

« Les pratiques évaluatives observées et autodéclarées des enseignants de troisième maternelle » Une recherche exploratoire sur la diversité des pratiques évaluatives auprès de cinq enseignantes en province de Liège

Auteur : Nemerlin, Aurélie

Promoteur(s) : Fagnant, Annick

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en formation des adultes

Année académique : 2022-2023

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/19326>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

Université de Liège

Master en Sciences de l'Éducation

« Les pratiques évaluatives observées et
autodéclarées des enseignants de troisième
maternelle »

Une recherche exploratoire sur la diversité des pratiques évaluatives auprès de cinq
enseignantes en province de Liège

Sous la direction de Annick FAGNANT

Lectrice : Marine ANDRE

Lecteur : Dylan DACHET

Mémoire réalisé par Aurélie NEMERLIN en vue de l'obtention du
grade de Master en Sciences de l'Éducation.

Année académique 2022-2023

Remerciements

La réalisation de ce travail de fin d'études n'aurait pas été possible sans l'aide et le soutien de plusieurs acteurs. Ceux-ci ont contribué, d'une façon ou d'une autre, à sa rédaction. C'est pourquoi je voudrais adresser mes plus sincères remerciements à :

Madame Fagnant, ma promotrice, pour le suivi, la qualité de ses conseils ainsi que sa disponibilité dès l'ébauche du prémémoire. J'aimerais également lui témoigner toute ma reconnaissance pour les missions qu'elle m'a confiées durant cette année au sein de son service.

Monsieur Lonhay, pour ses nombreuses relectures ainsi que ses propositions averties.

Julie, Martine, Dominique, Sabine et Salomé pour l'intérêt qu'elles ont porté à ma recherche, la confiance et le temps qu'elles m'ont accordé. J'ai pris beaucoup de plaisir à m'immiscer dans leur classe afin de découvrir leurs pratiques évaluatives.

Mes condisciples, Marion Mullender, Samuel Nemerlin et Marine Questiau pour nos nombreux échanges qui m'ont permis d'aller au-devant des nombreux défis que représente la conception d'un mémoire.

Aurore, Mégane, ma maman et mon frère qui ont pris de leur temps pour relire ce travail et m'apporter leurs plus précieux conseils.

Kelvin pour son soutien à toute épreuve.

Madame André et Monsieur Dachet, mes lecteurs, pour l'attention qu'ils accorderont à mon travail.

Merci à vous.



Sommaire

I. Introduction	1
II. Préambule	2
III. Cadre théorique.....	3
3.1. L'évaluation sous ses nombreuses facettes	4
3.1.1. L'évaluation de, pour et en tant qu'apprentissage	4
3.1.2. La fonction de régulation au cœur de l'évaluation formative.....	6
3.1.2.1. Les régulations proactives, rétroactives et interactives.....	7
3.1.2.2. La corégulation.....	8
3.1.2.3. Savoir-faire des enseignants en matière d'évaluation formative	9
3.1.3. Les vigilances	11
3.1.4. Vers une vision englobante et élargie de l'évaluation-soutien d'apprentissage	12
3.2. Un développement des quatre priorités principales relatives aux pratiques évaluatives en maternelle	13
3.2.1. L'évaluation : un processus continu	14
3.2.1.1. Des pratiques d'évaluation formative informelles	15
3.2.1.2. L'observation, un point de départ pour la mise en œuvre d'une évaluation continue	16
3.2.1.3. Garder des traces pour constater la progression et prendre des décisions concernant son enseignement.....	17
3.2.2. L'évaluation : un processus complet	18
3.2.3. L'évaluation : un processus intégratif	20
3.2.4. L'évaluation : une pratique centrée sur l'enfant et appropriée au développement	21
3.3. Un relevé des essentiels à retenir.....	23
IV. Problématique.....	24
V. Conception et méthodologie de recherche.....	25
5.1. Objectif de recherche, public cible et moments d'observation.....	25
5.2. Méthode de recherche.....	26
5.2.1. Une approche qualitative.....	26
5.2.2. La place de la subjectivité	27
5.2.3. Processus de collecte de données	27
5.3. Outils utilisés et données récoltées.....	29
5.4. Méthode d'analyse des résultats et traitement des données	30
VI. Analyse des résultats	32
6.1. Brève introduction des résultats	32
6.2. Tableau des enseignantes	32
6.3. Pratiques évaluatives	32
6.3.1. Pratiques évaluatives observées et explicitées à posteriori par les enseignants lors de la tâche n° 1 (séance d'ateliers) et de la tâche 2 (temps de structuration des apprentissages)	32

6.3.1.1.	L'observation comme point de départ à la différenciation et à l'étayage de l'apprentissage .	32
6.3.1.2.	Des pratiques d'évaluation formative informelles	35
6.3.1.3.	La prise d'informations au moyen de traces permanentes	41
6.3.2.	Pratiques évaluatives autodéclarées lors des entretiens, mais non observées lors des tâches n° 1 et n° 2	43
6.3.2.1.	L'observation.....	43
6.3.2.2.	La régulation.....	45
6.3.2.3.	L'utilisation d'outils d'évaluation	46
6.3.2.4.	La communication aux parties prenantes.....	49
6.3.3.	Pratiques évaluatives observées lors de la tâche n° 3.....	52
6.3.3.1.	Brève description de la tâche évaluative proposée par Julie.....	52
6.3.3.2.	Brève description de la tâche évaluative proposée par Martine.....	52
6.3.3.3.	Brève description de la tâche évaluative proposée par Dominique	52
6.3.3.4.	Brève description de la tâche évaluative proposée par Sabine	53
6.3.3.5.	Brève description de la tâche évaluative proposée par Salomé	53
6.4.	Une carte conceptuelle de la diversité des pratiques évaluatives observées et autodéclarées de cinq enseignantes de 3 ^e maternelle	54
VII.	Discussion des résultats.....	55
7.1.	L'explicitation de la carte conceptuelle.....	55
7.2.	L'alignement aux quatre priorités principales relatives aux pratiques évaluatives en maternelle	57
7.3.	La place des enfants dans l'évaluation	61
VIII.	Limites et perspectives	61
IX.	Conclusion.....	63
X.	Bibliographie.....	65
XI.	Résumé	70
XII.	Annexes.....	71

I. Introduction

Cette recherche a pour objectif d'identifier et de comprendre de quelle manière les enseignants de troisième maternelle en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) évaluent leurs élèves et par quels moyens ils témoignent de leurs apprentissages et de leur développement. Il est ainsi question de relever les pratiques évaluatives que l'on peut retrouver dans les classes de troisième maternelle. En effet, peu de recherches décrivent concrètement la mise en œuvre des pratiques évaluatives au sein des classes maternelles, cela reste un sujet faiblement documenté, bien qu'il suscite de plus en plus l'intérêt des chercheurs ces dernières années et que les aspects théoriques en sont de plus en plus nombreux.

En outre, nous ne pouvons nier que l'enseignement maternel évolue. De fait, il n'est plus sans savoir que les réformes actuelles ont renforcé les structures de responsabilisation (Roberston, 2021) obligeant les enseignants à intégrer l'évaluation tout au long de leur enseignement afin de soutenir l'apprentissage scolaire, tout en conservant des pédagogies adaptées au développement du jeune enfant. A cette fin, il est recommandé de maximiser la mise en œuvre d'évaluations en situations authentiques (Lam & Wong, 2019), telles que l'apprentissage par le jeu (Pyle & DeLuca, 2017 ; Pyle et al., 2020), qui requiert jugement, initiative et innovation chez l'élève (Wiggins, 1998, cité par Deaudelin et al., 2007).

Consciente de la nécessité de soutenir la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves, la FW-B (2020) invite grandement les enseignants à orienter leurs pratiques évaluatives dans une dynamique continue, positive et formative, qui se voit ainsi davantage au service des apprentissages. Plusieurs auteurs mentionnent l'intérêt de rendre cette valeur à l'évaluation (Laveault & Allal, 2016 ; OME, 2016, cité par Pyle et al., 2020). Cette dernière peut jouer un rôle essentiel et doit être vue comme une manière de restaurer le plaisir d'apprendre (Astolfi, 2008, cité par Drouin-Hans, 2009 ; Zhihong & Rixuan, 2016). Ce plaisir est lié aux expériences de réussite et à la visibilité des progrès, d'où l'intérêt d'une évaluation formative continue.

Selon la littérature scientifique, ces pratiques permettent à l'évaluation de devenir un réel outil d'aide à l'apprentissage tout au long de l'activité (Boissard, 2016). Elles offrent un suivi des apprentissages de l'élève (Assessment Reform Group, 2002, cité par Pyle et al., 2020 ; Kelly-Vance & Ryalls, 2005 ; Mottier Lopez & Laveault, 2008), notamment par une identification de ses forces et de ses faiblesses (Andrade & Cizek, 2009, cités par Morrisette, 2010 ; Giardiello et al., 2013 ; Linder et al., 1999, cités par Kelly-Vance & Ryalls, 2005 ; Linder, 2008) ainsi qu'une mise en lumière de sa progression (Allal & Mottier Lopez, 2005 ; Bloom et al., 1971,

cités par DeLuca et al., 2020). Au-delà de ça, c'est également par l'évaluation que les élèves vont développer et construire des processus d'autorégulation et d'autonomie cognitive, facteurs déterminants de la réussite scolaire (Clark, 2012).

Qui plus est, la littérature révèle un panel non négligeable de pratiques possibles en matière d'évaluation. Des évaluations les plus formelles, accompagnées de fiches ou de grilles d'évaluation, aux évaluations les plus informelles telles que le questionnement et les processus métacognitifs : nombreuses sont celles qui pourraient intégrer les classes (Gérard, 2013). Finalement, dans quelle mesure se retrouvent-elles, de façon effective, dans les classes des enseignantes interrogées ? Notons que Bru (2002) propose de privilégier l'emploi du terme « constatée » à « effective », car la présence du chercheur risque, d'une façon ou d'une autre, de modifier les pratiques de l'enseignant qui ne seront donc pas en tous points identiques aux pratiques habituelles de ce dernier. En conséquence, le but de cette recherche sera de dégager, d'analyser, de comprendre et d'interpréter les pratiques des instituteurs préscolaires en termes d'évaluation soutenant les apprentissages et l'enseignement.

Ce questionnaire sur les pratiques évaluatives concerne grandement les enseignants au même titre que les chercheurs, soucieux d'assurer une meilleure intégration de l'évaluation au sein des pratiques actuelles de l'enseignement. De plus, ce type de recherche pourrait servir de point d'ancrage à de futures investigations qui auraient pour but de déceler si le nouveau référentiel, initié par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence et récemment implémenté en maternelle, aura, au fil du temps, un impact sur les pratiques évaluatives en maternelle.

II. Préambule

Avant d'entamer la lecture du corps de ce travail, nous prenons le temps de présenter, en quelques mots, le contexte dans lequel s'inscrit cette recherche. En 2020, le nouveau référentiel est entré en vigueur dans l'enseignement maternel en FW-B. Celui-ci décrit assez précisément les attendus au terme de chaque année (savoirs, savoir-faire et compétences) tout en portant une attention particulière au développement de l'autonomie (cognitive, affective, motrice, sociale et langagière) ainsi qu'au respect du rythme de l'enfant. Il n'est pas impossible qu'une tension entre ces deux composantes soit de mise puisque les enseignants pourraient être tentés de mettre l'accent sur l'atteinte des nombreux attendus pointés par le référentiel au détriment du développement de l'autonomie (Einarsdottir, 2008, cité par Pyle & DeLuca, 2013). Par ailleurs, le référentiel invite les enseignants à s'engager dans une démarche qui offre un équilibre entre l'apprentissage des attendus scolaires et le développement global de l'enfant (FW-B, 2020),

bien conscient que la définition de seuils précis peut engendrer un certain risque de stigmatisation des élèves présentant de plus grandes difficultés scolaires (FW-B, 2017).

Au sein de ce référentiel, le concept d'évaluation formative est central. La FW-B (2020) mène l'objectif ambitieux de prendre en considération singulièrement chacun des élèves tout en garantissant un développement dans toutes les sphères d'apprentissage au moyen d'un processus de régulation permanent. Le référentiel nous informe également que cette évaluation possède une fonction d'ajustement, de soutien et d'accompagnement à l'apprentissage.

L'apprentissage et l'évaluation formative sont à présent perçus comme indissociables, car ce type d'évaluation voit offrir la possibilité de mobiliser une régulation continue de l'apprentissage. Le référentiel préconise que les enseignants s'engagent dans une démarche diagnostique positive qui a pour objectif de repérer les besoins et les faiblesses des élèves tout en valorisant leurs forces. Selon l'écrit, les enseignants ont entre leurs mains la possibilité d'assurer une telle régulation tout au long du parcours des élèves (FW-B, 2020). De surcroît, Bru (2001) pointe la pertinence de mener des études qui s'intéressent aux pratiques des enseignants lors de moments charnières tels que l'implémentation de réformes, celles-ci étant perçues comme un moment clé de l'évolution d'un système éducatif. D'autres auteurs précisent toutefois que des changements au sein des référentiels et, ainsi, de l'évaluation des apprentissages, n'amènent pas instantanément à un changement des pratiques par le corps enseignant (Wilson & Berne, 1999).

III. Cadre théorique

Ce cadre théorique a pour but d'éclairer le lecteur sur les différents aspects de l'évaluation. Celui-ci se scinde en trois parties. Premièrement, il nous semble important d'éclairer les concepts qui gravitent autour du terme « évaluation ». Ce dernier, plutôt équivoque de par la multitude de facettes qu'il représente, englobe une variété de terminologies et de pratiques qu'il paraît essentiel d'aborder. Deuxièmement, un développement des quatre priorités relatives aux pratiques évaluatives en maternelle déclarées par Pyle et ses associés (2020) est présenté. Nous mentionnons que les apports théoriques de cette deuxième partie ne sont pas tous issus de la littérature propre à l'enseignement maternel, tout comme la première partie, mais relèvent d'une combinaison d'apports théoriques sur l'évaluation de divers niveaux d'enseignement. Troisièmement, en guise de synthèse, un relevé des essentiels qui peuvent prendre forme dans l'enseignement maternel.

3.1. L'évaluation sous ses nombreuses facettes

3.1.1. L'évaluation de, pour et en tant qu'apprentissage

Nombreux sont les chercheurs qui se sont de plus en plus intéressés à l'impact de l'évaluation sur les élèves, soucieux d'assurer la réussite scolaire du plus grand nombre d'entre eux (Allal, 1988 ; Gullo & Hughes, 2011 ; Miller & Almon, 2009, cité par Pyle & DeLuca, 2017). Yang et Xin (2022) ont identifié, au travers de leur recherche, qu'avant le milieu des années nonante, le paradigme traditionnel de l'évaluation sommative, que les auteurs associent à l'*Assessment of Learning* (AoL), primait. Selon Scallon (2004, cité par Yerly & Laveault, 2020), le but de l'évaluation « sommative » est de dresser un bilan des acquis des élèves représentant ainsi un recueil d'informations qui donne l'occasion à l'enseignant de dresser un portrait des apprentissages de l'élève à un moment donné. Globalement, l'*Assessment of Learning* met en exergue la mesure (généralement représentée par une note), le classement ainsi que la communication des résultats, ces derniers sont mis en lien avec les objectifs d'apprentissage et ont comme point de repère les autres élèves (Earl, 2003, cité par Schellekens, et al., 2021).

Toutefois, bien que Yang et Xin pointent ce paradigme comme central avant les années nonante, un changement de point de vue de l'évaluation scolaire s'opérait déjà une vingtaine d'années auparavant notamment suite aux travaux de Bloom, Hastings et Madaus (1971, cités par Mottier Lopez & Laveault, 2008). Effectivement, à la suite de leurs apports, l'évaluation n'a plus seulement été liée à des buts de certification ou encore de sélection sociale, mais bien à des enjeux d'apprentissage, s'intéressant au rôle capital de l'évaluation formative privilégiant la régulation tant du processus d'apprentissage que de l'enseignement (Mottier Loper & Lavealt, 2008).

Yang et Xin (2022) posent le constat qu'en effet, de nombreux pays ont orienté leurs évaluations dans une dynamique plus formative prenant conscience que l'évaluation sommative n'apporte pas un nombre suffisant d'informations quant à l'apprentissage des élèves, principalement en ce qui concerne le processus qui semble pourtant essentiel à évaluer (Pyle & DeLuca, 2017). En somme, cette évaluation ne se suffit pas à elle-même. Il faut entendre par dynamique formative, que les chercheurs mettent en lien avec l'*Assessment for Learning* (AfL), tous les processus que l'enseignant met en œuvre dans l'idée d'utiliser les résultats de l'évaluation à des fins de régulation concernant son enseignement (Black & William, 2018). Ainsi, Yang et Xin (2022) témoignent que le paradigme de l'évaluation a évolué en passant d'une évaluation majoritairement axée sur le résultat à une évaluation davantage axée sur le processus, d'autant

plus diversifiée et formatrice. La notion d'*Assessment as Learning* (AaL) amène une idée supplémentaire : celle de cultiver les capacités métacognitives des élèves. Cette dernière demande une participation plus accrue de la part des apprenants dans le processus d'évaluation via l'autoévaluation, l'autocontrôle et l'autorégulation (Black & William, 2018 ; Yang & Xin, 2022). Pour permettre aux élèves de s'autoévaluer, s'autocontrôler et s'autoréguler, Perry et ses collègues (2002, cités par Deaudelin et al., 2007) prônent de donner l'opportunité aux apprenants d'effectuer des choix, de prendre des initiatives, d'exercer un contrôle sur les défis qui leur sont proposés, de porter un jugement sur leurs productions, mais aussi sur celles de leurs homologues.

Yang & Xin (2022) énoncent ainsi une typologie de l'évaluation en trois volets : *Assessment of, for et as Learning*. Néanmoins, Fagnant (2023) pointe un élément important et relève, à la suite de ses lectures (Allal, 1991 ; Black & William, 2018 ; Bennett, 2011) le constat suivant : l'association abusive entre l'évaluation sommative et l'*Assessment of Learning* au même titre que celle établie entre l'évaluation formative et l'*Assessment for Learning* donne une vision restrictive de ce qu'englobent ces différents types d'évaluations. En effet, l'auteure a identifié que plusieurs chercheurs pointent que l'évaluation n'est pas en soi formative ou sommative, mais c'est plutôt ce que l'on en fait qui permet de déterminer l'objectif principal qu'elle poursuit.

À titre d'exemple, une évaluation de l'apprentissage (AoL) peut également avoir des fins formatives, tant du point de vue de l'élève que de l'enseignant, notamment lorsque l'évaluation est accompagnée de critères et d'un feedback qui ne se limite pas à une note, mais qui permet une identification des aspects maîtrisés ou non (Black & William, 2018) ou encore lorsque le bilan est suivi d'une discussion ou d'un questionnaire avec l'élève qui va permettre d'engager une réflexion profonde de la part de ce dernier (Salmon & Barrera, 2021). Nonobstant, nombreuses sont les descriptions de la visée formative faisant référence à la communication de l'information comme représentant un soutien précieux pour les apprentissages. Néanmoins, fournir des commentaires oraux ou écrits ne permet pas réellement d'améliorer les compétences des élèves, cela ne s'opère que lorsque les apprenants s'engagent et agissent en fonction de ceux-ci (Boud & Molloy, 2013, cités par Schellekens et al., 2021 ; Winstone, et al., 2017, cités par Schellekens et al., 2021) envisageant ainsi une autorégulation. Dans cette vision des choses, l'évaluation sommative offre, elle aussi, un soutien aux apprentissages et peut avoir une visée régulatrice si le bilan permet une amélioration de l'enseignement, mais aussi une autorégulation de l'élève dans ses apprentissages.

Bennett (2011, cité par Fagnant, 2023) s'accorde sur ces propos. Cette association entre *of Learning* et sommative ainsi que *for Learning* et formative constitue un réel problème dans le sens où toute évaluation, qu'elle soit sommative, formative ou encore autoévaluative, peut occuper une part de responsabilité en matière de soutien aux apprentissages à partir du moment où elle permet à l'enseignant de récolter des informations pertinentes pour ajuster son enseignement aux besoins des apprenants.

3.1.2. La fonction de régulation au cœur de l'évaluation formative

Selon Morrisette et Nadeau (2011), la littérature reconnaît, à l'heure actuelle, que le recueil et l'interprétation continus des données constituent un réel levier dans l'évolution des apprentissages des élèves tout en donnant la possibilité aux enseignants d'ajuster et de modifier la planification de leur enseignement. En d'autres termes, cela revient à poser une régulation (Allal & Mottier Lopez, 2005, citées par Morrisette & Nadeau, 2011). Cette manière d'évaluer les apprentissages implique deux grands processus concomitants. Premièrement, une collaboration entre apprenant et enseignant qui donne l'occasion de porter un jugement sur la situation tant du point de vue de l'un que de l'autre face aux apprentissages. Secondement, elle permet également d'apporter un soutien continu aux apprentissages (Morrisette, 2010a, cité par Morrisette & Nadeau, 2011). Sa valeur continue s'opère dans son fonctionnement même qui permet de proposer des régulations tout au long des apprentissages et non pas uniquement à un instant précis.

Au sein du monde de la recherche francophone, c'est le modèle cognitiviste d'Allal (1979, cité par De Ketele, 1993) qui s'est vu considéré comme un fondement aux recherches sur l'évaluation formative. La chercheuse a amené l'idée d'associer le concept d'évaluation formative à celui de régulation.

Ainsi, le concept de régulation vient élargir et enrichir celui de l'évaluation formative, introduit par Scriven (1967, cité par Allal & Mottier Lopez, 2005). Allal (2019) précise toutefois que la régulation n'est pas propre à l'évaluation formative. En effet, elle rapporte que tant l'évaluation pronostique, celle qui a lieu aux prémices d'un cycle de formation, que l'évaluation sommative, celle qui arrive en fin de période de formation, possèdent une fonction régulatrice. Cela dans le sens où elles permettent de garantir, de s'assurer que les caractéristiques des élèves correspondent bien aux exigences du système. A contrario, l'évaluation formative s'assure, quant à elle, que les activités de formation répondent aux caractéristiques des élèves. Par conséquent, toute évaluation a, en son essence, des processus de régulation (Morrisette, 2010).

3.1.2.1. Les régulations proactives, rétroactives et interactives

C'est en 1988 qu'Allal distingue trois modalités d'application de l'évaluation formative dite aussi régulation : *proactive*, *rétroactive* et *interactive*. Ces trois régulations diffèrent notamment par la temporalité de leur contingence.

- La *régulation proactive* implique une contingence asynchrone et s'oriente davantage vers l'avenir que le passé. Elle a lieu lorsque les informations de l'évaluation sont utilisées dans l'optique de planifier et préparer de nouvelles activités pédagogiques qui tiennent compte des caractéristiques des élèves. Il s'agit d'enrichir et de consolider les apprentissages sur base des besoins et des intérêts de tous les élèves, qu'ils présentent des difficultés ou des facilités (Allal, 1988).
- La *régulation rétroactive* consiste à marquer un temps d'arrêt dans les séquences d'apprentissage et implique également une contingence asynchrone. Cette régulation permet d'établir un constat des objectifs déjà atteints et des objectifs non atteints afin d'envisager des séquences de remédiation pertinentes, de revenir sur ces objectifs et de surmonter les difficultés initialement rencontrées (Allal, 1988).
- La *régulation interactive* s'intègre dans les activités d'enseignement et d'apprentissage. Elle est basée sur les interactions de l'élève avec l'enseignant, ses pairs ainsi qu'avec le matériel didactique et les outils d'évaluation mis à sa disposition durant les activités pédagogiques. Elle implique alors des contingences synchrones (contrôle, retour d'expérience, adaptation). Ce type de régulation met en lumière le libre arbitre de l'apprenant quant à l'utilisation des ressources qui l'entourent (instituteur, homologues, outils d'évaluation, matériel) et vient soutenir sa progression dans les apprentissages. Le rôle de l'enseignant est tout aussi important, car, en général, c'est lui qui met en place les diverses conditions qui peuvent favoriser ou inhiber la participation de ses élèves à la régulation interactive. Cette évaluation présente un avantage non négligeable puisqu'elle se voit être une régulation continue durant laquelle l'élève est engagé dans une activité d'apprentissage (Allal, 1988). Ainsi, elle peut être associée à l'AaL puisqu'elle apporte une régulation directe sur ce que les élèves sont en train d'apprendre et principalement sur la façon dont ils apprennent, ce qui est primordial pour développer l'autonomie et l'autorégulation (Clark, 2012).

Néanmoins, Allal (2019) précise que les conditions de classe ordinaires ne facilitent pas cette pratique interactive, cela au vu du nombre conséquent d'élèves au sein des classes. En ce sens,

les régulations rétroactives et proactives se présentent comme des composantes nécessaires et complémentaires aux régulations interactives. L’auteure convient que l’évaluation formative demeure efficace lorsqu’elle présente une coordination et une articulation des modalités de régulation interactive, rétroactive et proactive. Il s’avère que cette dernière et sa collègue Mottier Lopez (2005) appuyaient déjà cette même idée en tenant pour propos que combiner ces trois modalités de régulations multiplie les chances de régulations internes, qui s’assimilent à une autorégulation (Tardif, 2006).

3.1.2.2. La corégulation

Plus récemment, le concept de corégulation a fait son apparition comme une possibilité de développer et mettre en œuvre des régulations internes et externes (Allal, 2019). En effet, en 2011, Hadwin et Oshige (cités par Allal, 2019) ont présenté une analyse qui distingue trois catégories de régulation des apprentissages :

- L’*autorégulation* qui requiert une surveillance et une régulation actives de son propre apprentissage.
- La *corégulation* qui est générée par un processus d’appropriation des stratégies d’autorégulation des pairs représentant ainsi de réelles ressources pédagogiques les uns pour les autres, mais aussi en s’inspirant des stratégies proposées par l’enseignant.
- La *régulation socialement partagée* qui implique une régulation collective et co-construite avec plusieurs acteurs.

Allal (2007, citée par Allal, 2019) avait, peu de temps avant, identifié que la régulation se faisait au travers de différents niveaux. Au sein de ces niveaux, il est intéressant d’intervenir afin de rendre cette évaluation formative la plus bénéfique possible. Quatre niveaux sont relatés par l’auteure :

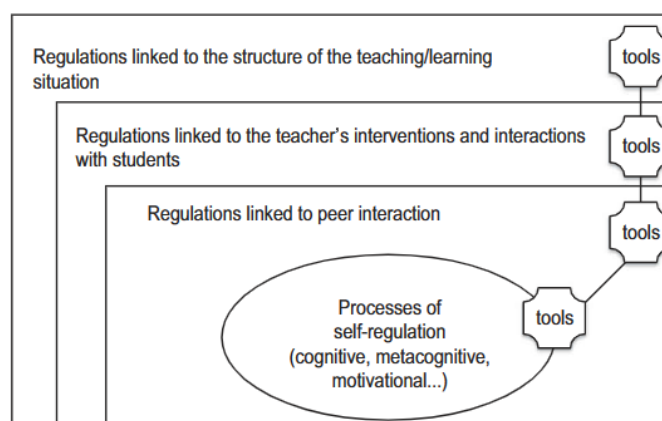


Figure 1 – Corégulation de l’apprentissage de l’élève dans les contextes de classe (traduction libre) (Allal, 2007, citée par Allal, 2019, p. 339)

Pour rendre bénéfiques ces régulations, des outils doivent leur être proposés, à tous les niveaux confondus. Cela a pour objectif d’engendrer une influence conjointe entre les apprentissages de

l'apprenant concernant ses processus d'autorégulation (*internes*) c'est-à-dire le premier niveau énoncé ci-dessus et les sources de régulation qui lui sont proposés (*externes*) qui s'associent, quant à elles, aux trois autres niveaux (Perrenoud, 1998). Les outils peuvent être du matériel didactique, des environnements technologiques ou encore des procédures et instruments d'évaluation.

Ces outils assurent plusieurs fonctions (Allal, 2019) :

- Ils garantissent un lien entre les différents niveaux ;
- Ils peuvent également accroître les corégulations interactives ;
- Ils permettent aussi d'enregistrer des traces d'évaluation qui peuvent alors être conservées et réutilisées ultérieurement ;
- Ainsi, ils offrent la possibilité d'un suivi des progrès plus systématique.

Par conséquent, la (co)régulation interactive et les outils représentent un étayage à l'apprentissage continu de l'enfant au sein de sa zone proximale de développement, notamment via la création d'une interaction entre apprenant et enseignant/pair plus expérimenté ou encore par le biais d'un matériel spécifique (Salmon & Barrera, 2021). Cette évaluation se voit alors être définie par toutes les parties prenantes (Allal, 2019).

3.1.2.3. *Savoir-faire des enseignants en matière d'évaluation formative*

Morrisette et Nadeau (2011) se sont intéressées aux savoirs des enseignants du primaire ancrés dans l'expérience de terrain des pratiques d'enseignants. Bien que cette recherche porte sur l'enseignement primaire, la typologie de savoir construite par ces auteures nous semble transférable à l'enseignement maternel, car, selon nous, ces savoirs ne devraient pas exclusivement être mobilisés par les enseignants du primaire, mais par tout pédagogue.

Les auteures ont donc extrait des pratiques de classe un ensemble de savoir-faire, de « manières de faire » en matière d'évaluation formative qui permettent de réguler quotidiennement les apprentissages des élèves ainsi que l'enseignement.

Les savoirs stratégiques représentent ce qui est mis en place par l'enseignant, de façon planifiée, dans l'idée de porter un jugement sur les apprentissages, mais aussi de lui permettre d'intervenir de manière formative. Ces stratégies, routines, procédures sont utilisées quotidiennement avec le groupe classe, un sous-groupe ou de manière individuelle. Par exemple, ces savoirs sont mobilisés lorsque l'enseignant veille à mettre en lien les différentes productions d'un élève, dans le cadre d'un cahier de traces par exemple, dans l'idée d'assurer une visibilité des progrès de l'apprenant et d'assurer une régulation adéquate qui lui permettra

de faire face à de nouveaux défis au sein d'une approche différenciée (Morrisette & Nadeau, 2011).

Les savoirs sur le processus de travail englobent ce qui relève de la régulation en direct de l'enseignement. Ces savoirs se rapportent aux divers moments qui impliquent un réajustement de la pratique de l'enseignant avec l'entière du groupe. Lors d'une situation problématique, l'enseignant se voit apporter une modification imprévue à son enseignement ou au sein d'une activité bien particulière afin de proposer une intervention immédiate pour réguler la situation (Morrisette & Nadeau, 2011).

Les savoirs sur les conditions de la pratique se réfèrent aux éléments nécessaires à la mise en œuvre de l'évaluation formative. Ce sont toutes les circonstances qui vont permettre à l'évaluation formative d'être bénéfique pour les élèves et qu'elle puisse être, par moments, sur mesure aux besoins d'un élève en particulier. Tant le groupe-classe, un sous-groupe, un élève, un parent que le fonctionnement de la classe peuvent être concernés par les conditions de la pratique de l'évaluation formative. Cela peut être la disposition de l'espace pour permettre à l'enseignant d'identifier les réactions et comportements des élèves face à un apprentissage, un entretien individuel suite à la production d'un élève pour prendre connaissance de ses démarches, etc. Les auteures pointent également dans les conditions nécessaires à l'évaluation formative que les élèves soient autonomes dans leurs apprentissages pour pouvoir réguler eux-mêmes leurs apprentissages tout en leur mettant à disposition des outils d'aide pour avancer sans la présence constante de l'enseignant (Morrisette & Nadeau, 2011).

Les savoirs sur les relations impliquent un certain respect envers l'apprenant. Par conséquent, l'erreur n'est pas rejetée, mais considérée, l'enseignant en fait une lecture positive et l'utilise comme point d'ancrage à l'évolution des apprentissages de chacun d'entre eux. Cette erreur représente un bon indicateur d'où se situe l'élève dans l'apprentissage, elle permet de définir ce qui pose problème et ainsi investiguer la piste d'intervention qui sera la plus à même de soutenir l'apprentissage de l'élève. L'enseignant est là pour reconnaître le droit qu'à l'enfant de réaliser des essais, des tâtonnements. Ces savoirs représentent également la manière dont l'enseignant va communiquer avec les intervenants scolaires. L'évaluation formative ne se réfère pas uniquement à l'enseignant cloisonné dans sa classe, mais fait intervenir la collaboration entre les acteurs du milieu scolaire, y compris les parents à qui il est judicieux de communiquer les apprentissages de leur enfant, tant les forces que les faiblesses afin de définir des interventions pour soutenir ses apprentissages (Morrisette & Nadeau, 2011).

Les savoirs sur la posture s'intègrent dans le rapport de l'enseignant face aux élèves. La posture de l'enseignant peut être de différents types. Par exemple, la posture d'accompagnateur, c'est-à-dire qu'au lieu d'apporter une réponse toute faite, l'enseignant va plutôt faire le choix de poser des questions pour accompagner l'élève dans sa réussite de l'activité ou du moins faire levier à certains obstacles. Une autre posture est celle du conseiller, elle va proposer des pistes de résolution en explorant les diverses possibilités tout en tenant compte des propositions de l'élève. Il y a également la posture directive qui est prise lorsque l'enseignant propose une démarche de travail pour aider l'élève à réaliser l'activité, généralement plus rapide et économique que celle explorée par l'enfant. Enfin, la posture de retrait revient à volontairement ignorer la sollicitation de l'élève pour qu'il puisse développer des réflexes de mobilisation de stratégies au lieu d'alimenter une dépendance à l'adulte dans l'idée de contrecarrer une forme de passivité apprise (Morrissette & Nadeau, 2011).

Les savoirs théoriques sont à l'origine des décisions prises, dégagées au cours de leurs expériences de classe en ce qui concerne l'évaluation formative. Les auteures pointent notamment trois aspects primordiaux qui interviennent dans l'évaluation formative. Premièrement, l'enseignant doit avoir en tête que les élèves n'apprennent que lorsqu'ils sont confrontés à un obstacle dit significatif. Dans cette vision des choses, l'enseignant conçoit des activités, des jeux qui vont confronter les élèves à des difficultés, les obligeant à mettre en œuvre de nouvelles stratégies afin de relever le défi qui leur est proposé. Deuxièmement, l'importance de la confrontation de points de vue est mentionnée pour permettre d'identifier leurs connaissances. Par conséquent, les débats d'idées et la confrontation des démarches sont des éléments évaluatifs qui vont soutenir les apprentissages par la mobilisation de toutes les ressources que peut apporter le groupe-classe. Troisièmement, l'enseignant doit souligner les réussites des élèves, aussi petites qu'elles soient afin de maintenir la motivation de chacun d'entre eux, vivant ainsi des succès (Morrissette & Nadeau, 2011).

3.1.3. Les vigilances

Mottier Lopez et Laveault (2008) ont pointé un élément qui doit constituer une des lignes directrices pour les enseignants : l'évaluation ne s'inscrit pas dans une visée formative si elle ne fournit pas la possibilité d'atteindre de nouveaux succès dans les apprentissages. Black et Wiliam (2009) expliquent également que les évaluations ont une portée formative lorsque l'inférence sur l'apprentissage d'un élève est

obtenue, interprétée et utilisée par les enseignants, les apprenants ou leurs pairs, afin de prendre des décisions sur les prochaines étapes de l'enseignement/de l'apprentissage qui sont susceptibles d'être meilleures ou mieux fondées que les décisions qu'ils auraient prises en l'absence des preuves récoltées (traduction libre) (p. 9).

Bruke (2009, cité par Schellekens et al., 2021) rejoint cette idée. Il ajoute que la conception des évaluations doit se réaliser de façon à ce que les rétroactions qu'elles peuvent engendrer ne soient pas considérées comme une fin en soi du processus d'apprentissage, mais, au contraire, qu'elles soient vues comme étant un point de départ.

DeLuca et ses collègues (2020) notent également que certaines régulations peuvent empiéter sur l'apprentissage de l'élève notamment lorsque les enseignants sont pressés par le temps et qu'ils veulent amener rapidement un élève à l'accomplissement d'une tâche ou lorsqu'ils ont du mal à répondre de manière pertinente à un comportement inattendu face à la tâche. Dans ce genre de situations, les enseignants s'engagent parfois dans une rétroaction qui permet d'obtenir rapidement des résultats plutôt que de travailler à une réponse plus autorégulée qui serait d'autant plus porteuse pour l'apprenant et son apprentissage (Clark, 2012) : recherches, mise en place de stratégies, questionnements, jugements de l'élève (Perry et al. 2002, cités par Deaudelin et al., 2007), mais aussi une utilisation autonome d'outils (Morrisette & Nadeau, 2011).

Hattie et Timperley (2007, cités par Allal, 2019) ont relevé que l'un des objectifs principaux des rétroactions est de mettre en exergue « l'écart » entre ce que l'enfant maîtrise actuellement et les objectifs d'apprentissage définis par le programme dans l'idée de proposer une remédiation à l'apprenant et, de cette manière, réduire voire combler l'écart. Toutefois, Dann (2014, cité par Allal, 2019) a réfuté l'aspect machinal de cette démarche ainsi que l'expression « d'écart » qu'ils qualifient de simpliste. Cet écart, cette lacune amène l'idée qu'un vide est à combler par un agent extérieur. Nonobstant, il convient de ne pas oublier que la régulation doit dépendre, d'une part, des sources externes de régulation et, d'autre part, de l'activité de l'apprenant via les questions qu'il se pose, les échanges qu'il entreprend, ses observations, ses reformulations ainsi que les réflexions qu'il porte sur son identité d'apprenant (Allal, 2019).

3.1.4. Vers une vision englobante et élargie de l'évaluation-soutien d'apprentissage

Au vu des limites pointées concernant la typologie *of, for, as* et dans l'idée de proposer une approche qui conjugue les aspects amenés par les chercheurs anglophones et francophones,

Laveault et Allal (2016, cités par Fagnant, 2023) envisagent une vision plus large encore de l'évaluation : une évaluation qui soutient les apprentissages en combinant les idées véhiculées dans les différents écrits. Celle-ci consiste en un processus de récolte et d'interprétation des données ayant pour objectif d'être exploitées par les élèves et les enseignants afin, d'une part, de déterminer où se situent les élèves dans leur processus d'apprentissage, d'autre part, d'ajuster les pratiques aux besoins des élèves en identifiant la meilleure façon d'y arriver (Assessment Reform Group, 2002). Une évaluation qui serait sujette à soutenir les apprentissages « est constituée d'une collection de données sur les apprentissages de l'élève, recueillies au cours même des activités d'enseignement/apprentissage, et vise :

- à identifier les forces et les faiblesses de l'élève ;
- à aider l'élève à réfléchir à ses propres processus d'apprentissage et à guider ses démarches en vue de progresser ;
- à accroître son autonomie et sa prise de responsabilité face à ses apprentissages ;
- à orienter la planification de l'enseignement » (Morrisette, 2010, pp. 3-4).

Cette évaluation devrait occuper une place omniprésente dans les pratiques des apprenants et des enseignants. Seuls ou en interactions (avec les pairs ou l'enseignant), les protagonistes réfléchissent sur les informations émanant des échanges, démonstrations et observations qu'ils vivent. Ils y réagissent afin de rendre l'apprentissage en cours plus bénéfique (Klenowski, 2009). L'idée est alors de ne pas se limiter à une évaluation et un enseignement uniquement dirigés par l'enseignant, mais d'y inclure une évaluation où la participation de l'enseignant, mais aussi des élèves est suscitée dans l'optique de soutenir les apprentissages (Lam, 2016, cité par Schellekens et al., 2021).

3.2. Un développement des quatre priorités principales relatives aux pratiques évaluatives en maternelle

Après avoir défini les grands axes de l'évaluation avec un focus sur l'évaluation formative, il semble intéressant d'orienter ce cadre théorique sur des aspects plus fonctionnels de l'évaluation. Pour cela, nous avons pris la décision d'articuler ce point autour des quatre priorités relatives aux pratiques évaluatives en maternelle énoncées ci-dessous. Ainsi, chacune d'entre elles est développée et mise en lien avec des apports théoriques propres au maternel, mais aussi à d'autres niveaux d'enseignement ; ceux-ci proposant, selon nous, des pratiques transversales à toute année d'enseignement.

En effet, Pyle et ses collaborateurs (2020) ont recensé quatre priorités principales relatives aux pratiques évaluatives en maternelle. Premièrement, l'évaluation de l'apprentissage des élèves

doit être un **processus continu**. Deuxièmement, l'évaluation doit être un **processus complet** et engager plusieurs formats, cela peut être par des observations, des tests, des conversations, etc. Troisièmement, l'évaluation doit être un **processus intégratif**, refléter l'apprentissage des élèves par rapport aux normes académiques, mais aussi aux objectifs de développement, tout en fournissant un moyen de communication avec les différents acteurs. L'évaluation est à envisager de manière systémique, tenant compte de toutes ses composantes. Ces trois premières priorités ont été identifiées par Gullo et Hughes (2011). La quatrième est amenée par DeLuca et ses collègues (2019, cité par Pyle et al., 2020) : l'évaluation doit **refléter un engagement envers une pratique centrée sur l'enfant et appropriée au développement** de celui-ci.

3.2.1. L'évaluation : un processus continu

La littérature pointe que l'évaluation systématique et continue de l'apprentissage représente une caractéristique primordiale des programmes de haute qualité (Donovan et al., 2000, cités par Aras, 2019). Stabback (2016) qualifie les programmes de haute qualité comme des *curriculums* permettant à l'entièreté des élèves de développer et d'assimiler des connaissances, des compétences ainsi que des valeurs, mais aussi de développer des aptitudes qui seront nécessaires aux élèves tout au long de leur vie tant pour leur développement personnel que social, physique, cognitif, moral, psychologique ou encore émotionnel. Dans ce cadre, les évaluations doivent avoir pour objectif un renforcement et un soutien continu des apprentissages tout en donnant l'occasion aux apprenants de collaborer dans les processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Effectivement, Gullo et Hughes (2011) ont relevé que l'évaluation doit être considérée comme un processus et, de ce fait, être continue et avoir lieu durant l'engagement actif des enfants dans le processus d'apprentissage. Plusieurs auteurs plaident également en faveur de l'évaluation continue (Dunphy, 2010, cité par Pyle & DeLuca, 2017 ; Gullo, 2006, cité par Pyle & DeLuca, 2017), car, celle-ci permet non seulement de surveiller et communiquer la progression des apprentissages, mais également de souligner l'apprentissage des normes académiques par les élèves. Cette évaluation continue implique une observation attentive des élèves dans l'optique de comprendre leurs accomplissements personnels ainsi que leurs intérêts. Elle offre également la possibilité à l'apprenant de façonner ses expériences d'apprentissage individuelles (Ministère de l'éducation, 2012, cité par Giardiello et al., 2013), car, il est nécessaire de tenir compte du fait que tous les enfants n'apprennent pas les mêmes choses au même rythme. De plus, l'évaluation étant continue et, ainsi, présente au sein de toutes les activités d'enseignement, le contexte d'évaluation est davantage choisi par l'enfant puisqu'il se base non seulement sur des activités choisies par

l'enseignant, mais aussi sur des activités plus libres laissant place aux initiatives des élèves. Ce contexte est alors d'autant plus significatif pour les apprenants contrairement à une activité conçue pour tester une compétence ou une capacité bien particulière (Giardiello et al., 2013).

3.2.1.1. *Des pratiques d'évaluation formative informelles*

Ruiz-Primo (2011) a identifié diverses manières de rendre compte de ce que les élèves sont en train d'apprendre durant les temps d'apprentissage. Celles-ci s'incarnent dans les dialogues pédagogiques durant les activités et sont qualifiées de *pratiques d'évaluation formative informelles*. L'auteure a identifié plusieurs stratégies que l'enseignant peut mettre en place pour tenir compte des réponses des élèves et accroître leur participation active dans l'évaluation continue. Il est ainsi question de reformuler, clarifier, élaborer, résumer, répéter, etc. les réponses des enfants, mais aussi de relier une réponse apportée par un élève à celle d'un de ses pairs. L'enjeu de ces échanges, qu'elle qualifie de *conversations évaluatives*, est la vérification de la compréhension des élèves (Ruiz-Primo, 2011). L'objectif majeur de ces conversations évaluatives est d'éclairer la réflexion et la compréhension des apprenants afin que l'enseignant puisse en prendre connaissance et ainsi agir en conséquence. Ces conversations permettent une mise en lumière de la pensée et du processus des élèves : comment ils pensent et fonctionnent. Cela offre aux enseignants l'occasion de décrypter leurs stratégies, leurs modes de pensée, leur utilisation du langage et ainsi leurs compétences en matière de communication (Boudreau et al., 2021). Ces informations guident l'enseignant dans ses choix d'activités afin d'apporter des régulations pertinentes et soutenantes (Ruiz-Primo, 2011). Le concept d'évaluation formative informelle s'associe assez naturellement à celui de régulation interactive, s'inscrivant tous les deux dans des processus d'évaluation continue.

Salmon et Barrera (2021) précisent toutefois qu'il ne suffit pas de poser des questions aux élèves, celles-ci doivent favoriser la curiosité et la réflexivité des apprenants. « Poser de bonnes questions est un art qui requiert l'intervention créative de l'enseignant pour faciliter l'apprentissage » (traduction libre) (Salmon & Barrera, 2021, p. 1). Les questions génèrent des occasions de créer des espaces de développement au sein de la zone proximale, pour cela les enseignants doivent avoir la capacité de saisir les acquis antérieurs de leurs élèves afin d'étayer les apprentissages adéquatement et de les emmener à accroître cette zone (Salmon & Barrera, 2021).

3.2.1.2. *L'observation, un point de départ pour la mise en œuvre d'une évaluation continue*

Selon Drainville et Marinova (2016), le moyen à privilégier pour évaluer l'apprentissage, au niveau préscolaire, est l'observation. Au travers d'une observation attentive et communiquée à l'élève, une construction des pistes d'ajustement, de différenciation ou de remédiation donne l'opportunité de réguler continuellement l'apprentissage et l'enseignement. Gullo et Hughes (2011) ajoutent qu'une observation intense associée à un questionnement attentif, une écoute respectueuse ainsi qu'à la tenue d'un dossier détaillé des apprentissages et progrès individuels des apprenants permet d'obtenir une compréhension plus complète des capacités de chaque enfant. Cela permet donc de connaître plus amplement chaque apprenant et ainsi lui proposer des ajustements propres à son développement et ses besoins, de varier les stratégies d'enseignement, les expériences, le matériel, etc. afin de les rendre les plus adaptés et accessibles pour lui.

C'est, en effet, au travers de leurs observations que les enseignants parviennent à apprécier le niveau de développement, les habilités ou encore les intérêts des enfants afin de leur présenter des situations d'apprentissage significatives (Rober-Mazaye & Belleau, 2021). L'observation offre la possibilité de cerner au mieux les besoins individuels et d'y répondre de manière appropriée en prenant en compte tant les défis qu'ils doivent relever que leurs forces. Toutefois, pour tirer pleinement profit du potentiel des observations, celles-ci doivent être réfléchies tout au long de leur mise en œuvre. De cette manière, les choix de l'enseignant pourront être réalisés de manière consciente et utiliser favorablement les informations récoltées. Les observations sont orientées sur les besoins des enfants et c'est une intention pédagogique éclairée qui les guide (Robert-Mazaye & Belleau, 2021).

Berthiaume (2004) propose deux méthodes d'observation. L'observation dite *libre* et l'autre *systématique*. Ces deux types d'observation sont à envisager de façon complémentaire :

- L'*observation libre* ne présente pas d'objet d'observation cible. L'objectif principal qu'elle poursuit est de répondre de façon adéquate et rapide aux besoins des enfants, à leur sécurité ainsi qu'à leur bien-être. Cette observation « exige, requiert une vigilance constante de l'éducatrice qui doit repérer les situations nécessitant une intervention immédiate et prendre conscience des apprentissages des enfants » (Berthiaume, 2004, p. 128). Ces observations libres peuvent également servir de point d'ancrage aux observations systématiques (Berthiaume, 2004).

- L'*observation systématique* se différencie de l'observation libre « par la planification qu'elle suppose, par son caractère systématique plutôt qu'aléatoire et par la diversité qu'elle peut prendre, étant donné qu'elle nécessite plus de préparation et de recherche » (Berthiaume, 2004, p. 129). Son but est d'observer des comportements précis dont on veut vérifier la présence. Cette observation est régie par différentes conditions afin qu'elle puisse se réaliser à plusieurs reprises de la façon la plus objective possible. Ainsi, un objectif est clairement défini pour chaque observation afin de permettre de choisir le moment et la durée de l'observation, mais aussi l'outil à utiliser pour le recueil d'informations (Berthiaume, 2004).

De plus, Coutu et ses collaborateurs (2021) énoncent qu'observer et rédiger des fiches d'observation éclairantes d'un point de vue éducatif intègre indéniablement les compétences des enseignantes. De fait, l'observation est incontestablement « la source première de l'évaluation à l'éducation préscolaire » (Rondeau, 2019, p. 4, cité par Coutu et al., 2021, p. 34). Celle-ci représente un soutien indiscutable aux pratiques professionnelles. Néanmoins, au regard d'un nombre évident de contraintes inhérentes à l'observation et de la quantité abondante d'informations générées chaque jour, les actions gravitant autour de l'observation constituent de réels défis pour les enseignants. Par conséquent, ses actions se voient parfois réduites à leurs plus simples expressions ou même, dans certains cas, sont abandonnées par manque de temps et d'organisation (Coutu et al., 2021).

3.2.1.3. *Garder des traces pour constater la progression et prendre des décisions concernant son enseignement*

Comme de nombreux auteurs l'indiquent, il est nécessaire de garder des traces, des preuves des observations effectuées concernant l'apprentissage des élèves afin de prendre des décisions fondées (Black & Wiliam, 2009). Divers outils peuvent permettre de conserver ces traces, on trouve notamment le carnet de suivi, de traces ou de notes, les synthèses des acquis, les fiches anecdotiques, les grilles, les listes à cocher, les productions des élèves, des photos ou vidéos des enfants en activité, etc. Le portfolio s'apparente également à un outil de recueil de données particulièrement pertinent permettant la combinaison des outils susmentionnés, donnant ainsi la possibilité de s'appuyer sur une variété d'outils (Giardiello et al., 2013).

En effet, Aras (2019) a relevé que de nombreux enseignants se sont accordé pour dire que le portfolio est un outil de documentation solide pour évaluer de manière formative et continue les apprenants et robuste pour la pratique réflexive. Les données collectées lors d'observations

systematiques font partie intégrante du portfolio et ont pour objectif un partage avec les enfants, les parents et les autres enseignants. Pour le rendre le plus pertinent possible, il peut aussi constituer un recueil qui intègre plusieurs outils et méthodes. Cela peut être des notes anecdotiques, des listes de contrôle, des rubriques, des photographies, etc. toujours dans l'idée d'évaluer l'apprentissage et le développement de l'enfant. Il est aussi intéressant de récolter, comme énoncé précédemment, plusieurs preuves pour chaque domaine d'apprentissage ou de développement. L'auteure témoigne que certains enseignants ont affirmé que la mise en place d'un portfolio leur a permis de prendre des décisions judicieuses concernant d'éventuels ajustements dans leur enseignement. De plus, Aras (2019), et cela de concert avec d'autres auteurs (Black & William, 2018 ; Clark, 2012, cité par DeLuca et al., 2020 ; Yang & Xin, 2022), rajoute qu'il est important d'engager les enfants dans les processus d'évaluation et de prise de décision concernant leurs apprentissages, finalement, de ce qu'ils souhaitent intégrer dans leur portfolio (Aras, 2019). De cette façon, l'enseignant prend connaissance des activités qui font sens chez l'enfant, mais aussi de ce qu'ils ont réellement appris. Ces portfolios offrent un support puissant pour la réflexivité des élèves notamment, car ils leur permettent de se remémorer et revoir les expériences d'apprentissage antérieures. Le portfolio peut être vu comme une archive des progrès de l'enfant, prenant en compte les expériences précédentes tout en soutenant les pratiques évaluatives. Qui plus est, il constitue un outil efficace de communication avec les familles (Aras, 2019).

Néanmoins, la documentation pédagogique paraît occuper une place plus pragmatique dans les classes maternelles. Celle-ci consiste en une procédure qui permet de rendre transparentes les activités journalières de la classe, s'intéressant ainsi à une diversité de situations. Par ailleurs, elle ne poursuit pas un objectif d'apprentissage bien précis et unique et ne requière pas une participation accrue de l'élève dans l'élaboration de celle-ci comme au sein du portfolio (Boudreau et al., 2021). Boudreau et ses collègues (2021) pointent que l'enjeu majeur de ces documentations correspond à mettre le haut-parleur sur la pensée de l'élève, sur le raisonnement qui a guidé ses actions, au lieu de s'intéresser au produit fini.

3.2.2. L'évaluation : un processus complet

Gullo et Hughes (2011) ont témoigné qu'évaluer au sein d'un seul contexte ou d'une seule manière ne permettait pas de recueillir un nombre suffisant d'informations quant aux apprentissages de l'élève. De ce fait, l'usage de différentes sources d'évaluation semble inévitable. Pour Fleury (2010), obtenir, pour chaque compétence, des traces en quantité suffisante est également essentiel. L'évaluation doit se réaliser dans plusieurs contextes et

permettre d'évaluer les aspects multidimensionnels de l'apprentissage. L'enseignant veille donc à s'appuyer sur une variété de pratiques et d'outils (observations, grilles, traces, portfolios) (Giardiello et al., 2013). Son processus est complet dans le sens où il ne suffit pas de récolter de l'information ; la *planification*, l'*interprétation*, le *jugement* et la *décision* ainsi que la *communication* sont des étapes indissociables à la *prise d'informations* lors de l'évaluation (Deaudelin et al., 2007).

1. La *planification* : les enseignants ciblent leurs situations d'évaluation en regard des compétences à développer issues du programme. Selon Fleury (2010), la sélection de ces situations va permettre de soutenir et attester le développement des compétences tout en accordant une vigilance particulière aux intérêts ainsi qu'aux rythmes des enfants. A noter, à l'instar des propos tenus par Ruiz-Primo (2011) ou encore ceux de Morrisette et Nadeau (2011), une partie des pratiques évaluatives ne sont pas planifiées. Effectivement, celles-ci s'intègrent dans un registre plus dépendant des activités de l'élève puisque ce sont elles qui enclenchent les conversations/actions évaluatives notamment par l'intervention directe de l'enseignant (Genelot, 2023).
2. La *prise d'informations* : les enseignants, par divers moyens, vont récolter de l'information sur le développement des compétences. Cela peut se réaliser par le biais d'observations quotidiennes durant les temps d'apprentissage, par une analyse fine des productions des enfants, l'utilisation de grilles d'observation, de photos, de vidéos, de fiche anecdotique ou encore d'entretiens (Giardiello et al., 2013 ; Deluca et al., 2020). Pour Eisenkraft (2004, cité par Ruiz-Primo, 2011), nombreuses sont les actions quotidiennes des élèves et enseignants qui relèvent d'opportunités d'évaluation, et cela par le biais de plusieurs modalités qui constituent de réelles preuves/traces de l'apprentissage. Elles peuvent être (a) orales (dialogues, questions-réponses, discussions de groupe...), (b) écrites (cahier de traces, cahier de vie, cahier d'exercices), (c) graphiques (symboles, schémas, dessins), (d) pratiques (observer un élève réalisant une activité, par exemple, mesurer des grandeurs) ou encore (e) non verbales (comportements, mouvements du corps, position et orientation du corps...).
3. L'*interprétation* : les enseignants doivent ensuite accorder du temps à l'interprétation des données recueillies afin de leur donner du sens et pouvoir les utiliser pour réguler leur enseignement (prise de décision) ou l'apprentissage de l'élève. C'est en mettant en parallèle les données récoltées et les critères d'évaluation préalablement établis que les enseignants pourront mettre un œuvre cette interprétation (Durand & Chouinard, 2006).

4. Le *jugement* et la *décision* : les enseignants vont porter un jugement sur les productions et, de cette façon, décrire, dans une certaine mesure, le niveau de développement des compétences de chaque enfant. S'en suit la prise de décision, l'enseignant va orienter ses actions pour permettre aux élèves de développer au mieux leurs compétences (Fleury, 2010).
5. La *communication* : les enseignants doivent, pour terminer, communiquer les « résultats » précédemment interprétés, analysés et décrits aux enfants, à leurs parents ainsi qu'à l'équipe éducative en général (Aras, 2019 ; Black & Wiliam, 2009). C'est essentiel pour eux de recevoir des informations au sujet du parcours de leur enfant. Cette communication des « résultats », pour être mieux fondée, s'appuie sur des faits observables (Belleau & Robert-Mazaye, 2021).

3.2.3. L'évaluation : un processus intégratif

Mottier Lopez (2015, citée par Fagnant, 2023) relate que l'évaluation ne se limite pas à un simple jugement, une appréciation ou une note simpliste. Elle n'est pas non plus juste un outil ou un test. « L'évaluation est toujours constituée d'un ensemble de composantes aux terminologies variées dans la littérature » (p.43). Objets d'évaluation, attentes, objectifs, recueil d'informations, interprétation, appréciation, décision et communication représentent ses multiples composantes.

Dans sa vision élargie, l'évaluation promeut une intégration de l'évaluation formative au sein de chaque composante de l'enseignement et de l'apprentissage (Allal & Mottier Lopez, 2005). Elle n'est alors pas vue de façon isolée de l'enseignement lui-même, mais fait partie intégrante de ce dernier (Fagnant, 2023).

Les pratiques évaluatives en classe doivent, avant tout, régir sous un objectif clairement défini en regard du programme et du développement de l'enfant ce qui va soutenir d'une part l'enseignement et d'autre part l'apprentissage des élèves. Ruiz-Primo (2011) rappelle que les temps évaluatifs s'avèrent efficaces lorsque les pratiques sont pilotées par des objectifs précis et explicités aux élèves et qu'ils sont accompagnés de critères.

Pour atteindre cette exigence, les pratiques évaluatives sont tenues d'être en alignement avec des objectifs fondés sur le programme. Il apparaît comme essentiel de relier, de façon explicite, les critères d'évaluation aux attendus d'apprentissage (Fleury, 2010). Ainsi, partager des exemples de réalisations doit être envisagé dans l'optique d'illustrer et de rendre concrets les

attendus. Les méthodes d'évaluation doivent, de manière claire, donner l'opportunité aux élèves de démontrer leurs apprentissages (Harlen, 2007, cité par Ruiz-Primo, 2011).

La participation des élèves en tant qu'amis critiques dans un processus d'évaluation et de rétroaction par les pairs permet également de soutenir l'apprentissage. En outre, engager les élèves dans un processus d'autoévaluation, de manière significative, permet de développer une meilleure compréhension de leurs propres apprentissages (Black & William, 2009 ; Pyle & DeLuca, 2017). Offrir des opportunités aux élèves de réagir et d'utiliser les données et observations lors de l'autoévaluation ou de l'évaluation par les pairs a pour idée de guider l'apprentissage au-delà de l'évaluation avec une utilisation appropriée des informations récoltées. De cette manière, les élèves pourront, à leur tour, prendre conscience de leurs accomplissements. Toutefois, pour pouvoir développer des compétences d'autoévaluation et d'autorégulation, il faut leur proposer des expériences d'apprentissages étayées et adaptées à leur niveau (Bennett, 2011, cité par Fagnant, 2023), se situant dans leur zone proximale de développement.

Les évaluations doivent fournir des preuves, interprétables et en quantité suffisante pour chaque domaine, permettant d'éclairer les décisions pédagogiques et la pratique des enseignants. Cette prise d'informations doit leur donner l'opportunité de prendre des décisions et de réaliser des ajustements justes afin de proposer aux élèves des activités en sous-groupes ou encore de recevoir un enseignement plus individualisé (Fleury, 2010).

Les objectifs et les utilisations de l'évaluation, mise en lien avec le programme, doivent être communiqués aux élèves et aux parents/tuteurs (Feldman 2010, cité par Pyle et DeLuca, 2013). Fournir les attentes et les buts aux parties prenantes est essentiel, car celles-ci ont besoin de savoir quelles sont les occasions qu'on leur propose pour poser leurs questions, mais aussi clarifier leur compréhension des objectifs et la manière dont les preuves récoltées vont être utilisées.

3.2.4. L'évaluation : une pratique centrée sur l'enfant et appropriée au développement

Dans la continuité d'une logique d'évaluation analogue à un processus complet, complexe et intégratif, il est également pertinent d'aborder le jeu comme un moyen d'évaluer les élèves de manière formative en passant par l'observation d'enfants en situation authentique.

Depuis maintenant presque un siècle, le jeu des enfants est effectivement reconnu de manière universelle comme étant essentiel au bon développement du jeune enfant. Ce dernier a d'ailleurs

fait l'objet d'une myriade de recherches et théorisations fondamentales comme celles de Piaget (1962, cité par Kelly-Vance & Ryalls, 2005) ou encore de Vygotsky (1933, cité par Kelly-Vance & Ryalls, 2005). Divers auteurs pointent que le processus d'évaluation par le jeu se réalise par le biais d'une observation des habiletés du jeune au sein d'une activité ludique et centrée sur l'enfant (Linder et al., 1999, cités par Kelly-Vance & Ryalls, 2005).

Linder (2008) préconise que l'évaluation de l'enfant durant le jeu se réalise en pleine conscience des différentes dimensions du développement de l'enfant. C'est-à-dire que l'observation doit s'axer sur le développement des habiletés cognitives, mais aussi sensorimotrices, sociales, affectives et langagières (Pyle et al., 2020). L'auteur ajoute que l'observation peut se réaliser à plusieurs niveaux, l'enseignant peut observer l'enfant jouer seul, avec ses pairs, avec un autre enseignant ou encore avec lui-même (Linder, 2008).

Kelly-Vance et Ryalls (2005) relatent que ce mode d'évaluation offre une description conséquente des forces et des faiblesses de l'enfant. L'évaluation par le jeu apparaît comme valide, flexible et motivante pour l'élève, notamment au regard des instruments standardisés traditionnels qui reflètent, dans une moindre mesure, ces aspects. S'ajoute à cela un soutien important au développement de l'autorégulation chez les jeunes enfants par le biais du jeu (Berk & Mayers, 2013, cités par Pyle et DeLuca, 2017).

En effet, pour DeLuca et ses associés (2020),

l'un des défis majeurs pour les enseignants, au niveau préscolaire, est de trouver le juste équilibre entre les objectifs développementaux traditionnels, tels que cultiver l'indépendance des enfants (l'autonomie) et les nouvelles attentes académiques (critères et attendus inscrits dans les référentiels) tout en utilisant des pédagogies adaptées à l'âge et basées sur le jeu (traduction libre) (p. 396).

Néanmoins, il semblerait que des chercheurs aient constaté une diminution des temps de jeu dans les classes du maternel à la suite d'une augmentation des préoccupations concernant les normes académiques et principalement la préparation des enfants aux exigences académiques futures (Miller & Almon, 2009, cités par Pyle et al., 2020). Les enseignants se tournant davantage vers des activités didactiques abordant des contenus purement académiques (Stipek & Byler, 2004, cités par Pyle et al., 2020). Alors que Pyle et ses collègues (2020) s'accordent pour dire que le jeu des jeunes enfants démontre leurs plus hauts niveaux d'engagement et de capacités.

3.3. Un relevé des essentiels à retenir

A la suite de nos nombreuses lectures, il convient de synthétiser les éléments qui nous semblent fondamentaux pour la suite de notre travail.

Tout d'abord, une évaluation engageant différents formats et modalités est préconisée par la littérature (Eisenkraft, 2004, cité par Ruiz-Primo, 2011 ; Giardiello et al., 2013). En d'autres mots, cela revient à multiplier les occasions d'évaluation, l'évaluation doit s'inscrire dans une variété de situations et s'appuyer sur une diversité de dispositifs, pratiques et outils évaluatifs (Slentz et al. 2008, cités par Lam & Wong, 2019) par exemple, des observations, photos, notes anecdotiques, questionnements oraux, discussions de classe, portfolios, murs de documentations, critères de succès, autoévaluations, évaluations par les pairs (Morrisette & Nadeau, 2011 ; Pyle & DeLuca, 2017). Les pratiques d'évaluation sont en grand nombre, « depuis la réaction directe à une question d'élève jusqu'à l'utilisation de procédures et d'outils sophistiqués d'évaluation » (Gérard, 2013, p. 80), de la régulation interactive (Allal, 1988) ou encore des conversations évaluatives (Ruiz-Primo, 2011) spontanées des enseignants aux régulations rétroactives et proactives (Allal, 1988) davantage planifiées.

DeLuca et ses collègues (2020) explicitent dans leur article qu'une évaluation permet de soutenir les apprentissages lorsqu'elle articule divers aspects de l'évaluation : une évaluation de l'apprentissage (AoL), pour l'apprentissage (AfL) et en tant qu'apprentissage (AaL) et qu'elle se préoccupe tant des aspects disciplinaires que développementaux. D'après plusieurs auteurs, le jeu paraît aussi être une façon pertinente de mettre en place une évaluation formative et se révèle comme un outil approprié à ce type d'évaluation, tout particulièrement dans les classes maternelles (Drainville, 2017 ; Kelly-Vance & Ryalls, 2005 ; Linder, 2008 ; Pyle & DeLuca, 2017 ; Pyle et al., 2020). Par conséquent, bien que notre cadre théorique propose un focus sur l'évaluation formative, l'évaluation sommative, sous forme de bilan, peut également intégrer les pratiques de classe en maternelle dans la mesure où elle incarne la démarche évaluative énoncée par Deaudelin et ses collaborateurs (2007) et, de manière générale, pour toute évaluation, qu'elle ne se limite pas à une simple récolte d'informations sans suite (Black & Wiliam, 2009 ; Mottier Lopez, 2015, citée par Fagnant, 2023) et qu'elle s'oriente davantage sur le processus d'apprentissage plutôt que sur le produit (Pyle & DeLuca, 2017).

Ce relevé de la littérature met également un point d'honneur à ce que l'élève prenne part à l'évaluation dès son plus jeune âge par des processus d'autoévaluation et d'autorégulation de ses apprentissages (Earl, 2003, cité par Schellekens et al., 2021 ; Lam, 2016, cité par

Schellekens et al., 2021). Ainsi, il apparaît comme important que l'enfant rencontre une variété de situations évaluatives qui lui permettent de porter un jugement, de poser des choix, de prendre des décisions concernant ses apprentissages, mais aussi de porter un regard sur les actions, stratégies, démarches de ses pairs (Perry et al., 2002, cités par Deaudelin et al., 2007) afin de pouvoir les analyser, les comprendre voire même s'en inspirer par la suite (Allal, 2019).

IV. Problématique

Ce travail tire principalement son essence du constat suivant : nombreux sont les auteurs qui relèvent qu'à l'heure actuelle, peu de recherches ont été menées sur les pratiques d'évaluation en maternelle (Gullo & Hughes, 2011 ; Pyle & DeLuca, 2013 ; Pyle et al., 2020 ; Zerbato-Poudou, 2007, cité par Drainville, 2017). Ces derniers témoignent que la plupart des recherches sur l'évaluation ont davantage été réalisées dans les années supérieures à l'enseignement préscolaire et cela se reflète dans le cadre théorique proposé dans le corps de ce travail. Bien que ce manque de recherche se fasse ressentir, les chercheurs s'attendent tout de même à ce que les enseignants du préscolaire incorporent l'évaluation dans leurs pratiques quotidiennes afin de réguler leur enseignement, mais aussi d'évaluer l'apprentissage de leurs élèves au regard des attendus académiques identifiés dans les référentiels ainsi que du développement de l'enfant (Roach et al., 2010, cités par Pyle et al., 2020).

Joigneaux (2022) ajoute à cela, dans le cadre de sa conférence du Cnesco, qu'on ne parle que depuis les années nonante de l'évaluation en maternelle, ce qui ne représente qu'une courte période à l'échelle l'histoire de l'école maternelle, dont l'origine remonte à l'année 1881. Il pointe que depuis lors aucun consensus n'a été établi en matière de pratiques évaluatives tant du point de vue de leurs définitions que sur la façon de rendre compte de ces évaluations aux parents.

Dans la continuité des études réalisées jusqu'alors (Aras, 2019 ; Boudreau et ses collègues, 2021 ; Kelly-Vance & Ryalls, 2005 ; Pyle & DeLuca, 2013 ; Pyle et al., 2020) et dans l'optique de comprendre les pratiques évaluatives d'enseignants de troisième maternelle, ce travail tente de dresser un portrait des pratiques de classe de cinq enseignantes. Afin d'aller au-delà des pratiques autodéclarées des enseignantes, nous avons tenté de lever le voile sur les pratiques de ces enseignantes en réalisant une immersion dans les classes. L'idée même de cette démarche est de partir des interventions, des actes, des choix, parfois implicites des enseignantes, pour aller vers l'explicitation de leurs actions pédagogiques évaluatives.

Ainsi, nos questionnements s'articulent autour de trois unités d'analyse qui se situent toutes à un niveau macro, c'est-à-dire que ces analyses ont pour objectif un repérage et une caractérisation des pratiques observées (implicitement et explicitement) ainsi que des pratiques autodéclarées, l'objectif n'est donc pas d'analyser la nature et encore moins l'efficacité des pratiques évaluatives.

- 1) Quelles sont les pratiques évaluatives observées, auprès de cinq enseignantes de troisième maternelle, lors de séances d'ateliers et de temps de structuration/synthèse des apprentissages ? (Observation implicite, explicitée à posteriori)
- 2) Quelles sont les pratiques évaluatives autodéclarées de cinq enseignantes de troisième maternelle ? (Emergeant de l'entretien)
- 3) Quelles sont les pratiques évaluatives observées, auprès de cinq enseignantes de troisième maternelle, lors d'une activité choisie par l'enseignante ? (Observation explicite, non commentée par les enseignantes)

V. Conception et méthodologie de recherche

5.1. Objectif de recherche, public cible et moments d'observation

A travers cette recherche, nous avons pour objectif d'identifier et comprendre de quelle façon cinq enseignantes de troisième maternelle évaluent l'apprentissage de leurs élèves ainsi que les pratiques pédagogiques qui guident leur enseignement. Dans un même temps, nous souhaitons également analyser par quels moyens ces enseignantes témoignent de l'apprentissage et du développement de leurs apprenants.

Pour répondre à notre objectif de recherche, les données de ce projet ont été recueillies auprès de cinq classes de troisième maternelle situées en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce public a été choisi pour plusieurs raisons. Tout d'abord, cela fait peu de temps que la 3^e maternelle est devenue obligatoire. Par conséquent, l'organisation de cette année d'enseignement est désormais soumise aux prescrits de la FW-B. Un nombre plus important de responsabilités, notamment en ce qui concerne l'évaluation, sont conférées à ces enseignantes en matière d'attendus. C'est également le moment charnière entre le maternel et le primaire. De cette façon, les attentes et les enjeux se présentent différemment qu'au cours des premières années du maternel. Dans l'optique d'informer pleinement nos futurs participants, une lettre d'informations leur a été communiquée afin de qu'ils prennent connaissance de notre objectif de recherche (annexe n° 1). Pour garantir l'anonymat de nos participants, un nom d'emprunt leur a été attribué.

Afin de rendre possible cet objectif dans le laps de temps que nous offre la recherche, nous avons fait le choix de sélectionner des moments précis d'observation de la journée des enseignants. Ce choix s'est porté sur deux moments d'apprentissage : une séance d'ateliers et une activité de structuration/synthèse des apprentissages sans donner de précision quant à la thématique de recherche (observation implicite des pratiques évaluatives) et par la suite une activité que l'enseignante considère être de l'évaluation (observation explicite d'une pratique évaluative). Ces moments ont été sélectionnés pour diverses raisons (annexe n° 2), mais principalement, car ceux-ci donnent naissance à de nombreux dialogues pédagogiques concernant les apprentissages des élèves.

5.2. Méthode de recherche

5.2.1. Une approche qualitative

Pour nous enquêter de ce sujet de la manière la plus appropriée, il nous a semblé pertinent d'entreprendre une approche qualitative, car cette dernière donne l'opportunité d'explorer la diversité de pratiques. Effectivement, selon Vermersch (2019), l'approche qualitative offre une compréhension plus fine et détaillée de la problématique. Une profonde compréhension du sujet est au cœur de cette démarche, Lejeune (2019) ajoute qu'elle permet de « comprendre les acteurs, en partant de la façon dont ils vivent et appréhendent ce qui leur arrive » (p. 22).

Plus précisément, la démarche proposée dans le cadre de ce travail s'associe à une approche méthodologique qualitative à visée heuristique. Altet (2003, cité par Dupin de Saint-André et al., 2010) explique que cette approche permet de développer des connaissances en ce qui concerne les pratiques enseignantes, cela avant même d'être en mesure de les évaluer. Ce type d'approche envisage un récit plutôt descriptif qui est le résultat d'enquêtes, qui peuvent se réaliser via un questionnaire ou des entretiens. Dans cette démarche, il est alors question de fournir, pour aboutissement, une description des pratiques enseignantes afin de pouvoir, avant tout chose, les comprendre et, par la suite, les expliquer. Nous avons tenté de capter toute la richesse de ces pratiques et, de ce fait, en dégager et développer une connaissance plus accrue du sujet. Toutefois, cette démarche ne permet pas de déceler l'efficacité de ces pratiques. Ainsi, Tupin (2003, cité par Dupin de Saint-André, 2012) relate que les résultats obtenus ont essentiellement une utilité pour les chercheurs et ne sont finalement pas tant destinés aux praticiens. Néanmoins, nous pensons que proposer le récit de ce travail aux enseignantes leur permettra d'acquérir de nouvelles connaissances en matière d'évaluation ainsi que de prendre connaissance des pratiques évaluatives de leurs homologues.

L'objectif même de cette recherche n'était donc pas de repérer d'éventuelles « bonnes » pratiques ou d'identifier celles qui correspondent à des prescriptions issues des programmes. Son but était de récolter des éléments factuels qui témoignent des pratiques quotidiennes de classe, sans édulcorer les conditions et contraintes liées au milieu professionnel, mais aussi de prendre connaissance des pratiques autodéclarées de ces cinq enseignantes.

5.2.2. La place de la subjectivité

Cette posture de recherche comporte une certaine part de subjectivité. En effet, la démarche qualitative implique un travail d'analyste qui se voit animé par ses valeurs et ses émotions. En tant qu'institutrice maternelle et primaire, il nous est impossible d'être totalement neutre face au sujet et, par conséquent, totalement objective face à notre problématique. Toutefois, il apparaît comme nécessaire d'être conscient de la présence de cette subjectivité et de prendre en compte les effets qu'elle peut engendrer. Comme le disent Narcy-Combes et Narcy-Combes (2000), « il est plus objectif d'être très subjectif et de mesurer les effets de cette subjectivité que d'être peu subjectif et de confondre cela avec de l'objectivité » (p. 245). Cette part de la subjectivité a notamment fait surface lorsqu'il a fallu confronter nos préconceptions à la littérature de recherche, cette dernière permettant d'offrir un cadre théorique éclairant pour apporter davantage de justesse ainsi que des points d'attention lors de la récolte et de l'analyse des données.

5.2.3. Processus de collecte de données

Notre processus de collecte de données ne s'apparente pas à un schéma très commun de recherche. En conséquence, dans l'optique d'assurer une meilleure compréhension de la démarche, il nous semble important d'introduire quelque peu la façon dont nos données ont été récoltées. Comme mentionné précédemment, nous voulions aller à la rencontre des pratiques évaluatives les plus réelles possibles. Dans l'idée d'aller à la rencontre des pratiques spontanées des enseignantes, nous avons fait le choix de ne pas divulguer le thème de recherche à nos participantes, afin de limiter la modification des comportements de ces dernières, ne sachant pas l'angle d'observation du chercheur. Toutefois, ceci comportait un risque majeur qui était une récolte insuffisante de données. Pour cette raison, nous avons également réalisé un entretien d'explicitation avec chacune d'entre elles, en ne stipulant la thématique exacte de recherche qu'en fin d'entretien. Ensuite les enseignantes ont été invitées à proposer une activité évaluative de leur choix. Nous proposons un logigramme en annexe n° 3 qui reprend les différentes étapes de la recherche menée.

La collecte des données s'est déroulée en trois temps et, auprès de chaque enseignant, diverses données ont été récoltées.

1. Une observation de deux moments d'apprentissage : une séance d'ateliers et une activité de structuration/synthèse des apprentissages.

Nous avons choisi d'observer deux contextes d'évaluation assez différents dans leur mise en œuvre afin d'accroître le nombre d'informations relatives aux aspects multidimensionnels de l'apprentissage et de l'évaluation (Gullo & Hughes, 2011). Durant ces temps d'observation, des notes manuscrites libres de tout moment qui s'assimilaient, à priori, à un processus d'évaluation ont été prises dans l'optique de fournir un contexte plus large et de nourrir l'entretien d'explicitation. La réalisation d'observations sur le terrain nous a offert la possibilité d'aller au-delà des pratiques autodéclarées des enseignants (Charron, 2004, cité par Dupin de Saint-André et al., 2010). Le choix de réaliser une prise de notes et une observation, toutes deux libres, nous a permis de nous familiariser avec les situations d'évaluation et d'observer le phénomène sous le plus d'aspects possibles (De Ketele & Roegiers, 2015).

2. Un entretien avec l'enseignante s'appuyant sur les pratiques observées.

Dans le but de collecter le plus grand nombre d'informations pouvant nourrir notre réflexion, nous avons pris la décision de rassembler des témoignages par le biais d'entretiens individuels. Ces entretiens, de type semi-dirigé, ont duré environ quarante-cinq minutes. L'entretien semi-dirigé nous a semblé plutôt pertinent puisqu'il permet d'une part de cadrer l'échange sur base d'un guide d'entretien préalablement rédigé et d'autre part de s'adapter au chemin qu'emprunte la personne interrogée via son raisonnement lors de l'échange (Imbert, 2010).

L'entretien comportait une partie distincte à chaque enseignante et une partie globalement commune. La première a été rédigée en fonction de chaque enseignement au regard des observations préalablement menées et différait donc d'un entretien à l'autre. La seconde invitait l'enseignante à aller au-delà des extraits vidéo en abordant ses pratiques évaluatives de façon plus large (annexe n° 4).

Cet entretien avait pour objectif de rendre explicites les processus d'évaluation mis en œuvre en classe, cela aux yeux de l'enseignante elle-même et de la chercheuse, mais aussi d'éclairer les moyens et outils qu'elle utilise. Ainsi, un nombre variable de questions ont été rédigées à la suite des vidéos et de la prise de notes en classe. Cet entretien a permis d'accorder une place à l'interprétation que chaque protagoniste donne aux pratiques observées et ainsi de mieux

comprendre le processus évaluatif dans sa globalité en prenant connaissance de ce qui encadre la pratique extraite de son contexte via la vidéo. En ce sens, l'entretien d'explicitation a rendu les pratiques évaluatives de l'enseignante davantage transparentes. C'était également le moment opportun pour récolter des traces de ces évaluations ainsi que les outils utilisés et cela avait pour objectif de fournir des résultats plus étoffés ainsi qu'une meilleure compréhension des processus évaluatifs. L'intention était également de susciter une certaine réflexivité de la part des enseignantes. Cette démarche supposait de la part des praticiens une gestion de leur subjectivité dans l'idée de leur donner la possibilité de prendre de la distance vis-à-vis de leurs pratiques (Donnay & Charlier, 2006, cités par Wolfs et al., 2010). De plus, cet échange a permis aux enseignantes de prendre conscience de toutes les actions et outils qu'elles mettent en place et qu'elles ne qualifiaient peut-être pas initialement de pratiques évaluatives.

3. Une observation d'un moment d'évaluation choisi par l'enseignant.

Ce deuxième moment d'observation nous a permis de prendre connaissance d'un temps évaluatif que l'enseignante considère comme tel et qui relève d'un moment d'évaluation davantage formel et planifié puisqu'il est mis en place et conçu dans un but spécifiquement évaluatif. Cette observation a permis de mettre en évidence comment l'enseignante conçoit et perçoit une activité d'évaluation.

5.3. Outils utilisés et données récoltées

Les instruments servant à la récolte de données ont été une caméra et un dictaphone (téléphone portable) ainsi qu'un guide d'entretien, utilisé lors des entretiens d'explicitation. Les données récoltées ont été de trois types : des observables, des traces et des verbalisations. Cette récolte suit l'approche méthodologique de l'entretien d'explicitation proposée par Vermersch (2019).

1. Les *observables* :

Nous avons fait le choix d'utiliser le support vidéo pour l'analyse des activités d'apprentissage, car plusieurs auteurs (Nabie et al., 2016, cités par Genelot, 2023) pointent que l'enregistrement vidéo présente de nombreux avantages bien qu'il ne résout pas toutes les limites d'une observation directe. Premièrement, il donne la possibilité de capter un grand nombre d'informations (verbales et non verbales). Deuxièmement, il permet un stockage des informations recueillies et ainsi un retour permanent à l'information, ce qui permet de réaliser plus aisément un codage ouvert, mais aussi de vérifier la constance de l'analyse du chercheur dans l'idée d'exercer un certain contrôle sur son « intrasubjectivité ». Troisièmement, la vidéo

permet d'affiner le niveau d'observation puisque les situations observées peuvent être visionnées autant de fois que nécessaire (Genelot, 2023).

L'observation réalisée dans les classes était de nature non participante et permettait ainsi de porter un regard attentif et précis sur l'environnement social et physique au sein duquel la situation étudiée prend place (Albarello, 2011). De fait, le contexte au sein duquel le phénomène étudié prend tout son sens s'inscrit inévitablement dans une réalité. Ainsi, la méthode utilisée a permis de comprendre les pratiques constatées des enseignantes en prenant connaissance du contexte, en y étant présent et en s'y intégrant pour donner l'occasion d'observer « le plus précisément possible ce qui s'y passe » (Albarello, 2011, p. 61).

2. Les *traces* :

Les outils d'évaluation proposés par les enseignantes ont également été recueillis via des photos : feuilles, carnets, affichages, grilles, cahiers, fiches d'observation... En effet, ceux-ci représentent des indices matériels permanents. La trace a été accompagnée d'une interprétation de l'enseignante pour qu'elle fasse sens. Ainsi, traces et observations se sont complétées de manière complémentaire (Vermersch, 2019).

3. Les *verbalisations* :

Sur base des vidéos, des entretiens d'explicitation ont été menés. Ceux-ci avaient pour objectif principal une verbalisation de l'action et une mise en lumière de l'interprétation que donne l'enseignante à ses actions et de sa propre réalité. Le but poursuivi ici est d'aider l'interviewer à s'informer sur le sujet (Vermersch, 2019). Sur base d'extraits vidéo précédemment filmés et menés dans la classe, l'optique a été de mettre en mots les pratiques à posteriori de l'action et ainsi de recueillir des informations qui relèvent de la dimension vécue. Ces dernières permettent d'aller chercher les dimensions procédurales des pratiques évaluatives et pas seulement les aspects déclaratifs et intentionnels de celles-ci. Finalement, elles permettent de déceler l'implicite dans l'action et le savoir pratique préréfléchi à l'action posée. L'entretien d'explicitation a permis d'aller au-delà de la pratique observée et de comprendre l'évaluation dans son processus continu et complet, ce qui s'est passé avant, ce qui se passera après et ainsi d'élargir le panel de pratiques évaluatives recensées (Vermersch, 2019).

5.4. Méthode d'analyse des résultats et traitement des données

L'analyse des données s'est effectuée sur base des trois types de données énoncés ci-dessus : observables (vidéo), traces (supports et outils d'évaluation) et verbalisations (transcriptions des entretiens dans leur intégralité et anonymisés en annexe n° 5). Collecter divers types de données

est intéressant comme Marcel (2002) le précise. En effet, cet auteur affirme que lorsque les données récoltées par les observations et les entretiens sont comparées et confrontées, cela permet d'avoir une compréhension plus complète des pratiques des enseignants offrant une « double lecture » des matériaux aussi appelée triangulation des données (annexe n° 6), augmentant la validité et à la scientificité de la recherche (Savoie-Zajc, 1996b, cité par Baribeau & Royer, 2012).

Dans l'optique d'analyser les données récoltées lors des entretiens d'explication et des premières observations, nous avons choisi la méthode de l'analyse thématique pour la première partie des résultats. Nous avons alors dégagé un ensemble de thèmes corrélant avec nos objectifs de recherche. Nous avons utilisé la procédure d'étiquetage, inspirée de la « Grounded theory method », qui donne l'opportunité de réaliser un codage ouvert. Cette méthode nous a permis de rendre davantage transparent le phénomène étudié. Elle consiste en un étiquetage aussi appelé codification (Paillé, 2004, cité par Lejeune, 2019) des matériaux qualitatifs qui ont alors été explicités par la juxtaposition d'étiquettes proposées suite à l'interprétation de l'analyste. Cet étiquetage peut notamment se réaliser via la technique des ficelles. Dans notre cas, notre choix s'est porté sur l'utilisation de la ficelle du verbe qui permet de penser en termes de processus et d'actions (Charmaz, 2014, cité par Lejeune, 2019). De cette manière, les étiquettes s'imprègnent d'une certaine dynamique (Glaser, 1978, cité par Lejeune, 2019) contrairement à un nom qui lui aurait conféré un état statique. Ces étiquettes ont ensuite été mises en lien afin de faire émerger les thématiques (Paillé & Mucchielli, 2012).

Pour la deuxième partie des résultats, nous proposons diverses rubriques. Celles-ci ne reflètent donc pas l'interprétation des propos de nos participants, mais bien à une catégorisation, une idée générale de ce qui nous a été partagé lors des entretiens (Paillé & Mucchielli, 2012). Ainsi, nous avons pu répertorier les pratiques autodéclarées par les enseignantes. La troisième partie est composée de la description des activités proposées par les enseignantes lors de la seconde visite. Par conséquent, la présentation des résultats que nous proposons est le fruit de différents procédés d'analyse (étiquettes, thèmes, rubriques et descriptions). De cette façon, nous avons pu être au plus proche de nos objectifs de recherche (Paillé & Mucchielli, 2012). L'annexe n° 7 illustre la manière dont nous avons analysé nos entretiens.

VI. Analyse des résultats

6.1. Brève introduction des résultats

Ces résultats sont envisagés sous notre œil de chercheuse davantage aguerri à la suite de nos lectures. Ainsi les résultats sont accompagnés de diverses terminologies choisies par la chercheuse à l'aune de la littérature et sont appuyés par plusieurs extraits des entretiens réalisés avec les enseignantes. Par souci de concision, par moments, des nombres sont insérés entre parenthèses dans le corps du texte, ceux-ci renvoient à des propos énoncés par nos participantes lors des entretiens (annexe n° 5). Les étiquettes issues du codage des entretiens (annexe n° 8) sont placées entre guillemets et incarnent notre interprétation des propos récoltés.

6.2. Tableau des enseignantes

Participantes	Prénom	Année d'enseignement	Réseau	Nombres d'élèves	Ancienneté
1	Julie	3 ^e	SeGEC	18	4 ans
2	Martine	3 ^e	SeGEC	18	30 ans
3	Dominique	3 ^e	SeGEC	21	35 ans
4	Sabine	2 ^e - 3 ^e	SeGEC	16	30 ans
5	Salomé	3 ^e	SeGEC	21	16 ans

6.3. Pratiques évaluatives

6.3.1. Pratiques évaluatives observées et explicitées à posteriori par les enseignants lors de la tâche n° 1 (séance d'ateliers) et de la tâche 2 (temps de structuration des apprentissages)

Nous choisissons de présenter les thématiques dégagées des deux tâches observées (brièvement décrites en annexe n° 9) lors de la première visite au sein d'un même point, car ces deux temps sont intrinsèquement liés. Ils ont, tous deux, porté sur les mêmes activités, le temps de structuration des apprentissages ayant été réalisé dans la continuité de la séance d'ateliers. Ainsi, il nous semble intéressant d'aborder au sein de chaque sous-point la complémentarité de ces deux moments d'apprentissage.

6.3.1.1. *L'observation comme point de départ à la différenciation et à l'étayage de l'apprentissage*

L'observation est une pratique évaluative commune à toutes les enseignantes qui leur permettent de mettre en œuvre un ensemble de **savoirs stratégiques**. Ces dernières l'abordent comme un moyen de différencier et d'étayer l'apprentissage des élèves. C'est sur base de leurs

observations qu'elles régulent leur enseignement : « adapter le matériel », « apporter un accompagnement particulier », « repérer les difficultés », « permettre à chacun d'accéder à l'objectif visé », « proposer des outils d'aide » et « constater les difficultés » sont toutes des actions qui découlent de leurs observations des enfants en situation d'apprentissage.

Nous avons pu observer la manière dont Julie procède pour différencier ses apprentissages lors de notre visite dans sa classe. Elle explique qu'elle différencie ses apprentissages notamment sur base **d'observations** (exemple extrait 26). Pour proposer de la différenciation au sein de ses apprentissages, elle propose aux enfants une première activité qui les place en difficulté, dans le cas présent, il était question d'organiser des objets dans l'ordre croissant et décroissant. Elle a choisi expressément des bandelettes dont il n'était pas aisé de percevoir la différence de grandeur afin que les enfants mettent en place diverses stratégies qui ont fait l'objet d'une discussion lors du temps de structuration. En fonction de cette observation qu'elle combine à une **prise de notes libres**, elle définit **différents niveaux** dans son activité pour permettre aux élèves d'accéder à l'objectif final (nombres d'objets à ordonner, distinction aisée entre deux objets ou inversement pour les élèves présentant des facilités). De manière générale, elle essaye d'identifier, dans ses activités, ceux qui ont éprouvé ou non des difficultés. Les données qu'elle récolte à ce moment-là sont notées sur une feuille vierge et remises au propre par la suite.

Quant à Martine, elle relate que c'est lors des ateliers autonomes qu'elle essaye **d'identifier les capacités de chacun** afin d'« encourager l'élève dans sa progression ». Les observations libres permettent également à Martine d'identifier les élèves qui ont besoin d'un **accompagnement plus particulier**. Dans le cadre de notre observation, la différenciation a fait suite à une activité collective. Elle a « repéré les besoins » des enfants, ceux pour qui l'activité a posé quelques difficultés et a pris le temps de revenir sur l'activité les jours suivants en apportant une **aide personnalisée**. L'analyse des productions à posteriori et l'observation des élèves durant l'activité permet à Martine de différencier ses apprentissages et de proposer différents de « proposer des outils d'aide) en fonction des besoins de chacun (calendrier précomplété, étiquette à coller, modélisation en direct de l'activité), activité que nous avons pu observer.

« Donc j'avais reclassé les calendriers, ceux qui étaient terminés, il y avait pas eu de difficulté et ceux il y avait des difficultés où je devais accompagner. Donc par exemple pour Louise j'ai bien vu que c'était très compliqué pour elle, donc, j'avais déjà précomplété certaines cases parce que voilà, je voyais que c'était trop difficile. Liam en fait je lui avais, j'avais repris, quelques-uns de ses dessins. Euh, et je les avais donc, je les avais refaits en petit pour qu'ils puissent les recoller sur son calendrier. Voilà donc c'était le but, c'était de permettre à ceux qui n'avaient pas fini de terminer et d'accompagner les enfants qui avaient une difficulté » (Martine, 4). [...] « [...] oui bah donc moi je le fais avec eux en même temps comme ça les enfants ont un visuel quoi » (Martine, 14).

Pour Sabine, qui garde ses élèves durant deux années consécutives, elle rapporte **évaluer la progression** de ses élèves sur ces deux années et apporter un **accompagnement plus spécifique en fonction des besoins** des enfants qu'elle explique identifier au quotidien, en vivant divers moments dans la classe. Tout au long de sa séance d'ateliers, elle a fourni des indices oraux aux élèves pour qu'ils puissent avancer dans leurs apprentissages lorsqu'elle observait que des enfants avaient certaines difficultés à réaliser l'activité (« tu les organises d'abord devant toi », « regarde bien le nombre de briques et les espaces », « tu serres bien tes lettres pour avoir la place », « cherche la première lettre d'abord », « va chercher ton référent », « utilise la fiche pour t'aider », etc.). Ainsi, elle se sert de son observation à un instant T pour proposer une régulation adéquate à chaque enfant.

« [...] en fonction de son niveau, si on peut dire ça... de sa débrouillardise, de son niveau d'apprentissage, plutôt voilà. Ben je l'aide et c'est des petits indices qui vont faire qu'il va se construire et qui vont l'aider à avancer. Maintenant, il y a des enfants chez qui je n'aurais rien à dire, comme il y en a, mais tout ça, c'est inconsciemment, hein, j'ai fait ça, je ne remarque pas [...] (Sabine, 4) » ; « ça, c'est à force de vivre avec eux, donc de les avoir tout le temps autour de nous, on identifie vraiment les difficultés chez les enfants. Chez certains, on ne va pas vraiment intervenir et chez d'autres on va vraiment devoir intervenir. Ça, c'est vraiment à force d'être à leurs côtés et de voir au fur et à mesure des apprentissages, des manipulations, des dialogues, des observations » (Sabine, 6).

Pour Dominique (8), lorsqu'elle lance une activité, elle pointe qu'il est important qu'elle **prenne connaissance des préconceptions et prérequis** des enfants, surtout lorsqu'un temps important s'est écoulé entre deux séances d'une séquence d'apprentissage. Elle prend alors le temps, en collectif, de revenir sur les apprentissages précédemment vus. Ce moment lui permet d'identifier les élèves pour qui l'objectif d'apprentissage est clair et qui perçoivent les savoirs et savoir-faire à mobiliser durant les activités proposées. Au contraire, elle perçoit également les élèves pour qui l'objectif d'apprentissage n'est pas clair. Elle remarque cela notamment par **l'observation des comportements** des élèves : font-ils des références aux apprentissages antérieurs, se servent-ils des référents présents dans la classe, participent-ils aux échanges ? Elle utilise ces informations pour **orienter ses actions** durant la séance d'ateliers et cibler les enfants auprès desquels elle devra apporter un **accompagnement plus important**, tant au niveau matériel (référents, outils d'aide...) que l'accompagnement relationnel (discussions, verbalisation des étapes, aide d'un pair...).

6.3.1.2. Des pratiques d'évaluation formative informelles

Énoncer les objectifs d'apprentissage pour assurer une meilleure évaluation et une prise de conscience de l'apprentissage réalisé

L'énonciation de l'objectif semble être un élément central pour ces cinq enseignantes. Notons que les propos des enseignantes n'expriment pas un consensus clair quant au moment d'énoncer les objectifs d'apprentissage « en amont ; durant ; après l'activité », mais s'accordent pour dire qu'il est important de répéter les attendus à « plusieurs reprises » afin que les enfants intègrent ce qui est attendu d'eux. Pour ces dernières, énoncer les objectifs d'apprentissage permet à l'enfant de prendre conscience de l'apprentissage qu'il réalise et ainsi de savoir ce qu'on attend de lui en ce qui concerne la **production** attendue.

« Certains enfants avaient fait des vagues et ils ne se rendent pas compte que ce n'est pas ce qui est attendu. Je redonnais alors l'objectif "organiser du plus petit au plus grand ou du plus grand au plus petit"... finalement, à ce stade de la séance, pour moi dans un sens ou dans l'autre, c'était pareil. Tant qu'ils me verbalisaient ce qu'ils avaient produit, c'était bon pour moi (Julie, 46). »

Toutefois, les enseignantes ne se focalisent pas uniquement sur le résultat, les enseignantes pointent l'aspect régulateur que cela peut exercer sur le **processus** que l'élève a mis en œuvre pour réaliser l'activité et ainsi donner l'opportunité **d'offrir des ajustements** dans le processus, le cheminement de l'élève lorsque cela s'avère nécessaire pour lui permettre de réussir l'activité.

« Voir aussi s'ils ont compris parce qu'il y en a qui font, ce n'est pas juste, mais il pense que c'est bon... Alors, faire des petits rappels pendant les ateliers enfin de rappeler les attendus et essayer de chercher ensemble ce qui a posé problème, oui, les consignes [...] » (Salomé, 42). ; « [...] Comme ça, ça me permet de vérifier s'ils ne savent pas et bien qu'il explique un peu comment il a fait. S'il y a des erreurs, on regarde ensemble si c'est un atelier de manipulation par exemple. J'enlève, je lui demande de me réexplique, je lui demande de recommencer et moi je reste près de lui pour voir justement comment est-ce qu'il le fait, comment ça se déroule, pour voir justement où ça pose problème et lui proposer une aide adéquate pour atteindre les attendus... objectifs (Salomé, 44).

Lors du lancement de sa séance d'ateliers, nous avons pu observer Sabine prendre le temps de formuler clairement les objectifs d'apprentissage et les attendus pour ses activités et faire preuve de **savoirs sur les conditions de la pratique évaluative** pour que son évaluation soit pertinente. Pour elle, cette étape est essentielle, car elle permet aux enfants de prendre conscience de ce qu'ils doivent réaliser et d'avoir en tête les différentes étapes de l'apprentissage qui lui permettront de progresser dans l'activité. Lors de cette même séance d'ateliers, Sabine a proposé un atelier où les enfants devaient découper des triangles et les coller dans la bouche d'un loup, représentant ainsi ses dents. Cet atelier a engendré une **remise en question** des pratiques de l'enseignante. En effet, pour cet atelier, l'enseignante avait omis

d'énoncer les attendus et s'est rendu compte que les élèves ne pouvaient alors pas répondre aux attendus qu'elle avait fixés. C'est notamment lorsque les enfants ont dû évaluer leur travail lors du temps de structuration que l'enseignante a pris conscience de l'importance d'avoir des objectifs communs entre élèves et enseignants.

“Oui, parce que ce sont les attendus. Je leur demande de réfléchir... Si je devais le refaire, c'est... ben... Je leur ai dit pendant l'atelier. Mais avec 2 attendus, c'est mettre la dent dans le bon sens, logique et dans le bon sens... C'est quoi ? Il y a 2 choses que j'avais dites, dans la mâchoire et coller à la mâchoire parce que c'est réaliste quoi, je ne serais pas contente même si y en a un qui m'a mis toutes les dents dans le bon sens, mais pas collées. Mais... Je, je n'ai vraiment pas été la pro pour expliquer cet atelier-là, moi sur ces 2 autres consignes, là j'aurais dû le dire avant, je ne l'avais pas anticipé, une stagiaire, je lui aurais dit quoi tu vois ? [...] (Sabine, 56)”.

Ainsi, Sabine nous témoigne l'importance de **verbaliser les attendus en amont de l'activité**. Comme le mentionnent également Dominique (6) et Martine (54), cette étape va leur donner l'occasion d'anticiper les savoirs et savoir-faire à mobiliser durant l'activité. L'énonciation des objectifs ou attendus permet aux élèves d'aller rechercher en mémoire les informations qui leur seront nécessaires lors de la réalisation de l'activité et ainsi que les évaluations soient fondées sur des attendus clairs et communs.

L'importance de la verbalisation pour comprendre le processus de l'élève et proposer des régulations adéquates

Les observations réalisées dans les classes ont permis de relever diverses **conversations évaluatives** entre l'enseignante et l'élève, mais aussi entre élèves, où l'enseignante occupait par moment une posture **d'accompagnatrice**.

“[...] Donc à chaque fois qu'ils ont une feuille ou un atelier, ils doivent passer près de moi pour m'assurer qu'ils ont réalisé l'activité seuls et qu'ils sont capables de m'expliquer leur raisonnement. J'ai chaque fois ma liste pour noter des informations : c'est ok, c'est difficile ou des choses bien particulières, pour apporter l'aide nécessaire. Mais quand ce sont des ateliers de manipulation là c'est moi qui vais parce que voilà c'est sur le moment même, on n'a pas de trace” (Salomé, 42).

Les discussions entre l'enseignante et l'élève pouvaient porter sur les **processus** de réalisation et ainsi la **mise en lumière des différentes étapes** de l'activité. Ces échanges permettent à aux enseignantes de récolter des informations quant à l'apprentissage de l'élève, car ces échanges lui permettent de « partager sa compréhension de la tâche », d'« identifier ses erreurs », « d'explicitier ses stratégies », de « mettre des mots sur ses difficultés » etc. Les enseignantes ont rapporté que cela permettait également de voir si l'enfant avait perçu l'objectif d'apprentissage et si ce n'était pas le cas de le remettre en évidence en pointant « ce qui est important dans l'apprentissage ».

“[...] Je voulais vraiment que chacun puisse me donner son explication et qu’il puisse terminer son activité, qu’il exprime les obstacles qu’il a rencontrés” (Julie, 40).

« Oui, tout à fait. Déjà je, je récolte des informations surtout au moment où ils sont en train de faire l'activité. Ben oui, le fait de, après, de le réexpliquer, c'est encore une façon de montrer qu'on a vraiment compris les différentes étapes de l'activité » (Martine, 62).

Pour les enseignantes, passer auprès de chacun et vérifier leur production, leur manipulation permet de **ne pas figer les erreurs** et ainsi de revenir sur ce qui a posé problème dans le processus d'apprentissage via la verbalisation. C'est important que l'enfant puisse se corriger en prenant conscience de son processus et qu'il réalise à nouveau l'activité, si besoin, en tenant compte de la discussion qu'il aura eue avec l'enseignant. Sabine, Dominique (72), Salomé (66) et Julie (42) expliquent que c'est à ce moment même qu'il apprend réellement. Ainsi, l'erreur occupe une place d'apprentissage (**savoirs théoriques**) et il est essentiel que les enfants soient en confiance face à leurs erreurs et qu'ils soient rassurés sur le fait que ces erreurs les amèneront à grandir.

« Parce qu'il y a la phase de tâtonnement donc c'est normal qu'il fasse des erreurs. C'est comme ça qu'il apprend. Donc moi je ne veux pas qu'il colle ses erreurs soient figées. Je pouvais intervenir, verbaliser le processus que l'enfant a mis en œuvre et qu'il puisse se corriger suite à notre échange » (Sabine, 8).

Ces dialogues offrent la possibilité aux enseignantes d'apporter une **régulation**, généralement **interactive**, pour guider l'enfant dans la réussite de la tâche au moment même de l'activité. Celles-ci ont aussi mis l'accent sur l'importance **d'apporter des indices, des aides**, plus ou moins importantes, sans pour autant faire à sa place et ainsi tenter d'amener l'enfant à **s'autoréguler**. De cette façon, elles varient leur posture en fonction de l'intervention qu'elles veulent fournir à l'élève (**savoir sur la posture**) Julie (56) et Sabine (40) ont avoué ne pas toujours bénéficier du temps nécessaire et de par moment leur donner une aide plus importante que ce dont il aurait besoin ou même faire à leur place et « réguler à la place de l'enfant ».

Par exemple, Dominique a proposé, durant sa séance d'ateliers, de revenir en grand groupe pour faire le point sur l'objectif de la séance. Ici, les élèves devaient travailler les sons au moyen des Alphas. Toutefois, elle a rapidement **observé** que certains enfants ne faisaient pas le lien entre les Alphas et les lettres. Ainsi, elle a proposé une **régulation interactive** en invitant les enfants à chanter l'alphabet sur base du référent des Alphas pour rendre explicite le lien entre les deux. Ce moment s'en est suivi d'une **discussion collective** pour que les élèves puissent prendre conscience qu'ils disposent de différentes ressources dans la classe pour **s'autoréguler**. Ainsi « expliciter les stratégies possibles » permet aux enfants d'aller chercher les informations dont ils ont besoin autour d'eux pour qu'elles représentent des **outils** qui leur permettent d'avancer

dans leurs apprentissages. L'élève doit réfléchir par lui-même et l'adulte apporte une aide en posant des questions.

La **métacognition** est un élément essentiel dans les pratiques évaluatives des enseignants du préscolaire. Elles expriment que c'est par la verbalisation que l'élève peut mieux percevoir ses apprentissages, son processus, ses stratégies, les savoirs et savoir-faire qu'il développe, car il met des mots sur ces derniers, il les explicite (trois dialogues sont repris en annexe n° 10). Ainsi par ces discussions, les élèves peuvent davantage accéder à une compréhension de l'attendu et des habilités à mobiliser durant les activités, mais aussi de permettre aux élèves de « mettre des mots sur ses difficultés », « identifier ses erreurs » pour pouvoir « réguler lui-même ses apprentissages ».

« Mais ça va lui permet vraiment de se rendre compte du processus qu'il a utilisé pour apprendre et de refaire un retour sur son apprentissage, comment a-t-il fait face aux difficultés, quelles stratégies a-t-il mobilisées, qu'est-ce qui lui a permis d'identifier ses erreurs. Et voilà, moi, c'est vraiment important de passer par là, de retourner à l'activité, d'essayer, de réessayer, de reverbaler les différentes étapes de l'activité » (Martine, 64).

Lors de moments évaluatifs collectifs, les enseignantes récoltent, par le biais de **dialogues** et de **démonstrations** des élèves, leurs **stratégies** et leurs **processus** dans les activités. C'est également le moment **d'identifier la diversité des processus**, les **difficultés rencontrées** et d'échanger sur celles-ci, de confronter les points de vue (**savoirs théoriques**) (annexe n° 11). Les enseignantes ont pointé que les **explications des enfants** étaient parfois mieux comprises que leurs propres explications pour certains élèves (**régulations socialement partagées**).

“[...] Ils avaient des stratégies différentes et je me suis dit “autant les partager et ça pourra donner des idées pour la prochaine fois quoi”. Je voulais d'abord qu'ils me l'expliquent, je ne voulais pas leur dire directement “Ah ben on peut faire comme ça, comme ça...”, non d'abord on fait une première fois avec sa façon de faire. Maintenant si on le refait, on va d'abord nommer toutes les stratégies qu'on peut utiliser pour réussir à faire l'activité [...] (Julie, 68).

“[...] Les autres en prennent de la graine, des erreurs des autres aussi. Donc il y a une collectivité. Ils peuvent aussi aider l'autre. Si un ne sait pas répondre donc voilà, c'est aussi de la cohésion d'équipe aussi [...] (Sabine, 54).

“[...] on a beau leur expliquer une manière... Ben ils ne comprennent pas. Et quand on demande aux enfants comment il a réfléchi et que d'autres expriment avec leurs mots, il y en a qui disent : “Ah oui, toi, tu réfléchis comme ça, moi je n'y ai pas pensé” et ça leur permet d'avoir d'autres manières de faire [...] Et ils expliquent leur manière de faire et ça. Ça permet de ben, à d'autres de se dire : “Ah oui je, je n'avais pas compris Madame, mais j'ai compris comment un autre enfant l'explique” et ça, c'est pour tout [...]” (Dominique, 44).

L'utilisation de référentiel pour s'autoréguler

Pour que les élèves puissent chercher l'information par lui-même et réguler son apprentissage sans que l'enseignante ne soit perpétuellement à ses côtés, l'utilisation des référentiels semble

être une façon d'aider l'enfant à réguler ses apprentissages et d'« avancer seul dans ses apprentissages ». Ces dernières témoignent que les élèves de troisième maternelle peuvent « identifier leurs erreurs » et où il se situent dans l'apprentissage, notamment en utilisant les **référentiels** présents dans la classe. Les référentiels peuvent être de l'ordre des panneaux d'affichage (créés par les élèves ou non), des étiquettes-mots (prénom, jours de la semaine, liés au thème abordé, etc.), des pense-bêtes (alphabet, chiffres, quantités, couleurs...) ou encore de la sollicitation de l'adulte.

Martine a notamment utilisé un référent pour aider les enfants à compléter un calendrier. Elle explique que cela permet aux enfants d'avoir un visuel de ce qui est attendu sous les yeux et qu'ils peuvent ainsi se référer au modèle s'ils présentent des difficultés pour le compléter, d'« avoir un repère ». Elle le considère comme un **correctif** pour l'élève, il peut ainsi réguler son apprentissage seul en **confrontant sa production au référent**. À certains moments, elle a proposé à des enfants en particulier de faire en même temps qu'elle. Pour elle, cela donne à l'élève l'occasion de se référer également à un modèle, car celle-ci exemplifie les étapes que l'élève doit mettre en œuvre, cela permet à l'enfant de percevoir les différentes étapes de l'activité de manière explicite (26).

Lors de sa séance, Sabine a renvoyé les élèves vers des référents présents dans la classe. Pour elle, ceux-ci permettent à l'enfant de **s'autoévaluer** en « identifiant ses erreurs », ce qui est une compétence à acquérir comme les autres.

« C'est de l'autoévaluation pour eux quoi, voilà, tu vas chercher ton étiquette et regardes, ils se rendent compte et réécrivent convenablement, ou alors je fais référence, oui. Un travail qui est fini pour qu'il se rende compte. Ben de leurs erreurs, parce qu'on doit être capable aussi de trouver ses erreurs tout seul » (Sabine, 46).

Non seulement c'est être capable de s'autoévaluer, mais c'est aussi « **faire preuve d'autonomie** » face à son travail. Dominique explique que l'enfant doit « apprendre à chercher l'information au bon endroit », car ces référentiels représentent des « **outils d'aide** » qui sont mis à leur disposition, précise Salomé, et cela peut « rassurer » certains enfants.

« [...] j'aime bien qu'ils arrivent à découvrir tout seul et que... Je veux dire, c'est là que je dois chercher. Tu vois, c'est la même chose pour les chiffres c'est à un moment donné, on parle de chiffres, je leur demande de regarder en classe où se trouvent des chiffres ? Où peut-on trouver des chiffres ? On peut en trouver partout. Alors ils doivent chercher parce que je dis pour les reconnaître et pour les écrire, il faut parfois les regarder. Un modèle... et le modèle, il ne vient pas comme ça, il n'est pas écrit sur vos mains, donc il faut chercher » (Dominique, 24).

« Pour leur permettre d'avoir tous leurs outils... En fait qu'ils aient tout ce qu'ils font pour pouvoir réussir. Il y en a qui ne vont pratiquement jamais les chercher, il y en a qui en ont bien

besoin et ça les rassure aussi et ça leur permet d'avancer de manière un peu plus autonome aussi » (Salomé, 2).

Notons également que Salomé, contrairement aux autres enseignantes, n'associe pas les référentiels à des supports à l'autoévaluation et précise qu'il est important pour elle de « porter un regard sur l'autorégulation de l'élève ».

Par ailleurs, Dominique relève que, dans sa classe, les référents ne sont pas toujours affichés, notamment lorsque la séquence d'apprentissage n'est pas terminée. De cette façon, elle peut plus aisément repérer les élèves qui maîtrisent l'apprentissage et dont cette aide supplémentaire n'est plus nécessaire et les élèves pour qui il va falloir retravailler certains aspects de l'apprentissage et pour qui elle va éventuellement proposer de la différenciation. Martine porte un autre regard sur les outils d'aide qui peuvent être utilisés tout en considérant qu'un apprentissage est maîtrisé. Ainsi, pour elle, peu importe que l'enfant les utilise ou non tant qu'il atteint l'objectif.

« C'est terrible, hein. En primaire, ils estiment que si un enfant a été aidé, il a eu des outils pour faire, ben il n'a pas le même mérite. Alors qu'il a atteint... » (Martine, 113) ; « Oui, mais peu importe. Le but c'est qu'il ait pu faire l'activité. Enfin qu'il ait pu... Faire et puis arriver [...] » (Martine, 115).

Les enseignantes mettent en place des **conditions** qui permettent aux enfants de participer à l'évaluation de leurs apprentissages.

L'aide d'un pair pour coréguler les apprentissages

En ce qui concerne les corégulations, les enseignantes ont proposé, par moments, à des élèves plus « experts » dans la tâche d'aller **aider un enfant présentant plus de difficultés**, en lui expliquant comment réaliser l'activité. Pour les enseignantes, « être capable d'expliquer son processus à un autre élève témoigne d'une bonne compréhension » de l'activité et fournit des données quant à l'acquisition de l'apprentissage travaillé.

Pour Julie, être capable d'expliquer à un autre élève c'est effectivement une **preuve de la compréhension** de l'enfant, mais cela lui permet également de décharger l'enseignante parfois très sollicitée par ses élèves. Pour les enfants en difficulté, elle explique que parfois simplement voir l'autre faire permet de comprendre l'attendu et de pouvoir le réaliser seul une prochaine fois en « s'inspirant des stratégies de l'autre ». Julie précise qu'elle choisit ces enfants parce que ce sont des enfants qui ont des facilités et qui finissent généralement dans les premiers, de cette façon elle relate gérer aussi la dynamique de groupe. En annexe n° 12, un échange entre les deux enfants observés est transcrit.

Lors d'un atelier, un enfant a été invité par Salomé à observer la réalisation de son voisin. Son voisin, quant à lui, devait lui expliquer comment il avait fonctionné. Ainsi, l'enfant n'est pas choisi pour expliquer parce qu'il est compétent dans la tâche en question, mais parce que le contexte s'y prête. Toutefois, Salomé relate que généralement les élèves ont tendance à « faire la place de l'autre » donc c'est important pour elles de leur rappeler d'aider, d'expliquer.

« [...] ce qui est plus difficile, c'est qu'ils ont envie de finalement, ils ont envie de le faire parce que la barrière entre aider et expliquer et faire à sa place est mince. Parce qu'au début, ils vont essayer et puis ils le font parce qu'ils le savent, donc ils le font de suite, mais donc du coup le copain il n'a rien fait au final et ça. [...] C'est compliqué, je n'ai pas encore de truc [...] » (Salomé, 28-30).

Sabine explique que cette faculté, « aider l'autre dans ses apprentissages », ne se construit pas du jour au lendemain et que les élèves doivent « se perfectionner au fil du temps ».

« [...] Mais là, c'est tout un esprit de classe parce que je parle beaucoup avec eux. Le matin, on apprend des nouveaux mots, on doit apprendre à écouter, à écouter l'autre, moi, s'il y en a un qui parle, je vais demander... Enfin, ils ont l'habitude de se taire, d'écouter, de lever la main. Ils essayent maintenant en plus, on est en fin d'année, en début d'année, ce n'est pas comme ça, mais moi je pense parce que j'ai un retour de ce que tu me dis. C'est comique, mais je pense que oui, on parle beaucoup, on fait beaucoup des réitations, donc ils ont l'habitude d'être assis, d'être concentrés. Voilà ça. Et donc tout ça joue aussi dans ces moments d'évaluation. Ben de nouveau ils sont voilà, on est attentif, on écoute, on réagit, on est patient, on partage ses idées [...] » (Sabine, 54).

D'un côté, il y a l'élève qui est là pour apporter une aide, un soutien, pour « modéliser l'apprentissage », mais l'autre est là pour « se nourrir de l'autre » et « accepter l'avis constructif de l'autre ».

« Bah, c'est l'ouverture au monde parce que l'enfant il est tellement déjà égocentrique à cet âge-là. Donc si on n'accepte pas que les autres puissent critiquer leur travail, critiquer de manière constructive » (Sabine, 60). ; « Oui, oui, oui, sans se moquer. Voilà les autres... On peut se tromper et ça aide l'autre parfois qui ne voit pas son erreur, voilà » (Sabine 62).

6.3.1.3. *La prise d'informations au moyen de traces permanentes*

Toutes les enseignantes ont, à un moment, utilisé les traces pour mener leurs évaluations. Les traces utilisées lors de nos observations étaient : des photos, des productions, des notes ainsi qu'une grille.

Julie, Martine, Dominique et Sabine ont toutes pris des photos à un moment de leur séance d'ateliers. Leurs objectifs étaient pourtant différents.

Pour Julie les photos ont deux utilités. Premièrement, elles lui servent pour « **identifier à postériori une stratégie** » mise en œuvre par un enfant et ainsi « **rappeler** aux enfants ce qui a été vécu » et les éventuelles stratégies mises en place durant l'activité. Secondement, elles lui

sont utiles pour « **communiquer** aux parents la progression, les forces et les faiblesses » des élèves.

Martine explique que les photos lui donnent l'occasion de « **faire le point** » sur les apprentissages vécus, principalement quand l'activité ne nécessite pas une modélisation complète du processus de résolution. La **photo** se montre être un **support** pratique à l'analyse et au recueil d'informations concernant l'apprentissage vécu et vient « soutenir les conversations évaluatives ».

Dominique était très attentive à prendre des photos des productions des enfants, pour elle c'est une **trace** de « savoir ce qui a été produit ». Elle peut alors s'assurer que les enfants sont tous passés aux différents ateliers et qu'ils sont allés jusqu'au bout de l'activité. La photo est, selon elle, une **preuve de l'apprentissage** de l'élève qu'il est passé à l'atelier et qu'il a produit quelque chose.

« Donc moi, c'est une manière de contrôler, de savoir où l'enfant en est. Parce que, quand tu as une vingtaine d'enfants dans une classe, il y en a qui passent à travers les mailles du filet » (Dominique, 12).

Dans la même idée que Martine, Sabine utilise les photos en tant que traces de l'apprentissage de l'élève, mais qui ne vont pas être utilisées par l'enseignante comme un moyen de contrôle, mais plutôt comme une trace qui va pouvoir être utilisée par l'enfant. Il va comparer sa production à l'attendu, l'analyser par la verbalisation des critères de réussite (est-ce que ça correspond au modèle, ai-je respecté les consignes, suis-je satisfait ?) et pouvoir par la suite se réentraîner et atteindre, si ce n'était le cas, l'objectif attendu.

Les enseignantes utilisent les **productions** des élèves pour verbaliser les différentes étapes qu'ils ont dû mettre en place pour réaliser l'activité. Ainsi, les productions des élèves représentent des **documentations pédagogiques** qui permettent de mettre le **haut-parleur sur la pensée de l'élève** en dégageant son cheminement. Les questionnements des enseignantes sont orientés vers l'avenir : « comment pourrais-je faire pour améliorer ma production une prochaine fois ? ». Les aspects positifs sont relevés et mis en évidence par l'enfant, l'enseignante et les autres élèves.

Nous n'avons pas observé Salomé prendre des photos des enfants en activité, mais cette dernière a pris note au moyen d'une **grille** (annexe n° 13). Pour chaque atelier, diverses informations ont été recueillies afin d'identifier où en est chaque enfant dans ses apprentissages. La prise de notes devait être rapide, cela pouvait être « OK » ou encore des notions plus précises par rapport à un aspect particulier de l'apprentissage : écriture d'une lettre, chiffre à l'envers,

dénombrement jusque 4 ou autre. Elle explique que, de cette façon, elle peut récolter des informations de manière **individuelle**, pour **chaque contexte d'activité** afin d'apporter un soutien bien précis à l'enfant par la suite. Ce qui est intéressant pour elle dans ce fonctionnement, c'est qu'elle prend des notes **sur le moment même**, lorsque l'enfant est auprès d'elle.

« Elle me permet de prendre des notes en même temps et je suis vraiment avec l'enfant. Quand il m'explique, ou quand je redemande quelque chose, je note des petites choses, ça doit aller vite » (Salomé, 48). ; « Oui c'est comme ça qu'on voit. Oui, c'est plus facile pour moi, c'est quand on les a près de nous pour noter en direct. On en a de plus en plus donc il faut trouver des moments comme ça, sinon on ne s'en sort pas et on n'arrive pas à savoir qui en est où. On n'a pas des yeux partout et j'aime bien ce système [...] » (Salomé, 50).

6.3.2. Pratiques évaluatives autodéclarées lors des entretiens, mais non observées lors des tâches n° 1 et n° 2

Les entretiens ont permis de donner lieu à une récolte de données plus importantes et ainsi de prendre connaissance d'un panel de pratiques évaluatives plus vaste et complet. Lors de nos observations, peu d'outils d'évaluation ont été utilisés. C'est par le biais de nos échanges que les enseignantes nous ont fait part des différents outils qu'elles considèrent comme des supports à l'évaluation. Des photos des outils évaluatifs permettent d'illustrer les propos des enseignantes et se trouvent en annexe.

6.3.2.1. *L'observation*

Bien que l'observation ait déjà fait l'objet d'une analyse précédemment, les enseignantes nous ont partagé d'autres objectifs que la différenciation que nous n'avons pas observés mais qu'il nous semble intéressant de développer.

Observations libres

Dominique a expliqué que le moment privilégié pour compléter les informations qu'elle récolte durant les temps d'apprentissage plus « dirigés » est la période de jeux libres, ce moment où les enfants choisissent eux-mêmes les activités qu'ils ont envie de réaliser et sont à l'initiative de leurs actions.

« Moi, je les écoute beaucoup en dehors de l'école, enfin en dehors du travail. Quand ils jouent le matin. C'est à ce moment-là que j'apprends plein de choses. S'il y a un qui décide d'aller à la bibliothèque, ben je me mets derrière, j'écoute ce qu'il raconte. Et parfois, ils essayent de lire... S'ils jouent à la dinette et qu'ils comptent ou qu'ils prennent un jeu de société... Eh bien, ils prennent un jeu de société. Hop, je regarde comment ils font et alors je vois s'ils ont compris le rythme, s'ils ne passent pas leur tour, s'ils lancent le dé et avancent automatiquement sans dénombrer. Parce que quand on fait un exercice où tout le monde en même temps ou par atelier... Et je n'ai pas toujours le temps de vérifier tout ça » (Dominique, 30).

Dans la même idée, Martine explique qu'il est important que tous les enfants puissent à un moment donné être un modèle pour les autres quel que soit le domaine et de partager sa compétence au groupe. Pour cela, elle observe les enfants pas seulement lorsqu'ils sont en activité d'apprentissage plus académique. Son objectif est d'arriver à identifier les forces de chacun en les observant régulièrement dans toutes sortes d'activités pour qu'ils puissent être valorisés dans les activités qu'ils maîtrisent.

« Enfin, c'est vraiment essayer de trouver, d'aller chercher les enfants qui ont d'autres capacités que les capacités intellectuelles. Enfin, ils les ont aussi, mais ils sont peut-être moins experts à ce niveau-là pour montrer aux autres, ça peut être un enfant qui est super doué pour grimper à un arbre donc qui en classe ça va peut-être être un enfant ou plus en retrait ou plus en dehors du groupe. Eh bien cet enfant-là va montrer et je sens que ça, ça les rend fiers et je trouve qu'ils doivent comprendre qu'il n'y a pas que les enfants qui sont bons en lecture, en écriture, en mathématiques, qui ont leur place, que tout le monde a sa place dans la société quoi » (Martine, 44).

Observation systématique

Les enseignantes ont également parlé d'observations plus systématiques afin de s'assurer de la difficulté ou non de leurs élèves par rapport à un savoir ou un savoir-faire bien précis dans l'optique de pouvoir leur apporter l'aide la plus adéquate ou de confirmer ou infirmer leurs hypothèses. En annexe n° 14, une prise de notes de Julie se questionnant sur la main dominante d'un enfant, après avoir constaté que la prise n'était pas toujours de la main droite ou de la main gauche, elle a orienté ses observations afin de pouvoir identifier s'il y avait des récurrences. Elle demanda également un avis de son collègue se chargeant de la psychomotricité. Elle nous donne également un exemple lorsqu'elle remarque qu'un enfant ne maintient pas correctement son crayon.

« Ben du coup, c'est vrai que moi je les regarde et ben il a du mal par exemple à tenir son crayon... Ben je serai beaucoup plus vigilante : "Ah ben tient, n'oublie pas de bien mettre tes doigts pour tenir ton crayon, je le revois vers notre référent ou autre quoi" et je l'observerai plus régulièrement [...] » (Julie, 122).

Un autre exemple, pour Dominique c'est lorsqu'elle se rend compte qu'elle n'a récolté que peu d'informations sur un élève qu'elle va l'observer plus systématiquement pour pouvoir compléter ses notes d'observation ainsi que ses grilles d'évaluation, pour recueillir des informations dans tous les domaines qu'elle désire évaluer.

« [...] Il y a certains enfants que je sais que je vais devoir reprendre. Parce que je n'observe pas assez de choses. Je vais reprendre mes objectifs, ma grille et observer plus systématiquement [...] » (Dominique, 32).

6.3.2.2. La régulation

Julie et Martine ont toutes deux expliqué que les informations qu'elles récoltaient durant les activités leur permettaient de proposer des **régulations rétroactives**. Julie nous a notamment donné un exemple suite à un de ses ateliers que nous avons pu observer. Il était question de tracer des cercles au moyen de coton-tige et de peinture. Elle relève que si elle avait **pointé des difficultés** chez certains elle n'hésiterait pas à proposer à un élève de **s'entraîner** sur différents supports (dans le sable, sur le tableau à la verticale, avec un marqueur...) afin s'améliorer dans son geste et d'atteindre ses critères de réussite : « le maintien de l'outil », « la taille des cercles », « que les cercles soient fermés », « de faire doucement, de prendre le temps, de se concentrer sur leur geste », « d'être soigneux »... Martine explique que si elle remarque qu'un enfant présente des difficultés au niveau du découpage, elle propose à cet enfant de réaliser un atelier autonome de découpage (déjà présente dans la classe). Ces prises de décision sont **individualisées** et ne concernent que les enfants concernés.

« Voilà donc voilà, et parfois... On se rend compte qu'un enfant a vraiment du mal pour le découpage. Eh Ben, on va prendre son étiquette mauve et on va le mettre au découpage. Un peu de l'individuel [...] » (Martine, 50).

Sabine, suite à l'atelier du découpage des dents de loup, nous a expliqué qu'elle allait proposer une nouvelle activité, **régulation proactive**, qu'elle n'avait pas initialement prévue afin que les élèves puissent remobiliser ce savoir-faire dans un autre contexte (décoration d'un œuf de Pâques). Elle précise qu'entre ces deux moments (dents du loup et décoration de l'œuf), elle va laisser du temps aux enfants pour s'entraîner dans un découpage plus libre. Ces activités sont mises en place pour répondre aux besoins des élèves.

« Je vais recommencer autrement. Je vais recommencer. Mais cette fois-ci, je vais leur donner ben voilà une feuille, ils vont expérimenter librement. Alors donc on va recommencer et d'une autre manière, peut-être pas sous forme de loup, mais voilà, je ne sais pas moi. Pâques, on peut décorer les œufs de Pâques. La banderole de Pâques, tu vois un œuf, un triangle, peut-être d'autres formes, peu importe finalement. Mais au niveau du découpage, ils n'y sont pas encore... Voilà, je n'avais pas forcément envisagé, mais on adapte en fonction d'eux » (Sabine, 24).

Salomé explique apporter des modifications à ses activités, des ajustements dans sa manière de travailler pour accompagner au mieux les enfants. Voici sa réponse à la question « pour vous évaluer en maternelle, c'est... ». On peut y comprendre que ces évaluations lui servent à réguler son enseignement pour qu'il puisse correspondre aux besoins de ses élèves.

« Ça nous permet de voir où en est l'enfant justement dans ses apprentissages et pouvoir rectifier notre manière de travailler ou de mettre les choses en place pour cet enfant-là » (Salomé, 72). ; « Ouais. C'est nous qui proposons les activités. Ce n'est pas l'enfant qui prépare donc c'est moi

qui vais préparer, rectifier, si je vois que cette activité-là ne fonctionne pas... Ben je vais la refaire autrement et si ça ne va toujours pas j'essaye de trouver quelque chose qui convient à l'enfant donc faut que je l'aborde autrement ou que je fasse en sorte qu'il y arrive en l'accompagnant » (Salomé, 74).

« Oui... ou il a du mal à écrire le 4 ou faire le triangle ou voilà... Donc je mets en œuvre des choses pour l'aider et je sais que maintenant je vais mettre des ateliers un peu plus libres et je vais faire des ateliers dans ce style-là pour pousser l'enfant à y aller et pour l'aider à évoluer finalement » (Salomé, 40).

6.3.2.3. L'utilisation d'outils d'évaluation

Prise de notes : fiches d'observation

Hormis Sabine, les enseignantes témoignent prendre régulièrement des notes, accompagnées ou non de fiches d'observation (annexe n° 15). Elles y notent les difficultés, ce qui est acquis, à la volée, au fil de la journée puis expliquent les remettre au propre par la suite.

« Oui, oui, je prends régulièrement des notes. J'ai des fiches d'observation et je prends régulièrement des notes » (Julie, 30).

« On note souvent, bah il y a des choses bah comme ceci j'avais une trace quoi, je vois ou on va noter. Oui oui, parfois c'est oui, il faudrait parfois reprendre l'activité en individuel [...] » (Martine, 80).

« [...] Tu vois, alors j'ai 2 classeurs, pourquoi ? Ça c'est mon personnel, c'est le bla-bla que je fais moi-même, c'est-à-dire que je me prends des fiches qui me parlent [...] » (Dominique, 66).

« Ah non... je le note. Non, j'utilise ma fiche en fait, chaque fois avec mes fiches » (Salomé, 38).

Farde des progrès

Nous avons également pu découvrir une farde des progrès pour un domaine d'apprentissage particulier qui est l'apprentissage des lettres. Dans cette farde, une grille est présente et permet aux enseignantes (Julie et Martine) de donner une appréciation par rapport à la maîtrise de chaque critère identifié pour chacune des lettres/sons appris. Ces grilles sont complétées à plusieurs moments (avec des symboles comme B, TB, +/- ainsi que « En Voix d'Acquisition » [EVA] ou « Acquis » [A]) afin de s'assurer de la maîtrise des compétences dans le temps, mais aussi de témoigner de l'évolution et de la progression des élèves pour ces compétences (annexe n° 16).

« [...] Comme évaluation, ils ont aussi la farde des progrès et ça, c'est en lien avec la leçon Montessori en trois temps qu'on fait avec ces lettres-là, les lettres rugueuses et alors ben on entoure et ça permet d'évaluer aussi où l'enfant est parce que si on n'a pas cette trace, c'est très compliqué de retenir pour tout le monde... » (Julie, 128).

« On va vérifier ou on en est, par exemple, pour les lettres. Bah là c'est vrai que dès qu'on fait l'activité, on a une grille d'évaluation qu'on a faite. Bah on sait que par exemple, un enfant sait tracer le A parce qu'on l'a entouré, qu'il sait le repérer dans les lettres qui sont dans les photos

d'animaux qui nous servent de repères. Bah par exemple “a” c'est l'abeille le “ou” c'est l'ours. On sait qui peut dire le nom de cette lettre. Mais alors, on réévalue chaque fois, donc on le fait avec eux, on remplit la grille. Mais quand on refait l'activité une semaine plus tard, avec l'enfant, on revérifie... [...] » (Martine, 72).

Dossier évaluation

A plusieurs moments de l'année (3 fois par an pour Dominique et Salomé et 2 fois par an pour Julie et Martine) les enseignantes proposent un dossier d'évaluation à leurs élèves. Ces moments évaluatifs sont individuels et accompagnés d'une grille. Les enseignantes prennent alors le temps avec chaque enfant de réaliser différentes activités sur les compétences qu'elles ont ciblées, issues du programme. Cela peut être sur feuille (Dominique et Salomé) ou par le biais de manipulations (Julie et Martine). Ce moment permet de faire le point sur les forces et les faiblesses de chaque enfant et de pouvoir anticiper une certaine différenciation. Martine pointe que, depuis l'année passée, elle ne le réalise plus qu'en fin d'année, car cela ne lui apportait pas des informations pour ajuster sa pratique, mais permettait uniquement une communication vers les parents et l'enseignante de première année.

« Voilà, c'est ça. Oui, en général, on le faisait en fin d'année. Chaque fois, je veux dire. C'est dommage de le faire seulement à ce moment-là, ça ne nous sert pas vraiment. Voilà donc c'est vrai que ce serait bien de faire déjà maintenant et se dire bah voilà ce qu'il y a à retravailler avec un tel un tel, un tel... » (Martine, 84).

En annexe n° 17 trois exemples (extraits) de dossiers sont proposés deux correspondent à une évaluation papier-crayon et le troisième à une évaluation par le biais de manipulation. Nous avons pu observer Salomé mener ce type d'évaluation, son déroulement est donc développé dans la troisième partie de ces résultats.

Le cahier de traces

Le cahier de traces apparaît comme un outil pour observer la progression des élèves, mais aussi la compréhension qu'ils ont des notions abordées. Que ce soit en **mathématique**, en **sciences**, pour des **dessins** ou une **compilation de plusieurs disciplines** (annexe n° 18), cet outil permet de mettre en évidence où en sont les élèves dans leurs apprentissages. Cet outil offre des traces permanentes et, parfois, datées des apprentissages des élèves. Il peut également être agrémenté de photos ou de dictées à l'adulte, précise Martine pour son cahier de traces en sciences.

« [...] Il y a aussi le cahier de traces. Ça c'est vrai que, c'est vraiment en sciences, j'utilise beaucoup les traces et ça, pour moi, c'est vraiment une évaluation pour savoir si l'enfant... Parce qu'il y a toujours un dessin, j'essaie de faire les questions en fonction de ce que je veux mettre en évidence, le dessin de l'enfant, puis une dictée à l'adulte, une photo... Donc ça, ça m'aide vraiment à faire parler l'enfant et à voir s'il a compris le concept quoi. Et s'il n'a pas compris, bah là je fais beaucoup en sciences alors je vois qui a besoin de quoi et alors, bah on refait des

expérimentations. Voilà, mais c'est pour lui, pour chaque enfant, en fonction de ce qu'ils ont perçu ou pas perçu » (Martine, 104).

La compilation de plusieurs compétences au sein d'un cahier de traces est proposée par Sabine. Elle explique y insérer diverses productions au cours de l'année. Celles-ci sont chaque fois datées. Pour la litanie des nombres, par exemple, il ne s'agit pas de production. L'enfant est pris en individuel, il récite la litanie et l'enseignante note où l'enfant s'arrête. Elle reprend cette même trace à plusieurs reprises durant l'année. Sabine ne prédéfinit pas vraiment ce qu'elle intègre dans le cahier de traces, il se construit au fur et à mesure de l'année. Les traces récoltées dans le cahier sont tout de même communes chez tous les élèves. Elle relate que ce cahier est un outil de **communication avec les parents et les enfants** et qu'il lui permet aussi d'**adapter son enseignement**.

« Donc je pourrais, si je voulais mettre cette feuille-là, en mettant je suis capable de à cette époque de l'année quoi. En début d'année, ils écrivent leur prénom par exemple. Donc s'ils ne savent pas l'écrire. Je reprends mon cahier au mois de mars et puis une fois en fin d'année. Le bonhomme idem, je le fais 3 fois... le comptage, je sais compter jusque et j'entoure par exemple jusque 20. Ok, à telle date, c'est bon. Ben de temps en temps, je reprends mon carnet, je leur demande par exemple si les jours, les jours de la semaine, on vient de les travailler. Ils vont devoir les mettre dans l'ordre à cette date-ci, mais s'il n'y arrive pas. Pour certains je reprends les mêmes feuilles et je recommence. Comme ça, je vois vraiment l'évolution et les parents se rendent compte. Voilà, ce que votre enfant fait en 3e maternelle. Voilà pour certains apprentissages où il en est [...] » (Sabine, 20).

« [...] Et tout ça va aller dans alors dans le cahier de traces. Oui, et si jamais ça ne va pas, ben je peux encore le refaire d'ici la fin de l'année (Sabine, 76).

La farde de suivi pour les ateliers autonomes s'associe quelque peu à un cahier de traces puisqu'il permet à l'élève de prendre note des activités qu'il a réalisées. Il permet également de voir dans quelle mesure l'élève est autonome dans son utilisation (annexe n° 19). Salomé ajoute qu'il lui arrive d'apporter des modifications, de la différenciation au sein de ses ateliers autonomes en fonction des besoins des enfants.

« Alors, ils ont chacun leur petit cahier. Donc, quand ils prennent un jeu, une activité, ils doivent cocher lorsque c'est fait, de manière autonome, ils avancent à leur rythme » (Dominique, 58).

« [...] ils se gèrent un peu tout seuls, justement avec ce cahier-là où ils regardent et ils savent ce qu'ils vont faire. Ça me permet d'être plus disponible pour les autres ateliers. [...] Voilà, ils savent se gérer tout seuls [...] il y a des moments où on joue avec les bacs et alors là je peux mettre différents niveaux en fonction de ce que j'ai observé et justement ils évoluent alors que petit à petit » (Salomé, 32).

« [...] Parce que parfois ils n'en font pas du tout. Ça permet de les orienter vers des choses qu'ils ne font pas spontanément et de les accompagner, s'installer avec eux pour les motiver à le faire et voilà. Ça me permet d'avoir un suivi (Julie, 98).

Le **cahier de dessins** est également un outil qui permet à Sabine la mise en œuvre d'une évaluation. Celui-ci montre l'évolution des dessins de l'enfant, de l'écriture de l'enfant, ils apprennent aussi à construire des phrases, qui se voient de plus en plus complexes.

“Voilà ce que j'ai fait, tu vois. Regarde, oui, hein, le squelette c'est pas mal, hein ? Ça aussi, c'est vraiment pratique pour évaluer. Voilà, on voit vraiment toute l'évolution du dessin. Là, ils ont dû construire des phrases eux-mêmes. [...] Et ben voilà notre ami Frank. Voilà comment il dessinait en début d'année. Tu vois, ça... j'ai eu un rond quand même, toujours là, voilà le petit roi, il n'arrive pas quoi. C'est souvent des ronds. Le tout petit roi, les chaussons, le bonhomme. Oui, mais tu vois la feuille ? Enfin tu vois vraiment qu'il y a... J'ai joué au ballon avec papa. Le ballon, c'est faible, hein ?” (Sabine 82). ; « Il aime bien dessiner... ça le squelette, mais là ça a été. Le Chaperon rouge, oui, ça va mieux. Tu vois là maintenant ? On voit l'évolution dans ses productions » (Sabine, 84).

Le tableau des tâches

Dans plusieurs classes nous avons pu observer un tableau des tâches (Julie, Martine et Dominique). Il était envisagé sous deux perspectives d'une part pour orienter l'élève en fonction de ses besoins d'autre part comme un outil pour évaluer l'autonomie des élèves. Cette deuxième perspective sera développée dans le point suivant de ce travail, car nous avons pu observer Dominique mener cette évaluation lors de notre deuxième visite.

En ce qui concerne l'orientation des élèves en fonction de leurs besoins. Le tableau était utilisé principalement lors de ses ateliers autonomes. Deux types d'étiquettes étaient utilisées (étiquettes pour le choix de l'enfant et étiquettes pour imposer le passage à un atelier). De cette façon, les enseignantes pouvaient orienter les élèves en fonction de leurs besoins, par exemple lorsqu'elles se rendent compte qu'un enfant a des difficultés en matière de découpage, de structuration spatiale, de dénombrement... Ce type de décisions est alors individuel et ne concerne pas tous les élèves. L'idée est alors de proposer des remédiations individualisées afin que l'enfant puisse dépasser ses difficultés en s'entraînant davantage.

“[...] Voilà, à ce moment-là, je vais plutôt installer un nouvel atelier autonome, ou voir ça comme un atelier de remédiation et alors les enfants seront invités par leurs étiquettes qu'on va placer avec eux : ‘ah ben tient on se met à cet atelier-là, on va s'entraîner à faire des cercles [...]’ (Julie, 80).

6.3.2.4. La communication aux parties prenantes

Les participantes ont défini les parties prenantes comme étant : les **parents**, les **enfants**, les **collègues** et l'**équipe pluridisciplinaire** (PMS, logopède, maître de psychomotricité, les pôles). Toutes ont mentionné l'importance de communiquer les informations récoltées.

C'est principalement la communication vers les parents qui a été mentionnée par Julie (122), Martine, Dominique (68), Sabine (20,78) et Salomé (56), notamment lors des réunions durant

l'année. Cette communication est axée sur le partage de la progression de l'enfant en accordant avec une valeur toute particulière au partage des aspects positifs de l'évolution de l'enfant, tout en ne négligeant pas les difficultés rencontrées.

'[...] Donc ce qu'on fait, on les invite ici, à l'école, on montre toutes les activités qu'on a faites en lien avec la compétence qu'on évalue. Et ben, c'est un moment riche et là on essaye de bah d'être positif, de montrer ce que l'enfant surtout sait faire maintenant, s'il y a vraiment une grosse difficulté, on en parlait quand même aux parents pour ne pas qu'il arrive en première et qu'on lui dise : « Bah écoutez là il ne sait vraiment pas identifier les sons. Il a un problème comme ça ». [...] que les parents disent : « Bah non on ne m'a jamais parlé de ça maternel ». [...] Parce que c'est important que les parents sachent aussi, on ne peut pas faire miroiter que tout va bien. Voilà, si tout ne va pas bien (Martine, 86).

La communication vers les enfants se fait tout au long de l'année, notamment par les encouragements qu'elles leur fournissent. Celle-ci se réalise également lors des conversations évaluatives qui peuvent avoir lieu en individuel (en cours d'activité ou après) ou en grand groupe (après l'activité) lorsqu'il est question de mettre des mots sur ses apprentissages, ses difficultés et ses réussites.

'Dans les encouragements. Je ne vais pas lui dire ce n'est pas bien ce que tu as fait. Mais à force de connaître l'enfant. Et tu sais comment lui dire les choses, ce qui va et ce qui va moins bien, mais valoriser le positif (Sabine, 74).

Concernant la communication aux collègues, elle se déroule avec les collègues de l'année précédente, permettant à l'enseignante de troisième de s'enquérir d'informations qu'elles auraient préalablement récoltées durant l'année antécédente et qui leur servent de point d'ancrage pour démarrer leurs apprentissages en 3^e maternelle, mais aussi avec les enseignantes de l'année supérieure. Cette communication peut porter sur les attendus communs qu'elles se fixent pour la fin d'année ou encore sur le partage des données récoltées (grille d'observation, d'évaluation, carnets de traces, prise de notes) durant l'année.

'[...] Donc on encode chaque année les résultats dans le dossier, par rapport aux attendus et alors on le donne aussi à l'institutrice de première. Ça permet de lui transmettre les informations que nous on a récoltées. Maintenant, on communique régulièrement, je lui demande : "Ben où est-ce que tu veux qu'ils arrivent ?" [...] (Julie, 128).

Dans le cas de Dominique et Salomé, elles récupèrent des grilles d'évaluation complétées par les collègues des années antérieures (annexe n° 20) ainsi que des courts dossiers réalisés par les enfants (annexe n° 21). Ces dernières leur donnent des indications en ce qui concerne les acquis de chaque enfant, où ils en sont dans leurs apprentissages, ceux-ci sont ciblés principalement sur les mathématiques (formes géométriques, schèmes, chiffres...), la lecture des prénoms ainsi que des compétences plus transversales (maintien du crayon, de la paire de ciseaux...) ou encore propres à des aspects liés à l'autonomie (mettre son manteau, fermer sa mallette, aller

aux toilettes). Les enseignantes ont rapporté que ça leur permettait de ne pas repasser par toutes les étapes de l'apprentissage et de s'asseoir sur les acquis des élèves pour aller plus loin dans l'apprentissage et ainsi d'avancer plus rapidement dans les apprentissages. Julie nous a expliqué qu'elle communiquait régulièrement avec sa collègue de deuxième et que, grâce à ces échanges, elle ne repassait pas par toutes les étapes de l'apprentissage.

‘[...] On ne recommence pas à zéro parce que je sais qu'on le travaille déjà en deuxième. Je sais qu'il y a un suivi avant, elle fait du graphisme donc non je ne recommence pas. Après, s'ils ont des difficultés, on repasse dans le sable etc. ou dans leur cahier de graphisme qui est là avec des marqueurs effaçables, mais sinon on passe directement sur les activités’ (Julie, 78).

Dominique pointe qu'elle prend connaissance du contenu de ces grilles, mais qu'elle aime se forger son propre avis.

‘[...] Mais alors pour tout ce qui est les enfants en difficulté. Je sais qu'elle m'avait mis Sacha. Ouais, l'année dernière, ma collègue elle m'avait dit écoute Sacha pour moi, il y a quelque chose. Moi je ne trouve pas... c'est un enfant vif, tu vois ? Et alors donc ma collègue l'année dernière trouvait en 2e maternelle, avait pointé ceci pour tendance TDA. La maman se tracasse beaucoup, elle sait parce qu'on lui a dit qu'on lui avait rempli ça et c'est entre nous. Et alors, en dessous, elle met, répète toujours ce que les autres disent et se débrouille bien dans tout. Il range sans arrêt, tu vois et je dis à la maman... Moi je n'ai pas envie de prendre ça pour lui. Parce que ça devient, si c'est un enfant vif, qu'il faut calmer [...]’ (Dominique, 68). ; ‘Alors, je vais faire fort attention. Parce que je trouve que... si, si on va vous dire qu'il ne reste pas assis, il y en a d'autres qui ne sont pas restés assis [...]’ (Dominique, 70).

Les échanges avec l'équipe pluridisciplinaire leur permettent d'une part de solliciter un accompagnement spécifique qu'elles ne peuvent pas fournir, un soutien logopédique par exemple ou d'autre part pour faire appel à un avis complémentaire qui va appuyer ou non leurs éventuelles hypothèses (**savoirs sur la relation**).

‘[...] Non on essaye déjà tout de suite de dire dès qu'on observe quelque chose qui est un peu compliqué de faire venir le PMS, de faire un petit dossier en disant ce qui pose problème pour qu'il parte en primaire avec sa difficulté [...]’ (Martine, 76).

‘[...] Et je me rends compte que à cette période-ci de l'année, le PMS vient déjà, était venu faire les bilans. Enfin, les prérequis des enfants. Et là je sais bien qu'il y en a un ou deux qui calent. Un ou deux enfants. Et là tu te dis, qu'est-ce qu'on peut faire avec ces enfants-là. Ils calent, ils vont avoir besoin d'une petite aide logopédique au départ, je vais mettre des choses en place en classe, pour eux [...]’ (Dominique, 64).

« L'année dernière, j'avais un enfant plutôt autiste et j'avais fait appel au pôle, ça m'aide bien alors. Mais pour un autre enfant, un dyslexique, il inverse, mais est-ce que je peux affirmer qu'en 3e maternelle qu'il est dyslexique... Non, je trouve que... si même il est un peu plus lent... les tests PMS aide aussi » (Dominique, 70).

6.3.3. Pratiques évaluatives observées lors de la tâche n° 3

6.3.3.1. *Brève description de la tâche évaluative proposée par Julie*

Julie nous a proposé une tâche collective durant laquelle elle a demandé aux enfants de dénombrer des jetons tout en les plaçant par paquets de 2, 3, 4, 5 ou 6 sur une feuille blanche. Chaque enfant disposait de son matériel. Elle a donc demandé aux enfants de former, par exemple, 4 paquets de 2. Une fois l'action finie chez tous les enfants, elle passait entre les tables pour observer les productions des enfants. Ensuite, elle a proposé aux enfants de verbaliser la façon dont ils avaient disposé leurs jetons (à la verticale, à l'horizontale ou à l'oblique pour le schème 2). Elle demandait également aux enfants de verbaliser le nombre total de jetons présents sur la feuille. Cette dernière a utilisé un tableau blanc pour dessiner les différentes dispositions possibles des schèmes afin que tous les élèves puissent observer les propositions de chacun. Elle a répété cette démarche pour les différents nombres. Julie nous a expliqué qu'elle avait préparé une feuille pour noter les élèves qui auraient eu des difficultés à réaliser l'activité. Toutefois, nous avons pu constater la maîtrise du dénombrement jusque 6 chez tous les élèves.

6.3.3.2. *Brève description de la tâche évaluative proposée par Martine*

Martine nous a proposé une activité d'évaluation individuelle accompagnée d'une grille (annexe). L'enseignante nous a expliqué qu'elle désirait récolter des informations quant à la maîtrise ou non des attendus concernant les présences du matin qu'elle réalise habituellement en collectif. En les prenant individuellement, elle pouvait s'assurer de la maîtrise de tous les enfants. L'enseignante a posé une série de questions par rapport aux présences et au fonctionnement qu'elle emploie chaque matin. Les enfants disposaient de jetons ainsi que d'une fiche avec les photos des enfants et de leurs différents enseignants. Martine a complété sa grille au fur et à mesure de l'évaluation (annexe n° 22).

6.3.3.3. *Brève description de la tâche évaluative proposée par Dominique*

Dominique nous a proposé une activité d'évaluation qui lui permet d'évaluer l'autonomie de ses élèves face au travail. Le matériel utilisé était un tableau à doubles entrées (les prénoms sur la verticale et les différentes tâches à réaliser sur l'horizontale). Les élèves devaient eux-mêmes compléter les cases des activités qu'ils avaient réalisées durant la journée au moyen d'une croix. Ainsi, l'enseignante a pu évaluer dans quelle mesure les élèves étaient capables d'organiser leur travail et leur temps durant une séance d'ateliers pour réaliser les différentes tâches proposées.

De cette façon, les élèves ont pu prendre conscience de leur avancement dans les activités et le verbaliser avec l'enseignante. Celle-ci a pu alors prendre connaissance du nombre d'activités que les élèves ont réalisé dans le temps imparti et ainsi du rythme auquel ils avancent (annexe n° 23). Pour Dominique, cette prise de conscience par les enfants de leur avancement dans les activités les prépare à la scolarité en primaire.

6.3.3.4. Brève description de la tâche évaluative proposée par Sabine

Sabine nous a proposé une activité d'évaluation sous forme d'atelier. Un atelier de sa séance était pour cette évaluation, trois ou quatre enfants étaient présents à la table. Son objectif était d'évaluer la structuration spatiale de l'élève. Les élèves devaient reformer un tangram. Avant la séance que nous avons observée, différentes étapes de manipulation avaient été vécues par les enfants. Premièrement, les enfants devaient reformer le puzzle sur un modèle prédestiné. Deuxièmement, les enfants pouvaient réaliser le tangram autant de fois qu'il le désirait avec le même matériel qu'à l'étape précédente sur leur banc avec la présence du modèle près d'eux (annexe n° 24). Troisièmement, une fois que les élèves se sentaient prêts, ils ont dû réaliser ce même tangram en version papier. Ils recevaient le tangram imprimé, pouvaient l'observer une dernière fois et devaient ensuite le découper pour venir le coller sur une feuille blanche. Cette production a ensuite intégré le cahier de traces.

6.3.3.5. Brève description de la tâche évaluative proposée par Salomé

Nous avons pu observer Salomé réaliser son bilan de fin d'année qui se présente sous la forme papier-crayon qui mobilise différentes compétences. Cette évaluation s'est déroulée durant la période de jeux libres. L'enseignante a pris individuellement un enfant pour faire le point sur les apprentissages. Cette évaluation est accompagnée d'une grille. L'enseignante s'est assise auprès de l'enfant et lui a chaque fois énoncé les consignes pour chaque partie du bilan. L'enfant disposait d'un crayon d'écriture, d'une gomme, de crayons et marqueurs de couleurs et des marqueurs.

6.4. Une carte conceptuelle de la diversité des pratiques évaluatives observées et autodéclarées de cinq enseignantes de 3^e maternelle¹



1

Pratiques évaluatives observées (visite 1) : **vert**

Pratiques évaluatives autodéclarées : **bleu**

Pratiques évaluatives observées (visite 2) : **orange**

Récurrence des rubriques en annexe n° 25

VII. Discussion des résultats

Notre recherche avait pour objectif de dresser un portrait des pratiques évaluatives de cinq enseignantes en FW-B. Nous avons tenté de faire ressortir la complexité et la diversité des pratiques de nos participantes, reflétant le caractère multidimensionnel de l'évaluation. Notre investigation démontre que, malgré une absence de consensus en matière d'évaluation en maternelle (Joigneaux, 2022), les enseignantes ont développé un panel de pratiques évaluatives qu'elles mettent en œuvre quotidiennement dans leur classe. Ces pratiques ont été recensées au sein d'une carte conceptuelle et s'inscrivent au travers de cinq dimensions : l'observation, la régulation, la différenciation, les outils d'évaluation et la communication. La recherche proposée s'inscrivant dans le cadre d'une investigation à visée heuristique, son récit est principalement constitué d'une description des pratiques enseignantes, accompagnées par moments de notre interprétation, dans l'idée d'en saisir leurs particularités (Altet, 2003, cité par Dupin de Saint-André et al., 2010). Notre discussion a pour volonté de dégager divers questionnements concernant certains points qui mériteraient un éclairage plus profond et qui pourront être à l'origine de nouvelles thématiques de recherches en matière d'évaluation à l'école maternelle.

7.1. L'explicitation de la carte conceptuelle

L'observation est un moyen pour les enseignantes de récolter un nombre d'informations importantes, par le biais de notes libres ou structurées, qui leur permettent de guider leur enseignement en proposant diverses régulations et notamment de mettre en œuvre de la différenciation. Effectivement, Drainville et Marinova (2016) relatent que le moyen à privilégier pour évaluer l'apprentissage est l'observation, car, comme les enseignantes interrogées le mentionnent, elle permet une construction des pistes d'ajustement et de différenciation et donne l'opportunité de réguler continuellement l'apprentissage ainsi que l'enseignement (Drainville & Marinova, 2016). Leurs observations leur permettent également de communiquer vers les parties prenantes des faits qui témoignent de l'apprentissage et du développement des enfants. De surcroît, Robert-Mazaye et Belleau (2021) pointent que cette communication s'avère mieux fondée lorsqu'elle s'appuie sur des faits observables et cet élément semble fondamental pour nos participantes.

Les enseignantes proposent divers types de **régulations** qui soutiennent les apprentissages de leurs élèves. Nous revenons alors sur les trois modalités de régulations énoncées par Allal (1988). Les régulations interactives ont été principalement observées lors de la première visite

et ont été explicitées lors des entretiens et s'incarnent dans les nombreux échanges qui se créent entre les enseignantes et les enfants, entre élèves ou encore avec le groupe classe. La prise de conscience de l'objectif d'apprentissage par les élèves apparaît comme un point central dans les discussions en classe dans l'idée de mettre en œuvre des régulations en lien avec les attendus (Ruiz-Primo, 2011). Les régulations rétroactives ont également été abordées lors des entretiens et ont été associées à des séances de remédiation, d'entraînement. Les régulations proactives ont été abordées par certaines enseignantes, mais celles-ci n'ont pas clairement été explicitées par les enseignantes. Nous pensons que cela peut être expliqué par le fait que les enseignantes ont mentionné que ce sont principalement les difficultés des élèves qui guident leurs régulations, s'engageant ainsi dans des processus de différenciation. Ainsi, nous pouvons émettre l'hypothèse que *les régulations sont majoritairement envisagées pour aider les élèves en difficulté, mais pas tant pour les élèves présentant des facilités dans les apprentissages*. Les enseignantes ont abordé les ateliers de remédiation, l'accompagnement individualisé, les outils d'aide et ont également mentionné le fait de passer à l'étape supérieure quand l'apprentissage était acquis chez tous les élèves, mais il nous semble que les nouveaux apprentissages sont davantage guidés par le programme que par les besoins des enfants.

Par le biais des **outils d'évaluation**, en plus de guider leurs pratiques éducatives et leurs discussions avec les enfants (Boudreau et al., 2021), les enseignantes ont la volonté de communiquer aux parties prenantes les informations récoltées, ce qui représente un des éléments fondamentaux de la démarche évaluative (Aras, 2019 ; Black & Wiliam, 2009). La **communication aux enfants** se fait en particulier par les encouragements, toutefois l'objectif de cette recherche n'était pas de récolter des informations concernant la nature de ces encouragements. De ce fait, porter un regard critique quant à l'influence que ces feedbacks, échanges oraux, peuvent avoir sur les apprentissages des élèves nous est alors impossible. Par conséquent, nous ne pouvons pas affirmer qu'ils permettent une réelle amélioration des compétences des élèves et qu'ils donnent l'occasion aux élèves de réguler leurs apprentissages (Boud & Molloy, 2013, cités par Schellekens et al., 2021 ; Winstone, et al., 2017, cités par Schellekens et al., 2021). La communication **aux parents** est un élément essentiel de l'évaluation, néanmoins nous ne pouvons pas non plus affirmer que cette communication apporte un soutien aux apprentissages. En effet, le contenu de ces communications n'a pas clairement été relaté lors des entretiens. Elles ont relevé le partage de « preuves » concernant l'évolution de l'enfant et de ses apprentissages, mais nous n'avons pas d'informations quant à l'implication des parents dans le processus d'évaluation. Or, Morrisette et Nadeau (2011)

relèvent la pertinence de définir conjointement les interventions possibles pour soutenir les apprentissages de l'enfant. Il semble alors intéressant de *questionner le contenu des communications vers les enfants et les parents et dans quelle mesure celui-ci peut avoir un impact bénéfique ou non sur l'apprentissage.*

Concernant la communication à l'**équipe interdisciplinaire**, la plus-value semble plus clairement identifiée et cette dernière apporte un soutien notable pour nos participantes. La communication avec leurs **collègues** permet de guider leur enseignement et de prendre connaissance, d'une part, des acquis de leurs futurs apprenants auprès de l'enseignante de deuxième maternelle et d'autre part, des attendus en fin de troisième auprès de l'enseignante de première. Nonobstant, nous notons une certaine tension quant à la transition maternelle-primaire qui n'a pas été abordée sous le même angle de vue par toutes nos participantes. D'un côté, l'idée est, en partie, de préparer au primaire (travail sur feuille, procédures d'organisation de son travail, écriture cursive...) et donc de s'aligner en quelques sortes aux attendus de l'enseignante de première année ainsi qu'à certaines de ses pratiques. D'un autre côté, d'autres enseignantes ont pour volonté de se distinguer de l'enseignement primaire et principalement de leur manière de mettre en place l'évaluation, leur conférant une vision plutôt négative. Cette thématique nous semble ainsi également intéressante à traiter sachant l'intérêt croissant qu'octroie la FW-B à la transition maternelle-primaire constituant notamment une des priorités du Pacte pour un Enseignement d'excellence (FW-B, 2017). Cette continuité des apprentissages entre ces deux niveaux d'apprentissage s'incarne également dans les processus d'évaluation et pourrait faire l'objet d'une investigation mettant en évidence *les facteurs qui poussent les enseignantes du maternel à préparer leurs élèves au primaire ou au contraire ceux qui poussent les enseignantes à s'en distinguer.*

7.2. L'alignement aux quatre priorités principales relatives aux pratiques évaluatives en maternelle

En regard des résultats présentés ci-dessous, les pratiques identifiées s'inscrivent dans les recommandations énoncées par Gullo et Hugues (2011). Nous relevons notamment l'aspect **continu** qu'elles octroient à l'évaluation, s'ancrant dans une variété d'outils (Aras, 2019 ; Giardiello et al., 2013 ; Pyle & DeLuca, 2017), de savoirs (Morrisette & Nadeau, 2011) et de modalités (Eisenkraft, 2004, cité par Ruiz-Primo, 2011) mobilisés au quotidien dans leur classe. En ce qui concerne le **processus** complet, nous avons relevé un nombre important de données concernant *la prise d'informations* (notes, grilles, photos, productions, discussions, etc.), *le jugement et la décision* (régulations, outils, interventions extérieures, etc.) ainsi que *la*

communication aux parties prenantes (rencontres, grilles, notes, encouragements, prise de contact, etc.).

Néanmoins, le concept *d'interprétation* reste peu défini par ces dernières, cela est peut-être le résultat de nos questionnements qui n'ont pas permis de mettre en lumière de quelle manière les enseignantes interprètent les données récoltées. En effet, à la lecture de certaines grilles, il n'est pas toujours aisé de comprendre de quelle manière les enseignantes peuvent témoigner de la maîtrise ou non de certains aspects comme : la mise au travail, l'assiduité, la précision et la minutie sans avoir de critères d'observation préalablement établis. Il nous semble alors que l'interprétation se montre davantage subjective et relève d'une appréciation peut-être moins fondée. Effectivement, Black et William (2018) pointent l'importance d'énoncer des critères précis pour donner à l'évaluation cette visée de soutien d'apprentissage. Qui plus est, ces grilles sont, dans certains cas, transmises aux enseignants de première année primaire. En l'état, nous nous questionnons sur la plus-value de cette communication : qu'est-ce que l'enseignante peut faire de ces informations et comment l'enfant peut-il agir ? En conséquence, dans certaines situations, notamment lorsque les grilles sont complétées uniquement dans un but de transmettre des informations à l'enseignant de l'année suivante, il serait intéressant de questionner le sens qui est donné à l'évaluation dont la démarche se voit assez radicalement entravée (Deaudelin et al., 2007). Dans ce cas, le bilan n'est pas suivi d'une discussion ou d'un questionnement avec l'élève, ne lui permettant donc pas de s'engager dans une réflexion profonde (Salmon & Barrera, 2021) et ne lui donnant pas l'occasion d'améliorer sa compétence (Boud & Molloy, 2013, cités par Schellekens et al., 2021).

En ce qui concerne *la planification*, il apparaît que les interventions évaluatives que nous avons observées lors de notre première visite, principalement lors de la séance d'ateliers, s'associent davantage à des actions spontanées et non-anticipées de la part de nos participantes. Cela semble finalement peu contradictoire avec les dires de Ruiz-Primo (2011) qui relie ces actions à des pratiques d'évaluation formatives informelles de classe, s'intégrant dans un registre qui dépend principalement des activités et réactions de l'élève. Par ailleurs, nous relevons que seule une enseignante a dégagé notre thème de recherche à la suite des questions posées lors de l'entretien d'explicitation. Nous pouvons envisager que les enseignantes n'associent donc pas consciemment ces pratiques à de l'évaluation et n'ont pas nécessairement conscience que ces actions pédagogiques incarnent des pratiques formatives d'évaluation qui viennent soutenir leur enseignement et l'apprentissage de leurs élèves (*assessment for learning*) (Laveault & Allal 2016, cités par Fagnant, 2023). Nous pouvons appuyer cette hypothèse en regard des

évaluations que les enseignantes nous ont proposées lors de la deuxième observation. Quatre d'entre elles ont été planifiées comme des évaluations de l'apprentissage (*assessment of learning*) et trois d'entre elles n'avaient pas forcément de visée formative claire. Toutes les quatre portaient sur des savoirs et savoir-faire académiques et avaient pour but un bilan de l'apprentissage qui objectivait la maîtrise des apprentissages ciblés. Nous pensons qu'il serait intéressant *de prendre connaissance de ce qui est transmis en formation initiale des enseignants du préscolaire en ce qui concerne l'évaluation dans l'optique d'identifier les concepts qui sont abordés dans le cadre des cours généralement intitulés « évaluation des apprentissages » et de comprendre pourquoi les enseignantes associent généralement l'AoL au terme évaluation.*

Nonobstant, même si les enseignantes n'ont peut-être pas conscience de leur *savoir-faire en matière d'évaluation formative* (Morrisette & Nadeau, 2011), celui-ci est assez clairement identifiable dans leurs pratiques constatées ; savoirs stratégiques, savoirs sur le processus de travail, savoirs sur les conditions de la pratique, savoirs sur les relations, savoirs sur la posture ainsi que savoirs théoriques ont été mobilisés par ces cinq enseignantes.

A titre d'exemple, les savoirs stratégiques émergent notamment lorsqu'elles mettent en place divers cahiers de traces donnant l'opportunité aux élèves, aux enseignantes ainsi qu'aux parents de constater la progression dans les apprentissages. Ces supports de récolte de données donnent naissance à des échanges concernant le cheminement de l'élève et viennent soutenir les occasions d'apprentissage (Boudreau et al., 2021) et de régulation de l'enseignement (Allal, 1988). Ces savoirs sont également mobilisés lors des régulations socialement partagées (Hadwin & Oshige, 2011, cités par Allal, 2019) qui se vivent en collectif au sein de temps de structuration. Ceux-ci invitent à la confrontation des démarches d'apprentissage et le partage des stratégies mises en œuvre. Nous retrouvons également ces savoirs lorsque les enseignantes mettent en œuvre de la différenciation dans leurs séquences d'apprentissage (outils, environnement, matériels spécifiques, modélisation) afin de répondre aux besoins de leurs élèves (Allal, 2007, cité par Allal, 2019).

Les pratiques des enseignantes reflètent le processus **intégratif** qui est assigné à l'évaluation. L'énonciation de l'objectif leur apparaît être un élément central afin de mener à bien leurs évaluations. L'alignement avec les programmes n'a pas fait office d'un point d'analyse particulier, il a néanmoins été mentionné dans les échanges avec les enseignantes. Bien que la volonté d'inscrire les activités dans une variété de domaines ait été exprimée, les dossiers d'évaluation récoltés portent principalement sur les domaines du français, des mathématiques et de la psychomotricité fine. Miller et Almon (2009, cités par Pyle et al., 2020) ont en effet

constaté une augmentation des préoccupations concernant les normes académiques et principalement la préparation des enfants aux exigences académiques futures.

L'évaluation de ces domaines semble davantage s'inscrire dans des évaluations de l'apprentissage que les autres qui seraient alors moins sujets à intégrer les bilans de ces enseignantes. Concernant l'étayage des apprentissages, les enseignantes accordent une valeur toute particulière à adapter leur enseignement aux besoins de leurs élèves en difficulté, notamment en sollicitant l'aide de pairs plus expérimentés, en proposant des outils d'aide ou encore en variant le matériel didactique. L'individualisation des apprentissages a également fait l'objet d'échanges avec les participantes et s'est concrétisée dans les pratiques observées et autodéclarées. Les enseignantes proposent divers outils qui soutiennent continuellement les élèves dans leurs apprentissages et accroissent les occasions de (co)régulation comme l'avance Allal (2007, cité par Allal, 2019).

Nous revenons également sur la quatrième priorité énoncée par DeLuca et ses collègues (2019) : l'évaluation doit refléter un engagement envers une **pratique centrée sur l'enfant et appropriée au développement** de celui-ci, que les auteurs mettent en lien avec les pratiques de jeu en classe. Au cours de nos visites, nous n'avons pas observé d'activités où l'enfant initiait les situations de jeu. Les activités observées étaient principalement des activités conçues par l'enseignante et globalement dirigées par l'intention de l'enseignante dans l'optique de développer un savoir ou savoir-faire précis. Bien que divers auteurs pointent la pertinence d'évaluer les enfants en situation authentique de jeu (Jaggy et al., 2020 ; Lam & Wong, 2019 ; Pyle & DeLuca, 2017 ; Wiggins, 1998, cité par Deaudelin et al., 2007), seules deux enseignantes nous ont exprimé récolter des informations lors de ce type de situations, où l'activité est à l'initiative de l'enfant et au sein de laquelle il construit ses propres démarches d'apprentissage. Pourtant, Pyles et ses confrères (2020) relèvent que c'est durant ces moments que les enseignants peuvent récolter des informations quant aux apprentissages académiques, mais aussi propres au développement de l'enfant. De surcroît, ces propos s'alignent dans une certaine mesure avec l'idée développée ci-dessus : lorsque les enseignantes réalisent des activités qu'elles considèrent être de l'évaluation, les aspects évalués portent essentiellement sur des aspects académiques et ne s'intéressent donc pas tant aux aspects développementaux tels que les habilités cognitives, sensorimotrices, sociales, affectives et langagières, qui apparaissent pourtant tout aussi importantes (Linder, 2008 ; Pyle et al., 2020).

7.3. La place des enfants dans l'évaluation

Les résultats de cette recherche témoignent un intérêt de rendre l'élève acteur dans la construction de ses apprentissages. Clark (2012) mentionne que c'est notamment lorsque l'élève prend part à l'évaluation qu'il développe et construit des processus d'**autorégulation** et d'**autonomie cognitive**, facteurs déterminants de la réussite scolaire. D'autres auteurs pointent également l'importance de cultiver les **capacités métacognitives** des élèves (Black & William, 2018 ; Deaudelin et al., 2007). Nos participantes ont relevé l'importance de la verbalisation dans les échanges qu'elles engagent avec leurs élèves avant, durant et après les séances d'apprentissage : objectifs d'apprentissage, démarches mises en place, stratégies utilisées, etc. qui intègrent l'*Assessment as Learning* (Earl, 2003, cité par Schellekens et al., 2021). Les enseignantes ont également mentionné l'identification des erreurs comme une capacité importante dans les processus d'autorégulation. Ces dernières attestent de la nécessité que les élèves soient capables d'établir une mise en lien entre les apprentissages qu'ils réalisent et les informations présentes dans la classe telles que les référentiels et les outils mis à leur disposition, car cette capacité leur permet d'avancer seuls dans leurs apprentissages. Les enseignantes visent donc à rendre les élèves plus autonomes et actifs dans les processus d'évaluation via l'autoévaluation et l'autorégulation.

VIII. Limites et perspectives

Le récit de notre recherche arrivant à sa fin, il convient de mentionner les limites de cette dernière afin d'appréhender les résultats avec une certaine vigilance.

Notre recherche ayant une visée exploratoire, d'aucuns pourraient la considérer comme trop vaste et générale et pourraient lui conférer, par moments, un manque de consistance et de précision. De fait, notre recherche n'est pas arrivée à saturation (Savoie-Zajc, 1996a, cité par Baribeau & Royer, 2012). En effet, nous avons posé le choix d'interroger cinq participantes afin de rendre notre méthodologie réalisable. Par conséquent, il est tout à fait possible que l'ajout d'autres participants nous aurait apporté des informations différentes des précédentes (Savoie-Zajc, 1996a, cité par Baribeau & Royer, 2012). Néanmoins, il nous semblait essentiel de nous engager dans un niveau macro d'analyse, par un processus de récolte de données assez conséquent, afin de fournir une vue d'ensemble et de dégager, par notre discussion, des pistes de recherches plus fines qui pourraient être envisagées par la suite.

De plus, d'un point de vue méthodologique, nous avons fait le choix de ne pas divulguer le thème de recherche à nos participantes dans l'optique d'accéder à leur plus proche réalité en

matière d'évaluation continue et de les influencer le moins possible, bien que notre simple présence dans la classe ait inévitablement joué un rôle perturbateur (Bru, 2002) d'où notre intérêt de proposer une triangulation des données issues de plusieurs instruments (Savoie-Zajc, 1996b, cité par Baribeau & Royer, 2012). Nonobstant, la conception de nos questions pour l'entretien d'explicitation s'est fondée en regard des apports théoriques compilés par nous-mêmes. Ainsi, cette démarche n'a pas réellement offert de nouveaux éclairages théoriques, mais a plutôt permis d'illustrer les théories énoncées par de nombreux chercheurs et de les concrétiser.

Ensuite, par souci d'efficacité, nous avons pris la décision d'observer deux moments d'apprentissage précis. Par conséquent, nous n'avons pas eu accès à toutes les pratiques évaluatives des enseignantes, notamment lors de moments plus libres comme la collation, le temps de midi, la récréation, etc. qui nous auraient peut-être donné accès à un autre type de données tel que l'évaluation d'aspects plus développementaux.

Au sujet de la sélection de nos participants, elle s'est réalisée sur base de l'avis de notre entourage. Ainsi, les enseignantes contactées pour la recherche ont été proposées par nos fréquentations, car ces dernières leur semblaient intéressantes à observer d'un point de vue pédagogique et didactique, mettant en valeur leur qualité professionnelle, mais également leur envie de partager leurs connaissances et leurs pratiques. Bien que leur avis ne soit que personnel, nous prenons cet aspect en considération comme étant une limite de notre travail, car nous ne pouvons affirmer que n'importe quel enseignant aurait pu nous apporter un nombre d'informations tout aussi conséquent. Ensuite, la participation se réalisant sur base volontaire, les enseignantes qui ont accepté d'y participer se sont prêtées au jeu de se faire filmer, mais aussi de commenter les divers extraits vidéo et de répondre à toutes nos questions concernant leurs actions. Il nous semble que, pour ce faire, les enseignantes devaient présenter une certaine aisance et confiance dans leurs pratiques de classe. Par conséquent, nous concéderons cet élément comme susceptibles d'influencer le résultat de notre étude (Kleist, 2010) puisque les enseignants volontaires pourraient présenter des caractéristiques différentes de celles de personnes qui auraient refusé de participer à la recherche.

Pour terminer, les enseignantes intégrant notre échantillon proviennent, par le fruit du hasard, toutes du même réseau, le réseau catholique. Ceci représente également une limite puisque leur enseignement est régi par le même programme et leurs directives administratives sont sensiblement similaires. Ainsi, varier les réseaux nous auraient peut-être permis d'accéder à une plus grande diversité de pratiques et de valeurs en matière d'évaluation. Néanmoins, leur

disparité d'âge permet de nous assurer que leur formation initiale ne peut être en tous points identique et que leur carrière respective leur a permis de se forger un avis plutôt singulier concernant notre sujet de recherche.

Pour ce qui est des perspectives de recherche, plusieurs questionnements ont guidé notre discussion et nous pensons qu'ils pourraient faire l'objet de nouvelles investigations permettant d'éclairer davantage le concept d'évaluation en maternelle. L'évaluation en maternelle concerne-t-elle davantage les élèves en difficulté que les autres ? Les communications des informations récoltées aux parties prenantes apportent-elles un réel soutien aux apprentissages ? Existe-t-il une continuité en ce qui concerne les pratiques évaluatives dans l'enseignement maternel et celles dans l'enseignement primaire ? La formation initiale permet-elle aux enseignantes du maternel de prendre connaissance de la multitude de facettes que représente l'évaluation ?

Concernant nos limites, il serait pertinent de s'intéresser à un échantillon plus diversifié que celui que nous avons recruté pour notre recherche dans l'idée de constater de possibles divergences entre les réseaux d'enseignement concernant les pratiques évaluatives. Dans cette même idée de variété, réaliser des observations dans d'autres contextes d'apprentissage pourrait donner accès à des pratiques évaluatives différentes de celles que nous avons récoltées.

Enfin, nous avons pour projet initial de traiter, en parallèle des pratiques évaluatives, les conceptions que ces cinq enseignantes ont de l'évaluation en maternelle. Malheureusement, cela n'a pu être réalisé dans le cadre de ce travail. En conséquence, un croisement entre ces deux volets aurait permis d'envisager les résultats sous un angle d'analyse différent. Celui-ci donnerait l'occasion de s'intéresser aux tensions qui peuvent parfois s'exercer entre pratiques et conceptions et donnerait des couleurs plus interprétatives à la recherche contrairement à notre travail qui s'avère plutôt descriptif.

IX. Conclusion

La recherche exploratoire que nous avons menée vise à mieux comprendre de quelle manière les enseignants de troisième maternelle en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) évaluent leurs élèves et par quels moyens ils témoignent de leurs apprentissages et de leur développement. Elle se veut exploratoire, car, en FW-B, nous n'avons jusqu'à présent pas trouvé d'étude qui s'intéressait à la manière dont les pratiques évaluatives sont menées dans les

classes de troisième maternelle. En outre, cette dernière s'intégrant foncièrement dans les priorités de notre système scolaire (FW-B, 2020).

Notre méthodologie nous a permis de mettre en évidence le phénomène étudié et d'en faire ressortir ses multiples composantes par les apports riches de nos participantes. Les observations, les traces ainsi que les échanges nous ont donné l'opportunité de nous saisir de la diversité des pratiques évaluatives présentes dans les classes, de mieux comprendre leurs tenants et aboutissants, et de concevoir notre schématisation qui symbolise l'articulation des données récoltées durant les trois phases de recherche.

Bien que divers questionnements restent encore en suspens et que le sujet mérite d'être exploité sous d'autres angles d'analyse, cette recherche répond aux attentes de certains chercheurs (Gullo & Hughes, 2011 ; Pyle & DeLuca, 2013 ; Pyle et al., 2020) : l'évaluation fait indéniablement partie intégrante de l'enseignement de ces cinq enseignantes. Par ailleurs, rappelons que les enseignantes n'ont pas nécessairement conscience de tout ce qu'englobe le terme évaluation. Dès lors, il serait intéressant de valoriser leur savoir-faire en la matière (Morrisette & Nadeau, 2011) et d'explicitier davantage la pluralité des formes et aspects de l'évaluation dès la formation initiale.

Qui plus est, même si notre cadre théorique s'ancre, en partie, dans des études empiriques réalisées au sein d'autres niveaux d'enseignement, celui-ci semble concorder avec nos observations mais également avec les propos de nos participantes. Ainsi, il nous apparaît pertinent de comprendre pourquoi, en pratique, l'évaluation ne s'envisage pas en continuité de cycle en cycle, de l'enseignement maternel à l'enseignement supérieur, tout en conservant certaines singularités propres à chaque niveau. La question de l'évaluation apparaît comme centrale à l'amélioration de tout système scolaire (Stabback, 2016) et même s'il n'existe, pour l'heure, pas réellement de consensus, certaines pratiques se montrent plus favorables au soutien des apprentissages que d'autres (Laveault & Allal, 2016).

Pour conclure, cette recherche a permis un relevé, non exhaustif, des théorisations concernant l'évaluation ainsi que des pratiques évaluatives de cinq enseignantes en FW-B. Dans un même temps, cette investigation a fait éclore une variété de questionnements qui, nous l'espérons, donneront l'occasion de prendre davantage en considération la place de l'évaluation en maternelle et la richesse des pratiques mises en œuvre par ces enseignantes dans l'optique de permettre aux autres niveaux d'enseignement de s'en saisir et ainsi d'assurer une meilleure continuité de la scolarité en FW-B.

X. Bibliographie

- Albarello, A. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. De Boeck.
- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : Processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In M. Huberman (Ed.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (pp. 86–126). Delachaux & Niestlé.
- Allal, L. (2019). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 332-349. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411>
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). Formative assessment of learning: A review of publications in French. In OECD (Ed.), *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms* (pp.241–264). OECD.
- Aras, S. (2019). Improving early childhood teachers' formative assessment practices: Transformative role of collaborative action research. *International Journal of Educational Programs and Instructional Studies*, 9(2), 211-240. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2019.010>
- Baribeau, C., & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23–45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Berthiaume, D. (2004). *L'observation de l'enfant en milieu éducatif*. Luc Toussaint.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Black, P., & Wiliam, D. (2018) Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Boissard, P. (2016). L'évaluation formative : un outil de progression. *Synergies France*, 10, 123-132.
- Boudreau, M., Hébert, M. H., Jacob, E., Paquette, A., Robert-Mazaye, C., & Bouchard, C. (2021). L'observation et la documentation pédagogique pour soutenir le développement global des enfants. In A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau, & E. Jacob (Eds.), *L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques* (pp. 241-259). Presses de l'Université du Québec.
- Brown, G. T. L., Gebril, A., & Michaelides, M. P. (2019). Teachers' Conceptions of Assessment: A Global Phenomenon or a Global Localism. *Front. Educ*, 4.
- Bru, M. (2001). Étudier les pratiques enseignantes : les raisons d'un choix. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 5-7.

- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- Coutu, S., Tardif, G., & Robert-Mazaye, C. (2021). Les pièges et défis de l'observation à l'éducation préscolaire. *Revue préscolaire*, 59(4), 32-35.
- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205–249. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6>
- Deaudelin, C. (2007). *Pratiques évaluatives et aide à l'apprentissage des élèves : l'importance des processus de régulation*. Université de Sherbrooke.
- De Ketele, J. M. (1993). L'évaluation conjuguée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, 103, 59-80.
- DeLuca, C., Pyle, A., Braund, H., & Faith, L. (2020). Leveraging assessment to promote kindergarten learners' independence and self-regulation within play-based classrooms. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 394-415. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1719033>
- Drainville, R. (2017). *Intégration de l'évaluation de l'émergence de l'écrit au jeu symbolique en milieu préscolaire*. Sens Public. <https://doi.org/10.7202/1048831ar>
- Drainville, R., & Marinova, K. (2016). L'évaluation au service de l'intervention. *Revue Préscolaire*, 54(3), 12-15.
- Drouin-Hans, A. M. (2009). La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre by Jean-Pierre Astolfi. *Revue française de pédagogie*, 167, 129–130. <http://journals.openedition.org/rfp/1575>
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M. F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176. <https://doi.org/10.7202/1017288ar>
- Durand, M. J., & Chouinard, R. (2006). *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Éditions Hurtubise HMH Itée.
- Fagnant, A. (2023). *Les pratiques d'évaluation en classe : des compétences professionnelles pour soutenir l'apprentissage des élèves*. Cnesco-Cnam.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2020). *Programme de l'école maternelle - Volume 1*.
- Fleury, E. (2010). *L'évaluation des compétences au préscolaire*. In C. Raby, & A. Charron (Eds.), *Intervenir au préscolaire* (pp. 221-232). Les Éditions Cee.
- Genelot, S. (2023). *Observer les pratiques évaluatives des enseignants*. Cnesco-Cnam.
- Gérard, F. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*, 18(1), 75-92. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0075>

- Giardiello, P., McNulty, J., & Anderson, B. (2013). Observation, Assessment and Planning Practices in a Children's Centre. *Child Care in Practice*, 19(2), 118-137. <https://doi.org/10.1080/13575279.2012.743871>
- Gullo, D. F., & Hughes, K. (2011). Reclaiming kindergarten: Part I. Questions about theory and practice. *Early Childhood Education Journal*, 38, 323-328. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0429-6>
- Joigneaux, C. (2022, novembre 23-24). Comment peut-on rendre compte des progrès des élèves aux familles ? L'exemple de l'école maternelle. [Poster presentation]. Cnesco, Paris, France. <https://www.cnesco.fr/evaluation-en-classe/paroles-dexperts/dispositifs-et-contextes-devaluation/>
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102, 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Kelly-Vance, L., & Ryalls, B. O. (2005). A Systematic, Reliable Approach to Play Assessment in Preschoolers. *School psychology international*, 26(4), 398-412. <https://doi.org/10.1177/0143034305059017>
- Klenowski, V. (2009). Assessment for learning revisited: An Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 263-268. <https://doi.org/10.1080/09695940903319646>
- Lam, H., & Wong, J. (2019). Towards a New Assessment Paradigm: Are Preschools Convinced? *Early Childhood Education Journal*, 48, 405-413. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-01010-x>
- Laveault, D., & Allal, L. (2016). Implementing Assessment for Learning: Theoretical and Practical Issues. In D. Laveault, & L., Allal (Eds.), *Assessment for learning. Meeting the challenge of implementation* (pp. 1-18). Springer.
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer*. De Boeck supérieur.
- Linder, T. (2008). *Transdisciplinary play-based assessment: A functional approach to working with young children*. Paul H. Brookes.
- Marcel, J. F (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie*, 138, 103-113.
- Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Avis n°3 du Groupe Central*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Morrisette, J. (2010). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 1-27. <https://doi.org/10.7202/1024889ar>

- Morrisette, J., & Nadeau, M. H. (2011). Une typologie du savoir-faire enseignant en matière d'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 5–25. <https://doi.org/10.7202/1024793ar>
- Mottier Lopez, L., & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5–34. <https://doi.org/10.7202/1024962ar>
- Narcy-Combes, J. P., et Narcy-Combes, M. F. (2000). Épistémologie et méthodologie de la recherche dans le secteur LANSAD : Qu'apporterait une harmonisation des pratiques ? *ASp*, 27-30, 243-251. <https://doi.org/10.4000/asp.2136>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1998). From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. *Towards a wider conceptual field, Assessment in Education*, 5(1), 85-102. <https://doi.org/10.1080/0969595980050105>
- Pyle, A., & DeLuca, C. (2013). Assessment in the Kindergarten Classroom: An Empirical Study of Teachers' Assessment Approaches. *Early Childhood Education*, 41, 373-380. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0573-2>
- Pyle, A., & DeLuca, C. (2017). Assessment in play-based kindergarten classrooms: An empirical study of teacher perspectives and practices. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 457-466. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1118005>
- Pyle, A., DeLuca, C., Danniels, E., & Wickstrom, H. (2020). A Model for Assessment in Play-Based Kindergarten Education. *American Educational Research Journal*, 57(6). 2251-2292. <https://doi.org/10.3102/0002831220908800>
- Ruiz-Primo, M. A. (2011). Informal formative assessment: The role of instructional dialogues in assessing students' learning. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 15–24. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.04.003>
- Robert-Mazaya, C. & Belleau, E. (2021). L'observation à l'éducation préscolaire. *Revue préscolaire*, 59(4), 19.
- Robertson, R. (2021). *To Retain or Not Retain: A Review of Literature Related to Kindergarten Retention*. ERIC.
- Salmon, A. K., & Barrera, M. (2021). Intentional Questioning to Promote Thinking and Learning. *Thinking Skills and Creativity*, 40(1). <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100822>
- Schellekens, L., Bok, H., De Jong, L., Van der Schaaf, M., Kremer, W., & Van der Vleuten, C. (2021). A scoping review on the notions of Assessment as Learning (AaL), Assessment for Learning (AfL), and Assessment of Learning (AoL). *Studies in Educational Evaluation*, 71. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101094>

- Stabback, P. (2016). *Qu'est-ce qui fait un curriculum de qualité ?* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_fre.locale=fr
- Stiggins, R. J. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *The Phi Delta Kappan*, 77(3), 238–245.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Vermersch, P. (2019). *L'entretien d'explicitation* (9e éd.). ESF Sciences humaines.
- Wilson, S. M., & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education*, 24, 173-209. <http://www.jstor.org/stable/1167270>
- Wolfs, J. L., Charlier, E., Fagnant, A., & Letor, C. (2010). La formation des enseignants : quelques pistes de réflexion. Représentation des enseignants, réflexivité et développement professionnel. *Éducation & Formation*, 294, 7-12.
- Yerly, G., & Laveault, D. (2020). Évaluer les apprentissages en contexte de pandémie : aller au-delà de la notation pour soutenir la réussite de tous les élèves. *Formation et profession*, 28(4), 1–12. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.676>
- Yang, L., & Xin, T. (2022). Changing Educational Assessments in the Post-COVID-19 Era: From Assessment of Learning (AoL) to Assessment as Learning (AaL). *Educational Measurement*, 41 (1), 54–60. <https://doi.org/10.1111/emip.12492>
- Zhihong, P., & Rixuan, X. (2016). Apprendre avec plaisir et le plaisir de l'apprentissage. *Synergies Chines*, 11(11), 201-209.

XI. Résumé

« Les pratiques évaluatives observées et autodéclarées des enseignants de troisième maternelle »

Une recherche exploratoire sur la diversité des pratiques évaluatives auprès de cinq enseignantes en province de Liège

L'évaluation est un aspect central de tout système éducatif, elle fait partie intégrante de l'expérience des enseignants mais aussi des élèves, car cette dernière façonne le cheminement de leur parcours scolaire. Nous portons notre attention sur l'enseignement maternel où l'évaluation n'aurait, selon certains, pas sa place. Elle éveille un sentiment dubitatif chez ses détracteurs qui voient en ce terme une connotation de contrôle, de dichotomie qui oppose l'échec et la réussite, de comparaison et même parfois de compétition, qui n'ont effectivement pas leur place à l'école maternelle. Par ailleurs, l'évaluation ne devrait occuper cette fonction à aucun moment de la scolarité, mais plutôt se voir au service de l'enseignement et du soutien des apprentissages.

Nous avons pu constater que les chercheurs peinent à trouver un consensus en matière d'évaluation, une pléthore de terminologies ressort de la littérature scientifique et ne permet pas toujours de percevoir la réalité du terrain de façon concrète. En conséquence, notre méthodologie s'est voulue immersive en s'immisçant directement dans la vie des classes de nos participantes afin de constater les pratiques évaluatives réellement mises en action par celles-ci.

Notre volonté a été de relever la diversité de ces pratiques que l'on retrouve dans les classes de troisième maternelle et de déceler comment elles prennent forme sur le terrain avec pour dessein de mettre en lumière l'intérêt de mener des évaluations dans les classes de maternelle. Nous avons tenté ainsi de dresser un portrait des pratiques de cinq enseignantes en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Ce récit donne l'occasion de prendre connaissance et conscience de toute la réflexion qui s'envisage déjà dès l'enseignement maternel concernant l'évaluation, cela dans l'optique de promouvoir la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves. Nous espérons que cet écrit vous permettra de percevoir notre envie de l'aborder sous un regard positif.

XII. Annexes

Table des annexes :

Annexe 1 : Lettre d'informations destinée aux participantes	1
Annexe 2 : Raisons des moments choisis	5
Annexe 3 : Logigramme du processus de recherche	6
Annexe 4 : Guide d'entretien.....	7
Annexe 5 : Retranscription des cinq entretiens.....	7
Annexe 6 : Triangulation des données.....	64
Annexe 7 : Codage des entretiens (exemple)	64
Annexe 8 : Thématiques et étiquettes issues du codage des entretiens	65
Annexe 9 : Description des activités observées dans les classes	67
Annexe 10 : Extrait de discussions lors du moment de structuration des apprentissages en collectif.....	70
Annexe 11 : Echange concernant les productions lors du temps de structuration de Sabine.....	71
Annexe 12 : Echange entre deux enfants dans la classe de Julie.....	72
Annexe 13 : Grille prise de notes de Salomé.....	72
Annexe 14 : Prise de notes libres de Julie.....	73
Annexe 15 : Fiches d'observation de Julie.....	73
Annexe 16 : Farde des progrès	74
Annexe 17 : Cahiers de traces.....	74
Annexe 18 : Extraits de trois dossiers d'évaluation (bilan)	76
Annexe 19 : Dossier de suivi (autonomie).....	77
Annexe 20 : Grilles des années précédentes	78
Annexe 21 : Dossier bilan d'années précédentes	78
Annexe 22 : Grille d'évaluation de Martine et matériel utilisé	79
Annexe 23 : Tableau des tâches pour les ateliers de Dominique.....	79
Annexe 24 : Evaluation de Sabine (structuration spatiale).....	80
Annexe 25 : Récurrence des rubriques.....	80

Annexe 1 : Lettre d'informations destinée aux participantes

Lettre d'information et de consentement adressée aux enseignants de 3^{ème} maternelle

Dans le cadre de la recherche intitulée : « Quelles sont les pratiques des enseignants de maternelle et comment les mettent-ils en œuvre dans une diversité de situation ? ».

Étudiante : NEMERLIN Aurélie, étudiante au master en Sciences de l'Éducation, Département des Sciences de l'Éducation, Université de Liège, aurelie.nemerlin@student.uliege.be.

Promotrice : FAGNANT Annick, professeure, Département des Sciences de l'Éducation, Université de Liège, afagnant@uliege.be.

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Votre participation est volontaire. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous a transmis ce document.

A. RENSEIGNEMENTS AU PARTICIPANT

1. Objectifs du projet de recherche

Ce projet vise à prendre connaissance des pratiques au sein des classes de 3^e maternelle durant trois temps distincts :

1. une séance d'ateliers et une activité de structuration des apprentissages
2. un entretien d'explication des pratiques
3. une activité choisie par l'enseignant

Les résultats seront publiés dans un mémoire de maîtrise. Nous souhaitons recruter cinq enseignants pour la période allant de janvier 2023 à avril 2023. Ce projet a été validé et analysé par la commission de vigilance éthique du département des Sciences de l'éducation de l'Université de Liège en janvier 2023.

2. Participation à la recherche

Vous êtes sollicité pour participer à ce projet, car vous êtes enseignant dans une classe de 3^{ème} maternelle et que vous pratiquez des séances d'ateliers et des activités de structuration dans votre classe. Votre participation au projet de recherche est entièrement volontaire.

Si vous y consentez, votre participation consiste à participer à :

- 1) Des observations outillées de vos activités (une séance d'ateliers et une activité de structuration des apprentissages d'abord ; une activité choisie par vos soins ensuite).
- 2) Réaliser une entrevue individuelle avec l'étudiant responsable du projet, à un moment et dans un lieu qui vous conviendront. Cette entrevue portera sur l'analyse d'extraits issus des vidéos réalisées en classe et servira à approfondir la réflexion sur vos pratiques menées en classe. Cette entrevue ressemble à une discussion et durera entre 45 minutes et une heure, selon votre souhait.
- 3) Les activités observées en classe devront être filmées et l'entrevue devra être enregistrée. Si vous êtes d'accord, différents supports pédagogiques (portfolio, feuilles, carnets, affichages, grilles, journal de classe...) que vous utilisez en classe pourront également être photographiés ou photocopiés. Les enregistrements seront supprimés à la fin de la recherche et toutes les données confidentielles seront anonymisées. Si vous refusez, vous ne pourrez pas participer, car l'absence de support audio et vidéo ne permettra pas une analyse rigoureuse des données.

4) Avantages et bénéfices

- Vous contribuerez à une meilleure compréhension des pratiques dans les classes de 3^{ème} maternelle dans le contexte de la réforme actuelle du Pacte pour un Enseignement d'Excellence qui renforce les structures de responsabilisation en incitant les enseignants à proposer des activités qui permettent de soutenir l'apprentissage scolaire tout en conservant des pédagogies adaptées au développement du jeune enfant.
- Votre participation vous donnera l'occasion de porter un regard critique sur la façon dont vous vivez et accompagnez les apprentissages de vos apprenants.
- Vous pourrez prendre connaissance de ce que vos homologues mettent en œuvre dans leur classe une fois le mémoire validé.

5) Risques et inconvénients

- À notre connaissance, il n'y a pas de risque particulier associé à votre participation à ce projet. Cependant, il est possible que certaines questions puissent susciter des réflexions ou raviver des souvenirs liés à une expérience désagréable. Vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une question ou même mettre fin à l'entrevue. En cas de besoin, l'étudiant pourra vous recommander une personne-ressource pour vous aider à surmonter ces inconvénients.

6) Confidentialité et anonymat

L'étudiante prendra les mesures nécessaires afin que les renseignements personnels que vous lui donnerez demeurent confidentiels. Les moyens mobilisés pour ce faire sont ceux de la loi européenne du règlement général de protection des données (RGPD) :

- Toutes les données récoltées : enregistrements audio ou vidéo, transcriptions, notes d'observation seront rendus anonymes, et cela dès que possible, en utilisant un pseudonyme ou un code alphanumérique pour chaque participant et/ou institution. Ces codes/pseudonymes seront aussi utilisés dans les retranscriptions d'entretiens. Il n'y aura aucune possibilité d'identifier des personnes, dans aucune des données traitées ni dans les publications des résultats.
- Les documents papier liés aux participants ou aux institutions où se déroule la recherche, seront scannés et ne seront conservés que dans leur version numérique, en l'enregistrant sur un environnement informatique sécurisé.
- Les correspondances entre les codes/pseudonymes et les participants seront centralisées dans un fichier isolé et seront stockées uniquement sur une interface sécurisée par l'Université de Liège. Seuls le promoteur et l'étudiante responsable de la recherche ont un accès à cet espace, via un identifiant ULiège.
- Les données de contact qui ont été utilisées (mails, numéros de GSM...) seront centralisées dans un fichier spécifique, lui aussi stocké uniquement sur une interface sécurisée par l'Université de Liège. Seuls le promoteur et l'étudiante responsable de la recherche ont un accès à cet espace, via un identifiant ULiège.
- Dès que les données de contact et/ou la table de correspondance ne sont plus nécessaires, les fichiers correspondants seront supprimés afin que la mise en lien entre les résultats et les participants ne soit plus du tout possible.
- Tous les renseignements personnels seront détruits de façon irrévocable après la collecte des données.

Limite de l'anonymat pouvant être garanti par l'étudiant.

- Considérant le petit échantillon de personnes rencontrées, il se peut que des lecteurs avertis puissent suspecter l'identité de certains participants. Dans ce contexte, l'étudiante veillera à ne pas associer certaines idées sensibles à un participant en particulier (à conserver le cas échéant).

7) Accessibilité et utilisation des données de recherche

Seuls l'étudiante réalisant la recherche présentée plus haut, sa promotrice et éventuellement les membres du jury de mémoire (pour validation de la démarche scientifique) auront accès aux données à caractère personnel. Aucune des données récoltées ou traitées ne sera transférée à un tiers hors Université. Les données de recherche ne seront utilisées qu'aux fins de la présente recherche. Toutefois, avec votre consentement, les données dépersonnalisées que vous fournirez pourraient être utilisées dans le cadre d'autres recherches similaires.

8) Conservation du dossier de recherche

En vertu des mesures de sécurité imposées par le département des sciences de l'éducation de l'Université de Liège, fondées sur le RGPD, la conservation des documents de recherche est

fixée à deux ans. Cela signifie que les données d'identification de ce projet seront conservées jusqu'au 31 janvier 2025.

9) Transmission des résultats aux participants

C'est avec plaisir que nous vous communiquerons les résultats de la recherche obtenus grâce à votre participation. Dans ce but seulement, vous pouvez nous indiquer une adresse courriel afin que nous puissions vous faire parvenir un résumé des principaux résultats de recherche. Votre adresse courriel sera consignée dans un document indépendant des données de recherche.

10) Droit des participants

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous.

À votre demande, tous les renseignements personnels et les données déjà collectées pourront être détruits. Comme le prévoit le RGPD (Art. 15 à 23), chaque personne concernée par le traitement de données peut, en justifiant de son identité, exercer une série de droits :

- obtenir, sans frais, une copie des données à caractère personnel la concernant faisant l'objet d'un traitement dans le cadre de la présente étude et, le cas échéant, toute information disponible sur leur finalité, leur origine et leur destination ;
- obtenir, sans frais, la rectification de toute donnée à caractère personnel inexacte la concernant ainsi que d'obtenir que les données incomplètes soient complétées ;
- obtenir, sous réserve des conditions prévues par la réglementation et sans frais, la limitation du traitement de données à caractère personnel la concernant ;
- s'opposer, sous réserve des conditions prévues par la réglementation et sans frais, pour des raisons tenant à sa situation particulière, au traitement des données à caractère personnel la concernant ;
- introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

Pour exercer ces droits, vous pouvez vous adresser au Délégué à la protection des données de l'Université, soit par courrier électronique (dpo@uliege.be), soit par lettre datée et signée à l'adresse suivante :

Université de Liège
M. le Délégué à la protection des données,
Bât. B9 Cellule "GDPR",
Quartier Village 3,
Boulevard de Colonster 2,
4000 Liège, Belgique.

11) Assurance

Puisque la recherche à laquelle vous vous apprêtez à prendre part ne relève pas du champ d'application de la loi sur l'expérimentation humaine du 7 mai 2004, vous ne bénéficiez pas de l'assurance souscrite pour vous, liée à votre participation à cette recherche (assurance sans faute, couvrant les dommages directs ou indirects liés à la participation à cette étude). En revanche, l'étudiant-chercheur est couvert par une assurance en responsabilité civile en cas de dommages causés à un tiers ou aux biens d'un tiers.

B. DÉCLARATION DU PARTICIPANT

- ☐ Je reconnais qu'on m'a expliqué clairement la nature de ma participation à la recherche.
- ☐ Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon consentement à participer à la recherche aux conditions énoncées dans le présent formulaire.

C. CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

J'ai pris connaissance du présent document d'information et de consentement et, en posant ma signature, je consens à participer aux activités de recherche présentées dans la rubrique « 2. Participation à la recherche ».

Je consens à ce que les activités pédagogiques observées soient **enregistrées sur support vidéo** afin d'en faciliter l'analyse.

☐ Oui ☐ Non ☐ Non applicable

Je consens à ce que l'entrevue soit **enregistrée sur support audio** afin d'en faciliter l'analyse.

☐ Oui ☐ Non ☐ Non applicable

Je consens à ce que **des photos** de certains matériels pédagogiques soient prises.

☐ Oui ☐ Non ☐ Non applicable

Je consens à ce que l'étudiant utilise, les **données dépersonnalisées** pour d'autres projets de recherche de même nature et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.

☐ Oui ☐ Non ☐ Non applicable

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Adresse mail (optionnelle) : _____

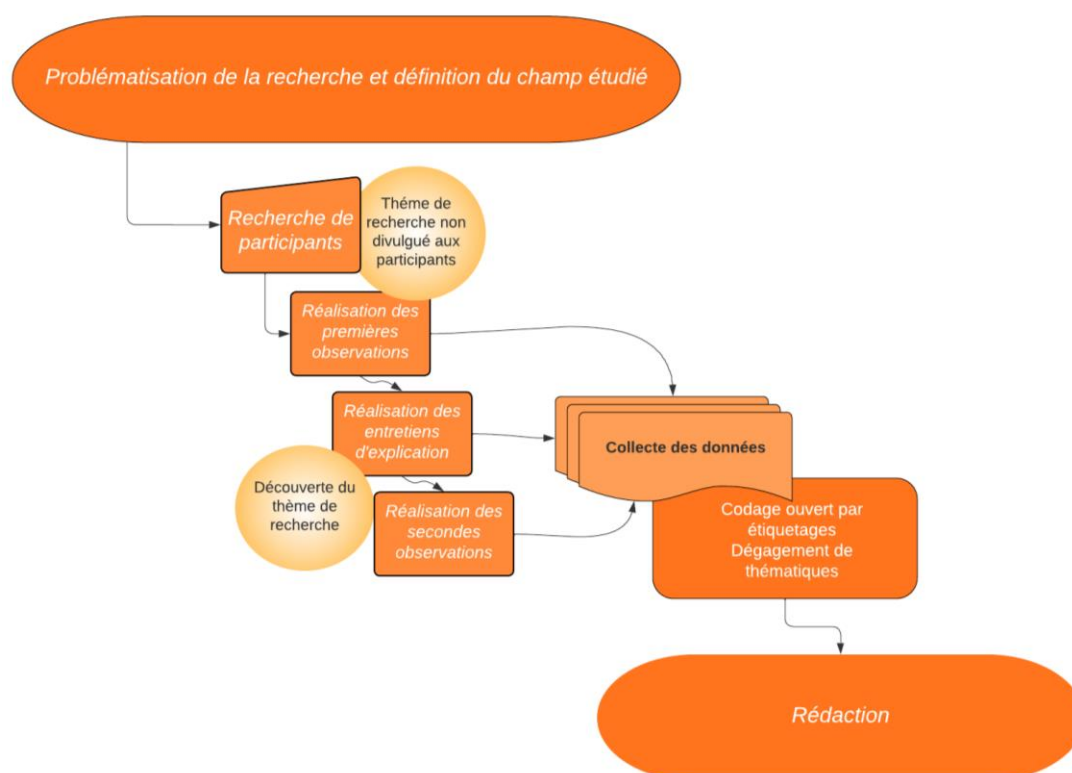
Annexe 2 : Raisons des moments choisis

D'une part, les séances d'ateliers offrent une observation de pratiques évaluatives lors d'un temps d'apprentissage plus individuel, où l'enfant réalise de façon assez autonome les activités

d'apprentissage proposées. L'enseignant peut porter un regard extérieur sur celles-ci et cibler les besoins des enfants. Généralement, l'enseignant accompagne l'élève de façon plutôt individuelle dans son processus d'apprentissage. De plus, le temps d'ateliers s'associe à un moment où l'enfant vit l'apprentissage et, par conséquent, l'évaluation se réalise de manière conjointe à ce qu'il est en train de réaliser. Par le biais de conversations évaluatives proposées à l'élève, ce dernier peut réguler instantanément son processus. Durant ce moment, l'enseignant peut également prendre connaissance des difficultés singulières de certains élèves afin d'apporter des ajustements à leurs apprentissages, mais aussi dans son enseignement. C'est également l'occasion pour l'enseignant de proposer les différents outils de différenciation qu'il met à disposition en fonction de ses observations antérieures.

D'autre part, les activités de structuration/synthèse des apprentissages permettent une observation de pratiques évaluatives durant des temps d'apprentissage collectif où l'enseignant occupe une place centrale dans la gestion de la structuration des apprentissages et orchestre la co-construction des apprentissages entre les élèves. Ce moment s'associe, quant à lui, à un apprentissage et à une évaluation différée de l'activité vécue. Les élèves se remémorent les activités vécues et prennent du recul par rapport à la situation vécue pour en extraire les aspects évaluatifs (regard sur les productions, explicitation des processus, retour sur l'objectif et les attentes, autoévaluation de son apprentissage, perspectives pour la suite...).

Annexe 3 : Logigramme du processus de recherche



Annexe 4 : Guide d'entretien

Pourquoi évaluer ?	Quand évaluer ?	Comment évaluer ?	Qui et pour qui ?
<p>En quoi est-ce utile de faire de l'évaluation en maternelle ? Dans quel but évaluer ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réaliser un bilan - Ajuster - Adapter - Réguler - Différencier - Identifier les forces/faiblesses - Observer la progression - Vérifier/attester de la maîtrise des attendus - Recueillir des informations - Prendre des décisions <p>Quels types d'évaluation proposez-vous ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diagnostique - Formative - Sommative - Auto-évaluation <p>Qu'est-ce que vous évaluez ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domaines - Connaissances - Compétences (disciplinaires/transversales) - Autonomie - Comportements - Gestion de l'apprentissage/enseignement ? 	<p>Quelle place accordez-vous à l'évaluation ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avant une activité ? - En cours d'activité ? - En fin d'activité ? <p>Comment planifiez-vous vos temps d'évaluation ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Semaine - Mois - Trimestre - Année <p>→ + Formels → + Informels</p> <p>Quels sont les moments propices à l'évaluation ?</p> <p>Conditions pour une bonne évaluation ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nombre d'enfants - Moments de journée/année - Espace <p>A quelle fréquence évaluez-vous ?</p>	<p>Comment établissez-vous les critères de réussite aux différentes tâches/compétences ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Triple concordance : programme - pédagogie - évaluation - Triple concordance : objectif - activité - stratégie d'évaluation <p>Comment aider les élèves à acquérir une même base de compétences ? Rôles des attendus dans le référentiel</p> <p>Quelles preuves/traces vous permettent de prendre connaissance des acquis de vos élèves ?</p> <p>Quels outils vous permettent de prendre connaissance des acquis de vos élèves ?</p> <p>Que fait-on des données/informations récoltées ?</p> <p>Comment leur donner du sens, les interpréter ? Lecture des « erreurs » ou réponses non attendues ?</p> <p>Sur quelles décisions aboutir ?</p> <p>Comment communiquer ces données ? A qui ?</p>	<p>Qui évalue ? De quelle manière ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant - L'élève - Les parents - Les pairs - Les collègues (collaboration) <p>Qui peut être évalué ? De quelle manière ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'enfant - L'enseignant - Les pairs - Un groupe - La classe - L'enseignement - Le dispositif - L'activité <p>Pour qui évaluer ? Dans quel but ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'enfant - L'enseignant - Les parents - Les collègues - La direction

Annexe 5 : Retranscription des cinq entretiens

	Discussion avec Julie
1	Aurélie : Concernant l'activité des grandeurs et le temps de structuration. J'ai remarqué, qu'à plusieurs reprises, trois fois, tu répétais les consignes, est-ce que tu saurais me dire quel est l'intérêt pour toi de redonner les consignes aux élèves.
2	Julie : Déjà, que ce soit compris par tous et que pour l'enfant qui oublie ce qu'il doit faire, celui qui chipote avec ses bandelettes entende encore une fois, même plusieurs fois la consigne et qu'ils puissent avoir en tête ce qui est attendu.
3	Aurélie : Tu as aussi proposé de faire comme ils avaient envie, donc d'organiser les bandelettes comme ils avaient envie. Qu'est-ce que ça apporte, selon toi, de donner cette information-là ?
4	Julie : Déjà, pour ne pas qu'ils se recopient et qu'ils veillent faire de la même manière, qu'ils puissent chercher seuls dans leur tête la façon de faire. Je n'attendais pas une bonne façon de faire... Je voulais aussi voir comment ils se débrouillaient, c'était la première fois qu'on faisait une activité comme ça, donc je voulais voir un peu quels stratégies ils allaient utiliser pour réaliser l'activité.
5	Aurélie : Donc ça permet d'envisager certaines stratégies sans imposer une manière de faire.
6	Julie : Oui c'est ça. Et qu'ils puissent me l'expliquer aussi.
7	Aurélie : Et ils ont pu te l'expliquer ?
8	Julie : Non je ne pense pas, certains ont voilà, parfois la solution n'était pas la bonne et ils voulaient la garder. Donc je me suis dit, voilà autant les laisser un

	peu manipuler en fait finalement. Parce que on est en maternelle quoi, ils auront encore le temps après pour avoir des stratégies toutes faites et qu'ils devront utiliser absolument donc voilà.
9	Aurélie : A un moment donné, j'ai vu que tu utilisais la latte. Est-ce que tu avais anticipé cette utilisation ?
10	Julie : Absolument pas.
11	Aurélie : Ah et du coup pourquoi est-ce que tu t'es dit : « ah tient je vais utiliser la latte ».
12	Julie : En fait, je me suis rendu compte que les étiquettes ça bougeait, que parfois il y avait un morceau de plastique qui dépassait et donc je pense que certains se repéraient sur cette ligne-là et pas sur la bande de couleur. C'est pour ça que j'ai mis la latte pour que ça puisse même un peu plus tenir et s'aligner sur une même ligne, qu'ils aient un repère. Mais non je n'avais pas du tout anticipé.
13	Aurélie : Non mais tu as bien réagi. Tu penses que ça a aidé certains enfants ?
14	Julie : Oui je pense, après c'est vrai que les bandelettes c'était assez difficile, elles bougeaient beaucoup en fait. A refaire, je pense que je mets des petits scratchs ou quoi pour qu'ils puissent sur une autre plaque, une plaque velcro. Pour qu'ils puissent les « coller » en fait, les attacher, sans qu'elles bougent.
15	Aurélie : Oui, ça t'a permis de te dire : « prochaine fois tu adapteras... »
16	Julie : C'est ça.
17	Aurélie : A un moment donné, tu m'as expliqué qu'une élève était plus en difficulté et qui avait un matériel adapté. Sur base de quoi, de quelles informations vous vous êtes dit : « ben voilà on va adapter certaines activités pour elle » ?
18	Julie : En fait, c'est une nouvelle élève mais elle vient d'une première maternelle, elle n'a pas vraiment fait de deuxième en fait. Elle vient en troisième, elle a l'âge d'être en troisième maternelle mais du coup elle n'a pas fait de deuxième, fin si, elle a fait un début de deuxième mais ils l'ont ensuite remise en première. Elle a beaucoup de difficultés, c'est très difficile pour elle, des images sur toute sa table, c'est impossible pour elle. Puis même là c'était difficile pour elle, rien que ça et j'avais choisi des bandelettes où on voyait bien la différence, plus que les autres évidemment. Pourquoi, ben parce que je sais que c'est difficile pour elle et que de toute manière elle ne l'aurait pas fait si je lui avais donné l'autre matériel...
19	Aurélie : Et tu l'as remarqué de toi-même ? Ou en discutant avec des collègues ?
20	Julie : On le savait quand elle est arrivée. Je l'ai très vite remarqué donc j'adapte son travail.
21	Aurélie : Vous le saviez de l'autre école ?

22	Julie : On n'a jamais eu vraiment d'infos de l'autre école, mais la maman nous l'a clairement dit.
23	Aurélie : Donc c'est en discutant avec la maman...
24	Julie : Oui et on s'en est rendu compte tout de suite. Tout est très compliqué, maintenant on essaye quand même, on veut lui donner l'opportunité d'atteindre les mêmes objectifs que les autres mais c'est très difficile.
25	Aurélie : C'est systématique qu'elle ait un matériel adapté ?
26	Julie : Pas toujours, pas toujours. Mais, là, les bandelettes, ils y avaient tellement peu de différence entre les bandelettes qu'il fallait absolument que j'adapte. Puis douze bandelettes c'était beaucoup trop. Après par exemple, pour les présences, au début de l'année, elle avait la feuille avec déjà les gommettes placées en schéma et elle devait, à chaque fois que je dis un prénom alors placer un jeton sur chaque gommette et donc elle avait déjà sa feuille de travail toute faite. Certains, ils avaient déjà des cases, par exemple quatre cases parce qu'on fait des paquets de six, un paquet de six dans une case, un paquet de six dans une autre et ainsi de suite. Certains avaient du mal à se structurer, à se repérer alors ils avaient un matériel différent. Maintenant, ils ont tous le même, elle le même que les autres aussi. Donc voilà, on adapte, parfois ça fonctionne, ça rend quand même donc on voit une progression. Ce n'est pas systématique.
27	Aurélie : Oui ça dépend de l'activité. Donc, tu me dis que certains avaient des cases... Comment tu te dis : « ben cet élève-là, je vais d'abord lui proposer ce matériel-là » ?
28	Julie : Ben c'était la première fois. Je l'ai fait une première fois « normalement », c'est-à-dire comme ils le font à présent. Je me suis rendu compte que pour certains, c'était difficile de se structurer sur une feuille vide en fait, donc c'est pour ça que j'ai proposé des cases en fait. Après, ils sont majoritairement tous passés à la feuille vide. Maintenant, c'était pour qu'ils comprennent qu'il fallait tous les séparer nos paquets sinon on ne les voit pas bien les paquets.
29	Aurélie : Donc, c'est toi sur base d'une première observation, et tu as pris des notes ou... ?
30	Julie : Oui, oui, je prends régulièrement des notes. J'ai des fiches d'observation et je prends régulièrement des notes.
31	Aurélie : ok, chouette.
32	Julie : Elles sont dans ma farde si tu veux les voir.
33	Aurélie : Oui, on pourra les regarder ensemble après, super. De nouveau, avec cet enfant, tu proposes à un autre élève d'aller l'aider. Qu'est-ce que ça va permettre pour toi ?
34	Julie : De me soulager un peu... parce que j'étais très sollicitée par les élèves. Je ne savais pas trop à quoi m'attendre... J'aurais dû prévoir un autre travail pour

	ceux qui avaient terminé. Je me suis dit, de toute façon, je sais bien que c'est difficile pour elle, plusieurs fois je suis allée vers elle, plusieurs fois, elle ne prenait pas en fait, donc j'ai proposé à deux enfants... déjà pour qu'ils arrêtent de faire les sauvages là-bas et pour qu'ils puissent l'aider. Même si voilà je sais que c'est difficile pour eux d'aider et qu'ils font souvent plutôt à la place mais bon je me dis... Au moins, elle a vu une première fois ce que j'attendais d'elle et lorsqu'on le refera une deuxième fois, elle saura peut-être comment faire quoi.
35	Aurélie : Et tu as choisi des enfants en particulier ?
36	Julie : Oui, déjà j'ai choisi des enfants qui faisaient les sots mais des enfants qui ont eu des facilités lors de l'activité et qui ont des facilités en général dans la majorité des apprentissages.
37	Aurélie : C'est vrai que tu leur as dit plusieurs fois « Ne faites pas à sa place... »
38	Julie : Oui, oui, ils ont fini par le faire parce que bon voilà, je pense que c'est normal face à une petite fille qui ne répond pas et qui ne touche même pas ses bandelettes...
39	Aurélie : Mais c'était important pour toi d'expliquer que ce n'était pas faire à sa place.
38	Julie : Puis pour eux, c'était un bon exercice aussi comme ça avait été bien fait pour eux et bien qu'ils puissent essayer d'expliquer à quelque d'autre.
39	Aurélie : Oui, super. Et c'est vrai, que tu es passée auprès de chacun, ça t'a pris pas mal de temps mais pourquoi c'est nécessaire pour toi ?
40	Julie : C'était important pour moi, pour qu'ils puissent comprendre... C'était ma première activité qui va découler de plusieurs, c'était important pour moi qu'ils finissent tous l'activité. Si on l'a refait ce n'est pas grave qu'ils ne finissent pas tous ou qu'ils n'utilisent pas toutes les étiquettes. Même pour les élèves qui ont, généralement des facilités, je sentais bien qu'ils avaient quand même difficile. Mais d'un côté, on apprend quand on a difficile aussi, on apprend en faisant des erreurs donc voilà, il faut quand même les mettre un peu en difficulté. Je voulais vraiment que chacun puisse me donner son explication et qu'il puisse terminer son activité, qu'il exprime les obstacles qu'il a rencontrés.
41	Aurélie : Tu me parles de l'erreur donc je vais rebondir là-dessus, qu'elle est sa place dans les apprentissages ?
42	Julie : Je suis beaucoup de formation... et ce qu'on nous dit tout le temps, c'est que voilà, si l'enfant n'est pas en difficulté, si l'enfant ne fait jamais d'erreurs et bien il n'apprend rien en fin de compte. C'est en faisant des erreurs qu'on se rend compte, voilà on ne va plus la faire, on a appris de cette erreur. S'ils sont tout le temps en facilité ils n'apprennent rien de nouveau... Je ne vais pas dire qu'ils n'apprennent rien mais dans le sens où ils consolident ce qu'ils savent déjà faire, donc voilà.

43	Aurélie : Donc ils peuvent utiliser l'erreur comme un levier dans leurs apprentissages.
44	Julie : Oui, cette activité je pense que je vais la refaire et peut-être reparler ensemble : « ben tient... Comment est-ce qu'on va procéder, qui a une idée... »
45	Aurélie : Du coup, tu passais auprès de chacun pour les faire verbaliser et pour être sûre de voir tous les enfants. Qu'est-ce que ça te donne comme informations de passer auprès de chacun ?
46	Julie : Déjà, c'est voir ce qu'ils ont fait, voir s'il y a des choses qui ne vont pas. Certains enfants avaient fait des vagues et ils ne se rendent pas compte que ce n'est pas ce qui est attendu. Je redonnais alors l'objectif « organiser du plus petit au plus grand ou du plus grand au plus petit »... finalement, à ce stade de la séance, pour moi dans un sens ou dans l'autre, c'était pareil. Tant qu'ils me verbalisaient ce qu'ils avaient produit, c'était bon pour moi.
47	Aurélie : Est-ce que tu penses qu'ils auraient pu, justement pour te décharger un peu de ce temps... de passer auprès de chacun... s'autoévaluer ?
48	Julie : Si ça aurait pu mais comment... C'est vrai que c'était un matériel assez compliqué à utiliser... ou alors avoir une feuille A4 avec les bandelettes déjà placée et qu'ils puissent corriger en la plaçant dessus ? Puis en effet, pour les faire verbaliser il faut passer auprès de chacun. C'est vrai que j'aurais pu prévoir une fiche autocorrective « Tu as terminé, bin regarde un peu sur la fiche corrective si c'est ok, si ça ressemble à ce que tu as fait ? ». Enfin du moins un modèle pour qu'ils puissent se repérer et voir ce qui était attendu. « Est-ce que ça ressemble au modèle, ah ben non, je vais peut-être devoir changer des étiquettes ».
49	Aurélie : Est-ce que, du coup, ça t'arrive de proposer aux élèves des moments où ils peuvent vérifier sa réponse sans que toi tu doives passer auprès de lui ?
50	Julie : Si, par exemple j'ai fait la suite de l'activité que tu es venue observée hier, ben c'était des fiches avec les bandelettes déjà dessinées et ils devaient retrouver les bonnes bandelettes et bien là, c'était facile de s'autocorriger car c'était facile de trouver la bonne taille. Lors de l'activité que tu as vue c'était vraiment important pour moi de passer auprès de chacun comme je lançais la séquence d'apprentissage.
51	Aurélie : J'aimerais bien que tu me dises comment est-ce que tu penses procéder lors de tes temps de verbalisation ? Comment est-ce que tu procèdes, comment est-ce que tu fonctionnes en général ?
52	Julie : Je le fais assez naturellement, je n'anticipe pas vraiment... Je pense que je demande à l'enfant de m'expliquer comment il a fait.
53	Aurélie : Et quand il avait commis une erreur comment est-ce que tu procédais ?
54	Julie : Ah ben, je lui disais « Ah ben regarde un petit peu ici... » Alors certains ne voit pas toujours...

55	Aurélie : En général, ce que tu faisais c'est que tu essayais vraiment que l'enfant le fasse de lui-même. En tout cas ton intention c'était que l'élève le fasse par lui-même. Même quand l'enfant éprouvait des difficultés et bien tu le laissais un peu réfléchir par lui-même. Tu aurais pu lui dire « ah ben non ce n'est pas comme ça regarde ces deux bandelettes-là elles ne sont pas justes » et les mettre sur le côté.
56	Julie : Oui oui, tout à fait, maintenant sur la fin je pense que j'ai fait un peu à leur place parce que ça devenait un peu long pour ceux qui avaient terminé et c'est dommage pour ceux-là. Puis certains en avaient peut-être aussi marre de ranger leurs étiquettes, d'autres se sentaient peut-être dépassé par le nombre d'étiquettes...
57	Aurélie : Ça va... Et est-ce que tu as gardé une trace de cette activité ?
58	Julie : Non... non, une trace écrite tu veux dire ?
59	Aurélie : Une trace écrite... ou... j'ai vu à un moment que tu faisais des photos ?
60	Julie : ah ben oui, c'est vrai que j'ai des photos...
61	Aurélie : Est-ce que tu vas utiliser ces photos ? Ou plutôt pourquoi as-tu fait des photos ?
62	Julie : Alors déjà, je le fais pour le programme, pour montrer aux parents, toutes les semaines, on fait un programme qui est envoyé aux parents de la classe. Fin voilà, on écrit un petit peu tout ce qu'on fait en classe. C'est vrai que du coup, comme je les ai et que je compte refaire cette activité car une fois je trouve que ce n'est pas assez... Je pense que je vais d'abord leur remonter les photos et leur dire « Ah ben vous vous souvenez de cette activité-là ? » mais je pense rien qu'en sortant les bandelettes ils sauront. C'est vrai que des traces en mode panneaux et tout ça, je ne fais pas souvent, je l'avoue.
63	Aurélie : Pour toi, ça a un intérêt ?
64	Julie : Oui, je pense que ça a un intérêt mais je ne prends malheureusement pas le temps de le faire.
65	Aurélie : Oui mais tu fais d'autres choses, tu m'as parlé de ton carnet d'observation...
66	Julie : Oui c'est sûr, voilà je note quand j'ai le temps sur une petite feuille qui a des difficultés, chez qui c'était ok etc. et puis après je remets au propre mes petites observation quoi. Mais sinon, non en termes de panneaux... Déjà on ne peut rien afficher, j'avoue, je ne les fais pas car on ne sait pas où les mettre... Puis si c'est pour le faire et le mettre dans l'armoire, ça ne sert à rien. C'est pour ça que je les ai fait verbaliser à la fin ce qu'on a fait. Puis je pense que c'est une classe qui retient assez bien tout ce qu'on fait. Je trouve qu'avec cette classe-ci ce n'est pas forcément nécessaire après voilà refaire un référent avec les bandelettes, du plus grand au plus petit et du petit au plus grand pourquoi pas. Pour montrer qu'il y a plusieurs façons de faire et qu'on change les mots, que le sens est différent.

67	Aurélie : Ok, ben le temps de structuration justement tu reviens sur la difficulté ou non des enfants et sur les procédures, qu'est-ce que tu attends de ce moment-là ?
68	Julie : Ben je n'attendais pas grand-chose finalement... Fin pas grand-chose... Je voulais surtout qu'ils verbalisent un peu ce qu'il s'était passé parce que j'ai beaucoup entendu pendant l'activité « Hen Madame, c'est dur... » et finalement quand on en a discuté : « Ah ben non ce n'était pas dur... » donc heu mais j'en entendu plein des « c'est dur ». Alors je voulais qu'ils verbalisent pourquoi est-ce que c'était difficile, pourquoi est-ce qu'à ce moment-là, ce n'était pas facile. Parce que, à leur âge, mettre du plus petit au plus grand... ils savent le faire, en tout cas avec des objets et tout ça, ils savent le faire, en tout cas ils l'ont déjà travaillé. Donc voilà, je voulais qu'ils verbalisent et qu'ils se rendent compte que ben voilà « comment est-ce que j'ai fait » et c'est vrai que sur une photo, j'ai vu une petite et je n'avais pas vu sur le moment même, elle mettait vraiment ces deux étiquettes l'une sur l'autre, elle les mettait comme ça, mais debout et elle regardait et donc c'est intéressant. Et, c'est vrai qu'elle me l'a dit lors du temps d'échange après l'activité. Ils avaient des stratégies différentes et je me suis dit « autant les partager et ça pourra donner des idées pour la prochaine fois quoi ». Je voulais d'abord qu'ils me l'expliquent, je ne voulais pas leur dire directement « Ah ben on peut faire comme ça, comme ça... », non d'abord on fait une première fois avec sa façon de faire. Maintenant si on le refait, on va d'abord nommer toutes les stratégies qu'on peut utiliser pour réussir à faire l'activité.
69	Aurélie : Ok, ça va. A un moment, il y a un enfant qui explique toutes ses étapes, comment lui il a procédé... Je ne sais pas si tu te rappelles comment tu as géré cet échange ?
70	Julie : Non...
71	Aurélie : En fait à chaque fois, il donnait une partie de l'explication et toi tu la reformulais. Pourquoi c'est important pour toi de reformuler son explication ?
72	Julie : Oui j'ai reformulé car il n'utilisait pas les bons mots, j'ai comme ça, il m'a mimé donc je me suis dit ben du coup j'ai verbalisé ce qu'il avait dit pour aussi que tout le monde entende car je pense que tout le monde ne le regardait pas à ce moment-là et aussi pour voir si c'était vraiment ça, si c'était ok. Ensuite la suite, il m'a raconté un truc je n'ai pas trop compris donc j'ai essayé de savoir, en lui posant des questions, en reformulant si c'est bien comme ça qu'il avait procédé. Donc ça me permet à moi de mieux comprendre et aussi de lui donner les bons termes quoi. « J'ai fait comme ça » ben c'est étaler quoi.
73	Aurélie : Et pour le reste du groupe ?
74	Julie : Et pour le reste du groupe ben entendre la bonne explication et les bons mots aussi parce que « j'ai fait comme ça », ça ne leur dit rien, ça ne veut rien dire pour les autres car ils n'ont pas vu l'enfant le faire. Donc ce moment il me permet aussi de donner les stratégies possibles. Certains se sont dit « ah ben oui moi j'avais fait comme ça ». Je ne sais pas si sur le moment même ils auraient su me l'expliquer parce que voilà. Donc c'est aussi un moment pour clôturer et

	donner différentes idées même que j'avais vues, ce sont des choses que j'ai vues lorsque je passais dans les bancs.
75	Aurélie : Tu m'as expliqué que c'était le début de ta séquence d'apprentissage et tu m'as dit aussi que tu allais réutiliser cette activité. Pourquoi est-ce qu'elle permet selon toi de lancer la séquence autour de cet apprentissage sur les grandeurs ?
76	Julie : Ben déjà, ça les met en difficulté parce qu'il y a beaucoup d'étiquettes, peu d'espace entre les bandelettes et ben voilà déjà de comprendre ce que ça veut dire mesurer parce qu'ils ont quand même dû « mesurer », les unes avec les autres. Pour moi, ça me permet de voir un peu où ils en sont. Pour voir ce qui posent problème et ce que je vais devoir travailler en particulier avec eux. C'est vrai que je ne m'attendais pas ce que ce soit aussi difficile, c'était pas facile mais je me suis dit que les mettre en difficulté dès le début pour voir où ils en sont, c'était intéressant.
77	Aurélie : Ok, super. Maintenant, je vais te parler de l'atelier de graphisme. Quand tu lances l'atelier, tu dis : « On est en train d'apprendre à tracer des cercles ». Est-ce que tu saurais me dire où ils en sont dans l'apprentissage des cercles ?
78	Julie : Ils l'ont déjà travaillé en deuxième. On travaille de la même façon le graphisme. On utilise deux livres, elle un pour les moyens et moi un pour les grands. Ce sont des livres avec des propositions d'activités de graphisme etc. et c'était la troisième activité sur les cercles je crois. Mais c'est vrai qu'avant, je n'ai pas fait d'activité dans le sable, etc. ça je n'ai pas fait. On ne recommence pas à zéro parce que je sais qu'on le travaille déjà en deuxième. Je sais qu'il y a un suivi avant, elle fait du graphisme donc non je ne recommence pas. Après, s'ils ont des difficultés, on repasse dans le sable etc. ou dans leur cahier de graphisme qui est là avec des marqueurs effaçables mais sinon on passe directement sur les activités.
79	Aurélie : Oui, et à quel moment tu te dis que tu vas les renvoyer vers leur cahier ou...
80	Julie : Ben, en fait, il faut faire la différence entre l'enfant qui bâcle parce qu'il n'a pas envie et qu'il se réjouit que l'activité soit terminée et l'enfant qui a de réelles difficultés, en les observant plus systématiquement à d'autres moments comme les jeux libres. Il y en a ça c'est sûr... Voilà, à ce moment-là, je vais plutôt installer un nouvel atelier autonome et alors les enfants seront invités par leurs étiquettes qu'on va placer avec eux : « ah ben tient on va se mettre à cet atelier-là, on va s'entraîner à faire des cercles ». Voilà... c'est plus de l'observation, voir comment sont leurs cercles, comment aussi ils tiennent leur crayon fin l'outil...
81	Aurélie : Et là, tu prends des notes ou comment est-ce que tu te rappelles ?
82	Julie : Ben, c'est vrai que comme ce sont des productions directes, on le voit assez rapidement.

83	Aurélie : Donc c'est grâce à la trace, leur production. Ok. Lors de l'atelier, je voulais savoir à quoi tu étais attentive ?
84	Julie : Je fais attention qu'ils n'en mettent pas partout ahaha, on n'avait jamais utilisé cette peinture « drawing gum »... je regardais aussi comment ils tenaient leur outil. Maintenant, c'était difficile, ce n'était peut-être pas la meilleure activité pour le maintien de l'outil ça c'est sûr. Je faisais attention à ce qu'ils ne fassent pas de trop petits cercles parce qu'après pour la deuxième étape ça allait vraiment prendre beaucoup de temps et surtout qu'ils soient corrects. Par exemple, qu'ils ne ferment pas leur cercle alors je leur demandais de faire doucement, de prendre le temps, de se concentrer sur leur geste. Voilà, je leur demandais quand même d'être soigneux, de prendre le temps de former leurs cercles même si c'était un outil pas évident à utiliser, ben justement ça leur apprend à contrôler leurs gestes.
85	Aurélie : Donc tu disais effectivement dans la vidéo que ça allait être réutilisé, tu sais m'expliquer dans quel but ? Après qu'est-ce qu'ils en faisaient ?
86	Julie : Donc, nous hier on a passé notre temps à enlever la gomme avec leur doigt, fin voilà c'était assez gai, on a enlevé la gomme ce qui a pris du temps... parce que voilà pour certains ce n'était pas facile de frotter tout en tenant la feuille sans faire un trou et plier la feuille. Après ils vont devoir refaire des plus petits cercles mais dans tous les grands cercles. Fin je ne sais pas si tu as compris ce que je voulais dire, des petits cercles tout le long des cercles.
87	Aurélie : Avec un autre outil ?
88	Julie : Avec un autre outil, oui. Alors, ils vont utiliser, je pense que c'est les, les marqueurs fins, pas les marqueurs fins... Les Stabilo là... Ce n'est pas un bic...
89	Aurélie : Oui je vois, les espèces de feutres ...
90	Julie : Fin oui, un feutre tout fin.
91	Aurélie : La production finale, qu'est-ce que toi tu vas en faire ? Tu vas porter un regard dessus ?
92	Julie : Oui, oui... Parce que moi, les productions, j'aime bien les avoir... Pour un enfant en difficulté, on sait voir directement par la forme de ses cercles, on voit s'il a fait comme ça et qu'il n'a pas refermé son cercle ou est-ce qu'il s'est appliqué mais c'est quand même difficile parce qu'il tremble ou je ne sais pas moi, ça peut arriver... Donc on sait assez facilement voir les difficultés des enfants sur les productions parce que voilà, ils le font, ils n'ont pas d'essai. Parfois, je leur dis, quand on apprend de nouvelles choses, on peut aller s'entraîner sur le tableau puis on peut revenir alors si vraiment ils le sentent. Mais c'est vrai que les cercles, ils les ont travaillés en M2 donc voilà.
93	Aurélie : Si besoin, ils ont quand même la possibilité de s'entraîner.
94	Julie : Oui, voilà, je leur dis quand c'est nécessaire évidemment... on peut aller s'entraîner et puis après... Je sais bien par exemple, pour la carte de Noël, on avait

	fait des petites étoiles et voilà, là ils se sont entraînés après ils sont venus faire les étoiles sur la carte fin voilà.
95	Aurélie : Donc tu analyses les productions et qu'est-ce que tu prends comme décisions après ? Fin est-ce qu'il y a des décisions que tu pourrais prendre.
96	Julie : Heu, oui mais, fin oui, oui. Comme j'ai dit installer un atelier « remédiation » pour les enfants qui, fin même pour tous, pas que pour ceux-là mais inviter entre autres ces élèves à aller s'entraîner à former des cercles. Après je trouve qu'ils s'en sont pas mal sorti... C'est quand même difficile de venir refermer le cercle au bon endroit. Après voilà, j'ai quand même toujours le même problème avec la petite mais voilà ça... C'est une grande prématurée et voilà, du coup, c'est difficile pour elle. Elle n'écrit pas son prénom, c'est difficile pour elle... On fait beaucoup de graphisme mais c'est aussi pour entraîner tout ça quoi... On préfère passer par le graphisme pour les faire écrire.
97	Aurélie : Ok, super. J'ai encore deux trois questions par rapport aux ateliers autonomes. J'ai remarqué qu'ils avaient un carnet...
98	Julie : Oui, tu veux que le prenne ? Donc ils ont chacun une farde de suivi parce que forcément, pendant les ateliers ben soit on est avec un groupe pour une activité soit on est avec un enfant en particulier pour l'aider à faire quelque chose. Et donc, alors on a plein de fiches et alors ils doivent entourer quand ils l'ont fait, fait seul ou fait à deux, ça c'est pour les puzzles par exemple. Quand ils ont fait une fiche avec des kapplas, ils peuvent mettre une croix, il y en a plusieurs. Quand on fait de la pâte à modeler pareil... Certains ne sont pas dedans, toutes les fiches sont dedans pour toute l'année, mais tous les ateliers ne sont pas disponibles. Pareil pour toutes les activités avec fiches, ils viennent entourer... ça me permet d'avoir un suivi « Ah ben teint, l'enfant il est arrivé à là dans le smart game du petit Chaperon Rouge... » Ils oublient parfois alors que sur tous les bacs où il y a un petit rond blanc ça veut dire que c'est dans la farde. Donc ils entourent comme ça dès qu'ils ont avancé... Déjà ça leur permet de savoir où ils sont arrivés dans le smart game par exemple et nous ça nous permet de savoir où ils en sont aussi. Est-ce qu'ils en ont fait un ou est-ce qu'ils n'en ont pas fait du tout ? Parce que parfois ils n'en font pas du tout. Ça permet de les orienter vers des choses qu'ils ne font pas spontanément et de les accompagner, s'installer avec eux pour les motiver à le faire et voilà. Ça me permet d'avoir un suivi.
99	Aurélie : Tu les regardes de temps en temps alors ?
100	Julie : Oui, moi je les regarde quand même de temps en temps, je devrais les regarder plus souvent et faire plus de rappels aux enfants quand on est en collectif : « ben n'oubliez pas, j'ai vu des cahiers (sans dire le nom évidemment) qui n'était pas complétés, n'oubliez pas d'aller le compléter ». Je dis, il n'y a pas tout dans le cahier, il y a des ateliers qu'ils font et qui sont tout aussi intéressants donc voilà... on ne va pas dire « Aaah, toi tu ne fais rien... » ben non, il fait d'autres choses mais qui ne sont pas dans le cahier, c'est plus tout ce qui est structuration spatiale là-dedans.
101	Aurélie : Ok. Et maintenant, vous ne faites plus que des ateliers autonomes ?

102	Julie : Oui, oui. On fait Stordeur et ateliers autonomes, c'est ce qu'on fait.
103	Aurélie : Ok. En effet, ça se fait de plus en plus.
104	Julie : Oui, ben heu, c'est comme ça que je me sens... Après, c'est beaucoup de boulot mais au départ et après beaucoup moins parce que quand c'est lancé... Fin parce que ça prend un temps de fou évidemment mais quand c'est fait ben la classe elle est lancée et ils sont super autonomes quoi. Après, moi j'aime quand même bien amener un atelier comme le graphisme mais il y a des moments où il n'y a pas d'ateliers obligatoires on va dire et c'est moi qui tourne... Parce que parfois, les enfants ils ont besoin qu'on soit avec eux pour travailler ou même pour les motiver à en faire d'autres que ce qu'ils ont l'habitude de faire. Mais c'est vrai que pendant les activités de graphisme ben je me concentre sur les graphismes et je les laisse un peu plus libre quoi. Il y a plein d'autres moments où on est vraiment avec eux pendant les ateliers on tourne et voilà.
105	Aurélie : Et comment tu peux t'assurer du coup, comme c'est assez libre mais comme t'assurer que ben qu'ils arrivent tous, en fin de troisième, plus ou moins avec les mêmes acquis ?
106	Julie : Ben on fait quand même beaucoup d'activités aussi Stordeur et ça c'est vrai que ça aide beaucoup. Aussi, s'ils ont des difficultés, on peut leur imposer d'aller à un atelier vu qu'on a le plan de travail. Chaque semaine, ils choisissent plusieurs ateliers et on en impose parfois à tous ben ça permet d'être sûr que tous les enfants vont passer à cet atelier-là et nous on regarde un peu aussi où ils vont, ça nous aide aussi évidemment. Mais, c'est vrai que dans les ateliers autonomes, c'est plus difficile d'avoir un super suivi « Ah ben c'est tous des pros en puzzle » ou j'en sais rien moi... C'est plus difficile, c'est vrai. Maintenant, on fait plein d'autres choses aussi. On a appris plein d'autres trucs via les moments Stordeur notamment aussi. Voilà, je pense qu'on le voit quand même. Mais c'est vrai qu'en effet c'est moins...
107	Aurélie : Oui, après vous mettez des choses en place pour...
108	Julie : Oui, des choses qui montrent qu'il y a un suivi mais c'est plus compliqué de voir... Après ils avancent aussi à leur rythme du coup.
109	Aurélie : Tout à fait. Est-ce que tu as une idée de ma thématique de mémoire avec toutes les questions que je t'ai posées ?
110	Julie : Ben heu... Sur les pratiques des enseignants, les moments d'échanges ?
111	Aurélie : Dans un certain sens, je recherche les pratiques évaluatives des enseignants de 3 ^{ème} maternelle. Et tu m'as déjà donné de nombreuses informations sur le sujet. Mais du coup, je voulais te demander en plus de ça, évaluer en maternel pour toi c'est quoi ?
112	Julie : Ben c'est un peu tout le temps, c'est de l'observation beaucoup... Fin on ne saurait pas faire des évaluations comme en primaire quoi...
113	Aurélie : Comme en primaire c'est-à-dire ?

114	Julie : Des tests quoi, des contrôles sur feuille... Car ici, on n'en fait pas des feuilles. Il n'y a pratiquement aucune feuille qui passe ici. A part mes feuilles de graphismes, ça forcément il faut bien le faire sur un support mais on n'a pas de feuille d'exercices quoi. Ben beaucoup d'observations pour évaluer et ben c'est plus des observations oui que je fais. Pour moi c'est de l'évaluation, c'est vrai que je ne me suis jamais vraiment posé la question en fait...
115	Aurélie : Donc, tu considères que tu mets en place de l'évaluation, est-ce que tu la planifies par exemple ?
116	Julie : Non, jamais. Maintenant, quand je fais une activité, je sais et j'observe pour savoir qui à quelle difficulté... Quel enfant a eu une difficulté et quel enfant a réalisé l'activité sans problème quoi.
117	Aurélie : Et comment tu le sais ?
118	Julie : En observant et je note aussi beaucoup. Donc, je ne les programme pas, je note dans mes petites feuilles et je sais qui est arrivé où, qui en est où, qui a des difficultés, qui n'en a pas dans tel ou tel domaine. Après il y a des choses beaucoup plus observables que d'autres...
119	Aurélie : Est-ce que tu saurais me donner un exemple ?
120	Julie : Ben, le maintien du crayon c'est beaucoup plus observable... faire un puzzle ben forcément quand on voit qu'un enfant chipote avec la même pièce et qu'il la tourne dans tous les sens et qu'il continue à chipoter ben on se rend bien compte que voilà c'est encore compliqué, ou alors il va la mettre à l'envers... Donc c'est beaucoup des évaluations observables que moi je ne fais pas, heu, pas...
121	Aurélie : Donc quand tu fais ces observations, fin tu me l'as déjà un petit peu dit, mais si tu sais m'en dire un peu plus. Heu, qu'est-ce que tu fais de tes observations, comment est-ce que tu les interprète ? Pourquoi est-ce que tu prends des notes au final ?
122	Julie : Ben du coup, c'est vrai que moi je les regarde et ben il a du mal par exemple à tenir son crayon... Ben je serai beaucoup plus vigilante : « Ah ben tient, n'oublie pas de bien mettre tes doigts pour tenir ton crayon, je le revois vers notre référent ou autre quoi » et je l'observerai plus régulièrement. Après, ça aide aussi pour voir, ça gère pour tout le monde et ben hop on passe à l'étape supérieure. Je ne le fais pas tout le temps de prendre des notes. Mais c'est aussi une sécurité pour nous dans le sens ben si je dois avoir une réunion avec les parents... ben c'est facile, je ressors mes observations, ce sont des observations concrètes et voilà.
123	Aurélie : Oui et tu peux les communiquer du coup.
124	Julie : Oui et alors ce qu'on a fait mais ça on ne l'a pas encore mis en place. J'ai fait tout un dossier d'évaluation qui reprend toutes les compétences du nouveau programme et voilà... Je crois que j'ai refait tout un dossier où j'ai mis janvier et juin et alors il suffit de cocher, de mettre un petit commentaire ou quoi sur la

	compétence qu'on a travaillée. C'est aussi pour montrer aux parents ben voilà, on a travaillé toutes ces compétences-là et communiquer leurs progrès durant l'année.
125	Aurélie : Et donc c'est pour les parents ?
126	Julie : Oui, ben pour nous aussi dans un premier temps et puis je sais qu'il y a certains parents qui aiment bien. C'est un regard pour nous pour savoir comment ils évoluent. Puis c'est aussi pour l'institutrice de première année. Mais toute l'année, ben on se repère aux attendus du programme, qui sont très bas d'ailleurs... certains sont ridicules...
127	Aurélie : Oui, il faut vraiment les voir comme des repères, des balises et ne pas s'en arrêter-là...
128	Julie : Oui, oui, c'est vrai qu'au final il y aura toujours certains enfants qui ne les atteindront pas tous... Donc on encode chaque année les résultats dans le dossier, par rapport aux attendus et alors on le donne aussi à l'institutrice de première. Ça permet de lui transmettre les informations que nous on a récoltées. Maintenant, on communique régulièrement, je lui demande : « Ben où est-ce que tu veux qu'ils arrivent ? ». En fait on utilise les mêmes livres Stordeur, nous on les commence et elle continue. Par exemple, on apprend à lire et écrire les lettres comme ça... Ben on utilise les mêmes gestes quoi. Ça nous permet de garder une continuité entre la 3 ^{ème} et la 1 ^{ère} année. Comme évaluation, ils ont aussi la farde des progrès et ça c'est en lien avec la leçon Montessori en trois temps qu'on fait avec ces lettres-là, les lettres rugueuses et alors ben on entoure et ça permet d'évaluer aussi où l'enfant est parce que si on n'a pas cette trace, c'est très compliqué de retenir pour tout le monde...
129	Aurélie : Et ça, c'est un outil pour vous, pour communiquer avec les enfants ?
130	Julie : Pour nous, mais après j'ai eu réunion avec justement les parents de cet enfant parce qu'ils voulaient savoir un peu ben simplement savoir où en était un peu l'enfant etc. et donc je leur ai montré, je leur ai dit « voilà, c'est un outil pour nous mais ça vous montre où il en est », ils étaient super contents de voir où il en est, fin pour lui quoi. Fin, c'est rassurant. Voilà, c'est ce qu'on a.
131	Aurélie : Si je te demandais à quelle fréquence tu évalues ?
132	Julie : Tous les jours... tous les jours et tout le temps finalement.
133	Aurélie : Donc tu as plusieurs outils qui te permettent de récolter des preuves de l'évolution des apprentissages.
134	Julie : Oui, je fais aussi des photos parfois quand je vois quand c'est un peu difficile ou quand il a réussi ben je fais une photo. Comme ça, ça me permet de garder des traces aussi...
135	Aurélie : Et tu en fais quoi de ces photos ?

136	Julie : Je les garde dans mon téléphone, je vais les revoir si je ne me rappelle pas de quelque chose quoi. J'ai 5000 photos d'eux dans mon téléphone de plein d'activité...
137	Aurélie : Donc tu évalues pour qui au final ?
138	Julie : Ben pour moi mais aussi pour les parents car je trouve qu'ils sont de plus en plus demandeurs en fait et comme ça j'ai toujours des choses à leur dire. Ça me permet de pouvoir leur donner des exemples, j'ai des éléments observables à leur communiquer. Ça c'est important mais c'est surtout important pour moi, pour voir où ils en sont quoi et pouvoir adapter mes activités en fonction de leurs besoins.

	Discussion avec Martine
1	Aurélie : Donc, on va d'abord parler du moment où vous revenez sur le calendrier et les ateliers autonomes, donc je voulais savoir à quoi est-ce que vous êtes attentive lors du moment où ils font leur calendrier ?
2	Martine : Le calendrier ou les activités autonomes ?
3	Aurélie : D'abord le calendrier, c'est le moment où vous avez refait... Il devait terminer leur calendrier.
4	Martine : En fait, c'était c'est les enfants, on avait travaillé en collectif et c'est les enfants qui avaient des difficultés. Donc j'avais reclassé les calendriers, ceux qui étaient terminés, il y avait pas eu de difficulté et ceux il y avait des difficultés où je devais accompagner. Donc par exemple pour Louise j'ai bien vu que c'était très compliqué pour elle, donc j'avais déjà pré complété certaines cases parce que voilà, je voyais que c'était trop difficile. Liam en fait je lui avais, j'avais repris, quelques-uns de ses dessins. Euh, et je les avais donc je les avais refaits en petit pour qu'ils puissent les recoller sur son calendrier. Voilà donc c'était le but, c'était de permettre à ceux qui n'avaient pas fini de terminer et d'accompagner les enfants qui avaient une difficulté.
5	Aurélie : Et ça, vous l'avez repéré ? En collectif ?
6	Martine : Ben en fait, quand ils m'ont rendu, ben je l'ai déjà vu en collectif quand ça n'avait pas été, je voyais bien qu'il n'arrivait pas à compléter et en les reprenant chez moi j'ai vérifié. Voilà s'ils avaient tous, ceux qui avaient tous, il y avait des enfants qui avaient en fait été très minutieux, donc qui avaient super bien colorié donc ça leur avait pris plus de temps que les autres. Donc ça c'était simplement compléter.
7	Aurélie : Oui, qui ne nécessitent pas un accompagnement particulier.
8	Martine : Non, juste le temps de terminer ce qu'ils avaient commencé.
9	Aurélie : Ça va et ce qu'ils ont déjà fait pour les autres mois du coup, ce calendrier ou c'était la première fois ?

10	<p>Martine : C'est la première fois oui, donc on va le faire pour le mois prochain ici. Aujourd'hui, on a... Ils ont été le compléter, ils ont été mettre le premier jour du mois. Donc, enfin, ils ont mis une gommette rouge sur le premier jour du mois puisque c'est en fait, c'est un calendrier qui sert pour tous les mois mais qu'on fait chaque mois et donc c'est un peu spécifique donc, il sera en compte en en ayant... Donc le premier jour du mois n'est pas nécessairement le premier jour de la colonne. Donc tout à l'heure bah y a des enfants qui ont mis le premier jour ici à lundi. C'est des jours qui existent, mais qui ne sont pas de ce mois-là. Donc ça c'est chouette, c'est bien qu'ils apparaissent donc et certains en avaient mis là parce que ça vu qu'il y avait donc ils ont mis au premier. Puis on a discuté, on a dit bah oui, c'est là qu'on doit le mettre et pour le dernier idem il y en avait qui avait mis au dernier jour-là qui était dimanche. Et d'autres qui avaient mis au 31 voilà et on a été ajouté aussi le cirque, il apparaît tous les mardis, enfin, qu'on vit tous les mardis, parce que c'est une activité qui n'était pas vraiment prévue que je n'avais pas pensé à mettre parce que moi je ne le vis pas le mardi donc, c'était pas évident pour moi eux le vivaient. Donc voilà.</p>
11	<p>Aurélie : Ok ben je voulais savoir du coup à quel moment est-ce que vous reveniez sur ce calendrier ?</p>
12	<p>Martine : Régulièrement. Oui, ici on va bah je suis là que 2 jours semaine. Donc c'est vrai que Lucie travaille d'autres choses. Bah on peut régulièrement aller mettre... Se remémorer des choses... donc aller remettre un jeton à certains endroits, donc oui régulièrement pour aller de toute façon barrer les jours. On pourrait... idéalement ce serait bien de le faire tous les jours, mais on peut aussi voilà et aujourd'hui bah on avait plus barré depuis... depuis plusieurs jours donc, ils ont barré les jours à barrer, qui étaient passés.</p>
13	<p>Aurélie : Ok, super. J'ai vu que vous utilisiez un référent. Qu'est-ce que ça permet pour vous d'avoir ce référent sur la table donc ? Il y avait un grand calendrier.</p>
14	<p>Martine : Le calendrier, oui bah donc moi je le fais avec eux en même temps comme ça les enfants ont un visuel quoi. Enfin, idéalement, c'est vrai que je n'avais pas, je n'avais pas, donc je n'ai pas mon ordinateur principal, mais si j'avais pu le projeter sur l'écran ça aurait vraiment été chouette. Pour qu'il y ait vraiment que tout le monde le voit vraiment correctement, parce que quand c'est là où là c'est pas toujours évident qu'il soit visible par tout le monde. Ici, je vois bien quand on projette, c'est extraordinaire quoi...</p>
15	<p>Aurélie : Oui, j'avais pas vu ce grand écran, il est.</p>
16	<p>Martine : Oui, c'est génial, on a fait une activité avec une comptine, c'est super quoi.</p>
17	<p>Aurélie : Donc oui, donc pour vous, ça leur permet d'avoir un un modèle finalement, et de pouvoir eux-mêmes ?</p>

18	Martine : Voilà, c'est le modèle qui est qui est qu'on construit en même temps avec eux. Et oui, ils peuvent se repérer au modèle si si vraiment ils ne s'en sortent pas. En tout cas, c'est un correctif finalement.
19	Aurélie : Ok. Oui, donc, à un moment. Effectivement. Donc j'avais noté, il y avait de la différenciation. Il y a certains enfants qui avaient des étiquettes, d'autres qui devaient le dessiner eux-mêmes.
20	Martine : Voilà, voilà, il y en avait qui n'ont pas du tout de souci à le dessiner. Et voilà Liam... J'avais bien vu qu'il avait dessiné une maison, mais c'était pas vraiment évident que ce soit une maison, donc je l'ai, moi je l'ai modifié, j'ai ajouté quelques éléments pour que ça fasse vraiment maison et donc j'en avais j'en avais photocopié plusieurs et comme ça il n'y aura plus qu'à coller. Voilà, je ne veux pas que le fait de ne pas savoir dessiner soit un frein pour remplir le calendrier puisque le but c'est pas d'apprendre à dessiner. Le but, c'est d'apprendre à se structurer dans le temps donc.
21	Aurélie : Ouais ouais, c'est ça. Vous avez adapté en fonction et donc vous l'avez observé durant le temps collectif et c'est sur base de ça que vous avez.
22	Martine : Oui, voilà. Quand j'ai repris l'activité lundi donc c'est ce que j'avais observé le vendredi, c'était le lundi je pense. Alors là, il avait ses étiquettes où il pouvait aller remettre pour ne pas que ce soit un frein pour lui, le dessin.
23	Aurélie : Oui, super.
24	Martine : Et pour aussi valoriser le fait. Bah que c'est vrai que c'est peut-être pas évident pour lui de dessiner, mais voilà, il avait sa petite maison qui donnait super bien et que j'ai repris pour d'autres aussi. Voilà pour valoriser aussi Liam et ses dessins.
25	Aurélie : Oui, et j'ai vu donc vous vous lui avez proposé de le faire en même temps que vous. Comment est-ce que ça peut ? Selon vous, l'aider du coup ?
26	Martine : Parce qu'il a un modèle. Je, j'exemplifie. En fait, je fais devant lui et puis il fait ensuite devant lui. Il le fait oui, après m'avoir vu faire.
27	Aurélie : Oui, je pose des questions des fois un peu qui paraissent évidentes, mais vraiment vous m'expliquiez et que peut-être qu'il y a des choses que moi, je perçois d'une façon et vous d'une autre.
28	Martine : Oui, oui, que tu n'avais peut-être pas perçu...
29	Aurélie : Voilà, c'est ça. Oui, à un moment donné, j'ai remarqué, vous avez pris des photos et j'aurais voulu savoir pourquoi ?
30	Martine : Ah ouais... Je fais énormément de photos, c'est vraiment important pour moi parce qu'on a une classroom, donc on poste ce qu'on a fait enfin la vie de la classe et donc voilà, c'était vraiment... Là, les enfants étaient sur la table. C'est ça ? J'avais envie aussi pour les étudiants de leur montrer ben qu'on pouvait... des enfants pouvaient très bien jouer sur une table, évidemment, qui

	est une table très spécifique, pendant que d'autres enfants étaient autour. Enfin, sur une partie de la table. Enfin voilà, je trouvais que cette table est tellement modulaire et elle permet tellement de choses que ça, je voulais montrer aux étudiants. C'est pour ça que j'ai fait.
31	Aurélie : Aux étudiant.... Ah oui, c'est vrai, vous avez ? Ah oui, oui.
32	Martine : A l'école normale. Donc ça c'était quelque chose, mais moi je trouve tellement fantastique cette table et je sais qu'elle n'a pas été appréciée par tout le monde ici à l'école. Parce que bah ce qui pose problème, c'est enfin pour les instits de primaire. C'est ben les enfants ne sont pas vraiment assis... bien assis alors que finalement je trouve quand les enfants sont jambes croisées ne sont pas mis n'importe comment sur une galette. Bah c'est une autre façon d'être assis mais c'est aussi être assis. Et puis elle permet tellement autre chose et surtout de se regrouper et ça, c'est excellent quoi. C'est vraiment pouvoir faire tous ensemble une activité et en étant tous autour de la table, je trouve ça vraiment vraiment très riche. Donc il y a il y avait ça que je voulais montrer à l'école normale. Euh. Il y a aussi moi pour cette fameuse classroom et aussi de demander le programme. Donc chaque semaine on fait un petit article avec ce qui s'est passé, un peu de particulier dans la classe et oui je voulais aussi reprendre des moments des ateliers autonomes. Ce qui aurait vraiment été chouette. C'est qu'à l'évaluation, au lieu de prendre tout le matériel, je puisse projeter les photos que j'avais prises, quoi. Voilà lors de l'évaluation qu'on a fait, après, après les ateliers autonomes. Bah c'est prévu... Normalement on doit avoir un ordinateur qui permettrait alors de projeter pour que les enfants puissent expliquer ce qu'ils ont fait par les ateliers. Maintenant, voilà le montrer bah. C'est, c'est aussi sympa. Mais voilà, y a des choses qui ne justifient pas vraiment que ça soit bon, c'est pour les Smart Games c'était peut-être pas mal mais voilà, ce serait bien.
33	Aurélie : Oui, donc juste avoir la trace finale suffirait que de devoir refaire tout le processus.
34	Martine : Voilà, oui, tout à fait, ouais. Voilà le problème de l'évaluation, c'est qu'ils ne se lassent pas, il faut cibler quand même, on ne peut pas tout évaluer, tout ce qu'ils ont fait et voilà ici c'est vrai, je voulais mettre l'accent sur les Smart Games. On s'était rendu compte après les vacances bah que les ateliers autonomes ils avaient il y en avait tendance... J'avais vu il y a des enfants qui n'avaient pas pris d'ateliers qui jouent un peu entre guillemets, n'importe comment. Donc, ils ne respectaient plus les règles des ateliers autonomes. Les enfants n'avaient plus envie de retourner vers les Smart Games, donc c'était vraiment. Voilà, je voulais m'orienter vers les Smart Games pour qu'ils pour les solliciter, pour qu'ils retournent vers cette activité-là.
35	Aurélie : Ok super. Et est-ce que une fois leur calendrier terminé, vous revenez enfin, vous prenez un temps pour observer ce qu'ils ont réalisé ou pas nécessairement ou quand ils font en tout cas une production ?
36	Martine : Ben ce qu'il y a, c'est que je mets en évidence... aujourd'hui, par exemple, on a dû trouver un dessin qui représentent le cirque. Bah une qui a été faire un clown, d'autres ont été faire les assiettes chinoises. Ben je les interpelle et je dis, Oh bah Regardez Luc, Regardez comment il a représenté le cirque avec

	son assiette chinoise. C'était le printemps aujourd'hui, Ben on a d'abord réfléchi, qu'est-ce qu'on va ? Qu'est-ce qu'on pourrait mettre donc y en a qui ont une fleur, un arbre. Un arbre, mais comment, comment va-t-on le faire ? Bah avec des feuilles, il y a du soleil et puis l'autre a dit bah non, y a du soleil tout le temps, y a pas de soleil que au printemps. Voilà donc et puis après ça, bah parfois je les interpelle pour dire « Ah bah Regardez comment elle a représenté le cirque » que ça puisse leur donner des idées, voilà ou parfois c'est un enfant ne sait pas... Ben je leur propose d'aller aider un autre. Pour le dessiner.
37	Aurélie : Ça vous permet d'avoir certaines informations. Comme vous dites, un élève peut aider un autre donc celui-là, j'ai vu que c'était Ok... Bah. Il va pouvoir...
38	Martine : Voilà, il peut aller aider un autre enfant et le but, c'est vraiment d'essayer de valoriser tout le monde. Un enfant qui est peut-être moins à présent moins... qui va peut-être moins. Il y a des enfants qui vont tout le temps en train de prendre la parole. Ben ça me permet d'aller chercher un enfant qui sera peut-être moins... qui va peut-être moins se pousser pour dire les choses, voilà, ouais. Et après ? Bah finalement, quand je vois qu'ils ont fini bah soit bah ils peuvent aller aider quelqu'un qui a plus de difficultés... Mais je ne vais pas revenir forcément puisque l'activité s'est faite quand je vois que tout le monde a mis son point au début du mois, le premier jour du mois et le dernier jour, c'est OK pour tout le monde. Bah voilà, il n'y a pas besoin d'y revenir.
39	Aurélie : Oui. Du coup, durant les ateliers autonomes. Qu'observez-vous, comme ils sont en autonomie justement, c'est un moment où vous pouvez un peu vous ?
40	Martine : Ouais, on a un peu de recul.
41	Aurélie : Je voulais savoir un peu ce que vous observez ou voilà.
42	Martine : Ben ici, ce qui était vraiment intéressant, c'était, c'était vraiment remettre en route les ateliers autonomes qui respectent les règles. Donc ça veut dire aller jusqu'au bout. J'ai vu que plusieurs enfants ben avaient fait le puzzle et n'avaient pas été jusqu'au bout puisqu'ils avaient tout rangé, donc je me doute qu'ils ne l'ont pas fait jusqu'au bout. Ils l'ont dit d'ailleurs. Et alors bien leur expliquer, bah que c'est vraiment, on en a assez si on a quand même fait la moitié du puzzle. On le, on le met sur le côté, on met son prénom dessus et on peut aller le continuer parce que je ne veux pas non plus les lasser et parfois... Des parfois des puzzles qui peuvent être un peu plus longs. Donc c'était ça surtout mon but, c'était que chaque enfant reprenne, refasse les ateliers autonomes avec le cadre qu'on a instauré en début d'année. Comme y avait eu les vacances. Bah parfois on doit réinstaller des choses, ça revient vite, mais bien leur... Qu'ils comprennent qu'ils prennent une activité à la fois, qu'ils vont jusqu'au bout. Être attentive au rangement, donc bien savoir qu'il y avait un enfant qui n'a pas rangé son tapis. Remonter, là c'était un enfant expert qui avait montré comment parce que j'avais vu qu'il se débrouillait vraiment bien. Et Léon est un petit garçon qui est souvent en retrait et qui est enfin en fin d'année. Donc j'ai bien vu que ça le rendait très très fier de pouvoir le montrer. Donc ça c'est vraiment important pour moi, c'est que ce ne soit pas toujours les enfants qui s'engagent, qui qui soient, qui

	montrent. Voilà, essayez d'aller chercher tous les enfants et de leur permettre d'être à un moment donné des modèles pour les autres quoi.
43	Aurélie : Un enfant expert ? Ils ont, ça veut dire ce et on lui a, il a quelque chose qui fait que...
44	Martine : Non pas spécialement, mais je lui ai dit : « Bah toi, tu es expert pour enrouler les tapis, viens montrer et expliquer aux autres comment on fait ». Voilà donc oui. Je sais, il y a des enfants à un moment donné qui sont experts pour nettoyer les tables. En fonction de ce que j'observe, oui. Non, ce n'est pas quelque chose qui est qui est repérable dans la classe. Mais moi j'essaie vraiment. Enfin, c'est vraiment essayer de trouver, d'aller chercher les enfants qui ont d'autres capacités que les capacités intellectuelles. Enfin, ils les ont aussi, mais ils sont peut-être moins experts à ce niveau-là pour montrer aux autres, ça peut être un enfant qui est super doué pour grimper à un arbre donc qui en classe ça va peut-être être un enfant ou plus en retrait ou plus en dehors du groupe. Eh bien cet enfant-là va montrer et je sens que ça, ça les rend fier et je trouve qu'on doit. Ils doivent comprendre qu'il n'y a pas que les enfants qui sont bons en lecture, en écriture, en mathématiques, qui ont leur place, que tout le monde a sa place dans la société quoi.
45	Aurélie : Oui, c'est ça et du coup ces observations, elles sont plutôt libres alors ?
46	Martine : Oui, c'est moi qui vois un peu... qui essaie d'être à l'affût de oui, des enfants, pour trouver quelque chose dans lequel il peut être expert et il peut devenir un modèle pour les autres.
47	Aurélie : Et, est-ce que à certains moments ce que vous prenez le, la décision de guider certains enfants vers un atelier ou c'est tout le temps autonome.
48	Martine : Non, non, non. Bah on a un tableau là je sais pas si tu l'as vu donc ici par exemple pour cette semaine j'ai mis donc les étiquettes bleues et mauves, c'est nous qui choisissons pour eux. Donc ici par exemple je trouvais que les Smart Games... enfin j'ai observé quand tu es venue, bah qu'ils étaient moins attirés par les Smart Games. Qu'ils n'y allaient plus. Eh bien, j'ai imposé à chacun d'avoir un Smart Game. Bah ils ont 3 par Smart Game. Voilà pour relancer un peu une activité qui était moins...
49	Aurélie : Oui, ils allaient moins vers ça.
50	Martine : Voilà donc voilà, et parfois... On se rend compte qu'un enfant a vraiment du mal pour le découpage. Eh Ben on va prendre son étiquette mauve et on va le mettre au découpage. Un peu de l'individuel ou alors se dire : « et bien toute la classe va repasser vers la Smart Game pour les relancer et alors bah c'est pour ça... je leur avais demandé de remonter. Comment... Parce que c'est vraiment important dans les Smart Games d'être bien attentif et Lucie avait vraiment travaillé en progression avec les Smart Game et tout enfin... ils ont eu le temps de jouer, simplement parce que c'est vraiment important pour eux de jouer avec les petits personnages.

51	Aurélie : Oui, de manipuler.
52	Martine : Oui, voilà librement, puis comme bah quand on sent bien que c'est bon bah alors on passe à des fiches mais libres puis après c'est des fiches mais qui doivent suivre donc de la première et avancer et aller dans leur... ils ont un cahier de suivi où ils doivent entourer chaque fois la fiche qu'ils ont réussie. Donc voilà donc ce n'est pas vraiment libre, libre et en plus dans les ateliers... Donc c'est eux qui choisissent. Ils en choisissent aussi hein... Ils choisissent 2 ateliers, donc le vendredi ils doivent dire : « bah moi la semaine prochaine je m'engage à faire 2 ateliers » mais ils sont obligés de changer de discipline, ils ne peuvent pas aller prendre 2 dans la même discipline. Voilà, le but aussi de l'évaluation. Là, tu parlais des ateliers autonomes, mais bah tu vas peut-être me poser la question. Mais dans l'évaluation, c'était vraiment essayer de revenir et il y a juste Damien qui était vraiment au top là-dedans. Mais de ramener les disciplines pour reparler, de dire bah là, qu'est-ce qu'on travaille, on est en mathématiques, on travaille l'espace ça... Ce matin, on a été faire de l'écoute en français, et bien, quelle est la discipline ? qu'est-ce qu'on a fait ? Et ça, j'essaie de le répéter un maximum et on utilise les mêmes petites images dans le calendrier comme ça bah écouter. C'est vrai qu'idéalement, ça aurait été bien de mettre la couleur de la discipline, mais enfin ils savent déjà dire. Aujourd'hui, j'ai été écouter, on m'a demandé l'objectif, c'était d'écouter, c'est déjà très bien quoi.
53	Aurélie : Et vous savez me dire pourquoi c'est important pour vous qu'il sache, lorsque l'activité c'est plutôt des mathématiques, du français ou...
54	Martine : Voilà parce que je me dis autant qu'ils sachent ce qu'ils font. Je me dis, voilà, moi, c'est mon objectif, c'est qu'ils travaillent les mathématiques et en mathématiques, on va travailler les nombres. Bah voilà, s'ils intègrent le fait qu'ils sont dans la discipline mathématique, bah c'est très bien. S'ils n'intègrent pas, s'ils savent me dire qu'ils travaillent sur les nombres c'est suffisant. Mais c'est important qu'ils sachent ce qu'ils doivent mobiliser pour apprendre. Ici, ils devaient écouter donc ils savaient qu'ils devaient se taire et vraiment prendre du temps pour écouter.
55	Aurélie . Ok, très bien. On a parlé aussi un peu du carnet de suivi. Pour vous, qu'est-ce qu'il permet à l'enfant enfin qu'est-ce que l'enfant peut développer justement en utilisant ce carnet.
56	Martine : Au niveau autonomie, c'est quand même un sacré, c'est une sacrée autonomie. Enfin, je trouve. Et puis ça enfin, ça permet de ne pas faire les fiches n'importe comment puisqu'il y a une progression dans les fiches, donc c'est important qu'ils la respectent parce que ça va être compliqué s'ils commencent par la dernière fiche du livre, ça va être difficile. Et voilà, je trouve que bah c'est une façon de dire : « Bah voilà, aujourd'hui j'ai fait ce Smart Game là, j'ai fait l'affiche 1, 2, 3, j'étais jusqu'au bout de la fiche, j'ai réussi et j'entoure le numéro de la fiche que j'ai réussi. Et puis nous, ça nous permet un suivi après de se dire bah écoute, voilà, on prend ça faire de suivi : « Ben tu te rends compte que tu n'as jamais fait de puzzle jusqu'à présent, ce serait peut-être bien que tu ailles en faire un ».

57	Aurélie : Ouais donc ça permet aussi de réorienter enfant.
58	Martine : Tout à fait.
59	Aurélie : Enfin j'allais demander du coup dans le temps de structuration en quoi est-ce important pour vous de prendre le temps de faire ça avec tout le groupe ?
60	Martine : Ben pour justement leur montrer qu'il y a des Smart Games dans la classe. Et puis aussi qu'un enfant qui a vécu l'activité puisse la réexpliquer. D'abord lui, il va verbaliser, va devoir parler, expliquer aux autres et ça peut donner envie aux autres enfants d'aller faire cette activité-là. Voilà, c'est ça, c'est un peu le but avec les Smart Games, c'était essayer de leur donner envie de retourner vers les Smart Games.
61	Aurélie : Ok, et c'est vrai que vous faisiez fort attention à la métacognition lors de ce moment-là où vraiment ils devaient expliquer le processus... Est-ce que ça vous permet du coup, à vous de récolter certaines infos sur comment les enfants...
62	Martine : Oui, tout à fait. Déjà je, je récolte des informations surtout au moment où ils sont en train de faire l'activité. Ben oui, le fait de, après, de le réexpliquer, c'est encore une façon de montrer qu'on a vraiment compris les différentes étapes de l'activité.
63	Aurélie : Et est-ce que cette métacognition peut aider l'enfant dans ses apprentissages ?
64	Martine : Mais ça va lui permettre vraiment de se rendre compte du processus qu'il a utilisé pour apprendre et de refaire un retour sur son apprentissage, comment a-t-il fait face aux difficultés, quelles stratégies a-t-il mobilisées, qu'est-ce qui lui a permis d'identifier ses erreurs. Et voilà, moi, c'est vraiment important de passer par là, de retourner à l'activité, d'essayer, de réessayer, de reverbaler les différentes étapes de l'activité.
65	Aurélie : Ok, et bien je pense qu'on a fait un peu le tour de mes questions par rapport du coup à ce que j'avais observé. Est-ce que vous avez une idée du coup de vraiment ce que j'observe dans... ou pas du tout ? Mais vous m'en avez parlé. Mais en fait, je cherche à observer les pratiques évaluatives des enseignants.
66	Martine : Ah, voilà.
67	Aurélie : Et des fois, on a... enfin au début, moi, je n'avais pas une vision si large de ce qu'étaient les pratiques évaluatives en maternelle. Mais c'est vraiment très très large et j'aurais voulu vous demander du coup, une question aussi vague... Evaluer en maternelle, pour vous, c'est quoi ?
68	Martine : Alors d'abord, c'est respecter le rythme de l'enfant, pour moi, c'est vraiment... ce qui n'existe pas en primaire et je trouve ça terrible. Donc, c'est vraiment aller pas-à-pas avec l'enfant et l'aider à progresser lui et voilà. J'avais pris l'exemple à l'école normale parce que j'expliquais pourquoi je j'avais envie d'aller parler de mon métier et une des choses que j'adore dans mon métier, c'est que je vais peut-être valoriser un enfant qui a fait un puzzle de 1000 pièces et un

	<p>autre qui a réussi un puzzle de 15 pièces. Voilà, ils ont tous les 2... Ils ont fait le même effort pour faire des choses très différentes. Et voilà, j'ai envie d'embrasser autant celui qui a fait son puzzle de 15 pièces mais qui aura mis vraiment tout son cœur. Donc ça je trouve ça vraiment génial, c'est vraiment aller pas-à-pas. Oui aussi ce que je trouve aussi, c'est essayer vraiment d'évaluer chaque enfant et pas le groupe. Je trouve que moi avant, souvent, je me disais : « Oh chouette, il comprend, ils ont bien compris le système des présences, ils comptent bien »... Et puis finalement oui, y en a peut-être 2-3 qui les comptent bien mais pas tout le monde. Et c'est vrai qu'en faisant les activités collectives comme ça, où tout le monde fait l'activité en même temps mais où chacun a son matériel, des activités Stordeur ou des activités que je vais adapter à la Stordeur, c'est à dire que chaque enfant a son matériel et donc ça je trouve ça génial parce qu'alors je vois où en est chaque enfant. Donc ici par exemple, pour le calendrier, au lieu de faire... c'est vrai qu'au début d'année, on a commencé en collectif et ici quand je suis arrivée... Et bien Lucie ne savait pas tout commencer, ce n'est pas possible donc elle a déjà fait plein plein de choses, elle fait les présences en collectif, c'est vraiment très bien. Et bien ici, je me suis dit : « Je vais commencer le calendrier en individuel » parce que ça ne me convenait plus de faire le calendrier en collectif. Même si on fait passer ici... Il y a quand même 2 enfants qui sont responsables par jour du calendrier donc ils sont responsables. Voilà, et par 2, donc c'est toutes les 8 journées d'école enfin c'est pas ça, c'est pas assez pour travailler, structurer le temps quoi. Donc là c'est vrai que je trouve, que c'est vraiment un chouette moyen. Et ce que j'aurais vraiment voulu faire... À mon avis, le mois prochain, c'est faire une photocopie une fois qu'il est rempli. C'était la première fois, donc on n'a pas tout rempli tout de suite, et par la suite qu'ils puissent le reprendre chez eux. Donc avoir un qu'on garde à l'école pour rajouter des choses, voilà qu'on n'avait pas prévu... des choses importantes et un autre qui peut retourner à la maison. Comme ça, ils peuvent aussi à la maison suivre le calendrier de l'école.</p>
69	<p>Aurélie : Oui, avoir les week-ends, enfin, vraiment conscientiser tout le processus de la semaine.</p>
70	<p>Martine : Voilà donc voilà, c'est pour moi, c'est vraiment ça, c'est chaque enfant agit quoi. On a l'impression... que maintenant c'est des faits quoi. Et pas des impressions. Et c'est vrai que voilà en maternelle, avant je trouve que c'était plus... On évaluait le groupe.</p>
71	<p>Aurélie : Et du coup, quelle place vous accordez à l'évaluation ?</p>
72	<p>Martine : Quotidiennes, enfin, je veux dire quotidiennes... Maintenant, il y a des moments, ben on va s'arrêter, on ne l'a pas encore fait, mais on devrait le faire. Se dire : « Bah voilà, on a travaillé ça, ça, ça, ça ça... ». On va vérifier ou on en est, par exemple pour les lettres. Bah là c'est vrai que dès qu'on fait l'activité, on a une grille d'évaluation qu'on a faite. Bah on sait que par exemple, un enfant sait tracer le A parce qu'on l'a entouré, qu'il sait le repérer dans les lettres qui sont dans les photos d'animaux qui nous servent de repères. Bah par exemple « a » c'est l'abeille le « ou » c'est l'ours. On sait qui peut dire le nom de cette lettre. Mais alors, on réévalue chaque fois, donc on le fait avec eux, on remplit la grille. Mais quand on refait l'activité une semaine plus tard, avec l'enfant, on vérifie... Et on lui dit s'il connaît bien ces lettres-là, si on ne doit pas les retravailler et voir si c'est bien consolider, en tout cas oui. Enfin, il peut avoir appris au moment où</p>

	<p>va se faire l'activité et puis une semaine plus tard, il n'y est plus. Donc on sait qu'on doit retravailler ces lettres-là qu'on ne peut pas repasser à d'autres lettres, qu'on repart de ces lettres-là. Donc, là aussi c'est ça, on va vivre en collectif parce qu'en individuel, si on avait une personne qui était là que pour les apprentissages individuels. Bah oui, on pourrait le faire qu'en individuel, mais si on doit faire passer tout le monde... il faut presque par quinze jours, une semaine. Enfin, c'est pas, c'est pas assez parce qu'on fait les ateliers autonomes, on fait plein d'autres choses et dans les ateliers autonomes, c'est parfois dur d'avoir des activités individuelles où on est vraiment focalisé avec un enfant, parce que on doit tout le temps intervenir. Fin les ateliers autonomes, on n'est pas en train de se tourner les pouces, on est tout le temps dans l'action.</p>
73	Aurélie : Ouais ouais.
74	Martine : Enfin, y a des moments où tu te dis tant pis, tant pis s'ils font un Smart Game et qui ne remplissent pas leur grille. Ce n'est pas grave. Aujourd'hui, je dois me focaliser sur l'apprentissage individuel, mais ça ne suffit pas, il faut absolument consolider en grand groupe. Pour pouvoir avancer parce qu'autrement, la consolidation ne se fait pas, c'est reprendre une semaine à l'autre, c'est compliqué. Enfin, voilà donc c'est pour ça que c'est bien d'alterner collectif mais où tout le monde agit et individuel, où on est, ce sont de beaux moments aussi en individuel, à vivre avec l'enfant.
75	Aurélie : Ouais ouais.
76	Martine : Ils sont tout fier et là aussi, bah il y en a peut-être un en fin d'année, il y a 2 ans, il y avait un enfant qui savait lire 3 lettres, Ben c'était génial. Il y en avait d'autres qui savaient quasiment toutes les lire, voilà.
77	Aurélie : Et donc en individuel, vous avez alors des fois des grilles qui vous permettent de récolter.
78	Martine : On a des grilles, bah là pour ça bah. Je peux te les montrer. Ben il y a toutes les lettres qu'on a apprises. C'est notre cahier des progrès.
79	Aurélie : Et en collectif alors comment est-ce que vous récoltez l'information ?
80	Martine : On note souvent, bah il y a des choses bah comme ceci j'avais une trace quoi, je vois ou on va noter. Oui oui, parfois c'est oui, il faudrait parfois reprendre l'activité en individuelle. Ici, par exemple, on a travaillé sur les sons. Ben j'essaie d'interpeller tout le monde. Je vois bien que pour certains, c'est d'une évidence incroyable pour les rimes, pour d'autres, c'est un peu plus compliqué. Mais voilà, en fait l'activité, je ne sais pas dire exactement qui.
81	Aurélie : Ouais non voilà, des fois par même manque de temps, ce n'est pas toujours évident de récolter toutes les infos qu'on voudrait. Et donc est-ce que certaines fois vous planifiez des temps ? Bah par exemple quand on est en individuel.
82	Martine : Oui, quand on oui ça en individuel, oui, oui. Maintenant, on fait aussi en mathématiques. Elle fait aussi des séquences comme ça, oui. Et alors, c'est vrai

	que dans l'année ben on aimerait pouvoir enfin, comme je te l'ai dit tantôt s'arrêter et se dire, bah voilà ce qu'on a à faire.
83	Aurélie : Elle m'a parlé. De d'un gros dossier que vous aviez ?
84	Martine : Voilà, c'est ça. Oui, en général, on le faisait en fin d'année. Chaque fois, je veux dire. C'est dommage de le faire seulement à ce moment-là, ça ne nous sert pas vraiment. Voilà donc c'est vrai que ce serait bien de faire déjà maintenant et se dire bah voilà ce qui est à retravailler avec un tel un tel, un tel...
85	Aurélie : Oui, c'est vrai que si on ne le fait que fin d'année, c'est vrai que bah on donne ça à l'instit de première, qui va pouvoir l'utiliser mais...
86	Martine : Voilà, ouais ouais bah on a on a de quoi, on a de la matière pour refaire une évaluation par an. Donc ce qu'on fait, on les invite ici, à l'école, on montre toutes les activités qu'on a faites en lien avec la compétence qu'on évalue. Et Ben, c'est un moment riche et là on essaie de bah d'être positif, de montrer ce que l'enfant surtout sait faire maintenant, s'il y a vraiment une grosse difficulté, on en parlait quand même aux parents pour ne pas qu'il arrive en première et qu'on lui dise : « Bah écoutez, là il ne sait vraiment pas identifier les sons. Il a un problème comme ça ». On essaie aussi quand on voit vraiment de gros soucis. Bah on en parle au PMS. On n'attend pas que voilà que ce soit trop tard ou que les gens disent « On ne m'a jamais dit ça » ; que les parents disent : « Bah non on ne m'a jamais parlé de ça maternel ». Non on essaie déjà tout de suite de dire dès qu'on observe quelque chose qui est un peu compliqué, de faire venir le PMS, de faire un petit dossier en disant ce qui pose problème pour qu'il parte en primaire avec sa difficulté. Parce que c'est important que les parents sachent aussi, on ne peut pas faire miroiter que tout va bien. Voilà, si tout ne va pas bien.
87	Aurélie : Donc, l'évaluation, elle est pour vous, pour vous permettre de de réguler un petit peu ce qui se passe dans la classe et pour les parents aussi.
88	Martine : Oui, oui oui et là. Bah c'est vrai qu'on dit bah là ça pose un peu problème ou quand il n'y a pas de grosses difficultés, bah on essaie d'être positif mais on dit quand même les choses qui vont un peu moins bien mais on appuie surtout les choses qu'ils vont bien.
89	Aurélie : Ben oui, j'imagine. Ouais, c'est important de valoriser comme on a dit.
90	Martine : Oui, et on explique si, par exemple il a besoin d'outils, ben on le dit quoi. Il a réussi l'activité mais il a utilisé des outils, voilà simplement.
91	Aurélie : Et des outils ça pourrait être ?
92	Martine : Ben ça peut être une ligne numérique pour avoir la suite des nombres, ça peut être des jetons pour compter. Enfin oui au niveau de la différenciation... de donner, une certaine aide à certains enfants qui ont encore besoin pour.
93	Aurélie : Et ça vous l'avez, c'est de nouveau, en observant l'enfant je dis bah voilà.

94	Martine : Voilà, quand il y a une difficulté, ben on essaie vraiment de... même en autonomie quoi. On essaye, qu'ils aient des rappels dans les boîtes, essayer de dépiauter les jeux pour que ce soit au plus simple pour eux de faire l'activité. Enfin que la manipulation du jeu ne pose pas problème, quoi et qu'ils aient des outils dans la boîte s'ils ont besoin d'outils, s'ils ont besoin de référents ou de choses. Bah il y en a dans la boîte quoi, on ne s'en rend pas toujours compte au moment. Enfin, au moment de montrer le jeu. Mais voilà, si on voit que ça pose problème, Ben on essaie, on veille à donner une aide quoi.
95	Aurélie : Ok super. Je regarde un petit peu si... On a parlé quand même déjà de beaucoup de choses. Donc oui, les vôtres, les évaluations que vous proposez sont plutôt informels dans le sens où on se dit enfin.
96	Martine : Oui, on n'est pas avec un bulletin. Enfin, sauf celle de fin d'année, quoi, qui est vraiment la plus formelle.
97	Aurélie : Et ça vous la faites chaque... Enfin ce n'est pas nouveau ce que parce que Lucie m'a dit qu'ici, elle avait refait.
98	Martine : Oui, oui, non non, mais je la faisais déjà. Ça fait des années que je la fais cette évaluation en fonction de ce qu'on a vécu en classe. Mais c'est vrai qu'avec Lucie, on l'a refaite. Voilà, on l'a refaite différemment aussi. Oui, oui, tout à fait, qui est vraiment très bien donc.
99	Aurélie : Avec le nouveau référentiel ?
100	Martine : Moi, je trouve qu'il est bien fait, ouais ouais. Ben moi je parle du programme, ce n'est pas le référentiel. Le programme du libre est très très bien fait et ce que je trouve génial c'est en fait la place de l'autonomie. Là, elle a vraiment... c'est une discipline quoi, quasi. Hein, c'est génial. Mais ce qu'il y a, c'est que le niveau est très bas.
101	Aurélie : Oui, après il faut vraiment voir ça comme des balises et qu'il faut voir qu'il ne faut pas s'arrêter là parce que voilà, on sait que voilà compter jusque 6 peut être pour certains ce ne sera pas évident mais il y en a pour qui... il ira, peut-être même à 100 et c'est vraiment se dire que c'est un repère pour le minimum.
102	Martine : Voilà c'est ça, tout à fait. Et je pense que pour certains enseignants, c'était peut-être important de le rappeler pour ne pas que le niveau soit trop exigeant et ne pas non plus dire. Bah on m'a dit que c'était jusque 6... Je trouve qu'il est très très agréable à utiliser. J'ai envie d'aller dedans. Il y a... pas l'avant dernier, celui encore avant, là c'était vraiment indigeste. Aucune photo, rien du tout, c'était pas du tout agréable. Nous, ici c'est chouette, il y a le glossaire, il y a, plein de choses, des petites notes, là, sur le côté, enfin moi, je l'utilise beaucoup à l'HELMo je trouve. C'est vraiment de vraiment très très riche, il est bien. Enfin voilà.
103	Aurélie : Et du coup, bah est-ce que vous auriez des outils comme par exemple les grilles ou autres à me montrer par rapport à l'évaluation que vous utilisez ?

104	Martine : Le suivi, le cahier des progrès, je réfléchis un peu au reste. S'il n'y a pas des tableaux. Tu vois qui nous permet de... Il y a aussi le cahier de traces. Ça c'est vrai que, c'est vraiment en science, j'utilise beaucoup les traces et ça, pour moi, c'est vraiment une évaluation pour savoir si l'enfant... Parce qu'il y a toujours un dessin, j'essaie de faire les questions en fonction de ce que je veux mettre en évidence, le dessin de l'enfant, puis une dictée à l'adulte. Donc ça, ça m'aide vraiment à faire parler l'enfant et à voir s'il a compris le concept quoi. Et s'il n'a pas compris, bah là je fais beaucoup en sciences alors je vois qui a besoin de quoi et alors, bah on refait des expérimentations. Voilà, mais c'est pour lui, pour chaque enfant, en fonction de ce qu'ils ont perçu ou pas perçu.
105	Aurélie : Et ça, vous faites enfin, c'est de nouveau tout le monde revit la même chose ou... ?
106	Martine : Non, non, c'est du cas par cas ça. Donc souvent, quand je fais la trace, j'imagine... On a travaillé sur les isolants, ben, un enfant qui est continue à dire que son manteau était bien chaud même si on avait fait beaucoup, beaucoup d'activités... Et bien je, j'avais un thermomètre avec moi, la couverture de la classe avec laquelle on avait fait l'activité et son manteau et on remettait... Enfin voilà, je repassais vraiment par toutes les étapes pour ceux à qui ça posait problème. Malgré le fait qu'une petite fille par exemple m'avait dit « Oui bah je sais que mon manteau n'est pas bien chaud, mais à la fin c'est, je mon corps... mais on a, c'est un projet qui a duré un an ça... Mais la couverture de ma maman, je sais qu'elle est bien chaude. Donc j'écoute, c'est très bien, amène la couverture dans ta maman et on va, on va le tester. Voilà donc elle la met autour d'elle. Bah oui, j'ai bien chaud etc. Et puis alors bon. C'était le thermomètre, dans la couverture, on se rendait compte que la couverture n'était pas... Ne faisait pas aller le thermomètre, donc voilà donc.
107	Aurélie : Ouais ouais. Donc, si le carnet de traces, c'est vrai, ça on en n'avait pas parlé donc c'est aussi une belle.
108	Martine : Ouais, en sciences, c'est vrai que c'est chouette et alors il y avait aussi en mathématiques il y a des traces aussi. Donc, c'est aussi c'est la même chose, un peu comme en science. L'enfant représente, puis il verbalise. Oui, si ça pose souci, ben on revient là-dessus avec l'enfant.
109	Aurélie : Ok super, j'ai une dernière petite question. Quelles pourraient être les dérives finalement, de l'évaluation en maternelle ? J'entends bien dans votre discours que c'est vraiment formatif et que...
110	Martine : Ouais ouais, parce qu'il pourrait être oui. Il y a des écoles où ils ont, font vraiment des petits bulletins où bah un peu comme une norme et il fallait que l'enfant... Il était évalué par rapport à une norme quoi. Et ça, non au secours... On a une chance folle de ne pas être entré là-dedans, de n'avoir jamais. Il ne faut pas le créer quoi, c'est quelque chose, on n'a pas d'obligation par rapport à ça, ou finalement les primaires essaient de sortir de ça. Enfin, ils en parlent. Et Ben je me rends compte qu'on est loin d'en sortir, hein.
112	Aurélie : Ça...

113	Martine : C'est terrible, hein. En primaire, ils estiment que si un enfant a été aidé, il a eu des outils pour faire, ben il n'a pas le même mérite. Alors qu'il a atteint....
114	Aurélie : Par un autre chemin mais et l'objectif finalement, c'est ça, c'est qu'il est atteint.
115	Martine : Oui, mais peu importe. Le but c'est qu'il ait pu faire l'activité. Enfin qu'il ait pu... Faire et puis arriver. Mais ça je trouve ça pas normal. Alors il trouve que ce n'est pas normal. Bah un peu comme l'enfant qui aurait fait un puzzle de 1000 pièces et un ou de 100 et un autre qui a... un puzzle de 15 pièces pour moi ils ont tous les 2 fait leur puzzle. C'est le nombre de pièces qui a changé mais... on peut le mettre, on peut l'indiquer, que qu'il a fait un de 15 pièces et que l'autre en a fait... mais pas comparer. Mais voilà, moi je, je trouve ça pas normal qu'on ait tracé un passage obligatoire pour l'enfant... que l'enfant doivent atteindre cet objectif-là, quoi. Voilà et on a une chance folle pour nous d'être en maternelle. C'est pour ça que je ne voudrais jamais enseigner en primaire parce qu'il y a toujours le poids de l'école qui est là, avec les bulletins et. Et on n'est pas, on n'en est pas encore sortis quoi.
116	Aurélie : Non non, c'est vrai, mais c'est vrai qu'il se pose la question, bah quelle alternative on pourrait ? Il y en a hein ? Mais c'est vrai que.
117	Martine : Et oui, faire bouger les gens à ce moment-là, ça va être difficile ça, ouais ouais.

Discussion avec Dominique	
1	Aurélie : Voilà donc je vais vraiment vous poser des questions sur ce que j'ai observé, ce que j'ai vu donc de très concret. Donc, avant de lancer les ateliers, vous êtes revenue avec le livre des alphas sur chaque son. Et je voulais savoir pourquoi c'était important pour vous de passer par cette étape avant de lancer les ateliers.
2	Dominique : Parce que les enfants n'avaient plus vu depuis... Moi il y a 6 semaines que j'étais absente. Si j'avais vu les alphas la veille ou l'avant-veille 2-3 jours avant, j'aurais fait un rappel très, plus... plus court.
3	Aurélie : Hum hum.
4	Dominique : Mais comme il y a longtemps. Je ne sais pas ce dont ils se rappelaient et tu vois certains que y avait ils avaient dur... Parce que justement t'es venue... Tu vois le jour où je commençais vraiment. Tu vois ? C'est à cause de ça, c'est pour ça.
5	Aurélie : Et ce moment-là vous récoltez certaines informations particulières par rapport aux enfants ?
6	Dominique : Alors j'observe et certains enfants tu vois le vois déjà. Bah tu savais... Ils comprenaient de suite de quoi je parlais et leur mémoire, hop. Elle est déjà très vite dans la bonne case comme je le dis. D'autres, c'est comme s'il

	n'y avait jamais entendu parler des alphas. Tu vois, la petite qui a eu difficile. Il a vraiment fallu aller retourner près d'elle pour.... Naturellement, ce n'est pas... Des enfants de ma classe, je sais comment ils sont donc régulièrement je fais appel aux alphas. Que ma collègue peut-être partout le temps, donc quand on fait un groupe et qu'on n'a pas ses propres enfants, c'est une difficulté en plus.
7	Aurélie : Et ça vous l'observez dans leur façon d'interagir ?
8	Dominique : Oui, à leur comportement, tu vois, mes alphas sont libres. Lola, qui était déjà là la semaine dernière dans mon groupe depuis qu'elle a fait son prénom. Ben aujourd'hui, en libre, elle a voulu faire le prénom de Rose, de Tim. Elle a pris d'autres prénoms, puis à un moment donné, elle ne savait plus une lettre, elle me dit : « c'est quoi encore comme lettre ? ». Pourquoi, parce que je les ai cachés naturellement, mais pas non plus... Il faut faire un peu travailler la mémoire.
9	Aurélie : Ok super, donc à plusieurs reprises vous m'avez dit que les photos c'était très important pour vous et j'aurais voulu savoir pourquoi c'était...
10	Dominique : Parce que, j'aime bien de savoir ce qu'ils ont fait donc, c'est toujours dans mon appareil, je n'ai pas encore pris le temps parce que je fais la même chose avec un autre groupe et chaque enfant va mettre la photo de son atelier. Et comme ça, il y a une trace et moi je sais s'il y est passé ou pas parce que parfois les petites croix sur les feuilles... Il font une fois comme si, ou alors ils oublient. Ils ont tendance à oublier aussi. Non, moi j'aime bien d'avoir le résultat. Enfin une preuve.
11	Aurélie : Une preuve de quoi, du coup de ?
12	Dominique : Que l'enfant est passé à l'atelier et qu'il a fait quelque chose. Une année, c'était tout à fait différent. Il y avait 4 ateliers pour Noël. J'étais malade. Et la jeune qui m'a remplacé a fait les ateliers. J'avais dit, l'appareil photo est là et quand j'ai regardé, elle a fait les photos. Mais pour me faire plaisir. Et puis j'ai découpé, je leur ai dit, vous avez 4 cases, il y avait 4 ateliers. Collez-les dans chaque case. Il y en a une qui n'a rien fait et j'ai dit : « Toi tu ne les as pas faits ? Il n'y a pas de photo ». Ah non, j'ai joué. Et ça, je n'aime pas. Donc moi, c'est une manière de contrôler, de savoir où l'enfant en est. Parce que, quand tu as une vingtaine d'enfants dans une classe, il y en a qui passent à travers les mailles du filet. Ils ont l'art... voilà.
13	Aurélie : Ça va vous permettre d'avoir... Vous portez une appréciation alors sur les traces ou pas forcément ? que vous récoltez ?
14	Dominique : Mais écoute parfois, ici, c'était des traces faciles. Le prénom tu vois de suite s'il a fait une erreur. Mais si c'est, par exemple, une symétrie. Ben, ça m'est déjà arrivé qu'en regardant, je me dis zut, je lui ai dit parfait et en fin de compte, j'ai été trop vite. Et je lui ai dit, ben regarde ça. C'est ton travail, mais regarde, t'as vu là ce n'est pas tout à fait au bon endroit parce que je veux aussi... on a 21 enfants, il faut se couper en 21 et pour moi c'est pas facile.

15	Aurélie : Tout à fait, super OK. Donc vous m'avez répondu à ça et donc elles, elles sont surtout utiles pour vous. Alors c'est ça ?
16	Dominique : Pour moi, mais je crois que ça fait plaisir à l'enfant, il me semble.
17	Aurélie : Oui, oui, oui, donc pour l'enfant aussi.
18	Dominique : Pour l'enfant aussi, mais au départ, c'est pour moi.
19	Aurélie : Ok. Donc il y avait cette utilisation de la feuille de route, qu'est-ce qu'elle permet pour vous cette fiche enfin cette feuille ?
20	Dominique : Alors là, c'est déjà difficile pour un enfant 3e maternelle de s'y retrouver sur une feuille, déjà ça. Alors c'est ça que on nous a laissé au tableau en se disant on se rappelant en fin journée, comme c'était une des premières fois. N'oubliez pas, est-ce que vous avez bien coché ? Et alors tout à coup, je crois que c'est Tim, je l'ai fait, mais j'ai oublié de cocher. C'est maintenant qu'il faut le faire. Parce qu'à l'école primaire, il va avoir des fiches de lecture, ils vont travailler à des rythmes différents et si on ne leur donne pas une manière de... Je ne sais pas si c'est les cadrer ou une manière de s'évaluer eux-mêmes pour savoir où ils en sont dans leur travail. Ben moi je trouve que ça leur permet de s'y retrouver et puis se disent : « Ah oui j'ai fait, bah oui j'étais avec toi oui ». Tu vois, il y a tout le rappel.
21	Aurélie : Ok. Ouais ouais. Donc bah oui, là c'est vraiment pour que l'enfant s'organise dans son travail.
22	Dominique : S'organise et s'y retrouve aussi sur une page, ce qui n'est pas évident.
23	Aurélie : A un moment donné, vous avez rassemblé tous les enfants pour réciter l'alphabet. Quel était votre objectif ? À ce moment-là ?
24	Dominique : Pour permettre... parce que j'avais l'impression que certains n'avaient pas tilté que quand les alphas se déshabillent, ils deviennent une lettre. Donc en ouvrant le panneau... L'alphabet, ils le connaissent déjà à 4 ans, ils le récitent comme une chanson, mais parfois il le récite bêtement sans se rendre compte de ce que c'est. Donc en le faisant avec eux et en leur montrant etc. Ben je me dis, certains vont se dire : « Ah oui, c'est... » Peut-être que certains, ça va aussi leur passer au-dessus de la tête. Et ce n'est pas grave, ce sera la prochaine fois. Et à force de répéter et de répéter, j'aime bien qu'ils arrivent à découvrir tout seul et que... Je veux dire, c'est là que je dois chercher. Tu vois, c'est la même chose pour les chiffres c'est à un moment donné, on parle de chiffres, je leur demande de regarder en classe où se trouvent des chiffres ? Où peut-on trouver des chiffres ? On peut en trouver partout. Alors ils doivent chercher parce que je dis pour les reconnaître et pour les écrire, il faut parfois les regarder. Un modèle... et le modèle, il ne vient pas comme ça, il n'est pas écrit sur vos mains, donc il faut chercher.

25	Aurélie : Donc c'est important pour vous qu'ils aient ce référent. Mais si vous m'expliquez, que vous l'avez caché ? Quand est-ce que vous estimez que là... bah on peut avoir ce référent et des fois pas ?
26	Dominique : Alors il faut savoir qu'ils ont tous leur propre référent, eux-mêmes en petit, et ils l'ont déjà. Et ça, ils peuvent aller le consulter quand ils veulent. Là, je l'ai caché parce que le groupe qui va venir tantôt, ce n'est pas le même groupe que la semaine dernière donc pour eux. Je vais voir ceux qui n'ont pas besoin de référents, peut-être qu'eux vont pouvoir le faire sans référent ou se rappeler moi, je l'ai là mais non, ça je ne sais pas. Alors, c'est pour ne pas tout mettre... Quand tous les groupes seront passés, le référent sera installé en classe.
27	Aurélie : Ok ça va, et alors là voilà.
28	Dominique : Alors là, ils peuvent gérer.
29	Aurélie : Et donc vous, comment est-ce que vous arrivez à savoir un petit peu qui y arrive. Parce qu'ils sont beaucoup, donc, comment est-ce qu'on arrive à ?
30	Dominique : Ah ça. Moi, je les écoute beaucoup en dehors de l'école, enfin en dehors du travail. Quand il joue le matin. C'est à ce moment-là que j'apprends plein de choses. S'il y a un qui décide d'aller à la bibliothèque, ben je me mets derrière, j'écoute ce qu'il raconte. Et parfois, ils essaient de lire... S'ils jouent à la dînette et qu'ils comptent ou qu'ils prennent un jeu de société... Eh bien, ils prennent un jeu de société. Hop, je regarde comment ils font et alors je vois s'ils ont compris le rythme, s'ils ne passent pas leur tour, s'ils lancent le dé et avancent automatiquement sans dénombrer. Parce que quand on fait un exercice où tout le monde en même temps ou par atelier... Et je n'ai pas toujours le temps de vérifier tout ça. En début d'année, avant chaque réunion, 3 réunions par an sur l'année. On en a une au premier trimestre. Le premier trimestre, j'ai des fiches d'évaluation et là je passe tout en revue pour savoir où ils en sont. Et puis le 2e trimestre maintenant, et certains n'ont pas besoin de venir à côté, près de moi dire certains chiffres... Ou je sais qu'ils savent dénombrer parce que je les ai observés en libre. Je crois.
31	Aurélie : Ok, et ça... c'est en mémoire que vous.
32	Dominique : En mémoire et je note, hein, je vais faire ça. Il y a certains enfants que je sais que je vais devoir reprendre. Parce que je n'observe pas assez de choses. Je vais reprendre mes objectifs, ma grille et observer plus systématiquement. Mais des enfants qui vont tous seuls, tu te dis, celui-là, ça ne sert à rien. Maintenant, il passe et je note dans le classeur... Ce sont mes dernières années. On a des fiches où on observe tous les dys avec des observations. Je le fais, mais je trouve que c'est très difficile à 5 ans d'affirmer quelque chose. Donc moi je dis toujours, c'est une observation à un moment donné. Maintenant avec le nouveau pôle qui va installer l'année prochaine, ça va être informatisé. Mais moi, je vais hésiter, hein, je vais continuer à reprendre des notes. Mais je ne veux pas mettre sur le pôle, je ne veux pas aller dire à un enfant qu'il est lent et qu'il est peut-être ceci et cela, je ne suis pas logopède hein. Donc t'observes des choses mais maintenant qu'on va devoir le passer sur Internet et sur le pôle... J'ai l'impression que les instits vont faire attention à ce qu'elles vont mettre. Sinon tu

	notes et tu dis à ta collègue tient celui-là fait attention, il inverse ou il a peut-être des difficultés de mémorisation, il ne retient pas facilement...
33	Aurélie : Ça, tout à fait. Oui et puis c'est vrai que bah, à chaque fois que vous étiez attentive à vérifier avant que l'enfant ne coche etc.
34	Dominique : Ouais puis je t'ai vu avec la petite ? Euh alors là je savais que tu étais là donc sinon j'aurais été... mais je t'ai vu faire donc, je me suis dit, c'est très bien. Parce qu'il y en a qui ont besoin de plus de temps que les autres. Voilà, et qu'on lui réexplique bien ce qui était attendu parce qu'elle n'a pas compris à l'oral quoi.
35	Aurélie : Ouais, tout à fait. À un moment, vous leur rappelez, on fait d'abord seul, alors je voulais savoir pourquoi c'est important pour vous qu'il fasse d'abord seul l'atelier.
36	Dominique : Mais c'est parce que y en a qui regarde, hein ? On se contente de regarder sur son copain, j'en ai une en classe qui régulièrement on dirait que c'est inné. Mais elle a tendance et puis elle se met à pleurer, mais je lui dis : « Ne pleure pas. Tu es capable de le faire... » pour essayer qu'ils essayent d'eux-mêmes. Ils sont tous capables d'y arriver. À des niveaux différents à des rythmes différents mais on y arrivera. Donc voilà, j'essaye. Mais je dis j'essaye, hein ?
37	Aurélie : Oui, je me doute bien, hein. Je sais aussi la réalité du terrain, donc OK, et est-ce que vous proposez du coup, certains moments où ils peuvent justement collaborer ou travailler à plusieurs ?
38	Dominique : Oui hein.
39	Aurélie : J'imagine hein. Vous, je ne sais pas si vous pouvez me donner un exemple ?
40	Dominique : Alors quand tu es venue c'était des ateliers, c'est des après-midis d'ateliers, donc c'est différent... Et bien, la prochaine fois, quand on va le refaire... parce que tu étais plus rapide, je vais te demander d'aller aider. Dans leurs ateliers autonomes, il y a toujours des fiches autonomes vraiment personnelles dans le classeur. Et à l'ordinateur, il y a des paliers où ils doivent faire des algorithmes, remettre l'alphabet et là, ils peuvent travailler à 2 et alors ils se parlent, ils échangent, il y en a qui n'aiment pas d'échanger qui sont très individuels et qui n'ont pas envie que quelqu'un les regarde quand ils sont à l'ordinateur. Je leur dis, il faut respecter. Aussi, chacun avance à son rythme et a envie de le faire à sa manière.
41	Aurélie : Ok, donc pour vous ça peut aussi être un soutien à un élève ?
42	Dominique : Un élève plus fort va aider un plus faible.
43	Aurélie : Vous m'avez dit aussi que la verbalisation était importante pour vous. Le fait d'être d'écouter l'enfant dans son processus, de voir comment il a fait parce que justement, il y avait une étiquette orange/citron et donc ce que vous pouvez m'en dire un peu plus par rapport à ça ?

44	<p>Dominique : Alors moi en fait. J'avais appris ça à une formation. Il y a des années qu'on apprend tous de manière différente. Par exemple, pour la quantité, le nombre, c'est très difficile le nombre. Et que parfois, on a beau leur expliquer une manière... Ben ils ne comprennent pas. Et quand on demande aux enfants comment il a réfléchi et que d'autres expriment avec leurs mots, il y en a qui disent : « Ah oui, toi, tu réfléchis comme ça, moi je n'y ai pas pensé » et ça leur permet d'avoir d'autres manières de faire. Exemple : la quantité 4 ou 5. Maintenant, on est déjà à 6. Qu'est-ce qui sait ce que ça veut dire ? 6 Ben si sa représentation c'est le six, le schème sur le 6. Le schème de 6 alors moi je sais bien que c'est ça. Ah mais et alors ? On regarde une image. Et puis alors y en a qui disparaissent dans l'image. Et comment vois-tu qu'il en a plus six ? Est-ce que c'est parce qu'il y a des traces, tu savais qu'à tel endroit, il y avait des objets, tu les as vus, tu ne les vois plus, ou est-ce que t'as pris tes doigts, ou est-ce que tu t'es dit moi, j'ai fait le calcul tout seul... Et ils expliquent leur manière de faire et ça. Ça permet de ben, à d'autres de se dire : « Ah oui je, je n'avais pas compris Madame, mais j'ai compris comment un autre enfant l'explique » et ça c'est pour tout. Le vocabulaire aussi, les mots de vocabulaire, donc il y en a qui expliquent et moi j'essaye de résumer ou de remettre un petit peu, de reformuler correctement.</p>
45	<p>Aurélie : De formuler avec le vocabulaire que vous attendez ?</p>
46	<p>Dominique : Voilà, ce que j'attends.</p>
47	<p>Aurélie : Okay, très bien. Oui, donc ça c'était les ateliers donc qui étaient ici, donc c'était des petits ronds à déplacer. Bah justement où j'étais restée. Bah vous m'avez déjà un petit peu répondu au final mais à un moment donné vous avez proposé à un élève de faire une fiche plutôt qu'une autre et c'était une fiche qui était plus simple. Et bien, je voulais savoir un peu comment vous identifiez le niveau ?</p>
48	<p>Dominique : Voilà, c'est un jeu qu'on a acheté. Ça va, ici je ne vois pas qu'ils ont trop triché. On l'a fait avec Saint-Nicolas etc. On avait des fiches parce que tu vas sur Pinterest, il y a des fiches partout dans ce jeu-là donc bon. Avec ce jeu, on se rend compte qu'ils trichent, hein, ils retournent. Alors je n'aime pas, j'aime moins, je préfère la maison de I je préfère un autre jeu, mais eux, je sais qu'ils aiment donc...</p>
49	<p>Aurélie : Ouais ouais. Oui et s'ils l'utilisent correctement, bah ça leur permet de s'autoévaluer ou mais du coup est-ce que vous avez d'autres façons de leur permettre de s'autoévaluer sans avoir directement...</p>
50	<p>Dominique : Dans les ateliers en général, ils viennent nous montrer, hein ? Les autres évaluations... Juste quand je prends mais, c'est vieux, c'est ta génération Lexi data. Lexi data, t'avais un petit bonhomme, t'as 12 questions. Je n'ai pas encore sorti, c'est trop complexe. Ce qui est génial. D'abord, il faut bien suivre jusque 12. 12, c'est beaucoup, hein. Donc les plus futiles, comme je dis, ils y arrivent et le petit bonhomme saute quand tu réussis. Mais si tu rates une question. Il faut chercher la faute, donc ça tu as des autoévaluations. Mais aussi, s'il fait un exercice, s'il me faut l'alphabet avec les Kappla, ils vont</p>

	<p>automatiquement voir si ça représente la lettre A ou B moi je leur fais signe, c'est super. Mais ils savent aussi s'évaluer, quand c'est quelque chose que tu leur demandes. Mais ici, quand il y a un exercice, c'est plus compliqué. Mais les ateliers c'est bien aussi parce que regarde l'exercice, par exemple la maison de u là, quand ils mettent les voyelles et cherchent... On peut le faire en collectif. Mais alors, pendant qu'ils y en a qui cherchent les autres sont là, ne font rien. Donc oui, il y a du pour et du contre. On doit faire un petit peu de tout.</p>
51	<p>Aurélie : Oui les ateliers ça demande aussi beaucoup de matériel...</p>
52	<p>Dominique : Tu n'arrêtes pas. Tu n'arrêtes pas de matériel, c'est fou... Des périodes comme ça, on fait des périodes d'ateliers parce qu'il y a la symétrie du sapin, je te dis je fais la photo. Il y a par exemple un sapin en feutrine. On leur demande de mettre avec des boutons. Ils comptent si tu veux en plaçant des objets. Mais moi c'est des boutons pour décorer le sapin, 1, puis 2, puis 3, puis 4, puis 5 et alors on voit vraiment la pyramide du nombre. Et on voit s'il sait dénombrer jusque 5 en décembre ou s'il va déjà jusque 10. Mais il faut déjà bien les organiser. Moi je suis obligé de tout regarder. Ah, je veux que ce soit propre et beau. Tu vois donc c'est pas évident. Et puis je te dis, le fait de faire une photo, surtout pour la symétrie. Je me suis déjà vue, je lui ai dit juste et hop, je me suis trompée parce que j'ai été trop vite. Voilà tout simplement.</p>
53	<p>Aurélie : Ouais, et qu'on veut essayer d'aller partout. De passer auprès de chacun et ce n'est pas toujours évident.</p>
54	<p>Dominique : Puis un autre enfant te rappelle pour autre chose et puis voilà.</p>
55	<p>Aurélie : Et donc vous avez présenté à la fin un nouveau jeu avec les alphas, donc oui, vous avez pris le temps d'expliquer le jeu de montrer avec une élève et j'imagine c'est essentiel pour vous de passer par ce moment collectif.</p>
56	<p>Dominique : Aussi, je voyais que les ateliers après-midi... 1h30. On essaie de démarrer tôt. Une fois que une heure est passée. Donc je vois que ça part un peu en sucette. Alors je me suis dit Bah je vais déjà leur apprendre un jeu pour qu'on puisse la semaine prochaine aller jouer à ce jeu-là. La semaine prochaine, je mettrai également l'histoire en audio donc ça certains pourront commencer par écouter l'histoire puis revenir sur les ateliers automatiquement, ça me permettra... 3 ou 4 qui jouent au jeu là-bas, sur les 14, j'en ai plus que 10, c'est quand même plus facile à gérer que le 15. Voilà, c'est, c'est une question de gestion de groupe, tu vois ? Et c'est ça que voilà.</p>
57	<p>Aurélie : Ouais oui. Euh oui, donc vous m'avez dit que vous proposiez différents types d'ateliers, mais que je n'ai pas su observer parce que voilà. Est-ce que vous savez m'en dire un peu plus sur la plus-value que vous trouvez à chacun ?</p>
58	<p>Dominique : Celle que j'aime le mieux. Ils ont la semaine, début de semaine. Je leur dis, voilà, je le répète, vous allez tous une fois à l'ordinateur, faire ceci, faire cela, et quand vous l'avez fait, vous pointez donc fin de journée. Je dis ce que vous avez été pointé parce que vous n'avez pas oublié d'aller mettre votre croix, ça c'est les ateliers les plus faciles pour moi quand il y en a 3-4. Ça, c'est une manière, la 2e manière. C'est les ateliers en groupe parce que les alphas le permettent. Ça,</p>

	<p>c'est ce qu'on appelle les ateliers autonomes. On fait ça pourquoi ? Parce que dans l'école, tu as reconnu Fanny et Lindsay, elles font des ateliers autonomes, tout enfin, ils ont des boîtes et des boîtes. Et alors, Monsieur le directeur voulait une unité dans l'école maternelle. Alors on s'est dit bah atelier autonome, on pourrait nous surtout qu'on fait tous des ateliers mais qu'on ne met pas le même mot dessus, donc elles nous ont expliqué ce que c'était leurs ateliers. Alors, ils ont chacun leur petit cahier. Donc, quand ils prennent un jeu, ils doivent cocher lorsque c'est fait, de manière autonome, ils avancent à leur rythme. Et puis là c'est l'ordinateur. Donc quand il va à l'ordinateur dans ce jeu-là, à cela il met une croix ou une marque. Ici, c'est le jeu du marteau tu vois, moi je ne suis pas très. Ils n'ont pas été beaucoup là. Je voulais vraiment qu'ils fassent l'escalier, donc quand je veux vraiment je leur demande. Ici sur avec les élastiques sur les cartes avec les petits ponts, on écrit les chiffres, donc ce sont là, c'est les algorithmes avec un gâteau, donc là, il faut donc écrire son prénom, écrit leur prénom en plasticienne... Alors on essaie de faire le plus possible. Tu vois ? Mais alors, comme j'ai été absente et bien. On n'a pas trop fait donc d'ici la fin de l'année. Eh bien je dois dire tel tel tel que je veux absolument qu'ils y aient l'ordinateur par exemple. Ils peuvent aller faire 5 jeux comme ils peuvent aller en faire 25. Ce n'est, c'est des jeux, ils apprennent à associer des lettres. C'est surtout la manipulation de la souris parce que ce n'est pas tactile, donc c'est encore différent. Mais ce n'est pas casser des briques, c'est vraiment des consignes, c'est vraiment un petit programme. Zoom qui existe pour les classes maternelles qu'on a acheté. Tu vois, il y a des tableaux à double entrée, y a des flèches, des trajets fléchés. Il y a vraiment des choses ici. Ben les petits c'est compter et tu vois quand ils savent compter. Ou alors si on travaille en projet, les ateliers sont encore différents, si on a le projet de faire ensemble. Ben, ici, on va avoir un projet de faire un potager. On a bien dû mettre des ateliers parce que là c'était impossible. Ils sont venus 3 par 3. Alors là, j'étais là et les autres, c'étaient des ateliers, puis libres. Style feuille, style jeu. Et dans leur dossier, tu vois ? Voilà donc y a moyen de faire différents ateliers.</p>
59	<p>Aurélie : Ok super, j'ai encore à faire comme vous tenir un petit peu du coup je voulais savoir si vous avez une idée de mon sujet de mémoire en fonction des questions que j'ai posées.</p>
60	<p>Dominique : Ben je suppose que savoir un petit peu comment gérer les ateliers dans en classe maternelle ? Ou ou non ou. L'apprentissage, l'apprentissage se fait bien fait.</p>
61	<p>Aurélie : Moi, en fait, je m'intéresse aux pratiques évaluatives des enseignants.</p>
62	<p>Dominique : Oui ben justement j'en ai parlé, mais je ne l'ai pas pensé, oui.</p>
63	<p>Aurélie : Donc dans mes questions, j'ai chaque fois orienté pour que vous m'en parliez. Mais comme moi, je ne me rendais pas compte de toute la panoplie de pratiques qu'on met en place qui sont au final de l'évaluation qui nous permettent de réguler finalement l'apprentissage de l'enfant et de manière tout à fait formative quoi. Il y a plein de choses que j'ai observées hein. Et toutes les questions que je vous ait posées, c'était orienté vers l'évaluation et donc là je vais vous poser des questions plus générales et j'aurais voulu savoir pour vous, c'est quoi évaluer en maternelle ?</p>

64	<p>Dominique : Évaluer... ben l'enfant nous est confié en septembre, donc on se dit, l'enfant est à un tel niveau et notre but c'est de le faire évoluer, de le faire grandir, de lui faire apprendre des choses. Et on essaie de le tirer le plus loin possible. Puis à un moment donné, une fois qu'on l'a tiré le plus loin possible... tu vois que certains ont, à cette période-ci, si on pouvait continuer à tirer mais faut pas non plus qu'il s'ennuie en première année donc il faut leur donner le goût, de la lecture, etc. Mais pas leur donner tout. Enfin, il les découvrira. Il ne découvrira pas tous les sons mais différentes choses. Et puis leur permettre aussi d'aborder des techniques différentes des matières, on fait les artistiques. Pourquoi ? Parce que ça les ouvre, ça les ouvre à autre chose. On a aussi des activités, on écoute de la musique classique pour leur permettre, il y en a qui n'aiment pas du tout, parce qu'après on peut donner son ressenti. Mais je me dis, on ne sait jamais, peut-être qu'un enfant a 5 ans est attiré plus par la musique classique que par le rock ou la musique française. Voilà, on a tous nos... donc l'école maternelle c'est vraiment permettre aux enfants de tout... en proposant un échantillonnage d'activités en maths, dans la logique des calculs, tu as bah le calcul proprement dit puisqu'il y en a qui aiment bien avoir des listes de calcul et on acquière même tout ce qui est lecture il y en a qui s'amuse avec les recettes de... C'est à dire à la maison des poupées, ils ont pour faire des plats cuisinés alors ils jouent au restaurant et on choisit ce qu'on veut et on peut jouer tout en jouant tout en apprenant. Tu vois. Donc la question du départ, c'était, j'essaie d'amener les enfants le plus loin possible. Et je me rends compte que à cette période-ci de l'année, le PMS vient déjà, était venu faire les bilans. Enfin, les prérequis des enfants. Et là je sais bien qu'il y en a un ou 2 qui calent. Un ou 2 enfants. Et là tu te dis, qu'est-ce qu'on peut faire avec ces enfants-là. Ils calent, ils vont avoir besoin d'une petite aide logopédique au départ, je vais mettre des choses en place en classe, pour eux... Pour une inversion ou l'autre, il y en a qui sont de fin d'année, donc des fois tu ne peux pas non plus leur demander trop vite la logopédie parce qu'il vient juste d'avoir 5 ans, mais des fois pourquoi pas. Ils ont presque un an d'écart avec. Ben oui. Et alors, si je peux, je vais quand même te montrer mes évaluations.</p>
65	<p>Aurélie : Oui hein.</p>
66	<p>Dominique : A l'école, on a, mais j'ai toujours fait ça. Toujours avant ma collègue, je travaille ici depuis 87. On n'avait pas toutes les compétences, c'était des programmes intégrés. En fait, le programme et tous ces trucs-là ? Avec ma collègue avec qui j'ai travaillé plus de 27 ans. On s'était fait 9 points. Il y avait tout ce qui était artistique, dessins, musique, math, français, éveil, religion. Euh, scientifique... On avait 9 points. Et 9 points si tu regardes... Ça correspond aux 8 domaines. Et automatiquement, pour chaque chose, on essayait d'avoir pour évaluer. On essaie de ne pas oublier un domaine, le graphisme etc. La poésie parce que parfois, on l'oublie. Tu vois, alors j'ai 2 classeurs, pourquoi ? Ça c'est mon personnel, c'est le bla-bla que je fais moi-même, c'est-à-dire que je me prends des fiches qui me parlent. Donc l'évaluation, que j'appelle l'évaluation il y a. Pour voir si l'enfant est prêt à aborder l'écriture cursive. Il y a l'épreuve du clown, ça vient d'un bouquin, d'un truc. Tu connais ? Donc au début d'année je leur demande ben je prends ici Frank qui lui a vraiment des difficultés. Donc début d'année, ils arrivent dans ma classe et je leur demande le dessin du</p>

	bonhomme, que je redemande en janvier et que je redemande fin d'année, donc là tu as déjà... Regarde déjà la différence entre les 2 bonhommes ?
67	Aurélié : Oui, c'est un monde de différences.
68	Dominique : Un monde de différent. A l'école maternelle en 1 ^{ère} et 2 ^e maternelle, on lui a demandé le bonhomme. Et ils sont là. Parce que ça, c'est le classeur qui va monter plus tard. Donc si tu veux ici fin de 3 ^e maternelle, je fais l'histoire du bonhomme dès l'accueil jusqu'au 3 ^e maternelle. On voit vraiment et je les rends à l'enfant. J'en garde le dernier. Le dernier qu'on va faire au mois de juin, je le photocopie, je le mets dans l'évaluation pour monter à l'école primaire. Je leur demande aussi de dessiner leur famille. Pour savoir un peu où ils se situent. Parce qu'ils oublient parfois la famille. Mais parfois, des voisins, des grands-mères. Et moi, j'ai la famille proche. La famille on fait qu'une fois sur l'année. Puis je leur donne le clown qui est chez ma collègue. Qu'on n'a pas tout le temps, qu'on cache qu'on leur montre et ils doivent, dessiner, dessiner le plus fidèlement possible. En janvier, il l'a fait, c'est déjà un peu mieux, mais il n'est pas encore prêt. C'est le plus jeune à aborder l'écriture cursive. Quand un enfant est prêt à aborder l'écriture cursive, c'est qu'il est prêt à, attends. Attends je vais te montrer un autre. Emilia tu vois le clown du début d'année. Tu vois la différence et il est vraiment prouvé, hein, dans ce truc, là j'ai fait tout un dossier. Donc début d'année, je te dis, je les prenais tous. Enfin, on voit un petit peu de représentation du spatial, je leur demande de compter, je leur demande d'entourer les chiffres, de faire un peu de graphisme. Ils viennent un peu près de moi... plus grand, plus petit, donc si ça va déjà plus grand, plus petit, les lettres qu'ils connaissent donc différentes choses, des petites positions dessus, à côté, sur, dans... Représenter des formes, ça, c'est le début d'année. Et puis moi je note. J'ai mon blabla comme je dis. L'autonomie. Je regarde s'il se débrouille bien avec son plumier, son sac de gym, son manteau. Je mets la date de naissance, je mets s'il est droitier. Dans son travail, comment il est ? Niveau langage du savoir parler, savoir écouter, savoir lire. Dessiner, artistique, ce bonhomme. Mathématiques s'il connaît les noms, s'il connaît, c'est comparer les formes géométriques, les grandeurs... En éveil, alors le premier trimestre, on n'a pas fait beaucoup. Je dois compléter psychomotricité, on a la Françoise, mais nous, c'est tout ce qui est psychomotricité, fine. Et sociale aussi. Et puis alors là, c'est divers, c'est tu vois, Emilia a besoin de confiance en elle, elle est capable, elle parle très peu, elle est toujours de bonne humeur, elle aime poser des questions, des petites choses en plus. Je vois les parents et je papote avec eux en leur montrant ça. Et puis ici pour mai je vais recommencer encore à gratter sur chaque enfant et je vais voir les parents. Tu comprends ? Et ce qui passe à l'école, alors là c'est les parents qui prennent rendez-vous eux-mêmes. Ça, c'est les dessins et ça, c'est vraiment le classeur. Qui va en... Qui monte avec la classe. Donc il y a la fiche signalétique de l'enfant. Si l'enfant à un moment donné va chez une logopède, on nous demande de l'inscrire. On demande dans quelle classe il était en fin de première maternelle et en fin de 2 ^e maternelle il y a une petite évaluation. Ce n'est pas la même. Et puis moi je vais mettre un résumé de ce que j'ai fait avec le dernier bonhomme et le bonhomme du Clown. Et ça, ça va en première, mais c'est un résumé hein. Je le garde pendant quelques années, puis je tape. Parce que à un moment donné, il vaut mieux voilà, on passe. Mais alors pour tout ce qui est les enfants en difficulté. Je sais qu'elle m'avait mis Sacha. Ouais, l'année dernière, ma collègue elle m'avait dit écoute Sacha pour moi, il y a quelque chose.

	<p>Moi je ne trouve pas... c'est un enfant vif, tu vois ? Et alors donc ma collègue l'année dernière trouvait en 2e maternelle, avait pointé ceci pour tendance TDA. La maman se tracasse beaucoup, elle sait parce qu'on lui a dit qu'on lui avait rempli ça et c'est entre nous. Et alors, en dessous, elle met, répète toujours ce que les autres disent et se débrouille bien dans tout, il range sans arrêt, tu vois et je dis à la maman... Moi je n'ai pas envie de prendre ça pour lui. Parce que ça devient, si c'est un enfant vif, qu'il faut calmer. Et au point de dire qu'il faut un médicament, non. Donc ça je ne veux pas.</p>
69	Aurélie : Ouais ouais.
70	<p>Dominique : Alors, je vais faire fort attention. Parce que je trouve que... si, si on va vous dire qu'il ne reste pas assis, il y en a d'autres qui ne sont pas restés assis. Et le premier septembre, hein... Il leur faut 2-3 mois avant de rester assis en primaire. Voilà, tu vois donc ici, ça, ça se présente bien, toutes ces feuilles là quand on a des enfants... L'année dernière, j'avais un enfant plutôt autiste et j'avais fait appel au pôle, ça m'aide bien alors. Mais pour un autre enfant, un dyslexique, il inverse, mais est-ce que je peux affirmer en 3e maternelle qu'il est dyslexique... Non, je trouve que... si même il est un peu plus lent... les tests PMS aide aussi. Oui, mais ça peut faire partie d'une des remarques, début d'année, ils ont, je leur fais leur petit bonhomme de gauche, tu pousses de gauche, on leur met du vernis vert. On le transforme en petit bonhomme, on joue. On met le pouce de gauche sur le nez, sur l'oreille gauche sur le genou gauche et si on va sur le côté, c'est quel côté droit ? Et ils le savent. On parle, on essaie, voilà. Et quand on est l'un en face de l'autre ta gauche elle n'est pas au même endroit que la mienne. Et puis je le rappelle : « Vous écrivez votre prénom en haut à gauche » et tu ne sais plus où. Est-ce que je t'avais mis le petit bonhomme ? Voilà tu reconnais. Tu vois, c'est mais on répète, on répète et on laisse le temps à chacun. Et ici la même chose pour les chiffres. Ils ont des petits, ce n'est pas des ateliers, mais ils ont des petits dossiers libres, il fallait compléter la série de 1 à 10. Et puis je leur ai demandé aujourd'hui d'aller le faire. De l'avoir fait. Ils l'ont tous fait mais venez me montrer si c'est juste et on regarde ensemble si tous les chiffres sont dans le bon sens. Et puis je dis, regarde. Pourquoi est-ce que tu l'as fait dans l'autre sens, regarde, ce n'est pas le même ? Eh bien, tu peux te corriger maintenant. Et hop, il va se corriger.</p>
71	Aurélie : Ouais ouais, toutes ces traces vous permettent de prendre connaissance de oui, où il en est et de comment l'aider à ce que lui prenne conscience aussi de ses erreurs quoi ?
72	Dominique : Ces erreurs tout à fait. Pour qu'elles puissent devenir apprentissage. Oui, parce que tout est... Tu vois là si l'enfant... les parents se séparent, mais ici, si l'enfant va chez une logopède, on le met là si une maladie grave, on le met là. Pour essayer, on a un dossier de la logopède et bien on le rajoute.
73	Aurélie : Ça permet de faire la continuité entre chaque année quoi et que l'enseignant part déjà avec...
74	Dominique : Oui, ça, ça fait peut-être 4-5 ans que Monsieur le Directeur, oui disons 7 ans, mais moi j'ai toujours eu mon cahier comme ça où je notais avant,

	c'était des bêtes feuilles hein, mais le dessin du bonhomme, le dessin de la famille voir un peu du spatial, voir des quantités, voilà. Leur faire écrire leur prénom. Toutes ces petites choses que voilà.
75	Aurélie : Et si je vous demandais à quelle fréquence du coup est ce que vous pensez évaluer les enfants ?
76	Dominique : Moi je dis 3 fois début d'année, puis maintenant je vais commencer à faire à chaque enfant, tu vois ? Et je note hein. Mais ou sinon, s'il y a un truc que je n'ai pas oublié TAC, je dois le noter, mais en général les petites... quand un enfant te fait tout le temps la même chose, tu le retiens et puis tu te poses dans le calme tu repasses chaque enfant en revue. Puis tu te dis : « Ah oui, là, il faut que je l'observe mieux, je n'ai pas assez et alors j'essaye... ».

	Discussion
1	Aurélie : Pour commencer, avant de lancer les ateliers, j'ai remarqué, vous précisez les attentes pour chaque atelier, les objectifs etc. Je voulais savoir pourquoi c'est important pour vous de passer par cette étape avant de lancer les ateliers ?
2	Sabine : C'est important pour l'enfant, pour savoir ce qu'il doit faire et ce que j'attends de lui. Voilà et il ne le sait pas, mais ce sont les étapes dans les différents apprentissages qui va faire, qui le feront avancer et grandir quoi.
3	Aurélie : Ça va. À plusieurs reprises, vous donnez des petits indices aux élèves durant leur tâche. Par exemple, « Regarde le nombre de briques pour les legos ». « Regardent tes lettres une à la fois »... enfin toute sorte de petits commentaires. Je voulais savoir... toutes ces petites, ces petits indices. Quel était votre objectif ? Et qu'est-ce que ça permet ?
4	Sabine : Ça permet à l'enfant, ça permet à l'enfant d'avancer, donc en fonction de son niveau, si on peut dire ça... de sa débrouillardise, de son niveau d'apprentissage, plutôt voilà. Ben je l'aide et c'est des petits indices qui vont faire, qu'il va se construire et qui vont l'aider à avancer. Maintenant, il y a des enfants chez qui je n'aurais rien à dire, comme il y en a, mais tout ça c'est inconsciemment, hein, j'ai fait ça, je ne remarque pas. C'est marrant d'avoir un retour comme ça. Donc, voilà ça. C'est, c'est ça qui va les aider à se construire et à grandir et à avancer.
5	Aurélie : Et du coup, comment est-ce que vous identifiez ceux qui vont peut-être avoir de plus besoin de ?
6	Sabine : Ça, c'est à force de vivre avec eux, donc de les avoir tout le temps autour de nous, on identifie vraiment les difficultés chez les enfants. Chez certains enfants, on ne va pas vraiment intervenir et chez d'autres, on va vraiment devoir intervenir. Ça, c'est vraiment à force d'être à leurs côtés et de voir, au fur et à mesure des apprentissages, des manipulations, des dialogues, des observations. On voit si l'enfant se débrouille ou pas et donc il y a un enfant... il y a des enfants chez qui je vais être beaucoup plus derrière.

7	Aurélie : Ouais ça va. Euh donc oui, vous leur demandez chaque fois de ne pas coller avant d'être passé pour voir un petit peu ce qui a été fait enfin ce qu'ils ont produit. Voilà, je voulais que vous m'expliquiez pourquoi c'est important pour vous de prendre un moment avec l'enfant ?
8	Sabine : Parce qu'il y a la phase de tâtonnement donc c'est normal qu'il fasse des erreurs. C'est comme ça qu'il apprend. Donc moi je ne veux pas qu'il colle, que ses erreurs soient figées. Je pouvais intervenir, verbaliser le processus que l'enfant a mis en oeuvre et qu'il puisse se corriger suite à notre échange et puis après un moment donné, après avoir corrigé une ou 2 fois ou pas du tout, si c'est tout juste, je valide. OK tu peux coller, mais s'il s'est trompé, moi je veux recommencer un exercice jusqu'à ce qu'il y arrive et c'est là que l'enfant apprend.
9	Aurélie : Très bien. Bah justement je voulais demander s'il y a des erreurs, comment est-ce que vous aidez l'enfant du coup ?
10	Sabine : On recommence et je dis toujours aux enfants. C'est normal de se tromper, c'est comme ça qu'on apprend, hein, et c'est normal de ne pas savoir mais y en a que ça fait peur hein, ne pas savoir, ils sont paniqués devant ça quoi.
11	Aurélie : Et ça vous le repérer ?
12	Sabine : Oui, oui, oui, oui. Peur de faire des erreurs. On le voit tout de suite, ils ne font rien en général. Ceux qui ont peur au début. Mais il faut vraiment les mettre en confiance. Julio un petit nouveau cette année, il est arrivé d'une autre école. On voit vraiment la différence avec les enfants qui viennent des autres écoles ou ceux qui étaient déjà chez nous avant. Et rien que le fait d'avoir un bic en main il avait... il était, il était tétanisé. « Non je ne saurais pas » qu'il me dit au début de l'année je demandais, écrivez votre prénom juste pour savoir où ils en sont. « Je ne saurais pas » et il pleurait hein. Donc j'ai vraiment dit on va apprendre. Je l'ai vraiment rassuré. Maintenant, quand je vois ce qu'il fait... il a des petits problèmes de concentration. Il y a encore beaucoup de travail, mais je veux dire, il aime faire ce qu'il fait, il aime prendre son crayon, il aime. Il n'avait aucune tenue dans son crayon, donc voilà, mais c'est d'abord vraiment les rassurer, les mettre en confiance, oui les rassurer, qu'on peut se tromper. Et c'est comme ça qu'on va apprendre.
13	Aurélie : Ok Super. Ben lors de l'atelier donc il était ici avec les images à remettre dans l'ordre. Vous avez demandé que l'enfant vérifie par lui-même et que ce soit lui qui gère l'organisation. « Vous savez comment faire, c'est à vous de savoir si c'est correct. »
14	Sabine : Parce qu'il y a eu un travail en amont, donc je suis quand même intervenue après non, mais pas une fois que tout était mis.
15	Aurélie : Oui, Ben. Oui, oui.
16	Sabine : Parce qu'en fait, on a travaillé ça 6 fois ces images-là, donc moi je voulais vraiment voir. C'est peut-être que je ne suis pas intervenu dans le sens, je voulais vraiment voir comment ils se débrouillaient mais il y a vraiment une

	différence entre mes 2 niveaux de classe. Mais mes aînés... Euh je sais, je savais qu'ils en étaient capables, avec de la réflexion parce qu'aujourd'hui j'ai fait avec les moyens, je savais que les moyens, j'allais devoir être derrière. Donc ce que j'ai fait, je verbalisais la phrase, ils allaient chercher la bonne image et ça se suivait automatiquement. Mais les grands, mon objectif c'était la mémorisation. Donc je voulais vraiment voir où en ils étaient et s'ils se sont trompés. Je leur disais es-tu sûr, vérifie bien... et comme ça là, je vois vraiment, c'est comme si je faisais une photo là, maintenant, au mois de mars où est-ce qu'ils en sont dans la mémorisation pour 12 images. Je trouve que le résultat était positif, voilà.
17	Aurélie : Et ça, vous prenez des fois des notes pour savoir un petit peu comment enfin garder en mémoire toutes ces informations-là.
18	Sabine : Ils ont un cahier de traces.
19	Aurélie : Ok.
20	Sabine : Donc je pourrais, si je voulais mettre cette feuille-là, en mettant je suis capable de à cette époque de l'année quoi. En début d'année, ils écrivent leur prénom par exemple. Donc s'ils ne savent pas l'écrire. Je reprends mon cahier au mois de mars et puis une fois en fin d'année. Le bonhomme idem, je le fais 3 fois... le comptage, je sais compter jusque et j'entoure par exemple jusque 20. Ok, à telle date, c'est bon. Ben de temps en temps, je reprends mon carnet, je leur demande par exemple si les jours, les jours de la semaine, on vient de les travailler. Ils vont devoir les mettre dans l'ordre à cette date-ci, mais s'il n'y arrive pas. Pour certains je reprends les mêmes feuilles et je recommence. Comme ça, je vois vraiment l'évolution et les parents se rendent compte. Voilà, ce que votre enfant fait en 3e maternelle. Voilà pour certains apprentissages où il en est. Mais ça, je ne rends pas. Les autres travaux, je les rends, voilà. C'est vraiment ma trace. Maintenant, je ne peux pas faire une trace de tout. Je sais très bien qui aura difficile. Qui... voilà.
21	Aurélie : Ok, je serais intéressée de le voir. Oui. Donc, avec l'atelier des Verts. Donc pour vous c'est important... Enfin, j'ai cru comprendre que c'est important de leur montrer comment faire les dents. Et même de le faire carrément avec eux. Est-ce que vous pouvez me dire pourquoi à un moment donné, vous prenez le temps de vraiment modéliser ?
22	Sabine : Mais là, sur ce coup-là, je n'ai pas été une bonne instit, j'aurais dû faire les préconceptions, j'aurais dû leur donner une grande feuille et leur faire faire librement pendant toute une séance quoi enfin tourner donc à faire ça pendant 20 min. Donc là je n'ai vraiment pas été au top je trouve non non non. Oui bah c'est notre manière de faire, je n'en ai pas beaucoup donc je sais prendre le temps de montrer enfin de montrer à l'enfant à chacun comment il doit faire. Mais bon, voilà pour certaines choses, oui, je ne fais pas une préconception. On peut aussi montrer à l'enfant comment il doit faire, c'est aussi, savoir écouter, savoir reproduire. C'est une compétence transversale, celle-là, voilà.
23	Aurélie : Ça va. Ben oui, justement, j'avais noté que vous vous êtes vite rendu compte que c'était assez difficile pour eux de former les triangles et donc je

	voulais vous demander bah de quelle manière vous allez permettre aux élèves d'y arriver ?
24	Sabine : Je vais recommencer autrement. Je vais recommencer. Mais cette fois-ci, je vais leur donner ben voilà une feuille, ils vont expérimenter librement. Alors donc on va recommencer et d'une autre manière, peut-être pas sous forme de loup, mais voilà, je ne sais pas moi. Pâques, on peut décorer les œufs de Pâques. La banderole de Pâques tu vois un œuf, un triangle, peut-être d'autres formes, peu importe finalement. Mais au niveau du découpage, ils n'y sont pas encore... Voilà, je n'avais pas forcément envisagé mais on adapte en fonction d'eux.
25	Aurélie : Parce que du coup, vous m'aviez dit peut-être de faire un avant-après ?
26	Sabine : J'aurais pu, j'aurais pu, mais j'en ai marre du Chaperon rouge.
27	Aurélie : Voilà, et du coup je voulais savoir pourquoi c'était important pour vous de quand même de conserver cette trace qui n'était pas ce que vous attendiez finalement, mais de pas se dire : « Ah non, c'est raté on jette ».
28	Sabine : Ah pas du tout. Parce que... enfin, on doit se rendre compte de ses erreurs, donc après, si on fait un autre travail, je regarde un peu la différence quoi. Et donc c'est quelque chose de valorisant pour l'enfant de se rendre compte qu'on évolue, quoi, qu'on grandit. Voilà. Non, non, il faut garder des traces.
29	Aurélie : Oui donc pour Tom, à un moment donné, vous lui proposez de ne pas découper toutes les petites pointes de loup. Bah autour du loup, de contourner plutôt de manière un peu plus large. Voilà, je voulais savoir sur base de quoi ?
30	Sabine : Parce que je sais que à ce stade, il n'y en arrivera pas, voilà donc... Je n'ai pas tout le temps qu'il soit en échec parce que tout est difficile pour lui et je l'aide encore à écrire son prénom... Donc en fin de 2e. Et donc je fais ça depuis le début de l'année. Le A c'est... mais je me demande s'il n'y a pas... je soupçonnerais de la dys quelque chose mais c'est trop tôt il est beaucoup trop petit mais il y aura de ça j'en suis sûre quoi. Parce qu'en plus il se rend compte quand il n'y arrive pas. Il commence à se rendre compte donc je n'avais pas envie qu'il soit en échec tout le temps. Mais je suis consciente qu'il doit encore faire... Il doit retravailler ça quoi. Mais y a déjà tellement de choses chez lui que c'est ça la différenciation, quoi. Voilà. Prendre la différence.
31	Aurélie : Et ça, les difficultés, vous les avez repérées ou vous aviez déjà des infos de l'année d'avant ?
32	Sabine : Non, je devais faire au fur et à mesure, à force de le voir face à son travail. Mais les 2e, quand ils arrivent le premier trimestre. On les laisse grandir et tout ça, et c'est vraiment maintenant, le dernier trimestre qu'on se dit, allez là. Il faut y aller là, il faut... Parce que voilà, ils sont deuxième et pas non plus enfin... Dans le milieu dans lequel on est aussi voilà, je n'ai pas envie de casser l'enfant tout de suite. Donc là maintenant et en plus là je me rends compte qu'il se rend compte quoi qu'il est toujours... et quand il fait la moindre petite chose, il se vante, il se met en valeur tout seul quoi « J'ai bien fait Madame ». Donc voilà,

	c'est un petit garçon qui a vraiment besoin d'être encouragé, donc voilà je ne veux pas qu'il soit encore... qu'il soit à la traîne par rapport aux autres, donc voilà.
33	Aurélie : Donc un certain moment, vous.
34	Sabine : Oui, je différencie, voilà.
35	Aurélie : Ça va.
36	Sabine : Mais par exemple, l'autre jour pour son prénom, je n'ai pas lâché, j'ai pris la feuille, j'ai retourné la feuille, la lettre dans tous les sens. Voilà.
37	Aurélie : Oui. J'avais noté aussi que vous aviez vraiment pris le temps de lui expliquer chaque lettre... comment faire.
38	Sabine : Oui, à chaque fois, je fais ça. Parce que tout seul, il n'arrive pas à se concentrer, à faire ça quoi. Si je lui mets la lettre, je dis, « Vas-y ça fais-le ». Je n'aurai rien du tout, je suis obligé de m'asseoir, enfin d'être près de lui et de regarder, énormément l'encourager, d'avoir quelqu'un à côté de lui. Ce qui pose problème parce que je ne sais pas tout le temps être là. Non, non.
39	Aurélie : Et du coup, quand même, c'est important pour vous de ne pas vous dire je prends sa feuille et je note son nom pour gagner un peu de temps.
40	Sabine : Ça m'arrive, hein, de faire à sa place. Ça m'arrive, oui, oui. Et le moment où je prends le temps de le faire, j'ai envie que de lui-même, il arrive à le faire, mais je sens qu'il grandit, ça va aller le prénom. Il va y arriver... Mais y a plein d'autres choses quoi, voilà.
41	Aurélie : Hum, ça va. Oui, pour l'atelier Lego. Vous avez dit oui, je vais, on prend une photo et je voulais savoir à quoi allait servir cette photo.
42	Sabine : Je vais l'agrandir et on va regarder si ça ressemble au modèle. Parce que moi j'ai dit, je voulais le même, donc parfois il y avait une intersection entre les jambes. Ben ils en ont fait les jambes collées. Elle avait 3 niveaux, y en a où elle avait 5 niveaux ou 2 niveaux qui se rendent compte de la consigne et des exigences quoi, voilà.
43	Aurélie : Et donc les photos pour vous c'est vraiment une trace pour les utiliser avec les enfants ?
44	Sabine : Oui constructive, de nouveau parce qu'après on peut réessayer.
45	Aurélie : Ouais ça va. A certains moments, vous renvoyez les enfants vers des... enfin, le modèle de leur prénom ou le modèle d'une production d'un autre élève ? Et je voulais savoir, qu'est-ce que ça va permettre à l'enfant d'avoir justement certains référents ?
46	Sabine : Bah pour le moment je le vois beaucoup... Les grands parce qu'ils écrivent leur prénom à l'envers. C'est de l'auto évaluation pour eux quoi, voilà, tu vas chercher ton étiquette et regarde, ils se rendent compte et réécrivent

	<p>convenablement, ou alors je fais référence, oui. Un travail qui est fini pour qu'il se rende compte. Ben de leurs erreurs, parce que on doit être capable aussi de trouver ses erreurs tout seul. Voilà, maintenant je suis là, ils ne les comprennent pas, on en discute, on met des mots sur ce qu'il se passe. Mais le prénom, c'est quelque chose qu'ils doivent savoir tout seul ou l'ordre des images par exemple. Si j'avais un référent, il serait aussi aller voir tout seul ou on fait beaucoup d'ateliers mathématiques.</p>
47	<p>Aurélie : Donc c'est vraiment, oui. Une sorte d'auto évaluation et ça vous permet vous de prendre du temps pour d'autres.</p>
48	<p>Sabine : Oui auto évaluation, vraiment. Oui, c'est vrai. Oui, c'est ça. Et puis c'est aussi une preuve d'autonomie.</p>
49	<p>Aurélie : Ouais ouais. Super, à un moment, vous dites à un enfant : « Tu t'organises, Madame, te l'a appris » et je voulais savoir pourquoi c'est important pour vous de leur de leur donner, de leur apprendre des stratégies pour qu'ils puissent gérer leur travail ?</p>
50	<p>Sabine : Eux-mêmes ? Bien sûr, parce qu'en première année, on ne va pas sortir leurs feuilles pour eux. C'est déjà un début d'autonomie, apprentissage de l'autonomie qu'on apprend déjà pour plein de choses. Mets ton manteau tout seul et tout ça. Mais nous, ici, avec la théorie de Stordeur, ben on a appris à organiser, ça fait partie des actions aussi, donc ils savent très bien ce que ça veut dire. Ça veut dire installer mon matériel pour pouvoir commencer mon travail, mon apprentissage quoi. Donc je... donc j'emploie vraiment des mots qu'on emploie, peut-être pas pour des enfants de cet âge-là, mais pour eux, ils l'ont fait, ils sont autonomes. Oui, pour moi. C'est vraiment pour leur permettre d'être autonome plus tard et de gagner du temps aussi. Voilà. Et d'ailleurs, en première, elles disent qu'on voit vraiment qu'on travaille ça, parce que quand on donne des étiquettes, des pions, ils ont l'habitude, ils ne sont plus au stade du tâtonnement, ils ne jettent pas leur étiquette comme ça. Non, ils savent qu'on doit les ordonner. Même dans le désordre, même mes moyens et c'est aussi hein. Je leur dis prenez votre boîte, organisez vos étiquettes pour pouvoir les remettre dans l'ordre. Ben au moins les organiser déjà. Enfin voilà, donc voilà.</p>
51	<p>Aurélie : Ça va, oui, cette autonomie leur permettra de gagner du temps et de se structurer.</p>
52	<p>Sabine : Oui, d'apprendre plus vite et puis c'est oui, c'est comme c'est, c'est quelque chose comme le soin... être ordonné et soigneux. Ça fait partie de ça aussi.</p>
53	<p>Aurélie : Ok, très bien. Oui donc bah voilà, j'ai enfin fait le tour des éléments que j'avais ciblé pendant les ateliers. Et du coup, pendant le temps de structuration, j'ai remarqué qu'il y avait une grande importance, justement, à l'auto évaluation, vous avez pris vraiment le temps de dire. Voilà, on réfléchit. Comment, comment est-ce que j'ai ? Enfin, comment j'ai procédé durant l'atelier. Est-ce que j'ai bien fait, est-ce que je suis satisfait ?</p>

54	<p>Sabine : Parce que c'est comme ça qu'il prend réellement conscience de ses erreurs aussi. Donc, quand ils sont en atelier, je n'ai pas tout le temps le temps de dire, t'as fini, enfin, on va regarder ensemble. Les autres en prennent de la graine, des erreurs des autres aussi. Donc il y a une collectivité. Ils peuvent aussi aider l'autre. Si un ne sait pas répondre donc voilà, c'est aussi de la cohésion d'équipe aussi. C'est aussi... Enfin, il y a plusieurs compétences transversales là-dedans, mais c'est aussi pour construire leur apprentissage par leurs erreurs. Ben c'est la même chose que de prendre la photo, de fixer, de prendre la photo et de regarder ce qu'on aurait pu faire pour vraiment que ce soit comme sur la photo. Donc oui, c'est vraiment prendre le temps de pointer ce qui est important dans l'apprentissage. Je ne le fais pas systématiquement pour tous les ateliers. Mais là, c'est tout un esprit de classe parce que je parle beaucoup avec eux. Le matin, on apprend des nouveaux mots, on doit apprendre à écouter, à écouter l'autre, moi, s'il y en a un qui parle je vais demander... Enfin, ils ont l'habitude de se taire, d'écouter, de lever la main. Ils essayent maintenant en plus, on est en fin d'année en début d'année, ce n'est pas comme ça, mais moi je pense parce que j'ai un retour de ce que tu me dis. C'est comique, mais je pense que oui, on parle beaucoup, on fait beaucoup des réceptions, donc ils ont l'habitude d'être assis, d'être concentrés. Voilà ça. Et donc tout ça joue aussi dans ces moments d'évaluation. Ben de nouveau ils sont voilà, on est attentif, on écoute, on réagit, on est patient, on partage ses idées. Le problème c'est toujours les mêmes qui réagissent quoi. Il faut vraiment aller chercher les plus discrets. Mais inconsciemment, tu mets toujours... tu ne t'en rends pas compte, mais les plus, ceux qui répondent le « mieux » en face de toi et ceux qui ne répondent pas sur les côtés. Et je me force à changer quoi tu vois ? Mais même si je change, elles restent muettes au milieu des autres quoi, tu vois ? Mais peut-être que moi, alors, je l'interpelle. C'est sûrement pour ça qu'ils sont à l'aise, voilà donc c'est peut-être que c'est dû à ça, j'en sais rien. Et puis c'est aussi un peu le hasard du groupe aussi hein, t'as des groupes qui sont plus réactifs que d'autres.</p>
55	<p>Aurélie : Oui, j'ai vraiment été impressionnée par la qualité de leurs réponses et la justesse de leurs propos. Et donc vous rappelez tous vos critères, par exemple par rapport au loup, avec les dents, donc comment est-ce qu'elles devaient être là et vraiment expliciter...</p>
56	<p>Sabine : Oui, parce que ce sont les attendus. Je leur demande de réfléchir... Si je devais le refaire, c'est... ben... Je leur ai dit pendant l'atelier. Mais avec 2 attendus, c'est mettre la dent dans le bon sens, logique et dans le bon sens... C'est quoi ? Il y a 2 choses que j'avais dit, dans la mâchoire et coller à la mâchoire parce que c'est réaliste quoi, je ne serais pas contente même si y en a un qui m'a mis toutes les dents dans le bon sens mais pas collées. Mais... Je, je n'ai vraiment pas été la pro pour expliquer cet atelier-là, moi sur ces 2 autres consignes, là j'aurais dû le dire avant, je ne l'avais pas anticipé, une stagiaire, je lui aurais dit quoi tu vois ? J'en apprends toujours, hein. Mais en fait, le matin, je me suis dit. Mince, il me faut quand même un atelier pour les moyens, même si je peux aller les faire jouer à la maison construction. Mais je voulais encore un petit truc. Donc j'ai été faire le matin et je n'ai pas réfléchi. Quoi ? Enfin pas réfléchi ? Pas assez anticipé...</p>
57	<p>Aurélie : Ouais ouais, mais c'est chouette, ça permet d'ajuster son enseignement.</p>

58	Sabine : Oui, oui, oui, mais bien sûr. Mais bien sûr, oui.
59	Aurélie : Et j'ai remarqué. C'est aussi important que les autres donnent leur avis sur les productions.
60	Sabine : Bah c'est l'ouverture au monde parce que l'enfant il est tellement déjà égoцентриque à cet âge-là. Donc si on n'accepte pas que les autres puissent critiquer leur travail, critiquer de manière constructive.
61	Aurélie : Oui, mais je trouvais que c'était très fin... C'était vraiment constructif et il y a vraiment un cadre de bienveillance...
62	Sabine : Oui, oui, oui, sans se moquer. Voilà les autres... On peut se tromper et ça aide l'autre parfois qui ne voit pas son erreur, voilà.
63	Aurélie : Oui, je trouve ça vraiment intéressant parce qu'il avait, ben, l'élève qui s'auto évaluait, les autres qui évaluaient la production. Et puis votre regard sur la production.
64	Sabine : Ce n'était pas la première fois aussi. Car il ne faut pas que ce soit trop long, hein. Parce qu'après ils ne sont plus attentifs, là c'était limite quoi, tu vois ? Mais voilà, durant les ateliers, c'est chaque fois tu mets une pièce et puis c'est comme si tu faisais un puzzle, t'essayes, ça ne va pas. Voilà, je prends vraiment la comparaison du puzzle quoi. Tu dois essayer à plusieurs endroits avant de voir si ça va, mais c'est comme ça que tu sais après que c'est plus facile, plus tu fais des puzzles plus, plus, plus, plus ça sera facile donc plus ils vont se tromper, plus ce sera facile pour eux. Après quoi, jusqu'à ce que l'apprentissage soit acquis. Et les encourager aussi, hein. Ne pas les casser, les encourager. Mais même si je parle parfois comme ça hein, mais je ne casse pas l'enfant quoi.
65	Aurélie : Bah je n'ai pas du tout ressenti ça en tout cas et vraiment je trouvais ça impressionnant comme ils arrivaient à mettre des mots sur leurs difficultés. Enfin, on sent qu'ils ont... Il y a quand même une habitude de faire verbaliser et du coup je voulais savoir ouais. Si vous deviez continuer cette phrase : évaluer en maternelle, c'est...
66	Sabine : C'est aider l'enfant à grandir. C'est ça. Dans ses apprentissages et oui dans ses apprentissages, c'est aider l'enfant à grandir dans ses apprentissages, vraiment.
67	Aurélie : Et comment est-ce que vous évaluez ? Les apprentissages de vos élèves ? Par quels moyens ?
68	Sabine : Écoute, c'est une très bonne question parce que justement ici des critères du plan de pilotage c'est l'évaluation, la continuité, la continuité de l'évaluation. Donc comment est-ce qu'on évalue ? On n'a pas de bulletin, nous voilà, on évalue le test PMS de l'année avec le test PMS, individuel et collectif, aide à évaluer. Mais ça, c'est une évaluation extérieure qu'on nous qu'on nous rapporte. Après quoi, voilà. Bah t'as mon cahier de traces qui me permet d'évaluer l'enfant mais maintenant on ne met pas des points, on ne met pas des c'est une évaluation, c'est une photographie au moment quoi il n'est pas question

	<p>de juger l'enfant et de le condamner. Voilà vraiment en maternelle, on évalue lors des réunions parents qu'on fait 2 fois l'année avec le parent. On, on évalue. Autrement, moi j'évalue toute la journée quoi. Franchement ? Chaque fois qu'ils font un truc, j'évalue. Je vois, je vois, donc je fais des ateliers autonomes sur les chiffres de 1 à 10 donc c'est mettre des petites boules à la plasticine sur les fiches les petits cubes dans les prairies, mettre des boules enfin voilà sur toutes sortes parce que voilà maintenant je me dis 3e trimestre, ils doivent savoir ce que c'est 9, 10 et enfin, même si on le fait petit à petit. Ben quand je vois au début de l'année ma petite gamine qui ne sait pas reconnaître et à force de le faire, je dis. Allez, yes, c'est bon là elle l'a fait, c'est elle qui l'a fait, elle a presque tout juste. Bah voilà, j'évalue. Je me rends compte quoi. Parce que quand je les vois arriver en 2e maternelle, ils savent à peine me faire un dessin et tenir le crayon dans le cahier de dessins, et tu dis : « Oh là là, là »... même pas le bonhomme et quand je vois maintenant ce qu'il fait ou voilà, ça, c'est une évaluation. Je me dis yes quoi. Donc j'évalue sur 2 ans parce que je les vois vraiment grandir, c'est tout une progression. La continuité quoi. Oui, voilà, on dit toujours : « Oh la la la la, quand ils arrivent, qu'est-ce qu'on va faire ». Et puis finalement je relativise, je les observe évoluer durant ces deux années, lors de toutes les activités qu'ils vivent. Mais ça, c'est enfin, c'est l'expérience à force d'avoir eu des deuxièmes maternelles, y a beaucoup de choses pour l'année prochaine. Ici, je retourne chez les petits pendant un an. Mais c'est génial d'être venue ici depuis une petite dizaine d'années, parce que tu sais mieux où tu dois amener tes enfants ou quoi tu vois ?</p>
69	Aurélie : Tout à fait.
70	Sabine : Là, j'y retourne, c'est plus... Je ne vois plus du tout la chose de la même manière, on devrait tous travailler un peu dans toutes les années. Franchement.
71	Aurélie : Super et je voulais savoir. Qui est-ce que vous évaluez ? Les enfants et ce que vous évaluez... ?
72	Sabine : Non, le travail, nos apprentissages. Je n'évalue pas l'enfant. Maintenant dans la compétence savoir-vivre, j'évalue l'enfant. J'évalue son attitude. Mais quand j'évalue toutes les traces, ce n'est pas l'enfant, c'est le travail.
73	Aurélie : Et est-ce que vous, comment est-ce que vous communiquez du coup à l'enfant, ce que vous récoltez comme informations par rapport à son apprentissage ?
74	Sabine : Dans les encouragements. Je ne vais pas lui dire ce n'est pas bien ce que tu as fait. Mais à force de connaître l'enfant. Et tu sais comment lui dire les choses, ce qui va et ce qui va moins bien mais valoriser le positif.
75	Aurélie : Oui oui. Et je voulais savoir si vous aviez des outils ? On a parlé du cahier de traces justement pour évaluer.
76	Sabine : Je vais te montrer. Donc ça de nouveau, j'avais fait un peu le point sur le graphisme. Et puis après je me suis dit. C'est quand même fort petit. Alors, je les fais en plus grand pour après. Puis je le refais encore en plus petit tu vois. Voilà ben ça c'est ce qui va arriver... les jours de la semaine à remettre dans

	<p>l'ordre et tous les matins je dis le mot du jour. Je ne sais pas donc par exemple c'était « rusé » donc quand je dis le mot est-ce que c'est une personne ? Est-ce que c'est une chose ? Est-ce que c'est un animal ? Et je dis ici, vous ne saurez pas trouver pour eux c'était difficile. C'est quelque chose qu'on a dans la tête. Je dis alors, il y a quand même un qui m'a dit. « On est méchant », je dis, c'est quelque chose comme ça, mais on n'est pas méchant, mais c'est quelque chose qu'on a dans notre tête. Qu'on émane de nous, c'était difficile, « rusé » mais finalement, rusé comme un renard et à quelqu'un qui m'a dit : « C'est quand on a des idées ». Ah, tu sais bien ça, je dis ça c'est bien, je dis, et alors, j'épelle le mot à chaque fois. Et alors, j'aimerais bien savoir, je suis capable de syllaber les mots suivants, moi s'ils vont sans que je le redise à l'avance, tu vois donc ça aussi, je ferai. Et tout ça va aller dans le cahier de traces. Oui, et si jamais ça ne va pas, ben je peux encore le refaire d'ici la fin de l'année.</p>
77	<p>Aurélie : Ah, alors n'intègre le cahier de traces qu' une fois que c'est acquis ou il y a ?</p>
78	<p>Sabine : Quand j'ai fait, bah voilà, ici, j'ai manipulé le nom des jours donc je mets le cahier de traces et donc oui c'est vraiment le cahier d'apprentissage quoi. Et s'il y en a ou c'est tout mélangé encore. Donc là je me dirais, je leur donne les étiquettes, je leur dis on les ordonne comme ça et puis c'est tout hein, et ils ne vont pas voir leur référence, c'est juste pour voir où ils en sont donc ici ben il fallait mettre, j'ai mis la date. Elle sait déjà ordonner. C'est alors ça c'était après un thème ou un sujet qui était sur les formes et donc je dis on dessine, le 14, on dessine un rond, un triangle. C'est un carré. De voilà, j'ai dit qu'il faisait les mêmes et un rectangle. Alors là, là elle je sais compter jusque-là. Mais je dois recommencer quoi. Et c'était au mois de septembre et de janvier. La chronologie tu vois pour un petit peu voir à la rentrée des petites histoires. Donc si ça ne va pas, je leur en remets. Je suis capable de découper pour voir début d'année, tu vois voilà mais bon... Si c'est bon, je ne le refais pas. Mais tu sais, c'est aussi surtout pour avoir des preuves quand les enfants ont des grosses difficultés quoi tu vois comme ça alors je peux montrer aux parents regarder pas comparer, mais regarder. Voilà comment il découpe, comment il découpe en septembre et comment il découpe maintenant et ça je le fais vraiment avec des enfants. Parce que pour certains enfants c'est difficile et comme on rend les travaux au fur et à mesure... bien moi j'ai quelque chose d'évolutif quoi là c'était je sais écrire les chiffres de 1 à 10. Comme ça, un petit peu voir au début d'année. Et après je vais recommencer, voilà le et ça c'est le prénom. En début d'année, il a aussi un petit peu voir comment ils ordonnent les quantités et leurs dessins. Enfin je ne sais pas le faire tout le temps... Mais l'idée y est. Le temps passe tellement vite que voilà. Mais bon, tout ça va venir dedans et il y a des moments où je le fais beaucoup plus, puis y a des moments où j'oublie. On ne sait pas tout faire mais voilà.</p>
79	<p>Aurélie : Ouais ouais super, mais je vais prendre une photo et vous disiez qu'il y avait aussi des choses que les élèves reprenaient au fur et à mesure toute l'année.</p>
80	<p>Sabine : Là, c'est oui. Les travaux, mais je les ai rendus justement. Il n'y en a presque plus. Oui, j'ai rendu les travaux mais par exemple, voilà ce que j'ai fait. Voilà ce que je donne aux parents. Je leur écris tout un bla-bla qui récapitule tout</p>

	<p>ce qui a été abordé avec l'enfant, toutes les activités que nous avons vécues... Pour accompagner les travaux et que les parents comprennent bien tout ce qui a été mis en place dans la classe. « Nous avons tout doucement quitté l'automne pour exploiter le thème du chocolat. Sa provenance, comment on le fabrique. Réalisation de recettes, mousses au chocolat, cacao, gâteau au chocolat pour arriver à la fête de Saint-Nicolas, nous l'avons accueilli dans notre classe et nous avons offert un beau spectacle de magie dès la nouvelle année. Nous avons mangé la galette, abordé la notion du quadrillage et des fractions. Tu vois, je ne rentre pas dans les détails pour les parents, mais au moins voilà, après nous nous sommes plongés dans la découverte du corps, le schéma corporel connaître les différentes parties de son corps, les différents appareils respiratoires, circulatoires, digestifs, la symétrie du visage, le squelette. Ensuite le tour du carnaval, nous nous sommes préparés pour le bal et le cortège. Nous avons également travaillé au travers des présences de dénombrement de sacs et par 4. Les gestes graphiques restent présents tout au long de nos apprentissages ainsi que le dénombrement et le comptage ». Tu vois comme ça les parents... parce que je n'ai pas tant de traces en fait... parce que tu vois, on manipule beaucoup et j'ai ma conscience tranquille ainsi. Et s'il y a une inspection, je peux leur montrer. Donc je rends petits à petits les travaux, parce que ça n'a pas de sens de les rendre en fin d'année. Tu vois pour l'évaluation ? Il y a aussi le cahier de dessin.</p>
81	Aurélie : Et Ben.
82	<p>Sabine : Voilà ce que j'ai fait, tu vois. Regarde, oui, hein, le squelette c'est pas mal, hein ? Ça aussi, c'est vraiment pratique pour évaluer. Voilà, on voit vraiment toute l'évolution du dessin. Là, ils ont dû construire des phrases eux-mêmes. En fait, tu vois à la Stordeur donc et parce qu'ils n'ont plus d'idées pour dessiner, tu vois ce que je veux dire ? Donc ils devaient mettre sujet complément, fin sujet verbe complément et je leur ai fait dessiner leur, ils avaient leurs plaquettes devant eux, je leur ai fait dessiner leur dessin mais... Il y en a qui me dessinaient les 3 choses... Je dis non les amis c'est l'idée, ce sont des concepts, quoi. Et ben voilà notre ami Frank. Voilà comment il dessinait en début d'année. Tu vois, ça... j'ai eu un rond quand même, toujours là, voilà le petit roi, il n'arrive pas quoi. C'est souvent des ronds. Le tout petit roi, les chaussons, le bonhomme. Oui mais tu vois la feuille ? Enfin tu vois vraiment qu'il y a... J'ai joué au ballon avec papa. Le ballon, c'est faible, hein ?</p>
83	Aurélie : Ouais ouais.
84	Sabine : Il aime bien... dessiner ça le squelette, mais là ça a été. Le Chaperon rouge, oui, ça va mieux. Tu vois là maintenant ? On voit l'évolution dans ses productions.
85	Aurélie : Ouais, on voit quand même, ouais, c'est vrai que d'avoir ce carnet ça permet quand même de se dire ah bah pour ne pas rester sur l'idée qu'on avait et de voir vraiment concrètement.
86	Sabine : On voit quand même, voilà. Oui, vraiment vraiment, oui, oui.

Discussion avec Salomé	
1	Aurélie : Je voulais savoir pourquoi c'était important pour vous que les enfants aient à disposition des référents dans la classe.
2	Salomé : Pour leur permettre d'avoir tous leurs outils... En fait qu'ils aient tout ce qu'il faut pour pouvoir réussir. Il y en a qui ne vont pratiquement jamais les chercher, il y en a qui en ont bien besoin et ça les rassure aussi et ça leur permet d'avancer de manière un peu plus autonome aussi.
3	Aurélie : Ok, donc ils peuvent en quelque sorte s'évaluer dans leur travail ou...
4	Salomé : S'évaluer... Je ne sais pas si c'est si c'est le mot. C'est plus vite, une aide en plus, comme quand ils vont chercher enfin le référentiel, là c'est une aide pour eux.
5	Aurélie : Ok, c'est plus une aide oui pour aider ceux qui ont besoin encore d'avoir...
6	Salomé : Oui, je ne le vois pas comme une évaluation. Avant, on faisait des ateliers auto correctifs ou derrière la fiche il y avait les réponses... Mais maintenant avec les années, on ne le fait plus parce qu'en fait, dès qu'ils ont compris comment ça fonctionnait, mais ils ne jouent même plus le jeu... Ils trichent de suite. En fait, « Je regarde de suite je mets la réponse » tandis qu'avant ils avaient bien compris mais ne regardaient pas, ils jouaient bien le jeu, maintenant ce n'est plus possible.
7	Aurélie : Ok, donc vous avez vu des changements dans le temps ? Maintenant ils vont plus vite tricher qu'avant ?
8	Salomé : Bah ils avaient l'auto correction, mais ils faisaient d'abord leur exercice avant de regarder.
9	Aurélie : Oui, ok. Donc l'atelier où il devait écrire les mots. Pourquoi c'est intéressant selon vous, qu'ils se déplacent jusqu'au tableau pour les lire les mots et puis qu'ils reviennent ?
10	Salomé : Pour essayer justement de mémoriser un maximum. Puisque c'est devant eux, il faut juste recopier tandis que là bah ils travaillent en plus la mémorisation et ça je trouve que c'est fort important et on le fait souvent aussi, même avec des petits exercices de mathématiques où ils doivent jouer avec les œufs. La boîte à œufs, ils doivent la remplir. C'est, c'est 10, mais ils vont en chercher 10 et je n'avais pas mis dessus que c'était 10. Pour en venir remettre dans leur boîte à œufs donc ils doivent aller et comme ça, ils développent des stratégies pour être le plus efficace. Voilà, c'est plusieurs étapes.
11	Aurélie : Et ça les force à mobiliser des stratégies de comptage... Et du coup, ça vous permet d'avoir plus d'informations sur l'enfant ? Où il en est dans sa mémorisation, dans sa dans ses apprentissages, etc ?
12	Salomé : Bien sûr et voilà. Il y en a qui arrivent de suite et il y en a qui c'est encore difficile, c'est dur pour certains.

13	Aurélie : Ok, ça va. Donc, pour les syllabes, vous leur rappelez, faites-le bien 2 fois pour vous assurer d'avoir correctement syllabé. Je voulais savoir si pour vous, bah ça leur permettait... de nouveau une espèce d'autoévaluation pour eux ?
14	Salomé : Oui, c'est, entre guillemets, se corriger tout seul puisque souvent la première fois, il y en a qui vont trouver vite. Et puis ça ne va pas donc le refaire une 2e fois c'est s'assurer de ce qu'on a fait.
15	Aurélie : Et pour vous, ils sont capables de réguler eux-mêmes leur apprentissage ?
16	Salomé : Ça, oui. Sauf pour un ou 2, toujours parce qu'ils sont plus en difficulté que d'autres, mais ça, c'est comme dans toutes les classes. C'est ça que quand ils reviennent près de moi, je leur faisais déjà dire le mot pour voir ce qu'ils mettent derrière l'image. Là il y en a autant qui m'ont dit, planter que jardinier, que jardiner par rapport à l'image, écoute, c'était correct, ça pouvait être ces mots-là. Donc je notais comme ça, ils le refaisaient avec le mot qu'ils avaient choisis. Je notais alors en même temps le mot pour que ce soit cohérent avec ce qu'ils avaient choisi.
17	Aurélie : Oui, très bien. Dans l'atelier avec le tableau à double entrée donc, qui était là-bas avec les fleurs et les couleurs.
18	Salomé : Là, c'était compliqué parce qu'ils ne devaient mettre que 3 images au final, et ça, il n'avait pas tous compris y en a qui ont tout rempli. Et dans le chemin, il devait trouver la couleur, mais de la bonne forme aussi pour la remettre dans la colonne donc, au final, on ne mettait que 3 images. Comme ça, c'est la première fois qu'on le faisait donc c'était plus... Un peu plus compliqué que la normale.
19	Aurélie : Je voulais savoir pourquoi c'est... Enfin intéressant selon vous, de mettre des pièges... enfin, il y avait pas mal de fleurs différentes.
20	Salomé : Je les pousse justement un peu à réfléchir et à mettre, essayer de mettre des stratégies en place pour trouver.
21	Aurélie : Et ces stratégies-là, ils les développent d'eux-mêmes où il y a des moments où... en collectif ?
22	Salomé : En collectif et suivant d'autres ateliers ou d'autres exercices parce qu'il y en a qui y arrivent, je veux dire, y en a qui ont ça... Et de suite ils savent et qui ont comme dans les jeux de stratégie, des facilités. C'est intéressant que les enfants puissent partager leurs stratégies, se les expliquer les uns les autres.
23	Aurélie : Et comment est-ce que vous arrivez à identifier ceux chez qui c'est instinctif et chez qui on va devoir un peu plus...
24	Salomé : Au coin tapis, ils le disent de suite quand on fait l'exercice, on peut faire comme ça, comme ça, comme ça. C'est ouais.... Voilà par leur verbalisation. Le fait de prendre la parole rapidement. Mais il y en a qui ne prennent pas la parole

	mais quand je passe à l'atelier, je vois qu'ils le savent parce qu'on a toujours des enfants plus timides que d'autres. Ils ne vont pas parler devant tout le monde spontanément. Alors là, c'est en observant et en discutant lors de l'atelier. Là je peux voir aussi si... et identifier les stratégies qu'ils emploient.
25	Aurélie : Par l'observation alors, OK. Euh oui, et puis bah j'imagine que c'était pour ça aussi qu'il n'est pas la même plaque pour ne pas de nouveau qu'ils se recopient.
26	Salomé : Oui, c'est ça, qu'ils fassent seuls et réfléchissent au processus qu'ils mettent en œuvre.
27	Aurélie : Ok, Euh oui, à un moment donné, vous proposez à un élève d'observer ce que l'autre a fait, justement pour essayer de comprendre ce qui était attendu. Donc c'était avec les algorithmes. Donc vous lui avez dit de regarde son voisin « regarde lui a fait un algorithme, essaie de t'en inspirer ». Et je voulais savoir quelle place vous donnez aux enfants pour être justement des modèles pour les autres. Enfin, quand est-ce que ça arrive ? Comment est-ce que vous sélectionnez...
28	Salomé : Ouais, je ne sélectionne pas... J'essaie de le faire enfin automatiquement que ça, ça devienne comme... ben je leur dis c'est de faire justement grossir la petite boule multi-fun où on est avec les autres. Mais ce qui est plus difficile, c'est qu'ils ont envie de finalement, ils ont envie de le faire parce que la barrière entre aider et expliquer et faire à sa place est mince. Parce qu'au début, ils vont essayer et puis ils le font parce qu'ils le savent, donc ils le font de suite, mais donc du coup le copain il n'a rien fait au final et ça.
29	Aurélie : Ouais ouais. Et qu'est-ce qu'on peut mettre en place pour leur permettre d'arriver à ne pas faire pour l'autre, mais faire enfin l'aider à...
30	Salomé : C'est compliqué, je n'ai pas encore de truc, c'est un moment donné donc, je ne saurais pas dire.
31	Aurélie : Okay, ça va. Mais c'est vrai que ce n'est pas évident... Ok, le cahier d'autonomie donc j'ai vu, je crois que c'était à cette table-là. Il pouvait l'utiliser ou faire. Je voulais savoir pour vous ce que ça permet à l'enfant d'avoir ce cahier et ces ateliers autonomes ?
32	Salomé : Pour ceux justement qui vont plus vite, qui ont très vite fini, mais ils sont demandeurs et ben ils sont occupés, ils savent qu'ils vont chercher, ils se gèrent un peu tout seuls, justement avec ce cahier-là où ils regardent et ils savent ce qu'ils vont faire. Ça me permet d'être plus disponible pour les autres ateliers. Ces ateliers autonomes, je ne les explique pas, donc ce sont eux qui découvrent tout seuls ce qu'ils vont devoir faire. J'explique juste au début d'année comment on va placer la boîte, l'utilisation du cahier, bah les images sur les bacs, ce sont les images qui sont sur leurs feuilles comme ça, ils savent quel... Voilà, ils savent se gérer tout seuls. Mais dans ces ateliers là, ce que j'aime bien aussi, c'est qu'il y a des moments où je le fait pour tout le monde parce que ceux qui sont un peu moins rapides sinon ils ne vont jamais, jamais... il y a des moments où on joue

	avec les bacs et alors là je peux mettre différents niveaux et justement ils se voient évoluent petit à petit.
33	Aurélie : Et vous pouvez me donner des exemples de différents niveaux dans un atelier ?
34	Salomé : Hum, oui. Ils ont la petite image pour la boîte des chiffres ici... Ben l'écriture. D'abord, ils s'entraînent avec la petite histoire des chiffres. Ensuite, on le fait ici comme ça sur l'ardoise... Et recommencer avec des niveaux différents. Et puis alors après ça on passe à la feuille et le crayon comme ça mais.
35	Aurélie : Et vous vérifiez à chaque étape ou l'enfant en est ou c'est lui qui se gère ?
36	Salomé : Début d'année, il se gère, je les laisse puisque je les remets plusieurs fois, ils manipulent un peu librement. Enfin, et puis après, je leur demande de venir me montrer quand même comme ça, je vois si on y arrive ou pas, parce que c'est comme ça... Mais début d'année, comme on découvre, ils le font plusieurs fois. Et puis alors en cours d'année, là, je leur dis qu'ils viennent me montrer et je regarde et alors là je mets un petit vu ou un petit paragraphe pour dire : « Là, je l'ai vu. Ok, je sais que c'est bon » ou alors ça me permet aussi de voir que ce n'est pas encore top, il faut le travailler avec cet enfant.
37	Aurélie : Ok, et ça, vous... Vous le gardez en mémoire ou comment ?
38	Salomé : Ah non... je le note. Non, j'utilise ma fiche en fait, chaque fois avec mes fiches. Parce que non, sans ça, je ne saurais pas.
39	Aurélie : Et donc vous notez « difficulté » par exemple pour.
40	Salomé : Oui... ou il a du mal à écrire le 4 ou faire le triangle ou voilà... Donc je mets en œuvre des choses pour l'aider et je sais que maintenant je vais mettre des ateliers un peu plus libres et je vais faire des ateliers dans ce style là pour pousser l'enfant à y aller et pour l'aider à évoluer finalement.
41	Aurélie : Super, ça va. Je voulais savoir durant les ateliers. À quoi est-ce que vous êtes attentive ? Qu'est-ce que vous observez ?
42	Salomé : Dans la période d'atelier, oui. J'essaye donc, ce n'est pas facile d'avoir les yeux partout... Mais de voir quand même... Qu'ils passent à tous les ateliers. Ce n'est pas toujours évident... Voir aussi s'ils ont compris parce qu'il y en a qui font, ce n'est pas juste, mais il pense que c'est bon... Alors, faire des petits rappels pendant les ateliers enfin de rappeler les attendus et essayer de chercher ensemble ce qui a posé problème, oui, les consignes, mais voir dans certains cas ce qui pose problème, ce qui va nécessiter un accompagnement. Donc à chaque fois qu'ils ont une feuille ou un atelier, ils doivent passer près de moi pour m'assurer qu'ils ont réalisé l'activité seuls et qu'ils sont capables de m'expliquer leur raisonnement. J'ai chaque fois ma liste pour noter des informations : c'est ok, c'est difficile ou des choses bien particulières, pour apporter l'aide nécessaire. Mais quand ce sont des ateliers de manipulation là c'est moi qui vais parce que voilà c'est sur le moment même, on n'a pas de trace.

43	Aurélie : Et comment est-ce que vous interprétez du coup les feuilles ou les manipulations des enfants ? Que récoltez-vous comme information ?
44	Salomé : Si ça a été fait correctement, je repose quelques questions pour voir... C'est justement voir si c'est acquis, si c'est bien lui qui l'a fait et pas le voisin. Comme ça, ça me permet de vérifier s'ils ne savent pas et bien qu'il explique un peu comment il a fait. S'il y a des erreurs on regarde ensemble si c'est un atelier de manipulation par exemple. J'enlève, je lui demande de me réexpliquer, je lui demande de recommencer et moi je reste près de lui pour voir justement comment est-ce qu'il le fait, comment ça se déroule, pour voir justement où ça pose problème et lui proposer une aide adéquate pour atteindre les attendus... objectifs.
45	Aurélie : Ok ça va, euh bah oui, du coup je reviens au moment où vous êtes assise et les enfants passent près de vous. Pourquoi faites-vous ce choix de vous poser et de prendre le temps que les enfants viennent avec leurs feuilles et de regarder à chaque fois ?
46	Salomé : Donc, question de facilité, c'est plus facile qu'ils viennent me trouver qu'ils soient posés près de moi avec leurs feuilles. Que d'être avec tout le monde à la table.
47	Aurélie : Oui, d'accord et votre liste à cocher ? Pouvez-vous m'en dire plus ?
48	Salomé : Elle me permet de prendre des notes en même temps et je suis vraiment avec l'enfant. Quand il m'explique, ou quand je redemande quelque chose je note des petites choses, ça doit aller vite.
49	Aurélie : Mais c'est important pour vous de prendre le temps avec chaque enfant, de vérifier où il en est ?
50	Salomé : Oui c'est comme ça qu'on voit. Oui, c'est plus facile pour moi, c'est quand on les a près de nous pour noter en direct. On en a de plus en plus donc il faut trouver des moments comme ça, sinon on ne s'en sort pas et on n'arrive pas à savoir qui en est où. On n'a pas des yeux partout et j'aime bien ce système-là, mais dans un autre sens, du coup, quand je suis là, c'est un moment où je suis occupée, là je le sais pas moi non plus observer partout hein et voir comment ça se passe dans les autres ateliers.
51	Aurélie : On sait que c'est compliqué. Je disais, j'ai vu que vous complétiez une fiche. Bah pouvez-vous m'en dire plus, mais du coup c'est les différents ateliers et leur prénom.
52	Salomé : Oui, j'ai l'atelier, leur prénom, j'utilise cette même fiche. Je note. Moi ça me...
53	Aurélie : Ok ça va et vous en avez alors un peu à chaque période d'ateliers ou dans d'autres circonstances ?

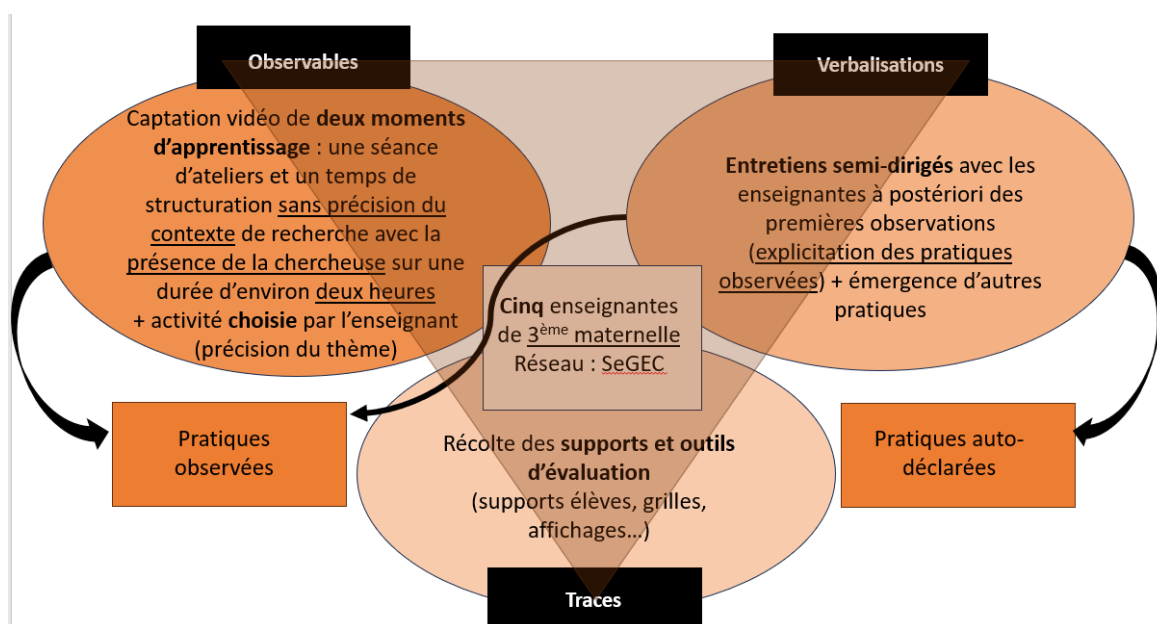
54	Salomé : J'en ai chaque fois oui, pour tout. Je les garde en fait et quand je refais le dossier d'accompagnement avec mes notes, ça me sert aussi, je les reprends et je peux noter justement ce que j'ai observé, ce que j'ai vu. Ce qu'il y a encore à faire. Par exemple, je vais peut-être dire là il faut justement de la logopédie ou...
55	Aurélie : Et le dossier d'accompagnement c'est pour je ne sais pas... Je peux le voir ?
56	Salomé : Donc, il commence en accueil. D'abord leur fiche quand même. Et puis alors là, il y a des fois... Il y a des choses qu'on complète des fois s'ils ont des allergies ou s'ils ont des lunettes ou des choses comme ça. Ben c'est noté. Et si on a des aménagements à faire, s'ils ont suivi logo. Et puis là, nous on note des fois les difficultés ou ce qu'on a demandé. Parce que, par exemple, si je note ici que... Mais j'ai entendu qu'il y a beaucoup de défauts de prononciation que j'en ai déjà parlé aux parents et que j'ai demandé par exemple un suivi logo. Ben je le note là, je note la date. Comme ça, on sait que ça a été demandé puisque des fois... On leur demande plusieurs fois, ce n'est toujours pas fait les collègues d'après du coup vous justement ce qu'on a demandé. Et puis on note du coup les instits aussi comme ça aussi les enseignants qu'ils ont eus. Souvent, on fait des petites évaluations ici, donc à partir de la 2e maternelle. En accueil et première maternelle, on ne fait pas d'évaluation sauf des fois en première, elles font quand même leur prénom ou des choses comme ça et alors elles mettent l'évaluation et nous, on fait la même chose. On remet aussi notre évaluation et quand il y a beaucoup de choses à dire ou des observations qu'on trouve pertinentes à mettre dans le dossier, on les met sur le petit feuillet jaune qu'on met à la fin.
57	Aurélie : Ça va. Et donc oui, toutes les notes que vous prenez toute l'année, c'est aussi pour pouvoir documenter et avoir...
58	Salomé : Voilà. Ben oui, parce que ça ne va pas que je ne mette rien. J'utilise ce que j'ai noté, je remets l'essentiel.
59	Aurélie : Puis vos notes, elles vous servent aussi pour vous, comme vous l'avez dit, pour voir quel enfant a besoin de tels.
60	Salomé : Quand je les aies... Je fais justement le point. Il y en a que ça n'allait pas, l'écriture de leur prénom... Ben je suis début d'année, on l'avait noté, mais il faut travailler les prénoms parce que c'est important ! Il faut qu'ils sachent l'écrire donc chaque début d'année, à chaque fois, on se fait un petit dossier et on prend en fait, c'est souvent... Je le fais souvent pendant la période de jeux libres puisque les autres jouent librement. J'essaie de m'installer dans un coin plus calme et j'en prends chaque fois un à la fois, donc ça me prend du temps. Je vais dire tout le mois de septembre, c'est le temps qu'il me faut en fait. Tous ces petits dossiers-là puisqu'il y en a autant pour les chiffres que pour les lettres que pour les couleurs donc voilà, on essaye d'aborder tous les domaines.
61	Aurélie : Et vous revenez avec ces mêmes attendus à d'autres moments de l'année alors ou pour voir enfin faire le point ?
62	Salomé : Ici parce qu'on va avoir, parce qu'il faut leur test justement PMS, et donc souvent avril-mai, on refait les évaluations justement. C'est ben, c'est cette

	petite évaluation là, mais pas exactement la même, ce sont les mêmes compétences, mais un peu plus complexes quoi.
63	Aurélie : Ok, ça va. Lors du moment où vous les avez rassemblés, je voulais savoir quel était votre objectif à ce moment-là de reparler de chaque atelier ?
64	Salomé : Un peu restructuré les idées enfin de chaque atelier, voir ce qu'ils avaient bien compris, ce qui était attendu, ce qui avait été. Mais là aussi c'est tous en même temps, donc c'est de nouveau, on sait que certains et ça va bien et d'autres pas donc. Quand ils sont en collectif, c'est plus difficile de situer un peu l'enfant où il en est. Mais en fait, enfin, quand on fait quand même comme ça, ils écoutent quand même, tous et ils prennent tout ce qu'ils peuvent apprendre. Ils peuvent se nourrir des idées des autres, mais on ne peut pas s'assurer qu'ils ont compris. Mais j'essaie quand même vraiment d'interpeller chaque élève. Parce que ceux qui savent tout ça, qui le disent, ça je le sais. Mais il y a aussi ceux qui savent et qui n'osent pas prendre la parole. Et puis on a ceux qui voilà, se taisent mais ne savent pas forcément développer ce qu'ils ont fait.
65	Aurélie : C'est important d'aller quand même chercher chaque enfant et à un moment donné, il y a une petite qui se trompe, alors, vous lui dites : « Bah tout le monde a droit à une seconde chance. Je voulais savoir du coup quelle place vous donnez à l'erreur dans les apprentissages ?
66	Salomé : Je leur explique chaque fois qu'on peut se tromper, que c'est normal et qu'on peut commencer autant de fois qu'on veut. J'ai dit, c'est pour ça que le crayon ordinaire a été inventé avec la gomme, on peut gommer et recommencer autant de fois qu'on veut. Puisque c'est comme ça, je dis qu'on apprend. Et qu'on évolue et qu'on grandit. Même moi, des fois, je ne sais pas, y a des choses, des fois je leur dis que je ne sais pas, ce n'est pas grave, on va aller voir dans le dictionnaire, on va aller voir à l'ordinateur.
67	Aurélie : Hum, ouais.
68	Salomé : On va rechercher parce que je ne sais pas tout non plus, on peut tous se tromper aussi. Donc les erreurs sont source d'apprentissage quoi... réessayant. Pour ne pas les faire... les braquer puisqu'il y a beaucoup d'enfants, il y en a de plus en plus qui sont anxieux, qui doivent être rassurés continuellement, donc si on leur dit que « Ben non, c'est pas, c'est une erreur, c'est pas bien, tu ne peux pas », Oui... Ils ont peur de mal faire, peur du jugement. C'est fou en maternelle ? Ils sont en 3 ^e quoi... C'est dingue, mais du coup on fait en sorte que l'erreur ne soit pas vue comme une faute, c'est assez normal. Tout le monde se trompe.
69	Aurélie : Ok, ça va. Est-ce que vous avez une idée du coup de mon sujet de mémoire, en fonction des questions que je vous ai posées ?
70	Salomé : Je dirais... Le rôle, l'enfant et enfin l'évolution de l'apprentissage ?
71	Aurélie : Bah ouais, en quelque sorte. Je cherche à observer les pratiques évaluatives des enseignants. Et alors maintenant je voulais vous demander un peu pour vous évaluer en maternelle, c'est... Si vous deviez continuer la phrase.

72	Salomé : Ça nous permet de voir où en est l'enfant justement dans ses apprentissages et pouvoir rectifier notre manière de travailler ou de mettre les choses en place pour cet enfant-là.
73	Aurélie : Ok. Donc rectifiez vos pratiques c'est ça ?
74	Salomé : Ouais. C'est nous qui proposons les activités. Ce n'est pas l'enfant qui prépare donc c'est moi qui vais préparer, rectifier, si je vois que cette activité-là ne fonctionne pas... Ben je vais la refaire autrement et si ça ne va toujours pas j'essaye de trouver quelque chose qui convient à l'enfant donc faut que je l'aborde autrement ou que je fasse en sorte qu'il y arrive en l'accompagnant.
75	Aurélie : Oui, donc d'adapter votre matériel ou de proposer du matériel pour que tous les enfants puissent atteindre les objectifs. L'évaluation, c'est vraiment vous servir de ce que vous observez, de comment l'enfant se débrouille dans les activités pour faire en sorte de pouvoir l'aider à évoluer.
76	Salomé : A évoluer, oui.
77	Aurélie : Ok et je voulais savoir si vous aviez des outils particuliers pour évaluer ? Du coup, l'enfant ? Ces apprentissages ?
78	Salomé : À part notre dossier conseil, justement début d'année. Beaucoup d'observations maintenant, ce qu'on nous a donné, et c'est plus je vais dire une aide... Ce sont les grilles dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, pour tous les dys... et c'est tous des petits points qui nous permettent un peu des fois d'observer et voir. Ah mais ça, c'est vrai que je l'ai vu et alors on coche mais c'est une aide pour observer quand on se pose des questions sur un enfant, ben on fera un petit peu des fois ces grilles là et on le regarde en voyant. Mais il y en a qui sont trop compliqués où on n'a pas été formé pour ça, donc une oui, voilà et ici, c'est comme on a reçu des grilles mais on les a revues ensemble, on les a remodifiées aussi, et elles sont pratiques. Et du coup on les met dans le dossier aussi comme ça, ça passe pour l'enseignant après.
79	Aurélie : De première ?
80	Salomé : Oui, en première primaire. Mais sans poser une étiquette. Voilà, c'est juste informatif. C'est une observation en disant qu'avec les grilles, c'est ce que j'ai observé que ce petit-là, enfin... Il avait souvent du mal à contrôler ses mouvements ou des choses comme ça. Comme ça, ils le voient. Mais de toute façon, on n'est pas formé pour utiliser des grilles comme ça. Et puis c'est jeune aussi pour affirmer ça. Voilà, mais même on n'a nos collègues de primaire. Elle disait même en 2e primaire, elle dit, des fois on se doute que ça va tourner vers là. Mais on ne va pas dire que...
81	Aurélie : Ok, ça va. Ben je repense aussi... Vous aviez dit à un enfant de mettre dans son casier une feuille et est-ce que vous gardez les traces du coup de toutes les activités ou ?

82	Salomé : Quand on a fini thème ou le... ou parce que des fois on travaille aussi une compétence. On les dépose dans le casier, on les remet correctement, on les agrafe et ils les mettent alors dans leur classeur.
83	Aurélie : Et vous portez un regard des fois sur les productions ? Pour un peu savoir si ça vous donne des infos pour savoir un peu où l'enfant en est justement ?
84	Salomé : Souvent, mais en général, je les ai déjà vues avant de les mettre dans le casier parce qu'ils viennent me montrer, donc je ne regarde pas spécialement à nouveau leur classeur.
85	Aurélie : Hum, Ouais Ouais.
86	Salomé : Enfin, je les regarde avec eux, oui. S'ils ont bien mis derrière le bon intercalaire mais...
87	Aurélie : Mais niveau de l'apprentissage pour ça, vous avez déjà ?
88	Salomé : Voilà, vu que j'ai déjà pris mes notes avant. Et comme j'ai toutes mes feuilles de notes de janvier ou février... C'est comme ça que je peux voir l'évolution avec mes feuilles.

Annexe 6 : Triangulation des données



Annexe 7 : Codage des entretiens (exemple)

Pratiques évaluatives Rubriques	Thématiques et étiquetages		Discussion	Conceptions Évaluer c'est/permet... (Abandonnées)
→ Temps de structuration = mettre en avant les différentes stratégies et les difficultés éprouvées : Les conversations évaluatives → Les photos : mettre en avant une stratégie : superposer	N°3 → Partager sa compréhension de la tâche → Mettre des mots sur ses difficultés N°6 → Identifier à postériori une stratégie	67	Aurélie : Ok, ben le temps de structuration justement tu reviens sur la difficulté ou non des enfants et sur les procédures, qu'est-ce que tu attends de ce moment-là ?	
		68	Julie : Je voulais surtout qu'ils verbalisent un peu ce qu'il s'était passé parce que j'ai beaucoup entendu pendant l'activité « Hen Madame, c'est dur... » et finalement quand on en a discuté : « Ah ben non ce n'était pas dur... » donc heu mais j'en entendu plein des « c'est dur ». Alors je voulais qu'ils verbalisent pourquoi est-ce que c'était difficile, pourquoi est-ce qu'à ce moment-là, ce n'était pas facile. Parce que, à leur âge, mettre du plus petit au plus grand... ils savent le faire, en tout cas avec des objets et tout ça, ils savent le faire, en tout cas ils l'ont déjà travaillé. Donc voilà, je voulais qu'ils verbalisent et qu'ils se rendent compte que ben voilà « comment est-ce que j'ai fait » et c'est vrai que sur une photo, j'ai vu une petite et je n'avais pas vu sur le moment même, elle mettait vraiment ces deux étiquettes l'une sur l'autre, elle les mettait	→ Discuter avec l'élève → Apprendre par la compréhension de ses erreurs → Développer des capacités métacognitives, une autonomie intellectuelle → Récolter des traces, preuves de l'apprentissage
→ Repartir des stratégies pour vivre à nouveau l'activité : La corégulation	N°5 → Partager ses stratégies au groupe → S'inspirer des stratégies de l'autre → Se nourrir des autres		comme ça, mais debout et elle regardait et donc c'est intéressant. Et, c'est vrai qu'elle me l'a dit lors du temps d'échange après l'activité. Ils avaient des stratégies différentes et je me suis dit « autant les partager et ça pourra donner des idées pour la prochaine fois quoi ». Je voulais d'abord qu'ils me l'expliquent, je ne voulais pas leur dire directement « Ah ben on peut faire comme ça, comme ça... », non d'abord on fait une première fois avec sa façon de faire. Maintenant si on le refait, on va d'abord nommer toutes les stratégies qu'on peut utiliser pour réussir à faire l'activité.	→ Discuter avec le groupe → Apprendre de l'autre → Construire ses apprentissages

Annexe 8 : Thématiques et étiquettes issues du codage des entretiens

L'observation comme point de départ à la différenciation et à l'étayage des apprentissages

- Dégager les stratégies des élèves
- Récolter des informations durant les activités d'apprentissage
- Relever la progression de chacun
- Encourager l'élève dans sa progression, son évolution
- Identifier où en est l'enfant
- Observer à un instant T pour proposer des régulations adaptées
- Adapter le matériel
- Proposer des outils d'aide
- Constater les difficultés
- Repérer les besoins
- Réfléchir à des outils d'aide
- Apporter un accompagnement particulier
- Permettre à chacun d'atteindre l'objectif visé
- S'appuyer sur des faits et non des impressions
- Réguler son enseignement pour l'adapter et se situer dans la ZPD d'un maximum d'enfants

Énoncer les objectifs d'apprentissage pour assurer une meilleure évaluation et une prise de conscience de l'apprentissage réalisé

- Énoncer les objectifs en amont de l'activité
- Énoncer les objectifs durant l'activité
- Énoncer les objectifs après l'activité
- Énoncer les objectifs à plusieurs reprises, les répéter
- Permettre une mise en lien avec le programme
- Prendre conscience des savoirs et savoir-faire à mobiliser durant l'activité et les anticiper

L'importance de la verbalisation pour comprendre le processus de l'élève et proposer des régulations adéquates

- Partager sa compréhension de la tâche
- Pouvoir identifier ses erreurs
- Mettre des mots sur les obstacles
- Apprendre de ses erreurs
- Réguler soi-même ses apprentissages
- Expliciter les stratégies possibles
- Reformuler pour mettre les bons mots
- Réguler à la place de l'élève par manque de temps
- Pointer ce qui est important dans l'apprentissage
- Mettre des mots sur ses difficultés
- Aller chercher les élèves les plus discrets
- Identifier les capacités de chacun
- Expliquer son raisonnement, son processus
- S'assurer que l'enfant sait faire seul l'activité
- Proposer des régulations interactives

L'utilisation de référentiel pour s'autoréguler

- Avoir un repère
- Rassurer l'enfant
- Permettre l'autocorrection
- Identifier ses erreurs
- Permet de faire des liens entre l'apprentissages à réaliser et les informations présentes dans la classe
- Apprendre à chercher l'information au bon endroit
- Avancer seul dans ses apprentissages
- Développer sa capacité à trouver seul ses erreurs
- Faire preuve d'autonomie
- Avoir des outils d'aide à disposition
- Porter un regard sur l'autorégulation de l'élève

L'aide d'un pair pour coréguler les apprentissages

- Modéliser l'apprentissage
- S'inspirer des stratégies de l'autre
- Aider l'autre dans ses apprentissages
- Accepter l'avis constructif de l'autre
- Partager ses stratégies au groupe
- Se perfectionner au fil du temps
- Se nourrir des autres
- Aider ou faire à la place
- Pouvoir expliquer son processus, à un autre enfant, témoigne d'une bonne compréhension
- Devenir expert et modéliser

La prise d'informations au moyen de traces permanentes : photos, productions, notes...

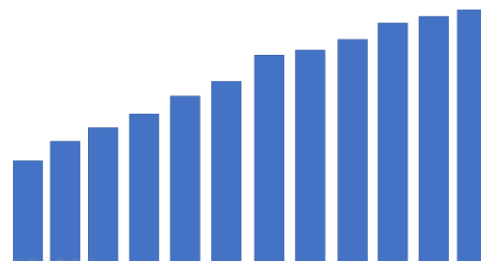
- Communiquer aux parents la progression, les forces et les faiblesses
- Rappeler aux enfants ce qui a été vécu
- Identifier à posteriori une stratégie
- Soutenir les conversations évaluatives (individuel/groupe)
- Permettre une verbalisation du processus à posteriori de l'activités
- Évaluer le résultat
- Savoir ce qui a été produit
- Comparer la trace à l'attendu, verbaliser et se réentraîner
- Garder en mémoire où l'enfant en est
- Proposer des régulations
- Faire le point
- Constater l'évolution

Annexe 9 : Description des activités observées dans les classes

Julie : Observation 1

Activité comparer des grandeurs

Les enfants ont été dispersés dans la classe, tous assis à une table, et ont chacun reçu une enveloppe. Cette enveloppe contenait douze bandelettes à organiser de la petite à la plus grande ou inversement. Les enfants ont été invités à organiser leurs bandelettes de la plus petite à la plus grande, chacun individuellement. L'enseignante n'a pas précisé la manière dont les enfants devaient procéder pour les organiser. Ainsi, chaque enfant a mis en œuvre diverses stratégies pour pouvoir organiser ses bandelettes. L'enseignante est passée auprès de chaque enfant. Si l'enfant avait terminé, elle passait auprès de lui pour verbaliser ce qu'il avait réalisé, comment il avait procédé et si la production correspondait à l'attendu. Si les enfants se montraient en difficulté, l'enseignante proposait différentes pistes ou différents outils pour aider l'enfant dans sa tâche. L'enseignante passait entre les tables pour observer à l'entame de l'activité. Toutefois, celle-ci a très vite été très sollicitée par les enfants.



Retour sur l'activité

Après être passée auprès de tous les enfants, l'enseignante les a rassemblés au coin tapis pour réaliser un retour sur l'activité qu'ils venaient de vivre. Julie a guidé l'échange en proposant diverses questions : « Qu'est-ce qu'on a dû faire durant l'activité ? », « Qu'est-ce qu'on devait classer ? », « Qui a trouvé ça difficile ? » « Qui sait expliquer comment il a fait pour classer ses bandelettes ? ». Un enfant a expliqué sa façon de faire, l'enseignante a alors verbalisé ses gestes et reformulé ses paroles. « Est-ce que quelqu'un a fait autrement ? ». A la fin de ce moment d'échanges, l'enseignante a explicitement proposé deux stratégies : comparer l'une à côté de l'autre et superposer deux bandelettes.

Séance d'ateliers autonomes et atelier de graphisme

Par groupe de trois, les enfants passaient à l'atelier de graphisme où était assise Julie, elle y est restée durant toute la séance d'atelier et s'est concentrée principalement sur cet atelier. Les autres enfants jouaient librement aux ateliers autonomes présents dans la classe (majoritairement des jeux de mathématiques et de français). A l'atelier de graphisme, les enfants devaient réaliser des cercles à l'aide d'une peinture appelée « drawing gomme » et d'un coton-tige. Après cette étape, les enfants devaient recouvrir entièrement la feuille d'Ecoline jaune. L'enseignante portait son attention sur les gestes graphiques, la dimension des cercles, la précision dans la réalisation du cercle, le soin, le maintien de l'outil...

Martine : Observation 1

Séance d'ateliers autonomes et atelier « terminer son calendrier »

Martine a appelé les enfants qui n'avaient pas terminé leur calendrier près d'elle. Les autres élèves ont choisi divers ateliers autonomes et se sont dispersés dans la classe. Martine a accompagné certains enfants dans la réalisation de leur calendrier. Certains ont terminé seuls, d'autres ont été davantage accompagnés par Martine qui leur a proposé différentes aides. Une

fois que tous les élèves avaient terminé l'activité, Martine s'est déplacée dans la classe et est passée auprès de différents enfants ou groupes d'enfants pour discuter avec eux de ce qu'ils étaient en train de réaliser, de l'activité qu'ils avaient choisie et de ce qu'ils étaient en train de développer comme apprentissage.

Retour sur les ateliers

En collectif, Martine a proposé à 5-6 enfants de présenter un atelier qu'ils avaient réalisé. Elle avait préalablement choisi les ateliers en fonction de ce qu'elle avait observé dans la classe. Ces 5-6 enfants sont alors venus présenter l'atelier, il devait verbaliser les différentes étapes par lesquelles ils avaient dû passer ainsi que la discipline et l'objectif d'apprentissage.

Dominique : Observation 1

Séance d'ateliers sur les Alphas

Description rapide des ateliers :

- Maisons des Alphas : replacer des objets en fonction du son qu'on entend dans le mot
- Jeu d'association des Alphas avec les lettres de l'alphabet
- Écrire son prénom avec des Alphas
- Syllaber des mots (feuille d'exercice)
- Classer des images en fonction du phonème qu'on retrouve dans le mot

Six ateliers étaient préalablement disposés sur les tables. L'enseignante a pris le temps, en collectif, de revenir sur l'histoire des Alphas avant de lancer les élèves en activité. Ensuite, elle a expliqué chaque atelier en utilisant par moment du matériel lorsque les élèves ne connaissaient pas encore l'atelier. Les enfants ont ensuite reçu une feuille de route sur laquelle ils ont noté leur prénom, elle a directement été affichée au tableau à l'aide d'un aimant. Les enfants ont librement choisi l'atelier par lequel ils voulaient commencer. Une fois tous les enfants en activité, Dominique s'est déplacée d'atelier en atelier et a observé les enfants en activité tout en leur posant des questions quant à leur processus d'apprentissage ainsi que sur le résultat produit. Lors de la séance d'atelier, l'enseignant a régulièrement pris des photos des productions des enfants. Les élèves voyagent d'un atelier à l'autre d'eux-mêmes et remplissent leur fiche au fur et à mesure. En fin de séance, Dominique a rassemblé les élèves au coin tapis et a demandé à tous les enfants de vérifier s'ils avaient complété correctement leur feuille de route.

Sabine : Observation 1

Séance d'ateliers sur le thème du Petit Chaperon Rouge

Description rapide des ateliers :

- Mots croisés sur le vocabulaire du chaperon rouge
- Imprimerie des mots CHAPERON et ROUGE
- Découper le contour d'un loup ainsi que des triangles pour faire ses dents
- Restituer l'histoire du petit chaperon rouge en 12 images
- Construction d'un loup en lego
- Écrire divers mots sur le thème du petit chaperon rouge

Avant de lancer les ateliers, Sabine a donné une consigne pour chaque atelier, à l'aide du matériel, ainsi que l'objectif de chacun d'entre eux. L'enseignante a ensuite envoyé toutes les

2^e années à un atelier prévu pour eux et les 3^e ont été répartis aux autres ateliers. Tout au long de la séance, Sabine a voyagé dans la classe auprès de nombreux élèves en leur fournissant des aides orales, des commentaires pour les aider à avancer dans leurs apprentissages. Pour un atelier, Sabine prenait une photo, la construction d'un loup en lego sur base d'un modèle.

Retour sur les ateliers

En collectif, l'enseignante a invité les élèves à observer et analyser les productions de chacun des élèves. Les élèves ont dû verbaliser ce qu'ils ont réalisé durant l'activité mais aussi porter un regard sur la production finale.

Sabine : « Qu'est-ce que j'ai fait ce matin comme atelier ? qu'est-ce que j'ai organisé pour arriver à le faire ? Comment est-ce que j'ai fait ? Qu'est-ce que j'ai dû prendre pour faire mon atelier ? Qu'est-ce que Madame m'a demandé ? Est-ce que j'y suis arrivé ? Donc, dans sa tête, on ferme ses yeux et on réfléchit. Je vais demander après à certains enfants de me raconter. Je mets mon minuteur et pendant une minute, on réfléchit à ça, de se souvenir du résultat ».

Salomé : Observation 1

Séance d'ateliers (différents domaines)

- Mémorisation de mots (fleurs et plantes plantées précédemment)
- Tableau à double entrée
- Ateliers autonomes
- Syllaber des mots (feuille d'exercice)
- Association de lettres majuscules imprimées à des lettres minuscules imprimées
- Algorithmes pétales de fleurs

L'enseignante a présenté les différents ateliers en se servant du matériel. Ensuite, les enfants se sont dirigés d'eux-mêmes aux divers ateliers. Salomé s'est assise à une table et les enfants sont passés auprès d'elle pour qu'elle corrige les activités sur feuille et qu'elle verbalise avec chacun d'entre eux. En même temps, Salomé notait au fur et à mesure des informations sur sa grille. Elle s'est également déplacée dans la classe pour observer les enfants en action durant les ateliers et leur apporter un soutien au besoin.

Retour sur les ateliers

Retour sur les différents ateliers vécus, différents enfants ont dû expliquer ce qu'ils ont réalisé aux différents ateliers. Salomé a essayé d'interroger tous les élèves, même ceux en difficulté.

Annexe 10 : Extrait de discussions lors du moment de structuration des apprentissages en collectif

Echange 1 :

- **Martine** : Explique un peu ce que toi tu as travaillé en faisant ce Smart Game.
- **Julien** : En fait...
- **Martine** : Montre un peu ce que tu devais faire.
- **Julien** : En fait, on devait faire, on devait faire le petit cahier-là et on devait prendre les fiches qui vont avec.
- **Martine** : Alors tu devais commencer par quelle fiche ?
- **Julien** : Par la numéro un.
- **Martine** : La numéro un parce que c'était la première fiche, tu n'avais pas encore fait ce jeu-là. Et alors qu'est-ce que tu devais faire ?
- **Julien** : Je devais prendre le truc rouge et puis un carré.
- **Martine** : C'est quoi le truc rouge ?
- **Julien** : Ben je ne sais pas comment ça s'appelle...
- **Benoit** : Ben, c'est un carré hein...
- **Julien** : Ah ben...
- **Martine** : Donc tu as dû prendre une plaque avec...
- **Julien** : Un carré rouge et une avec un carré orange. Je ne dois pas me tromper avec une autre forme.
- **Martine** : Ben montre-nous. [*L'enfant prend les plaques dans le bac*]. Qu'est-ce que tu devais faire avec les plaques ?
- **Julien** : Les mettre l'une sur l'autre.
- **Martine** : Tu devais les superposer oui. Dans n'importe quel sens ?
- **Raphaël** : Non, ce n'est pas la même chose.
- **Martine** : Non, ce n'est pas le même dessin. Et donc qu'est-ce que tu as travaillé toi ? Dans quelle discipline as-tu travaillé ?
- **Julien** : En mathématique.
- **Martine** : Et qu'est-ce que tu as travaillé en mathématique ?
- **Julien** : L'espace.
- **Martine** : Avec ce jeu, on travaille la structuration de l'espace. Et avant de faire la suivante, que devais-tu faire ?
- **Julien** : Ah oui, barrer.
- **Martine** : Oui, va un peu chercher ton cahier pour montrer à tout le monde. Tu as déjà fait trois fiches.

Echange 2 :

- **Martine** : Explique-nous un peu ce que tu as fait toi, ma belle.
- **Valérie** : Je vous montre la fiche que j'ai déjà faite ?
- **Martine** : Oui, vas-y. Que dois-tu faire dans ce Smart Game ?
- **Valérie** : Il faut regarder la fiche et placer tout au bon endroit.
- **Martine** : Il faut placer quoi au bon endroit ?
- **Valérie** : La maison, le loup, les sapins et le chaperon rouge.
- **Martine** : Vas-y ! Place-les aux bons endroits. On va regarder ensemble.
- **Lola** : Aussi on doit mettre un chemin pour qu'il rentre à la maison.
- **Martine** : Donc, ce qui est super important, et ça, Valérie l'a dit, c'est de placer les éléments aux bons endroits, comme sur la grille ici. [*Valérie place les chemins*]. Alors Salim, tu vas vérifier si elle a placé les bons chemins.
- **Salim** : Oui les deux peuvent rentrer à la maison.
- **Martine** : Alors, on vérifie avec le dos de la fiche... Est-ce que c'est correct ?
- **Groupe** : Oui. Alors elle doit barrer.
- **Martine** : Et qu'est-ce qu'elle a travaillé ? Les nombres, l'espace, les mesures ?
- **Groupe** : L'espace.
- **Martine** : Qui d'autre avait travaillé l'espace ?
- **Groupe** : Julien.

Voici de quelle manière Sabine a introduit sa séance de structuration

Sabine : « Qu'est-ce que j'ai fait ce matin comme atelier ? Qu'est-ce que j'ai organisé pour arriver à le faire ? Comment est-ce que j'ai fait ? Qu'est-ce que j'ai dû prendre pour faire mon atelier ? Qu'est-ce que Madame m'a demandé ? Est-ce que j'y suis arrivé ? Donc, dans sa tête, on ferme ses yeux et on réfléchit. Je vais demander après à certains enfants de me raconter. Je mets mon minuteur et pendant une minute, on réfléchit à ça, on essaye de se souvenir du résultat ».

Echange 3 :

- **Sabine** : Un autre atelier, ici vous deviez écrire les mots « CHAPERON » et « ROUGE » avec les tampons. Qu'est-ce que tu penses de l'impression de tes lettres Danny ? Est-ce qu'elles sont bien imprimées ?
- **Danny** : Non...
- **Sabine** : Dis-moi ce qu'il s'est passé ?
- **Danny** : En fait, j'avais pas bien serré mes lettres. Donc je n'ai pas su mettre à côté les dernières.
- **Sabine** : Ok, oui, Madame t'avait dit de ne pas laisser trop d'espace et est-ce que toutes tes lettres sont à l'endroit ?
- **Danny** : Non, pas le U.
- **Sabine** : Comment est-ce qu'on pouvait savoir que la lettre allait s'imprimer à l'endroit ?
- **Danny** : Il fallait regarder la petite flèche, elle doit être vers le haut. J'ai été distrait...
- **Sabine** : Oui tu n'étais pas assez concentré.

Annexe 11 : Echange concernant les productions lors du temps de structuration de Sabine

- **Sabine** : Il faut savoir que le loup, il a des dents au-dessus et en-dessous. Nous sommes d'accord ? Donc les pointes de la mâchoire d'en-dessous elles sont tournées vers le haut et les pointes de la mâchoire d'au-dessus, elles vont vers le bas. Et en plus, les dents, elles tiennent à la mâchoire, elles ne sont pas dans le vide, alors on va regarder ensemble. Attention les amis, ce n'est pas parce qu'on n'y est pas arrivé qu'on n'y arrivera pas, ça veut juste dire qu'on doit encore y travailler. On ne peut pas se moquer du travail de quelqu'un, c'est en essayant qu'on apprend. Alors dites-moi un peu, est-ce qu'il a fait des triangles Jordy ?
- **Groupe** : Oui, tous des triangles.
- **Geoffrey** : Mais quelques-uns sont tout petits.
- **Sabine** : Oui c'est vrai, mais ce sont des triangles quand même, ils ont trois côtés et est-ce qu'elles sont collées à la mâchoire ?
- **Groupe** : Non, pas toutes.
- **Lilas** : Certaines sont au milieu de la bouche.
- **Sabine** : Jordy, montre-moi comment tu aurais pu mieux faire.
- **Jordy** : Là, il y a un trou...
- **Enseignante** : Qu'est-ce que tu aurais pu faire ?
- **Jordy** : Rajouter une dent ?
- **Sabine** : Et là, qu'est-ce qu'il se passe ?
- **Jordy** : Elles ne sont pas toutes attachées...
- **Sabine** : Oui, elles ne sont pas très alignées, tu aurais pu les coller à la mâchoire. Même s'il y a des choses où tu devras encore un peu travailler, je pense qu'on peut l'applaudir les amis.
- **Groupe** : *Applaudissement.*

Annexe 12 : Echange entre deux enfants dans la classe de Julie

- **Gaston** : Tu dois les ranger de la plus petit à la plus grande. C'est normal que t'en as que cinq ? *Regarde dans l'enveloppe s'il n'y en a pas d'autres.* Boh... Tu prends la plus grande et tu la mets là. *Il prend la bandelette et la donne à Flora.*
- **Flora** : *Flora hoche la tête.*
- **Gaston** : Ensuite tu prends une un peu plus petite... Vas-y prends là, pas trop petite qu'il faut.
- **Flora** : *Elle prend la bandelette en main.*
- **Gaston** : Oui celle-là. Tu la mets à côté. Comme ça. *Corrige Flora.* Comme ça, tu vas faire l'escalier, tu vois c'est un peu plus petit ? Tu vois ? *Montre l'écart avec ses doigts.* Maintenant encore plus petite, tu comprends ? Celle-là. *Prend la bandelette et la donne à Flora.*
- **Flora** : *Place la bandelette à la suite des autres bandelettes.*
- **Gaston** : Est-ce que tu as compris maintenant ? Tu peux mettre les deux autres. Fais l'escalier. *Gaston s'en va.*
- **Flora** : *Elle place les deux autres bandelettes.*

L'enseignante passe ensuite près d'elle pour essayer de lui faire verbaliser ce qu'elle a vécu avec Gaston.

Annexe 13 : Grille prise de notes de Salomé

[illegible]

Female	Male	Parent	Rearing	Assessment	Lev. 100	Parent	Sub. 100	Expt
uninf	D	I	±	ok	LEV 100	ok	ok	ok
mon	D	ok	ok	ok	mon	ok	1a8	ok
ok	D	±	±	ok	TetA	±	ok	ok
±	D	±	±	±	mon.	±	1a6	ok
ok	D	ok	mon.	ok	ok	ok	ok	ok
ok	D	±	±	ok	A	ok	ok	ok
mon	D	diff	mon	ok	HdA	±	ok	mon
±	D	mon	±	ok	A	±	ok	ok
ok	D	ok	±	ok	C.E. 100	ok	ok	ok
ok	D	ok	ok	ok	ok	±	ok	ok
±	D	ok	±	ok	mon.	±	1a6	ok
ok	D	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok
ok	D	±	±	ok	ok	ok	ok	ok
na	D	±	±	ok	mon	±	1a6	ok
mon	D	ok	ok	±	mon	±	ok	ok
ok	D	±	ok	ok	OAR	ok	ok	ok
mon	D	±	mon	±	C	ok	1a3	diff.
±	D	ok	ok	ok	mon	±	1a6	ok
ok	D	ok	±	±	ok	ok	ok	ok
	D	ok	±	±	OK	ok	ok	ok
g.	D	±	±	±	mon	±	1a4	ok

Annexe 14 : Prise de notes libres de Julie

Observations : [redacted]

29/11/22 : [redacted] : elle écrit avec les 2 mains.
 [redacted] → Elle prend plus facilement la **gauche**
 pour écrire son prénom.
 → Elle découpe avec la **main droite**.

16/12/22 : [redacted] elle shoot du pied **droit**
 mais lance de la main **gauche**
 [redacted] (à la psychomot.)

Annexe 15 : Fiches d'observation de Julie

septembre

OBSERVATIONS : psychomotricité fine		
	Tenue de l'outil scripteur	Prise des ciseaux
[redacted]	△ prise 3 doigts	OK mais △ au bras
[redacted]	B	OK
[redacted]	△ prise 3 doigts	OK
[redacted]	B	OK
[redacted]	Ⓞ B	OK
[redacted]	△ prise 3 doigts	OK mais △ au bras
[redacted]	△ prise 3 doigts	OK
[redacted]	B	OK
[redacted]	△ prise 3 doigts + force ↑	OK
[redacted]	△ prise 3 doigts	OK
[redacted]	OK	OK
[redacted]	Ⓞ △ prise 3 doigts + force ↑	OK
[redacted]	△ prise 3 doigts	OK
[redacted]	OK (force ↑)	OK
[redacted]	B	OK
[redacted]	△ prise 3 doigts + force ↑	OK
[redacted]	Ⓞ OK	X

Annexe 16 : Farde des progrès

Leçon en 3 temps : Association phonème/graphème :

Prénom : EVA= en voie d'acquisition/A= acquis

Tracé de la lettre sur le graphème, sur le dos

(a)	(l)	(u)	(i)	(r)	(o)
EVA/A	EVA/A	EVA/A	EVA/A	EVA/A	EVA/A
f	w	é	ou	v	ch
EVA/A	EVA/A	EVA/A	EVA/A	EVA/A	EVA/A
p	b	in	t	d	ai
EVA/A	EVA/A	EVA/A	EVA/A	EVA/A	EVA/A
s	z	on	m	n	an
EVA/A	EVA/A	EVA/A	EVA/A	EVA/A	EVA/A
g	c	j			
EVA/A	EVA/A	EVA/A	EVA/A	EVA/A	EVA/A

Commentaires :

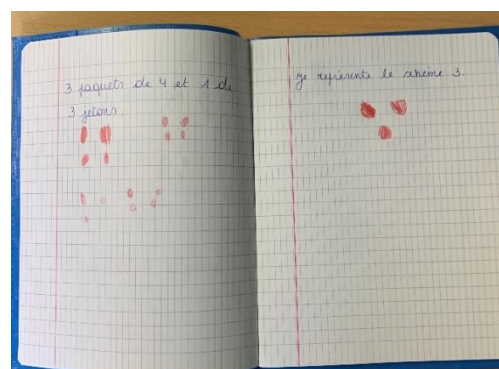
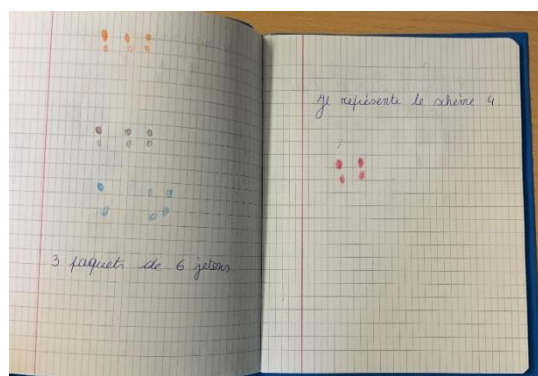
Identification de l'image dont le premier son est le phonème travaillé + *1. 2. 3.*

(a)	(l)	(u)	(i)	(r)	(o)
EVA/A	EVA/A	EVA/A	EVA/A	EVA/A	EVA/A
f	w	é	ou	v	ch
EVA/A	EVA/A	EVA/A	EVA/A	EVA/A	EVA/A
p	b	in	t	d	ai
EVA/A	EVA/A	EVA/A	EVA/A	EVA/A	EVA/A
s	z	on	m	n	an
EVA/A	EVA/A	EVA/A	EVA/A	EVA/A	EVA/A
g	c	j			
EVA/A	EVA/A	EVA/A	EVA/A	EVA/A	EVA/A

Commentaires :

Annexe 17 : Cahiers de traces

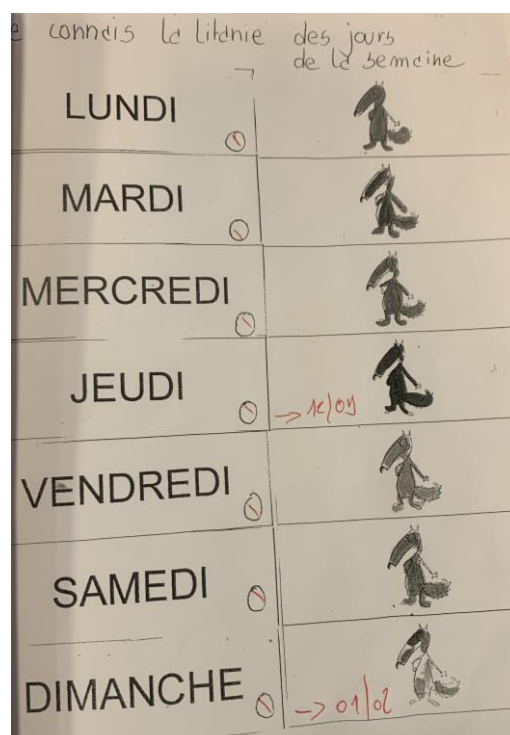
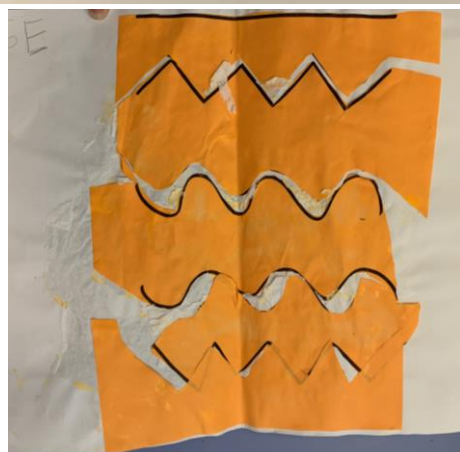
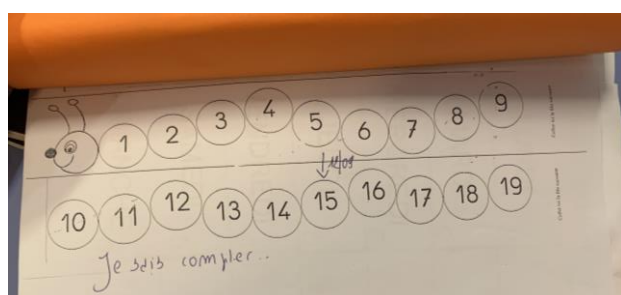
Exemple en mathématiques :



Exemple en dessin :



Exemple mélange de plusieurs disciplines :



Annexe 18 : Extraits de trois dossiers d'évaluation (bilan)

Exemple 1 :

EVALUATION DE FIN DE TROISIEME MATERNELLE
Nom : _____
Date de naissance : _____
Abordés en troisième maternelle

Je suis	Droitier	Gaucher
Je tiens correctement mon crayon		
Je découpe	À la main droite	À la main gauche
Je ne dérange pas le groupe		
J'entre facilement en contact avec les autres		
Je ne baisse pas vite les bras		
Je sais respecter plus de 2 consignes		
Je prends des initiatives		

MATHÉMATIQUE : Les nombres
Je reconnais les schémas
Je dénombre
Je lis les nombres
Décomposition des nombres
Identifie quelques opérations
Écriture des chiffres

Les solides et les figures
Se situer et situer des objets
Se déplacer en suivant des consignes orales
Reconnaître, comparer et classer les formes
Construire des figures et des solides simples
Tracer des figures simples
Pliage, découpage, pavage, ...

Grandeurs
Comparer des grandeurs, estimer
Effectuer le mesurage avec un étalon
Fractionner des objets
Résoudre des problèmes simples

Instrument de données
Lire un tableau à 1 ou 2 entités

FRANÇAIS : Lire
Orienter sa lecture : repérer des informations (illustrations, première de couverture)
La fonction des documents (encyclopédie, journaux, histoires, ...)
Le sens de la lecture
Relire une histoire cohérente
Reconnaître un mot avec référentiel
Reconnaître les lettres, les syllabes

Écouter
Je sais écouter les autres
Je suis concentré jusqu'à la fin
Je reste assez longtemps sur une activité silencieuse
Comprendre des consignes orales

Écrire
Je sais écrire mon prénom et d'autres
J'essaie d'imiter l'écriture et la cursive
Vallier à la présentation graphique
Construire une phrase complexe (sujet, verbe, complément)
Utiliser le bon temps (présent)

Parler
Je parle en faisant des phrases complexes
Je m'exprime spontanément devant le groupe
Je parle sans défaut de prononciation
J'utilise un vocabulaire approprié
Je sais réciter une poésie en mettant de l'intonation
Je respecte le temps de parole

ÉVAL : Histoire
Respire dans le temps, journée, calendrier
Identifier avant, après, ordre chronologique

Géographie
Se situer dans l'espace
Vocabulaire spatial de position (devant, derrière, à côté, sur, sous, entre, ...)
Vocabulaire des milieux naturels (forêt, mer, montagne, désert)

Scientifique
Identifier et exprimer la grandeur à mesurer et l'outil utiliser
Se poser des questions sur (les êtres vivants, l'électrique, la lumière, le son, les forces, l'eau, l'air, ... l'univers)

DIVERS :

Prénom : _____ **Évaluation**
Reconnaitre globalement et nommer des petites quantités organisées en configurations variées
possédant de 10 à 20 objets

www.fiche-maternelle.com

Reconnaitre la principale alphabétique

RECONNAISSANCE DES LETTRES EN CAPITALES D'IMPRIMERIE

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

... lettres reconnues sur 26

RECONNAISSANCE DES LETTRES EN ÉCRITURE SCRIPT

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

... lettres reconnues sur 26

RECONNAISSANCE DES LETTRES EN ÉCRITURE CURSIVE

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

... lettres reconnues sur 26

évaluation de l'habileté à la lecture à double sens
compter le tableau

évaluation du repérage sur quadrillage
colorier les lettres cures à double

évaluation du déplacement sur quadrillage
colorier : aide la papillon à aller jusqu'à la fleur par le même chemin

Exemple 2 :

Fiche d'évaluation reconnaissance de son prénom
Date de l'évaluation : Septembre 2022

☐ Acquis
☐ Non-Acquis
☐ En voie d'acquisition

☒ Je sais reconnaître mon prénom

☐ Je reconnais les prénoms de mes copains, j'en reconnais 24

☐ Je sais nommer les lettres de mon prénom

☐ Je sais écrire mon prénom

Consignes : Je dois évaluer si il y a un objet d'attention que de l'attention
Je suis et je l'attends.

Je sais reconnaître les lettres de l'alphabet en capitale

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

Je sais reconnaître les lettres de l'alphabet en script

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

Je sais reconnaître les lettres de l'alphabet en écriture cursive

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

Exemple 3 :

Psychomotricité

1. Construire les habiletés perceptivo-motrice
- 1.2. Construire les habiletés manuelles et graphiques (psychomotricité fine)
- 1.2.1. Planifier et coordonner des gestes de plus en plus précis
- 1.2.2. Initier et exercer des gestes graphiques



	JANVIER	JANVIER	JUIN	JUIN
Tenue du crayon	EVA/A		EVA/A	
Tenue des ciseaux	EVA/A		EVA/A	
Commentaires :				

Mathématiques

1. Les nombres et opérations
- 1.1. Appréhender / Découvrir les nombres
- 1.1.1. Construire le sens du nombre
- 1.1.2. Composer / Décomposer et recomposer les nombres
- 1.1.3. Comparer
- 1.1.4. Dénombrer
- 1.1.5. Dire, lire, écrire les nombres
- 1.1.6. Situer, ordonner
- 1.1.7. Organiser les nombres par familles



1.1.1 / 1.1.4	JANVIER	JANVIER	JUIN	JUIN
Reconnaître les constellations du dé	EVA/A		EVA/A	

Reconnaître les chiffres	EVA/A		EVA/A	
Reconnaître des objets	EVA/A		EVA/A	
Représenter un paquet de ... (avec des jetons)	EVA/A		EVA/A	
6	EVA/A		EVA/A	
8	EVA/A		EVA/A	
4	EVA/A		EVA/A	
9	EVA/A		EVA/A	
2	EVA/A		EVA/A	

Français

1. Parler
- 1.1. Orienter sa prise de parole
- 1.2. Elaborer un message oral
- 1.3. Assurer l'organisation d'un message oral
- 1.4. Composer la phrase, le mot
- 1.5. Assurer la présentation d'un message oral



1.1.1	JANVIER	JANVIER	JUIN	JUIN
Participer à une conversation (engager la prise de parole)	EVA/A		EVA/A	
Répondre aux questions : - qui parle à qui ? - de quoi ? - pourquoi ?	EVA/A		EVA/A	
Commentaires :				
1.2.1 / 1.2.2	JANVIER	JANVIER	JUIN	JUIN
Utiliser les mots de vocabulaire rencontrés en classe	EVA/A		EVA/A	
Associer des mots pour créer des champs lexicaux	EVA/A		EVA/A	

Associer des mots selon leur famille de mots	EVA/A		EVA/A	
Associer des mots selon le caractère proche de leur sens (synonymes)	EVA/A		EVA/A	
Utiliser des mots, des phrases et des attitudes	EVA/A		EVA/A	
Rapeler et annoncer des informations explicites d'un message oral	EVA/A		EVA/A	
Émettre une ou plusieurs suites plausibles d'un message entendu (hypothèses)	EVA/A		EVA/A	
Reformuler une consigne entendue	EVA/A		EVA/A	
Commentaires :				
1.3.1 - 1.3.3	JANVIER	JANVIER	JUIN	JUIN
Utiliser les pronoms personnels : je, il, elle	EVA/A		EVA/A	
Utiliser des caractéristiques de la structure d'un message oral selon son genre	EVA/A		EVA/A	
Utiliser des connecteurs de temps (d'abord, ensuite, enfin, après, à la fin, au début)	EVA/A		EVA/A	
Restituer la chronologie d'un récit écouté	EVA/A		EVA/A	

Autonomie

3. Développer l'autonomie sociale
- 3.2. Vivre l'organisation avec les autres



	JANVIER	JANVIER	JUIN	JUIN
Je range ma mallette	EVA/A		EVA/A	
J'accroche mon manteau	EVA/A		EVA/A	
Je mets mes pantoufles et je range mes chaussures	EVA/A		EVA/A	
Je range ma gourde	EVA/A		EVA/A	
Je mets mon étiquette sur le panneau des présences	EVA/A		EVA/A	
Je m'installe à un table ou sur un tapis	EVA/A		EVA/A	
Je travaille calmement	EVA/A		EVA/A	
Je termine l'atelier	EVA/A		EVA/A	
Je range ma chaise ou mon tapis	EVA/A		EVA/A	
Je parle doucement	EVA/A		EVA/A	
Je me déplace en marchant	EVA/A		EVA/A	
Je pose ma main sur l'épaule	EVA/A		EVA/A	
Je range chaque chose à sa place	EVA/A		EVA/A	
Je prends un collier pour aller aux toilettes	EVA/A		EVA/A	
Je réalise mon service de la semaine	EVA/A		EVA/A	

Annexe 19 : Dossier de suivi (autonomie)



Annexe 20 : Grilles des années précédentes

Evaluation de fin de 1 maternelle

Je reconnais les couleurs	orange = jaune jaune = orange bleu = mauve puis gris les autres OK.
Je reconnais mon prénom	avec l'aide de mon étiquette DROITIER NON que j'indique
Je tiens correctement mon crayon et je suis....	
Je tiens correctement mes ciseaux	DROITIER 1° trou pour 2° trou index se débrouille
Je suis autonome (mettre mon manteau, fermer ma mallette, aller au toilette,...)	± ne sait pas mettre ses chaussures.
Je sais rester assis au coin tapis	✓
	On l'a beaucoup pas très compréhensible Pourtant c'est en marchant ses amies. Mais il parle... b coire parce la suite l'évalue

Il a du liquide derrière les oreilles

Evaluation de fin de deuxième maternelle.

	A	NA	Remarques
Je reconnais les schèmes jusque 5.	✓		→ 6
Je reconnais les chiffres jusque 5.	✓		→ 10
Je maîtrise la litanie jusque 10 et je la récite dans un ordre stable.			
Je reconnais les formes géométriques de base (triangle, rectangle, cercle, disque, carré).	✓		
Je sais reproduire un assemblage « modèle » et situer des objets entre-deux.			
Je sais comparer des longueurs.			
Je sais placer des données dans un tableau à simple entrée.			
Je reconnais mon prénom.	✓		
Je reconnais les prénoms des amis de la classe.	✓		
Je sais écrire mon prénom correctement seul.			
Je sais écrire mon prénom correctement avec mon modèle de référence.			
Je sais dégager la chronologie des étapes du déroulement d'un récit.			
Je tiens correctement mon outil scripteur.			
Je m'exprime spontanément en classe.	✓		
Je parle en faisant des phrases complexes (V-S-Compl).	✓		
Je parle sans défaut de prononciation.	✓		
Je sais parler devant le groupe.	✓		
Je sais m'exprimer en utilisant le pronom personnel « je ».	✓		
Je rentre facilement en contact avec les enfants et les adultes.	✓		
Je demande un peu d'attention supplémentaire de l'adulte.			
Je demande beaucoup d'attention supplémentaire de l'adulte.			
Je sais écouter les autres.	✓		
Je reste concentré silencieusement sur mon activité.	✓		
Je ne dérange pas ou presque pas les autres enfants.	✓		

Remarques supplémentaires :

Annexe 21 : Dossier bilan d'années précédentes

Je reconnais les schèmes

Difficile pour lui de dénombrer et compter ses les points. Et ça je lui demande de compter à haute voix 1, 2, 4, 35... sans pas

JE RECONNAIS LES FORMES GEOMETRIQUES SUIVANTES ✓

JE SAIS LES NOMMER 4

MON PRENOM

ALIX

ADHAM

LUCIE

ARTHUR

TIM

ZAHID

GREGOIRE

EMMA

CHLOE

MARILOU

VALENTINE

LOUISE

LILA

MAO

EMILIEN

ELISE

RAPHAEL

JUNE



ROSE


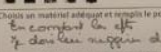
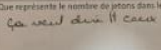
LISSANDRO

MARION

PAULINE

Annexe 22 : Grille d'évaluation de Martine et matériel utilisé

<h1>Evaluation : les présences</h1> <h2>Construire la représentation des quantités</h2> <h3>Percevoir des quantités</h3>	
<p><u>Matériel</u> : pot avec le nombre de jetons correspondant au nombre d'enfants de la classe :</p> <p>A quoi correspond le nombre de jetons dans le bac ?</p> <p><i>Je ne sais pas. Quand on n'est pas là.</i></p> <p>Que faisons-nous chaque matin avec ces jetons ?</p> <p><u>Les présences, dire le nombre d'enfants présents et le nombre d'enfants absents.</u></p> <p><i>Des poquets</i></p>	<p>EVA/A</p> <p>EVA/A</p>
<p><u>Matériel</u> : pot vide/jetons dans un grand récipient</p> <p>Ton pot est vide.</p> <p>Combien de jetons dois-tu mettre dedans pour compter les enfants présents de notre classe.</p> <p>Que vas-tu utiliser pour préparer ton pot ?</p> <p><i>Elle remplit le pot avec tous les jetons.</i></p> <p>Liste de prénoms/ photos de la classe/ae sait pas</p>	<p>EVA/A</p>
<p>Un enfant a utilisé le tableau avec les photos de notre classe pour remplir son pot avec les jetons. L'a-t-il correctement rempli ? Si non explique ce qui n'est pas correct et pourquoi ?</p> <p><i>Elle compte 4 jetons.</i></p> <p><i>C'est bon ceux qui sont là. Les autres sont de la classe.</i></p> 	<p>EVA/A</p>
<p>Un enfant a utilisé le tableau avec les photos de notre classe pour remplir son pot avec les jetons. L'a-t-il correctement rempli ? Si non explique ce qui n'est pas correct et pourquoi ?</p> <p><i>Elle compte 10 jetons.</i></p> <p><i>Est-ce bon ?</i></p>  <p><i>C'est bon. C'est tout de la classe.</i></p>	<p>EVA/A</p>

<p>Un enfant a utilisé le tableau avec les photos de notre classe pour remplir son pot avec les jetons.</p> <p>L'a-t-il correctement rempli ? Si non explique ce qui n'est pas correct et pourquoi ?</p>  <p>On me donne les jetons</p>	EVA/A
<p>Choisis un mot ou deux et remplis le pot avec les jetons.</p> <p>En comptant on obtient 7 donc j'ai mis 7 jetons dans le pot.</p>  <p>En comptant on obtient 7 donc j'ai mis 7 jetons dans le pot.</p>	EVA/A
<p>Que représente le nombre de jetons dans le pot ?</p> <p>ça veut dire 11 car j'en ai mis 11.</p>  <p>ça veut dire 11 car j'en ai mis 11.</p>	EVA/A
<p>Que dois-tu faire pour avoir dans le pot le nombre d'enfants présents dans notre classe aujourd'hui ?</p>	EVA/A
<p>Combien dois-tu en retirer, en enlever ?</p>	EVA/A



Annexe 23 : Tableau des tâches pour les ateliers de Dominique

A hand-drawn grid on a notebook page, used for tracking the presence of various people. The grid has 10 columns and 15 rows. The columns are labeled with names: VALENTINE, RAPHAEL, ARTHUR, MARILYN, ALIX, MARION, EDDIE, CECILY, EMMA, and LOUISE. The rows are labeled with names: FADING, JUNE, LOLA, RUBY, and LOUISE. The grid cells contain 'X' marks indicating presence. A red vertical strip is placed between the columns and rows.

Annexe 24 : Evaluation de Sabine (structuration spatiale)



Annexe 25 : Récurrence des rubriques

Les pratiques évaluatives	E1	E2	E3	E4	E5	Total
L'observation						
L'observation libre	1	1	1	1	1	5
L'observation systématique	1		1			2
La prise de notes	1	1	1		1	4
La régulation						
La régulation proactive	1			1	1	3
La régulation rétroactive	1	1		1		3
La régulation interactive	1	1	1	1	1	5
La régulation faite par l'enseignant	1			1		2
Les conversations évaluatives	1	1	1	1	1	5
L'énonciation des objectifs d'apprentissage	1	1	1	1	1	5
L'utilisation de référents	1	1	1	1	1	5
Les indices oraux	1	1	1	1	1	5
La métacognition	1	1	1	1	1	5
L'autorégulation	1	1	1	1	1	5
La corégulation	1	1	1	1	1	5
La régulation socialement partagée	1	1	1	1	1	5
Différenciation						
Les étapes intermédiaires	1	1		1	1	4
L'accompagnement personnalisé	1	1	1	1	1	5
La modélisation	1	1	1	1	1	5
Les outils d'aide	1	1	1	1	1	5
L'adaption du matériel	1	1	1	1	1	5
La communication des informations						
Aux collègues	1	1	1	1	1	5
Aux parents	1	1	1	1	1	5
Aux enfants		1	1	1		3
A l'équipe interdisciplinaire		1	1	1	1	4
Les outils d'évaluation						
Les photos	1	1	1	1		4
Les productions	1	1	1	1	1	5
Les cahiers de traces	1	1	1	1	1	5
Le tableau des tâches	1	1	1			3
La grille d'évaluation	1	1	1		1	4
La grille d'observation	1		1		1	3