affirme que, lieu de socialisation et de confrontation à la norme, elle pourrait favoriser la révélation des symptômes, **d'autant plus que la pression et la compétition existent parfois dès la GS**. Ce rapport sur la pédopsychiatrie ne demande pas à l'école de diminuer pression et compétition, mais au contraire de s'en servir pour repérer les enfants qui ne peuvent pas faire face à des exigences toujours plus grandes.

Petit historique de l'évaluation à l'école maternelle

L'évaluation-bilan a fait son entrée à l'école maternelle avec l'introduction du fameux livret d'évaluation dans les années 90. Alors que l'école maternelle avait toujours eu le souci de favoriser le développement global de l'enfant, elle a été conduite à procéder à un morcellement pour isoler des compétences. Alors qu'elle avait toujours su rester un lieu de vie tout en étant un lieu de découverte et d'apprentissage, elle s'est tournée vers la préparation de l'école élémentaire et a recouru bien davantage au « papier-crayon » pour garder une trace des situations sur lesquelles se fondait l'évaluation.

Dans les années qui ont suivi, des évaluations diagnostic à l'entrée au CE2 ont été mises en place. Puis, très vite, un livre vert a été diffusé dans toutes les écoles maternelles. Il comprenait un ensemble d'épreuves d'évaluation à disposition des enseignants de maternelle, mais aussi à ceux de CP, pour favoriser la liaison et le recours à un langage commun entre les deux écoles. Le dispositif d'évaluation en GS a été présenté comme un dispositif d'évaluation nationale obligatoire mais non protocolaire (les enseignants pouvaient choisir ce qu'il leur semblait pertinent d'évaluer). La plupart d'entre eux n'ont cependant jamais eu connaissance de ce dispositif ou tout au moins de son caractère obligatoire.

On était encore en une décennie où l'évaluation n'était pas déconnectée de l'observation et de l'interprétation. Les enseignants étaient invités à échanger entre eux pour analyser les erreurs, à ouvrir le dialogue avec l'enfant pour mieux comprendre ses démarches. Aujourd'hui le « comment » fait l'enfant pour apprendre importe peu. On s'intéresse uniquement à ce qui est directement observable et chiffrable. La finalité a également changé : ce qui était conçu comme devant favoriser des démarches de différenciation dans la classe et dans le cycle a été détourné au profit d'une visée normative. Le site Eduscol donne d'ailleurs une définition de l'évaluation comme référée à la norme, on est bien loin de l'étymologie « donner de la valeur ».

³ http://www.legislation-psy.com/IMG/pdf/La_pedopsychiatrie_-_prevention_et_prise_en_charge.pdf

En 2002, paraissait la circulaire sur le dépistage des troubles du langage⁴, initié par le Plan de lutte contre l'illettrisme. Un protocole était mis en place mobilisant médecins, RASED et enseignants des classes de GS. La cause semblait noble et personne ne s'est mobilisé contre ce protocole. Dès lors la maternelle est apparue comme le lieu le plus favorable à un dépistage systématique des troubles de toute sorte.

CRITIQUE PÉDAGOGIQUE DES OUTILS PROPOSÉS

Luc Chatel s'étant engagé à revoir sa copie, je ne serai pas entendue par les collègues qui ont la naïveté d'y croire si j'analysais ce prétendu « document de travail ». Je me pencherai donc sur le précédent document, toujours en ligne sur le site Eduscol et donc référence pour les enseignants : *Aide à l'évaluation des acquis des élèves en fin d'école maternelle* (DESCO mars 2010)⁵. Mon analyse s'appuie sur un double regard : celui que me donne une longue expérience en maternelle et celui que me donne mon expérience actuelle en CLIS auprès d'élèves qui ont présenté des écarts trop importants par rapport à ce qui était attendu et qui ont été rejetés dans le champ du handicap.

Cet outil propose 4 domaines d'évaluation : s'approprier le langage, découvrir l'écrit, découvrir le monde, devenir élève. L'évaluation formelle y est présentée comme complémentaire à l'observation. Il présente une forte volonté de s'inscrire dans la logique du socle commun de connaissances et de compétences et dans la préparation de l'atteinte du pallier 1 (CE1).

S'approprier le langage : ce qui frappe c'est la prégnance du langage scolaire. C'est essentiellement le langage de l'élève et non celui de l'enfant qui est évalué. Mais quel usage fait spontanément l'enfant du langage : reste-t-il dans un langage d'action, commente-t-il ce qui se passe, aime-t-il jouer avec les sons et les mots ? Tout ces aspects passent à la trappe. L'énoncé « comprendre des consignes en situation collective » interroge aussi sur ce que l'on évalue réellement : est-ce la compréhension langagière d'une phrase plus ou moins complexe et sa traduction en action ? Ou est-ce la capacité à se sentir concerné personnellement par une parole donnée collectivement car dans ce cas, c'est le comportement d'élève qui est évalué ?

Découvrir l'écrit : ici l'accent est mis sur l'accès au code. Les compétences attendues autrefois au premier trimestre du CP deviennent plus précoces : connaître les correspondances graphies-phonies, écrire en cursive... On peut s'étonner que l'on nous vante sans cesse le modèle finlandais reposant pourtant sur l'idée inverse : ne pas précipiter les choses, commencer les apprentissages systématiques à 7 ans pour ne pas créer de la difficulté.

Découvrir le monde : cette partie se résume en fait à vérifier l'acquisition des principaux éléments de mathématiques. Qu'en est-il des compétences transversales de comparaison, de catégorisation ? Qu'en est-il des attitudes face à des objets, des phénomènes ? L'enfant manifeste-il de la curiosité ? Pose-t-il des questions, cherche-t-il à expérimenter ? Tout cela est devenu secondaire.

⁴ http://dcalin.fr/textoff/troubles_langage_2002.html

⁵ <http://eduscol.education.fr/pid23504-cid48441/outils-d-aide-a-l-evaluation-a-l-ecole-maternelle.html>

Devenir élève : Le devenir élève est inscrit ici (et donc limité) aux compétences sociales et civiques manifestées. Comme si ce devenir n'avait aucunement à voir avec l'acceptation de grandir, de se séparer, de s'ouvrir aux autres et au monde et donc avec le désir et la curiosité. Notons aussi que le « vivre ensemble se résume au respect des règles sociales : respecter les autres et les règles de la vie commune. La capacité à jouer et à parler avec les autres, à s'intégrer à un jeu collectif, à s'impliquer dans les projets de la classe et de l'école n'intéressent pas.

REPRÉSENTATION DE LA MATERNELLE

Si la mouture de 2011 entraîne une réaction immédiate d'indignation par sa logique de tri, d'étiquetage, de stigmatisation et de prédiction, d'autres risques plus discrets existent.

Les outils ministériels ont toujours une fonction d'incitation à interpréter et mettre en œuvre les programmes dans la direction attendue, ils ont une dimension de modélisation.

Il convient donc de s'interroger sur ce qu'ils véhiculent comme attentes ou pressions, et comme représentations de l'école, des apprentissages, de l'élève, de l'enseignant, de l'enfant.

La référence au socle commun doit faire question et débat. Rappelons que le socle commun « désigne un ensemble de connaissances et de compétences que les élèves doivent maîtriser à l'issue de la scolarité obligatoire pour poursuivre leur formation, construire leur avenir professionnel et réussir leur vie en société. » « Elles sont particulièrement nécessaires à l'épanouissement et au développement personnels des individus, à leur inclusion sociale, à la citoyenneté active et à l'emploi ». L'école maternelle doit elle avoir le souci de l'avenir professionnel des enfants qui lui sont confiés ? A-t-elle pour mission de contribuer à leur future employabilité ? Posée comme norme, l'atteinte du socle commun acquiert une valeur prédictive menaçante : celui qui ne maîtrisera pas ces attitudes, connaissances et compétences sera dans l'incapacité de trouver place dans le monde social et économique.

Le palier 1 du socle commun interroge déjà en lui-même : il ne retient en effet que 3 des 7 piliers au risque d'installer l'idée que les 4 autres ne se construisent véritablement qu'au-delà du CE1, prenant appui sur ces préalables. La culture est un « après » qu'il faut mériter par ses efforts, sa persévérance et ses performances. On reste dans la logique de méritocratie qui a signé l'échec du collège pour tous. Le socle impose l'idée que réussir c'est d'abord avoir des compétences de base un peu dans tous les domaines pour ensuite pouvoir développer des compétences plus approfondies. Dans leur conquête des compétences jugées essentielles, les jeunes sujets de la maternelle auront-ils encore le droit de vivre des expériences culturelles, de s'interroger sur le monde, de partager des expériences de vie ? Leurs enseignants ne vont-ils pas délaisser ces aspects pour se centrer sur ce qu'on leur demande d'évaluer ?

Ce qui fait violence, c'est aussi la demande qui nous est faite de renseigner l'atteinte des objectifs du socle de façon binaire : oui ou non ? Pour tout élève, mais plus encore pour ceux qui sont en difficulté, une compétence est acquise dans un contexte donné et à un certain degré de maîtrise qu'il convient de préciser. Comment procéder à une évaluation positive avec une telle simplification ? Comment ne pas atteindre davantage nos élèves dans leur fragile estime d'eux-mêmes ? Cette simplification va-t-elle gagner l'école maternelle ? La classification des élèves de GS en trois catégories répond bien à une telle volonté.

Le mode de passation de ces évaluations de GS peut aussi inquiéter quant aux représentations qu'il transmet. Des passations collectives (ensemble des élèves) sont proposées et les passations dites semi-collectives prévoient des groupes de 6, 8, 12 ou même 15 élèves. Est-ce ignorer l'organisation de la classe maternelle où les groupes de travail dépassent rarement les 8 élèves ou est-ce prôner un passage à l'enseignement frontal dès la maternelle ? De la même façon, ces outils privilégient presque exclusivement le mode papier-crayon. Souhaite-t-on que cette modalité devienne prioritaire dès la GS ?

*

Dans son ouvrage *La Dignité de penser*⁶, Roland Gori dénonce la néo-évaluation qui impose, de façon insidieuse, de nouvelles conceptions du soin, de l'éducation, de la culture et instrumentalise les professionnels. Mais ce ne sont pas seulement les professionnels qui sont instrumentalisés, on voit ici que les enfants le sont aussi puisqu'on ne s'intéresse pas au développement de leur personnalité et de leur subjectivité mais à la meilleure façon de ne pas échapper à leur destin : devenir de bons petits produits économiques.

Une question de santé dont s'emparent fréquemment les médias est celle des virus résistants. Ce que je constate en tant qu'enseignante spécialisée, c'est que la pression de plus en plus grande et de plus en plus précoce sur les enfants pour qu'ils entrent dans le rang créent des sujets « résistants ». D'une part, en posant la réussite scolaire comme un devoir pour l'institution scolaire et pour l'élève, on augmente fortement la stigmatisation de ceux qui peinent. D'autre part, s'il y a toujours eu des élèves « échappant » aux contraintes scolaires, je constate que le renforcement de ces contraintes a rigidifié les défenses, qu'elles s'expriment sur le mode de l'inhibition ou sur le mode des troubles du comportement.

⁶ Les liens qui libèrent, 2011.