

**Une diversité de pratiques évaluatives pour soutenir
les apprentissages académiques et développementaux
des élèves du préscolaire: ce qu'en disent
les enseignants¹**

**A diversity of assessment practices to support
preschool students' academic and developmental
learning: teachers' perspectives**

**Uma diversidade de práticas avaliativas para apoiar
as aprendizagens acadêmicas e desenvolvimentais
das crianças da educação infantil: o que dizem
os professores**

Annick Fagnant

ID ORCID: 0000-0003-1026-3480

Université de Liège

Aurélie Nemerlin

ID ORCID: 0009-0009-4564-1307

Université de Liège

Marie-Claire Nyssen

ID ORCID: 0009-0009-5174-2235

Université de Liège

Isabelle Demonty

ID ORCID: 0000-0002-6449-7859

Université Catholique de Louvain

-
1. Remerciements: Les données présentées dans cet article ont été recueillies dans le cadre d'une recherche commanditée, financée par la Direction générale du Pilotage du Système éducatif entre novembre 2022 et octobre 2024.



MOTS CLÉS: entretiens, évaluation-soutien d'apprentissage, perspective académique (ou scolarisante), perspective développementale, préscolaire

Si l'importance de l'enseignement préscolaire est aujourd'hui largement reconnue, les écrits scientifiques mettent en évidence une opposition entre une perspective développementale, centrée sur l'enfant et son développement global et une perspective académique, davantage orientée vers la maîtrise de contenus scolaires spécifiques. En Belgique francophone, l'apparition d'un référentiel pour le préscolaire met en question non seulement l'équilibre entre ces deux perspectives, mais aussi et surtout la place de l'évaluation dans ce contexte. À notre connaissance, peu d'études se sont intéressées aux pratiques évaluatives des enseignants du préscolaire, et ceci particulièrement dans le contexte d'une réforme visant à soutenir l'importance de ce niveau scolaire dans la formation des élèves. Des entretiens réalisés auprès de 19 enseignants permettent de mettre en exergue une diversité de pratiques évaluatives visant à soutenir les apprentissages des élèves, tout en soulevant quelques questionnements quant à l'évaluation des aspects développementaux et à la place de l'élève dans le processus évaluatif notamment.

KEY WORDS: academic perspective, assessment for learning, developmental perspective, interviews, preschool

While the importance of preschool education is now widely recognized, scientific literature highlights the opposition between a developmental perspective, focused on the child and his or her overall development, and an academic perspective, more oriented towards mastery of specific skills. In the French-speaking part of Belgium, the emergence of standards for preschool education questions the balance between these two perspectives, but also the role of assessment in this context. As far as we know, few studies have focused on assessment practices of preschool teachers, particularly in the context of a reform designed to strengthen the importance of this school level in schooling. Interviews with 19 teachers show a diversity of assessment practices designed to support student learning, while raising questions about the assessment of developmental aspects and of the integration of children in the assessment process.

PALABRAS-CHAVE : avaliação-apoio à aprendizagem, entrevistas, perspectiva académica (ou escolarizante), perspectiva desenvolvimental, pré-escolar

Se a importância da educação pré-escolar é hoje amplamente reconhecida, a literatura científica evidencia uma oposição entre uma perspectiva desenvolvimental, centrada na criança e no seu desenvolvimento global, e uma perspectiva académica, mais orientada para a aquisição de conteúdos escolares específicos. Na Bélgica francófona, o surgimento de um referencial para a pré-escolar coloca em questão não apenas o equilíbrio entre estas duas perspectivas, mas também, e sobretudo, o lugar da avaliação neste contexto. Tanto quanto sabemos, há poucos estudos dedicados às práticas avaliativas dos docentes da pré-escolar, particularmente num contexto de reforma que visa reforçar a importância deste nível de educação na formação dos alunos. Entrevistas realizadas a 19 professores permitem evidenciar uma diversidade de práticas avaliativas destinadas a apoiar as aprendizagens dos alunos, levantando simultaneamente algumas questões quanto à avaliação dos aspetos desenvolvimentais e ao lugar do aluno no processo avaliativo.

Introduction

La Belgique francophone (Fédération Wallonie-Bruxelles ou FW-B dans la suite du texte) connaît actuellement une vaste réforme qui s'articule autour du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Ce pacte comprend plusieurs axes stratégiques, dont un intitulé *Enseigner les savoirs et compétences de la société du 21^{ème} siècle et favoriser le plaisir d'apprendre, grâce à un enseignement maternel renforcé, à un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire et à un cadre d'apprentissage révisé et renforcé* (FW-B, 2017, p. 1). La volonté de renforcer l'enseignement maternel² s'est notamment manifestée par la création d'un référentiel de compétences initiales (FW-B, 2020) qui est d'application depuis la rentrée scolaire 2020-2021³. Par la suite, des référentiels disciplinaires ont été créés pour les différentes disciplines couvrant l'enseignement primaire et les trois premières années de l'enseignement secondaire⁴. Même si le référentiel propre à l'enseignement maternel constitue un outil à part, précisons que ce niveau scolaire fait partie intégrante du tronc commun et qu'il en constitue en quelque sorte le socle.

Le référentiel de compétences initiales (FW-B, 2020) définit les objectifs généraux à poursuivre, les contenus d'apprentissage à enseigner (en matière de savoirs, de savoirfaire et de compétences) ainsi que les attendus traduisant le niveau d'apprentissage visé pour les élèves en fin de 2^e et de 3^e années de l'école maternelle (4-6 ans). Le référentiel précise aussi des visées transversales à développer, notamment apprendre à apprendre, ainsi que des objectifs liés à l'autonomie affective, motrice, sociale, cognitive et langagière. Ces objectifs, déclinés pour chacune des trois années de l'enseignement

2. En FW-B, c'est le terme enseignement « maternel » qui est d'application alors que le terme « préscolaire » est utilisé dans de nombreux écrits internationaux. Dans cet article, nous employons indifféremment les deux termes.

3. Les Socles de compétences qui prévalaient jusqu'à l'apparition des nouveaux référentiels du tronc commun précisaient les éléments à développer durant les cycles 5-8 ans, 8-12 ans et 12-14 ans. Le référentiel de compétences initiales est donc le premier référentiel exclusivement dédié à l'enseignement maternel.

4. L'ensemble des référentiels est accessible sur le site enseignement.be

maternel, doivent être considérés comme des « repères relatifs aux étapes de développement de l'enfant » (FW-B, 2020, p. 17). Le référentiel insiste aussi sur l'importance que « l'enseignant pratique une approche diversifiée et respectueuse du développement global de l'enfant » (FWB, 2020, p. 116) et qu'il observe et respecte ses rythmes d'apprentissage. Enfin, il donne également quelques lignes directrices en matière d'évaluation, en prônant une visée formative, essentiellement basée sur l'observation.

S'il semble y avoir un consensus au niveau international quant à l'importance de l'enseignement préscolaire, les écrits scientifiques nord-américains mettent en évidence une dualité entre, d'une part, une perspective développementale, essentiellement centrée sur l'enfant et son développement global et d'autre part, une perspective académique (ou scolarisante), davantage orientée vers la maîtrise de contenus scolaires spécifiques et la préparation à l'école primaire (Bernier et al., 2017 ; Dumais & Marinova, 2020 ; Russell, 2011). Alors que les défenseurs de la seconde perspective conçoivent l'apparition de référentiels comme un moyen de lutter contre les inégalités dès le préscolaire, les défenseurs de l'approche développementale craignent que cela conduise à un non-respect du rythme de l'enfant et à la mise en œuvre d'un enseignement et d'une évaluation plus formels (Little & Cohen-Vögel, 2016). Un débat similaire émerge en Europe, où d'aucuns redoutent que la valorisation croissante de l'enseignement préscolaire, notamment pour son rôle dans la réduction des inégalités, conduise à transiter « d'une forme préscolaire qui met l'accent sur le bien-être et le développement de l'enfant à une forme scolaire évaluant des connaissances et compétences acquises » (Marcoux et al., 2016, p. 14). Ainsi, dès la première décennie des années 2000, Garnier (2009) estimait que le bien-fondé de l'école maternelle, historiquement justifié par la conjugaison de trois rôles insécables (protéger les jeunes enfants, les éduquer et les préparer à la scolarité ultérieure), était profondément remis en cause en France pour privilégier une seule logique institutionnelle : « celle qui marque le caractère scolaire de l'école maternelle » (p. 6).

En Belgique francophone, l'analyse du référentiel de compétences initiales⁵ montre que ses concepteurs semblent avoir recherché un équilibre entre les perspectives développementale et scolarisante (Fagnant, 2023). Une étude exploratoire laisse entendre que cet équilibre semble d'ailleurs relativement bien perçu par divers acteurs de l'enseignement (concepteurs de programmes, formateurs et enseignants) qui considèrent que la place accordée au développement de l'autonomie des enfants est une forme de rempart contre une perspective qui se voudrait trop scolarisante pour ce niveau scolaire (Fagnant et al., 2024). Mais qu'en est-il de la place de l'évaluation dans ce contexte ?

Cadre théorique

Certains enseignants semblent présenter une relative méfiance face à l'évaluation à l'école maternelle (Bouko & Van Lint, 2016). Ainsi, d'aucuns considèrent que l'école maternelle serait paradoxalement soit une école « sans évaluation », soit une école « où l'on évalue tout le temps » (Grange, 2016). Certains enseignants sembleraient en effet estimer que leur expérience professionnelle, leur sensibilité, leur connaissance des élèves, etc. leur permettraient de percevoir si et comment les élèves apprennent, sans que cela ne nécessite une réelle explicitation de leurs activités évaluatives (Grange, 2016). Pourtant, si l'on suit les propos de Joigneaux (2023), comme l'école maternelle est la première école, « il n'y a aucune raison que l'évaluation des apprentissages ne soit pas présente » (p. 167). Clerc-Georgy et Truffer Moreau (2016) vont dans le même sens en précisant que l'évaluation est bien présente à l'école maternelle comme ailleurs : « consciente ou pas, en référence plus ou moins explicite à un cadre de référence personnel ou institutionnel (...) elle guide les choix et les actions de l'enseignant » (p. 80). Mais si l'on s'accorde sur l'existence nécessaire d'une évaluation en maternelle, quelle forme devrait-elle alors prendre ? Quelles visées devrait-elle poursuivre et comment pourrait-elle s'intégrer dans les activités de classe pour refléter au mieux les apprentissages en cours ?

5. Ce référentiel est propre à l'enseignement maternel qui constitue le premier palier du tronc commun. En FW-B, c'est le terme « maternel » qui est d'application pour qualifier ce niveau scolaire et non le terme « préscolaire » qu'on trouve dans de nombreux écrits internationaux et qui pourrait être considéré comme mettant davantage l'accent sur la préparation au primaire. Dans cet article, nous employons indifféremment les deux termes.

Une évaluation positive et continue

En maternelle, l'évaluation s'inscrit dans une pédagogie de l'encouragement : elle doit être positive et mettre en évidence les réussites et les progrès des élèves (Clerc-Georgy & Truffer Moreau, 2016 ; Gullo & Hughes, 2011). Selon Joigneaux (2023), ce concept d'évaluation positive vise à se prémunir de certaines dérives et est dès lors assorti de mises en garde contre ce qu'il convient d'éviter : « des évaluations qui ne mettraient en évidence que les résultats obtenus et/ou qui ne constitueraient que des éléments de prédiction et de sélection » (p. 167). L'auteur oppose ainsi un modèle scolaire qu'il considère peu adapté au préscolaire, car potentiellement normatif, à un modèle plus positif qui serait quant à lui « davantage soucieux du cheminement de l'enfant et des progrès qu'il réalise » (Joigneaux, 2016, p. 41). Cette idée d'évaluation positive se retrouve aussi dans le référentiel de compétences initiales (FW-B, 2020) qui mentionne explicitement le recours à une « évaluation formative positive » (p. 16) et la mise en place d'une « démarche diagnostique positive [qui] vise à repérer les besoins et les faiblesses ainsi qu'à valoriser les forces des élèves » (p. 26).

Une évaluation positive intègre aussi le droit à l'erreur. Il n'est en effet pas antinomique de valoriser les réussites et les progrès, tout en aidant l'élève à prendre conscience de ses erreurs. Ces deux éléments sont en réalité complémentaires pour que l'évaluation puisse réellement 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 fois » (Florin et al., 2023, p. 6).

À ce niveau scolaire, l'évaluation devrait avoir une forme continue en vue de se focaliser sur le processus d'apprentissage et non sur les résultats à un temps T (Clerc-Georgy & Truffer Moreau ; Gullo & Hughes, 2011 ; Joigneaux, 2013). Pour avoir une vision globale du processus d'apprentissage, l'évaluation nécessite plusieurs prises d'informations (Clerc-Georgy & Truffer Moreau, 2016) : 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, etc.) (Gullo & Hughes, 2011 ; Pyle & Danniels, 2017 ; Pyle et al., 2020).

Des pratiques qui conjuguent une évaluation de, pour et en tant qu'apprentissage

Dans l'enseignement préscolaire, l'optique est clairement celle d'une évaluation formative ou, pour reprendre le concept qui fait largement consensus dans la littérature de recherche d'aujourd'hui, celle d'une évaluation-soutien d'apprentissage qui s'intègre dans les activités quotidiennes de classe et qui prend en compte les sphères cognitive, sociale et affective (Laveault & Allal, 2016).

Les travaux de l'équipe canadienne de DeLuca et Pyle montrent que, dès le préscolaire, les pratiques évaluatives des enseignants combinent des éléments d'une évaluation *de* l'apprentissage, *pour* l'apprentissage et *en tant qu'* apprentissage (DeLuca et al., 2020a, b; Pyle et al., 2020). S'il est pertinent de distinguer ces différents types d'évaluation, notamment parce que cela permet de clarifier leurs orientations (ou fonctions) premières, le plus important est toutefois de s'intéresser à leur visée en vue de comprendre de quelle manière elles peuvent jouer un rôle pour soutenir les apprentissages des élèves (Mottier Lopez, 2023).

L'évaluation de l'apprentissage est proche du concept d'évaluation sommative (au sens originel de *to sum up* : résumer ou faire un bilan), tout en considérant qu'il ne convient pas seulement d'évaluer les acquis en fin d'apprentissage, mais bien de façon répétée et dans des contextes variés (Gullo & Hughes, 2011). Intégrée dans la perspective de l'évaluation-soutien d'apprentissage en maternelle, cette évaluation-bilan n'a évidemment aucun rôle certificatif ou de sanction, mais elle peut notamment servir à des fins de communication vers les familles ou vers des collègues (DeLuca, 2020a, b; Pyle et al., 2020). Ce bilan devrait aussi permettre à l'enseignant de porter un regard réflexif sur l'efficacité de ses actions et d'ajuster ses pratiques pédagogiques en fonction des besoins des élèves, permettant *in fine* à ce bilan de jouer un rôle pour soutenir les apprentissages des élèves, en cohérence avec la deuxième fonction développée ci-après.

L'évaluation pour apprendre se rapproche quant à elle du principe d'évaluation formative tel que conceptualisé dans les travaux pionniers de Bloom (Allal & Mottier Lopez, 2005). Elle permet à l'enseignant de cerner la compréhension des élèves pour pratiquer la différenciation et mieux ajuster son enseignement. C'est cette forme d'évaluation qui est explicitement

mentionnée dans le référentiel de compétences initiales (FW-B, 2020) et celle qui est la plus couramment convoquée dans les travaux portant sur l'évaluation au préscolaire, comme en témoignent les propos suivants :

Lorsqu'il est utilisé dans le contexte de la petite enfance, le terme «évaluation» fait généralement référence au processus de documentation de l'apprentissage des jeunes enfants comme moyen de révéler leurs forces, leurs besoins et leurs progrès et, en retour, d'informer les enseignants sur leurs décisions pédagogiques en cours. (...) À cet égard, l'évaluation formative, qui nécessite de recueillir des informations à partir de sources multiples, de les analyser et de les utiliser pour répondre aux besoins des enfants (...) est largement utilisée dans les classes de l'enseignement maternel (Yilmaz et al., 2021, p. 3).

Enfin, l'évaluation en tant qu'apprentissage confie à l'élève un rôle plus actif. En lui offrant des informations sur ses acquis et sur son fonctionnement cognitif (via des *feedbacks* précis, mais aussi en clarifiant les objectifs et les attentes ou en engageant des discussions évaluatives), l'enseignant permet à l'élève de s'autoréguler et d'accroître son autonomie. Les propos suivants permettent de clarifier la différence entre les deux dernières formes d'évaluation et de montrer ce que l'évaluation en tant qu'apprentissage apporte en plus :

Alors que l'évaluation *pour* l'apprentissage s'intéresse au processus d'apprentissage des élèves afin que l'enseignant puisse prendre des décisions éclairées sur ses futures actions pédagogiques, l'évaluation *en tant qu'*apprentissage se centre principalement sur le processus de réflexion des enfants à propos de leur propre apprentissage (...) et sur le développement de la métacognition (Yilmaz et al., 2021, p. 4).

Cette dernière vision est novatrice au préscolaire (Yilmaz et al., 2021) : en impliquant les élèves dans le processus d'évaluation, elle vise à soutenir «non seulement leur compréhension des contenus travaillés, mais aussi leurs capacités de métacognition et d'autorégulation» (Pyle & DeLuca, 2013, p. 375).

Une évaluation qui s'intègre dans les activités d'enseignement-apprentissage

Partant d'une analyse des pratiques d'évaluation des enseignants du préscolaire, réalisée au départ d'entretiens et d'observations dans les classes, l'équipe de DeLuca et de ses collègues (DeLuca et al., 2020b ; Pyle & DeLuca, 2013 ; Pyle et al., 2020) a mis en évidence une diversité de modalités d'évaluation selon qu'elles s'intègrent plus ou moins aux activités d'apprentissage des élèves : 1) prendre les élèves à part (en individuel

ou en petits groupes) pendant que les autres élèves sont occupés à autre chose (p. ex. l'enseignant prend des élèves à part pour tester leur conscience phonologique); 2) interagir avec les élèves pendant qu'ils sont en activité ou après celle-ci (p. ex. l'enseignant pose des questions aux enfants pendant qu'ils sont en activité durant des jeux libres ou des jeux dirigés par l'adulte); 3) observer de façon extérieure (sans interagir) les enfants pendant qu'ils sont en activité (p. ex. l'enseignant prend des notes anecdotiques, des photos durant l'activité) et 4) interagir avec les élèves après l'activité, en s'appuyant sur les informations récoltées pendant qu'ils sont en activité (p. ex. l'enseignant présente à l'enfant des données collectées pendant le jeu pour essayer de comprendre son raisonnement et pour le faire réfléchir sur la manière dont il a procédé et pourquoi).

Dans les pratiques de classe des enseignants observés par DeLuca et ses collègues, les quatre modalités d'évaluations explicitées ci-dessus seraient en partie liées aux types d'objets évalués, c'est-à-dire selon que l'évaluation porte essentiellement sur des éléments académiques (les attendus en matière de savoirs, de savoir-faire et de compétences disciplinaires) ou développementaux (en lien avec les objectifs d'autonomie et les visées transversales relevant notamment de l'apprendre à apprendre) (Pyle et al., 2020). Ainsi, les évaluations se dérouleraient essentiellement en retrait de l'activité (modalité 1) lorsqu'elles portent sur des objets académiques alors que l'enseignant observerait davantage les enfants pendant qu'ils sont en activité (modalité 3) lorsqu'il s'agit d'objectifs développementaux. Enfin, lorsqu'elles sont imbriquées dans l'activité, que ce soit lorsque l'enseignant interagit directement avec l'enfant durant un jeu (modalité 2) ou lorsqu'il revient sur les traces récoltées pendant ce type d'activité pour interagir avec l'enfant (modalité 4), l'évaluation porterait généralement aussi bien sur des objets académiques que développementaux (Pyle et al., 2020).

Plus largement, l'analyse des pratiques évaluatives réalisées par l'équipe de DeLuca et Pyle (DeLuca et al., 2020b; Pyle & DeLuca, 2013; Pyle et al., 2020) montre une diversité et une richesse de pratiques évaluatives des enseignants du préscolaire permettant de mettre en œuvre une évaluation de, pour et en tant qu'apprentissage. La grande majorité des exemples qu'ils ont récoltés dans les classes portent sur les objectifs académiques, au départ d'outils diversifiés, alors que les objectifs développementaux semblent moins évalués, et à l'aide d'une palette moins large d'outils. Lorsque les évaluations se déroulent pendant les jeux, ce sont souvent des observations non outillées, sous forme de prise de notes anecdotiques ou

des questionnements évaluatifs (Pyle & DeLuca, 2017). Les évaluations des apprentissages académiques se font quant à elles essentiellement de façon plutôt formelle, hors du jeu ou après celui-ci (Pyle et al., 2020). L'un des défis serait pourtant de pouvoir évaluer pendant les activités en vue de mieux refléter le processus d'apprentissage en cours d'activité, de façon plus fiable que lorsque l'évaluation est décontextualisée (Clerc-Georgy & Truffer Moreau, 2016; Gullo & Hughes, 2011; Pyle & DeLuca, 2013).

Problématique et questions de recherche

En Belgique francophone, l'apparition d'un référentiel pour l'enseignement préscolaire (Référentiel de compétences initiales, FW-B, 2020) interroge non seulement l'équilibre entre les perspectives développementale et académique (ou scolarisante) mais, plus encore, la place de l'évaluation dans ce contexte. Si les deux perspectives peuvent de prime abord sembler antagonistes (Bernier et al., 2017; Dumais & Marinova, 2020; Little et Cohen-Vögel, 2016; Russell, 2011), certains chercheurs estiment qu'elles peuvent avantageusement se combiner dans les classes maternelles, notamment en prenant sérieusement en considération le rôle de l'enseignant dans le développement d'une évaluation-soutien d'apprentissage portant sur les aspects tant académiques que développementaux (DeLuca et al., 2020a, b; Shoval et al., 2014; Toub et al., 2016).

Les travaux de l'équipe de DeLuca et de ses collègues (DeLuca et al., 2020b; Pyle & DeLuca, 2013; Pyle et al., 2020), menés au Canada anglophone, ont permis de largement documenter la diversité des pratiques évaluatives des enseignants, mais il n'existe pas, à notre connaissance, d'étude comparable menée dans le monde européen francophone, particulièrement dans le contexte d'une réforme visant à accroître l'importance accordée à l'enseignement préscolaire dans la formation des élèves. Dans l'ouvrage coédité par Veuthey et al. (2016), qui regroupe des contributions belges, françaises, suisses et italiennes, plusieurs textes mettent déjà en lumière un risque : les attentes croissantes envers l'enseignement maternel pourraient induire des dérives dans les pratiques évaluatives. Bouko et Van Lint (2016), auteurs belges de l'ouvrage, évoquaient une certaine méfiance des enseignants face à l'évaluation à ce niveau scolaire, et ceci déjà bien avant l'apparition du référentiel (FW-B, 2020).

Au vu de ces différents éléments, il est apparu important d'interroger un échantillon d'enseignants du préscolaire en FW-B afin d'apporter des éléments de réponse à la question suivante : comment les enseignants du

préscolaire envisagent-ils l'évaluation en classe pour soutenir les apprentissages des élèves et quel équilibre conçoivent-ils entre les aspects développementaux et académiques?

Méthodologie

La méthodologie de recherche s'appuie essentiellement sur des entretiens semi-structurés menés entre mai et juin 2023 avec 19 enseignants exerçant dans des classes de 3^e maternelle. Les enseignants proviennent de 16 écoles différentes qui ont été retenues en fonction de leur volonté de participer au projet de recherche, avec le souci de disposer de classes issues des différents réseaux d'enseignement organisés en FW-B et provenant de niveaux socioéconomiques contrastés. Les entretiens, d'une durée d'environ une heure, ont été menés en individuel (pour 15 d'entre eux) ou en équipe (pour 4 d'entre eux). Les enseignants interrogés ont des parcours d'enseignement variés, allant de 3 à 27 ans d'expérience au niveau de l'enseignement préscolaire. Tous sauf un étaient des femmes.

Instrument utilisé pour les entretiens semi-dirigés

Le guide d'entretien se structurait autour de cinq rubriques brièvement décrites ci-dessous.

- Le **quoi** et le **pourquoi** : Sur quoi porte l'évaluation ? Quelle place le référentiel (ou les programmes) occupe(nt)-t-il(s) dans la détermination des objectifs évalués ? Quels sont les buts poursuivis à travers l'évaluation et quelles fonctions lui sont attribuées ? S'agit-il d'évaluer le processus d'apprentissage, les résultats ou les deux ?
- Le **pour qui** : À qui sont communiquées les informations issues de l'évaluation ? Sont-elles communiquées à l'élève lui-même, à sa famille, à des collègues ou à d'autres acteurs ? Quels types d'informations sont transmis, sous quelle forme et dans quel but ?
- Le **qui** : Qui prend part à l'évaluation ? L'évaluation implique-t-elle uniquement l'enseignant ou aussi l'enfant, ses pairs, les familles ou les collègues ?
- Le **quand** : À quel(s) moment(s) se déroule l'évaluation ? À quelle fréquence ? Se réalise-t-elle de manière formelle, informelle ou les deux ? Quelles sont les conditions nécessaires pour réaliser une bonne évaluation ?

- Le **comment** : Quelles sont les modalités d'évaluation mobilisées ? Quels sont les outils utilisés et à quelles fins ? Ces outils s'intègrent-ils dans une démarche évaluative cohérente ? Que fait-on des informations recueillies ? Quelle est la place accordée à l'erreur et/ou aux réponses inattendues ? Comment sont définis les critères de réussite ? L'enseignant s'appuie-t-il sur le référentiel, sur les programmes, sur son expérience ou sur d'autres sources ?

Méthode d'analyse des données

Les entretiens semi-dirigés ont été intégralement retranscrits. Les retranscriptions ont ensuite été codées individuellement par deux chercheuses. Les entretiens ont fourni une compréhension générale des approches des enseignants en matière d'évaluation en maternelle, en articulant leurs conceptions et leurs pratiques déclarées. Les observations et les photos des outils utilisés ont permis de vérifier qualitativement les pratiques d'évaluation et de relier les intentions des enseignants à leurs actions.

L'analyse des données a impliqué une thématization séquencée (Paillé & Mucchielli, 2012), réalisée indépendamment par deux chercheuses⁶, sur un sous-ensemble d'entretiens (quatre classes). Cette première analyse en double aveugle a permis de générer une liste de codes large, appuyée directement sur les données. Les deux chercheuses se sont ensuite réunies pour comparer les codages des quatre classes. Toute divergence dans les codes a été discutée jusqu'à parvenir à un accord mutuel pour chaque extrait d'entretien. Cette fiche thématique coconstruite a été utilisée par les deux chercheuses pour coder indépendamment toutes les données des entretiens, ce qui a conduit à des enrichissements des thèmes initialement identifiés. Enfin, des fusions, des subdivisions, des regroupements et des hiérarchisations de thèmes ont été réalisées de façon, *in fine*, à faire ressortir les problématiques apportant un éclairage à la question de recherche.

6. Les entretiens ont été menés par trois auteures de l'article ; les analyses ont été réalisées par deux d'entre elles, tout en procédant à différents moments d'échanges avec les autres coauteures.

Résultats

L'analyse a fait ressortir des thématiques contrastées, formulées dans cette section sous la forme de questions permettant d'approfondir les divers enjeux propres à l'évaluation en maternelle et permettant d'apporter des éléments de réponse à la question de recherche.

À quoi les enseignants pensent-ils en priorité lorsqu'on évoque l'évaluation à l'école maternelle ?

D'emblée, leurs points de vue font apparaître une vision large de l'évaluation : elle est non seulement vue comme un outil pour faire un état des lieux des acquis à un instant T, mais aussi pour mettre en évidence les progrès d'apprentissage sur une période donnée ou encore, comme un élément clé de la communication avec les familles.

Que l'on évalue de manière continue ou à un instant T, tous les enseignants s'accordent sur l'idée qu'elle sert à informer et à adapter leurs pratiques pédagogiques en vue d'aider l'élève à apprendre. Pour certains, évaluer c'est avant tout faire une sorte de photographie de ce que l'enfant sait faire à un instant T. Cette photographie sert à l'élève, en lui permettant par exemple de constater ce qu'il est déjà capable de faire ou en lui rappelant ce qui est attendu de lui (« *C'est important de réaliser une évaluation juste après l'activité pour rappeler aux enfants ce qu'ils devaient réaliser* »). Évaluer à un instant T sert aussi à l'enseignant, pour pouvoir cibler les acquis de l'élève en vue de lui proposer des activités qui vont le faire progresser (« *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* »). D'autres enseignants mettent davantage l'accent sur le fait que l'évaluation s'intègre dans un processus continu, s'appuyant alors principalement sur l'observation et avec toujours pour enjeu principal de réguler la pratique enseignante (« *Évaluer, c'est avant tout beaucoup d'observations, d'observations actives où à tout moment, on régule sur ce qu'ils font...* »).

L'évaluation est aussi parfois vue comme un outil permettant à l'enfant de prendre conscience des apprentissages réalisés, dans une optique d'autorégulation (« *Évaluer, c'est pouvoir nous exprimer sur ce que les enfants ont fait, mais pouvoir aussi leur laisser la parole pour qu'ils puissent eux-mêmes prendre conscience de ce qu'ils ont fait. Parce que pour moi, on*

ne peut vraiment s'améliorer que si on prend des décisions par soi-même»). Notons que cette vision de l'évaluation a été mentionnée spontanément par deux enseignants seulement.

Enfin, la plupart des enseignants interrogés évoquent également le rôle de l'évaluation dans la communication vers les familles (*« L'évaluation me permet de savoir exactement que dire aux parents qui viennent pour savoir où leur enfant en est »*⁷). Aucun des enseignants ne fait référence explicitement au référentiel de compétences initiales lorsqu'on les interroge sur leur vision générale de l'évaluation en maternelle.

Quelle est la place donnée à l'élève dans l'évaluation ?

Les discussions menées avec les enseignants sur la place des élèves dans le processus évaluatif permettent de dégager plusieurs orientations : les faire intervenir dans le processus évaluatif pour aider un enfant en difficulté ; faire intervenir l'enfant lui-même dans sa propre évaluation ou encore, instaurer un dialogue avec lui sur la base de traces de ses productions ou de questionnements évaluatifs. Leurs avis sont toutefois assez contrastés quant à l'intérêt et à l'accessibilité de ce type de pratiques pour de si jeunes enfants.

Certains enseignants sont convaincus de l'intérêt d'une entraide entre élèves : cela permet de donner du sens à l'évaluation qui débouche sur un travail collaboratif où chacun peut tirer profit de l'expérience (*« Quand ils se corrigent l'un l'autre, l'évaluation a plus de sens (...) ils s'expliquent entre eux et finalement celui qui explique apporte beaucoup aussi »*). Faire interagir les élèves dans le processus évaluatif permet aussi de réduire la pression liée au regard de l'adulte (*« Certains enfants sont plus à l'aise quand ce sont les copains qui "corrigent" que quand c'est moi, surtout en début d'année »*) et de se sentir plus motivés pour apprendre puisqu'ils sont accompagnés dans le travail par un ami dont la proximité langagière apporte un avantage (*« Ils utilisent un langage différent du mien et ils réexpliquent avec leurs mots »*). D'autres enseignants y voient au contraire une série de freins. Certains estiment que les enfants sont trop jeunes pour pratiquer ce type d'activités (*« J'ai le sentiment que ce n'est pas facile pour eux »*) et qu'il faudrait à minima leur apprendre à s'entraider pour éviter que l'un ne fasse à la place de l'autre. D'autres craignent de renforcer les comparaisons en classe (*« C'est délicat ... c'est un peu comme si vous pointiez l'enfant qui*

7. Cette communication implique évidemment de nombreux questionnements et a fait l'objet d'un des enjeux évaluatifs mis en exergue dans les analyses, mais non présenté ici.

s'est trompé) ou redoutent la maladresse de l'enfant chargé d'aider l'autre (« *Comment faire pour ne pas blesser l'autre?* »). Enfin, le bruit en classe et le côté chronophage sont également pointés par certains comme des freins à ce type de pratiques.

Les enseignants ont également des avis assez contrastés quant à la possibilité de faire intervenir l'enfant lui-même dans sa propre évaluation. Certains envisagent un travail d'autocorrection qui permet non seulement un gain de temps pour l'enseignant, mais qui permet aussi à l'élève de se détacher du regard de l'adulte (« *En fait s'il s'autoévalue cela lui permet d'avancer, de ne pas toujours attendre cet adulte, de ne pas être dépendant de lui* »). A contrario, d'autres ne sont pas favorables à ce type de pratiques, estimant trop probable le décalage entre la perception de l'enfant sur ses capacités et ses capacités réelles (« *Il y a des enfants qui ont une haute perception d'eux-mêmes et qui pourtant sont loin du résultat attendu* ») voire évoquant un trop grand risque de triche (« *J'avais un enfant qui avait fait des fiches-experts... et en fait il avait regardé la solution* »).

Enfin, quelques enseignants mettent en place des entretiens individuels avec les élèves et voient dans cette pratique de nombreux avantages, tant sur le plan des aspects liés aux contenus d'apprentissage que sur les aspects émotionnels. Sur le plan du contenu, ces entretiens permettent de faire verbaliser l'enfant pour qu'il puisse lui-même prendre conscience de son fonctionnement, de l'efficacité ou des limites des stratégies qu'il a mises en place. Sur le plan émotionnel, ces entretiens permettent également de faire émerger des informations sur les ressentis de l'enfant, sur sa place dans la classe, sur ses difficultés relationnelles avec d'autres. Les discussions font également émerger les centres d'intérêt de l'enfant, sa motivation par rapport à certaines activités par exemple.

Quels sont les moments et les outils privilégiés pour pratiquer l'évaluation?

En ce qui concerne les moments où l'évaluation prend place dans la vie de la classe, les propos des enseignants sont assez contrastés, selon que l'on envisage les apprentissages académiques (mathématiques, français, éveil scientifique...) ou développementaux.

L'évaluation des aspects académiques (ou disciplinaires) se pratique à des moments très variés et met en œuvre une diversité de modalités et d'outils. Elle peut se réaliser de manière continue sur toute l'année (« *À chaque fois qu'il y a un événement à l'école, ils vont l'écrire ... Ils vont faire*

le dessin de cela, me dicter la phrase et je vais les inviter à réécrire la phrase. Et c'est là que je fais l'évaluation sur l'écriture»); à des moments clés de bilan («*J'organise des évaluations individuelles en janvier et en juin: je les prends un par un, je prends vraiment un temps*») ou de manière ponctuelle, en lien direct avec des activités. Dans ce cas, l'évaluation peut se faire avant («*Je fais une évaluation diagnostique, avant tout apprentissage pour voir où ils en sont*») ou à la fin de 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 ...*»). Certains enseignants estiment également intéressant de comparer les évaluations proposées avant et après l'activité. À leurs yeux, ce type de dispositif présente plusieurs avantages: d'une part, l'enseignant peut faire un bilan des activités proposées aux enfants, compte tenu de ce qu'ils ont réellement appris et, d'autre part, l'enfant peut également prendre lui-même conscience de sa progression. Enfin, plusieurs enseignants interrogent directement les enfants en cours d'activité pour pouvoir intervenir directement dans les apprentissages en cours. Certains considèrent cette régulation interactive cruciale pour favoriser l'engagement des élèves dans les tâches proposées et éviter qu'ils ne se découragent.

En outre, quel que soit le moment où se pratique l'évaluation, un certain nombre d'enseignants ont relevé la nécessité d'envisager plusieurs prises d'informations auprès des élèves, afin de s'assurer que les constats posés soient bien révélateurs des compétences des enfants, et non de leur état émotionnel du moment par exemple. Ils mobilisent ainsi une palette d'outils tels que les exercices sur feuille, l'observation libre, consignée dans des écrits divers («*Ce sont toujours des choses observables dont on a pris note ... Et on consigne ça dans le cahier de progrès*») ou outillée par des fiches d'observation ou des grilles («*On évalue aussi l'enfant avec une grille d'évaluation ... De mon bureau, j'observe les enfants et je note ceux qui font seuls l'activité, s'il y a une explication et si après c'est ok*»).

Le contraste est assez marqué entre cette diversité de pratiques évoquées pour évaluer les aspects disciplinaires et le peu d'éléments relevés pour les aspects développementaux, qui ont été généralement peu évoqués spontanément par les enseignants. Quand les enseignants ont abordé ces aspects, pour évoquer l'autonomie, les émotions, le comportement en classe ou encore les relations avec les autres enfants, c'est exclusivement dans le cadre d'une évaluation continue. Celle-ci est en général peu formalisée et souvent basée sur une observation non outillée et qui n'est pas toujours consignée («*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 ..., s'il est autonome, s'il voit ce qu'il y a à faire par rapport aux consignes ... 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»).

Pourtant, quand on leur demande, selon leur expérience, de quoi un enfant a finalement besoin pour entrer en première primaire, seuls quelques enseignants évoquent uniquement des aspects disciplinaires, souvent liés à des compétences en mathématiques (principalement le dénombrement) ou en langage (prérequis à la lecture et à l'écriture ou construction de phrases syntaxiquement correctes). A contrario, nombreux sont ceux qui soulignent prioritairement des aspects développementaux, liés aux différentes autonomies relevées dans le référentiel (affective, motrice, sociale ou cognitive et langagière) ou encore, à l'importance d'être bien dans sa peau, d'avoir confiance en soi et envie d'apprendre.

Les enseignants évoquent peu le référentiel de compétences spontanément, mais lorsqu'on les questionne explicitement sur le rôle qu'il joue dans leurs pratiques, certains expliquent s'en être servi pour concevoir de petits tests-bilans (*« Ce que nous avons fait, c'est éplucher le référentiel (...) en regardant chaque attendu et puis on a dégagé ce que l'on a appelé "des brevets". On a fait français et math mais on aimerait continuer pour (...) les autres branches) ou pour rédiger des grilles (« On utilise des grilles de compétences qui ont été construites en fonction du référentiel... »)* qui leur permettent d'avoir une vue d'ensemble sur les essentiels et qui deviennent une sorte de liste de contrôle facilitant la planification. Plusieurs disent se servir du référentiel comme aide à la planification en début d'année; d'autres l'utilisent davantage à la fin de périodes mensuelles, pour porter un regard sur les compétences travaillées ou sur celles à aborder durant la suite de l'année. Enfin, si quelques-uns disent avoir peu recours au référentiel, d'autres le considèrent comme particulièrement utile pour cibler le minimum requis auprès des élèves en difficulté.

Quelles démarches évaluatives les enseignants prônent-ils lorsque les élèves sont plus avancés ou particulièrement en difficulté face aux contenus ?

Dans la plupart des entretiens menés, l'hétérogénéité du niveau des élèves dans la classe est considérée comme un aspect important dans la façon d'envisager l'évaluation : la posture de l'enseignant va alors être différente selon qu'il se trouve devant des enfants avancés ou des enfants considérés comme étant en difficulté.

Lorsque les enseignants ont évoqué les élèves les plus avancés, c'est pour mentionner des options permettant l'approfondissement des acquis : augmenter le niveau d'exigence, favoriser le tutorat entre enfants ou encore, proposer des exercices complémentaires. Les entretiens révèlent toutefois, de façon assez prégnante, que ce ne sont pas les élèves avancés, mais plutôt ceux qui sont en difficulté voire en grande difficulté qui préoccupent les enseignants. Pour ces élèves, l'évaluation joue un rôle central, comme l'illustrent assez nettement les propos ci-dessous :

Moi j'évalue, non pas parce qu'on me demande d'évaluer, moi c'est le lien avec l'enfant qui est plus important donc si j'évalue c'est pour l'aider lui et puis pour donner des pistes peut-être aux parents ... mais je dis encore une fois c'est pour les élèves en difficulté que je veux vraiment aller chercher et tirer tout ce que je peux tirer ... alors si j'évalue c'est vraiment pour eux et évidemment pour mettre en place des outils de différenciation et de remédiation spécifiques.

Pour la plupart des enseignants qui se sont exprimés sur le sujet, le repérage des élèves en difficulté se base sur des critères préétablis (objectifs de l'activité), sur une référence au niveau moyen de la classe ou encore, sur l'absence de progrès de l'enfant (« *Moi, je suis inquiète quand un enfant stagne. Tant qu'il progresse, quel que soit où il en est, ça va. ... C'est mon signal d'alarme, c'est quand il stagne* »). Au niveau du soutien, les postures des enseignants face aux élèves en difficulté sont multiples et ne visent pas toujours à intervenir directement sur le contenu des apprentissages qui posent problème. L'analyse des entretiens nous a permis de mettre en évidence plusieurs types d'actions prioritaires touchant à la mise en œuvre d'un climat propice aux apprentissages (p. ex. aider l'enfant en difficulté au moment où il en a besoin, ce qui nécessite de l'observer en activité) ; à l'adaptation du niveau d'exigence des tâches (p. ex. utiliser une grille d'évaluation basée sur les attendus de 2^e plutôt que de 3^e maternelle) ; aux interventions de l'enseignant pendant que l'enfant est en activité (p. ex. réexpliquer la consigne en individuel à l'élève en difficulté) ou encore, à l'appel à des tiers comme d'autres collègues, une logopède ou les familles.

Par ailleurs, que les élèves soient faibles ou plus avancés, tous les enseignants s'accordent à penser que l'erreur ne doit pas être sanctionnée à ce niveau d'enseignement. Pour de nombreux enseignants, l'erreur est une étape normale pour aider l'élève à apprendre. C'est aussi un moyen de développer le sens de l'effort (« *Oui, ne pas avoir peur de l'effort, on se trompe, on barre, ce n'est pas grave* »). Enfin, si l'erreur est normale en début d'apprentissage, elle doit aussi diminuer voire disparaître au fur et

à mesure de l'avancement dans l'activité (« *Je leur dis "les amis aujourd'hui on est au début, c'est une activité dure, on va se tromper, on va vraiment voir du nouveau..." Si ce n'est pas grave de se tromper au début, après avoir réalisé l'activité plusieurs fois, il y a des erreurs que je ne veux plus voir ...* »).

Discussion et perspectives

Interroger les enseignants du préscolaire sur leurs pratiques évaluatives, et ceci dans le contexte d'introduction d'un référentiel qui vise notamment à accroître l'importance accordée à ce niveau scolaire dans la formation des élèves, est intéressant pour au moins trois raisons qui vont structurer la discussion des résultats en vue de répondre à la question de recherche. Ainsi, nous reviendrons d'abord sur la vision qu'ont les enseignants de l'évaluation et sur la place qu'elle occupe dans leurs pratiques. Nous discuterons ensuite de la possible présence des différentes visées d'une évaluation-soutien d'apprentissage. Enfin, nous chercherons à voir comment les pratiques évaluatives se situent par rapport à l'équilibre entre les perspectives développementale et académique. Avant d'aborder ces différents points, il nous semble important de rappeler que, même si le contexte d'apparition de ce nouveau référentiel nous semblait propice à mener une telle étude, force est de constater que les enseignants l'ont peu mentionné spontanément et qu'il a fallu les interroger spécifiquement à ce propos pour qu'ils donnent à voir l'usage qu'ils en font pour planifier leur enseignement, construire des grilles d'évaluation ou cibler les attentes minimales pour les élèves en difficulté.

Tout d'abord, si d'aucuns considèrent que l'évaluation en tant que telle n'a pas réellement sa place à ce niveau scolaire, parce qu'on n'évalue pas ou qu'on évalue tout le temps, sans vraiment formaliser cette pratique (Grange, 2016) face à laquelle pourrait régner une certaine méfiance (Bouko & Van Lint, 2016), d'autres se sont au contraire emparés de cette problématique pour documenter les pratiques évaluatives mises en œuvre auprès des jeunes enfants (DeLuca et al., 2020b ; Pyle & DeLuca, 2013 ; Pyle et al., 2020). Nos résultats ont montré que tous les enseignants interrogés considèrent que l'évaluation a largement sa place à l'école maternelle. Ils cherchent à véhiculer une vision positive de l'évaluation : son rôle est essentiellement de soutenir les apprentissages des élèves et l'erreur est pleinement intégrée au processus d'apprentissage. Notons aussi qu'ils mettent en œuvre une diversité de pratiques pour évaluer les apprentissages de leurs élèves, et ceci que ce soit à un temps T, de manière continue, avant, pendant ou après une activité.

Ils déclarent pour ce faire s'appuyer sur une diversité d'outils permettant de conserver des traces qui peuvent éventuellement être réexploitées pour suivre les progrès des enfants. Nombreux sont ceux qui expriment l'importance de multiplier les observations et les prises d'informations pour saisir au plus près les apprentissages en cours des élèves. En ce sens, leurs pratiques déclarées s'accordent volontiers avec les recommandations exprimées par plusieurs auteurs quant à l'importance d'une évaluation positive et continue (Clerc-Georgy & Truffer Moreau, 2016; Gullo & Hughes, 2011; Joigneaux, 2016, 2023). Précisons toutefois que nous n'avons pas relevé cette diversité auprès de chaque enseignant : certains considèrent qu'ils réalisent exclusivement une évaluation continue alors que d'autres déclarent pratiquer uniquement l'évaluation après chaque séquence d'apprentissage. D'autres encore envisagent plusieurs moments, mais jamais nous n'avons pu faire un relevé complet auprès d'un seul et même enseignant. Ces constats avaient également été soulignés par les collègues canadiens qui constataient que peu d'enseignants utilisaient l'ensemble des pratiques décrites dans leurs travaux, beaucoup estimant au final que c'était plus efficace de pratiquer les évaluations en retirant les enfants de l'activité (Pyle et al., 2020). Enfin, notons encore que même si l'évaluation semble faire partie des activités quotidiennes des enseignants, c'est essentiellement face aux élèves en difficulté scolaire qu'elle leur semble particulièrement utile et nécessaire, un peu comme si les autres élèves n'avaient pas besoin de cette attention.

Les pratiques d'évaluation en maternelle pourraient être exemplatives du développement d'une réelle évaluation-soutien d'apprentissage, notamment parce qu'elles ne sont pas encore entachées par la problématique des notes et des possibles dérives normatives (Joigneaux, 2016). Les entretiens permettent en effet de mettre en évidence, certes à des degrés divers, des pratiques d'évaluations de, pour et en tant qu'apprentissage, qui peuvent conjointement jouer un rôle pour soutenir les apprentissages des élèves (DeLuca et al., 2020a; Pyle et al., 2020). Tous les enseignants ont fait référence à une évaluation pour l'apprentissage, qui leur permet de cerner la compréhension des élèves pour ajuster leurs pratiques pédagogiques. Cette vision classique de l'évaluation formative (Allal & Mottier Lopez, 2005) est celle qui est mentionnée dans le référentiel de compétences initiales (FW-B, 2020) et qui semble la plus courante dans les classes de maternelle (Yilmaz et al., 2021). Nombreux aussi sont les enseignants qui ont fait état d'une évaluation de l'apprentissage, en pointant l'importance de réaliser des bilans, qui peuvent notamment jouer un rôle sur le plan de la communication vers

les familles (DeLuca et al., 2020a ; Pyle et al., 2020). Ces évaluations-bilans, qui permettent de savoir où se situe l'enfant à un temps T, ou de mettre à jour ses progrès entre deux moments d'évaluation, jouent également un rôle de soutien à l'apprentissage s'ils sont utilisés pour adapter l'enseignement aux besoins des élèves. Enfin, la vision d'une évaluation en tant qu'apprentissage n'a été que peu mentionnée spontanément par les enseignants interrogés. Ils ont davantage élaboré sur celle-ci lorsqu'ils ont été invités explicitement à s'exprimer sur la place de l'élève dans l'évaluation, en cohérence avec une vision élargie de l'évaluation formative (Allal & Mottier Lopez, 2005). Sur ce point, les avis étaient assez partagés, certains émettant des réserves sur la possibilité même d'intégrer l'élève dans le processus évaluatif en raison de son jeune âge, d'autres évoquant la réelle plus-value d'activités telles que l'évaluation par les pairs, l'autoévaluation et les conversations évaluatives basées sur des traces d'activités ou des questionnements. Alors que l'équilibre, recherché par le référentiel de compétences initiales (FW-B, 2020), entre les perspectives développementale et académique semblait en partie tenir à la place accordée au développement de l'autonomie, à côté des contenus disciplinaires et des attendus y afférant (Fagnant, 2023 ; Fagnant et al., 2024), les propos des enseignants interrogés laissent apparaître un certain déséquilibre relativement aux pratiques évaluatives. En effet, si les composantes académiques (relevant des apprentissages disciplinaires) semblent être évaluées à des moments très variés, au travers d'une diversité de modalités et d'outils, l'évaluation des aspects développementaux est, quant à elle, nettement moins évoquée par les enseignants et semble peu outillée, ce qui rejoint par ailleurs les constats de DeLuca et al. (2020a, b) de Pyle & DeLuca (2013) et de Pyle et al. (2020). Cette faible évocation des aspects développementaux dans l'évaluation contraste avec les attentes que les enseignants formulent quant aux caractéristiques nécessaires aux élèves pour entrer à l'école primaire. En effet, ce sont justement ces aspects développementaux qui sont ici considérés comme centraux pour la plupart des enseignants interrogés. Si l'on met ces éléments en relation avec les propos soulignant que c'est essentiellement pour les élèves en difficulté que l'évaluation (sous-entendu, du versant académique) est primordiale, ces propos pourraient sembler contradictoires. Ils font toutefois écho à d'autres travaux qui ont montré qu'il était tentant pour les enseignants d'évaluer des démarches facilement observables et quantifiables plutôt que l'autonomie, des compétences plus complexes ou encore le développement général de l'élève (Joigneaux, 2016 ; Marcoux et al., 2016), pourtant considérés comme essentiels par les enseignants en fin

de maternelle (Clerc-Georgy & Truffer Moreau, 2016). L'apparente contradiction susmentionnée pourrait aussi être perçue comme une autre façon de percevoir l'équilibre entre les perspectives développementale et académique dans un contexte où c'est une vision positive de l'évaluation qui prévaut. Ainsi, l'évaluation serait primordiale pour soutenir les apprentissages académiques des élèves en difficulté, tout en n'étant pas sanctionnante, car il faut respecter le rythme des enfants et que c'est leur développement global qui est au cœur des préoccupations (Bernier et al., 2017; Dumais & Marinova, 2020). L'importance accordée par les enseignants aux aspects développementaux pour juger qu'un élève est prêt à entrer en primaire traduit peut être aussi implicitement un refus de voir s'instituer un caractère trop scolaire à l'école maternelle, en considérant qu'elle ne peut nullement se résumer à préparer formellement les enfants au primaire (Garnier, 2009). Ce refus implicite d'une forme trop scolaire pourrait traduire une prise de conscience des risques potentiellement liés à l'introduction d'un référentiel donnant une place importante aux apprentissages académiques dès le plus jeune âge. Elle peut aussi être vue comme le signe de l'importance de conserver un juste équilibre entre les perspectives développementale et scolarisante, équilibre auquel semblent ternir différents acteurs de l'enseignement, comme l'avait déjà révélé une étude antérieure (Fagnant et al., 2024).

Les résultats présentés ici, portant sur 19 enseignants, ont permis de mettre en évidence une richesse et une diversité de pratiques évaluatives en maternelle propres à soutenir les apprentissages des élèves. Ils ont aussi montré que la prise en compte des aspects développementaux et l'intégration de l'élève dans le processus évaluatif constituaient deux éléments moins présents dans leurs pratiques. Même si certaines limites peuvent être pointées à cette étude, quant au potentiel décalage entre pratiques déclarées et effectives, notamment, il nous a semblé que les résultats étaient particulièrement informatifs. Et ceci d'autant plus que, hormis les travaux importants menés par l'équipe canadienne (DeLuca et al., 2020a, b; Pyle & DeLuca, 2013; Pyle et al., 2020), nous n'avons pas trouvé beaucoup d'écrits portant sur les pratiques évaluatives des enseignants du préscolaire, singulièrement dans le contexte d'apparition d'un référentiel qui veut mettre en exergue l'importance de ce niveau scolaire. On peut aussi regretter que la façon dont l'analyse a été menée ait conduit à une présentation assez transversale des résultats, ne permettant pas *in fine* de cibler les caractéristiques spécifiques des enseignants qui ont tenu tel ou tel type de propos. Ainsi, même si l'échantillon d'enseignants était diversifié, nous n'avons

pas pu rendre compte de l'influence potentielle du niveau d'ancienneté des enseignants, du niveau socioéconomique des écoles dans lesquelles ils exercent ou encore d'éventuelles logiques propres à des équipes éducatives.

Précisons par ailleurs que les entretiens au cœur du présent article ont été complétés par des observations de pratiques évaluatives orchestrées par les enseignants interrogés et que ces derniers nous ont donné à voir certains outils évaluatifs qu'ils utilisaient. Ces éléments, dont nous n'avons pas pu rendre compte ici, ont aidé à l'interprétation et à l'analyse des propos des enseignants. Les observations ont aussi permis une certaine triangulation des données en nous donnant l'occasion de découvrir des activités qui témoignaient réellement d'une implication de l'élève dans le processus évaluatif. Toutefois, étant donné les réticences exprimées par certains enseignants quant au jeune âge des élèves, des études complémentaires mériteraient d'être développées à propos des possibilités offertes à ce niveau scolaire. Ainsi, il serait intéressant de permettre aux enseignants de prendre connaissance de travaux qui ont mis en évidence l'existence de réflexions métacognitives chez les jeunes enfants (Aras & Erden, 2019; Jacob et al., 2020; Moreira et al., 2022; Robson, 2010; Whitebread et al., 2009). Ces travaux ont notamment conduit à développer des outils permettant d'appréhender le développement d'un apprentissage autonome (Whitebread et al., 2005, 2009), ce qui pourrait renforcer l'évaluation des aspects développementaux qui semble moins utilisée dans les pratiques enseignantes. Il serait aussi intéressant de travailler sur l'intégration de l'élève dans le processus évaluatif, ce qui est une autre façon de renforcer l'équilibre entre les perspectives développementale et académique. En effet, aider l'enfant à prendre conscience de sa façon d'apprendre, de ses forces et faiblesses, de sa motivation et de ses émotions devrait soutenir ses apprentissages académiques, tout en œuvrant au développement de son autonomie, ainsi que de ses connaissances et de ses habiletés métacognitives (Braund et al., 2021; DeLuca et al., 2020).

Révision linguistique : Marie-Claire Legaré

Mise en page : Emmanuel Gagnon

Résumé en portugais : Eusébio André Machado

Réception : 22 avril 2025

Version finale : 10 juillet 2025

Acceptation : 27 janvier 2026

LISTE DE RÉFÉRENCES

- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. Dans Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (dir.), *L'évaluation formative : Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (p. 265–290). Les Éditions de l'OCDE. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/fr/publications/reports/2005/01/formative-assessment_g1gh4c28/9789264007420-fr.pdf
- 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. <https://doi.org/10.1080/09669760.2019.1592743>
- Bernier, J., Boudreau, M., & Mélançon, J. (2017). Regards sur la pédagogie du jeu au préscolaire. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 8(2), 70–78. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/42928>
- Bouko, C., & Van Lint, S. (2016). Quelles pratiques d'évaluation à l'école maternelle en Belgique francophone. Dans C. Veuthey, G. Marcoux & T. Grange (dir.), *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation* (p. 143–160). EME éditions.
- Braund, H., DeLuca, C., Panadero, E., & Cheng, L. (2021). Exploring formative assessment and co-regulation in kindergarten through interviews and direct observation. *Frontiers in Education*, 6, Article 732373. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.732373>
- Clerc-Georgy, A., & Truffer Moreau, I. (2016). Les pratiques évaluatives à l'école enfantine. Influence des prescriptions sur les pratiques enseignantes. Dans C. Veuthey, G. Marcoux & T. Grange (dir.), *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation* (p. 79–95). EME éditions.
- 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. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1719033>
- DeLuca, C., Pyle, A., Valiquette, A., & LaPointe-McEwan, D. (2020b). New directions for kindergarten education. Embedding assessment in play-based learning. *The Elementary School Journal*, 120(3), 455–479. <https://doi.org/10.1086/707008>
- Dumais, C., & Marinova, K. (2020). L'éducation préscolaire : avancées, états des lieux et débats actuels dans la francophonie. *Revue Internationale de Communication et Socialisation*, 7(1-2), i–iii. https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/07/RICS_2020-Vol-7-1-et-2_Liminaire-Dumais-et-Marinova-14-11-2020.pdf
- Fagnant, A. (2023). Un nouveau référentiel de compétences pour l'enseignement maternel en Belgique francophone : quels enjeux pour les apprentissages mathématiques? *Revue Internationale de Communication et Socialisation*, 10(1), 44–60.
- Fagnant, A., Martynow, N., & Lonhay, Y. (2024). Quelle place un référentiel de compétences initiales offre-t-il au développement de l'apprentissage autorégulé dans l'enseignement maternel? Les perceptions de différents acteurs de l'enseignement. Dans S. C. Cartier, J.-L. Berger & A. Fagnant (dir.), *Apprentissage autorégulé : formation, pratiques et conceptions des enseignants* (p. 13–44). Éditions Alphil-Presses Universitaires de Suisse.

- Fédération Wallonie-Bruxelles (2017). Pacte pour un enseignement d'excellence. Avis n°3 du Groupe central. <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/wp-content/uploads/2022/12/Pacte-Avis-n3.pdf>
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2020). Référentiel des compétences initiales. Pacte pour un enseignement d'excellence. <http://www.enseignement.be/index.php?page=28316&navi=4694>
- 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. <https://hal.science/hal-04617908v1>
- Garnier, P. (2009). Préscolarisation ou scolarisation ? L'évaluation institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 169, 5-15. <https://doi.org/10.4000/rfp.1278>
- Grange, T. (2016). Évaluation à l'école maternelle et développement professionnel des enseignants : réflexions pédagogiques et perspectives de recherche. Dans C. Veuthey, G. Marcoux & T. Grange (dir.), *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation* (p. 181–198). 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. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0429-6>
- Jacob, L., Benick, M., Dörrenbächer, S., & Perels, F. (2020). Promoting self-regulated learning in preschoolers. *Journal of Childhood, Education & Society*, 1(2), 116–140. <https://doi.org/10.37291/2717638X.20201237>
- Joigneaux, C. (2016). L'évaluation dans les écoles maternelles françaises. Quelles cohérences pour quels effets ? Dans C. Veuthey, G. Marcoux & T. Grange (dir.), *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation* (p. 39–54). EME éditions.
- Joigneaux, C. (2023). Comment peut-on rendre compte des progrès des élèves aux familles ? L'exemple de l'école maternelle. Dans Cnesco, *Conférence de consensus du Cnesco l'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves : notes des experts* (p. 167–173). Cnesco-Cnam. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2023/09/Cnesco-CC-Eval_Note-Christophe-JOIGNEAUX.pdf
- Laveault, D., & Allal, L. (2016). Implementing Assessment for Learning: Theoretical and Practical Issues. Dans D. Laveault & L. Allal (dir.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (p. 1–18). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0>
- Little, M. H., & Cohen-Vogel, L. (2016). Too much too soon? An analysis of the discourses used by policy advocates in the debate over kindergarten. *Education Policy Analysis Archives*, 24(106), 1–38. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2293>
- Marcoux, G. Veuthey, C., & Grange, T. (2016). L'entrée dans le monde scolaire : quels changements pour quels effets. Dans C. Veuthey, G. Marcoux & T. Grange (dir.), *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation* (p. 11–19). EME éditions.
- Moreira, J. S., Costa Ferreira, P., & Veiga Simão, A. M. (2022). Dynamic assessment of self-regulated learning in preschool. *Heliyon*, 8(8), e10035. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10035>

- Mottier Lopez, L. (2023). Quelles sont les nouvelles conceptions de l'évaluation en classe? Vers des évaluations pour apprendre durablement. Dans CNESCO, *Conférence de consensus du Cnesco l'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves: notes des experts* (p. 13–22). Cnesco-Cnam. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2023/09/Cnesco-CC-Eval_Note-Lucie-Mottier Lopez.pdf
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Collin.
- 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. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0573-2>
- Pyle, A., DeLuca, C., Danniels, E., & Wickstrom, H. (2020). A model for assessment in play-based kindergarten education. *American Educational Research Journal*, 57(6), 2251–2292. <https://doi.org/10.3102/0002831220908800>
- 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. <https://doi.org/10.1080/09669760.2010.521298>
- Russell, J. L. (2011). From child's garden to academic press: The role of shifting institutional logics in redefining kindergarten education. *American Educational Research Journal*, 48(2), 236–267. <http://www.jstor.org/stable/27975289>
- Shoval, E., Sharir, T., & Shulruf, B. (2014). The challenge kindergarten model: Integrating body-movement and scaffolding to keep the child in the center and make systematic progress in learning. *Early Childhood Education Journal*, 42(4), 279–286. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0609-2>
- Toub, T. S., Rajan, V., Golinkoff, R. M. & Hirsh-Pasek, K. (2016). Guided play: A solution to the play versus learning dichotomy. Dans D.C. Geary & D. B. Berch (dir.), *Evolutionary perspectives on child development and education* (p. 117–141). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29986-0_5
- Veuthay, C., Marcoux, G., & Grange, T. (2016) (dir.), *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation*. EME éditions.
- 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. <https://doi.org/10.1080/03004270585200081>
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q., & 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. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9033-1>
- Yılmaz, A., Aras, S., Ülker, A., & Şahin, F. (2021). 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. <https://doi.org/10.1177/14639491211048002>