



HAL
open science

L'évaluation à l'école maternelle, une pratique différenciée ?

Manon Durand

► **To cite this version:**

Manon Durand. L'évaluation à l'école maternelle, une pratique différenciée?. Education. 2024. dumas-04659077

HAL Id: dumas-04659077

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04659077v1>

Submitted on 22 Jul 2024

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.

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

Mémoire

L'évaluation à l'école maternelle, une pratique différenciée ?

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Manon DURAND

le 25 juin 2024

en présence de la commission de soutenance composée de :

Ludivine BALLAND, directrice de mémoire

Sébastien MOUTON, membre de la commission

Remerciements

Je souhaite tout d'abord remercier Mme Ludivine Balland, ma directrice de mémoire. Merci pour vos précieux conseils, vos encouragements et votre bienveillance.

Je tiens aussi à exprimer toute ma gratitude et ma reconnaissance à l'enseignante qui m'a accueillie dans sa classe de maternelle. Elle a toujours su se rendre disponible pendant les stages et même après pour les observations et l'entretien. Elle a été d'un grand soutien tout au long de cette année. Ce mémoire n'aurait pas été le même sans sa participation.

Enfin, mes remerciements vont à mes proches, et en particulier à ma sœur qui a été d'un réel soutien pendant cette année.

Sommaire

Introduction	5
Partie 1 : Cadre théorique	7
I - Définition du sujet	7
1) Qu'est-ce que l'évaluation ? Définition générale.....	7
2) Les différents types d'évaluations à l'école aujourd'hui.....	8
3) Des outils pour évaluer.....	9
II - L'évaluation à l'école maternelle	11
1) L'école maternelle, une école dans une école.....	11
2) Les particularités de l'évaluation à l'école maternelle.....	12
3) L'évaluation, porteuse d'une norme ?.....	14
III - L'évaluation, une pratique toujours objective et anodine ?	16
1) L'évaluation, une pratique non neutre.....	16
2) Les conséquences de l'évaluation.....	19
3) La valeur accordée au verdict scolaire et la question de la difficulté..	21
Partie 2 : Méthodologie	23
1) Choix de la méthodologie	24
1.1 - L'observation en classe.....	24
1.2 - L'entretien.....	25
2) Mise en place des outils d'investigation	27
2.1 - L'observation en classe.....	27
2.2 - L'entretien semi-directif.....	28
Partie 3 : Analyse des résultats	30
I - La pratique enseignante pendant l'évaluation : une pratique identique pour tous les élèves ?	33

II - L'évaluation : une pratique différenciée ?	37
1) La session de novembre.....	37
1.1 - Les variations de consignes.....	37
1.2 - Les variations entre ce qui est dit et écrit sur la feuille d'évaluation.....	38
1.3 - Les variations dans ce qui est dit aux élèves.....	41
1.4 - Les variations d'exigence.....	44
2) La session de février.....	47
2.1 - La variation des consignes.....	48
2.2 - La variation des contenus évalués.....	48
2.3 - Les variations sur le marquage de l'erreur.....	49
2.4 - Les variations dans les possibilités laissées aux élèves de se corriger ou de poursuivre.....	52
2.5 - Les variations sur la façon d'évaluer les élèves.....	54
 III - Comment comprend-on ces variations ?	 56
1) Le rôle des représentations de l'enseignante sur ses élèves : entre capacités réelles et supposées.....	56
1.1 - Les représentations individuelles qui mènent à « l'élève idéal ».....	56
1.2 - L'influence de ces représentations sur l'évaluation des élèves.....	61
2) Le respect du rythme de chacun et la place des progrès.....	67
 Conclusion	 70
 Bibliographie	 73
 Annexes	 74
 4ème de couverture	 100

Introduction

« L'évaluation, elle se fait quasiment tout le temps, en fait. On est sans arrêt en train d'évaluer ce que sait faire l'enfant à ce moment-là, si ça, c'est acquis ou pas, si c'est encore un peu incertain. [...] Mais je ne pense pas qu'ils ont le sentiment d'être évalués quand tous les jours on travaille ensemble, en fait, parce que je ne leur dis pas. »

Cette phrase a été prononcée par une enseignante de maternelle quand elle tentait de décrire son travail d'évaluation. Ce qui ressort ici est l'idée d'une évaluation au cœur de la pratique enseignante, comme un acte omniprésent et quotidien.

Pour rédiger ce mémoire, je me suis intéressée à l'évaluation et plus particulièrement à l'évaluation à l'école maternelle. J'ai observé la pratique évaluative d'une enseignante de maternelle. Certaines différences ont été remarquées dans son travail selon l'élève évalué.

Ainsi, à travers ce mémoire, nous essaierons de répondre aux problématiques suivantes : en quoi l'évaluation est-elle une pratique différenciée ? Quels écarts y a-t-il entre les attendus de l'évaluation et la réalité de ce qui est évalué, entre l'évaluation prescrite et l'évaluation réelle ? Dans quelle mesure les représentations sur l'élève (ce qu'il est, ce qu'il peut faire ou ne peut pas faire, ses capacités réelles et supposées) influent sur l'évaluation ? En quoi l'évaluation est-elle une pratique contextuelle ?

Plusieurs hypothèses apparaissent pour répondre à ces problématiques. Premièrement, l'évaluation varie en fonction du profil des élèves, de leur âge, de leur niveau scolaire, de leur développement et de leur origine sociale. Ensuite, si l'évaluation varie, cela est dû aux représentations qu'a l'enseignante de ses élèves. Enfin, dans l'évaluation il y a une part d'implicite qui peut favoriser les variations (représentations, moments hors évaluations, propre pratique enseignante).

Notre réflexion sera organisée de la manière suivante : tout d'abord, nous allons revenir sur l'évaluation à l'école maternelle, sur ses spécificités et sur la notion de jugement de l'évaluateur. Dans un deuxième temps, nous détaillerons la méthodologie

retenue pour notre enquête. Nous présenterons le contexte dans lequel nous l'avons menée. Enfin, nous procéderons à l'analyse des données récoltées.

Partie 1 : Cadre théorique

I - Définition du sujet

1 - Qu'est-ce que l'évaluation ? Définition générale

L'évaluation fait aujourd'hui partie intégrante du système scolaire français et ce peu importe les classes. On la retrouve aussi bien à l'école primaire, qu'au collège, qu'au lycée ou que dans les études supérieures. Par « évaluation », on entend un processus d'estimation ou de jugement sur une performance, par rapport à des normes ou des objectifs définis au préalable par l'enseignant. Elle permet également de faire le point sur les acquis et les savoir-faire des élèves ou le chemin qu'il leur reste à parcourir. A. De Peretti reprend bien cette idée en disant qu'« il s'agit aussi de vouloir renseigner les élèves, ainsi que leur famille, sur leur progression dans un cursus déterminé et, plus spécifiquement, sur l'état de connaissances et de pratiques atteint par chaque individu ou par certains groupes »¹. C'est généralement avec des outils comme la grille de notation, les notes ou les moyennes que les productions des élèves sont évaluées. Souvent associée au terme de note ou aux points verts ou aux visages exprimant une émotion positive, l'évaluation ne se limite pas qu'à cette finalité. Si l'on gardait uniquement cette vision de l'évaluation, nous adopterions alors une vision réductrice du processus. En effet, l'évaluation comprend également les observations, les commentaires et les remarques qui sont faites par l'enseignant par rapport à une production. C'est ce qu'indique P. Merle dans sa définition de l'évaluation : « l'évaluation renvoie, outre à la notation précédemment indiquée, à toutes les formes d'appréciation d'un travail scolaire, qu'il s'agisse d'annotations sur une copie, de remarques orales sur un exposé ou de conseils divers »². L'évaluation est une étape importante pour un élève car elle peut avoir un rôle déterminant comme par exemple valider ou non un passage dans une classe supérieure.

¹ André de Peretti, Jean Boniface, Jean-André Legrand, *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*, 1998, p. 474 in Danielle Alexandre, *Anthologie des textes clés en pédagogie ; des idées pour enseigner*, 2017, p. 96.

² Pierre Merle, *Les pratiques d'évaluation scolaire : historique, difficultés, perspectives*, 2018, p. 13.

2 - Les différents types d'évaluations à l'école aujourd'hui

Il existe plusieurs formes d'évaluations scolaires : l'évaluation diagnostique (réalisée au début d'une séquence ou d'une année, elle permet à l'enseignant de savoir où en est l'élève et de connaître sa ZPD, zone proximale de développement, pour fixer la suite des apprentissages), l'évaluation sommative (souvent faite à la fin d'un apprentissage), l'évaluation formative, dont la définition la plus complète est donnée par Scallon (1988), cité par P. Merle : « l'évaluation formative est un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression pour apporter (s'il y a lieu) des améliorations ou des correctifs appropriés »³. Cette évaluation faite par l'enseignant de manière continue met l'accent sur la progression de l'élève, l'évaluation formatrice développe l'autonomie de l'élève dans le processus d'évaluation, étant capable d'identifier et de corriger des éventuelles erreurs, l'évaluation certificative vise l'obtention d'un diplôme. Pour ce qui est du dernier type d'évaluation que nous identifierons, il s'agit de l'évaluation positive et bienveillante. Elle évalue les compétences de l'élève et valorise ses progrès et ses réussites. L'Éducation nationale prescrit que « l'évaluation positive est une évaluation conduite avec bienveillance, qui souligne les petites réussites, les progrès, petits ou grands, les essais, qui participent de la motivation de l'enfant, en les lui signifiant, ainsi qu'à ses parents. Il ne s'agit pas de comparer les réalisations ou les "performances" de l'enfant à celles des autres, mais de le situer dans un parcours d'apprentissage qui est dessiné par les programmes et attendus de fin du cycle 1. C'est une évaluation qui sous-tend que les différences inter-individuelles ne sont pas systématiquement synonymes de difficultés. Ces différences, si elles sont prises en compte par l'enseignant, doivent susciter une dynamique d'apprentissage. »⁴

Cette omniprésence de l'évaluation dans le quotidien des classes impacte aussi bien les enseignants que les élèves. Elle reste malgré tout obligatoire, étant imposée par l'institution. Les recommandations concernant les apprentissages sont faites par le biais des

³ *Ibidem*, p. 22.

⁴ Document Éduscol, *Ressources maternelle - Évaluation : de l'observation instrumentée au carnet de suivi*. <https://eduscol.education.fr/document/5640/download?attachment>

programmes, l'institution scolaire préconisant l'utilisation de quatre niveaux d'évaluations à l'école élémentaire selon le type de maîtrise par l'élève : très bonne maîtrise, maîtrise satisfaisante, maîtrise fragile et maîtrise insuffisante. « Le niveau 1 de l'échelle ("maîtrise insuffisante") correspond à des compétences non acquises au regard du cycle considéré ; le niveau 2 ("maîtrise fragile") correspond à des savoirs ou des compétences qui doivent encore être étayés ; le niveau 3 ("maîtrise satisfaisante") est le niveau attendu en fin de cycle, c'est lui qui permet de valider à la fin du cycle 4 l'acquisition du socle commun ; le niveau 4 ("très bonne maîtrise") correspond à une maîtrise particulièrement affirmée de la compétence, qui va au-delà des attentes pour le cycle »⁵.

3 - Des outils pour évaluer

Le moment d'évaluation des apprentissages est significatif pour l'enseignant car il reflète les capacités des élèves et leur potentiel. Pour les aider à évaluer les compétences de leurs élèves, les enseignants ont des outils mis à disposition par l'institution. Les différents outils proposés ont évolué avec les réformes et le temps. P. Merle, dans *Les pratiques d'évaluation scolaire*, 2018, et P. Garnier dans *Sociologie de l'école maternelle* retracent la chronologie⁶ que nous allons reprendre ensuite. Au début des années 1990, c'est le lancement du Livret de Compétences qui permet une évaluation de l'élève tout au long de l'école maternelle et de l'école élémentaire. Ensuite, en 1991, une liste de « compétences à acquérir au cours de chaque cycle » est publiée en plus des Orientations de l'école maternelle publiée en 1986. Cette liste a été par la suite intégrée aux programmes de 1995. Plus récemment, les enseignants utilisaient le Livret Personnel de Compétences (LPC). En 2008, la création du Livret Scolaire permet d'élaborer un bilan des acquis des élèves à la fin de l'école maternelle. Enfin, en 2012, un livret scolaire spécifique concernant l'école maternelle a été créé. Il contient quarante-huit compétences et laisse la possibilité aux enseignants d'évaluer leurs élèves entre une et cinq fois par an. Il requiert la signature des

⁵ Document Éduscol, *Évaluer la maîtrise du socle commun aux cycles 2, 3 et 4*, 2016. <https://eduscol.education.fr/document/14092/download>

⁶ Pierre Merle, *Les pratiques d'évaluation scolaire : historique, difficultés, perspectives*, 2018, chapitre 1 & Pascale Garnier, *Sociologie de l'école maternelle*, 2016, p. 50-54.

parents et de l'enseignant. Il favorise aussi la co-éducation entre les familles et l'école, servant de document de liaison, de dialogue entre ses deux partenaires. Maintenant, les enseignants en élémentaire ont recours au Livret Scolaire Unique (LSU). Pour remplir ce livret, les enseignants pratiquent deux types d'observation : l'observation directe des élèves en évaluation et une observation plutôt dite indirecte, c'est-à-dire l'observation de leurs productions. Pour les enseignants de maternelle, les enseignants remplissent un carnet de suivi des apprentissages tout au long du cycle 1. À la fin de l'année de GS, ils complètent la synthèse des acquis de l'élève. L'évaluation est donc assez régulée par l'institution.

II - L'évaluation à l'école maternelle

1 - L'école maternelle, une école dans une école

Pour notre recherche, nous allons nous centrer sur l'évaluation à l'école maternelle. Revenons d'abord sur l'école maternelle en elle-même. L'école maternelle est obligatoire pour tous les enfants à partir de trois ans. C'est la période des tout premiers apprentissages hors de la sphère familiale. C'est une étape cruciale pour ces jeunes enfants car c'est le moment où ils vont se socialiser, où ils vont découvrir les codes de l'école. Les savoirs prennent une place prépondérante à l'école maternelle. Elle les prépare à la vie en communauté, les familiarise avec leur rôle d'élève et aux attendus de l'école. C'est une école au même titre que l'école élémentaire car elle transmet des savoirs, met l'accent sur le développement des compétences chez les jeunes enfants et elle propose des situations d'apprentissages adaptées à leur stade de développement.

Pour comprendre l'enjeu que constitue l'école maternelle aujourd'hui, il est intéressant de revenir en arrière, sur son histoire et son évolution à travers le temps. C'est un thème qui a été l'objet de nombreux débats par le passé. D'abord considérée comme du gardiennage ou un espace de jeux, elle est aujourd'hui vue comme une école à part entière et comme le premier lieu de socialisation des enfants. L'école maternelle met un point d'honneur à affirmer son caractère scolaire et obligatoire pour les enfants. P. Garnier nous rappelle les objectifs de ces années de scolarisation en insistant sur le fait qu'elles visent à « éduquer les jeunes enfants et favoriser leur développement, [à] les préparer à leur scolarité ultérieure, [à] les accueillir, [à] en prendre soin et de les protéger »⁷. Le caractère scolaire de l'école maternelle s'est renforcé et affirmé avec le temps. Le passage à l'école maternelle permet aux élèves d'apprendre les codes de l'école et de les préparer pour l'école élémentaire. Dans *La maternelle pour tous*, A. Prost poursuit cette idée en expliquant que « la préscolarisation met en place un certain nombre de rites et d'habitudes qui structureront plus tard la vie de l'écolier. En ce sens, aller à la maternelle, c'est jouer à aller en classe, et l'on sait que le jeu est l'apprentissage de la vie (Prost, 1981-2004, p.

⁷ Pascale Garnier, *Sociologie de l'école maternelle*, 2016, p. 6.

100) »⁸. P. Garnier prend le contrepied de cette affirmation en disant qu'« il ne s'agit plus seulement de faire semblant d'être élève, c'est-à-dire, pour l'essentiel d'apprendre à se plier aux exigences normatives de l'école et de se familiariser avec le cadre spatio-temporel d'une vie collective [...]. Il s'agit également d'être confronté à de réels contenus d'enseignements scolaires »⁹. Elle réaffirme ainsi ici le caractère scolaire de l'école maternelle.

2 - Les particularités de l'évaluation à l'école maternelle

L'évaluation à l'école maternelle, tout comme à l'école élémentaire, consiste à évaluer les compétences de l'élève dans plusieurs domaines d'apprentissages scolaires. Néanmoins, il est important de faire la distinction entre l'école maternelle, qui ne pratique pas la notation à proprement parler des élèves, et l'école élémentaire, qui elle, a une culture de la note largement diffusée accordant une place importante aux écrits. À l'école maternelle, l'accent est surtout mis sur la maîtrise de la langue orale et de la langue écrite. Les programmes du cycle 1 de 2021 nous le rappellent bien : « la stimulation et la structuration de la langue orale d'une part, l'entrée progressive dans la culture de l'écrit et la découverte de ses fonctions d'autre part, constituent des priorités de l'école maternelle et concernent l'ensemble des domaines. »¹⁰. Ce qui est caractéristique de l'évaluation à l'école maternelle, outre son caractère positif et bienveillant, est qu'elle prend en compte le développement de l'enfant et son rythme en fonction de son âge. En effet, l'école maternelle accueillant des enfants de 3 à 5 ans, il semble difficile d'exiger la même chose d'enfants nés en début ou en fin d'année, leur développement n'étant pas au même stade. P. Bourdieu a repris cette idée en ajoutant une dimension sociale à cette distinction faite en fonction de l'âge des élèves, en expliquant qu'il faut à la fois prendre en compte l'âge et le développement de l'enfant mais aussi leur origine sociale : « l'idée même d'une forme

⁸ Antoine Prost (1981), *L'École et la famille dans une société en mutation*, in Louis-Henri Parias (dir.), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome 4 (depuis 1930)*, Paris, Librairie générale de France (réédition, Perrin, 2004). In Pascale Garnier, *Sociologie de l'école maternelle*, 2016, p. 15.

⁹ Pascale Garnier, *Sociologie de l'école maternelle*, 2016, p. 30-31.

¹⁰ Programme d'enseignement de l'école maternelle, 2021, p. 4.

d'équivalence selon l'âge entre les individus est faite pour être remise en cause par leur hétérogénéité sociale (Bourdieu, 1980) »¹¹. En effet, en fonction des milieux d'appartenance, les enfants ne sont pas exposés à la même culture dans l'environnement familial. Par exemple, l'article de S. Bénit et P. Sarremejane, tous deux chercheurs en sciences de l'éducation, montre une relation entre le statut scolaire des élèves, leur expérience par rapport à l'évaluation et le statut social de leurs parents. Ils indiquent en guise d'exemple que des élèves qui sont en réussite « ont principalement des parents bénéficiant d'une certaine assise sociale »¹². On ne peut pas évaluer deux élèves du même âge et de même origine sociale de la même façon. Il faut prendre en compte ces deux paramètres pour évaluer les élèves. Par conséquent, l'école jouerait donc un « rôle compensatoire pour les enfants de classes populaires »¹³, leur permettant d'accéder à la culture de l'école et ainsi à la même culture que des enfants de classes supérieures et donc en quelque sorte de rétablir l'écart qu'il peut y avoir entre deux enfants issus de classes sociales différentes.

Ce qui est pris en compte dans l'évaluation c'est aussi le temps et la rapidité d'exécution d'une tâche. Même si l'école maternelle reste assez flexible sur le temps que prennent les apprentissages chez un enfant, le temps reste malgré tout un critère pour valider et appuyer une évaluation. Souvent, l'appréciation de l'enseignant sera positive si l'élève réussit une tâche correctement et en peu de temps. À l'inverse, s'il ne réussit pas l'exercice, on lui dira qu'il a été trop vite. Par conséquent, la vitesse ou rapidité d'exécution d'une tâche participent à l'évaluation et notamment à une évaluation positive. « La différenciation des rapides et des lents [devient] une forme douce de distinction des doués et des non-doués, et elle se transformera au fil des ans en opposition des abstraits et des concrets, voués comme par nature aux orientations correspondantes. (J.-P. Terrail, *De l'inégalité scolaire*, 2002) »¹⁴.

¹¹ Pascale Garnier, *Sociologie de l'école maternelle*, 2016, p. 43.

¹² Stéphane Bénit, Philippe Sarremejane, « Les pratiques évaluatives à la maternelle : des expériences enfantines différenciées en fonction du statut scolaire ». *Carrefours de l'éducation*, 2019/2 (n°48), p. 97.

¹³ Pascale Garnier, *Sociologie de l'école maternelle*, 2016, p. 45.

¹⁴ Mathias Millet, Jean-Claude Croizet, *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*, Paris, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », 2016, p. 145.

Un autre critère pris en compte dans l'évaluation générale des élèves est la participation et l'implication dans la tâche. Une distinction est faite entre les élèves qui sont actifs, qui interviennent et ceux qui sont plutôt inactifs et qui sont en retrait dans des moments de regroupement. M. Darmon rappelle le rôle de la participation des élèves comme point majeur de l'évaluation : « dans les processus de construction du bon et du mauvais élève de maternelle, le jugement sur la “participation” joue comme un critère central d'évaluation. Il y a “ceux qui participent” et “ceux qui ne participent pas”, au regroupement surtout, mais également lors de divers ateliers. Ce que l'institutrice désigne par le terme de “participation”, c'est une prise de parole ou une gestuelle valorisées parce qu'elles manifestent l'intégration des règles du jeu scolaire, par opposition d'une part à une activité jugée désordonnée, et d'autre part à ce qui est perçu comme signe d'incapacité, de passivité ou de désintérêt »¹⁵.

3 - L'évaluation, porteuse d'une norme ?

L'évaluation classe, positionne les élèves par rapport à une norme établie. La norme correspond à ce qui est attendu par l'institution selon l'âge des enfants. Même s'il est noté dans les programmes du cycle 1 que l'école maternelle est « une école qui s'adapte aux jeunes enfants, et qui tient compte du développement de l'enfant »¹⁶, elle reste malgré tout soumise à la norme et à un « modèle chronométrique »¹⁷ selon W. Lignier. En effet, le « modèle chronométrique » correspond à l'idée d'une influence de l'âge sur les aptitudes et le niveau scolaire. C'est-à-dire qu'en fonction de l'âge des élèves et donc de son développement, tout ce qu'ils vont produire à l'école va être jugé selon une norme, une norme relative à ce que savent faire les autres enfants de son âge considérés dans la norme pour leur âge : « Ces conceptions conduisent à penser les apprentissages scolaires en fonction de temps de passage (le trimestre, le semestre, l'année scolaire) à partir desquels les performances sont jugées et les élèves classés comme étant à l'heure (donc

¹⁵ Muriel Darmon, « La socialisation, entre école et famille. Observation d'une classe de première année de maternelle », *Sociétés et représentations*, 2001/1 (n°11), p. 519.

¹⁶ Programme d'enseignement de l'école maternelle, 2021, p. 1.

¹⁷ Mathias Millet, Jean-Claude Croizet, *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*, Paris, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », 2016, p. 55.

« normaux »), en avance (donc « précoces ») ou en retard (donc « en échec »). Ce qui amène à une « formalisation et [à une] standardisation de l'évaluation des élèves en référence à des compétences scolaires »¹⁸.

¹⁸ *Idem.*

III - L'évaluation, une pratique toujours objective et anodine ?

1 - L'évaluation, une pratique non neutre

Si l'évaluation était une pratique neutre cela reviendrait à dire qu'elle n'a aucun biais d'évaluation, c'est-à-dire aucun facteur extérieur qui viendrait influencer le jugement de l'évaluateur. Or, plusieurs recherches ont montré que certaines choses influencent l'avis d'un enseignant sur un élève, notamment son origine sociale. Par exemple, dans leur ouvrage *L'école des incapables*, les auteurs nous expliquent que l'origine sociale et le contexte familial apparaissent comme des raisons de la facilité ou de la difficulté des élèves à l'école : « Ces conceptions [de l'apprentissage à l'école] font en effet des savoirs des enjeux d'identification, voient dans les verdicts un révélateur de la valeur morale et intellectuelle (“il a bien travaillé”, “il est très intelligent”, etc.) et tendent à mettre dans l'élève ou son environnement familial les causes des facilités ou difficultés »¹⁹. Le mot « verdict » renvoie à l'évaluation et prouve donc que l'évaluation est une pratique qui n'est pas neutre car son résultat peut être associé à certaines facilités ou difficultés selon le milieu social d'appartenance.

Dans son ouvrage *Les pratiques d'évaluation scolaire*, P. Merle fait référence à des recherches menées par des psychologues où des enseignants étaient amenés à corriger des copies d'élèves et avaient à leur disposition des informations scolaires et sociales sur ces élèves (niveau scolaire, genre, âge, origine sociale). Les résultats ont révélé l'existence de « “biais sociaux” d'évaluation, c'est-à-dire des erreurs systématiques d'appréciation des copies liées au statut scolaire et social des élèves »²⁰. Ainsi, nous pouvons imaginer qu'un professeur des écoles qui a une classe pendant une année scolaire entière, qui connaît ses élèves et leurs parents, peut pratiquer une évaluation biaisée malgré lui. En effet, la connaissance du niveau scolaire d'un élève et de son origine sociale peut enlever au professeur une forme d'objectivité.

De plus, l'appartenance des élèves à une certaine classe sociale crée des attentes chez l'enseignant. L'enseignant a ses propres représentations de chaque classe sociale. M.

¹⁹ *Ibidem*, p. 11.

²⁰ Pierre Merle, *Les pratiques d'évaluation scolaire*, 2018, p. 137.

Darmon évoque un « client idéal » que représenterait l'élève, c'est-à-dire, un élève qui est le plus proche de la catégorie sociale de l'enseignant. Cependant, cette image du client idéal n'est pas neutre socialement. L'enseignant projette cette représentation du client idéal avec les élèves qui sont le plus proche de lui au niveau de l'origine sociale (classe moyenne en général). Elle montre, dans son article, que l'enseignant va progressivement passer du stade des représentations à une manière différente de traiter les élèves de d'autres classes sociales, en les faisant moins intervenir par exemple. P. Merle ajoute un élément à cette notion d'attentes en reprenant le point de vue de deux chercheurs. Il explique que « pour Trouilloud et Sarrazin (2013), les attentes jouent “le rôle de filtres interprétatifs, susceptibles de conduire à des distorsions de la réalité lorsque l'enseignant perçoit, interprète et évalue les actions d'un élève” »²¹. L'évaluation est alors dans ce cas influencée et non neutre.

L'école des incapables ? évoque ce point en mentionnant un article de H. S. Becker : « Becker montre comment les enseignants [...] discriminent les élèves des catégories supérieures, perçus comme vifs et éveillés, des élèves de milieux populaires jugés comme les plus difficiles à instruire, les élèves des catégories intermédiaires étant vus de manière souvent ambivalente »²². Dans son article, Becker explique que l'école attend des élèves qu'ils correspondent à une sorte de « client idéal ». En fonction de leur origine sociale, ils ne correspondent pas tous au profil recherché en se basant sur des critères concernant les apprentissages, la discipline en classe. Cette attente du « client idéal » et l'origine sociale à laquelle appartiennent les élèves vont influencer les enseignants sur l'avis qu'ils ont sur leurs élèves et donc leurs productions. Il existe ainsi un lien évident entre ce que pensent les enseignants, comment ils décrivent leurs élèves et le milieu dans lequel les élèves évoluent : par exemple, les enfants de professeurs correspondent aux attentes de l'école, ont les codes, savent ce qu'ils doivent et peuvent faire. Il y a une valorisation des qualités dans les descriptions : des adjectifs positifs sont employés dès lors que les élèves appartiennent à une catégorie sociale haute ou privilégiée. Une citation qui suit cette idée : « dans le discours enseignant, tous voient leurs qualités scolaires rehaussées par leur

²¹ *Ibidem*, p. 140.

²² Mathias Millet, Jean-Claude Croizet, *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*, Paris, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », 2016, p. 122.

appartenance à un “très bon milieu”, “des milieux hyper-riches”, qui ont des qualités “merveilleuses”, sont “baignés dans les richesses culturelles”, “très présents”, “cultivés”, “ouverts”, “stimulants”, des “milieux porteurs” »²³.

L'ouvrage *L'école des incapables ?* distingue trois profils d'élèves :

- 1) La catégorie sociale aisée, l'appartenance à un milieu social favorisé
- 2) Les élèves de milieu populaire qui n'ont pas forcément cette culture décrite au-dessus, c'est-à-dire, une culture proche de la culture scolaire : « ils sont souvent jugés “paresseux”, “fainéants”, “sans envie”, “pas intéressés” par l'école, “introvertis”, “effacés” »²⁴.
- 3) Élèves qualifiés de sérieux mais trop « scolaires ». On entend par-là des élèves qui dès que quelque chose est demandé mais qui n'est pas d'ordre scolaire, ils se retrouvent en difficulté.

Cela revient à ce que Bourdieu appelle le racisme de l'intelligence : « le racisme de l'intelligence a ainsi pour effet de survaloriser la “réussite” en renvoyant les détenteurs de privilège culturel à une essence supérieure, et de soumettre les plus dominés en les exposant durablement aux effets de la domination culturelle [...] dont l'infériorisation incite à penser les difficultés sur le registre du défaut personnel »²⁵.

Pour résumer, nous pouvons donc dire que l'école est un lieu où un enfant va être qualifié, catégorisé en fonction de sa conformité ou de son éloignement des normes scolaires, mais qu'également un lien est fait entre l'origine sociale et le niveau scolaire d'un élève. « Elle monopolise une grande partie du pouvoir légitime d'identification de la valeur intellectuelle des individus, et en partie des plus jeunes, par lequel elle s'octroie le droit de les définir et de les hiérarchiser (intelligent, brillant, laborieux, déficient, appliqué, scolaire, cultivé, inculte, en difficulté, etc.) »²⁶.

²³ *Ibidem*, p. 124.

²⁴ *Ibidem*, p. 126.

²⁵ *Ibidem*, p. 133.

²⁶ *Ibidem*, p. 122.

2 - Les conséquences de l'évaluation

À l'école maternelle, l'enseignant réalise parfois malgré lui une distinction et une hiérarchisation des productions de ses élèves. Certaines considérées comme supérieures par leur réussite et conformité aux normes et aux attentes, pendant que d'autres sont synonymes d'infériorité par leur éloignement et/ou décalage avec les attendus. C'est une chose que les élèves finissent par intérioriser. Ils le remarquent notamment par les réactions des adultes (sourires, remarques, commentaires, signes d'approbations ou de désapprobation, gestes).

Suite à l'évaluation d'une situation d'apprentissage, si un élève est en difficulté, il va constater la réussite de d'autres élèves mais il va également remarquer la valeur du jugement qui accompagne l'évaluation, souvent jugée positivement comparée à celle d'un élève plus en difficulté. Il se rend compte que l'enseignant mettra plutôt en avant la performance de l'élève en réussite que la sienne et donc qu'il y a une sorte de hiérarchie dans les performances. Comme certaines répondent plus aux attentes, exigences et normes, elles sont davantage mises en avant par rapport à celles d'autres qui s'en écartent plus et sont considérées comme moins bonne ou inférieure : « dans ces conditions, la norme scolaire devient le terrain à partir duquel se révèlent ou se dévoilent la normalité des uns et l'inadaptation des autres alors même qu'elle est ce qui, précisément, les construit »²⁷. Certains élèves seront alors érigés au rang de modèle, d'exemple à suivre suite aux évaluations positives qu'ils reçoivent de manière récurrentes. C'est ce que Bourdieu appelle les « stratégies de distinction », qui signifie qu'on attribue aux bons élèves une place spécifique de guide ou de référence pour les autres car ils savent s'exprimer correctement, de partager des choses avec leurs camarades. Ceci a pour effet qu'ils sont en général plus souvent interrogés par leur enseignant. « La répartition inégale des sollicitations contribue à donner du pouvoir aux "bons élèves" et à faire accepter par les "élèves en difficulté" une réalité discriminatoire »²⁸.

Le jugement porté par l'adulte sur la performance d'un enfant a aussi un impact par rapport à ce que les enseignants vont penser de lui/elle et c'est quelque chose qui perdure

²⁷ *Ibidem*, p. 120.

²⁸ *Ibidem*, p. 171.

dans le temps. Les enseignants ont tendance à croire que si un élève a des difficultés ou qu'il réussit, cela sera sûrement identique dans la durée. C'est ce qu'on appelle la « culture scolaire de la prédiction »²⁹. On peut aussi faire un lien entre ce que pense un enseignant d'un élève et la notion de « prophétie auto-réalisatrice » ou d'« effet Pygmalion ». Introduit par R.A Rosenthal et J. Jacobson (1968), l'« effet Pygmalion » correspond aux croyances d'une personne projetées sur quelqu'un et qui vont avoir tendance à se réaliser de manière quasi-automatique par la suite. P. Merle reprend cette notion en expliquant que l'avis d'un enseignant sur un élève n'est pas sans potentielle conséquence : « les attentes des professeurs en terme de réussite scolaire sont également supérieures pour les meilleurs élèves et favorisent les phénomènes de prophéties auto-réalisatrices (Bressoux et Pansu, 2004) »³⁰. Cela revient à dire que l'opinion d'un enseignant peut orienter le comportement d'un élève dans le bon ou dans le mauvais sens. Il évoque les conclusions d'une autre étude sur le sujet, celle de J.-P. Pourtois réalisée en 1978 en disant que : « l'expérience montre que le “niveau d'expectation” du correcteur est influencé par l'origine sociale de ses élèves »³¹. Les élèves ayant de bons résultats créeront plus d'attentes chez les enseignants alors que les élèves en difficulté n'auront pas les mêmes attentes. Par les performances que produit un élève en situation d'évaluation, et en fonction du résultat les opinions des professeurs peuvent accentuer les attentes et donc les prophéties auto-réalisatrices. On peut supposer que ces attentes sont présentes implicitement dans la pratique des enseignants. Et cela ne fait que renforcer les inégalités scolaires. Les recherches menées mentionnées dans la citation suivante vont dans ce sens : « l'étude des processus psychologiques mobilisés dans la tâche d'évaluation montre que les procédures d'évaluation privilégient le repérage des permanences plutôt que les changements dans les productions de l'élève. Pour cette raison, les pratiques d'évaluation contribuent à la construction de l'échec scolaire des élèves lorsque le jugement des professeurs est influencé par des effets d'attente, parfois stéréotypés, liés au niveau scolaire antérieur des élèves, à leur genre ou leur origine sociale (Noizet et Caverni, 1983) »³².

²⁹ *Ibidem*, p. 98.

³⁰ Pierre Merle, *Les pratiques d'évaluation scolaire : historique, difficultés, perspectives*, 2018, p. 140.

³¹ *Ibidem*, p. 153.

³² *Ibidem*, p. 160.

3 - La valeur accordée au verdict scolaire et la question de la difficulté

Les difficultés des élèves sont souvent présentées comme un problème alors que l'erreur est indispensable dans le processus d'apprentissage. À l'école, on a tendance à voir dans la difficulté scolaire « un manque de capacités ou d'intelligence »³³, et à l'inverse pour la réussite « des qualités individuelles supérieures »³⁴. Par conséquent, cela provoque une sorte de validation et d'acceptation, de légitimation des verdicts scolaires car ceux-ci refléteraient les capacités personnelles des élèves. Les élèves et les enseignants sont d'accord avec ça car ils y sont habitués et les verdicts scolaires ont été légitimés par l'école avec le temps. Cette citation va bien dans ce sens « [...] les élèves comme les enseignants se persuadent que les verdicts scolaires expriment la “vraie” valeur des individus, par lesquels ils sont quotidiennement amenés à essentialiser et à individualiser les “échecs” et les “réussites” »³⁵.

Les difficultés sont vues en général par le corps enseignant comme un manque, une insuffisance voire des erreurs de la part de celui qui en a. Les causes des difficultés scolaires sont souvent remises sur le compte du « déficit socio-culturel (verbal, affectif, culturel) »³⁶ de certains milieux sociaux. C'est-à-dire qu'elles relèveraient de l'environnement familial et de l'écart qui peut exister, selon les milieux sociaux, entre la culture d'un milieu social et la culture légitimée par l'école : « les parents apparaissent ici en creux comme les responsables, au sens fort, de l'éducation des enfants (les enfants sont ce que les parents en ont fait) »³⁷. Souligné à nouveau par J.-C. Chamboredon et J. Prévot, « Le “métier d'enfant” » : « le jugement, explicite ou en acte, sur l'enfant est très directement un jugement sur l'éducation et les éducateurs qui l'ont “produit” »³⁸.

³³ Mathias Millet, Jean-Claude Croizet, *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*, Paris, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », 2016, p. 22.

³⁴ *Idem*.

³⁵ *Ibidem*, p. 20.

³⁶ *Ibidem*, p. 78.

³⁷ Muriel Darmon, « La socialisation, entre école et famille. Observation d'une classe de première année de maternelle », *Sociétés et représentations*, 2001/1 (n°11), p. 520.

³⁸ Mathias Millet, Jean-Claude Croizet, *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*, Paris, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », 2016, p. 80.

En plus des raisons liées au contexte familial pour expliquer les difficultés scolaires des enfants, on retrouve souvent l'idée qu'une performance produite serait un moyen pour mesurer l'intelligence d'un individu : « la réussite d'un élève révélerait ainsi son intelligence ou ses bonnes dispositions tandis que son échec montrerait ses limites »³⁹.

³⁹ *Ibidem*, p. 81.

Partie 2 : Méthodologie

Encadré : la place de la MAT dans la construction du mémoire

Quand je suis arrivée dans la classe de ma MAT pour la première semaine de stage, je n'avais pas de thème précis pour mon mémoire. En revanche, lors des deux semaines fin novembre, je savais que je souhaitais travailler sur l'évaluation. Elle s'est tout de suite rendue disponible et nous avons discuté un soir après la classe. C'est à ce moment-là qu'elle m'a présenté sa façon de faire : ses outils, ses objectifs, ses progressions, son organisation. Je pense que c'est à partir de cette entrevue que le thème de mon mémoire a été défini car je me suis rendue compte que je pourrais avoir de la matière sur ce thème dans cette classe. C'est grâce à elle et au temps qu'elle a consacré aux évaluations pendant mon stage que ma récolte de données a été possible. En effet, suite à notre discussion, elle m'a immédiatement proposé d'organiser des sessions d'évaluations pour que je commence à recueillir des données. Tout au long de l'année, Sophie a été un réel soutien. Elle comprenait les enjeux de mon mémoire et m'a consacré beaucoup de temps. Je la remercie pour cela.

La relation de confiance que j'ai construite avec ma MAT m'a permis de lui poser des questions en toute franchise pendant l'entretien et elle en a fait de même lors de ses réponses. Je pense que si je n'avais pas été aussi proche d'elle, je n'aurais pas été aussi à l'aise durant l'entretien. Je n'aurais peut-être pas non plus osé poser certaines questions, de peur d'être trop intrusive. D'un autre côté, cette proximité a des effets sur mon enquête. J'ai l'impression de ne pas avoir un regard objectif sur sa pratique de par mon statut de débutante et de par l'absence de point de comparaison avec un autre enseignant. Sa pratique est plutôt modélisante pour moi et au début de mon analyse il m'était difficile de prendre du recul. Mais au fur et à mesure cela s'est dissipé.

1 - Choix de la méthodologie

Pour répondre à notre problématique, deux méthodologies ont été retenues. D'abord, nous avons choisi de faire des observations. Pour cela nous avons construit une grille d'observation comprenant des critères bien précis (cf. annexe n°1). Cette méthode est particulièrement utile dans la mesure où elle permet de voir des situations quotidiennes sans déranger la vie de la classe et d'un point de vue extérieur. Ensuite, la deuxième méthode sélectionnée est l'entretien semi-directif. L'entretien peut servir de point de comparaison entre ce que pense une personne et ce qu'elle fait réellement, ici entre l'opinion d'un enseignant et sa pratique réelle. Il permet également de recueillir les représentations d'un enseignant sur un sujet et sur ses élèves. Dans notre cas, le but était de questionner l'enseignante sur sa vision de l'évaluation et sur ses élèves en situation d'évaluation.

1.1 - L'observation en classe

L'observation en classe a été faite selon une grille d'observation construite au préalable. Cette grille comporte plusieurs observables : le temps, le type d'interventions de l'enseignante, sa gestuelle, les supports qu'a pu utiliser l'enseignante, la différenciation qu'elle met en place selon l'élève évalué et sa gestion des difficultés. Là il ne s'agissait pas d'observer uniquement l'élève en train de faire son évaluation mais surtout de regarder la pratique de l'enseignante selon les élèves qui sont évalués. Le but était aussi d'observer tout ce qu'il y a d'explicite et d'implicite durant les évaluations.

Nous allons maintenant expliciter chaque observable retenu pour comprendre le but recherché par la grille.

Par « type d'interventions de l'enseignante », on sous-entend ses prises de paroles et ce qu'elle dit : des consignes, des remarques, des approbations, des explicitations.

Pour la gestuelle, on s'intéressera à ses gestes pendant l'évaluation, c'est-à-dire sa posture, ses signes de tête, ce qu'elle désigne avec son crayon, son attitude de manière générale à l'égard des enfants.

Pour ce qui est des supports, on notera si des supports sont utilisés pendant l'évaluation des élèves, par exemple des affichages ou le tableau.

Le temps pourra lui aussi être utilisé pour noter ou non des différences selon les élèves.

La différenciation qu'elle met en place selon l'élève qui est en évaluation est aussi une observable très intéressante. Elle permet de voir comment sa pratique s'adapte aux difficultés d'un élève et comment l'évaluation peut être différente selon le niveau de chaque élève.

Enfin, la gestion des difficultés est le dernier critère retenu. On cherche à voir ici comment l'enseignante gère les difficultés que rencontre un élève pendant l'évaluation, si elle apporte de l'aide, si elle réexplique des consignes.

1.2 - L'entretien

Pour construire mon entretien, je me suis aidée d'entretiens déjà effectués dans le cadre d'autres mémoires de recherche. La plupart des questions sont des questions ouvertes, permettant à l'interviewée de répondre librement et de faire des liens avec ses réponses dans les questions suivantes. Plusieurs parties sont ressorties.

Tout d'abord, la partie « présentation de l'enquêtée », où l'enseignante est invitée à se présenter sur le plan professionnel puis sur le plan personnel. Je cherchais à obtenir des informations générales sur l'enquêtée, pour retracer son parcours professionnel et connaître son environnement actuel. C'était aussi l'occasion de la mettre en confiance et débiter l'échange avec des informations simples.

Ensuite, la deuxième partie porte sur l'école. Le but ici était de recueillir des informations sur son établissement actuel et sur le contexte social et scolaire de l'école. J'ai donc cherché à savoir le nombre de classes, l'effectif de l'école, les milieux sociaux principaux qui fréquentent l'école. Puis, nous avons discuté de sa classe.

La troisième partie correspond à sa pratique quotidienne concernant l'évaluation. Je cherchais à savoir quelles sont ses habitudes autour de l'évaluation, à quelle fréquence évalue-t-elle, quel type d'évaluation pratique-t-elle le plus, les outils qu'elle utilise pour évaluer, ce qu'elle considère comme une évaluation réussie.

Pour ce qui est de la quatrième partie, je lui ai demandé de me faire un bilan sur chaque élève de GS de la classe. En me décrivant chaque élève un par un, cela me permet de voir l'évolution des élèves entre mon dernier passage dans la classe et le moment où l'évaluation s'est déroulée et surtout d'avoir accès aux représentations de l'enseignante sur ses élèves, point central de ma recherche.

Enfin, nous nous sommes recentrées sur l'évaluation et plus précisément sur les évaluations que nous avons vécues ensemble quelques jours plus tôt. Je voulais savoir si elle avait remarqué des modifications de comportements par ma présence et/ou par le fait qu'ils soient en évaluation. Je l'ai questionnée sur sa pratique, sur ce que j'ai pu observer lors de ma venue : son attitude, son objectivité, la différenciation qu'elle peut mettre en place et sa gestion de l'erreur.

2 - Mise en place des outils d'investigation

Suite à l'élaboration de la grille d'observation et de la grille d'entretien, j'ai commencé la récolte de données.

2.1 - Les observations en classe

La récolte de données a eu lieu dans ma classe de stage du premier semestre dans le cadre de ma formation en première année de master MEEF, dans la classe de Sophie⁴⁰. Les premières observations ont été réalisées pendant ma dernière semaine de stage fin novembre. L'enseignante m'avait proposé de réaliser une partie des évaluations des élèves de GS pour que je voie comment cela se déroule et que je m'en serve pour mon mémoire. Ces moments d'évaluation ont été enregistrés et retranscrits par la suite. Six des neuf élèves de GS ont été évalués en ma présence. Les trois autres ont été évalués un autre jour. L'enseignante m'a envoyé deux enregistrements qu'elle a réalisés elle-même pour l'évaluation de deux enfants. J'ai donc huit évaluations sur neuf pour la première session d'évaluations, une évaluation n'ayant pas été enregistrée.

N'ayant pas suffisamment de données pour mon mémoire, j'ai une nouvelle fois contacté Sophie, qui m'avait accueillie lors de mon premier stage. Elle a accepté que je revienne dans sa classe un mardi après-midi avant les vacances de février pour observer à nouveau sa pratique. Elle avait fait en sorte que cet après-midi là soit entièrement consacré à l'évaluation de ses neuf élèves de GS pour m'aider dans ma récolte de données. Comme lors de la première session, les évaluations ont été enregistrées et retranscrites par la suite. Cette fois, les neuf élèves sont passés dans l'après-midi. L'échantillon est donc au complet. Revenir dans la classe était l'occasion de voir les progrès des élèves entre deux périodes et également d'avoir un point de comparaison avec la première session sur les pratiques de l'enseignante. Pendant les évaluations, l'élève évalué était assis à gauche sur une chaise devant une table et l'enseignante se trouvait sur sa droite. Pour ma part j'étais observatrice, légèrement en retrait derrière eux. J'ai adopté cette posture pour ne pas perturber

⁴⁰ Le prénom de l'enseignante a été anonymisé.

l'organisation habituelle. Cela m'a permis d'avoir une vision globale de la situation et d'observer à la fois l'enseignante et l'élève évalué. C'est lors de cette deuxième session que j'ai utilisé la grille d'observation que j'avais construite.

2.2 - L'entretien semi-directif

Un seul entretien a été réalisé pour ce mémoire, avec Sophie. Elle connaissait mon sujet de mémoire. Comme ma problématique n'était pas encore clairement définie au moment où je l'ai interrogée, le sujet n'était pas précis, elle savait juste qu'on discuterait de l'évaluation. Pour simplifier l'analyse qui suivrait l'entretien, l'enseignante a accepté d'être enregistrée, tout en sachant que l'entretien serait anonymisé ensuite. La plupart des questions sont des questions ouvertes, permettant à l'interviewée de répondre librement et de faire des liens avec ses réponses dans les questions suivantes.

L'entretien s'est déroulé avec Sophie, ma maîtresse d'accueil temporaire (MAT). C'est une femme d'une quarantaine d'années qui exerce depuis vingt-et-un ans dans l'enseignement. Elle est actuellement professeure des écoles en maternelle dans une classe de PS/MS/GS composée de vingt-quatre élèves. Elle enseigne dans cette école depuis près de neuf ans et cela fait quatre/cinq ans qu'elle a un triple niveau. L'école dans laquelle elle exerce est une école publique située dans la couronne de Nantes. L'école est composée de huit classes de maternelle et accueille près de deux-cents enfants. C'est la seule école publique de la commune. Les élèves sont principalement issus de classes moyennes et moyennes supérieures. Pendant l'entretien, Sophie précise qu' *« il y a quand même de la mixité dans les professions des parents [...] Il y a des cadres, il y a des ouvriers. On a quand même pas mal de familles de parents séparés aussi. »*.

Lors de ma venue avant les vacances de février, nous avons convenu d'une date pour l'entretien avec Sophie. Nous nous sommes mises d'accord pour se voir pendant les vacances. L'entretien s'est déroulé début mars à l'école, dans la classe de Sophie, deux semaines après ma venue. Elle a profité de notre rendez-vous à l'école pour travailler sur la prochaine période avant mon arrivée. Nous nous sommes vues un vendredi en début

d'après-midi, à 14 heures. Sophie était contente que l'on se revoie et semblait disposée à faire l'entretien. Après avoir échangé quelques minutes pour prendre des nouvelles de l'une et de l'autre, nous avons débuté l'entretien. Nous avions toutes les deux du temps pour faire l'entretien, aucune de nous n'ayant d'impératifs d'emploi du temps. Cela nous a permis de prendre le temps. L'entretien a duré 1 heure et 25 minutes. Nous étions assises sur une table face à face. Sur la droite de Sophie, se trouvait un meuble avec au dessus une frise de progression avec la photo de chacun de ses élèves. Quand elle parlait de ses élèves pendant l'entretien, elle regardait souvent la frise avec le sourire. Pour ne pas prendre Sophie au dépourvu, je lui avais déjà mentionné la question portant sur les bilans individuels sur ses élèves en lui demandant si elle était d'accord. Il n'y avait aucun problème pour elle. Quand nous nous sommes vues, Sophie avait anticipé cette question et avait déjà rédigé un petit bilan individuel. Elle les avait rédigés pour les parents des élèves de sa classe, comme elle le fait chaque année à cette période et les a réutilisés pour notre entretien comme elle savait déjà que j'allais lui poser cette question. Je lui ai demandé de les lire à haute voix pour voir si elle allait rajouter des choses, si son discours allait être plus spontané et pour voir si elle sortait de ce qu'elle avait écrit. Ce fut le cas. À la fin de l'entretien, Sophie m'a dit que c'était toujours un plaisir d'échanger avec des étudiants et de les aider car cela lui permettait de réfléchir sur sa pratique et que c'était quelque chose qu'elle appréciait particulièrement.

Partie 3 : Analyse des résultats

Nous détaillerons dans cette partie les résultats obtenus suite à la mise en place de la méthodologie mentionnée précédemment. À première vue, nous pourrions penser que l'évaluation est un processus identique pour chaque élève, avec un support unique, des consignes communes et une pratique enseignante similaire. Or, ce n'est pas toujours le cas, et c'est ce que nous allons voir ici.

Nous allons analyser méticuleusement les évaluations produites par Sophie à deux moments de l'année, en novembre et en février. Nous chercherons à comprendre certaines logiques liées à la production de l'évaluation. Dans un premier temps, nous nous concentrerons sur les régularités de sa pratique dans le processus d'évaluation. Ensuite, nous regarderons les éléments qui peuvent varier pendant l'évaluation. Enfin, nous essaierons de voir comment comprendre ces variations.

Pour faciliter la lecture des résultats et pour rassembler l'ensemble des données récoltées, j'ai synthétisé les évaluations dans deux tableaux, un pour chaque session d'évaluations, dans le but d'objectiver l'enquête. Un tableau permet aussi d'avoir une vision globale d'un sujet, un des buts aussi recherchés ici pour aider la comparaison entre les élèves. Nous allons d'abord revenir sur la structure de chaque tableau.

Le premier tableau reprend les évaluations de novembre 2023 avec les résultats des élèves par exercice. Les prénoms ont été anonymisés. Chaque colonne correspond à l'évaluation d'un élève. J'ai repris certains résultats tels qu'ils étaient notés sur la feuille d'évaluation. C'est pour cela qu'il y a des précisions comme « en pointillés » ou des phrases entre parenthèses, c'est parce que l'enseignante l'a écrit de cette façon sur la feuille. Les exercices nommés « exercice 1, exercice 2, exercice 3, exercice 4 » font référence aux exercices 1, 2, 3 et 4 de la feuille d'évaluation complétée par l'enseignante. Dans le tableau, nous retrouvons également une ligne dédiée aux consignes pour l'exercice 4. Cette ligne n'apparaît pas pour les autres exercices, étant donné que les élèves avaient tous la même consigne.

Pour ce qui est du deuxième tableau, il reprend les évaluations de février 2024 et suit la même structure que le tableau précédent. Nous retrouvons les résultats des élèves pour chaque exercice, parfois avec une comparaison des résultats de l'élève par rapport au mois de novembre pour montrer une évolution dans ses performances. Durant cette session, l'enseignante a évalué de manière différente quelques élèves sur certains exercices, cela est indiqué dans les lignes « façon d'évaluer » pour trois exercices. Pour l'exercice 4, la ligne portant sur les consignes est toujours présente car les consignes ont varié pour un élève.

Nous nous appuyerons sur ces deux tableaux pour identifier et analyser les régularités et les variations dans la pratique de l'enseignante. Aussi, nous utiliserons les feuilles d'évaluations individuelles des élèves collées au début de leur cahier de progrès. Notez qu'une couleur différente est utilisée pour chaque session d'évaluation. Nous illustrerons nos propos par des extraits d'entretien ou de transcriptions. Pour chaque personne, nous utilisons la première lettre de son prénom quand il ou elle parle. Le S, présent à de nombreuses reprises, se rapporte à Sophie.

Tableau A : Résultats des élèves et pratique enseignante de la session d'évaluations de novembre 2023

	Ordre de passage des élèves	Anna	Léane	Louisa	Yasmine	Marius	Léo	Eve	Gabriel	Mathis
Exercice 1 : L'élève compte jusqu'à...		54	59	29	39	34	15 (oublie 16)	24 (oublie 16)	24 (oublie 19)	29
Exercice 2 : L'élève reconnaît ... chiffres.		9	9	7	8 dont 1 en pointillés	5	8	8 dont 1 en pointillés	8	9
Exercice 3 : L'élève reconnaît ... formes.		4 dont 1 en pointillés	5	3	4	3	3 et en montre 2	3 et en montre 3	4	3
Exercice 4 :	Consignes pour le tableau 1	Nommer les lettres	Nommer les lettres et les sons	Nommer les lettres	Nommer les lettres et les sons	Nommer les lettres	Nommer les lettres	Nommer les lettres	Nommer les lettres	Nommer les lettres
	L'enfant reconnaît ... lettres (et ... sons).	11 dont 2 en pointillés	19 lettres et 16 sons	14 lettres	23 lettres et 18 sons	5 lettres	1 lettre en pointillés	16 lettres	8 lettres	5 lettres

Tableau B : Résultats des élèves et pratique enseignante de la session d'évaluations de février 2024

	Ordre de passage des élèves	Léane	Anna	Léo	Gabriel	Louisa	Yasmine	Mathis	Marius	Eve
Exercice 1 : <i>L'élève compte jusqu'à...</i>		39 (oublie 40 mais poursuit jusqu'à 59)	39	19 (oublie 16)	34 (oublie 25)	39	29	49	39	24
Exercice 2 :	Façon d'évaluer	Exercice non évalué	Exercice non évalué	Tous les chiffres sont repris même ceux déjà connus.	Tous les chiffres sont repris même ceux déjà connus.	Tous les chiffres sont repris même ceux déjà connus.	Seulement un chiffre est demandé : celui qui était en pointillés en novembre.	Exercice non évalué	Tous les chiffres sont repris même ceux déjà connus.	Tous les chiffres sont repris même ceux déjà connus.
	Nombre de chiffres connus supplémentaires comparé à novembre			1 en pointillés	1	2	1		1	1
Exercice 3 :	Façon d'évaluer	Toutes les formes sont reprises même celles déjà connues.	Toutes les formes sont reprises même celles déjà connues.	Toutes les formes sont reprises même celles déjà connues.	Toutes les formes sont reprises même celles déjà connues.	Toutes les formes sont reprises même celles déjà connues.	Toutes les formes sont reprises même celles déjà connues.	Toutes les formes sont reprises même celles déjà connues.	Toutes les formes sont reprises même celles déjà connues.	Toutes les formes sont reprises même celles déjà connues.
	Nombre de formes connues supplémentaires comparé à novembre	0	1	0	1	2	1	2	2	3
Exercice 4 :	Consignes pour le tableau 1	Nommer les lettres et les sons	Nommer les lettres et les sons	Nommer les lettres	Nommer les lettres et les sons	Nommer les lettres et les sons	Nommer les lettres et les sons	Nommer les lettres et les sons	Nommer les lettres et les sons	Nommer les lettres et les sons
	Façon d'évaluer	Seulement les lettres qui n'étaient pas entourées en novembre sont demandées.	Toutes les lettres sont reprises même celles déjà connues.	Toutes les lettres sont reprises même celles déjà connues.	Toutes les lettres sont reprises même celles déjà connues.	Toutes les lettres sont reprises même celles déjà connues.	Seulement les lettres qui n'étaient pas entourées en novembre sont demandées.	Toutes les lettres sont reprises même celles déjà connues.	Toutes les lettres sont reprises même celles déjà connues.	Toutes les lettres sont reprises même celles déjà connues.
	<i>L'enfant reconnaît ... lettres (et ... sons).</i>	25 lettres et 24 sons	24 lettres dont 1 en pointillés et 22 sons	2 lettres	19 lettres et 19 sons	23 lettres et 20 sons	26 lettres et 23 sons	19 lettres et 19 sons	12 lettres et 6 sons	22 lettres et 13 sons
	Nombre de lettres reconnues dans le tableau 2	23 lettres	17 dont 1 en pointillés	Tableau 2 non évalué	11 lettres	14 lettres dont 1 en pointillés	18 lettres dont 1 en pointillés	20 lettres	Tableau 2 non évalué	Tableau 2 non évalué

I - La pratique enseignante pendant l'évaluation : une pratique identique pour tous les élèves ?

Les évaluations auxquelles j'ai pu assister m'ont permis de repérer certaines régularités dans la pratique de Sophie, régularités que nous allons développer maintenant.

Lorsque Sophie présente un exercice sur lequel un élève va être évalué, elle suit la même logique avec chaque élève. Dans un premier temps, elle donne les consignes, elle explique quelle va être la tâche à faire et ce qu'elle attend de lui ou d'elle. Ensuite, l'exercice démarre.

Si maintenant, nous regardons plutôt l'aspect postural ou sa gestuelle, Sophie est à côté de l'élève pendant l'évaluation, c'est elle qui guide l'élève en désignant les chiffres, les formes et les lettres par exemple et ensuite l'élève répond. Souvent pour aider ses élèves, elle a tendance à dessiner le chiffre ou la forme avec son stylo. De manière générale, elle est en retrait pendant les évaluations. Elle laisse l'enfant faire et s'exprimer. Elle n'intervient que pour donner les consignes, pour arrêter l'élève quand il fait une erreur ou pour le féliciter sur son travail.

Il arrive que pour certaines évaluations Sophie ait recours à des supports pour aider ses élèves. De ce que j'ai pu observer, elle utilise des affichages sur les formes géométriques, la bande numérique située juste devant la table d'évaluation ou sinon le tableau pour la phonologie. Les affichages ont un rôle intéressant. En effet, grâce à eux Sophie ne donne pas directement la réponse aux élèves, ce qui leur permet de réfléchir et de trouver par eux-mêmes la réponse. Ils ont aussi un côté visuel, par les pictogrammes présents, qui aide l'enfant à identifier la réponse recherchée.

Une autre régularité que j'ai remarquée en observant Sophie pendant les évaluations est sa façon de faire lors d'une erreur. Elle a toujours un ton bienveillant envers les enfants, elle ne les blâme pas quand ils se trompent. Au contraire, elle leur laisse du temps pour réfléchir quand ils se trompent. Elle cherche à développer la capacité d'auto-correction chez ses élèves. Un exemple qui illustre bien cette idée sont les évaluations d'Anna et de Léane du mois de février. Les évaluations sont réalisées individuellement

mais la même situation s'est produite pour Anna et Léane et Sophie a agi de la même façon. Lors de l'exercice, les deux élèves récitent la comptine numérique jusqu'à 39 et oublient le mot « quarante ». Sophie les interrompt et les fait reprendre à 35 pour qu'elles essaient de s'auto-corriger. C'est seulement après un petit temps de réflexion que Sophie introduit le mot car la réponse ne vient pas.

Un autre exemple qui va aussi dans ce sens est l'évaluation de Mathis. Il commence à réciter l'alphabet au lieu de la comptine numérique. Sophie ne lui dit pas directement qu'il s'est trompé, elle le questionne sur ce qu'il vient de dire pour aboutir à la bonne réponse.

« S : Alors on va commencer par la petite comptine numérique, la petite comptine des nombres.

Est-ce que tu peux la faire le plus loin possible ?

M : (en chantant) A, B, C...

S : Alors, est-ce que ça c'est des nombres ?

M : Nan.

S : C'est...

M : Je sais plus.

S : C'est quoi un nombre ? Ou un chiffre.

M : Ah.

S : C'est quoi ? Donne moi un chiffre par exemple.

M : B.

S : B c'est un chiffre ?

M : Nan. 5.

S : Ah, 5 c'est un chiffre. B, c'est une lettre. D'accord ? Là ce qui nous intéresse pour l'instant c'est les chiffres. Donc on va commencer à... 1. D'accord ? Vas-y. »

Transcription de l'évaluation de Mathis - février 2024

Dès lors qu'un élève se trompe, qu'il est hésitant, qu'il met du temps à répondre ou qu'il a donné une mauvaise réponse mais qu'il a été capable de se corriger, Sophie utilise un codage spécifique : les pointillés. Elle fonctionne ainsi avec tous ses élèves. Elle leur précise quand elle utilise ce codage sur la fiche.

En l'absence de réponse, Sophie n'insiste pas si les élèves ne savent pas. Cette régularité, propre à la pratique de Sophie, est visible pendant l'évaluation de février de Léo.

Cet élève a des difficultés dans certains domaines et notamment en phonologie. Pour l'exercice 4, consacré à la reconnaissance des lettres et des sons, Sophie ne s'obstine pas à obtenir une réponse quand il ne sait pas.

« S : Alors est-ce qu'il y a des lettres que tu connais ici Léo ?

L : Zéro.

S : Alors ce sont des lettres Léo, ce sont pas des chiffres. Pour écrire les mots. Est-ce que tu connais des lettres ici ?

L : Euhhh

S : Cette lettre là, tu la connais ? (Elle pointe une lettre avec son doigt)

L : Euhhh

S : Celle-là ? (Elle pointe une lettre avec son doigt). Tu me dis si tu ne connais pas c'est pas grave, tu me dis « je ne sais pas ».

L : Je ne sais pas.

S : Celle-ci ? (Elle pointe une lettre avec son doigt).

L : A. O.

S : Nan ? Celle-là ? (Elle pointe une lettre avec son doigt)

L : Rond.

S : Ça c'est la forme. Mais le nom de cette lettre ?

L : O.

S : Oui c'est le O. »

Transcription de l'évaluation de Léo - février 2024

Par contre, quand l'élève ne connaît pas la réponse, elle le guide. Par exemple, pour l'exercice 4, elle demande souvent à ses élèves s'ils ne connaissent pas dans la classe un prénom d'élève qui commence par la lettre qu'ils cherchent. Cela aide les élèves à identifier le nom de la lettre.

Si maintenant nous prêtons plus attention aux interactions avec ses élèves, les approbations et les félicitations de la part de Sophie sont nombreuses. En effet, nous retrouvons de manière récurrente des mots comme « oui, bien, très bien, bravo ». Ses compliments portent sur leurs connaissances ou sur leurs progrès comparé à des évaluations antérieures.

« S : Tu as vu tous les progrès que tu as fait dans les lettres ?

G : Mhm.

S : C'est impressionnant hein ! La prochaine fois on essaiera de les reconnaître en script.

G : (Compte les lettres entourées sur la fiche en chuchotant). 19.

S : C'est bien hein ! Tu en connais beaucoup plus que la dernière fois. »

Transcription de l'évaluation de Gabriel - février 2024

« S : C'est très très bien Mathis. 49 ! Waouh ! C'était beaucoup beaucoup plus loin que la dernière fois ! Bravo !

M : Aussi, c'est bien depuis que ma soeur et maman elles m'ont aidé.

S : Bah c'est bien bravo tu vas très loin là. Super ! »

Transcription de l'évaluation de Mathis - février 2024

« S : (Elle pointe une forme avec son doigt)

E : Ovale.

S : Très bien. Je l'entoure. (Elle pointe une forme avec son doigt)

E : Rectangle.

S : Bravo. La dernière fois tu me les avais montrées mais tu n'avais pas su les nommer, me dire comment elles s'appelaient. Très bien. Est-ce que celle-ci tu la connais ? (Elle pointe une forme avec son doigt)

E : Losange.

S : Ouïii. Eve tu es la seule à te souvenir de ce mot. Très bien, tu les connais tous ! »

Transcription de l'évaluation d'Eve - février 2024

Nous pouvons donc dire qu'au vu de ces éléments, Sophie procède globalement de la même façon et dans le même ordre pour tous. Elle suit la même feuille d'évaluation, présente de la même façon les exercices aux élèves, a une posture identique pour chaque évaluation. Elle suit un marquage rigoureux et justifié. Elle interagit de la même manière avec tous, valorisant leurs progrès et leurs connaissances.

Même si nous venons de démontrer que l'enseignante de notre enquête possède des régularités dans sa pratique évaluative, nous allons à présent aborder les variations que nous pouvons retrouver à la lecture des transcriptions.

II - L'évaluation : une pratique différenciée ?

Il s'agira d'identifier dans cette partie les variations dans la pratique de notre enquêtée pendant le processus d'évaluation. Nos observations s'appuieront en partie sur les tableaux A et B mentionnés précédemment. Le but ici a été de trouver des exemples qui illustrent des différences dans la pratique enseignante. Ensuite, nous avons dû classer ces exemples par catégories pour plus de clarté. Les catégories retenues sont les suivantes : les variations sur les consignes, les variations entre ce qui est dit et ce qui est écrit sur la feuille d'évaluation, les variations sur le contenu évalué, sur le marquage de l'erreur, les variations dans ce qui est dit aux élèves, et enfin, la possibilité laissée aux élèves de se corriger et de poursuivre. Nous traiterons ces catégories une par une par la suite. Aussi, il est important de noter que les différences dans la pratique de Sophie ne sont pas identiques selon le moment de l'année où est effectuée l'évaluation. Cela sous-entend que nous ne retrouvons pas les mêmes catégories entre les évaluations de novembre et de février. Le moment de l'année est déterminant pour voir l'évolution des performances des élèves. L'évaluation quant à elle, arrive à des moments où les performances des élèves se distinguent et c'est pour cela que l'évaluation est différenciée.

1 - La session de novembre

1.1 - Les variations de consignes

Dans un premier temps, nous regarderons la variation des consignes dans la session d'évaluations de novembre. Comme nous le voyons grâce au tableau A, la différence de consignes n'apparaît qu'à l'exercice 4. En effet, la majorité des élèves, 7 élèves sur 9, est évaluée sur le tableau 1 avec comme consigne : reconnaître le nom des lettres, tandis que 2 élèves sont évalués sur leur capacité à reconnaître les lettres et leur son. Si l'enseignante propose cette consigne supplémentaire à Léane et Yasmine c'est parce qu'elle sait qu'elles vont réussir et qu'elles ne vont pas se trouver en difficulté face à l'exercice. Nous remarquons ainsi que les représentations de l'enseignante sur ses élèves peuvent expliquer la variation des évaluations.

	Consignes pour le tableau 1	Nommer les lettres	Nommer les lettres et les sons	Nommer les lettres	Nommer les lettres et les sons	Nommer les lettres				
Exercice 4 :										

1.2 - Les variations entre ce qui est dit et écrit sur la feuille d'évaluation

La deuxième variation observée correspond à l'écart qu'il peut y avoir entre ce qui est dit par l'élève et ce qui est noté sur la feuille d'évaluation. À plusieurs reprises, j'ai pu remarquer des différences notamment dans le premier exercice. Lors de la récitation de comptine numérique, le chiffre qui est inscrit n'est pas exactement le chiffre où l'élève s'est arrêté, cela dépend de son appréciation de leur erreur. En effet, on distingue trois sous-catégories : lorsqu'une erreur est commise mais que l'élève se corrige, Sophie prend en compte le chiffre après la correction de l'élève. La deuxième sous-catégorie correspond aux cas où dès que l'élève fait une erreur, elle prend en compte le chiffre juste avant l'erreur, même si l'élève va plus loin. Enfin, la dernière sous-catégorie est liée à ce que l'enseignante estime que l'élève est capable de faire, cela influence la performance de l'élève car elle l'invite à continuer à compter.

Nous avons relevé quelques exemples significatifs qui reflètent la première sous-catégorie. Le premier exemple est le cas d'Anna. Anna compte jusqu'à 46 en oubliant 44. Sophie reprend à 43, Anna poursuit de 43 à 54. Sophie lui dit qu'elle va noter 54 sur la feuille d'évaluation. Nous voyons bien ici que Sophie a choisi de noter le chiffre après la correction effectuée par Anna.

« S : Est-ce que tu peux dire la petite chanson des nombres le plus loin possible sans t'arrêter s'il te plaît ?

A : 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 (pause) 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 (pause) 40 41 42 43 45 46

S : 43

A : 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53 (pause) 54 (pause) 54

S : 54

A : soixante...

S : Alors après cinquante-quatre ?

A : 75

S : 54, alors déjà je vais noter 54, tu as été jusqu'à 54 sans te tromper, bravo ! »

Transcription de l'évaluation d'Anna - novembre 2023

Plusieurs cas similaires se produisent avec d'autres élèves : Marius récite la comptine jusqu'à 25. Il fait une pause et continue en disant « 26 29 ». Sophie le fait reprendre avant à partir de 23. Marius arrive à compléter de 26 à 34. Elle écrit 34 sur la feuille d'évaluation.

« S : Est-ce que tu peux chanter la petite chanson des nombres le plus loin possible s'il te plaît ?

M : 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 (marque une pause).

S : Après 25 ?

M : 26 29.

S : Alors après 26, on va reprendre un peu avant, 23, 24, 25, 26, vingt-...

M : 27, 28, 29, 30.

S : Oui.

M : 31, 32, 33, 34.

S : Alors tu as été jusqu'à 34. Regarde comment j'écris 34. »

Transcription de l'évaluation de Marius - novembre 2023

La même chose a lieu avec Yasmine : elle compte jusqu'à 28 en oubliant 25. Sophie la fait reprendre à 23. Yasmine continue et arrive à se corriger et à dire 25. Elle va jusqu'à 37 et oublie 35. Sophie la fait reprendre à 34. Yasmine arrive à 35 et continue jusqu'à 39. Sophie note 39 sur la feuille d'évaluation.

« S : Est-ce que tu peux chanter la petite chanson des nombres le plus loin possible sans t'arrêter s'il te plaît ?

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

S : Alors je t'arrête un tout petit peu. 23, 24

Y : 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 36 37

S : 34

Y : 35

S : Oui

Y : 36 37 38 39 (marque une pause) trente euh je sais plus.

S : C'est bien déjà jusqu'à 39. Alors je te dis. 39 je l'écris comme ça déjà. Tu as su me dire jusqu'à 39. »

Transcription de l'évaluation de Yasmine - novembre 2023

Pour ce qui est de la deuxième sous-catégorie correspondant aux cas où les élèves font des erreurs et où l'exercice s'arrête tout de suite après, nous avons relevé deux cas représentatifs. Ces deux cas sont ceux de Léo et de Gabriel. Tous les deux comptent plus loin que le chiffre qui est noté sur la feuille d'évaluation. Léo commence à réciter mais fait

traîner les lettres. Sophie lui demande de recommencer en allant plus rapidement. Elle lui donne le modèle et le rythme qu'elle souhaite qu'il reproduise. Léo recommence à compter à partir de 1 et va jusqu'à 23 en oubliant 16 et 24. Sophie le coupe. Elle reprend à partir de 10 et va jusqu'à 16. Elle note 15 sur la fiche avec son oubli pour 16.

« S : Est-ce que tu peux chanter la petite chanson des nombres le plus loin possible sans t'arrêter ? Tu sais faire ça ? On essaie. Allez. Un

L : Unnnnnnn

S : Après ?

L : Deuuuuuux, troiiiiis, quaaaaaatre, ciiiiinq, siiiiiix, seeeept, huiiiit

S : Oui.

L : Neuuuuuf, diiiiiix, ooooooooooze, douuuuuuuuze, treiiiiize

S : Est-ce que tu penses qu'on peut aller un peu plus rapidement ? Pour que je te comprenne bien. Sur ce rythme-là. Un, deux, trois, tu essaies ça ?

L : (Plus rapidement) 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23

S : On va s'arrêter là regarde. Tu as su me dire jusqu'à 15 sans te tromper. Et après tu as oublié un nombre après 15. Alors je vais te redire depuis 10. 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16. Y a 16 après. D'accord ? Souvent tu l'oublies. Donc tu as oublié 16. Et après tu as continué, tu as 17, 18, 19 mais après ça s'est arrêté. Donc on va dire jusqu'à 15. »

Transcription de l'évaluation de Léo - novembre 2023

Gabriel compte jusqu'à 26 et oublie 19 et 25. Sur la feuille d'évaluation, Sophie note « 24 (oublie 19) » alors qu'en réalité il a compté jusqu'à 26.

« G : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 20 21 22 23 24 26.

S : Alors on va s'arrêter là et puis on va essayer de pas en oublier parce que là tu as dit les nombres dans l'ordre mais tu en as oublié pas mal. Prends ton temps et essaie de bien te concentrer pour ne pas en oublier. On recommence vas-y.

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

S : Alors.

G : 27.

S : Alors 24, mais tu en as oublié un. Quand tu comptes là tu as fait 10 11 12 13 14 15 16 17 18 et là tu es passé à 20. Ça veut dire que tu as oublié celui qui est après 18. »

Transcription de l'évaluation de Gabriel - novembre 2023

Quant à la dernière sous-catégorie portant sur l'opinion de l'enseignante sur ses élèves, nous avons repéré un seul exemple explicite, celui de Louisa. En effet, elle récite la

comptine jusqu'à 26 mais Sophie pense qu'elle peut aller plus loin et lui dit. Louisa continue jusqu'à 29 et après dit 40. Elle dit à Louisa qu'elle note 29 sur la feuille d'évaluation.

« S : Est-ce que tu peux chanter la petite chanson des nombres le plus loin possible ?

L : 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 (marque une pause)

S : Je pense que tu peux aller un peu plus loin, 26...

L : 27 28 29 40

S : Alors, après 29 c'est 30. Donc là tu as réussi à aller jusqu'à 29 sans te tromper. On écrit comme ça 29. 29, tu vois ? C'est déjà très bien. La prochaine fois, maintenant que tu sais ce qu'il y a après 29 c'est 30, 31...

Ensemble : 32 33

S : Voilà donc la prochaine fois on pourra aller un peu plus loin. »

Transcription de l'évaluation de Louisa - novembre 2023

Ainsi, à travers ces exemples, nous pouvons voir que ce qui est écrit sur la feuille d'évaluation ne reflète pas toujours ce qui se passe dans la réalité. Le contexte et l'élève qui est évalué sont nécessaires pour comprendre ce qui est écrit par l'enseignante.

1.3 - Les variations dans ce qui est dit aux élèves

L'évaluation varie également par rapport à ce que l'enseignante dit aux élèves. Dans les trois premiers exercices, Sophie donne directement la réponse aux élèves quand ils ne savent pas ou quand ils se trompent. En revanche, ce n'est pas le cas pour l'exercice 4. En effet, parfois elle donne directement la réponse aux élèves, à d'autres moments elle le fait à la fin de l'exercice et pour certains elle ne leur donne pas du tout. Le cas de figure le plus fréquent est de ne pas donner la réponse aux élèves quand ils ne savent pas. Cela se produit pendant les évaluations de cinq élèves : Louisa, Marius, Léo, Eve et Gabriel et concerne surtout le tableau 1 de l'exercice 4.

« S : (Elle pointe une lettre avec son doigt)

E : Je sais plus.

S : D'accord. (Elle pointe une lettre avec son doigt)

E : U.

S : Oui. (Elle pointe une lettre avec son doigt)

E : Je sais plus.
S : D'accord. (Elle pointe une lettre avec son doigt)
E : A.
S : Oui. (Elle pointe une lettre avec son doigt)
E : (Ne répond pas)
S : Tu sais pas ?
E : Je me rappelle plus.
S : D'accord. »

Transcription de l'évaluation d'Eve - novembre 2023

« S : (Elle pointe une lettre avec son doigt)
M : Je sais pas.
S : (Elle pointe une lettre avec son doigt)
M : Je sais pas.
S : (Elle pointe une lettre avec son doigt)
M : Je sais pas.
S : On l'avait vu celle-ci, on l'avait apprise. C'est le E. (Elle pointe une lettre avec son doigt)
M : Je sais pas.
S : (Elle pointe une lettre avec son doigt)
M : Je sais pas. »

Transcription de l'évaluation de Marius - novembre 2023

Nous pouvons noter avec ces exemples l'absence de réponse de la part de l'enseignante quand un élève ne sait pas le nom de la lettre demandée. Dès lors que ces élèves disent qu'ils ne savent pas, l'enseignante passe à la lettre suivante sans donner le nom de la lettre pour autant.

Maintenant, si nous nous concentrons sur les situations où l'enseignante donne directement la réponse aux élèves quand ils ne savent pas, nous pouvons citer les évaluations de Yasmine et de Léane. Cela ne se produit qu'une seule fois avec Yasmine. Elle reconnaît vingt-trois lettres au total. Sur les trois lettres qui ne sont pas entourées sur sa feuille d'évaluation (K, V, R) elle s'est trompée sur le K et le R en proposant une mauvaise lettre. Sophie l'a corrigée automatiquement, comme elle le fait avec les autres dès lors qu'ils se trompent. C'est uniquement pour le V que Yasmine dit qu'elle ne sait pas le nom de la lettre et c'est à ce moment-là que Sophie lui donne le nom de la lettre.

« S : (Elle pointe une lettre avec son doigt)

L : Ah je sais plus.

S : C'est V. »

Transcription de l'évaluation de Marius - novembre 2023

Léane, quant à elle, reconnaît dix-neuf lettres. Six lettres ne sont pas entourées car elle s'est trompée sur leur nom. Comme à son habitude, Sophie l'a corrigée. La dernière lettre non entourée est le Y. C'est la seule lettre qu'elle ne connaît pas et pour laquelle elle ne fait pas de proposition. Face à son hésitation, Sophie lui donne le nom de la lettre.

« S : (Elle pointe une lettre avec son doigt)

L : Euhhh...

S : Pas facile celui-là.

L : Euhhh...

S : Y, et le Y il fait le son [j] comme dans...

L : Yasmine.

S : Oui, tout à fait ! Ou comme dans yaourt. »

Transcription de l'évaluation de Léane - novembre 2023

Bien que cela puisse s'apparenter à des cas exceptionnels, ne se produisant que deux fois au total pour deux élèves, ces exemples constituent malgré tout une variation dans la pratique de l'enseignante. À plusieurs reprises, les autres élèves disent qu'ils ne savent pas et ne font pas de propositions. Cependant, Sophie ne leur donne pas le nom de la lettre comme elle le fait avec Yasmine et Léane. Nous pouvons imaginer qu'elle leur donne la réponse car il ne leur manque plus beaucoup de lettres pour qu'elles connaissent toutes les lettres de l'alphabet.

Comme nous venons de le voir, Sophie a plusieurs façons de procéder pour l'exercice 4. Le cas d'Anna vient ajouter une pratique supplémentaire. En effet, Anna reconnaît onze lettres de l'alphabet dont deux en pointillés. Quand elle ne sait pas le nom d'une lettre, Sophie passe à la lettre suivante comme elle le fait avec la majorité des élèves. La seule différence avec les autres est qu'à la fin de son évaluation, Sophie propose à Anna de lui donner le nom des lettres qu'elles ne connaissait pas.

« S : (Elle pointe une lettre)

A : Je sais pas.

S : (Elle pointe une lettre)

A : Je sais pas.

S : D'accord. (Elle pointe une lettre)

A : Je sais pas.

S : (Elle pointe une lettre)

A : Et Y.

S : Bien. Alors est-ce que tu veux que je te dise les lettres que tu n'as pas reconnues ?

A : Oui.

S : Alors celle-là le D tu avais vu. Le T (Elle pointe une lettre). Ça tu avais vu le S. (Elle pointe une lettre). (Elle pointe une lettre) Le V. (Elle pointe une lettre) Z. (Elle pointe une lettre) J tu m'as dit après. Le M (Elle pointe une lettre). (Elle pointe une lettre) G. Il est là le G. (Elle pointe une lettre) Q, je te l'ai dit. (Elle pointe une lettre) P. (Elle pointe une lettre) H. (Elle pointe une lettre) X. (Elle pointe une lettre) R.

A : Oui.

S : C'est bien déjà. Merci Anna. »

Transcription de l'évaluation d'Anna- novembre 2023

Grâce à ces exemples, nous pouvons voir que les paroles de l'enseignante s'adaptent à l'élève évalué. Elle ne dit pas la même chose à tous les élèves selon leur avancée dans un domaine.

1.4 - Les variations d'exigence

De manière générale, Sophie attend des choses de ses élèves et souhaite qu'ils réussissent tous. Cependant, nous pouvons remarquer, à la lecture des transcriptions, qu'elle peut s'avérer plus exigeante avec certains élèves. Les cas où Sophie est plus insistante avec ses élèves sont notamment ceux de Léo et de Gabriel. Si nous nous arrêtons sur l'exercice 1, Sophie fait de nombreuses relances à Léo. Il récite la comptine numérique mais elle l'interrompt et le fait recommencer car il ne la récite pas sur le bon rythme. Elle souhaite qu'il le fasse plus rapidement.

« S : Est-ce que tu peux chanter la petite chanson des nombres le plus loin possible sans t'arrêter ? Tu sais faire ça ? On essaie. Allez. Un

L : Unnnnnnn

S : Après ?

L : Deuuuuuux, troiiiiis, quaaaaatre, ciiiiinq, siiiiix, seeeept, huiiiit

S : Oui.

L : Neuuuuuf, diiiiix, oooooonze, douuuuuuize, treiiiize

S : Est-ce que tu penses qu'on peut aller un peu plus rapidement ? Pour que je te comprenne bien. Sur ce rythme-là. Un, deux, trois, tu essaies ça ?

L : (Plus rapidement) 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23

S : On va s'arrêter là regarde. »

Transcription de l'évaluation de Léo - novembre 2023

Même si cette partie est dédiée aux évaluations de novembre, il est intéressant de noter qu'une situation similaire se reproduit en février.

« S : Alors Léo est-ce que tu peux commencer à dire la petite comptine des nombres ?

L : A.

S : Comment on dit la petite comptine des nombres ? Par quoi on commence ?

L : Euuuhh

S : Les nombres. C'est quoi les nombres ?

L : Euuuhh... Euuuhh

S : C'est quoi les nombres ?

L : 1

S : Voilà, alors vas-y continue.

L : 1, 2, 3, 4, 5, 6, euuuhh, 7, 8

S : Alors tu es pas obligé de regarder là. Tu peux regarder là si ça t'aide mais si ça t'aide pas tu regardes pas. Tu fais juste la petite chanson des nombres. D'accord ? Alors on recommence du début.

L : D'accord

S : Vas-y.

L : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9.

S : Alors regarde-moi, regarde-moi plutôt parce que là tu te perds là. Regarde-moi. Vas-y.

L : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21...

S : Alors on va s'arrêter là. Alors tu as été jusqu'à 19. C'est là 19 (elle désigne la bande numérique). Tu vois tu as fait tout ça jusqu'à 19 mais tu en as oublié 1. Tu as oublié le 16.

L : Ah ouais.

S : Alors on va faire avec... donc c'est quand on part de 10, 10, 11

Ensemble : 12, 13, 14, 15, 16 »

Transcription de l'évaluation de Léo - février 2024

Nous pouvons noter que Sophie est assez exigeante avec cet élève. Elle le fait recommencer à trois reprises car il n'a pas la bonne posture ou alors parce qu'il s'est trompé sur un chiffre. Elle n'est pas si insistante avec tous. En général, elle reprend quelques chiffres en arrière quand les élèves ne savent pas, mais ils repartent rarement de 1. À travers ces exemples, nous pouvons remarquer la volonté de Sophie de stabiliser la connaissance des premiers chiffres chez Léo par la répétition de la récitation de la comptine.

Un cas semblable est celui de Gabriel, concernant le même exercice au mois de novembre. Après quelques difficultés à se lancer dans la récitation de la comptine, confondant les chiffres et les lettres, Gabriel parvient à la dire mais oublie 19 et 25. Sophie lui fait remarquer ses oublis et l'invite à reprendre. Nous pouvons imaginer qu'elle est exigeante avec Gabriel ici car elle sait qu'il peut se corriger tout seul et qu'elle tient à ce que ces chiffres soient acquis. Ensuite, même après sa tentative de correction, nous pouvons lire les nombreuses questions qu'elle lui pose pour aboutir à la bonne réponse. Puis il recommence une nouvelle fois. Au total, Gabriel a récité trois fois la comptine numérique alors que ses camarades le font une à deux fois en moyenne.

« S : Vas-y.

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

S : Alors on va s'arrêter là et puis on va essayer de pas en oublier parce que là tu as dit les nombres dans l'ordre mais tu en as oublié pas mal. Prends ton temps et essaie de bien te concentrer pour ne pas en oublier. On recommence vas-y.

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

S : Alors...

G : 27.

S : Alors 24, mais tu en as oublié un. Quand tu comptes là tu as fait 10 11 12 13 14 15 16 17 18 et là tu es passé à 20. Ça veut dire que tu as oublié celui qui est après 18. C'est ?

G : 1 2 3 4 5...

S : Nan regarde ici sur la bande numérique. 18.

G : Et...

S : C'est quoi là ? (Désigne le 19 avec son doigt) Ça c'est quel chiffre celui-là ?

G : Euhhh, 8.

S : Oui ça c'est le huit, et là c'est le ? Après huit c'est combien ?

G : Douze.

S : Nan, après 8 là, tu vois tu as le 8 là

G : Oui.

S : C'est combien après ? Quand tu comptes ?

G : (En chuchotant) 1 2 3 4 5 6 7 8 (plus fort) 9.

S : Et bien après dix-huit c'est ? Après dix-huit c'est dix ?

G : Neuf.

S : Ah oui. Et celui-là tu l'oublies à chaque fois. Alors on va essayer de recommencer à compter à partir de 10 sans oublier le dix-neuf, d'accord ? Vas-y.

G : 1...

S : Nan là. À partir de 10.

G : 10 11 12 13 14 15 15 16 17 18 20

S : Nan.

G : 18

S : 18 et ?

G : 19 ?

S : Ben oui tu vois tu as encore oublié. Je pense que tu as l'habitude de dire 18 20 et celui-là tu l'oublies. 18 19. Tu essaieras d'y penser pour la prochaine fois ?

G : Oui. »

Transcription de l'évaluation de Gabriel - novembre 2023

Ainsi, nous pouvons noter que les évaluations effectuées par Sophie au mois de novembre comportent plusieurs variations. Si nous regardions uniquement les fiches d'évaluation sans avoir assisté aux évaluations et sans avoir les transcriptions, nous n'aurions pas pu observer ces variations. Cela aurait conforté la vision de l'évaluation comme un processus identique pour tous les élèves. Mais comme nous avons accès à l'évaluation dans son intégralité, nous pouvons contredire cette vision et montrer que lors de l'évaluation l'enseignante a une pratique différente avec tous.

2 - La session de février

Lors de cette session plus de changements ont été observés concernant la pratique de l'enseignante, engendrant plus de catégories qu'au mois de novembre. Nous retrouvons certaines déjà mentionnées avant, comme la variation des consignes et ce qui est dit ou non aux élèves. Cette fois-ci s'ajoute également des écarts sur le contenu évalué selon les élèves, sur le marquage de l'erreur, sur l'opportunité laissée aux élèves de se corriger et de poursuivre et sur la façon d'évaluer. Nous allons étudier chacune d'entre elles.

2.1 - La variation des consignes

La variation des consignes concerne l'exercice 4 en particulier. En effet, tout comme lors de la session d'évaluations du mois de novembre, tous les élèves n'ont pas la même tâche demandée. Huit élèves sur neuf sont évalués sur le tableau 1 avec pour consigne la reconnaissance du nom et du son des lettres. Seulement un élève fait uniquement le nom des lettres. Il s'agit de Léo. Si Sophie fait de la différenciation ici sur les consignes c'est parce qu'elle sait que Léo a des difficultés notamment en langage oral et en phonologie. Elle ne souhaitait pas le mettre en difficulté.

« Ce qui passe par l'oral est plus difficile (compréhension, expression, phonologie). »

Extrait du bilan individuel de Léo - février 2024

« M : Donc globalement tu dirais que les évaluations ont été positives ?

S : Oui et on a vu bien l'évolution entre les deux. Notamment sur ce qu'on avait travaillé. Et c'était très intéressant. Et ils étaient tous disponibles à ce moment-là, ils progressent pas tous de la même façon dans les domaines... mise à part Léo c'est un peu particulier... tous ont progressé dans ce domaine-là. » (phonologie)

Extrait de l'entretien avec Sophie - mars 2024

2.2 - La variation des contenus évalués

A priori, nous pourrions penser que les élèves sont évalués sur le même contenu si nous regardons uniquement les feuilles d'évaluations individuelles. Cependant, si nous nous arrêtons sur le tableau B, nous pouvons remarquer qu'il y a certaines disparités. C'est le cas notamment sur l'exercice 2, dédié à la reconnaissance des chiffres. À la lecture du tableau, nous observons que trois élèves ne sont pas évalués sur cet exercice : Léane, Anna et Mathis. Nous pouvons y lire la mention « *exercice non évalué* ».

	Ordre de passage des élèves	Léane	Anna	Léo	Gabriel	Louisa	Yasmine	Mathis	Marius	Eve
Exercice 1 : L'élève compte jusqu'à...		39 (oublie 40 mais poursuit jusqu'à 39)	39	19 (oublie 16)	34 (oublie 25)	39	29	49	39	24
Exercice 2 :	Façon d'évaluer	Exercice non évalué	Exercice non évalué	Tous les chiffres sont repris même ceux déjà connus.	Tous les chiffres sont repris même ceux déjà connus.	Tous les chiffres sont repris même ceux déjà connus.	Seulement un chiffre est demandé : celui qui était en pointillés en novembre.	Exercice non évalué	Tous les chiffres sont repris même ceux déjà connus.	Tous les chiffres sont repris même ceux déjà connus.

Si l'enseignante a choisi de ne pas évaluer ces élèves sur cette compétence là c'est parce qu'elle considérait que la reconnaissance des chiffres était déjà acquise. Elle n'oublie pas de le mentionner d'ailleurs pendant l'évaluation.

« S : Les chiffres tu les connais bien et je le sais donc on va pas les reprendre. »

Transcription de l'évaluation de Léane - février 2024

« S : Les chiffres on va pas les revoir parce que je sais que tu les connais. »

Transcription de l'évaluation d'Anna - février 2024

« S : On va regarder les formes, parce que les chiffres tu les connaissais tous. »

Transcription de l'évaluation de Mathis - février 2024

Ensuite, une seule élève, Yasmine, est évaluée sur un seul chiffre (celui qu'elle ne connaissait pas au mois de novembre). Juste avant de lui demander de reconnaître ce chiffre, l'enseignante hésite à ne pas évaluer l'exercice mais finalement se ravise et demande seulement un chiffre.

« S : Bon les chiffres alors je sais que... bon on va quand même vérifier celui-ci. (Elle pointe un chiffre avec son doigt). »

Transcription de l'évaluation de Yasmine - février 2024

Sinon, le reste des élèves (5 élèves) refont tous les chiffres, y compris ceux qu'ils connaissaient au mois de novembre.

De plus, il n'y a pas que pour l'exercice 2 que le contenu évalué varie. C'est aussi le cas pour l'exercice 4. En effet, six élèves sont évalués à la fois sur le tableau 1 et sur le tableau 2 de l'exercice 4. Tandis que trois élèves sont évalués uniquement sur le tableau 1 : Léo, Marius et Eve. Lors d'une conversation informelle, Sophie m'a dit qu'elle aurait pu évaluer Eve sur le tableau 2 mais que par manque de temps, elle ne l'a pas fait.

2.3 - Les variations sur le marquage de l'erreur

Nous pourrions croire que les erreurs des élèves sont toutes relevées et notifiées sur la feuille le cas échéant. Or ce n'est pas le cas, car comme nous l'avons vu pour la session

de novembre, l'appréciation de l'enseignante par rapport aux erreurs varie selon l'élève. Ce qu'on entend par variation du marquage de l'erreur c'est le codage de l'erreur utilisé par l'enseignante sur la fiche. Pour illustrer cette variation, nous allons étudier trois exemples portant tous sur l'exercice 3 et la reconnaissance des formes. Louisa oublie le nom d'une forme qu'elle connaissait au mois de novembre. Elle oublie le triangle et donne le mot « rectangle » à la place.

« S : Tu te souviens bien des autres ?

L : Rond (elle pointe une forme avec son doigt), carré (elle pointe une forme avec son doigt), rectangle (elle pointe une forme avec son doigt).

S : Celui-là ? (Elle pointe une forme avec son doigt).

L : Rectangle.

S : Triangle.

L : Triangle. »

Transcription de l'évaluation de Louisa - février 2024

Or rien sur sa fiche d'évaluation n'indique qu'elle a oublié le mot « triangle ». Il n'y a pas d'annotations ou de croix qui indiqueraient qu'elle l'a oublié. Les formes entourées en bleu correspondent à celles qu'elle a reconnues en novembre et en rouge celles qu'elle connaît en plus au mois de février.

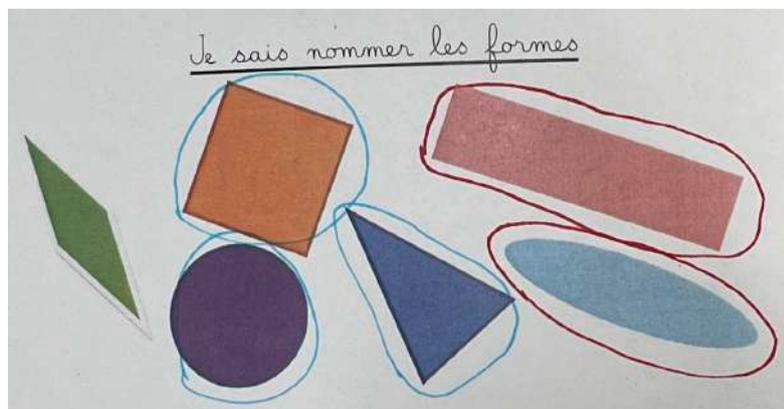


Photo de la feuille d'évaluation de Louisa - février 2024

Léo, quant à lui, oublie à son tour deux formes qu'il connaissait en novembre : le rond et le carré. Tout comme pour Louisa, rien n'indique sur sa fiche qu'il les a oubliés.

« S : (Elle pointe une forme avec son doigt).

L : O. Euh nan...

S : C'est quoi ? ... Rond. (Elle pointe une forme avec son doigt).

L : Triangle.

S : Celle-ci. Ça c'est un triangle ? Non c'est un carré. »

Transcription de l'évaluation de Léo - février 2024

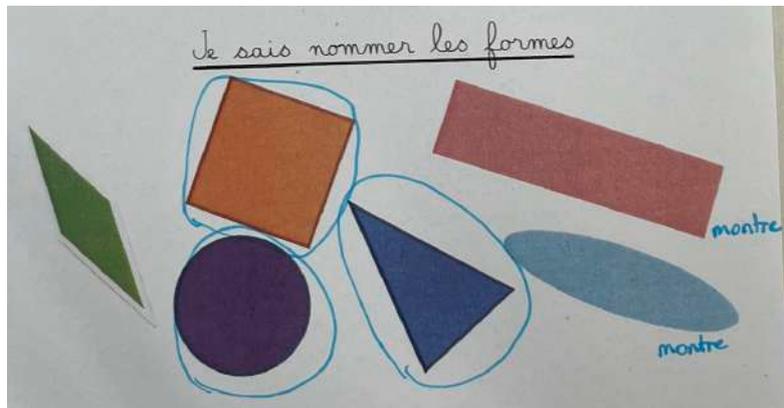


Photo de la feuille d'évaluation de Léo - février 2024

Si une certaine régularité peut être observée dans les deux cas précédents, le cas de Gabriel sur cet exercice vient contredire cette idée. Gabriel oublie lui aussi le nom d'une forme qu'il connaissait lors de la session précédente, le rectangle. L'enseignante utilise deux traits sur sa feuille individuelle d'évaluation pour signifier qu'il ne s'en souvient plus. Si elle utilise ce codage en particulier c'est parce que Gabriel lui fait remarquer que la forme était déjà entourée avant et que ce n'est « pas grave parce que c'est déjà entouré ». Ce qui importe à l'élève est que toutes les formes soient entourées et non la permanence de ses connaissances. Pour éviter que Gabriel ne se concentre sur la tâche uniquement pour que tout soit entouré, Sophie utilise ce codage. En revanche, comme Louisa et Léo n'ont pas commenté leur erreur, Sophie n'a rien marqué. Alors qu'elle aurait pu le faire même s'ils n'ont rien dit pour que ce soit directement visible comme quand nous regardons la feuille d'évaluation de Gabriel.

« S : Et celle-ci est-ce que tu t'en souviens ? (Elle pointe une forme avec son doigt).

G : Nan.

S : Nan. Et celle-ci tu la connais ? (Elle pointe une forme avec son doigt).

G : Nan.

S : Losange. Et celle dont tu te rappelles plus c'est... le rectangle.

G : Ah oui.

S : Ça te revient le rectangle ?

G : C'est pas grave parce que il est déjà entouré.

S : Je vais barrer en rouge parce que tu t'en souviens plus au mois de février. Et puis la prochaine fois peut-être que ça va revenir. »

Transcription de l'évaluation de Gabriel - février 2024

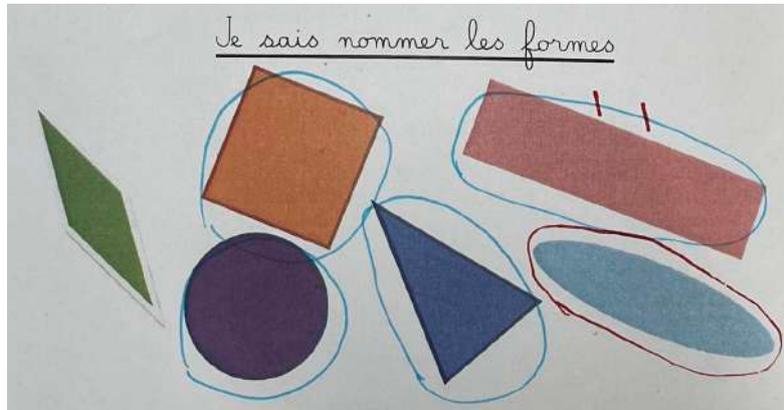


Photo de la feuille d'évaluation de Gabriel - février 2024

2.4 - Les variations dans les possibilités laissées aux élèves de se corriger ou de poursuivre

L'enseignante ne laisse pas la même possibilité à tous de s'auto-corriger ou de poursuivre. En effet, quand on étudie les transcriptions, nous remarquons que pour l'exercice 1 notamment, Sophie ne laisse pas la possibilité à tous les élèves de poursuivre une fois qu'elle leur a donné le mot qu'il leur manque. Nous avons retenu quatre exemples significatifs et similaires. Tous les élèves de ces exemples ont eu le même problème avec le mot « quarante », ils n'arrivaient pas à le dire. Léane s'est arrêtée à 53 mais a oublié les chiffres entre 39 et 50. Sophie lui laisse la possibilité de poursuivre jusqu'à 59 une fois qu'elle lui a donné le chiffre manquant. Anna s'arrête à 53 mais a oublié les chiffres entre 39 et 50, comme Léane. Elle a compris la logique. Sophie lui donne le mot « quarante » mais ne la laisse pas poursuivre comme elle l'a fait juste avant avec Léane. Louisa s'arrête à 51 mais elle aussi a oublié les chiffres entre 39 et 50. Sophie lui donne le mot « quarante » mais ne la laisse pas continuer au-delà. Marius marque une pause à 39 et Sophie considère qu'il a fini de réciter et lui donne le mot « quarante ». Ceci introduit une différence entre les élèves. Sophie laisse seulement une élève poursuivre une fois le mot manquant introduit, c'est Léane. Avec tous les autres, elle enchaîne avec l'exercice suivant.

Cela a un effet sur ce qui est noté sur la feuille individuelle d'évaluation. Sur celle de Léane, il est noté entre parenthèses qu'elle poursuit jusqu'à 59. En revanche, ce n'est pas le cas sur celle d'Anna, qui a compté jusqu'à 53. Louisa, qui elle aussi a oublié les chiffres entre 39 et 50, tout comme ses camarades précédentes, a seulement 39 de noté sur sa feuille. Marius, quant à lui, par la pause qu'il a marqué en récitant s'est vu noter 39 sur sa feuille alors qu'il aurait sûrement pu continuer ayant compris la logique.

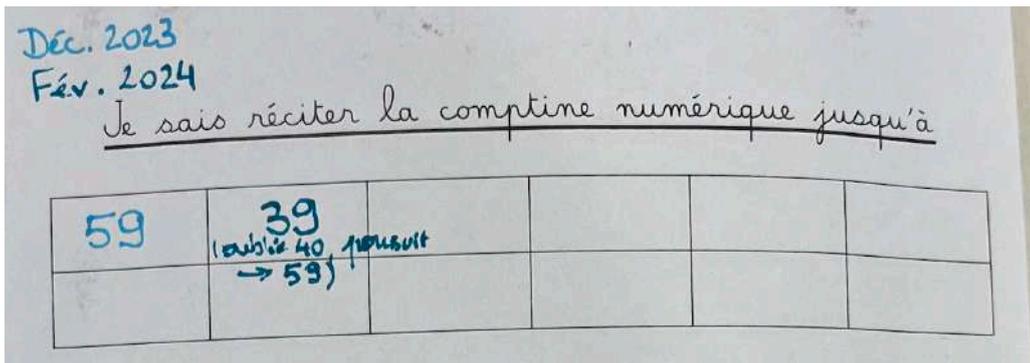


Photo de la feuille d'évaluation de Léane - février 2024

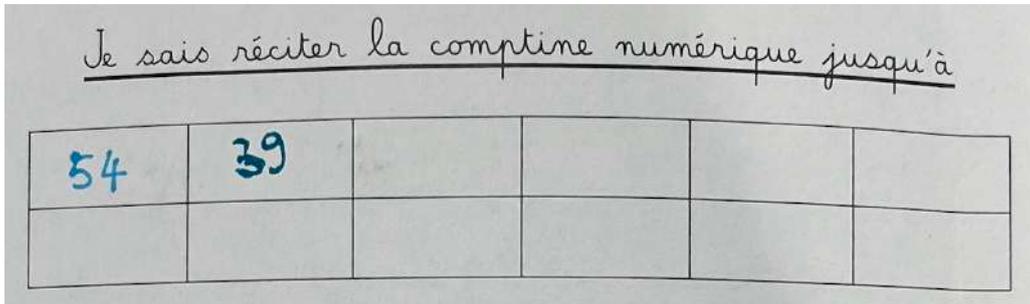


Photo de la feuille d'évaluation d'Anna - février 2024

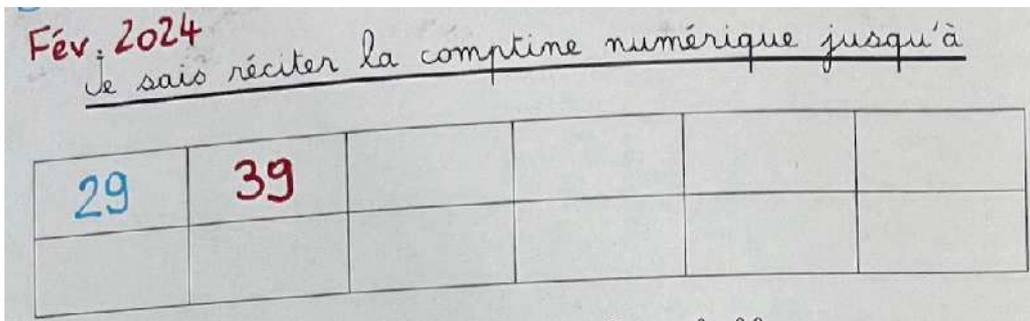


Photo de la feuille d'évaluation de Louisa - février 2024

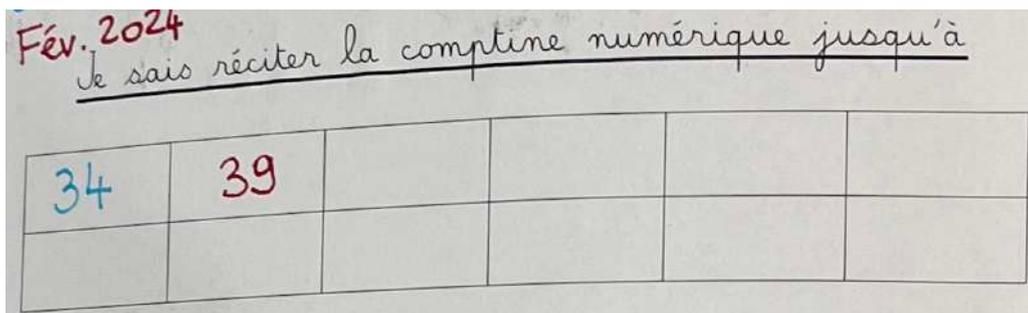


Photo de la feuille d'évaluation de Marius - février 2024

2.5 - Les variations sur la façon d'évaluer les élèves

Dans le tableau B, nous retrouvons trois lignes pour les exercices 2, 3 et 4 qui nous renseignent sur la façon d'évaluer de l'enseignante. Nous pouvons voir une régularité dans sa façon d'évaluer ses élèves sur l'exercice 3. Les élèves reprennent toutes les formes, y compris celles que les élèves connaissaient déjà au mois de novembre. Cependant, nous remarquons des variations dans la pratique évaluative de Sophie pour chaque exercice. Elle adapte sa manière d'évaluer en fonction de l'élève qu'elle évalue et de ce qu'ils ont fait lors de la session d'évaluation précédente. Cela est visible pour l'exercice 4 (tableau 1).

	Façon d'évaluer	Seulement les lettres qui n'étaient pas entourées en novembre sont demandées.	Toutes les lettres sont reprises même celles déjà connues.	Toutes les lettres sont reprises même celles déjà connues.	Toutes les lettres sont reprises même celles déjà connues.	Toutes les lettres sont reprises même celles déjà connues.	Seulement les lettres qui n'étaient pas entourées en novembre sont demandées.	Toutes les lettres sont reprises même celles déjà connues.	Toutes les lettres sont reprises même celles déjà connues.	Toutes les lettres sont reprises même celles déjà connues.
Exercice 4 :										

Nous voyons ici qu'il y a deux stratégies d'évaluation : la première qui consiste à évaluer toutes les lettres, y compris celles qui étaient connues en novembre. La deuxième cherche à évaluer uniquement les lettres qui n'étaient pas connues en novembre. Cette deuxième façon de faire est observable pour deux élèves en particulier : Yasmine et Léane. Elles avaient toutes les deux été évaluées sur leur capacité à reconnaître les noms et les sons des lettres. Ce sont les seules qui, en février, ne reprennent pas les lettres déjà acquises. Tous les autres, ceux qui reprennent l'ensemble des lettres, correspondent aux élèves qui avaient été évalués sur les noms des lettres uniquement.

De plus, nous pouvons constater une autre variation concernant la manière d'évaluer l'exercice 2. Sophie adopte trois manières de procéder. Dans un premier temps, trois élèves ne sont pas évalués car elle considère que cette compétence est acquise pour

eux. Une élève, Yasmine, est évaluée sur le seul chiffre qu'elle ne connaissait pas en novembre. Les autres élèves reprennent l'intégralité des chiffres, même ceux qu'ils avaient déjà identifiés la fois précédente.

III - Comment comprend-on ces variations ?

1 - Le rôle des représentations de l'enseignante sur ses élèves : entre capacités réelles et supposées

Les variations que nous avons observées dans la partie précédente peuvent s'expliquer par les représentations qu'a l'enseignante sur ses élèves. Les préjugés et les attentes sur ce que l'élève est ou est supposé faire peuvent influencer la manière dont il est évalué. Cela constitue des biais d'évaluations, qui ne permettent pas une évaluation objective des performances de l'élève.

1.1 Les représentations individuelles qui mènent à « l'élève idéal »

Pour connaître les représentations de Sophie sur les élèves de sa classe, je lui ai dit avant notre entretien que j'allais lui demander de faire un point sur chacun de ses élèves. Sophie avait préparé des petits bilans individuels (cf. annexes n°5) qu'elle communique comme toujours aux parents de ses élèves au mois de février. Elle les a réutilisés pendant notre entretien. Elle les a lus et a parfois ajouté certains éléments complétant ce qui était écrit. À la lecture de ces bilans individuels et en comparant les bilans entre eux, nous pouvons noter que certaines qualités sont mises en avant tandis que d'autres le sont moins. Parmi elles, nous retrouvons l'autonomie, la sociabilité, la mémorisation, l'implication et la persévérance.

Par exemple, la sociabilité est mentionnée dans les bilans de tous les élèves. Pour ne pas alourdir la lecture en évoquant chacun des élèves, nous ne prendrons que quelques exemples relatifs à leur sociabilité.

« Elle a de bonnes relations avec ses amies, participe aux jeux tout en affirmant ses préférences et ses choix. C'est bien ! Elle est toujours aussi attentive aux besoins des autres, les reconforte si nécessaire. »

Extrait du bilan individuel de Yasmine - février 2024

« Il semble vraiment content d'être avec les enfants et adultes de la classe, cela fait plaisir à voir ! Les relations avec ses amis se sont apaisées aussi, il y a beaucoup moins de disputes et une bonne entente. Mathis est très gentil et bienveillant envers les autres (enfants et adultes). »

Extrait du bilan individuel de Mathis - février 2024

« Elle a un bon groupe d'amis dans la classe, est très agréable avec les autres (petits ou grands !) et prend bien confiance en elle. »

Extrait du bilan individuel d'Eve - février 2024

Pour ce qui est de la motivation et de l'implication des élèves, elles sont valorisées dans plusieurs bilans.

« Tout va très bien dans les apprentissages également : toujours motivée pour apprendre de nouvelles choses, pour progresser, elle avance rapidement dans tous les domaines. »

Extrait du bilan individuel d'Anna - février 2024

« Il participe activement à la vie de la classe (prise de parole, d'initiatives, aide si besoin...) [...] Il est très motivé par les activités proposées cette année et s'implique. »

Extrait du bilan individuel de Gabriel - février 2024

« Les apprentissages semblent lui plaire, elle montre de l'intérêt pour le projet de l'année aussi, mémorise bien toutes ces nouvelles connaissances. »

Extrait du bilan individuel de Louisa - février 2024

« Mathis s'implique bien dans les apprentissages, il fait beaucoup de progrès depuis le début de l'année, il est motivé ! »

Extrait du bilan individuel de Mathis - février 2024

Les compétences de mémorisation et de compréhension des élèves sont elles aussi mises en avant.

« C'est une élève autonome, appliquée, qui possède de très bonnes compétences de mémorisation, compréhension, ce qui est un atout pour la suite ! »

Extrait du bilan individuel d'Anna - février 2024

« Il possède de bonnes capacités à apprendre aussi : compréhension, expression, mémorisation, concentration. »

Extrait du bilan individuel de Gabriel - février 2024

« Le projet de “Petigourou” autour du monde lui plaît beaucoup, elle mémorise de manière impressionnante les noms et caractéristiques des lieux, des animaux ! »

Extrait du bilan individuel d’Eve - février 2024

La persévérance fait également partie des qualités que l’enseignante semble apprécier chez ses élèves, tout comme leur volonté de se tourner vers des activités plus difficiles.

« Elle peut faire des activités plus complexes, ce qui “nourrit” son appétit de connaissances et de compétences. »

Extrait du bilan individuel de Léane - février 2024

« Il montre la volonté de faire des choses plus complexes, de persévérer. »

Extrait du bilan individuel de Gabriel - février 2024

« Il va vers les ateliers plus complexes, ce qui lui permet de faire des progrès, notamment dans la reconnaissance des chiffres et des lettres. »

Extrait du bilan individuel de Marius - février 2024

Enfin, le dernier élément que Sophie met en avant dans tous les bilans est la polyvalence des performances de ses élèves. Elles valorisent les activités qu’ils aiment faire et dans lesquelles ils réussissent. Elle mentionne aussi les progrès qu’ils ont pu faire depuis le début de l’année scolaire dans plusieurs domaines. Nous avons choisi de ne mettre que quelques extraits pour illustrer mais il faut retenir qu’elle le fait pour tous les élèves.

« Les activités écrites ou de reproduction sont plus faciles à réaliser et Léo est en réussite dans les activités graphiques et de dessin (ses dessins sont remarquables !). Il a fait beaucoup de progrès dans les activités mathématiques également. »

Extrait du bilan individuel de Léo - février 2024

« Elle a un très bon niveau de langage, ce qui lui permet une bonne compréhension des consignes et des histoires. De bonnes compétences en résolution de problèmes mathématiques également. »

Extrait du bilan individuel de Louisa - février 2024

« Elle investit pleinement la phonologie (et commence à lire de petits mots simples !), les arts (de très grands progrès en graphisme, et de belles réalisations en dessin, en écriture cursive),

les mathématiques (en résolution de problème notamment), et le projet “autour du monde” (quelle mémoire de tout ce que nous rencontrons !). »

Extrait du bilan individuel de Yasmine - février 2024

Si Sophie met l'accent sur certaines qualités de ses élèves, il y a aussi certaines choses sur lesquelles elle semble émettre une réserve. Dans les bilans, elle fait remarquer les choses sur lesquelles les élèves doivent travailler. Le premier élément que nous retrouvons est en lien avec le comportement des élèves.

« Léane a fait beaucoup d'efforts pour modérer ses prises de paroles intempestives, laisser un peu de place aux autres. C'est bien agréable. »

Extrait du bilan individuel de Léane - février 2024

« Les relations avec les copains se sont assagies (attention toutefois ces 2 dernières semaines où des tensions sont apparues). »

Extrait du bilan individuel de Marius - février 2024

« Il y a parfois un peu d'excitation à être ensemble, je leur conseille de réaliser leurs activités séparément parfois, pour rester concentrés sur l'activité. »

Extrait du bilan individuel de Léo - février 2024

L'importance d'un bon comportement chez un élève est quelque chose qu'elle confirme pendant l'entretien en évoquant l'attitude de certains élèves un peu agités.

« M : Est-ce que dans ce groupe d'élèves-là, il y en a que tu qualifierais de chahuteur dans la classe ?

S : Pas vraiment, non. Ça s'est calmé parce que l'année dernière, Marius, Mathis et Léo, c'était compliqué. Alors, Marius chahutait pas mal. Et il y avait donc pas tellement de mise au travail. Et ils se retrouvaient beaucoup tous les trois. J'étais obligée de les séparer sans arrêt. Donc, la question s'est posée à la fin de l'année dernière. On a discuté avec les parents. Et puis, on leur a fait confiance. Et tant mieux, parce que là, cette année, ça se passe beaucoup mieux.

M : Oui, c'est pour ça que tu disais ça au début, qu'ils se sont calmés.

S : Oui, c'est que ça parlait aux trois. Parce qu'effectivement, c'est beaucoup mieux. Et en fait, il y avait beaucoup de disputes aussi. Alors, trois, c'est pas facile. Un trio, ils sont souvent par deux. Ça fonctionne pas. Donc, un est un peu exclu. Et du coup, c'était un peu compliqué. Et là, ça y est, ils ont trouvé leur... Alors là, effectivement, les deux dernières semaines avant les vacances, là, ça a recommencé un petit peu. Marius, qui est un peu dur parfois avec les autres, mais je pense que c'est la fatigue. Ça ira mieux à la rentrée, là. Sinon, non.

M : C'est un groupe... Oui, qui ne te pose pas de problème.

S : Non. Pas du tout. Il vaut mieux que ce soit comme ça. Ils sont vraiment agréables. Ça, c'est chouette. (Sourit) »

Extrait de l'entretien avec Sophie - mars 2024

Si elle souligne ces éléments là, elle le fait toujours dans une démarche bienveillante. Elle ne cherche pas à blâmer l'élève mais plutôt à expliquer à ses parents certains débordements vécus en classe. Pour ce qui est de la deuxième chose relevée, il s'agit du manque d'autonomie, de concentration ou de la difficulté dans une mise au travail autonome pour certains élèves. Nous pouvons donc imaginer que ce sont des éléments importants pour elle chez un élève.

« Elle a encore parfois besoin d'un peu d'aide pour trouver un atelier à réaliser, elle préfère souvent observer et aider les plus jeunes. »

Extrait du bilan individuel de Louisa - février 2024

« Léo a progressé dans son autonomie, mais il a encore des difficultés à se mettre au travail seul, à demander de l'aide si besoin, et à se concentrer longtemps (surtout pour les activités orales, notamment en regroupement). »

Extrait du bilan individuel de Léo - février 2024

À travers tous ces éléments nous pouvons entrevoir une sorte « d'élève idéal » qui aurait toutes les qualités et compétences mises en avant dans ces bilans. Cela rejoint l'idée du « client idéal » dont parlaient Darmon ou Becker et de la définition du “bon élève”. Cette recherche de certaines qualités chez des élèves crée des attentes chez l'enseignante. Et d'autant plus en fonction du nombre de qualités qu'ils ont qui correspondent à ce qu'elle recherche. Du fait qu'ils possèdent certaines qualités ou compétences, elle s'attend à des choses de leur part pendant l'évaluation. Cela peut donc influencer son jugement sur ce qu'elle leur propose ou dans l'évaluation même de l'élève. La notion de « client idéal » est à la fois liée aux compétences de chacun et à l'origine sociale selon Darmon et Becker. Si tous deux évoquent l'importance de l'origine sociale de l'élève chez l'enseignant, ce n'est pas quelque chose que nous avons pu remarquer avec notre échantillon. En effet, les élèves de GS de la classe de Sophie appartiennent tous au même milieu social : la classe moyenne, moyenne haute, proche du milieu initial de l'enseignante. L'uniformité du public

ne permet pas de distinguer d'éventuels changements dans la pratique de Sophie selon l'origine sociale de ses élèves. C'est pourquoi cette notion « d'élève idéal » ne peut pas inclure l'origine sociale dans ce contexte. Dans d'autres contextes, avec un public plus hétérogène, nous pourrions aller dans le sens de Darmon et Becker, mais ici cela n'est pas possible. Tous les élèves sont qualifiés quasiment de la même manière, ce sont souvent les mêmes qualités qui sont valorisées d'un élève à l'autre. Sophie ne fait pas de distinction selon ses élèves parce qu'ils appartiennent à telle ou telle classe sociale. Les distinctions qu'elle fait reposent plutôt sur le niveau scolaire des élèves, leurs capacités supposées, et leur développement. Aussi, l'uniformité du public fait qu'il n'est pas possible de remarquer d'éventuels liens faits par l'enseignante pour expliquer la réussite ou la difficulté de certains élèves avec l'origine sociale ou le contexte familial, comme le mentionnent les auteurs de *L'école des incapables*.

1.2 - L'influence de ces représentations sur l'évaluation des élèves

Les représentations d'un enseignant sur ses élèves a des conséquences sur l'évaluation. Ici, la vision qu'a Sophie de ses élèves participe à une évaluation plus ou moins objective. Parmi les variations que nous avons relevées, se trouvent les variations de consignes, les variations entre ce qui est dit et écrit sur la feuille d'évaluation, les variations de discours, d'exigence, de contenu évalué, de façon d'évaluer, de marquage de l'erreur. Cette multitude de variations est due au fait que l'enseignante s'adapte en permanence à l'élève qu'elle a devant elle, à son niveau et à ses capacités supposées. Elle ne propose pas les mêmes choses selon les élèves car son jugement est influencé par ce qu'elle sait sur ses élèves, par les compétences ou capacités qu'elle pense que ses élèves ont et celles qu'ils ont réellement. Cela entraîne les variations mentionnées ci-dessus.

« M : L'évaluation change selon les élèves, pourquoi ?

S : Parce qu'on s'adapte aux compétences de chacun alors... hum hum... à leur disponibilité ce jour là, disponibilité on disait tout à l'heure émotionnelle, de fatigue. Il peut y avoir tout un tas de choses qui jouent en fait sur l'évaluation et puis on s'adapte au caractère de chacun. Et c'est pour ça que c'est important de bien les connaître aussi. Il y a des enfants on sait qu'on peut les pousser un petit peu plus loin sans qu'ils se retrouvent en échec, sans qu'ils se sentent en échec.

Et puis d'autres on va y aller doucement parce que ils ont peu confiance en eux et voilà faut pas les... faut pas les perturber, faut les encourager.

M : Et là par exemple tu dirais que t'as poussé qui dans les neuf élèves ?

S : Oh il y en a que j'ai même pas besoin de pousser, ils y vont tout seuls, Léane... »

Extrait de l'entretien avec Sophie - mars 2024

Suite à la lecture de cet extrait, nous pouvons voir que Sophie cite Léane parmi les élèves qu'elle n'a pas « besoin de pousser ». Cela signifie que Léane ne fait pas partie des élèves qu'elle doit systématiquement encourager ou inciter à se diriger vers des tâches plus complexes, Léane le fait d'elle-même, sans incitation de la part des adultes. Par ce qui est dit dans les bilans de cette élève et la vision que Sophie a d'elle, nous pouvons comprendre pourquoi l'évaluation de Léane peut être différente de celles des autres élèves pour certains exercices.

Lors de notre entretien, nous avons évoqué avec Sophie la notion d'objectivité et de subjectivité de l'évaluateur dans le processus d'évaluation. Elle reconnaît elle-même être influencée par certaines choses.

« M : Est-ce que tu penses que tu es impartiale pendant l'évaluation des enfants ? Ou est-ce qu'il y a des choses qui t'influencent ? Par exemple un enfant qui a des capacités et donc tu vas peut-être mettre la barre un peu plus haut ?

S : Forcément il y a des choses qui m'influencent. Mais même moi je dirais que... même moi dans mon état du moment il y a des choses qui m'influencent et même dans ce qu'on a vécu peut-être avant dans la journée avec cet enfant là. En fait il y a une grosse part d'humain aussi qui est présente. Alors t'essayes de faire abstraction parfois, parce que imaginons qu'il y ait eu une grosse bêtise avant t'es un peu tendue ou avec cet enfant là... faut essayer du coup d'être juste mais c'est pas toujours facile. Après nan, on est toujours différent avec chaque enfant que ce soit dans une situation d'évaluation ou d'apprentissage.

M : Oui, tu essaies d'être neutre aussi, de pas trop faire rentrer l'affect ?

S : J'essaie. (Sourit) Mais ils sont encore petits en fait, ça c'est pas facile. Et si je vois qu'il y a des enfants qui sont un petit peu plus tendus par exemple Eve peut-être au début des évaluations, elle est un peu plus tendue, elle est un peu moins sereine parce que je pense qu'elle a moins confiance en elle et du coup elle doute un petit peu de ce qu'elle peut faire. J'essaie de plaisanter un petit peu de les mettre à l'aise, en confiance. »

Extrait de l'entretien avec Sophie - mars 2024

Connaître ses élèves, savoir ce qu'ils sont capables de faire ou non, va influencer l'enseignant dans ce qu'il propose à ses élèves et va donc lui enlever une forme d'objectivité. Il est intéressant de rappeler ici que les élèves que Sophie a actuellement en GS sont des élèves qu'elle a eus depuis la PS. Ce sont des élèves qu'elle a gardés pendant toutes leurs années de maternelle. Par conséquent, elle les connaît davantage. C'est un élément qu'elle met en avant surtout quand il s'agit de leur laisser du temps pour les apprentissages.

« C'est vrai que c'est un plaisir. Le fait de les garder trois ans aussi, ça permet d'avoir confiance en eux, de se dire qu'en fait, ils ont le temps et ils vont aller à leur rythme, mais ils ont le temps. »

Extrait de l'entretien avec Sophie - mars 2024

À présent, nous allons revenir sur certaines évaluations illustrant le poids des représentations enseignantes dans l'évaluation. Dans un premier temps nous allons nous concentrer sur les variations de consignes. Dès le mois de novembre, Sophie propose à deux de ses élèves, Léane et Yasmine, une consigne plus complexe pour l'exercice 4. Nous pouvons faire un lien ici avec l'idée de « modèle chronométrique » de W. Lignier. Ces deux élèves sont vues par l'enseignante comme en avance par rapport à la norme, par rapport à ce qui est attendu d'elles à leur âge.

« Ce n'est pas simple parce que comme effectivement elle est un peu en avance, elle veut toujours répondre. [...] On a des petits questionnements et on s'interroge quand même sur certains enfants. Et ça peut aider aussi de voir, enfin, voilà, quand même au niveau disciplinaire, les résultats où ils en sont. Par exemple, Léane, on voit bien qu'elle a de très fortes compétences dans tous les domaines, mais en langage, en lecture, elle est bien avancée. Ça aide aussi à lui proposer des choses qui vont être stimulantes pour elle, parce qu'il ne faut pas qu'elle s'ennuie non plus. »

Extrait de l'entretien avec Sophie - mars 2024

« S : Elle investit pleinement la phonologie (et commence à lire de petits mots simples !) [...] Yasmine a beaucoup beaucoup progressé cette année.

M : C'est vrai ?

S : Ah oui ! Impressionnant. Elle était très effacée, très en observation.

M : L'année dernière ou plutôt en début d'année ?

S : Jusqu'à peut-être les deux premiers mois encore de cette année, elle était encore un peu en observation la première période et puis après, ça a décollé mais alors...Et puis avec le sourire, c'est vraiment... C'est agréable. »

Extrait de l'entretien avec Sophie - mars 2024

Pour les stimuler et pour développer davantage leurs compétences en phonologie, elle adapte la consigne à leur niveau. Si elle le fait c'est aussi parce qu'elle sait que ces élèves-là ne se retrouveront pas en difficulté devant la tâche, au contraire. Cela aide à comprendre cette variation.

La deuxième variation observée en novembre correspond à l'écart qu'il peut y avoir entre ce qui est dit par l'élève et ce qui est noté sur la feuille d'évaluation, notamment pour l'exercice 1. Si elle note le chiffre après correction, c'est parce qu'elle évalue à ce moment jusqu'où ils connaissaient la comptine numérique mais également leur capacité à s'auto-corriger. Autre facteur qui joue dans ce que note Sophie, c'est son avis. Si elle pense que la compétence est acquise ou non chez l'élève, elle prendra en compte le chiffre après correction. À titre d'exemple, pour Yasmine, Marius et Anna elle note le chiffre après leur correction car ils ont déjà montré à des moments antérieurs à l'évaluation qu'ils savaient la comptine numérique. L'évaluation est donc le résultat de plusieurs moments : l'évaluation même, mais aussi de situations d'apprentissages extérieures à l'évaluation. En revanche, si elle sait que l'élève est en difficulté ou qu'il a encore besoin de stabiliser quelques nombres, elle adaptera le chiffre qu'elle note sur la fiche, comme elle le fait avec Gabriel et Léo. L'évaluation de Louisa est une situation où nous pouvons voir de manière évidente le poids des représentations enseignantes pendant le processus d'évaluation c'est pendant l'évaluation de Louisa. En effet, Louisa récite la comptine puis fait une pause. Lors de cette pause, Sophie lui dit quand elle lui dit « je pense que tu peux aller un peu plus loin ». Nous connaissons les capacités réelles de Louisa : elle compte jusqu'à 26. Mais Sophie intervient et suppose que l'élève peut aller plus loin, elle l'encourage donc à continuer de compter. Son intervention ici n'est pas neutre, elle lui dit cette phrase car elle sait que son élève peut poursuivre. C'est ce que fait Louisa ensuite, elle compte jusqu'à 29. Nous pouvons voir à travers cette situation un exemple de l'« effet Pygmalion », notion introduite par R.A Rosenthal et J. Jacobson (1968). L'enseignante projette sur l'élève ses croyances (elle peut

compter beaucoup plus loin) et elles se réalisent de manière quasi-automatique. Nous en avons un bel exemple ici comme Louisa continue de compter au-delà de 26.

La troisième variation concerne la différence entre ce qui est dit et écrit aux élèves sur l'exercice 4 en novembre. Si Sophie donne le nom des lettres restantes à Yasmine et Léane c'est parce que les deux élèves connaissent presque toutes les lettres de l'alphabet et qu'il ne leur en manque que quelques-unes pour qu'elles les connaissent toutes. Aussi, Sophie sait que ces deux élèves ont de très bonnes capacités de mémorisation et espère sûrement implicitement qu'elles les retiennent. Si elle ne le fait pas avec les autres élèves c'est parce qu'ils ne sont pas aussi avancés que Léane et Yasmine. Elle ne les surcharge pas d'informations, elle se concentre sur ce qu'ils connaissent déjà.

La quatrième variation porte sur la variation d'exigence. Si Sophie est plus exigeante avec Léo en lui faisant répéter plusieurs fois la comptine numérique c'est parce qu'elle souhaite stabiliser la connaissance des premiers chiffres, connaissance fragile chez lui. C'est un élève déjà identifié comme ayant des difficultés, il est donc d'autant plus important de fixer ses connaissances. Pour ce qui est de Gabriel, nous pouvons imaginer qu'elle est exigeante avec lui car elle sait qu'il peut se corriger tout seul et qu'elle tient à ce que ces chiffres soient acquis. Ensuite, même après sa tentative de correction, nous pouvons lire les nombreuses questions qu'elle lui pose pour aboutir à la bonne réponse. Puis il recommence une nouvelle fois. Au total, Gabriel a récité trois fois la comptine numérique alors que ses camarades le font une à deux fois en moyenne. Si elle fait preuve d'autant d'insistance c'est parce que Gabriel a déjà démontré auparavant qu'il était capable de réciter la comptine assez loin.

Nous allons maintenant passer à la session de février. Nous reviendrons uniquement sur deux variations. La première est la variation de consignes sur l'exercice 4. Si Léo est le seul élève à qui elle ne demande pas de reconnaître les lettres et les sons c'est parce qu'elle fait de la différenciation. Comme nous l'avons dit juste avant, Léo a des difficultés en langage oral, et donc en phonologie. Pour ne pas qu'il se retrouve en difficulté, elle lui

demande seulement de nommer les lettres. Son but n'est pas de le piéger en lui proposant des tâches trop complexes, elle reste dans la ZPD de l'enfant.

La deuxième variation relevée en février concerne le contenu évalué. Cette variation reflète elle aussi le poids des représentations enseignantes pendant l'évaluation. Trois élèves ne sont pas évalués sur l'exercice 2. Il s'agit de Léane, Anna et Mathis. Ces trois élèves connaissaient déjà le nom de tous les chiffres lors de la session d'évaluation précédente. Le fait que Sophie ne les évalue pas sur cet exercice s'explique par des moments extérieurs à l'évaluation. Par exemple, lors du regroupement où les élèves revoient les chiffres, ces élèves-là ont prouvé que la compétence était acquise et stable. L'évaluation est ainsi le résultat de plusieurs moments d'observation, pas que de la production ou de la performance pendant l'évaluation. Elle fait tout reprendre aux élèves qui n'avaient pas tout reconnu et à ceux pour qui, comme elle le sait, doivent encore travailler et continuer de stabiliser leurs connaissances.

Une autre variation de pratique qui peut s'expliquer est la différence dans la façon d'évaluer les élèves. Elle est liée à ce que les élèves ont pu produire lors de la session précédente et à ce qu'ils font hors contexte d'évaluation. Cela explique pourquoi Yasmine et Léane ne refont pas les lettres qu'elles connaissent déjà dans l'exercice 4. C'est acquis pour elles, et elles ont déjà montré à d'autres moments hors de ce moment-là d'évaluation qu'elles les connaissaient. L'enseignante ne les évalue donc pas dessus.

La dernière variation sur laquelle nous reviendrons concerne ce qui est dit aux élèves. L'enseignante, ayant ses élèves pendant trois ans, les connaît bien et connaît leurs besoins. Lors des évaluations et de la lecture des transcriptions, nous avons pu remarquer une tendance chez Sophie à souvent montrer des signes d'approbations, à faire des signes de tête à ses élèves. Nous avons eu l'occasion d'aborder ce point pendant notre entretien.

« M : Concernant ta façon d'interagir avec eux pendant l'évaluation j'ai remarqué qu'il y avait beaucoup d'approbation quand ils faisaient quelque chose de bien ou qu'ils te donnaient la bonne réponse. Est-ce que c'est quelque chose qui est vraiment important pour toi de leur dire "oui c'est ça très bien" ou d'acquiescer ?

S : Alors je sais pas si c'est important ou si c'est une chose qu'ils attendent et que du coup je réponds à leur attente parce que souvent ils attendent l'approbation. D'ailleurs ils me regardent

beaucoup. Tu l'entends pas du coup mais ils me regardent beaucoup ils me disent quelque chose et ils me regardent parce qu'ils attendent un signe de ma part alors des fois je leur dis "continue" ou alors je les encourage quand je sens que ça c'est un peu long pour eux parce que je ne veux pas qu'ils se découragent. Mais ça, l'approbation de l'adulte c'est... c'est très difficile j'aimerais bien qu'ils puissent se détacher de ça mais peut-être que je ne travaille pas assez là-dessus. Que eux-mêmes soient capables de dire là j'ai réussi là je dois encore travailler je suis fière de moi et je ne le fais pas pour quelqu'un d'autre, je le fais pour moi et pas pour la maîtresse ou papa, maman. Ça je trouve ça hyper important mais je ne sais pas si je travaille assez là-dessus.

[...] Et les enfants qui sont en difficulté ou en tout cas qui doutent beaucoup d'eux-mêmes qui n'ont pas confiance, ils attendent toujours ça, l'approbation de l'adulte.

M : Est-ce que là parmi ces enfants-là il y en a où tu sais qu'ils ont besoin de cette approbation et du coup tu leur donnes ?

S : Oui, Mathis pas mal. Parce que Mathis il manque de confiance en lui dans les apprentissages même si ça va mieux. Mathis... Marius aussi et puis Léo... Léo, le fait de l'encourager ça lui donne de l'énergie pour continuer, pour s'accrocher aussi. »

Extrait de l'entretien avec Sophie - mars 2024

2 - Le respect du rythme de chacun et la place des progrès

Comme nous l'avons vu plus tôt, ce qui caractérise l'évaluation à l'école maternelle est son caractère positif et bienveillant, et le respect du développement de l'enfant. De plus, une place importante est accordée aux progrès faits par l'enfant. Le temps est un élément-clé pour observer les progrès. D'une période à l'autre, il est possible de voir une vraie évolution chez les élèves. L'évaluation s'avère donc être un vrai processus de construction dans le temps. Elle est le résultat de petits moments formels et informels, d'ateliers réussis, de bonnes réponses, d'observation des élèves par l'enseignante. En fonction de ce qu'elle a relevé, elle adapte son évaluation au profil de l'élève et c'est ce qui fait que cela varie autant. L'enseignante évalue la performance réelle mais aussi l'écart avec les performances passées.

« M : Le plus important entre les deux, ce serait quoi, entre le résultat ou la progression ?

S : La progression. Oui. Après, le résultat, il est quand même à prendre en compte aussi, notamment pour les enfants qui auraient des précocités. Alors, en maternelle, c'est très compliqué de détecter, de mettre un mot là-dessus, ils sont diagnostiqués plus tard.

M : Oui.

S : Mais de temps en temps, on a des petites questions. On a des petits questionnements et on s'interroge quand même sur certains enfants. Et ça peut aider aussi de voir, enfin, voilà, quand même au niveau disciplinaire, les résultats où ils en sont. Par exemple, Léane, on voit bien qu'elle a de très fortes compétences dans tous les domaines, mais en langage, en lecture, elle est bien avancée. Ça aide aussi à lui proposer des choses qui vont être stimulantes pour elle, parce qu'il ne faut pas qu'elle s'ennuie non plus.

M : Oui. C'est sûr.

S : Donc, les deux sont importants. Oui. Et l'un comme l'autre, parce que ça peut être des enfants précoces et ça peut être des enfants en très grande difficulté. Et là, à ce moment-là, il faut quand même leur proposer une aide adaptée. Et pour ça, on a des repères. [...] Et ce n'est pas mal d'avoir ces repères-là quand même aussi.

M : Oui, pour voir où est-ce qu'ils se situent, est-ce qu'ils sont dans la moyenne.

S : Alors, on sait qu'ils vont aller à leur rythme. C'est vraiment des repères de progressivité, en fait. Et voilà, on a une tolérance, voilà, un peu plus, un peu moins. Mais quand même, ça permet de repérer les grandes difficultés et comme la précocité. »

Extrait de l'entretien avec Sophie - mars 2024

Elle ne manque d'ailleurs pas de faire remarquer à Mathis ses progrès entre le mois de novembre et de février.

« M : 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 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49

S : C'est très très bien Mathis. 49 ! Waouh ! C'était beaucoup beaucoup plus loin que la dernière fois ! Bravo !

M : Aussi, c'est bien depuis que ma soeur et maman elles m'ont aidé

S : Bah c'est bien bravo tu vas très loin là. Super ! »

Transcription de l'évaluation de Mathis - février 2024

L'importance du progrès pour cette enseignante est donc bien visible. Pendant les évaluations, elle fait très souvent remarquer à ses élèves leur progrès.

Si ce que nous avons vu juste avant est lié aux représentations qu'a l'enseignante sur ses élèves et donc à leurs capacités supposées, c'est aussi la volonté de Sophie de respecter le rythme de chacun. Même s'ils doivent tous avoir un niveau similaire en fin de GS, Sophie leur laisse du temps et s'adapte à chacun. Par exemple, pour la variation des consignes, si quelques élèves n'ont pas la même consigne que les autres pour certains

exercices c'est parce qu'ils ne sont pas tous rendus au même stade, ils n'avancent pas tous au même rythme dans tous les domaines. L'enseignante adapte l'évaluation selon ses élèves car elle sait que certains sont en capacité d'avoir une consigne différente et qu'ils ne se retrouveront pas en difficulté : c'est notamment le cas de Léane, Yasmine et Anna, élèves à l'aise en phonologie. En revanche, comme nous l'avons vu par exemple pour Léo, elle respecte son rythme et continue de lui proposer des tâches accessibles dans ce domaine. Entre les deux sessions d'évaluations, Sophie a beaucoup travaillé la phonologie avec ses élèves. Elle a constaté beaucoup de progrès pour la plupart. C'est pour cela qu'elle se permet de demander à quasiment tous ses élèves de reconnaître les lettres et de donner leur son. L'évaluation est donc une pratique contextuelle qui dépend de la relation que l'enseignant entretient avec son public dans un contexte de classe donné.

Conclusion

Ce mémoire avait pour ambition d'étudier les pratiques enseignantes pendant le processus d'évaluation à l'école maternelle. Un questionnaire s'est construit suite à cet objectif : en quoi l'évaluation est-elle une pratique différenciée ? Quels écarts y a-t-il entre les attendus de l'évaluation et la réalité de ce qui est évalué, entre l'évaluation prescrite et l'évaluation réelle ? Dans quelle mesure les représentations sur l'élève (ce qu'il est, ce qu'il peut faire ou ne peut pas faire, ses capacités réelles et supposées) influent sur l'évaluation ? En quoi l'évaluation est-elle une pratique contextuelle ? Ces questions nous ont conduit à réfléchir sur le sujet de la manière suivante. Nous avons d'abord fait un point théorique sur le concept et les notions liées à l'évaluation, les différentes recherches déjà menées sur le sujet et leurs résultats. Nous avons compris que l'évaluation était un moment-clé dans l'apprentissage et dans la scolarité de l'élève. Nous avons vu la différence qui existe entre une évaluation à l'école élémentaire et à l'école maternelle et les spécificités qu'elle comporte. De plus, nous avons remarqué que la posture de l'évaluateur était elle aussi importante pendant l'évaluation. Cet observateur a en effet un rôle et une opinion déterminante sur le verdict. L'évaluateur peut parfois pratiquer, malgré lui, une évaluation biaisée. Il peut être influencé par l'origine sociale de l'élève, son âge ou encore son niveau scolaire.

Suite à cela, nous avons fait le choix de mener notre enquête dans une école maternelle auprès d'une enseignante. Nous avons plusieurs hypothèses pour répondre à notre questionnaire, hypothèses que nous avons voulu vérifier. La première hypothèse était la suivante : l'évaluation varie en fonction du profil des élèves (de leur âge, de leur niveau scolaire, de leur développement et de leur origine sociale). Dans le contexte de notre enquête, cette hypothèse s'est révélée en partie vraie. Les nombreuses variations que nous avons relevées ont prouvé que l'évaluation peut être différente selon les élèves car l'enseignante s'adapte à l'élève qu'elle évalue. Nous avons noté davantage de raisons liées à leur âge, développement et niveau scolaire que concernant l'origine sociale des élèves pour expliquer les variations. Cela est sûrement dû au fait que l'origine sociale des élèves est uniforme dans cette classe. La deuxième hypothèse que nous avons émise concernait le poids des représentations de l'enseignante sur ses élèves. Nous avons vu que ces

représentations jouaient souvent dans ce que proposait l'enseignante aux élèves. La vision qu'elle avait d'eux et de leurs capacités faisaient qu'ils n'avaient pas tous la même évaluation ni avec les mêmes consignes. Enfin, la dernière hypothèse formulée portait sur le rôle de l'implicite dans l'évaluation. Par implicite, nous sous-entendons l'idée que l'évaluation n'est pas que le résultat de la performance sur le moment mais la somme de moments antérieurs qui construisent le jugement de l'évaluateur. À plusieurs reprises pendant ces sessions d'évaluations, nous avons remarqué que cette hypothèse était valide. Certains élèves avaient déjà prouvé à d'autres moments, lors d'ateliers dirigés par exemple ou lors de session d'observation des élèves par l'enseignante, qu'ils avaient validé la compétence évaluée. Cette réussite antérieure a souvent influencé l'enseignante quant à la stabilité des connaissances et des compétences des élèves.

Le travail effectué ici contient des limites. En effet, je n'ai observé la pratique que d'une seule enseignante. Nous ne pouvons ainsi pas tirer de conclusions générales quant à l'évaluation comme une pratique systématiquement différenciée. Ce que nous avons dit s'applique et est valide uniquement pour notre contexte. Peut-être que dans d'autres contextes nous aurions eu des résultats complètement différents. Aussi, je n'ai assisté qu'à deux sessions d'évaluations sur l'année, en novembre et en février. Il aurait pu être intéressant de suivre les évaluations des élèves sur l'année entière. Ce que nous avons relevé n'est vrai que pour ces deux sessions d'évaluations. Nous ne pouvons pas faire de généralités non plus sur la pratique de l'enseignante. Nous pouvons observer des régularités dans sa pratique mais nous ne pouvons pas les qualifier d'habitudes.

Cette recherche pourrait être étendue de différentes façons. Il serait pertinent de tester l'hypothèse de l'influence de l'origine sociale dans le processus d'évaluation avec une école accueillant des élèves de différentes catégories sociales. Nous pourrions aussi comparer la pratique de plusieurs enseignants : soit d'une même école et avec des niveaux similaires, soit d'écoles différentes mais avec un niveau similaire. Pour cela, il serait judicieux de créer une fiche d'évaluation adaptée à des élèves de GS qui servirait à tous les enseignants observés. Cela permettrait d'avoir un point de comparaison entre les pratiques des enseignants. Enfin, mener cette recherche à l'école élémentaire serait également

intéressant, pour voir si ces variations sont propres à l'école maternelle ou si ce sont des variations partagées par l'école primaire en général.

Bibliographie

- Alexandre. D. (2017). *Anthologie des textes clés en pédagogie ; des idées pour enseigner*. ESF Éditeur.
- Bénit. S, Sarremejane. P (2019). « Les pratiques évaluatives à la maternelle : des expériences enfantines différenciées en fonction du statut scolaire ». *Carrefours de l'éducation*, 2019/2 (n°48), 91-106.
- Darmon. M. (2001). « La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle ». *Sociétés et représentations*, 2001/1 (n°11), 515-538.
- Éduscol. *Ressources maternelle - Évaluation : de l'observation instrumentée au carnet de suivi*. <https://eduscol.education.fr/document/5640/download?attachment>
- Éduscol. (2016). *Évaluer la maîtrise du socle commun aux cycles 2, 3 et 4*, 2016. <https://eduscol.education.fr/document/14092/download>
- Garnier. P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. PUF.
- Merle. P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire : historique, difficultés, perspectives*. PUF.
- Millet. M et Croizet. J.-C. (2016). *L'école des incapables ? : la maternelle, un apprentissage de la domination*, Paris, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire ».
- Programme d'enseignement de l'école maternelle. (2021).

Annexes

Annexe n°1 : Grille d'observation utilisée pour la récolte de données.

Annexe n°2 : Grille d'entretien utilisée pour la récolte de données.

Annexe n°3 : Fiches d'évaluations individuelles de fin novembre.

Annexe n°4 : Fiches d'évaluations individuelles de février.

Annexe n°5 : Bilans individuels rédigés par Sophie.

Annexe n°1 : Grille d'observation utilisée pour la récolte de données.

Nom de l'élève :	Type d'évaluation :
Observables	Notes pendant l'évaluation
Le temps	
Types d'interventions et occurrences	
Gestuelle	

Supports	
Différenciation	
Gestion des difficultés	

Annexe n°2 : Grille d'entretien utilisée pour la récolte de données.

Thèmes des parties	Questions	Éléments de réponses attendus
Présentation de l'enquêtée	1. Pouvez-vous vous présenter s'il vous plaît ? 2. Quelle est votre formation initiale ? 3. Pouvez-vous retracer vos débuts en tant qu'enseignante (nombre d'école, type d'école, niveaux). 4. Pourquoi avez-vous choisi d'enseigner dans le public ?	Nom, prénom, profession. Parcours scolaire. Écoles, classes, localisations, type d'école
L'école	5. Pouvez-vous me parler de l'école dans laquelle vous exercez ? 6. Depuis combien de temps exercez-vous dans cette école ? Et depuis combien de temps avez-vous un triple niveaux ?	Nombre de classes, effectif, milieu social majoritaire fréquentant l'école.
Pratique quotidienne évaluative	7. Comment définiriez-vous l'évaluation ? 8. Avez-vous des souvenirs liés à l'évaluation ? 9. Pouvez-vous me décrire votre travail concret d'évaluation ? Qu'est-ce que vous évaluez ? Comment le faites vous ? 10. Évaluez-vous plus les connaissances ou le comportement ? 11. Qu'est-ce qui importe le plus, le résultat ou la progression ? 12. Quel type d'évaluation faites-vous le plus souvent ? 13. Pouvez-vous me présenter les outils que vous utilisez pour évaluer. Comment avez-vous conçu la fiche d'évaluation ? Quels sont vos attendus concernant cette fiche ? Sont-ils différents selon les périodes ? 14. Qu'est-ce que vous considérez comme une évaluation réussie ? 15. Est-ce important que l'enfant réussisse seul pendant l'évaluation ?	Anecdote Formative ou sommative Exemples d'outils : cahier de suivi des apprentissages et fiche d'évaluation fin de période.

<p>Bilans individuels</p>	<p>16. Pour vous, qu'est-ce qu'un élève en réussite ? Et un élève en difficulté ?</p> <p>17. Pouvez-vous me faire un point sur chaque élève depuis la dernière fois que l'on s'est vues.</p> <p>18. Est-ce qu'il y a des élèves que vous qualifieriez de chahuteurs dans la classe ?</p>	
<p>L'évaluation de fin de 3ème période</p>	<p>19. Avez-vous remarqué une différence dans le comportements des élèves par rapport à d'habitude ? Le fait que je sois là ou qu'ils soient en contexte d'évaluation les a-t-il perturbés selon vous ?</p> <p>20. J'ai remarqué que vos appréciations et approbations étaient nombreuses pendant l'évaluation, c'est important pour vous de le dire aux élèves ?</p> <p>21. L'évaluation change selon les élèves, pourquoi ?</p> <p>22. Pensez-vous être impartiale pendant que vous évaluez vos élèves ? Y a-t-il des choses qui vous influencent ?</p> <p>23. Insistez-vous plus avec un élève qui selon vous a des capacités et peut réussir ce que vous lui demandez ?</p> <p>24. Comment gérez-vous l'erreur ? Plusieurs fois vous leur dites que ce n'est pas grave, est-ce pour les rassurer ?</p> <p>25. Si nous faisons le point, que pensez-vous de cette dernière session d'évaluations ?</p>	

Annexe n°3 : Fiches d'évaluations individuelles de fin novembre.

1. Fiche d'évaluation individuelle d'Anna

Petites évaluations au cours de l'année...
Déc. 2023

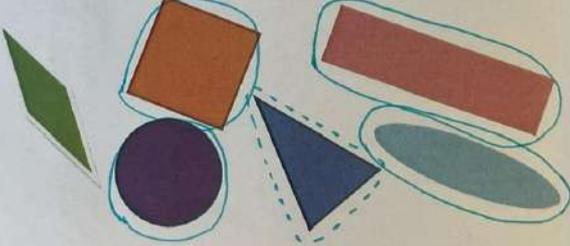
Je sais réciter la comptine numérique jusqu'à

54					

Je sais reconnaître les chiffres

7 2 5 4 8 1 3 6 9

Je sais nommer les formes



Je sais nommer les lettres (O) et leur son (X)

K	B	N	W	I	D	O
T	U	F	A	S	V	L
E	Z	J	M	G	C	Q
P	H	X	R	Y		

h	q	e	o	n	s	u
b	g	a	x	d	i	z
w	r	y	k	t	p	j
m	f	c	v	l		

2. Fiche d'évaluation individuelle de Gabriel

Petites évaluations au cours de l'année
Déc. 2023

Je sais réciter la comptine numérique jusqu'à

24 (compte 19)						

Je sais reconnaître les chiffres

7 2 5 4 8 1 3 6 9

Je sais nommer les formes

Je sais nommer les lettres (O) et leur son (X)

K	B	N	W	I	D	O
T	U	F	A	S	V	L
E	Z	J	M	G	C	Q
P	H	X	R	Y		

h	q	e	o	n	s	u
b	g	a	x	d	i	z
w	r	y	k	t	p	j
m	f	c	v	l		

3. Fiche d'évaluation individuelle d'Eve

Petites évaluations au cours de l'année
 Déc. 2023

Je sais réciter la comptine numérique jusqu'à

24 (oublié !)					
------------------	--	--	--	--	--

Je sais reconnaître les chiffres

7 2 5 4 8 1 3 6 9

Je sais nommer les formes

Je sais nommer les lettres (O) et leur son (X)

K	B	N	W	I	D	O
T	U	F	A	S	V	L
E	Z	J	M	G	C	Q
P	H	X	R	Y		

h	q	e	o	n	s	u
b	g	a	x	d	i	z
w	r	y	k	t	p	j
m	f	c	v	l		

4. Fiche d'évaluation individuelle de Louisa

Petites évaluations au cours de l'année
 Déc. 2023

Je sais réciter la comptine numérique jusqu'à

29					

Je sais reconnaître les chiffres

7 2 5 4 8 1 3 6 9

Je sais nommer les formes

Je sais nommer les lettres (O) et leur son (X)

K	B	N	W	I	D	O
T	U	F	A	S	V	L
E	Z	J	M	G	C	Q
P	H	X	R	Y		

h	q	e	o	n	s	u
b	g	a	x	d	i	z
w	r	y	k	t	p	j
m	f	c	v	l		

5. Fiche d'évaluation individuelle de Léane

Petites évaluations au cours de l'année
 Déc. 2023

Je sais réciter la comptine numérique jusqu'à

59					

Je sais reconnaître les chiffres

(7) (2) (5) (4) (8) (1) (3) (6) (9)

Je sais nommer les formes

Je sais nommer les lettres (O) et leur son (X)

K	B	N	W	T	D	O
T	U	F	A	S	V	L
E	Z	J	M	G	C	Q
P	H	X	R	Y		

h	q	e	o	n	s	u
b	g	a	x	d	i	z
w	r	y	k	t	p	j
m	f	c	v	l		

6. Fiche d'évaluation individuelle de Léo

Petites évaluations au cours de l'année
 Déc. 2029

Je sais réciter la comptine numérique jusqu'à

15 <small>(au lieu de 16)</small>						
--------------------------------------	--	--	--	--	--	--

Je sais reconnaître les chiffres

7 ② ⑤ ④ ⑧ ① ③ ⑥ ⑨

Je sais nommer les formes

Je sais nommer les lettres (O) et leur son (X)

K	B	N	W	I	D	①
T	U	F	A	S	V	L
E	Z	J	M	G	C	Q
P	H	X	R	Y		

h	q	e	o	n	s	u
b	g	a	x	d	i	z
w	r	y	k	t	p	j
m	f	c	v	l		

7. Fiche d'évaluation individuelle de Marius

Petites évaluations au cours de l'année
 Déc. 2023

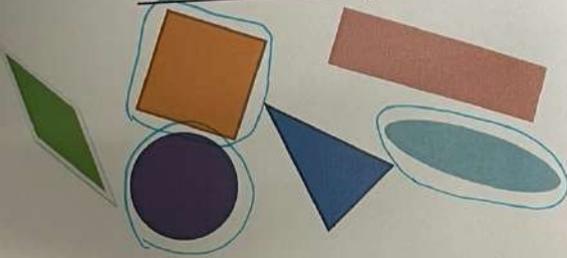
Je sais réciter la comptine numérique jusqu'à

34						
----	--	--	--	--	--	--

Je sais reconnaître les chiffres

7 (2) (5) (4) 8 (1) (3) 6 9

Je sais nommer les formes



Je sais nommer les lettres (O) et leur son (X)

K	B	N	W	I	D	O
T	U	F	A	S	V	L
E	Z	J	M	G	C	Q
P	H	X	R	Y		

h	q	e	o	n	s	u
b	g	a	x	d	i	z
w	r	y	k	t	p	j
m	f	c	v	l		

8. Fiche d'évaluation individuelle de Yasmine

Petites évaluations au cours de l'année.
 Déc. 2023

Je sais réciter la comptine numérique jusqu'à

39						

Je sais reconnaître les chiffres

(7) (2) (5) (4) (8) (1) (3) (6) (9)

Je sais nommer les formes

Je sais nommer les lettres (O) et leur son (X)

K	B	N	W	J	D	O
T	U	F	A	S	V	E
E	Z	J	M	G	C	Q
P	H	X	R	Y		

h	q	e	o	n	s	u
b	g	a	x	d	i	z
w	r	y	k	t	p	j
m	f	c	v	l		

Annexe n°4 : Fiches d'évaluations individuelles de février.

1. Fiche d'évaluation individuelle d'Anna

Petites évaluations au cours de l'année
Déc. 2023

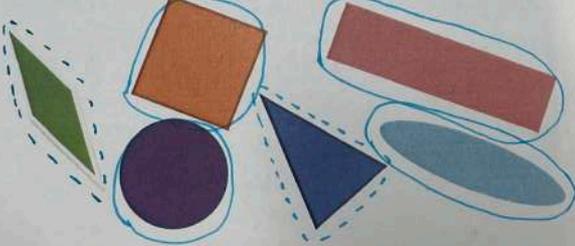
Je sais réciter la comptine numérique jusqu'à

54	39				

Je sais reconnaître les chiffres

(7) (2) (5) (4) (8) (1) (3) (6) (9)

Je sais nommer les formes



Je sais nommer les lettres (O) et leur son (X)

K	B	N	W	X	D	G
J	V	F	A	S	V	T
Z	Z	J	M	D	E	B
X	H	X	P	X		

h	q	e	o	n	s	u
b	g	a	x	d	i	z
w	r	y	k	t	p	j
m	f	c	v	!		

2. Fiche d'évaluation individuelle de Gabriel

Petites évaluations au cours de l'année.

Déc. 2023
Fév. 2023

Je sais réciter la comptine numérique jusqu'à

24 (oublie 19)	34 (oublie 25)					
-------------------	-------------------	--	--	--	--	--

Je sais reconnaître les chiffres

(7) (2) (5) (4) (8) (1) (3) (6) (9)

Je sais nommer les formes

Je sais nommer les lettres (O) et leur son (X)

K	B	N	W	J	D	O
F	U	F	A	S	V	X
E	Z	I	M	G	C	Q
R	H	X	R	X		

h	q	(e)	(o)	(n)	(s)	(u)
b	g	a	(x)	d	(i)	z
w	r	(y)	k	t	p	(j)
(m)	f	c	v	(l)		

3. Fiche d'évaluation individuelle d'Eve

Petites évaluations au cours de l'année...

Déc. 2023
Fév. 2024

Je sais réciter la comptine numérique jusqu'à

24 (oublié)	24					
----------------	----	--	--	--	--	--

Je sais reconnaître les chiffres

7 2 5 4 8 1 3 6 9

Je sais nommer les formes

Je sais nommer les lettres (O) et leur son (X)

X	B	N	W	I	D	Q
T	U	F	A	S	V	X
E	Z	J	M	G	C	Q
P	H	X	R	Y		

h	q	e	o	n	s	u
b	g	a	x	d	i	z
w	r	y	k	t	p	j
m	f	c	v	l		

4. Fiche d'évaluation individuelle de Louisa

Petites évaluations au cours de l'année...

Déc. 2023
Fév. 2024

Je sais réciter la comptine numérique jusqu'à

29	39				

Je sais reconnaître les chiffres

(7) (2) (5) (4) (8) (1) (3) (6) (9)

Je sais nommer les formes

Je sais nommer les lettres (O) et leur son (X)

K	B	N	W	X	D	O
L	V	M	A	S	V	X
P	Z	X	M	G	V	Q
R	H	X	K	Y		

h	q	e	o	n	s	u
b	g	a	x	d	i	z
w	r	y	k	t	p	j
m	f	l	v	!		

5. Fiche d'évaluation individuelle de Léane

Petites évaluations au cours de l'année.

Dec. 2023
Fév. 2024

Je sais réciter la comptine numérique jusqu'à

59	39 <small>(oublié 40, ajout → 59)</small>				
----	--	--	--	--	--

Je sais reconnaître les chiffres

(7) (2) (5) (4) (8) (1) (3) (6) (9)

Je sais nommer les formes

Je sais nommer les lettres (O) et leur son (X)

K	B	N	W	T	D	@
T	M	F	A	S	V	L
E	Z	J	M	G	Q	R
P	H	X	R	V	2	

h	q	e	o	n	s	u
b	g	a	x	d	i	z
w	r	y	k	t	p	j
m	f	c	v	l		

6. Fiche d'évaluation individuelle de Léo

Petites évaluations au cours de l'année

Déc. 2023
Fév. 2024

Je sais réciter la comptine numérique jusqu'à

15 (oublié 16)	19 (oublié 16)					
-------------------	-------------------	--	--	--	--	--

Je sais reconnaître les chiffres

7 (2) (5) (4) (8) (1) (3) (6) (9)

Je sais nommer les formes

Je sais nommer les lettres (O) et leur son (X)

K	B	N	W	(I)	D	(O)
T	U	F	A	S	V	L
E	Z	J	M	G	C	Q
P	H	X	R	Y		

h	q	e	o	n	s	u
b	g	a	x	d	i	z
w	r	y	k	t	p	j
m	f	c	v	l		

7. Fiche d'évaluation individuelle de Marius

Petites évaluations au cours de l'année...

Déc. 2023
Fév. 2024

Je sais réciter la comptine numérique jusqu'à

34	39				
----	----	--	--	--	--

Je sais reconnaître les chiffres

7 (2) (5) (4) 8 (1) (3) (6) 9

Je sais nommer les formes

Je sais nommer les lettres (O) et leur son (X)

K	(B)	(N)	(W)	(I)	(D)	(X)
T	(U)	F	(A)	S	V	L
E	(Z)	J	(M)	G	C	(Q)
P	H	X	(R)	Y		

h	q	e	o	n	s	u
b	g	a	x	d	i	z
w	r	y	k	t	p	j
m	f	c	v	l		

8. Fiche d'évaluation individuelle de Mathis

Petites évaluations au cours de l'année

Déc. 2023
Fév. 2024

Je sais réciter la comptine numérique jusqu'à

29	49					

Je sais reconnaître les chiffres

(7) (2) (5) (4) (8) (1) (3) (6) (9)

Je sais nommer les formes

Je sais nommer les lettres (O) et leur son (X)

K	B	M	W	X	D	Q
T	L	F	A	S	V	B
E	Z	J	N	G	H	P
R	H	X	R	X		

h	q	e	o	n	s	u
b	g	a	x	d	i	z
w	r	y	k	t	p	j
m	f	c	v	l		

9. Fiche d'évaluation individuelle de Yasmine

Petites évaluations au cours de l'année...

Déc. 2023
Fév. 2024

Je sais réciter la comptine numérique jusqu'à

39	29				
----	----	--	--	--	--

Je sais reconnaître les chiffres

7 2 5 4 8 1 3 6 9

Je sais nommer les formes

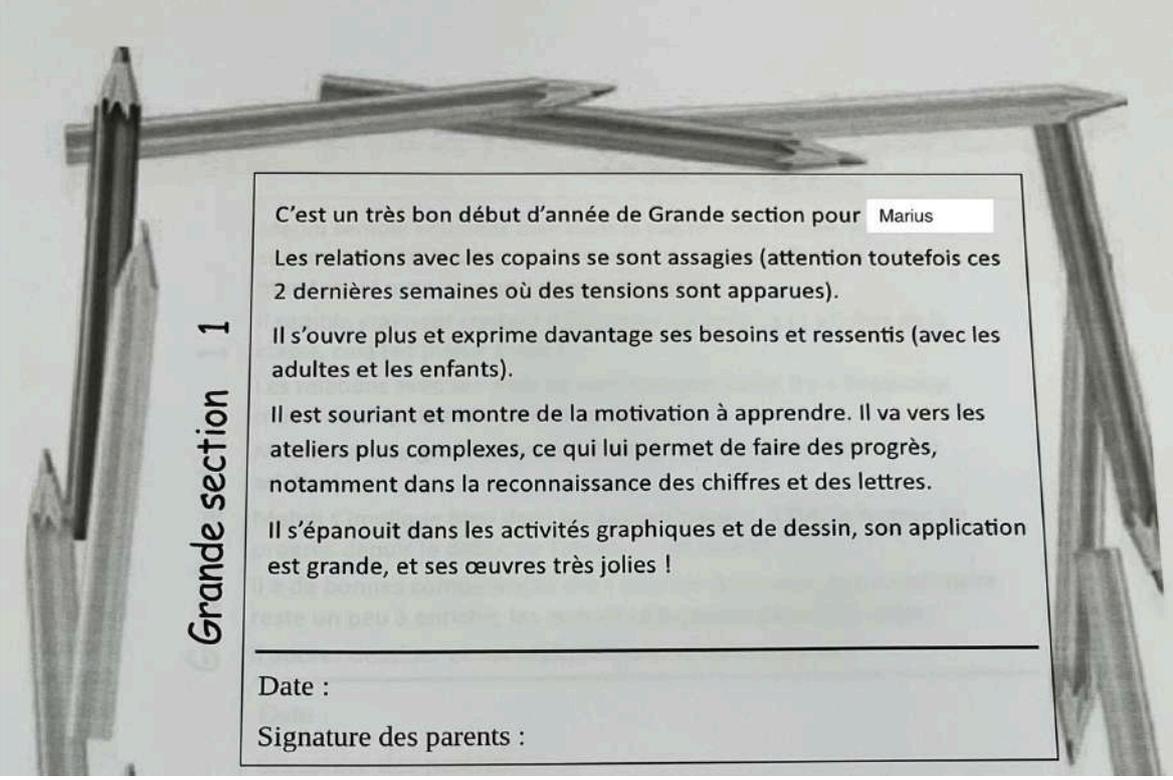
Je sais nommer les lettres (O) et leur son (X)

K	B	N	W	I	D	O
T	U	F	A	S	V	L
E	Z	J	M	G	C	Q
P	H	X	R	Y		

h	q	e	o	n	s	u
b	g	a	x	d	i	z
w	r	y	k	t	p	j
m	f	c	v	l		

Annexe n°5 : Bilans individuels rédigés par Sophie.

1. Bilan individuel de Marius



Grande section 1

C'est un très bon début d'année de Grande section pour **Marius**

Les relations avec les copains se sont assagies (attention toutefois ces 2 dernières semaines où des tensions sont apparues).

Il s'ouvre plus et exprime davantage ses besoins et ressentis (avec les adultes et les enfants).

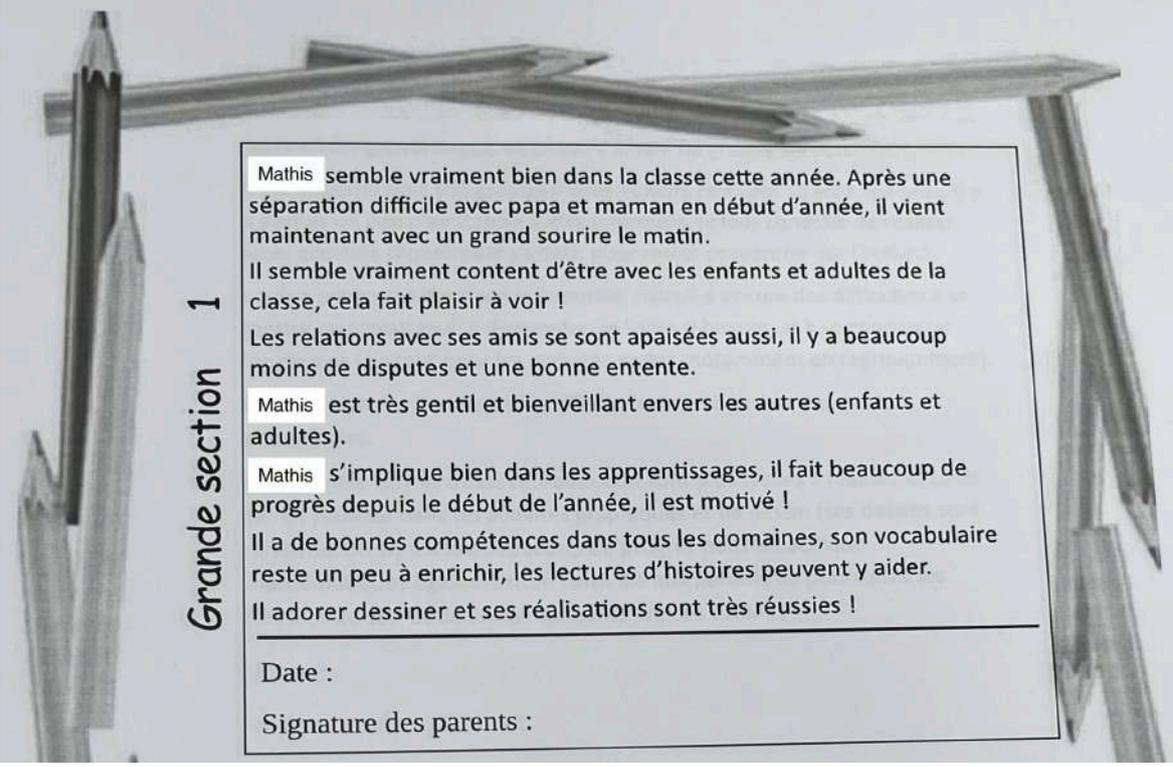
Il est souriant et montre de la motivation à apprendre. Il va vers les ateliers plus complexes, ce qui lui permet de faire des progrès, notamment dans la reconnaissance des chiffres et des lettres.

Il s'épanouit dans les activités graphiques et de dessin, son application est grande, et ses œuvres très jolies !

Date :

Signature des parents :

2. Bilan individuel de Mathis



Grande section 1

Mathis semble vraiment bien dans la classe cette année. Après une séparation difficile avec papa et maman en début d'année, il vient maintenant avec un grand sourire le matin.

Il semble vraiment content d'être avec les enfants et adultes de la classe, cela fait plaisir à voir !

Les relations avec ses amis se sont apaisées aussi, il y a beaucoup moins de disputes et une bonne entente.

Mathis est très gentil et bienveillant envers les autres (enfants et adultes).

Mathis s'implique bien dans les apprentissages, il fait beaucoup de progrès depuis le début de l'année, il est motivé !

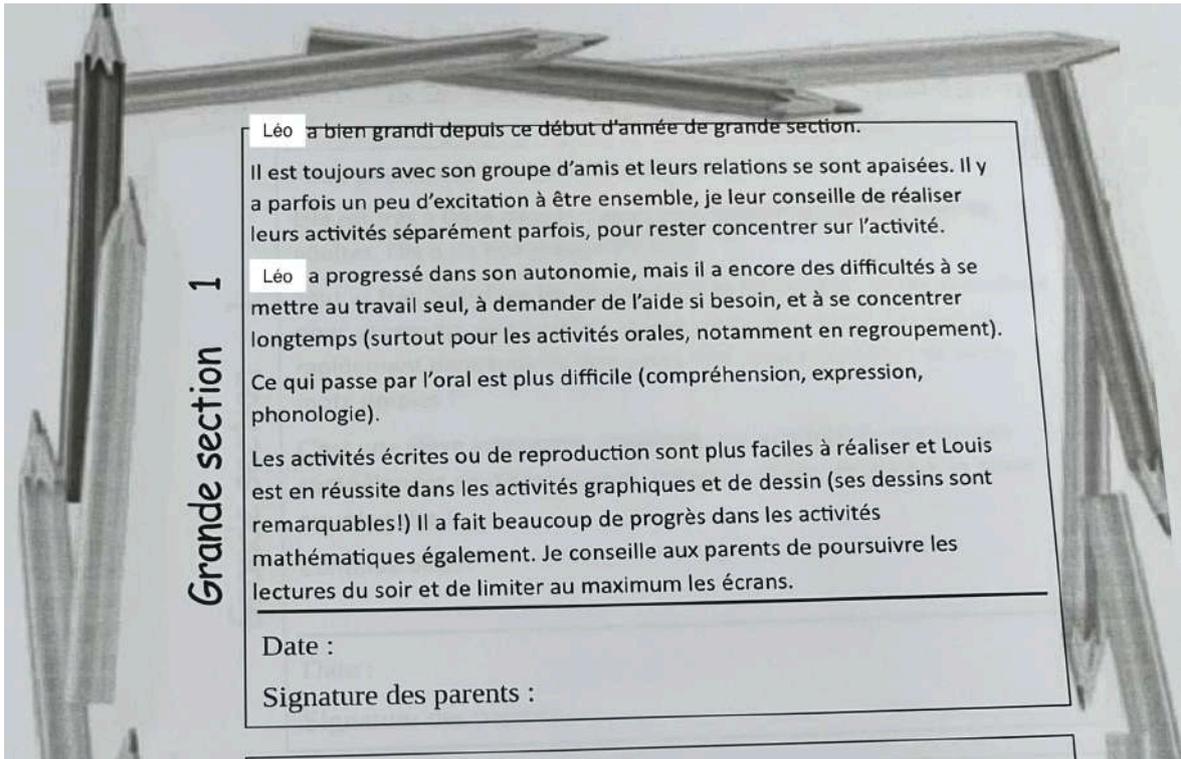
Il a de bonnes compétences dans tous les domaines, son vocabulaire reste un peu à enrichir, les lectures d'histoires peuvent y aider.

Il adore dessiner et ses réalisations sont très réussies !

Date :

Signature des parents :

3. Bilan individuel de Léo



Grande section 1

Léo a bien grandi depuis ce début d'année de grande section.

Il est toujours avec son groupe d'amis et leurs relations se sont apaisées. Il y a parfois un peu d'excitation à être ensemble, je leur conseille de réaliser leurs activités séparément parfois, pour rester concentrer sur l'activité.

Léo a progressé dans son autonomie, mais il a encore des difficultés à se mettre au travail seul, à demander de l'aide si besoin, et à se concentrer longtemps (surtout pour les activités orales, notamment en regroupement).

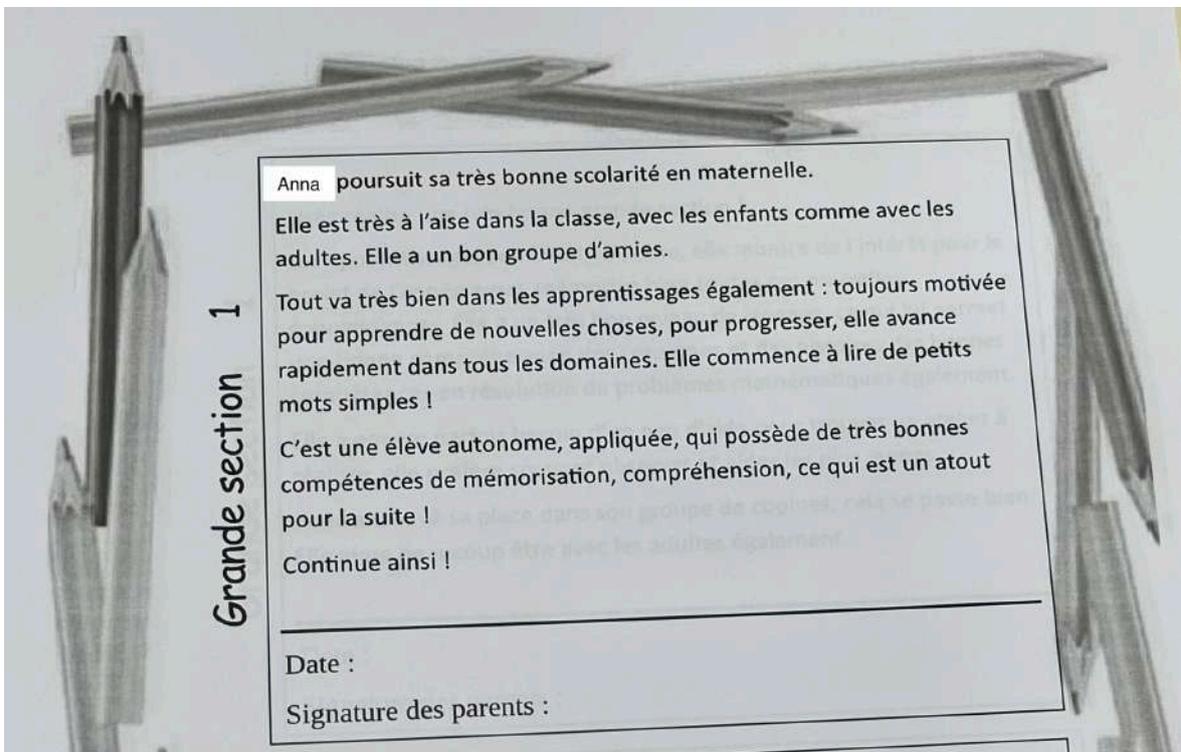
Ce qui passe par l'oral est plus difficile (compréhension, expression, phonologie).

Les activités écrites ou de reproduction sont plus faciles à réaliser et Louis est en réussite dans les activités graphiques et de dessin (ses dessins sont remarquables!) Il a fait beaucoup de progrès dans les activités mathématiques également. Je conseille aux parents de poursuivre les lectures du soir et de limiter au maximum les écrans.

Date :

Signature des parents :

4. Bilan individuel d'Anna



Grande section 1

Anna poursuit sa très bonne scolarité en maternelle.

Elle est très à l'aise dans la classe, avec les enfants comme avec les adultes. Elle a un bon groupe d'amies.

Tout va très bien dans les apprentissages également : toujours motivée pour apprendre de nouvelles choses, pour progresser, elle avance rapidement dans tous les domaines. Elle commence à lire de petits mots simples !

C'est une élève autonome, appliquée, qui possède de très bonnes compétences de mémorisation, compréhension, ce qui est un atout pour la suite !

Continue ainsi !

Date :

Signature des parents :

5. Bilan individuel de Louisa

Grande section 1

Louisa réalise une très bonne grande section !

Les apprentissages semblent lui plaire, elle montre de l'intérêt pour le projet de l'année aussi, mémorise bien toutes ces nouvelles connaissances. Elle a un très bon niveau de langage, ce qui lui permet une bonne compréhension des consignes et des histoires. De bonnes compétences en résolution de problèmes mathématiques également.

Elle a encore parfois besoin d'un peu d'aide pour trouver un atelier à réaliser, elle préfère souvent observer et aider les plus jeunes.

Louisa a trouvé sa place dans son groupe de copines, cela se passe bien. Elle aime beaucoup être avec les adultes également.

Date :

Signature des parents :

6. Bilan individuel de Yasmine

Grande section 1

Yasmine s'épanouit totalement dans la classe cette année, autant avec les autres que dans les apprentissages.

Elle a de bonnes relations avec ses amies, participe aux jeux tout en affirmant ses préférences et ses choix. C'est bien ! Elle est toujours aussi attentive aux besoins des autres, les reconforte si nécessaire.

Son implication dans tous les domaines d'apprentissage depuis le début de cette année lui permet de progresser à grande vitesse ! Elle investit pleinement la phonologie (et commence à lire de petits mots simples!), les arts (de très grands progrès en graphisme, et de belles réalisations en dessin, en écriture cursive), les mathématiques (en résolution de problème notamment), et le projet « autour du monde » (quelle mémoire de tout ce que nous rencontrons!).

Bravo Yasmine continue comme ça !

Date :

Signature des parents :

7. Bilan individuel de Gabriel

Grande section 1

Gabriel s'épanouit bien en grande section, il a un bon groupe de copains, participe activement à la vie de la classe (prise de parole, d'initiatives, aide si besoin...).

Il est très motivé par les activités proposées cette année et s'implique. Il montre la volonté de faire des choses plus complexes, de persévérer.

Tout cela lui permet d'acquérir de bonnes compétences dans tous les domaines, il a maintenant une meilleure connaissance des lettres et sons, des chiffres. Il possède de bonnes capacités à apprendre aussi : compréhension, expression, mémorisation, concentration.

Il est fier de toutes ses réussites !

Bravo Gabriel !

Date :

Signature des parents :

8. Bilan individuel de Léane

Grande section 1

Léane prend beaucoup de plaisir dans les apprentissages de grande section : elle peut faire des activités plus complexes, ce qui « nourrit » son appétit de connaissances et ses compétences.

Elle lit de petites phrases simples, résout des problèmes de mathématiques complexes, écrit en cursive, réalise de très belles œuvres en arts...

Léane a fait beaucoup d'efforts pour modérer ses prises de paroles intempestives, laisser un peu de place aux autres. C'est bien agréable.

Elle est toujours aussi sociable et s'entend bien avec les enfants de la classe.

Bravo Léane pour tout ça !

Date :

Signature des parents :

9. Bilan individuel d'Eve

Grande section 1

Eve réalise une très bonne année de Grande section.
Elle a un bon groupe d'amis dans la classe, est très agréable avec les autres (petits ou grands!) et prend bien confiance en elle.
Elle a bien progressé dans tous les domaines d'apprentissages, elle a de bonnes compétences en phonologie, numération.
Elle adore les arts (dessine beaucoup) et les sorties nature.
Le projet de « Petigourou » autour du monde lui plaît beaucoup, elle mémorise de manière impressionnante les noms et caractéristiques des lieux, des animaux !
C'est très bien Eve je te souhaite une belle continuation dans ta nouvelle école et nous nous reverrons quand tu seras en CP !

Date : _____

Signature des parents : _____

4^{ème} de couverture

5 mots clés :

Évaluation, école maternelle, différenciation, représentations enseignantes, progrès.

Résumé :

L'évaluation à l'école élémentaire est une pratique habituelle pour un enseignant. Les enseignants en école maternelle la pratiquent aussi mais d'une manière différente. C'est une évaluation dite positive et bienveillante. Elle respecte le rythme de chacun et met l'accent sur les progrès des élèves.

Ce mémoire de recherche étudie l'évaluation à l'école maternelle. Il s'agit plus précisément d'observer la pratique d'une enseignante pendant le processus d'évaluation d'élèves de Grande Section et de repérer d'éventuelles différences selon les élèves évalués. Le but est aussi de comprendre pourquoi l'évaluation est différente en fonction des élèves et pourquoi de telles variations peuvent avoir lieu.

Summary :

Assessment in primary schools is a common practice for teachers. Preschool teachers also do it, but in a different way. It's known as a positive and caring assessment. It respects individual rhythm and focuses on pupils' progress.

This research looks at assessment in preschool. More specifically, the purpose is to observe a teacher's practice during the assessment process for Grande Section pupils and to identify any differences between the pupils being assessed. The aim is also to understand why assessment is different for different pupils and why such variations can occur.