

Les stratégies des élèves face aux pratiques évaluatives en classe de CP et de grande section de maternelle.

Students' strategies for dealing with assessment practices in first grade and kindergarten.

Stéphane Bénit – stephane.benit@univ-reims.fr – <https://orcid.org/0009-0000-4931-9168>

Université de Reims Champagne Ardenne - France

Pour citer cet article : Bénit, S. (2025). Les stratégies des élèves face aux pratiques évaluatives en classe de CP et de grande section de maternelle. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 11(3), 31-57. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-11-3-31>

Résumé

Cette contribution tente de comprendre, au travers d'entretiens et d'observations de classe, comment les élèves de grande section de maternelle et de CP perçoivent les évaluations formelles et informelles, et s'ils utilisent certaines stratégies en classe pour répondre aux attentes professorales et parentales. Parents, enfants et enseignants ont été interrogés. Nous cherchons à savoir si la voix des élèves recueillie par le chercheur est susceptible de nous éclairer sur les stratégies qu'ils déploient en classe. Les résultats de l'étude laissent apparaître le fait que les élèves perçoivent les évaluations formelles et informelles, qu'ils en ont compris les enjeux. Certains adoptent des stratégies pour répondre aux attentes parentales et ou professorales pour obtenir des évaluations positives.

Mots-clés

Perception de l'évaluation, stratégie face à l'évaluation, école primaire et maternelle

Abstract

This contribution attempts to understand, through interviews and classroom observations, how students in the final year of preschool and first grade perceive formal and informal assessments, and whether they use certain strategies in class to meet teacher and parental expectations. Parents, children, and teachers were interviewed. We seek to determine whether the students' voices collected by the researcher can shed light on the strategies they use in class. The results of the study show that students perceive formal and informal assessments and understand what is at stake. Some adopt strategies to meet parental and/or teacher expectations in order to obtain positive assessments.

Keywords

Perception of evaluation, evaluation strategy, primary and nursery school

1. Introduction

De nombreux travaux militent pour une évaluation au service des apprentissages (Mottier Lopez, 2012) en sollicitant autant que possible une implication des élèves au sein du processus d'évaluation, c'est-à-dire une évaluation comme apprentissage (Earl, 2013). Ces travaux récents ont permis de réinterroger la place de l'élève au cœur de la relation qui se noue entre évaluateur et évalués au sein de la classe. Ce renouvellement théorique ne trouve pas immédiatement un écho au sein des praticiens de terrain, si bien que les pratiques évaluatives professorales quotidiennes, entendues au sens large, formelles, informelles et interactives (Allal et Mottier Lopez, 2005 ; Genelot, 2023), restent quelques fois assez éloignées des avancées de la recherche (Laveault et Allal, 2016) et provoquent des expériences différenciées chez les élèves. Une partie de ces différences sont construites dans, et également hors de la classe (Bénit et Sarremejane, 2019), en fonction de l'appartenance des élèves à des univers sociaux et culturels qui interagissent sur leur rapport au savoir, à l'école (Jellab, 2022). En effet, les messages évaluatifs professoraux, élaborés en classe par le biais de gestes évaluatifs, induisent des postures distinctes chez les élèves (Jorro et Mercier-Brunel, 2011), sont conscientisés par les élèves (Raulin 2017), réinterprétés par la filtration et l'interprétation des indices évaluatifs de l'enseignant (Doyle, 1986), mais également en fonction des attentes parentales (Bénit, 2022). Ces réinterprétations sont susceptibles de brouiller le message évaluatif originel (Lahire, 1995) et de malmener la construction d'une micro-culture de classe propice aux échanges et aux apprentissages (Mottier Lopez, 2007). Au regard des éléments évoqués, il semble légitime de s'interroger sur la façon dont les élèves perçoivent l'évaluation, la filtrent, l'interprètent et construisent une expérience signifiante pour eux. Nous cherchons à savoir si les élèves seront en mesure de nous expliquer ce qui fait sens chez eux, comment ils s'organisent face aux différents types d'évaluation. Prendre en compte la voix des élèves suppose que nous puissions recueillir leurs avis et perceptions, sans l'influence des adultes.

La présente étude cherche à mettre au jour, dans les académies de Reims et Créteil, la perception qu'ont les élèves de grande section de maternelle (GS, 5 ans) et de cours préparatoire (CP, 6 ans) des pratiques évaluatives, formelles et plus informelles (Genelot, 2023), et de quelles façons leurs perceptions sont potentiellement influencées par les attentes professorales et parentales. Comment réagissent-ils aux différentes rétroactions et/ou messages évaluatifs reçus, et dans quelle mesure ? La voix des élèves a été recueillie par le chercheur sans que les enseignants concernés aient pu avoir accès à leur parole, condition évoquée avant l'entretien.

Le cadre théorique sur lequel nous adossons notre travail s'articule en trois éléments. Le premier revient sur la prise en compte des élèves dans les processus évaluatifs et l'importance de leurs perceptions. Le deuxième s'appuie sur le jugement professionnel des enseignants et le troisième s'adosse sur les stratégies utilisées par les élèves.

2. Cadre théorique

2.1. *Émergence d'une participation active des élèves au sein des pratiques évaluatives*

Les travaux d'Allal et Mottier Lopez (2005) ont permis de passer d'une perspective classique de l'évaluation formative (Bloom et al., 1971) à une perspective élargie, instaurant ainsi les prémices de l'évaluation soutien d'apprentissage (EsA) (Laveault et Allal, 2016).

Ces travaux déplacent le centre de gravité de l'évaluation scolaire, censée jusque-là être gérée uniquement par l'enseignant qui était considéré comme seul capable de mobiliser un jugement professionnel (Allal et Mottier Lopez, 2009 ; Lafortune et Allal, 2008), vers un nouveau point d'équilibre associant enseignant et élèves. L'instauration d'un couple indissociable enseignement-apprentissage de l'évaluation a permis de favoriser les recueils de traces d'activités d'élèves non instrumentés (Morissette, 2013) et a conduit à des situations évaluatives plus informelles (Allal et Mottier Lopez, 2005 ; Genelot, 2023). Enfin, cette évaluation formative élargie préconise d'impliquer les élèves dans les autoévaluations, les évaluations mutuelles entre pairs et les coévaluations (Allal, 1999), peu fréquentes au sein des classes françaises (Genelot, 2023), ce qui suppose la construction conjointe des critères d'évaluation avec les élèves afin de favoriser l'émergence de l'autorégulation. Une telle évaluation formatrice déjà évoquée par Nunziati (1990) est reprise par Merle (2018) qui différencie évaluation formative essentiellement pilotée et centrée sur l'activité de l'enseignant et évaluation formatrice plutôt centrée sur les élèves. Si la distinction dans le monde anglophone entre *assessment of/for/as learning* issus des travaux de Earl (2003) est discutée, Black et William (2018) rappellent que la véritable distinction entre évaluation sommative et formative dépend étroitement de ce qu'en font les enseignants. C'est, dans cette perspective que l'évaluation, soutien d'apprentissage (EsA) traduite de l'*Assessment for learning* par Laveault et Allal (2016), permet de rassembler l'ensemble des pratiques évaluatives destinée à collecter, interpréter et décider conjointement avec les élèves pour servir au mieux l'apprentissage. Ainsi, toute situation évaluative est en capacité d'offrir aux élèves des possibilités d'apprentissage (Laveault et Allal, 2016). Toutefois, Andrade et Brookhart (2020) soutiennent que les pratiques évaluatives sommatives ou formatives sont susceptibles d'avoir des effets négatifs ou positifs sur les processus d'autorégulation de l'apprentissage. Les effets délétères selon les auteurs se manifestant plus régulièrement dans des contextes d'évaluations certificatives. De telles évaluations sont moins ritualisées en classe de CP et de GS.

2.2. Le jugement professionnel des enseignants

En sciences de l'éducation, l'évaluation des apprentissages repose sur une prise d'informations provenant d'un travail scolaire de nature variée, en vue de confronter les observables (ou référé) à des attentes (ou référent) afin de prendre une décision (Hadji, 1989). Allal (2007) y adjoint l'idée d'interprétation des informations recueillies, tandis que Lecointe (1997) situe le jugement évaluatif entre l'interprétation et la prise de décision (Mottier Lopez, 2008).

Le jugement pour Bressoux et Pansu (2003, p.9) « consiste à produire des inférences à partir d'informations, ce qui implique plusieurs étapes de traitement de l'information qui sont autant de sources de biais potentielles ». De nombreux auteurs soulignent le fait que le jugement scolaire est soumis à l'influence d'un nombre important de facteurs dépendants soit d'informations scolaires : effet de statut scolaire (Bonniol, Caverni et Noizet, 1972), effet de redoublement (Duru-Bellat et Mingat, 1993) ; soit d'informations extrascolaires telles que l'effet de halo (Gilly, 1980), les effets de genre (Duru-Bellat et Mingat, 1993 ; Felouzis, 1997), soit d'apparence physique (Wilson et Nias, 1977).

Dès la maternelle, les productions des élèves sont souvent interprétées selon leur origine sociale, avec des grilles de lecture dépassant la seule tâche scolaire (Darmon, 2001). Le jugement scolaire n'est pas réductible à l'évaluation d'une performance, mais s'inscrit dans une pratique professionnelle située, façonnée par des normes institutionnelles et par les

interactions avec parents, collègues et élèves (Mercier-Brunel, 2022). Il remplit ainsi des fonctions à la fois scolaires et sociales (Merle, 2018), ce qui le rend difficilement compatible avec une conception docimologique centrée sur la mesure, la fiabilité et la réduction de la subjectivité. C'est la raison pour laquelle un certain nombre d'auteurs travaillent sur une approche différente du jugement évaluatif en étendant sa portée au jugement professionnel (Lafortune et Allal, 2008). Pour Allal et Mottier Lopez (2009) le jugement de l'enseignant doit être perçu comme un processus cognitif individuel couplé à une pratique sociale enracinée dans le contexte qui voit son émergence (Mercier-Brunel, 2022). Ce jugement professionnel en évaluation peut s'appuyer sur des formes de triangulation. Allal et Mottier Lopez (2008) distinguent ainsi quatre types de triangulation susceptibles de structurer l'activité enseignante : la diversification des sources d'information (échantillons), des méthodes, des personnes et des cadres théoriques mobilisés pour interpréter un ensemble d'informations. De tels jugements professionnels évaluatifs construits sur la base d'un faisceau de données triangulé sont les marqueurs d'une posture professionnelle et servent à prendre la décision la plus adéquate possible (Allal et Hohl, 2008) afin d'évaluer les productions d'élèves sans les décourager. Une fois ces jugements émis, une question demeure : est-ce que les élèves seront capables de discerner le fait que le jugement professionnel est susceptible de se manifester sous différentes formes, « des formes les plus informelles (remarques passagères, louanges, feed-back, sourires, etc.), aux formes les plus institutionnelles, voire les plus ritualisées (notes, appréciations sur le bulletin scolaire, décisions d'orientation, etc.) » (Bressoux et Pansu, 2003, p. 14).

2.3. La perception et la conscience évaluative des élèves

La perception renvoie à la faculté qu'a un individu de prendre connaissance des événements environnementaux au travers de ses systèmes perceptifs (Luyat, 2014). Recentrée au sein du contexte scolaire, cette perception évaluative s'élabore par le biais des différents filtres construits dans l'environnement social proche et plus particulièrement familial (Robin, 2019 ; Issaieva, Pini et Crahay, 2011). Il est tout aussi probable que le statut scolaire encore en construction dans les classes de GS et de CP soit un filtre particulièrement prépondérant.

Genelot et al. (2023) ont pu analyser les vidéos de 13 classes : 7 classes élémentaires et 6 classes de collège françaises. Sur les 135 h de vidéos, 351 situations évaluatives ont été extraites. L'activité évaluative occupe en moyenne 48,5% du temps avec une forte variabilité pour les classes de mathématiques de collège dans lesquelles les dialogues évaluatifs (Mottier Lopez, 2015) occupent respectivement 61 et 82 % du temps d'enseignement. Pour Genelot (2023) les situations évaluatives formalisées explicites renvoient à des situations où les modalités d'évaluation (organisation matérielle, temporelle, formes d'appréciations) sont annoncées aux élèves. Les situations évaluatives interactives se scindent, selon l'auteur, en deux grandes catégories, celles différées, à l'issue de l'activité des élèves et celles simultanées, au cours de la réalisation de la tâche.

En revanche, au sein de cette étude, la perception et l'interprétation, c'est-à-dire le sens que donnent les élèves aux évaluations restent un point obscur (Issaieva, Pini et Crahay, 2011). Une telle question a été travaillée par Bercier-Larivière et Forgette-Giroux (1995) dans leur étude. Ces dernières montrent qu'en contexte évaluatif sommatif de nombreuses pratiques professorales encouragent la performance et la compétition. Certains élèves ont tendance à poursuivre des buts d'accomplissement davantage centrés sur la performance scolaire quand d'autres recherchent des buts de maîtrise, c'est-à-dire l'amélioration de leurs

apprentissages (Dweck et Leggett, 1988). Pulfrey (2010) précise également qu'un contexte évaluatif normatif incite les élèves à adopter plus fréquemment des stratégies de buts de performance-évitement¹. Plus récemment, Issaieva et Crahay (2010) ont établi que la perception et l'interprétation des élèves du contexte évaluatif de la classe joue un rôle non négligeable dans leur motivation et/ou engagement face aux apprentissages. Jorro et Mercier-Brunel (2011) montrent que les gestes évaluatifs des enseignants seraient susceptibles d'induire certaines postures d'élèves. Les gestes d'orientation invitant l'élève à expliciter sa démarche sans valider ni invalider la réponse, pourraient influencer le rapport au savoir et conduire à des stratégies d'élèves différenciées.

Ces travaux conduisent à penser que les élèves ne sont pas de simples récepteurs des signaux évaluatifs émis en classe (Issaieva et al., 2011). Conscients des enjeux de l'évaluation pour leur trajectoire scolaire, ils cherchent au contraire « à saisir les conceptions et intentions de leur enseignant afin de mieux répondre à ses attentes » (Issaieva et al., 2011, p. 6). Ils doivent ainsi prendre en compte les intentions évaluatives à travers les différentes phases d'une situation formelle (Yerly et Berger, 2022) et les interpréter. Raulin et Lebeaume (2019) définissent cette conscience évaluative comme « l'interprétation qu'un élève peut avoir des intentions évaluatives de son professeur, sa compréhension et son acceptation de celles-ci, avant d'entrer dans la phase active de réalisation » (Raulin, 2017, p. 121). La compréhension des situations évaluatives en interaction constitue donc un enjeu central (Allal et Lafortune, 2008 ; Mottier Lopez, 2006, 2007). Toutefois, comme le rappellent Issaieva et al. (2011), expliciter les attentes ne suffit pas à empêcher des interprétations divergentes des élèves. Ces auteurs montrent que les perceptions des élèves sont filtrées par l'origine sociale, le statut scolaire ou encore des schèmes cognitifs et motivationnels, ce que confirment d'autres travaux (Merle, 2005 ; Garcia, 2018 ; Bénit, 2022). Goudeau (2020) rappelle que l'école active de multiples mécanismes de comparaison sociale, qu'ils soient forcés ou délibérés. Les élèves en difficulté attribuent fréquemment les écarts de réussite à des différences individuelles d'intelligence ou de motivation, sans envisager que l'institution scolaire valorise des dispositions socialement situées, issues d'un arbitraire culturel dont seuls certains élèves, favorisés par leur socialisation familiale, disposent. À la lumière de ces comparaisons, il est possible de s'interroger à propos de ce que font les élèves de leurs perceptions des pratiques évaluatives qu'elles soient erronées ou non ?

2.4. Les stratégies des élèves face aux pratiques évaluatives

Quelques éléments de réponse sont apportés par Cosnefroy, (2014) ; Dupeyrat et al., (2006) s'agissant des buts de maîtrise, buts de performance ou performance-évitement relatifs à l'autorégulation des apprentissages. Si « l'autorégulation désigne les processus grâce auxquels les élèves activent et maintiennent des cognitions, affects et comportements systématiquement orientés vers l'atteinte de leurs buts d'apprentissage » (Pelgrims et al., 2021, p.39), l'autorégulation socio-affective, quant à elle, regroupe un ensemble de processus permettant à l'élève d'actualiser son intention d'apprendre, de veiller à maintenir ses ressources attentionnelles sans subir les affres de la peur d'échouer, le sentiment d'être inefficace. Le manque d'autorégulation semble s'accompagner quelquefois de stratégies de

¹ Il existe deux buts d'évitement, performance-évitement et maîtrise-évitement. Le premier concerne la confrontation à un événement jugé négatif que l'on cherche à fuir (Elliott, 1997), le deuxième correspond au fait d'essayer de ne pas se tromper, de faire en sorte de ne pas apprendre (Elliott et McGregor, 2001).

coping² relatives à l'évitement de la situation, à faire autre chose que la tâche en classe, à tricher. Pour Boekaerts (1997), la conduite des situations d'apprentissage semble gérée par deux buts distincts, accroître ses connaissances et conserver un sentiment de bien-être. Lorsque la situation apparaît comme potentiellement menaçante, des stratégies défensives relatives au maintien du bien-être sont mobilisées par les élèves (Boekaerts et Corno, 2005).

Pour Batruch et al. (2019) les situations scolaires impliquant des comparaisons sociales menaçantes pour l'estime de soi peuvent être partiellement neutralisées si les élèves attribuent les écarts de réussite à un manque d'entraînement plutôt qu'à des différences de capacités. Perrenoud (1998) identifie d'ailleurs plusieurs stratégies d'évitement proches de celles décrites en psychologie, comme expédier le travail, perdre du temps, s'avouer incompetent, qui permettent d'échapper aux régulations professorales. L'analyse de ces stratégies aide à comprendre pourquoi certains élèves refusent de participer ou d'engager une démarche autonome, tandis que d'autres cherchent spontanément des solutions. Dans une approche similaire à celle de Perrenoud (1998), Dionne et Chanelière (2022, p.89) proposent d'étudier la notion de contrat d'évaluation, proche du contrat didactique, structuré autour de cinq dimensions susceptibles d'éclairer certains comportements d'élèves en classe. Ce contrat d'évaluation est fondé sur cinq points : « 1) les règles sont explicites, mais surtout implicites ; 2) le contrat existe avant même que la situation d'apprentissage ne se mette en place ; 3) le contrat se caractérise par ses ruptures fréquentes qui nécessitent une renégociation ; 4) le contrat présente de nombreux paradoxes et 5) le contrat ne sera jamais plus fort que la relation de confiance qui existera entre le professeur et les étudiants ».

Notre étude vise à comprendre la façon dont les élèves de GS et CP perçoivent et interprètent les pratiques évaluatives à l'aune de leur statut scolaire mais également des attendus parentaux pour l'école.

3. Étude

Nous cherchons au sein de cette étude à répondre à deux questions de recherche.

E1QR1 : De quelle façon les élèves de grande section de maternelle (GS) et de cours préparatoire (CP) perçoivent-ils et interprètent-ils les différentes rétroactions et/ou messages évaluatifs reçus par le biais des pratiques évaluatives, formelles et plus informelles ?

E1QR2 : De quelles façons leurs perceptions sont-elles influencées par les attentes professorales et parentales ?

3.1. Contexte

L'enquête porte sur les évaluations en GS et début de CP, moins formalisées que dans les autres classes et souvent basées sur des observations (Genelot, 2023). Ces évaluations informelles pourraient favoriser une attitude plus positive des élèves envers l'évaluation et les tâches d'apprentissage, en permettant aux élèves de moins se focaliser sur le résultat

² Le coping se définit comme « l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux, constamment changeants, (déployés) pour gérer des exigences spécifiques internes et/ou externes qui sont évaluées (par la personne) comme consommant ou excédant ses ressources » (Lazarus et Folkman, 1984, p.141)

final. La classe de CP a été sélectionnée pour son rôle prédictif de la suite de la scolarité (Caille et Rosenwald, 2006).

3.2. Échantillon

Le corps d'inspection a facilité la rencontre avec les directrices et autorisé des échanges sur le contexte global des écoles. Les élèves interrogés étaient issus des classes des trois enseignantes, et les parents rencontrés étaient ceux de leurs élèves. Nous avons veillé à interroger, dans chaque classe, des enfants présentant des niveaux scolaires variés afin de mieux saisir la diversité des interprétations. La recherche s'est déroulée dans les académies de Reims et de Créteil, respectivement lieux de notre activité professionnelle et personnelle. Parmi les trois écoles, deux sont situées en périphérie de Reims (GS pour l'école 1 ; CP pour l'école 2) et la troisième dans l'académie de Créteil (CP, école 3). L'école 1, urbaine, accueille un public socialement hétérogène ; l'école 2, implantée en Zone Urbaine Prioritaire, scolarise majoritairement des enfants issus de milieux modestes ; enfin l'école 3, située en réseau d'éducation prioritaire, reçoit un public très défavorisé. Une partie du corpus, les classes de CP des écoles 2 et 3, a été constituée dans le cadre d'une recherche doctorale, tandis que l'autre partie, les entretiens menés en GS à l'école 1, s'inscrit dans un projet de recherche distinct (Bénil & Sarremejane, 2019). Le corpus des personnes interrogées (tableau 1) figure en annexe.

3.2.1 Pratiques évaluatives des enseignantes des classes enquêtées

Les enseignantes des écoles 1 et 2 de GS suivent les recommandations des programmes de maternelle (BO, 2015) en pratiquant une « évaluation positive », attentive aux progrès et permettant à chaque enfant d'identifier ses réussites et d'en suivre l'évolution. Les activités réussies sont conservées et validées par tampons, tandis que les essais infructueux sont datés et archivés, permettant aux enseignants de faire des points réguliers pour valider les compétences.

3.3. Méthode de collecte de données

La méthodologie utilisée repose sur des entretiens semi-dirigés et des observations de classe (Martineau, 2005). Ces techniques qualitatives permettent de comprendre la subjectivité des acteurs et de saisir les perceptions et vécus individuels (Blanchet et Gotman, 2010). Dans ce cadre, mener l'enquête auprès des enfants peut permettre d'étudier « non seulement ce que l'on fait aux enfants, à savoir comment les adultes éduquent, mais aussi ce que les enfants font de ce qu'on leur fait » (Montandon et Osiek, 1997, p.5).

Préalablement aux observations, des entretiens semi-dirigés d'environ une heure ont été menés avec enseignants, parents et enfants (thèmes en annexe 1). Parfois, les parents ont échangé après l'entretien des enfants, sans influencer leurs propos. Quinze heures d'observation réparties sur trois classes ont permis d'assister à des situations évaluatives différées ou simultanées, formalisées ou interactives (Genelot, 2023). L'autorisation de circuler dans la classe a facilité l'observation du travail des élèves, qui se sont rapidement habitués à l'enquêteur. Entretiens et observations ont été retranscrits verbatim. La posture « ni parent, ni maître » (Danic, Delalande et Rayou, p.106), c'est-à-dire « celle d'un adulte qui vient apprendre auprès d'enfants ». (Delalande, 2010, p. 70) a été adoptée pour mener les entretiens. Certains entretiens se sont déroulés au domicile familial (voir tableau 2 en annexe), lieu jugé déterminant pour la qualité des échanges (Halasa & Bergonnier-Dupuy, 2022), la présence des parents aidant à rassurer l'enfant et à prolonger ses réponses.

3.4. Considérations éthiques

Pour garantir la confidentialité, les données ont été anonymisées et des autorisations parentales obtenues pour les observations en classe. Les entretiens, enregistrés avec l'accord des enquêtés, ont été menés hors temps scolaire, avec la possibilité pour tous d'y mettre fin à tout moment.

3.5. Analyse

La population d'élèves interrogée a été catégorisée en 3 groupes : élèves en difficulté, élèves de niveau moyen et en réussite. Cette classification a été établie sur la base des jugements professionnels des enseignantes et des livrets scolaires. Les discours croisés des parents, enseignants et enfants ont permis de dégager un cadre dans lequel les pratiques évaluatives occupent une place centrale et façonnent des trajectoires singulières, envisagées comme parcours ou processus (Mayen, 2008). Enquêter auprès d'enfants impose de dépasser les stéréotypes propres à ce groupe social, supposés être immatures, avoir recours à l'imaginaire, et de nombreuses difficultés voire une certaine incapacité à verbaliser leur expérience (Delalande, 2022). Le chercheur doit ainsi tenter de saisir leur point de vue en s'affranchissant de l'adultocentrisme (Danic et al., 2006).

L'analyse des entretiens a consisté à reconstruire la logique interne des propos, quelquefois fragmentés par les souvenirs, émotions ou réflexions des enfants, afin de restituer au mieux leur expérience. Chaque entretien a été examiné selon le champ lexical employé, les récurrences et oppositions permettant d'appréhender la construction quotidienne de leur rapport à l'école et à l'évaluation, avant une comparaison inter-entretiens destinée à repérer régularités et discontinuités selon les niveaux scolaires. L'analyse des discours des enfants et des parents a permis d'identifier plusieurs éléments récurrents correspondant aux référents-noyaux décrits par Bardin (2013).

En ce qui concerne les parents, trois dimensions apparaissent systématiquement : le silence des enfants autour des activités scolaires, le suivi des résultats et le travail à la maison. Pour les enfants, six référents-noyaux ont été dégagés : le travail à domicile et les punitions, la gestion de l'erreur, la hiérarchie scolaire et la comparaison, ainsi que les signes évaluatifs. L'ensemble des élèves interrogés évoquent ces thèmes, structurant largement leur expérience scolaire naissante.

4. Résultats

La section 4 s'organise autour des différentes situations évaluatives formalisées explicites et situations évaluatives interactives. Pour chaque type d'évaluation nous montrerons comment les élèves les interprètent en fonction du contexte de classe mais également en fonction du contexte familial.

4.1. Des jugements professionnels évaluatifs des professeurs des écoles

4.1.1 Les évaluations réalisées à l'issue des tâches

Dans les classes observées, les enseignantes organisent les évaluations formelles ponctuelles des livrets scolaires en triangulant les méthodes (Allal et Mottier-Lopez, 2009) : observations de l'activité des élèves, traces écrites et participation orale. Elles collectent de nombreuses informations réparties sur plusieurs séances soit à partir du travail individuel,

soit des échanges avec les élèves et des rencontres avec les parents. Ces évaluations sont parfois modulées pour préserver la motivation des élèves et les encourager à poursuivre leurs efforts, comme le résume l'enseignante de CP de l'école 2 en entretien post-observation.

Enquêteur : Vous utilisez en classe le système des couleurs, il n'y aurait pas de risque que ce soit démotivant s'il y a trop de points orange ou rouges ?

Madame B : Si, après, on peut pas le dire mais on peut tricher si on voit qu'il a fait des efforts. C'est comme ce matin, vous avez remarqué que, pour deux réponses identiques, j'avais mis bleu à l'un (Calvin, élève en difficulté) et vert à l'autre (Niels, bon élève). C'est pour montrer qu'il a fait des efforts. Il s'est accroché, je l'ai vu sur les travaux réalisés les matins. Donc on est plus indulgent. C'est qu'on veut c'est qu'il progresse. Et après, ça dépend aussi du milieu familial. Comment la note, enfin la note... la couleur va être acceptée enfin, interprétée par les parents, soit j'ramène mon point rouge, papa-maman s'en moquent, ils mettent ça dans un coin et bon, ça sert à rien que je continue, soit y a un point orange et y a discussion avec les parents et ça peut remonter.

Cet ajustement (Allal et Kohl, 2008) trouve sa limite lorsque doivent être présentés les livrets scolaires aux parents. En effet, il semble extrêmement difficile pour les enseignants d'ajuster en permanence leur propre système d'évaluation, sous peine de rompre l'équité entre élèves.

Enquêteur : Le code couleur évalue à la fois le degré de réussite à l'exercice mais aussi la progression de l'enfant. C'est un code qui a deux significations finalement ?

Madame B : Oui. J'explique « tu n'as pas tout réussi ou tout fait mais je suis contente de toi donc je te mets du bleu ». Par contre je laisse la feuille entière aux parents parce que si vous mettez que des points bleus à un enfant et qu'à la fin de l'année, vous dites que ça ne va pas, les parents ne comprennent pas.

Madame B et ses collègues estiment que l'interprétation parentale des évaluations peut favoriser la progression des élèves. L'évaluation des travaux scolaires repose sur un système de comparaison entre référent et référé, sauf pour certaines productions complexes (Goasdoué et Vantourout, 2017). En l'absence de référentiels explicites permettant aux parents de comprendre les difficultés des élèves (Robin, 2019), les échanges parents-enfants se limitent souvent aux points de couleur, c'est-à-dire à la performance. L'erreur pourtant consubstantielle de l'apprentissage met en relief chez certains parents peu diplômés l'absence d'apprentissage et devient un élément à bannir (Robin, 2019).

4.1.2 Les feedbacks pendant les tâches

Au cours de nos observations, peu de feedbacks élaborés ont été observés (Hattie et Timperley, 2007). Madame A le précise : « parfois c'est moi qui lui dis qu'il s'est trompé, parfois je lui demande de trouver son erreur. ». Le produit de l'apprentissage est plus mis en relief que le processus qui le permet. Madame C en convient également à l'issue d'une séance de reconnaissance de son-graphie (repérage du son « in » et des façons de l'écrire).

Enquêteur : Quand vous interrogez les élèves, vous leur faites des retours, vous avez un objectif ?

Madame C : C'est vrai que je coupe beaucoup leur parole (...) je crois que je veux tellement qu'ils réussissent que, oui je guide un peu trop des fois, faut que j'avance !

Cette façon de réguler les tâches, fréquemment rencontrée, tient en partie à la peur des enseignantes de ne pas mener à terme l'ensemble du programme, certains gestes professionnels relevant quelquefois plus du surguidage (Jorro et Mercier-Brunel, 2011).

4.2. *Evaluations formalisées non comprises par les élèves*

Si le point de couleur est porteur de plusieurs messages, rien ne dit que l'élève le recevant comprendra le dessein de l'enseignante (Allal et Mottier Lopez, 2008).

Enquêteur : quand tu as un point bleu ou un point vert, en revanche, tu es content.

Calvin (CP, élève en difficulté, parents de PCS défavorisée) : Beh, oui.

Enquêteur : pour en avoir, qu'est-ce qu'il faut faire ?

Calvin : il faut pas avoir faux. Des fois, vu qu'j'ai eu qu'une erreur, elle me met bleu des fois.

Enquêteur : Ah ? Elle te met bleu ?

Calvin : Oui, des fois quand j'ai qu'une erreur.

Enquêteur : Mais, je croyais que le bleu, il ne fallait pas du tout avoir d'erreur ?

Calvin : Oui.

Enquêteur : Ce matin alors, tu ne sais pas pourquoi elle t'a mis bleu ?

Calvin : Non.

Calvin, qui reçoit souvent des points orange et rouges, ne comprend pas toujours pourquoi l'ajustement évaluatif lui est favorable. Parmi cinq élèves en difficulté (GS et CP) des classes 2 et 3, trois, dont les parents sont issus de PCS défavorisées, expriment des incompréhensions similaires. Cette accumulation de points orange génère un fort stress chez Calvin, et les régulations formatives régulières de Madame B semblent inefficaces (Mottier Lopez, 2012).

Enquêteur : pourquoi est-ce que tu as des points rouges ? Ou des points orange ?

Calvin : Je sais pas pourquoi j'en ai.

Enquêteur : Tu ne comprends pas pourquoi tu as des points rouges et des points orange ?

Calvin : Non.

Calvin : J'ai peur de pas passer avec Monsieur P. J'en suis sûr que j'vais pas passer.

Enquêteur : qu'est-ce qu'ils ont dit papa et maman quand ils ont regardé ton livret ?

Calvin : Je sais plus.

Enquêteur : Tu penses que c'est important pour eux le livret d'évaluation ?

Calvin : Oui.

Enquêteur : Oui ? Pourquoi c'est important ?

Calvin : Parce que suffit qui disent « c'est pas bien » et je sais pas c'que j'vais faire, moi. (Calvin parle d'une petite voix faible.)

Calvin semble plutôt préoccupé par ses performances en vue du passage en classe supérieure que par sa progression. Le soutien parental revêt également aux yeux de Calvin une importance cruciale face à ses difficultés scolaires. Son objectif est de conserver à tout prix ce soutien.

4.3. *Stratégies d'élèves relatives aux situations évaluatives formalisées*

Certains élèves développent des stratégies pour gérer les évaluations formalisées. Calvin, préoccupé par les points de couleur et la peur de l'échec, recourt à la triche, probablement liée à une faible autorégulation socio-affective (Pelgrims et al., 2021) et à des mécanismes de coping (Butler et Shibaz, 2008). Parmi les cinq élèves en difficulté interrogés (GS et CP), trois reconnaissent ce recours à la triche.

Enquêteur : si tu as triché, c'était bien pour quelque chose.

Calvin : Oui, vu que j'avais avoir un point bleu mais je savais pas répondre.

Enquêteur : Ah, tu voulais avoir un point bleu donc t'as triché, d'accord... est-ce que c'est bien de tricher ou pas ?

Calvin : Non.

Ce rapport à l'évaluation se manifeste aussi dans certaines situations évaluatives interactives simultanées peu formalisées, sans attribution de points de couleur (Genelot, 2023). Il reste à déterminer si cette orientation vers la performance relève uniquement des élèves ou s'il est également influencé par les interventions des enseignants et des parents.

4.4. Perceptions chez les élèves des situations évaluatives interactives non formalisées

Les élèves semblent repérer le fait que le jugement de l'enseignant se construit sur la base d'observations des travaux quotidiens réalisés en classe.

Enquêteur : Tu penses que la maîtresse regarde quand tu travailles ?

Calvin : Quand on fait des maths, elle regarde un par un mais les maths, elle regarde tous les travaux, tout, tout, tout, tout, tout, tous les travaux, elle regarde c'qu'elle doit corriger, peut-être qu'après elle sait qui aura bleu (Calvin parle du travail réalisé quotidiennement, et non des évaluations formalisées)

Dans les situations évaluatives interactives peu formalisées, les élèves interprètent différemment les discours relatifs à l'erreur. Les enseignantes répètent souvent : « c'est pas grave de rater ». Les élèves moyens, comme Mathéo ou Sandra, nuancent cette gravité « ce n'est pas trop grave », tandis que certains élèves en difficulté, comme Laura, souvent issus de PCS défavorisées, craignent que « la maîtresse ne soit pas contente » et reprennent la formule rassurante comme Julie « la maîtresse crie que c'est pas grave ». Les meilleurs élèves, généralement issus de milieux favorisés, estiment que l'on peut se tromper mais dans une certaine limite, les erreurs répétées étant susceptibles d'influencer le jugement de l'enseignante sur leur statut scolaire.

Enquêteur : Tu penses que la maîtresse pense quoi quand on fait des erreurs ?

Clément (GS, élève en réussite, parents de PCS favorisée, école 1) : Hmm, j'sais pas.

Enquêteur : Tu n'sais pas si elle est contente, si elle n'est pas contente ?

Clément : Elle dit c'est pas grave.

Clément : Mais si elle gomme à chaque fois, elle va plus gommer. (La maîtresse gomme une fois ou deux maximum pour refaire un tracé non réussi)

Enquêteur : Ah, pourquoi elle ne va plus gommer ?

Clément : Parce que c'est (...) heu sinon elle s'énerve.

Enquêteur : Ah, elle s'énerve ? Ça veut dire que l'on n'a pas le droit de faire beaucoup d'erreurs ? (Clément acquiesce).

Est-il possible que cette perception différenciée soit, pour une part, construite au sein de l'espace familial ?

4.5. Perceptions de l'erreur chez les élèves et réinterprétation en rapport avec les attentes parentales

4.5.1 Décryptage des attentes professorales par les parents

Certains parents tentent d'inculquer à leurs enfants une priorisation des tâches au sein des routines quotidiennes, le travail scolaire avant le jeu, et n'hésitent pas à donner des tâches supplémentaires (Garcia, 2018), après repérage d'erreurs sur certains travaux nécessitant de décrypter leur genèse.

Enquêteur : Vous proposez des devoirs supplémentaires quand Yoni n'a pas réussi un exercice en classe ?

Papa de Yoni (élève de CP en réussite, école 3, parents de PCS moyenne) : oui, enfin, déjà on cherche à comprendre l'histoire avec les points de couleurs là, comment on passe de vert à bleu, pffff

Enquêteur : Comment la maîtresse s'y prend pour dire que le travail est réussi ?

Papa de Yoni : ben, oui, mais dans le cahier du jour, c'est pas comme ça (montre le cahier du jour) une fois qu'on a compris pourquoi il a fait une erreur ici, (tampon très bien correspond à vert sur le livret) et puis là (montre la page suivante) on relève les erreurs qu'il a fait et on cherche des exercices pour retravailler avec lui le weekend.

La famille de Yoni décrypte les deux systèmes évaluatifs présents dans la classe de Madame A, alors qu'aucun document remis aux parents n'explique ce double système. A contrario, la famille de Julie, élève de GS en difficulté de l'école 1, parents de PCS défavorisée, a plus de difficultés à comprendre non seulement le système évaluatif mais également les attentes professorales.

Maman de Julie : J'trouve qu'elle devrait les avoir peut-être un peu plus pour justement reprendre à la maison Parce que ça (montre le livret d'évaluation), je trouve que c'est bien et pas bien parce qu'on ne sait pas si elle a réussi ou pas réussi.

Enquêteur : Madame B met un tampon à chaque fois qu'une compétence est acquise.

Maman de Julie : C'est ça que ça veut dire ?

Enquêteur : Oui.

Enquêteur : vous me disiez que vous lui refaisiez faire ce qu'elle n'avait pas réussi ?

Maman de Julie : oui, elle avait raté toute seule et avec la maîtresse elle avait réussi donc nous à la maison, j'ai repris cet exercice-là. Sur une feuille j'ai marqué pareil que la maîtresse et j'suis restée à côté d'elle, je lui ai expliqué peut-être de la même manière que la maîtresse ou je sais pas et je regardais si elle a bien fait ou pas fait.

Les propos de la maman de Julie sont révélateurs d'un faible décryptage des attendus de la tâche puisqu'elle prend soin de reprendre l'exemple de la maîtresse. Ne sachant pas si elle explique comme Madame A ou non, il est possible de faire l'hypothèse que la maman de Julie se sente disqualifiée de façon symbolique face au travail scolaire de sa fille (Kakpo, 2012).

4.5.2 Évaluation seuils et systèmes de récompense

Certaines familles imposent des devoirs supplémentaires ou des contrats incitant les enfants à atteindre des résultats jugés satisfaisants (Merle, 2005). Parmi les familles enquêtées, deux de PCS favorisée, une de PCS défavorisée exigent le point de couleur le plus élevé, appelé « compétence seuil » (Bénit, 2022), prolongeant le décryptage parental des attentes professorales, avec des sanctions possibles en cas de non-respect. Niels, élève en réussite de CP (parents de PCS moyenne), affirme que sa conception de l'erreur découle de sa propre interprétation, à l'inverse des pratiques de Madame B prônant l'acceptation de l'erreur.

Enquêteur : Et est-ce que c'est grave d'avoir des points rouges et des orange ?

Niels : Heu, oui.

Enquêteur : Pourquoi c'est grave ?

Niels : Parce que t'as pas fait ton travail.

Enquêteur : Est-ce qu'il y a quelqu'un qui te dit que ça n'est pas bien ?

Niels : Non.

Enquêteur : C'est juste toi qui penses que c'est grave ?

Niels : Oui.

Réinterrogé sur ce point au domicile familial, Niels change de version, sans avoir échangé avec sa maman. Le lieu de l'entretien, ainsi que la présence des parents dans la pièce adjacente semblent convaincre Niels à revenir sur ses propos antérieurs.

Enquêteur : quand tu ramènes du orange ou du rouge, elle dit quoi maman ?

Niels : Elle se fâche.

Enquêteur : Elle se fâche ? Qu'est-ce qu'elle fait ?

Niels : Elle dit « t'as eu un point rouge ? », après elle dit « va dans ta chambre » et elle me donne du travail.

Enquêteur : Elle te dit quoi maman sur le travail ?

Niels : Beh, que si tu fais du travail tu vas avoir des bonnes notes et que tu seras un bon élève.

Enquêteur : Ah, bon. Qu'est-ce qui se passe si tu le fais pas ?

Niels : Je serai privé de télévision et je serai privé de sorties.

Il est possible de faire l'hypothèse que Niels perçoit et interprète les situations d'évaluation formalisées à travers le filtre parental (Issaieva et al., 2011). Le contexte familial, mère en reprise d'études et divorcée, est susceptible d'expliquer la forte focalisation maternelle sur la réussite scolaire de Niels. En effet, durant l'entretien mené avec la maman, cette dernière a évoqué à maintes reprises l'instabilité de sa situation professionnelle et le stress permanent qui en découle. Elle souhaite un meilleur avenir pour son enfant. Ce système récompense-punition n'est pas isolé (Garcia, 2018) et illustre la tendance du système scolaire français à susciter très tôt une véritable obsession évaluative (Lahire, 2025). Julie, élève de GS en difficulté issue d'un milieu défavorisé (école 1), est encouragée par un dispositif similaire :

Maman de Julie : On lui a expliqué à la maison qu'elle allait passer à la grande école, qu'il fallait qu'elle parle bien, qu'elle articule, qu'elle sache compter. Donc elle a des récompenses quand elle fait bien son travail.

Maman de Julie : La dernière fois que tu as bien travaillé, on est allé au Mac Do.

Julie : Oui. »

Ces pratiques interrogent la manière dont le décryptage parental des attentes scolaires et les systèmes domestiques de récompense-punition influencent la perception de l'erreur et les stratégies des élèves.

4.6. Stratégies d'élèves relatives aux situations évaluatives interactives

Les stratégies des enfants en classe sont nombreuses. Dans l'espoir de conserver une estime de soi suffisante, certaines tâches scolaires, non soumises à évaluation formelle, sont réalisées avec peu d'application par les élèves les plus en difficultés, et quand elles le sont, elles ont nécessité de nombreuses sollicitations professorales avant que les élèves daignent se lancer dans les exercices scolaires, corroborant les résultats de Dupeyrat et al. (2006).

Enquêteur : Selon vous quels sont les effets de l'évaluation sur les élèves ?

Madame A : Beaucoup ont le même comportement en situation d'évaluation que lors d'une activité habituelle. Certains sont fiers d'avoir réussi et quelques-uns se rendent compte qu'ils ont du mal. Pour ceux-là, certains préfèrent ne rien faire plutôt que de risquer l'échec, d'autres font n'importe

quoi pour avoir vite fini, d'autres encore gribouillent leur travail, ou me demandent confirmation avant d'oser démarrer ».

Cette attitude peut relever d'un mécanisme de préservation de l'estime de soi (Boekaerts, 1997 ; Cosnefroy, 2010) : il est moins coûteux d'échouer sans effort que d'échouer après un engagement important. Les élèves en difficulté utilisent aussi des stratégies de dissimulation, notamment en parlant peu des activités scolaires à la maison, stratégie relevée chez les cinq élèves en difficulté interrogés. Le besoin d'aide professorale est visible pour les pairs, comme le montre Louis, élève moyen de GS, école 1 : « *j'aime pas trop appeler la maîtresse car elle vient voir ceux qui y arrivent pas* ». La situation de « passage au tableau » en CP (école 3) avec Ibrahima, élève en difficulté issu d'une PCS défavorisée, illustre ce phénomène.

4.6.1 Passage au tableau

Au cours d'une séance de mathématiques dans la classe de CP de Madame C (école 3), nous observions l'activité depuis le fond de la salle, avec la possibilité de nous déplacer. L'exercice, typique du contexte français et relevant d'une « situation évaluative interactive simultanée mixte » (Genlot, 2023) de correction collective, consistait d'abord à regrouper des unités pour former une « dizaine », puis à résoudre une addition au tableau (« $13 + 18$ »). Ibrahima, élève en difficulté, a été appelé au tableau car il n'avait pas réussi l'exercice dans son cahier. Une fois devant le tableau, il s'est focalisé sur les indications discrètes de Sarah, considérée par ses pairs comme « la meilleure en maths », placée à sa gauche, et non sur la maîtresse, située à droite du tableau.

Madame C : (ton chaleureux) « Alors Ibrahima, tu fais quoi là ? entoure les unités ! » après la question de Madame C, Ibrahima entoure les unités pour constituer une nouvelle dizaine. *Bon bah voilà Ibrahima, quand tu veux !*. *Madame C : (à Ibrahima, ton neutre) « Allez fais la suite sur le fichier »*

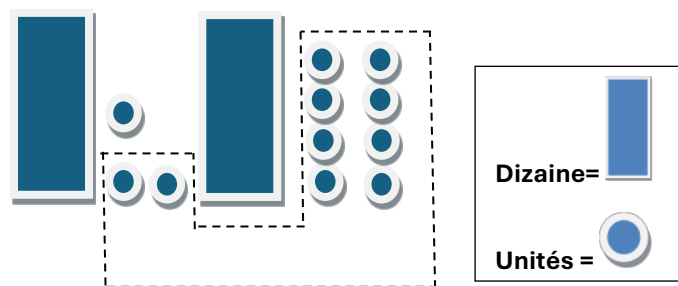


Figure 1: Problème mathématique posé aux élèves, combien font $13 + 18$? Répondez sous forme de schéma

Grâce au guidage discret de Sarah, Ibrahima parvient à résoudre l'exercice et retourne s'asseoir, visiblement satisfait. Le feedback de Madame C porte d'abord sur la procédure, centré sur la solution (« *Alors Ibrahima, tu fais quoi là ? entoure les unités !* »), puis s'interrompt lorsque l'élève entoure correctement les 10 unités. Ibrahima inscrit ensuite le bon résultat au tableau, toujours aidé par Sarah, sans que l'enseignante ne s'en aperçoive. Interloqué, nous décidons de vérifier s'il maîtrise le mode opératoire ; l'entretien post-séance confirme que l'enseignante croyait à une authentique réussite. Nous nous rendons alors à la table d'Ibrahima pour l'interroger.

Enquêteur : « Pourquoi tu as écouté Sarah au tableau ? »

Ibrahima : « (étonné) Ben parce que j'ai envie que A (prénom de la maîtresse) voit que je sais faire le calcul tout bon »

Enquêteur : « Et ça va faire quoi si elle voit que tu fais bien le calcul ? »

Ibrahima : « Comme ça j'aurai peut-être « bleu » après (le meilleur signe évaluatif du système utilisé par Madame C) »

Enquêteur : « Sur le fichier alors tu sais ce qu'il faut faire ? »

Ibrahima : « Oui pareil en fait, il faut faire des bâtons avec les points »

Enquêteur : « D'accord, et là sur le fichier, tu arrives à faire les calculs ? »

Ibrahima : « Ben euh, non, mais c'est pas grave pass'que j'ai réussi au tableau ! »

Enquêteur : « et au tableau tu as fait tout seul ou on t'a aidé ? »

Ibrahima : « (hésite) euh.....on m'a un peu aidé mais j'ai fait tout seul quand même »

Enquêteur : « D'accord, et pourquoi sur le fichier tu n'arrives pas à faire les calculs ? »

Ibrahima : « ben je sais pas trop, c'est pas les mêmes, c'est plus dur »

Il est possible qu'Ibrahima ait cherché avant tout à obtenir un jugement favorable de l'enseignante, espérant ainsi modifier les attentes à son égard et, peut-être, in fine lui permettre d'obtenir un point bleu. Sa priorité a alors été de suivre les indications de Sarah, au détriment du feedback de Madame C. Interrogée après l'épisode du tableau, sa mère propose au domicile familial une explication à cette attitude.

Enquêteur : « Vous suivez le travail d'Ibrahima ? »

Maman d'Ibrahima : « ben oui, mais on a pas souvent le fichier (parle du livret) et Ibra dit pas grand-chose sur l'école, seulement quand y réussit »

Enquêteur : « D'accord, donc vous savez pas trop ce qu'il se passe, s'il travaille bien ? »

Maman d'Ibrahima : « ben comme la maîtresse elle donne des points bleus quand les enfants travaillent bien, on lui demande de faire tout c'que la maîtresse elle dit, p'tête que comme ça il aura bleu »

Élève en grande difficulté, Ibrahima reçoit peu d'aide à la maison, élément confirmé après entretien, ses parents de PCS défavorisée ne maîtrisant probablement pas l'ensemble des codes scolaires. Les livrets et travaux circulent peu, et les parents se réfèrent quasi exclusivement aux points de couleur, faute de connaître les attentes professorales permettant de progresser, accentuant la centration sur le produit plutôt que sur le processus d'apprentissage (Robin, 2019). Quatre élèves sur sept, en difficulté ou de niveau moyen, analysent activement les indices évaluatifs et mobilisent des stratégies pour rester dans les bonnes grâces de l'enseignant, conscient que celui-ci évalue de manière progressive et cumulative (De Ketele, 2010).

5. Discussion et conclusion

Les enseignantes mobilisent une triangulation de méthodes fondée sur les observations, les traces écrites et les échanges avec les élèves pour prélever, interpréter et attribuer un code couleur de manière formelle (De Ketele, 2010). Toutefois, ces évaluations demeurent partiellement liées à l'origine sociale parentale, confirmant les résultats de nombreux travaux sociologiques et psychologiques (Goudeau, 2020). Aucune participation explicite des élèves à l'élaboration des critères n'a été observée, sans pouvoir affirmer qu'elles n'ont pas eu lieu³ sans notre présence, ne permettant pas une micro-culture de classe (Mottier-

³ Aucune des trois enseignantes n'a évoqué cet aspect en entretien.

Lopez et Dechamboux, 2019). Par ailleurs, les enseignantes questionnent peu les élèves sur leurs erreurs ou leurs réussites dans les situations évaluatives interactives, qu'elles soient simultanées ou différées (Genelot, 2023). Le produit est davantage valorisé que le processus, et les gestes évaluatifs d'orientation susceptibles d'aider à expliciter la démarche sont rares (Jorro et Mercier-Brunel, 2011), empêchant de qualifier ces pratiques d'« évaluation soutien d'apprentissage » (Laveault & Allal, 2016). Ces gestes évaluatifs sont susceptibles d'inciter une posture constative chez les élèves, qui décrivent les savoirs sans les relier, ni en comprendre l'intérêt (Jorro & Mercier-Brunel, 2011). L'évaluation formative demeure essentiellement pilotée par l'enseignante, malgré une cohérence entre discours et pratiques et un soutien réel aux élèves les plus fragiles, ceux-ci affirment ne pas toujours comprendre l'origine de leurs erreurs⁴.

Les propos recueillis auprès des élèves de GS et CP montrent relativement bien qu'une forme de compréhension est à l'œuvre chez certains élèves, ils perçoivent et interprètent les situations évaluatives formalisées et non formalisées (Genelot, 2023) selon leur statut scolaire et attentes parentales. Calvin et Ibrahima, élèves de CP en difficulté, ne comprennent pas entièrement le double ou triple sens des points de couleur (niveau de réussite, progression, encouragement) ni la genèse de leurs erreurs, faute d'accès aux critères complets ou d'explications ciblées sur le raisonnement. En revanche, ils saisissent les enjeux de l'évaluation : ils identifient le rôle des feedbacks quotidiens dans la construction de l'évaluation formelle (Bressoux et Pansu, 2003), précisant les résultats d'Issaieva, Pini et Crahay (2011) moins spécifiquement centrés sur les feedbacks. Ils ont conscience que des points bleus sont nécessaires pour obtenir un statut scolaire et conserver le soutien parental. Ces élèves considèrent chaque tâche, même informelle, comme potentiellement évaluative et adoptent diverses stratégies pour obtenir un point bleu (Pulfrey, 2010), se conformant strictement aux feedbacks, sans pour autant revenir sur leurs erreurs ou être invités à le faire. Il apparaît dès lors difficile de parler « d'évaluation positive » pour ces élèves en difficulté.

Les élèves perçoivent et interprètent les situations évaluatives formalisées et non formalisées également en fonction des attentes parentales. La conscience évaluative (Raulin & Lebeaume, 2019) suppose que l'élève soit acteur du processus d'évaluation formel (Yerly et Berger, 2022), mais exclut l'interprétation parentale, réalisée à l'aune des différents travaux circulant entre l'école et la maison (Robin, 2019), elle-même modulée par l'histoire scolaire et les acquis des parents. Les critères évaluatifs semblent être restés implicites pour les élèves en difficulté, alors qu'ils ont probablement été interprétés par certains parents de PCS favorisées, faute d'avoir été suffisamment clarifiés auprès des enfants en classe. Robin (2019) insiste sur le travail familial de renormalisation des normes scolaires chez les familles les moins rompus aux codes scolaires.

Selon Bonnery (2009), de nombreux dispositifs pédagogiques fabriquent des inégalités de façon passive, lorsqu'ils sollicitent des postures cognitives spécifiques pour l'appropriation des savoirs, exigées implicitement de tous les élèves mais rarement travaillées en classe. Pour les enfants de PCS favorisées, cette posture cognitive s'accompagne souvent d'un travail parental de décryptage des attentes implicites, facilitant l'apprentissage. À contrario, pour les élèves de PCS moins favorisées, comme Ibrahima et Julie, la conformité et la recherche du résultat juste opacifient l'articulation avec les apprentissages antérieurs. La

⁴ La formation universitaire des enseignants français relative à l'évaluation reste limitée, rendant difficile le développement de compétences évaluatives approfondies.

fabrication active d'inégalités selon Bonnéry (2009) existe au travers de sollicitations différenciées des élèves au travers de feedbacks peu élaborés (Hattie & Timperley, 2007), susceptibles de limiter la compréhension des raisonnements défailants, augmentant le risque de développer des sentiments d'incompétence (Goudeau, 2020).

À la lumière de Dionne et Chanière (2022), nous estimons que les dispositifs pédagogiques ne sont pas les seuls pourvoyeurs d'implicites : le contrat évaluatif semble y contribuer également. Bien qu'il comporte quelques règles explicites, nombre d'entre elles restent implicites, poussant certains élèves à chercher non seulement la « bonne » réponse mais aussi d'éventuels pièges. Ce contrat préexiste à l'entrée des élèves en classe, est présenté par l'enseignant, relayé quelquefois par les parents, évolue selon les tâches, les critères pouvant varier d'une activité à l'autre sans être redéfinis (Mottier Lopez, 2007). Le contrat évaluatif présente de nombreux paradoxes, certains élèves adaptent leur réponse à la réaction qu'ils pensent percevoir chez l'enseignant. Enfin, si la relation entre les élèves et l'enseignant constitue un élément fondateur du contrat évaluatif, cette relation de confiance (Perrenoud, 1998) peut-elle réellement exister lorsque les élèves ont en permanence la sensation d'être évalués ?

Certains travaux interrogent le sens que les élèves donnent à leur scolarité, à leur relation au savoir, à la façon dont ils construisent leur identité (Charlot, Bautier et Rochex, 1992), mais sans l'articuler à la façon dont les élèves interprètent et réagissent aux différentes situations évaluatives formelles ou informelles (Genlot, 2023). En tant qu'objet social, l'évaluation scolaire semble circuler au sein d'espace sociaux divers, si bien que le message initial, lorsqu'il n'est pas clarifié explicitement en classe, est susceptible d'être brouillé (Mottier Lopez, 2007). Nous formons ainsi l'hypothèse qu'au-delà d'un rapport aux savoirs, c'est bien un rapport à l'évaluation à l'école qui se construit progressivement, nourri à la fois par le flot des situations évaluatives interactives quotidiennes et par les dynamiques familiales.

Lors de cette étude, les élèves ont accepté de partager leurs perceptions des pratiques évaluatives. L'originalité du travail, malgré un échantillon limité, tient au très jeune âge des élèves enquêtés, âge qui permettait potentiellement de s'affranchir des normes habituellement associées à l'évaluation scolaire (Mercier-Brunel, 2022). La voix recueillie des élèves offre ainsi des pistes de réflexion pour la formation des enseignants, notamment face aux expériences très contrastées que les élèves vivent selon les situations évaluatives. La question des feedbacks élaborés apparaît centrale, même si leur efficacité dépend du sens que les élèves leur attribuent (Calone & Lafontaine, 2018).

Ce recueil de la parole des élèves reposait sur un engagement du chercheur à ne pas la transmettre aux parents ni aux enseignants. Cela interroge la possibilité, en contexte scolaire, d'exprimer librement ces perceptions : les élèves oseraient-ils révéler leurs stratégies, parfois associées à leur réussite, et seraient-ils prêts à les abandonner ? Leur parole pourrait-elle influencer le jugement professoral (Merle, 2018) ? Lorsqu'une partie du voile de l'intimité familiale ou personnelle se lève, l'enseignant-évaluateur ne s'en trouve-t-il pas sensiblement influencé (Merle, 2018) ? Ces questions montrent combien les normes scolaires et les logiques familiales de réussite s'articulent aux pratiques évaluatives, appelant de nouvelles recherches.

6. Références bibliographiques

- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7-23). De Boeck.
<https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2007.01.0007>
- Allal, L. et Hohl, J.-M. (2008). Le rôle du jugement professionnel dans les adaptations et les modalités de communication de l'évaluation. Dans L. Lafortune et L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (p.187-201). Presses de l'université du Québec.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans les processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. Dans C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes* (p. 35-56). De Boeck.
- Allal, L., et Mottier Lopez, L. (2005). Formative Assessment of Learning: A Review of Publications in French. Dans *Formative Assessment - Improving Learning in Secondary Classrooms*. (p. 241-264). OECD Publication.
- Allal, L. et Laveault, D. (2009). Assessment for Learning: évaluation-soutien d'Apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99–106
- Allal, L., et Mottier Lopez, L. (2009). Au cœur du jugement professionnel en évaluation : des démarches de triangulation. *Revue Internationale des Sciences de l'Éducation*, 22, 25-38.
<https://doi.org/10.3406/dsedu.2009.1164>
- Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2013). *Former des enseignants réflexifs Obstacles et résistances*. De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.altet.2013.01.0009>
- Andrade, H., et Brookhart, S.M. (2019). Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Assessment in Education : Principles, Policy et Practice*, 27(4), 350-372.
<https://doi.org/10.1080/0969594x.2019.1571992>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- Batruch, A., Autin, F., Bataillard, F., & Butera, F. (2019). School selection and the social class divide: How tracking contributes to the reproduction of inequalities. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45, 477-490.
- Bénit, S., et Sarremejane, Ph. (2019). Les pratiques évaluatives à la maternelle : des expériences enfantines différenciées en fonction du statut scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 48, 91-106.
<https://doi.org/10.3917/cdle.048.0091>
- Bénit, S. (2022). Mobilisation scolaire des familles : travail parental invisible et exigences de résultats. *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*. 55(2), 29-53. <https://doi.org.urca.idm.oclc.org/10.3917/lsdle.552.0029>.
- Bénit, S. (2023). Quelles sont les perceptions par les parents et les élèves des pratiques évaluatives dans les classes ? Dans Cnesco, *Conférence de consensus du Cnesco, l'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves : Notes des experts* (p. 62-74). Cnesco-Cnam.
- Bercier-Larivière, M. & Forgette-Giroux, R. (1995). L'évaluation des apprentissages telle que perçue par des élèves de 6^e, 7^e et 8^e années. *Mesure et évaluation en éducation*, 18(1), 37–58.
<https://doi.org/10.7202/1092794ar>
- Black, P., et Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy et Practice*, 25(6), 551-575. <https://doi.org/10.1080/0969594x.2018.1441807>
- Bloom, B.S., et al. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New-York, Mac Graw Hill, 933 p. <https://doi.org/10.1007/bf02291223>

- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186. [https://doi.org/10.1016/s0959-4752\(96\)00015-1](https://doi.org/10.1016/s0959-4752(96)00015-1)
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom : A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology : An International Review*, 54(2), 199–231. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>
- Bonnéry, S. (2009). « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage », *Revue française de pédagogie*, 167, 13-23. <https://doi.org/10.4000/rfp.1246>
- Bonniol, J.-J., Caverni, J. P., et Noizet, G. (1972). Le statut scolaire des élèves comme déterminant de l'évaluation des devoirs qu'ils produisent. *Cahiers de psychologie*, 15(12), 83-92.
- Bonniol, J.-J., et Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation*. De Boeck.
- Bressoux, P., et Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Presses Universitaires de France.
- Butler, R., et Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors for students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction*, 18(5), 453-467. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.004>
- Caille, J.-P., et Rosenwald, F. (2006). Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : Construction et évolution. Dans INSEE (dir.), *France, portrait social* (p. 115-137). INSEE.
- Calone, A., & Lafontaine, D. (2018). Feedback normatif vs feedback élaboré : quel impact sur la performance et le sentiment de contrôlabilité des élèves ? *Evaluer : Journal International de Recherche en Education et Formation*, 4 (2), 47-76.
- Charlot, B., Bautier, E., et Rochex, J-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris.
- Chevallard, Y. (1986). Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. Dans J.-M. De Ketele (dir.), *L'évaluation. Approche descriptive ou prescriptive* (p. 31-59). De Boeck.
- Cosnefroy, L. (2014). Chapitre 13. L'autorégulation des apprentissages. Dans É. Bourgeois et S. Enlart, (dir.), *Apprendre dans l'entreprise* (p. 167 -175). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.boug.2014.01.0167>
- Danic, I., Delalande, J., et Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Presses universitaires de Rennes.
- Darmon, M. (2001). La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle. *Sociétés et Représentations*, 11(1), 515-538. <https://doi.org/10.3917/sr.011.0515>
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. Dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 392-431). Macmillan.
- De Ketele, J.-M (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>
- Delalande, J. (2010). Saisir les représentations et les expériences des enfants à l'école. L'exemple du passage au collège. *Agora débats/jeunesses*, 2(55), 67-82. <https://doi.org/10.3917/agora.055.0067>
- Delalande, J. (2022). Chapitre 4. Enquêter auprès d'enfants pour restituer leurs points de vue et leurs expériences. Dans B. Albero (dir), *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*. Tome II (p. 51-67). Éditions Raison et Passions. <https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.02.0051>

- Dionne, É. et Chanelière, M. (2022). Du contrat didactique au contrat évaluatif : une grille de lecture pour mieux appréhender l'évaluation des apprentissages en pédagogie médicale. *Pédagogie médicale*, 23(1), 85-92. <https://doi.org/10.1051/pmed/2021030>.
- Dupeyrat, C., Escribe, C. et Mariné, C. (2006). Chapitre 5. Buts d'accomplissement et qualité de l'engagement dans l'apprentissage : le coût de la compétition. Dans B. Galand et É. Bourgeois (dir.), *(Se) motiver à apprendre* (p. 63-74). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01.0063>
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. PUF.
- Dweck, C.S. et Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273. <https://doi.org/10.1037//0033-295x.95.2.256>
- Earl, L. M. (2003). *Assessment as Learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.
- Elliot, A. J. (1997). Integrating the « classic » and « contemporary » approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance motivation. Dans M. Maehr, P. Pintrich (dir.), *Advances in motivation and achievement*, vol. 10, (p.143-179).
- Elliot, A. J., et McGregor, H. A. (2001). A 2*2 Achievement goal framework, *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.80.3.501>
- Fagnant, A. (2023). Les pratiques d'évaluation en classe : des compétences professionnelles pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Cnesco-Cnam*.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris : PUF
- Garcia, S. (2018). *Le goût de l'effort. La construction familiale des dispositions scolaires*. Paris : PUF. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.7035>.
- Genlot, S. (2023). Quelles sont les pratiques et les représentations de l'évaluation chez les enseignants ? Dans Cnesco, *Conférence de consensus du Cnesco l'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves : Notes des experts* (p. 46-61). Cnesco-Cnam
- Gilly, M. (1980). *Maître-Élève : Rôles institutionnels et représentations*. PUF.
- Goasdoué, R. et Vantourout, M. (2017). Chapitre 5. Évaluations scolaires et étude du jugement des enseignants : pour une docimologie cognitive. Dans P. Detroz, M. Crahay et A. Fagnant *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (p. 141-168). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.detro.2017.01.0141>
- Goudeau, S. (2020). Chapitre 4. Le rôle des interactions dans la salle de classe. *Comment l'école reproduit-elle les inégalités ? : Égalité des chances, réussite, psychologie sociale* (p. 70-82). Presses universitaires de Grenoble.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils*. ESF.
- Halasa, K. et Bergonnier-Dupuy, G. (2022). Chapitre 2. Enquêter sur le point de vue des enfants de familles en très grande précarité. Dans B. Albero et J. Thievenaz *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*. Tome II p. 294-310.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Issaieva, E., et Crahay, M. (2010). Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : validation d'échelles et étude de leurs relations. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(1), 31-61. <https://doi.org/10.7202/1024925ar>

- Issaieva, É., Pini, G. et Crahay, M. (2011). Positionnements des enseignants et des élèves du primaire face à l'évaluation : une convergence existe-t-elle ? *Revue française de pédagogie*, 176(3), 5-26. <https://doi.org/10.4000/rfp.3362>
- Jellab, A. (2022). Élève au singulier, élèves au pluriel : le pari éducatif d'une école qui écoute ses publics. *Administration et Education*, 175,15-23. <https://doi.org/10.3917/admed.175.0015>
- Jorro, A., et Mercier-Brunel, Y. (2011). Les gestes évaluatifs de l'enseignant dans une tâche de correction collective. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 27–50. <https://doi.org/10.7202/1024794ar>
- Kakpo S. (2012). *Les devoirs à la maison : Mobilisation et désorientation des familles populaires*. Paris : PUF.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs en milieux populaires*. EHESS/Gallimard/ Seuil.
- Lahire, B. (2025). *Savoir ou périr*. Paris, collection Libelle, Seuil.
- Lafortune, L., et Allal, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation*. Presses de l'Université du Québec.
- Laveault, D. (2007). De la « régulation » au « réglage » : élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. Dans L. Allal (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p.207-234). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2007.01.0207>
- Laveault, D. et Allal, L. (2016). *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0>
- Lazarus, R.S. et Folkman, S. (1984). Coping and adaptation. Dans W.D. Gentry (dir.), *Handbook of behavior medicine*. Guilford, (p. 282-325).
- Lecoïnte, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. L'Harmattan.
- Lovett-Hooper, G., Weston, R.M.K., Dollinger, S.J. (2007). Is plagiarism a forerunner of other deviance? Imagined futures of academically dishonest students. *Ethics and Behavior*, 17, 323-336. <https://doi.org/10.1080/10508420701519387>
- Luyat, M. (2014). Chapitre 1. Qu'est-ce que la perception ? *La perception* (p. 11-21). Dunod.
- Mayen, P. (2008). Dix développements sur la didactique professionnelle et le développement. In Y. Lenoir et P. Pastré (dir.), (2008). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (p. 109-125). Editions Octarès.
- Masson, J. (2019). *Bienveillance et réussite scolaire*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.masson.2019.01>
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*, Hors-série n° 2, Actes du colloque L'instrumentation de la collecte des données, UQTR, 26 nov. 2004, 2005
- Mercier-Brunel, Y. (2022). Place des normes des enseignants sous-tendant leurs pratiques évaluatives dans la mise en place du socle commun. Évaluer. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 8(3).
- Merle, P. (2005). Les explications extrascolaires de la mobilisation des élèves. Contribution à une sociologie de l'expérience subjective, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 38, 2, pp.89-114.
- Merle, P. (2007). *Les notes. Secrets de fabrication*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.merle.2007.01>
- Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives*. PUF.
- Montandon, C., et Osiek, F. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants : « un peu blessés au fond du cœur... »*. L'harmattan.
- Mottier Lopez, L. (2007). Constitution interactive de la microculture de classe : pour quels effets de régulation sur les plans individuel et communautaire ? Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 149-169). De Boeck.

- Mottier Lopez, L. (2008). Discussion notionnelle : les relations entre jugement et évaluation. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 30 (2008) 3, S. 455-463
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2015). *L'évaluation formative et certificative des apprentissages des élèves*. De Boeck Education.
- Mottier Lopez, L. (2017). Chapitre 6. Une modélisation pour appréhender la référentialisation dans l'évaluation des apprentissages des élèves. Dans P. Detroz, M. Crahay et A. Fagnant. *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (p. 169-192). De Boeck Supérieur. <https://doi-org.urca.idm.oclc.org/10.3917/dbu.detro.2017.01.0169>.
- Mottier Lopez, L., & Dechamboux, L. (2019). Co-construire le référentiel de l'évaluation formative pour soutenir un processus de co-régulation dans la microculture de classe. *Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 5 (2), 87-111.
- Morrisette, J. (2013). Des modes d'interaction au cœur de la mise en œuvre d'une évaluation formative non instrumentée. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(2), 88-111. <https://doi.org/10.7202/1029143ar>
- Muller, D. ; Fayant, M-P. ; Lastrego, S. (2011). « Évaluation et comparaison sociale » in Butera, F. Buchs, C. Darnon, C. (dir.), *L'évaluation, une menace ?* Paris, PUF
- Nias D. et Wilson G. (1977). *Le charme a ses raisons*, Paris, Editions Tchou
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.
- Pelgrims, G., Delorme, C. et Chlostova Muñoz, M. (2021). Pratiques d'enseignement faisant obstacle à l'autorégulation d'élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : quelques conditions pour leur permettre d'être autrement capables. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 92(6), 37-55. <https://doi.org/10.3917/nresi.092.0037>
- Perrenoud, P. (1995). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*. Droz, 2e édition augmentée, 1ère édition 1984.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. De Boeck.
- Pulfrey, C. (2011). Promotion de soi et triche. In Butera, F., Buchs, C. & Darnon, C. (éds.), *L'évaluation, une menace ?* (pp. 177-186). PUF.
- Raulin, D. (2017). *Les évaluations individuelles du domaine scientifique au collège : investigation et caractérisation des écarts entre les intentions évaluatives de professeurs et la conscience évaluative de leurs élèves*. Thèse de doctorat, Université Sorbonne Paris Cité.
- Raulin, D., et Lebeaume, J. (2019). Pour un élève acteur de l'évaluation. In A. Jorro et N. Droyer (dir.), *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (p. 85-101). De Boeck supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2019.01.0085>
- Robin, F. (2019). « Quand des parents interprètent les normes scolaires : le cas du travail scolaire hors la classe en début de primaire », *Recherches en éducation*, 35.
- Yerly, G., et Berger, J.-L. (2022). Des pratiques d'évaluation constructives à l'Université ? Sous quelles conditions un examen peut-il soutenir les processus d'autorégulation de l'apprentissage. *La Revue LEE*, 6. <https://doi.org/10.48325/rlee.006.06>

7. Annexes

Tableau 1 : Caractéristiques des écoles de l'échantillon et pratiques évaluatives des enseignantes

	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3
Académie	Reims	Reims	Créteil
Niveau de classe	Grande section	Cours préparatoire	Cours préparatoire
Public accueilli	Milieux sociaux variés	Milieux sociaux modestes	Milieux sociaux défavorisés
Nombre d'élèves enquêtés	6 élèves de GS répartis en 3 niveaux scolaires (2 élèves en difficulté, 2 élèves de niveau moyen, 2 élèves en réussite).	2 élèves de CP (un en difficulté, l'autre en réussite)	3 élèves de CP (deux en difficulté, un en réussite)
Passé scolaire de l'enseignante	Ne se souvient pas de s'être intéressée aux résultats des autres, pas notée pendant l'école primaire mais classée par niveaux.	Très stressée par les notes en tant qu'élève, elle tente d'éviter les chantages affectifs des parents qu'elle a vécus : pas de bons points de couleurs, pas de cadeaux.	Stressée durant sa scolarité par les notes, ses parents exigeaient qu'elle obtienne de bons résultats.
Culture évaluative de classe	Madame A évalue beaucoup à l'aide d'observations. Elle associe observations, traces d'activités et explications des élèves pour valider une compétence. Elle régule énormément l'activité des élèves pendant les apprentissages, sans pour autant revenir sur les démarches. De nombreuses situations évaluatives sont informelles.	Madame B prend soin d'expliquer au maximum aux élèves pourquoi ils n'ont pas réussi la tâche. Elle régule beaucoup les apprentissages en cours sans pour autant revenir sur les démarches. Elle prend en compte le travail en cours, prend en compte de nombreuses informations avant de valider une compétence. Elle n'hésite pas à surévaluer certains élèves pour les remotiver.	Madame C est convaincue que l'évaluation a une grande influence sur le destin scolaire de ses élèves. Elle a à cœur d'aider au maximum ses élèves durant les phases d'apprentissage et se sert d'observations du travail en cours, des dialogues avec les élèves pour évaluer les compétences. Elle n'hésite pas à surévaluer certains élèves pour les remotiver.
Validation des évaluations formelles	Utilise des tampons et dates pour signifier une réussite lors d'une tâche effectuée sans aide.	Évalue avec un système à quatre niveaux, rouge-non acquis, jaune-en cours d'acquisition, vert-réussi avec aide, bleu-réussi sans aide	Évalue avec un système à quatre niveaux, rouge-non acquis, jaune-en cours d'acquisition, vert-réussi avec aide, bleu-réussi sans aide

Annexes 2 : 11 thèmes abordés en entretien avec les élèves, focus sur le thème n°4

Partie 1 : le quotidien de l'école

Thème 1 : la classe et l'environnement scolaire

Thème n° 2 : les formes de travail scolaire

Thème n° 3 : les attentes professorales

Thème n° 3 : l'apprentissage et l'erreur

Thème n° 4 : l'expérience des pratiques évaluatives

(En lien avec les observations de classe)

-Est-ce que la maîtresse annonce le moment où vous êtes évalués ? Que dit-elle précisément ?

-Aujourd'hui tu as travaillé en mathématiques sur ta table. Quand la maîtresse est venue voir ton travail, que t'a-t-elle dit ? À ton avis, est-ce qu'elle a évalué ton travail ?

-La maîtresse est venue te voir plusieurs fois pour vérifier ton travail sur la table, que t'a-t-elle dit ? Elle cherche à t'aider ? La maîtresse aide plusieurs enfants en même temps ? Les uns après les autres ?

-Tu penses qu'elle regarde ton travail sur la table pour remplir le livret ?

-Aujourd'hui tu as travaillé en mathématiques, au tableau, que t'a-t-elle dit ? À ton avis est-ce que la maîtresse a évalué ton travail ? Tu penses qu'elle regarde ton travail au tableau pour remplir le livret ?

-Penses-tu que ça compte pour le livret quand la maîtresse vient t'aider ?

-Est-ce que certaines remarques de la maîtresse t'encouragent, te découragent ?

-Est-ce que tu te compares avec d'autres enfants ? Si oui, avec qui ?

-Comment tu te sens quand tu te compares ?

Thème n°5 : les émotions en classe

Partie 2 : l'école à la maison

Thème n°6 : la question de l'école dans la famille

Thème n°7 : le travail scolaire à la maison

Partie 3 : l'enfant et l'élève

Thème n°8 : l'enfant

Thème n°9 : le parcours et l'expérience scolaire

Thème n°10 : le changement de la maternelle au primaire, du CP au CM2 et du CM2 à la 6^{ème}.

Thème n°11 : la relation avec l'enseignant

Tableau 2 : Corpus des entretiens et contextes

Prénom anonymisé	Académie d'origine	Ecole	Classe	Niveau scolaire de l'enfant	Lieu entretien de l'enfant	Parents interrogés	Professions parentales	Enseignant	Système évaluatif de la classe	Contexte
Nathan	Reims	Ecole 1	GS	En difficulté	Ecole	Non	Père en prison, mère au foyer	Madame A	Compétences	Nathan est en grande en difficultés scolaires. Sa famille issue des gens du voyage est décomposée car son père est incarcéré. Ses parents l'aident peu à l'école. Nathan a tendance à facilement s'énerver.
Laura	Reims	Ecole 1	GS	En difficulté	Ecole	Non	Père et mère employés	Madame A	Compétences	Laura apprécie l'école mais fait face à des difficultés de compréhension notamment sur les consignes. Elle est calme mais peu sûre d'elle. Elle obtient de l'aide de ses parents.
Julie	Reims	Ecole 1	GS	En difficulté	Ecole	Oui	Père manœuvre, mère aide à domicile	Madame A	Compétences	Julie rencontre des difficultés importantes en classe, dans de nombreuses disciplines et sur le plan du langage, Ses parents tentent de l'aider au maximum.
Mathéo	Reims	Ecole 1	GS	Niveau moyen	Ecole	Non	Père et mère employés	Madame A	Compétences	Mathéo est un élève très moyen même si des progrès sont constatés, il reste assez agité en classe. Ses parents sont séparés, sa mère tente de l'aider du mieux possible.
Louis	Reims	Ecole 1	GS	Niveau moyen	Ecole	Oui	Père et mère employés	Madame A	Compétences	Louis est un élève moyen qui se concentre plus sur ses camarades que sur son travail. Ses deux parents lui apportent de l'aide scolaire.
Sandra	Reims	Ecole 1	GS	Niveau moyen	Ecole	Non	Père travaille à l'Insee, mère au foyer	Madame A	Compétences	Sandra est une élève très timide obtenant des résultats moyens. Elle fait preuve de plus d'assurance dans les apprentissages.
Gladys	Reims	Ecole 1	GS	En réussite	Ecole	Oui	Mère cuisinière, père au chômage	Madame A	Compétences	Gladys est une bonne élève malgré de nombreux bavardages. Son travail n'est pas toujours soigné. Gladys vit avec ses deux parents. Elle a trois grandes sœurs : deux sont scolarisées en CP, la troisième est au collège. Ses parents souhaitent qu'elle obtienne les points de couleurs les plus élevés.

Les stratégies des élèves face aux pratiques évaluatives en classe de CP et de grande section de maternelle

Clément	Reims	Ecole 1	GS	En réussite	Ecole	Non	Père chef d'entreprise, mère universitaire	Madame A	Compétences	Clément est un bon élève. Il a tendance à beaucoup bavarder. Sa sœur jumelle est également une bonne élève.
Calvin	Reims	Ecole 2	CP	En difficulté	Domicile	Oui	Père cuisinier, mère au foyer	Madame B	Compétences	Calvin a 3 sœurs. Il est en difficulté, notamment en lecture. Néanmoins, il reste appliqué et calme en classe. Calvin a très peur de rater ses évaluations en classe et de redoubler. Calvin est peu aidé mais bénéficie d'un soutien parental important, mais pour le conserver, il est tenté de tricher.
Niels	Reims	Ecole 2	CP	En réussite	Domicile	Oui	Parents séparés, mère en reprise étude	Madame B	Compétences	Niels est un élève en réussite, l'enseignante lui donne fréquemment des tâches de CE1. Nathan est autonome et appliqué. Ses parents sont séparés, sa mère exige qu'il obtienne les points de couleurs les plus élevés.
Inès	Créteil	Ecole 3	CP	En difficulté	Domicile	Oui	Parents séparés, père: employé Sncf	Madame C	Compétences	Inès est une élève en difficulté. Elle appréhende beaucoup les évaluations. Ses parents sont séparés et cela impacte le suivi des devoirs.
Ibrahima	Créteil	Ecole 3	CP	En difficulté	Domicile	Oui	Père cariste, mère au chômage	Madame C	Compétences	Ibrahima est un élève en grande difficulté. Assez impulsif en classe, il cherche à obtenir de bons résultats. Ses parents ne peuvent pas vraiment l'aider, mais souhaitent tout de même qu'il obtienne des points bleus.
Yoni	Créteil	Ecole 3	CP	En réussite	Domicile	Oui	Père : employé Sncf Mère: secrétaire	Madame C	Compétences	Yoni est un élève en réussite. Très timide, il reste discret en classe. Il est très suivi à la maison ainsi que ses sœurs. Ses parents exigent qu'il obtienne les points de couleurs les plus élevés.