

Extrait du document « Ressources maternelle : Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique

Créer une dynamique d'apprentissage » p 16 à 18

Evaluer

Savoir évaluer, c'est savoir mettre en valeur

Evaluer à l'école maternelle, dans le domaine « Agir, s'exprimer, comprendre au travers de l'activité physique », c'est savoir mettre en valeur les compétences des enfants, leurs essais et leurs réussites pour eux-mêmes et pour leurs parents. Ce domaine d'apprentissage offre souvent à l'enseignant les meilleures occasions pour encourager toutes les tentatives, mettre en évidence la plus petite des réussites. En valorisant les « exploits » individuels, en félicitant le groupe pour ses conquêtes, l'enseignant aide chacun au travers de nombreux tâtonnements à construire une plus grande estime de lui-même, à prendre confiance en lui et à désirer repousser ses limites. Pour cela, il s'attache à mettre en valeur, au-delà du résultat obtenu, le cheminement de l'enfant et les progrès qu'il fait par rapport à lui-même. Certaines acquisitions motrices constituent de vraies victoires pour les jeunes enfants (parvenir à faire rouler une trottinette, sauter depuis une table sur un tapis, s'immerger sans peur dans l'eau de la piscine, attraper un ballon au vol pour la première fois ...) et cette dimension ne doit pas être sous-estimée. Elles témoignent, bien sûr, à leurs yeux, d'apprentissages identifiés et du fait qu'ils grandissent mais, au-delà de ces réussites ponctuelles, elles leur donnent confiance dans leur propre capacité d'apprendre et de développer un pouvoir d'agir. Pour que les enfants puissent identifier leurs réussites, l'enseignant organise les conditions qui permettent d'en garder des traces, de s'en souvenir en les évoquant, de les revisiter afin de percevoir les évolutions. Ces traces peuvent prendre des formes variées (photos, dessins, écrits, productions, enregistrements vidéo ou sonores...). Elles peuvent trouver une place spécifique au sein d'outils récapitulatifs, collectifs ou individuels, de la classe (« carnets de progrès », par exemple).

Dans le domaine de l'activité physique, ceci prend une importance toute particulière, pour deux raisons essentielles. En premier lieu, parce que les réussites dans les comportements moteurs sont plus faciles à « objectiver », à observer et à faire observer par l'enfant que d'autres types d'apprentissages en jeu à l'école maternelle. En second lieu, parce que ce domaine n'est généralement pas celui qui est le plus investi ou le mieux considéré, du point de vue des familles, en termes d'enjeu de cette scolarisation maternelle. Pour beaucoup d'adultes, l'activité physique est porteuse de représentations liées au ludique (« On va jouer »), parfois, à l'exutoire (« Il faut qu'ils sortent se défouler. »), au mieux, au caractère propédeutique (« Ça aide à apprendre à écrire. »). Il faut donc penser les traces produites pour qu'elles rendent plus explicites, pour les parents, les démarches et les situations proposées, ainsi que la dimension affective et cognitive des progrès moteurs. Elles valoriseront ainsi, en retour, les contenus, les attendus et les modalités d'évaluation de ce domaine d'apprentissage.

Pratiquer l'évaluation au quotidien et en situation

Les situations motrices sont souvent très révélatrices des comportements des enfants car l'espace d'action semble moins contraint et les règles de vie collective moins structurées ou moins prégnantes. La complexité des apprentissages engage les enseignants à être réceptifs à ce que manifeste chaque enfant comme autant d'indices de son engagement, de son parcours d'apprentissage, de ses progrès ou des difficultés qu'il rencontre. Il s'agit de s'appuyer, en premier lieu, sur l'observation des enfants et sur celle du groupe. Avant de se centrer sur les attendus en termes d'apprentissages moteurs spécifiques, l'enseignant porte son attention sur les conditions propices au développement de ces attendus. En ce sens, en observant un enfant, il est attentif à ce qui relève de ses relations au groupe, de sa possibilité de trouver une place dans le collectif (Cherche-t-il le contact avec les autres, avec un enfant en particulier ? Est-il plutôt réservé ou solitaire ? Partage-t-il le matériel ? Est-il agressif ou cherche-t-il à aider les autres ? Participe-t-il aux temps de bilan collectif, après la situation de jeu ?). Il porte son attention sur l'engagement de l'enfant dans la situation, sur ses capacités à entrer dans l'action ou à affronter une situation nouvelle car les différences interindividuelles sont très fortes à cet âge (Manifeste-t-il des comportements de « risque-tout » ou est-il plutôt timoré ?

Reste-t-il près de l'adulte ou investit-il des espaces lointains? Reste-t-il longtemps dans le même jeu ou change-t-il d'action de manière aléatoire? L'aide de l'adulte lui est-elle indispensable ou éprouve-t-il le désir de faire seul?). Il observe son comportement durant la situation (Est-il capable d'une attention durable, se laisse-t-il facilement distraire? Renonce-t-il vite, ressent-il un besoin d'encouragement? Doit-il être fréquemment rappelé à l'ordre? Fait-il preuve d'autonomie?). L'enseignant prend garde à ne pas réifier ces comportements, à ne pas les considérer comme les manifestations définitives des capacités ou du tempérament d'un enfant ou de sa nature (Celui-ci est timide, maladroit... mais c'est comme ça... ou à l'inverse, celle-ci est «toujours» à l'aise...) de manière à toujours les inscrire dans une dynamique de changement et de progrès. Il prend note, pendant la séance, des réussites significatives de certains enfants dans les tâches proposées, félicite leur auteur («Bravo, tu y es arrivé!»... «Tu vois, avant, tu ne savais pas le faire et maintenant, tu y parviens!»).

Ces gestes professionnels sont conditionnés par la possibilité effective de cette prise de distance de l'adulte, notamment en termes organisationnels. Il faut pouvoir faire en sorte que sa présence ne soit pas, en permanence, une des conditions essentielles du bon déroulement de la séance. L'enseignant doit déléguer certaines tâches à la classe de manière explicite (la mise en place du matériel, l'aide dans les passages difficiles, le signal de départ ou de fin, la remise en place des cibles qui sont tombées etc...) et dire aux enfants qu'il a besoin de pouvoir les observer («Vous êtes grands, vous savez jouer seuls. Je vais vous regarder faire. Comme ça, je pourrais voir ... si vous avez progressé... si certains enfants ont besoin d'aide... »). Il fait en sorte que ces tâches ne soient pas toujours prises en charge par les mêmes enfants. L'enseignant cherche à mettre en relation ses observations à travers les activités, dans tous les domaines, et dans le temps, de manière à pouvoir témoigner, aux enfants comme aux parents, des progrès réalisés.

Concevoir des situations comportant des buts clairs et évolutifs

Les situations sont d'autant plus faciles à évaluer par les enfants eux-mêmes que les tâches proposées comportent des effets concrets, palpables, matériels, traduisant ce qu'ils doivent réaliser. Devant un problème concret qui lui est posé (envoyer une balle dans une boîte, faire tomber une cible, sauter par-dessus une latte...), l'enfant tente de mobiliser des ressources (affectives, cognitives, motrices...) qui lui semblent adaptées à sa résolution. Ce processus est d'ordre inconscient chez les jeunes enfants mais la perception de la réussite facilite la compréhension et la prise progressive de distance. Les facteurs qui déterminent les progrès sont complexes mais on peut penser qu'ils sont à la fois fonction de l'existence d'un but clair («Je comprends... je me représente ce qu'on me demande...», «Je visualise l'effet recherché...»), de la compréhension effective du sens global («J'apprends à ...», « Je cherche à mieux...») et de la perception de sa propre capacité à pouvoir l'atteindre («Je pense savoir, pouvoir le faire...»). Sur ce dernier point, construire les conditions de la confiance en ses propres possibilités est essentiel. L'enseignant doit donc matérialiser les progrès de manière à ce que l'enfant puisse les identifier et prendre conscience des nouvelles possibilités acquises (lancer dans des boîtes rangées en éloignement croissant, faire tomber des cibles de taille décroissante, sauter dans des zones de couleurs différentes en fonction de leur éloignement, créer des codages simples désignant ce qui est «facile ou difficile» à partir des propositions des enfants...). Ces situations comportent ainsi des buts évolutifs, explicités par des critères à la portée des enfants afin de s'adapter aux possibilités de tous, de permettre à chacun de s'approprier le sens du progrès, d'éviter de se trouver confronté à un niveau de difficulté trop important sans pour autant se contenter du niveau déjà atteint. Au travers de ces situations ludiques, les enfants y apprennent à mettre en relation leurs actions et les résultats obtenus, à prendre des informations pertinentes afin de faire des choix adaptés au but recherché. L'enseignant les aide ainsi à mesurer leurs progrès, à prendre conscience des stratégies possibles et de leur capacité à les mettre en œuvre.