



HAL
open science

L'évaluation en grande section de maternelle

Charlène Gervais

► **To cite this version:**

| Charlène Gervais. L'évaluation en grande section de maternelle. Education. 2014. dumas-01305045

HAL Id: dumas-01305045

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01305045>

Submitted on 20 Apr 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



Université d'Orléans

ESPE Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par :

Charlène GERVAIS

soutenu le : **8 juillet 2014**

pour obtenir le diplôme du :
**Master Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement,
de la Formation et de l'Accompagnement**

Discipline : L'Évaluation

L'évaluation en grande section de maternelle

Mémoire dirigé par :

Yann MERCIER-BRUNEL Maître de conférence en Sciences de l'Éducation

JURY :

Yann MERCIER-BRUNEL Maître de conférence en Sciences de l'Éducation
Sylvie QUITTELIER Professeur ESPE

Charlène GERVAIS

L'EVALUATION EN GRANDE SECTION DE MATERNELLE

Résumé :

Nous avons axé notre recherche sur la notion d'évaluation, ses différentes fonctions qui sont les fonctions d'orientation, certificative et de régulation, ainsi que sur la réflexion menée en amont par l'enseignant évaluateur. Aussi avons-nous souhaité étudier la formation du jugement professoral renvoyant à la réflexion de l'enseignant conduite en amont. En lien avec le jugement professoral, nous avons tenté d'explicitier les facteurs d'influence pouvant intervenir dans sa formation. Ce travail de recherche nous a amené à traiter de la question de l'élaboration et de l'utilisation d'instruments aidant à l'évaluation, dans la prise de décision de l'évaluateur. L'utilisation d'outils, référentiel, critères et indicateurs semblent effectivement aidé au caractère plus formel et plus exact du jugement.

Nous avons par la suite déterminé un cadre de recherche centré sur les intentions de départ de l'enseignant en nous appuyant sur l'idée que l'évaluation est un processus intentionnel, et sur l'élaboration et l'utilisation d'outils d'évaluation aidant à la formation du jugement professoral.

Mots clés : l'évaluation, jugement professoral, outils d'évaluation.

The evaluation in the third-year of nursery school

Summary :

We have devoted our research on the evaluation, its different functions which are the orientation, certificate and regulation functions, as well the thought led upstream by the evaluator teacher. Moreover, we have wished study the professorial judgment formation linked to the thought of the teacher led before. Linked with the professorial judgment, we have tempted to explicit the influence factors that could intervene in his formation. This research had aimed to deal with the elaboration and the use of instruments that could help during evaluation, particularly in the evaluator choice. The use of referential tools, reference points and indicators seems helping the formal and correct judgment.

Then, we have presented theoretical resources dealing with the first intentions of the teacher focusing on the idea that evaluation is an intentional process, on the elaboration and use of evaluation tools helping the professorial judgment formation.

Keywords : evaluation, professorial judgment, evaluation tools.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	p 3
<u>1. LES DIFFERENTS TYPES D'EVALUATIONS</u>	p 4
1.1. Une fonction d'orientation	p 6
1.1.1. L'évaluation diagnostique	p 6
1.1.2. L'évaluation pronostique	p 7
1.2. Une fonction certificative	p 7
1.2.1. L'évaluation certificative	p 7
1.3. Une fonction de régulation	p 8
1.3.1. L'évaluation formative	p 8
1.3.2. L'évaluation formatrice	p 9
<u>2. LE JUGEMENT PROFESSORAL</u>	p 12
2.1. Le jugement de valeur	p 12
2.2. Le processus de formation du jugement professoral	p 13
2.3. La notion de « multiréférentialité »	p 15
<u>3. REFERENTIEL, CRITERES, INDICATEURS</u>	p 16
3.1. Normes et représentations	p 16
3.2. Le référentiel	p 17
3.3. Critères	p 18
3.4. Indicateurs	p 19

<u>4. METHODOLOGIE</u>	p 22
4.1. Protocole	p 25
4.2. Les classes retenues	p 26
4.3. Les enseignants retenus	p 27
4.4. Construction de la grille	p 27
4.5. Description des observations	p 29
4.6. Description des entretiens	p 36
4.7. Interprétation des observations	p 42
4.8. Interprétation des entretiens	p 46
<u>5. RETOUR SUR HYPOTHESES</u>	p 52
CONCLUSION	p 56
BIBLIOGRAPHIE	p 57
<u>ANNEXES</u>	p 59
Verbatim – Appui sur la date du jour évoquée en rituel	p59
Verbatim – Evaluation diagnostique (1)	p 65
Verbatim – Evaluation diagnostique (2)	p 67
VERBATIM – PREMIER ENTRETIEN	p 85
VERBATIM – SECOND ENTRETIEN	p 93

INTRODUCTION

L'évaluation a fait l'objet d'un certain nombre de recherches. Elle est aujourd'hui intégrée aux processus d'apprentissages. L'action d'évaluer présente une obligation institutionnelle, le socle commun de compétences et de connaissances institué par la loi d'orientation de 2005 évoque l'évaluation des élèves par compétences, dans les différents domaines identifiés. Nombreuses sont les appellations que l'on associe plus largement à l'évaluation : note, contrôle, interrogation, etc. Devrait-on tout autant employer le terme *noter* pour désigner ce qui fait ici l'objet central de notre réflexion qui est l'action d'évaluer. La note semblerait plus communément désigner une finalité de l'évaluation, un objectif à atteindre notamment pour l'élève. Pour le dire autrement, l'évaluation passant par la production de notes ou diplômes et donc à visée certificative ne peut définir l'évaluation dans l'ensemble de ses processus. Nous serions là dans une vision relativement réductrice du processus évaluatif. En effet, on parle aujourd'hui d'évaluation diagnostique, pronostique, sommative, formative, formatrice, etc. Si l'évaluation reste un instrument de communication (rôle prépondérant dans le processus d'ascension de l'élève, niveau d'accès à la vie professionnelle), sa mise en œuvre renvoie à d'autres finalités telle que l'évaluation pour orienter, réguler ou certifier un apprentissage (une typologie que nous expliciterons dans notre premier chapitre). Ainsi, nous définirons l'évaluation comme un processus désignant la prise et sélection d'informations pertinentes parmi un ensemble de données, ces choix étant présidés par les intentions de départ de l'enseignant.

L'évaluation présentée aujourd'hui comme élément moteur dans le processus d'apprentissage, soulève de nombreuses interrogations au sein de l'institution scolaire, et plus précisément en maternelle. Nous nous intéressons plus particulièrement aux pratiques évaluatives d'enseignants. Nos premiers questionnements portent sur les démarches d'évaluations mises en œuvre par le professionnel, et notamment en grande section de maternelle. Notre question de recherche était la suivante : Comment évalue-t-on les élèves en grande section de maternelle? Notre intérêt pour la question réside en

ce que l'évaluation en grande section de maternelle est un processus s'appuyant sur l'observation continue des élèves, ce qui pose plus largement la question des éléments et/ou procédés qu'utilise l'enseignant, qui illustrerait d'autant plus une évaluation ouverte (moins d'outils pour l'enseignant). Aussi le rythme de développement associé à l'âge de l'enfant semblerait supposer la nécessaire conception et utilisation d'outils d'évaluation où critères et indicateurs sembleraient tendre vers plus d'explicitation, et justesse de l'évaluation (permettant à l'enseignant de pouvoir saisir les évolutions de chaque enfants). De façon plus générale, nous pensons l'évaluation en maternelle comme ayant plus de contraintes à sa mise en œuvre, à son élaboration (les productions sont moindres qu'en école primaire, par exemple). La prise de décision de l'enseignant en grande section de maternelle fait nécessairement appel à des outils, à des grilles d'évaluation, à des critères et indicateurs prédéterminés.

Ainsi notre réflexion se structurera de la manière suivante, nous avons tout d'abord cherché à expliciter la notion d'évaluation à travers les fonctions de l'évaluation et le processus de réflexion mené en amont par l'enseignant. Dans un deuxième temps, nous avons souhaité développer le jugement professoral, le processus de prise de décision de l'enseignant, ainsi que les facteurs d'influence. Puis nous avons recherché des outils d'aide à l'évaluation, au processus de formation du jugement scolaire tendant vers plus de justesse.

1. LES FINALITES DE L'EVALUATION

La mise en œuvre d'un processus d'évaluation soulève différentes questions, ce que C.HADJI nomme les « variables de l'évaluation »¹. À ce sujet, l'auteur évoque la prééminence des questions de finalités. L'évaluation est un processus intentionnel. Nous parlerons précisément de destination de l'évaluation. J-M. DE KETELE définit la finalité

1 HADJI, Charles. *L'évaluation règles du jeu, des intentions aux outils*. 2e éd; Paris : ESF, 1990. p. 40.

de l'évaluation comme une prise de décision². Dans une plus large mesure, un aspect fondamental de l'évaluation réside en ce qu'elle est orientée vers la prise de décision, en ce qu'elle prépare la décision.

Selon ce même auteur, les questions relatives aux types de fonctions à viser, et aux types de démarches à mettre en œuvre sont celles que l'évaluateur est censé se poser au tout début du processus d'évaluation. Il distingue trois fonctions de l'évaluation : « évaluer pour orienter une nouvelle action à entreprendre ; [...] pour améliorer une action en cours ; [...] pour certifier socialement une action considérée comme terminée ». L'évaluateur doit s'interroger sur le type de décision qui sera prise, la réponse apportée à cette question lui permettra de déterminer la forme d'évaluation adéquate, de penser son enseignement à partir d'objectifs. Reprenons la phrase suivante de C.HADJI pour illustrer notre propos : « La première et plus utile tâche est de savoir ce qu'on veut faire, pour inventer des techniques et construire des outils qui soient pertinents par rapport à ses intentions »³.

Il existe différentes formes d'évaluations possibles, selon les objectifs donnés et leur place dans le processus d'apprentissage. Ce premier aperçu nous permettra de les distinguer. Ainsi, l'évaluation formative est un processus qui vise à améliorer l'apprentissage, à penser des enseignements adaptés aux besoins de l'élève. La prise de décision sera orientée dans un but de régulation de l'apprentissage. L'évaluation formatrice reprend ce même concept, elle insiste plus sur la dimension individualisée de l'apprentissage, et l'action de contrôle de l'élève sur sa progression. L'évaluation diagnostique se définit à travers l'approche d'un nouvel apprentissage, cette forme d'évaluation s'inscrit dans un objectif d'orientation, de préparation. L'évaluation pronostique établit les chances de réussite de l'apprenant en lien avec la maîtrise des compétences actuelles. L'évaluation sommative ou évaluation certificative, nous y reviendrons plus tard, permet de vérifier l'acquisition des savoirs. La mesure de la progression des élèves place la pratique de cette évaluation en fin d'apprentissage, en fin de cycle, parallèlement à l'évaluation certificative, qui atteste du niveau de compétence atteint par l'élève.

2 DE KETELE, J-M. *Ne pas se tromper d'évaluation*. Revue française de linguistique appliquée. 2010/ 1 Vol. XV, p. 25-37.

3 *Op.cit.* p. 13.

1.1. Une fonction d'orientation

DE KETELE définit cette fonction comme préparant : « une nouvelle action : une nouvelle année ou une nouvelle filière d'études pour un élève ; une nouvelle année scolaire pour un enseignant ou un établissement ; un nouvel enseignement ; une nouvelle séquence d'apprentissage... ».

1.1.1. L'évaluation diagnostique

Selon ce même auteur, il serait plus exact de parler d'évaluation d'orientation que d'évaluation diagnostique dans le sens où il y a aussi processus diagnostique dans l'évaluation formative ou de régulation.

L'évaluation diagnostique se situe au début d'un apprentissage. Ce type d'évaluation désigne un processus de préparation à une nouvelle action. De manière plus générale, l'évaluation diagnostique semble se définir à travers l'approche d'un nouveau savoir, ce processus d'évaluation permet le recueil d'informations et plus particulièrement l'identification des pré-requis en accord avec la compétence visée. De fait, cette première prise d'informations semblerait constituer un support solide et fiable pour l'enseignant, illustrant un objectif d'anticipation. L'évaluation diagnostique semble constituer un appui et référentiel pour l'organisation de son enseignement, pour l'étude et approfondissement des notions qui auraient du apparaître parmi les pré-requis, par exemple. L'évaluation diagnostique présente un repère pour organiser la suite des apprentissages.

Aussi cette fonction d'évaluation semble t-elle permettre à l'élève de prendre connaissance de ses acquis de départ, d'estimer les savoirs et savoir-faire à acquérir, et ainsi d'appréhender la distance réalité – réalité normée. Ainsi, on comprend que les données recueillies présentent une aide pour la mise en œuvre d'une pédagogie adaptée et organisée, et qu'elles n'induisent de fait pas de notes. La démarche est telle qu'il conviendra d'analyser et de donner du sens aux difficultés des élèves, cette évaluation aide à la conduite du dispositif éducatif.

1.1.2. L'évaluation pronostique

La fonction d'orientation désigne également l'évaluation pronostique qui estime les chances de réussite de l'élève dans un type de formation. Elle s'exprime au niveau de l'accès, du passage à un cycle ou une année supérieurs, soit au début ou au terme d'un ensemble d'apprentissages. Ce type d'évaluation s'inscrit dans un processus de prise de décision d'orientation vis-à-vis de nouvelles actions. Cela n'est pas sans rappeler ce que L. ALLAL nomme « les régulations proactives » survenant lors de l'entrée dans une nouvelle activité, dans un nouvel enseignement.

La prise de décision de l'enseignant s'appuie sur la connaissance des pré-requis, sur la conception de critères d'évaluation qui reflètent les compétences nécessairement acquises pour aborder un nouvel enseignement, par exemple. Les décisions d'orientation se fondent ici sur les données recueillies, celles-ci annonçant les performances à venir de l'apprenant, ses chances de réussite dans un nouvel enseignement. Le jugement de l'enseignant se fonde sur une communication et concertation avec d'autres acteurs, l'équipe pédagogique et les parents. Interviennent alors divers cadres de référence, la contextualisation a toute son importance dans l'élaboration du jugement de valeur de l'enseignant, on peut évoquer la situation de l'élève, le contexte familial, la politique de l'établissement. La décision finale de l'enseignant se fonde, ainsi, sur la prise d'informations plus générales.

1.2. Une fonction de certification

1.2.1. L'évaluation certificative

L'évaluation sommative est une forme d'évaluation qui consiste en un état des lieux des acquis visés au terme d'un enseignement (séquence, cycle, par exemples). G. DE LANDSHEERE la définit ainsi⁴ :

⁴ DE LANDSHEERE, Gilbert. *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Presses universitaires de France, 1992.

Alors qu'une évaluation formative est normalement effectuée au terme de chaque tâche d'apprentissage, notamment pour intervenir immédiatement là où une difficulté se manifeste, l'évaluation sommative revêt le caractère d'un bilan. Elle intervient donc après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant par exemple, à un chapitre de cours, à l'ensemble du cours du trimestre [...].

Selon DE KETELE, le terme « sommative » fait référence à la démarche d'évaluation, celle de mesurer la somme des savoirs acquis qui produira le résultat de l'évaluation. De façon plus générale, l'évaluation sommative vise à vérifier si la compétence ou les compétences sont acquises, si elles sont réellement installées chez l'apprenant. L'évaluation de la compétence intègre ici l'ensemble des connaissances travaillées au cours de l'apprentissage, l'enjeu de cette évaluation est d'être structurée de manière à mobiliser les savoirs, savoir-faire et savoir-être, ce qui caractérise l'intention de l'évaluateur. La visée de cette forme d'évaluation est certificative. Elle est aussi sociale, le résultat de l'évaluation est communiqué aux différentes autorités (institution scolaire, parents, élève). La mesure de la progression des élèves place la pratique de cette évaluation en fin d'apprentissage, à ce sujet C. HADJI parle d'évaluation récapitulative.

L'évaluation sommative induit l'élaboration d'un jugement institué par l'ensemble des connaissances qu'elle évalue. La prise de décision s'appuie sur la somme des données recueillies, la mesure de l'intégration des apprentissages atteste d'un niveau de compétence atteint par l'élève.

1.3. Une fonction de régulation

La fonction de régulation de l'évaluation s'inscrit dans un objectif d'amélioration de l'apprentissage, DE KETELE la définit comme : « un processus qui doit permettre de prendre des décisions pour améliorer l'action (c'est-à-dire ici l'apprentissage) en cours (la séquence d'apprentissage concernée n'est pas terminée) ».

1.3.1. L'évaluation formative

L'évaluation formative s'inscrit dans cette fonction d'évaluation, elle présente une démarche intégrée à l'apprentissage. Cette forme d'évaluation se définit plus largement par sa fonction d'aide à l'apprentissage pour l'enseignant qui est informé du déroulement de son enseignement, et pour l'élève qui est également informé sur ses progrès, réussites et difficultés. P. PERRENOUD définit ainsi la fonction de cette évaluation : « Est formative toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer, autrement dit, qui participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens du projet éducatif ». Elle permet de rendre compte des acquis effectifs des élèves, ou des non encore acquis au cours d'un apprentissage. Le repérage des difficultés rencontrées par les élèves amène l'enseignant à la prise de décisions, à penser d'autres stratégies d'enseignement, à réguler son enseignement dans une plus large mesure. L'évaluation formative se fonde sur le retour évaluatif de l'enseignant. Le professionnel procède à un retour sur les séances passées, à leur analyse dans un objectif de régulation, et facilite l'apprentissage. L. ALLAL⁵ parle de « régulations interactives » ayant lieu pendant l'apprentissage, pour définir l'évaluation formative (et formatrice que nous verrons dans le point suivant).

Le guidage par l'enseignant favorise la posture réflexive de l'élève, les interactions entre les acteurs permettent à l'élève de prendre conscience de la relation existante entre la stratégie utilisée et le résultat induit. Ceci semble être un bon moyen de confronter l'élève à sa démarche de raisonnement, de l'encourager à prendre une certaine distance, de penser une procédure plus adaptée à la situation problème. Le repérage des erreurs, et l'analyse de leur nature semblent ainsi fonder ce retour évaluatif dans l'enseignement. À ce sujet, nous pouvons citer l'article de M-T. ZERBATO-POUDOU, et plus particulièrement l'expression d'« une évaluation interactive créatrice de sens », parallèlement au fait que l'évaluation soit un moteur pour les apprentissages. Il s'agit d'identifier, à travers cette évaluation, les difficultés de l'élève et de les comprendre, de leur apporter une signification dans l'ensemble de l'apprentissage, à un moment donné. La régulation élève et enseignant est qualifiée de double rétroaction, par G. NOIZET et J-P. CAVERNI.

5 PERRENOUD, Philippe. *Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative*. De Boeck, 1991.

Dans le cas présent, la conception et l'expression de critères d'évaluation en accord avec la compétence évaluée, la confrontation entre référé et référent, et le sens donné à ces résultats sembleraient appuyer les choix de l'enseignant tendant vers une approche plus pertinente de la compétence évaluée.

1.3.2. L'évaluation formatrice

L'appellation d'évaluation « formatrice » fut suggérée par G. SCALLON (1982) dans un souci de différenciation, évaluation formatrice et évaluation formative. L'évaluation formatrice reprend le concept d'évaluation formative, G. NUNZIATI la définit comme une évaluation visant : « à rendre l'apprenant gestionnaire de la régulation de l'apprentissage en lui permettant de construire un modèle personnel d'action ».

Les élèves deviennent des « acteurs » de l'apprentissage; l'évaluation formatrice encourage l'élève à réguler, lui-même, sa progression. L'explicitation des tâches scolaires (communication des critères et leurs indicateurs) encourage l'attitude réflexive de l'élève, de même pour l'explicitation et verbalisation des stratégies employées qui contribuent au développement de l'esprit critique de l'élève. Nous parlerons de stratégies métacognitives. Cette évaluation insiste davantage sur la dimension individualisée dans le processus d'apprentissage. L'élève s'approprie les critères d'évaluation qui constituent des outils d'autoévaluation. Ces derniers lui permettent d'estimer le résultat de son travail. L'évaluation formatrice est centrée sur le processus et les transactions mises en oeuvre pour obtenir les résultats visés⁶ (au travers d'exercices d'application, d'entraînements à l'oral, par exemples), le produit apparaît dans une moindre mesure. Cette évaluation privilégie une démarche d'anticipation soit la représentation, par l'élève, des différentes phases d'approche de la compétence évaluée. Cette dimension lui permet d'avoir un recul sur ses progrès et difficultés. Les plusieurs notions évoquées développent l'autonomie et responsabilité de l'élève.

6 HADJI, Charles. *L'évaluation règles du jeu, des intentions aux outils*. 2e éd; Paris : ESF, 1990. Chap. 2, Les questions de l'évaluation : variables et espaces de variation, p. 39 à 55.

La mise en perspective des fonctions de l'évaluation nous permet de saisir toute l'importance de la mise en œuvre du processus d'évaluation, de la réflexion menée en amont par l'enseignant. Nous l'avons compris, l'action d'évaluation se fonde sur les intentions de départ de l'évaluateur. La définition de G. DE VECCHI traduit ces différentes finalités de l'évaluation :

- « - noter, contrôler, vérifier (les connaissances), mesurer (le niveau);
- valider, juger, récompenser ... ou sanctionner, sélectionner;
- remédier, former ... s'évaluer.⁷ »

Parmi ces termes opposés pour définir l'évaluation, nous retiendrons les objectifs suivants : « remédier, former ... s'évaluer ». Cette acception de l'évaluation reflète une pratique qui semble essentielle en maternelle, qui peut être facilitée par la mise en place de groupes restreints, sous la forme d'ateliers. Néanmoins, elle est le plus souvent comprise dans sa dimension la plus réductrice ne se présentant seulement sous la forme d'une succession de contrôles faisant apparaître les difficultés de l'élève. Elle n'engage ici pas de réelle implication de l'élève dans son évaluation, dans son apprentissage⁸.

L'évaluation en grande section de maternelle pose la question du retour évaluatif de l'enseignant, de ses appuis. À ce sujet, l'évaluation en maternelle semble se définir comme un processus plus ouvert, en effet l'enseignant paraît ne pas disposer d'autant d'outils parallèlement à l'école primaire. Les choix de l'enseignant en accord avec ses intentions qui ont présidé la mise en œuvre de la démarche d'évaluation semblent constituer un certain appui à l'élaboration du jugement évaluatif. La définition (et réflexion de l'enseignant) concernant les finalités de l'évaluation apparaissent comme une étape fondatrice du jugement professoral.

7 DE VECCHI, Gérard. *Evaluer sans dévaluer*. Paris : Hachette éducation, 2011. Chap.1, Des problèmes d'actualité à la problématique, p. 13.

8 ZERBATO-POUDOU, Marie-Thérèse. « En maternelle, penser l'évaluation comme un dispositif créateur d'évènements ». Les Cahiers Pédagogiques, octobre 2007, Dossier « L'école maternelle aujourd'hui ».

2. LE JUGEMENT PROFESSORAL

Nous structurons notre propos en deux temps, tout d'abord nous étudierons la formation du jugement professoral renvoyant au processus de réflexion exercé en amont par l'enseignant. Nous nous attacherons ensuite à l'étude des facteurs influencent le produit issu du jugement professoral.

Pour commencer, il nous paraît nécessaire de définir la notion de « jugement ». Nous le savons, ce terme n'est pas toujours très clair. Ainsi, nous nous appuierons sur les définitions d'auteurs à partir desquelles nous essaierons de construire notre définition. Avant cela, nous tâcherons de définir le jugement de fait que nous écarterons par la suite afin de nous centrer sur le jugement de valeur.

Ainsi, le jugement de fait semble plus s'apparenter à un jugement descriptif de la réalité, il n'engage pas de processus d'interprétation des choses, ou très peu. Or l'évaluation semble exclure cette notion dans sa définition même qui est de « déterminer la valeur de quelque chose ». C. HADJI définit ainsi cette action : « Evaluer n'est pas peser un objet que l'on aurait pu isoler sur le plateau d'une balance, c'est apprécier un objet par rapport à autre chose que lui », évoquant en ce sens le retour à un référent. Il ajoute que : « Quiconque évalue révèle son projet... ou celui que lui ont imposé ses préjugés, ses inquiétudes, son intuition ». L'évaluation semble trouver son essence dans le jugement de valeur qu'elle opère, qu'elle induit, ce que nous verrons dans notre première partie.

2.1. Le jugement de valeur

Nous avons pu observer, à travers nos lectures, que le terme de jugement paraissait largement se substituer à l'idée même d'évaluation, faisant partie de ces notions omniprésentes telles que l'appréciation et l'interprétation la caractérisant. J-M BARBIER, par exemple, définit l'évaluation par le jugement qu'elle opère : « Un acte d'évaluation qui parvient à son terme est un acte qui aboutit à la production d'un jugement de valeur. La présence de celui-ci permet de dire ou non s'il y a évaluation. Le jugement de valeur constitue la marque de l'évaluation»⁹. Nous retrouvons la même idée

⁹ BARBIER, Jean-Marie. *L'évaluation en formation*. Paris : PUF, 1985.

dans la définition de J. PERRENOUD pour lequel évaluer, « c'est formuler un jugement de valeur sur l'élève », ainsi que celle de C. HADJI qui définit l'évaluation comme « l'acte par lequel on formule un jugement de « valeur » portant sur un objet déterminé (individu, situation, action, projet, etc) [...]. ». Par précaution, rappelons que ces définitions sont prises à titre d'illustration, ne contestant nullement l'idée de substitution de l'évaluation présente dans bien d'autres définitions d'auteurs. Nous choisirons de nous appuyer plus spécifiquement sur la définition du jugement professionnel de L. LAFORTUNE, constituant pour nous un appui, et une transition vers l'étude du processus de formation du jugement.

Le jugement professionnel est un processus qui mène à un processus de décision, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En ce sens, il suppose la collecte d'informations à l'aide de différents moyens, la justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et le partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation¹⁰.

Cette première approche pose la question du processus de formation du jugement, les moyens de mise en œuvre dont l'enseignant dispose.

2.2. Le processus de formation du jugement professoral

Comme nous l'avons précisé dans notre premier chapitre, l'évaluation est un processus intentionnel soulevant diverses interrogations. Nous avons pu saisir tout l'enjeu de la question de la destination de l'évaluation, au sein de l'exercice. Cette question nous semblerait être un moteur dans le processus de formation du jugement. Elle détermine un cadre d'action précis, et semble définir ce qu'on pourrait appeler une ligne de conduite pour l'enseignant, dans l'exercice de son évaluation. La visée de l'évaluation va définir les moyens de mise en œuvre pour l'enseignant.

Prenons le cas précis d'un enseignant envisageant une évaluation pour améliorer

¹⁰ LAFORTUNE, cité par L. LAFORTUNE et L. ALLAL, dans son ouvrage *Jugement professionnel en évaluation, Pratiques enseignantes au Québec et à Genève, Canada* : Presses de l'université du Québec, 2008, p. 27.

les apprentissages, pour aider ses élèves à corriger leur procédures en les amenant à réfléchir et développer une stratégie plus adéquate. Nous savons que l'évaluation formative privilégie une « démarche descriptive » (DE KETELE), soit l'identification et compréhension des difficultés de l'élève, analysées dans l'ensemble des apprentissages. Ceci nous interroge sur la démarche de l'enseignant concernant les outils. Ces activités doivent être pensées en lien toujours avec l'intention de départ de l'enseignant. Nous parlerons de fil conducteur de l'évaluation, qui assure une certaine cohérence du processus évaluatif, un continuum entre évaluation et jugement. Cette évaluation semble plus adaptée lorsqu'elle est menée en atelier dirigé, par l'enseignant, avec un groupe restreint d'enfants pour plus d'efficacité. Les autres élèves seraient alors dans des ateliers en autonomie. Entendons-nous sur les exercices en autonomie, ceux-ci visent à automatiser les connaissances apprises, une étape qui ne doit donc intervenir qu'après une validation par l'enseignant des compétences de l'élève.

L. MOTTIER LOPEZ et L. ALLAL centrent leur étude sur les pratiques d'évaluation, qu'elles illustrent à travers la notion de « triangulation ». Cette dernière illustre une démarche d'enseignant, dans laquelle celui-ci met en relation et interprète les diverses informations, intervenant dans la formation de son jugement. La triangulation est également définie comme une pratique d'évaluation tendant à limiter les biais affectant le processus d'évaluation. Le choix d'un type de triangulation semble de fait provenir en amont de raisonnements et réflexions mûrement conduits par l'enseignant. De manière plus générale, la triangulation semble s'inscrire dans un processus de rationalisation de la pratique évaluative. À ce sujet, ces mêmes auteurs évoquent deux perspectives de triangulation, la « triangulation normative » opposée à la « triangulation élargie ». La première illustre une compréhension plus restreinte des données, l'exploitation et confrontation de données similaires, la seconde semblerait davantage faire référence à des données plus contrastées, à des cadres référentiels différents, qui sembleraient amener l'enseignant vers une compréhension plus complète des informations à sa disposition. Cette dernière perspective de triangulation semble plus adaptée lorsque l'enseignant doit tenir compte dans son jugement de la situation singulière d'élèves.

Ceci nous amène à évoquer dans une seconde partie, les facteurs influencent la formation du jugement professoral.

2.3. La notion de « multiréférentialité »

En prenant toujours comme appui la définition du jugement professoral de L. LAFORTUNE, nous nous intéresserons aux données sur lesquelles se fonde l'enseignant pour établir son jugement, sur la nature objective et/ou subjective de ces différentes références. Produire un jugement semblerait, en effet, induire la prise en compte de divers éléments de nature différente. À ce sujet, P. BRESSOUX et P. PANSU évoquent la multiréférentialité du jugement :

Du fait qu'il se réalise dans une institution, l'Ecole, qui n'est pas indépendante des autres champs sociaux, et qu'il est réalisé par des agents qui, travaillant dans le champ scolaire, mais aussi, invariablement, dans l'ensemble de l'espace social, le jugement scolaire remplit des fonctions scolaires mais aussi, plus largement, des fonctions sociales qui le déterminent pour partie¹¹.

La notion de multiréférentialité domine le processus de formation du jugement professoral. Les auteurs soulignent l'intervention de normes plus générales, et probablement plus abstraites et transcendantes d'une certaine manière. Il semble de ce fait qu'interagissent d'un côté les normes et critères scolaires, et de l'autre les valeurs, ressentis et perceptions de l'enseignant. Ces différents éléments interfèrent dans le processus de formation du jugement professoral, qui en cela s'effectue de manière inconsciente. Le jugement professoral semblerait alors résulter d'une interaction entre normes scolaires (politique de l'école, institution, etc) et valeurs et normes de l'enseignant (traduisant les aspirations et normes sociétales dans une plus large mesure).

Ainsi, nous pouvons saisir toute la complexité de la production de jugement, et de la pratique d'évaluation à plus grande échelle. Émettre un jugement induit une réflexion portant sur les moyens à mettre en œuvre, en accord avec les intentions de départ de l'évaluateur. Nous pouvons penser que la part d'explicitation et de conscientisation des savoirs intervenant dans l'exercice du jugement professoral semblerait tendre vers un jugement peut-être plus cohérent, dans l'évaluation des performances de l'élève. Néanmoins, il semble délicat de pouvoir rendre compte des différents cadres de

¹¹ BRESSOUX, P, PANSU, P. *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris: Puf, 2003. p. 2.

référence participant à la formation du processus du jugement professoral.

Ceci nous amène à traiter de la question de la conception et de l'utilisation d'instruments aidant à l'évaluation, à l'élaboration du jugement professoral. Émettre un jugement évaluatif semble supposer en amont le choix d'instruments et de démarches favorisant « l'exactitude du jugement scolaire ». La prise de décision fait apparaître la nécessaire construction et utilisation d'une grille d'appréciation où critères et indicateurs semblent aider au caractère plus formel et plus exact du jugement.

3. REFERENTIEL, CRITERES, INDICATEURS

3.1. Normes et représentations

Ce premier point dans notre chapitre vient compléter la réflexion conduite lorsque nous évoquons la dimension multidimensionnelle présente dans le processus de formation du jugement professoral.

Selon P. PERRENOUD évaluer : « c'est construire et négocier des représentations »¹². Il nous semble qu'interagissent alors les pratiques d'évaluation et les représentations de l'enseignant. Les choix de mise en œuvre de la démarche d'évaluation semblent traduire les normes et représentations de l'enseignant, mais pas seulement. GILLY considère que : « l'évaluation menée par l'enseignant est déterminé par son système général de représentations, lui-même influencé par les normes sociales générales (les valeurs morales, les modèles généraux concernant l'enfant, les rôles,...), par les normes scolaires institutionnelles (les objectifs, le fonctionnement de l'école...) et par des idéologies diverses (politiques, syndicales, religieuses,...) »¹³. Nous comprenons que les

12 PERRENOUD, P. *Vers une sociologie de l'évaluation*. Bulletin de l'Association des enseignants et chercheurs en éducation, 1989. [consulté le 10 mai 2013]. Disponible à l'adresse :

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1989/1989_01.html

13 GILLY, cité par J-J. BONNIOL et M. VIAL, dans son ouvrage *Les modèles de l'évaluation*, Bruxelles : De Boeck, 1997, p.153.

normes de l'enseignant apparaissent dans la menée du dispositif d'évaluation et au-delà de celles-ci, les normes sociales et institutionnelles. De fait l'évaluation semble se situer plus largement dans un système représentationnel. Ces normes agissent également dans la sélection des informations retenues comme pertinentes par l'enseignant, à travers un ensemble de données. De façon générale, la mise en œuvre du processus d'évaluation suppose divers interrogations de la part de l'enseignant, ainsi que plusieurs étapes, ces dernières faisant intervenir normes et représentations des différentes autorités.

3.2. Le référentiel

La maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences est à l'origine de la construction d'un référentiel d'évaluation, mais pas seulement. La perception par l'enseignant, de l'évaluation de la compétence, semble être aussi une composante essentielle dans la construction du référentiel, telle l'expression des critères d'évaluation qui probablement, varieront d'un enseignant à l'autre. Le référentiel pourrait également se fonder sur l'observation qui amènerait l'enseignant à une réflexion portant sur la démarche d'enseignement, l'organisation de la progressivité des apprentissages, le choix des outils, par exemples.

On pourrait aussi envisager la construction d'un référentiel qui s'appuierait sur les données recueillies lors d'une évaluation diagnostique (référentiel élaboré en amont). Le traitement des productions des élèves permettrait à l'enseignant d'organiser et d'adapter sa démarche pédagogique, cette première phase d'analyse permettrait, par la suite, la construction du référentiel d'une évaluation formative. Sa construction semblerait mettre en évidence des critères et indicateurs plus exhaustifs, et en lien étroit avec la compétence évaluée.

Le référentiel se traduit en terme de compétence qui exprime un ensemble de connaissances, d'habilités et d'attitudes propres à celle évaluée par l'enseignant. Il semble constituer en cela un outil destiné à appuyer la procédure pédagogique et évaluative du professionnel. En effet, sa construction semble permettre à l'enseignant de structurer sa démarche pédagogique, d'organiser un ensemble d'apprentissages relatif à

la compétence évaluée, en d'autres termes la construction de ce référentiel lui permet d'objectiver son enseignement, d'envisager ses différentes phases.

On peut ici rejoindre l'idée d'un instrument qui favoriserait une dynamique d'apprentissage, on rejoint l'idée évoquée par M-T ZERBATO-POUDOU, l'évaluation comme moteur de l'apprentissage. De fait, le référentiel semble constituer un guide pour l'évaluation du dispositif pédagogique mis en place par l'enseignant¹⁴.

On comprend alors que le référentiel se présente comme un outil nécessaire dans la formulation du jugement professoral. Le référentiel désigne un appui pour l'enseignant, pour l'expression de son jugement, il tend vers une appréciation plus pertinente, plus juste, semblant répondre aux « dérives », aux divers influences présentes dans le processus de formation du jugement. L'explicitation des critères d'évaluation, le caractère structuré et hiérarchisé du référentiel, ainsi que la réflexion induite en amont semblent limiter la part de subjectivité, « les imaginaires de l'évaluation de l'enseignant »¹⁵. La conduite de critères et d'indicateurs, composants du référentiel d'évaluation, peut prétendre à l'objectivité. Ce référent va permettre au professionnel la construction de son jugement. La validation de la compétence en fonction de critères et de leurs indicateurs présente une aide au jugement, notamment lorsqu'il s'agit de l'évaluation, plus délicate en soi, de savoir-faire et/ou de savoir-être.

3.2. Les critères

L'idée directrice dans la construction d'un référentiel est celle d'explicitier des critères.

L'évaluation formative suppose la communication de ces derniers, constituant des repères pour l'élève. Ces critères favorisent un regard critique de l'élève sur sa production, et l'encouragent vers une attitude métacognitive, en référence aux critères de réalisation¹⁶. L'élève effectue un va-et-vient entre réalisation de la tâche et critères référentiels. Ainsi, leur communication permet à l'élève d'évaluer et contrôler son action.

14 FIGARI, Gérard. *Evaluer : Quel référentiel?*. Persée, 1995. p. 144-146.

15 JORRO, Anne. *L'enseignant et l'évaluation : Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck, 2000. Partie 2, Les imaginaires quotidiens de l'évaluation, p. 51 à 95.

16 *Ibid.* p. 43 à 46.

Il conviendrait d'insister sur un point qui nous paraît essentiel dans cette démarche, la forme restreinte du groupe d'élèves favorisant ainsi l'échange et la communication élève-enseignant. L'évaluation formative s'effectuerait en atelier dirigé, avec l'enseignant. A. JORRO reprend la définition du critère, de BONNIOL (1981), le critère présente une « dimension abstraite de l'objectif que l'on choisit de privilégier ». Elle évoque la réversibilité du critère d'évaluation en critère de réalisation. Ainsi, si les critères d'évaluation constituent un outil de référence pour l'enseignant-évaluateur, il en va de même pour l'élève, pour qui leur communication constitue la base d'une réflexion qui leur est propre. Nous rejoignons l'idée d'une évaluation intégrée à l'apprentissage.

Plusieurs types de critères coexistent, A. JORRO s'appuie sur les travaux de Vial (1987), les critères de réalisation tel que nous les avons évoquer ci-dessus désignent le déroulement de l'action, le critère de réussite désigne le produit final. Nous avons pu voir ci-dessus l'usage de critères comme repère dans la démarche utilisée par l'élève, ceux-ci constituaient des critères de réalisation. L'expression des critères doit être simplifiée et claire, favorisant leur bonne compréhension. Leur explicitation est mise en évidence par des verbes d'action. L'interprétation des résultats, par l'enseignant, est de nature critériée, elle s'appuie sur des aspects observables, et des critères d'évaluation. L'élaboration de ces critères met l'accent sur les performances de l'apprenant, semble être exclue la notion de classement. En parallèle, l'élaboration de ces critères supposerait la mise en place de situations d'évaluation, une situation qui soit en accord avec l'objet évalué. L'élaboration de critères d'évaluation semblent alors supposer une adéquation de ces critères avec la programmation et planification d'activités pédagogiques adaptées.

3.3. Les indicateurs

Les critères s'accompagnent « d'indices concrets observables » que sont les indicateurs. A. JORRO en propose une définition : « le critère est un élément virtuel de différenciation [...] il se concrétise par des indicateurs, des traces. Les indicateurs constituent des indices perceptibles que le critère condense»¹⁷. Les indicateurs

¹⁷ *Ibid.* p. 90.

permettent la validation du critère. La validation de ces critères et leurs indicateurs structure la prise de décision de l'enseignant, on peut reprendre ici l'expression d'« exactitude du jugement scolaire ». A. JORRO ajoute que : « Les indicateurs constituent des observables, des signes qui renseignent sur le degré de construction et d'appropriation d'une compétence donnée. ». Selon Xavier Roegiers, l'indicateur « permet de contextualiser le critère »¹⁸, aussi note t-il que l'enseignant peut avoir recours à plusieurs indicateurs pour la validation du critère, notamment lorsque celui-ci est difficilement observable. Nous comprenons que les objectifs établis par l'enseignant sont évalués à l'aide de critères et leurs indicateurs, retenons que les indicateurs permettent la validation du ou des critères, et que ceux-ci permettent d'évaluer si les objectifs ont été atteints, ou non par l'élève. Ainsi, indicateurs et objectifs permettent de confronter deux réalités, la première témoignerait d'une réalité observable, et la seconde d'une réalité souhaitée, illustrant les attentes de l'enseignant.

L'évaluation est un processus qui interroge sur le degré de subjectivité nécessairement présent, au sein même de la définition de l'évaluation au sens étymologique du terme, évaluer : « c'est faire apparaître de la valeur, c'est valoriser ». Nous avons observé que l'évaluation est un processus intentionnel, les choix de l'enseignant président la mise en œuvre de la démarche d'évaluation. On saisit toute l'importance de la réflexion de l'enseignant menée en amont pour répondre à plus de cohérence et pertinence dans la menée du dispositif. L'action d'évaluation semblerait être surtout technique, instituant l'idée d'un cheminement bien établi. La question de finalité de l'évaluation est centrale, elle va définir un cadre d'action précis. L'évaluation pose la question du type de décision qui sera prise, comme nous avons pu le préciser précédemment, la réponse à cette question permet à l'enseignant de déterminer la forme d'évaluation adéquate. Cette démarche se veut répondre à un souci de rationalisation du processus d'évaluation, instituant un continuum évaluation – jugement professoral (le jugement professoral faisant bien sûr partie intégrante du processus d'évaluation). Le jugement se substitue à l'idée d'évaluation, nous avons pu l'observer lorsque nous définissons le jugement de valeur, nombre d'auteurs désignent l'évaluation par le

¹⁸ ROEGIERS, Xavier. *Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck, 2001, p. 231.

jugement de valeur qu'elle opère.

Aussi avons-nous évoqué, lorsque nous avons défini les normes et représentations, compétences, critères et leurs indicateurs, les outils d'aide à la formation du jugement professoral. La conception et utilisation de ces outils par l'enseignant reflètent le choix de l'enseignant concernant le type de décision, la forme d'évaluation choisie. Ainsi, émettre un jugement évaluatif semble supposer en amont le choix d'instruments et de démarches tendant vers le plus d'objectivité possible, et favorisant une certaine justesse dans le jugement évaluatif. De fait, nous comprenons que la prise de décision fait apparaître le nécessaire recours à ces instruments semblant aider au caractère plus formel et plus exact du jugement.

Si le jugement professoral semble mettre en évidence l'idée d'un cheminement, d'une réflexion menée en amont par l'enseignant (finalité, objectifs, outils d'évaluation, etc), notre intérêt pour la question portera sur les liens possibles que nous pourrions observer entre le jugement professoral de l'enseignant en classe, et les fonctions que celui-ci assigne à l'évaluation.

Nous avons pu noter précédemment que déterminer le type de décision semblait constituer le point de départ de tout processus d'évaluation. Nous émettons dès lors l'hypothèse selon laquelle le processus d'évaluation répond aux finalités évoquées dans notre premier chapitre (orientation, certification, régulation). **Le processus de formation du jugement professoral répond à un type de décision prédéfini par l'enseignant.** Cette première hypothèse semble supposer le recours à un moyen technique nous permettant de percevoir le type de décision pré-définie par l'enseignant, pour cela nous userons de la méthode de recueil d'informations, l'interview. Entendons-nous sur le caractère sous-jacent de celle-ci par rapport à la méthode d'observation.

Cela nous amène à notre seconde hypothèse, nous supposons que le jugement professoral se fonde sur des outils de différentes natures (valeurs et représentations, référentiel, critères et indicateurs). Leurs conception et utilisation reflètent le choix de l'enseignant concernant le type de décision à prendre, et les objectifs visés. Le recueil d'informations et leur traitement semble s'effectuer selon certains outils, selon des critères et indicateurs bien déterminés, par exemples. En ce sens, il nous semble que **le recours à des outils semble répondre à un souci de rationalisation du processus**

d'évaluation, ces derniers illustrent un continuum entre évaluation et jugement professoral. Parallèlement à notre première hypothèse, nous utiliserons l'interview.

4. METHODOLOGIE

Il conviendrait dans un premier temps de s'entendre sur la nature des diverses informations que l'on veut recueillir. Avant cela, définissons le but recherché dans la mise en place de notre méthodologie.

Nous souhaiterions procéder à l'analyse et compréhension des retours évaluatifs de l'enseignant sur les différents travaux de ses élèves. L'intérêt de notre méthodologie réside en l'étude des appréciations de l'enseignant, le but et les outils auquel le jugement professoral peut faire référence, sur lesquels il peut s'appuyer. Pour le dire autrement, nous considérerons les relations entre le jugement professoral de l'enseignant en classe, et les fonctions pré-définies par celui-ci. Nous nous appuierons essentiellement sur la méthode de recueil d'informations suivante : l'observation. DE KETELE la définit ainsi : « Observer est un processus incluant l'attention volontaire et l'intelligence, orienté par un objectif terminal ou organisateur et dirigé sur un objet pour en recueillir des informations »¹⁹. L'observation s'appuie sur des observables. Notre attention portera sur les différentes formulations de l'enseignant ayant trait au jugement d'évaluation. Le processus d'observation auquel nous procédons est orienté vers l'analyse des outils et du but de l'enseignant à travers le jugement d'évaluation émis.

Pour cela, il conviendrait de mettre en place un outil d'observation pertinent, comme concevoir notre propre grille d'évaluation qui nous permettrait de référencer les diverses formes d'expressions du jugement professoral rencontrées lors de la pratique. Nous pourrions alors définir par exemples des critères et indicateurs pour considérer la fonction d'orientation, de certification ou de régulation, pour rendre compte également

¹⁹ DE KETELE cité par DE KETELE et ROEGIERS dans son ouvrage *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck, 2009. p. 15.

des diverses formes d'évaluations : l'évaluation diagnostique et pronostique, l'évaluation certificative, l'évaluation formative et formatrice (à l'intérieur des différentes fonctions de l'évaluation). Cet outil d'observation se présenterait sous la forme d'un tableau à double entrée, nous pourrions imaginer dans une première colonne la fonction d'orientation, dans une deuxième la fonction de certification, et dans une troisième la fonction de régulation. Dans les lignes du tableau, nous pourrions procéder à la formulation de critères (rédigés de façon explicite, et claire). L'utilisation de cet instrument nous permettrait une meilleure analyse des retours évaluatifs de l'enseignant. Nous pensons que cette grille, ce référentiel évoluera peut-être au fur et à mesure des observations, pour répondre à plus de pertinence, pour tendre vers plus d'explicitation.

Aussi, nous paraîtrait-il intéressant de procéder à leur enregistrement, pour pouvoir avoir la possibilité de revenir sur les formulations de l'enseignant, pour toujours plus de justesse de notre part et dans notre analyse. DE KETELE et ROEGIERS définissent l'observation, méthode de recueil d'information, comme : « processus [qui] requiert un acte intelligent : dans le champ perceptif qui s'offre à lui, l'observateur sélectionne un petit nombre d'informations pertinentes parmi le large éventail des informations possibles »²⁰. Ces auteurs ajoutent : « L'observation est un processus dont la fonction première immédiate est de recueillir de l'information sur l'objet pris en considération en fonction de l'objectif organisateur »²¹.

Comme nous avons pu le préciser précédemment, notre méthodologie s'appuierait essentiellement sur l'observation, notre seconde méthode de recueil d'informations serait l'interview (considérée comme méthode sous-jacente). Le terme d'interview désigne la méthode utilisée ici, la notion d'entretien sera utilisée pour caractériser chacune des rencontres composant alors cette méthode²². L'interview permettrait d'appuyer les observations faites, et de pouvoir connaître ou percevoir les intentions initiales de l'enseignant, de faire émerger la rationalisation sous-jacente de sa posture évaluative. L'utilisation de cette méthode permet de mettre en évidence le rapport entre évaluation (fonction d'évaluation, outils) et jugement professoral de l'enseignant, observé dans la pratique. À ce sujet, il serait intéressant d'apporter la définition de la méthode de l'interview de DE KETELE et ROEGIERS : « L'interview est une méthode de recueil d'informations qui consiste en des entretiens oraux, individuels

20 *Ibid.* p. 15.

21 *Ibid.* p. 15.

22 *Ibid.* p. 14.

ou de groupes, avec plusieurs personnes sélectionnées soigneusement, afin d'obtenir des informations sur des faits ou des représentations, dont on analyse le degré de pertinence, de validité et de fiabilité en regard des objectifs du recueil d'informations »²³. Les auteurs mettent en avant le recueil d'informations fondé sur des faits, sur des pratiques d'évaluations ici. On peut noter une certaine complémentarité entre les deux méthodes de recueil d'informations choisies, l'observation et l'interview. Il serait intéressant de pouvoir intervenir (observation et entretiens) dans plusieurs classes de grande section de maternelle, nous n'avons pas encore choisi de manière définitive le nombre de classes. L'idée générale serait de pouvoir observer quatre classes dans lesquelles nous pourrions appréhender les fonctions d'orientation, de certification et de régulation de l'évaluation. Cela fonderait le début de notre réflexion portant sur l'analyse des liens pouvant exister entre le jugement professoral de l'enseignant observé en classe et les fonctions que celui-ci assigne à l'évaluation.

Notre réflexion se structurera de la manière suivante, nous détaillerons la

²³ *Ibid.* p. 14.

constitution de notre échantillon, notre méthode de recueil d'informations avec la construction d'une grille d'évaluation, et la procédure utilisée. Seront ensuite abordées les données recueillies et leur analyse.

4.1. Protocole

Ainsi, nous avons contacté plusieurs écoles afin de tester nos hypothèses de recherche. Nous pensons que **le processus de formation du jugement professoral répond à un type de décision prédéfini par l'enseignant (orientation, certification, régulation), et que le recours à des outils semble répondre à un souci de rationalisation du processus d'évaluation.** N'ayant pas défini de critères arrêtés concernant la constitution de notre échantillon même s'il était intéressant toutefois d'observer deux pratiques d'évaluations assez différentes, notre recherche s'est limitée dans un premier temps, et pour un côté pratique, aux écoles maternelles situées dans l'agglomération d'Orléans. Nous avons contacté plusieurs écoles localisées à Orléans même, et à Saint-Jean-de-Braye. Le premier échange avec une enseignante de moyenne et grande section d'une école maternelle située à Orléans a été très encourageant, elle était, effectivement, assez enthousiaste à notre demande. Les enseignants avec lesquels nous avons pu nous entretenir par la suite semblaient moins réceptifs à notre projet, certains nous firent comprendre que notre demande ne les intéressait pas. Si nous rendions compte d'un premier état des lieux à cette période, nous avons un premier lieu d'observation, un terrain de recherche. La semaine qui suivit, précisément le vendredi matin, nous observions l'enseignante à l'école maternelle, à Orléans. Une première séance d'observation se déroula le vendredi matin 18 octobre. Les premières visites, observations, furent préparatoires, nous les considérons davantage comme une période d'adaptation tant pour l'enseignante que pour les élèves. Par la suite, nous nous étions entendues sur de prochaines évaluations. Nous nous arrangions sur les dates. Il nous était toutefois indispensable de trouver un autre lieu d'observation, à ce sujet l'enseignante de l'école nous dirigea vers le directeur de l'école, étant enseignant en moyenne et grande section de maternelle. Elle ajouta qu'ils avaient tous deux des pratiques d'évaluation très contrastées. Nous avons pu nous entretenir avec lui dans des délais assez courts. Il a pu nous confirmer sa participation à notre

projet de recherche, nous viendrions l'observer dès la rentrée en janvier. Aussi a-t-il pu nous faire part qu'il n'évaluait pas tant ses élèves lors de situations d'évaluation dites concrètes, mais qu'il menait bien plus une pratique d'évaluation au quotidien.

4.2. Les classes retenues

Notre échantillon se constitue d'une première classe de moyenne et grande section de maternelle. Elle compte 26 élèves, parmi les élèves de moyenne section le plus jeune est né le 15 décembre 2009 et le plus âgé le 5 février 2009, et parmi les élèves de grande section le plus jeune est né le 10 décembre 2008 et le plus âgé le 7 mars 2008. En fin d'année, la classe compte 23 élèves, trois sont partis au cours de l'année, ils sont donc 11 élèves de moyenne section et 12 élèves de grande section, soit 15 garçons et 8 filles.

La classe du directeur de l'école, Mr S, compte 23 élèves dont 13 élèves de moyenne section et 10 élèves de grande section de maternelle. Parmi les 13 élèves, on compte 7 filles et 6 garçons, et concernant les élèves de grande section, on compte autant de filles que de garçons.

Le premier élève est né début janvier 2008 et le dernier en décembre 2008. On compte ainsi un an d'écart entre le plus jeune et le plus âgé. À ce sujet, l'enseignant me précisa que les élèves de moyenne section effectuaient le même travail que ceux de grande section, et inversement. Cette organisation semble favoriser l'entraide et une dynamique d'apprentissage. Toutefois, l'écart reste important lorsque l'on reste dans un même niveau, en moyenne section ou en grande section.

4.3. Les enseignants retenus

L'enseignante de la classe de moyenne et grande section, Mme T, occupe le statut de maître formateur depuis 9 ans. Nous avons pris en contact avec l'enseignante au mois d'octobre 2013, outre notre projet d'étude autour de sa pratique évaluative et notre organisation concernant de prochaines situations d'évaluation, nous avons été assez naturellement invité à participer à la vie de classe, au déroulement matinal chaque vendredi.

L'enseignant, Mr S, m'a exposé son parcours professionnel, ainsi il a suivi une formation à l'école normale pendant trois ans, après laquelle il a fait un an à l'école élémentaire et plus précisément en moyenne et grande section, cours préparatoire et cours élémentaire première année. Après cela, il effectua trois ans de direction à l'école maternelle, puis douze ans à Fleury-les-Aubrais également à l'école maternelle. Il a passé ensuite le Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître Formateur (CAFIPEMF). Il a exercé cinq ans au Jardin des Plantes à Orléans, et cela fait à présent dix ans qu'il enseigne dans cette école maternelle, dont six ans en tant que maître formateur et quatre ans en tant que directeur.

4.4. Construction de la grille

L'intérêt de notre méthodologie résidant en l'étude des appréciations de l'enseignant, le but et les outils auquel le jugement professoral peut faire référence, sur lesquels il peut s'appuyer, nous avons décidé d'user de la méthode de recueil d'information, l'observation. Ainsi, nous avons mis au point un outil soit une grille d'évaluation qui nous permette de référencer les diverses formes d'expressions du jugement professoral. Notre observation est en effet orientée vers l'analyse des outils et du but de l'enseignant à travers le jugement d'évaluation qu'il émet.

Cette grille se constitue de quatre colonnes. Tout d'abord, nous avons procédé à une première colonne apportant une information significative qui, nous le pensons, a une incidence sur le type de jugement émis par l'enseignant. Nous l'avons intitulé "Nom de l'élève ou si collectif "classe"" s'il était question, dans nos observations, du groupe-classe. Dans la deuxième colonne étaient référencées les "Formulations de l'enseignant". Inscrire les formulations de l'enseignant évaluateur et les enregistrer à partir d'un appareil numérique audio emprunté à l'ESPE a pu nous permettre un retour sur les expressions exactes de l'enseignant. Dans la troisième colonne, nous donnions des informations quant à la gestuelle de l'enseignant participant à l'émission de ses formulations, de son jugement évaluatif auprès de la personne ou groupe concerné. Enfin, la dernière colonne précisait le support d'évaluation apportant là aussi une précision au jugement formulé par l'évaluateur. Comme nous venons de le préciser, nous nous sommes également doté d'un enregistreur numérique audio afin de procéder à l'enregistrement des formulations du professionnel évaluateur. Cela nous permettait ainsi de revenir sur les énoncés de l'enseignant, pour toujours plus de justesse de notre part, et dans notre analyse. Concernant l'appareil, nous avons utilisé pour un côté plus pratique un micro relié à un boîtier, lui-même raccordé à un cordon afin que l'enseignant puisse le porter autour du cou de manière à masquer sa présence. Aussi avons-nous pensé que l'enseignant en tiendrait moins compte, et serait peut-être plus spontané, plus vrai dans ses expressions. La part de contrôle de l'enseignant en serait réduite, ce qui rendrait notre analyse plus intéressante, plus pertinente. Nous avons conscience que l'utilisation de cet appareil entrave en quelque sorte notre recueil de données, et fait apparaître alors une limite dans notre analyse. Toutefois, il semble plus discret et efficace qu'un boîtier que nous aurions tenu à proximité de l'enseignant, celui-ci se déplaçant régulièrement dans la salle de classe. Aussi pourrions-nous préciser qu'il y eu quelques fois où nous n'avons pas pu enregistrer l'enseignant, compléter notre grille nous permettait néanmoins de relever des expressions significatives, d'en conserver une trace écrite malgré tout.

Nous avons décrit dans notre partie théorique une première grille d'observation, nous avons de la même façon imaginé un tableau à double entrée mais sous la forme suivante : la fonction d'orientation dans une première colonne, la fonction de certification dans une deuxième colonne et la fonction de régulation dans une dernière colonne. Nous avons pensé à l'élaboration de critères et indicateurs nous permettant de référencer les

formulations ayant trait au jugement évaluatif de l'enseignant dans chacune de ces colonnes. Or, il conviendrait après recul que cette première grille vienne se juxtaposer à notre grille décrite ci-dessus. En effet, si la première semblerait illustrer un recueil d'informations, la seconde serait davantage dans l'interprétation de ces premières données recueillies, la définition de telle ou telle autre posture de l'enseignant est issue de notre interprétation, une interprétation qui nous est propre et réalisée à partir de critères et indicateurs que nous aurons défini. Nous observerons les formulations de l'enseignant évaluateur à partir de nos critères et indicateurs renvoyant alors à une posture, et à l'intention de départ de l'enseignant, ce que nous effectuerons donc par la suite.

4.5. Description des observations

Nous avons convenu d'un commun accord avec l'enseignante de moyenne et grande section de maternelle de prochaines dates d'observation. Cette dernière s'arrangeait pour la mise en œuvre de véritables situations d'évaluation notamment le vendredi matin.

Nous procéderons à l'analyse énonciative de plusieurs situations d'évaluation observées, que nous mettrons ensuite en relief les unes par rapport aux autres à travers une analyse thématique. Ainsi, on aurait une première phase d'analyse longitudinale, et une seconde phase qui résiderait en une analyse transversale.

Notre première observation se déroula le vendredi 29 novembre. L'enseignante évalua la compétence *Mémoriser la suite des nombres au moins jusqu'à 30*. Pendant l'activité de graphisme donnée au groupe-classe, elle appela un à un des élèves dont elle évalua la capacité à compter jusqu'à 29. Elle se reporta à la phase rituelle, le support ou le prétexte utilisé était la date soit un grand nombre. Elle évoqua une évaluation dite formative. Accompagné de notre fiche d'évaluation, nous avons observé sa pratique

d'évaluation. Nous l'avons également enregistré à l'aide de l'enregistreur numérique audio à partir duquel nous avons pu procéder à la transcription écrite (verbatim daté du 29/11/2013). Ainsi, nous allons procéder à l'analyse énonciative de cette première situation d'évaluation.

Nous avons pu observer que l'enseignante repris, avec plusieurs élèves, leur récitation de la comptine numérique un peu avant le nombre leur ayant posé quelques difficultés. Certains élèves sembleraient avoir perçu ces reprises comme un encouragement, et une aide relativement efficace puisque le premier élève réussit à passer au-delà de sa difficulté, le nombre 20. L'enseignante accompagnera davantage le deuxième élève, illustré à travers la formulation : “**22**. M : Je continue avec toi”. Notons, en lien avec la compétence visée, que le passage de “15” à “16” semblerait poser le plus de difficultés à l'élève dans sa restitution de la suite numérique, comme on peut l'observer ici chez deux élèves : “**17**. E : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 17 /” et “**45**. E : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 / 17 (*le répète en articulant bien*) 17 1//”. Le dernier élève comptera jusqu'au nombre “14” : “**60**. A : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 / 16”. Puis, il aura besoin d'être guidé. Le nombre “15” n'a pas été amené par la reprise de la récitation de l'élève avec l'enseignante, elle devra alors apporter une aide supplémentaire. Nous pouvons observer que l'enseignante, très présente dans l'action, associe à la fois apprentissage et évaluation.

Pour clore chacune des situations d'évaluation, l'enseignante réalisera un retour évaluatif sur la restitution de la comptine numérique effectuée par les élèves. Ce dernier permet à l'élève de constater ses réussites et difficultés, une démarche s'inscrivant dans un objectif d'amélioration de l'apprentissage si nous reprenons la définition de l'évaluation formative de DE KETELE. Pour ce faire, elle rappellera les critères de réussite (le “contrat”). Aussi utilisera-t-elle les axiologiques “Très bien” et “bien” à de multiples reprises. Ces adverbes viennent renforcer le fait que l'élève ait récité la comptine numérique jusqu'à 29, qu'il ait effectivement bien été jusqu'au nombre prédéterminé. Elle emploiera ces mêmes axiologiques dans chacun des bilans effectués. Si pour le premier élève le but, celui de compter jusqu'à 29, est atteint, une aide a néanmoins été nécessaire. L'enseignante recontextualisera la situation, le nombre à atteindre : “**24**. M : Aujourd'hui nous sommes le 29 novembre d'accord/” et “**66**. M : Aujourd'hui nous sommes le (*elle décompose le nombre*) 29 très bien”. Elle évoque de

manière exhaustive les réussites de l'élève, puis les difficultés rencontrées. L. ALLAL, comme nous avons pu l'évoquer dans notre définition de l'évaluation formative, parle de "régulations interactives" ayant lieu pendant l'apprentissage. L'enseignante emploiera un discours ayant trait à la réussite totale ou partielle de la compétence visée. Si la réussite est partielle, l'enseignante indique à l'élève ce sur quoi ils seront amenés à travailler ensemble. Ainsi, elle engage l'élève dans une réflexion, un projet de remédiation. Elle semblerait encourager l'élève dans cette perspective de remédiation en intégrant un autre élève : "52. M : [...] Donc avec E on va travailler aussi sur [...]" ou plusieurs : " 67. M : [...] Oui on va s'entraîner avec E et E [...]". Nous pensons que ce procédé peut effectivement favoriser la motivation, la participation de l'élève à ce projet, et ainsi sa progression. D'autre part notons qu'elle encourage chaque élève dans cette perspective à travers les expressions : "24. M : [...] Très bien / merci E" ; "53. M : Très bien merci E" ; "67. M : Très bien aller vas continuer ton travail". L'enseignante notera ces premières données dans une grille à double entrée (prénoms des élèves et compétences évaluées). Relevons que la date était propice à l'évaluation de la compétence. Les jours suivants ne le permettant pas, l'enseignante prendra appui sur l'appel effectué lors de la phase rituelle, sur le nombre d'élèves présents dans la classe.

L'attitude, les interventions de l'enseignante semblent favoriser l'analyse, par l'élève, de sa production, la connaissance de ses réussites et difficultés, la mémorisation de ses erreurs lui permettant ainsi d'y remédier.

Nous avons observé une situation d'évaluation relative à l'apprentissage du principe alphabétique, précisément ici à l'identification des lettres de l'alphabet, le vendredi 6 décembre 2013. Les élèves avaient pour consigne de nommer une à une les lettres de l'alphabet, et de les coller si le nom donné correspondait à l'écriture de la lettre. Ce procédé (le collage) permettait à l'élève de visualiser ses connaissances et celles ne l'étant pas encore, d'autant plus que le support et les vignettes (lettres) étaient de couleurs différentes. La mise en oeuvre de cette évaluation ici caractérisée de diagnostique par l'enseignante, constituait un travail d'anticipation sur un futur "loto de lettres". Elle présente un repère pour l'enseignant, pour l'organisation de la suite des apprentissages, éléments de notre définition de l'évaluation diagnostique apportée dans notre partie théorique.

L'extrait de séance enregistré est relativement court. Néanmoins, nous avons pu observer que les interventions de l'enseignante apportaient un certain rythme dans le déroulement de l'activité. Retenons, par exemples, les expressions : "3. M : (hochant la tête en signe d'acquiescement) Vas-y" ; "4. M : Continue E continue" ; "9. M : Oui / ça ressemble à un \neq ". Les propos du professionnel évaluateur inspirent à plus de fluidité dans la connaissance des lettres par les élèves. Ils sont engageants, et questionnants. La transcription écrite permet justement de rendre compte d'un certain enchaînement voulu par l'évaluateur. Pour autant la parole de l'enseignante répond t-elle au type de décision prédéfini, soit une évaluation diagnostique, une fonction d'orientation? L'enseignante semblerait vouloir "pousser" les élèves dans leur connaissance des lettres, elle les invite à plus de précisions comme peut le montrer la formulation : "Oui / ça ressemble à un \neq ". Ceci coïnciderait avec l'idée d'un recueil de données fiable qui fonderait une nouvelle action, un nouvel apprentissage. Il serait, d'ailleurs, intéressant de reporter la définition de fonction d'orientation de DE KETELE : "une nouvelle action : une nouvelle année ou une nouvelle filière d'études pour un élève ; une nouvelle année scolaire pour un enseignant ou un établissement ; un nouvel enseignement ; une nouvelle séquence d'apprentissage...". L'enseignante, lorsque je lui posais quelques questions sur les apports de la pratique de cette évaluation, me dit qu'elle adapterait sa prochaine activité ("loto de lettres") en fonction des données amassées. Seuls les élèves rencontrant des difficultés dans l'association du nom de la lettre à son signe seraient amenés à participer au "loto de lettres". On peut parler de méthode d'apprentissage différenciée, de pédagogie adaptée et organisée.

Nous avons observé, le vendredi 13 décembre 2013, la même situation reprenant l'évaluation diagnostique de la compétence *Connaître le nom des lettres de l'alphabet*, un premier pas dans l'apprentissage du principe alphabétique. L'enregistrement durera, comparé au précédent, 18'53". Six élèves participeront à cet atelier dirigé. De façon générale, on peut remarquer que l'enseignante reprendra à plusieurs reprises des élèves au sujet de la consigne donnée, et de son respect. Certains ont collé des lettres sans même les nommer, et valider ainsi leur connaissance auprès de l'enseignante. Cela peut alors présenter une difficulté pour l'enseignant évaluateur qui fonde son activité future sur les productions des élèves et leur analyse. Cette dernière s'en trouve quelque peu faussée. Elle reprendra également des élèves donnant le nom de lettres à leur

camarade.

L'enseignante emploiera, dans les premiers instants de l'activité, les expressions courtes "Oui" et "Non". Ces dernières seront récurrentes notamment dans l'intervalle de temps 00'41" - 10'12". Elle utilisera, ensuite, les quelques axiologiques suivants : "**137**. M : Très bien Ma↗ c'est bien↗" et "**167**. M : [...] bravo E!" afin, nous semble-t-il, d'encourager l'ensemble des élèves. Plus tard, et pour illustrer la lettre d'un élève, le "G", elle prendra appui sur un mot connu et en lien avec les travaux effectués sur le thème de Noël : "**141**. M : Oui / le G de GUIR-LAN-DE". Elle met du sens sur cette lettre ici qui fait partie du mot "GUIR-LAN-DE" ayant fait l'objet d'activités que nous avons pu observer en amont. Il y eut un atelier, par exemple, où les élèves avaient pour consigne de remettre les lettres dans l'ordre avec comme modèle le mot "GUIRLANDE" écrit en lettres majuscules. Le mot a également été écrit au tableau par l'enseignante, et épelé par le groupe-classe. Il constitue le capital-mots.

Certains élèves semblent exprimer de plus en plus de difficultés dans l'association du nom de la lettre à son écriture, des expressions de l'enseignante l'illustrent : "**160**. M : Est-ce que tu es sûre que c'est cette lettre-là↗ elle est dans ton prénom cette lettre-là Ma↗ comment elle s'appelle↗ Regarde la regarde la" et "**161**. M : aller E! tu cherche une lettre comment elle s'appelle cette lettre-là↗". Les élèves ont tout d'abord donné les lettres qu'ils connaissaient, les lettres restantes sont celles pour lesquelles ils éprouvent le plus de doutes, d'incertitudes, ou dont ils ne connaissent tout simplement pas le nom. En ce sens, et dans l'avancée de l'activité, l'enseignante semblerait davantage les encourager et les orienter. La persévérance illustrée à travers ses propos veut que l'élève donne le plus de lettres possibles, que sa grille soit représentative des connaissances acquises et non encore acquises.

Comme évoqué précédemment, l'enseignant évaluateur réalise un retour évaluatif, un élève a effectivement complété sa grille. Elle rappelle le but pour l'élève à travers l'expression : "il a tout trouvé" . Elle félicite l'élève, ce qui peut être une motivation pour les cinq autres. À l'intérieur de ce même bilan, l'enseignante incitera les élèves à plus de réflexion : "**171**. M : [...] alors maintenant vous allez / vous allez regarder les lettres qui restent devant vous / vous allez les regarder / regardez bien↗ [...]". La répétition du verbe regarder illustre le fait que l'enseignante insiste sur l'observation des lettres restantes, accentué par l'utilisation de l'adverbe "bien". On pourra relever un échange ayant trait à

la fonction d'orientation de l'évaluation diagnostique : "**171.** M : [...] qu'est-ce que c'est que cette lettre que tu colles là? tu ne peux pas la coller Ad tu ne me l'a pas dit non? "; "**172.** A3 : C'est pas grave "; "**173.** M : Ah si c'est grave? sinon je ne je ne "; *Un élève prend la parole.* ; "**174.** M : Oui dis lui? sinon on ne peut pas savoir ce que tu connais vraiment / alors Ar tu vas regarder les lettres qu'il y a devant toi".

Si un élève semble ne pas tant donner de sens à la réalisation de cette activité, à sa consigne, un autre semblerait avoir compris l'enjeu de la tâche à effectuer : " **174.** M : Oui dis lui? sinon on ne peut pas savoir ce que tu connais vraiment". La formulation de l'enseignante ici, accompagnée d'un élève, rend compte du type de décision prédéfini, l'orientation, soit un processus de préparation à une nouvelle action. Pour clore l'activité, l'enseignante reviendra sur le travail accompli de chaque élève, elle amènera l'élève lui-même à dire s'il peut continuer, s'il connaît encore le nom de lettres, ou s'il a terminé car il n'en connaît plus. Ce dernier prend alors connaissance de ses acquis de départ.

L'enseignante félicitera un autre élève pour son travail fourni : "**177.** M : Alors tu laisse / tu me donne ça c'est très bien Ga?". Elle projète l'élève dans un projet de remédiation concernant les lettres manquantes : "**177.** M : [...] nous on va travailler à connaître les lettres qui te manquent d'accord? merci tu peux t'en aller". Elle estime, en effet, avec l'élève les savoirs à acquérir très prochainement.

Nous avons pu commencer nos observations dans la classe de l'autre enseignant, également directeur de l'école maternelle, le jeudi 13 février. Toutefois, n'ayant pas pu emprunter le matériel audio à temps, nous nous sommes appuyés sur notre grille d'observation afin de conserver une trace écrite des paroles de l'enseignant. Ainsi, lors de la phase rituelle, une élève que nous surnommerons Anouk écrit la date en écriture cursive au tableau, elle disposait d'étiquettes (modèles) où étaient inscrits le jour et le mois. Cette action se situe dans le domaine de l'écriture, il est effectivement demandé à l'élève de recopier correctement des mots, de les écrire entre deux lignes, soit de s'entraîner à l'écriture cursive.

L'enseignant a procédé à un retour réflexif sur l'écriture de la date, on retrouve ici l'idée de fonction d'aide à l'apprentissage évoquée dans notre définition de l'évaluation formative de notre partie théorique. Pour ce faire, l'enseignant s'est adressé tout d'abord à l'élève puis aux autres. Les observations et commentaires ont concerné dans un

premier temps l'écriture du mot "jeudi", un élève a par exemple pu noter que la barre du "d" n'était pas assez grande. L'enseignant s'est adressé à Anouk et lui a demandé si effectivement elle le reconnaissait, ce qu'elle a fait. Tous s'accordèrent autour de la bonne grandeur des chiffres. Concernant les formes des lettres du mot "février", l'élève avait demandé l'aide de l'enseignant pour écrire la lettre " f ", nous pouvons observer que l'enseignant associe à la fois apprentissage et évaluation. Enfin, si les élèves étaient en accord avec l'écriture de ce mot, l'enseignant est revenu sur la formation des lettres " wr ", la lettre " r " n'étant pas assez distinctes. L'enseignant a évoqué une évaluation formative, ainsi qu'une autoévaluation. En effet, une affiche située dans le coin regroupement accompagnait l'élève dans son écriture, elle lui permettait de se corriger, d'affiner sa copie. Sur celle-ci étaient inscrits des critères d'écriture élaborés en amont avec le groupe classe, ces derniers s'appuient sur les erreurs des élèves commises en début d'année. Ces critères sont les suivants : écrire toutes les lettres, écrire les lettres à leur place, écrire en "ligne", bien former les lettres, vérifier par la lecture. Ce dernier critère est écrit en rouge soulignant l'une des fonction de l'écriture, celle de pouvoir être lu, d'être compris. Nous sommes bien ici dans l'idée de régulation illustrant la fonction de l'évaluation formative.

Par la suite, nous avons pu observer un atelier qui avait pour objectif la connaissance des nombres. Il concernait cinq élèves. Ces derniers devaient reconnaître le nombre inscrit sur une étiquette et y faire correspondre un certain nombre de jetons. L'enseignant me fit participer au repérage des éventuelles difficultés des élèves dans cette activité, dès lors nous avons pu saisir de plus près les éléments sur lesquels il s'appuyait pour apprécier le travail d'un élève, et pour organiser la suite de son enseignement. L'enseignant évaluateur est très présent dans l'activité. Un élève avait par exemple quelques difficultés dans le pointage des objets, il n'associait alors pas le bon nombre de jetons au nombre inscrit sur l'étiquette. La chaîne numérique était également instable, car si les élèves pouvaient trouver le nom du nombre en se reportant à la frise numérique affichée en-dessous du tableau, celui-ci ne donnait pas le bon nom du nombre inscrit sur l'étiquette. Pour compter les élèves doivent mettre en oeuvre les cinq principes de Gelman et de façon simultanée, ici une élève, en plus des difficultés évoquées ci-dessus, n'associait pas le dernier nombre prononcé au nombre d'objets de la collection, qui correspond au principe cardinal. Ici par exemple l'élève avait le chiffre 4 inscrit sur son étiquette, elle lui faisait correspondre 6 jetons, puis 7 jetons. Elle ne

semble pas non plus saisir la notion "autant que". Plus l'activité avançait dans le temps, et plus les nombres donnés étaient grands. L'enseignant évaluateur a utilisé comme support d'évaluation, une "Grille d'évaluation mathématiques" pour reprendre l'intitulé de sa fiche, il y a inscrit les notations "A", "ECA" et "NA" à côté desquelles il précisait les nombres atteints. Il m'a fait part de toute l'importance de prendre des notes au fur et à mesure afin de saisir les progrès et/ou difficultés de chacun, d'individualiser les manières de procéder, de penser à des groupes de remédiation. L'évaluation lui permet "d'être au fait de ce que peuvent faire les élèves". Ses grilles d'évaluation fonctionnent par groupes (vert, jaune, rouge et bleu). Il utilise également cet outil lors des rencontres avec les parents d'élèves, il précise à ce sujet : "C'est mon outil de travail".

4.6. Description des entretiens

Notre méthodologie s'appuie essentiellement sur l'observation, et sur l'interview qui constitue notre seconde méthode de recueil d'informations. Nous ferons passer un entretien à l'enseignante de moyenne et grande section de maternelle, Mme T, ainsi qu'à l'enseignant de moyenne et grande section, également directeur de l'école. Nous orienterons la discussion non pas en fonction d'un questionnaire se présentant sous la forme de questions suivant un ordre précis, mais selon des thématiques définies en amont. Pour le dire autrement, nous nous adapterons aux réponses apportées par la personne, et nous ferons progresser l'entretien vers les thématiques voulues en prenant appui toutefois sur les éléments de réponse apportés.

Ainsi, nous avons fait passer un premier entretien au directeur de l'école, Mr S, le lundi 23 juin à 9h00. Afin d'engager la discussion et de l'orienter vers le thème de l'entrée dans l'évaluation, nous lui avons tout d'abord demandé quelle était l'évaluation qu'il mettait le plus souvent en œuvre dans sa classe. La réponse donnée a été l'évaluation formative, une réponse à laquelle nous nous attendions. Lorsque nous lui avons demandé d'explicitier ce choix d'évaluation, cette pratique évaluative, sa réponse a été succincte et relativement courte : « E1 : Pour pouvoir adapter au niveau de chaque

enfant / adapter le travail à faire / savoir où ils en sont dans leur apprentissage ». L'enseignant n'a pas développé sa réponse, ainsi avons-nous craint, à ce moment de l'entretien, de ne pouvoir faire émerger une véritable discussion. Nous avons alors adapté notre posture notamment en lui montrant que nous n'avions pas de questions prédéfinies, que nous ne voulions pas simplement des réponses à nos questions, mais qu'au contraire nous souhaitions aboutir à un réel échange. Cette première entrée nous permet d'amener progressivement notre interlocuteur vers les moyens, les outils d'évaluation, constituant l'une de nos thématiques définies en amont.

Nous nous sommes intéressés aux critères d'évaluation et plus précisément à leur formulation : « M : D'accord et donc ces critères d'évaluation / ils viennent des programmes ↗ ». Notre intérêt ici portait sur la provenance des critères d'évaluation. Certes ils sont issus des programmes, mais font-ils l'objet d'une reformulation de la part de l'enseignant ? Se les réapproprie-t-il en passant justement par leur réécriture ? C'est pour cela que nous lui avons posé la question suivante : « M : Si on prend à présent la production d'écrit comment évaluez-vous vos élèves ↗ ». L'enseignant a énoncé plusieurs critères pour pouvoir évaluer la production de phrases, il a pu nous donner divers exemples à savoir s'ils utilisent le jeu, s'ils se servent de ce qu'ils connaissent déjà, s'ils inventent des choses, s'ils utilisent des phrases ou seulement des mots pour raconter une histoire à partir d'un dessin, s'ils emploient des phrases simples ou des phrases complexes, également au niveau du langage d'évocation en lien par exemple avec le cahier de vie de la classe, l'enseignant observe comment les élèves construisent leurs phrases. Il semblerait que ce soit l'enseignant qui détermine et construit ses critères d'évaluation. Pour autant, les critères donnés en exemples ci-dessus sont-ils implicites, ou formalisés ? Apparaissent-ils dans une grille d'évaluation ou non ? Pour avoir plus de précisions, nous lui avons de nouveau posé la question mais sous une autre forme : « M : Et comment arrivez-vous à évaluer le langage de chaque élève ↗ Vous appuyez-vous sur des critères ↗ », il a nuancé son propos en disant que cela dépendait du domaine d'apprentissage, il a alors donné l'exemple du vocabulaire et de plusieurs critères associés : la réutilisation du vocabulaire, la mise en situation du vocabulaire utilisé lors d'une sortie au château (le créneau, le pont levis). L'enseignant sait ce qu'il attend de ses élèves, mais ses critères sont-ils explicites ? Cela n'a pas été précisé à la suite de notre question : « M : D'accord cela fait partie de vos critères / de ce que vous voulez voir ↗ » à laquelle il a simplement répondu « E1 : Oui ». Nous y reviendrons plus tard.

L'enseignant communique les critères d'évaluation à ses élèves. Ce qui nous amène ici à établir un lien avec notre première partie théorique concernant la fonction de régulation. En effet, cette approche permet à l'élève de s'approprier les critères d'évaluation qui constituent dès lors des outils d'autoévaluation, l'explicitation des tâches scolaires encourage l'attitude réflexive de l'élève. Celui-ci devient acteur. De plus, l'enseignant par la communication des critères à ses élèves nous permet d'appréhender le fait qu'il semble partir de la définition de critères pour aller vers la mise en place de situations d'évaluation. Toutefois, ces éléments relevant davantage d'une interprétation qui nous est propre, nous y reviendrons dans notre prochaine partie. L'enseignant effectue également un retour évaluatif avec chaque élève, soit au fur et à mesure de l'activité s'il s'agit d'un atelier dirigé, soit dans un temps différé si l'élève est en autonomie. L'enseignant nous a précisé qu'il avait justement un temps d'évaluation inscrit à l'emploi du temps. L'interaction élève-enseignant favorise le repérage des erreurs et l'analyse de leur nature, elle illustre une démarche intégrée à l'apprentissage et permet à l'élève de prendre conscience de ses progrès, ses réussites et ses difficultés. Aussi ce retour évaluatif constitue-t-il un indicateur pour l'enseignant qui est informé du déroulement de son enseignement. Si nous nous référons à notre partie théorique, L. ALLAL parle de « régulations interactives » ayant lieu pendant l'apprentissage.

À travers cet échange, il s'agissait également d'appréhender l'articulation entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative, soit de pouvoir comprendre comment l'enseignant synthétise l'évaluation formative en évaluation sommative. C'était précisément notre intention lorsque nous lui avons posé la question suivante : « M : Et alors que faites-vous des productions une fois évaluées ↗ », qui a d'ailleurs demandé plus de précision de notre part, plus d'explicitation : « M : Que faites-vous des productions de vos élèves une fois qu'elles sont évaluées ↗ Qu'en faites-vous ensuite ↗ ». L'enseignant semble s'appuyer sur ses grilles pour remplir le livret scolaire de l'élève, et ce dès qu'une compétence est maîtrisée une ou deux fois, il la date et remplit ainsi le livret. Toutefois, l'enseignant ne semble pas toujours utiliser de grilles, et de fait ne pas toujours remplir le livret scolaire à partir de ses grilles. En effet, les questions et réponses suivantes permettent de l'observer : « M : Très bien et alors si on reste sur ce même critère construisez-vous une grille ↗ Et alors auriez-vous des critères qui sont sous-jacents ↗ » ; « E1 : Non non déjà quand ils acceptent de raconter et qu'ils

racontent et qu'ils font des phrases correctes / » ; « M : Oui d'accord c'est déjà / » ; « E1 : Oui voilà / non je n'ai pas de grille précisément après on arrive en suivant les élèves on arrive à connaître à savoir lesquels ont besoin d'être sollicités ». Aussi les éléments de réponse nous permettront-ils par la suite de pouvoir saisir si l'enseignant, dans son processus évaluatif, s'appuie sur des critères implicites ou formalisés, sur son expérience et d'appréhender peut-être des éléments entrant en compte dans sa pratique évaluative.

Nous avons fait passer un entretien à l'enseignante de moyenne et grande section de maternelle, Madame T, le vendredi 27 juin à 11h45. De la même façon, pour inviter l'enseignante à l'échange, nous lui avons tout d'abord demandé le type d'évaluation qu'elle mettait le plus souvent en place. La réponse donnée a été l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative, une réponse à laquelle nous ne nous attendions pas, mais qui reste bien sûr très intéressante de par la réflexion qu'elle induit. L'enseignante, dans sa réponse, insiste sur l'évaluation diagnostique qu'elle semble le plus pratiquer : « E2 : Alors je dirai l'évaluation diagnostique ça c'est sûr [...] ». Elle ajoute l'évaluation sommative, et précise néanmoins sa pratique concernant l'évaluation formative : « [...] après formative ça dépend de la compétence qu'on développe mais // formative c'est important quand il y a une grande progression quand il y a des items qu'on va évaluer après un long travail / [...] », et ajoute : « [...] après formative c'est vraiment auprès des enfants qui sont les plus en difficultés [...] ». Elle précisera par la suite que l'évaluation diagnostique est « indispensable », un terme qu'elle mentionnera deux fois, l'enseignante semble fonder son enseignement sur ce type d'évaluation qui lui permet d'adapter sa progression, nous dit-elle. Ensuite, concernant l'évaluation sommative, elle lui permet de saisir les progrès de l'élève en lien avec la compétence visée, et principalement de constater si oui ou non l'élève a acquis la compétence attendue.

Nous nous intéresserons par la suite aux outils d'évaluation amenés à travers la question suivante : « M : Très bien et je voudrais revenir à ma question qui était celle du comment, utilisez-vous des supports ↗ ». L'enseignante se sert de grilles, elle s'appuiera ici sur l'exemple de la comptine numérique, situation d'évaluation que nous avons pu observer lors de nos venues dans sa classe. Ainsi, l'enseignante s'appuie sur une grille

dans laquelle elle rend compte de la stabilité de la comptine pour chaque élève et cela en s'appuyant sur une évaluation diagnostique : « E2 : Oui alors il y a plusieurs grilles / oui j'ai une grille dans laquelle je note / par exemple je prends la comptine numérique puisque c'est celle que vous avez pu observer je note d'abord à un niveau diagnostique / l'enfant / le stade où il en est et je change de couleur pour marquer l'évolution et pour montrer surtout la stabilité de la comptine / parce que parfois y a des enfants qui se mettent à compter très loin qui un jour sont en réussite mais qui le lendemain vont buter sur tel nombre ou vont l'enlever ou vont passer une dizaine par exemple ». Cette prise de note lui permet de connaître les élèves pour lesquels la comptine numérique est stable ou non, et jusqu'à quel nombre. L'utilisation d'une grille ici semble favoriser une meilleure connaissance de la suite numérique réellement maîtrisée par l'élève, elle précisera que la stabilité de la comptine constitue son critère d'évaluation. Nous retrouvons ici l'idée d'un instrument aidant à l'évaluation, et dans une autre mesure, à l'élaboration du jugement professoral si l'on se réfère à notre partie théorique centrée sur l'étude du référentiel, des critères et indicateurs.

Nous nous sommes ensuite intéressés aux critères d'évaluation, à leur provenance illustrée à travers la question suivante : « M : Très bien ↗ et si on reste sur l'utilisation d'une grille d'où proviennent vos critères ? ». Les critères de l'enseignante seraient issus de sa progression, elle s'appuiera sur plusieurs exemples pour illustrer sa pratique évaluative. Le premier concerne l'acquisition d'un lexique, l'enseignante dispose d'une grille dans laquelle elle évalue l'utilisation, la réutilisation, la reconnaissance des mots entre autres. Les critères donnés ici semblent être notés, et de fait être explicites. Elle s'appuiera également sur la reconnaissance et la production de rimes : « E2 : Et puis en fin de séquence sur la rime je vais leur lire par exemple un petit texte et puis je vais leur demander quelles sont les rimes qu'ils reconnaissent et à l'issue de ça on va peut-être produire un petit texte poétique ↗ ou des petites phrases sur les prénoms ↗ et on va produire des rimes / si un enfant y arrive on peut en conclure qu'il a acquis cette compétence c'est-à-dire produire des rimes / aussi simples soient elles / et puis un enfant qui ne trouve pas des rimes qui va juste se contenter de trouver des mots qui vont avec sans intention particulière bon voilà // ». L'enseignante nous expose ici plusieurs situations qui lui permettent d'évaluer la reconnaissance de rimes, puis leur production à partir de l'élaboration de textes poétiques. Ces exemples de situations sembleraient illustrer le fait que l'enseignante parte du dispositif d'évaluation pour aller vers la

construction d'une grille. La question suivante précise la démarche de l'enseignante : « M : Très bien ↗ je souhaiterais revenir sur votre démarche d'évaluation, partez-vous de la définition de vos critères ↗ de situations ↗ ou / ». L'enseignante a effectivement explicité le fait, qu'en premier lieu, elle pensait à la situation d'évaluation, que celle-ci était déjà réfléchie en amont. Elle s'est appuyée sur l'exemple de la ruse qu'elle a travaillé en littérature avec ses élèves et que nous avons pu observer en début d'année lors de nos observations, elle sait quel est l'album qui lui servira de support lors de l'évaluation sommative : « E2 : [...] je savais dans ma progression que cet album-là je le gardais pour la fin et que c'était celui-là qui me servirait de support ».

Nous avons souhaité aborder la façon dont l'enseignante remplissait le livret scolaire de l'élève, illustrée dans notre question : « M : Très bien ↗ et alors comment remplissez-vous le livret scolaire de l'élève ↗ ». Ainsi, l'enseignante nous dit remplir le livret lorsqu'une compétence est acquise. Notre intérêt pour la question était celui d'explicitier la façon dont elle remplissait le livret scolaire de chaque élève. C'est pourquoi nous lui avons posé la question suivante : « M : D'accord ↗ donc vous partez des productions évaluées pour ensuite pouvoir remplir le livret de l'élève ↗ ». L'enseignante nous a précisé qu'elle prenait appui sur l'évaluation des productions d'élèves, et a nuancé sa réponse en donnant des exemples de compétences ne pouvant faire l'objet de productions écrites. L'échange suivant l'illustre très bien : « E2 : Oui tout à fait ↗ mais après par exemple instaurer des débats c'est pas quelque chose qu'on évalue de manière écrite c'est quelque chose qu'on va évaluer dans plusieurs situations où on aura mis un débat en question et on verra la posture de chaque enfant ↗ » ; « M : Par l'observation ↗ » ; « E2 : Oui par l'observation ». Nous avons souhaité explicitier la procédure utilisée pour évaluer ces compétences et savoir si elle s'appuyait alors sur des outils d'évaluation, pour cela nous lui avons demandé : « M : D'accord ↗ et alors si c'est par l'observation prenez-vous des notes ↗ ». L'enseignante semblerait s'appuyer sur la prise de notes, pour autant ses critères sont-ils notés ? Sont-ils explicites ? La question se pose ici, l'enseignante s'appuie-t-elle sur des critères exhaustifs ? Ou bien prend-t-elle appui sur l'observation du comportement et de l'attitude de l'élève au quotidien pour valider la compétence, par exemple ici, prendre la parole pour argumenter ? Elle précise que l'évaluation de compétences comme celles-ci est faite par l'observation de quelques élèves, puis d'autres élèves et ainsi de suite : « E2 : Oui c'est-à-dire que je n'évalue pas tous les enfants en même temps / sur ce type d'évaluation je vais observer un enfant à

plusieurs reprises je vais voir son implication ↗ je vais voir si elle évolue ↗ à l'issue de plusieurs séances du même type », elle ajoute : « E2 : Et puis il y a des moments dans l'année où on va peut-être plus se focaliser sur deux ou trois élèves puis deux ou trois autres / sur le devenir élève on ne va pas décider aujourd'hui tiens je vais voir si tu sais le faire non c'est vraiment / on devient élève / c'est un parcours c'est long ».

4.7. Interprétation des observations

Nous nous sommes essentiellement appuyés sur l'observation comme méthode de recueil d'informations. L'objectif visé était l'observation et l'analyse des retours évaluatifs de l'enseignant sur les travaux de ses élèves, notre attention portait effectivement sur les formulations de l'enseignant évaluateur ainsi que sur les outils utilisés. Ainsi, à travers l'étude de nos observations et nos enregistrements audio, nous avons pu repérer plusieurs postures de l'enseignant.

Nous avons pu noter que l'enseignante était très présente lorsqu'elle a évalué la compétence *Mémoriser la suite des nombres au moins jusqu'à 30*, elle reprenait là où l'élève rencontrait des difficultés dans sa récitation de la comptine numérique. Enregistrer les expressions de l'enseignante a permis de rendre compte des nombreux encouragements faits aux élèves, et de l'utilisation récurrentes d'axiologiques valorisants employés lors des retours réflexifs effectués avec chacun des élèves. L'enseignante semblerait dès lors occuper une posture de conseiller, si l'on se réfère aux postures définies par A. JORRO. En effet, elle tend à valoriser les réussites, les progrès de l'élève, et accueille l'erreur. Elle engage l'élève dans un projet de remédiation, elle lui communique les points sur lesquels ils vont travailler ensemble par la suite. L'enseignante individualise ses conseils, en effet elle effectue un retour, un bilan avec chaque élève, elle s'adresse à lui personnellement. L'erreur est ici dédramatisée auprès de l'enfant, l'enseignante l'aide dans le repérage et l'analyse de son erreur, et de façon bienveillante. Palier aux difficultés de l'élève fait partie de l'apprentissage. Aussi occupe-t-elle une posture très guidante, elle associe à la fois apprentissage et

évaluation, l'évaluation est vécue comme un moment où l'élève apprend avec l'aide de l'enseignante. En effet, par la reprise de la comptine numérique un peu avant le nombre ayant posé problème à l'élève, celui-ci arrive à passer au-delà du nombre en question. De plus l'enseignante les encourage, elle les met en confiance afin qu'ils se sentent en sécurité et qu'ils aient la volonté, l'envie d'aller plus loin, de persévérer. L'utilisation des nombreux axiologiques "Très bien" et "Bien" le montre. Ces encouragements motivent l'élève dans sa récitation et dans la réalisation du "contrat" qui est celui de compter jusqu'à 29, d'ailleurs un élève parviendra à compter jusqu'à ce nombre. Les interventions de l'enseignante permettent à l'élève de prendre conscience de ses acquis et de ses difficultés, et d'appréhender par là-même la distance réalité – réalité normée si nous nous référons à notre partie théorique.

À travers l'observation de l'évaluation diagnostique relative à l'apprentissage du principe alphabétique, nous avons pu noter que la parole de l'enseignante était questionnante. Elle les poussait dans leur connaissance des lettres de l'alphabet, dans leur identification. Ses expressions apportaient un certain rythme à l'activité, les élèves étaient de fait dans l'action. Elle félicitera un élève ayant terminé son travail, ce qui a amené les élèves à plus d'implication et de concentration puisqu'en effet certains avaient coller des lettres sans même les nommer ou avaient chuchoter le nom de lettres à leurs voisins. Féliciter l'élève était aussi une manière d'encourager les autres élèves du groupe dans leur travail. Les encouragements de l'enseignante sembleraient alors aller de paire avec la fonction d'orientation de l'évaluation diagnostique. En effet, l'activité préparait à un prochain loto de lettres, et si l'on se réfère à notre partie théorique, cette première prise d'information doit être suffisamment solide et fiable pour l'enseignant. L'évaluation diagnostique illustre un objectif d'anticipation, elle présente pour l'enseignant un repère pour organiser la suite des apprentissages. Ici, les formulations de l'enseignante et leur analyse permettent d'établir un lien avec les intentions de départ de l'enseignante, soit sa prise de décision concernant la fonction d'orientation. Aussi pourrions-nous nous interroger sur la suite de la séquence, en effet les données recueillies pourraient être utilisées pour la construction d'un référentiel d'évaluation, l'enseignante s'appuierait alors sur les pré-requis de ses élèves, sur cette première phase d'analyse pour ensuite organiser et adapter sa démarche pédagogique.

Également, en fin de séance, lorsqu'un élève avait fini de compléter sa grille ou semblait avoir donné toutes les lettres possibles, l'enseignante revenait sur le travail accompli.

C'est l'élève lui-même qui disait s'il avait terminé, si effectivement il ne connaissait pas le nom des lettres restantes. Elle estimait ensuite avec l'élève les savoirs à acquérir, soit les lettres sur lesquelles ils allaient être amenés à travailler ensemble. Si l'on se réfère ici à notre partie théorique "Une fonction d'orientation", cette fonction de l'évaluation permet d'analyser et de donner du sens aux difficultés de l'élève, et par là-même d'adapter et d'organiser sa pédagogie.

L'atelier dirigé favorise un étayage de proximité, en effet l'enseignante est très présente, elle accompagne l'élève dans la réalisation de sa tâche. Elle apporte également une aide personnalisée, et verbalise avec l'élève ses réussites et difficultés. Les situations d'évaluation observées sont des situations permettant de réguler l'apprentissage. Nous avons par la suite observé d'autres situations d'évaluation, dans la classe de Mr S, enseignant de moyenne et grande section de maternelle, et directeur de l'école.

Nous avons pu observer une situation où l'élève devait écrire la date en écriture cursive à partir de modèles (jour et mois). L'enseignant a effectué un retour sur l'écriture de la date avec l'ensemble du groupe classe. Il a commencé par questionner les élèves sur ce qu'ils pouvaient observer, repérer. Ce travail d'analyse de groupe, cette réflexion construite collectivement permet non seulement aux élèves d'apprendre des réussites et des erreurs de l'élève qui a écrit la date, à l'élève en question de pouvoir réécrire les lettres moins bien formées et donc de s'améliorer, et à l'enseignant de réguler son enseignement. Les observations et remarques des élèves, pertinentes ou non, peuvent ainsi favoriser par la suite la mise en place de situations de remédiation. Nous avons pu noter que l'enseignant était actif, il interrogeait ceux qui étaient volontaires, qui levaient la main, ainsi que les autres plus discrets. Cette posture semblerait illustrer celle de conseiller si l'on se réfère aux travaux de l'auteur A. JORRO.

Outre ce point, l'enseignant a également construit avec ses élèves des critères afin que l'élève lui-même puisse s'évaluer. Nous parlerons ici d'autoévaluation. D'ailleurs, après que l'élève ait rectifié la forme de ses lettres suite aux constatations de ses camarades, il leur demandera de rappeler ces critères afin d'apprécier de la façon la plus objective possible l'écriture de la date. Si un critère n'avait pas été énoncé, l'enseignant le faisait alors apparaître sous la forme d'une question : "Peut-on à présent lire la date?".

L'enseignant occupe ici une posture de guide, il favorise en effet la démarche réflexive de l'élève. Ce dernier observe, analyse et apprend par là-même à affiner son regard. Nous pouvons citer l'expression de M.T. ZERBATO-POUDOU : "une évaluation interactive créatrice de sens". L'évaluation est ici un moteur pour l'apprentissage, l'élève apprend par les critères élaborés en début d'année, ces derniers constituent des indicateurs permettant à l'élève de s'autoévaluer, d'apprécier très justement sa production. On ajoutera que cette démarche de l'enseignant favorise le développement de l'autonomie de l'élève.

Nous avons également observé un atelier en découverte du monde, le groupe d'élèves devait reconnaître le nombre inscrit sur une étiquette et y faire correspondre un certain nombre de jetons.

L'enseignant était très présent dans l'activité, il accompagnait l'élève et lui apportait son aide lorsque celui-ci ne reconnaissait pas le nombre inscrit sur l'étiquette, pour cela il l'envoyait se référer à la comptine numérique affichée en-dessous du tableau. L'élève récitait alors la comptine numérique en même temps qu'il suivait avec son doigt les différentes cases, les différents nombres. Aussi l'enseignant pour aider une élève n'associant pas le dernier nombre au nombre d'objets contenus dans la collection, il lui demandait de dénombrer les jetons et ensuite de lui dire combien il y avait de jetons au total devant elle. Si l'élève lui donnait un nombre erroné, il lui demandait d'explicitier sa procédure afin de pouvoir identifier son raisonnement et de comprendre son erreur pour ainsi pouvoir y remédier. On évoquera ici la métacognition.

De la même façon que l'enseignante, Mme T, il est dans une logique d'accompagnement, il accueille l'erreur et apporte une aide individualisée afin de répondre au mieux aux besoins de l'élève. L'atelier dirigé favorise une réponse adaptée de l'enseignant à l'élève. Nous avons pu constater que l'enseignant prenait des notes dans une grille dans laquelle il y inscrivait les notations "A", "ECA" et "NA" à côté desquelles il précisait les nombres atteints. L'utilisation de la grille d'évaluation illustre sa réflexion, sa démarche, celle "d'être au fait de ce que peuvent faire les élèves". L'étude de l'interview effectué avec l'enseignant nous permettra par la suite d'enrichir cette première interprétation.

4.8. Interprétation des entretiens

Nous avons demandé à l'enseignant comment il évaluait ses élèves en production d'écrit afin de savoir si les critères faisaient l'objet d'une reformulation, d'une réappropriation. Pour évaluer la production de phrases, par exemple, il a donné plusieurs critères lui permettant d'évaluer l'objectif en question, ces derniers sont l'utilisation de mots ou de phrases, de phrases simples ou de phrases complexes. L'enseignant illustrera par la suite son propos en donnant des exemples de situations à partir desquelles il évalue l'objectif attendu. Le cahier de vie que chaque élève emmène à son domicile, et sur lequel les familles racontent ce qu'a fait leur enfant permet effectivement à l'enseignant d'apprécier la construction des phrases de l'élève lorsque celui-ci raconte ses aventures avec l'ours, et de vérifier que ce qu'il dit est bien en adéquation avec ce que les familles ont décrit. Aussi lorsque nous lui avons demandé comment il évaluait le langage de chaque élève et s'il s'appuyait sur des critères, notre intérêt était de savoir si ces critères apparaissaient explicitement dans une grille. Il nous a donné l'exemple de la sortie au château, à partir de laquelle il a pu évalué la réutilisation du vocabulaire en classe (créneau, pont levis, par exemples). Concernant cette dernière situation, les critères sembleraient être définis à partir de cette mise en situation, ils semblent être en adéquation avec la planification de l'activité pédagogique. Si l'on reprend la définition de A. JORRO inspirée de celle de BONNIOL, dans notre partie théorique, le critère présente une "dimension abstraite de l'objectif que l'on choisit de privilégier", les critères de l'enseignant sembleraient émerger de sa propre perception de l'objectif visé.

L'enseignant a énoncé le fait qu'il communiquait ses critères au groupe classe, et qu'il les adaptait au langage de ses élèves. La démarche de l'enseignant soit la traduction des critères d'évaluation issus des programmes semblerait ici faire intervenir sa subjectivité. La reformulation des critères est liée à la compréhension et l'approche de l'enseignant des critères en question. La vision, la perception que l'enseignant a de ses élèves pourrait, de la même façon, avoir une incidence dans leur traduction, dans leur reformulation. Il serait intéressant de percevoir le degré de traduction du critère donné à l'élève à partir du critère original issu des programmes. À ce sujet, l'enseignant nous a donné un exemple sur lequel nous pourrions nous appuyer : "E1 : Je ne leur dis pas tu vas réaliser une collection en ayant tant d'éléments [...]". Le critère donné correspond à

l'item suivant : Comparer des quantités, résoudre des problèmes portant sur les quantités. Pour plus d'explicitation de notre part, nous nous sommes reportés aux programmes, ainsi l'élève doit être capable en fin de grande section de maternelle de réaliser une collection qui comporte la même quantité d'objets qu'une autre collection (collection visible éloignée), et de réaliser des collections ayant un nombre donné d'éléments jusqu'à dix. Réaliser ces types de collection fait partie des savoirs-faire qu'un élève doit acquérir à la fin de l'école maternelle. Ainsi l'enseignant aurait ici traduit l'expression : "réaliser une collection en ayant tant d'éléments", sous la forme de consigne : "je vois si tu sais compter et jusqu'où tu sais compter". Lorsqu'il nous donne cet exemple lors de la discussion, il semble s'adresser à l'élève lui-même en utilisant la deuxième personne du singulier "tu", ce qui peut constituer alors pour nous un élément relativement fiable sur lequel nous pourrions nous appuyer. Cette traduction de l'enseignant ici semblerait illustrer l'objectif de l'enseignant, et le but pour l'élève lui-même serait celui de compter le plus loin possible. Pour autant, nous pourrions noter une différence au niveau du sens, un certain glissement. Nous pourrions aller plus loin en parlant de simplification, réaliser une collection équipotente par exemple développe la réflexion, la logique de l'élève, elle développe la capacité de raisonnement de l'élève, compter le plus loin possible pourrait davantage se rapprocher de la récitation de la comptine numérique par exemple.

Outre ce point, si nous nous référons à notre partie théorique, et plus précisément à celle concernant les critères d'évaluation, nous avons précisé que l'idée directrice dans la construction d'un référentiel était celle d'explicitation des critères, et que l'évaluation formative supposait la communication de ces derniers, constituant alors des repères pour l'élève. La démarche de l'enseignant semblerait tendre, justement, à rendre l'élève acteur de son apprentissage, elle l'encourage à réguler lui-même sa progression, et semble favoriser en ce sens l'autonomie et l'initiative de l'élève. Aussi la démarche de l'enseignant semblerait-elle concourir au développement de l'esprit critique de l'élève, à l'analyse du lien entre la procédure utilisée et le résultat final, le produit fini, par l'élève lui-même. Notre échange relatif aux retours évaluatifs de l'enseignant semblerait appuyer cette démarche de l'enseignant. Il prend le temps de revenir sur les productions des élèves et sur les procédures utilisées, notamment lorsqu'il dit : "E1 : Soit ils sont avec moi en atelier dirigé et je le fais au fur et à mesure de l'atelier / et je note". Par l'observation des élèves en atelier dirigé, l'enseignant évalue, il peut apprécier la manière de faire de

l'élève. L'évaluation formative se fonde sur le retour évaluatif de l'enseignant, ce dernier permet de confronter l'élève à sa démarche de raisonnement, et de le conduire à user d'une autre méthode soit parce que l'élève a pris conscience que la sienne n'était pas adaptée, soit parce qu'il a pu écouter un camarade et se rendre compte que sa méthode était plus efficace.

Nous avons pu observer lors de nos venues en classe qu'il utilisait une grille d'évaluation, nous lui avons alors demandé lors de l'entretien quels étaient les éléments sur lesquels il s'appuyait pour sa construction. L'enseignant nous a répondu qu'il s'appuyait sur les programmations, et nous a donné un exemple s'inscrivant dans le domaine d'apprentissage *Agir et s'exprimer avec son corps*, et plus précisément se déplacer dans un milieu instable. Il donnera un indicateur lui permettant d'évaluer cette compétence : "est-ce qu'ils sont capables de marcher sur une poutre par exemple / avec ou sans aide // et après c'est retraduit sur ce document-là". Le document évoqué est le livret scolaire. Ce critère donné en exemple nous pose question. L'enseignant aurait-il pendant la séance d'éducation physique et sportive une grille dans laquelle il aurait défini plusieurs critères sous-jacents dont "marcher sur une poutre" pour évaluer la compétence "se déplacer dans un milieu instable"? Ou mettrait-il en oeuvre plusieurs situations à partir desquelles il en ferait la synthèse en toute fin pour remplir le livret? Dans le deuxième cas, nous pourrions nous interroger sur la nature des éléments entrant en compte dans l'évaluation de l'enseignant. Cette façon de procéder semblerait maximiser l'effet de halo. En effet, la synthèse des observations faite en fin de séquence par exemple accentuerait l'influence d'autres facteurs dans l'évaluation, dans la formation du jugement de l'enseignant évaluateur. Nous pourrions d'ailleurs nous appuyer sur notre partie théorique ici, notamment sur l'idée que le recours à des instruments d'évaluation permet, favorise "l'exactitude du jugement professoral". Aussi, à travers cet exemple, l'enseignant ne s'appuierait-il pas non plus sur son expérience? Ses critères, ici, seraient alors peut-être plus implicites qu'explicites, il ne nous semble pas qu'ils soient formalisés, mais davantage intériorisés par l'enseignant lui-même.

Puis, lorsque que nous lui avons demandé comment il remplissait les livrets scolaires des élèves, l'enseignant nous a répondu qu'il s'appuyait sur ses grilles : "E1 : Avec mes grilles à partir du moment où une compétence est maîtrisée une ou deux fois je peux dater et je peux remplir le tableau le livret". Nous souhaitons avoir plus de précisions concernant sa démarche, pour cela nous nous sommes appuyé sur l'item *Prendre la*

parole pour raconter choisi dans le livret scolaire et nous lui avons demandé comment il évaluait ce critère. Celui-ci nous a donné plusieurs indicateurs, plusieurs critères lui permettant de l'évaluer : "E1 : Prendre la parole pour raconter ↗ est-ce qu'un enfant prend la parole spontanément pour raconter ↗ c'est-à-dire est-ce qu'il lève la main est-ce qu'il veut parler sur quelque chose qu'on a vécu ensemble ↗", il ajoutera aussi : "[...] est-ce qu'ils acceptent spontanément de raconter ce qu'ils ont fait hier ↗". Par la suite, nous avons recentré la discussion sur cet item, nous lui avons de nouveau demandé s'il construisait une grille et s'il avait des critères d'évaluation. L'enseignant nous a répondu qu'il n'avait pas de critères pour évaluer l'item en question, il semblerait davantage s'appuyer sur l'observation : "E1 : Non non déjà quand ils acceptent de raconter et qu'ils racontent et qu'ils font des phrases correctes /". Ses critères ne seraient dès lors pas formalisés, il ajoutera par la suite que la connaissance qu'il a de ses élèves fait qu'il sait quels sont ceux qui ont besoin d'être sollicités. L'enseignant semble valider l'item en s'appuyant exclusivement sur l'observation des élèves, il semblerait dès lors conserver les progrès de l'élève en tête et attester dans ce cas de la validation de l'item à la fin de l'année. Dès lors, nous pouvons penser que cette façon de procéder peut favoriser l'intervention de représentations, celles de l'enseignant par exemple concernant l'évaluation de l'item ici. Citons en effet PERRENOUD pour qui évaluer "c'est construire et négocier des représentations", de même GILLY pour lequel : "l'évaluation menée par l'enseignant est déterminé par son système général de représentations, lui-même influencé par les normes sociales générales (les valeurs morales, les modèles généraux concernant l'enfant, les rôles,...), par les normes scolaires institutionnelles (les objectifs, le fonctionnement de l'école...) et par des idéologies diverses (politiques, syndicales, religieuses,...)" en référence à notre partie théorique axée sur les normes et représentations.

Ensuite, lors de notre entretien avec Mme T, nous avons été quelque peu surprise quant aux types d'évaluation mis en oeuvre par l'enseignante. Elle nous a dit pratiquer davantage l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative, qui sont en outre des évaluations institutionnalisées. Pour autant, nous pensons que l'enseignante met en place des situations d'évaluation formative, nous parlerons peut-être alors plus, dans ce cas, d'évaluation formative informelle dans le sens où il s'agit bien d'évaluation formative,

mais qui ne semble pas reconnue en tant que telle par l'enseignante. Pour le dire autrement, l'évaluation formative n'est pas nommée, nous dirons qu'elle n'est donc pour ainsi dire pas formalisée. Toutefois, lors de nos venues dans sa classe en début d'année, nous avons pu observer la mise en oeuvre d'une évaluation formative lors de l'évaluation de la compétence *Mémoriser la suite des nombres au moins jusqu'à 30*. L'enseignante elle-même nous avait dit qu'il s'agissait d'une évaluation formative. Nous avons pu noter, en effet, qu'elle était très présente dans l'action, elle apportait une aide ponctuelle afin d'aider l'élève dans la réalisation du "contrat" qui était celui de compter jusqu'à 29. Elle avait réalisé un retour évaluatif avec chaque élève sur sa restitution de la comptine numérique, nous avons d'ailleurs parler de "régulations interactives" en référence à L. ALLAL, lors de notre analyse. Si nous nous référons à notre partie théorique axée sur la fonction de régulation, l'évaluation formative se définit plus largement par sa fonction d'aide à l'apprentissage pour l'élève qui est informé de ses progrès, ses réussites et ses difficultés, et pour l'enseignant qui est lui aussi informé du déroulement de son enseignement. Et si nous nous appuyons sur les données recueillies lors de nos observations et sur celles issues de l'entretien mené ici, l'enseignante mettrait en oeuvre des évaluations formatives qu'elle reconnaît et nomme si l'on se réfère à celle observée. Néanmoins, la réponse apportée : "E2 : Alors je dirai l'évaluation diagnostique ça c'est sûr / et sommative" nous interroge. Nous considérons effectivement l'évaluation formative comme primordiale tant dans le processus d'apprentissage de l'élève que dans le déroulement de l'enseignement du professionnel. Elle est constructive et pour l'élève et pour l'enseignant. Nous pensons également qu'elle tend à développer l'autonomie et l'initiative de l'élève, son esprit critique et qu'elle participe plus largement de la construction de l'élève, et de l'enfant. Pour cela, nous émettons l'hypothèse selon laquelle l'enseignante pratiquerait tout autant si ce n'est plus l'évaluation formative, mais que celle-ci n'est pas toujours reconnue en tant que telle. Si l'on va plus loin encore, nous pourrions nous interroger sur les répercussions d'une évaluation formative qui n'est pas formalisée. En effet, qu'en est-il par exemple de l'échange élève-enseignant? Ne s'en trouverait-il pas limité? Son apport ne serait-il pas diminué? Ce caractère implicite donné ici à l'évaluation formative semblerait supposer qu'il n'y a pas de réelle mise à distance de la part de l'enseignante, elle resterait le seul maître. De la même façon, concernant l'appropriation des critères d'évaluation, elle semblerait être également limitée ne favorisant pas, par là-même, l'esprit critique de l'élève, la prise de conscience concernant ses progrès, ses réussites et difficultés.

Par la suite, lorsque nous avons demandé à l'enseignante comment elle remplissait le livret scolaire de l'élève, elle nous a répondu qu'à partir du moment où son évaluation correspondait à un item, et que lorsqu'une compétence était acquise même plus tôt dans l'année, elle remplissait le livret scolaire de l'élève. Elle nous emmena ensuite sur le fait qu'elle ne pouvait pas toujours évaluer de manière écrite certaines choses comme la capacité de l'élève à participer à un débat, par exemple. Nous lui avons demandé alors si elle prenait des notes concernant les évaluations pour lesquelles elle ne disposait pas de productions écrites, la réponse apportée n'a pas été développée. Par exemple, pour *Prendre la parole pour argumenter*, l'enseignante nous a répondu que cela se construisait sur l'année. Nous comprenons sa réponse, néanmoins elle nous interroge quant à la démarche mise en oeuvre. En effet, comment l'enseignante s'y prend-t-elle pour rendre compte de la progression de l'élève? Use-t-elle de notes prises au fur et à mesure de l'avancée de l'année? Ou bien réalise-t-elle la synthèse de ses observations en fin d'année pour remplir et valider l'item dans le livret scolaire de l'élève? Nous avons souhaité avoir plus de précisions quant à sa démarche, pour cela nous lui avons demandé sous quelle forme se présentait son support. Ainsi, l'outil utilisé consiste en un tableau avec la liste de ses élèves, et les compétences travaillées pendant la semaine, elle ajoutera à cela : "à l'issue de toute cette évaluation je peux dire / cet enfant-là a répondu à telle et telle compétence de telle et telle manière / voilà ce que j'en déduis". Il semblerait que l'enseignante réalise ici la synthèse de ses observations à la fin de la semaine, ce qui semblerait maximiser l'effet de halo, l'influence d'autres éléments. Cela reste bien sûr une hypothèse. Nous évoquerons ici la notion de multiréférentialité développée dans notre partie théorique axée sur la formation du jugement professoral. Il semblerait en effet qu'intéragissent d'un côté les normes et critères scolaires et de l'autre, les valeurs, ressentis et perceptions de l'enseignant. Aussi avons-nous développé l'idée selon laquelle la construction et l'utilisation d'outils aidait au caractère plus formel du jugement, et favorisait "l'exactitude du jugement scolaire", même si toutefois la perception de la compétence de l'enseignant semblait intervenir dans la définition des critères d'évaluation.

5. RETOUR SUR HYPOTHESES

Ainsi, nous avons développé l'idée selon laquelle le type de décision prédéterminé semblait constituer le point de départ de tout processus d'évaluation. Dès lors, nous avons émis une première hypothèse : **le processus de formation du jugement professoral répond à un type de décision prédéfini par l'enseignant.** Nous pensons, en ce sens, que le processus d'évaluation mené par l'enseignant correspond aux différentes finalités évoquées : orientation, certification et régulation. Nos méthodes de recueil et les moyens utilisés nous ont permis de pouvoir nourrir cette première hypothèse. Procéder à l'enregistrement des appréciations de l'enseignant ayant trait au jugement évaluatif a pu nous permettre de revenir sur les énoncés de l'enseignant, et d'approfondir ainsi notre étude. Nous disposions, en effet, des expressions exactes de l'enseignant, ainsi que des moments d'hésitations, et des intonations qui ont été autant d'indicateurs pour notre analyse et notre interprétation.

Le retour sur les formulations de l'enseignante, Mme T, lorsqu'elle évaluait la connaissance des lettres de l'alphabet du groupe d'élèves, a permis de rendre compte du type de décision prédéfini, soit l'orientation, processus de préparation à une nouvelle action. Le rythme donné par les nombreux encouragements de l'enseignante semble selon nous aller de paire avec la fonction d'orientation, ces derniers traduisent cette volonté de l'enseignante, ce choix de recueillir des données qui soient fiables et sur lesquelles elle puisse s'appuyer pour mettre en oeuvre un prochain "loto de lettres". À travers les écoutes de cette situation d'évaluation, nous avons pu constater que l'enseignante poussait les élèves dans leur connaissance des lettres, cette attitude illustrerait selon nous le fait qu'elle veuille amasser des données fiables et solides pour organiser au mieux la suite de son enseignement.

Aussi avons-nous pu observer plusieurs situations où les deux enseignants ont procédé à des retours évaluatifs avec leurs élèves, des retours individualisés adaptés aux particularités de chacun, à leurs besoins. Ces retours sont formateurs pour l'élève, mais également pour l'enseignant, ce que nous avons pu développer précédemment. Cette même démarche traduirait, selon nous, le type de décision prédéfini par l'enseignant, celui de réguler, d'améliorer le processus d'apprentissage. À travers ces retours évaluatifs, nous avons pu étudier l'importance des axiologiques valorisant l'élève.

L'enseignante, Mme T, projetait ses élèves dans un futur projet de remédiation pour palier à leurs difficultés.

Nous avons également pu observer une situation d'autoévaluation dans la classe de Mr S, lorsqu'une élève a écrit la date au tableau et qu'il y eut par la suite un retour collectif sur son écriture, sur la forme de ses lettres à partir de critères définis avec l'ensemble du groupe-classe. Nous pensons que la mise en place de cette situation, la définition de critères avec les élèves, est en lien étroit avec le type de décision choisi en amont par l'enseignant, à savoir ici la régulation.

Ainsi, notre méthode de recueil d'informations principale, l'observation, nous a permis de nourrir cette première hypothèse. Pourtant, au départ soit avant d'effectuer nos premières observations, nous pensions que nous pourrions percevoir le type de décision prédéfini par l'enseignant à travers l'interview, mais les retours sur les formulations rendus possibles par leur enregistrement nous ont été bien plus efficaces. Selon nous, les nombreuses écoutes et leur étude ont rendu compte de la relation existant entre la mise en oeuvre de la situation d'évaluation et le type de décision pris en amont par l'enseignant. Encore une fois, enregistrer les échanges élève-enseignant lors des évaluations et pouvoir ainsi procéder à leur étude nous a véritablement aidé dans le développement de notre réflexion, tout en lui apportant un caractère plus juste.

Nous avons supposé que le jugement professoral se fondait sur des outils de différentes natures (valeurs et représentations, référentiel, critères et indicateurs). Nous avons dès lors émis une seconde hypothèse : **le recours à des outils semble répondre à un souci de rationalisation du processus d'évaluation**. Lors des situations d'évaluation, nous avons pu observer que les deux enseignants avaient recours à des outils, à des grilles. L'entretien nous a aidé dans l'analyse des outils sur lesquels s'appuyaient les enseignants pour construire leur jugement, pour prendre leur décision. La conduite de ces deux entretiens a permis d'appuyer les premières observations relatives à l'utilisation d'outils. Cette dernière constituait l'une de nos thématiques définies en amont pour l'entretien, nous souhaitons expliciter la manière dont l'enseignant élaborait sa grille. À travers l'exemple de la production d'écrit, nous voulions savoir si les critères issus des programmes faisaient l'objet d'une reformulation, d'une réappropriation. Donner lieu à une véritable discussion était une manière pour

nous de pouvoir saisir si les critères apparaissaient explicitement dans une grille, ce qui allait constituer des premiers éléments de réponse pour notre hypothèse.

Ainsi l'enseignant, lors de notre premier entretien, nous a donné de nombreux exemples de critères d'évaluation. Il traduit ses critères pour pouvoir les adapter au langage de ses élèves, nous avons alors évoqué une certaine subjectivité. Aussi lorsque nous lui avons demandé comment il construisait sa grille d'évaluation, il nous avait donné plusieurs exemples de critères, nous nous étions alors interrogés sur l'explicitation des critères donnés. Apparaissaient-ils dans un grille? Ou étaient-ils implicites? L'enseignant nous avait parfois donné l'impression de s'appuyer sur son expérience, les critères donnés semblaient davantage être intériorisés et paraissaient être inspirés de son vécu, et de sa perception concernant l'évaluation de telle ou telle autre compétence. De cet échange, nous nous sommes rendu compte que l'enseignant n'usait pas toujours de critères explicites et inscrits dans une grille, d'ailleurs il nous avait précisé qu'il n'utilisait pas toujours de grilles, comme pour l'évaluation de l'item *prendre la parole pour raconter*, par exemple. Aussi, lors de notre second entretien, lorsque nous avons demandé à l'enseignante, Mme T, si elle utilisait des supports, elle nous avait expliqué comment elle utilisait sa grille pour l'évaluation de la comptine numérique. Ainsi, elle s'appuie sur une première évaluation diagnostique et note le stade premier de l'élève, elle utilise différentes couleurs pour matérialiser les progrès de l'élève, et repérer ainsi la stabilité de la comptine chez l'élève qui constitue son critère d'évaluation. Selon nous, cette démarche de l'enseignante semblerait tendre vers plus de justesse dans la formation de son jugement, dans la prise de décision. Cependant, lorsque nous avons demandé à l'enseignante si elle prenait des notes concernant les évaluations pour lesquelles elle ne disposait pas de productions écrites, sa réponse nous avait interrogé.

À présent, si nous prenons un peu de distance par rapport à notre seconde hypothèse et nos données recueillies, nous avons pu noter que les enseignants observés s'appuyaient sur des critères qui ne nous paraissaient, toutefois, pas toujours explicites. Pour autant, nous ne pensons pas pouvoir vérifier notre seconde hypothèse. Nous gardons à l'idée que le recours à des critères d'évaluation inscrits et formalisés dans une grille semble réduire les facteurs d'influence, telles que les normes et représentations de l'enseignant. Toutefois, comment démontrer le fait que les outils d'évaluation rationalisent le processus d'évaluation? Il faudrait pouvoir identifier les

facteurs qui ont influencer l'enseignant dans la conduite de telle ou telle évaluation pour ensuite pouvoir avancer l'idée selon laquelle l'appui sur des instruments d'évaluation permettrait d'apporter un caractère plus juste et plus formel à la prise de décision de l'enseignant.

CONCLUSION

L'évaluation soulève de nombreuses interrogations aujourd'hui, d'ailleurs Benoît Hamon, ministre de l'Education nationale, dit du système de notation français qu'il doit être réformé, ce dernier évoque une notation plus bienveillante. Notons ici qu'il est fait exclusivement mention de la note ne reflétant alors, nous l'avons vu, qu'un petit aspect de l'évaluation, du processus d'évaluation.

Par ce travail de recherche, nous pensons être parvenus à affiner notre regard concernant l'évaluation, sa définition, ses fonctions, le processus de réflexion de l'enseignant évaluateur. Aussi sommes-nous quelque peu arrivés à appréhender, à saisir la posture que nécessite le processus d'évaluation dans son ensemble.

Nous avons pu prendre conscience de plusieurs éléments pouvant interférer dans notre pratique évaluative, en tant qu'enseignant. L'enseignant peut être effectivement influencé par ses représentations, ses valeurs et autres dans la formation de son jugement, nous restons sur l'idée que recourir à des critères exhaustifs peut contribuer à une évaluation plus juste, plus formelle, à une prise de décision au plus proche des capacités réelles de l'élève.

Enfin, nous pensons que l'évaluation ne doit pas être détachée du processus d'apprentissage, nous reprendrons ici l'expression d'une "évaluation interactive créatrice de sens" de M-T. ZERBATO-POUDOU pour appuyer ici notre perception de l'évaluation après cette étude. Nous pensons en effet que les situations d'évaluation doivent constituer des moments d'apprentissage. L'élève doit être activement associé à son évaluation, il doit apprendre sur lui-même, ses progrès, ses réussites et difficultés, mais il doit également apprendre par lui-même. Et c'est cela que nous souhaiterions mettre en oeuvre lorsque nous serons enseignante. L'évaluation doit être un moment d'apprentissage pour l'élève, et elle doit être perçue par l'enseignant comme un moyen lui permettant de prendre de la distance par rapport au déroulement de son enseignement, et plus largement par rapport à sa pratique professionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

• OUVRAGES :

- BARBIER, Jean-Marie. *L'évaluation en formation*. Paris : PUF, 1985.
- BONNIOL. J-J, VIAL. M. *Les modèles de l'évaluation*, Bruxelles : De Boeck, 1997.
- BRESSOUX, P, PANSU, P. *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris: Puf, 2003. 190 p.
- DE KETELE, J-M. *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck, 2009. 204 p.
- DE LANDSHEERE, Gilbert. *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Presses universitaires de France, 1992.
- DE VECCHI, Gérard. *Evaluer sans dévaluer*. Paris : Hachette éducation, 2011. 176 p.
- FIGARI, Gérard. *Evaluer : Quel référentiel?*. Persée, 1995.
- HADJI, Charles. *L'évaluation règles du jeu, des intentions aux outils*. 2e éd. Paris : ESF, 1990. 192 p.
- JORRO, Anne. *L'enseignant et l'évaluation : Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck, 2000. Partie 2, Les imaginaires quotidiens de l'évaluation.
- LAFORTUNE, cité par L. LAFORTUNE et L. ALLAL, dans son ouvrage *Jugement professionnel en évaluation, Pratiques enseignantes au Québec et à Genève, Canada* : Presses de l'université du Québec, 2008.
- ROEGIERS, Xavier. *Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck, 2001.

• ARTICLES :

- DE KETELE, J-M. *Ne pas se tromper d'évaluation*. Revue française de linguistique appliquée. 2010/ 1 Vol. XV.
- PERRENOUD, Philippe. *Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative*. De

Boeck, 1991.

- ZERBATO-POUDOU, Marie-Thérèse. « En maternelle, penser l'évaluation comme un dispositif créateur d'évènements ». Les Cahiers Pédagogiques, octobre 2007, Dossier « L'école maternelle aujourd'hui ».

- **SITES WEB :**

– PERRENOUD, P. *Vers une sociologie de l'évaluation*. Bulletin de l'Association des enseignants et chercheurs en éducation, 1989. [consulté le 10 mai 2013]. Disponible à l'adresse:

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1989/1989_01.html

ANNEXES

Verbatim – Appui sur la date du jour évoquée en rituel

Date du film : 29 novembre 2013.

Report à la phase rituelle en début de matinée : le support (prétexte) utilisé est la date (un grand nombre ce jour). Compétence visée : mémoriser la suite des nombres au moins jusqu'à 30 ; associer le nom de nombres connus avec leur écriture chiffrée.

Durée correspondant à la retranscription : 9'18"

Codage de transcription : « M » correspond aux paroles de l'enseignante. « J », « E », « G », « E » ; « A » correspondent aux cinq élèves. Les descriptions apportées sont en italique.

1. M : Tu vois je vais écrire J aujourd'hui jusqu'où tu comptes / tu es prêt ↗ est-ce que tu te souviens de la date d'aujourd'hui ↗

2. J : Vendredi 29 novembre

3. M : 29 novembre est-ce que tu peux compter jusqu'à 29 on y va ↗ tu commences par le 1 aller ↗

4. J : //

5. M : Aller je t'aide 1 ↗ 1

6. J : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 / 11

7. M : 16 17 18 19 ↗

8. J : 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29

9. M : Très bien donc tu as bien compté jusqu'à 29 il faut juste qu'on reprenne à partir de 19 parfois tu coïncides un peu

L'élève est resté sur 26 et reprend seul.

10. J : « vingt-dix »

11. M : « vingt-dix » ↗ 27 28 29

12. J : 30 31 32 33 34 35

13. M : C'est bien J / je le marque tu peux aller faire ton graphisme vas ↗

L'enseignante explique ce que l'élève doit faire soit une guirlande par le tracé de traits, et dit au groupe-classe de faire moins de bruit.

(2'22")

14. M : E ce matin on a écrit la date est-ce que tu te souviens du nombre que j'ai écrit / alors on va mettre le doigt sur le calendrier dessus / tu vois on le met dessus regarde / je le mets dessus le doigt d'accord / je voudrais que tu comptes jusque là et puis on va voir quel nombre c'est / d'accord ↗ Alors tu commences aller vas-y // on commence où / quand on compte dans le calendrier ↗

15. E : / là

16. M : Alors tu commence par le 1 on y va

17. E : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 17 /

18. M : 13 14 15 ssss 16

19. E : 17 /

20. M : 15 16 17 18

21. E : 18 /

22. M : Je continue avec toi

23. M – E : (*ensemble*) 19 20 21 22 23 24 / 25 26 / 27 (*elle reprend et insiste sur 26*) 26
27 28 / 29

24. M : Aujourd'hui nous sommes le 29 novembre d'accord ↗ Alors quand tu as compté tu as compté jusqu'à 15 sans te tromper / tu as encore du mal à te souvenir du 16 hein ↗ 10 11 12 13 14 15 (*insiste de nouveau sur le nombre qui suit*) 16 / 17 18 19 20 d'accord ↗ Donc on va travailler pour que tu arrives à te souvenir du 16 quand tu comptes d'accord ↗ Très bien / merci E

(4'28")

25. M : G aujourd'hui on a écrit la date est-ce que tu te souviens du nombre qu'on a écrit ↗

26. G : Oui

27. M : Comment il s'appelle ce nombre là ↗

28. G : 9

29. M : 9 / tu peux me montrer dans le calendrier où il est ce nombre là

30. G : (*le montrant sur la frise*) 29

31. M : (*insistant sur son articulation*) 29 alors pour être sûrs on va compter jusque là d'accord ↗

32. G : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29

33. M : Très bien est-ce que tu peux aller plus loin ↗ 25 26 27 28 29 /

34. G : 30 31 32 35

35. M : 30 31 32 33 (*elle insiste sur les deux suivants en parlant légèrement plus fort avec l'élève*) 34 35 d'accord c'est bien G merci

(5'33")

36. M : E tu te souviens du nombre de la date ce matin ↗

37. E : Euh / oui

38. M : Comment il s'appelle ce nombre ↗

39. E : Euh / 29

40. M : D'accord tu peux me le montrer dans le calendrier 29

L'élève le lui montre.

41. M : D'accord est-ce que tu peux compter jusque là ↗

42. E : Oui

43. M : Aller on commence par le 1 il est où le 1 ↗

Elle le lui montre.

44. M : Voilà

45. E : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 / 17 (*le répète en articulant bien*) 17 1//

46. M : 10 11 12 13 14 15↗

47. E : dix //

48. M : (*prononce le nombre en parlant plus fort*) 16

49. E : 17 18 19 / 20

50. M : (*en insistant*) 20

51. E : 21 22 23 24 25 26 27 28 29

52. M : C'est bien E tu as compté sans te tromper jusqu'à 15 et là tu as encore du mal à te souvenir du 16 hein dans la suite des nombres d'accord↗ Donc avec E on va travailler aussi sur / sur ce 16 on va essayer de trouver une solution pour que tu ne l'oublies plus quand tu comptes hein↗ Que tu te souviennes qu'il y a 16 après 15 d'accord↗

L'élève hoche la tête en signe d'acquiescement.

53. M : Très bien merci E↗

(7'22")

54. M : A est-ce que tu te souviens de la date que nous avons écrite ce matin↗

55. A : (*hésitant*) / Non

56. M : Est-ce que tu te souviens de ce nombre est-ce que tu sais dire ce nombre là tu le reconnais↗

57. A : / 28

58. M : Alors on va le rechercher dans le calendrier on va mettre le doigt dessus il est où ↗

L'élève le pointe du doigt.

59. M : Il est là alors je vais te demander de compter jusque là en partant du 1 aller ↗

60. A : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 / 16

Un élève vient donner à l'enseignante son travail fini.

61. M : Alors on reprend là

62. M et A : (*ensemble*) 10 11 12 13 14 / (*l'élève seul*) 16

63. M : Alors moi je reprends là 10 11 12 13 14 / (*elle insiste*) 15 essaies de continuer 13 14 15

64. A : 16 17 18 19 20 21 22 23 24 / 26 //

65. M et A : (*ensemble*) 23 24 25 26 27 28 29

66. M : Aujourd'hui nous sommes le (*elle décompose le nombre*) 29 très bien alors quand tu comptes tu comptes bien jusqu'à 14 hein jusqu'à 14 tu te trompes pas c'est après le 14 ça commence à être un peu plus compliqué d'accord ↗ On va s'entraîner ↗

L'élève hoche la tête en signe d'acquiescement.

67. M : Oui on va s'entraîner avec E et E on va s'entraîner à compter plus loin d'accord ↗
Très bien aller vas continuer ton travail

Verbatim – Evaluation diagnostique (1)
Vers la connaissance du principe alphabétique

Date du film : 6 décembre 2013

L'activité fut effectuée avec 6 élèves. Elle correspond à un premier pas vers la connaissance du principe alphabétique, il est question ici de l'identification des lettres de l'alphabet. Elle consistait en l'association entre la forme et le nom de la lettre. Compétence visée : connaître le nom des lettres de l'alphabet. Elle fait référence à la copie de la date, se faisant au tableau, par un élève et à partir d'un modèle inscrit sur des étiquettes : VENDREDI 6 DECEMBRE. A lieu ensuite une explication de l'enseignante permettant de stimuler les interrogations des élèves. Ces derniers épellent le jour et le mois. Puis, l'enseignante écrit la date au tableau, cette fois, en lettres minuscules, et verbalise son tracé.

Durée correspondant à la retranscription : 4'40"

Codage de transcription : « M » correspond aux paroles de l'enseignante. « E1 », « E2 », « E3 », « E4 » correspondent aux quatre élèves dans l'enregistrement. Les descriptions apportées sont en italique.

1. M : Alors les enfants devant vous vous avez une feuille avec les lettres de l'alphabet d'accord / Dans le pot il y a les mêmes lettres / je vais vous demander de piocher une lettre après l'autre / si vous connaissez son nom vous me la montrez et vous me dites comment elle s'appelle si je vous dis oui vous pouvez la coller / d'accord / c'est compris pour tout le monde / c'est parti on peut commencer

Des élèves commencent à les lui montrer et les nommer. L'enseignante, comme elle a pu le préciser dans sa consigne, dit oui si l'élève a bien associé le nom à la lettre.

2. E1 : Regarde / c'est un "w"

3. M : (hochant la tête en signe d'acquiescement) Vas-y

4. M : Continue E continue

Les élèves continuent l'activité.

5. M : Très bien oui /

6. E2 : En fait ça c'est l'alphabet

7. M : Oui

L'enseignante corrige des élèves, effectuant une autre activité (discrimination visuelle),

qui font trop de bruit, qui parlent trop fort.

8. E3 : Z

9. M : Oui / ça ressemble à un ↗

10. E : un R

11. M : oui mais là c'est le (avec l'élève) Z hein / tu vois il est plus grand le trait

L'enseignante reprend de nouveau l'autre partie de la classe.

12. J4 : A

13. M : Non ce n'est pas le A

Verbatim – Evaluation diagnostique (2)
Vers la connaissance du principe alphabétique

Date du film : 13 décembre 2013

L'activité fut effectuée avec 6 élèves (E1 : Ma ; E2 : El ; E3 : Ad ; E4 : Hu ; E5 : Ga ; E6 : Ar. Elle correspond à un premier pas vers la connaissance du principe alphabétique, il est question ici de l'identification des lettres de l'alphabet. Elle consistait en l'association de la forme de la lettre à son nom. La compétence visée est : connaître le nom des lettres de l'alphabet. Elle fait référence à la copie de la date, se faisant au tableau, par un élève et à partir d'un modèle inscrit sur des étiquettes : VENDREDI 13 DECEMBRE. Ces derniers épellent ensuite le jour et le mois. Puis, l'enseignante écrit la date au tableau, en lettres cursives, et verbalise son tracé et les formes des lettres.

Durée correspondant à la retranscription : 18'53"

Codage de transcription : « M » correspond aux paroles de l'enseignante. « E1 », « E2 », « E3 », « E4 », « E5 », « E6 » correspondent aux six élèves. Les descriptions apportées sont en italique. Les ralentissements de débit sont en capitales soulignées.

1. M : On va essayer de savoir le nom des lettres d'accord ↗ Alors écoutez bien / vous allez prendre / vous allez regarder les lettres que vous avez dans votre petite boîte quand vous reconnaissez une lettre / Ar tu n'écoutes pas / quand vous reconnaissez une lettre vous me la montrez et vous me dites comment elle s'appelle / Si je vous dis oui vous pouvez la coller / par dessus (elle s'adresse plus particulièrement à un élève) celle qui est la même / voilà / alors Ma ↗

2. E1 : A

3. M : Oui tu colles

L'enseignante observe les élèves.

4. M : Je vais répéter la consigne pour Ad / Ad tu regardes dans ta boîte et tu cherches les lettres que tu connais / quand tu les connais tu me les montre et tu me dis comment elles s'appellent et si je te dis oui tu peux la coller

5. E2 : A

6. M : Oui

7. E2 : V

8. M : Oui

9. E3 : L

10. M : Oui

L'enseignante les observe. Un élève est en train de coller une lettre.

11. M : Quelle est cette lettre El tu m'as pas dit ↗

12. E3 : G

13. M : Oui

A ce moment-là, le bruit de fond dans la classe ne me permet pas retranscrire exactement les dires des élèves.

14. M : Continue

15. E4 : R

16. M : Oui

17. E2 : F

18. M : Oui

19. E5 : L

20. M : Oui / Pose comment elle s'appelle cette croix Ad ↗ (*d'autres élèves prennent la parole*) non alors tu ne lui dis pas laisse le / j'aimerais qu'il me le dise lui-même

21. E3 : Y

22. M : Non / tu cherche une autre lettre Ad // tu me montre la lettre et tu me dis son nom E1 (*Il lui montre une lettre*) alors non tu la laisse cette lettre-là tu en cherche une autre

23. E4 : R M

24. M : Non non tu la pose là

25. E4 : M

26. M : Non

27. E4 : R

28. M : Non ce n'est pas M non ce n'est pas R

29. E5 : Q

30. M : Oui / Ma ↗

31. E1 : X (*elle dit le nom de cette lettre plusieurs fois*)

32. M : tu la pose là non ce n'est pas X cherche une autre lettre

33. E5 : R

34. M : Non

35. E1 : C'est Y

L'enseignante hoche la tête pour lui indiquer que ce n'est pas bon.

36. E5 : M

37. M : Oui / cherche une autre lettre Ma

38. E3 : P P P

39. M : Qui est-ce qui te l'a dit El / c'est Ar donc tu la pose sur la table ça fait deux fois les enfants

40. E5 : P

41. M : Oui

(3'05")

L'enseignante s'adresse à des élèves étant en autonomie, effectuant une activité commune en organisation individuelle aux tables.

(3'45")

42. M : Vas-y Ma

43. E1 : B

44. M : Oui / tu trouves le R Ma ? (*l'élève la lui montre*) Oui

45. E2 : B

46. M : Oui

Un élève lui montre une lettre mais ne lui dit pas comment elle s'appelle.

47. M : Si tu me dis comment cette lettre elle s'appelle / si tu ne sais pas tu la pose sur la table

48. E3 : (*en chuchotant*) Je ne sais pas

49. M : Alors tu la pose sur la table / cherche les lettres que tu connais

50. E3 : V

51. M : Comment ↗

52. E3 : V

53. M : Oui

54. E5 : X

55. M : Oui

56. E4 : U

57. M : Oui

(4'23")

L'enseignante me demande de demander aux élèves de parler moins fort.

(4'37")

58. E3 : Y

59. M : Oui

60. E5 : R

61. M : Oui / et ça tu m'as dit ce que c'était ↗

62. E2 : H

63. E5 : M

64. M : Oui

65. E2 : P

66. M : Oui / Ma ↗

67. E1 : I

68. M : Oui

69. E6 : T

70. M : Oui

71. E3 : T

72. M : Oui

73. E5 : A

74. M : Oui / Ad comment elle s'appelle cette lettre ↗

75. E2 : I S

76. M : J'en veux une à la fois s'il-te-plaît // Comment elle s'appelle cette lettre Ma ↗

77. E1 : S

78. E3 : *(un élève répond)* V

79. M : Non elle a pas dit V elle a dit autre chose / Alors ↗

80. E3 : S

81. M : Oui // occupe toi de ta lettre Ad comment elle s'appelle cette lettre-là / la tienne ↗

82. E2 : G

83. M : Regarde celle que tu as dans tes mains

84. E2 : S

85. M : Oui / Ar tu travailles

86. E6 : I

87. M : Oui

(6'16")

L'enseignante répondra par des hochements de texte et expressions du visage. (langage non verbal). Nous choisirons de reprendre la transcription à sa prochaine validation.

(6'37")

88. E3 : C'est dans mon prénom le l

89. M : Oui

90. E5 : Bah moi le F est dans mon prénom

91. E1 : Z

92. M : Oui

93. E6 : W

94. M : Oui / Ar où en es tu là / (l'enseignante reprend un élève) euh Ad Ad / Comment elle s'appelle cette lettre-là / voilà alors tu n'as pas le droit de la coller si je n'ai pas dit oui / celle-là non plus tu ne m'as pas dit comment elle s'appelle / continue E1

94. E3 : Pourquoi

95. M : Bah parce que tu ne m'as pas dit comment elle s'appelle comment elle s'appelle celle- là

L'élève hoche la tête, il ne sait pas.

96. M : Alors tu ne peux pas la mettre si tu ne la connais pas / continue

El cherche le nom d'une lettre.

97. M : Cette lettre-là elle s'appelle comment / Aller E1

98. E3 : T

99. M : Oui

100. E4 : T

101. M : Oui

102. E5 : H

103. M : Oui

104. E2 : P

105. M : Non / ce n'est pas P

Elle reprend un élève.

106. M : Aller EI ↗

107. E4 : ça c'est quoi cette lettre ↗

108. M : C'est toi qui doit me le dire

109. E5 : C

110. M : Oui

111. E4 : Tu dois le deviner

112. M : Ah il doit pas le deviner il doit le connaître / comment elle s'appelle cette lettre ↗

113. E3 : P

114. M : Ah non ce n'est pas le P tu pose

115. E4 : ça c'est D ↗

116. E5 : Non

117. M : Ah non non Ar tu ne lui dis pas c'est à lui de savoir / tu la pose si tu ne la connais pas

118. E4 : Moi je connais toutes les lettres

119. E5 : Bah moi aussi

120. M : Alors il faut que tu sois sure

(9'05")

Plusieurs élèves nomment leurs lettres en même temps, je ne peux donc retranscrire de manière précise celles-ci.

(9'23")

121. E2 : F

122. M : Oui

123. E3 : N

124. M : Oui

125. E4 : N

126. M : Oui

127. E5 : B

128. M : Non / ce n'est pas le B

129. E5 : E

130. M : Non pas E

131. E3 : K

132. M : Oui

133. E5 : R

134. M : Oui

135. E4 : Tu regardes sur une autre feuille c'est ça ↗

136. M : Non je regarde tout le monde en même temps c'est difficile tu sais

L'enseignante observe l'avancée de sa grille.

137. M : Très bien Ma ↗ c'est bien ↗

138. E4 : G W

139. M : Ah non ↗ tu la poses là

140. E4 : G

141. M : Oui / le G de GUIR-LAN-DE

142. E3 : H

143. M : Oui / Ar aller ↗

144. E5 : T

145. M : Oui

146. E4 : Moi j'ai déjà mis le T

147. M : Tu en trouves d'autres Ma que tu connais / oui / aller E1

148. E2 : G

149. M : Non pas G

150. E2 : I

151. M : Non ce n'est pas le I

152. E2 : O

153. M : Non ce n'est pas le O

154. E4 : Moi j'ai toutes les lettres

155. E6 : Moi aussi j'ai toutes les lettres

156. E3 : N

157. M : Non

158. E3 : Q

159. M : Montre moi je ne vois pas si tu mets le doigt dessus / oui

L'enseignante observe Ma. L'élève lui chuchote une lettre.

160. M : Est-ce que tu es sûre que c'est cette lettre-là / elle est dans ton prénom cette lettre-là Ma / comment elle s'appelle / Regarde la regarde la

L'élève en question chuchote de nouveau une autre lettre que je ne peux retranscrire.

161. M : Non pose la / (*elle s'adresse à un autre élève*) oui c'est un bâton mais elle a un nom cette lettre elle ne s'appelle pas bâton hein // aller E1 tu cherche une lettre comment elle s'appelle cette lettre-là↗

162. E4 : P

163. M : Oui

164. E4 : X

165. M : Oui

166. E4 : Z

167. M : Oui et tu me donne ta feuille / (*elle s'adresse à un autre élève*) bravo E1

168. E5 : E

169. M : Oui

170. E3 : J

171. M : Non ce n'est pas J / alors on va faire une petite pause stop on va s'arrêter on s'arrête↗ posez vos colles posez vos / voilà posez les lettres posez vos colles / alors Hu a tout terminé il a tout trouvé bravo Hu↗ alors Hu il peut voilà il peut aller ailleurs bien↗ alors maintenant vous allez / vous allez regarder les lettres qui restent devant vous / vous allez les regarder / regardez bien↗ qu'est-ce que c'est que cette lettre que tu colles là↗ tu ne peux pas la coller Ad tu ne me l'a pas dit non↗

172. A3 : C'est pas grave

173. M : Ah si c'est grave↗ sinon je ne je ne

Un élève prend la parole.

174. M : Oui dis lui ↗ sinon on ne peut pas savoir ce que tu connais vraiment / alors Ar tu vas regarder les lettres qu'il y a devant toi

Des élèves en autonomie viennent voir l'enseignante.

175. M : Vous regardez les lettres devant et vous allez me dire si vous en connaissez encore quelques unes ↗ / aller Ga si tu ne les connais pas tu me le dis

176. E5 : Je ne les connais pas

177. M : Alors tu laisse / tu me donne ça c'est très bien Ga ↗ nous on va travailler à connaître les lettres qui te manquent d'accord ↗ merci tu peux t'en aller

Elle s'adresse à présent à un autre élève.

178. M : Ma est-ce qu'il y a encore des lettres que tu connais là ↗ devant toi

179. E1 : M

180. M : Ce n'est pas M

181. E1 : E

182. M : Non ce n'est pas E

183. E1 : P

184. M : Comment ?

185. E1 : P

186. M : P non

187. E1 : Non j'ai dis B

188. M : Oui aller continue↗

Elle s'adresse à un autre élève.

189. M : Regarde devant toi est-ce qu'il y a encore des lettres que tu connais E1 là↗ celle-là tu la connais↗ oui ou non↗

190. E2 : O

191. M : Alors tu la colle

192. E3 : N

193. M : Non le N tu l'as déjà coller Ad / tu la connais cette lettre là comment elle s'appelle↗

194. E3 : N

195. M : Non

196. E3 : Et moi j'ai dis N

197. M : Et moi j'ai dis non ce n'est pas le N / (*elle lui montre une autre lettre devant lui*) est-ce que tu connais cette lettre là↗ est-ce que tu connais cette lettre là comment elle s'appelle↗

198. E3 : U

199. M : Très bien↗ tu la colle mais tu l'a déjà collé le U alors peut-être bien que cette lettre-la elle est à E1

L'enseignante va montrer plusieurs lettres que l'élève a devant lui.

200. M : Est-ce que tu connais cette lettre là Ad↗

201. E3 : Non

202. M : Celle-la↗

203. E3 : Non

204. M : Celle-la↗

205. E3 : Non

206. M : Celle-ci↗

207. E3 : Non

208. M : Celle-ci↗

209. E3 : Non

210. M : Celle-ci↗

211. E3 : Non

212. M : Celle-la↗

213. E3 : Non

214. M : Celle-ci↗

215. E3 : Non

216. M : Tu me donne ton travail Ad

217. E2 : Je connais celle-ci

218. M : Comment elle s'appelle↗

219. E2 : U

220. M : Oui U colle là↗

221. E5 : U

222. M : Oui allez-y / Ma comment elle s'appelle celle-la // comment elle s'appelle↗ / si tu ne sais pas Ma tu pose sur la table d'accord↗ tu la pose pose la la lettre

223. E5 : C

224. M : Oui

L'enseignante s'adresse à Ma.

225. M : ça tu connais regarde tu la connais comment elle s'appelle↗ Ma Ma↗ est-ce que tu as déjà vu cette lettre↗ tu la connais↗ (*l'élève hoche la tête*) oui↗ est-ce que tu est-ce que tu sais comment elle s'appelle↗ oui ou non↗ (*l'élève ne sait pas*) d'accord donc tu la laisse si tu sais pas comment elle s'appelle d'accord / celle-la tu la connais↗ comment elle s'appelle↗ (*elle lui montre une autre lettre*) celle-la↗ / tu me dis oui ou non↗ non on arrête Ma tu veux qu'on arrête le travail d'accord↗

L'enseignante s'adresse à un autre élève.

226. M : Ar regarde les lettres qu'il te reste est-ce que tu les connais celles qu'il te reste↗

227. E6 : Oui

228. M : Est-ce que tu pourrais te dépêcher alors au lieu de jouer ↗ / voilà alors

VERBATIM – PREMIER ENTRETIEN

Monsieur S – le 23.06.2014

M : Tout d'abord quel est le type d'évaluation que vous mettez le plus souvent en place dans votre classe ↗ Une évaluation diagnostique, formative ou sommative ↗

E1 : Formative le plus souvent c'est formative

M : D'accord et pour quelles raisons ↗

E1 : Pour pouvoir adapter au niveau de chaque enfant / adapter le travail à faire / savoir où ils en sont dans leur apprentissage

M : Très bien / et alors comment mettez-vous en place cette évaluation ↗

E1 : Avec uniquement les feuilles de travail et le regard que je porte dessus / je n'ai pas d'évaluation type au niveau formatif / c'est-à-dire que les enfants savent exactement ce qu'ils ont à faire / quels sont les critères d'évaluation et j'évalue par rapport à ces critères d'évaluation

M : Vous leur communiquez les critères d'évaluation ↗

E1 : Oui

M : D'accord et donc ces critères d'évaluation / ils viennent des programmes ↗

E1 : Oui oui ils viennent des programmes c'est-à-dire qu'à partir des programmes au niveau de l'école maternelle y a des indications sur ce que les enfants doivent maîtriser à la fin de la grande section / on les a décliné pour les petits les moyens et les grands

M : Très bien

E1 : On a fait les programmations pour les petits les moyens et les grands

M : Et ces critères vous les communiquez donc à vos élèves ↗

E1 : Oui en les adaptant à leur langage

M : Pourriez-vous précisez

E1 : Je ne leur dis pas tu vas réaliser une collection en ayant tant d'éléments et je vais évaluer par exemple en découverte du monde je vois si tu sais compter et jusqu'où tu sais compter / j'adapte le langage

M : D'accord / vous vous adaptez à l'élève

E1 : Pour qu'il puisse savoir ce qu'il va // (*hésitant*)

M : Ce sur quoi il va être évalué

E1 : Oui / par contre par exemple si on a un travail de lecture reconnaissance de mots je vois où il en est est-ce qu'il se borne à l'initiale est-ce qu'il va plus loin que l'initiale il connaît les critères de lecture est-ce qu'il a appliqué les critères de lecture etc / on en discute avec l'enfant

M : Très bien il y a un retour avec l'enfant un retour évaluatif avec l'enfant ↗

E1 : Un retour individuel / toujours

M : Vous prenez le temps chaque fois avec chaque élève ↗

E1 : Oui sauf / je vais très vite avec les enfants qui n'ont pas de difficultés mais je passe un moment toujours avec tous les enfants

M: Et alors comment vous y prenez-vous ↗

E1 : C'est à la fin de la séquence où ils ont à travailler soit ils sont en autonomie et je vais voir avec eux individuellement

M : D'accord ↗

E1 : Soit ils sont avec moi en atelier dirigé et je le fais au fur et à mesure de l'atelier / et je note

M : Oui ↗

E1 : Et si c'est en autonomie ça peut être décalé dans le temps ce n'est pas obligatoirement à la fin ça peut être une heure après quand // j'ai un temps qui est marqué à l'emploi du temps où j'évalue

M : Si on prend à présent la production d'écrit comment évaluez-vous vos élèves ↗

E1 : Comment j'évalue mes élèves ↗ Est-ce qu'ils ont produit une phrase ↗ Est-ce qu'ils utilisent le jeu ↗ À moins de les mettre en situation / est-ce qu'ils se servent de ce qu'ils connaissent déjà ou est-ce qu'ils inventent des choses ↗ / par exemple je leur demande de faire un dessin libre et après je leur demande de raconter une histoire est-ce que dans la façon de raconter l'histoire est-ce qu'il utilisent une phrase ou seulement des mots ↗ est-ce qu'ils utilisent le jeu ↗ / la syntaxe ↗ / s'il y a des phrases simples ou phrases complexes ↗

M : D'accord ↗

E1 : Ou dans d'autres situations on est en classe et on a un cahier // un cahier de vie de la classe chacun l'emmène à tour de rôle et doit présenter aux autres ce qu'ils ont fait ça fait du langage d'évocation et je vois au niveau du langage d'évocation comment sont construites les phrases

M : Et comment arrivez-vous à évaluer le langage de chaque élève ↗ Vous appuyez-vous sur des critères ↗

E1 : Tout dépend du domaine dans lequel on travaille si on est sur du vocabulaire est-ce que le vocabulaire qu'on a utilisé sur le lexique est-ce que le vocabulaire qu'on a utilisé est-ce qu'il est réutilisé ↗ ensuite en situation juste après un peu plus tard dans d'autres situations / par exemple là on a visité un château on a parlé on a décrit le château etc / là de retour on va représenter le château est-ce que le vocabulaire qu'on a utilisé par exemple le créneau le pont levis va être remis en situation ↗

M : D'accord cela fait partie de vos critères / de ce que vous voulez voir ↗

E1 : Oui

M : Et alors en classe j'avais pu observer que vous utilisiez une grille d'évaluation / comment la construisez-vous ↗

E1 : En fonction du livret d'évaluation on décline ce qu'on fait au niveau de / y a une programmation qui est faite tout au long de l'année et en fonction de cette programmation on détermine ce qu'on va travailler dans cette semaine-là dans tel domaine d'activité / par exemple on peut être en agir et s'exprimer avec son corps se déplacer dans un milieu instable équilibre et on vérifie sur l'équilibre est-ce qu'ils sont capables de marcher sur une poutre par exemple / avec ou sans aide // et après c'est retraduit sur ce document-là

M : C'est un document qui s'appuie sur ↗

E1 : C'est un document qui est fait à partir des instructions officielles / de 2008 / c'est décliné / ce sont les repères que les enfants doivent atteindre en fin de grande section / on les a déclinés pour les petits les moyens et les grands on a essayé d'établir une progression et une programmation / c'est le document qui suit les élèves

M : Et alors que faites-vous des productions une fois évaluées ↗

L'enseignant est interloqué et ne semble pas comprendre le sens de ma question, j'ai ainsi préciser ma question.

M : Que faites-vous des productions de vos élèves un fois qu'elles sont évaluées ↗
Qu'en faites-vous ensuite ↗

E1 : Soit elles sont collées dans le cahier des travaux des élèves c'est tout // soit certaines années on a fait un document évaluation / bon je vois pas trop l'intérêt / bon /

M : Et alors comment remplissez-vous le livret scolaire de l'élève ↗

E1 : Avec mes grilles à partir du moment où une compétence est maîtrisée une ou deux fois je peux dater et je peux remplir le tableau le livret

M : Pourriez-vous préciser s'il vous plaît ↗

E1 : Si par exemple dans le livret on a mis / si on prend la compétence chez les petits répondre aux sollicitations de l'adulte est-ce qu'un enfant répond aux sollicitations de l'adulte ↗ oui non et si à la fin de l'année il ne répond pas aux sollicitations de l'adulte on mettra à la fin de l'année ne répond pas / et après je ne vais pas spécialement le réévaluer

M : Donc le livret scolaire vous le remplissez à partir de vos grilles ↗

E1 : Oui voilà

M : Et donc à partir des évaluations formatives que vous effectuez en classe ↗

E1 : Oui / et on fait quelques fois des évaluations sommatives par exemple en phonologie on fait des évaluations sommatives afin de savoir si on doit ou non aider les élèves

M : Pour pouvoir engager une possible remédiation ensuite ↗

E1 : Oui voilà / et on fait aussi quelques évaluations sommative là j'ai fais quelques évaluations sommatives pour // jusqu'où vont-ils dans la comptine numérique est-ce qu'ils sont capables de surcompter etc

M : Et ensuite vous mettez en place / ↗

E1 : Oui ensuite je remets en place quelques activités pour ceux qui en ont besoin / ou je différencie lors d'une activité par exemple si je vois qu'un élève compte jusqu'à 15 je vais essayer de l'emmener plus loin et s'il y en a qui comptent jusqu'à 30 ou 40 on va plus loin / à un moment on s'arrête il faut quand même qu'on laisse du travail au CP (*en souriant*)

M : En effet // je vais revenir sur le livret d'évaluation ↗ par exemple si je prends le critère / prendre la parole pour raconter est-ce que vous pourriez me dire comment vous évaluez ce critère ?

E1 : Prendre la parole pour raconter ↗ est-ce qu'un enfant prend la parole spontanément pour raconter ↗ c'est-à-dire est-ce qu'il lève la main est-ce qu'il veut parler sur quelque chose qu'on a vécu ensemble ↗

M : D'accord ↗

E1 : Ou pour raconter une histoire y a deux systèmes soit raconter quelque chose qu'on a vécu ensemble soit après on est en langage d'évocation est-ce qu'ils acceptent spontanément de raconter ce qu'ils ont fait hier ↗

M : Oui ↗

E1 : Donc pour les aider je me sers d'un cahier de vie de la classe qu'ils emmènent et ils racontent ce qu'ils ont fait pendant le week-end

M : Oui en effet j'avais pu l'observer ils collent des photos des dessins

E1 : Et ils emmènent un ours en week-end et ce sont les aventures de l'ours et c'est à eux de raconter / et entre temps j'ai demandé aux familles / les familles doivent y écrire ce qui a été fait et ce que raconte l'enfant doit être en adéquation avec ce que les familles racontent

M : Oui c'est un moyen de vérifier ce que /

E1 : Voilà

M : Très bien et alors si on reste sur ce même critère construisez-vous une grille ↗ Et alors auriez-vous des critères qui sont sous-jacents ↗

E1 : Non non déjà quand ils acceptent de raconter et qu'ils racontent et qu'ils font des phrases correctes /

M : Oui d'accord c'est déjà /

E1 : Oui voilà / non je n'ai pas de grille précisément après on arrive en suivant les élèves on arrive à connaître à savoir lesquels ont besoin d'être sollicités

M : D'accord ↗

E1 : Et ça permet de voir s'il y a des défauts de prononciation des choses comme ça

M : En effet et alors pourriez-vous me donner un autre critère par exemple pour lequel vous utilisez une grille ↗

E1 : / Réaliser une image morcelée les puzzles des choses comme ça où on a des grilles parce qu'il peut y avoir 4 morceaux 6 morceaux 8 morceaux avec ou sans le modèle / et uniquement avec la forme des pièces

M : Oui ↗

E1 : Là on utilise des grilles et on essaie de les amener à réaliser un puzzle avec le modèle qui est à côté

M : Très bien et alors par exemple dans cette grille comment formulez-vous vos critères ↗

E1 : J'essaie / généralement ce sont des grilles d'autoévaluation avec les élèves / ils ont leur puzzle ils ont l'image de leur puzzle avec ou sans le modèle / et c'est eux qui s'évaluent quand ils ont réussi / nous on vérifie quand même / mais ils s'autoévaluent pour certaines choses

M : Oui

E1 : C'est bon ↗

Oui : Oui je vous remercie

VERBATIM – SECOND ENTRETIEN

Madame T – le 27.06.2014

M : Tout d'abord quel est le type d'évaluation que vous mettez le plus souvent en place dans votre classe ↗

E2 : Alors je dirai l'évaluation diagnostique ça c'est sûr / et sommative après formative ça dépend de la compétence qu'on développe mais // formative c'est important quand il y a une grande progression quand il y a des items qu'on va évaluer après un long travail / mais c'est souvent diagnostique et sommative après formative c'est vraiment auprès des enfants qui sont les plus en difficultés / les autres on remarque assez vite s'ils se trompent ou pas

M : Oui et alors pourquoi mettre en œuvre ces deux types d'évaluation ↗

E2 : Pourquoi ces deux-là ↗ parce qu'il faut c'est indispensable diagnostique c'est indispensable /

M : Oui diagnostique j'avais pu observer le loto des lettres de l'alphabet ↗

E2 : Oui voilà après c'est un point de départ et à partir de ça on voit quelle quantité de lettres est connue par les enfants on voit celles qui ne sont pas connues s'il y a une fréquence une régularité / par exemple souvent les dernières lettres de l'alphabet ne sont pas connues le k le h ces lettres-là voilà donc / ça permet de différencier et de travailler vraiment avec les enfants qui n'ont pas de connaissances ou pas assez étendues

M : Oui et pour l'évaluation sommative ↗

E2 : Sommative ↗ car c'est ce qui permet à la fin de voir quelle a été la progression s'il y a eut une progression normalement il doit y en avoir une // voilà quelle est la progression

des enfants et surtout voir s'ils ont acquis la compétence c'est quand même l'objectif

M : Et alors comment mettez-vous en place l'évaluation diagnostique ↗ et sommative ↗

E2 : Et bien en fonction de la progression que je vais mettre en place / ça peut être à rebours c'est-à-dire qu'on pense avoir une progression et puis du coup on met une évaluation une situation de départ / d'évaluation diagnostique qui permet de voir si la progression est adaptée si elle ne l'est pas on adaptera la progression / puisque forcément on ne peut pas se lancer sans adapter

M : Oui et si on prend par exemple ici la résolution de problème ↗

E2 : Alors en résolution de problème ↗ souvent la résolution de problème en fait elle est à l'issue d'une / chez moi elle est souvent à l'issue d'une progression puisque je vais demander aux enfants de se servir de tout ce qu'on a travaillé en amont pour le transférer dans une résolution de problème

M : Oui ↗

E2 : Donc souvent la résolution de problème elle vient pour moi pas en évaluation sommative mais elle vient après / elle est souvent liée à des choses que j'ai travaillé en amont // ou alors je vais travailler la résolution de problème en maths ou en découverte du monde en général voilà / ou la résolution de problème en arts visuels ça peut être l'objet de la progression et le résultat est l'évaluation de ça / si je donne une situation problème par exemple en arts visuels je vais vous demander de remplir la surface vous avez plusieurs couleurs à votre disposition mais vous n'avez le droit d'en utiliser que deux ↗

M : Oui ↗

E2 : Voilà / le résultat sera alors visible immédiatement // mais là on est dans autre chose on est dans l'évaluation de la séance c'est si les enfants ont répondu à autre chose et puis

l'évaluation des items de fin d'année ce sont deux choses différentes

M : Très bien et je voudrais revenir à ma question qui était celle du comment, utilisez-vous des supports ↗

E2 : Oui alors il y a plusieurs grilles / oui j'ai une grille dans laquelle je note / par exemple je prends la comptine numérique puisque c'est celle que vous avez pu observer je note d'abord à un niveau diagnostique / l'enfant / le stade où il en est et je change de couleur pour marquer l'évolution et pour montrer surtout la stabilité de la comptine / parce que parfois y a des enfants qui se mettent à compter très loin qui un jour sont en réussite mais qui le lendemain vont buter sur tel nombre ou vont l'enlever ou vont passer une dizaine par exemple

M : Oui ↗

E2 : Donc je marque la stabilité et ça me permet de voir les enfants qui comptent effectivement très loin mais qui butent encore et chez qui la comptine ne va pas si loin que ça / de manière stable ça c'est mon critère

M : Très bien ↗ et si on reste sur l'utilisation d'une grille d'où proviennent vos critères ?

E2 : Alors les critères ils dépendent de la progression que je me fixe c'est-à-dire que j'ai un item / une compétence à faire acquérir / la compétence elle a un titre // par exemple utiliser un vocabulaire précis

M : D'accord ↗

E2 : Oui voilà on va le lier à une situation à un développement par exemple à un projet dans ce projet je veux que mes élèves acquièrent tel lexique

M : Oui ↗

E2 : C'est un lexique qu'on peut attendre d'un enfant de grande section là-dessus je me réfère aux tablettes de Boisseau par exemple je me fixe à ça parce que ce sont des règles qu'il a établi et qui sont intéressantes qui me semblent correspondre au travail que

je fais / puis j'évalue l'utilisation la réutilisation la reconnaissance des mots voilà c'est ça donc j'ai une grille

M : D'accord ↗

E2 : Donc c'est un outil qui me sert par exemple en langage / en lecture / en principe alphabétique ça va être la même chose c'est-à-dire que j'ai une progression et que mes critères sont ceux de la progression / est-ce qu'un enfant sait scander les syllabes ↗ est-ce qu'il progresse ↗ pour avoir en fin de parcours (l'enseignante recherche l'item en question) / tiens si on prend par exemple reconnaître et produire des rimes ↗

M : Oui très bien ↗

E2 : J'ai une progression sur la rime donc en phonologie

M : D'accord ↗

E2 : Et puis en fin de séquence sur la rime je vais leur lire par exemple un petit texte et puis je vais leur demander quelles sont les rimes qu'ils reconnaissent et à l'issue de ça on va peut-être produire un petit texte poétique ↗ ou des petites phrases sur les prénoms ↗ et on va produire des rimes / si un enfant y arrive on peut en conclure qu'il a acquis cette compétence c'est-à-dire produire des rimes / aussi simples soient elles / et puis un enfant qui ne trouve pas des rimes qui va juste se contenter de trouver des mots qui vont avec sans intention particulière bon voilà //

M : Très bien ↗ je vais revenir sur les critères, vous m'avez dit qu'ils provenaient des progressions ↗

E2 : Oui ↗ ou alors on les établit dans l'école / quels sont les critères que l'on retient pour l'évaluation ↗ après y a des objectifs qui correspondent aux compétences à atteindre donc après le support quel qu'il soit doit répondre à cette compétence

M : D'accord ↗ et alors par la suite que faites-vous des productions d'élèves une fois évaluées ?

E2 : Alors il n'y pas forcément une production écrite comme quand j'évalue la comptine numérique voilà / si j'évalue / que les enfants savent lire ou compléter une suite de nombres là oui j'aurai sûrement un support écrit / mais ça peut être des compétences qu'on évalue à l'oral ↗

M : D'accord ↗

E2 : Après il peut y avoir des supports par exemple pour tout ce qui est de l'écrit du geste graphique etc là y a des traces je le fais figurer en haut // alors pendant une période je les collectais et je mettais à part les évaluations maintenant comme il y a principalement des évaluations dans les cahiers des élèves voilà ça figure en haut évaluation et la compétence qui correspond

M : Très bien ↗ et alors comment remplissez-vous le livret scolaire de l'élève ↗

E2 : Et bien à partir du moment où mon évaluation correspond à un item je peux remplir le livret dès que la compétence est évaluée d'ailleurs c'est conseillé en élémentaire et en maternelle c'est pareil on peut évaluer des compétences très vite par exemple si un enfant sait scander des syllabes à la fin du mois de septembre on ne va pas passer notre année à l'évaluer on le valide tout de suite

M : Oui ↗ vous évaluez une compétence dès que /

E2 : On peut évaluer une compétence dès qu'on estime qu'elle est acquise / on peut la faire figurer dans le livret dès qu'elle est acquise

M : D'accord ↗ donc vous partez des productions évaluées pour ensuite pouvoir remplir le livret de l'élève ↗

E2 : Oui tout à fait ↗ mais après par exemple instaurer des débats c'est pas quelque chose qu'on évalue de manière écrite c'est quelque chose qu'on va évaluer dans plusieurs situations où on aura mis un débat en question et on verra la posture de chaque enfant ↗

M : Par l'observation ↗

E2 : Oui par l'observation

M : D'accord ↗ et alors si c'est par l'observation prenez-vous des notes ↗

E2 : Oui c'est-à-dire que je n'évalue pas tous les enfants en même temps / sur ce type d'évaluation je vais observer un enfant à plusieurs reprises je vais voir son implication ↗ je vais voir si elle évolue ↗ à l'issue de plusieurs séances du même type

M : D'accord ↗

E2 : Bon prendre la parole pour argumenter il faut attendre toute l'année pour ce genre de chose parce qu'il y a des enfants qui / ne prennent jamais la parole /

M : Oui ↗ et alors sous quelle forme se présente votre support ↗

E2 : C'est une grille c'est-à-dire que j'ai ma liste d'élèves en face j'ai un tableau j'en ai plusieurs / j'ai ma semaine de classe avec les compétences travaillées et puis à l'issue de toute cette évaluation je peux dire / cet enfant-là a répondu à telle et telle compétence de telle et telle manière / voilà ce que j'en déduis

M : D'accord ↗

E2 : Et même chose du point de vue du devenir élève

M : Oui ↗

E2 : Le devenir élève ce n'est pas quelque chose qu'on évalue une fois par exemple être capable d'initiatives c'est très général / là-dessus c'est une progression de l'année et puis de toutes les situations qu'on a mises en place pour permettre aux enfants de prendre des initiatives ↗

M : En effet ↗

E2 : Et puis il y a des moments dans l'année où on va peut-être plus se focaliser sur deux ou trois élèves puis deux ou trois autres / sur le devenir élève on ne va pas décider aujourd'hui tiens je vais voir si tu sais le faire non c'est vraiment / on devient élève / c'est un parcours c'est long

M : Très bien ↗ je souhaiterais revenir sur votre démarche d'évaluation, partez-vous de la définition de vos critères ↗ de situations ↗ ou /

E2 : En général quand j'ai une progression ma situation d'évaluation elle est déjà pensée / c'est-à-dire que je me dis si je veux travailler ça de telle et telle manière / la situation d'évaluation que je vais proposer à la fin c'est celle qui découle de tout ça

M : Oui ↗

E2 : sur la ruse par exemple quand on a travaillé en littérature sur la ruse il fallait être capable de le reconnaître dans une histoire d'accord ↗ et puis de dire quel était le personnage qui / on va dire la victime et puis le // donc ça c'était ce que je voulais faire émerger à la fin chez les grandes sections

M : Oui ↗

E2 : Donc je m'étais dis / voilà je veux travailler tel et tel album tel et tel livre tel et tel conte voilà le conte à la fin qui me permettra d'évaluer cette situation qui n'est pas forcément plus difficile que tout ce qu'on a travaillé avant mais qui est quelque chose qui permet de dire à l'enfant voilà là il y a une ruse entre tel et tel personnage pour échapper à ↗ ou pour ne pas se faire manger ↗ ou pour manger ↗ donc ma situation finale c'était / je savais dans ma progression que cet album-là je le gardais pour la fin et que c'était celui-là qui me servirait de support

M : D'accord ↗

E2 : Et par exemple si on revient à la connaissance des lettres de l'alphabet ↗ la

situation finale est exactement la même que la situation diagnostique qui me permet de voir s'ils ont progressé dans la quantité / c'est mesurable // en EPS j'aurai une situation initiale que je reprendrai en situation d'évaluation pour voir si tout ce que je voulais établir en / en jeux collectifs par exemple sur les rôles à tenir sur la reconnaissance d'une équipe je reprends ma situation initiale et je la propose à la fin pour voir si ça a évolué pour voir si les enfants tiennent bien leur rôle respectent une équipe etc

M : Afin d'apprécier l'évolution de l'élève ↗

E2 : Oui voilà mais entre ma situation initiale et ma situation finale j'aurai proposer plein d'autres situations qui feront travailler telle et telle compétence qui sont en jeu dans la situation initiale / c'est bon ↗

M : Oui / je vous remercie