

LE ROLE DE L'ENSEIGNANT DANS L'EVALUATION DE L'ENFANT A L'ECOLE MATERNELLE GRECQUE. LA PERSPECTIVE DES PROGRAMMES ET DES TEXTES OFFICIELS (1980-2003)

Maria Moulidou

Université Démocrite de Thrace
mmaria@psed.duth.gr

Galini Rekalidou

Université Démocrite de Thrace
grekalid@psed.duth.gr

Resumo

Este artigo procura definir e analisar o papel do educador na avaliação das crianças na educação de infância na Grécia entre 1980 e 2003, período em que o atual currículo atual foi definido. O papel do educador é analisado de acordo com o documento das orientações curriculares e de acordo com os documentos de apoio divulgados pelo Ministério da Educação. Este texto apresenta ainda a pesquisa sobre a forma como têm sido desenvolvidas as metodologias e formas de avaliação sugeridas nestes documentos. O problema em estudo é colocado dentro de seu contexto político, tendo em conta as condições sócio-culturais e a forma como estas condicionam a educação pré-escolar e a forma de conceber as suas funções.

Palavras-chave: Avaliação; Currículo; Educação Pré-Escolar; Educador.

Abstract

This article sets out to examine the role of teacher in children's assessment in the Greek kindergarten class between 1980 and 2003, whereupon the current curriculum was issued; the paper traces the teacher's role as it comes out from the study of the curriculum and the teaching manuals brought out by the Ministry of Education. It further presents the hitherto research on the application of the suggested assessment forms and methods. The issue under study is placed within its political context, taking into

account the socio-cultural conditions under which pre-school education functions.

Keywords: Assessment; Curriculum; Pre-school education; Teacher.

Introduction

L'étude des programmes nationaux d'enseignement ou des curriculums¹ renvoie inévitablement tant au processus de la transposition didactique² qu'aux politiques nationales éducatives, puisque l'Etat tente de cette manière de normaliser, en définissant et en légitimant, tant les œuvres³ à étudier que les formes de cette étude. Par conséquent, l'école devient le principal opérateur d'entrée des jeunes à la société, puisqu'ils y apprennent certains des œuvres qui la constituent et donc elle devient opérateur de socialisation et de formation (Chevallard, 1998 : 1). En d'autres mots, le processus inévitable de la transposition didactique se manifeste à travers les textes écrits (manuels, instructions officielles,...) et concrétise ainsi un corps de savoir synchrétique (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005 : 413-414) à enseigner qui s'adapte d'une manière adéquate à ce but. En termes anthropologiques, il s'agit d'un processus de *transmission culturelle*⁴ qui couvre l'ensemble du cycle de vie, processus dont la formation scolaire typique n'en est qu'un aspect (Brice Heath, in Winkin, 1992 : 137).

¹ Un *curriculum* est un *cours d'études*, c'est-à-dire la composante *didactique* d'une réalité qui contient des situations qui sont des sources de véritables apprentissages et en même temps non didactiques, en lesquelles le curriculum *réel* s'éloigne donc du curriculum *officiel*. Ce dernier apparaît ainsi fait d'une suite de « compétences », que chaque élève doit « acquérir », Chevallard, Y. (1997). *Omettre ou transmettre ? Les choix curriculaires et leurs enjeux*. Exposé présenté à la IXe école d'été de didactique des mathématiques (Houlgate, 19-27 août 1997). Accès : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=29, consulté le 16-07-2014.

² La première approche de la notion est due à Y. Chevallard, selon laquelle « un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit [...] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les *objets d'enseignements*. Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique », in *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. (2007). Y. Reuter (éd.). Bruxelles : De Boeck, 227).

³ Selon Chevallard, « une société est faite d'œuvres, c'est-à-dire de constructions humaines visant à apporter réponse à certaines *questions*, qui sont les *raisons d'être* de ces œuvres. Il est facile de donner *une* liste d'œuvres – la monnaie, la notion d'angle, les nombres décimaux, la taumachie, le théâtre, la théorie du chaos, l'enseignement des mathématiques, les jardins publics, le droit romain, l'écriture... », Chevallard, Y. (1998). *Questions vives, savoirs moribonds : le problème curriculaire aujourd'hui*, Texte d'une communication au colloque *Défendre et transformer l'école pour tous* (Marseille, 3-5 octobre 1997). Accès : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=19, consulté le 16-07-2014.

⁴ En italiques dans le texte.



1. L'Enseignant de L'École Maternelle Évaluateur de L'Enfant

1.1. *Le programme de 1980 : le refus de l'évaluation*

Dans le premier programme post-dictatorial (Décret 476/1980), la position contre l'évaluation y est claire, puisque l'école maternelle n'est pas considérée comme une étape préparatoire de l'enfant à l'école élémentaire, mais comme une institution à laquelle le processus éducatif est adapté plutôt aux conjonctures accidentelles qu'aux situations d'apprentissage systématiques. Le législateur y est explicite lorsqu'il déclare qu'à l'école maternelle n'ont pas de place ni « l'écriture ni la lecture » et par conséquent « il n'y aura pas des cahiers d'écriture, des notes, de travail à la maison », distinguant ainsi sa mission de celle de l'école élémentaire. Son but « est d'offrir des stimuli d'apprentissage, non dans un sens étroit de l'enseignement systématique » (Ibid., 1732). Par conséquent, le rôle de l'institutrice de la maternelle est de mettre en valeur de point de vue de l'apprentissage « la saison, le temps [...], le centre d'intérêt, des occasions spéciales » (Ibid.), afin de proposer des activités qui ne sont pas évaluées, car ne sont ni prévues à un but d'apprentissage certain, ni planifiées systématiquement. Il s'agit d'une conception du processus d'enseignement-apprentissage d'après laquelle l'enfant n'est pas considéré comme élève, l'école maternelle n'est pas une école et par conséquent l'institutrice n'est pas une enseignante. En principe, une conception 'négative' de l'enseignement préscolaire y est presque explicitement adoptée sans autre désignation la concernant.

1.2. *Le programme de 1989 : « quels résultats pour l'enseignement ? »*

En 1985, le gouvernement socialiste vote une nouvelle loi relative à la réforme de l'enseignement dans son ensemble (Loi 1566/1985) et plus tard il publie un décret relatif à l'enseignement préscolaire (486/1989) en proposant un nouveau programme analytique – qui a été mis auparavant en place en tant que programme pilote – accompagné d'un « livre d'activités pour l'école maternelle/livre d'institutrice » (Livre, 1990). Cette dernière publication constitue une innovation aux critères de son époque, car son contenu vient garantir une éducation préscolaire démocratique, compensatrice, moderne, réaliste et créative (Ibid., 9-10). Cependant, l'innovation réside dans l'introduction de la logique des objectifs d'apprentissage et par conséquent le processus éducatif proposé se caractérise désormais par « une organisation concrète de l'enseignement, des objectifs d'apprentissage opératoires, des contenus

d'enseignement définis et une organisation équivalente, ainsi qu'une évaluation du programme et des résultats du processus d'enseignement-apprentissage » (ibid., 13). Sur ce dernier point, conséquence de l'introduction de la 'pédagogie par objectifs', le « livre d'institutrice » propose « des recommandations concernant le contrôle des résultats de l'enseignement et de l'avancement des enfants » (ibid.).

Sous l'emprise des propositions d'enseignement de G. Mialaret (Livre, 1990 : 15), les auteurs du 'livre' posent des questions correspondantes, y compris la suivante : « Quels résultats produit l'enseignement ? », en précisant qu'il faut « évaluer les résultats d'apprentissage et du développement des enfants, là où c'est possible » (ibid., 16). Pour cela, le « livre d'institutrice » présente et analyse plusieurs activités, en proposant des manières d'évaluation des résultats des enfants. Les exemples sont issus des divers secteurs du développement, comme celui des activités artistiques, au déroulement desquelles l'institutrice loue toujours les produits des enfants et d'aucune manière ne fait des comparaisons (ibid., 128). En même temps, le 'livre' présente des critères⁵ pour l'évaluation de la créativité pouvant constituer des objectifs pédagogiques (ibid., 191-192). Ainsi, dans le domaine des activités sur l'environnement et lorsque les enfants commettent des erreurs, l'institutrice montre de nouveau, soutient (ibid., 221), « les observe et note sur un tableau correspondant leur manière de travailler, leur hésitation ou leurs éventuels erreurs. Elle ne corrige pas les enfants... » (ibid., 227).

Puisque « l'objectif de l'éducation préscolaire consiste d'une part à connaître l'enfant dans l'optique de sa particularité et de l'autre à suivre son développement et à favoriser l'évolution harmonique de sa personnalité » (ibid., 345), l'institutrice, selon le programme, doit adopter des stratégies et des techniques concrètes : « elle doit procéder souvent à la recherche des informations pour chaque enfant à l'aide d'une **observation systématique et objective**⁶. ces informations doivent ensuite être analysées et évaluées afin de constituer un départ et un point de référence de toute intervention pédagogique » (ibid., 345). En fait, il s'agit d'un rôle nouveau et tout particulier pour l'institutrice, puisque d'une simple garante d'un programme journalier sans cohérence, lui offrant de grandes marges de liberté, devient une observatrice

⁵ Selon Bloom et Krathwohl, l'évaluation « exige l'utilisation des critères et des règles, pour estimer dans quelle mesure certaines données spéciales sont exactes, efficaces, économiques ou satisfaisantes », in Bloom, B.S., Krathwohl, D.R. (1999). *Taxonomie d'objectifs didactiques*, Volume A, Secteur cognitif, Thessalonique : Kodikas, p. 241.

⁶ Souligné dans le texte.



méthodique et objective de l'enfant, assurant le processus d'apprentissage, puisqu'elle est censée le faire « mieux que personne » (ibid., 345).

Plus précisément, le 'livre' propose un tableau « indicatif » des objets d'observation pour l'institutrice, comme des capacités-compétences générales de l'enfant, des capacités d'adaptation sociale et affective (ibid., 346-347), qui sont ses comportements observables. « Tous les enfants doivent devenir objet d'observation dans des périodes diverses et pendant le déroulement des activités du programme » (ibid., 347), suite d'une certaine programmation. Afin que le processus de l'observation se réalise avec succès, le 'livre' offre des moyens et des outils, comme le questionnaire, le test diagnostique pour l'observation indirecte et le journal de bord, le rapport anecdotique, l'observation basée sur échantillon, la grille d'évaluation pour observation directe (ibid., 348-349), en les analysant et les consolidant par un exemple d'observation systématique d'un jeu de constructions. Dans ce jeu, les auteurs du 'livre', après avoir présenté les conditions et la monographie du comportement d'un enfant devant son jeu de constructions, ils analysent la phase de l'évaluation « selon les quatre critères de la créativité » : quantité, diversité, complexité, originalité (ibid., 354-355). Le but est « l'évaluation du comportement de l'enfant et du « produit de construction », évaluation qui a un « caractère diagnostique et constitue un moyen excellent pour étudier le développement général de l'enfant » (ibid., 352).

Etant donné le manque de formation initiale et continue des enseignants en la matière, la question qui se pose susciterait en même temps tant celle de leurs capacités d'évaluer selon les instructions que celle de la méconnaissance des acquis des enfants qui éventuellement ne se manifestent pas toujours chez eux et donc ne sont pas des comportements observables – par conséquent non évaluables – ce qui pourrait renvoyer à des logiques et des pratiques comportementalistes.

1.3. Le programme de 2003 : de la planification, à la mise en place et l'évaluation des activités

En 2003, les autorités éducatives centrales publient un nouveau programme pour l'école maternelle – en vigueur jusqu'aujourd'hui – dit 'Cadre Interdisciplinaire Unifié des Programmes d'Etudes pour l'Ecole Maternelle' (DEPPS) qui place l'éducation préscolaire « dans la planification unifiée de l'enseignement » (Cadre, 2003 : 586). Trois ans plus tard, en 2006, est publié le « Guide d'institutrice », visant à « soutenir les enseignantes de l'école maternelle [...] dans l'acquisition des moyens pour la

planification et la réalisation d'activités créatives (Guide, 2006 : 11), proposant des méthodologies et des exemples, « dévoilant la façon de planification et de développement [...], des approches par thèmes et des projets de travail [...], ce qu'elles doivent observer et comment le transcrire afin d'organiser pour chaque enfant un dossier de suivi de son évolution d'apprentissage globale et enfin quels paramètres doivent prendre en compte pour l'évaluation de leur travail éducatif (ibid., 12).

Il est clair que l'approche évaluative du processus d'enseignement-apprentissage et de l'enfant y demeure – l'évaluation y est insérée – mais l'enseignante – et non l'institutrice – doit auparavant planifier et développer des activités dans les cinq champs de connaissance proposés: Langage, Mathématiques, Etude de l'Environnement, Création-Expression et Informatique (Cadre, 2003 : 587). La transition du terme 'institutrice' à celui d'enseignante n'est pas choisie au hasard, puisque l'éducation préscolaire est désormais déclarée « élément inséparable du système d'enseignement » (ibid., 586) et le rôle de l'enseignante se diversifie par rapport à celui du programme précédent, « puisqu'elle est invitée à organiser d'une manière adéquate l'environnement de l'apprentissage et à choisir des façons de travailler, de collaborer et d'évaluer, qui vont encourager le développement global de tous les enfants » (Guide, 2006 : 18). Elle est également invitée à fixer des objectifs directs et de long haleine, à écouter avec attention ce que les enfants ont à lui dire, à choisir des activités ayant du sens pour eux, à planifier et à organiser des activités ouvertes (ibid., 32) et enfin à évaluer toute activité qui se déroule, en estimant si son sens était clair pour eux (ibid., 33).

Il paraît que le DEPPS pour l'école maternelle renforce la tendance à la rationalisation du processus éducatif à l'école maternelle, puisque l'évaluation y est considérée « comme stade essentiel de tout processus organisé et systématique, qui se caractérise par la planification, l'organisation et sa mise en place » ayant comme but « la rétroaction du processus éducatif » (Cadre, 2003 : 592). De plus, l'enseignante qui la met en place doit adopter une attitude de recherche face à sa manière de travailler, en suivant des pas méthodiquement planifiés, comme l'observation et l'enregistrement du développement des enfants, qui vont l'amener à améliorer ses propres pratiques et à adapter de nouveau sa planification. L'enregistrement s'est fait ainsi partie de son quotidien à la classe – pratique nécessaire mais non obligatoire ou obligée – (Guide, 2006 : 42), puisqu'elle tient un journal de bord et des portfolios contenant l'évolution de l'apprentissage des enfants· en se basant sur des critères concrets d'évaluation, elle enregistre sur bande magnétique et sur film des histoires et



des conversations, photographie les produits de travail des enfants, etc. (ibid., 41-43). Par exemple, pour évaluer le processus de correspondance, l'enseignante observe et enregistre si les enfants ont réussi à faire correspondre les objets entre eux, à se rendre compte des stabilités, à décrire des processus, alors qu'en même temps examine si ses propres interventions avaient eu du succès (ibid., 164). De même, dans le domaine de connaissance 'Création-Expression', elle enregistre ses observations concernant la façon de travailler des enfants, mais aussi celles sur les difficultés rencontrées, afin d'étudier les processus d'apprentissage, de réviser et d'améliorer ses pratiques (ibid., 307). D'après le DEPPS, il s'agit de formes d'évaluation alternatives « mettant l'accent sur les processus d'acquisition de savoir dans des conditions de travail créatif » (Cadre, 2003 : 592).

L'évaluation ainsi conçue doit prendre en compte « les caractéristiques individuels de chaque enfant, les différences dans leur façon et rythme d'apprentissage, les conceptions, les désirs, les capacités, les occasions fournies par leur environnement familial et social d'apprendre, leurs particularités, comme des enfants parlant une autre langue, des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux, capacités et inclinations spéciales » (Cadre, 2003 : 592). En ce qui concerne les formes d'évaluation, y sont proposées la diagnostique à la rentrée, la formative pour le contrôle du développement de l'enfant et la sommative pour l'estimation de la réalisation globale des objectifs du programme (ibid.). Le dossier d'évaluation de chaque enfant, comprenant les évaluations de l'enseignante et les éléments du portfolio, constitue le produit final du processus évaluatif, est accessible aux parents, qui doivent être régulièrement informés par l'enseignante sur son progrès global ; c'est à travers ce processus évaluatif qui sont mis en valeur et repéré ses intérêts, ses besoins et ses particularités (ibid.).

Le tableau suivant récapitule les caractéristiques principales des trois derniers programmes et des textes officiels de l'école maternelle aidant à comprendre le rôle de l'enseignant dans l'évaluation de l'enfant.

Tableau 1: Les caractéristiques principales des programmes et des textes officiels de l'école maternelle grecque et le rôle de l'enseignant dans l'évaluation de l'enfant (1980-2003)

	Les finalités et les buts de l'école maternelle et de l'enseignement préscolaire	Le programme de l'école maternelle et son développement	Le rôle de l'enseignant par rapport à l'évaluation de l'enfant
A. Décret 476/1980	A l'école maternelle n'ont de place ni l'écriture ni la lecture. Par conséquent il n'y aura pas des cahiers d'écriture, des notes, de travail à la maison. Son but est d'offrir des stimuli d'apprentissage, non dans un sens étroit de l'enseignement systématique.	A l'école maternelle n'existe pas de programme stable, mais des cadres dans lesquels l'institutrice va passer à l'action selon la saison, le temps, le centre d'intérêt et les occasions spéciales.	Elle propose et réalise des activités qui ne sont pas évaluées.
B. Décret 486/1989 B.1. Livre d'activités pour l'école maternelle. Livre d'institutrice	Qu'elle aide les enfants à se développer physiquement, affectivement, mentalement et socialement » (1566/85). Connaître l'enfant à travers sa particularité, suivre son développement et favoriser l'évolution harmonique de sa personnalité, en adoptant une série des stratégies adéquates et des interventions pédagogiques à ce but.	Libre occupation et occupation des enfants à des activités visant la réalisation soit des objectifs pré-choisis par l'institutrice soit ceux « surgies » des activités libres ou programmées. Situations-problèmes. Jeu.	Elle choisit d'un ou plusieurs secteurs du développement, un ou plusieurs objectifs. Elle choisit et organise les activités correspondant aux objectifs. Elle soutient et encourage l'occupation des enfants à des activités. Elle évalue les résultats de l'acte éducatif. Elle doit procéder à une prise d'information pour chaque enfant à l'aide d'une observation systématique et objective- cette information doit ensuite être analysée et évaluée afin de constituer le départ de toute intervention pédagogique.
C. DEPPS (2003) C.1. Guide d'institutrice	Qu'elle aide les enfants à se développer physiquement, sentimentalement, mentalement et socialement.	Libre choix d'activités, leur modification libre leur remplacement par un 'matériel de soutien' et le DEPPS. Projets de travail. Approches par thèmes. Travail en groupes.	Elle fixe des objectifs directs et de longue haleine, écoute avec attention ce que les enfants ont à lui dire, choisit des activités ayant du sens pour les enfants, planifie et organise des activités ouvertes, évalue toute activité qui se déroule, estimant si son sens était clair pour eux. Elle adopte une attitude de recherche face à sa façon de travailler. Elle observe et enregistre le développement des enfants. Elle tient un journal de bord et des portfolios. Elle enregistre sur bande magnétique et sur film des histoires et des conversations, photographie les produits de travail des enfants... Elle tient régulièrement au courant les parents d'enfants.



2. La mise en place de l'évaluation par l'enseignant de la maternelle

Il n'existe pas des recherches sur l'évaluation proposée par le programme de 1980, faute de cadre institutionnel officiel en la matière. Par contre, la fixation des buts et des objectifs du programme de 1989 a procuré aux enseignants la possibilité de se mettre en contact avec la 'pédagogie par objectifs', la planification de l'enseignement et l'évaluation, pour l'adoption de laquelle elles ont offert une résistance opiniâtre. Les lacunes de l'évaluation dans le « livre d'institutrice », le manque des connaissances et de formation en la matière ont conduit au désintérêt pour l'évaluation proposée, qui fût ainsi quasi inopérante. Cependant, il paraît que l'évaluation de la réalisation des objectifs a fonctionné au niveau du 'programme caché', combinant d'une manière particulière la formulation d'objectifs et l'évaluation traditionnelle. Ce rapport paradoxal a été légitimé par la publication des deux 'cahiers-livres', afin que les enfants soient évalués dans les concepts de l'espace et du temps, des concepts 'pro-mathématiques', les chiffres et dans les exercices du langage⁷. A noter que dans la même logique, même aujourd'hui, des enseignants de la maternelle utilisent des fiches photocopiées⁸ issues du commerce, ce qui soulève une question tant pédagogique que politique, puisqu'elles sont souvent des supports mal conçus.

Malgré le manque des recherches sur la mise en place de l'évaluation proposée par le programme de 1989, des critiques d'ordre politique ont été émises avançant l'hypothèse que les enfants sont « pris au piège » pendant leurs occupations libres lorsqu'ils sont systématiquement observés par l'enseignant (Mavroyiorgou, 2006).

A partir de la publication du DEPPS en 2003, les enseignants sont appelés à mettre en place – entre autres – le portfolio, sans en avoir reçu ni formation particulière ni instructions de la part du Ministère et/ou du 'Guide d'institutrice' (Kakana 2006: 47-49. Kyprianos 2007: 214-215). Selon le rapport du Centre du Développement de la Politique de l'Education de la Confédération Générale des Travailleurs de la Grèce (2014: 45), une de plus grandes pathogénies du système d'enseignement grec dans

⁷ Il s'agit des 'cahiers-livres' de l'Organisme de Publication des Manuels Scolaires (Ministère de l'Education Nationale/Institut Pédagogique) intitulés « Où ? Combien ? Lequel ? Chercher-trouver et compter. Compétences I » (1993) et « Ecouter, regarder et parler, penser et discuter. Compétences II » (1997). A part la rétrogradation et les autres problèmes qui ont apporté ces 'cahiers-livres' concernant les méthodes d'évaluation, ils comprenaient des graves erreurs et c'est pour cela qu'ils ont été retirés.

⁸ Il s'agit des 'cahiers-livres' d'activités para-scolaires, produits destinés à exercer les enfants à l'acquisition des compétences.

tous les degrés, c'est la méthode d'évaluation des enseignés et l'évaluation valide et sérieuse des processus, constat confirmé aussi par la recherche de l'Organisme de Formation des Enseignants (2007: 39) sur l'évaluation à partir du portfolio : le 75% des enseignants de la maternelle a répondu positivement (ibid., 69), alors que le reste en dit : « Je ne le connais pas »· «Je ne sais pas comment l'utiliser»· «Je considère qu'il n'est pas applicable»⁹. Bien que la plupart des réponses soient positives, les enseignants utilisent des techniques d'évaluation très traditionnelles ou ils utilisent le portfolio en tant que dossier pour garder les travaux des enfants, un « commémoratif » et n'en engagent pas du tout les parents (ibid., 40). Enfin, le 100% utilise l'évaluation pour le progrès des enfants (ibid., 61-62), alors que les techniques suivantes touchent des pourcentages forts, c'est-à-dire entre 77% et 93%:

- Dialogue dynamique semi-dirigé entre participants au processus d'apprentissage.
- Travaux synthétiques et d'investigation (projets de recherche).
- Observation systématique.
- Portfolios.

Une explication éventuelle sur l'absence d'utilisation d'autres techniques pourrait être l'âge des enfants et le cadre institutionnel de l'évaluation dans l'enseignement préscolaire (ibid., 68). Dans d'autres études sont constatés les manques, les lacunes, les carences, mais aussi la confusion qui règne chez les enseignants quant à la formulation des objectifs, les méthodes et les techniques utilisées, mais également la mise en place du portfolio au préscolaire (Botsoglou & Panayiotidou, 2006. Kakana, 2006. Kazela & Kakana, 2009. Pekis, 2013. Rekalidou, 2008. Rekalidou, Zantali, Sofianidou, 2010. Sivropoulou, Tsakiridou, Papadopoulou, 2006).

Commentaires

Les études centrées sur l'évaluation de l'enfant par l'enseignant à la maternelle ont été jusqu'ici beaucoup plus rares, abordées partiellement et d'une manière fragmentaire et c'est pour cela qu'elles devraient être conçues d'une manière pluridisciplinaire et examiner en même temps des points comme la formation initiale et

⁹ L'échantillon de cette recherche quantitative a été 260 enseignants de l'enseignement préscolaire, élémentaire et secondaire répartis dans 8 régions du pays, dont 16 enseignants de la maternelle.



continue des enseignants, ainsi que celui de leur identité et statut professionnels. Il reste bien des progrès à réaliser dans le domaine de la didactique pour identifier les facteurs influençant l'évaluation de l'enfant et le rôle de l'enseignant en la matière. Ce dernier subit des contraintes, dans la mesure où l'école maternelle essaie de répondre aux nouvelles exigences scolaires et de proposer un enseignement adapté aux nouveaux savoirs et défis sociaux. Il se sent donc constamment jugé sur un résultat optimal à atteindre ; or, l'essentiel n'est pas la réussite en soi, mais bien les conditions dans lesquelles celle-ci est atteinte, ainsi que les situations d'enseignement-apprentissage qui ne laissent aucune trace concrète directement observable (Zerbato-Poudou, 2009 : 90-91). Cela dit que l'enfant peut avoir les compétences requises pour tel ou tel exercice, mais ne pas les manifester, faute d'un contexte favorable, ce qui est un problème crucial à l'école où l'évaluation des savoirs et des savoirs-faire est une pratique quotidienne (Huguet, 2006, 162).

Références Bibliographique

- Botsoglou, K, & Panayiotidou, E. (2006). Formes et techniques d'évaluation des enfants à l'école maternelle. Attitudes et pratiques des éducateurs pour enfants d'âge préscolaire. In D. Kakana, K. Botsoglou, N. Chaniotakis & E. Kavalari, (Eds.). *L'évaluation dans l'enseignement. Dimension pédagogique et didactique* (pp. 149-154). 71 textes sur l'évaluation. Thessalonique: Kyriakidis.
- Cadre interdisciplinaire unifié des programmes d'études pour l'école maternelle.* (2003). MENC/Institut Pédagogique, Athènes. Accès : <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>, consulté le 22-07-2014.
- Centre du Développement de la Politique de l'Education/Confédération Générale des Travailleurs de la Grèce (2012). *Système d'enseignement grec. Aspects et dimensions de base de l'enseignement primaire et secondaire avant l'ère de mémorandum.* Athènes: Author.
- Dafermou Ch., Koulouri P., Bassayanni E. (2006). *Guide d'instituteur de l'école maternelle. Planifications éducatives. Environnements créatifs d'apprentissage,* MENC/Institut Pédagogique, Athènes, Organisme de Publication des Manuels Scolaires.
- Décret 476 relatif au programme analytique et journalier de l'école maternelle, dans *Journal du Gouvernement*, n°132, fascicule A, 31-05-1980.
- Décret présidentiel 486 relatif au programme analytique de l'enseignement préscolaire, dans *Journal du Gouvernement*, n°208, fascicule A, 26-09-1989.

- Huguet, P. (2006). Apprendre en groupe : la classe dans sa réalité sociale et émotionnelle. In E. Bourgeois, G. Chapelle, *Apprendre et faire apprendre*, Paris : Puf, pp. 153-167.
- Kakana, D. (2006). (Éd.), *L'évaluation dans l'enseignement: Dimensions pédagogique et didactique*. Thessalonique: Kyriakidis.
- Kazela, K., & Kakana, D.M. (2009). Conceptions, views and practices of Greek nursery school teachers about the process of evaluation. In *Proceedings of current issues in preschool education in Europe: Shaping the future* [CDRom], pp. 255-261. Accès: <http://www.academia.edu/353314> consulté le 13-08-2014.
- Kyprianos, P. (2007). *Enfant, famille, société. Histoire de l'éducation préscolaire dès le début à nos jours*. Athènes : Gutenberg.
- Livre d'activités pour l'école maternelle. Livre d'instituteur de l'école maternelle*. (1990). MENC/Organisme de publication des manuels scolaires : Athènes.
- Loi 1566 relative à l'organisation et le fonctionnement de l'enseignement primaire et secondaire, dans *Journal du Gouvernement*, n°167, fascicule A, 30-09-1985.
- Mavroyiorgou, A-K. (2006). *Le cadre réglementaire de l'organisation des activités éducatives et la discipline à l'école maternelle*. Mémoire de maîtrise non publié. Ioannina.
- Organisme de Formation des Enseignants. (2007). Mise en place du portfolio d'enfant-Evaluation du matériel éducatif. Athènes. Accès: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3459/1023.pdf> consulté 13-08-1014.
- Pekis A. , Exploring the kindergarten teachers' views about the infants' assessment in preschool education, *Menon*, 2a, 2013, Accès: <http://www.kosmit.uowm.gr/site/journal> consulté le 15-08-2014.
- Rekalidou, G. (2008). Méthodes, techniques et exploitation des résultats de l'évaluation à l'école maternelle. Les conceptions des enseignants de la maternelle. *Théorie Pédagogique et Pratique*, 2, 119-132.
- Rekalidou, G., Zantali, T., Sofianidou, M. (2010). L'évaluation à l'école maternelle. Mise en place d'un programme pilote d'évaluation et d'auto-évaluation à partir du portfolio. *Revue des Questions Educatives*, 16, 22-38.
- Schubauer-Leoni, M. L., & Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27 (3), 407-427.
- Sivropoulou, E., Tsakiridou, E. & Papadopoulou, A. (2006). Les conceptions des enseignants de la maternelle sur le processus de l'évaluation à l'école



maternelle. In D-M. Kakana, K. Botsoglou, N. Chaniotakis & E. Kavalari (Eds.), *L'évaluation dans l'enseignement: dimension pédagogique et didactique. 71 textes sur l'évaluation.* (217-228). Thessalonique: Kyriakidis.

Winkin, Y. (1992). L'ethnographie en éducation aux Etats-Unis : une première cartographie avec une ébauche de projection sur la Belgique. In M-F. Degembe, *Odyssée dans un archipel scolaire* (129-152). Namur : Erasme.

Zerbato-Poudou, M-T. (2009). Les savoirs cachés et le travail de l'enseignant-e à l'école maternelle. In C. Passerieux (Éd.). *La maternelle. Première école. Premiers apprentissages.* (89-97). Lyon : Chronique Sociale.