

## Comment peut-on rendre compte des progrès des élèves aux familles ? L'exemple de l'école maternelle.<sup>1</sup>

---



**CHRISTOPHE JOIGNEAUX**

UNIVERSITÉ PARIS-EST CRÉTEIL (FRANCE)

### Introduction

---

Dans les années 1960 et au début des années 1970, les textes officiels et professionnels relatifs à l'école maternelle française mettaient surtout en avant son modèle pédagogique unique, par son souci de respecter le développement et l'épanouissement du jeune enfant, ses capacités de création, ses besoins affectifs, sa faculté à faire ses propres découvertes... À partir du milieu des années 1970, avec les grandes réformes visant à unifier le système éducatif et à allonger la scolarité obligatoire, on commence à observer de petites inflexions sur ce plan jusqu'au grand tournant des années 1980, à partir duquel ils mettent beaucoup plus l'accent sur les apprentissages à réaliser à l'école maternelle pour préparer ceux qui sont programmés à l'école élémentaire. Cette mission propédeutique de l'école maternelle va devenir progressivement prépondérante, comme le relève l'usage croissant du vocabulaire scolaire jusque-là beaucoup moins utilisé que dans les segments ultérieurs de la scolarité. Ainsi sont de plus en plus présents dans les programmes les termes d'élèves, de « première école », d'apprentissages, d'enseignement, de programmes, de compétences et... d'évaluations (Joigneaux, 2019).

Pour autant, l'évaluation à l'école maternelle continue à faire débat, parce que ne vont pas de soi les réponses qui sont aujourd'hui données aux questions suivantes : faut-il commencer à évaluer à l'école maternelle ? Et si oui, comment évaluer les apprentissages de si jeunes élèves et comment en rendre compte aux parents ?

Cette évolution des textes règlementaires relatifs aux missions de l'école maternelle semble donner une réponse toute trouvée : comme elle doit être la première école, il n'y a aucune raison que l'évaluation des apprentissages que peuvent y faire les élèves ne soit pas présente. Pourtant, quand on étudie de plus près à la fois les textes prescriptifs relatifs à l'évaluation à l'école maternelle et les pratiques de cette dernière dans les classes, on se rend vite compte que cette réponse ne va pas de soi, parce qu'elle ne rend pas compte de la complexité des enjeux de la publicisation de l'évaluation des apprentissages présents non seulement à l'école à ce premier niveau de la scolarité, mais aussi sans doute tout au long de celle-ci. C'est ce que je vais tenter de montrer dans cette note<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante : 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* (pp. 167-173). Cnesco-Cnam.

<sup>2</sup> Le lecteur intéressé pourra approfondir la lecture de cette note en consultant la référence suivante : C. Joigneaux, 2016, « L'évaluation dans les écoles maternelles françaises. Quelles cohérences pour quels effets ? » in C. Veuthey, G. Marcoux, T.

## I. Une évolution des pratiques d'évaluation promue par les programmes 2015 et 2021 de l'école maternelle

---

Les programmes de l'école maternelle de 2015 et de 2021 (le dernier en date) emploient une expression inédite (on ne la trouve pas dans les programmes antérieurs) : « l'évaluation positive ». À ce point inédite d'ailleurs qu'elle a heurté, à la suite de la parution du programme de 2015, beaucoup d'enseignants et d'enseignantes de maternelle, comme ils nous l'ont confié, à l'occasion d'échanges qui ont suivi des conférences : ils affirmaient être meurtris qu'on les soupçonne de faire de « l'évaluation négative ». Et quand on lit attentivement le paragraphe que consacrent ces programmes à l'évaluation positive, on peut effectivement y trouver une dénonciation implicite de pratiques d'évaluation qui ne correspondraient pas à ce modèle, et qui sont décrites en creux comme ceci : des évaluations qui ne mettent en valeur que « les résultats obtenus » des élèves et/ou qui ne constitueraient que des « instruments de prédiction et de sélection ». L'évaluation positive qui doit remplacer ces anciennes pratiques, disent ces textes, ne peut se réduire à cela car elle « s'attache à mettre en valeur, au-delà du résultat obtenu, le cheminement de l'enfant et les progrès qu'il fait par rapport à lui-même ».

Deux modèles de pratiques bien différentes de l'évaluation des apprentissages des élèves de maternelle sont donc opposés dans ces programmes. D'un côté, un modèle qui ne se préoccuperait que des résultats des élèves parce qu'ils seraient prédictifs de leurs apprentissages futurs et qu'ils permettraient pour cette raison de sélectionner les plus aptes à les faire. Et de l'autre côté, un modèle plus novateur, qui devrait remplacer le premier parce qu'il cherche à mesurer non seulement ce que les élèves auraient dû avoir appris, au moment d'une évaluation donnée, mais aussi les « progrès » qu'ils ont pu faire entre plusieurs évaluations. En privilégiant pour évaluer les apprentissages et les progrès des élèves non pas le support de fiches, mais au moyen de l'observation de l'activité des élèves et des interprétations que peuvent en faire les enseignants : « elle [l'évaluation positive] repose sur une observation attentive et une interprétation de ce que chaque enfant dit ou fait ».

Ces deux modèles correspondent donc à deux philosophies de l'évaluation des apprentissages très différentes. L'un considère en effet que le plus important est de mesurer les apprentissages que les élèves ont réalisés à un moment donné, et donc, avant tout, le produit de ces apprentissages. L'autre considère qu'il est tout aussi important de mesurer le processus d'apprentissage lui-même, dans toute sa profondeur temporelle. Et que par conséquent, l'étalon pour cette mesure ne peut pas être seulement constitué des progressions d'acquisition des savoirs et des compétences constituant les programmes scolaires, mais qu'il doit aussi et avant tout tenir compte de la temporalité des apprentissages, propre à chaque élève.

C'est pour mieux respecter cette temporalité des apprentissages de chaque élève que ces programmes listent des apprentissages à réaliser – qualifiés d'« attendus » – durant toute la scolarité à l'école maternelle, et non pas durant chacune des années de cette scolarité, contrairement aux programmes précédents. Cette évolution des programmes n'a pas manqué de désarçonner de nombreux enseignants de maternelle qui regrettaient de ne plus avoir de repères annuels pour programmer et évaluer les apprentissages de leurs élèves, ainsi que pour élaborer les livrets ou carnets d'évaluation. En effet, pour beaucoup d'entre eux, ces nouvelles prescriptions étaient en décalage avec les mises en

---

Grange (dir.), *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation*, EME éditions, pp. 39-54.

forme de leurs évaluations, comme le sous-entendait, on l'a vu, le programme de 2015 et comme le donnent à penser les enquêtes que nous avons pu mener à propos de la façon dont les évaluations sont présentées aux parents, notamment celles qui ont eu lieu juste avant la publication de ce programme.

## **II. La diversité des comptes rendus aux parents d'élève des évaluations faites en classe**

---

Durant les années scolaires 2013-2014 et 2014-2015, nous avons réalisé deux enquêtes sur les livrets ou carnets d'évaluation (aussi qualifiés de carnet de suivis, de réussite...) <sup>3</sup> dans deux académies (Nord-Pas-de-Calais puis Créteil), couplées à des entretiens et (plus rarement) des observations avec certains des enseignants utilisant ces supports, et prolongées depuis par des recueils de données dépendantes de nos accès dans les écoles en tant que formateur d'enseignants du primaire à Créteil (Joigneaux, 2016).

Les principaux résultats qu'on peut dégager de toutes ces enquêtes est que dans 90 % des livrets analysés, est essentiellement évaluée la maîtrise de compétences ou de savoirs très précis, très liés à certains types de tâches et aux contextes de leur réalisation. Exemple en petite section (première année de maternelle) : « coller des gommettes dans une forme dessinée ». Ces compétences correspondent donc à des consignes très détaillées ainsi qu'à des supports et contextes d'évaluation très précis. Elles semblent de ce fait très faciles à évaluer car leur « niveau » d'acquisition peut être facilement quantifié. Pour reprendre le même exemple : la présence ou non de gommettes dans une forme dessinée, puis leur nombre dans et en dehors de cette forme. Mais la structure des livrets suggère que ces évaluations ne doivent être réalisées qu'assez ponctuellement dans la mesure où elles ne figurent qu'au sein de plages temporelles très réduites par rapport à l'étendue de l'année scolaire : le plus souvent une période (l'année scolaire de l'école primaire est décomposée en « périodes » qui sont délimitées par les vacances scolaires) ou un trimestre, jamais au-delà d'une année scolaire.

*A contrario*, dans 10 % des livrets analysés, est évaluée la maîtrise de compétences ou de savoirs beaucoup plus transversaux, à plusieurs reprises, durant plusieurs périodes de l'année, voire durant toutes les années de la scolarité en maternelle. Exemple : « se repérer dans un livre et l'espace d'une page ». Contrairement à celles qu'on peut trouver dans le premier type de livrets, ces compétences plus transversales peuvent être évaluées dans des contextes (situations, supports, exercices...) très différents et peuvent être plus difficilement quantifiables. Pour reprendre l'exemple de l'évaluation de la compétence relative au repérage dans les livres, elle peut être faite toutes les fois où les élèves manipulent un des livres présents dans la classe, y compris à l'occasion de moments relativement informels comme quand les élèves échangent librement (sans que l'enseignant dirige les échanges) dans les « coins lecture » (espaces où sont rassemblés des supports écrits mis à la disposition des élèves). Cela suppose le recours à des observations et des situations d'évaluation plus informelles et plus continues que celles dans lesquelles sont évaluées les compétences plus ciblées contenues dans le premier type de livrets.

C'est la même proportion (90%-10%) entre ces deux types de supports de compte rendu d'évaluation que nous avons retrouvé de façon moins systématique depuis dix ans dans l'académie de Créteil.

Ces résultats suggèrent qu'il existe bien deux modèles assez contrastés sinon d'évaluations, du moins de comptes rendus donnés aux parents d'élèves de l'évaluation des apprentissages en maternelle. On

---

<sup>3</sup> Pour faire simple, nous parlerons le plus souvent, dans la suite de ce texte, de livrets d'évaluation.

trouve d'un côté un modèle de comptes rendus qui cherche avant tout à mesurer les écarts possibles entre les tâches très ciblées qu'un enfant est capable de faire à un instant  $t$  et ce qui est attendu de lui, durant cette année scolaire ou même durant une période de l'année plus limitée. Et d'un autre côté, un modèle de comptes rendus d'évaluation plus « positif » visant plutôt à observer les progrès d'un même élève dans l'acquisition d'une même compétence ou d'un même savoir, plusieurs fois durant une même année ou au cours de plusieurs années successives. Le second cherche donc plutôt à présenter le processus d'apprentissage à partir de l'évaluation de compétences ou de savoirs relativement transversaux, et non seulement un de ces produits temporaires et réduits à des compétences ou savoirs très ciblés, tel qu'il peut se manifester à un l'instant où il est évalué, comme c'est le cas dans le cadre du premier modèle de comptes rendus.

### **III. Les enjeux et les obstacles de la formalisation d'une évaluation plus « positive »**

---

De la coexistence à la maternelle des deux types de comptes rendus d'évaluations exposés ci-dessus, on peut tirer deux enseignements concernant les enjeux et les obstacles à la formalisation d'une évaluation davantage centrée sur les processus d'apprentissage, et pas seulement sur leurs produits temporaires.

Le premier enseignement concerne les enjeux d'une évaluation plus positive. On a vu que ce qui différencie le plus les deux grands types de comptes rendus d'évaluation que nous avons distingués à partir de l'analyse de notre échantillon de livrets est leur propension à rendre compte exclusivement soit des processus, soit des produits d'apprentissage. On pourrait penser que cette différence est assez secondaire et c'est d'ailleurs sans doute pour cette raison que son enjeu pour les apprentissages a pu longtemps être sous-estimé, y compris par les chercheurs. Mais ne donner à voir aux familles que des apprentissages très ponctuels réalisés dans des domaines de savoirs ou de compétences très restreints semble conduire les enseignants à exclure des évaluations présentées dans les supports transmis aux familles les compétences les plus transversales, comme « se repérer dans un livre et dans l'espace d'une page » et plus généralement toutes celles qui concernent l'autonomie cognitive ou le rapport au langage (oral et écrit) des élèves. Or un grand nombre de travaux ont montré que l'enseignement et l'évaluation de ce type de compétences peuvent être décisives pour rendre plus explicites les pédagogies et ainsi ne pas accentuer les inégalités existantes entre les élèves dès l'école maternelle (voir par exemple Bourdieu & Passeron, 1970 ; Bernstein, 1975 ; Charlot *et al.*, 1992 ; Lahire, 1993 ; Joigneaux, 2009). Et plus précisément s'agissant des livrets d'évaluation, ne pas rendre compte des progrès réalisés dans l'acquisition de telles compétences, c'est faire courir le risque de rendre implicite aux familles les plus éloignées de la culture scolaire ce qui fonde cette dernière et, en regard, le degré d'acculturation scolaire de leur enfant.

Pourquoi une évaluation plus « positive » et plus explicite n'est-elle pas donnée plus à voir aux parents au moyen de supports rendant davantage compte des progrès des élèves en évaluant des compétences et des savoirs plus transversaux et plus liés à la réussite scolaire à long terme ? Il est difficile de répondre à cette question parce qu'à notre connaissance, elle n'a pas été posée en ces termes. Mais certaines recherches ou nos propres enquêtes peuvent indirectement apporter quelques éléments de réponse à cette question.

Première réponse possible, explorée en particulier par des chercheurs appartenant au réseau Reseida<sup>4</sup>, ces compétences et ces savoirs sont peu évalués parce que « transparents » à une grande partie des enseignants. Ils le seraient en raison des insuffisances actuelles de la formation et/ou d'un déficit de diffusion des recherches sur les inégalités scolaires visant à cerner les dimensions les plus transversales de culture scolaire qui pourraient expliquer la reproduction des inégalités à l'école.

Autre réponse possible, plutôt alternative, que nous avons commencé à suggérer plus haut : ces types de savoirs et de compétences ne sont pas évalués ou, s'ils sont évalués, ne sont pas souvent présentés aux parents parce qu'ils sont difficilement formalisables et décomposables en items dans des livrets. Nous en avons fait indirectement l'expérience en présentant à des enseignants les résultats de nos recherches sur les difficultés rencontrées par un grand nombre d'élèves de milieu populaire à exploiter les pouvoirs réflexifs de l'écrit, c'est-à-dire les possibilités qu'offre la permanence de l'écrit de reconsidérer ce qu'on a déjà lu (ou parcouru des yeux) ou écrit (ou tracé) quand par exemple on les fait travailler sur des fiches (feuilles préimprimées) à l'école maternelle (Joigneaux, 2009). En effet, sans formaliser cette compétence transversale comme cela, les enseignants se montrent souvent d'accord avec cette piste d'analyse des ressorts langagiers des inégalités scolaires, mais après avoir désigné ce type de difficultés de façon plus informelle par des formulations du type : « ces élèves sont moins bien organisés que les autres ». Autrement dit, ils ont une connaissance relativement informelle de cette compétence, ils l'ont bien souvent repérée mais ils ont des difficultés à la formaliser, que ce soit à l'oral ou dans des livrets destinés aux parents d'élève.

Une autre explication encore peut être avancée, complémentaire à la précédente mais plus difficilement objectivable : pour un faisceau de raisons différentes, les enseignants évaluent surtout en pratique, c'est-à-dire dans des situations relativement informelles, ce type de compétences et de savoirs. D'abord parce que comme le suggèrent nos enquêtes présentées plus haut, évaluer des compétences relativement transversales est moins aisé que de mesurer les acquisitions relatives à des compétences ou savoirs à spectre moins large, qu'on peut par conséquent plus facilement associer à des tâches et des supports faciles à mobiliser dans le quotidien ordinaire de la classe, comme le fait de coller des gommettes dans des formes données, on l'a vu. Ensuite parce que, comme on l'a également déjà écrit, il est aussi plus facile de mesurer des degrés différents d'acquisition relatifs à ces savoirs ou compétences parce qu'ils sont souvent quantifiables : le comptage du nombre de gommettes présentes dans une forme donnée est rapide et aisé. En outre, cela peut se faire sur des supports papier, et donc l'évaluation proprement dite peut se faire en dehors du temps de classe, contrairement aux observations de compétences plus transversales.

Alors que la mise en œuvre systématique de ces observations est beaucoup plus coûteuse en temps (cela requiert d'observer chaque élève, individuellement) et nécessite la mise en œuvre de stratégies pédagogiques beaucoup plus complexes parce que pendant que l'enseignant observe un (groupe d') élève(s), il faut que les autres soient suffisamment autonomes pour ne pas interférer dans ce processus. Or cette pédagogie de l'autonomie (Lahire, 2005) n'est pas facile à mettre en place, comme nous l'ont rapporté la grande majorité des enseignants sur lesquels ont porté nos enquêtes depuis 25 ans, en maternelle mais aussi au collège (Joigneaux & Rockwell, 2020 ; Netter & Joigneaux, 2022 ;).

---

<sup>4</sup> Reseida, acronyme de Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages. Ces recherches sont rassemblées dans l'ouvrage de Rochex & Crinon (2011).

Au final, cette analyse des enjeux et des obstacles de la formalisation d'évaluations davantage centrées sur les progrès d'acquisition des élèves de savoirs et compétences suffisamment transversaux pour donner à voir les principaux réquisits de la culture scolaire, donne à voir toute la complexité de mettre en œuvre ce que certains chercheurs ont qualifié de pédagogie de l'autonomie (Lahire, 2005 ; Netter & Joigneaux, 2022), mais qui pourrait aussi être qualifiée de pédagogie du développement. Que ce soit en effet dans sa conception par la formalisation de ce type de savoirs et de compétences et de sa mesure, sa mise en œuvre ou sa communication notamment aux parents, ce type d'évaluation implique en effet de mieux articuler le temps standardisé des apprentissages scolairement programmés et les temporalités nécessairement singulières du développement de chaque élève. Or cela nécessite beaucoup plus de temps d'observations consacrés à ce que font, disent ou même pensent les élèves, de formalisations pour en restituer les résultats, ce qu'un enseignant, seul (sans accompagnement institutionnel) et sans coopération au sein de son école ; dans une classe surchargée, peut difficilement mettre en œuvre<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Ce que nous avons cherché à montrer indirectement à travers l'analyse de la grande solitude institutionnelle des Professeurs des Écoles débutants, actuellement (voir Broccolichi *et al.*, 2018).

## Références

---

- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970). *La Reproduction*. Les Éditions de Minuit.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Les Éditions de Minuit.
- Broccolichi, S., Joigneaux, C. & Mierzejewski, S. (2018). *Le parcours du débutant. Enquête sur les premières années d'enseignement à l'école primaire*. Presses universitaires de l'Artois.
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. A. Colin.
- Joigneaux, C. (2009). « La construction des inégalités scolaires dès l'école maternelle ». *Revue Française de Pédagogie*, 169, pp. 17-28
- Joigneaux, C. (2016). L'évaluation dans les écoles maternelles françaises. Quelles cohérences pour quels effets ? In C. Veuthey, G. Marcoux, T. Grange (dir.), *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation*, EME éditions, pp. 39-54.
- Joigneaux, C. (2019). *Culture et inégalités scolaires dès l'école maternelle. Une approche ethno-historique*. Mémoire d'habilitation à diriger des recherches. Université de Paris 8.
- Joigneaux, C. & Rockwell, E. (2020). Cause or consequence? Framing and keying interaction in a French secondary classroom. *Learning, Culture and Social Interaction*, 24
- Lahire, B. (1993) *Culture écrite et inégalités scolaires*. Presses universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (2005). Fabriquer un type d'homme « autonome » : analyse de dispositifs scolaires. In *L'esprit sociologique*, La Découverte, pp. 322-347.
- Netter, J. & Joigneaux, C. (2022). Les pédagogies de l'autonomie, entre dispositifs et pratiques. L'exemple d'une classe de maternelle française. *Carrefours de l'éducation*, à paraître.
- Rochex, J.Y. & Crinon, J. (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Presses universitaires de Rennes.