Effets des pratiques évaluatives sur les élèves de Maternelle

Stéphane BENIT
ESPE de l'Académie de Reims, Laboratoire Lirtes,

Philippe SARREMEJANE
Université Paris-Est-Créteil ; Laboratoire Lirtes, Université Paris-Est-Créteil

Cet article provient d'un corpus d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation, mêlant données quantitatives et qualitatives. Elle s'intitule « L'expérience des écoliers et des collégiens face aux pratiques évaluatives ».
Parmi la multitude de paramètres constitutifs de l'échec scolaire, peu sont autant débattus que l'évaluation scolaire. Alors que de très nombreux travaux d'inspiration docimologique ou bien encore déterministe ont amplement démontré les effets néfastes de la notation scolaire, les recherches basées sur l'évaluation par compétences se font encore relativement rares, hormis celle de Daussin, Rocher & Troseille (2010). Accusée de nombreux maux, l'évaluation et ses avatars ont fait l'objet d'une conférence nationale en 2014 en vue de confronter les résultats de recherche et impressions des acteurs. Toutefois, ceux qui font face quotidiennement à de telles pratiques dans la salle de classe n'ont pu témoigner de leur expérience à ce propos. Cet article tente d'apporter un éclairage dans le domaine, en interrogeant des élèves de maternelle, mais aussi certains enseignants. Reposant sur des modalités spécifiques et étendues comme l'observation, l'analyse des jeux autonomes, le recueil des éléments de langage, les pratiques évaluatives en maternelle sont protéiformes, peut-être encore plus que dans la suite de la scolarité. Ce faisceau d'indices sert alors, selon les prescriptions ministérielles (programme de maternelle de 2015, note 2) à encourager l'auto-comparaison plutôt que la comparaison, la recherche de réussite plutôt que la stigmatisation des erreurs.

L'école maternelle, une école non obligatoire mais (fortement) conseillée

L'école maternelle est considérée, depuis une quarantaine d'année, comme la première école et doit à ce titre participer, en tant que maillon du système éducatif, à la lutte contre l'échec scolaire (Brougère, 1995). En effet, la loi de refondation de l'école de 2013 a instauré un cycle unique pour l'école maternelle, et a réaffirmé avec force un paradoxe que chaque famille a pu saisir. Cette école maternelle est en effet, non obligatoire, mais pour autant, sont soulignés dans le bulletin officiel de l'éducation nationale de 2015, sa « *place fondamentale comme première étape pour garantir la réussite de tous les élèves au sein d'une école juste pour tous et exigeante pour chacun* » ainsi que sa capacité à « *donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité* ». C'est en ces termes que sont posés les effets bénéfiques de la fréquentation d'une telle école sur la scolarité des élèves. Préparés à devenir élèves, pour y effectuer une scolarité de plus en plus longue, les enfants vont alors confronter leur socialisation familiale aux processus de socialisation scolaire, au sein de laquelle les réquisits scolaires et non scolaires y tiennent une place de choix.

La première école et ses contenus spécifiques, articulation ou mise en tension à cause de l'évaluation ?

Embrassant alors des velléités de lutte contre l'échec scolaire, l'école maternelle adopte les traits les plus caractéristiques de la forme scolaire (Vincent, 1980 ; Maulini & Perrenoud,

2005) et tend à articuler spécificité des contenus liés au développement de la petite enfance et poursuite des finalités du système scolaire. Or, semble-t-il, priorité est donnée aux contenus liés à la lecture et à l'écriture, au travail sur fiches, et par extension à la minoration des pratiques de différenciation, de situations collaboratives liées à la pratique de l'oral (Igen, 2011). L'école maternelle semble être prise en tension entre d'un côté la prévention précoce des difficultés d'apprentissage, le temps laissé aux élèves pour développer progressivement leurs compétences et une politique d'identification mise en mouvement par l'évaluation scolaire, qui rejoint celle plus globale d'un pilotage du système par les résultats scolaires. Le repérage précoce des difficultés s'accompagne inévitablement d'une vigilance sinon d'une surveillance, mises en place par les pratiques évaluatives. Elles apparaissent désormais comme une préoccupation centrale de l'institution et des enseignants, lesquels s'inquiètent de ces dérives. Pour autant, les programmes officiels de 2015 tentent de sensiblement limiter toute perspective prédictive susceptible de rendre effectif un étiquetage prématuré dont on connaît les funestes conséquences sur la scolarité. Faut-il rappeler ici, que les enfants issus de milieux sociaux défavorisés sont systématiquement moins bien évalués que leurs homologues, comme le précise les travaux issus du modèle déterministe de l'évaluation scolaire ? (Pourtois, 1978, Duru-bellat & Mingat, 1993).

La construction des classements scolaires

L'évaluation n'a nul besoin de recourir à quelconques signes pour faire son œuvre, elle peut revêtir les aspects les plus divers. Ainsi, Darmon (2001) relève que les classements scolaires en maternelle existent bel et bien et semblent refléter pour une grande part les classements sociaux à travers trois niveaux de classement : la participation, le métier d'élève et celui de parent, et enfin la présence. La participation des enfants est un indice permettant de jauger l'adhésion de l'enfant et par extension de la famille aux activités scolaires. A l'instar des copies notées, l'origine sociale parentale joue un rôle important dans l'évaluation des travaux des enfants car *la compétence scolaire des enfants est mesurée à l'aune de l'origine sociale parentale.* Les enfants d'origine sociale favorisée ou moyenne peuvent également jouer un rôle dans la réutilisation des compétences acquises au sein de la famille pour répondre aux demandes professorales. C'est ainsi que la production de ces élèves, même ratée bénéficie d'une grille de lecture sensiblement plus favorable (Weiss, 1969).

Enfin, la présence évoquée par Darmon (2001) a un double sens : d'une part, elle répond à une logique de participation de l'enfant et à une logique de présence physique du matin, marqueur familial de l'adhésion au projet scolaire et manifestation de l'éducation reçue à la maison. Dans ce cadre, « *les enfants sont ce que les parents en ont fait »* (Darmon, 2001, p.520.) Les enseignants tendent à interpréter les comportements des élèves leur faisant face comme des résultantes de la socialisation familiale : l'élève est alors perçu comme un « go-between » (Perrenoud, 1987).

Une approche puérocentrique

La sociologie de l'éducation a longtemps fait, pendant une bonne partie du XXe siècle, de la scolarisation l'unique pan socialisateur, ou du moins le seul digne d'intérêt. En effet, dans nombre de travaux sociologiques, la question de l'enfance ne s'est dessinée qu'au travers de son double scolaire : l'élève. Pourtant un renversement théorique s'opère depuis les années 90 au sein de la sociologie française qui se propose *« 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 & Osiek, 1997, p.17). Ce changement de perspective inclut une redéfinition du rôle et des prérogatives attribuées à l'enfant, y compris dans l'espace scolaire. L'objectif est alors de comprendre comment se construit l'enfant dans un univers scolaire dominé par les adultes et façonné par eux, au sein d'une relation asymétrique. Dans cette

perspective, l'objet de cet article est de comprendre quelles expériences font les élèves de maternelle des pratiques évaluatives, mais plus précisément jusqu'à quel point les enfants se plient aux contraintes évaluatives imposées par le système et l'enseignant, et sont en mesure d'agir sur de celles-ci.

L'enquête auprès de très jeunes élèves

Cet article provient d'un corpus d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation, mêlant données quantitatives et qualitatives. Elle s'intitule « L'expérience des écoliers et des collégiens face aux pratiques évaluatives ». Le présent article s'inscrit dans une enquête plus vaste que le recueil de la seule expérience des élèves de grande section de maternelle. Notre démarche s'inscrit dans le courant interactionniste de l'évaluation scolaire énoncé par Merle (1998, 2012b), au sein duquel l'évaluation scolaire est susceptible en sus d'arrangements internes et externes, de mobiliser ou de remobiliser les élèves. De surcroît, un tel modèle, loin des situations fictives de correction repose sur la prise en compte d'un rapport à soi enseignant, fruit de sa propre histoire scolaire, à même d'influencer de façon notable ses pratiques quotidiennes. Cet article a été élaboré à partir d'entretiens semi-directifs avec élèves et enseignants d'écoles maternelles de l'Académie de Reims. Certains des élèves de maternelle de cet article ont été interviewés par Solenne Arnould et Laetitia Thibaut, professeurs des écoles stagiaires, enseignantes en petite section, dans le cadre de leur mémoire de Master 2 MEEF.

Du recueil des données à l'écriture de la réalité sociale

L'ensemble des entretiens s'est déroulé à l'intérieur de l'école dans l'espace scolaire, en fin d'année scolaire. Les deux établissements ciblés accueillent un public hétérogène au sein desquels la mixité sociale est assez importante. Les prénoms des élèves ont été modifiés pour préserver leur anonymat. Ont été interrogés et observés, une trentaine d'heure, des élèves en difficulté, des élèves moyens et en réussite, sur la base des livrets d'évaluation de la classe, mais également deux enseignants de maternelle, afin de constituer la population enfantine suivante :

Tableau 1: Tableau de répartition des entretiens

Elèves en difficulté	Elèves moyens	Elèves en réussite
• Nathan (Mère au foyer, père en prison) • Laura (Employés) • Julie (mère aide à domicile, Père manœuvre)	• Mathéo (employés) • Louis (employés) • Sandra (père Insee, mère au foyer)	• Gladys (Mère : cuisinière, père chômage) • Clément (mère universitaire, père chef d'entreprise) • Marie (mère universitaire, père chef d'entreprise) • Anna (père et mère archéologue)

Le chercheur face à un monde enfantin

L'enquêteur qui pénètre dans la salle de classe est soumis à plusieurs illusions, dont il doit impérativement se départir afin de mener au mieux son investigation. La première illusion consiste à croire, au travers de l'espace médiatique que ce groupe social est parfaitement

décrit et analysé. Deuxième illusion évoquée par Montandon & Osiek (1997), la propension du chercheur à analyser les réactions enfantines sur la base d'un propre rapport à soi qui ne fait que confiner la réflexion à une approche comparative adulte-enfant, au sein de laquelle la tentation est grande de dénier la moindre possibilité d'agir aux enfants. De tels écueils imposent d'emblée une relation asymétrique entre l'enquêteur et l'enfant. Le statut intermédiaire « *ni parent, ni maître* » (Danic, Delalande & Rayou, 2006, p.106) du chercheur a été plus spécifiquement recherché, en sus d'« *insister sur le renversement de situation, celle d'un adulte qui vient apprendre auprès d'enfants* » (Delalande, 2010, p. 70). L'objectif a été de clairement afficher une telle posture au début de chaque entretien. : *On va discuter si tu le veux bien de l'école, des amis, des maîtresses, des parents, du travail, des jeux, de ce que tu apprends et de tout ce qui te semblera important. Je crois que tu as beaucoup de choses à m'apprendre sur le sujet !* ». L'ensemble des enfants interrogés, amusés mais également intrigués par une telle présentation a accepté d'échanger sur la base du volontariat, et a pu, lorsqu'il le souhaitait, mettre fin à l'entretien.
Nombre d'enfants ont pu investir librement l'entretien, modifier sa trame, argumenter, réorienter le sujet de conversation à leur guise, tout en tentant d'expliciter au mieux leurs expériences scolaires. Ainsi, de la quête du signe évaluatif positif, à la recherche de conformité en passant par la relation à l'enseignant à ses camarades et à ses parents, les entretiens sont emprunts de leur expérience naissante.
L'approche retenue, dite « compréhensive » nécessite d'instaurer un véritable dialogue avec les enquêtés, relancer, demander quelques éclaircissements, solliciter des précisions, poser de nouveau ou reformuler des questions certaines fois évitées par les enquêtés, souvent avec leurs propres mots et expressions. (Kaufman, 2014). Se joue alors le problème d'un « objet d'étude qui parle » (Bourdieu *et al*., 1968) et dont il faut interroger les spécificités. Premièrement, le chercheur peut décider uniquement d'illustrer son propos afin de permettre la vérification des hypothèses issues de son cadre théorique (Demaziere & Dubar, 2009). « *L'hyper-empirisme* » décrit par Demaziere et Dubar n'amène guère plus de possibilités de généralisation scientifique. En effet, sont livrés au lecteur les explications des acteurs sans autre filtre que celui du contexte d'enquête. Les deux sociologues militent alors pour une prise en compte du matériau d'enquête qui « *ne parle pas de lui-même* » (2009, p. 34) mais où l'analyse du chercheur permet de décrire une réalité sociale porteuse de sens pour les enquêtés.

La démarche d'analyse

L'ensemble des entretiens ont subi non seulement une analyse lexicale mais également un repérage des oppositions et récurrences dans les propos. Replacées dans les contextes scolaires, elles sont autant de repères révélant l'expérience en train de se construire (Dubet & Martucelli, 1996). Les récurrences, mais également les oppositions fortes dans le champ lexical apparaissent et permettent, en les replaçant dans le contexte d'énonciation de l'expérience vécue, de montrer comment les acteurs composent au jour le jour en fonction des contraintes et des diverses épreuves leur trajectoire et identité propre (Périer, 2008). Par la suite, les entretiens ainsi analysés ont fait l'objet d'une comparaison systématique permettant d'en dégager des régularités, ou au contraire des discontinuités.
Au final, l'écriture de recherche a consisté à reconstituer la logique générale des entretiens afin d'en permettre une remontée en généralisation.

Résultats de l'enquête

Mobilisation du langage et relation asymétrique

Ce qui frappe instantanément, chez les élèves en réussite scolaire, c'est l'assurance de leurs propos. La discussion avec le chercheur est aisée, les élèves n'hésitent pas à solliciter la reformulation d'une question par exemple. C'est en soi une différence marquée avec la relation au groupe classe, puisque les élèves en réussite n'osent pas afficher publiquement leurs interrogations de crainte de voir leur statut scolaire remis en question par le jugement de l'enseignant. Pour les élèves en difficulté et les moyens, les phrases sont beaucoup plus succinctes et de fait moins argumentées.

Enquêteur : Qu'est ce qui t'intéresse le plus en classe, qu'est-ce que tu aimes le plus faire en classe ?
Laura : Euh…un travail facile
Enquêteur : C'est quoi un travail facile ?
Laura : Euh non, un travail pas facile !
Enquêteur : Ah, C'est quoi un travail pas facile ?
Laura : Je sais pas
Enquêteur : Ah, et c'est quoi un travail facile ?
Laura : Euh …
Enquêteur : Un dessin ? c'est un travail facile ? Ou pas facile ?
Laura : Euh… si c'est un dessin qu'on peut faire »
Laura, élève en difficulté, parents de PCS moyenne

A contrario, la différence avec Marie, très bonne élève, parents de PCS favorisée est saisissante, tant sur le plan de la syntaxe que sur le code scolaire implicite parfaitement maîtrisé. A ce titre, les configurations familiales ainsi que les modalités de transmissions culturelles jouent très certainement un rôle important (Lahire, 1995).

Enquêteur : Qu'est-ce que tu dois faire quand le maitre il apprend quelque chose ? Qu'est-ce qu'il faut faire ?
Marie : Euh, je ne sais pas trop quoi te dire …
Enquêteur : Quand, par exemple, le maitre vous apprend des nouveaux instruments de l'Australie ou …
Marie : On vient de voir un instrument très dur à faire. Je sais plus comment il s'appelle, par contre on a plein d'animal d'Australie très drôles.
Enquêteur : Et il faut faire quoi quand le maitre il vous apprend ça ?
Marie : Bah il faut écouter parce que après il va nous poser des questions … bon, y a, comme, une fois on a lu une histoire après il fait des erreurs et on doit dire c'est quoi les erreurs. Ou y a une histoire qu'on a lu plein de fois, après il a fallu qu'on dise comment il s'est passé et après … Patrick il nous lit des histoires plein de fois et puis après il nous demande comment … comment on fait pour les mettre dans le bon ordre et après il nous donne une grande feuille de papier comme ça et on les pose après si il nous dit de coller on les colle et après on plie pour pas que ça fasse toute la feuille autour de notre cahier, et puis après on le colle dans notre cahier. (Feuille A3 pliée en deux pour rentrer dans le cahier au format A4). Marie très bonne élève, parents de PCS très favorisée

Il est possible également de trouver un prolongement de cette aisance à l'intérieur des pratiques didactiques des enseignants. En effet, ces derniers s'adressent fort différemment aux élèves et sont plus enclins à poser nombre de questions plus ouvertes, plus complexes aux élèves en réussite, nécessitant dès lors une articulation entre mobilisation du langage et réflexion sur les différents éléments d'apprentissage (Brophy & Good, 2000). Il faut

comprendre cet aspect de l'activité enseignante comme une différenciation mise en place en référence au niveau des élèves. Les enseignants, malgré leur volonté de faire participer au maximum les petits parleurs sont amenés à organiser la création de groupe d'ateliers en veillant à favoriser la construction de groupes mixtes de « petits parleurs » et de « bons parleurs ». La mixité ainsi créée permet aux plus rétifs à mobiliser le langage de ne pas voir leur tour de parole phagocyté par un élève plus en avance sur le plan langagier. Toutefois, la gestion du temps enjoint souvent l'enseignant à solliciter une réponse accélérée. Cette contrainte temporelle à engager la tâche, à mettre les élèves en activité, à organiser le tour de parole est accentuée par la taille du micro-groupe. Il en résulte des différences notables dans la mobilisation du langage pour chaque réponse. Les élèves les plus faibles répondent souvent par des phrases très courtes, tandis que les élèves en réussite construisent leur propos et se révèlent bien plus à l'aise dans une situation aussi dissymétrique, puisque relativement proches au niveau familial des codes scolaires (Joigneaux, 2009).

Afficher sa réussite : de la satisfaction de son niveau scolaire à la sauvegarde de son image personnelle

Chez les élèves en difficulté, tout propos en lien avec l'école instaure une sorte de malaise qui renvoie à une faible estime personnelle, ce que confirment nos observations. Les élèves changent fréquemment de sujet afin d'orienter la conversation vers un domaine dans lequel ils se mettent plus spécifiquement en valeur. Lorsque Laura est interrogée à propos de ses compétences scolaires, elle affirme ne pas s'en souvenir.

Enquêteur : Ah d'accord. Et ce matin vous avez fait quoi ?
Laura : Ah je me rappelle plus. Je pense qu'on a fait rien, en fait on a pas fait du travail.
Enquêteur : Vous n'avez pas fait du travail ?
Laura :Non.
Enquêteur : Quand la maitresse elle te donne un travail, qu'est-ce qu'elle veut que tu fasses, à ton avis.
Laura : Euh …
Enquêteur : Quand elle te donne un travail. Par exemple tu dois colorier des choses, ou entourer des choses.
Laura : Ben en fait il faut... La dernière fois on avait découpé les étiquettes, et il faut imaginer qu'il faut avoir une ligne.
Enquêteur : D'accord.
Laura : Et moi j'avais tout fait bien mon travail. »
Laura, élève en difficulté, parents de PCS moyenne

Cependant, cet oubli n'est que relatif, dans la mesure où elle fait référence à une mémoire sélective, puisque Laura se rappelle parfaitement des tâches réussies, ou suffisamment pour en parler à l'enquêteur. Pour ne pas paraître incompétents aux yeux du chercheur et ainsi sauver la face (Goffman, 1974), ces élèves tentent de se présenter sous leur meilleur jour, à l'instar de Julie, malgré ses nombreuses difficultés de prononciation. On assiste donc à une lutte de pouvoir entre deux types de jugement : le jugement professoral et le jugement propre de l'élève. Lorsque ces deux jugements entrent en discordance, ils forment le terreau d'une possible dissonance cognitive (Festinger, 1957). Dans ce cas, l'élève tend, selon la théorie de l'auteur, à amoindrir les avis dissonants pour n'en garder qu'un seul : le plus favorable à son estime personnelle (Leyrit, Oubrayrie-Roussel & Prêteur, 2011).
Julie et Nathan témoignent également, à l'instar des théories de Labov (1978) et de Lahire (1993), de toute la dimension de domination symbolique inhérente à la situation d'enquête. A

contrario, celle-ci révèle l'existence d'un langage plus élaboré lorsque la situation est davantage maîtrisée par l'élève. Une telle attitude montre à quel point relativement tôt dans la scolarité sont à l'œuvre des mécanismes de sauvegarde de l'estime de soi scolaire, puis de l'estime de soi personnelle, lesquels sont fortement prédictifs d'une potentielle réussite scolaire (Bressoux & Pansu, 2003).

Enquêteur : alors, tu peux me dire comment ça se passe à l'école ?
Nathan : « J'aime bien la patinoire ... parce que on y va tous les mercredis, nan c'est les mar-dis je veux dire.
Enquêteur : Jeudi
Nathan : Tous les jeudis.
Enquêteur : T'aime bien ça, t'aimes bien quoi d'autre ?
Nathan : On y va à la nouvelle patinoire en fait. On doit se mettre à quatre pattes, en fait il nous fait rappeler tout et en fait, moi je me rappelle de tout. (Il se rappelle de toutes les étapes sans que l'instructeur le lui rappelle).
Nathan, élève en difficulté, parents de PCS très défavorisée

Enquêteur : « D'accord. Et quand la maitresse elle te dit, « Julie, tu t'es trompée, je ne peux pas mettre le tampon », est-ce que tu es contente, est-ce que c'est pas grave ou est-ce que tu es triste ?
Julie : Pa'que j'ai pas triste alo' j'ai gané. La dern' fois j'ai gané là.
Enquêteur : Tu n'es pas triste, c'est ça que tu me dis ?
Julie : Oui, c'est ça. J'ai gané là le puzzle ».
Julie, élève en difficulté, parents de PCS moyenne

La présentation d'une évaluation positive et bienveillante bien plus axée sur les réussites que sur les erreurs est également susceptible d'orienter plus spécifiquement de tels comportements chez les élèves. On peut retrouver un tel cas de figure notamment dans l'intervention de Louis (élève moyen, parents de PCS moyenne) qui manifeste ostensiblement, en levant les bras, le peu d'erreur commise en classe. Or, une telle attitude n'est pas réellement corroborée par les résultats de l'élève, ni par le libellé de l'appréciation de son livret scolaire. Il semble en effet ne se focaliser que sur les jugements positifs à son égard.

Enquêteur : D'accord. Elle regarde beaucoup ce que vous faites la maitresse ? Oui. Tout le temps.
Louis : Et toi, tu aimes bien quand elle regarde ce que tu fais ? Oui !
Enquêteur : Ah, pourquoi est-ce que tu aimes bien ?
Louis : Beh parce que c'est trop bien ! Je suis fier, moi !
Ah, tu es fier ?
Louis : Oui. Je suis fier de moi. Louis lève les bras en l'air. C'est parce que je suis content. J'suis fier de moi ! »
Enquêteur : « Alors la maitresse elle a écrit : « Début d'année scolaire correct, dommage que Louis se laisse facilement distraire par ses camarades et donc manque de concentration et d'attention ». Ça veut dire quoi tout ça ?
Louis : Ça veut dire que j'réussi.
Enquêteur : Ça veut dire que tu réussis ?
Louis : Oui. ».
Louis, élève moyen, parents de CSP moyenne

Chez les élèves moyens et en réussite, la situation est bien différente. Les moyens sont

globalement peu diserts à propos de leurs compétences, tandis que les élèves en réussite affichent leurs compétences de façon parfois surprenante, armé d'une confiance en eux peu commune. Il s'agit alors comme le supposait Perrenoud (1995) de déclarer sa compétence à l'aune de la comparaison à autrui. Si chez Anna comme chez Marie, les compétences affichées sont la résultante de leur travail, les travaux relatifs au modèle déterministe de l'évaluation scolaire nous montrent de quelle façon les enfants de PCS favorisés sont systématiquement mieux évalués que les autres (Duru-Bellat & Mingat, 1993). Par cette affirmation, il n'est nullement dans notre propos d'insinuer que cette réussite scolaire ne doit rien au mérite de l'enfant, mais plutôt de rappeler avec Merle (2012a) que :
« *Le mérite, s'il est distribué inégalement selon l'origine sociale, n'est pas une explication individuelle des différences de réussite, mais une idéologie occultant les différences sociales de parcours scolaires. Les inégalités de destin scolaire liées à l'origine sociale sont tellement massives et constantes qu'il est difficile de les relier à un quelconque mérite qui serait individuel, si bien que, pour reprendre l'expression de John Rawls (2009), « nul ne mérite totalement son mérite* ». (Merle, 2012, p. 39)
Or, il faut préciser que notre enquête ne mentionne qu'un seul cas de réussite paradoxale (Gladys). Un tel élément corrobore bien évidemment la thèse de Merle (2012a), alors que les positions sociales parentales des enfants interrogés montrent, sans ambiguïté, que le mérite scolaire ne semble nullement relever du fruit du hasard. Dans ce cas, les inégalités de réussite ont quelques connections avec les statuts sociaux parentaux.
Enquêteur : parle-moi de ton travail.
Anna : Bah comment, si je travaille bien c'est ça ? Bah en fait je travaille bien. Maitresse elle me met toujours des sourires. J'ai jamais des comme ça, j'ai jamais des pas bons.
Anna, bonne élève, parents de PCS très favorisée

Marie : C'est moi qui est la plus en avance. (Avec fierté)
Enquêteur : C'est vrai ?
Y a presque personne qui sait faire des rosaces, sauf que moi je sais. Y a presque personne qui sait arriver à commencer à lire, moi je sais. Faire des calculs, moi je sais. Ecrire en attaché, je sais.
Marie, bonne élève, parents de PCS favorisée

« Sandra : Un peu bien ».
Sandra, élève moyenne, parents de PCS moyenne

Les pratiques évaluatives : de la certitude des élèves en réussite aux doutes des plus en difficulté

Les enfants sont contraints par l'institution, par les adultes, par un ensemble de règles et de devoirs auxquels ils doivent se soumettre. C'est donc une population quelque peu vassalisée. Un examen peu attentif, et c'est souvent le discours récurrent de certains observateurs, pourrait tout à loisir montrer comment les enfants sont sous le joug d'une autorité sociétale, professorale, parentale. Or, un tel discours est incompatible avec les travaux sociologiques de l'enfance (Sirota, 2006).
Alors que l'évaluation dite « bienveillante » apparaît comme un enjeu majeur de la formation des enseignants, ce terme volontiers polysémique est devenu un des fers de lance des prescriptions institutionnelles. Pour autant, les matériaux relevés dans notre enquête laissent à penser que nombre de pratiques évaluatives induisent des comportements différenciés selon les statuts scolaires des enfants, eux-mêmes en lien avec le statut social parental. C'est ainsi que la certitude pour les meilleurs élèves d'obtenir constamment de bons signes évaluatifs rejoint la peur pour les élèves moyens et en difficulté de poser des questions, lorsqu'une

incompréhension a été relevée.

Enquêteur : Alors si tu devais dire quelque chose à un élève qui travaille pas bien, qu'est-ce que tu lui dirais pour qu'il travaille mieux ?
Anna : Copie sur moi, parce que je pense que je travaille bien.
Enquêteur : Comme ça il réussirait mieux ?
Anna : Un petit peu mieux. Moi j'ai toujours des sourires alors je suis sûr que j'aurais encore un sourire.
Enquêteur :Et si c'est une copine ou un copain qui veut avoir des bonnes notes ? qui veut bien travailler.
Anna : Et bah copie sur moi si t'arrives pas bien à travailler. Si t'as pas des idées.
Anna, élève en réussite, parents de PCS favorisée

Ne pas poser de questions : une même attitude pour des objectifs différents

Les élèves adoptent déjà certaines stratégies, essentiellement défensives qui démontrent leur expérience scolaire grandissante (Perrenoud, 1987). Si les élèves moyens et en difficulté n'osent pas solliciter la maîtresse, de peur qu'elle se mette en colère ou qu'elle ne soit pas contente à la vue du travail raté, les élèves les plus en réussite cherchent quant à eux à ne pas modifier le jugement professoral afin de conserver leur statut scolaire de bon élève. Pour ce faire, ils recourent plus systématiquement à des auto-évaluations de leur travail.

Enquêteur : Et quand tu n'as pas compris alors, tu fais quoi ?
Laura : Bin, après je fais des horreurs
Enquêteur : Tu fais des erreurs ? Tu ne demandes pas quand tu ne comprends pas ?
Laura : Non
Enquêteur : Non ? Pourquoi ?
Laura : Parce que à chaque fois j'oublie !
Enquêteur : Ah, tu oublies … Ah elle te demande de faire un travail et tu oublies ce qu'il faut faire, c'est ça ? Et alors pourquoi tu ne demandes pas ?
Laura : Parce que j'oublie à chaque fois
Enquêteur : D'accord. Mais si tu lui demandes, tu penses qu'elle va crier ? Tu penses qu'elle va être contente la maitresse ?
Laura : Je sais pas si elle va être contente.
Laura, élève moyenne, parents de PCS moyenne.

Enquêteur : Est-ce que des fois tu te corriges toute seule ?
Marie : Parfois je regarde si j'ai pas fait d'erreurs et si c'est bon je lève le doigt parce j'ai pas envie de lever mon doigt quand c'est pas bon.
Enquêteur : D'accord
Marie : Donc j'efface si c'est pas bon ».
Marie, élève en réussite, parents de PCS favorisée

Au travers de ces quelques exemples, ce sont bien des apprentissages liés à l'expérience scolaire et en réaction aux pratiques évaluatives qui se mettent en place chez les enfants. Ces sortes de stratégies scolaires sont bien souvent élaborées par les enfants pour restaurer au maximum leur estime de soi (Bouffard & Vezeau, 2011), mais elles révèlent également des effets non désirés par l'institution.

Réciprocité médiée par les pratiques évaluatives

Si réciprocité il y a au sein des pratiques évaluatives, il nous semble que cette notion doit

intervenir plus spécifiquement au travers des effets non désirés par la pratique sociale évaluative. En effet, les enfants réagissent différemment aux différents jugements scolaires portés à leur encontre au cours de la journée, et ce, en fonction de leur statut scolaire, lequel est en partie sous la dépendance du statut social parental, *qualis pater talis filius*, cependant, de telles expériences singulières n'échappent pas aux enseignants du 1er degré, lequel rapidement au cours de l'année ont pu repérer au travers de l'activité des élèves des traces tangibles de sentiments rarement exprimés.

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

C'est alors que l'activité enseignante consiste à prendre en compte de tels comportements afin de faire évoluer, les pratiques évaluatives de classe. Les enseignants apprennent dans ce cas au travers des réactions des élèves à ajuster leurs pratiques dans la perspective de faire perdurer au maximum la mobilisation scolaire (Merle & Piquée, 2006). Dans ce cadre, décourager les enfants revient à rendre plus difficile la tâche de l'enseignant.

Conclusion

A l'école maternelle, il existe un repérage précoce des difficultés scolaires. Assurément, un tel suivi des apprentissages peut se muer, si l'on n'y prend garde, en une obsession de la détection des problèmes d'apprentissages précoces. C'est alors que la lutte contre l'échec scolaire conduit à instaurer des effets d'étiquetage de façon prématurée pour les élèves ne répondant pas aux exigences attendues. L'expérience des pratiques évaluatives des élèves de maternelle est protéiforme. Cette diversité rend compte des statuts et niveaux scolaires mais également des attentes professorales et parentales qui sous-tendent l'activité effective de l'élève. En un sens, l'enfant apprend et se construit sous contrainte. Si de façon évidente, certaines pratiques enseignantes renforcent de telles inégalités, les différents paradigmes de l'évaluation scolaire ont amplement démontré à quel point certains déterminants sont susceptibles de contaminer les processus d'évaluation (Merle, 1998), et de favoriser massivement les enfants de famille aisée. Notre enquête n'échappe malheureusement pas à cette loi d'airain. Mais ce premier niveau d'analyse est insuffisant pour percevoir véritablement l'activité des enfants qui se déploie à longueur de journée dans la salle de classe. Non seulement, les élèves ont des possibilités et des expériences disparates, mais l'analyse fine de leurs comportements montre fort bien à quel point ils élaborent de véritables stratégies pour survivre au mieux à l'intérieur de cet espace scolaire, fortement différenciateur, mais contrebalancé par la bienveillance des enseignants comme l'attestent nos observations de classe. Les enseignants tentent de faire diminuer cette pression évaluative au quotidien. Nombreuses sont alors les stratégies mises en place par les élèves. Les enfants agissent en permanence dans le souci d'une part de préserver l'estime de soi et d'autre part de répondre aux sollicitations professorales diverses. Même l'évaluation positive, soit le fait de signifier un apprentissage réussi par un signe évaluatif, ne change pas fondamentalement la donne, puisqu'en creux, la non-obtention du signe signale instantanément la non réussite.

Références bibliographiques

Bourdieu P., Passeron J.-C. et Chamboredon J.-C. (1968). *Le métier de sociologue*. La Haye,

Mouton.
Bressoux P. et Pansu P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris, PUF.
Brougère G. (1995). *Jeu et éducation.* Paris, L'Harmattan.
Darmon M. (2001). La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle, *Sociétés & Représentations* 1, n° 11, p. 515-538.
Danic I., Delalande J. et Rayou P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.
Daussin J-M., Rocher T. et Troseille B. (2010). L'attestation de la maîtrise du socle commun est-elle soluble dans le jugement des enseignants ? MEN-DEPP, *Éducation & formations,* n° 79.
Demazière D. et Dubar C. (2009). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Paris, Nathan, 3ème éd.
Dubet F. et Martuccelli D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, Seuil.
Duru-Bellat M. et Mingat A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris, PUF.
Festinger L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, Stanford University Press.
Goffman E. (1974). *Les Rites d'interaction*. Paris, Les Editions de Minuit.
Good T. L. et Brophy J. E. (2000). *Looking in classrooms*. New York, Longman (8e éd).
Kaufmann J.-C. (2014). *L'entretien compréhensif, l'enquête et ses méthodes*. Paris, Armand Colin.
Labov W. (1978). *Le parler ordinaire*. Paris, Editions de Minuit.
Lahire B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
Leyrit A., Oubrayrie-Roussel N. et Prêteur Y. (2011). L'auto-handicap chez les adolescents : Analyse d'une stratégie de protection de Soi à l'école, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40/2. http://osp.revues.org/3085.
Joigneaux C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle, *Revue française de pédagogie*, 4, n°169, p. 17-25.
Maulini O. et Perrenoud P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. *In* O. Maulini et C. Montandon (dir.), *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles : De Boeck, p.147-168.
Merle P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris, PUF.
Merle P. (2012a). *La ségrégation scolaire*. Paris, La Découverte.
Merle P. (2012b). L'évaluation des élèves. Une modélisation interactionniste des pratiques professorales. *In* L. Mottier-Lopez et G. Figari (dir.), *Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques*. Bruxelles, De Boeck, p. 81-96.
Merle P. et Piquée C. (2006) La mobilisation des élèves. Déterminants sociaux ou expérience subjective de l'école ? *Carrefours de l'éducation*, 22, p. 95-110.
Montandon C. et Osiek F. (1997). *L'Education du point de vue des enfants : "un peu blessés au fond du cœur...*". Paris, L'harmattan.
Périer P. (2008). La scolarité inachevée. Sortie de collège et expérience subjective du pré-apprentissage, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37/2, p.241-265.
Perrenoud P. (1984). *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.* Genève, Droz (2e édition augmentée 1995).
Perrenoud P. (1987). Le *go-between* : entre sa famille et l'école, l'enfant messager et message. *In* Montandon, C. et Perrenoud, P. (dir.), *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne, P. Lang.
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1987/1987_05.html.

Perrenoud P. (1988). Nouvelles didactiques et stratégies des élèves face au travail scolaire, *In* Perrenoud, P. et Montandon, C. (dir.), *Qui maîtrise l'école ?* Lausanne, Réalités sociales, p. 175-195.
Pourtois J.-P. (1978). Le niveau d'expectation de l'examinateur est-il influencé par l'appartenance sociale de l'enfant ? *Revue française de pédagogie*, n°44, p 34-37.
Sirota R. (2006). Petit objet insolite ou champ constitué, la sociologie de l'enfance est-elle encore dans les choux ? *In* Sirota R. (dir.)*, Eléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes, PUR.
Vincent G. (1980). *L'école primaire française*. Lyon, PUL.
Weiss R. (1969). The Reliability of the Number Marketing System: An Austrian Study. *In* J. Lauwerys et D. Scalon (dir.), *Examinations*. Londres, Evans Brothers, p. 101-107.