



L'évaluation en maternelle

Des pratiques diversifiées
pour **soutenir les**
apprentissages des élèves

Isabelle Demonty

Annick Fagnant

Aurélie Nemerlin

Marie-Claire Nyssen

FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
DEPARTEMENT ÉDUCATION ET FORMATION

Service de didactique générale et intervention éducative (DGIE)
Service d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement (aSPe)
Unité de recherche EQUALE – Évaluation de la qualité de l'enseignement

Octobre 2024

Table des matières

Remerciements	7
Préambule de l'Administration	9
Introduction	11
PARTIE 1- Un panorama de la diversité des pratiques d'évaluation en maternelle	15
La diversité des pratiques évaluatives en maternelle	17
Guide accompagnant la typologie	20
• Les piliers.....	20
• L'évaluation-soutien d'apprentissage	25
• Les objets	30
• Les moments	32
• Les situations	33
• Les modalités.....	34
• Les outils.....	37
Échos des classes	39
PARTIE 2 - Les enjeux liés à l'implication de l'élève dans le processus évaluatif.....	41
Comment impliquer l'élève dans le processus évaluatif ?	43
• Echos de la recherche - « Comment intégrer l'élève dans le processus évaluatif ?».....	45
Soutenir la capacité à juger la qualité de son travail et la prise de conscience de ses progrès	47
• Échos de la recherche - « L'autoévaluation : de quoi s'agit-il ? »	48
• Sensibiliser les élèves à la notion de critères.....	49
• Apprendre aux élèves à utiliser des critères pour évaluer la qualité de leur production	52
• Aider les élèves à prendre conscience de leurs progrès.....	54

Soutenir la capacité à se réguler pour atteindre les objectifs visés	55
• Échos de la recherche - « Aider les élèves à prendre conscience des objectifs d'apprentissage »	55
• Échos de la recherche - « L'évaluation entre pairs »	56
• Aider les élèves à prendre conscience de l'objectif d'apprentissage	57
• Favoriser les interactions entre élèves, notamment via des dispositifs d'évaluation entre pairs	59
• Apprendre aux élèves à utiliser divers outils pour réguler leurs apprentissages et leurs comportements	61
Soutenir la prise de conscience de soi en tant qu'apprenant	66
• Échos de la recherche - « La métacognition et l'apprentissage autorégulé en maternelle »... ..	67
• Une diversité d'outils pour faire parler les élèves de leurs apprentissages, de leur motivation et de leurs émotions	70
• Extraits d'échanges illustrant un recul métacognitif, motivationnel et/ou émotionnel	72

PARTIE 3 - Des dispositifs et des pratiques qui donnent une place centrale à l'élève dans l'évaluation

Introduction	79
L'autoévaluation : l'importance des critères	80
• Les étapes de l'activité d'autoévaluation	81
• Pourquoi favoriser un dispositif qui permet l'autoévaluation ?	83
• Échos des classes	84
L'atelier « Petits correcteurs » : un dispositif d'évaluation entre pairs	85
• Les quatre étapes clés de l'atelier « Petits correcteurs »	86
• Pourquoi favoriser un dispositif qui permet l'évaluation entre pairs ?	88
• Les conditions pour mener à bien cet atelier	89
• Échos des classes	91
Le questionnement évaluatif : questionner pour améliorer l'apprentissage des élèves	92
• Quelles informations peut-on recueillir par ce questionnement évaluatif ?	92
- Connaissance de soi en tant qu'apprenant	93
- S'assurer de la compréhension de l'activité	93
- Faire des liens et transférer	94
- Démarches d'apprentissage	94
- Aides possibles	95
- Apprécier, juger et justifier	95
- Compréhension de l'objectif de l'activité	96
• Échos des classes	96

PARTIE 4 - Une grille d'évaluation pour soutenir le développement de l'autonomie 97

Contexte	99
Quelles sont les dimensions investiguées dans la grille ?	100
Quels liens peut-on établir avec le référentiel de compétences initiales ?	101
Comment compléter la grille ?	102
Grille d'évaluation du développement d'un apprentissage autonome.....	103
Comment interpréter les résultats ?.....	104
Comment soutenir le développement d'un apprentissage autonome ?.....	105
Échos des classes.....	105
Grille pour autoévaluer ses pratiques de soutien au développement d'un apprentissage autonome	106

PARTIE 5 - Une démarche d'évaluation pour soutenir l'apprentissage de contenus disciplinaires 107

Contexte	109
Vue d'ensemble de la démarche proposée	110
Description de la démarche proposée.....	111
Concrétisation de la démarche au départ d'un exemple en mathématiques	113
Échos des classes.....	117

Conclusion 119

Bibliographie 121

Remerciements

Cette brochure est l'aboutissement d'une recherche menée sur une période de deux ans (2022-2024), financée par l'Administration Générale de l'Enseignement. Le projet a été porté par une équipe de quatre chercheuses de l'Université de Liège.

Dans le but de se rapprocher au plus près des pratiques et réalités des classes, l'équipe a sollicité la collaboration d'enseignants et de Conseillers au Soutien à l'Accompagnement (CSA), tous réseaux confondus. Ce travail collaboratif n'aurait jamais pu aboutir sans l'engagement de chacun d'entre eux.

- ✚ Un immense merci à *Fanny Beuken, Véronique Detrait, Christelle Fosséprez, Kim Masson, Lélia Materne, Marie-Claire Pirlet, Sarah Pirlet, Sabine Tossens, Vivienne Tournay et Cécile Velaers, enseignantes de 3^e maternelle.*

Votre accueil chaleureux, votre créativité inspirante, votre rigueur et votre implication ont été essentiels à l'élaboration de cette brochure.

- ✚ Un grand merci également à *Vinciane Baesens (SEGEC), Marjorie Bouvy (CECP), Isabelle Demarche (WBE), Lionel Grosjean (WBE), Régine Laurant (CECP) et Michelle Schroevers (WBE), équipe de CSA.*

Vos conseils, vos idées et votre vision globale des réalités des classes ont largement enrichi nos échanges et donné un vrai souffle à ce travail collaboratif.

Nous tenons également à remercier chaleureusement :

- ✚ tous les **élèves** qui ont pris part aux différentes activités, qui ont évalué leurs productions et réfléchi ensemble sur leurs stratégies, leurs erreurs, leurs réussites et leurs progrès ;
- ✚ les **enseignants** qui ont accepté de nous ouvrir leur porte pour échanger sur leurs pratiques évaluatives ;
- ✚ les **directions** des établissements qui ont soutenu cette initiative : *École Sainte-Thérèse d'Ans, École communale d'Awan-Aywaille, École communales primo-maternelle de Beaufays, École communale de Moha, EFC « L'Haccourt des Enfants » d'Oupeye, École « Les Petits Chemins » de Rochefort et EFC « Devant-le-Pont » de Visé ;*
- ✚ le **comité d'accompagnement** de la recherche pour son suivi tout au long de ce projet de recherche ;
- ✚ toutes les personnes qui ont soutenu cette recherche indirectement.

Préambule de l'Administration

L'enseignement maternel est désormais reconnu comme un maillon essentiel dans la construction d'une scolarité réussie¹. Le Pacte pour un Enseignement d'excellence fait du renforcement de sa qualité une priorité en rendant la 3^e année de l'enseignement maternel obligatoire, en augmentant son encadrement et en le dotant d'un référentiel spécifique : le référentiel des compétences initiales². L'approche évolutive des difficultés d'apprentissage est désormais au centre de la démarche pédagogique. Elle invite à rencontrer les besoins d'apprentissage de l'élève en identifiant rapidement ses difficultés et, sur cette base, à planifier et à ajuster régulièrement les stratégies pédagogiques et didactiques. Les pratiques d'observation et d'évaluation sont au cœur de cette démarche car elles permettent d'identifier les besoins des élèves et d'adapter le soutien nécessaire à leur développement. En maternelle, le référentiel rappelle que l'évaluation est formative, positive et vise à soutenir les apprentissages de l'élève.

La présente brochure est le fruit d'un travail de deux ans, mené par une équipe de chercheuses de l'Université de Liège, en étroite collaboration avec des enseignants et des Conseillers au Soutien et à l'Accompagnement (CSA) dans le cadre d'une recherche interréseaux soutenue par la Direction générale du Pilotage du système éducatif de la FW-B.

Il s'agit d'un outil concret qui vise à cerner les enjeux de l'évaluation en 3^e maternelle et à présenter des dispositifs et des pratiques donnant une place centrale à l'élève dans l'évaluation. Il s'adresse principalement aux directions et aux enseignants, mais également, à toute personne intéressée par la mise en œuvre du tronc commun et le développement d'évaluations au service des apprentissages.

¹ Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence fait de l'enseignement maternel une priorité depuis 2017.

² [Référentiel des compétences initiales](#), Fédération Wallonie Bruxelles

Introduction

En tant qu'enseignantes ou enseignants de maternelle, vous savez combien les premières années d'école sont cruciales pour les enfants. C'est à ce moment qu'il faut trouver l'équilibre entre respecter leur développement global et les guider vers la maîtrise des premiers contenus disciplinaires, qui poseront les bases des apprentissages à venir³.

Le référentiel de compétences initiales vous fournit des repères précieux pour concilier ces deux objectifs. Il définit non seulement les grandes lignes des attentes de l'enseignement maternel, mais aussi les **compétences transversales** à développer, telles que « apprendre à apprendre » notamment. Il met également l'accent sur des **objectifs d'autonomie** affective, motrice, sociale, cognitive et langagière, soulignant ainsi l'importance de valoriser l'ensemble du développement de l'enfant. Parallèlement, il précise les **contenus d'apprentissage** à enseigner dans les différentes disciplines, en détaillant les savoirs, savoir-faire et compétences, qui se déclinent en « attendus » spécifiques, servant ainsi de balises pour guider vos pratiques pédagogiques et évaluer les progrès des enfants.

La 3e maternelle constitue une année charnière dans le parcours scolaire des élèves. À ce niveau scolaire, le référentiel de compétences initiales recommande une évaluation formative. C'est dans ce contexte que cette brochure a été conçue. Elle a pour but de vous offrir des outils pour vous aider à concevoir et mettre en œuvre une évaluation-soutien d'apprentissage qui viendra enrichir vos pratiques et vous aidera à mieux accompagner chaque enfant dans ses apprentissages, tout en favorisant le développement de son autonomie.

Avant de vous présenter la structure de cette brochure, nous vous proposons d'une part, une réflexion sur le choix réalisé d'entrer par l'évaluation dans cette brochure et d'autre part, une définition de l'évaluation-soutien d'apprentissage.



Pourquoi le choix d'une entrée par l'évaluation ?

L'entrée par l'évaluation est intéressante parce qu'elle est « révélatrice des pratiques enseignantes » et qu'elle permet « d'analyser ce qui se passe au sein des établissements en lien avec l'enseignement, l'apprentissage et la communication »⁴. L'évaluation n'est pas un simple outil de mesure ; elle est un miroir de nos pratiques, une façon d'éclairer nos choix pédagogiques et de mieux comprendre comment chaque enfant progresse.

L'école maternelle peut-elle être une école « sans évaluation » ?

Il est tout à fait compréhensible que, fort de votre expérience et de votre connaissance des élèves, vous ressentiez que vous pouvez repérer intuitivement leurs progrès, sans nécessairement formaliser des activités évaluatives. Cette approche, nourrie par votre sensibilité et votre lien avec les enfants, est précieuse et apporte beaucoup. Cependant, il est important de noter que l'évaluation, même informelle, doit être présente dans les pratiques pédagogiques. Qu'elle soit consciente ou non, elle guide constamment les choix et les actions en classe⁵. Loin d'être une contrainte, l'évaluation fait naturellement partie de l'enseignement et permet de mieux accompagner chaque enfant dans ses apprentissages.

³ Bernier et al., 2017; Dumais & Marinova, 2020 ; Russel, 2011

⁴ Marcoux et al., 2016

⁵ Grange, 2016

L'évaluation doit-elle être omniprésente dans les classes ?

Certains d'entre vous pourraient considérer que l'école maternelle est une école « où on évalue tout le temps » dans la mesure où le regard que vous portez chaque jour sur vos élèves vous permet de suivre leurs progrès et d'ajuster vos pratiques en fonction de leurs apprentissages. Cependant, il est important de noter que, même si cette observation quotidienne est précieuse, une évaluation plus structurée et réfléchie permet de mieux repérer les besoins spécifiques de chaque enfant, d'ajuster les activités pédagogiques et de favoriser un accompagnement plus personnalisé.

N'est-il pas trop précoce voire dangereux d'évaluer à l'école maternelle ?

Il est compréhensible que certaines craintes puissent émerger à l'idée d'introduire l'évaluation en maternelle, car celle-ci est souvent associée au stress et à des enjeux de certification, comme c'est le cas pour les élèves plus âgés. Cependant, ces préoccupations viennent souvent d'une mécompréhension de la fonction de l'évaluation en maternelle⁶. En effet, il s'agit avant tout de préserver les élèves « d'un jugement assorti d'un classement totalement prématuré et insensé »⁷. L'objectif n'est absolument pas de reprendre les pratiques de l'école primaire, fondées sur les notes notamment⁸, et encore moins de se servir de l'évaluation pour mettre en place une « présélection aux établissements primaires, un classement des élèves ou un redoublement précoce »⁹.

Nous souhaitons le meilleur pour nos élèves : dès l'école maternelle, l'évaluation doit être avant tout « positive », en mettant en lumière leurs réussites et leurs progrès¹⁰. Le référentiel de compétences initiales introduit à ce sujet le concept de « diagnostic positif » et précise que les « attendus » doivent servir de repères pour situer les élèves dans leurs apprentissages et les guider dans leur progression. L'objectif est clair : il s'agit d'une évaluation « formative » ou, comme on la désigne aujourd'hui, d'une évaluation-soutien d'apprentissage dont vous trouverez la définition ci-dessous.



L'évaluation-soutien d'apprentissage : de quoi s'agit-il ?

L'évaluation-soutien d'apprentissage est un processus dynamique qui s'insère au cœur des activités d'enseignement-apprentissage et qui cherche à intégrer activement l'élève dans le processus évaluatif. Les deux définitions suivantes rendent compte de ces éléments :

L'évaluation-soutien d'apprentissage désigne le processus de collecte et d'interprétation des informations recueillies en vue d'être utilisées par les élèves et les enseignants pour déterminer où en sont les élèves dans leur apprentissage, dans quelle direction ils ont besoin d'aller et quel est le meilleur chemin pour y parvenir¹¹.

L'évaluation-soutien d'apprentissage fait partie des pratiques quotidiennes des élèves et des enseignants qui, individuellement et en interaction, recherchent, réfléchissent sur et réagissent à l'information provenant d'échanges, démonstrations et observations afin de favoriser les apprentissages en cours¹².

⁶ Joigneaux, 2023 ; Veuthey et al., 2016

⁷ Bouko & Van Lint, p. 158

⁸ Garnier & Blanchouin, 2016

⁹ Schetgen, 2016, p. 141

¹⁰ Gullo & Hugo, 2011

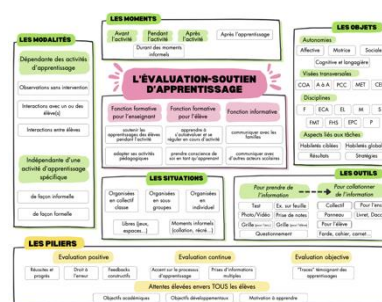
¹¹ Assessment Reform Group, 2002, cité par Laveault & Allal, 2016b, p. 3 – traduction libre.

¹² Klenowski, 2009, p. 264, cité par Laveault & Allal, 2016b, p. 4 La traduction a été empruntée à Allal & Laveault (2009, p. 102).



La première année de la recherche a permis d'interroger une vingtaine d'enseignants pour mieux comprendre la diversité de leurs pratiques évaluatives et les enjeux qui y sont liés. La première partie de la brochure, « **Un panorama des pratiques d'évaluation en maternelle** », présente une typologie issue de ce travail, croisant les pratiques de classe et les éléments clés relevés dans la recherche scientifique. Cette typologie est un outil de réflexion pour vous aider à interroger et enrichir vos propres pratiques évaluatives.

par la Direction générale du Pilotage du système éducatif de la FW-B.



Comme précisé précédemment, l'évaluation-soutien d'apprentissage invite à donner une place active à l'élève dans le processus évaluatif. On peut toutefois se demander si les élèves de 3^e maternelle ne sont pas trop jeunes et si une telle implication est possible. En s'intitulant « **Les enjeux liés à l'implication de l'élève dans l'évaluation** », la deuxième partie de la brochure apporte une réponse positive à cette question, en abordant les trois enjeux évaluatifs précisés ci-contre.

Soutenir la capacité à juger la qualité de son travail et la prise de conscience de ses progrès

Soutenir la capacité à se réguler pour atteindre les objectifs visés

Soutenir la prise de conscience de soi en tant qu'apprenant

13

La troisième partie de la brochure, intitulée « **Des dispositifs et des pratiques qui donnent une place centrale à l'élève dans l'évaluation** » va encore un pas plus loin en proposant de concrétiser davantage trois éléments centraux que sont :

- ✓ l'autoévaluation,
- ✓ l'évaluation entre pairs
- ✓ le questionnement évaluatif.



C'est aussi la richesse du travail de groupe qui a permis d'expérimenter et d'adapter « **Une grille d'évaluation pour soutenir le développement de l'autonomie** » de l'élève dont la présentation et les usages que l'on peut en faire constituent le cœur de la quatrième partie de la brochure. Enfin, la dernière partie propose « **Une démarche d'évaluation pour soutenir l'apprentissage de contenus disciplinaires** » et illustre cette démarche en sept étapes au départ d'un exemple axé sur le dénombrement. L'enjeu de cette dernière partie est notamment de rappeler l'importance de recueillir des informations basées sur des sources multiples, appuyées sur l'observation des élèves dans différentes situations d'apprentissage, de les analyser et de les utiliser pour répondre au mieux aux besoins des enfants et soutenir ainsi leurs apprentissages en développement.



Tout au long de cette brochure, vous découvrirez des « **échos des classes** » qui reprennent des témoignages d'enseignants ayant participé à la recherche. Ces retours d'expérience illustrent leurs découvertes, leurs étonnements et leurs réflexions, et vous invitent à vous interroger à votre tour sur vos pratiques.

Cette brochure peut être lue de manière linéaire, mais elle offre aussi la possibilité d'être explorée en fonction de vos préoccupations actuelles. Vous pouvez choisir une porte d'entrée qui correspond à vos questionnements du moment. Bien que vous puissiez l'utiliser seul pour réfléchir et enrichir vos pratiques pédagogiques, il est certain que l'outil prend tout son sens lorsqu'il est partagé au sein de votre équipe. Les échanges entre collègues peuvent ainsi nourrir des discussions constructives. De plus, les CSA sont des partenaires précieux pour vous accompagner dans l'appropriation d'un tel outil.

Bonnes découvertes !



Dans la brochure, le masculin a été utilisé à titre épicène pour qualifier la profession d'enseignant. Lorsque des activités sont décrites, le terme « enseignante » est utilisé pour identifier une personne singulière.

PARTIE 1

**Un panorama de la diversité des
pratiques d'évaluation en
maternelle**

La diversité des pratiques évaluatives en maternelle

L'évaluation est au cœur de la mission de tout enseignant, quel que soit le niveau scolaire. En maternelle, ce processus revêt une importance particulière en raison de la rapidité avec laquelle les jeunes enfants évoluent. Chaque jour apporte son lot de nouvelles compétences et découvertes, ce qui rend nécessaire l'utilisation de méthodes d'évaluation variées, adaptées à l'âge et aux capacités des élèves. L'évaluation en maternelle s'inscrit donc dans une démarche continue et globale, prenant en compte à la fois le développement cognitif, langagier, social, affectif et moteur des enfants. Elle devient ainsi un véritable levier pour **soutenir les apprentissages** et ajuster les pratiques pédagogiques aux besoins de chaque élève dans le cadre de l'approche évolutive.

Nous vous présentons un panorama des pratiques évaluatives en maternelle sous la forme d'une **typologie**. Elle vous encourage à adopter des méthodes d'évaluation diversifiées et flexibles, en tenant compte de vos contextes spécifiques. Cette typologie propose différentes dimensions qui peuvent servir de pistes de réflexion et de planification. Le guide qui l'accompagne explique ces dimensions et suggère des idées pour les concrétiser. Vous êtes invités à vous emparer de ces repères, pour leur donner du sens dans votre contexte, et enrichir ainsi vos pratiques évaluatives.

Trois axes complémentaires peuvent être envisagés pour s'emparer de la typologie.

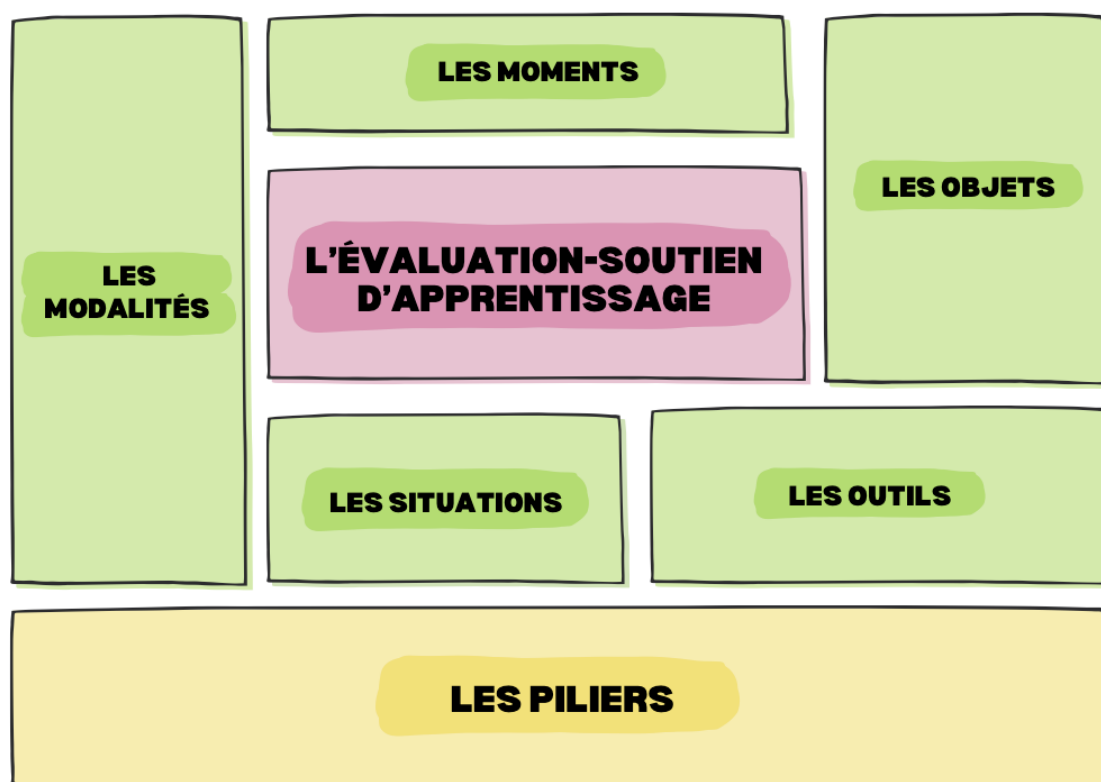
- **Une analyse globale** : comment les différentes dimensions de l'évaluation sont-elles présentes dans vos pratiques actuelles ? Quels sont les points d'attention, voire de tension identifiés ?
- **Une analyse spécifique** : en examinant, dans votre contexte, une pratique évaluative, un outil utilisé ou une activité particulière, quelles sont les dimensions et sous-dimensions mises en lumière ? Comment se concrétisent-elles par exemple lors de l'utilisation d'une grille d'observation, d'une activité en atelier ou encore dans la préparation d'une rencontre avec les familles ?
- **Une planification de nouvelles pratiques** : la typologie permet d'interroger les différentes dimensions qui interagissent dans la conception de nouvelles pratiques évaluatives. Quels sont les enjeux principaux ? Sur quoi porter l'attention ? Peut-on combiner des aspects disciplinaires et développementaux ? Quel outil pourrait faciliter la collecte d'informations et la restitution des apprentissages ?

Les différentes dimensions de la typologie ont été établies à partir de travaux de recherche internationaux ainsi que d'entretiens et observations auprès d'une vingtaine d'enseignants de 3e maternelle en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B). Ces enseignants ont partagé leurs méthodes d'évaluation quotidiennes et échangé lors de rencontres avec les chercheuses. Ce regard croisé, qui combine **théorie et pratique**, montre à quel point les méthodes d'évaluation en maternelle peuvent être riches et variées.

Bien que cette typologie ne prétende pas à l'exhaustivité, elle offre un cadre aussi complet que possible pour **enrichir et diversifier** vos dispositifs, approches et méthodes d'évaluation en maternelle.

La typologie se structure en trois grands axes reflétés par les couleurs du schéma.

- ✓ Au centre de la typologie, se situe la dimension qui traduit l'ambition de développer une « **EVALUATION-SOUTIEN D'APPRENTISSAGE** ».
- ✓ Cette dimension centrale est entourée de cinq dimensions secondaires présentant les caractéristiques principales des évaluations soutenant les apprentissages :
 - les « **OBJETS** » sur lesquels porte l'évaluation ;
 - les « **MOMENTS** » durant lesquels se déroule cette évaluation ;
 - les « **SITUATIONS** » dans lesquelles elle est organisée ;
 - les « **MODALITÉS** » organisant la mise en œuvre de l'évaluation ;
 - et les « **OUTILS** » soutenant cette évaluation.
- ✓ Des « **PILIERES** » soutiennent la philosophie générale de l'évaluation à l'école maternelle.



LES MODALITÉS

Dépendante des activités d'apprentissage

Observations sans intervention

Interactions avec un ou des élève(s)

Interactions entre élèves

Indépendante d'une activité d'apprentissage spécifique

De façon informelle

De façon formelle

LES MOMENTS

Avant l'activité

Pendant l'activité

Après l'activité

Après l'apprentissage

En dehors d'une activité structurée

L'ÉVALUATION-SOUTIEN D'APPRENTISSAGE

Fonction formative pour l'enseignant

Soutenir les apprentissages des élèves pendant l'activité

Adapter ses activités pédagogiques

Fonction formative pour l'élève

Apprendre à s'évaluer et se réguler en cours d'activité

Prendre conscience de soi en tant qu'apprenant

Fonction informative

Communiquer avec les familles

Communiquer avec d'autres acteurs scolaires

LES SITUATIONS

Organisées en collectif classe

Organisées en sous-groupes

Organisées en individuel

Jeux libres

Vie de l'école (collation, récré...)

LES OBJETS

Autonomies

Affective

Motrice

Sociale

Cognitive et langagière

Visées transversales

COA

A à A

PCC

MET

CEE

Disciplines

F

ECA

EL

M

S

FMT

FHS

EPC

P

Aspects liés aux tâches

Habiletés ciblées

Résultats

Habiletés globales

Stratégies

LES OUTILS

Pour prendre de l'information

Notes

Photos/Vidéos

Grilles

Ex. sur feuilles

Questionnements

Panneaux

Pour collationner de l'information

Pour l'ens.

Livrets, Dossiers...

Pour l'élève

Fardes, cahiers...

LES PILIERS

Evaluation positive

Réussites et progrès

Droit à l'erreur

Feedbacks constructifs

Evaluation continue

Accent sur le processus d'apprentissage

Prises d'informations multiples

Evaluation objective

"Traces" témoignant des apprentissages

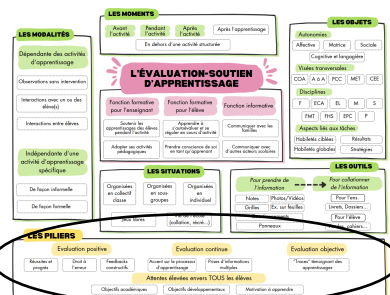
Attentes élevées envers TOUS les élèves

Objectifs académiques

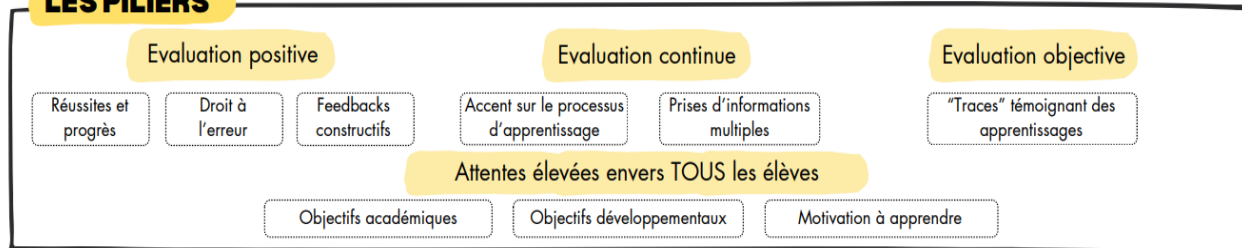
Objectifs développementaux

Motivation à apprendre

Guide accompagnant la typologie

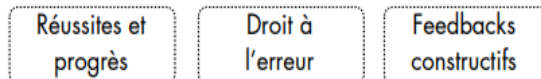


LES PILIERS



En maternelle, l'évaluation repose sur des principes communs qui constituent des piliers indispensables à la mise en œuvre d'une évaluation-soutien d'apprentissage : une **évaluation positive**, une **évaluation continue**, une **évaluation objective** et des **attentes élevées envers tous les élèves**. Ces piliers transcendent toutes les pratiques évaluatives et ceci qu'elles soient réalisées en début, pendant ou en fin d'apprentissage, qu'elles portent sur des objectifs disciplinaires ou des visées plus transversales ou encore qu'elles se concrétisent sous la forme d'observation ou de tests plus formels. Ces piliers sont développés tour à tour dans la suite de cette section.

Evaluation positive



En maternelle, l'évaluation s'inscrit dans une pédagogie de l'encouragement : elle est « **positive** » et met en évidence **les réussites et progrès** des élèves¹⁴. Le référentiel de compétences initiales¹⁵ mentionne à cet égard qu'il est important de porter un « diagnostic positif » : les « attendus » constituent des balises pour situer les élèves dans leurs apprentissages et les aider à progresser.

Cette idée, beaucoup d'enseignants la partagent comme l'illustrent les propos ci-dessous :

Dans l'évaluation, il n'y a pas de moment où l'on sanctionne ... On évalue qui sait le faire et qui ne sait pas encore le faire, mais il n'y a pas de sanction pour ceux qui n'y arrivent pas. C'est important d'avoir une vision de progression quand on évalue, rien n'est figé.

Moi, j'évalue non pas parce qu'on me demande d'évaluer, mais c'est le lien avec l'enfant qui est important ; donc, si j'évalue, c'est pour l'aider, lui... et pour mettre en place des outils de différenciation et de remédiation spécifiques.



Une évaluation positive intègre aussi le **droit à l'erreur**. Celle-ci fait partie intégrante de l'apprentissage et l'élève doit se sentir autorisé à tâtonner, à essayer, à réessayer encore... et même parfois à se tromper¹⁶. L'évaluation doit lui permettre de prendre conscience de ses acquis, de ce qu'il maîtrise, mais aussi de ce qu'il doit encore apprendre.

¹⁴ Clerc-Gregory & Truffer Moreau, 2016 ; Gullo & Hugo, 2011

¹⁵ FW-B, 2020

¹⁶ Cnesco-Cnam, 2023



Dans cette perspective, formuler des **feedbacks constructifs** est important. Ces derniers évitent tout jugement de valeur sur l'élève et s'appuient sur des critères préalablement communiqués. La référence aux critères est en effet importante pour que l'élève puisse percevoir lui-même l'écart entre le travail qu'il a produit et les attendus. Ces feedbacks constructifs s'intéressent à la démarche mise en œuvre et pas exclusivement au résultat. Il convient également d'offrir rapidement à l'élève l'opportunité de les remobiliser dans une activité, afin qu'il puisse par lui-même constater qu'il progresse¹⁷.

En fait... Avant j'avais tendance à simplement pointer l'erreur ou à lui dire « super » alors qu'il y avait quand même des choses à améliorer. Donc maintenant j'essaie déjà qu'il repère lui-même les potentiels éléments à améliorer en lui posant des questions du style « Qu'en penses-tu ? ». Ensemble, on se réfère à un modèle, un référent de la classe et on observe davantage. Je vous donne un exemple : à la place de dire « Il y a certaines lettres de ton prénom que tu pourrais encore mieux écrire... » Je vais plutôt dire « Bravo, tu as bien écrit les lettres L et O, elles sont très lisibles ! Pour la lettre U, elle est presque correcte, mais elle doit être un peu plus arrondie en bas. Regarde, je vais te montrer comment faire, et après, tu pourras essayer à nouveau ».

Ce n'est pas évident de donner de bons feedbacks, on est parfois pressée. Par exemple dans une activité de géométrie, on va lui dire « Non ce n'est pas toutes les mêmes figures... ça c'est un carré, tous ses côtés ont la même longueur... et ça c'est un rec... Oui ! Un rectangle ! » Finalement... on a fait le travail à sa place. Je veux qu'il cherche par lui-même, c'est là qu'il apprend. Alors souvent je lui pointe d'abord ce qui va bien « Tu as classé les disques et les triangles, là on est d'accord. Par contre, dans ce tas, qu'est-ce que tu observes ? Comment tu pourrais décrire ces formes ? » Et ensemble on cherche la différence entre un carré et un rectangle... Ok ils ont des similitudes mais aussi des différences et c'est ça que je veux que l'enfant comprenne.

Valoriser les réussites et les progrès de l'élève est en outre tout à fait compatible avec la volonté de l'aider à **prendre conscience de ses erreurs**. Ces deux éléments sont même complémentaires pour que l'évaluation puisse soutenir les apprentissages en cours. L'évaluation consiste alors « à demander aux élèves de mettre en œuvre la connaissance de ce qu'ils sont en train d'apprendre, puis de leur faire un retour sur leurs éventuelles erreurs, sur les causes de ces erreurs et sur la façon de ne pas les reproduire la prochaine fois¹⁸ ».

Lors des entretiens, plusieurs enseignants ont insisté sur l'importance de mettre en avant **les réussites et les progrès** des élèves. Certains ont mentionné l'utilisation de « cahiers de réussite » qui, à la fin d'un apprentissage, rassemblent toutes les réalisations des élèves. D'autres ont souligné l'intérêt d'encourager chaque élève à partager ses succès avec ses camarades, ce qui contribue à renforcer la confiance en soi. Certains ont également évoqué l'idée de proposer des mini-défis adaptés pour permettre aux élèves en difficulté de réussir et de valoriser leurs progrès. Entre l'objectif de faire atteindre des « critères de réussite » et celui de « laisser le temps à l'enfant » pour qu'il puisse apprendre à son propre rythme, l'équilibre est parfois complexe à trouver : c'est l'absence de progrès qui est alors un signal d'alarme.

On est en maternel ... je retravaille avec certains, je ne me décourage pas, je me dis qu'ils ont le temps de grandir.

Tous les enfants ne sont pas tous au même niveau, c'est sûr mais cela ne me tracasse pas. Moi je suis inquiète quand un enfant stagne. Tant qu'il progresse, quel que soit où il en est, ça va. Si je vois qu'il y en a un qui stagne pendant plus longtemps, je cherche où est le problème : est-ce que c'est au niveau des compétences ou est-ce qu'il n'est pas bien ? Ça peut être aussi à la maison ... C'est mon signal d'alarme, c'est quand il stagne. Et donc là, il faut discuter : il faut faire quelque chose pour lui...

¹⁷ Calone & Lafontaine, 2023

¹⁸ Florin, Tricot et al., 2023, p. 6

Evaluation continue

Accent sur le processus
d'apprentissage

Prises d'informations
multiples

L'évaluation doit essentiellement être pensée sous une **forme continue** en vue de se focaliser sur le **processus d'apprentissage** et non exclusivement sur les résultats à un temps T¹⁹. Pour avoir une vision globale du processus d'apprentissage, l'évaluation nécessite **plusieurs prises d'informations**²⁰ : elle s'inscrit dans une variété de situations et s'appuie sur une diversité de pratiques (formelles/informelles) et d'outils (observations, grilles, traces, portfolios, questionnements...)²¹.



« Un des résultats de recherche les plus solidement établis montre que les élèves qui sont évalués pendant l'apprentissage sont plus performants et progressent plus que les élèves qui ne sont évalués qu'en fin d'apprentissage²² ».

C'est donc en prenant une forme continue, en **multipliant les prises d'informations** et en mettant **l'accent sur le processus** (plutôt que sur le résultat final) que l'évaluation peut constituer un outil au service des apprentissages²³.

Plusieurs enseignants soulignent, dans leurs propos, l'importance d'une évaluation continue, qui se concrétise notamment par des prises d'informations multiples. La dictée à l'adulte, par exemple, se prête bien à une telle démarche, en consignant des traces dans un cahier de vie ou dans un cahier d'écriture.

A chaque fois qu'il y a un événement à l'école, ils vont le dessiner et ils vont me dire ce qu'ils ont aimé, ce qui les a marqués. Ils vont faire le dessin de cela, me dicter la phrase et je vais l'écrire. Et c'est là que j'évalue où ils en sont au niveau de la « production d'écrits » parce qu'au début... Ils ne distinguent pas le langage oral et le langage écrit... C'est au fur et à mesure qu'ils découvrent le code de l'écrit notamment par mes interventions : on ponctue, on réfléchit à la tournure de sa phrase... Puis ça prend plus de temps d'écrire que de parler...



Lorsqu'elle s'intègre dans les activités d'apprentissage, l'évaluation s'appuie sur l'observation du processus en cours et permet à l'enseignant de réguler ses pratiques et d'adapter les activités proposées. Généralement, des évaluations organisées à un temps T complètent ces évaluations continues en permettant de faire un bilan des acquis ou des résultats d'apprentissage.

Mes observations du quotidien ne m'empêchent pas de faire, à un moment donné, le couperet : pour pouvoir me dire « Bon, maintenant, je voudrais bien savoir où ils en sont sur un sujet donné ». Et ça ne veut pas dire que certains seront en échec et d'autre pas. Ces évaluations, c'est plus pour moi, pour pouvoir voir par exemple qu'il y en a encore qui ne savent pas ceci ou cela.

¹⁹ Clerc-Gregory & Truffer Moreau, 2016 ; Gullo & Hugues, 2011 ; Joigneaux, 2023

²⁰ Gullo & Hugues, 2011

²¹ Pyle et al., 2020

²² Florin, Tricot et al., 2023, p. 6

²³ Cnesco-Cnam, 2023

Evaluation objective

“Traces” témoignant des apprentissages



Prendre des informations constitue le point de départ de toute évaluation : il est important de mettre en place des moyens multiples pour **documenter les apprentissages** des élèves²⁴. Quelles que soient les décisions prises à la suite de l'évaluation (par ex. réguler son enseignement ou communiquer des informations à autrui), il convient qu'elles s'appuient sur une analyse interprétative de **traces objectives**, et non sur une simple intuition basée sur des observations qui pourraient s'avérer biaisées si elles ne sont pas suffisamment outillées.

Trois biais liés à l'observation sont fréquemment relevés dans la littérature²⁵ :

- le *biais de perception* selon lequel l'état d'esprit du moment (par ex. la fatigue) et le contexte de l'observation (par exemple le niveau de bruit) peuvent influencer les éléments retenus ;
- le *biais d'attribution*, qui consiste à attribuer inconsciemment des attentes, des préjugés envers certaines catégories de personnes (par ex., penser que les filles sont plus sociables que les garçons) ;
- le *biais d'internalité*, qui consiste à accorder une importance disproportionnée aux caractéristiques internes d'un enfant plutôt qu'à des facteurs externes (par ex., considérer qu'un enfant qui pleure beaucoup le matin est un enfant hyper sensible).

Les enseignants sont très nombreux à avoir mentionné l'importance de **recueillir des « traces » pour objectiver les apprentissages scolaires** réalisés par les élèves et pour souligner leurs progrès. Ces « traces », qui semblent indéniablement utiles au quotidien dans la vie de la classe (pour réguler les pratiques d'enseignement et faire parler l'élève de ses apprentissages notamment), jouent également un rôle dans la communication avec les collègues et les autres acteurs de l'école, mais aussi avec les familles.

Toutes ces traces, ce sont des informations précieuses pour nous. On les utilise tout au long de l'année, l'enfant se voit évoluer, elles nous permettent de revenir sur certaines choses. Puis on invite aussi les parents à l'école, on montre toutes les activités qu'on a faites, des photos, leurs cahiers... en lien avec les compétences qu'on a développées. C'est un moment riche et là on essaye d'être positif, de montrer ce que l'enfant sait faire ! Maintenant, s'il y a certaines difficultés, on en parle quand même aux parents et on montre ce qui nous a posé question, c'est plus facile d'en discuter quand on a des traces, des notes... ça témoigne de quelque chose et on discute... Parce que c'est important que les parents sachent aussi, on ne peut pas faire miroiter que tout va bien parce que... ce n'est pas toujours le cas.



Un point d'attention est à mentionner ici : il semblerait que les enseignants réalisent moins de **« traces » pour objectiver les apprentissages** relevant des aspects développementaux, comme les autonomies ou les visées transversales précisées dans le référentiel de compétences initiales²⁶. A ce niveau, les évaluations semblent davantage intuitives et basées sur des observations qui pourraient dès lors s'avérer sujettes aux biais susmentionnés.

²⁴ De Luca et al., 2020

²⁵ Coutu et al., 2021

²⁶ C'est notamment pour répondre à ce constat qu'une grille d'évaluation pour soutenir le développement d'un apprentissage autonome est proposée dans la 4e partie de la présente brochure

Attentes élevées envers TOUS les élèves

Objectifs académiques

Objectifs développementaux

Motivation à apprendre



Si l'on ne postule pas que les êtres que l'on veut éduquer sont éducatibles, il vaut mieux changer de métier. Le vrai pari éducatif est celui de l'éducabilité associé à celui de la réciprocité. Il faut tout mettre en œuvre, tout tenter pour que l'élève réussisse, s'obstiner à inventer tous les moyens possibles pour qu'il apprenne mais en sachant que c'est lui qui apprend et que, tout en exigeant le meilleur, je dois me préparer à accepter le pire... et surtout à continuer à **exiger le meilleur** après avoir accepté le pire ! [Postulat de l'éducabilité, selon Meirieu²⁷]

Il est bien connu qu'un enseignement efficace doit se conjuguer avec des **attentes élevées pour tous les élèves**. De telles attentes portent sur les **objectifs disciplinaires** et **développementaux** et se conjuguent avec une volonté de **motiver les élèves à apprendre**²⁸.

Les attendus pointés dans le référentiel de compétences initiales déterminent les attentes que l'enseignant doit avoir envers chacun de ses élèves : même s'ils sont à considérer comme des balises pour situer les élèves dans leurs apprentissages, l'enseignant doit « faire tout son possible » pour aider chaque élève à les atteindre.

Les enseignants interrogés s'accordent philosophiquement avec l'idée qu'il convient d'avoir des **attentes élevées** envers **tous** les élèves :

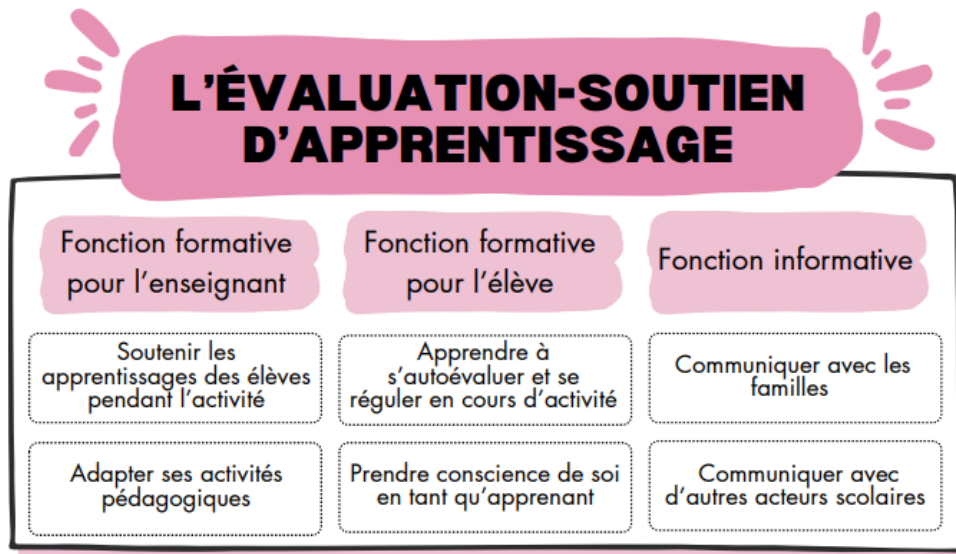
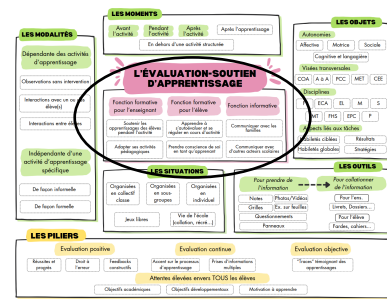
J'évalue souvent à la fin de mon objectif, quand je sens que c'est acquis. Je fais souvent une feuille ou alors j'observe ou alors je fais encore bien une activité en grand groupe. Elle me permet de dégrossir et alors je prends ceux qui ont des difficultés en petit groupe.

Même si les enseignants font « tout leur possible » pour soutenir les apprentissages des élèves, il leur semble parfois impossible, avec quelques élèves en grande difficulté, de viser la pleine maîtrise de certains contenus disciplinaires. Leurs « attentes » se déplacent alors parfois vers des objectifs d'autonomie et/ou relevant de la motivation à apprendre : faire « tout leur possible » pour que l'élève continue à venir à l'école, à s'y sentir bien, à interagir avec les autres enfants et à nourrir son envie d'apprendre... constituent dans ce cas des objectifs prioritaires qui serviront de socle aux apprentissages futurs.

Un de mes élèves est déjà suivi par plein de gens, il n'arrive pas. Pour une fois, il a fait un travail jusqu'au bout... C'était bien de le valoriser. Il avait découpé correctement, alors qu'il ne sait pas super bien découper. Et je l'ai félicité, nous étions fiers de lui. J'ai valorisé cette action qui est pourtant maîtrisée par la plupart des enfants de son âge.

²⁷ Meirieu, cité par Rey et al. 2007, p. 57

²⁸ Gullo & Hugues, 2011



Trois fonctions majeures caractérisent une évaluation-soutien d'apprentissage :

1. une **fonction formative pour l'enseignant**, qui lui permettra de prévoir et d'adapter les activités d'apprentissage qu'il fournira aux élèves ;
2. une **fonction formative pour l'élève** qui lui permettra de mieux se cerner en tant qu'apprenant, d'autoévaluer ses forces et ses faiblesses... et d'apprendre à réguler ses comportements en cours d'activité ;
3. une **fonction informative**, permettant une communication avec les familles et les autres acteurs scolaire.

Interrogés sur l'évaluation en maternelle, tous les enseignants envisagent la première et la troisième fonction :

Évaluer... C'est déjà savoir où chaque enfant en est pour pouvoir l'aider, lui proposer des activités qui vont lui permettre de progresser, de prendre confiance en lui et de grandir.

Avant la réunion de parents, j'aime bien revérifier un peu où chaque enfant en est... Si je me rends compte que je ne sais pas, si un enfant a un peu plus difficile, alors je vais un peu plus travailler avec lui, pour voir s'il n'y a pas vraiment des choses qu'on a loupées, pour mieux expliquer aux parents... pour être sûre qu'on n'oublie rien.

Quelques-uns, moins nombreux, envisagent aussi la fonction formative pour l'élève lui-même²⁹ :

Évaluer c'est partir de l'enfant : de ce qui va et ne va pas et ainsi être là pour lui apporter mon soutien.

Chacune de ces fonctions présente des caractéristiques spécifiques et soulève des questionnements multiples qui sont développés dans la suite de cette section.

²⁹ C'est notamment en réponse à ce constat que la recherche à l'origine de cette brochure s'est particulièrement centrée sur les dispositifs et les pratiques permettant d'insérer pleinement l'élève dans le processus évaluatif (voir parties 2 et 3 de la brochure)

Fonction formative pour l'enseignant

soutenir les
apprentissages des élèves
pendant l'activité

adapter ses activités
pédagogiques

Cette visée de l'évaluation, qui est en parfaite cohérence avec celle décrite dans le référentiel de compétences initiales, est la plus fréquemment utilisée dans les classes de maternelle : des informations, recueillies à partir de sources multiples, sont analysées et utilisées pour chercher à répondre au mieux aux besoins des élèves³⁰.

Un enseignant peut intervenir directement **pendant les activités** (il s'agit alors de régulations interactives³¹) pour **soutenir les élèves dans leurs apprentissages** en cours. Cela englobe toutes les petites actions quotidiennes en classe, où l'enseignant, d'une manière ou d'une autre, accompagne et favorise les progrès des élèves. Il encourage l'apprenant à utiliser les ressources disponibles autour de lui (enseignant, camarades, outils, matériel) pour avancer dans son apprentissage.

J'aime intervenir pendant les activités en rappelant aux enfants tout ce qu'ils ont autour d'eux pour les aider... sinon à quoi cela sert de créer des outils d'aide ou des panneaux référents si ce n'est pas pour les utiliser ? Par exemple utiliser la boîte à nombres ou le panneau référent des prénoms.

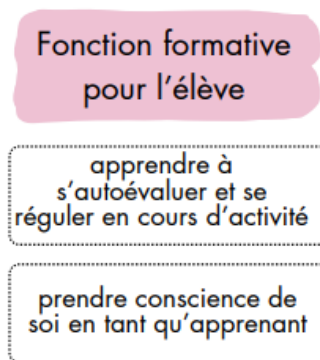
Un enseignant peut également **adapter les activités proposées** et/ou le type de soutien qu'il peut apporter aux élèves en fonction des difficultés mises en évidence.

Si je devais résumer ce qu'est évaluer en maternelle... C'est déjà savoir où chaque enfant en est pour pouvoir l'aider, lui proposer des activités qui vont lui permettre de progresser, de prendre confiance en lui et de grandir.

De cette façon, l'évaluation permet à l'enseignant de cerner la compréhension des élèves et de proposer des activités adaptées aux besoins identifiés. Il peut s'agir de régulations proactives, permettant d'anticiper les activités à venir, en s'appuyant sur les forces et faiblesses mises à jour grâce à l'évaluation, ou rétroactives, permettant de revenir, avec certains élèves, sur des éléments non maîtrisés. L'enseignant leur propose alors de nouvelles activités pour pallier les difficultés révélées par l'évaluation.

³⁰ Ce constat converge avec les résultats de la littérature de recherche (Yilmaz et al., 2021)

³¹ C'est à Allal (2007) que l'on doit la distinction entre régulations interactives, proactives et rétroactives



L'évaluation peut également être vue comme formative pour l'élève lui-même : il peut alors jouer un rôle actif dans le processus évaluatif et ce, malgré son jeune âge. En lui offrant des informations sur ses acquis et son fonctionnement cognitif via, par exemple des feedbacks précis, une clarification du but de l'activité sur laquelle il va travailler ou une discussion sur la façon dont il perçoit ses apprentissages en classe, l'enseignant peut fournir à l'élève des opportunités lui permettant **d'apprendre à s'autoévaluer et à réguler son comportement en cours d'activité**. Ce sont également ces démarches qui lui permettront progressivement de **prendre progressivement conscience de soi en tant qu'apprenant**.

Cette façon d'impliquer l'élève lui permet ainsi de devenir plus autonome³². En ce sens, l'évaluation se centre principalement sur le processus de réflexion des élèves à propos de leurs propres apprentissages et vise à développer « non seulement leur compréhension des contenus travaillés, mais aussi leurs capacités de métacognition et d'autorégulation³³ ».

La visée est donc ici de soutenir les premières bribes d'un **apprentissage autorégulé**, en agissant d'une part, sur le versant de la régulation des émotions et des comportements³⁴ et, d'autre part, sur la régulation des apprentissages eux-mêmes³⁵, ce qui fait notamment appel au concept de **métacognition**³⁶.

Lors des discussions avec les enseignants, plusieurs d'entre eux ont relevé l'intérêt de donner plus de place à l'apprenant dans l'évaluation, que ce soit au travers de discussions avec lui ou de démarches favorisant l'autoévaluation et l'évaluation entre pairs :

Évaluer, c'est non seulement donner un retour sur ce que les enfants ont accompli, mais aussi leur offrir l'occasion de s'exprimer et de prendre conscience de leurs actions. Car selon moi, on ne peut réellement progresser que lorsqu'on est capable de prendre ses propres décisions.

En fait, si l'enfant parvient à s'autoévaluer, cela lui permet d'avancer, de ne pas toujours attendre l'adulte, de ne pas être dépendant de lui.

Mon intérêt, c'est que l'évaluation ait du sens pour chaque enfant... Si c'est juste pour faire une évaluation, je ne vois pas l'intérêt ; si c'est juste pour mettre TB sur la feuille et puis ça va dans le tiroir de l'enfant qui ne le voit finalement pas, ça ne sert à rien... Tandis qu'ici, dans l'activité « Petits correcteurs »³⁷, ça a un sens. S'il y a une erreur, ils s'expliquent entre eux et finalement, celui qui explique apporte beaucoup aussi. Il apprend lui aussi car il revoit la matière en discutant avec un ami... Donc il y a un échange entre eux, et là pour moi, que c'est une évaluation qui a du sens.

³² Pyle et al., 2020

³³ Pyle & DeLuca, 2013, p. 375

³⁴ Caughy et al., 2018

³⁵ DeLuca et al., 2020a ; Jacob et al., 2020

³⁶ Ces concepts sont développés dans la deuxième partie du guide (3^e enjeu)

³⁷ Voir activité « Petits correcteurs » développée dans la partie 3 de la brochure

Fonction informative

communiquer avec les familles

communiquer avec d'autres acteurs scolaires

La fonction informative met en avant le rôle de l'évaluation pour procéder à un « **bilan** » des **acquis d'apprentissage** de chaque élève³⁸. Pour que ce « bilan » soutienne les apprentissages, il doit s'appuyer sur une évaluation critériée et éviter toute référence normative³⁹ qui comparerait le niveau des acquis des élèves les uns par rapport aux autres. Cette référence « critériée » permet d'identifier précisément les savoirs, savoir-faire et compétences acquises ; elle est également utile pour cibler les progrès et pour identifier les éléments qu'il conviendra d'encore travailler avec chaque élève. C'est notamment sur ces bases qu'il sera possible de rendre des feedbacks constructifs et d'engager une communication efficace avec d'autres personnes.

Les **familles** constituent des interlocuteurs privilégiés de cette communication, dans la mesure où il importe de « rendre compte, régulièrement et de façon claire, aux parents des acquis et des progrès des élèves⁴⁰ ».



Les éléments à communiquer doivent faire l'objet d'une réflexion approfondie. A l'école maternelle, des outils de type « carnets de suivi » qui comprennent « un recueil de traces de l'activité des élèves (traces écrites, photos, observations, évaluations informelles, etc.) » sont recommandés²⁷. A contrario, des « bulletins » ou « livrets scolaires », inspirés de la pratique du primaire, sont peu recommandés car ils risquent de créer des malentendus quant aux enjeux de l'enseignement maternel, et ceci particulièrement auprès des familles les plus éloignées de l'école⁴¹.

La communication avec les familles ne se limite pas au bilan des acquis réalisés par l'apprenant, ni à une illustration des activités menées en classe. Par exemple, lorsque des difficultés se présentent, l'enseignant va documenter ce qui a été mis en place pour soutenir l'élève dans ses apprentissages ; il va aussi chercher à mieux comprendre les difficultés en écoutant le point de vue des familles⁴² et rechercher avec ces dernières des moyens pour aider l'élève concerné.

Beaucoup d'enseignants interrogés accordent une importance à la communication avec les familles autour de l'évaluation et à l'impact possible de celle-ci sur l'aide apportée à l'élève.

Quand on a une difficulté avec un enfant, on en parle aux parents, on essaie de faire en sorte qu'ils soient partenaires et on leur propose aussi de faire quelque chose à la maison, si on sent que cela va aider l'enfant. Mais ce n'est pas toujours facile, ça dépend des familles...

³⁸ Pyle et al., 2020

³⁹ OCDE, 2023

⁴⁰ Florin, Tricot et al., 2023, p. 11

⁴¹ Joigneaux, 2023

⁴² Robert-Mazaye & Belleau, 2021

Quand on est face aux parents, on essaie d'illustrer tout ce qu'on veut dire, pour qu'ils comprennent... Pour certains, l'école maternelle, c'est un peu la garderie. Donc on leur montre par tous les moyens qu'on a ce qu'ils y font, pour que les parents prennent vraiment conscience de l'importance de l'école ... et pour que, quand on leur dit que leur enfant a du mal à se concentrer ou ne sait pas faire ça, ils y prêtent attention à la maison aussi et qu'on puisse avoir une discussion pour ensemble aider l'enfant à progresser.

Je suis encore réticente avec les parents parce que j'ai toujours peur de ce qu'ils vont faire de l'évaluation... Par exemple, si vous dites aux parents que leur enfant ne sait pas colorier, je crains que pendant les vacances, l'enfant ne doive remplir de nombreux albums de coloriage pour être sûr qu'en septembre il le fasse comme il faut. Or, ils sont en maternelle... Oui, j'ai peur parce qu'ici, vous êtes dans un bon milieu ; les parents sont exigeants derrière mais n'ont pas toujours beaucoup de pédagogie.

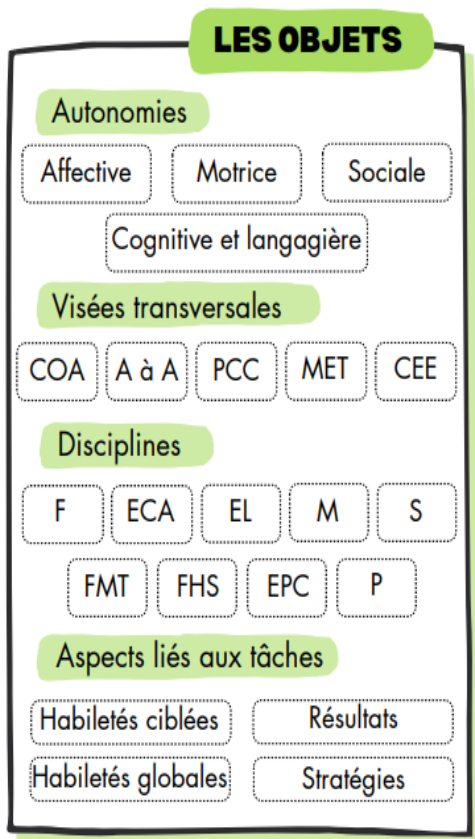
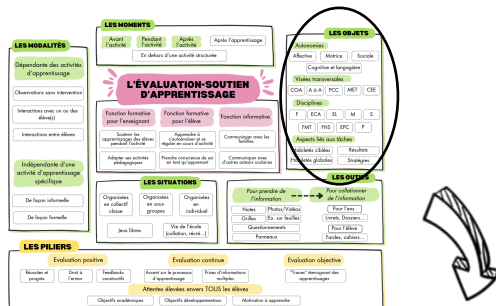
Pour les élèves en difficulté, les enseignants peuvent aussi faire appel à **d'autres acteurs scolaires**, comme la direction, le CPMS, un logopède voire les pôles territoriaux, avec qui il conviendra à nouveau de lancer un dialogue appuyé sur des « traces » issues d'évaluations diversifiées⁴³...

Les enseignants interrogés ont ici soulevé quelques questionnements quant aux difficultés à objectiver au mieux les difficultés et les aides fournies. Décider à partir de quel moment, il faut faire appel aux autres acteurs scolaires n'est pas non plus chose aisée.

Le type de « document » pouvant servir à la **communication entre enseignants** (tout au long de l'enseignement maternel et lors de la transition maternelle/primaire) mérite également réflexion. Il serait intéressant de réfléchir au type d'informations qu'il est utile et pertinent de communiquer, pour pouvoir soutenir au mieux les élèves dans leurs apprentissages, sans risquer d'en stigmatiser certains voire de cristalliser certaines difficultés.

La communication avec les collègues de primaire (et parfois de 2^e maternelle) a également été évoquée par plusieurs enseignants ; celle-ci s'appuie notamment sur des « dossiers de suivi » qui accompagnent l'élève au cours de sa scolarité. Ces « dossiers » peuvent prendre des formes diverses ; ils intègrent des « traces » des productions de l'élève (par ex. des fardes rangées par disciplines) et/ou des « traces » témoignant de difficultés repérées à différents moments de l'apprentissage. Dans certains cas, ces « dossiers de suivi » s'intègrent dans les plans de pilotage et appuient la communication entre l'enseignant, les familles et différents acteurs scolaires.

⁴³ Le DAccE (Dossier d'Accompagnement de l'Elève – voir Circulaire 8882 du 06/04/2023)) peut s'intégrer ici : en rendant compte non seulement des acquis, des difficultés et des progrès des élèves, mais aussi des activités qui ont été mises en place pour soutenir ses apprentissages, il s'agit d'un outil de communication à utiliser en équipe pédagogique élargie et avec les parents.



Les objets sur lesquels porte l'évaluation peuvent eux-mêmes être très variés : ils peuvent concerner les savoirs, savoir-faire et compétences disciplinaires, mais également des aspects développementaux, car leurs liens avec la réussite scolaire ultérieure ont été soulignés⁴⁴.

Le référentiel de compétences initiales envisage ces différentes dimensions : il précise une série d'objectifs propres aux différentes **autonomies**⁴⁵, ainsi qu'une série de **visées transversales**⁴⁶ qui doivent également trouver leur place dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation en maternelle. On retrouve aussi une liste de contenus à développer, en termes de savoirs, savoir-faire et compétences relevant de **champs disciplinaires** distincts⁴⁷.

Les enseignants soulignent l'importance de travailler autant les aspects disciplinaires que développementaux, en 3^e maternelle, comme le montrent ces extraits où ils s'expriment sur les fondamentaux à acquérir pour aborder la première année primaire.

Je pense que les enfants pour entrer en 1^{re} doivent savoir dénombrer (...) et savoir recomposer (...). La notion d'égalité et de correspondance terme à terme parce qu'en fait c'est la base. (...) Et en français c'est notamment le travail de la conscience phonologique.

Être autonome c'est d'abord être autonome par rapport à ses affaires. Donc ça veut dire pouvoir ranger sa mallette et son manteau correctement. Pouvoir mettre ses chaussures, remettre ses chaussettes, ... Et puis, un enfant doit savoir découper, ça, c'est très important. Et aussi tout ce qui est de la tenue du crayon. S'organiser, si un enfant a un jeu et qu'il a une fiche, c'est important que le jeu ne tombe pas à terre, par exemple.

Être bien dans sa peau, avoir de l'estime de soi-même, être heureux, avoir confiance en soi, savoir qui on est... Mais c'est difficile la confiance en soi. Il faut aussi qu'elle perdure, il faut la nourrir, qu'il la conserve pour qu'il puisse évoluer. Il faut qu'il soit heureux de venir à l'école.

⁴⁴ Pyle et al., 2020

⁴⁵ Pour rappel, le référentiel distingue des objectifs propres à l'autonomie « affective », « motrice », « sociale » et « cognitive et langagière ».

⁴⁶ Les visées transversales sont : se connaître soi-même et s'ouvrir aux autres pour poser des choix (« COA ») ; apprendre à apprendre (« A à A ») ; développer une pensée critique et complexe (« PCC ») ; découvrir le monde extérieur et le monde du travail (« MET ») et développer la créativité et l'esprit d'entreprendre (« CEE »).

⁴⁷ Les huit champs disciplinaires identifiés dans le référentiel sont le français (« F ») ; l'éducation culturelle et artistique (« ECA ») ; la formation mathématique (« M ») ; la formation scientifique (« S »), la formation manuelle et technique (« FMT ») ; la formation humaine et sociale (« FHS ») ; l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (« ECA ») et l'éducation physique, bien-être et santé (« EPS »), qui se concrétise par la psychomotricité au préscolaire. A ces huit champs, s'ajoute encore l'éveil aux langues (« EL ») qui n'est quant à lui pas développé en termes de savoir, savoir-faire et compétences dans le référentiel, mais renvoie à un document annexe qui propose notamment des pistes didactiques pour soutenir ces apprentissages.



Concernant plus spécifiquement les aspects disciplinaires, il est important de veiller à ne pas limiter l'évaluation à des micro-tâches ou à des micro-objectifs (**habiletés ciblées**) qui sont certes plus faciles à évaluer, mais qui ne rendent pas nécessairement compte **d'habiletés plus globales** qu'il est pourtant essentiel d'appréhender pour rendre compte des apprentissages de l'élève⁴⁸. Cette distinction peut faire penser à celle entre savoirs et savoir-faire d'une part et compétences d'autre part, mais elle invite à aller un pas plus loin. Ainsi, pour ne prendre qu'un exemple dans le domaine du français, le référentiel précise des habiletés ciblées comme « Associer une information du texte à une illustration qui y correspond ou qui la complète » et des habiletés plus globales comme « Différencier les écrits rencontrés en classe selon leur fonction », tous deux repris dans la catégorie des savoir-faire. En outre, que l'évaluation soit continue ou qu'elle s'inscrive à un temps T, il est aussi important de cerner si elle porte uniquement sur le « **résultat** » (la tâche est-elle effectuée correctement ?) ou si elle prend aussi en compte les « **stratégies** » développées par l'élève pour la réaliser.

Une étude menée par une équipe de chercheurs canadiens⁴⁹ montre une diversité et une richesse des pratiques évaluatives des enseignants de maternelle. Ils soulignent toutefois que la grande majorité des exemples récoltés dans les classes portent sur des objectifs propres aux disciplines scolaires, au départ d'outils diversifiés, mais que les objectifs développementaux sont moins évalués, et à l'aide d'une palette moins large d'outils. Il semble également que ces apprentissages soient parfois considérés comme plus implicites et tacites ou liés à une croyance selon laquelle ils se développeraient de façon plus naturelle, ce qui risque de limiter les opportunités d'apprentissage offertes aux élèves dans ce domaine.

On retrouve ce même constat dans les entretiens menés auprès d'enseignants de maternelle en FW-B : il apparaît en effet que la question de l'évaluation suscite davantage de discussions lorsqu'elle touche aux disciplines scolaires que lorsqu'elle aborde les aspects développementaux (émotions, relation avec les autres enfants, ...). L'évaluation de ces aspects est en outre souvent basée sur des observations libres, comme l'illustrent ces propos.

J'évalue l'attitude de l'enfant face au travail... Il y a aussi la manière dont il se tient, s'il bouge tout le temps quand il travaille, s'il est autonome, s'il voit ce qu'il y a à faire par rapport aux consignes données, s'il se remémore le travail qu'il a en tête, le travail mental et puis y aller, se débrouiller, aller chercher dans les armoires ce qu'il faut. C'est aussi tout cela que j'évalue, cette autonomie... Non, je n'ai pas de traces, je l'ai dans ma tête, parce que je l'ai observé.

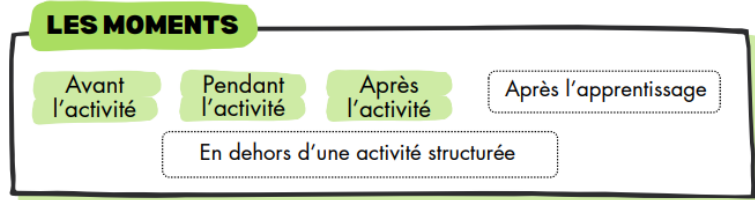
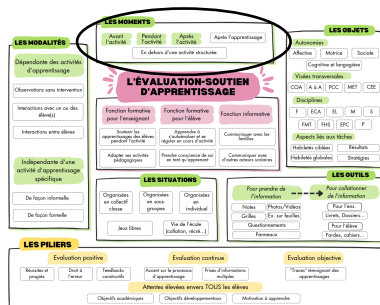


Cette évaluation plus intuitive soulève quelques points d'attention, qui concernent notamment le risque d'interpréter un comportement observable (comme ne pas finaliser le travail dans le temps imparti ou faire du mal aux autres enfants pendant la récréation) comme une caractéristique interne à l'enfant (paresseux ou bagarreur). En plus d'être peu étayé, ce type de jugement risque de limiter les actions à entreprendre pour soutenir l'enfant dans ces domaines, voire de multiplier les observations qui valident la perception que l'enseignant s'est construite de l'enfant. C'est donc un danger auquel il convient d'être attentif. Afin de limiter ces problèmes, plusieurs enseignants ont évoqué des stratégies pour rendre leurs observations plus fiables : répliquer les observations à plusieurs reprises et dans différents contextes ou, lorsqu'ils sont deux en classe, confronter leurs points de vue sur le comportement des enfants.

On est deux en classe, et en général on est toujours ensemble et ça aide pour évaluer ces aspects liés aux comportements... Ça tombe sous le sens, on n'a pas besoin de prendre des notes pour tous ces aspects liés aux comportements... On discute beaucoup entre nous et, en général, on est d'accord.

⁴⁸ Clerc-Gregory & Truffer Moreau, 2016 ; Joigneaux, 2016

⁴⁹ Pyle et al., 2020



L'évaluation peut s'inscrire à différents moments de la vie de la classe : **avant** même de démarrer une activité pour cerner les besoins d'apprentissage des élèves ; **pendant** l'activité lors de questions posées directement à l'élève lorsqu'il est concentré sur la tâche ou en **fin d'activité**. Elle peut aussi survenir quelques jours voire quelques semaines **après un apprentissage** pour s'assurer que les acquis sont solidement ancrés. La prise en compte de ces différents « moments » est déjà une façon de dépasser une évaluation centrée sur les résultats à un temps T. Une évaluation continue permet en effet de mieux cibler le développement de l'élève et ses progrès.

Cette évaluation continue peut aussi se réaliser **en dehors d'une activité structurée**, pendant que les élèves sont en situation de jeux libres par exemple⁵⁰. Elle pourra alors s'appuyer sur des prises de notes basées sur des observations libres ou être soutenue par des grilles témoignant de différents champs disciplinaires ou développementaux ciblés⁵¹.

Les enseignants interrogés évoquent ces **différents moments** de l'évaluation, comme l'illustrent ces propos.

Je fais parfois une évaluation avant tout apprentissage pour voir où ils en sont ... C'est ce que je viens de faire. Je voulais parler de l'ombre et de la lumière. J'ai d'abord fait dessiner les enfants sur ce que c'était pour eux une ombre et je me suis rendue compte que certains enfants confondaient le reflet et l'ombre : ils me dessinaient de l'eau pour une ombre et donc, si je n'avais pas fait cette évaluation-là, pour savoir où ils en sont avant de démarrer, je crois que j'aurais préparé mon activité sans jamais parler de l'eau et des reflets, donc ce type d'évaluation est important parce qu'on découvre des choses qu'on ne pourrait pas deviner au départ.

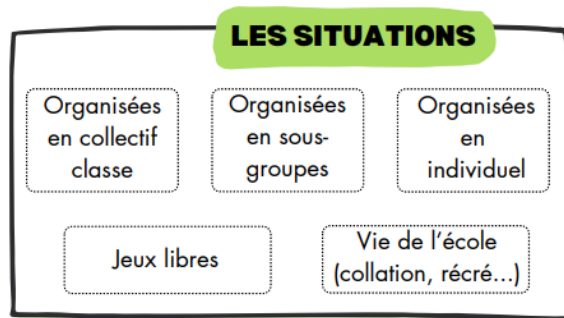
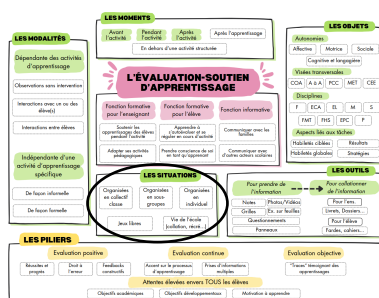
Je trouve qu'idéalement, il faudrait que l'évaluation soit comptée dans le temps d'attention des enfants : souvent on fait l'activité, puis on sent que ça commence à monter, ils en ont marre, ils chipotent. Il faudrait arrêter assez tôt, avant que ça devienne lourd. Et avoir un vrai moment d'évaluation, même 5 minutes, tout de suite après l'activité.

Après un apprentissage que l'on fait généralement collectivement, il y a une pratique en atelier où on s'entraîne et puis il y a une évaluation qui peut être sur une feuille mais pas forcément, elle peut être orale aussi ou autre.

La plupart des enseignants ont aussi évoqué l'importance d'évaluations continues, menées **en dehors des activités structurées** et qui s'appuient alors souvent sur l'observation. Si ces observations peuvent porter sur tous les élèves, plusieurs précisent aussi l'intérêt de les cibler sur des élèves repérés comme potentiellement en difficulté et face auxquels une attention accrue semble dès lors nécessaire.

⁵⁰ Pyle & Danniels, 2017; Pyle et al., 2020

⁵¹ Rondeau, 2019



On peut à nouveau ici s'appuyer tout d'abord sur une distinction classiquement proposée entre « **travail en collectif classe** », « **en sous-groupes** » (souvent sous la forme d'ateliers) et « **en individuel** ».

A ces situations de travail qui ne sont pas propres au préscolaire, il convient d'ajouter les moments de « **jeux libres** », qui constituent également des moments privilégiés d'apprentissage⁵² et, potentiellement, d'évaluation⁵³. Enfin, les moments liés à « **la vie de l'école** » tels que celui des collations, des récréations, ... s'ils ne sont pas explicitement dévolus à des apprentissages spécifiques, n'en demeurent pas moins des moments intéressants pour observer notamment l'autonomie des enfants et la façon dont ils interagissent entre eux.



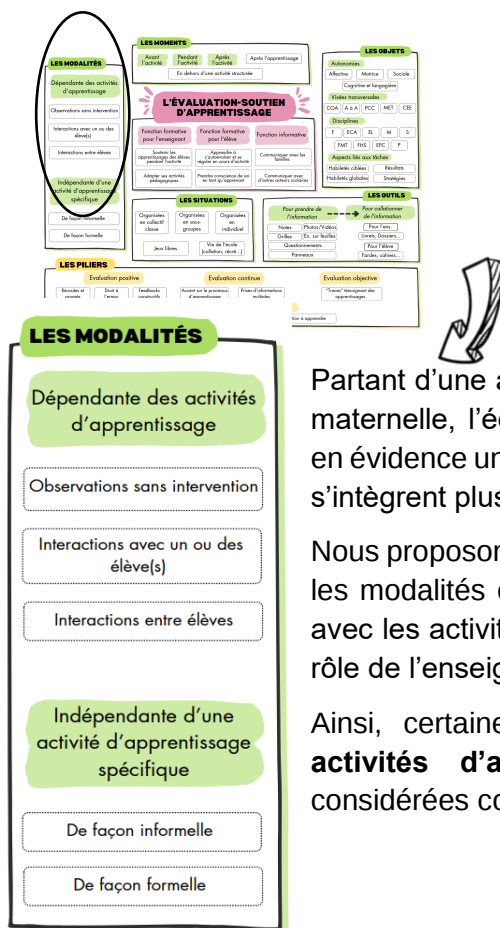
Tous les **types de situations** ont été évoqués à un moment ou un autre par les enseignants interrogés, avec des avis potentiellement contrastés concernant les moments liés à la vie de l'école ou de jeux libres qui sont considérés par les uns comme des occasions pour évaluer des objectifs d'autonomie ou des visées transversales alors que d'autres considèrent inapproprié d'évaluer les élèves pendant ces périodes qui doivent rester réellement libres à leurs yeux, comme le montrent les propos suivants.

Dans les moments de liberté, là c'est l'autonomie et le côté social qui entrent en jeu : leur comportement avec les autres... De nouveau c'est toujours l'observation.

Un de nos projets serait d'aménager la cour de récré avec toutes sortes de matériaux pour qu'ils puissent faire des constructions. Mais maintenant cela ne sera pas repris dans une évaluation. Cela sera pour le plaisir.

⁵² Pyle & Daniels, 2017

⁵³ Pyle et al., 2020



Partant d'une analyse des pratiques d'évaluation des enseignants de maternelle, l'équipe canadienne mentionnée précédemment⁵⁴ a mis en évidence une diversité de « **modalités** » d'évaluation selon qu'elles s'intègrent plus ou moins aux activités d'apprentissage des élèves.

Nous proposons ici une réorganisation de leur typologie en distinguant les modalités évaluatives selon leur relation de dépendance ou non avec les activités d'apprentissage en cours et en précisant ensuite le rôle de l'enseignant et des pairs dans l'évaluation.

Ainsi, certaines évaluations sont directement **dépendantes des activités d'apprentissage** alors que d'autres peuvent être considérées comme « **indépendantes** » de ces activités.

Les évaluations **dépendantes des activités d'apprentissage** reflètent particulièrement bien le processus d'apprentissage en cours d'activité. Elles s'intègrent pleinement dans ces activités ou se situent dans le prolongement direct de celles-ci, en s'appuyant sur des traces recueillies durant leur déroulement.

Trois modalités structurent ces évaluations et sont illustrées par des propos d'enseignants, recueillis lors des entretiens.

➔ Observations sans intervention

L'enseignant observe de façon extérieure (sans interaction) les élèves **pendant** qu'ils sont en activité (par ex. l'enseignant prend des notes, des photos... durant l'activité) ;

Ce sont toujours des choses observables dont on prend note pendant que les enfants sont en atelier par exemple ... Et on consigne ça dans un cahier.

➔ Interactions avec un ou des élève(s)

L'enseignant interagit avec un ou plusieurs élèves **pendant** qu'ils sont en activité ou juste après celle-ci.

Il faut pouvoir saisir le bon moment. Juste quand un enfant est dans une activité, c'est à nous d'être vraiment très attentives et à dire, voilà là, c'est le moment où je dois intervenir, sinon il va complètement se décourager et, là parfois, il suffit d'une petite phrase, il suffit d'un petit quelque chose pour que l'enfant soit boosté et reparte dans son activité.

⁵⁴ DeLuca et al., 2020b ; Pyle & DeLuca, 2013 ; Pyle et al., 2020

L'interaction enseignant-élève peut également se réaliser **après** l'activité, en s'appuyant sur les informations récoltées lorsqu'ils sont en activité. Par exemple, l'enseignant présente à l'élève des données collectées pendant un jeu pour essayer de comprendre son raisonnement et pour le faire réfléchir sur comment il a procédé et pourquoi.

Ils avaient des stratégies différentes et je me suis dit autant les partager et ça pourra donner des idées pour la prochaine fois. 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.

Mais ça 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, pour 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.

➔ Interactions entre élèves

L'enseignant peut organiser l'activité de façon à favoriser les interactions entre élèves **pendant** qu'ils sont en activité. Ces interactions entre pairs peuvent prendre la forme de « régulations interactives » propres à soutenir les apprentissages des élèves⁵⁵.

Dans l'exemple ci-dessous, l'enseignant décrit une activité sur feuille où les élèves travaillent en autonomie l'un à côté de l'autre. L'idée est qu'un enfant puisse en aider un autre sans faire à sa place.

J'utilise des petits symboles que je mets en haut à droite de la feuille et qui rappellent les étapes à suivre. Comme ça, s'ils ont oublié ce qu'il faut faire, ils peuvent regarder le symbole pour se souvenir de la consigne.... Sans doute que les élèves moins autonomes vont caler, mais comme ils sont dans un groupe avec des plus forts, automatiquement, ils peuvent discuter entre eux, se demander des explications : il n'est pas toujours nécessaire de m'appeler. Donc même si chacun a son travail à réaliser, ils sont installés en groupe, avec des plus avancés et des moins avancés, et je compte beaucoup sur leurs échanges aussi.

L'enseignant peut aussi demander aux élèves d'évaluer les productions de leurs pairs **après** une activité spécifique, et d'interagir ensuite sur la base de cette évaluation. Il s'agit donc ici du principe d'évaluation entre pairs⁵⁶ qui gagne à être soutenu par des outils favorisant l'analyse que les élèves peuvent faire de la production de leurs pairs et le type de feedback utile à leur donner⁵⁷. Une telle évaluation s'accompagne d'un moment de « discussion entre élèves » leur permettant de mieux comprendre les feedbacks reçus et la façon de les prendre en compte pour s'améliorer⁵⁸.

Le mardi, le mercredi et le jeudi, il y a un atelier où les enfants s'évaluent mutuellement. Donc tout le monde est « petit correcteur » de tout le monde. La seule condition, c'est de ne pas prendre sa propre feuille, mais celle d'un autre enfant et en général, ils ne regardent pas quelle feuille ils prennent. Ils essaient de lire le prénom et ils corrigent. Si tout est correct, c'est bon, mais s'il y a un problème, ils appellent le petit copain et le but c'est de l'aider et de lui expliquer. Et donc, ce n'est pas moi qui corrige les feuilles, ils savent qu'ils ne complètent pas la feuille pour moi, pour me faire plaisir mais vraiment pour apprendre.

⁵⁵ Allal, 2007 ; Fagnant, Demonty et al., 2019

⁵⁶ L'évaluation entre pairs est développée dans la 3^e partie de la brochure.

⁵⁷ Double et al., 2020 ; Sanchez et al., 2017

⁵⁸ Reinholz, 2015

Certaines évaluations peuvent également être « **indépendantes des activités d'apprentissage** », c'est-à-dire qu'elles ne se font pas au moment même de l'apprentissage mais plutôt a posteriori de celui-ci.

Indépendante d'une
activité d'apprentissage
spécifique

Elles peuvent se décliner en deux modalités :

De façon informelle

De façon formelle

→ de façon informelle

Ces évaluations indépendantes de l'activité se réalisent dans des moments comme la récréation, les jeux libres, la collation, etc.

C'est drôle... je me suis rendu compte une fois, qu'un enfant que je ne pensais pas capable de faire une phrase... Enfin, il me parle très peu en classe, mais quand je l'ai observé avec les autres un jour à la récréation, j'ai compris qu'il n'avait pas de souci pour discuter avec ses camarades mais qu'il avait peut-être un blocage avec l'adulte.

→ de façon formelle

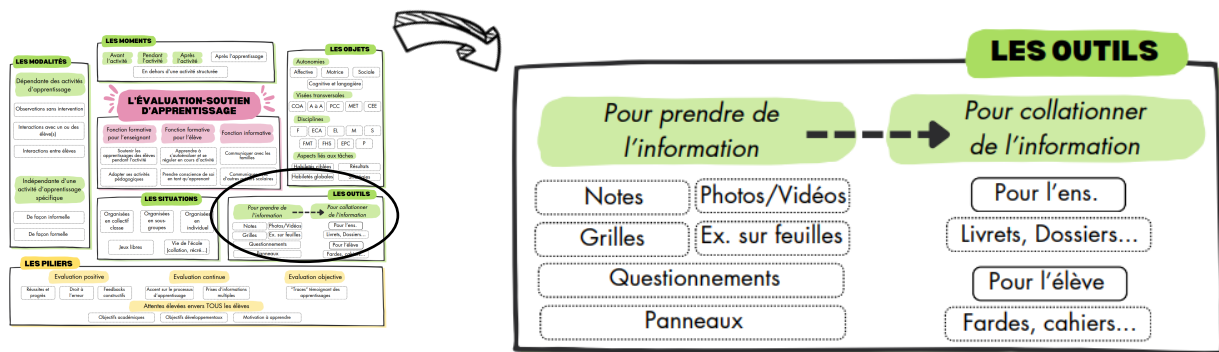
Ces évaluations suivent alors un cadre plus structuré et sont alors planifiées, comme le montrent les deux exemples ci-dessous.

- Donner des « fiches » sous forme d'exercices à tous les élèves en même temps ou par petits groupes. Dans l'extrait suivant, l'enseignant propose une fiche/feuille invitant les élèves à dénombrer plusieurs séries d'objets dessinés et à indiquer le nombre correspondant à la quantité dénombrée.

Moi j'aime bien organiser une matinée d'évaluation plus formelle après avoir mené différentes séquences d'apprentissage. A ce moment-là, tous les enfants reçoivent les mêmes feuilles. Par exemple, la dernière fois que j'ai organisé ça, je voulais savoir où ils en étaient au niveau du dénombrement jusqu'à cinq. Je leur ai donc proposé plusieurs exercices sur feuille. Après les avoir corrigés, je peux savoir pour qui je dois encore mettre des choses en place.

- Prendre les élèves « à part » (en individuel ou en petits groupes) pendant que les autres élèves sont occupés à autre chose.

Parfois, je veux faire le point sur un apprentissage très précis et il faut que je sache vraiment où chaque enfant en est. Donc, à ce moment-là, j'organise des ateliers autonomes et chaque enfant vient près de moi pour réaliser une petite tâche. La semaine dernière, je voulais savoir s'ils arrivaient à syllaber et je me suis servie du boulier qu'on avait utilisé en atelier pour faire une évaluation autre que sur feuille.



De nombreux outils d'évaluation existent. L'objectif de ces outils est évidemment de **prendre de l'information** auprès des élèves. Les informations récoltées peuvent être **collationnées** dans des **outils spécifiques** afin de rendre compte d'une progression au travers d'une diversité de traces. Voilà pourquoi une flèche est placée entre ces deux catégories.

Pour **prendre de l'information**, certains enseignants recourent à des notes libres (dans un coin du tableau par exemple ou sur un post-it) qu'ils consignent parfois dans un dossier ou livret, qui deviennent ainsi des recueils d'informations représentant l'éventail des apprentissages réalisés par l'élève.

D'autres encore prennent des informations au moyen de grilles : ils cochent alors les éléments acquis par l'élève et les accompagnent parfois de commentaires apportant des éléments objectifs afin de documenter ces choix. Ces grilles permettent aussi à l'enseignant d'attirer son attention sur certains enfants pour qui il n'aurait pas récolté assez d'informations.

Il y a certains enfants que je sais que je vais devoir reprendre, je loupe parfois certaines choses... Chez les plus discrets notamment... Parce que je n'observe pas assez de choses. Je vais reprendre mes objectifs, ma grille et observer plus systématiquement et précisément ces enfants.

Des photos ou encore des vidéos peuvent également mettre en évidence où en sont les élèves dans leurs apprentissages et leur donner l'occasion de revenir sur des activités passées.

Les exercices sur feuille qui s'intègrent parfois dans des contrats, sont généralement utilisés comme support à la discussion avec les élèves.

L'évaluation sur feuille arrive en fin de parcours d'apprentissage pour voir où l'enfant en est vraiment... Pour certains, passer sur feuille c'est encore difficile. Donc on les évalue différemment en les questionnant directement. On écrit alors sur la feuille « n'a pas réussi l'exercice sur feuille mais a compris le principe ».

Les questionnements évaluatifs constituent également un moyen largement utilisé par les enseignants pour prendre de l'information sur la compréhension des élèves ou sur leurs démarches en cours ou fin d'activité d'apprentissage⁵⁹.

Des panneaux collectifs, réalisés à la suite de certaines activités, peuvent également constituer des outils de prise d'information, lorsque l'enseignant s'en saisit pour évaluer la compréhension des élèves, en demandant par exemple de venir classer une figure géométrique dans la catégorie adéquate.

⁵⁹Si ces questionnements évaluatifs sont importants pour permettre à l'enseignant de « prendre de l'information » sur les apprentissages des élèves, ils le sont tout autant pour intégrer l'élève dans le processus évaluatif et l'aider ainsi à développer des connaissances et stratégies métacognitives. Etant donné le rôle important que peuvent jouer ces « questionnements évaluatifs », un point spécifique leur est consacré dans la 3^e partie de ce guide.

De nombreux outils sont également utilisés **pour collationner l'information**. Ainsi, les cahiers de traces, cahiers de vie, cahiers de réussites ou de progrès, ainsi que les fardes sont particulièrement utiles pour montrer l'évolution des acquis des élèves, durant une période plus longue (à l'échelle d'un mois, d'un semestre voire d'une année complète) ou pour favoriser le dialogue avec la famille.

Bon il y a une feuille de temps en temps tout au long de l'année mais à la fin de l'année, je fais une farde avec eux et ils la reprennent chez eux : les parents peuvent alors voir tout ce que les enfants ont appris durant les mois précédents.

On a vraiment restructuré cette farde d'évaluation de la première maternelle à la 6e primaire... En fait, on essaie toujours qu'il y ait une trace après une compétence travaillée.... Pour la classe et puis pour l'enfant et qu'il puisse rentrer à la maison et raconter ce qu'il fait.

Ces supports, généralement visuels, permettent à l'enseignant d'analyser avec les élèves les stratégies qu'ils ont employées. Ils représentent un outil efficace pour la remémoration et la réflexion : toutes ces traces peuvent en effet être utilisées pour rappeler aux élèves ce qu'ils ont vécu et comment ils ont résolu certains problèmes ou réalisé certaines activités. Elles peuvent ainsi être utilisées pour questionner les élèves sur leurs apprentissages.

Il y a aussi les cahiers de traces : je les utilise beaucoup en sciences. J'essaie de les organiser en fonction de ce que je veux mettre en évidence : le dessin de l'enfant, puis une dictée à l'adulte, une photo... et ces traces m'aident vraiment à faire parler l'enfant et à voir s'il a compris le concept. Et s'il n'a pas compris, je vois qui a besoin de quoi et alors on refait des expérimentations.

Les outils pour collationner l'information peuvent être directement à destination des enseignants et de l'équipe pédagogique élargie. Ils peuvent alors prendre des formes diverses comme des livrets ou dossiers d'apprentissage qui consignent les acquis et difficultés des élèves, comme l'illustrent les propos suivants :

On fait un dossier par enfant reprenant des informations sur l'année scolaire qui s'est déroulée, comme des grilles de compétences complétées, les comptes-rendus des réunions de parents, on trouve aussi les avis du PMS et cela monte avec l'enfant en première.

Quel que soit le type d'outils dans lequel ils sont collationnés, ces divers documents constituent des traces permanentes, souvent datées, des apprentissages des élèves. Ce panel de traces représente des preuves tangibles et durables des apprentissages réalisés par ces derniers, permettant, de cette façon, la mise en œuvre d'une évaluation continue et objective.

L'utilisation d'outils dans le cadre de l'évaluation permet inévitablement de soutenir et d'approfondir le questionnement évaluatif et de mieux cerner les démarches d'apprentissage. En somme, ces récoltes d'informations ne se limitent pas à une fonction illustrative, mais deviennent de véritables outils d'évaluation et d'accompagnement pédagogique.



Échos des classes

Utiliser cette typologie m'a permis de me rendre compte que je réalise déjà beaucoup d'activités d'évaluation en classe : la typologie permet d'en prendre conscience et de les mettre en valeur. J'ai une meilleure vision de ce que représente l'évaluation au sens large.

Cet outil me permet de découvrir des possibilités d'évaluer auxquelles je n'avais pas nécessairement pensé.

Pour moi, la typologie permet de ne pas perdre de vue que les pratiques évaluatives sont essentielles à notre enseignement. Quelles qu'elles soient, elles sont avant tout un soutien aux apprentissages des élèves.

Elle permet de prendre un peu de la hauteur par rapport à ce qu'on fait au quotidien en classe : prendre le temps de se recentrer sur cette typologie est vraiment intéressant car une fois en classe, on est le nez dans le guidon et on ne pense pas à faire toute cette analyse.

Elle donne l'occasion de choisir un axe précis et voir comment varier les approches évaluatives dans notre propre contexte de classe.

Cette typologie amène les enseignants à s'auto-évaluer et à mettre d'emblée en lien la question de la planification des apprentissages et de l'évaluation.

PARTIE 2

**Les enjeux liés à l'implication de
l'élève dans le processus évaluatif**

Comment impliquer l'élève dans le processus évaluatif ?

Quand on pense à l'évaluation, on pense notamment aux actions de l'enseignant qui vont soutenir l'élève dans ses apprentissages. La littérature de recherche a pourtant mis en évidence que lorsque **l'élève** lui-même **s'implique dans l'évaluation**, il peut apprendre à réguler ses propres comportements et à acquérir ainsi plus d'autonomie dans ses apprentissages. Il peut aussi développer des compétences transversales comme « apprendre à apprendre » ou « développer une pensée critique et complexe » au travers d'apprentissages disciplinaires.

Quelles **actions** mener en classe pour donner **plus de place à l'élève** dans l'évaluation et dans quel but ?

La recherche collaborative a fait émerger **trois enjeux évaluatifs** majeurs énoncés juste ci-dessous.

- ✓ **Soutenir la capacité à juger la qualité de son travail et la prise de conscience de ses progrès**
- ✓ **Soutenir la capacité à se réguler pour atteindre les objectifs visés**
- ✓ **Soutenir la prise de conscience de soi en tant qu'apprenant**

Chaque enjeu débute par le verbe « **soutenir** » pour montrer à quel point le rôle de l'enseignant (mais aussi des pairs) est primordial pour intégrer l'élève dans le processus évaluatif et favoriser ses apprentissages.

Comme explicité à la page suivante, chaque enjeu se décline en plusieurs dimensions et sous-dimensions⁶⁰. Afin de montrer la manière dont ces enjeux se concrétisent dans les pratiques quotidiennes, nous avons illustré chaque dimension par des exemples d'activités observées dans des classes de 3e maternelle⁶¹.

Pour faciliter l'exploration de ces trois enjeux, des encarts intitulés « **Échos de la recherche** » sont proposés. Ces encarts ont pour vocation d'approfondir la compréhension des thèmes abordés, en offrant un éclairage théorique élaboré à partir d'une sélection de ressources scientifiques sur les dernières avancées de la recherche. L'intention est de fournir une explication plus étoffée des différents concepts afin de mieux saisir la complexité des sujets traités tout en établissant un langage commun au fil de la lecture.

⁶⁰ Le 3e enjeu est structuré un peu différemment, mais il met en évidence les dimensions (méta)cognitives des apprentissages d'une part et les dimensions motivationnelles et émotionnelles d'autre part.

⁶¹ S'il est évidemment possible qu'une même activité d'enseignement/apprentissage vise conjointement plusieurs enjeux et/ou plusieurs sous-dimensions, nous avons fait le choix ici de nous centrer sur les enjeux majeurs qui transparaissent dans les activités observées dans les classes : les illustrations auront donc pour objectif de « zoomer » sur l'élément prioritaire.

Soutenir la capacité à juger la qualité de son travail et la prise de conscience de ses progrès

- A. Sensibiliser les élèves à la notion de critères
- B. Apprendre aux élèves à utiliser des critères pour évaluer la qualité de leur production
- C. Aider les élèves à prendre conscience de leurs progrès

Soutenir la capacité à se réguler pour atteindre les objectifs visés

- A. Aider les élèves à prendre conscience de l'objectif d'apprentissage
- B. Favoriser les interactions entre élèves, notamment via des dispositifs d'évaluation entre pairs
- C. Apprendre aux élèves à utiliser divers outils pour réguler leurs apprentissages et leurs comportements

Soutenir la prise de conscience de soi en tant qu'apprenant

- A. Une diversité d'outils pour faire parler les élèves de leurs apprentissages, de leur motivation et de leurs émotions
- B. Extraits d'échanges illustrant un recul métacognitif, motivationnel et/ou émotionnel

Echos de la recherche - « Comment intégrer l'élève dans le processus évaluatif ? »

Deux « modélisations » de l'évaluation-soutien d'apprentissage (ESA) qui suscitent pleinement l'implication de l'élève dans le processus évaluatif sont proposées ci-dessous⁶².

A. Une modélisation basée sur les processus-clés et les acteurs impliqués

La modélisation présentée ci-dessous met en relation deux dimensions :

- les colonnes du tableau précisent les trois **processus clés** d'un enseignement qui s'appuie sur l'ESA : établir ce vers quoi les apprenants doivent aller (les objectifs d'apprentissage visés) ; établir où les apprenants en sont dans leur apprentissage (recueillir des traces d'apprentissage et les interpréter) et établir ce qui doit être fait pour atteindre les objectifs visés (fournir des feedbacks qui permettent aux élèves de se réguler pour atteindre les objectifs visés) ;
- les lignes du tableau représentent les trois **agents** qui interviennent pour soutenir pleinement l'implication de l'élève dans l'évaluation : l'enseignant, les pairs et l'élève lui-même.

	Vers où l'élève doit aller (les objectifs d'apprentissage)	Où l'élève en est actuellement	Comment atteindre les objectifs d'apprentissage
Enseignant	Clarifier les objectifs d'apprentissage et partager les critères de réussite	Mettre en place des échanges, des activités et des tâches qui permettent de recueillir des traces de l'apprentissage réalisé	Fournir des feedbacks qui font avancer les élèves
Pairs	Comprendre et partager les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite	Mobiliser les élèves afin qu'ils constituent des ressources pédagogiques les uns pour les autres	
Élève		Mobiliser les élèves pour qu'ils soient acteurs de leur propre apprentissage	

Figure 1 : Modélisation de l'ESA (d'après Wiliam & Thompson, 2008 – traduit de Wiliam, 2011, p. 12)

✓ Le premier processus (**établir vers où les élèves doivent aller**) nécessite une compréhension mutuelle des **objectifs** d'apprentissage et des **critères** de réussite. L'enseignant a un rôle à jouer pour clarifier ces objectifs et partager avec les élèves les critères témoignant de leur atteinte. Il peut également mettre en place des activités invitant les élèves à partager leur compréhension des objectifs visés, favorisant ainsi les interactions entre pairs de façon à permettre à chaque apprenant d'en avoir une compréhension solide.

✓ Dans le deuxième processus (**établir où les élèves en sont dans leur apprentissage**), l'enseignant met en place des dialogues constructifs et propose des tâches ou des activités diverses permettant d'obtenir des « **traces** » de la compréhension et des performances des élèves.

✓ Dans le troisième processus (**établir ce qui doit être fait pour arriver à l'atteinte des objectifs visés**), l'enseignant peut fournir des **feedbacks** aux élèves et ajuster les activités pédagogiques pour mieux répondre aux besoins d'apprentissage identifiés. Pour que ces actions soient efficaces, il est nécessaire que l'élève s'engage dans des actions lui permettant d'améliorer ses apprentissages (réaliser les activités proposées, demander de l'aide à ses pairs ou encore réfléchir sur ses propres démarches d'apprentissage).

L'implication des élèves est explicitement prise en compte dans le modèle. Il convient de solliciter les élèves et les interactions entre eux pour s'assurer de la compréhension des objectifs d'apprentissage. L'enseignant peut aussi mettre en place des activités sollicitant les interactions entre pairs de façon à leur permettre de s'entraider pour apprendre. L'enjeu est que chaque élève se sente responsable de ses apprentissages.

⁶² Le texte qui suit s'appuie largement sur la note rédigée par Fagnant (2023) dans le cadre des travaux du CNETCO.

B. Une modélisation qui met l'accent sur les sources de régulation en classe

La modélisation présentée ci-dessous met en évidence les différentes sources de régulation qui interagissent dans une situation d'enseignement/apprentissage. Au cœur du modèle, se trouve le processus d'autorégulation de l'apprenant, lui-même soutenu par trois sources de régulations emboîtées : les régulations liées à la structure des situations d'enseignement/apprentissage ; les régulations liées aux interventions de l'enseignant et à ses interactions avec les apprenants et les régulations liées aux interactions entre apprenants. Les « outils » (comme une grille critériée, un guide de questionnements pour accompagner la réalisation d'une tâche, des exemples de réponses à analyser, ...) constituent une quatrième source de régulation qui peut intervenir à chacun des niveaux.

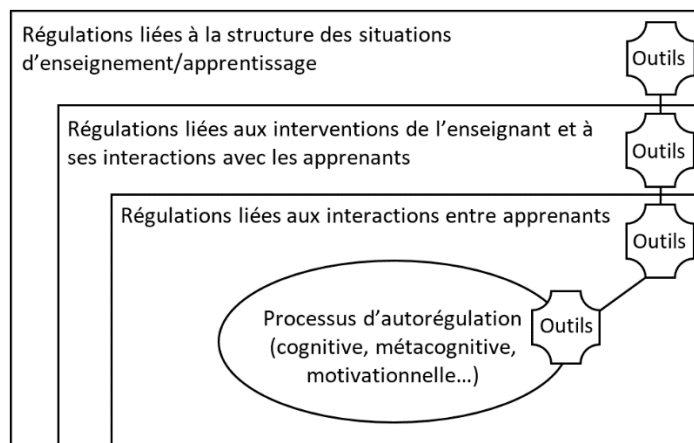


Figure 2 : Modélisation des sources de régulation en classe (d'après Allal, 2007 – traduit d'Allal, 2020, p. 34)

Le premier niveau porte sur la **structure des situations d'enseignement/apprentissage**. Cette « structure » inclut les objectifs visés, les activités et le matériel didactique. Au deuxième niveau, les régulations sont liées aux **interventions de l'enseignant et à ses interactions avec les apprenants** (avec la classe entière, avec un petit groupe d'élèves ou encore avec un seul élève). C'est notamment dans cette catégorie que l'on peut situer les feedbacks fournis par l'enseignant ainsi que le processus d'étayage mis en œuvre par ce dernier. Au troisième niveau, les régulations sont liées aux **interactions entre apprenants**. Il peut s'agir d'interactions opérant dans le cadre de travaux de groupes, de phases de tutorat ou encore d'un travail d'évaluation entre pairs. Les **outils** constituent une quatrième source de régulation : ils peuvent servir à préciser les objectifs d'apprentissage et les critères ; ils soutiennent les interactions entre l'enseignant et les élèves et les interactions entre élèves ; ils peuvent aussi soutenir le processus d'autoévaluation de l'élève et l'aider à se réguler.

Que retenons-nous de ces deux modélisations ?

Les deux modèles montrent que **l'implication de l'élève dans le processus évaluatif** est essentielle, mais qu'elle doit être **soutenue** par l'enseignant, les pairs et divers outils.

L'implication de l'élève peut se matérialiser au travers de ses interactions avec l'enseignant, notamment via des questionnements évaluatifs qui vont soutenir sa **prise de conscience de lui-même en tant qu'apprenant**. Elle peut aussi se réaliser lors des interactions avec les autres élèves, dans le cadre par exemple d'un **processus d'évaluations entre pairs**. Enfin, cet engagement de l'élève dans l'évaluation peut également être directement ciblé sur l'élève, lorsqu'on l'amène à entrer dans un **processus d'autoévaluation**.

Pour que l'élève puisse s'impliquer dans le processus d'évaluation, il est nécessaire qu'il identifie clairement les **objectifs d'apprentissage** visés et les **critères** témoignant de l'atteinte de ces objectifs ; ces éléments sont également nécessaires pour qu'il puisse **développer un apprentissage autonome et se réguler**.

Soutenir la capacité à juger la qualité de son travail et la prise de conscience de ses progrès

L'**autoévaluation** est un processus visant à amener l'élève à évaluer son propre apprentissage. Pour y parvenir, il est notamment nécessaire que l'élève lui-même puisse **décrire, apprécier et juger la qualité de ses productions**. Évidemment, cela ne se fait pas naturellement : en discutant avec les élèves d'un travail effectué par l'un d'entre eux, l'enseignant peut aider à **rendre la démarche évaluative explicite**, notamment pour mettre en évidence l'importance des **critères** qui permettront de juger plus objectivement la qualité du travail, en fonction des objectifs de l'activité.

Plus concrètement...

Pour soutenir l'élève dans le développement d'une démarche d'autoévaluation, il apparaît dès lors important de trouver des moments où les trois pratiques évaluatives suivantes sont travaillées.

- A. Sensibiliser les élèves à la notion de critères
- B. Apprendre aux élèves à utiliser des critères pour évaluer la qualité de leur production
- C. Aider les élèves à prendre conscience de leurs progrès

Échos de la recherche - « L'autoévaluation : de quoi s'agit-il ? »

On considère généralement que l'autoévaluation implique « une grande variété de mécanismes et de techniques par lesquels les élèves décrivent (c'est-à-dire **apprécient**) et éventuellement attribuent un mérite ou une valeur aux qualités (c'est-à-dire **jugent**) de leurs **propres processus et produits d'apprentissage**⁶³ ». Les deux dimensions de cette définition (capacité à apprécier et à juger) sont importantes : en effet, l'autoévaluation implique que les élèves, même les plus jeunes, portent un jugement sur la qualité de leur propre travail.

Le processus d'autoévaluation ne peut pas se limiter à amener l'élève à signaler s'il pense avoir plus ou moins bien compris ce qui lui a été enseigné ou encore à indiquer son sentiment de satisfaction à l'égard d'une activité d'enseignement/apprentissage⁶⁴. Des perceptions plus globales relatives à ses capacités ou à l'estime de soi (ex. je suis un bon élève ; je suis bon en math) n'entrent pas non plus dans une définition de l'autoévaluation qui doit permettre un retour d'information en vue d'améliorer les apprentissages⁶⁵.

Le processus d'autoévaluation peut être implicite ou explicite⁶⁶. En effet, comme l'autoévaluation exige que les élèves évaluent leur propre travail, le processus peut se dérouler dans la tête de l'élève, sans preuve observable. Ce processus implicite et interne peut devenir explicite si les actions sont rendues observables, par exemple en discutant des critères d'évaluation, en demandant un feedback de la part d'autres personnes (par exemple, des enseignants ou des pairs) ou encore en exprimant (oralement ou par écrit) des réflexions sur ses propres performances. **En rendant le processus explicite, l'autoévaluation peut jouer un rôle important pour soutenir les apprentissages des élèves.**

L'autoévaluation peut impliquer une « grande variété de mécanismes et de techniques⁴ » qui peuvent aller de la simple attribution d'une valeur à son travail (auto-notation) à des formes plus complexes qui nécessitent une analyse rigoureuse de ses forces et de ses faiblesses, ainsi que la formulation d'un feedback, en relation avec des objectifs et des critères explicites⁵. Quelle que soit la forme qu'elle prend, **l'autoévaluation implique un retour d'information (un feedback) dont l'objectif est d'éclairer les ajustements à apporter aux processus et aux produits d'apprentissage** en vue d'approfondir celui-ci et d'améliorer les performances⁶.

Même si elle peut porter sur plusieurs objets, **l'autoévaluation d'un produit** (ex. une tâche réalisée par les élèves) est sans doute l'élément qui correspond le plus directement à l'idée selon laquelle l'autoévaluation doit permettre un retour d'information (feedback) permettant d'éclairer les ajustements à réaliser pour améliorer ce produit, et ceci d'autant plus lorsque la tâche est assortie de critères explicites et pertinents⁶. La réflexion, menée au départ de ce produit, n'empêche évidemment pas d'amener l'élève à se questionner sur le processus qui y a conduit (autrement dit, sur les démarches qu'il a mises en œuvre), ce qui relie alors le champ de l'autoévaluation à celui de la métacognition (voir 3^e enjeu).

Que retenons-nous de l'autoévaluation ?

Pour que **l'autoévaluation** puisse jouer un rôle de soutien d'apprentissage, il est essentiel de **rendre le processus explicite**. Avec les élèves du maternelle, une entrée par l'évaluation d'un **produit** (une tâche réalisée) semble la plus intéressante. Elle permet de faire ressortir l'importance de prendre en compte des **critères** explicites et pertinents. Lorsque deux productions sont comparées dans le temps, il est aussi possible d'aider l'élève à **prendre conscience de ses progrès**, tout en pointant les éléments qui peuvent encore être améliorés.

⁶³ Panadero et al., 2016, p. 2

⁶⁴ Panadero et al., 2017

⁶⁵ Andrade, 2019

⁶⁶ Yan et al., 2023

A. Sensibiliser les élèves à la notion de critères

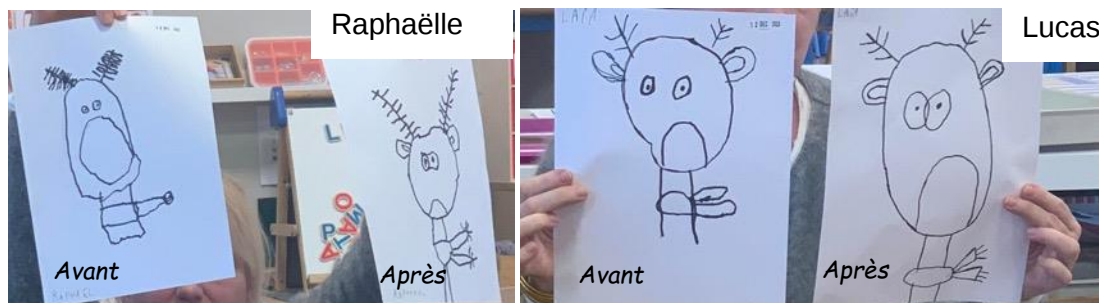
Cette pratique évaluative est illustrée au départ d'une activité observée en classe que nous avons intitulée « **dessiner au plus proche d'un modèle** ».

Contexte	La tâche demandée aux élèves est la réalisation d'un dessin au plus proche du modèle présenté : ici, un renne. 
R.C.I. (Référentiel de compétences initiales)	L'activité se situe dans le domaine « Éducation culturelle et artistique ». Elle vise notamment : - <i>Savoir-faire : S'initier aux gestes graphiques</i> - <i>Compétence : Réaliser une production artistique selon un modèle donné</i> La façon dont elle est menée touche aussi des visées transversales : - <i>Apprendre à apprendre</i> - <i>Développer une pensée critique et complexe</i>
Étape 1	Les élèves ont réalisé une fois l'activité, sans entraînement.
Étape 2	Une fois le premier jet réalisé, l'enseignante a proposé une « aide » contenant les différentes étapes du dessin et les élèves ont pu s'entraîner sur différents supports (ardoise, tablette, table lumineuse...). Les étapes de réalisation du dessin ont permis aux élèves de prendre conscience des éléments constitutifs et finalement des critères qui leur ont permis de réaliser le dessin au plus proche du modèle. 
Étape 3	Lorsque les élèves estiment être prêts, ils réalisent à nouveau le dessin.
Étape 4 	Une discussion en collectif autour des productions initiales et finales de quelques élèves est organisée avec l'enjeu de sensibiliser à la notion de critères.



Zoom sur l'étape 4 : discussion autour des productions en collectif

En collectif, les élèves ont pu discuter des productions et analyser la différence entre la production initiale et finale de quelques élèves.



EXTRAIT 1 : discussion autour des productions (« Avant » et « Après ») de Raphaëlle

Enseignante : On va comparer les dessins qui ont été faits avant les vacances, puis on s'est entraîné et on va voir si vous trouvez que le dessin est mieux fait, si tout y est, si on n'a rien oublié. Alors, ça c'est avant... Regardez, je vais vous montrer le modèle. On voit aussi, que parfois, c'est compliqué de faire exactement la même chose.

Alya : Moi je préfère celui de maintenant.

Marine : Moi j'aime bien les deux car ils sont très très drôles.

Enseignante : Alors, Lucie, pourquoi celui de maintenant ?

Alya : il avait fait trop de barres dans les cornes avant.

Marine : Oui mais les deux sont très très très rigolos.

Enseignante : Ok d'accord il est rigolo, mais moi si je regarde mon modèle... Là [L'enseignante montre le dessin « Avant » de Raphaëlle] le nez il était au milieu du visage. Là, on ne voit pas très bien la deuxième partie de l'écharpe. Les yeux n'étaient pas collés, il n'y avait pas d'oreilles. Sur le deuxième [L'enseignant pointe le dessin « Après » de Raphaëlle], les yeux sont collés, il a des oreilles, on a les deux parties de l'écharpe. Moi je trouve que ce dessin est plus abouti que l'autre. Il y a plus d'éléments identiques au modèle, tu es d'accord Raphaëlle ?

Raphaëlle : Oui, moi je préfère celui-là.



Dans cet extrait, on peut percevoir que Alya semble davantage exprimer son jugement en regard du modèle alors que Marine va plutôt exprimer une appréciation subjective : elle aime les dessins car elle les trouve rigolos. Or, l'objectif est de **sensibiliser les élèves à la notion de critères**, de juger une production non pas sur son originalité mais sur le fait qu'elle correspond ou non au modèle. L'enseignante réoriente alors la discussion sur les éléments constitutifs du dessin (sur des critères) et justifie pourquoi la production finale est mieux réalisée que la production initiale.

EXTRAIT 2 : discussion autour des productions (« Avant » et « Après ») de Lucas

Enseignante : Voilà, ça, c'est le dessin de Lucas avant les vacances et maintenant, après s'être entraîné. Qu'est-ce que vous en pensez ?

Laurence : Il manquait les petites pointes sur l'écharpe.

Enseignante : Il manquait les petites pointes et maintenant, elles y sont. Les yeux sur le modèle, ils étaient comment ?

Mouna : Collés.

Enseignante : Collés et sur celui d'avant ils étaient comment ?

Théo : Écartés.

Enseignante : C'était déjà pas mal mais regardez par rapport au modèle... lequel est le plus proche ?

Laurence : Celui de maintenant, il y a le bon nombre de bois sur la tête.

Enseignante : Oui et est-ce qu'il s'est amélioré alors ?

Laurence : Oui.

Enseignante : Oui, il y a du progrès, bravo Lucas.



Les questions de l'enseignante amènent les élèves à analyser les productions en regard des éléments constitutifs du modèle : la ressemblance de l'écharpe, les yeux collés, le nombre de pics sur les bois... La discussion ne s'intéresse pas à la beauté du dessin mais à sa ressemblance au modèle.

Dans un processus complet, les étapes ultérieures de l'activité devraient

- (1) amener la classe à formaliser l'ensemble des critères à retenir
- (2) inviter chaque élève à analyser sa propre production à l'aune de ces critères.

Cette analyse les conduirait ainsi à produire un feedback sur leur propre production ; feedback qu'ils pourraient réinvestir pour encore améliorer celle-ci si elle ne rencontre pas encore l'ensemble des critères retenus.

B. Apprendre aux élèves à utiliser des critères pour évaluer la qualité de leur production

Cette pratique évaluative est illustrée au départ d'une activité intitulée « **Construire des objets en utilisant des figures géométriques** ».

Contexte	L'activité demande aux élèves de représenter, sur une surface plane, un objet (une maison, une voiture, un robot...) en utilisant précisément un nombre donné de figures géométriques (par ex. 2 rectangles, 3 carrés, 1 triangle et aucune autre forme).
R.C.I. (Référentiel de compétences initiales)	L'activité se situe dans le domaine « Mathématiques ». Elle vise notamment : - <i>Savoir</i> : Les termes utilisés pour désigner des figures (un carré, un rectangle, un disque, un triangle). - <i>Savoir-faire</i> : Dénombrer une collection d'objets pour s'initier à l'aspect cardinal des nombres ; Composer une collection d'objets dont le cardinal est donné ; Comparer des collections d'objets selon leur quantité ; La façon dont elle est proposée touche aussi des visées transversales : - Apprendre à apprendre - Développer une pensée critique et complexe

Étape 1

Analyse d'une production pour se familiariser avec les critères

Cette étape va permettre aux élèves de se familiariser avec le type d'activité, à leur apprendre à observer des critères et à fournir un feedback sous la forme d'un bilan.

Pour ce faire, une **grille critériée**, comme celle proposée ci-contre, peut être utilisée lors d'une activité collective durant laquelle les élèves sont amenés à analyser deux productions (une correcte, l'autre non). Si le critère est respecté, une croix est tracée dans la colonne du bonhomme qui sourit ; s'il ne l'est pas, la croix est tracée dans la colonne du bonhomme qui réfléchit.

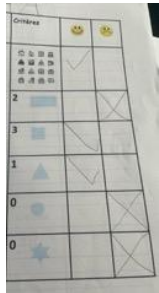
Après ce moment de découverte, l'activité peut être poursuivie en individuel en demandant aux élèves d'analyser d'autres productions.

Progressivement, la grille peut être complétée par des colonnes supplémentaires fournissant un feedback plus précis (par ex. en indiquant s'il faut ajouter ou retirer certaines figures) et invitant dès lors à corriger la production en ce sens (cf. 2^e enjeu : se réguler pour atteindre l'objectif visé).

Production incorrecte.

Production 2	Critères	😊	😐
		X	
	2	X	
	3		X
	1	X	
	0	X	
	0		X

Critères	😊	😐	+	-
	X			
2		X		-
3		X		-
1	X			
0		X		-
0	X			

Étape 2	Réalisation d'une production originale en respectant un certain nombre de contraintes Les élèves réalisent leurs propres productions en respectant un certain nombre de contraintes (ex. réaliser une maison avec des gommettes en utilisant 3 disques, 2 carrés, 4 triangles et 2 étoiles).	
Étape 3	Vérification de sa propre production avec la grille critériée Une fois que les élèves ont réalisé leur production, l'enseignante leur donne une grille critériée pour qu'ils puissent vérifier si elle est correcte.	
Étape 4	Analyse des productions en collectif La confrontation des productions réalisées par les élèves permet de mettre en évidence qu'il y a plusieurs solutions correctes, qui ne se ressemblent pas nécessairement, mais qui respectent les contraintes établies.	



Zoom sur l'étape 3 : Vérification de sa propre production avec la grille

L'enseignant discute avec les élèves durant la tâche de correction avec la grille critériée.

EXTRAIT : discussion lors de l'analyse des productions – Noha

Noha : Moi je n'ai pas mis deux rectangles.

Enseignante : Oui, c'est vrai.

Noha : Mais j'avais bien mis trois carrés.

Enseignante : Et est-ce que tu avais bien mis un triangle ?

Noha : Oui. Et aussi j'ai mis un disque, alors je dois mettre dans l'autre colonne. Mais c'est parce que je voulais faire comme dans le film avec le monsieur qui essaye de réaliser le rêve de sa femme.

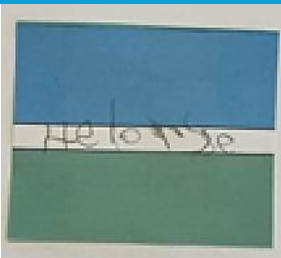
Enseignante : Ah, je vois... Comme dans « Là-haut » (*le film d'animation pour enfant*).



Noha analyse correctement sa production en s'appuyant sur les critères. Il exprime aussi son envie d'aller au-delà des critères et de laisser libre cours à son imagination. Il y a une tension entre l'envie de faire ce que l'on veut et le respect de ce qui est demandé. Même s'il avait fait une erreur, la discussion sur les critères semble aider l'élève à comprendre que certaines tâches exigent de se conformer à des consignes précises. Poursuivre ce dialogue en abordant les objectifs d'apprentissage de l'activité permettrait probablement d'approfondir sa compréhension de l'importance de respecter ces critères.

C. Aider les élèves à prendre conscience de leurs progrès

Cette pratique évaluative est illustrée au départ de discussions menées entre une enseignante et un élève à propos de « **l'écriture de son prénom** ».

Contexte	Dans une classe, une enseignante discute avec une élève, Héloïse, au départ de deux écrits de son prénom, réalisés à deux moments distincts, en septembre et en décembre. Afin d'aider les élèves à positionner les lettres, l'enseignante propose d'écrire le prénom dans un espace délimité vers le haut par le ciel (rectangle bleu, pour écrire les traits qui montent vers le haut) et vers le bas par les herbes (rectangle vert, pour écrire les traits qui descendent vers le bas).	 Production réalisée en décembre
R.C.I. (Référentiel de compétences initiales)	L'activité se situe à la rencontre des domaines « Français », « Psychomotricité » et « Formation manuelle et technique ». Elle vise notamment : - <i>Savoir-faire : S'initier à l'écriture de son prénom ; Exécuter des gestes de psychomotricité fine, en situation vécue ; Tenir le matériel, les outils de la classe de manière adéquate (respectivement pour les trois domaines précités).</i> La façon dont elle est proposée touche aussi des visées transversales : - <i>Se connaître soi-même</i> - <i>Apprendre à apprendre</i>	

EXTRAIT : discussion autour des productions d'Héloïse

Enseignante : Donc si tu observes il y a quelque mois en septembre et maintenant, qu'est-ce qu'il y a de différent ?

Héloïse [se référant à la production réalisée en décembre et présentée dans le tableau ci-dessus] : Maintenant, j'écris le l dans le ciel, le e pas dans le ciel...

Enseignante : Et qu'est-ce qui t'aide pour savoir comment faire les lettres sur le chemin ? Qu'est-ce qui nous aide dans la classe à apprendre à bien écrire ?

Héloïse : « Madame La ligne ».

Enseignante : Oui, « Madame La ligne » ... Il y a des lettres qui sont plus longues, plus courtes, il y en a qui se croisent, et donc petit à petit, tu es bien arrivée à écrire ton prénom... Tu dois encore un peu progresser pour former certaines lettres : le H par exemple doit être encore un peu plus grand et le S ne doit pas aller jusqu'au ciel, mais tu vas encore travailler ça et je suis sûre que ce sera super en juin.

Enseignante : Et est-ce que tu trouves que tu tiens bien ton crayon pour écrire ?

Héloïse : Parfois j'oublie de mettre celui-là [Héloïse montre un de ses doigts en prenant un crayon dans sa main].

Enseignante : Oui, c'est vrai, tu utilises encore souvent 4 doigts, mais quand je te le dis, tu le mets bien en-dessous... Donc c'est vraiment l'idéal pour écrire.



Dans l'extrait ci-dessus, Héloïse parvient à identifier ses progrès concernant l'écriture des lettres de son prénom. Pour ce faire, elle justifie son amélioration grâce au support proposé par l'enseignante : les bandes de couleurs, « Madame La ligne ». Pour ce qui est du maintien du crayon, Héloïse a conscience qu'elle doit encore s'améliorer. C'est notamment grâce aux interventions quotidiennes de l'enseignante que l'élève a pris conscience de cette difficulté et qu'elle tente de se réguler.

Soutenir la capacité à se réguler pour atteindre les objectifs visés

Cet enjeu se centre sur le **processus de régulation** durant lequel l'élève s'engage dans des actions pour améliorer ses apprentissages en fonction des **objectifs visés**. Ce processus peut être aidé par l'enseignant, par les interactions entre élèves et par divers outils.

Pour soutenir les élèves dans le développement d'une capacité à se réguler, il apparaît dès lors important de mettre en œuvre les pratiques évaluatives suivantes.

- A. Aider les élèves à prendre conscience de l'objectif d'apprentissage.
- B. Favoriser les interactions entre élèves, notamment via des dispositifs d'évaluation entre pairs.
- C. Apprendre aux élèves à faire usage de divers outils pour réguler leurs apprentissages et leurs comportements.

Échos de la recherche - « Aider les élèves à prendre conscience des objectifs d'apprentissage »

Les travaux sur les malentendus sociocognitifs⁶⁷ ont montré combien il était difficile, pour certains élèves, d'entrer dans un processus d'objectivation leur permettant de distinguer l'objet du savoir en jeu⁶⁸. Pour ces élèves, tout se passe comme si, « enfermés dans une logique du faire et guidés par la recherche de la réussite immédiate, ils traitent les tâches scolaires sans chercher à en saisir la signification, c'est-à-dire ce qu'elles leur permettent d'apprendre⁶⁹ ». Ils sont en quelque sorte coincés dans une logique de **faire** les choses pour **réussir** tout de suite, **sans réfléchir à la signification des tâches**.

Il est important d'aider les élèves à **comprendre les objectifs d'apprentissage** qui se « cachent » derrière les activités scolaires. Cet enjeu n'est pas propre à l'évaluation : il concerne toutes les situations d'enseignement/apprentissage et constitue un essentiel en matière de lutte contre les inégalités scolaires, et ceci dès l'école maternelle⁷⁰.

⁶⁷ Bonnery, 2007

⁶⁸ Bernadin, 2006

⁶⁹ Bautier et Goigoux, 2004, p. 90

⁷⁰ Joigneaux, 2009

Échos de la recherche - « L'évaluation entre pairs »

L'évaluation entre pairs implique que les élèves portent des **jugements sur les performances d'autrui** : ils évaluent **dans quelle mesure les objectifs ont été atteints** et **fournissent un feedback** aux autres élèves. Pour être efficaces, ces pratiques gagnent à s'appuyer sur des **critères clairs et bien compris** des élèves. Il est également important d'aider les élèves à structurer leurs commentaires, ce qui pourrait impliquer qu'ils reçoivent une formation en ce sens et qu'ils aient plusieurs occasions de mettre en œuvre ce type de pratiques. Enfin, les élèves qui reçoivent un feedback fourni par un pair devraient aussi être incités à le prendre en compte pour réguler leur travail⁷¹.

Certains chercheurs⁷² proposent une schématisation sous la forme d'un processus cyclique dont la première étape est **l'engagement dans la tâche**. Cette étape permet aux élèves de s'engager individuellement dans une tâche semblable à celle face à laquelle ils auront par la suite un jugement à porter. S'ensuivent alors les étapes **d'analyse de la production** à évaluer et **d'élaboration d'un feedback** sur cette production. Il s'agit alors, pour l'élève dont la production a été évaluée, de **recevoir ce feedback**. L'auteur propose ensuite une phase de « **discussion entre pairs** » avant la phase de **révision de la production initiale**, sur la base du feedback reçu et des échanges qui ont suivi. L'étape de « discussion entre pairs » est un moment durant lequel les élèves « évaluateurs » et les élèves « évalués » sont amenés à échanger et à discuter sur les feedbacks donnés et reçus. Cette étape leur permet de confronter leurs opinions sur les objectifs visés et sur la manière de réaliser la tâche ; cela peut aussi leur donner l'occasion de rechercher ensemble des pistes de régulation.

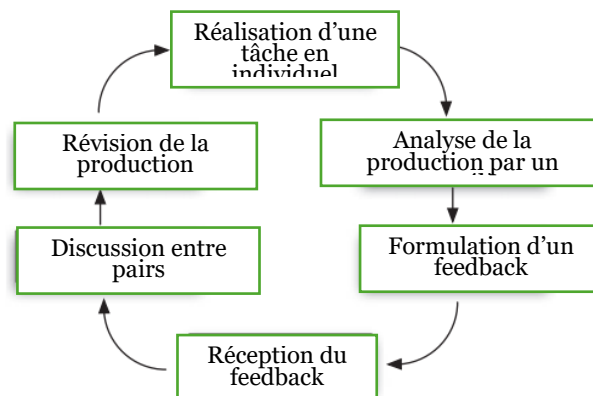


Figure 3 : Le cycle de l'évaluation par les pairs (traduit de Reinholz, 2015, p. 3)

Les différentes étapes sont importantes. Si l'on se doute que la formulation d'un feedback n'est pas aisée, la difficulté que peut engendrer la réception de celui-ci ne doit pas être négligée. Par ailleurs, recevoir un feedback sans opportunité de réviser sa production limite l'intérêt de la démarche. Dans le même ordre d'idées, court-circuiter la phase de « discussion entre pairs » pourrait réduire la portée d'un feedback qui risquerait d'être mal compris par son récepteur.

Que retenons-nous de l'évaluation entre pairs ?

Tout comme pour l'autoévaluation, c'est une entrée par **les tâches (« produits »)** que l'on retiendra pour l'évaluation entre pairs. Une des difficultés réside dans la qualité des feedbacks formulés et dans la capacité de les comprendre pour améliorer ses performances. Avec les élèves de maternelle, les phases de « feedback », de « discussion » et de « révision » peuvent s'entremêler pour que, sur la base de l'évaluation d'une production d'autrui, les élèves collaborent pour rechercher ensemble la solution correcte à la tâche qui leur était proposée.

⁷¹ Double et al., 2020 ; Li et al., 2020 ; Sanchez, 2017

⁷² Notamment Reinholz, 2015

A. Aider les élèves à prendre conscience de l'objectif d'apprentissage

Cette pratique évaluative est illustrée au départ d'une activité observée en classe et intitulée « **Les boucles selon Calder** ».

Contexte	Pour leur permettre d'appréhender certains gestes graphiques (ici, les boucles) mais aussi la continuité et l'enchaînement du mouvement graphique, l'enseignante propose une réalisation artistique selon l'artiste Calder. 
R.C.I. (Référentiel de compétences initiales)	L'activité se situe à l'intersection des domaines « Français » et « Psychomotricité ». Elle vise notamment : - <i>Savoir-faire : Exercer des gestes graphiques pour améliorer l'élan et la fluidité et Exécuter des gestes de psychomotricité fine, en situation vécue (respectivement pour les deux domaines précités)</i>
Étape 1	Découverte de l'artiste et de ses œuvres.
Étape 2	Entraînement du geste graphique « boucle » sur différents supports en réalisant un enchaînement de boucles allant tantôt vers le haut, tantôt vers le bas.
Étape 3	Production artistique selon Calder.
Étape 4	Discussion en collectif pour réfléchir au sens de l'activité proposée « Pourquoi apprendre à réaliser des boucles ».



Zoom sur l'étape 4 : Prise de conscience de l'objectif d'apprentissage

EXTRAIT : discussion collective sur le sens de l'activité demandée

Enseignante : A quoi ça va servir de faire des boucles les amis à votre avis ?

Lisa : Ça va servir à écrire notre prénom en attaché.

Enseignante : Voilà. Tracer des boucles ça va vous permettre vraiment de fluidifier votre geste. Ça va aller tout seul et vous allez savoir écrire des mots en attaché très rapidement.



Dans cet extrait, l'élève parvient à exprimer l'objectif d'apprentissage qui se « cache » derrière la tâche demandée. L'élève prend du recul par rapport à l'activité artistique. Il a conscience qu'il ne réalise pas des boucles pour réaliser des boucles mais que cet entraînement va lui permettre d'écrire plus facilement en cursive, en « attaché ».

Cette pratique évaluative est illustrée par un deuxième exemple qui s'articule autour du même savoir-faire (exercer des gestes graphiques pour améliorer l'élan et la fluidité) mais qui va cette fois s'exercer dans une activité intitulée « **Les boules et les sapins** ».

Il apparaît important de souligner que toutes les tâches proposées à l'école maternelle n'ont pas toujours un objectif fonctionnel immédiat, contrairement à l'exemple mentionné précédemment qui se liait clairement à l'apprentissage de l'écriture de son prénom. En effet,

certaines activités sont parfois moins liées à la vie quotidienne de ces jeunes enfants et sont ainsi davantage décontextualisées. Elles ne sont bien évidemment pas à bannir, car elles sont essentielles pour des apprentissages futurs.

Ces tâches ne sont toutefois pas toujours très motivantes pour les élèves, c'est pourquoi elles sont souvent agrémentées de dessins, de personnages ou de motifs attractifs. C'est précisément pour cette raison qu'il est crucial de veiller à ce que les élèves ne se concentrent pas uniquement sur l'aspect ludique de la tâche, mais qu'ils comprennent bien ce qu'ils sont en train d'apprendre.

Contexte	L'élève choisit dans sa farde une production réalisée et lors d'une discussion avec l'enseignant, il s'agit de mettre en évidence ce qui a été facile, difficile, ce que l'élève a aimé (ou pas) dans l'activité et l'objectif qui se « cache » la tâche réalisée.
R.C.I. (Référentiel de compétences initiales)	L'activité se situe dans le domaine « Psychomotricité ». Elle vise notamment : - <i>Savoir-faire : Exécuter des gestes de psychomotricité fine, en situation vécue</i>

EXTRAIT : discussion individuelle avec l'élève sur la production choisie

Enseignante : Alors tu as choisi cette production parce que tu l'aimais bien : pourquoi tu aimais bien ?

Wassim : Ben parce qu'il fallait juste mettre la boule ici (en montrant le sapin) et c'était trop facile, je l'ai fait en vitesse et j'y arrivais, c'était trop facile.

Enseignante : Qu'est-ce qui était facile ?

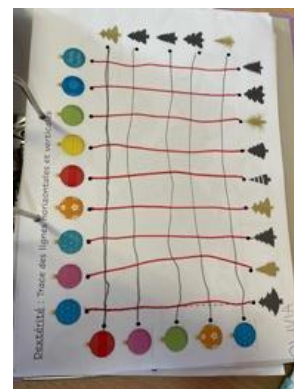
Wassim : Ben parce qu'il fallait juste faire des verticales et des horizontales, il faut mettre la boule jusqu'au sapin, il fallait juste faire des lignes.

Enseignante : Et qu'as-tu appris en réalisant cet exercice ?

Wassim : Ben j'ai appris à faire des verticales et des horizontales.

Enseignante : Et c'était amusant cet exercice ?

Wassim : Oui.



Dans cet extrait, l'élève parvient à exprimer l'objectif « caché » derrière la tâche demandée. En effet, un élève qui ne serait pas au clair avec l'objectif de l'activité aurait eu tendance à expliquer ce qu'il a « fait » (relier chaque boule à un sapin), ce qui ne témoignerait pas de ce qu'il a appris mais de la compréhension de la consigne. Or ce qui est important, c'est l'apprentissage réalisé au travers de cette tâche : exercer un geste graphique, ici tracer des lignes horizontales et verticales. A plus long terme, cet apprentissage permettra notamment de tracer des figures géométriques mais cet enjeu plus lointain n'est, assez logiquement, pas nécessairement encore conscientisé par l'élève.

B. Favoriser les interactions entre élèves, notamment via des dispositifs d'évaluation entre pairs

Cette pratique évaluative s'est concrétisée dans une activité qui a été menée dans plusieurs classes, face à une variété de situations d'apprentissage, sous le nom du dispositif intitulé « **Les petits correcteurs** ». L'idée de ce dispositif est de permettre aux élèves de participer à la correction de productions faites par un pair et de discuter avec lui de la manière d'améliorer celle-ci. De cette façon, les élèves peuvent analyser la correction réalisée par le petit correcteur et modifier si nécessaire la réponse initialement proposée. La régulation peut se faire par l'utilisation d'un panneau de référence, une précision sur la consigne donnée, l'utilisation d'un outil, une justification, etc.

Nous l'illustrons ici au départ d'une activité sur « **Le tri des déchets** ».

Contexte	Comme activité de synthèse après un projet sur le tri des déchets, les élèves reçoivent chacun une feuille à compléter sur laquelle apparaît un tableau avec 4 colonnes présentant les types de détritrus (Avaltout pour les déchets résiduels, PMC, Papycarto pour les déchets cartons et Mammycompost pour les déchets verts) ainsi qu'une vingtaine de photos de détritrus. Il s'agit de coller le détritrus dans la colonne qui convient. Un panneau présentant différents types de poubelles, avec des exemples de détritrus que l'on peut ranger dedans, est disponible au fond de la classe. 
R.C.I. (Référentiel de compétences initiales)	L'activité se situe dans le domaine « Sciences ». Elle vise notamment : - Compétence : <i>Trier des déchets pour respecter l'environnement.</i> La façon dont elle a été menée permet aussi de rencontrer des visées transversales : - <i>Se connaître soi-même et s'ouvrir aux autres pour poser des choix</i> ; - <i>Apprendre à apprendre</i> ; - <i>Développer une pensée critique et complexe.</i>
Étape 1	Présentation de l'activité en collectif : les élèves reçoivent une feuille organisée en quatre colonnes (une colonne pour les déchets verts, une colonne pour les PMC, une colonne pour les déchets cartons et une pour les déchets résiduels) ainsi qu'une série d'images d'objets qu'il vont devoir coller dans la colonne adéquate. Ces objets s'apparentent à ceux apparaissant sur le panneau synthèse, placé au fond de la classe.
Étape 2	Réalisation individuelle de l'exercice de tri : les élèves collent les images de détritrus dans les colonnes qui leur semblent adéquates.

Étape 3	Analyse de la production par chaque correcteur pour construire son feedback. Chaque objet est analysé : s'il est classé dans la colonne adéquate, le petit correcteur le colorie en vert et s'il y a une erreur, il barre l'image.
Étape 4	Échange entre élèves : les deux élèves discutent de la correction proposée et corrigent la production initiale si nécessaire.



Zoom sur l'étape 4 : interactions entre pairs

EXTRAIT 1 : échange entre Tim (correcteur) et Aron

Tim : Du coup, là, c'est juste : la bouteille, c'est du plastique, ça va dans « PMC »...

Aron : oui, c'est juste...

Tim : Alors, ça, c'est pas juste... [Tim montre la pomme qu'Aron a placée dans le même ensemble que la bouteille]

Aron : ... [Aron ne dit rien et regarde Tim]

Tim : C'est une pomme, ce n'est pas du plastique, ça se mange, c'est dans « Mamy Compost ».

EXTRAIT 2 : échange entre Hugo (correcteur) et Hemma

Hugo : Là, c'est juste. [Hugo colorie l'étiquette].

Hugo : Là, ce n'est pas juste. [Hugo prend le marqueur et s'apprête à barrer l'étiquette].

Hemma : oui, c'est juste...

Hugo : Non, alors je barre...

Hemma : Attends ! Je vais regarder. [Hemma va vérifier sur le panneau]. C'est juste ! Les journaux, c'est dans Papycarto !

Hugo : Bien, oui, c'était bien, je colorie.



Dans l'**extrait 1**, l'élève qui corrige donne un feedback à son camarade en **expliquant et justifiant ainsi la réponse attendue**, ce qui permet d'aider l'élève qui avait réalisé la production à comprendre comment résoudre la tâche (les photos devaient être analysées en recherchant la composition du détritux afin d'être classées dans la colonne adéquate).

Dans l'**extrait 2**, l'élève qui corrige fait une erreur. C'est son camarade qui, par le **recours au panneau de référence** présent dans la classe, prouve que sa réponse est correcte. Le chevauchement des phases de "feedback", de "discussion" et de "révision", assez courant en maternelle dans l'évaluation entre pairs, est visible dans cet extrait.

À la suite d'une évaluation entre pairs, il peut être utile de demander à l'élève de **refaire l'activité**, surtout s'il n'avait pas bien compris comment s'y prendre pour la réaliser. Cela permet de vérifier que le feedback reçu l'aide non seulement à corriger son travail actuel, mais aussi à apprendre quelque chose qu'il pourra réutiliser plus tard.

C. Apprendre aux élèves à utiliser divers outils pour réguler leurs apprentissages et leurs comportements

Cette pratique évaluative s'est concrétisée de deux façons dans les classes qui ont participé à la recherche : l'une pour aider les élèves à choisir l'outil qui lui convient le mieux pour avancer dans ses apprentissages (exemple 1) et l'autre pour réguler son comportement en classe afin de développer sa capacité d'attention (exemple 2).

1) Un outil de régulation de ses apprentissages

Contexte	L'outil proposé ici est un panneau reprenant différents supports auxquels l'élève peut faire appel pour essayer de se réguler en vue d'atteindre l'objectif d'apprentissage visé. L'élève est invité à choisir lui-même le support qu'il va utiliser pour progresser dans ses apprentissages, en fonction de ses besoins, mais aussi de ses préférences. En collectif, les élèves réfléchissent à tous les outils qui pourraient les aider dans l'apprentissage qu'ils sont en train de vivre. Si l'enseignante ne possède pas une étiquette qui illustre une proposition pertinente d'un élève, elle en crée une nouvelle. Les étiquettes du panneau d'aide varient en fonction de l'apprentissage en cours.
R.C.I. (Référentiel de compétences initiales)	L'activité se situe dans le domaine « Psychomotricité ». Elle vise notamment : - <i>Savoir-faire : Exécuter des gestes de psychomotricité fine, en situation vécue.</i> L'outil de régulation permet quant à lui d'exercer la visée transversale suivante : - <i>Se connaître soi-même pour poser des choix.</i>



Concrétisation de l'utilisation du panneau

La tâche proposée était de réaliser des gestes graphiques avec souplesse et précision. Dans le cas présent, l'outil mobilisé propose une **série de supports** permettant d'améliorer les gestes graphiques.

Un élève a réalisé l'activité avec plus ou moins de succès. L'enseignante lui rend un feedback et l'invite à chercher comment l'élève pourrait s'améliorer, en continuant à entraîner ce savoir-faire.

L'objectif est que l'élève puisse **choisir lui-même le type de support** qui peut l'aider à se réguler et donc à améliorer sa production.



EXTRAIT : discussion autour de la production de Laly

Enseignante : Regarde un peu, ces deux-là, je trouve que c'est vraiment bien, tu vois ? Mais penses-tu que tu dois encore un peu t'entraîner ?

Laly : Oui.

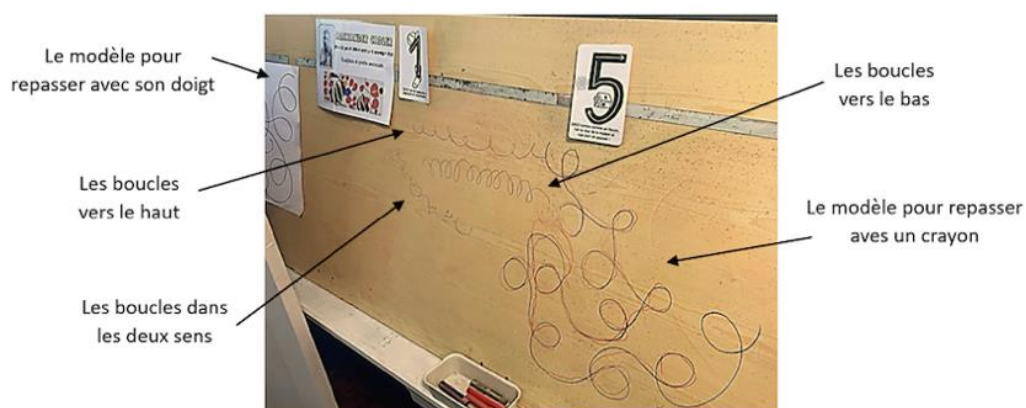
Enseignante : Et tu ne t'es entraînée qu'avec le tableau ou avec d'autres supports ?

Laly : Seulement avec le tableau.

Enseignante : Ah donc tu as encore l'occasion de t'entraîner, avec quel support est-ce que tu pourrais le faire ?

Laly : avec le sable.

Enseignante : Oui, vas-y.



Spontanément, Laly propose un support pertinent pour s'entraîner à nouveau à tracer des boucles. Ce n'est pas l'enseignante qui lui propose de travailler avec tel ou tel matériel, c'est Laly qui choisit celui qu'elle a envie d'employer à ce moment de l'apprentissage.

2) Un outil de régulation de l'attention en classe

Contexte	L'outil proposé vise à aider l'élève à réguler son comportement afin de maintenir son attention. Avec une utilisation régulière, l'objectif est de rendre chacun autonome en ce qui concerne les stratégies pour inhiber sa distraction ou réduire son inattention. L'outil se structure en 3 parties, permettant à l'élève : 1. d'analyser son comportement ; 2. de penser à des pistes très concrètes et mises à disposition pour se reconcentrer ; 3. d'évaluer soi-même si la solution a fonctionné. Plusieurs étapes préalables sont mises en place, afin d'amener progressivement les élèves à utiliser l'outil de manière efficace et autonome.
R.C.I. (Référentiel de compétences initiales)	L'activité se situe dans le domaine des visées transversales et vise notamment : - Se connaître soi-même pour poser des choix. - Apprendre à apprendre

Étape 1	Recensement des situations où la concentration peut être difficile Ensemble, les élèves et l'enseignante listent les situations qui pourraient engendrer une perte d'attention. Petit à petit, un panneau reprenant ces situations est construit et affiché dans la classe. 
Étape 2	Découverte des outils d'aide à la concentration Lors d'une mise en situation, les élèves vont découvrir des outils d'aide à la concentration comme le casque anti-bruit, des postures de yoga, des exercices de respiration, ...Ces différents outils sont représentés par des pictogrammes. 
Étape 3	Recherche de pistes pour aider un élève qui ne parvient pas à se concentrer Par un petit jeu de simulation de problèmes de concentration (où chacun est représenté par une illustration), les élèves doivent trouver une solution pour chaque problème. Exemple : envie de bouger ? 

Étape 4	Jeux de mimes pour identifier ce qui pourrait aider un élève spécifiquement Avec l'enseignante ou en atelier, un élève mime une situation où il est déconcentré (ex : <i>un copain me dérange, il y a une mouche sur la fenêtre qui bouge, il y a trop de bruit</i>). Les élèves présents à l'atelier expriment ce qui pose un problème ; ils proposent ensuite une solution à l'élève qui va la tester et pourra alors dire si oui ou non cela l'a aidé.
Étape 5	Autorégulation lorsqu'un problème de manque de concentration survient Une fois que l'élève a bien compris comment utiliser l'outil, il est invité à s'en saisir spontanément (ou à la demande de l'enseignant) pour s'aider à se reconcentrer sur la tâche. Trois questions guident alors la réflexion de l'élève. 1) Quel est le problème ? Est-il dû à moi ou aux autres ? 2) Qu'est ce qui pourrait m'aider (avec bien sûr mise à disposition d'une série d'outils que l'élève peut aller chercher) ? 3) L'autoévaluation de l'efficacité de l'aide (avec éventuellement le regard de l'enseignant) ?



Concrétisation de la grille mise à la disposition des élèves

La grille a été élaboré par une enseignante de 3^e maternelle au départ d'une réflexion menée avec les élèves au sujet de l'attention en classe. L'outil se structure en trois parties, permettant à l'élève de réguler progressivement son attention.

- La première partie (**cadre rouge** dans le schéma de la page suivante) consiste à amener l'élève à **analyser son comportement**, en se demandant s'il se dérange tout seul (**cause interne**) ou s'il est dérangé par quelque-chose ou quelqu'un (**cause externe**). L'élève est invité à choisir la situation (parmi celles représentées par des dessins) qui lui permet d'identifier clairement ce qui le dérange.
- La deuxième partie (**cadre vert** dans le schéma de la page suivante) suggère à l'élève des **pistes concrètes pour contrôler son attention** (ces pistes sont mises à disposition des élèves dans l'espace commun) : prendre un casque anti-bruit, faire des exercices de respiration, ... L'élève est amené à **choisir une de ces pistes** en fonction du problème rencontré et de ses préférences : plusieurs pistes peuvent en effet convenir pour résoudre un même problème.
- La troisième partie (**cadre jaune** dans le schéma de la page suivante) vise à amener l'élève à décider **si l'aide choisie a fonctionné ou non**. Si ce n'est pas le cas, il est alors invité à choisir un autre outil (présenté dans le cadre vert).

Je me déconcentre tout seul

avec quelque chose ou quelqu'un

 Pourquoi je n'arrive pas à faire attention	
 J'ai besoin de bouger	 Je pense à autre chose, je rêve
 Je parle avec un ami	 Je n'ai pas envie, je ne suis pas intéressé
 Quelque chose bouge près de moi	 Un ami me dérange
 Il y a trop de bruit	 J'ai un objet en main

Qu'est ce qui pourrait m'aider à faire attention ?

 les 5 respirations	 Faire une posture de yoga	 Se rappeler la consigne
 Prendre un casque anti-bruit	 Bien m'asseoir	 Faire un massage
 Ne pas me mettre à côté de mon ami	 Je change de place	 Me mettre dos à la fenêtre
 Rien dans les mains, je range les objets		

Date :

 Cela m'a-t-il aidé?	 OUI	 Hmm... NON, je dois essayer d'autres solutions
---	--	--

Soutenir la prise de conscience de soi en tant qu'apprenant

Aider les élèves à **mieux se connaître en tant qu'apprenant** nécessite d'utiliser divers outils et questions pour les amener à réfléchir sur deux aspects :

1. **leur façon d'apprendre** : comment ils apprennent ? Quelles stratégies fonctionnent bien pour eux dans certaines tâches ? Par quel processus sont-ils passés ? etc. (C'est ce qu'on appelle les « connaissances et stratégies métacognitives ») ;
2. **leur motivation et leurs émotions** : questionner comment ils se sentent lorsqu'ils sont en apprentissage ou encore ce qui les motive particulièrement.

L'idée derrière ces outils et questionnements est de les aider à développer un **apprentissage autorégulé**, c'est-à-dire qu'ils deviennent capables de *gérer eux-mêmes* leur manière d'apprendre, de se motiver et de contrôler leurs émotions.

Pour commencer, différents **outils** conçus pour aider les élèves à prendre du recul sur leur façon d'apprendre (ce qu'on appelle le recul métacognitif) et à exprimer cette réflexion sont présentés.



A. Une diversité d'outils pour faire parler les élèves de leurs apprentissages, de leur motivation et leurs émotions

Ensuite, des exemples concrets d'**échanges** en classe, basés sur ces outils, viendront illustrer comment les jeunes élèves commencent à développer un apprentissage plus autonome. Ces échanges peuvent avoir lieu après une activité spécifique ou à la suite d'une période d'apprentissage plus longue, parfois lors d'une discussion individuelle avec l'enseignant.



B. Extraits d'échanges illustrant un recul métacognitif, émotionnel et/ou motivationnel

Plutôt que de détailler les connaissances ou compétences particulières visées, la présentation de ce troisième enjeu se centre ici sur le développement d'objectifs transversaux, comme « Se connaître soi-même et s'ouvrir aux autres », « Apprendre à apprendre » et « Développer une pensée critique et complexe ».

L'objectif est de **renforcer l'autonomie cognitive et langagière des élèves** (par exemple, être capable de verbaliser ses démarches, justifier ses choix ou choisir des stratégies pour résoudre des problèmes) ainsi que **leur autonomie affective** (comme exprimer ses émotions, apprendre à se connaître et avoir confiance en soi ou gérer ses émotions pour éviter l'agressivité).

Échos de la recherche - « La métacognition et l'apprentissage autorégulé en maternelle »

Jusqu'il n'y a pas si longtemps, on pensait que la métacognition était accessible aux enfants à partir de l'âge de 8-10 ans⁷³. Depuis, de nombreux travaux, menés dans différents pays⁷⁴, ont montré que ce type de réflexion était accessible aux élèves de maternelle et méritait dès lors d'être suscitée dès ce niveau scolaire. De nombreux outils, à destination des enseignants ou des chercheurs, ont été développés pour ce niveau scolaire, avec différents enjeux :

- ✓ observer des traces de réflexions métacognitives auprès des jeunes enfants au départ de grilles d'observation conçues pour des chercheurs ;
- ✓ évaluer si les élèves sont plus ou moins métacognitifs au départ d'une grille d'évaluation conçue pour des enseignants⁷⁵ ;
- ✓ questionner les jeunes élèves en vue de susciter leur réflexion métacognitive dans différents dispositifs pédagogiques ;
- ✓ analyser, avec un regard réflexif, les pratiques d'enseignement susceptibles de favoriser la métacognition⁷⁶.

A l'heure actuelle, de nombreux travaux situent la métacognition dans le champ plus large de l'apprentissage autorégulé face auquel on trouve plusieurs définitions, dont notamment :

- **L'autorégulation [de l'apprentissage]** « fait référence à la manière dont les apprenants activent et maintiennent systématiquement leurs cognitions, motivations, comportements et affects, en vue d'atteindre leurs objectifs »⁷⁷ ;
- **L'apprentissage autorégulé** implique « des pensées, des sentiments et des actions auto-générés, qui sont planifiés et cycliquement adaptés à la réalisation d'objectifs personnels »⁷⁸ ;
- **L'apprentissage autorégulé** a trois composantes principales : les connaissances métacognitives, les stratégies métacognitives et la régulation émotionnelle et motivationnelle⁷⁹.

Globalement, ces différentes définitions montrent que l'apprentissage autorégulé fait référence non seulement à la sphère (méta)cognitive, mais également aux sphères motivationnelles et émotionnelles. La dernière définition présente le double avantage d'émaner d'auteurs ayant mené leurs travaux en maternelle et d'identifier les deux composantes (connaissances et stratégies) de base de la métacognition. C'est donc cette conceptualisation que nous avons choisi de retenir et de développer plus amplement. Nous présenterons ensuite un modèle utilisé dans de nombreux travaux et adapté en maternelle, qui permet de bien comprendre que **l'autorégulation est un processus cyclique qui mobilise des composantes (méta)cognitives, émotionnelles et motivationnelles lorsque l'apprenant fait face à une tâche d'une certaine complexité.**

⁷³ Veenman et al., 2006

⁷⁴ Des travaux ont ainsi été menés aux Royaumes Unis (Robson, 2010 ; Whitebread et al., 2005, 2009), en Turquie (Adagideli et al., 2015 ; Aras & Erden, 2019 ; Saraç & Tarhan, 2020), au Portugal (Moreira et al., 2022) ou encore en Allemagne (Jacob et al., 2020) pour ne citer que quelques exemples.

⁷⁵ Comme on le verra par la suite, le concept de métacognition s'inscrit dans la perspective plus large de l'apprentissage autorégulé. La grille conçue par Whitebread et al. (2005, 2009) est centrée sur le développement d'un apprentissage autonome : en plus du versant métacognitif, elle inclut également des dimensions émotionnelle, motivationnelle et pro-sociale. Cette grille est présentée dans la partie 4 du guide.

⁷⁶ Un questionnaire permettant d'autoévaluer ses pratiques pédagogiques est également proposé dans la partie 4 du guide, en complément à la grille d'analyse centrée sur le développement d'un apprentissage autonome.

⁷⁷ Berger, 2021, dia d'une conférence.

⁷⁸ Zimmerman, 2000, p. 14, cité par Panadero et al., 2017, p. 77

⁷⁹ Whitebread et al., 2009

De façon assez classique, les auteurs distinguent les connaissances et les stratégies métacognitives ainsi qu'un versant motivationnel et/ou émotionnel⁸⁰.

- ✓ Les **connaissances métacognitives** sont des connaissances que l'élève se construit à propos de sa cognition ; elles comportent des connaissances relatives à la personne qui apprend et des connaissances relatives aux tâches et aux stratégies.
- ✓ Les **stratégies métacognitives** quant à elles sont des stratégies de régulation de sa propre activité cognitive ; on distingue généralement des stratégies de préparation de l'action (définition du but et planification), des stratégies de contrôle pendant ou après l'action et de régulation de l'action.
- ✓ Les **composantes motivationnelles et émotionnelles** interviennent également dans les apprentissages ; il convient alors de pouvoir les réguler pour s'investir dans une tâche, y persévérer et contrôler une éventuelle frustration.

La figure suivante décrit les éléments essentiels de ces composantes et les illustre au départ d'exemples tirés de travaux menés auprès d'élèves de maternelle⁸¹.

Catégories	Explications	Exemples
Connaissances métacognitives relatives à la personne qui apprend	Une verbalisation des connaissances de son fonctionnement en tant qu'apprenant.	
Ex. - Connaissance de soi en tant qu'apprenant : ses propres capacités, ses forces et faiblesses ; ses préférences ...		Je sais écrire mon prénom - Je ne sais pas comment chanter cette chanson - J'ai fait cela parce que j'aime la musique ; ce type de musique - J'ai commencé par ceci parce que je ne connais aucun de ces animaux
Connaissances métacognitives relatives aux tâches et aux stratégies	Une verbalisation démontrant les connaissances relatives aux tâches ou aux stratégies efficaces pour accomplir certaines activités	
Ex. Poser un jugement sur le niveau de difficulté d'une tâche ; expliquer les stratégies utilisées ou impliquées dans une tâche particulière ...		J'ai trouvé ça difficile car... - Très facile ! C'est pour les bébés - J'ai utilisé des lignes pour relier les animaux - On n'a pas besoin d'utiliser du papier collant ici ; on peut utiliser de la colle
Stratégies métacognitives - Stratégie d'anticipation - Ex. Planning	Toute verbalisation ou comportement lié à la sélection des procédures nécessaires à l'exécution de la tâche, individuellement ou avec d'autres.	
Ex. Clarifier les attentes relatives à une tâche ; décide des moyens à mettre en œuvre ; recherche et collecte des ressources ; ...		(<i>Avant une tâche de partage pour construire un panneau, certains enfants se fixent des objectifs</i>) : je parlerai de ceci et de cela (en montrant les couleurs) ou je vais parler de deux choses ... - Je vais faire un grand cercle ici - L'enfant compare deux objets pour décider lequel il va utiliser
Stratégies métacognitives - Stratégie de contrôle après l'action - Ex. Vérification	Toute verbalisation ou comportement lié à la vérification de la façon dont une tâche a été effectuée et à l'évaluation de la qualité du produit (par soi-même ou par d'autres).	
Ex. Revient sur ce qu'il a fait ; explique la tâche réalisée ; évalue les stratégies utilisées ; évalue la qualité du produit ; ...		Nous avons dû couper et coller des objets ensemble - Ça a été très bien réussi comme ça parce que j'ai peint sans laisser d'espaces vides - <i>L'enfant redresse les rondins et regarde le cercle</i> : Ils sont tous remontés. Tout est terminé maintenant
Régulation motivationnelle et émotionnelle	Toute verbalisation ou comportement lié à l'évaluation ou à la régulation des expériences émotionnelles et motivationnelles d'une personne lié à une tâche ou pendant une tâche	
Ex. Exprimer une prise de conscience de ses émotions liées à une tâche ; contrôler son attention et résister aux distractions (ou se remettre au travail) ; faire preuve de persévérance face à la difficulté ; s'encourager et encourager les autres ...		C'est un peu triste - Je n'aime pas quand ils balayent tout le sable - <i>Un enfant cesse l'activité qu'il est en train de faire ; regarde ce que font les autres, puis se recentre sur l'activité</i> - Les enfants s'encouragent durant les moments de partage

Figure 4 : Les composantes de l'apprentissage autorégulé en maternelle selon Whitebread et al. (2009)

⁸⁰ Berger & Karabenick, 2019; Focant, 2004, EEF, 2019; Romainville, 2007 ; Whitebread et al., 2009

⁸¹ Les extraits repris dans le tableau sont tirés des travaux de Aras et Erden., 2019 ; Robson, 2010 ; Whitebread et al., 2009. Ils proviennent soit d'observations directes d'activités menées en classe, soit de dialogues réflexifs proposés par les chercheurs suite à une activité pédagogique.

Le modèle présenté ci-dessous s'appuie sur un processus cyclique dans lequel on peut identifier trois phases :

- ✓ une **phase d'anticipation**, durant laquelle l'élève précise le but visé (ex. Que faut-il faire ? Quel est l'objectif de la tâche) et planifie ses actions (ex. De quoi vais-je avoir besoin ? Comment vais-je m'y prendre ? Par quelles étapes devrais-je passer ? ; ...) ;
- ✓ une **phase de réalisation**, durant laquelle l'élève surveille la progression de son travail (monitoring : ex. Suis-je sur la bonne voie ? ; Ma façon de faire semble-t-elle adéquate ? ; Est-ce que je ne m'éloigne pas de l'objectif visé ? ; ...) ;
- ✓ et une **phase d'autoréflexion**, durant laquelle l'élève revient sur le travail réalisé et sur la façon dont il l'a mené (évaluation : ex. Ma solution semble-t-elle correcte ? Ma démarche était-elle adéquate ? ; ...). Le cas échéant, il peut alors envisager des régulations (ex. Peut-être pourrais-je procéder différemment ? ; Je pourrais améliorer mon produit en modifiant cette étape ; Je me rends compte que j'ai mal compris l'objectif et je dois demander de l'aide ; ...).

Durant chacune de ces phases, l'élève doit mobiliser non seulement des **stratégies métacognitives** (telles que décrites ci-avant et représentées en bleu sur le schéma), mais aussi des éléments relatifs à la gestion de sa **motivation** (par ex. son sentiment d'efficacité personnelle, sa capacité à résister aux distractions... - en vert sur le schéma) et de ses **émotions** (par ex. l'intérêt qu'il porte à la tâche ou encore la gestion de ses éventuelles frustrations – en brun sur le schéma).

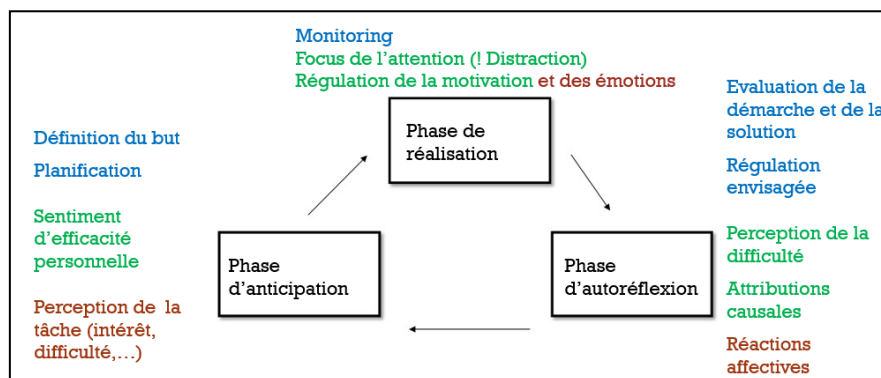


Figure 5 : Le modèle de Zimmerman adapté au maternelle (Jacob et al., 2020 ; Moreira et al., 2022)

Que retenons-nous à propos de la métacognition et de l'apprentissage autorégulé ?

Les deux modèles mettent en évidence les **stratégies métacognitives** (anticipation, contrôle pendant et après l'action), ainsi que la prise en compte de la motivation et des émotions. Le premier modèle présente l'intérêt de distinguer plus nettement la prise en compte des **connaissances métacognitives** dont le développement peut être suscité par l'enseignant lorsqu'il invite l'élève à se questionner sur lui-même en tant qu'apprenant et sur les tâches et les stratégies adoptées face à celles-ci. Il en va de même pour les **versants motivationnel et émotionnel** qui peuvent également être interrogés de la sorte, lors de discussions entre l'enseignant et l'élève.

A. Une diversité d'outils pour faire parler les élèves de leurs apprentissages, de leur motivation et de leurs émotions

Le dé de la métacognition

Moyennant une adaptation des questionnements posés, ce dé peut être utilisé directement après une activité d'apprentissage ou à la fin d'une journée. Les observations réalisées dans les classes ont montré que cet outil était généralement utilisé de façon collective ou avec un petit groupe d'élèves.

L'objectif de ce dé est de soutenir l'élève dans l'apprentissage de la connaissance de soi en tant qu'apprenant, en lui permettant de réfléchir et de poser un retour réflexif sur ses actions. Le dé comporte 6 faces avec, pour chacune d'entre elles, un questionnement relatif aux apprentissages vécus en classe. Cela peut être :

- *Qu'est-ce que j'ai aimé aujourd'hui ?*
- *Qu'est-ce que j'ai réussi aujourd'hui ?*
- *Qu'est-ce que j'ai trouvé difficile aujourd'hui ?*
- *Qu'est-ce que j'ai appris de nouveau aujourd'hui ? Qu'est-ce que je sais en plus par rapport à hier ?*
- *Qu'est-ce que je retiens dans ma tête ? Qu'est-ce que je ne veux pas oublier ?*
- *Qu'est-ce que j'aimerais apprendre ?*

Ce dé peut être envisagé en progression. En effet, il est possible de modifier les faces du dé afin de complexifier les questions.

- *Pourquoi ai-je réussi ?*
- *Qu'est-ce qui m'a manqué pour réussir ?*
- *Comment ai-je procédé ?*
- *Par quelles étapes suis-je passé ?*
- *Comment pourrais-je m'améliorer la prochaine fois ?*
- *Qu'est-ce qui aurait pu me rassurer ?*



Un support de discussion à utiliser lors d'un moment privilégié d'échanges entre l'enseignant et un élève

Il s'agit d'utiliser un support lors d'un moment d'échanges entre un élève et son enseignant où chacun peut s'exprimer sur son ressenti à propos d'axes définis. L'idée est d'offrir à l'élève un moment privilégié entre lui et son enseignant.

Dans ce premier exemple, l'échange porte sur quatre aspects : le bien-être, la communication, les apprentissages et l'autonomie. L'élève est d'abord invité, pour chacun des axes, à se positionner en coloriant des disques : un disque : je rencontre des difficultés ; deux disques : je me débrouille moyennement bien ; trois disques : tout va bien. Ensuite, une discussion avec l'enseignante permet à l'élève d'expliquer son choix.



Un support de discussion à utiliser lors d'un moment collectif

Dans cet exemple, tous les élèves sont rassemblés au coin tapis pour prendre le temps d'évaluer leur production. Les élèves ont dû évaluer des peintures illustrant un élément d'un album jeunesse. Chaque élève avait travaillé sur un album et le but était de produire une peinture dans le style de l'illustrateur. Les élèves devaient également réaliser le pourtour de leur peinture au moyen de gommettes, boutons, bandelettes et écrire le titre du livre. Les consignes étaient les suivantes : la peinture doit être inspirée de l'album, le contour doit être réalisé avec un des matériaux proposés et il ne peut recouvrir le titre ou une partie de l'illustration. Chacun à leur tour les élèves ont dû exprimer leur appréciation de la tâche et leur niveau de satisfaction par rapport à la réalisation de celle-ci. Ils sont ainsi invités à expliquer/justifier leur choix puis, avec l'aide de l'enseignant, a décidé de ce qu'ils pourraient mieux faire la prochaine fois.

Étape 1 : Introduction d'une prise de décision : « j'ai bien aimé » ; « ça ne m'intéresse pas ».

Étape 2 : Introduction du questionnement : « pourquoi ? » « Qu'est-ce que j'ai bien aimé ? ». Essayer de donner une ou plusieurs justifications, donner une raison de son choix. Amener l'élève à expliquer son choix.

Étape 3 : Introduction des notions « Je suis content de moi » et « Je ne suis pas content de moi ».

L'élève est amené à s'autoévaluer en répondant aux questions « Est-ce que j'ai bien respecté les consignes ? » ; « Est-ce que j'ai réussi ce que je voulais faire ? » ; « Suis-je arrivé au bout de mon activité ? » ; « Suis-je parvenu à contourner les difficultés ? » ; « Ai-je bien collaboré ? » ; « Ai-je bien respecté les autres (copains, enseignant, matériel, temps) ? ».

Étape 4 : Introduction de l'avis évaluatif de l'enseignant, « le chef indien », qui conseille l'élève. À la suite de l'autoévaluation de l'élève, ce « chef indien » apporte un point de vue qui renforce l'avis de l'élève ou le réajuste, en indiquant les points concrets qu'il serait judicieux d'améliorer.

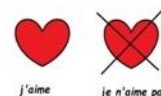
Étape 5 : Amener l'élève à prendre une décision raisonnable et réalisable pour la prochaine activité. Il s'agit d'essayer de la situer dans le temps afin de la réaliser lorsque cela sera possible (durant une activité, durant les jeux libres, en atelier...).



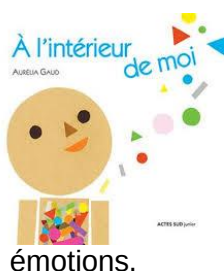
Des outils pour parler de ses émotions

J'ai aimé / pas aimé

En collectif ou en individuel, les élèves s'expriment sur des activités, moments, choses qu'ils ont aimés ou non. Ils apprennent à mettre des mots sur leurs préférences et leurs envies mais aussi sur ce qu'ils n'apprécient pas.



Livres des émotions et bonhommes



En collectif ou en individuel, les élèves s'expriment sur des activités, des situations ou des moments qu'ils ont aimés ou pas. Ils apprennent à mettre des mots sur leurs émotions, leurs sentiments, leur état d'esprit. Plusieurs enseignants passent par la lecture d'albums pour aider les élèves à percevoir les différentes émotions qu'ils peuvent ressentir. En effet, les albums proposent des illustrations, des situations, des mots qui donnent l'opportunité aux élèves d'accéder au sens de ces



B. Extraits d'échanges illustrant un recul métacognitif, motivationnel et émotionnel

Comme indiqué plus haut, nous illustrerons ici une série d'échanges observés en classe, appuyés sur les divers outils précités, qui témoignent du développement des prémisses d'un apprentissage autorégulé auprès des jeunes élèves⁸².

Les deux extraits suivants illustrent des verbalisations démontrant l'expression explicite de **connaissances relatives à soi en tant qu'apprenant** : ses propres capacités, ses forces et faiblesses ; ses préférences ...

Enseignante : Peux-tu me parler de quelque chose que tu as fait à l'école ?

Bastien : J'ai fait les boucles.

Enseignante : Est-ce que c'était facile ?

Bastien : Non.

Enseignante : Pourquoi est-ce que c'était difficile ?

Bastien : Parce que, en fait, je ne sais pas faire des boucles parce que mon papa m'a pas appris.

Enseignante : Papa ne te l'a pas appris et où est-ce que tu as appris à faire des boucles ?

Bastien : Ici.

Enseignante : Tu es content d'avoir appris à faire des boucles ?

Bastien : Oui.



Bastien a conscience que la tâche était compliquée pour lui et sait exprimer pourquoi ce n'était pas évident. Avant de mener l'activité, il ne s'était pas encore essayé à ce type de gestes graphiques et pour y arriver, il a besoin qu'on lui apprenne à réaliser le mouvement.

Enseignante : Donc au niveau de l'autonomie tu te débrouilles moyennement bien. Qu'est-ce qui fait que tu n'as pas colorié le troisième disque ? Au niveau de l'école et de la classe ?

Brice : Ben en fait, je ne sais pas bien manipuler les ciseaux.

Enseignante : Ah d'accord, c'est pour le découpage alors. Et qu'est-ce que tu sais très bien faire ? Tu te débrouilles bien dans quoi ?

Brice : Ben, je me débrouille très bien dans les jeux de la classe.

Enseignante : Tu te débrouilles très bien pour jouer en classe, ça s'est sûr.



Brice est capable d'exprimer une de ses faiblesses et une de ses forces. En coloriant deux disques sur trois, Brice exprime qu'il sait que tout n'est pas encore acquis et qu'il doit encore progresser dans ses apprentissages.

⁸² Les extraits sont organisés en cohérence avec la typologie proposée par Whitebread et al. (2009) et développée dans la partie « Échos de la recherche ».

Dans les extraits suivants, les élèves verbalisent non seulement des éléments démontrant l'expression de connaissances relatives à eux-mêmes en tant qu'apprenant (par ex. leurs préférences, leurs forces et faiblesses), mais aussi des **connaissances relatives aux tâches ou aux stratégies efficaces pour les accomplir** : poser un jugement sur le niveau de difficulté d'une tâche ; expliquer les stratégies utilisées ou impliquées dans une tâche particulière...

Samira : J'ai aimé l'activité car j'adore la peinture. Et je crois j'ai bien fait.

Enseignante : Peux-tu expliquer pourquoi tu as bien fait ?

Samira : J'ai respecté les consignes.

Enseignante : C'est-à-dire ? Quelles étaient les consignes ? Tu as bien représenté un élément du livre.

Samira : Et j'ai fait le contour sans aller dans le titre.

Enseignante : Ok et est-ce que je peux donner mon avis ? Moi je pense que tu as bien réalisé un personnage du livre, je le reconnais bien. Mais pour le contour, quelle était la consigne ?

Samira : Je sais pas. Pas passer sur le titre ?

Enseignante : Utiliser le même matériel. Tu as changé là, pourquoi ?

Samira : Pour faire joli.

Enseignant : Je suis d'accord avec toi, on dirait une lune.



Samira exprime avoir aimé la tâche car elle apprécie peindre. Elle est satisfaite de sa production car les consignes ont été respectées à l'exception d'un petit élément : le choix du matériel. Toutefois, elle explique pourquoi elle a fait le choix de changer de matériel, « pour faire joli » et l'enseignante s'accorde sur ce point. Pour cette production, Samira a fait le choix de ne pas totalement respecter une consigne afin d'exprimer sa créativité.

Mathéo : Il y a des activités qui sont un peu difficiles.

Enseignante : Et elles sont difficiles parce que tu ne comprends pas ce qu'il faut faire ou parce que c'est un peu difficile pour toi ?

Mathéo : C'est un petit peu compliqué pour moi.

Enseignante : Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour t'aider ?

Mathéo : De faire des activités un peu plus faciles.

Enseignante : On peut peut-être faire des activités un peu plus faciles et puis après un peu plus compliquées au fur et à mesure que tu vas progresser. Et qu'est-ce que tu dois faire quand tu es face à une activité un peu difficile pour toi ?

Mathéo : Je dois m'appliquer.

Enseignant : Et est-ce que tu restes comme ça devant ton activité... Qu'est-ce que tu dois faire pour avancer ?

Mathéo : Me concentrer.

Enseignante : Oui, et est-ce que tu ne pourrais pas par exemple demander à quelqu'un ?

Mathéo : Si.

Enseignante : Comme qui ?

Mathéo : Le copain qui est à côté de moi.

Enseignante : Oui, peut-être qu'il pourra t'expliquer avec ses mots et que tu pourras plus facilement réaliser l'activité. Tu essayeras et tu me diras si ça a marché ou pas.



Au travers de cet échange, Mathéo met en avant le fait que certaines activités sont souvent compliquées pour lui. Elles ne sont pas compliquées parce qu'il ne comprend pas les consignes, mais parce qu'il ne maîtrise pas encore les savoirs et savoir-faire nécessaires. Soutenu par l'enseignante, il propose aussi une piste de régulation pour progresser dans ses activités lorsqu'il rencontre un obstacle dans la tâche qu'il doit réaliser : solliciter l'aide d'un pair.

Dans le dernier exemple, l'enseignante discute avec Julie au départ de quelques activités réalisées durant les 15 jours précédents. Elles évoquent les « défis mosaïques » : il s'agit de reproduire un modèle à l'aide de pièces carrées ou triangulaires :



Julie a décidé de créer un dragon en suivant un modèle et une discussion est amorcée avec l'enseignante sur le sujet.

Enseignante : La semaine passée, tu as fait des défis mosaïques... Lequel trouvais-tu le plus compliqué ?

Julie : [*Montre celui qu'elle trouvait le plus dur (un dragon) ...*]

Enseignante : Qu'est-ce qu'il y a de compliqué ?

Julie : En fait, je n'arrivais pas trop à mettre les pièces comme il faut [*il y a des triangles et des carrés à assembler pour former un trapèze*] et du coup, ça l'a rendu un peu difficile... En fait, j'avais mis 4 pièces puis après, j'ai enlevé les pièces et après j'ai continué...

Enseignante : Oui... En effet, la queue du dragon, ce n'est pas simple et on apprend à nos yeux à bien observer pour savoir dans quelle position on doit les mettre. Alors est-ce qu'on peut mettre une pièce là, une pièce là et encore une pièce là ? Comment t'es-tu organisée ?

Julie : On a un marqueur qui s'efface et puis après, on fait une petite barre et si après on s'est trompé, on peut effacer la petite barre et la mettre ailleurs...

Enseignante : Oui, Et ces marqueurs-là sont magiques, hein ? Pour ça, c'est vraiment super ! C'est très bien d'avoir pensé à les utiliser...



Julie a pu sélectionner l'activité qui lui est apparue comme la plus compliquée. Elle justifie son choix par la difficulté à disposer les pièces. Rapidement, Julie explique la stratégie qui lui a permis de surmonter cet obstacle et de réussir la tâche.

Dans l'extrait suivant, Luna **verbalise ses émotions** liées à une tâche spécifique.

Enseignante : J'aimerais bien que vous preniez les petits bonshommes émotions et que vous parliez, chacun à votre tour, des ateliers qu'on vient de faire. Vas-y Léna...

Léna : Moi, j'étais contente parce qu'à la peinture, il y avait Arturo et il m'attendait.

Enseignante : Et il attendait quoi ?

Léna : il était là, et il m'attendait...

Enseignante [à Arturo] : Tu attendais quoi, Arturo ?

Arturo : Je l'attendais pour nettoyer les pinceaux.

Enseignante : Ah d'accord et Léna, ça t'a fait plaisir qu'il t'attende ?

Léna : Oui parce que d'habitude, j'aime pas laver les pinceaux.



Léna parvient à exprimer assez aisément un sentiment de plaisir, du fait qu'un autre élève, Arturo, l'attend pendant l'atelier peinture. Visiblement Arturo a motivé Léna à s'accrocher à réaliser cette tâche de nettoyage des pinceaux.

L'expression des émotions peut aider à mieux comprendre les comportements des élèves, leur engagement dans les tâches proposées, ainsi que leur état de fatigue, de colère ou de tristesse. Ces divers éléments pourraient freiner leurs apprentissages : exprimer ce qu'ils ressentent et comment ils se sentent à l'école peut les aider à se décharger d'un poids. Cela permet aussi à l'enseignante de mieux les comprendre et de leur proposer des solutions adaptées pour les aider à progresser dans leurs apprentissages.

Dans l'extrait suivant, Valentin verbalise les émotions liées à son bien-être à l'école, ses relations et ses affinités avec les autres élèves.

Enseignante : Donc tu joues avec Timéo et Edouard. Et les autres alors, tu ne joues pas avec eux ?

Valentin : Non, non.

Enseignante : Et tu sais me dire pourquoi ?

Valentin : Parce que il est pas assez gentil avec moi.

Enseignante : Ah d'accord et de quelle façon ils ne sont pas gentils avec toi ?

Valentin : Parce que ils tapent tout le temps moi et après Edouard y tape eux.

Enseignante : Ah, Edouard te défend... Tu te sens en sécurité avec Edouard alors ?

Valentin : Hmm, hmm, Timéo est plus fort parce que y tape beaucoup.

Enseignante : Timéo te défend aussi et c'est quels copains qui te tapent ?

Valentin : Tu connais Flavio, de la classe de ... et il est pas assez gentil avec moi parce que y tape beaucoup.

Enseignante : Il te fait peur Flavio ?

Valentin : Non mais y tape beaucoup et après Edouard tape aussi.

Enseignante : Donc Edouard tape Flavio et tu te sens mieux après parce que tu n'as plus peur que Flavio te tape, c'est ça ?

Valentin : Hmm, hmm

Enseignante : Je suis contente que tu m'aies raconté cette histoire... Je ne savais pas tout cela mais il va falloir essayer de trouver une autre solution que taper ses copains. Tu sais bien qu'on ne peut pas faire cela ... on va en discuter tous ensemble.



Valentin explique à son enseignante pourquoi il reste toujours avec les mêmes enfants. Ici, Timéo et Edouard, qui semblent le protéger des autres enfants de l'école. Dans cet extrait, nous remarquons que l'enseignante n'émet pas d'avis personnel, de jugement quant à la situation, ce qui permet à Valentin d'aller au bout de son explication. Par cet échange, l'enseignante peut mieux comprendre l'état d'esprit de Valentin et les éventuels comportements qui en découlent. Cela montre l'importance de prendre le temps d'écouter les émotions présentes avant de recadrer (ici rappeler qu'on ne tape pas).

Dans l'échange repris ci-dessous, Anna exprime pourquoi **elle arrive triste à l'école**.

Enseignante : Tu choisis l'image de la tristesse. Qu'est qui te rend triste quand tu viens à l'école ?

Anna : Quand Maman elle part... Elle me fait pas de bisou...

Enseignante : C'est parce qu'elle est pressée tu crois ? Ou il y a autre chose ? Ça se passe comment le matin ?

Anna : Elle me dépose à la garderie, quand l'école est fermée et je suis triste...

Enseignante : Tu aurais besoin de ce bisou pour te sentir mieux ?

Anna : Oui.

Enseignante : Et qu'est-ce que tu aimes faire en classe ?

Anna : Je ne sais pas...

Enseignante : Des jeux de construction, dessiner, des jeux de société ?

Anna : Dessiner.

Enseignante : Dessiner quoi ?

Anna : Des cœurs, pour dire à maman que je l'aime.

Enseignante : Ben oui, je comprends. Et l'année prochaine, tu entres en primaire, tu te réjouis d'aller en première année ?

Anna : Oui, parce que quand je serai grande je pourrai venir toute seule à l'école.

Enseignante : Sans papa et maman tu veux dire ?

Anna : Oui, quand je serai grande.



Il est essentiel de comprendre pourquoi un enfant arrive triste à l'école et pourquoi il ne s'investit pas toujours pleinement dans ses apprentissages. Dans ce cas précis, il semble qu'un bisou manqué génère une charge émotionnelle durant ses journées à l'école (ses dessins et l'explication concernant son envie d'entrée en primaire en témoignent). En effet, l'élève explique attendre avec impatience de grandir pour ne plus être confrontée à cette situation qui la tracasse.

PARTIE 3

**Des dispositifs et des pratiques qui
donnent une place centrale à
l'élève dans l'évaluation**

Introduction

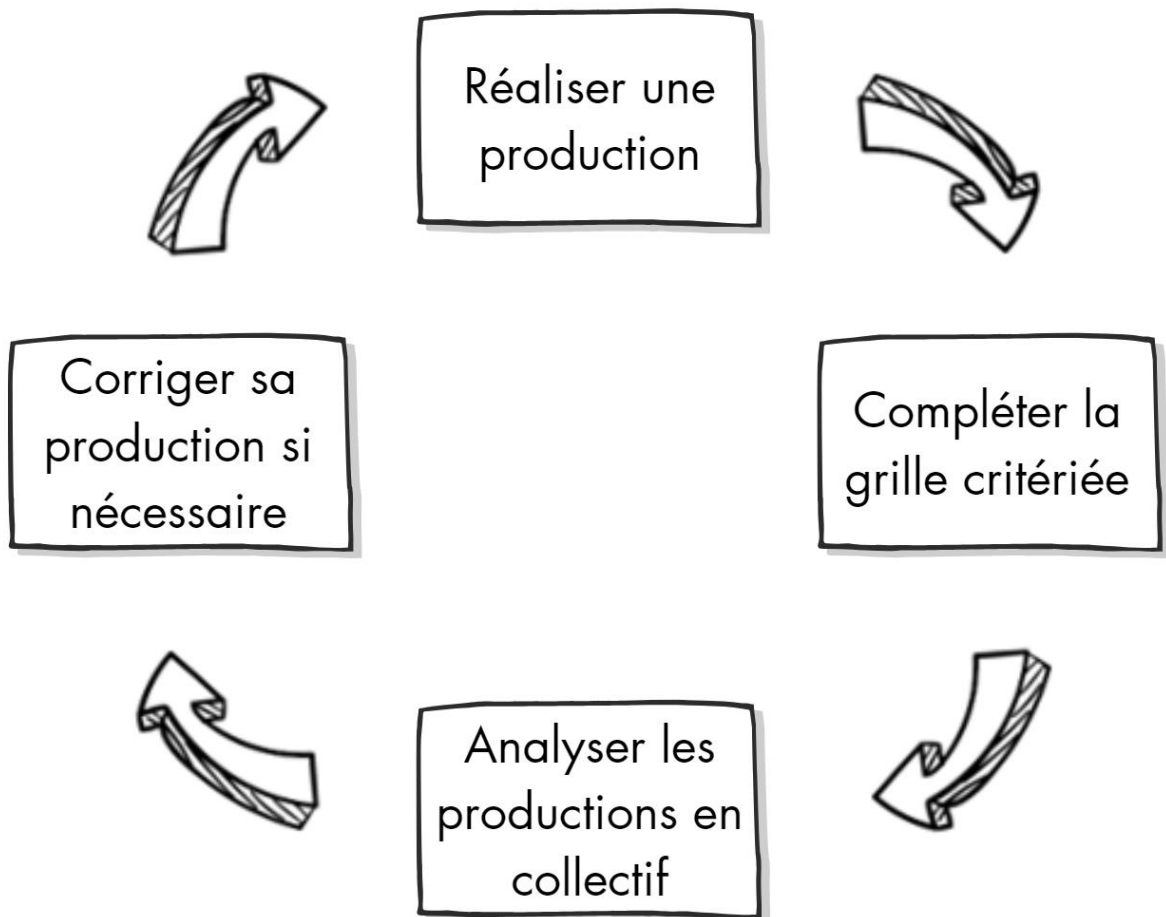
En proposant « des dispositifs et des pratiques qui donnent une place centrale à l'élève dans l'évaluation », cette partie prolonge explicitement la deuxième partie de la brochure, qui a mis en lumière trois enjeux évaluatifs majeurs pour intégrer pleinement l'élève dans l'évaluation. Des exemples de pratiques de classe ont déjà été donnés dans la partie 2, mais nous avons fait le choix de concrétiser davantage trois éléments qui nous sont apparus comme centraux.

- ✓ Le premier porte sur **L'AUTOEVALUATION** : il propose de prolonger la réflexion sur l'importance des critères et de leur compréhension pour permettre aux élèves d'évaluer la qualité de leur production et, le cas échéant, d'y apporter les améliorations nécessaires.
- ✓ Le deuxième porte sur **L'EVALUATION ENTRE PAIRS** : au départ de l'atelier « petits correcteurs » qui a été expérimenté dans plusieurs classes, il concrétise davantage les étapes et les points d'attention à prendre en considération pour mener à bien ce type d'activité.
- ✓ Le troisième est centré sur **LE QUESTIONNEMENT EVALUATIF** : il propose une réflexion et des exemples de questionnements qui peuvent être adressés avant, pendant ou après une activité pour aider les enseignants à mieux cerner les forces et les difficultés des élèves et susciter une réflexion métacognitive chez ces derniers⁸³.

Le point commun de ces trois apports complémentaires est qu'ils se veulent davantage « pratiques » en entrant directement par des dispositifs qui peuvent être adaptés en classe par les enseignants ou par des exemples de questionnements qui peuvent s'insérer dans tout type d'activités. Etant donné toutefois qu'ils mettent l'accent sur des éléments différents, ils ne respectent pas une structure commune et peuvent être découverts dans n'importe quel ordre.

⁸³ Pour en savoir plus sur les concepts d'autoévaluation, d'évaluation mutuelle et de métacognition, voir « Échos de la recherche » qui y sont respectivement consacrés.

L'AUTOEVALUATION : l'importance des critères



Les étapes de l'activité d'autoévaluation

Ce dispositif d'autoévaluation a pour but **d'apprendre aux élèves à utiliser des critères précis pour évaluer la qualité de leur travail**. L'objectif est qu'ils deviennent de véritables acteurs dans l'évaluation, en apprenant à juger leur production sans dépendre de l'avis ou de l'approbation de l'enseignant. Cette approche vise à **renforcer leur autonomie** dans le processus d'apprentissage. L'activité décrite ci-dessous offre aux élèves l'occasion d'examiner leur production de manière critique, en fonction de critères préétablis. Il ne s'agit pas de donner un avis sur l'esthétique du travail, mais plutôt de vérifier si celui-ci correspond aux critères définis. Le dispositif proposé peut être mis en place avec une diversité de matériels et peut être adapté à différents niveaux de difficulté, permettant ainsi une progression dans les apprentissages.

Activité préparatoire

L'objectif de cette activité préparatoire est de se familiariser avec la notion de critère en proposant aux élèves d'observer et d'analyser des productions « fictives » et de les corriger ensemble.

Il est, par exemple, demandé aux élèves d'analyser deux maisons qui doivent impérativement être composées de 2 rectangles ; 3 carrés et 1 triangle. Celles-ci sont représentées avec des gommettes de tailles et de formes différentes (des rectangles, des carrés, des triangles, des disques et des étoiles). Elles sont collées pour représenter des maisons. Deux maisons (une correcte et une incorrecte) sont proposées aux élèves. Elles sont analysées en collectif afin d'aider à comprendre ce qui est attendu. Pour ce faire, ils utilisent une grille comportant les critères. Si le critère est respecté, on trace une croix dans la colonne du bonhomme qui sourit ; s'il n'est pas respecté, on trace une croix dans la colonne du bonhomme en réflexion. A l'oral, l'enseignant peut discuter des formes qu'il faudrait ajouter ou de celles qu'il faudrait retirer pour corriger la maison incorrecte.

Étape 1 – Réaliser une production



Chaque élève va d'abord réaliser une production individuellement (ici, une maison), en respectant un certain nombre de critères (ici, 2 rectangles, 3 carrés et 1 triangle). Des variantes peuvent être proposées : des gâteaux d'anniversaire, des bonhommes, des voitures, des tours (avec des Lego), des colliers de perles.... Cette simple modification va permettre aux élèves de témoigner de leur bonne compréhension de l'utilisation de la grille puisque ces derniers vont devoir transférer l'utilisation de la grille concernant les maisons dans une activité très similaire mais qui varie tout de même.



Étape 2 – Compléter la grille critériée



Chaque élève reçoit une grille critériée vierge qu'il complète en regard de sa production. D'une croix, il indique si le critère est validé ou non.

Critères		😊	😞
1	La maison est jolie	✓	
2	La maison est solide		✗
3	La maison est sûre		✗
1	La maison est confortable	✓	
0	La maison est pratique		✗
0	La maison est sécurisée		✗

Étape 3 – Analyser quelques productions en collectif



En collectif, l'enseignant sélectionne quelques productions à analyser. Cette confrontation va notamment permettre de mettre en évidence que plusieurs solutions, qui ne se ressemblent pas nécessairement, sont possibles. C'est aussi l'occasion pour l'enseignant d'expliciter ce qui se cache derrière le processus d'autoévaluation.

- C'est important que les élèves comprennent qu'au-delà du regard qu'ils portent sur leur production « *ma maison est jolie* » (appréciation de son travail), ils doivent évaluer le respect de ce qui est attendu « *j'ai bien respecté les consignes* » (jugement par rapport aux critères établis).
- Ce processus s'ancre dans l'analyse d'un produit tout en permettant une prise de recul sur le processus utilisé (stratégies, démarches, freins, leviers) : « *je sais que je n'ai pas respecté les critères parce que je voulais faire une maison qui s'envole comme dans le film « Là-haut »* ».
- Pour que le feedback permette l'ajustement, il est nécessaire que les élèves, avec l'aide de l'enseignant, identifient clairement ce qui ne correspond pas aux critères : « *j'ai ajouté un rectangle pour attacher mon ballon (disque) et j'ai mis beaucoup d'étoiles parce qu'on est dans le ciel* ».

Étape 4 – Corriger sa production si nécessaire



À la suite des échanges, chaque élève corrige si nécessaire sa production (ou réalise une nouvelle production) pour qu'elle respecte les critères demandés.



Pourquoi favoriser un dispositif qui permet l'autoévaluation ?



Développer son autonomie en prenant du recul vis-à-vis de l'adulte et renforcer la confiance en soi

À travers ce type d'activités, les élèves développent progressivement leur capacité à réguler leurs apprentissages de manière autonome, sans attendre systématiquement un retour de l'adulte. Ce développement de l'autonomie affective et cognitive va permettre aux élèves de se détacher de l'aide de l'adulte et de progresser dans leurs apprentissages en se voyant capable d'agir seuls dans diverses situations. Ils deviennent plus confiants dans leurs capacités à évaluer une situation ou un travail, sans dépendre constamment de l'approbation de l'adulte.



Prendre conscience de l'importance des critères pour être objectif dans son jugement

À l'école maternelle, il est crucial de sensibiliser les élèves à l'importance de critères objectifs dans l'évaluation et le jugement.

1. Quand les élèves apprennent à utiliser des critères objectifs, ils sont encouragés à juger les choses en se basant sur des faits concrets plutôt que sur leurs goûts ou leurs premières impressions. Cela aide à créer un environnement où chacun se sent traité de manière juste et sans favoritisme.
2. L'habitude de baser ses jugements sur des critères objectifs prépare les élèves à des formes plus avancées d'apprentissage, où l'objectivité et la rigueur sont essentiels, et ceci dès la maternelle.
3. Cela permet que chaque personne impliquée dans le processus d'apprentissage (élève, équipe pédagogique, parents) soit au clair avec les attendus de l'activité, ce sur quoi l'évaluation va porter.



Apprendre à s'autoréguler petit à petit

Par ce processus, les élèves apprennent à apporter les ajustements adéquats en prenant conscience de ce qui est correct ou pas, de ce qui est terminé ou pas.

Ils apprennent à identifier ce qui a posé problème dans leur processus d'apprentissage grâce à des outils (par exemple une grille reprenant les critères comme évoqué ci-dessus). Ces outils leur permettent de repérer leurs éventuelles erreurs sans attendre que l'enseignant ne les pointe. Ainsi, ils peuvent rechercher par eux-mêmes la cause des difficultés rencontrées et utiliser les outils mis à leur disposition pour progresser de manière autonome.

Plus l'autoévaluation est suscitée dans les tâches, plus les élèves développent également leur persévérance face aux défis et aux difficultés. Ils trouvent ainsi, au fil du temps, des stratégies de régulation qui leur sont propres, tout en renforçant leur motivation et en constatant leurs progrès.



Échos des classes

Je me suis rendu compte que la notion de critères était accessible à des élèves de troisième maternelle mais que c'est important de réaliser l'activité préparatoire afin qu'ils comprennent bien l'utilisation de la grille et donc des critères. Je leur ai expliqué qu'il y a des moments où on peut faire un peu ce que l'on veut, quand on joue à un jeu libre, une construction le matin, une peinture libre... et d'autres moments où on attend quelque chose de bien précis de leur part.

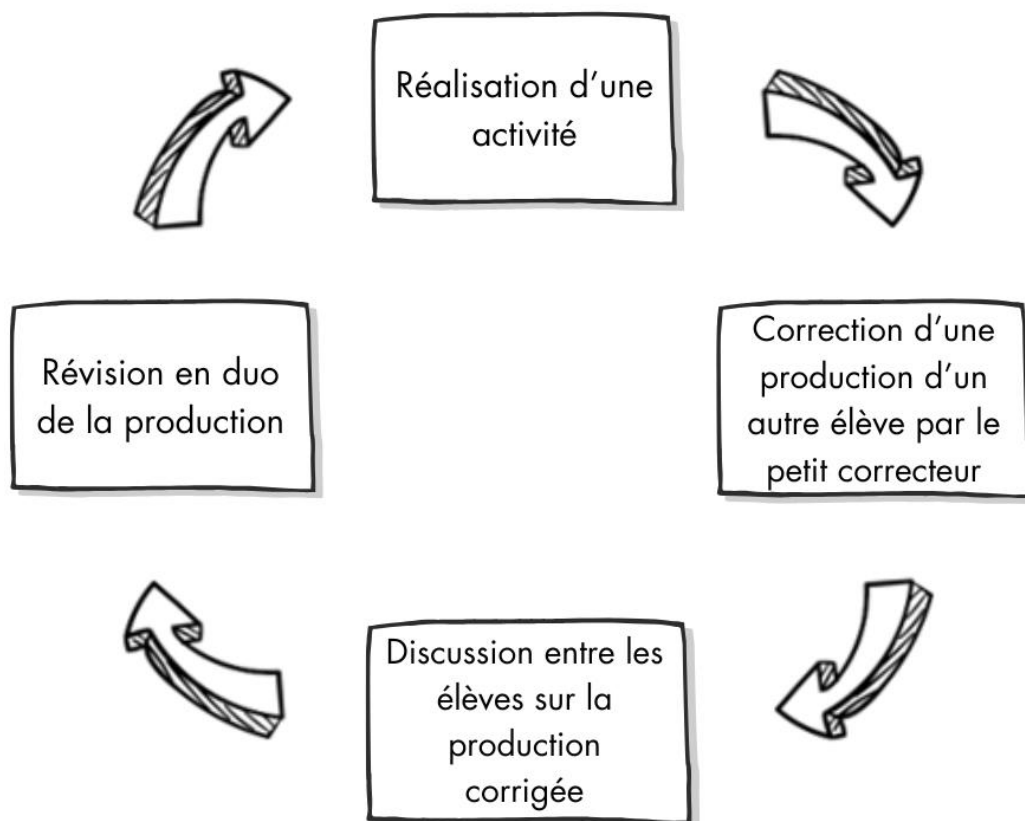
Je me souviens d'un enfant, lors du retour sur l'activité, qui m'a dit qu'il avait trouvé cela difficile. Ce n'est pas l'activité qu'il trouvait difficile mais le fait de devoir respecter les consignes. Il voulait réaliser sa petite maison à lui avec un ciel plein d'étoiles et c'était vraiment dur pour lui de respecter les contraintes.

Moi j'ai un enfant qui est en grande difficulté et là déjà rien que l'activité... c'est un défi alors d'utiliser la grille ... il n'a même pas mis son prénom dessus. Là, avec cette activité, je le perds d'emblée.

Comme ils avaient déjà complété leur grille, c'était assez facile de savoir ce qu'ils devaient changer. Maintenant pour ce qui est du nombre de formes à changer, ce n'était pas évident pour certains.

Ce que j'aime bien dans cette activité, c'est que les enfants peuvent se rendre compte qu'il n'y a pas qu'une seule bonne réponse et qu'évidemment on peut se tromper et changer notre réponse.

L'ATELIER « PETITS CORRECTEURS » : un dispositif d'évaluation entre pairs



Les quatre étapes clés de l'atelier « Petits correcteurs »

Dispositif impliquant deux élèves, l'atelier « Petits correcteurs » vise à approfondir la maîtrise d'un sujet déjà travaillé en classe, en s'appuyant sur l'analyse d'une production et sur des échanges entre élèves autour de celle-ci. Il ne se limite pas à évaluer, et encore moins à noter la production d'un autre élève : pour s'inscrire pleinement dans une évaluation au service des apprentissages, **cet atelier accorde une place importante à l'analyse de la production et à l'amélioration de celle-ci grâce à des échanges entre les élèves**. Ce dispositif peut aisément s'organiser dans le cadre d'un atelier thématique durant lequel un élève (le petit correcteur) corrige une production réalisée par un autre. Ensuite les deux élèves se retrouvent pour discuter de la production corrigée. Le dispositif peut également prendre place dans le cadre d'une activité où tous les apprenants travaillent sur un même sujet : chacun réalise alors une tâche individuellement puis échange sa production avec son voisin et ensuite, chaque production est analysée par les deux élèves.

Quatre étapes structurent l'atelier « Petits correcteurs ».

Étape 1 – Réalisation d'une activité



Chaque élève va d'abord réaliser une activité individuellement, à la suite d'une séquence d'apprentissage sur un thème particulier. Il peut par exemple s'agir d'une situation portant sur le découpage syllabique d'un mot, sur le tri des déchets ou même d'une activité plus ouverte, portant sur la création d'un personnage obtenu en associant des formes géométriques particulières, par exemple. Cette étape est importante car elle permet à chaque élève de s'engager dans la tâche qu'il sera amené à corriger dans l'étape suivante.

Étape 2 – Correction de la production par le petit correcteur



Le petit correcteur corrige ensuite la production d'un autre élève. Selon la difficulté de la tâche de correction, on peut mettre à sa disposition un correctif ou mieux encore un panneau référent ou des critères à respecter pour que la production soit jugée correcte. Dans ces deux cas, la tâche de correction suscite la réflexion du petit correcteur sur ce qu'il fallait faire pour que la tâche soit réalisée correctement. Il est possible que cette étape de correction ne soit pas parfaitement correcte, mais ce n'est pas grave car l'étape suivante va permettre des échanges entre l'élève qui a corrigé la production et l'élève qui a lui-même réalisé la production.

Étape 3 – Discussion entre élèves sur la production corrigée



Cette étape est sans doute la plus intéressante du dispositif car elle favorise les échanges entre l'élève dont la production a été corrigée et le petit correcteur, avec l'objectif que chacun comprenne mieux encore l'objet travaillé. Au départ, l'élève qui a réalisé la production découvre la correction faite par le petit correcteur. En cas de désaccord, des échanges entre eux permettent tantôt d'expliquer pourquoi la décision du petit correcteur est correcte, tantôt de remettre en question la correction réalisée, en consultant par exemple un panneau référent.

Étape 4 – Révision en duo de la production



À la suite des échanges, les deux élèves aménagent la production initiale afin de l'améliorer si nécessaire.

Avant la discussion



Dans les 2 productions initiales, le nombre de figures géométriques était correct mais l'agencement ne ressemblait pas à un bonhomme : ce n'est pas étonnant car les élèves fixaient directement les pièces au fur et à mesure qu'ils les plaçaient sur la planche.

Après la discussion



Après avoir reçu le feedback de l'autre élève, chacun a alors refait son bonhomme en cherchant à bien représenter le bonhomme avant de fixer les pièces.

Pourquoi favoriser un dispositif qui permet l'évaluation entre pairs ?

En suscitant les échanges entre les élèves, l'atelier « Petits correcteurs » présente deux avantages au moins.



Une meilleure compréhension de l'objet d'apprentissage

L'atelier « Petits correcteurs » invite les élèves à revenir sur une matière travaillée, en l'abordant de différentes façons.

Tout d'abord, lorsque l'élève corrige, il est amené à se questionner sur le caractère correct ou non d'une production. Cette démarche n'est pas toujours simple. En effet les essais réalisés dans les classes ont montré que lorsqu'ils réalisent le dispositif pour la première fois, certains petits correcteurs ont l'intuition qu'il y a systématiquement une erreur dans la production à corriger, qu'il faut « barrer quelque chose ». Réaliser cet atelier va leur permettre de comprendre que, pour corriger la production, il faut d'abord réfléchir à ce qui était attendu dans l'activité et se demander dans quelle mesure la production à analyser est correcte ou non. En outre, dans certaines activités, il n'y a pas qu'une et une seule bonne réponse à apporter. Le petit correcteur doit dès lors se décentrer de la réponse qu'il avait lui-même produite, pour voir si la production proposée répond aussi aux exigences de la tâche à réaliser, même si elle n'est pas identique à la sienne.

Ensuite, lors des discussions autour de la production, les élèves sont encouragés à exprimer leur avis sur le caractère correct ou non de la production. Ces échanges peuvent aboutir à la verbalisation des étapes permettant de réaliser correctement la tâche et de revenir à nouveau sur l'apprentissage en cours. Ces discussions amènent parfois à revenir sur la correction proposée par le petit correcteur et à justifier, en cas de correction erronée, pourquoi la solution initialement proposée était correcte. Le petit correcteur ne doit donc pas nécessairement être un élève particulièrement compétent : même pour un élève moins avancé, corriger la production d'un autre peut lui permettre de travailler autrement le sujet faisant l'objet de l'apprentissage, grâce notamment aux interactions avec un pair.



L'instauration d'un climat d'entraide entre élèves

L'atelier « Petits correcteurs » favorise l'entraide entre élèves : parfois, le petit correcteur revient sur l'explication de ce qu'il fallait faire pour réaliser correctement la tâche et dans d'autres cas, c'est l'élève qui avait réalisé initialement la production qui peut expliquer à l'autre comment il s'y est pris pour réaliser la tâche. Les discussions à la suite de la correction ont pour but d'amener les deux élèves à collaborer pour mieux comprendre encore le sujet et parfois pour améliorer la production.

Les conditions pour mener à bien cet atelier

Voici quelques idées pour démarrer un atelier « petits correcteurs » ; celles-ci sont issues des observations menées dans des classes de 3^e maternelle.

1. Installer un climat propice à l'évaluation au service des apprentissages

Avant de démarrer l'atelier « Petits correcteurs », il paraît important d'avoir installé en classe un climat propice à l'évaluation au service des apprentissages : l'objectif de l'atelier n'est pas de « noter » la production (par exemple avec une gommette de couleur verte, orange ou rouge), mais plutôt d'identifier ce qui est bien et moins bien, dans le but d'améliorer encore la production. Dans cette perspective, il convient de rappeler aux élèves que l'erreur est une étape tout à fait normale dans le processus d'apprentissage car elle permet de voir ce qu'il faut encore approfondir pour maîtriser le sujet. Il est important également de bannir toute attitude de moquerie et de dénigrement lorsque la production n'est pas tout à fait correcte.

Ce climat propice s'installe bien sûr au quotidien dans la classe, mais une « petite pique de rappel » est sans doute utile avant de mettre en place le dispositif : cela peut se faire au travers de la lecture d'albums de jeunesse par exemple ou de discussions avec les élèves sur ces préalables.

2. Susciter les interactions entre les élèves sur l'apprentissage visé

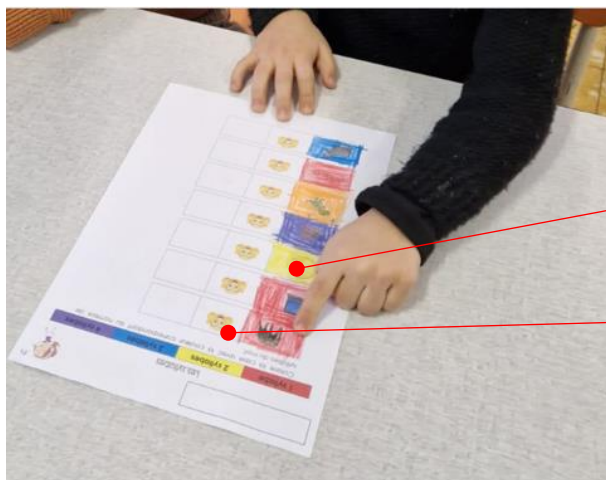
L'atelier « Petits correcteurs » est particulièrement intéressant lorsque les échanges entre élèves amènent ces derniers à approfondir le sujet travaillé. Plusieurs techniques peuvent être utilisées pour favoriser ces échanges.

- Au moment de l'introduction de l'atelier, l'enseignant peut mimer la démarche en l'explicitant, par exemple, avec un autre élève.
- Une autre manière de procéder consiste à réaliser les premiers ateliers en présence de l'enseignant qui peut alors susciter la discussion, aux moments les plus opportuns.
- Suggérer aux élèves d'utiliser un panneau référent peut également favoriser les discussions entre eux.
- Prévoir l'organisation des duos : avant de démarrer l'atelier, il peut être intéressant de penser la répartition en duos, de sorte que les niveaux des élèves soient hétérogènes. Toutefois, il n'est pas nécessaire que l'élève plus avancé soit systématiquement le petit correcteur : en effet, les essais menés dans les classes ont montré que les discussions après la correction pouvaient être très efficaces, même si la correction n'avait pas été réalisée correctement.

3. Prévoir un écrit qui permet de garder une trace des différentes étapes de l'atelier

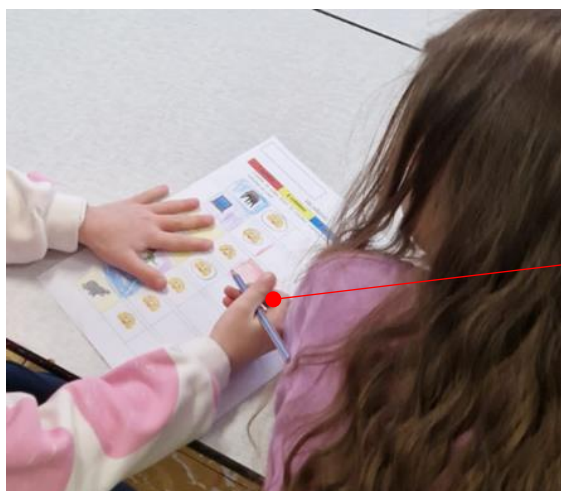
Dans une des écoles ayant mis en place l'atelier « Petits correcteurs » pour la première fois, les enseignantes ont prévu une feuille structurée en 3 colonnes. Cet atelier visait à entraîner les élèves à décomposer un mot en syllabes. Ils disposaient ainsi d'une série d'images présentant des mots et devaient identifier à l'aide d'un code « couleur » le nombre de syllabes composant chaque mot : il fallait colorier l'image en rouge, s'il y avait une syllabe ; en jaune, s'il y avait 2 syllabes ; en bleu, s'il y avait 3 syllabes et en mauve, s'il y avait 4 syllabes.

Lors de la première étape de l'atelier (réaliser l'activité), chaque élève a colorié, dans la couleur qui lui convenait, la case dans laquelle l'image de l'objet était placée. La deuxième colonne était consacrée au feedback du correcteur (il devait entourer le pictogramme si la production était correcte). Enfin, la troisième colonne devait être complétée à la suite des échanges entre les deux élèves : s'ils avaient constaté une erreur dans la première case, ils coloriaient alors la dernière case dans la couleur adéquate.



Étape 1 : chaque élève réalise l'activité.

Étape 2 : le petit correcteur corrige la production



Étapes 3 et 4 : les deux élèves discutent et rectifient ensemble la production.



Échos des classes

Cet atelier, c'est une très bonne idée : les enfants adorent jouer à l'institutrice et les discussions en cas d'hésitation sur la réponse correcte sont vraiment intéressantes : ils débattent, ils vont analyser le panneau référent, ils viennent me trouver, ... Toutes ces démarches les amènent finalement à revoir le sujet d'une autre manière.

Je trouve cet atelier très intéressant, mais il y a tout un travail en début d'année qui permet d'installer une ambiance constructive : pas de moquerie, pas de « moi j'ai fait mieux que toi ». Le but et l'esprit c'est vraiment l'entraide, je pense. Et les discussions entre élèves sont vraiment riches : ils utilisent un langage différent de celui que moi j'utiliserais.

Pour moi, l'atelier petit correcteur, ça donne vraiment du sens à l'évaluation, parce qu'il y a des échanges entre eux. On ne fait pas une feuille pour mettre dans la farde après, mais au contraire pour discuter avec les copains et finalement améliorer la production.

Je n'impose pas la constitution des duos dans l'atelier : une fois la feuille complétée, tous les enfants la mettent dans un bac et, lors de l'atelier, l'enfant prend la première feuille du tas. Il prend aussi des gommettes qu'il peut apposer sur la production s'il trouve que le travail est bien fait. Et lorsqu'il y a une erreur ou que le travail n'est pas achevé, il lit le prénom du copain qui a complété la feuille et l'appelle pour discuter avec lui. Lorsque l'atelier est terminé, je regarde la production et cela me permet de voir ce qu'il faut éventuellement travailler encore avec les enfants.

Certains enfants sont plus à l'aise avec le petit correcteur que quand c'est moi qui leur dis qu'il y a un problème. En début d'année surtout, je sens souvent une petite angoisse. Mais là, quand ils font ça entre eux, ça passe beaucoup plus facilement.

LE QUESTIONNEMENT EVALUATIF : questionner pour améliorer l'apprentissage des élèves

Poser des questions aux élèves est une pratique courante en maternelle. Toutefois, on a tendance à poser souvent le même genre de questions : des questions fermées qui ne suscitent pas réellement la réflexion ou des questions liées à la gestion quotidienne de la classe. Bien que nécessaires, ces questions ne suffisent pas à enrichir pleinement leur réflexion et leurs apprentissages.

Pour l'**enseignant**, un questionnement mieux ciblé permet de comprendre comment les élèves pensent et abordent les activités, en mettant en lumière leurs stratégies, leurs manières de raisonner et leurs façons de communiquer. En ce sens, les informations obtenues par le questionnement évaluatif aident l'enseignant à adapter ses méthodes et ses interventions pour répondre aux besoins de chaque élève. Elles lui donnent également la possibilité de les valoriser, de renforcer leur estime d'eux-mêmes et leur motivation à continuer à apprendre. Tous ces éléments sont importants pour les soutenir dans leurs apprentissages.

Le questionnement évaluatif peut aussi être très intéressant pour **les élèves** eux-mêmes : il peut leur offrir une fenêtre sur leur compréhension de ce qu'ils sont en train d'apprendre ainsi que sur la manière dont ils apprennent réellement. Le questionnement évaluatif peut fournir aux apprenants des indications précieuses leur permettant d'ajuster directement leurs actions et attitudes afin de progresser vers les objectifs visés. Ils occupent ainsi une place à part entière dans ce questionnement : en fonction de ce qu'ils disent et/ou font, l'enseignant, un pair ou l'élève lui-même pourra (s')apporter une aide spécifique pour soutenir l'apprentissage.

Quelles informations peut-on recueillir par ce questionnement évaluatif ?

Différents types d'informations peuvent être récoltées à divers moments de l'apprentissage, c'est-à-dire avant, pendant et après une activité ou un ensemble d'activités.

- ✓ Des informations relatives à la **connaissance de soi** en tant qu'apprenant.
- ✓ Des informations relatives à la **compréhension de l'activité**.
- ✓ Des informations en **lien** avec le vécu, les apprentissages antérieurs ou futurs... en vue de favoriser un **transfert**.
- ✓ Des informations relatives aux **démarches d'apprentissage**.
- ✓ Des informations sur les **aides** possibles pour résoudre la tâche demandée.
- ✓ Des informations incitant à **s'autoévaluer** et à **s'autoréguler** en demandant **d'apprécier** et de **juger** une production, tout en **justifiant** les propos.
- ✓ Des informations sur la capacité à montrer la **compréhension de l'objectif d'apprentissage**.

En réfléchissant aux types d'informations à recueillir, on va susciter un questionnement évaluatif varié et complet, qui stimulera l'apprentissage de l'élève, dès l'école maternelle.

Ce questionnement peut se réaliser en individuel, en petits groupes ou en collectif. Lorsqu'il est réalisé en petits groupes ou en collectif, il permet un partage des informations entre élèves et avec l'enseignant (par ses interventions et/ou ses reformulations). Ce partage devient ainsi un outil d'apprentissage précieux.

Le questionnement évaluatif portant sur la **connaissance de soi en tant qu'apprenant** vise à amener l'élève à prendre conscience de son sentiment de compétence face à la tâche demandée, de sa perception de la difficulté de la tâche, de sa motivation et de ses émotions par rapport à la tâche.



Le questionnement évaluatif permettant de **s'assurer de la compréhension de l'activité** s'effectue **avant, pendant** ou **après** la tâche. Il s'agit de vérifier si la consigne (« le faire ») est claire. Les questions posées pendant l'activité peuvent être les mêmes que celles posées après. Si l'on souhaite que l'élève régule directement sa démarche, il est préférable de privilégier ce questionnement durant l'activité (régulation directe). Les questions posées après l'activité ont quant à elle pour ambition d'amener l'élève à une prise de recul visant à vérifier si la consigne a été respectée (régulation différée).



Le questionnement évaluatif permet également à l'élève de **faire des liens** avec son vécu, avec ses apprentissages antérieurs ou futurs. Les questions reprises dans le schéma ci-dessous peuvent être posées à chaque étape de l'activité (**avant-pendant-après**) afin de favoriser les **transferts** possibles de savoirs, de savoir-faire et de compétences d'une activité à l'autre.



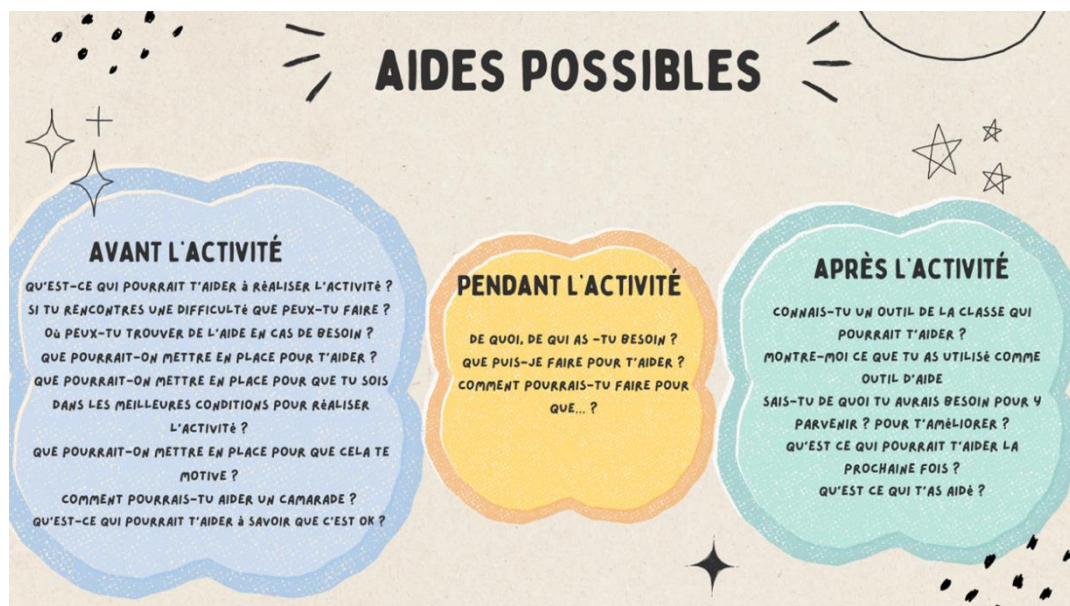
Le questionnement évaluatif concernant les **démarches d'apprentissages** peut être effectué avant, pendant et après une activité. Les objectifs de ce questionnement varient en fonction du moment où il est réalisé.

- **Avant** une activité, les questions posées vont aider les élèves à planifier leurs actions : c'est la **phase d'anticipation**
- **Pendant** une activité, les questions posées vont aider les élèves à surveiller la progression de leur travail : c'est la **phase de réalisation**
- **Après** une activité, les questions posées vont aider les élèves à prendre du recul sur le travail réalisé et la façon dont ils l'ont mené : c'est la **phase d'autoréflexion**⁸⁴



⁸⁴ Ces trois phases peuvent être reliées au modèle d'apprentissage cyclique de Zimmerman présenté dans « Échos de la recherche » dans la partie 2 de la brochure (enjeu 3.3).

Les questions reprises ci-dessous invitent les élèves à réfléchir aux **aides possibles** pour mener à bien les différentes tâches qui leur sont proposées : il peut s'agir d'outils construits par l'enseignant comme les panneaux référents, des conditions nécessaires pour la bonne réalisation de la tâche (bruit, espace de travail, matériel...) ou encore des personnes ressources disponibles (un pair, l'enseignant, une autre personne présente dans la classe...).

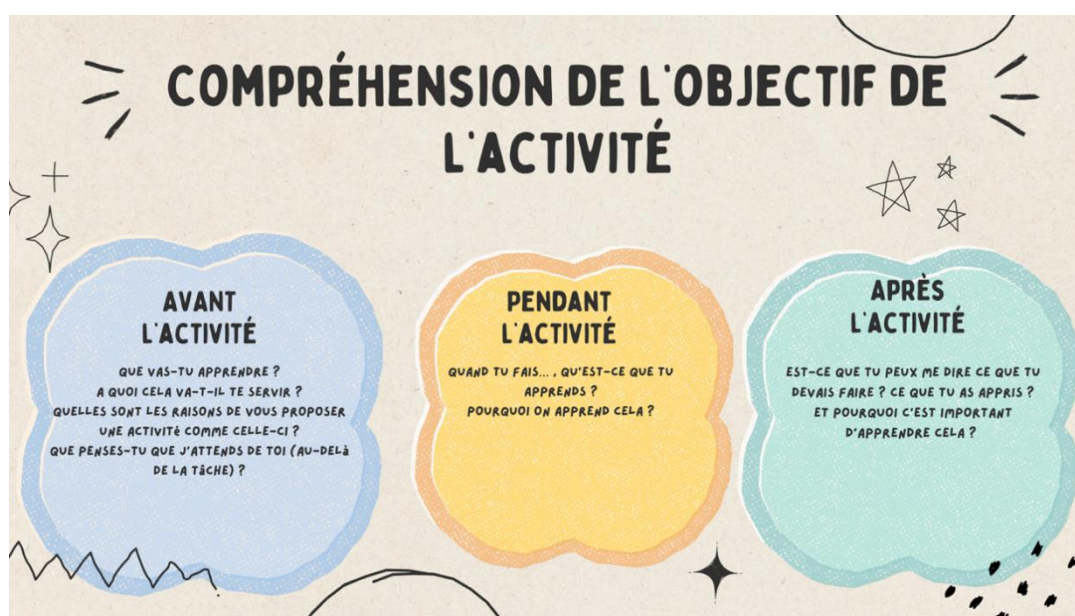


Dans le schéma suivant, le questionnement évaluatif porte plus précisément sur l'analyse que les élèves font de leur travail : les questions posées permettent de développer la **capacité à apprécier, juger et justifier** la qualité de leur production. Cela peut donc se réaliser pendant l'activité ou lorsqu'elle est terminée, que cela soit directement après sa réalisation ou lors d'un moment collectif ultérieur.



Le questionnaire évaluatif concernant la **compréhension de l'objectif de l'activité** se déroule tout au long de l'activité. Il a pour but de rendre explicite le **sens** et le **but** de l'exercice demandé. Il est important, lors de ce questionnaire, de distinguer avec l'élève trois aspects : la consigne (ce qu'il faut « faire » : *coller 6 images de poissons au choix dans un aquarium*), l'objectif de l'activité (ce qu'on apprend à « faire » : *dénombrer jusqu'à 6*) et l'objectif d'apprentissage (pourquoi on « fait » cela : *savoir dénombrer dans les tâches du quotidien*).

Notons que les tâches proposées en maternelle n'ont pas toujours un objectif fonctionnel immédiat (le pourquoi on « fait » cela). Certaines activités, parfois moins connectées au quotidien des jeunes élèves, peuvent sembler décontextualisées mais n'en restent pas moins sources d'apprentissage. On y ajoute souvent alors un côté ludique via des dessins, des personnages, des motifs attrayants en lien avec une thématique... C'est pourquoi il est crucial de s'assurer que les élèves ne se focalisent pas uniquement sur l'aspect ludique, mais qu'ils comprennent bien ce qu'ils apprennent (ce qu'on apprend à « faire »).



Échos des classes

Poser des questions paraît facile, mais être face à l'enfant et poser des questions justes, qui permettent de récolter des données pertinentes, n'est pas si évident. Avoir une banque de questions de base peut aider.

Il faut aussi pouvoir se détacher de cette banque de questions en se les appropriant pour rebondir sur les réponses de l'enfant qui peuvent nous amener à le questionner autrement.

PARTIE 4

**Une grille d'évaluation pour soutenir
le développement de l'autonomie**

Contexte

Le référentiel de compétences initiales met l'accent sur le développement des autonomies motrice, affective, sociale ainsi que cognitive et langagière, tout en donnant des indicateurs pour les élèves de la première à la 3^e année de maternelle. Évaluer et soutenir le développement de ces autonomies fait donc partie des missions de l'école, tout comme les apprentissages disciplinaires.

Au niveau de la recherche, de nombreux travaux montrent l'importance de soutenir un apprentissage autonome dans la mesure où il s'agit d'un précurseur important de la réussite scolaire⁸⁵.

Des chercheurs de l'université de Cambridge⁸⁶ ont mené une recherche avec des enseignants de maternelle. Ils ont observé des enfants durant des activités menées en classe et ont listé des comportements qui témoignent d'indicateurs d'un apprentissage autonome, en lien avec la littérature de recherche. Ils ont ainsi dressé une checklist reprenant une série d'indicateurs et ils l'ont soumise à des enseignants en leur demandant d'évaluer leurs élèves à l'aide de cette grille. Ils ont aussi réalisé de nouvelles observations dans les classes pour s'assurer qu'il était possible d'identifier des comportements correspondant aux différents éléments. Ils ont également effectué différentes analyses pour vérifier la cohérence de la grille, s'assurer qu'elle permettait de bien distinguer les élèves et de mettre en évidence leurs progrès.

La grille a été traduite et testée dans notre contexte francophone. Elle a d'abord été testée par 6 enseignants qui l'ont complétée pour un total de 65 élèves, tout en y apportant des commentaires permettant de clarifier certains aspects. La grille a lors été légèrement revue et à nouveau testée auprès de 10 enseignants pour un total de 138 élèves. Les analyses réalisées ont permis de vérifier la cohérence de la grille, ainsi que sa capacité à bien distinguer les élèves sur les différentes dimensions proposées. Elle semble donc pouvoir être utilisée dans le contexte de la FW-B.

⁸⁵ Dans la littérature, on trouve les termes « apprentissage autonome » ou « apprentissage autorégulé » qui présentent tous deux des liens avec la métacognition, tout en y intégrant des aspects motivationnels et émotionnels (voir échos de la recherche dans la partie 2 de la brochure).

⁸⁶ Whitebread et al, 2005, 2009.

Quelles sont les dimensions investiguées dans la grille ?

La grille est constituée de **4 dimensions** : un versant « émotionnel et affectif », un versant « cognitif », un versant « motivationnel » et un versant « pro-social ». Pour chaque versant, les propositions sont orientées vers le développement d'un **apprentissage autonome**, c'est-à-dire une capacité à s'engager dans les activités de façon plus ou moins spontanée, à se fixer des objectifs, à développer des stratégies pour les atteindre, à persister face aux difficultés... tout en interagissant de façon positive avec ses pairs.

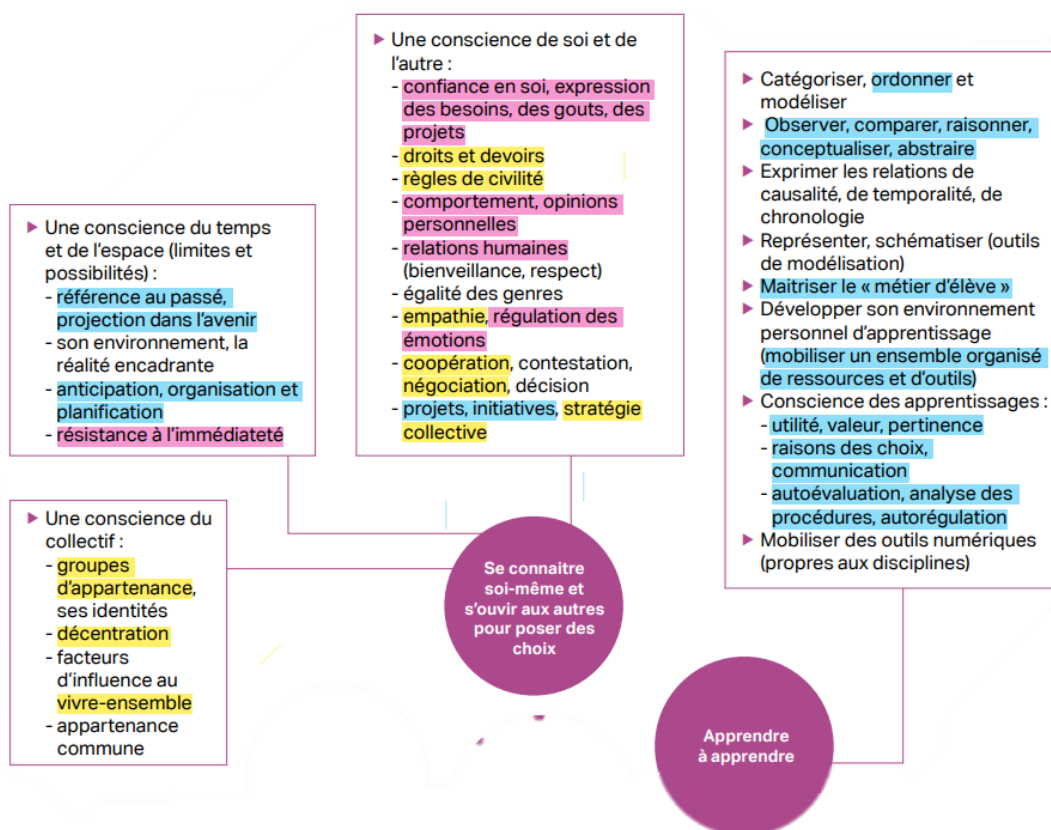
- ✓ Le versant « **émotionnel et affectif** » prend en compte la confiance en soi, la persévérance face aux difficultés et la capacité à demander de l'aide en cas de besoin ; il implique aussi la capacité à focaliser son attention et à résister aux distractions. Enfin, un indicateur prend en compte la capacité de l'enfant à prendre en considération les conséquences de ses actes ou de ceux d'autrui.
- ✓ Le versant « **cognitif** » s'intéresse à la façon dont l'élève agit dans des activités d'apprentissage : utilise-t-il des stratégies préalablement apprises et participe-t-il activement aux activités (pose-t-il des questions et propose-t-il des solutions) ? Il prend également en compte des éléments relevant de la métacognition : pouvoir parler de ce qu'il a appris et de comment il a procédé ; connaître ses forces et ses faiblesses ; anticiper les étapes d'une action ; prendre des décisions réfléchies et adapter des stratégies pour atteindre un but.
- ✓ Dans le versant « **motivationnel** », on va s'intéresser à la façon dont l'élève s'engage dans les activités : semble-t-il motivé par les activités proposées en classe, en initie-t-il de son propre chef et aime-t-il résoudre des défis ? Lorsqu'il s'est défini lui-même des objectifs (ou qu'il a fait siens ceux proposés par l'enseignant), planifie-t-il ses actions et développe-t-il ses propres stratégies pour les atteindre ?
- ✓ Comme son intitulé l'indique, le versant « **pro-social** » s'intéresse à la façon dont l'enfant interagit avec ses pairs, dans la mesure où il semble s'agir là d'un élément important pour soutenir le développement de l'autonomie⁸⁷. Cette dimension va donc s'intéresser à la façon dont l'enfant s'insère dans des activités de groupe (le fait-il de façon spontanée, attend-il mais aussi prend-il son tour ?), mais aussi à la façon dont il négocie avec ses camarades le type d'activités à réaliser ou la façon de procéder. La façon dont il peut gérer les conflits et prendre en compte les émotions des autres est également investiguée ici.

⁸⁷ Si ce versant pro-social est moins présent dans les définitions habituelles de la métacognition ou de l'apprentissage autorégulé, Whitebread et al. (2005, 2009) soutiennent qu'il joue un rôle essentiel et que cette dimension est cohérente avec la typologie proposée par d'autres auteurs.

Quels liens peut-on établir avec le référentiel de compétences initiales ?

La grille décrite ci-dessus rejoint le référentiel essentiellement au niveau des autonomies. La visée transversale « se connaître soi-même et s'ouvrir aux autres pour poser des choix » peut aussi être mise en lien avec certains indicateurs de la grille.

Versant émotionnel et affectif	Mise en lien avec le référentiel de compétences initiales
L'enfant s'attaque à de nouvelles tâches avec confiance .	Autonomie affective La sécurisation affective de l'enfant continue à être fondamentale, car elle conditionne tous ses progrès. Dans cette perspective, les objectifs sont d'amener l'enfant à : - se connaître, à s'accepter, à avoir confiance en lui pour favoriser l'édification de sa personnalité ; se libérer émotionnellement, inhiber ses comportements d'agressivité ; - s'adapter aux changements (d'enseignants, de lieu...). En français Oser prendre la parole pour se dire, demander, donner son avis et l'expliquer en tenant compte des interlocuteurs et du contexte (savoir-faire, M3). Utiliser des mots, des phrases et des attitudes (gestes, mimiques) pour exprimer un fait, une idée, un ressenti, une impression, une émotion (attendu de savoir-faire, M3). OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE L'ANNÉE D'ENSEIGNEMENT M3 Développer le maintien d'une attention plus sélective, planifiée et adaptable.
L'enfant est persévérant face aux difficultés.	
Lorsque cela est nécessaire, l'enfant demande de l'aide de manière appropriée.	
L'enfant contrôle son attention et résiste aux distractions .	
L'enfant parle de son propre comportement (et/ ou de celui des autres) et de ses conséquences (par ex. matérielles ou émotionnelles).	
Versant cognitif	Autonomie cognitive et langagière Une bonne connaissance du français permet à l'enfant de construire des concepts dans les différents domaines envisagés par l'école. La maîtrise progressive de la langue de scolarisation est donc un outil indispensable à la structuration de la pensée et à la communication. Dès lors, l'école maternelle veillera à placer l'enfant en permanence dans des situations de communication significatives pour lui. L'enfant doit avoir l'occasion de « dire » pour clarifier sa pensée. L'autonomie intellectuelle prendra forme au fur et à mesure que l'élève aura l'occasion de résoudre des situations problèmes en ayant la possibilité de choisir ses stratégies, ses procédés et de pouvoir les expliquer. Dans cette perspective, les objectifs sont d'amener l'enfant à : s'exprimer sur un sujet ; se poser des questions ; proposer des suggestions ; formuler des solutions ; émettre des hypothèses de résolution ; tester, essayer, observer, tâtonner... verbaliser ses démarches, expliquer son procédé ; justifier ses choix ; choisir des stratégies de résolution de problème ; surmonter les difficultés qui surgissent ; inventer, chercher, s'expliquer, comprendre, s'informer ; - comparer, classer, trier, dénombrer, quantifier. En éducation à la philosophie et à la citoyenneté - Sensibiliser à la question du genre (savoir-faire, M1-M2) et être sensibilisé à l'accessibilité, par tous, à toutes les activités et toutes les tâches indépendamment du genre (savoir-faire, M3). - Dire/Identifier ce que j'apprécie ou non (savoir-faire, M1-M2 et M3). - Être à l'écoute de l'autre (savoir-faire, M1-M2). - Prendre une part active à l'organisation de la vie de la classe et à une activité de groupe (savoir-faire, M1-M2). - Des éléments liés à l'individu dans le groupe classe (singularité et appartenance) (savoir, M3). Se reconnaître une force pour développer l'estime de soi (savoir-faire, M3). - Reconnaître l'autre comme égal tout en reconnaissant les spécificités de chacun dans un environnement diversifié (notamment : origine, état de santé, situation de handicap) (savoir-faire, M3).
L'enfant utilise des stratégies préalablement apprises.	
L'enfant pose des questions et suggère des réponses en lien avec une activité en cours, passée ou à venir	
L'enfant parle de ce qu'il a appris (<i>objectif</i>) ou de la façon dont il a réalisé une activité (<i>comment il a procédé</i>).	
L'enfant est conscient de ses propres forces et faiblesses .	
L'enfant anticipe les différentes étapes à réaliser pour mener à bien une activité.	
Lorsqu'il réalise une activité, l'enfant prend des décisions réfléchies .	
L'enfant adapte aux buts poursuivis des stratégies préalablement apprises.	
Versant motivationnel	
L'enfant est motivé par les activités proposées en classe.	
L'enfant initie de lui-même des activités.	
L'enfant aime résoudre des défis .	
L'enfant planifie ses actions en fonction des objectifs qu'il vise .	
Versant pro-social	Autonomie sociale L'école maternelle doit donner à l'enfant la possibilité d'exprimer ses joies, ses craintes, de régler des conflits. Il convient de lui apprendre à écouter les autres, à considérer les différences, à respecter d'autres points de vue que le sien. Dans cette perspective, les objectifs sont d'amener l'enfant à : s'intégrer au groupe ; - construire et intégrer des règles et des consignes ; coopérer, partager ; accepter les idées d'autrui ; respecter les autres ; se responsabiliser au sein du groupe ; En éducation à la philosophie et à la citoyenneté - Exprimer un avis de manière verbale et/ou non verbale face à une situation vécue/ou relatée (savoir-faire, M1-M2 et M3). Reconnaître des émotions et les exprimer avec l'aide de l'enseignant (savoir-faire, M3). - Dire ce que j'aime ou ce que je n'aime pas parmi des activités proposées, des jeux, des aliments... (attendu de savoir-faire, M1-M2). Être à l'écoute de l'autre et accepter un avis différent du sien (savoir-faire, M3). Prendre part à l'élaboration progressive des règles de la vie en groupe (attendu de savoir-faire, M3).
L'enfant participe de façon spontanée à des activités de groupes .	
L'enfant attend et prend son tour de façon autonome.	
L'enfant négoce positivement avec ses pairs le type d'activités, la façon ou le moment de les réaliser	
L'enfant peut résoudre de petits conflits avec ses pairs.	
L'enfant est conscient des émotions des autres et cherche à les aider ou à les encourager .	



Comment compléter la grille ?

La grille comprend 22 propositions, organisées selon les 4 dimensions susmentionnées, face auxquelles vous devez vous positionner sur une échelle de Likert allant de 1 à 4. Il est recommandé de **l'utiliser plusieurs fois** durant l'année pour **observer l'évolution** de vos élèves sur les différents critères.

Comme il s'agit d'une grille ciblant le **développement d'un apprentissage autonome**, l'enjeu est d'observer le caractère plus ou moins spontané avec lequel l'élève procède, ainsi que sa capacité à réaliser l'action ciblée de façon appropriée.

Ainsi, on peut comprendre les quatre niveaux de l'échelle comme suit :

1. Jamais : ne le fait **(presque) jamais** de façon autonome ou spontanée ET ne semble pas capable de le faire (même avec guidage/incitation de l'adulte).
2. Parfois : le fait **parfois** de façon autonome ou spontanée, mais a généralement besoin d'un guidage important ou d'une incitation de l'adulte. L'élève est capable de le faire avec de l'étayage.
3. Souvent : le fait **souvent** de façon autonome ou spontanée, mais a encore parfois besoin d'un soutien ou d'une sollicitation de l'adulte. L'élève est capable de le faire, parfois de façon autonome et parfois avec de l'étayage.
4. Toujours : le fait **(presque) toujours** de façon autonome ou spontanée, sans avoir besoin d'un soutien ou d'une sollicitation de l'adulte. L'élève est capable de le faire de façon autonome.

Si vous ne savez pas vous positionner face à une proposition de la grille, vous êtes invité à entourer le point d'interrogation. De la place est prévue pour indiquer des commentaires face à chaque indicateur, ainsi que des commentaires globaux pour chaque élève.

Grille d'évaluation du développement d'un apprentissage autonome⁸⁸

Prénom de l'enfant :

Période d'observation :

1 = jamais	2 = parfois	3 = souvent	4 = toujours	? = je ne sais pas	Commentaires
Versant émotionnel et affectif					
L'enfant s'attaque à de nouvelles tâches avec confiance .				1 2 3 4 ?	
L'enfant est persévérant face aux difficultés.				1 2 3 4 ?	
Lorsque cela est nécessaire, l'enfant demande de l'aide de manière appropriée.				1 2 3 4 ?	
L'enfant contrôle son attention et résiste aux distractions .				1 2 3 4 ?	
L'enfant parle de son propre comportement (et/ ou de celui des autres) et de ses conséquences (par ex. matérielles ou émotionnelles).				1 2 3 4 ?	
Versant cognitif					
L'enfant utilise des stratégies préalablement apprises.				1 2 3 4 ?	
L'enfant pose des questions et suggère des réponses en lien avec une activité en cours, passée ou à venir				1 2 3 4 ?	
L'enfant parle de ce qu'il a appris (<i>objectif</i>) ou de la façon dont il a réalisé une activité (<i>comment il a procédé</i>).				1 2 3 4 ?	
L'enfant est conscient de ses propres forces et faiblesses .				1 2 3 4 ?	
L'enfant anticipe les différentes étapes à réaliser pour mener à bien une activité.				1 2 3 4 ?	
Lorsqu'il réalise une activité, l'enfant prend des décisions réfléchies .				1 2 3 4 ?	
L'enfant adapte aux buts poursuivis des stratégies préalablement apprises.				1 2 3 4 ?	
Versant motivationnel					
L'enfant est motivé par les activités proposées en classe.				1 2 3 4 ?	
L'enfant initie de lui-même des activités.				1 2 3 4 ?	
L'enfant aime résoudre des défis .				1 2 3 4 ?	
L'enfant planifie ses actions en fonction des objectifs qu'il vise .				1 2 3 4 ?	
L'enfant développe ses propres stratégies pour atteindre les objectifs qu'il vise .				1 2 3 4 ?	
Versant pro-social					
L'enfant participe de façon spontanée à des activités de groupes .				1 2 3 4 ?	
L'enfant attend et prend son tour de façon autonome.				1 2 3 4 ?	
L'enfant négoce positivement avec ses pairs le type d'activités, la façon ou le moment de les réaliser				1 2 3 4 ?	
L'enfant peut résoudre de petits conflits avec ses pairs.				1 2 3 4 ?	
L'enfant est conscient des émotions des autres et cherche à les aider ou à les encourager .				1 2 3 4 ?	

Commentaires globaux :

⁸⁸ SOURCE [22 indicateurs traduits et adaptés de] - Whitebread, D. et al. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4(1), 63-85.

Comment interpréter les résultats ?

Précisons tout d'abord qu'il n'y a pas de seuil minimal à atteindre sur chacun des critères. L'enjeu de la grille est de vous aider à **objectiver le regard** que vous portez sur chacun de vos élèves, **dans le but de soutenir**, auprès de chacun d'eux, **le développement d'un apprentissage** autonome. Ainsi, il convient d'analyser la grille pour cibler les éléments face auxquels se montrer attentif dans vos pratiques pédagogiques et vos interactions avec les élèves. En utilisant la grille à plusieurs moments au cours de l'année, vous pourrez mettre en lumière la progression du développement de l'autonomie chez vos élèves.

La grille devrait logiquement être analysée au niveau des résultats obtenus par chaque élève, mais elle gagne aussi à être analysée au niveau plus global de la classe.

- ✓ Il convient tout d'abord de s'interroger sur **les élèves qui obtiennent des scores très faibles aux différentes dimensions** (par ex. des « 1 » et des « 2 » à la majorité des indicateurs) : que peut-on faire pour les aider ? Est-il possible de cibler certains indicateurs et/ou certaines dimensions face auxquels on va tout d'abord essayer d'agir ? Certains indicateurs face auxquels ils obtiennent de meilleurs scores ne pourraient-ils pas servir de leviers ?
- ✓ Les **élèves pour lesquels de nombreux « ? » ont été indiqués** méritent également une attention spécifique. Est-ce dû à un absentéisme trop fréquent ? Est-ce lié à leurs difficultés à s'exprimer dans la langue d'enseignement ? Cela témoigne-t-il d'un comportement trop en retrait lors des activités en classe ? S'agit-il d'élèves qui travaillent plutôt bien et qui vous inquiètent peu ? S'agit-il d'élèves (trop) discrets face auxquels votre attention est moins spontanément attirée ?
- ✓ Pour **certaines élèves, la grande majorité des indicateurs sont cochés avec des « 3 » ou des « 4 », mais les autres indicateurs rencontrent des scores plus faibles ou des « ? »**. Même si ces élèves semblent déjà sur la bonne voie du développement d'un apprentissage autonome, il est important d'interroger aussi ces quelques éléments. Par exemple, est-ce logique d'imaginer qu'un élève ne rencontre jamais de difficultés et n'a jamais besoin de demander de l'aide ? Est-il possible de lui proposer de nouveaux défis ? Comment aider un élève à interagir davantage avec les autres (versant pro-social), même s'il ne semble pas en ressentir le besoin ? Si un enfant éprouve des difficultés à s'exprimer oralement, est-il possible de l'inviter à démontrer autrement ses compétences ?
- ✓ Au **niveau global de la classe**, il est également intéressant d'observer les **indicateurs face auxquels vous avez éprouvé le plus de difficultés à vous positionner** (les indicateurs face auxquels de nombreux « ? » ont été indiqués). Ainsi par exemple, si l'on constate qu'il est difficile de remplir l'indicateur « l'enfant est conscient de ses propres forces et faiblesses », on peut s'interroger sur la façon dont on pourrait procéder en classe pour mieux cerner dans quelle mesure les élèves sont capables ou non de ce recul métacognitif ? Pour donner un autre exemple, des difficultés à compléter l'indicateur « l'enfant développe ses propres stratégies pour atteindre les objectifs qu'il se fixe » ne pourrait-il témoigner du manque d'opportunités offertes aux élèves pour faire preuve d'autonomie cognitive ?
- ✓ Au **niveau global de la classe**, il est évidemment intéressant d'analyser aussi **les indicateurs ou les dimensions** face auxquels les **moins bons scores** ont été cochés : qu'est-il possible de mettre en place pour permettre aux élèves d'évoluer sur ces différents indicateurs et pour mieux prendre en compte certaines dimensions ?

D'une façon générale et dans une optique d'évaluation-soutien d'apprentissage, l'analyse des indicateurs les moins bien rencontrés, que ce soit au niveau individuel et/ou au niveau de la classe, devrait ainsi vous conduire à interroger vos pratiques pédagogiques pour voir dans quelle mesure le développement d'un apprentissage autonome pourrait être renforcé.

Comment soutenir le développement d'un apprentissage autonome ?

L'implication de l'élève dans le processus évaluatif constitue un élément essentiel pour soutenir le développement d'un apprentissage autonome. Des pratiques pédagogiques qui cherchent à rencontrer les « enjeux évaluatifs » tels que décrits dans la partie 2 du guide devraient a priori œuvrer positivement en ce sens. Les dispositifs mettant l'accent sur l'autoévaluation et les évaluations entre pairs (cf. parties 3.1 et 3.2) de la brochure sont des concrétisations qui mettent l'élève au cœur de ce processus évaluatif. Plus largement, et ceci dans tous types d'activités pédagogiques, les « questionnements évaluatifs » (cf. partie 3.3) visent également à soutenir le développement de connaissances et de stratégies métacognitives, qui sont au cœur du développement d'un apprentissage autonome.

Des chercheurs⁸⁹ ont également développé une grille d'autoévaluation des pratiques pédagogiques de l'enseignant pour voir dans quelle mesure elles soutiennent le développement des composantes cognitives, émotionnelles et motivationnelles d'un apprentissage autonome. Analyser ses propres pratiques à l'aune de cette grille peut donc également œuvrer à soutenir les élèves dans cet apprentissage. La grille est dès lors proposée à la page suivante.



Échos des classes

Je trouve que cette grille individuelle est facile à utiliser. On sait la compléter en dehors de moments scolaires.

Par cette grille, une évaluation globale de l'enfant est possible sous tous ces aspects, mais elle aide aussi à ne pas entrer dans un jugement. (...) Elle met le doigt sur les points à travailler avec chacun.

Ce qui est bien avec cette grille, c'est que cela donne un autre regard sur l'élève que celui que je porte habituellement.

Cette grille m'a permis d'avoir mon attention attirée par les enfants 'transparents'⁹⁰.

Cette grille m'a aidé à ajuster mes pratiques de classe en fonction des différents indicateurs. J'ai pris conscience de l'autonomie et des visées transversales dans leurs différents versants (...) Les indicateurs de la grille m'ont permis de réfléchir à ce que j'allais mettre en place pour les rendre autonomes.

Enfin un outil pour une approche développementale.

Un outil qui s'axe sur le motivationnel, l'émotionnel, l'autonomie... et pas seulement le cognitif !

⁸⁹ Adagideli et al. (2015, voir aussi Saraç & Tarhan, 2020), en s'appuyant sur les travaux de Whitebread et al. (2005, 2009). Voir échos de la recherche dans la partie 2 de la brochure pour l'explicitation des différentes dimensions de la grille.

⁹⁰ D'aucuns évoquent le concept d'élèves « transparents » pour faire référence aux élèves auxquels on prête peu d'attention (que l'on ne voit pas) parce qu'ils ne perturbent pas la vie de la classe et qu'ils ne se distinguent pas particulièrement des autres par leurs résultats « hors normes » (voir compte-rendu de lecture de Muriel Epstein : « Maryse Esterle-Hedibel, Les élèves transparents. Les arrêts de scolarité avant 16 ans » - DOI : <https://doi.org/10.4000/lectures.468>).

Grille pour autoévaluer ses pratiques de soutien au développement d'un apprentissage autonome⁹¹

Pour chacune des propositions suivantes, indiquez la fréquence avec laquelle ce type d'activité pédagogique se produit dans vos classes.

Pratiques de classe	1 = jamais	2 = rarement	3 = souvent	4 = toujours
Connaissances métacognitives relatives à la personne qui apprend				
Je donne à mes élèves l'occasion de prendre conscience de leur façon d'apprendre.	1	2	3	4
Je donne à mes élèves l'occasion de prendre conscience du type de tâches qu'ils préfèrent.	1	2	3	4
Je donne à mes élèves l'occasion de prendre conscience de leurs forces et de leurs faiblesses.	1	2	3	4
Connaissances métacognitives relatives aux tâches et aux stratégies				
J'attire l'attention de mes élèves sur les différentes stratégies qu'ils peuvent utiliser pour accomplir différentes tâches en classe.	1	2	3	4
Je donne à mes élèves l'occasion de détecter les similitudes et les différences entre les tâches.	1	2	3	4
Stratégies métacognitives – Anticipation et contrôle pendant l'action				
J'encourage mes élèves à identifier les ressources dont ils auront besoin pour accomplir une tâche avant de commencer à effectuer celle-ci.	1	2	3	4
Pendant qu'ils travaillent, j'encourage mes élèves à s'arrêter et à regarder ce qu'ils ont fait.	1	2	3	4
J'apprends à mes élèves à demander de l'aide de manière appropriée.	1	2	3	4
Stratégies métacognitives – Contrôle/vérification après l'action				
J'encourage mes élèves à évaluer eux-mêmes la qualité de leur travail.	1	2	3	4
Je donne à mes élèves l'occasion d'évaluer la qualité du travail accompli par leurs camarades.	1	2	3	4
Régulation motivationnelle et émotionnelle				
J'aide mes élèves à prendre conscience de leurs réactions émotionnelles.	1	2	3	4
J'apprends à mes élèves à surveiller les réactions émotionnelles de leurs amis.	1	2	3	4
J'aide mes élèves à prendre conscience de leur niveau de motivation par rapport à la tâche.	1	2	3	4
J'enseigne à mes élèves diverses stratégies pour leur apprendre à centrer leur attention.	1	2	3	4
J'apprends à mes élèves à résister aux distractions.	0	1	2	3

⁹¹ Source [15 indicateurs sur 21, traduits et adaptés de] Adagideli, F. H., Saraç, S., & Ader, E. (2015). Assessing preschool teachers' practices to promote self-regulated learning. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(3), 423-440.

PARTIE 5

**Une démarche d'évaluation pour
soutenir l'apprentissage de
contenus disciplinaires**

Contexte

Le référentiel de compétences initiales (FW-B, 2020) décline, pour chaque domaine disciplinaire, un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de compétences qui doivent faire l'objet d'un enseignement en maternelle. Chaque savoir, savoir-faire ou compétence est lié à un « attendu » qui précise comment les élèves de fin de 2^e ou de fin de 3^e maternelle peuvent en démontrer leur acquisition. Il serait contre-productif de vouloir évaluer de manière formelle la maîtrise de tous les « attendus » spécifiques du référentiel en vue de « certifier » que les élèves sont prêts à entrer à l'école primaire. Ce n'est d'ailleurs nullement l'intention du référentiel qui précise que les « attendus » sont là pour servir de repères aux pratiques pédagogiques des enseignants et de balises pour situer les élèves dans leurs apprentissages et les aider à progresser.

Le référentiel de compétences initiales précise par ailleurs que « l'observation attentive de ses élèves permet à l'enseignant la mise en place d'une évaluation formative positive afin de réguler, si nécessaire, les dispositifs d'apprentissage, d'identifier l'évolution des apprenants et de valoriser leurs progressions⁹² ». Cette évaluation formative nécessite de recueillir des informations à partir de sources multiples, de les analyser et de les utiliser pour répondre aux besoins des enfants⁹³.

Comment le référentiel de compétences initiales peut-il aider l'enseignant à organiser et concevoir cette prise d'informations multiples, nécessaire à l'évaluation formative ? Et puisque l'évaluation formative a pour enjeu premier de soutenir les apprentissages des élèves et d'identifier leurs progressions, comment est-il possible de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves pour organiser les prises d'informations et pour envisager des dispositifs d'enseignement/apprentissage différenciés ?

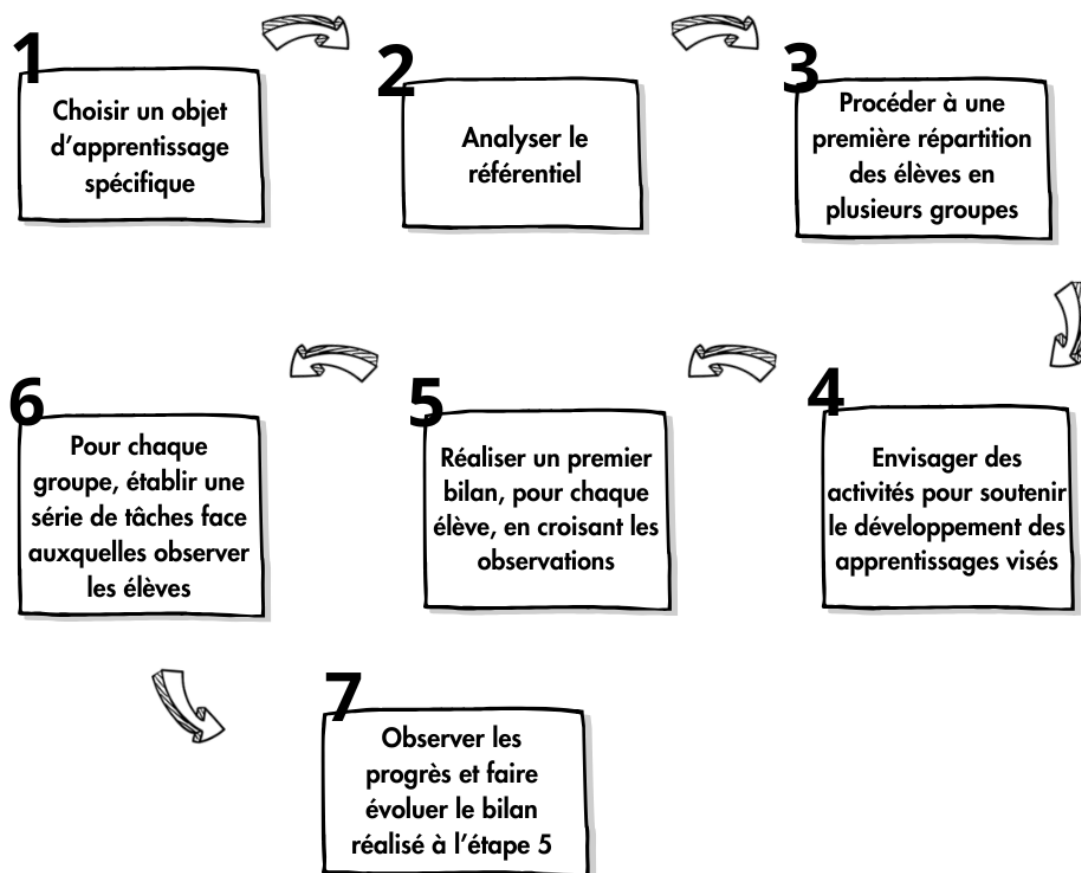
Une démarche visant à rencontrer ces différents objectifs est proposée au point suivant. Elle est ensuite concrétisée dans le domaine du dénombrement ; l'idée étant qu'elle est évidemment adaptable à d'autres contenus mathématiques et à d'autres disciplines scolaires.

⁹² Référentiel de compétences initiales, FW-B, 2020, Introduction, p. 16

⁹³ Yilmaz et al., 2021

Vue d'ensemble de la démarche proposée

La démarche proposée⁹⁴ se décline en 7 étapes :



⁹⁴ Cette démarche est inspirée de l'outil SOLEM conçu pour observer et soutenir le langage et la communication en classe maternelle (El Kouba, Maillart et al., 2021).

Description de la démarche proposée

1. Choisir un objet d'apprentissage spécifique qui constitue pour vous un essentiel à avoir acquis en fin de 3^e maternelle.

Si tous les éléments précisés dans le référentiel de compétences initiales doivent faire l'objet d'apprentissages spécifiques, certains éléments méritent une attention particulière dans la mesure où ils constituent des prédicteurs importants des apprentissages à réaliser en primaire. Ces éléments doivent être ciblés en équipe pédagogique.

Quand on évoque ici « un objet d'apprentissage spécifique », il ne s'agit pas de pointer une ligne du référentiel (ex. un savoir-faire ou une compétence précise), mais bien un « objet » plus large, comme par exemple, « le dénombrement », comme nous l'illustrerons au point suivant.

2. Analyser le référentiel pour cibler les attentes spécifiques.

L'objet d'apprentissage spécifique étant choisi, il est nécessaire d'analyser le référentiel pour cibler les différents éléments de savoirs, de savoir-faire et de compétences qui sont en relation avec cet objet. Une fois les différents éléments repérés, il convient de les organiser de façon à leur donner du sens : qu'est-ce que cet attendu traduit précisément ? Comment puis-je le mettre en relation avec un autre attendu ? Quelles relations puis-je établir entre les savoirs, les savoir-faire et les compétences ?

Ce travail complexe gagnerait à être organisé en équipe pédagogique, lors de concertations et avec l'appui des Conseillers au Soutien et à l'Accompagnement (CSA). Une telle analyse sera très utile, non seulement pour organiser les prises d'informations permettant le développement d'une évaluation-soutien d'apprentissage, mais aussi et avant tout pour organiser des activités pédagogiques qui permettent de travailler les multiples facettes de cet objet d'apprentissage avec les élèves.

3. Procéder à une première répartition des élèves en groupes basés sur la connaissance que l'enseignant a de ses élèves.

Le nombre de groupes va dépendre des objets d'apprentissages ciblés, mais l'idéal est de les réduire à 3 ou 4 pour ne pas trop complexifier l'analyse⁹⁵. Étant donné le caractère chronophage d'une évaluation qui, en maternelle, prend nécessairement une forme assez individualisée, l'objectif de cette étape est de cibler les observations sur des tâches qui devraient s'avérer au plus proche des compétences des élèves. Rien ne sert en effet de les mettre en difficulté en leur proposant des tâches hors de leur portée et rien ne sert non plus de leur proposer des tâches trop simples.

Attention toutefois que cette première répartition en groupes doit rester ouverte : l'enjeu n'est évidemment pas de chercher à la confirmer, mais de se donner l'opportunité de cibler au plus près les acquis, les difficultés et les progrès des élèves. Si des difficultés insoupçonnées sont repérées, il ne faut pas hésiter à proposer des tâches plus simples aux élèves pour mieux cerner leurs acquis et mieux comprendre leurs difficultés. A contrario, si un élève se débrouille mieux qu'attendu, il ne faut pas non plus hésiter à lui proposer des tâches plus complexes. Dans tous les cas, il est essentiel de procéder à un « bilan » des acquis (voir étape 5).

⁹⁵ Dans l'outil SOLEM, 4 groupes sont constitués au départ. Dans l'exemple développé au point suivant, on propose de partir de 3 groupes.

4. Établir, pour chaque groupe, une série de tâches face auxquelles observer les élèves.

En maternelle tout particulièrement, l'évaluation ne peut se réduire à la passation d'un test à un temps « t », mais elle doit au contraire s'appuyer sur des prises d'informations multiples. Trois éléments caractérisent cette prise d'informations⁹⁶ : (1) elle doit être continue et intégrée au processus d'apprentissage et ne doit donc pas apparaître uniquement à la fin d'une période d'apprentissage ; (2) elle doit être la plus complète possible en fournissant à l'élève de multiples opportunités pour démontrer son apprentissage et (3) elle doit informer sur les apprentissages à réaliser par la suite.

L'analyse du référentiel réalisée au point 2 de la démarche va constituer une aide importante pour réfléchir aux types de tâches à proposer aux élèves. De façon à diversifier les prises d'informations, il semble intéressant de proposer des tâches qui s'insèrent dans la vie de la classe, dans des activités quotidiennes mais aussi dans des jeux ciblés sur les compétences travaillées, ainsi que des petits tests individuels qui vont permettre de poser un diagnostic plus fin, en ciblant des attendus spécifiques.

5. Réaliser un premier bilan, pour chaque élève, en croisant les observations réalisées dans une variété de situations.

Comme précisé au point 3, la réalisation de ce bilan constitue une étape essentielle. L'organisation de ce bilan conduit à se détacher de la répartition initiale en x groupes pour cibler, sur la base de critères communs, quels sont, à ce moment de l'année, les forces et les difficultés de chacun des élèves.

6. Envisager des activités pour soutenir le développement des apprentissages visés.

Dans l'optique d'une évaluation-soutien d'apprentissage, il est évident que l'on ne s'arrête pas au bilan dressé à l'étape 5 et qu'il convient de proposer des activités aux élèves pour les aider à progresser dans leurs apprentissages. L'analyse réalisée précédemment va aider à organiser ces activités de façon différenciée en distinguant des activités à développer en groupe classe, en sous-groupe voire en individuel pour des difficultés très spécifiques. Dans certains cas, l'appel à l'équipe pédagogique élargie (CPMS, logopèdes,...) pourrait s'avérer nécessaire⁹⁷.

7. Observer les progrès et faire évoluer le bilan réalisé à l'étape 5.

Cette étape essentielle parle d'elle-même : l'évaluation doit être continue et cibler les progrès des élèves. Cela ne nécessite évidemment pas de réaliser le même ensemble d'observations que précédemment (ce qui s'avèrerait chronophage), mais cela implique de continuer à observer les élèves dans une variété de situations (y compris des petits tests individuels pour les élèves en grande difficulté) et de faire évoluer le bilan réalisé à l'étape 5 en consignant les progrès réalisés.

Attention toutefois qu'une absence de progrès, malgré la mise en place d'activités ciblées (étape 6), peut constituer un signal d'alerte qui pourrait conduire à faire appel à l'équipe pédagogique élargie⁹⁸.

⁹⁶ De Luca et al., 2020

⁹⁷ Pour les élèves en difficultés, les bilans, les activités proposées et, bien sûr le monitoring des progrès (étape 7) peuvent également fournir des informations utiles pour le Dossier d'Accompagnement de l'Elève (D'AccE - Circulaire 8882 du 06/04/2023).

⁹⁸ En cohérence avec l'approche évolutive des difficultés et le D'AccE, il convient en effet d'agir rapidement en équipe pédagogique auprès des élèves dont les difficultés sont persistantes (voir circulaire 8936 -1^{er} juin 2023)

Concrétisation de la démarche au départ d'un exemple en mathématiques

1. Choisir un objet d'apprentissage spécifique qui constitue pour vous un essentiel à avoir acquis en fin de 3^e maternelle.

Le dénombrement.

2. Analyser le référentiel pour cibler les attentes spécifiques.

Première vue d'ensemble de l'objet d'apprentissage ciblé :

Le dénombrement intervient dans des activités où il s'agit de • trouver le nombre d'objets dans une collection • construire une collection de x objets • comparer deux collections Mais importance aussi de pouvoir • reconnaître une collection de x objets • connaître l'écriture des nombres en chiffres et pouvoir y associer une quantité • décomposer ou recomposer une collection Voire de • résoudre une addition ou une soustraction	Le dénombrement est une « habileté » complexe qui implique notamment • des aspects « techniques » (connaître la chaîne numérique, associer un mot-nombre à chaque objet,...) • des aspects « conceptuels » (principe cardinal, indifférence de l'ordre de comptage, invariance du nombre et décomposition additive,...) • un « usage » dans une variété de situations de classe et dans divers jeux mathématiques
---	--

Analyse du référentiel⁹⁹ :

Aspects techniques	(S) Des mots nombres - Dire le mot nombre correspondant à chaque objet pointé dans une collection jusqu'à minima 9. (SF) Dénombrer un collection d'objets pour s'initier à l'aspect cardinal des nombres - Dénombrer une collection d'objets jusqu'à 9 à minima : énoncé le mot nombre correspondant à chaque élément dénombré, puis celui qui indique le nombre total d'éléments de la collection. (SF) Reconnaître des représentations structurées - Associer, pour les 6 premiers nombres à minima, une collection d'objets dénombrés : à une représentation structurée de même quantité ; au chiffre correspondant (écriture numérique).
Aspects conceptuels	(S) L'invariance du nombre - Reconnaître que des collections d'objets de nature, de taille et de disposition différentes comportent le même nombre d'objets (jusqu'à 5). (S) – L'indifférence de l'ordre de comptage - Reconnaître un même nombre d'objets d'une collection (jusqu'à 5) quel que soit l'ordre de leur comptage. (SF) Énoncer le mot-nombre correspondant à une collection d'objets [principe cardinal] - Dire le mot-nombre correspondant à la quantité d'objets grâce : au dénombrement ; à la reconnaissance globale et immédiate. (SF) Décomposer et recomposer une collection d'objets dont le cardinal est donné - Décomposer, par manipulation, une collection d'objets (jusqu'à 6) définie par l'enseignant en deux termes ou plus, et la recomposer. Dessiner les représentations de ces différentes organisations et dire les mots nombres qui y correspondent. (SF) Composer une collection d'objets dont le cardinal est donné - Composer par manipulation une quantité d'objets (jusqu'à 6) en combinant deux termes ou plus. Dire les mots nombres correspondant aux différentes compositions.

⁹⁹ Les éléments listés dans ce tableau sont repris textuellement du référentiel de compétences initiales. Les savoirs (S), savoir-faire (SF) et compétences (C) visés sont indiqués en gras ; les attendus correspondant sont indiqués en italique.

Usages	(SF) Comparer des collections d'objets selon leur quantité. Verbaliser sa démarche - Utiliser, pour désigner la collection qui contient plus que/moins que, autant que, la même quantité d'objets : soit l'appariement d'un maximum d'objets d'une collection avec ceux d'une autre ; soit le dénombrement des deux collections d'objets. Verbaliser l'action effectuée. (S) Le vocabulaire mathématique lié à la comparaison de deux collections - Utiliser, de manière adéquate, les termes : plus que, moins que, autant que, la même quantité que. (C) Résoudre une situation de la vie de classe en recourant : soit à une comparaison ; soit à un dénombrement ; soit à une opération. - Résoudre de manière adéquate des situations de vie de la classe, notamment dans des jeux symboliques, en effectuant : soit une comparaison de deux collections d'objets ; - soit un dénombrement d'une collection d'objets jusqu'à 9 ; - soit une opération (ajouter, retirer, prendre autant de fois, partager). Verbaliser son action et énoncer le résultat à l'aide des termes adéquats. (S) Le vocabulaire mathématique lié à aux opérations - Utiliser des termes liés à chaque opération vécue - Addition : ajouter, en plus, réunir, mettre ensemble... Soustraction : retirer, enlever, en moins... Multiplication : - prendre x fois, faire des paquets... Division : partager, couper en... (C) Se déplacer/déplacer un objet d'une quantité donnée sur une bande orientée - S'avancer (par exemple : sur une marelle), avancer le doigt, le pion (par exemple : sur un jeu de plateau) : d'une case à la fois en commençant par celle qui suit la position de départ ; de la quantité communiquée (par exemple : un dé, une carte, un nombre donné...).
--------	--

3. Procéder à une première répartition des élèves en groupes basés sur la connaissance que l'enseignant a de ses élèves

Groupe 1 Difficultés « techniques » pour dénombrer	Groupe 2 Relative aisance « technique » mais questionnements quant au « sens » du nombre et/ou à « l'usage » du dénombrement en situation	Groupe 3 Aisance « technique », bon « sens » du nombre et bon « usage » du dénombrement en situation
--	---	--

4. Établir, pour chaque groupe, une série de tâches face auxquelles observer les élèves.

Micro-tests individuels

	Exemples	Éléments à observer
Tâches basiques Élèves du G1	Dénombrer x objets alignés (max 9) Dénombrer x objets non alignés (déplaçables vs non déplaçables) (max 9) Énoncer le cardinal (répéter combien ? en cachant ?) Constituer une collection de x objets (max 9)	Mots-nombre ? Coordination ? Distinguer compté/à compter ? (initiation au) principe cardinal ? Mots-nombre ? Coordination ?
Tâches intermédiaires Élèves du G1 Élèves du G2	Reconnaître une représentation structurée (max 6) Associer représentation structurée à l'écriture en chiffres correspondant (max 6) Comparer des collections d'objets (<, >, =) Comparer des nombres écrits en chiffres	Reconnaissance globale ou dénombrement ? Connaissance de l'écriture en chiffres ? Visuel ? Dénombrement ? Usage d'un référentiel ?
Tâches plus complexes Élèves du G2 Élèves du G3	Aller chercher autant de ... pour que chaque personne reçoive un et un seul ... Associer diverses représentations d'un même nombre Après avoir dénombrer une collection d'objets alignés, demander « combien » si on démarre d'un autre point de départ	Principe cardinal – Usage du dénombrement ? Invariance ? Indifférence de l'ordre de comptage ?

Activités liées à la vie de la classe

	Exemples	Éléments à observer
Tâches du quotidien	Boîte, livre, carnet,... à nombres	<i>Collections, schèmes, chiffres...</i>
Élèves du G1	Questionnements de type « Combien de... »	<i>Trouver le nombre d'objets</i>
Élèves du G2	Questionnements de type « Peux-tu me donner x ... » ?	<i>Construire une collection d'objets</i>
Élèves du G3	Questionnements de type « qui en a le plus, le moins ? »	<i>Comparer / terme à terme, dénombrer ?</i>
	Peux-tu aller chercher un marqueur pour chaque enfant de l'atelier ?	<i>Usage « spontané » du dénombrement ?</i>
Jeux ou activités mathématiques	Jeux de plateau avec dés, jeux de cartes (dénombrement, identification de plusieurs représentations d'un même nombre,...) – <i>A adapter en fonction du niveau des élèves</i>	<i>Reconnaissance globale, usage du dénombrement, visuel trompeur ...</i>
Élèves du G1	Jeux de plateau avec dés, jeux de cartes (décomposition, addition,...) – <i>A adapter en fonction du niveau des élèves</i>	<i>Stratégies pour décomposer, additionner,...</i>
Élèves du G2		
Élèves du G3	Activités mathématiques variées - <i>A adapter en fonction du niveau des élèves</i>	<i>A définir en fonction de l'activité</i>

5. Réaliser un premier bilan, pour chaque élève, en croisant les observations réalisées dans une variété de situations.

Exemple de tableau de bilan¹⁰⁰ complété pour un élève fictif

	Acquis ?	Commentaires
Aspects techniques		
Dire les mots nombres pour dénombrer	OK jusqu'à 12	
Coordination énonciation/pointage	OK la plupart du temps	OK en situation de test, mais veut parfois aller trop vite dans certains jeux
Organisation du chemin de comptage	Plutôt oui mais...	Ok quand objets déplaçables, mais cela reste difficile quand les éléments à dénombrer ne sont ni organisés, ni déplaçables (ex. jeu de bataille avec des schèmes éclatés)
Reconnaissance de schèmes structurés / de chiffres	OK jusqu'à 6 pour schèmes et jusqu'à 9 pour chiffres	Ok attendus du référentiel atteints
Aspects conceptuels		
Cardinal	OK	Répète le dernier mot nombre quand on demande combien + usage du résultat du dénombrement dans plusieurs situations de classe et de jeux
Invariance	Plus ou moins	Se laisse « piéger » par le visuel dans les jeux mais se convainc du résultat par dénombrement

¹⁰⁰ Dans l'exemple proposé ici, on a fait le choix de synthétiser les éléments centraux du référentiel en fonction des trois catégories (technique, sens des concepts et usage) distinguées précédemment. Quelle que soit la façon d'organiser ce bilan, il est important de le structurer de façon à pouvoir se détacher de la répartition initiale en x groupes pour cibler, sur la base de critères communs, quels sont, à ce moment de l'année, les forces et les difficultés de chacun des élèves.

Indifférence de l'ordre de comptage	Plutôt non	A tendance à recompter si on lui demande « combien » en partant d'un autre point de départ (semble pourtant trouver logique d'aboutir au même résultat)
(dé)composition	Non acquis	Non acquis en situation décontextualisée et non utilisé dans les jeux
Usage du dénombrement		
Dénombrement en situation de classe / de jeux	Plutôt oui mais...	OK quand la question est explicite et OK dans les jeux mais ne pense pas toujours à dénombrer pour résoudre un problème en classe (ex. va chercher un ... pour chacun)
Opérations en situation de classe ou dans des jeux	Non testé et non observé dans des jeux	

6. Envisager des activités pour soutenir le développement des apprentissages visés.

Pour tous

- Des sollicitations/questionnements fréquents en classe
- Des jeux qui impliquent le dénombrement

En différenciant en sous-groupes

- Des jeux évolutifs (ex. jeu de plateau, jeu de bataille, jeu de décomposition...)

Pour certains élèves qui présentent des difficultés spécifiques

- Activités ciblées sur des aspects plus techniques et/ou conceptuels
- Avoir une attention particulière dans le choix des activités proposées en lien avec les éventuels protocoles d'aménagements raisonnables ou le DACcE

7. Observer les progrès et faire évoluer le bilan réalisé à l'étape 5.

Continuer à observer les élèves dans une variété de situation.

Consigner les progrès identifiés.



Échos des classes

Toutes les enseignantes de maternelle d'une école se sont rassemblées, une fois par semaine, pour construire un outil qui leur permettrait de répondre plus spécifiquement aux besoins des enfants. L'idée était de réfléchir à des activités qui permettent de travailler des aspects plus spécifiques des apprentissages et ainsi d'apporter des activités/outils de différenciation qui répondent davantage aux difficultés des enfants.

Un objet d'étude (ici, « Les solides et les figures ») a été choisi et une analyse du référentiel et du programme a été réalisée pour bien identifier les différentes facettes à travailler et les activités dans lesquelles il était possible de les observer. Les obstacles potentiels ont été identifiés, ainsi que des aides ou des dépassements possibles. Le tableau suivant propose un extrait de cette analyse.

Indicateurs observables	Activités pour observer	Obstacles	Aides / Remédiations Un pas plus loin...
Je reconnais les solides	Classer des solides Classer des objets de la vie de tous les jours Prendre le solide demandé Réaliser une construction avec les solides demandés ...	N'associe pas le nom du solide au solide Présente des difficultés à mémoriser les noms des solides	Varier le nombre d'objets à classer Utiliser un outil (ex. « un mur sonore interactif » pour que l'enfant puisse entendre le mot associé au solide Trier (solide ou non)
Je nomme les solides	Questionner l'enfant lorsqu'il manipule des solides, écouter le vocabulaire utilisé lors des discussions collectives ...	Confond les solides entre eux	Classer des solides (vision 2D)
J'associe l'empreinte de la face d'un objet aux solides	Réaliser l'empreinte dans le sable, la plastiline, avec de la peinture...	Confond les solides et les formes géométriques	Proposer un référent (empreinte-solide)
Je construis des solides	Utiliser un matériel varié pour construire les solides	Construit des formes mais ne parvient pas à les assembler entre elles pour former le solide ...	Proposer des patrons Créer des patrons

Des échanges qui ont été menés avec cette équipe pédagogique, il ressort un certain nombre de leviers et de freins :

Leviers	Freins
- Décliner les attendus en observables - Choisir les essentiels en équipe - Planifier davantage les apprentissages - Prendre de l'information au fur et à mesure pour apporter l'aide spécifique	- Cibler les attendus spécifiques / se mettre d'accord sur les essentiels - Difficulté à apporter une remédiation adéquate ou de construire des activités pour répondre au besoin - Prendre le temps d'acter les observations - Crainte d'avoir un outil beaucoup trop énergivore

Conclusion

L'objectif de cette brochure était d'ouvrir de nouvelles perspectives sur l'évaluation en 3^e maternelle, en montrant qu'elle peut prendre des formes variées, toutes orientées vers un même but : soutenir les apprentissages des élèves, tant au niveau des contenus disciplinaires que des autonomies (motrice, affective, sociale, cognitive et langagière) et de certaines visées transversales.

Pour vous accompagner, plusieurs ressources vous ont été proposées : une typologie des pratiques évaluatives pour nourrir une première réflexion, des pistes concrètes pour impliquer davantage les élèves dans leur évaluation, illustrées par des exemples d'activités réalisées en classes, une grille d'évaluation pour encourager l'autonomie des enfants, ainsi qu'une démarche d'évaluation visant à soutenir leurs apprentissages disciplinaires.

Ces outils sont conçus pour favoriser une approche positive et formative de l'évaluation, ce qui vous permettra de mieux répondre aux besoins de vos élèves. Dans cette perspective, l'observation, face à des activités pédagogiques engageantes, est incontournable pour saisir au plus près les apprentissages en construction. Les éléments observés constituent alors la base d'une communication permettant d'intégrer vos élèves dans le processus évaluatif. Si les échanges stimulent la construction du langage oral, n'oublions pas qu'il est en pleine construction à cet âge. Aussi, envisager d'autres vecteurs de communication, comme par exemple l'utilisation d'images ou de gestes, aidera certains de vos élèves à exprimer différemment leur compréhension d'un phénomène ou les stratégies qu'ils ont utilisées. En procédant de la sorte, vous pourrez les aider à prendre conscience de leurs progrès et à développer leur autonomie, tout en les accompagnant dans l'acquisition des compétences essentielles pour cette année charnière.

Mais ce cheminement ne s'arrête pas là. Nous espérons que les outils et réflexions proposés ici enrichiront vos pratiques, qu'ils vous inciteront à expérimenter de nouvelles approches, à approfondir celles que vous utilisez déjà et à échanger avec vos collègues dans une dynamique collective, notamment lors de discussions ou de formations continues.

Ensemble, faisons de l'évaluation un véritable levier pour accompagner et valoriser les apprentissages de chaque élève, tout en favorisant leur confiance et leur plaisir d'apprendre.

Bibliographie

- Adagideli, F. H., Saraç, S., & Ader, E. (2015). Assessing preschool teachers' practices to promote self-regulated learning. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(3), 423-440.
- Allal, L. (2007). Evaluation : lien entre enseignement et apprentissage. In V. Dupriez & G. Chapelle (Eds.). *Enseigner* (pp. 139-149). Presses Universitaire de France.
- Allal, L., & Laveault, D. (2009). Assessment for Learning: évaluation-soutien d'Apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99-106.
- Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4(87), 1-13.
- Aras, S., & Erden, F. T. (2019). Documentation panels: Supporting young children's self-regulatory and metacognitive abilities. *International Journal of Early Years Education*, 28(1), 63-80.
- Bautier, É., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : Une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Berger, J.-L. (2021). *Métacognition, apprentissage autorégulé et motivation : la troïka inséparable*. Conférence donnée à la 6^e journée du centre de didactique. Pôle académique de Bruxelles. Accessible en ligne sur <https://www.poleacabruxelles.be/centre-de-didactique/projets-de-recherche-scientifique/journee-scientifique-2021/>
- Berger, J.-L., & Karabenick, S. A. (2019). Motivational Beliefs, Metacognition, and Self-Regulated Learning: Investigating the Learning Triumvirate. *Advances in Motivation and Achievement*, 20, 109-133.
- Bernardin, J. (2006). Motivation scolaire et rapport au savoir. Dans B. Galand, & E. Bourgeois, E. (Eds.). *(Se) Motiver à apprendre* (pp. 207-216). Paris: Presses Universitaires de France.
- Bernier, A., Beauchamp, M. H., Carlson, S. M., & Lalonde, G. (2017). A longitudinal study of maternal sensitivity and child brain development: Socialization of executive functioning across early childhood. *Developmental Psychology*, 53(1), 52-63.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Bouko, C., & Van Lint, S. (2016). Quelles pratiques d'évaluation à l'école maternelle en Belgique francophone. In C. Veythey, G. Marcoux, G. & T. Grange (Dir.), *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluations* (pp. 143-160). Ouvertures pédagogiques, EME éditions.
- Calone, A., & Lafontaine, D. (2023). *L'impact des différents types de feedbacks en contexte de classe*. Cnesco Cnam, Paris, France.

- Caughy, M. O. B., Mills, B., Brinkley, D., & Owen, M. T. (2018). Behavioral Self-regulation, Early Academic Achievement, and the Effectiveness of Urban Schools for Low-Income Ethnic Minority Children. *American Journal of Community Psychology*, 61(3-4), 372-385.
- Clerc-Gregory, A., & Truffer Moreau, I. (2016). Les pratiques évaluatives à l'école enfantine. Influence des prescriptions sur les pratiques enseignantes. In C. Veythey, G. Marcoux, & T. Grange (Dir.), *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluations* (pp. 79-95). Ouvertures pédagogiques, EME éditions.
- Cnesco-Cnam (2023). *L'évaluation en classe au service de l'apprentissage des élèves. Recommandations du jury*. Cnesco-Cnam.
- Coutu, S., Tardif, G., & Robert-Mazaye, C. (2021). Les pièges et les défis de l'observation à l'éducation préscolaire. *Revue préscolaire*, 59(4), 32-36.
- de Chambrier, A.F., & Dierendonck, C. (2022). Vers l'implémentation du modèle de Réponse à l'Intervention dans les systèmes éducatifs d'Europe francophone ? *L'Année Psychologique*, 122(2), 301-337.
- DeLuca, C., Pyle, A., Braund, H., & Faith, L. (2020a). Leveraging assessment to promote kindergarten learners' independence and self-regulation within play-based classrooms. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 394-415.
- DeLuca, C., Pyle, A., Valiquette, A., & Lapointe-Mc Ewan, D. (2020b). New directions for kindergarten education. Embedding assessment in play-based learning. *The Elementary School Journal*, 120(3), 456-479.
- Double, K. S., Mc Grane, J. A., & Hopfenbeck, T.N. (2020). The impact of peer assessment on academic performance: A meta-analysis of control group studies. *Educational Psychology Review*, 32, 481-509.
- El Kouba, E., Maillart, C., Leroy, S., & Desmottes, L. (2021). *Soutenir et Observer le langage et la communication des Enfants en classe maternelle : une approche préventive* [Paper presentation]. Langage oral un enjeu de santé publique, Toulouse, France, 11 mars 2021.
- Epstein, M. (20007). Compte-rendu de lecture : « Maryse Esterle-Hedibel, Les élèves transparents. Les arrêts de scolarité avant 16 ans ». DOI : <https://doi.org/10.4000/lectures.468>
- Fagnant, A. (2023). *Les pratiques d'évaluation en classe : des compétences professionnelles pour soutenir l'apprentissage des élèves*. Cnesco-Cnam.
- Fagnant, A., Demonty, I., Lemaire, E., & Scheen, M. (2019). Les interactions entre élèves médiatisées par des indices comme facteur déclencheur de progrès collectifs et individuels en situation d'apprentissage coopératif face à une tâche complexe de mathématiques. *Education et Francophonie*, XLVII (3), 35-57.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2020). *Référentiel des compétences initiales. Pacte pour un enseignement d'excellence*.
- Florin, A., Tricot, A., Chesné J. F., Piedfer-Quênay, L., & Simonin-Kunerth, M., (2023). *Dossier de synthèse : L'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves*. Cnesco-Cnam.

- Focant, G. (2004). *Stratégies d'autorégulation des élèves de cinquième primaire en situation de résolution de problèmes arithmétiques*. Université Catholique de Louvain, Thèse de Doctorat non publiée.
- Garnier, P., & Blanchouin, A. (2016). L'évaluation à/de l'école maternelle en France. In C. Veythey, G. Marcoux, & T. Grange (Dir.), *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluations* (pp. 23-38). Ouvertures pédagogiques, EME éditions.
- Grange, T. (2016). Évaluation à l'école maternelle et développement professionnel des enseignants : réflexions pédagogiques et perspectives de recherche. In C. Veythey, G. Marcoux, G. & T. Grange (Dir.), *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluations* (pp. 181-198). Ouvertures pédagogiques, EME éditions.
- Gullo, D. F., & Hughes, K. (2011). Reclaiming kindergarten: Part I. Questions about theory and practice. *Early Childhood Education Journal*, 38(5), 323–328.
- Jacob, L., Benick, M., Dörrenbächer, S., & Perels, F. (2020). Promoting self-regulated learning in preschoolers. *Journal of Childhood, Education & Society*, 1(2), 116-140.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 169, 17-28.
- Joigneaux, C. (2016). L'évaluation dans les écoles françaises. Quelles cohérences pour quels effets ? In C. Veythey, G. Marcoux, & T. Grange (Dir.), *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluations* (pp. 39-54). Ouvertures pédagogiques, EME éditions.
- Joigneaux, C. (2023). Comment peut-on rendre compte des progrès des élèves aux familles ? L'exemple de l'école maternelle. In Cnesco (2023), *Conférence de consensus du Cnesco l'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves : Notes des experts* (pp. 167-173). Cnesco-Cnam.
- Laveault, D., & Allal, L. (2016a). *Assessment for learning. Meeting the challenge of implementation*. Springer.
- Laveault, D. & Allal, L. (2016b). 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.
- Li, H., Xiong, Y., Hunter, C.V., Guo, X. & Tywoniw, R. (2020) Does peer assessment promote student learning? A meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 193-211.
- Marcoux, G. Veuthey, C., & Grange, T. (2016). L'entrée dans le monde scolaire : quels changements pour quels effets). In C. Veythey, G. Marcoux, & T. Grange (Dir.), *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluations* (pp. 11-19). Ouvertures pédagogiques, EME éditions.
- Moreira, S., Costa Ferreira, P., & Veiga Simão; A.M. (2022). Dynamic assessment of self-regulated learning in preschool. *Heliyon*, (8), e10035, 1-17.
- OCDE (2023). *Guide de l'enseignant sur l'évaluation formative et la différenciation pédagogique des élèves au Maroc* (Vol 1&2). OCDE Publisher.

- Panadero, E., Brown, G. T., & Strijbos, J. W. (2016). The future of student self-assessment: A review of known unknowns and potential directions. *Educational psychology review*, 28, 803-830.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in psychology*, 8, 422.
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274–289.
- Pyle, A., & DeLuca, C. (2013). Assessment in the kindergarten classroom: An empirical study of teachers' assessment approaches. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 373–380.
- Pyle, A., DeLuca, C., Danniels, E., & Wickstrom, H. (2020). A model for assessment in playbased kindergarten education. *American Educational Research Journal*, 57(6), 2251– 2292.
- Reinholz, D. (2015). The assessment cycle: A model for learning through peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(2), 301–315.
- Rey, B., Descampe, S., Robin, F. & Tremblay, P. (2007). *Pratiques de pédagogie différenciée à l'école primaire*. Ministère de la Communauté française.
- Robert-Mazaye, C., & Belleau, E. (2021). *L'observation à l'éducation préscolaire*. *Revue préscolaire*, 59(4), 19-20.
- Robson, S. (2010). Self-regulation and metacognition in young children's self-initiated play and reflective dialogue. *International Journal of Early Years Education*, 18(3), 227-241.
- Romainville, M., & Coggi, C. (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : approches critiques et pratiques innovantes*. De Boeck Supérieur.
- Rondeau, M. (2019). L'observation : source première de l'évaluation à l'éducation préscolaire. *Revue préscolaire*, 57(2), 4-5.
- Sanchez, C. E., Atkinson, K. M., Koenka, A. C., Moshontz, H., & Cooper, H. (2017). Selfgrading and peer-grading for formative and summative assessments in 3rd through 12th grade classrooms: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology* 109(8), 1049–1066.
- Saraç, S., & Tarhan, B. (2020). Preschool Teachers' Promotion of Self-Regulated Learning in the Classroom and Role of Contextual and Teacher-Level Factors. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(2), 309-322.
- Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and learning*, 1, 3-14.
- Veuthey, C., & Marcoux, G. (2016). Évaluation à l'école première. Une clarification des objectifs scolaires porteuse d'échec. In C. Veythey, G. Marcoux, & T. Grange (Dir.), *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluations* (pp. 97-115). Ouvertures pédagogiques, EME éditions.
- William, D. (2011). Formative assessment: Definitions and relationships. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.

- Whitebread, D., Anderson, H., Coltman, P., Page, C., Pasternak, D. P., & Mehta, S. (2005). Developing independent learning in the early years. *Education 3-13*, 33(1), 40-50.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and learning*, 4, 63-85.
- Yan, Z., Wang, X., Boud, D., & Lao, H. (2023). The effect of self-assessment on academic performance and the role of explicitness: a meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(1), 1-15.
- Yılmaz, A., Aras, S., Ülker, A., & Şahin, F. (2023). Reconceptualising the role of the child portfolio in assessment: How it serves for 'assessment as learning'. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 24(4), 411-424.