

Section recherche, évaluation
et planification pédagogiques



SREP 2|13

**Procédures d'évaluation du travail des
élèves dans le canton de Berne**

Ecole enfantine (1^{re} – 2^e)

Guide et aide-mémoire

**Christian Merkelbach
Werner Riesen**

Mai 2013

Ce document est spécifiquement rédigé à l'intention du corps enseignant des deux premières années de la scolarité obligatoire (école enfantine). Il constitue un document de référence prenant en compte les spécificités de l'enseignement dans ces deux premières années.

Conseil d'utilisation

Ce fascicule n'est pas destiné à une lecture continue et chronologique. Il doit permettre à chacun de trouver une réponse aux questions liées à la pratique de l'évaluation du travail des élèves en classe au quotidien.

Ce document peut donc être consulté ponctuellement sur un point précis. Pour repérer les notions et questions abordées, il suffit de consulter la *table des matières détaillée*.

***De nombreux renvois* permettent aussi de compléter les informations données à d'autres endroits de ce fascicule.**

***Un tableau synoptique* figurant à la page 7 permet de trouver les notions et thèmes traités.**

Le chapitre 3, consacré à des *rappels théoriques*, permet de trouver une synthèse des principales notions et démarches liées à l'évaluation du travail des élèves.

Un *lexique succinct* fournit quelques définitions relatives aux notions fondamentales utilisées en évaluation.

*Pour alléger le texte et pour en faciliter la lecture, les termes génériques **enseignant** ou **élève** sont utilisés au masculin. Lorsqu'aucune précision ne les accompagne, ils désignent à la fois les hommes et les femmes.*

*Toutefois, dans le contexte spécifique lié au corps enseignant des 1^{re} et 2^e années de la scolarité obligatoire, le terme **enseignante** est systématiquement utilisé.*

Table des matières

1. Introduction	5
<i>Liste des différents documents concernant l'évaluation du travail des élèves dans le cadre des 1^{re} et 2^e années</i>	6
<i>Tableau recensant les différents thèmes relatifs à l'évaluation du travail des élèves et leur référence dans l'ODED et le Guide et aide-mémoire</i>	7
<i>Contexte de la révision de l'ODED 2012</i>	8
<i>Principaux changements</i>	8
2. Les différents documents proposés et leur fonction	9
<i>L'Ordonnance de Direction concernant l'évaluation et les décisions d'orientation à l'école obligatoire (ODED)</i>	9
<i>Modèles d'autoévaluation</i>	9
<i>Dossier d'évaluation</i>	9
<i>Bilan des apprentissages</i>	9
3. Evaluation : quelques rappels théoriques	10
<i>Généralités</i>	10
<i>Evaluation formative</i>	13
<i>Evaluation sommative</i>	17
4. Remarques pratiques pour accompagner la mise en application de l'évaluation du travail des élèves à l'école enfantine (1^{re} et 2^e années)	19
<i>Brève description de la procédure d'évaluation</i>	19
<i>Cadre général de l'évaluation</i>	20
<i>Information des parents</i>	20
<i>Les quatre principes guidant l'évaluation</i>	21
<i>L'évaluation comprend une dimension formative</i>	21
<i>L'évaluation se fonde sur des objectifs d'apprentissage</i>	21
<i>L'évaluation est globale</i>	22
<i>L'évaluation est transparente</i>	22
<i>Fonction de l'évaluation</i>	22
<i>Les objectifs d'apprentissage</i>	23
<i>Définitions</i>	23
<i>Investissement temporel et collaboration</i>	24
<i>Evaluation de l'attitude face au travail et à l'apprentissage et des Capacités transversales - Evaluation du comportement social</i>	24
<i>Quand cette évaluation a-t-elle lieu ?</i>	24
<i>Ce qui peut être évalué</i>	24
<i>Conseils pratiques pour aider à évaluer l'attitude face au travail et à l'apprentissage, les Capacités transversales ainsi que le comportement social</i>	25
<i>Autoévaluation</i>	26
<i>Fonction</i>	26
<i>Autoévaluation liée aux objectifs d'apprentissage</i>	26

Entretien avec les parents	26
Statut de l'entretien	26
Contenu de l'entretien	27
Ce qui est laissé à l'appréciation et aux habitudes de chaque école	27
Les décisions d'orientation - Saut ou répétition d'années scolaires	27
Passage de l'école enfantine (2 ^e année) à la première année du degré primaire (3 ^e année)	27
Décision d'orientation dans le cadre du cycle élémentaire ou de la Basisstufe	28
Flexibilisation du parcours scolaire de l'élève au cycle 1	28
Dossier d'évaluation et documents	28
Evaluation à l'école enfantine, au cycle élémentaire et dans la Basisstufe	29
Passage de l'école enfantine au degré primaire	29
Passage du cycle élémentaire ou de la Basisstufe au degré primaire (5^e)	30
Document "Bilan des apprentissages"	30
Fonction et statut du document	30
Modalités d'appréciation	30
Appréciation des acquisitions en cours sur la base des domaines du PER	31
Appréciation de l'attitude face au travail et à l'apprentissage et des Capacités transversales	34
Décision d'orientation	36
Possibilité de remplir les rapports d'évaluation sur un serveur sécurisé et de produire ainsi une version entièrement informatisée	36
5. Brève synthèse	37
6. Conseils, démarches et pistes pour accompagner les appréciations à l'école enfantine	38
Introduction	38
Spécificités de l'enseignement en 1^{re} et 2^e années	38
Socialisation, construction des savoirs et mise en place d'outils cognitifs	39
Régulation de l'enseignement	40
Choix d'un enseignement s'appuyant sur des principes clairs qui contribuent à permettre l'orientation de chaque élève	40
Différenciation de l'enseignement	40
Repérage de difficultés	41
Principes et formes de l'évaluation en 1^{re} et 2^e années	41
Déroulement et principes régissant l'évaluation	41
Formes données à l'évaluation du travail des élèves	41
Entretien avec les parents	42
Conseils pour l'entretien de 1 ^{re} année	42
Conseils pour l'entretien de 2 ^e année	43
Travailler avec le PER et planifier l'enseignement	43
Conseils pour aider à la définition d'objectifs d'apprentissage	43
Quelques questions utiles pour faciliter la planification de l'enseignement/apprentissage et pour définir des objectifs d'apprentissage	44
Utilisation du document "Bilan des apprentissages"	45
7. Lexique	46
8. Bibliographie générale	48
9. Bibliographie spécifique aux 1^{re} et 2^e années (école enfantine)	50

1. Introduction

Le présent document est destiné à faciliter l'appropriation des instruments et des procédures d'évaluation qui découlent des décisions de la Direction de l'instruction publique. Il s'adresse au corps enseignant des deux premières années de la scolarité obligatoire (école enfantine) et propose des commentaires, des conseils, des propositions et des clarifications concernant le mandat d'évaluation du travail des élèves à l'école enfantine. Il s'agit en effet de tenir compte des spécificités de l'enseignement dans ces deux années scolaires et de préciser ce qui est attendu en termes d'évaluation.

Le chapitre 2 présente les différents documents et instruments mis à disposition par la Direction de l'instruction pour définir et cadrer les procédures d'évaluation.

Le chapitre 3 rappelle de manière succincte les fondements théoriques qui sous-tendent l'évaluation, en fonction notamment des principes retenus dans les textes légaux. Une attention particulière est accordée à l'évaluation formative.

Le chapitre 4 aborde les modalités de l'évaluation du travail des élèves à l'école enfantine telles qu'elles apparaissent dans *l'Ordonnance de direction concernant l'évaluation et les décisions d'orientation à l'école obligatoire (ODED)* et dans ses *Commentaires* ainsi que dans les documents d'accompagnement mis à disposition par la DIP. D'autres éléments sont abordés, tels que le document officiel mis à disposition (*Bilan des apprentissages*).

Le chapitre 6 présente des réflexions, des pistes et des exemples concrets permettant d'observer et d'évaluer le travail des élèves en fonction des différentes dimensions que le *Bilan des apprentissages* prend en compte.

Liste des différents documents concernant l'évaluation du travail des élèves dans le cadre des 1^{re} et 2^e années

- *L'Ordonnance de Direction concernant l'évaluation et les décisions d'orientation à l'école obligatoire (ODED) et son commentaire, version 2013* (base légale de l'ensemble du processus)
- *Modèles d'autoévaluation* mis à disposition sur le site de la Direction de l'instruction publique à l'adresse www.erz.be.ch > Ecole obligatoire > Le système scolaire bernois > Evaluation > Autoévaluation
- *Dossier d'évaluation – Ecole enfantine et degré primaire* contenant le *Bilan des apprentissages* (1^{re}-2^e) et les différents *Rapports d'évaluation* de fin d'année (3^e-8^e)
- *Informations destinées aux parents – Evaluation et décisions d'orientation dans l'enseignement obligatoire et passage au degré secondaire I*. Direction de l'instruction publique, version 2013

Tableau recensant les différents thèmes relatifs à l'évaluation du travail des élèves et leur référence dans l'ODED et le Guide et aide-mémoire

Thèmes	ODED et Commentaires	Guide et aide-mémoire (page)
Brève description de la procédure d'évaluation	∅	p. 19
Cadre général de l'évaluation	art. 1 et 2	p. 20
Information des parents	art. 2 et 8	p. 20
Les 4 principes Dimension formative Objectifs d'apprentissage Globalité de l'évaluation Transparence	art. 3	p. 21-22
Fonction de l'évaluation	art. 4	p. 22-23
Les objectifs d'apprentissage	art. 3 et 5	p. 23-24
Evaluation de l'attitude face au travail et à l'apprentissage	art. 6	p. 24-25
Autoévaluation	art. 7	p. 26
Entretien avec les parents	art. 9 et 10	p. 26-27
Les décisions d'orientation Saut ou répétition d'années scolaires	art. 11 et 12	p. 27-28
Dossier d'évaluation et documents	art. 13 et 14	p. 28-29
Evaluation à l'école enfantine, au cycle élémentaire et dans la Basisstufe	art. 15	p. 29
Passage de l'école enfantine au degré primaire	art. 16	p. 29
Passage du cycle élémentaire ou de la Basisstufe en 3 ^e année du degré primaire	art. 17	p.30
Document "Bilan des apprentissages"	∅	p. 30-36

Contexte de la révision de l'ODED 2012

Le Grand Conseil a adopté en 2012 une révision de la Loi sur l'école obligatoire (LEO) incluant notamment les éléments issus de l'accord intercantonal sur l'Harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS) ainsi que, pour la partie francophone, de la Convention scolaire romande (CSR).

Dans ce contexte, l'évaluation du travail des élèves a été légèrement modifiée, ce qui a conduit à revoir l'*Ordonnance de direction concernant l'évaluation et les décisions d'orientation à l'école obligatoire (ODED)* en incluant l'école enfantine (1^{re} et 2^e années).

Dans la partie francophone du canton, en relation avec la Convention scolaire romande et le Plan d'études romand (PER), les années scolaires des trois degrés définis par la Loi sur l'école obligatoire (LEO) sont numérotées de 1 à 11. Dans l'ODED, les deux années de l'école enfantine correspondent aux 1^{re} et 2^e années scolaires, la première année du degré primaire correspond à la 3^e, la dernière année du degré primaire correspond à la 8^e, la dernière année du degré secondaire I correspond à la 11^e.

Principaux changements

Ecole enfantine et Degré primaire
Intégration de l'école enfantine (1 ^{re} et 2 ^e) à l'école obligatoire
Possibilité pour les communes de réaliser deux modèles pour le cycle 1 (quatre premières années d'école) : <ul style="list-style-type: none">➤ Cycle élémentaire (modèle francophone)➤ Basisstufe (modèle alémanique)

2. Les différents documents proposés et leur fonction

L'Ordonnance de Direction concernant l'évaluation et les décisions d'orientation à l'école obligatoire (ODED)

Cette ordonnance contient les bases légales définissant et décrivant les procédures d'évaluation. Ce texte à caractère juridique est assorti de commentaires explicatifs.

A noter que la version 2012 de l'ODED est désormais mieux structurée : elle a été entièrement réorganisée.

Les **commentaires** figurant dans le fascicule de l'Ordonnance mis à disposition constituent une **première source d'informations**. Pour l'école enfantine (1^{re} et 2^e années), ce sont les articles 1 à 14 (Généralités) et 15 à 17 (Ecole enfantine, cycle élémentaire, Basisstufe) qui font foi.

Les remarques figurant dans le vade-mecum fournissent des **indications pratiques complémentaires**.

Modèles d'autoévaluation

Ces documents contiennent une série de propositions de supports directement utilisables par les élèves. Les modèles présentés couvrent le degré primaire (3^e à 8^e) et le degré secondaire I (9^e à 11^e). Il n'y a pas d'exemple pour les 1^{re} et 2^e années scolaires. Mais ces *modèles* ne sont qu'indicatifs et peuvent être modifiés ou adaptés par les utilisateurs. Chaque enseignant est par ailleurs libre de produire ses propres supports, l'essentiel étant de proposer des procédures autoévaluatives aux élèves. Quelques commentaires figurent dans le présent document concernant cette question, en relation notamment avec la dimension formative des procédures d'évaluation.

Accès aux modèles d'évaluation : www.erz.be.ch > Ecole obligatoire > Le système scolaire bernois > Evaluation > Autoévaluation

Dossier d'évaluation

Les documents officiels doivent figurer dans un dossier cartonné mis à disposition par la Direction de l'instruction publique. Ce dossier est destiné à rassembler les documents de l'école enfantine (1^{re} et 2^e années) et du degré primaire (3^e à 8^e années).

Bilan des apprentissages

Le document *Bilan des apprentissages* est officiel. Il peut servir de guide en 1^{re} année, mais doit être utilisé à la fin de la 2^e année enfantine. Il constitue la première décision d'orientation et doit figurer dans le dossier d'évaluation.

3. Evaluation: quelques rappels théoriques

Généralités

Dans ce document, nous traitons de l'évaluation uniquement dans un contexte scolaire et en relation avec un enseignement dispensé dans un système tel qu'il est en vigueur dans la partie francophone du canton de Berne. Par conséquent, nous parlerons uniquement d'évaluation du travail des élèves et non pas, comme c'est trop souvent écrit par souci de simplification, d'évaluation des élèves.

Les différents partenaires de l'école (élèves, enseignants, parents, autorités politiques, etc.) sont tous, à des niveaux divers, demandeurs dans le domaine de l'évaluation. Celle-ci fait partie intégrante du système scolaire. Comme c'est le cas pour tous les systèmes, le système scolaire a besoin de repères pour améliorer son fonctionnement. L'évaluation fournit donc de l'information concernant l'efficacité du système qui se mesure en termes de réussite scolaire de ses élèves.

L'observation des élèves au travail implique la mise en œuvre de procédures évaluatives. Une évaluation doit être considérée comme un processus de prise d'informations concernant les effets d'une démarche d'apprentissage dans le but de pouvoir procéder à des régulations efficaces. Toute évaluation effectuée dans un système d'enseignement porte principalement sur les apprentissages réalisés par les élèves. Il est dès lors indispensable de préciser clairement les raisons pour lesquelles une évaluation est prévue. La définition des objectifs et de la fonction de l'évaluation doit également être clairement établie avant le début de toute procédure.

Evaluer n'est pas un acte anodin. L'importance d'une évaluation est grande, car elle va influencer fortement le futur de celui qui fait l'objet d'une évaluation ; elle va probablement permettre de décider d'une orientation et, en fait, va jouer un rôle non négligeable. Par conséquent, il est important de réfléchir avant d'agir. C'est la première obligation qui doit régir un acte d'évaluation.

L'évaluation est indissociable de l'école : c'est une préoccupation qui fait partie intégrante du monde de l'enseignement, en général, et de l'école, en particulier. C'est même une des préoccupations principales de l'école. Pour beaucoup d'enseignants et d'élèves, l'évaluation, considérée dans un sens large, représente le centre du système scolaire. A tel point qu'il arrive parfois qu'on n'apprend pas uniquement pour acquérir des connaissances mais bien pour être en mesure de faire face le plus efficacement possible aux procédures d'évaluations instaurées. Aujourd'hui, l'école a évolué de sorte à ne plus pouvoir fonctionner sans évaluer. C'est comme si l'enseignement n'avait plus pour objectif principal de favoriser les apprentissages mais bien de préparer les apprenants à faire face, si possible avec succès, aux évaluations. Etant donné que toute évaluation est liée aux pratiques d'enseignement et à la pédagogie qui est utilisée, le fonctionnement de cette évaluation est forcément touché lorsque les pratiques changent.

Pour chaque enseignant, l'évaluation devrait être un moyen d'obtenir la meilleure efficacité possible de son action pédagogique. Elle doit être une aide à la décision tout en étant un moyen de régulation de son action.

En plus de sa fonction de lieu d'apprentissage privilégié, l'école doit encore assumer la responsabilité d'orienter les élèves dans les différentes filières mises en place par le système institutionnel. Les évaluations sont donc menées pour faire face à ces deux rôles apparemment contradictoires. Une distinction doit donc être faite entre les évaluations centrées sur l'élève et ses apprentissages et celles centrées sur le système de formation et la répartition des élèves dans les différents cursus. A ce stade, il est utile de définir quelques fonctions reconnues des principales évaluations que l'on peut retrouver dans un contexte scolaire.

Les différentes fonctions de l'évaluation

Les théoriciens discernent généralement trois fonctions essentielles de l'évaluation que nous considérons comme étant celles qui doivent être privilégiées dans notre système scolaire bernois. Ces trois fonctions sont les suivantes:

- La fonction de **repérage** des difficultés d'apprentissage
- La fonction de **régulation** des apprentissages
- La fonction de **certification** et de reconnaissance des acquis

Pour remplir ces différentes fonctions, trois types d'évaluations peuvent être définis selon la typologie de Bloom et de ses collaborateurs : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Ces différentes évaluations ne se caractérisent pas seulement par l'objet sur lequel elles portent, mais également par le moment de leur mise en œuvre.

Il est à noter que la notion d'évaluation diagnostique n'est pas adoptée par tous les chercheurs et théoriciens. Certains préfèrent parler d'évaluation *pronostique* (De Ketele, 1983 et 1993; Allal, 1979 et 1991; Hadji 1997) alors que Cardinet (1977) met en évidence la fonction *prédictive* de cette évaluation.

Evaluation diagnostique/pronostique: elle cherche à caractériser un apprenant en identifiant des difficultés prévisibles et en déterminant les risques liés à une orientation future. Elle doit également permettre de prévoir les apprentissages qui devraient pouvoir être réalisés afin de pouvoir procéder, par exemple, à une orientation.

Evaluation formative: elle cherche à contribuer à l'amélioration de l'apprentissage en cours en introduisant une régulation de l'enseignement. Elle permet à l'enseignant de recueillir des informations sur les conditions d'apprentissage de l'élève en mettant en évidence ses difficultés et en lui donnant l'occasion d'y remédier.

Evaluation sommative: elle se propose de faire un bilan des savoirs et des savoir-faire acquis à un moment particulier du processus d'apprentissage. Elle devrait être utilisée, au terme d'un processus d'apprentissage, pour certifier de la maîtrise de certains objectifs pédagogiques. Elle peut s'intéresser à des compétences générales ou à des compétences particulières.

Le concept d'*évaluation formative*, qui nous intéresse particulièrement, est repris ci-dessous. Les caractéristiques de ce type d'évaluation, ses limites ainsi que les difficultés liées à sa mise en œuvre sont présentées de façon plus complète et détaillée.

Les différents types d'évaluation que nous venons de citer prennent place à des moments différents du cursus de formation et des processus d'apprentissage. Le tableau ci-dessous présente ces évaluations en fonction du moment de leur utilisation.

Type d'évaluation	Evaluation diagnostique/ pronostique	Evaluation formative	Evaluation sommative
Moment d'utilisation	Avant le début de la formation (parfois en cours de formation)	En cours de formation	A la fin de la formation
Fonctions de l'évaluation	Orientation et adaptation	Régulation et facilitation	Vérification et certification
L'évaluation porte principalement sur...	Les caractéristiques personnelles	Les processus d'apprentissage	Les savoirs et les savoirs-faire acquis

Les deux types d'évaluation - formative et sommative – sont couramment utilisés à l'école, que ce soit pour prendre de l'information et/ou certifier l'acquisition de certaines compétences. En ce qui concerne le type diagnostique/pronostique, il est utilisé, par exemple, lorsqu'on fait passer des tests à un élève pour lui permettre d'être transféré dans un degré de scolarité supérieur. Dans ce cas, les résultats des tests doivent permettre de faire des hypothèses concernant ses possibilités de réussite scolaire future.

A la lumière de ce qui précède, nous constatons que le choix du type qui va être utilisé dépend autant de la fonction à laquelle l'évaluation doit faire face qu'au moment auquel elle va être mise en œuvre. Une évaluation peut avoir des conséquences dont on ne mesure pas toujours les effets; dès lors, ***il nous paraît indispensable de toujours se poser un certain nombre de questions avant de se lancer dans une démarche évaluative*** en n'oubliant jamais que, pour l'apprenant, l'importance d'une évaluation est beaucoup plus grande que pour l'évaluateur, car c'est souvent son avenir qui est en jeu.

Evaluation formative

Dans le monde de l'école, les évaluations sont souvent mises en place afin de pouvoir répondre à des questions que se posent les différents acteurs impliqués dans le système scolaire. **Ainsi, il est demandé au corps enseignant d'évaluer le travail des élèves afin de pouvoir rassurer** les parents quant aux apprentissages réalisés par leur enfant **et de pouvoir décider**, dans le cadre défini par des textes législatifs, **si un élève aura le droit de poursuivre sa scolarité dans une filière donnée**. L'enseignant sera donc confronté à des pratiques évaluatives dont les résultats serviront non seulement de base pour réunir l'information qui sera donnée aux parents et aux élèves, mais qui devront également être utilisables pour lui permettre d'adapter son enseignement en fonction des compétences non maîtrisées mises en évidence.

A partir du behaviorisme

Quoi qu'il en soit, l'évaluation telle qu'elle est comprise par la majorité des partenaires de l'école, reste très fortement influencée par le behaviorisme, théorie sous-jacente aux différents types d'évaluations qui sont centrées presque uniquement sur ce qui est observable, à savoir les performances des élèves. Par conséquent, les évaluations menées dans ce contexte peuvent se justifier uniquement si le but de ces évaluations est de classer, d'orienter, de sélectionner ou de certifier les apprenants. Les évaluations ne sont mises en œuvre que pour mettre en évidence et enregistrer les lacunes dans les apprentissages. Lors de la passation de tests, les réponses inexactes données aux questions posées sont sanctionnées, les erreurs n'ont pas de statut et sont interprétées comme étant les signes observables de lacunes dans les apprentissages. Dès lors que la fonction de l'évaluation n'est que de mettre en évidence les réussites et les échecs dans une démarche d'apprentissage, comme c'est le cas avec l'évaluation sommative, seule la performance, qui n'est que le reflet partiel mais observable des compétences issues d'un processus cognitif complexe, est prise en compte.

Avec l'évaluation formative, l'enseignant va s'intéresser à la démarche d'apprentissage en tant que procédure et va chercher à comprendre comment un élève fait face à un problème qui lui est posé et surtout de quelle manière il va essayer de le résoudre. Dans ce contexte, l'erreur ne doit plus être considérée comme une lacune dans le savoir mais bien comme le reflet d'un dysfonctionnement dans un processus d'apprentissage et sera donc le point de départ d'une démarche visant à apporter une aide à l'élève en mettant en place des procédures de régulation. Cette perspective interactive, dans laquelle l'enseignant procède à des remédiations lorsque des difficultés d'apprentissage sont identifiées, représente les bases de ce qui constitue l'évaluation formative.

La psychologie cognitive s'en mêle

Pour être capable de s'intéresser à la manière dont un élève réalise des apprentissages et d'être capable de comprendre ce qui se passe dans la tête d'un apprenant, des fondements théoriques du fonctionnement mental et de l'apprentissage vont être utiles. C'est Piaget avec sa théorie sur l'apprentissage qui établira les premières bases solides et utilisables par les enseignants.

Cette théorie nous permet de comprendre partiellement la construction progressive des capacités de raisonnement chez l'enfant et permet surtout d'expliquer certaines difficultés d'apprentissage. Mais comme cette théorie ignore certains facteurs, comme par exemple ceux liés au contexte scolaire, un autre courant théorique va prendre le relais et servir de référence plus complète: la psychologie cognitive. Par conséquent, l'évaluation formative, qui s'intéresse à ce qui est sous-jacent aux performances observées, va s'appuyer fortement sur cette théorie.

Il nous semble utile de préciser la notion d'évaluation formative, qui a été introduite par Scriven (1967) dans un article portant sur l'évaluation des moyens d'enseignement. Les procédures d'évaluation formative sont alors conçues pour permettre des ajustements successifs lors de l'élaboration et de l'expérimentation de nouveaux moyens. Ce n'est qu'en 1971 que Bloom et ses collaborateurs ont utilisé le terme d'évaluation formative pour parler des démarches d'adaptation de l'action pédagogique d'un enseignant qui tenait compte des difficultés d'apprentissage et des problèmes rencontrés par un élève.

Nous pouvons maintenant définir le but de l'évaluation formative qui est de recueillir des informations pour mettre en évidence des difficultés d'apprentissage et ainsi permettre une adaptation de l'enseignement aux caractéristiques individuelles de l'apprenant.

Une définition

Plusieurs auteurs ont tenté de donner des définitions précises de l'évaluation formative; celle que nous retiendrons s'inspire principalement de Allal (1991), Perrenoud (1991) et Scallon (2000). Elle peut être résumée de la manière suivante:

L'évaluation formative est un processus d'évaluation continue, ayant pour objectif d'assurer la progression des apprenants impliqués dans une démarche d'apprentissage, qui permet une régulation de l'action pédagogique en adaptant l'enseignement aux différences individuelles.

De plus, nous considérons les trois principales étapes de l'évaluation formative telles qu'elles ont été définies par Allal (1991).

1. Recueil d'informations concernant les progrès et les difficultés d'apprentissage rencontrées par l'élève.
2. Interprétation de ces informations dans une perspective à référence critérielle et diagnostique des facteurs qui sont à l'origine des difficultés d'apprentissage observées chez l'élève.
3. Adaptation des activités d'enseignement et d'apprentissage en fonction de l'interprétation faite des informations recueillies.

De la définition de l'évaluation formative, nous retiendrons qu'elle doit être continue ; elle n'est donc pas ponctuelle et unique et permet ainsi de recueillir de nombreuses informations sur la procédure d'apprentissage et, en plus, d'identifier les difficultés de l'élève. Elle nécessite une observation de l'apprenant pour essayer de comprendre son fonctionnement cognitif. L'enseignant s'intéressera avant tout aux stratégies et procédures utilisées par l'apprenant pour faire face à une tâche donnée.

Pour donner un statut à l'erreur

Les difficultés observées ainsi que les erreurs commises seront considérées comme étant révélatrices d'un fonctionnement "constructif" et doivent être relevées, analysées et interprétées. Par conséquent, **les erreurs ne sont pas mises en évidence pour être sanctionnées mais parce qu'elles font partie du processus normal d'apprentissage qui doit déboucher sur des acquisitions de savoirs et de compétences**. L'attention de l'évaluateur se portera donc sur le fait que l'élève est en train d'élaborer des stratégies complexes pour faire face à une situation donnée. L'observation des difficultés d'apprentissage devrait permettre d'identifier certains facteurs qui peuvent expliquer ces difficultés. C'est dans cette phase que l'autoévaluation va trouver sa place.

L'autoévaluation, qui permet aux élèves de s'exprimer au sujet de leurs apprentissages, peut être une source d'informations très riche pour les enseignants. En permettant aux apprenants de faire part de leurs difficultés et d'identifier certains problèmes auxquels ils sont confrontés, **l'autoévaluation complète souvent de façon utile l'évaluation des stratégies d'apprentissage mises en place**. Il est évident que pour être véritablement utile dans une démarche formative, l'autoévaluation doit faire l'objet d'une attention particulière de la part de l'enseignant qui ne peut faire l'économie de relever soigneusement les informations qu'elle contient.

De la régulation

Après cette phase d'interprétation des informations, l'enseignant va procéder à une modification de son enseignement pour que sa nouvelle action pédagogique puisse aider l'apprenant à améliorer ses compétences et ainsi être en mesure d'utiliser des stratégies plus performantes. La mise en place d'adaptation spécifique pour chaque élève dépendra évidemment des possibilités de l'enseignant à créer des situations d'apprentissage différenciées selon les difficultés identifiées sans toutefois que cela devienne un enseignement individualisé. La régulation des séquences d'apprentissage est d'autant plus efficace que l'adaptation de l'enseignement est régulièrement remise en question par les nouvelles observations effectuées. En ce qui concerne les régulations, elles peuvent être *proactives*, *rétroactives* ou *interactives*. La nature de cette régulation est déterminée, principalement, par le moment auquel elle est mise en œuvre.

La régulation est proactive lorsque l'adaptation pédagogique précède la mise en évidence de difficultés d'apprentissage prévisibles. Cette régulation implique la mise en place d'une situation d'apprentissage qui permet une différenciation de l'enseignement en tenant compte du niveau des élèves.

La régulation est rétroactive lorsque, à la suite d'une évaluation ponctuelle, il est établi que les objectifs d'apprentissage n'ont pas été atteints. Dans ce cas, les difficultés d'apprentissage n'ayant pas été repérées durant l'enseignement, la régulation interviendra après une séquence d'enseignement et d'apprentissage.

La régulation est interactive si les procédures d'évaluation formative sont intégrées aux activités d'enseignement et d'apprentissage. Dans ce cas, l'enseignant observe continuellement ses élèves au travail afin de pouvoir adapter son enseignement dès que des difficultés d'apprentissage sont mises en évidence.

Une différenciation de l'enseignement

A la lecture de ce qui précède, il peut sembler que l'évaluation formative implique la mise en œuvre de moyens considérables en raison, principalement, de la nécessité de mettre en place de la différenciation dans l'enseignement. S'il est vrai que l'enseignant doit tenir compte de plusieurs critères pour mettre en place ses séquences d'enseignement, il doit surtout être prêt à introduire des procédures de régulation en adaptant et modifiant parfois son enseignement. Une différenciation de l'enseignement, même si elle augmente un peu le travail de préparation et même si les effectifs de classe sont parfois importants, est possible si la volonté de mettre en place une démarche formative est présente. Pour cela, l'enseignant doit avant tout :

- **accepter le fait que la performance relevée au moyen d'une épreuve n'est pas le reflet exact des compétences de l'élève mais est un indicateur parmi d'autres;**
- **considérer que les procédures d'apprentissage de l'élève doivent également être prises en compte;**
- **être disposé à adapter sa manière d'enseigner pour aider efficacement les apprenants à mieux apprendre.**

Dans l'idéal, en considérant que chaque élève est unique dans son rythme d'apprentissage et que ses difficultés lui sont spécifiques, on peut pousser le raisonnement à l'extrême et considérer que la différenciation de l'enseignement devrait devenir de l'individualisation. Il est évident que ce genre de soutien individualisé n'est pas souhaitable dans un système scolaire tel que nous le connaissons. Les craintes que certains enseignants formulent face à l'évaluation formative, qui requiert une augmentation importante du travail, ne reposent donc sur aucune base solide.

Il est possible d'introduire des démarches formatives même lorsqu'on est en présence d'un effectif de classe important. Pour cela, **il faut accepter de faire en sorte que les interactions avec les élèves ne se limitent pas à des évaluations portées pour sanctionner leurs erreurs ou les classer selon des échelles de valeur qui ne permettent pas d'améliorer les processus d'enseignement et d'apprentissage.** Il faut vouloir aider les élèves dans leurs démarches d'apprentissage.

Un état d'esprit...

L'évaluation formative est avant tout un état d'esprit dans lequel s'inscrit une démarche pédagogique; sa pratique requiert une ouverture d'esprit ~~assez grande~~. L'enseignant doit accepter de remettre régulièrement en question ses choix pédagogiques. Dans une démarche formative, il est indispensable que l'enseignant se sente à l'aise dans sa classe et que l'apprenant soit encouragé dans ses apprentissages. Comme l'a dit Perrenoud (1988), l'évaluation formative doit aider l'élève à mieux apprendre et l'enseignant à mieux enseigner.

Evaluation sommative

Dans le monde de l'école, lorsqu'une évaluation est effectuée, il est tentant d'utiliser les résultats des tests pour classer, hiérarchiser ou sanctionner le travail des élèves. Ce fonctionnement de l'évaluation conduit irrémédiablement les enseignants à construire ce que Perrenoud (1998) appelle "une hiérarchie d'excellence". Les travaux des élèves, lorsque ce ne sont pas les élèves eux-mêmes, sont jugés selon des critères de réussite ou d'échec. Le recours à la note est fréquent pour établir un classement.

Avec des évaluations de type sommatif, le principal objectif de l'évaluateur n'est pas d'identifier les causes d'un échec mais de mettre en évidence des lacunes dans les apprentissages. Dans ce cas, la note représentera un moyen d'exprimer uniquement la capacité ou l'incapacité d'un élève à répondre correctement à une question précise à un moment donné. Par conséquent, dans les pratiques sommatives et uniquement dans ce type d'évaluation, la note conserve une certaine signification puisqu'elle transmet un message.

Un classement

En ce qui concerne la manière de mettre une note, l'enseignant construit un barème à partir de certaines exigences préalablement fixées ou après avoir corrigé les tests et répartis les résultats dans des catégories arbitrairement construites. Ces résultats forment ainsi un classement.

En attribuant une note à un travail, on pense qu'elle va exprimer objectivement les compétences acquises par un élève alors qu'elle ne représente rien d'autre que l'expression chiffrée d'un jugement de valeur qui est forcément subjectif.

Quelle fiabilité et stabilité peut-on accorder à une note mise dans ces conditions, tout en sachant que cette note ne reflète que la place accordée, par l'évaluateur, à un travail sur une échelle de valeurs ? Elle peut certes être considérée comme un message transmis à l'évalué sur ses capacités à répondre aux questions posées mais en gardant à l'esprit que la nature des erreurs commises dans la résolution des problèmes contenus dans les tests et de leurs causes n'est absolument pas prise en compte.

La question des notes

Il est certes tentant d'utiliser des notes pour transmettre de l'information concernant des apprentissages réalisés par des apprenants. Et comme les différents partenaires de l'école trouvent très pratique de voir des compétences être traduites en chiffres, l'utilisation de notes conserve une place de choix dans les systèmes scolaires.

Malheureusement, les notations chiffrées ne donnent aucune information concernant les apprentissages réalisés parce qu'elles ne sont que le reflet de performances observées.

Des scores sont attribués en ne tenant compte que du nombre d'erreurs relevées. A aucun moment, les procédures d'apprentissage ou le fonctionnement cognitif de l'élève ne sont observés. De plus, lorsque l'attribution d'une note se fait sur la base des erreurs relevées dans une épreuve, aucune explication ne peut être donnée concernant les causes de ces erreurs. L'élève ne connaissait-il vraiment pas la réponse à la question posée ou n'a-t-il tout simplement pas été capable de donner la réponse correcte au moment où la question lui a été posée? Par conséquent, dans les pratiques sommatives et uniquement dans ce type d'évaluation, la note conserve une certaine signification et pourra, en fin de compte, se justifier puisqu'elle transmet un message délivré par un professionnel censé connaître parfaitement ses élèves.

Lors d'une démarche formative, les évaluations sont présentées sous la forme d'appréciation et expriment le degré d'atteinte d'objectifs d'apprentissage fixés pour une séquence d'enseignement donnée. Par conséquent, les prises d'informations ne peuvent être communiquées sous la forme de notes chiffrées car la répartition des résultats sur une échelle n'a, dans ce cas, aucun sens.

Pour terminer, il nous semble utile de rappeler l'importance de toujours garder à l'esprit que dans toute pratique en matière d'évaluation, il est indispensable, avant d'entreprendre quoi que ce soit, de préciser clairement les buts et les objectifs de l'évaluation prévue et l'utilisation qui va en être faite. ***C'est ainsi que l'école va pouvoir fonctionner à satisfaction, sans que l'on se pose constamment la question de savoir si c'est l'évaluation qui doit être le moteur de la formation.***

4. Remarques pratiques pour accompagner la mise en application de l'évaluation du travail des élèves à l'école enfantine (1^{re} et 2^e années)

Ce chapitre présente les différents éléments figurant dans l'ODED qui concernent plus particulièrement les deux premières années de la scolarité obligatoire (école enfantine).

Brève description de la procédure d'évaluation

Statut de l'évaluation à l'école enfantine

L'entrée à l'école obligatoire marque une étape importante de la vie de chaque enfant. Ses premiers pas dans la vie scolaire sont essentiels pour de nombreuses raisons : l'enfant apprend à vivre avec les autres, découvre et apprend à respecter des règles de vie, participe aux premières activités sollicitant à la fois les capacités cognitives, mais aussi les capacités de collaboration, de communication, etc. Ces multiples aspects constituent autant de champs et de dimensions méritant d'être pris en compte dans l'observation, l'appréciation et l'évaluation de la manière par laquelle chaque enfant s'implique, découvre et apprend.

L'observation et l'évaluation de ces premiers pas dans la scolarité obligatoire est donc indispensable et fait désormais partie du mandat de l'enseignante de 1^{re} et 2^e années.

Les observations, constats et appréciations se font en continu au cours des deux années scolaires. En font également partie l'appréciation de l'*attitude* de l'élève *face au travail et aux apprentissages*, ainsi que le développement des *Capacités transversales*.

Entretien avec les parents

Chaque année, à la fin du premier semestre (soit en décembre ou en janvier), un *entretien individuel avec les parents* doit être organisé. Il donne l'occasion de faire part des constats et appréciations faits en cours d'année et permet d'informer les parents sur l'attitude de l'élève, notamment sur son comportement social.

Bilan des apprentissages en fin d'année

A l'école enfantine, un bilan des apprentissages doit être effectué chaque année :

- à la fin de la première année, ce bilan peut être librement formulé, mais il peut aussi se référer au document *Bilan des apprentissages*, ce document ayant toutefois un statut non obligatoire à ce moment-là ;

- à la fin de la deuxième année, le document *Bilan des apprentissages* doit obligatoirement être complété pour traduire les observations et évaluations faites tout au long de l'année. C'est le premier document officiel inséré dans le dossier d'évaluation de l'élève. Il correspond à la première décision d'orientation.

Au *cycle élémentaire* ou dans la *Basisstufe*, la première décision d'orientation n'intervient qu'à la fin des quatre premières années. Un bilan des apprentissages doit toutefois être établi chaque année. Le document *Bilan des apprentissages* peut, mais sans obligation, servir de référence ou être utilisé à la fin de la première année. Il est en revanche obligatoire à la fin de la deuxième année, mais n'a toutefois pas le statut de décision d'orientation. A noter qu'en 3^e et 4^e années, ce sont les *rapports d'évaluation* officiels qui doivent être utilisés pour l'évaluation du travail des élèves.

Cadre général de l'évaluation

(ODED, Art. 1 et 2)

L'évaluation du travail des élèves concerne toute la scolarité obligatoire. L'école enfantine (1^{re} et 2^e années) est donc aussi concernée. A noter que l'ODED inclut les mesures pédagogiques particulières (selon l'Ordonnance les concernant, OMPP).

Dans chaque établissement, la direction et la conférence du corps enseignant définissent une pratique uniforme concernant l'évaluation du travail des élèves. Pour l'école enfantine, il s'agit de prendre en compte les aspects suivants : *entretien avec les parents*, appréciation de l'*attitude face au travail et à l'apprentissage*, appréciation des *Capacités transversales*, *information aux parents*, *comportement social*.

Les *commentaires* de l'art. 2 de l'ODED fournissent des précisions concernant les pratiques uniformes.

Information des parents

(ODED Art. 2 et 8)

La direction de l'école est responsable de l'information donnée aux parents en matière d'évaluation. Un document officiel concernant l'évaluation dans l'enseignement obligatoire est disponible pour les parents.

Des explications complémentaires concernant le rôle et les modalités d'évaluation peuvent être données par les enseignantes lors des rencontres de parents ou lors des entretiens individuels.

Les écoles peuvent également rédiger des informations spécifiques quant aux choix uniformes qu'elles font et les remettre par écrit aux parents.

Les quatre principes guidant l'évaluation

(ODED art. 3 et commentaires)

Les *commentaires* de l'ODED fournissent des explications complémentaires à celles qui figurent ci-après.

L'évaluation comprend une dimension formative

L'évaluation formative est largement tributaire des choix faits par l'enseignante. Elle est constitutive de la situation d'apprentissage choisie. Elle comporte donc une part de subjectivité indissociable du thème et de la situation didactique mise en place. A ce titre, la pratique de l'évaluation formative ne peut se réduire à une recette toute faite.

Elle peut prendre des formes diverses :

- appréciation et/ou discussion orale avec un élève ;
- commentaire écrit ou oral ;
- grille autoévaluative ;
- ...

La pratique de l'évaluation formative s'inscrit dans un processus qui implique des **prises d'information** et des **décisions** de l'enseignante visant à modifier, à **adapter** l'enseignement, à **réguler** les apprentissages.

Le chapitre 3 consacré aux rappels théoriques aborde de manière plus détaillée l'évaluation formative, ses enjeux et les modalités de mise en œuvre.

L'évaluation se fonde sur des objectifs d'apprentissage

Les objectifs d'apprentissage figurant dans le PER sont obligatoires et constituent la référence pour l'école enfantine. **Il s'agit plus précisément des objectifs qui sont décrits dans la *progression des apprentissages* pour la première partie du cycle (1^{re} - 2^e années).**

La prise en compte des objectifs d'apprentissage doit s'appuyer sur les *visées prioritaires* du domaine, sur les *Objectifs (OA) et leurs composantes* et sur la *progression des apprentissages*. Les *attentes fondamentales* du PER, à acquérir au cours mais au plus tard en fin de cycle, s'intègrent aux activités menées en classe et sont ainsi prises en compte, sans obligation toutefois de les maîtriser.

Le caractère souvent transversal et interdisciplinaire des thèmes abordés et des activités menées en classe à l'école enfantine implique que l'on aborde de nombreux objectifs référant à plusieurs domaines et disciplines. Dans ce contexte, il est utile de lister quels objectifs sont concernés et quelles progressions des apprentissages sont choisies, afin de disposer d'une vue d'ensemble de ce qui a été traité et de pouvoir planifier son enseignement à long terme.

L'évaluation est globale

A l'école enfantine, **il est particulièrement important de concevoir l'appréciation du travail des élèves dans une vision large et globale.** Cette appréciation doit s'appuyer sur de nombreuses observations, constats, discussions et doit s'appuyer sur les travaux effectués. Le *Bilan des apprentissages* doit refléter cette appréciation globale.

L'évaluation à l'école enfantine repose sur deux axes :

- *l'appréciation des apprentissages* en cours en fonction des *domaines et objectifs* figurant dans le PER. Ces éléments peuvent faire l'objet de commentaires écrits dans le *Bilan des apprentissages* ;
- *l'appréciation de l'attitude* de l'élève *face au travail et à l'apprentissage*, l'appréciation des *Capacités transversales* de même que du *comportement social*, sous forme de commentaires écrits figurant dans la rubrique correspondante du *Bilan des apprentissages*. Le *comportement social* en revanche n'y apparaît pas mais peut être abordé si nécessaire avec les parents lors de l'entretien individuel.

Ces deux dimensions sont parallèles mais ne se superposent pas. Elles contribuent toutefois à donner une image globale des capacités de l'élève.

L'évaluation est transparente

L'évaluation comportant une part de subjectivité, il est important que le processus d'appréciation du travail de l'élève soit défini et clairement énoncé. L'évaluation gagne à être transparente, accessible et compréhensible tant pour l'élève que pour les parents.

Fonction de l'évaluation

(ODED art. 4)

L'enseignante assume un triple rôle dans son mandat d'évaluation :

- elle favorise l'acquisition de connaissances et l'élaboration de compétences en accompagnant l'élève dans le processus d'apprentissage et en ajustant son enseignement aux besoins différenciés des élèves (dimension formative de l'évaluation);
- elle évalue les acquis d'une unité d'enseignement, d'un thème ou d'un chapitre en fonction des objectifs fixés préalablement et informe les parents (dimension sommative à visée informative de l'évaluation) ;
- elle dresse un bilan global à la fin de la deuxième année d'école enfantine qui sert à l'orientation de l'élève (dimension sommative à visée certificative de l'évaluation).

Cette triple casquette de l'enseignante est constitutive de son mandat. Pour assumer au mieux cette fonction d'accompagnatrice-évaluatrice-informatrice, il est judicieux de donner une cohérence forte à son enseignement : définir et planifier les objectifs d'apprentissage tirés du PER, observer le travail des élèves pendant les activités d'apprentissage, réguler l'enseignement, donner des informations en retour aux élèves concernant leur implication et leurs acquisitions, donner l'occasion aux élèves de s'exprimer (autoévaluation) sont autant d'étapes qui donnent *sens* et *cohérence* à une séquence d'enseignement.

Deux tâches importantes découlent de cette perspective de cohérence :

- a) le corps enseignant de chaque établissement doit s'entendre sur les **objectifs d'apprentissage dans les diverses disciplines du plan d'études romand (PER)**. Pour l'école enfantine, il s'agit de s'inscrire dans cette perspective, mais en conservant la spécificité de l'enseignement pour les 1^{re} et 2^e années et en privilégiant la collaboration avec l'ensemble des collègues enseignant au cycle 1 (1^{re} à 4^e années)
- b) les écoles et leur corps enseignant doivent initier et développer des **démarches autoévaluatives** destinées aux élèves. Cette dimension est constitutive de l'évaluation formative. A l'école enfantine, il est utile de commencer à habituer les élèves à réfléchir à leur propre travail et à leur implication, de manière simple, avec l'aide de signes et de pictogrammes simples, ainsi que par des échanges oraux.

Le développement de ces divers aspects facilite la conduite des entretiens avec les parents.

Les objectifs d'apprentissage

(ODED art. 3 et 5)

Définitions

La planification du travail en classe enfantine repose sur les **objectifs d'apprentissage** du Plan d'études romand (PER). Pour les intégrer dans des séquences d'enseignement, il faut prendre en compte les *visées prioritaires*, les *objectifs d'apprentissage* et leurs *composantes (OA)*, la *progression des apprentissages* et les *attentes fondamentales* d'un domaine et des disciplines associées.

Il est souvent utile de procéder à une réécriture opérationnelle des objectifs du plan d'études. Il convient aussi ensuite de les adapter et de les mettre en lien avec les thèmes et activités choisis, ce qui permet notamment de toucher à plusieurs domaines et disciplines dans le cadre d'une thématique commune.

Investissement temporel et collaboration

L'élaboration d'objectifs d'apprentissage nécessite un investissement important. Le temps investi doit donc rester raisonnable et s'inscrire dans la durée.

Dans cette perspective, la collaboration entre collègues enseignant dans les mêmes années scolaires peut être utile.

Evaluation de l'attitude face au travail et à l'apprentissage et des Capacités transversales - Evaluation du comportement social

(ODED, art. 6)

Quand cette évaluation a-t-elle lieu ?

A l'école infantine, l'appréciation de ***l'attitude face au travail et à l'apprentissage*** se fait chaque année.

- A la fin de la première année, cette appréciation peut être librement formulée ; mais elle peut aussi s'appuyer sur le document *Bilan des apprentissages*.
- A la fin de la deuxième année, cette appréciation figure dans le document officiel *Bilan des apprentissages*. Divers éléments peuvent faire l'objet de commentaires écrits.

L'évaluation de ***l'attitude face au travail et à l'apprentissage*** est **globale** ; elle concerne donc l'ensemble des activités d'enseignement.

L'évaluation du ***comportement social*** ne figure pas dans le *Bilan des apprentissages*. **Cet élément fait toutefois l'objet d'une appréciation et d'observations qui peuvent être discutées lors de l'entretien annuel avec les parents.**

Ce qui peut être évalué

L'appréciation peut porter sur divers éléments (= descripteurs figurant dans le PER, cf. la brochure Capacités transversales et Formation générale) renvoyant aux cinq *Capacités transversales* et intègre divers éléments propres à ***l'attitude face au travail et à l'apprentissage*** :

- la *Collaboration* (prise en compte et respect de l'autre, ...) ;
- la *Communication* (écoute et capacité à échanger, ...) ;
- les *Stratégies d'apprentissage* (autonomie, gestion du temps et du matériel, ...) ;
- la *Pensée créatrice* (engagement dans de nouveaux projets et nouvelles idées, ...) ;
- la *Démarche réflexive* (capacité à donner un avis et à expliquer ses démarches, ...).

Les appréciations peuvent également porter sur d'autres aspects tels que

- la *motivation* de l'élève (participation et intérêt pour les activités, ...) ;

- le *soin* apporté aux travaux, ... ;
- le respect du matériel, ... ;
- ...

En plus de l'appréciation de l'*attitude face au travail et à l'apprentissage*, il est possible de faire figurer des remarques particulières. Ces remarques peuvent concerner des aspects positifs ou négatifs que l'enseignante juge indispensable de signaler :

- un effort particulier ou une attitude positive à valoriser (+)
- une difficulté spécifique à signaler (-)
- des problèmes quant à la motivation, à l'engagement, à la volonté de s'investir, etc. (-)

Les remarques négatives ne doivent être utilisées que dans des cas justifiés et faire l'objet d'une discussion en conférence du corps enseignant, le but étant de ne pas pénaliser inutilement un élève : des éléments négatifs ne sont à mentionner que si la situation l'exige.

Conseils pratiques pour aider à évaluer l'attitude face au travail et à l'apprentissage, les *Capacités transversales* ainsi que le comportement social

Les capacités soumises à appréciation peuvent être évaluées :

- à l'aide d'observations spontanées lors du travail en classe ; de petites notes écrites peuvent aider à conserver des traces ;
- à l'aide d'observations décidées et pratiquées à des moments définis, sur la base de grilles simples ;
- à l'aide de renseignements et indices collectés lors de discussions, aides ponctuelles, observations du travail fourni, appréciation de la qualité et du soin apporté au matériel et aux productions personnelles, etc.

Remarque

Le recours à l'*autoévaluation* est destiné avant tout à la régulation de l'enseignement et contribue à la démarche d'évaluation formative. Elle fournit à l'enseignante de nombreux renseignements sur la manière de travailler des élèves.

L'*autoévaluation* permet à l'élève de commencer à réfléchir à ses réussites et difficultés ainsi qu'à sa manière de travailler.

Autoévaluation

(ODED, art. 7)

Fonction

L'autoévaluation fait partie des éléments qui permettent à l'enseignante de recueillir des informations sur la manière dont les élèves de sa classe cheminent dans une séquence d'enseignement (cf. chapitre 3, p. 12-16). Pour ce faire, il faut élaborer des instruments permettant à l'élève de se situer par rapport aux objectifs d'apprentissage et de renforcer ainsi sa capacité d'autoanalyse. La réalisation de tels instruments est fortement liée aux choix didactiques. C'est pourquoi il est difficile de présenter des *modèles* qui ne correspondent souvent pas au contexte réel d'une classe dans laquelle on aimerait les utiliser.

Autoévaluation liée aux objectifs d'apprentissage

Dans une démarche formative, l'autoévaluation ciblée sur les objectifs d'apprentissage abordés représente un apport important pour accompagner les enfants dans leurs acquisitions. Développer de telles démarches à l'école infantine ne peut toutefois se faire qu'avec des procédures et des éléments très simples. L'important est d'habituer les enfants à émettre un avis sur l'appréciation du travail qu'ils font dans le cadre des activités de classe.

La Direction de l'instruction publique propose quelques *modèles* (cf. lien Internet ci-dessous) que chacun peut adapter à sa classe ou à ses besoins.

Des exemples d'autoévaluation sont disponibles à l'adresse suivante. Il n'y a toutefois pas d'exemple spécifique pour les 1^{re} et 2^e années. : www.erz.be.ch > Ecole obligatoire > Le système scolaire bernois > Evaluation > Autoévaluation

Entretien avec les parents

(ODED, art. 9 et 10)

Statut de l'entretien

- **L'entretien avec les parents doit être proposé chaque année.**
- C'est l'enseignante qui invite les parents et qui mène l'entretien.
- Les *accords/résultats* éventuellement décidés lors d'un entretien peuvent être consignés par écrit. Il est alors recommandé que tous les participants signent le document écrit élaboré à cet effet. **Ces traces écrites ne sont cependant pas obligatoires et n'ont de sens que dans des cas justifiés.**

- En 2^e année scolaire, si les parents renoncent à l'entretien, ils l'attestent en signant le *Bilan des apprentissages* qui mentionne précisément que l'entretien n'a pas eu lieu.
- A l'école enfantine, l'entretien annuel doit avoir lieu à la fin du premier semestre (décembre-janvier).

Contenu de l'entretien

- L'objet principal de l'entretien porte la plupart du temps sur **l'appréciation du travail de l'élève en classe** : dans cette perspective, il est utile de rassembler les éléments permettant d'illustrer cette appréciation : documents, thèmes et activités abordés, travaux de l'élève. L'enseignante rassemble ce dont elle estime avoir besoin.
- Le document *Bilan des apprentissages* ainsi que les divers apprentissages abordés en classe par le biais des activités peuvent servir de guide et de référence pour le contenu de l'entretien avec les parents. Cf. à ce sujet les pages 31 à 37 du présent document. D'autres supports personnels peuvent être créés par l'enseignante.
- L'entretien peut également porter sur le **comportement social** de l'élève dans le cadre scolaire.

Ce qui est laissé à l'appréciation et aux habitudes de chaque école

- **En règle générale, la participation de l'élève à l'entretien annuel est souhaitable.** Mais les parents peuvent aussi exprimer leur avis à ce sujet, au même titre que le corps enseignant. Il convient donc d'apprécier de cas en cas si cette présence est nécessaire.
- **La durée idéale de l'entretien est de 20-25 minutes.** Il n'est pas conseillé d'aller au-delà et de laisser un temps suffisant entre deux entretiens (5-10 minutes). Le rythme d'un entretien toutes les 30 minutes paraît donc raisonnable. S'il paraît évident qu'un entretien risque de dépasser cette durée indicative, il est conseillé de proposer aux parents concernés de fixer une autre rencontre.

Les décisions d'orientation - Saut ou répétition d'années scolaires

(ODED, art. 11 et 12)

Passage de l'école enfantine (2^e année) à la première année du degré primaire (3^e année)

Le passage de l'école enfantine à la 3^e année se fait généralement après deux années scolaires. Le document *Bilan des apprentissages* constitue de ce fait la première décision d'orientation. L'enseignante propose le passage en première année du degré primaire (3^e) en se fondant sur les *commentaires écrits* qui figurent dans les différentes rubriques du *Bilan des apprentissages* (cf. explications relatives au *Bilan des apprentissages*, p. 31-36 du présent document), ou propose une autre décision en indiquant les motifs. La direction de l'école rend la décision.

La proposition de l'enseignante tient compte de l'appréciation globale de l'élève et ne dépend d'aucune condition particulière.

Décision d'orientation dans le cadre du cycle élémentaire ou de la Basisstufe

La mise en place du *cycle élémentaire* (modèle francophone) ou de la *Basisstufe* (modèle alémanique), si elle est agréée par le canton dans le cadre de la procédure de demande officielle, modifie quelque peu les décisions d'orientation. Celles-ci ne doivent intervenir qu'à la fin du *cycle élémentaire*, respectivement de la *Basisstufe*, soit lors du passage de l'élève de la 4^e année à la 5^e année scolaire. L'orientation se fait sur la base du rapport d'évaluation de 4^e année.

Cette procédure présuppose que l'évaluation du travail des élèves lors des deux premières années de scolarité (école enfantine) est obligatoire, mais qu'elle n'implique pas de décision d'orientation à la fin de la deuxième année. Toutefois, le document *Bilan des apprentissages* est à disposition et peut servir de support pour l'évaluation.

Flexibilisation du parcours scolaire de l'élève au cycle 1

Au cours de leur scolarité obligatoire, les élèves peuvent sauter ou répéter au maximum deux années scolaires.

L'école enfantine peut être concernée par cette possibilité : en règle générale, un élève effectue le cycle 1 en quatre ans. Mais il pourrait aussi l'effectuer en trois ans ou en cinq ans, lorsque des constats et des besoins spécifiques sont observés.

Des capacités hors du commun peuvent justifier le saut d'une année scolaire, un rapport du Service psychologique pour enfants et adolescents (SPE) étant dans ce cas requis.

A l'inverse, des difficultés récurrentes peuvent conduire à prolonger d'une année la durée de scolarisation du cycle 1.

L'enseignante a pour mission d'identifier des éléments incitant à se poser des questions, à en discuter avec les parents et avec les autorités scolaires et à proposer le cas échéant l'intervention de personnes compétentes pour aider à trouver de bonnes solutions (SPE, psychomotricité, services de logopédie). La nécessité de proposer un soutien dans le cadre des mesures pédagogiques particulières fait également partie de la prise en compte des éventuelles facilités ou difficultés constatées (selon l'ordonnance de direction OMPP).

Dossier d'évaluation et documents

(ODED, art. 13 et 14)

Un document officiel cartonné couvrant l'école enfantine (1^{re} et 2^e années) et le degré primaire (3^e à 8^e années) est mis à disposition par la Direction de l'instruction publique. Ce dossier doit contenir les indications utiles concernant chaque élève (début et fin de scolarité, changement d'école) ainsi que les différents documents officiels (*bilan des apprentissages* et *rapports d'évaluation*).

Pour l'école enfantine, le document établi à la fin de la deuxième année de scolarité (*Bilan des apprentissages*) doit y figurer.

Le dossier d'évaluation est remis à l'élève à la fin de ses deux premières années de scolarité. Il doit ensuite être remis par l'élève au corps enseignant de 3^e année.

Evaluation à l'école enfantine, au cycle élémentaire et dans la Basisstufe

(ODED, Art. 15)

L'obligation de porter une appréciation globale sur l'élève est clairement stipulée dans l'article 15 (cf. Commentaires de l'ODED).

Pour réaliser cette mission, l'enseignante dispose du document *Bilan des apprentissages* qui peut servir de fil rouge. Ce document n'est toutefois pas contraignant en 1^{re} année. A la fin de la 2^e année, le même document a le statut de document officiel permettant le passage de 2^e en 3^e année.

Parallèlement à ce document, les pistes et conseils élaborés et présentés au chapitre 6 du présent *Guide et aide-mémoire* peuvent également servir de base à la constitution de documents adaptés aux activités effectivement menées avec les élèves. Il appartient à chaque enseignante de choisir les supports qui lui paraissent appropriés.

Passage de l'école enfantine au degré primaire

(ODED, Art. 16)

La durée de l'école enfantine est de deux années en général. Seul des cas particuliers peuvent modifier cette durée (cf. Commentaires de l'ODED ainsi que la partie flexibilisation du parcours de l'élève : saut ou répétition d'une année scolaire, p. 28).

Le passage de l'école enfantine à la 3^e année scolaire se fonde sur le document *Bilan des apprentissages*. Celui-ci contient une proposition de l'enseignante concernant l'orientation en 3^e. C'est la direction de l'école qui rend la décision (cf. les commentaires de l'ODED concernant les Art. 15 et 16, ainsi que la manière de compléter le *Bilan des apprentissages*, p. 31-36 du présent document).

Passage du cycle élémentaire ou de la Basisstufe au degré primaire (5^e)

(ODED, Art. 17)

Le *cycle élémentaire* comme la *Basisstufe* durent en principe quatre années. La première décision d'orientation n'intervient donc qu'au terme de la 4^e année et permet le passage en 5^e année. Seul des cas particuliers peuvent modifier cette durée (cf. Commentaires de l'ODED et la partie flexibilisation du parcours de l'élève : saut ou répétition d'une année scolaire, p. 28 du présent document).

Le passage du *cycle élémentaire* ou de la *Basisstufe* en 5^e année se fonde sur le *Rapport d'évaluation* de 4^e année et répond aux conditions de promotion du degré primaire (l'élève obtient des résultats suffisants dans une majorité de disciplines).

Document "Bilan des apprentissages"

Fonction et statut du document

Le document *Bilan des apprentissages* doit permettre une appréciation globale du travail de l'élève à l'école enfantine. Il repose avant tout sur des observations et évaluations faites en cours d'année et les traduit par ***une appréciation générale sous forme de commentaires librement écrits***.

L'appréciation comporte deux parties distinctes :

- une partie prenant en compte les *domaines* du Plan d'études romand (PER) et ciblant sur les contenus jouant un rôle important dans les premiers apprentissages et plus particulièrement sur ceux qui ont été choisis et abordés en classe. Chaque enseignante est libre de choisir les éléments qui lui paraissent pertinents en formulant des ***commentaires écrits*** à leur sujet ;
- une partie prenant en compte l'*attitude face au travail et à l'apprentissage* ainsi que les *Capacités transversales* du PER. Chaque enseignante est libre de choisir les éléments qui lui paraissent pertinents en formulant des ***commentaires écrits*** à leur sujet.

Modalités d'appréciation

L'appréciation se fait sous forme de ***commentaires écrits librement formulés par l'enseignante et prenant en compte les éléments qui sont jugés importants et pertinents***. Cette appréciation a donc un caractère global et prend en compte les observations, constats et évaluations diverses menées en cours d'année.

Ce regard porté sur les activités menées en classe et sur la manière de l'élève de s'y impliquer devrait aider l'enseignante à émettre une proposition quant à la suite du parcours scolaire de l'élève. Le document *Bilan des apprentissages* peut aussi servir de fil conducteur et de base explicative lors des entretiens individuels avec les parents.

Appréciation des acquisitions en cours sur la base des domaines et disciplines du PER

Les appréciations sous forme de **commentaires librement écrits** portent sur les domaines et disciplines du Plan d'études romand (PER) et prennent en compte les *visées*, les *objectifs d'apprentissage* et les *progressions des apprentissages* qui figurent dans les divers domaines et disciplines du PER pour les 1^{re} et 2^e années.

Les apprentissages qui font l'objet de **commentaires librement écrits** font partie des activités habituellement menées en classe. Les observations, constats et appréciations faits tout au long de l'année contribuent à rendre l'appréciation possible.

Chaque enseignante fait des choix par rapport aux activités abordées en classe dans le cadre de la planification de son enseignement et peut faire figurer ceux qui lui paraissent les plus importants et pertinents dans le *Bilan des apprentissages*.

Afin d'aider le corps enseignant dans sa tâche d'évaluation du travail des élèves en 1^{re} et 2^e années, nous listons, **de manière toutefois non exhaustive**, des apprentissages tirés des différents domaines et disciplines du PER figurant dans les *progressions des apprentissages*. Ces apprentissages peuvent faire l'objet d'observations et d'appréciations traduites en **commentaires écrits** pouvant figurer dans le document *Bilan des apprentissages*.

Les apprentissages décrits ci-après figurent tous dans le Plan d'études romand du cycle 1 et concernent les deux premières années de scolarité. Leur formulation est parfois synthétisée ou simplifiée. Nous renvoyons au PER pour plus de détails.

Domaine Langues – Français

Compréhension et production de l'écrit

Entrée dans une démarche d'écriture : découverte de supports variés, découverte des livres, identification de quelques mots écrits proches de l'élève, ...

Repérage de sons (phonèmes) et segmentation de mots, ...

Découverte du concept de *mot*, de *lettre*, ...

Compréhension d'un dialogue, d'une petite histoire lue, de consignes, ...

Création collective d'une histoire, d'un petit récit, ...

Approche de l'écriture et développement de la motricité fine : prise en main de l'outil (crayon), enchaînement de tracés, ...

...

Compréhension et production de l'oral

Travail de l'élocution : articulation, volume, respiration, ...

Reformulation d'une histoire entendue, d'un récit, d'une situation vécue, ...

Participation à un dialogue, une conversation, ...

Respect des règles de conversation : prise de parole, écoute des autres, ...

Présentation d'un sujet : objet préféré, animal, ...

...

Domaine *Mathématiques et Sciences de la nature - Mathématiques*

Espace

Manipulation, observation et reconnaissance de formes géométriques simples, ...

Classement d'objet en fonction de critères : forme, taille, orientation, ...

Détermination de la position d'un objet : *devant, derrière, à côté, sur*, ...

...

Nombre

Découverte du nombre, ...

Dénombrement, comparaison de petites collections d'objet, ...

...

Opérations

Utilisation du recomptage, ...

...

Grandeurs et mesures

Approche perceptive de quelques grandeurs par manipulation, ...

Comparaison de deux ou plusieurs objets : longueur, aire, volume, ...

...

Domaine *Sciences de la nature / Sciences humaines et sociales - Environnement*

Phénomènes naturels et techniques

Observation de phénomènes naturels : nuage, pluie, neige, grêle, ...

Distinction des différentes saisons par observation de certaines caractéristiques, ...

...

Corps humain et diversité du vivant

Identification de ce qui est vital : respiration, alimentation, sommeil, ...

Découverte des cinq sens, ...

...

Relation homme-espace

Approche et découverte de l'espace familier proche de l'élève, ...

Observation et description de l'espace vécu, ...

...

Relation homme-temps

Perception du temps, de sa durée, de périodes : matinée, pause, après-midi, ...

Observation de traces du passé, ...

...

Domaine Arts

Expression et représentation

Expression d'une idée sous forme de volume, à l'aide d'outils plastiques ou d'objets sonores, ...

...

Perception

Mobilisation des perceptions visuelles, tactiles, auditives : couleurs, formes, matière, chaleur, hauteur de son, instruments, ...

...

Acquisition de techniques

Utilisation de diverses techniques : la main comme outil (séparer, associer, transformer des matières diverses), création de rythmes avec des objets sonores, apprentissage du langage visuel (couleur, surface, ligne, ...), ...

Développement de la motricité globale et fine : souplesse et liberté du geste (déchirer, trouser, peindre, ...), développement de la précision (tracer, découper, coller, ...), ...

...

Domaine Corps et mouvement

Condition physique et santé – Activités motrices et d'expression

Découverte de mouvements en utilisant différents rythmes et cadences, ...

Expérimentation de l'équilibre

...

Pratiques sportives - Jeux individuels et collectifs

Découverte de mouvements (courir, sauter, lancer, ...) dans des situations variées, ...

Expérimentation de jeux individuels et collectifs en apprenant quelques règles, ...

...

Ces divers apprentissages ne prétendent pas couvrir l'ensemble de ce qui figure dans le PER et constituent de ce fait une illustration des éléments travaillés en classe qui peuvent faire l'objet d'observations et d'appréciations. Il appartient à chaque enseignante de définir les éléments jugés pertinents qui méritent de figurer en termes d'appréciations dans le document *Bilan des apprentissages*. Lors des entretiens avec les parents, des choix similaires peuvent être faits pour illustrer les constats et observations explicitant la manière dont leur enfant s'intègre, vit et participe aux activités de la classe.

Appréciation de l'attitude face au travail et à l'apprentissage et des Capacités transversales

Les *Capacités transversales* renvoient au Plan d'études romand et plus particulièrement aux descripteurs qui y figurent (cf. la brochure *Capacités transversales* et *Formation générale* du cycle 1).

Les spécificités de l'enseignement en 1^{re} et 2^e années impliquent fortement les *Capacités transversales* et constituent une part importante des apprentissages fondamentaux que les élèves devraient acquérir pour la suite de leur parcours scolaire.

Les observations et constats faits tout au long de l'année contribuent à permettre une appréciation globale des aptitudes des élèves dans le cadre des capacités décrites.

Il appartient à chaque enseignante de faire figurer dans le document Bilan des apprentissages les éléments des Capacités transversales qui lui paraissent pertinents et de les transcrire sous forme de **commentaires librement écrits**.

Afin d'aider à ces choix et observations, nous décrivons ci-après quelques éléments susceptibles de faire l'objet de commentaires écrits. Les éléments décrits sont extraits des descripteurs du PER qui se trouvent dans les pages consacrées aux *Capacités transversales*, mais n'en constituent qu'une **partie non exhaustive**. D'autres éléments peuvent être choisis en référence aux *Capacités transversales* et à leurs descripteurs.

De même, des éléments qui touchent à la *motivation*, au *soin*, à l'*intérêt porté aux activités menées en classe* peuvent également être intégrés à ce qui peut figurer dans la rubrique *Attitude face au travail et à l'apprentissage – Capacités transversales* dans le document *Bilan des apprentissages*.

Collaboration

Prise en compte de l'autre

Ouverture aux autres et à la diversité culturelle

Ecoute et prise en compte de l'autre

...

Connaissance de soi

Confiance en soi et capacité d'indépendance

Identification de ses perceptions et de ses sentiments

...

Action dans le groupe

Opinion et choix

Adaptation de son comportement en groupe

Participation aux décisions

...

Communication

Codification du langage

Découverte de diverses formes de langage (oral, écrit, plastique, musical, ...)

...

Analyse et exploitation des ressources

Sélection d'une ressource adéquate

Formulation de questions

...

Circulation de l'information

Participation aux échanges de manière appropriée

...

Stratégies d'apprentissage

Gestion d'une tâche

Persévérance et développement de l'effort

Capacité à choisir et à trouver des solutions

...

Acquisition de méthodes de travail

Gestion de son matériel, de son temps et organisation du travail

Développement de son autonomie

...

Choix et pertinence de la méthode

Découverte de l'autoévaluation et de l'analyse de son travail

...

Pensée créatrice

Reconnaissance de sa part sensible

Identification et expression de ses émotions

...

Concrétisation de l'inventivité

Recherche de nouvelles idées, de nouveaux projets

...

Démarche réflexive

Elaboration d'une opinion personnelle

Adoption et expression d'une opinion

...

Les éléments décrits ci-dessus ne prétendent pas couvrir l'ensemble de ce qui figure dans le PER sous *Capacités transversales* et constituent de ce fait une illustration des éléments transversaux qui peuvent être travaillés dans le cadre des activités menées en classe. Il appartient à chaque enseignante de définir les éléments jugés pertinents qui méritent de figurer sous forme de commentaires écrits dans le document *Bilan des apprentissages*. Lors des entretiens avec les parents, des choix similaires peuvent être faits pour illustrer les constats et observations explicitant la manière dont leur enfant intègre et vit ces *Capacités transversales* importantes pour le développement futur de ses apprentissages.

Décision d'orientation

L'enseignante émet une proposition relative à l'orientation :

- soit le passage en 3^e année est approuvé,
- soit il y a une autre décision (prolongation d'une année à l'école enfantine, saut d'une année, etc.), les motifs étant alors décrits sur le document.

La direction de l'établissement rend la décision d'orientation.

Possibilité de remplir les rapports d'évaluation sur un serveur sécurisé et de produire ainsi une version entièrement informatisée

Le document *Bilan des apprentissages* est accessible sous une forme électronique sur un serveur sécurisé qui permet de les compléter et de conserver les données pour la durée réglementaire de 15 ans après la fin de la scolarité obligatoire. De plus, cette application informatique permet d'établir des listes récapitulatives par classe et de constituer la fiche de suivi de l'élève.

L'accès à ce serveur est réglé par des dispositions spécifiques (code et mot de passe). Les directions d'école disposent des informations nécessaires concernant l'accès.

Le recours au serveur n'est toutefois pas obligatoire. Le document officiel *Bilan des apprentissages* est de ce fait disponible auprès des Editions scolaires+ (Schulverlag+). Il peut être complété à la main.

5. Brève synthèse

Voici les principales étapes d'une appréciation du travail des élèves à l'école enfantine (1^{re} et 2^e années).

	1 ^{re} année	2 ^e année
Préparation Planification	Définir les objectifs d'apprentissage des thèmes et activités menées en classe	
Séquences d'enseignement et d'apprentissage en classe	<p>Recourir à l'évaluation formative en fonction des objectifs d'apprentissage visés</p> <p>Recourir à des procédures autoévaluatives permettant aux élèves de commencer à réfléchir à leurs réussites et difficultés ainsi qu'à leur manière de travailler</p> <p>Evaluer la progression des élèves par des observations, appréciations et évaluations des diverses activités menées en classe en s'appuyant sur les outils à disposition</p>	
Entretien avec les parents	<p>Un entretien est proposé aux parents, généralement accompagné par leur enfant, entre décembre et janvier</p> <p>Le <i>Bilan des apprentissages</i> peut servir de support, mais n'est pas obligatoire</p>	<p>Un entretien est proposé aux parents, généralement accompagné par leur enfant, entre décembre et janvier</p> <p>Le <i>Bilan des apprentissages</i> fournit une base à l'entretien et permet d'anticiper la proposition d'orientation de fin d'année</p>
Appréciation en fin d'année	En 1 ^{re} année enfantine, bilan avec des <i>supports personnels</i> ou sur la base du document <i>Bilan des apprentissages</i> (non obligatoire)	<p>En 2^e année enfantine, utilisation obligatoire du document <i>Bilan des apprentissages</i></p> <p>Proposition d'orientation de l'enseignante</p> <p>Décision de la direction</p>

6. Conseils, démarches et pistes pour accompagner les appréciations à l'école enfantine

Introduction

L'intégration des deux premières années d'école à la scolarité obligatoire entraîne quelques adaptations qui ne modifient néanmoins ni les orientations principales, ni les spécificités de l'enseignement à l'école enfantine.

Rappelons quelques éléments :

- la référence au Plan d'études romand (PER), présenté par domaines disciplinaires, implique une lecture différente des apprentissages à réaliser ;
- le caractère transversal des activités menées en classe, à la fois sur le plan interdisciplinaire et sur le plan de la prise en compte des *Capacités transversales* et de la *Formation générale*, reste primordial ;
- l'observation des élèves dans leur implication dans les activités et dans leur *attitude face au travail et à l'apprentissage* revêt un caractère essentiel et prend place au cœur de la mission d'évaluation dans les deux premières années de scolarité.

Spécificités de l'enseignement en 1^{re} et 2^e années

Il convient de rappeler les principales orientations données à l'enseignement et leurs enjeux : la socialisation, la construction des savoirs, la mise en place d'outils cognitifs (cf. PER, Présentation générale, p. 24).

Outre ces enjeux essentiels, il est également utile d'inscrire les objectifs de l'enseignement au cours des deux premières années de la scolarité dans le contexte général visé, soit l'importance de favoriser les apprentissages, de développer les aptitudes fondamentales, de permettre la différenciation entre élèves et de flexibiliser le parcours de chacun d'eux au besoin.

Socialisation, construction des savoirs et mise en place d'outils cognitifs

Nous renvoyons pour ces aspects aux *Dispositions générales complétant le PER* propres à la partie francophone du canton de Berne. Plus spécifiquement, les formes et exigences de l'enseignement sont précisées en ce qui concerne l'école enfantine (1^{re} et 2^e années) :

L'école enfantine offre de nombreuses possibilités de découvertes, d'expériences et d'apprentissages. Elle favorise l'épanouissement et la socialisation de l'enfant. Lieu de transition entre le milieu familial et le milieu scolaire, elle facilite l'insertion de l'enfant dans la société et complète l'éducation de la famille. L'ensemble des démarches pédagogiques qu'elle propose vise à remplir cette mission et s'articule autour de trois aspects : la socialisation, la construction des savoirs et la mise en place d'outils cognitifs.

La socialisation de l'enfant se construit d'abord dans le cadre de la classe. L'enseignant ou l'enseignante amène l'enfant à comprendre et à élaborer avec ses pairs les règles de vie qui lui permettront de trouver sa place dans le groupe, de s'y intégrer, de coopérer et de participer toujours plus activement à la vie en société. L'accent est mis sur le respect mutuel, la tolérance et la compréhension de cultures différentes. Le sens social et la connaissance se structurent en outre à partir d'activités cognitives inscrites dans des situations de vie qui ont un sens pour l'enfant. Le corps enseignant saisit toutes les occasions de favoriser cette socialisation, amenant ainsi progressivement l'enfant à la maîtrise de soi et à un certain degré d'autonomie. Les thématiques sont ici celles de la Formation générale dans le PER.

Le deuxième aspect, complémentaire, vise la construction des savoirs tels que définis par l'institution scolaire. Apprendre à l'école, c'est développer un rapport spécifique au savoir qui va permettre à l'élève de construire les connaissances et compétences utiles et nécessaires à sa réussite scolaire et à son apprentissage des règles du monde qui l'entoure.

Le troisième aspect, la mise en place d'outils cognitifs, lié aux deux précédents, s'inscrit dans l'"apprendre à apprendre" que le plan d'études aborde notamment dans les Capacités transversales. L'enfant doit s'approprier les règles permettant d'entrer dans le savoir scolaire et acquérir peu à peu les normes propres au travail intellectuel, indispensables à la réussite de tout apprentissage. Bien que les connaissances et compétences précisées dans le PER soient associées à des domaines disciplinaires spécifiques, cela n'induit aucune contrainte organisationnelle.

Primauté des activités ludiques, expérimentales et créatives

Le jeu est important dans le développement de l'enfant comme moyen d'assimiler la réalité extérieure et de s'y accommoder. C'est dans le respect des différentes phases de l'activité ludique que le matériel est choisi et que l'enseignement est conçu. Le tâtonnement empirique, la créativité, l'exercice et les apprentissages ont leur place dans des ateliers où l'enfant peut s'investir dans des créations personnelles.

Alternance des formes d'enseignement

Les activités individuelles ou en groupes alternent avec des périodes de regroupement de toute la classe. Ces deux pôles de l'enseignement sont complémentaires et indispensables : ils privilégient les libres choix et les inclinations personnelles de l'enfant et lui font prendre conscience des nécessités de la vie en communauté, ainsi que des égards qu'il doit avoir envers autrui.

Dispositions générales complétant le PER, DIP Berne, chap. 2.2.1

Régulation de l'enseignement

Le début de la scolarisation des enfants se fait dans un contexte très hétérogène, selon la diversité des structures d'accueil fréquentées et selon leurs contextes personnels. L'enseignement doit prendre ces différences en compte et viser à accompagner chaque enfant sur le chemin des premiers apprentissages.

A cet effet, il convient de fixer les objectifs d'apprentissage et d'en percevoir les effets sur les élèves pour rendre possible un ajustement de son enseignement aux possibilités et aux différences constatées.

Cette diversité de contextes et de besoins implique que l'enseignante doit constamment ajuster son enseignement aux savoirs et savoir-faire de chacun des élèves tels qu'ils peuvent être observés ou pressentis.

Choix d'un enseignement s'appuyant sur des principes clairs qui contribuent à permettre l'orientation de chaque élève

Les formes sociales de la pédagogie en 1^{re} et 2^e années enfantines ne nécessitent aucune modification qui serait justifiée par l'obligation d'évaluation du travail des élèves. Le statut de ces deux années d'enseignement reste acquis : espace d'apprentissage, de découverte, de créativité et de socialisation, dans une perspective prioritairement ludique. L'expérimentation, la manipulation sont les piliers de l'apprentissage. Le jeu symbolique est fondamental pour le développement de l'enfant.

Le repérage des difficultés rencontrées par certains enfants reste essentiel en vue d'offrir des situations d'apprentissage adaptées au développement de chacun.

L'observation de chaque élève tout au long de l'année est bien sûr essentielle pour permettre de porter un jugement global pour la suite de son parcours scolaire. Dans cette perspective, le relevé écrit d'observations ainsi que le recueil de certains travaux qui paraissent significatifs sont extrêmement utiles, lorsqu'il s'agit de proposer des aides extérieures à l'école (intervenants tels que psychologues, logopédistes, psychomotriciennes, par exemple). Les documents fournis (*Bilan des apprentissages*) et les conseils figurant dans le présent *Guide et aide-mémoire* permettent de mieux cerner ce qui est attendu.

Différenciation de l'enseignement

L'imagination et la créativité qui caractérisent le travail des enseignantes des 1^{re} et 2^e années ont toujours constitué un atout pour l'accompagnement des élèves et pour la prise en compte de leurs besoins et de leurs différences. La perspective de formaliser le bilan des acquisitions au terme de ces deux années implique la conservation de traces écrites des constats effectués. Ces constats permettent d'alimenter la prise en compte et l'adaptation de l'enseignement aux besoins des élèves, en évitant notamment de procéder à une différenciation ne tenant compte que de l'année scolaire à laquelle appartient chaque élève. Le relevé des observations et constats permet donc de mieux suivre les acquisitions plus ou moins bien ancrées des élèves et d'adapter les apprentissages dans une visée plus simple ou plus exigeante.

Repérage de difficultés

L'enseignante des deux premières années de scolarité est souvent la première professionnelle à mettre en évidence une difficulté. Le recensement de traces écrites permet de cibler plus précisément s'il s'agit d'une situation problématique d'ordre pédagogique ou de problèmes qui ne sont pas uniquement du ressort de l'enseignante et qui requièrent une aide extérieure.

Principes et formes de l'évaluation en 1^{re} et 2^e années

L'évaluation du travail de l'élève s'appuie essentiellement sur des observations et consiste à apprécier la manière de chaque enfant de s'impliquer, de participer, de découvrir, de progresser dans les activités d'apprentissages qui lui sont proposées. Elle vise avant tout à dresser un bilan global des apprentissages, sous forme d'appréciations.

Déroulement et principes régissant l'évaluation

Nous renvoyons à la synthèse figurant au chapitre 5 (p. 38) pour ce qui concerne la procédure, le moment des entretiens et le statut des documents, ainsi qu'aux pages 18 et 19 pour une description plus détaillée (chapitre 4 du présent document).

Quant aux principes fondamentaux (l'évaluation comprend une dimension *formative*, est *fondée sur des objectifs d'apprentissage*, est *globale* et *transparente*), ils sont également décrits dans cette brochure aux pages 20-21.

Formes données à l'évaluation du travail des élèves

Les enfants scolarisés lors des deux premières années peuvent être suivis de plusieurs manières en termes d'accompagnement et d'appréciation de leur manière de participer et de s'impliquer dans les activités menées en classe.

A cet effet, plusieurs formes d'observation, d'appréciation et d'évaluation sont utiles. Elles sont spécifiques à l'enseignement en classes enfantines et méritent de ce fait d'être quelque peu précisées.

- Lors de leur arrivée en classe enfantine, il est important de recueillir un certain nombre d'informations quant aux capacités des enfants : motricité fine (la main comme outil), motricité globale, aspects langagiers et logico-mathématiques, etc. Les observations recueillies permettent à l'enseignante d'identifier le plus rapidement possible d'éventuelles difficultés et d'ainsi anticiper si nécessaire les mesures à envisager. On peut parler dans ce contexte d'une *évaluation initiale à visée diagnostique*, sans donner à ce dernier terme une interprétation exagérée.
- Sur la base des activités planifiées et des objectifs qui leur sont associés, l'enseignante peut également observer et apprécier les résultats obtenus par les élèves. Dans ce cas, il est possible de constater pour chaque élève quels sont les objectifs effectivement acquis. On peut parler d'*évaluation qui permet de faire un bilan et de dresser des constats* au terme d'une séquence d'enseignement.

- Au cours des activités menées en classe, l'enseignante peut relever des indices qui la renseignent sur la manière dont les élèves progressent par rapport à l'objectif visé. Les indices recueillis peuvent conduire à modifier, adapter l'enseignement pour mieux répondre aux besoins des élèves et pour leur offrir des possibilités de consolider leurs acquis, ou encore pour les aider à remédier à des lacunes. On peut parler dans ce cas d'*évaluation qui vise à réguler et à adapter l'enseignement* aux besoins des élèves.
- Le recueil de travaux significatifs – sorte de portfolios des travaux – pour chaque élève permet d'illustrer et de documenter le *Bilan des apprentissages* qui doit être réalisé au terme de chaque année scolaire.

L'ensemble des évaluations menées et des observations recueillies contribue à la prise de décision dans le cadre du *Bilan des apprentissages*. Cette évaluation doit permettre une appréciation globale de l'élève et doit conduire naturellement à la décision d'orientation.

Entretien avec les parents

L'entretien avec les parents est obligatoire une fois par année. Il doit avoir lieu avant la fin du premier semestre, soit de décembre à janvier de chaque année.

L'objectif de l'entretien consiste à développer des contacts entre le corps enseignant et les parents et de permettre d'échanger des informations au sujet de leur enfant.

Dans ce contexte, l'évaluation du travail des élèves et l'observation de leur manière de s'impliquer dans les activités de l'école infantile constituent une part importante des contenus abordés lors de l'entretien. C'est l'occasion également d'évoquer, le cas échéant, certains problèmes ou difficultés et d'en faire part aux parents afin de trouver une solution concertée.

Nous renvoyons à la page 27 du présent document pour les modalités liées au statut et aux aspects organisationnels de l'entretien avec les parents.

Conseils pour l'entretien de 1^{re} année

Afin de préparer au mieux l'entretien avec les parents, il est conseillé de rassembler

- les notes personnelles concernant les apprentissages de l'élève ;
- les travaux de l'élève qui paraissent significatifs et qui contiennent des traces permettant d'étayer les observations, constats et appréciations ;
- les appréciations qui peuvent être consignées sur le document *Bilan des apprentissages*, partiellement ou complètement ; ce support **n'est toutefois pas obligatoire** et ne doit en aucun cas être signé ; il ne peut dans ce contexte que faciliter le travail de compte rendu des observations et constats faits par l'enseignante ;
- d'autres supports personnels ou collectifs pour consigner des observations et appréciations.

Conseils pour l'entretien de 2^e année

L'entretien de 2^e année s'appuie sur les mêmes éléments que ceux qui viennent d'être cités : notes personnelles, travaux d'élèves contenant des traces, appréciations qui s'appuient sur le document *Bilan des apprentissages*, autres sources personnelles ou collectives.

Il est toutefois vivement recommandé en 2^e année de prendre en compte le *Bilan des apprentissages* lors de l'entretien de la fin du premier semestre, **ce document devant être obligatoirement complété et signé à la fin l'année scolaire (cf. pages 31 à 33).**

Travailler avec le PER et planifier l'enseignement

Le Plan d'études romand (PER) constitue la référence obligatoire pour planifier son enseignement. Plus concrètement, il s'agit de se fonder, pour chaque domaine disciplinaire, sur les *visées prioritaires*, sur les *objectifs d'apprentissage* et leurs *composantes* en tant que cadre général, et de s'appuyer sur la *progression des apprentissages* proposée pour les 1^{re} et 2^e années.

L'enseignement à l'école enfantine étant essentiellement transversal, les apprentissages sont intégrés aux thèmes et activités menés en classe. Il importe toutefois que chaque apprentissage soit clairement identifié et que les objectifs visés soient définis préalablement.

Conseils pour aider à la définition d'objectifs d'apprentissage

L'écriture d'objectifs d'apprentissage n'est pas aisée : définir des objectifs d'apprentissage, c'est prévoir et décrire ce que devra savoir l'élève à l'issue d'une activité. Il faut viser à trouver des formulations qui montrent que ce qui est décrit est compréhensible, observable (par un comportement, par une action, par une trace visible, par une production, ...) et qu'il est également possible d'apprécier et d'évaluer ce que l'élève a été capable de réaliser. Pour opérationnaliser un objectif, il faut en outre ajouter à la formulation décrite ci-dessus les conditions de réalisation de la tâche, la durée, les situations prévues et le travail demandé.

Quelques écueils à éviter lors de la définition d'objectifs d'apprentissage méritent d'être signalés :

- l'objectif est défini en termes d'activité de l'enseignante et non de l'élève : *favoriser les échanges*, par exemple ;
- l'objectif est défini de manière trop générale, ce qui empêche toute évaluation (comportement et production non observables) : *découvrir la structuration du temps*, par exemple ;
- l'objectif est formulé en termes renvoyant à des opérations mentales subjectives qui ne peuvent être évaluées : *prendre conscience de quelque chose*, par exemple.

Quelques questions utiles pour faciliter la planification de l'enseignement/apprentissage et pour définir des objectifs d'apprentissage

1	Dans quel domaine, discipline se situe cette activité ?
2	Quel est l'objectif précis d'apprentissage ? <i>L'élève est capable de ...</i>
3	A qui s'adresse cette activité ? Au groupe-classe ? À un groupe ? A un élève ...?
4	Sous quelle forme sociale d'enseignement / apprentissage se déroulera l'activité ? En regroupement ? En atelier ? En travail individuel à une table ?
5	Que devra apprendre <u>précisément</u> l'élève ? Quel est <u>précisément</u> l'objectif d'apprentissage ? Qu'apprendra-t-il réellement ?
6	L'activité d'enseignement/apprentissage est-elle adaptée à l'école enfantine (1^{re} – 2^e) et au groupe d'élèves ou à l'élève concerné ? S'agit-il d'un apprentissage que les élèves peuvent réellement effectuer ? Ont-ils déjà acquis les connaissances, les compétences, les savoirs et savoir-faire nécessaires à l'entrée dans le nouvel apprentissage que je propose ? Est-ce que je peux <i>différencier</i> l'objectif d'apprentissage, mon enseignement, le matériel didactique ?
7	La démarche d'apprentissage est-elle adaptée à l'âge des élèves et à leur développement (psychomoteur et cognitif) ? L'élève peut-il être suffisamment actif dans son apprentissage ? Expérimenter – toucher – tâtonner – jouer – construire, ...
8	Le matériel et les outils didactiques que je propose sont-ils adaptés au degré, à l'âge des élèves, à leur développement ? L'élève peut-il manipuler (avec les mains ou avec la tête) ? Sera-t-il suffisamment motivé ?
10	Suis-je bien préparée à étayer, à accompagner suffisamment l'élève (les élèves) dans l'activité d'enseignement/apprentissage ? Suis-je au clair avec les consignes et les questions que je vais poser aux élèves ? Suis-je au clair avec les éventuelles aides (verbales et/ou matérielles) que je pourrais proposer ?
12	Le nouvel apprentissage que je propose peut-il être évalué ? Est-ce que je pourrai vérifier (suite à mon enseignement) si l'élève a acquis une nouvelle connaissance, compétence, un nouveau savoir, savoir-faire ? Comment pourrais-je l'évaluer ?

Utilisation du document "Bilan des apprentissages"

Le document *Bilan des apprentissages* peut être utilisé de deux manières différentes :

- en tant que *ressource* permettant de recueillir des informations tout au long de l'année en vue de disposer d'informations, de constats et de bilans utiles pour évaluer la manière de s'impliquer des élèves et pour alimenter la discussion avec les parents lors de l'entretien ; dans ce cas, le document utilisé pour ce qui concerne les domaines du PER, l'attitude de l'élève face au travail et à l'apprentissage, les Capacités transversales, en lien avec les activités concrètes menées en classe ;
- en tant que *document officiel* permettant de dresser un bilan au terme des deux premières années de scolarité ; dans ce cas, le document doit être complété et remis aux parents à la fin de la 2^e année ; les parents attestent en avoir pris connaissance par leur signature.

S'agissant de la manière de le compléter, nous renvoyons aux pages 31 à 37 du présent document.

7. Lexique

Les définitions proposées ci-dessous sont toutes extraites d'un article paru dans *Résonances n° 3*, novembre 1997, pages 14-15 et intitulé "*Lex-Eval*"; les auteures en sont Edith Wegmüller et Linda Allal.

Evaluation

En fonction d'un but, d'un objectif, d'un projet, entreprendre, à l'aide d'un instrument ou sans instrumentation, trois opérations-clé:

- 1) récolter de l'information;
- 2) interpréter l'information recueillie;
- 3) prendre des décisions et les communiquer.

Evaluation formative

Recueil d'informations en cours d'apprentissage dans le but de favoriser la régulation de l'enseignement et de l'apprentissage, c'est-à-dire d'assurer une adaptation des conditions d'enseignement et des activités d'apprentissage aux besoins des élèves. En ceci l'évaluation formative est le moteur d'une pédagogie différenciée.

Evaluation sommative

A la fin d'une étape intermédiaire ou d'un cursus de formation, établissement d'un bilan communiqué à des interlocuteurs en dehors de la relation pédagogique (élève-enseignant) au moyen d'un document officiel, public ou permanent (livret ou carnet scolaire) ou éventuellement par un entretien.

Evaluation sommative à visée informative

Etablissement et communication d'un bilan intermédiaire qui renseigne les parents sur les acquisitions et/ou la progression de l'élève.

Evaluation sommative à visée certificative

Etablissement et communication d'un bilan qui atteste, à l'intention de l'institution, de la société, des parents d'élève, du niveau des acquisitions et/ou de l'adéquation de la progression de l'élève.

Evaluation pronostique (prédictive)

Recueil d'informations concernant les caractéristiques de l'élève en vue d'une décision de promotion (redoublement) d'un degré à l'autre, d'un cycle à un autre, ou d'une décision d'orientation de l'élève vers les filières de l'enseignement secondaire ou vers le secteur spécialisé.

Evaluation à référence normative (évaluation normée)

Procédure permettant de situer le résultat de l'élève (par exemple, son total de points à un contrôle) par rapport aux résultats d'un ensemble d'élèves: soit les autres élèves de la classe lors de l'établissement des notes par l'enseignant, soit tous les élèves du même degré dans le cadre d'une épreuve cantonale; classement des élèves selon le rang de leurs résultats.

Evaluation à référence critérielle (évaluation critériée)

Procédure permettant de situer le résultat de l'élève par rapport à un ensemble de critères (ou d'objectifs) fixé en termes quantitatifs et/ou qualitatifs dans un champ donné.

Référentiel

Un ensemble d'objectifs ou un répertoire de compétences spécifiant le champ de l'évaluation.

Régulation dans le cadre d'une évaluation formative

Il s'agit d'actions d'adaptation des activités d'apprentissage-enseignement qui constituent l'aspect essentiel d'une évaluation formative.

On peut distinguer les régulations selon leur moment d'intervention dans le processus d'apprentissage, selon les types d'interactions en jeu et, plus qualitativement, selon leur degré d'approfondissement.

Régulation interactive

Régulation à *chaud* intégrée à la situation, contribuant à la construction des compétences en cours d'apprentissage.

Régulation rétroactive (remédiation)

Régulation intervenant vers la fin d'une étape d'apprentissage, impliquant un *retour* à des objectifs non maîtrisés ou à des lacunes à surmonter.

Régulation proactive

Régulation guidant la mise en place d'une nouvelle situation d'apprentissage adaptée aux besoins des élèves dans le but de favoriser ou de consolider leurs acquisitions ; régulation permettant une différenciation au service de tous les élèves (faibles, moyens, forts).

Autoévaluation

Procédure impliquant l'élève dans la formulation d'une appréciation par rapport à ses acquisitions, ses démarches d'apprentissage, sa progression, les difficultés rencontrées.

Evaluation mutuelle

Procédure impliquant deux ou plusieurs élèves dans l'évaluation réciproque de leurs acquisitions, démarches, progressions et/ou difficultés respectives.

Coévaluation

Confrontation de l'autoévaluation de l'élève (ou d'un groupe d'élèves) avec l'évaluation formulée par l'enseignant.

8. Bibliographie générale

Allal, L., Bain, D., Perrenoud, Ph. (1989). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Peter Lang, 5^e éd.

Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative*. Bruxelles : De Boeck.

Allal, L. (1993). *Evaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Barbier, J.-M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris : PUF.

Bloom, B. S. (1976). *Apprendre pour maîtriser*. Lausanne : Payot.

Cardinet, J. (1986). *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelles : De Boeck.

Cardinet, J. (1986). *Evaluation scolaire et pratique*. Bruxelles : De Boeck.

Cardinet, J. (1986). *Evaluation scolaire et mesure*. Bruxelles : De Boeck.

Crahay, M. (1992). Evaluation formative et théorie constructiviste du développement. In De Ketele, J.-M. (dir.) *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles : De Boeck, 135-187.

De Ketele, J.-M. (1980). *Observer pour éduquer*. Berne : Peter Lang.

De Ketele, J.-M. (dir) (1992). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles : De Boeck.

De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF.

De Landsheere, G. (1980). *Evaluation continue et examens. Précis de docimologie*, Paris : Nathan. Bruxelles : Labor.

Doyon, C., Legris-Juneau, D. (1991). *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*. Laval : Beauchemin.

Gather Turler, M., Perrenoud, Ph. (1988). *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?* Genève : Service de la recherche sociologique, Cahier n° 26.

Grégoire, J. (éd.) (1996). *Evaluer les apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.

Hadji, Ch. (1989). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF.

Meirieu, Ph. (1989). *Apprendre... oui mais comment ?* Paris : ESF, 4^e éd.

- Meirieu, Ph. (1990). *L'école mode d'emploi. Des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF, 5^e éd.
- Piaget, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- Perrenoud, Ph. (1988). Formation à l'évaluation : entre réalisme conservateur et idéalisme béat. In Gather Thurler, M. et Perrenoud, Ph. (dir) *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?* Genève : Service de la recherche sociologique, Cahier n° 26.
- Perrenoud, Ph. (1991). Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. In *Mesure et évaluation en éducation*, Vol. 13, n° 4. Québec : Editions électronique Pégase, 49-81.
- Perrenoud, Ph. (1995). *La pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves*. Bruxelles : De Boeck.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Bruxelles : De Boeck.
- Smith, I. (2009). *L'évaluation et l'apprentissage*. Montréal : Chenelière Education.
- Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer*. Bruxelles : De Boeck.

9. Bibliographie spécifique aux 1^{re} et 2^e années (école enfantine)

Des outils pour enseigner, apprendre et évaluer les apprentissages en 1^e -2^e (école enfantine)

Les ouvrages et articles désignés par un * sont également destinés à des activités de passage de 2^e à 3^e (fin 2^e / début 3^e) ou à l'enseignement en *cycle élémentaire* (1^{re} à 4^e).

Remarque : il faut tenir compte du fait que la plupart de ces ouvrages concernent l'Ecole maternelle française.

ENSEIGNER / APPRENDRE

Passerieux, Ch. (dir.) (2009). *La maternelle : première école, premiers apprentissages*. Lyon : Chronique sociale.

Amigues, R., Zerbato-Poudou, M.-Th. (2000). *Comment l'enfant devient élève*. Paris : Retz.

Bentolila, A. (2009). *Quelle école maternelle pour nos enfants?* Paris : Odile Jacob.

Bautier, E. et alii (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès l'école maternelle*. Lyon : Chronique sociale.

Briquet-Duhaze, S. (2005). *Différencier sa pédagogie à l'école maternelle (MS et GS)*. Paris : Bordas.¹

Cèbe, S., Goigoux, R. (1999). *L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté*. Cahiers Alfred Binet, Vol. 4, 661, 49-68. Toulouse : Eres.

Collectif (2007). *Des classes multi-âges à l'école maternelle pour quels apprentissages?* Poitiers : CRDP de Poitou-Charentes.²

Gioux, A.-M. (2009). *L'école maternelle, une école différente ?* Paris : Hachette.

Godenir, A., Descy, P. (1995). *Agir en ateliers à l'école maternelle*. Paris : Belin.³

Houdé, O. (2004). *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF.

¹ Explique le principe général de la différenciation pédagogique qui se matérialise par une conception de la classe en ateliers diversifiés et parallèles où chaque enfant apprend à son rythme avec l'aide de l'enseignant. Puis présente de manière méthodologique et thématique le mode de fonctionnement de différents ateliers en pédagogie différenciée : rituels, graphisme, écriture, lecture...

² DVD vidéo + 1 livret. Deux classes multi-âges (petite, moyenne et grande sections) fonctionnent en parallèle dans une maternelle au profil sociologique diversifié. Les maîtresses y travaillent en symbiose, en s'appuyant sur les recherches en didactique les plus récentes. Les petits sont stimulés par les grands et tous les enfants circulent d'un atelier à un autre en fonction de leurs compétences.

³ Le but de ce document est de présenter des solutions pour enrichir, mais également gérer au mieux l'environnement, notamment par la mise en place d'une gestion de la classe en petits groupes, appelée ateliers.

Leleu-Galland, E. (2008). *La maternelle, école première et fondatrice : construire le socle éducatif, cognitif et culturel*. Paris : Hachette éducation.

Libratti, M., Passerieux, Ch. (2000). *Les chemins des savoirs en maternelle*. Lyon : Chronique sociale.

Meirieu, Ph. (1987). *Apprendre...oui, mais comment?* Paris : ESF.

Passerieux, Ch. (2011) *Pratiques de réussite pour que la maternelle fasse école*. Lyon : Chronique sociale.

Pillot, J. (2004). *Enseigner à l'école maternelle : quelles pratiques pour quels enjeux?* Paris : ESF, collection Pédagogies outils.

Sévikian, M. (1986). *Appropriation des critères et construction cognitive. Première approche chez des enfants d'école maternelle*. Mémoire de maîtrise, Université de Provence.

Vygotski, L. S. (1935). *Apprentissage et développement à l'âge préscolaire*. In Société Française n°2 (52) (1994), 35-45.

Zerbato-Poudou, M.-Th. (2001). *Spécificités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche*. Revue Pratiques N° 111-112, 115-129.

ÉVALUER

Charlery-Labouche, A. (1997). *Communiquer avec les parents*. Paris : Hatier.⁴

Guilbert, M. et alii (1992). *L'évaluation en maternelle*. Paris : Bordas, collection R. Tavernier.

Goupil, G. (1998). *Portfolios et dossiers d'apprentissage*. Montréal : Chenelière Education.

L'Éducation enfantine n° 6 (2009). *L'évaluation en question: évaluer en maternelle*, 10-23.

Raulin, D. (2010). *Comprendre et expliquer l'évaluation des capacités-compétences*. Orléans : CRDP du Centre.

MATHÉMATIQUES / DÉVELOPPEMENT LOGICO-MATHÉMATIQUES

Baron, L. (2007). *Du vécu au jeu mathématique* Paris : Magnard.⁵

Baron, L. (2004). *Du jeu à sa construction mathématique en moyenne section*. Paris : Magnard.

Baron, L. (1995). *De la construction mathématique à sa représentation*. Paris: Magnard.*

Baruk, S. (2003). *Comptes pour petits et grands. Volume 1. Pour un apprentissage du nombre et de la numération fondé sur la langue et le sens*. Paris : Magnard.

⁴ Faire face aux entretiens, accueillir, informer ou savoir solliciter la participation des parents, autant de situations qui exigent des enseignants une préparation rigoureuse alliée à de réels talents de psychologue et de diplomate.

⁵ Pour l'enseignement en 1^{re} année.

Baruk, S. (2012). *Mes premières mathématiques avec Némo et Mila CP*. Paris : Magnard.*

Berdonneau, C. (2007). *Mathématiques actives pour les tout-petits*. Paris : Hachette éducation.

Brissiaud, R. (2003). *Comment les enfants apprennent à calculer*, Paris : Retz.

Brissiaud, R. (2007). *Premier pas vers les maths. Les chemins de la réussite à l'école maternelle*. Paris : Retz.⁶

Cèbe, S., Goigoux, R. (2008). *CATEGO. Apprendre à catégoriser*. Paris : Hatier.*

Cèbe, S. et alii. (2011). *ORDO. Comprendre le système relationnel de l'ordre*. Paris : Hatier.*

Collectif (2006). *Faire des maths à l'école maternelle*. Bouge : Erasme.

Duprey, S. et alii. (2011). *Vers les maths (moyenne section)*. Schiltigheim: Accès Editions.

Guéritte-Hess, B. et alii (2005). *Les maths à toutes les sauces*. Paris : Le Pommier.

Colloque Inter-Irem de Chamonix (2000). *Mathématiques en maternelle*. Compte-rendu de l'animation pédagogique "Quelles activités à caractère mathématique à l'école maternelle?" à l'adresse:

http://educ73.ac-grenoble.fr/nectar/nectar_enseignant/docs_pedas/bcu99_math_en_mat/maths_en_mat.pdf

Valentin, D. (2010). *Découvrir le monde avec les mathématiques : situations pour la petite et la moyenne section*. Paris : Hatier.

LANGAGE (FRANÇAIS)

Boulanger, F., Machefel, B. (2009). *Entrer dans l'écrit en maternelle*. Paris : Nathan.

Brigaudiot, M. (1999). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Programme INRP. Paris : Hachette Éducation.

Boisseau, Ph., Brigaudiot M. (coord.) (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz.

Cèbe S. (2004). *Imagier maternelle Maternelle – CP*. Paris : Hatier.*⁷

Cèbe, S, Goigoux, R., Paour, J.-Ph. (2004). *PHONO. Développer les compétences phonologiques*. Paris : Hatier.*

Fisher, C. (2010). *Langage et pensée à la maternelle*. Québec : Presses de l'université du Québec.

Liénard, A. (2006). *Le langage oral : objet d'apprentissages au cycle 1*, CRDP Nord-Pas-de-Calais.

Lentin, L. (2009). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire : acquisition du langage oral et écrit*. Paris : ESF.*

⁶ Petit ouvrage théorique dans lequel l'auteur présente son opinion sur le comptage des objets en petite section de maternelle).

⁷ 240 cartes à découper, supports des activités. Ces images mobiles favorisent une construction dynamique des connaissances et permettent d'en saisir la diversité relationnelle, contrairement aux imagiers traditionnels qui offrent une vision figée).

Mettoudi, Ch. (2008). *Comment enseigner en maternelle : la maîtrise de la langue, un véritable accompagnement pédagogique*. Paris : Hachette éducation.

Pasa, L. Ragano, S. (2006). *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*. Paris : ESF.

SCIENCES DE LA NATURE

Bornancin, B., Bornancin, M., Moulary, D. (1998). *A la découverte du monde vivant. Apprendre à l'école maternelle*. Ed. CDDP Nice. Collection Z'Editions.

Quoquide-Cantor, M., Giordan, A. (1997). *L'enseignement scientifique à l'Ecole maternelle*. Ed. CDDP Nice. Collection Z'Editions.

Chauvel, D. (2005). *Activités pour découvrir les sciences à la maternelle*. Paris : Retz.

CORPS ET MOUVEMENT

De Lièvre, B., Staes, L. (2006). *La psychomotricité au service de l'enfant*. Bruxelles : De Boeck et Belin.

Service de l'éducation physique et du sport du canton de Vaud. (2010). *Fiches didactiques EPS 4-6 ans*.⁸

Roy, M. (2000). *Je danse mon enfance*. Montréal : Chenelière Education.*⁹

ARTS

Doumenc, E. (2011). *50 activités pour développer la sensibilité, l'imagination, la création à l'école maternelle : le regard et le geste à la maternelle*. SCÉREN-CRDP de Midi-Pyrénées.

Monique Saint-Georges, M., Minaret, C. (2012). *Des objets aux matériaux : PS – GS*. SCÉREN-CRDP du Limousin.¹⁰

De nombreux ouvrages théoriques (pédagogie-didactique-évaluation) ainsi que des outils didactiques (livres – jeux – matériel didactique) sont à disposition des enseignant-e-s à la Médiathèque de la HEP-BEJUNE, Chemin. de la Ciblerie 45 2503 Bienne.
Tél. 0844 88 69 96

<http://www.hep-bejune.ch/mediatheques/presentation>

ainsi qu'à la Médiathèque du CIP, Chemin des Lovières 13, 2720 Tramelan.
Tél. 032 486 06 70

media@cip-tramelan.ch

⁸ Ce recueil comporte 3 jeux de fiches pour accompagner l'enseignant en salle de gymnastique, chacun concernant 2 années de scolarité

⁹ De 1^{re} à 4^e années.

¹⁰ Comment aborder la découverte des objets et de la matière de façon originale ? Les séances présentées ici croisent approche sensorielle et activités de tri. A partir d'expériences sur l'objet, les élèves dégagent des caractéristiques du matériau. Les découvertes sont réinvesties en arts plastiques.