

# L'évaluation en 1-2H

---

Formation primaire

Mémoire de Bachelor d'Anaëlle Frutschi & Manon Lièvre  
Sous la direction de Christine Riat  
Porrentruy, mars 2014

## Remerciements

Nous tenons tout d’abord à remercier infiniment notre directrice de mémoire, Madame Christine Riat, pour sa disponibilité, son enthousiasme, ses encouragements et ses précieux conseils prodigués tout au long de ce travail de Bachelor.

Nous remercions également les enseignantes<sup>1</sup> qui ont participé à notre travail de recherche en nous accordant du temps et en nous accueillant afin de réaliser des entrevues, ou en répondant avec assiduité à nos questionnaires.

Nous souhaitons aussi remercier du fond du cœur les membres de nos familles, et plus particulièrement nos mamans, Barbara Frutschi et Michèle Lièvre, pour la relecture minutieuse de notre mémoire et pour le soutien inestimable témoigné durant toute la durée de ce travail.

### Remarque importante:

Le travail statistique et la présentation sous forme «camembert» ne reflètent pas la réalité dans la mesure où les répondants avaient un choix pluriel (questions à choix multiples). Dès lors, la présentation en pourcentages doit être réinterprétée.

---

<sup>1</sup> Comme les postes d’1-2H dans le canton du Jura sont tous occupés par des femmes, nous utiliserons le féminin tout au long de notre travail.

## Résumé

Étant spécialisées dans le premier cycle de l'école primaire, nous avons choisi de traiter un sujet s'inscrivant dans les degrés s'y rapportant. Notre travail de mémoire traite du thème de l'évaluation en 1-2H et plus particulièrement des pratiques des enseignantes exerçant dans le canton du Jura.

Dans le présent travail, nous abordons différents aspects de l'évaluation, tels que les formes, les outils, les différents types de régulation et les critères découlant du Plan d'études romand (2010). Nous nous intéressons également aux appréciations utilisées par les enseignantes et à la transmission d'informations aux parents d'élèves.

Plus particulièrement, nos objectifs de recherche sont de saisir comment les enseignantes parlent des outils d'évaluation, de déterminer les différents changements qu'impliquent l'introduction du Plan d'étude romand (PER) dans la thématique de l'évaluation, ainsi que de connaître les différents enjeux en ce qui concerne la transmission des évaluations aux parents et aux autres acteurs intervenant dans le cadre scolaire.

## Mots clés

- Évaluation
- École enfantine ou 1-2H
- Régulation des apprentissages
- Outils d'évaluation
- PER

## Liste des figures

Figure 1: Niveaux de régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation (Allal & Mottier Lopez, 2007) .....	24
Figure 2: Schéma des catégories d'analyse .....	37
Figure 3: Formes d'évaluation .....	38
Figure 4: Outils d'évaluation .....	39
Figure 5: Appréciations .....	40
Figure 6: Types d'appréciation .....	40
Figure 7: Fréquence d'évaluation .....	41
Figure 8: Influence du PER sur la manière d'évaluer .....	42
Figure 9: Critères d'évaluation .....	43
Figure 10: Communication des résultats .....	44
Figure 11: Bénéficiaires des résultats .....	44
Figure 12: Grille d'évaluation d'E <sub>3</sub> pour le domaine socio-affectif.....	50
Figure 13: Grille d'évaluation évolutive d'E <sub>3</sub> .....	50

## Liste des tableaux

Tableau 1: Comparatif de l'évaluation en 1-2H dans les cantons romands .....	15
--	----

## Liste des annexes

Annexe 1: Questionnaire aux enseignantes.....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Annexe 2: Mail au chef SEN JU, 30 octobre 2013 .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Annexe 3: Lettre au chef SEN JU .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Annexe 4: Mail aux enseignantes, 17 décembre 2013 .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Annexe 5: Relances pour les entretiens .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Annexe 6: Entretien enseignante 1 .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Annexe 7: Entretien enseignante 2 .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Annexe 8: Entretien enseignante 3 .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Annexe 9: Entretien enseignante 4 .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Annexe 10: Mail de relance aux enseignantes, 6 janvier 2013 .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
Annexe 11: Lettre de la Ministre, 5 juillet 2012 .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>

# Sommaire

<b>Remerciements</b>	<b>i</b>
<b>Résumé</b>	<b>ii</b>
<b>Mots clés</b>	<b>ii</b>
<b>Liste des figures</b>	<b>iii</b>
<b>Liste des tableaux</b>	<b>iii</b>
<b>Liste des annexes</b>	<b>iv</b>
<b>Introduction</b>	<b>1</b>
Motivations	1
Contexte du champ d'étude	1
Question de départ et sujet précis	3
Plan de travail	3
<b>Problématique</b>	<b>4</b>
Définition et importance de l'objet de recherche	4
Cadres légaux des cantons romands	4
Berne	4
Fribourg	6
Genève	7
Jura	8
Neuchâtel	10
Valais	10
Vaud	13
<b>Etat de la question</b>	<b>17</b>
Définitions	17
Évaluation diagnostique	19
Évaluation sommative	19
Évaluation formative	20
Régulations internes et externes	21
Régulations homéostatiques et homéorhésiques	22
Régulations automatisées et actives	22
Régulations « on-line » et différées	23
Régulations interactives, rétroactives et proactives	23
Outils	26
Outils ouverts et outils fermés	26
Évaluation en 1-2H	28

<b>Question de recherche</b>	<b>29</b>
<b>Objectifs de recherche</b>	<b>29</b>
<b>Méthodologie</b>	<b>29</b>
<b>Fondements méthodologiques</b>	<b>29</b>
Recherche qualitative	29
Recherche quantitative	30
Approche inductive	31
Approche déductive	31
Démarche descriptive	31
Démarche compréhensive	31
<b>Nature du corpus</b>	<b>32</b>
Questionnaire	32
Entretien	33
<b>Techniques d'analyse des données</b>	<b>34</b>
Règles de transcription	34
Procédés de traitement	34
Description des méthodes	35
<b>Analyse et interprétation des résultats</b>	<b>36</b>
<b>Exposition des données</b>	<b>36</b>
Formes d'évaluation	38
Outils d'évaluation	39
Appréciations	40
Moments d'évaluation	41
PER	42
Critères d'évaluation	43
Relations avec les parents	44
<b>Analyse des résultats</b>	<b>45</b>
Formes d'évaluation	45
Outils d'évaluation	47
Appréciations	52
Moments d'évaluation	55
Critères d'évaluation à travers le PER	59
Relations avec les parents	61
<b>Conclusion</b>	<b>63</b>
<b>Synthèse des principaux résultats</b>	<b>63</b>
<b>Autoévaluation critique</b>	<b>66</b>
Anaëlle	67
Manon	67
<b>Perspectives d'avenir</b>	<b>68</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>70</b>
<b>Webographie</b>	<b>72</b>





# Introduction

## *Motivations*

Etudiantes à la HEP-BEJUNE, nous avons eu l'occasion, au cours de notre formation, de réaliser plusieurs stages dans différents degrés primaires. Rapidement, notre intérêt s'est porté sur le Cycle 1. C'est pourquoi, en 3<sup>ème</sup> année, nous avons décidé de nous orienter vers ce cycle. Lors du choix d'un thème pour le mémoire, nous avons immédiatement pensé à l'évaluation et plus particulièrement en 1-2H. En effet, l'organisation de ces degrés est bien différente des autres. Par exemple, l'horaire de la classe est moins structuré et peut être adapté en fonction du contexte. L'enseignante peut facilement adapter son enseignement en fonction des événements extérieurs à la classe. Cependant, cette liberté peut également effrayer les futures enseignantes que nous représentons. Effectivement, les moyens d'enseignement propres à ces degrés restent rares, bien qu'ils commencent tout de même à se développer. De plus, nous avons pu observer, lors de nos stages en 1-2H, que les pratiques d'évaluation diffèrent passablement d'une enseignante à l'autre. En nous informant à ce sujet, nous avons alors remarqué qu'aucune directive ne définit clairement les règles à suivre en matière d'évaluation, que ce soit dans la loi ou l'ordonnance scolaires du canton du Jura. C'est pourquoi, nous avons choisi de nous intéresser à cette thématique, en espérant recueillir des informations, principalement auprès d'enseignantes, afin de nous préparer au mieux à prévoir des évaluations, si nous sommes amenées à enseigner un jour en 1-2H.

## *Contexte du champ d'étude*

Avec l'entrée en vigueur d'HarmoS, les années 1 et 2 de la scolarité, anciennement appelées école enfantine, ont été rendues obligatoires pour tous les enfants ayant atteint l'âge de quatre ans révolus au 31 juillet. La possibilité de retarder l'entrée des enfants dans la vie d'écolier n'est plus laissée aux parents, sauf dans de rares cas. A présent, la scolarité obligatoire est répartie sur trois cycles. Le premier cycle est constitué des années 1 à 4H, le second cycle comporte les années 5 à 8H et le troisième cycle correspond à l'école secondaire, soit les années 9 à 11H. Désormais, les objectifs à atteindre par les élèves sont étalés sur un cycle entier, soit quatre années scolaires. Cela signifie donc que les apprentissages doivent débuter dès l'entrée des élèves dans leur parcours scolaire. De ce fait, des évaluations doivent être effectuées dans le but de permettre aux enseignantes de noter les progrès ou les éventuelles difficultés des élèves. Les résultats ainsi obtenus permettent à l'enseignante de réguler son enseignement et de la sorte, de faire avancer les élèves dans leurs apprentissages. En ce qui concerne l'évaluation en 1-2H, le PER précise que les cantons sont autonomes concernant les modalités.

Le PER a initié plusieurs changements dans certains cantons romands en ce qui concerne l'évaluation. Par exemple, les cantons de Valais et Vaud ont déjà opéré quelques modifications dans leurs lois scolaires. Les buts de l'évaluation ont été mis à jour et des

outils ont été développés. Fribourg a mis en place un bulletin pour l'évaluation en 1-2H, sans pour autant avoir encore finalisé sa nouvelle loi scolaire. Berne a édicté une nouvelle loi, mais qui concerne l'école obligatoire en général. Il a également mis en place un outil à visée évaluative, sous forme de dossier d'évaluation. Les cantons de Neuchâtel et du Jura sont en pleine modification de leurs lois scolaires et des projets d'outils d'évaluation sont en construction. La loi du canton de Genève date de 1940 et aucun projet de modification n'est, à ce jour, en cours de réalisation. Cependant, une nouvelle directive a été établie en 2008. Ci-dessous, nous reprenons certains de ces changements plus en détail.

Dans le canton de Fribourg, un bulletin scolaire est établi dès l'admission de l'enfant en 1-2H. Celui-ci atteste, sous forme d'appréciations, le degré de progression des apprentissages de l'enfant.

Suite à la demande de l'instruction publique, une enquête a été menée dans le canton de Berne auprès des enseignantes des classes de 1-2H. Suite à celle-ci, il ressort qu'une procédure spécifique pour l'évaluation est nécessaire et souhaitée par les enseignantes de ces degrés, afin d'unifier les pratiques. Un groupe de travail formé d'enseignantes et d'une formatrice d'HEP a été constitué afin d'élaborer des propositions concrètes. Un recueil destiné aux enseignantes sera élaboré prochainement et présentera l'évaluation et son cadre spécifique en 1-2H. Une formation à l'intention des enseignantes sera également mise sur pied.

Dans le canton de Neuchâtel, un groupe de pilotage composé de représentants du service de l'enseignement obligatoire, des directions d'école, de la HEP-BEJUNE et de l'Office de l'informatique scolaire et de l'organisation a été formé dans le but, entre autres, de « développer une évaluation au service de l'élève (lui permettant de percevoir ses « faiblesses » et revoir des notions lorsqu'il n'a pas encore compris, plutôt qu'une évaluation « sanction »), recenser les bonnes pratiques des enseignantes, les mettre à disposition de chacun et construire avec eux des outils répondant à leurs besoins, s'assurer de l'atteinte par l'élève des attentes fondamentales décrites dans le PER en cours ou en fin de cycle, former les enseignants selon les besoins définis conjointement et accompagner les démarches » (Droz Giglio, 2013, p. 26). Pour cela, ce groupe a mandaté sept enseignantes du cycle 1 pour endosser le rôle d'animatrices en évaluation du travail scolaire de l'élève (cycle 1). Celles-ci sont allées à la rencontre de leurs collègues du même cycle en vue d'échanger, de réfléchir et de soumettre des propositions au groupe de pilotage (Droz Giglio, 2013).

Ces récents changements nous font remarquer que la thématique est absolument dans l'ère du temps. Ceci nous conforte dans le choix du thème de notre mémoire, car nous sommes certaines qu'il peut être d'intérêt commun pour plusieurs personnes. En effet, les premières concernées sont les enseignantes, mais les parents d'élèves peuvent également s'y intéresser, car cette problématique peut s'avérer sensible, étant donné qu'elle touche directement aux capacités personnelles des enfants. De plus, il est fort probable que ce sujet

va encore évoluer durant les prochaines années et ainsi créer des réactions diverses de la part de la société.

### ***Question de départ et sujet précis***

A partir de notre question de départ « **Comment les enseignantes de 1-2H s’y prennent-elles pour évaluer leurs élèves ?** », nous avons recentré rapidement notre recherche pour nous concentrer sur le canton du Jura. A la suite de ce qui vient d’être dit, nous remarquons que les enseignantes de 1-2H de certains cantons ont accès, certes depuis peu de temps, à des outils pour évaluer leurs élèves. Cependant, dans le canton du Jura, aucun outil n’est encore disponible actuellement. Les enseignantes de 1-2H doivent donc se débrouiller seules dans cette tâche parfois difficile. Nous nous demandons alors quels sont les moyens qu’elles mettent en place afin d’effectuer des évaluations et d’adapter leur manière d’enseigner pour assurer une progression chez leurs élèves. Notre étude s’intéressera donc plus particulièrement aux pratiques actuelles des enseignantes de 1-2H dans le canton du Jura.

### ***Plan de travail***

Dans ce travail de Bachelor, nous commençons par établir un panorama des articles de lois scolaires concernant l’évaluation dans chacun des sept cantons romands. Nous constituons ensuite un comparatif de ces articles afin de faire quelques constatations préalables quant aux similitudes et divergences. Puis, dans la problématique, nous définissons l’évaluation ainsi que les nombreux concepts s’y rattachant, comme les formes, les régulations et les outils. Nous terminons cette partie en portant notre attention sur l’évaluation dans les degrés 1-2H plus particulièrement.

Notre méthodologie expose les différentes méthodes (quantitative et qualitative), approches (inductive et déductive) et démarches (descriptive et compréhensive) retenues pour réaliser notre récolte de données. Nos outils (entretiens et questionnaires) sont décrits et leur choix est justifié. Les différents points de notre méthode d’analyse, tels que règles de transcription, procédés de traitement des informations sont explicités en détail.

Le chapitre analyse se sépare en deux parties principales. Tout d’abord, les données concernant les catégories retenues sont exposées et agrémentées de quelques graphiques. Puis, elles sont reprises dans le même ordre dans la seconde partie qui constitue l’analyse et l’interprétation des données.

Nous concluons en effectuant une synthèse des principaux résultats interprétés dans l’analyse. Nous revenons également sur quelques éléments laissés de côté et expliquons les raisons de ce choix dans une autoévaluation critique de ce travail. Chacune d’entre nous expose ensuite son ressenti par rapport au travail de mémoire. Enfin, un bref paragraphe est consacré à l’approfondissement de la thématique de l’évaluation dans un éventuel prochain travail.

# Problématique

## ***Définition et importance de l'objet de recherche***

Avec l'entrée en fonction du Plan d'étude Romand (2010), les directives en matière d'évaluation sont en train de changer. En effet, à la fin du cycle 1, les élèves doivent avoir atteint certains objectifs précis qui doivent être abordés en classe dès l'école enfantine. Il faut donc pouvoir les évaluer. En raison des cadres légaux différents ainsi que des multiples interprétations possibles dans leurs mises en application, les pratiques d'évaluation peuvent être divergentes selon les cantons, selon les écoles, selon les enseignantes. Aucune pratique ne pouvant être jugée bonne ou mauvaise, il est important de toutes les prendre en compte avec leurs défauts et leurs qualités. Nous nous sommes, dans un premier temps, intéressées aux dispositions légales des sept cantons romands en matière d'évaluation. Ceci afin de connaître les attentes de chaque canton. Nous avons ensuite restreint notre recherche à un unique canton afin d'assurer des résultats qualitatifs. Notre choix s'est porté sur le Jura puisque les directives en matière d'évaluation sont en passe de subir des modifications importantes en raison de l'obligation scolaire dès quatre ans.

## ***Cadres légaux des cantons romands***

### **Berne**

Ordonnance de Direction concernant l'évaluation et les décisions d'orientation à l'école obligatoire. 14 mai 2013.

#### **Art. 3**

##### Principes

##### *L'évaluation*

- a) a une dimension formative: elle tient compte des progrès et des points forts de l'élève et signale ses points faibles et les moyens de les corriger;
- b) est basée sur des objectifs d'apprentissage;
- c) est globale: parallèlement aux compétences de l'élève, elle apprécie son attitude face au travail et à l'apprentissage et son comportement social;
- d) est transparente: l'évaluation est la suite logique des différentes appréciations données tout au long de l'année scolaire.

#### **Art. 4**

##### *Contenu*

<sup>1</sup> L'évaluation décrit le processus d'apprentissage et les résultats de l'élève.

<sup>2</sup> Elle tient compte

- a) des compétences de l'élève et
- b) de son attitude face au travail et à l'apprentissage ainsi que de son comportement social.

<sup>3</sup> Elle sert à encourager l'apprentissage, à informer l'élève et ses parents et elle sert de base aux décisions d'orientation.

#### *Dossier d'évaluation*

<sup>1</sup> Un dossier d'évaluation séparé est constitué pour l'école enfantine et le degré primaire ainsi que pour le degré secondaire I.

<sup>2</sup> Le dossier d'évaluation contient les rapports d'évaluation et les dates d'entrée à l'école et de changement d'école de l'élève.

<sup>3</sup> Le maître ou la maîtresse de classe gère le dossier d'évaluation.

<sup>4</sup> Il ou elle transmet le dossier d'évaluation à l'élève à la fin du degré primaire et du degré secondaire I.

<sup>5</sup> La direction de la dernière école fréquentée par l'élève à la fin de chaque degré conserve les données pendant 15 ans à compter de son départ.

### **Art. 15**

#### *Evaluation*

A l'école enfantine, au cycle élémentaire et dans la Basisstufe<sup>2</sup>, un bilan des apprentissages est effectué chaque année.

### **Art. 16**

#### *Passage de l'école enfantine au degré primaire*

<sup>1</sup> En règle générale, les élèves entrent en 1<sup>re</sup> année du degré primaire après avoir effectué deux années d'école enfantine.

<sup>2</sup> Un bilan des apprentissages est établi en vue du passage de l'école enfantine à la 1<sup>re</sup> année du degré primaire.

Dans le canton de Berne, il n'y a jusqu'à ce jour pas de statut ni de prescription officielle en ce qui concerne l'évaluation à l'école enfantine (Merkelbach, 2013). Il n'est pas question aujourd'hui d'effectuer des changements dans le domaine de l'évaluation mais de transposer les procédures existantes et de les adapter à l'école enfantine. Suite à la demande de la Direction de l'instruction publique, une enquête a été menée dans le canton de Berne auprès du corps enseignant des classes enfantines. Après l'analyse des résultats, les auteurs ont émis une série de propositions. Il ressort qu'une procédure spécifique pour l'école enfantine paraît nécessaire et souhaitée par les enseignantes afin d'unifier les pratiques qui sont très différentes puisqu'elles sont libres. L'évaluation doit cependant conserver un caractère global et ne pas s'appuyer sur des critères précis. Comme dans le canton de Neuchâtel, un groupe de travail formé d'enseignantes et d'une formatrice HEP a été mandaté afin d'élaborer des propositions concrètes. L'évaluation dans le canton de

---

<sup>2</sup> La Basisstufe relie l'école enfantine aux deux premières années primaires. Un enseignement commun est donné aux élèves âgés de quatre à huit ans. En règle générale, les enfants fréquentent la Basisstufe pendant quatre ans.

Berne suit quatre principes. Elle doit avoir une dimension formative, doit se baser sur des objectifs d'apprentissage, doit être globale et transparente. Un entretien avec les parents a lieu chaque année dans le courant des mois de décembre et janvier. Un document intitulé Bilan d'apprentissage est obligatoire à la fin de la deuxième année d'école enfantine. Celui-ci correspond à la première décision d'orientation pour le passage en troisième HarmoS. Les enseignantes doivent émettre une recommandation. Cependant, il n'y a pas de condition spécifique à remplir. Si un enfant rencontre des difficultés, des démarches sont entreprises avec l'accord des parents pour trouver une solution qui soit la meilleure pour l'élève. Les aspects évalués font référence aux cinq domaines du PER. Les dimensions prioritaires à l'école enfantine comme les aspects socio-affectifs, psychomoteurs et cognitifs sont également incluses. Le groupe de travail doit encore finir le document Bilan des apprentissages et élaborer un recueil destiné aux enseignantes. Ce recueil présentera l'évaluation et son cadre spécifique à l'école enfantine. Une formation sera proposée avec la mise à disposition de celui-ci (Merkelbach, 2013).

## **Fribourg**

Loi du 23 mai 1985 sur l'école enfantine, l'école primaire et l'école du cycle d'orientation (loi scolaire). La DICS (Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport) travaille actuellement sur le projet de loi suivant :

- la loi sur l'école enfantine, l'école primaire et l'école du cycle d'orientation (loi scolaire) (RSF 411.0.1). Cette loi remplacera la loi du 23 mai 1985 du même nom.

### **Art. 38**

#### *Evaluation*

<sup>1</sup> Le travail scolaire est l'objet d'une évaluation périodique, communiquée à l'élève et à ses parents.

<sup>2</sup> La Direction édicte des dispositions sur les méthodes d'évaluation et sur la forme de la communication.

### **Art. 39**

#### *Passage d'une classe à l'autre*

<sup>1</sup> Le travail scolaire, les aptitudes et l'âge de l'élève déterminent son passage d'une classe à une autre, y compris de l'école primaire à l'école du cycle d'orientation.

<sup>2</sup> Sont compétents :

- a) en matière de promotion à l'école enfantine et primaire, le maître ;
- b) en matière de promotion de l'école primaire à l'école du cycle d'orientation, l'inspecteur des écoles primaires;
- c) en matière de promotion et de changement de section à l'école du cycle d'orientation, le directeur d'école;
- d) en matière de changement de type d'école, l'inspecteur scolaire.

Le Conseil d'Etat édicte des dispositions sur les conditions et la procédure du passage d'une classe à l'autre.

Dans le canton de Fribourg, un bulletin scolaire est établi pour chaque enfant scolarisé. Ce document sert de communication destinée aux parents. Il est commencé lors de la première admission de l'enfant à l'école soit en 1-2 HarmoS. Il est remis à chaque fin de semestre et les parents attestent, par leur signature, en avoir pris connaissance. De plus, l'enseignante informe régulièrement les parents sur le travail, le comportement et l'attitude de leur enfant en classe. Cette information se fait entre autres, au travers du dossier d'évaluation qui doit parvenir aux parents au cours et en fin de semestre mais également lors d'entretiens que parents et enseignantes peuvent requérir de part et d'autre.

### **Évaluation en 1-2H**

A la fin de la deuxième HarmoS, le bulletin scolaire atteste, sous forme d'appréciations, du degré de progression dans les apprentissages. Ces appréciations décrivent en quatre paliers la progression des apprentissages allant d'une situation pleinement satisfaisante à une situation problématique: *l'élève progresse avec grande facilité, l'élève progresse avec facilité, l'élève progresse malgré quelques difficultés, l'élève progresse difficilement*. L'appréciation de l'attitude de l'élève face aux apprentissages et de son comportement social et individuel se fait sur la base d'une échelle. Celle-ci est différenciée selon l'âge de l'élève. Pour le premier cycle, l'échelle d'appréciation comprend deux positions: amélioration et bien. Dans la cursus d'école enfantine, l'enfant fournit des traces d'apprentissage, telles que dessins, photographies, enregistrements, dictées à l'adulte etc. attestant de sa progression dans ses apprentissages.

## **Genève**

Loi sur l'instruction publique (LIP) du 6 novembre 1940 entrée en vigueur le 14 décembre 1940.

### **Art. 27**

*Durée individuelle du degré primaire et évaluation*

<sup>1</sup> Le passage d'une année à l'autre n'est pas automatique, dès la 3<sup>e</sup> année primaire.

<sup>2</sup> Les conditions de promotion annuelle des élèves sont déterminées, dès l'entrée au cycle moyen, par une évaluation continue, chiffrée (de 1 à 6) et certificative.

<sup>3</sup> Les normes de promotion et les conditions d'admission des élèves sont fixées par le règlement.

### **Art. 53<sup>E</sup>**

*Objectifs*

Les connaissances et compétences scolaires de chaque élève font l'objet d'une évaluation utile à sa progression et à son orientation.

### **Art. 53F**

*Notes et moyennes*

<sup>1</sup> Le travail des élèves fait l'objet d'une évaluation continue, chiffrée de 6 (maximum) à 1 (minimum). Le seuil de suffisance est fixé à 4. La note 0 est réservée à la fraude.

<sup>2</sup> L'évaluation est certificative à la fin de chacune des trois périodes de l'année scolaire.

<sup>3</sup> La moyenne annuelle de chaque discipline notée, le total des moyennes annuelles des disciplines principales, la moyenne générale de l'ensemble des disciplines, entrent dans les conditions de promotion.

## **Art. 11B**

### *Objectifs de la scolarité obligatoire*

<sup>1</sup> Au cours de la scolarité obligatoire, chaque élève acquiert la formation de base qui lui permet d'accéder aux filières de formation professionnelle ou de formation générale du degré secondaire II, cette formation comprenant en particulier les domaines définis par l'accord HarmoS et le plan d'études romand.

<sup>2</sup> L'évaluation des élèves se fait en conformité des instruments définis par l'accord HarmoS et la convention scolaire romande, du 21 juin 2007.

Une directive qui est entrée en vigueur en 2008 est mise en place dans le canton de Genève. Elle a pour but de garantir des pratiques d'évaluation homogènes par toutes les enseignantes et tous les enseignants du primaire et une utilisation conforme du livret scolaire. Le livret scolaire précise le cadre de l'évaluation des élèves. Il contient les évaluations des apprentissages du début de l'école enfantine à la fin de l'école primaire. Il est remis aux familles trois fois dans l'année scolaire, normalement en novembre, mars et juin. En complément, un dossier d'évaluation informe les parents sur les apprentissages de leur enfant. Des rencontres ont lieu chaque trimestre, au moins un entretien individuel par année est prévu pour traiter de l'évaluation des apprentissages de l'élève et des entretiens peuvent être demandés soit par les parents soit par les enseignantes. L'évaluation se fait à partir des quatre compétences suivantes : la prise en charge du travail personnel de l'élève, ses relations avec les autres, la collaboration avec ses camarades, le respect des règles de vie commune. Cette évaluation se base sur des observations faites par les enseignantes. La progression des apprentissages dans la vie scolaire est formulée de la manière suivante: très satisfaisante, satisfaisante, peu satisfaisante.

## **Jura**

Projet de modification de la loi scolaire, 30 août 2011

Avec l'entrée en vigueur de l'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS) et de la Convention scolaire romande, tous les enfants entreront à l'école obligatoire à l'âge de quatre ans révolus dès la rentrée scolaire 2012-2013. Le jour de référence a été fixé au 31 juillet. La durée de la scolarité obligatoire sera de 11 années, réparties entre un degré primaire de huit ans, comprenant l'école enfantine, et un degré secondaire de trois ans.



Ces mesures significatives font partie des propositions d'ajustement de la loi scolaire issues de la mise en œuvre des accords suisse et romand, sur lesquelles le Parlement est appelé à se prononcer.

De plus, le Département et le Service de l'enseignement travaillent à l'élaboration de mesures concrètes. La problématique de l'évaluation des apprentissages scolaires en 1H-2H reste un sujet sensible. Pour assurer la cohérence et la continuité pédagogique à l'ensemble du cycle primaire 1, il est proposé d'informer les parents au moyen d'un bulletin. Par ailleurs, deux variantes ont été mises en consultation en février 2012. Il s'agissait d'un bulletin par appréciations et d'un bulletin par attestation. Les instances concernées, à savoir le Conseil scolaire, le Syndicat des Enseignants jurassiens (SEJ), la Conférence des Directeurs des Ecoles primaires (CODEP) et la Fédération jurassienne des associations de parents d'élèves (FAPE) ont donné leur avis. Dans la lettre du 5 juillet 2012, *Consultation sur les propositions de modification de l'ordonnance scolaire et sur le projet de bulletin scolaire: suites données*, la Ministre établit une synthèse et des recommandations (Annexe 11)

Le Conseil scolaire se déclare pour le projet de bulletin par attestation. Si le bulletin par appréciations était choisi, l'entretien avec les parents devrait être maintenu.

La FAPE prend position en faveur du bulletin par attestation, dans la mesure où l'attitude de l'enfant face aux apprentissages ainsi que ses compétences sociales et individuelles seraient prises en compte. La remise du bulletin doit intervenir dans le cadre d'un entretien avec les parents. Celui-ci s'avère indispensable. Il contribue à renforcer le partenariat entre enseignantes et parents. La FAPE insiste aussi sur la nécessité d'organiser des entretiens individuels en fin d'année et de les rendre obligatoires.

Les enseignantes concernées de l'Ecole primaire de Delémont, de Porrentruy, de Coeuve et de la Courtine consultées par la CODEP rejettent les deux bulletins (SENJU, 2012). Elles manifestent leur préférence pour un bulletin qui atteste simplement que l'enfant a bien suivi l'année scolaire, sur le modèle du bulletin valaisan.

Le SEJ rejette le bulletin par appréciations en raison de son caractère sommatif. Il refuse l'idée de formaliser les observations déjà largement pratiquées dans un document officiel, comme le propose le bulletin par attestation. Cependant, le syndicat soumet une proposition. Il demande de reconsidérer la procédure sur la base du modèle bernois :

1. « une enquête auprès des maitresses d'école enfantine (MEE) sur leurs pratiques et sur leurs besoins est menée ;
2. un rapport de synthèse identifie les besoins principaux ;
3. un comparatif avec des études du même type menées ailleurs est réalisé ;
4. un groupe de travail comprenant des MEE élabore un projet de bulletin scolaire, mais également des outils utilisables par l'enseignante pour assurer le suivi scolaire des élèves, mais ne présentant pas le formalisme du bulletin scolaire ; le projet de bulletin par attestation est un document utilisable dans ce sens ».

## Neuchâtel

Suite à l'introduction de l'école obligatoire dès quatre ans et du plan d'études romand (PER), les bases légales du canton de Neuchâtel concernant l'évaluation sont actuellement en cours d'adaptation. Elles entreront en vigueur en août 2014.

Après avoir adhéré à l'accord intercantonal de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire ainsi qu'à la convention scolaire romande de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin en 2008, le canton de Neuchâtel a été incité à revisiter ses bases légales en matière d'évaluation. Quelques buts de ce changement sont d'améliorer le système d'évaluation sans le complexifier, de développer une évaluation au service de l'élève, de développer des outils d'évaluation appropriés à un enseignement différencié répondant aux besoins des enseignantes. Un groupe de pilotage a été mis en place afin de concevoir une proposition d'évaluation au cycle 1. Pour cela, le groupe de pilotage a nommé sept animatrices qui avaient comme rôle de mener des sondages auprès des enseignantes du cycle 1. Après leur avoir posé plusieurs questions, les animatrices ont remis au sous-groupe de pilotage (composé de la représentante des directions du cycle 1, d'un chercheur de la HEP-BEJUNE et de la présidente du groupe de pilotage évaluation) une synthèse des réflexions. Le sous-groupe a soumis une proposition issue des synthèses au groupe de pilotage. Maintenant, ces synthèses sont exposées par les animatrices aux enseignantes ayant participé à la démarche (Droz Giglio, 2013).

## Valais

Arrêté concernant l'évaluation du travail des élèves de la scolarité obligatoire et de l'école enfantine du 22 juin 2011.

### Art. 3

#### *Buts de l'évaluation*

Le travail de l'élève est évalué en référence aux objectifs d'apprentissage.

L'évaluation vise à:

- a) conduire l'enseignement dans le but de permettre à chaque élève d'atteindre les objectifs fixés dans le plan d'études;
- b) guider l'élève dans ses apprentissages;
- c) dresser des bilans des connaissances et des compétences acquises en vue des décisions de promotion et d'orientation;
- d) informer les parents, respectivement le représentant légal (ci-après les parents) sur la progression et / ou les difficultés de leur enfant.

### Art. 4

#### *Evaluation des disciplines*

<sup>1</sup> En principe, toutes les disciplines figurant à la grille horaire font l'objet d'une appréciation semestrielle et annuelle.

<sup>2</sup> Les disciplines qui font l'objet d'une évaluation chiffrée ou non ainsi que leur pondération sont précisées dans une directive du Département.

<sup>3</sup> Lorsque l'évaluation n'est pas chiffrée, elle se traduit par des appréciations liées à l'atteinte d'objectifs.

<sup>4</sup> Lorsque l'évaluation est donnée en valeur chiffrée, elle est exprimée par:

- a) des notes de 6 à 4 pour les prestations suffisantes;
- b) des notes de 3.9 à 1 pour les prestations insuffisantes;
- c) la note 1 peut être attribuée en cas de feuille blanche;
- d) la note 0 peut être attribuée en cas de tricherie.

<sup>5</sup> Les notes et les moyennes sont calculées au dixième suivant le système conventionnel admis (exemple: 5.29 = 5.3 ; 4.25 = 4.3 ; 4.64 = 4.6).

<sup>6</sup> Les enseignantes doivent rendre aux élèves les épreuves et travaux corrigés dans un délai raisonnable. Ils leur communiquent les évaluations de toutes les épreuves.

## **Art. 6**

### *Appréciation de l'attitude de l'élève dans le cadre scolaire*

<sup>1</sup> L'appréciation de l'attitude de l'élève prend notamment en compte:

- a) l'attitude face au travail et aux apprentissages;
- b) le comportement à l'égard des autres élèves et des adultes, l'observation des règles d'école et de classe, le respect du matériel et la tenue.

<sup>2</sup> Le titulaire attribue ces appréciations en collaboration avec tous les enseignantes de l'élève.

<sup>3</sup> Ces appréciations ne sont pas chiffrées.

## **Art. 9**

### *Parcours et promotion scolaire*

<sup>1</sup> En principe, l'élève parcourt la scolarité obligatoire selon le cursus prévu par la loi.

<sup>2</sup> En règle générale, la promotion dans la classe supérieure ou le changement de niveau s'effectue sur la base des résultats scolaires de l'élève.

<sup>3</sup> Degré primaire et école enfantine: Lorsque l'évaluation n'est pas chiffrée, un bilan est effectué portant notamment sur la maîtrise des objectifs en vue de la décision de promotion de l'élève. Lorsque l'évaluation est chiffrée, l'élève doit obtenir au moins la note 4 dans la moyenne annuelle du premier groupe et dans la moyenne générale.

<sup>4</sup> Cycle d'orientation: Les conditions de promotion sont définies par la loi sur le CO.

<sup>5</sup> Dans certains cas soumis à l'approbation de l'inspecteur, et ce pour des motifs justifiés, une évaluation globale peut guider la décision de promotion ou de non promotion

## **Art. 12**

### *Supports cantonaux officiels liés à l'évaluation*

<sup>1</sup> Le Service de l'enseignement élabore les documents cantonaux officiels liés à l'évaluation.

<sup>2</sup> Le livret scolaire couvre la totalité de la scolarité obligatoire et de l'école enfantine.

- a) le livret scolaire est le document attestant l'accomplissement de la scolarité de chaque élève;

- b) il contient des indications sur le degré d'atteinte des objectifs du plan d'études ainsi que les décisions concernant le parcours scolaire de l'élève;
- c) il appartient à l'élève; il est conservé à l'école, puis remis à son propriétaire au terme de la scolarité obligatoire; ensuite, il doit être conservé avec soin par l'élève et ses parents afin de pouvoir être présenté en toutes circonstances;
- d) seuls les titulaires et les autorités scolaires peuvent effectuer des annotations dans le livret scolaire;
- e) les remarques relatives au caractère et au comportement de l'élève ne sont pas admises dans ce document;
- f) quiconque perd, détériore le livret scolaire ou y apporte des annotations personnelles doit le remplacer à ses frais.

<sup>3</sup> Le dossier d'évaluation est établi pour chaque élève dès le début de sa scolarité. Le dossier d'évaluation est composé des documents officiels suivants:

a) un carnet d'accompagnement

- 1. Il complète et détaille les informations fournies par le livret scolaire. Il favorise le dialogue entre les enseignantes, les parents et l'élève.
- 2. Il renseigne sur le degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage, sur la progression de l'élève, ses difficultés, son attitude et son comportement.
- 3. Il contient notamment l'appréciation de l'attitude de l'élève dans le cadre scolaire.
- 4. Il appartient à l'élève; il est conservé à l'école, puis remis à son propriétaire au terme de périodes telles que définies dans les directives. Il doit être conservé avec soin par l'élève et ses parents.

b) d'autres documents officiels peuvent figurer dans le dossier d'évaluation.

<sup>4</sup> Ces deux supports sont dûment remplis par le titulaire et transmis aux parents selon la directive du Département.

<sup>5</sup> Les parents prennent connaissance des résultats inscrits dans ces documents, les signent et les remettent au titulaire dans un délai raisonnable. La signature ne signifie pas que les parents en approuvent le contenu, mais qu'ils en ont pris connaissance

## **Art. 13**

### *Collaboration avec les parents*

<sup>1</sup> Afin d'informer les parents, un entretien parents - titulaire (voire autres enseignantes) - élève a lieu au moins une fois par année. Cette rencontre revêt un caractère obligatoire durant le premier semestre. La date de cet entretien est inscrite dans le carnet d'accompagnement.

<sup>2</sup> D'autres rencontres peuvent être sollicitées par les parents ou l'école.

<sup>3</sup> En vue de l'admission au CO, des entretiens individuels d'appréciation entre le titulaire de la dernière année du degré primaire, l'élève et les parents sont organisés. L'appui d'un intervenant spécialisé peut être demandé.

<sup>4</sup> Pour permettre à l'élève de choisir progressivement la voie de formation qui convient le mieux à ses aptitudes et à ses goûts, en milieu de 2CO, un bilan d'orientation scolaire et professionnelle est réalisé par l'élève en collaboration avec le titulaire et les parents et, en cas de besoin, avec le conseiller en orientation.

Dans le canton du Valais, le plan d'étude est un document essentiel à l'organisation de la scolarité, aux choix de la méthodologie et à l'évaluation. Il fixe les objectifs à atteindre dans chaque discipline pour tous les niveaux. Dès la rentrée scolaire 2014, le PER est en vigueur dans toutes les classes de scolarité obligatoire valaisannes.

## **Vaud**

Loi sur l'enseignement obligatoire du 7 juin 2011 entrée en vigueur le 1<sup>er</sup> août 2013.

### **Art. 106**

#### *Evaluation du travail des élèves*

##### *a) Buts*

<sup>1</sup> L'évaluation vise à :

- a) conduire l'enseignement dans le but de permettre à chaque élève d'atteindre les objectifs du plan d'études;
- b) guider l'élève dans ses apprentissages;
- c) dresser des bilans des connaissances et des compétences acquises, en vue des décisions de promotion, d'orientation dans les niveaux et les voies ou de certification;
- d) informer les élèves et leurs parents de la progression des apprentissages.

### **Art. 107**

#### *b) Modalités de l'évaluation*

<sup>1</sup> Tout au long de la scolarité obligatoire, le travail des élèves est régulièrement évalué par les enseignantes dans toutes les disciplines figurant à la grille horaire. Cette évaluation se réfère aux objectifs d'apprentissage et se fonde sur des critères explicites.

<sup>2</sup> Le département fournit aux enseignantes des repères extérieurs à la classe en vue d'harmoniser le niveau de leurs exigences.

<sup>3</sup> Les modalités de l'évaluation peuvent être adaptées pour prendre en compte des facteurs tels qu'une situation de handicap ou d'autres circonstances particulières. Le département en fixe le cadre.

### **Art. 108**

#### *c) Conditions de promotion*

<sup>1</sup> Les conditions de promotion d'une année ou d'un cycle à l'autre sont fixées par le règlement.

<sup>2</sup> Au premier cycle primaire, la promotion d'une année à l'autre est automatique.

<sup>3</sup> Si l'élève n'est pas autorisé à redoubler en application de l'article 59, alinéas 2 et 3, en cas de nouvel échec, il poursuit néanmoins sa scolarité dans les années qui suivent.

<sup>4</sup> Les élèves concernés par l'alinéa 3 du présent article sont mis au bénéfice de mesures d'appui. Au besoin, ils bénéficient également d'un programme personnalisé.

### **Art. 109**

#### *d) Communication*

<sup>1</sup> Les élèves, les parents et l'école sont régulièrement informés des résultats de l'évaluation.

<sup>2</sup> Durant toute la scolarité et plus particulièrement en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année, des commentaires sont communiqués à l'élève et à ses parents sur la progression de ses apprentissages.

<sup>3</sup> L'évaluation de l'acquisition des connaissances et des compétences est communiquée selon les modalités suivantes:

- a) de la 3<sup>ème</sup> à la 4<sup>ème</sup> année, des appréciations exprimées en cinq positions : leur signification est précisée par le règlement;
- b) dès la 5<sup>ème</sup> année, des notes, allant de 1 à 6, avec demi-points; à la fin de l'année, les notes font l'objet d'une moyenne par discipline établie au demi-point.

<sup>4</sup> L'évaluation en éducation physique fait l'objet d'une communication spécifique.

#### **Art. 110**

##### *Livret scolaire et portfolios*

<sup>1</sup> Les résultats obtenus aux diverses évaluations sont consignés dans un livret scolaire qui suit l'élève tout au long de sa scolarité.

<sup>2</sup> Les portfolios nationaux et internationaux reconnus qui permettent aux élèves d'attester leurs connaissances et compétences sont introduits.

Dans le canton de Vaud, en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> HarmoS, l'évaluation est exprimée sous forme de commentaires et sert à informer l'élève et ses parents. C'est une évaluation formative qui s'appuie d'une part sur l'observation de l'enfant en situation d'apprentissage et d'autre part sur ses productions qui en attestent. L'entretien est le mode de communication privilégié. Divers documents de travail faits par l'élève sont régulièrement remis aux parents. Ils sont signalés dans un cahier de communications qui favorise les échanges entre enseignantes et parents. Ces derniers doivent signer ce carnet toutes les semaines pour attester d'en avoir pris connaissance. A la fin de chaque semestre, un entretien est fait avec les parents pour échanger sur la progression des apprentissages de l'enfant. Au terme de la deuxième année HarmoS, un bulletin atteste de la fréquentation de l'école par l'élève. Ce document est intégré dans le livret scolaire. Un dossier d'évaluation accompagne chaque élève au cours de sa scolarité. Il contient certains travaux parmi les plus représentatifs de la progression de l'élève, les épreuves cantonales, le livret scolaire, etc. Ce dossier suit l'élève jusqu'à la fin de sa scolarité primaire.

Tableau 1: Comparatif de l'évaluation en 1-2H dans les cantons romands

	BE	FR	GE	JU	NE	VS	VD
Sites consultés	<a href="http://www.sta.be.ch/belex/f/4/432_213_11.html">http://www.sta.be.ch/belex/f/4/432_213_11.html</a>	<a href="http://bdlf.fr.ch/fro ntend/versions/763 ?locale=fr">http://bdlf.fr.ch/fro ntend/versions/763 ?locale=fr</a>	<a href="https://www.ge.ch/legislation/rsg/f/rsg _c1_10.html">https://www.ge.ch/legislation/rsg/f/rsg _c1_10.html</a>	<a href="http://www.jura.ch/fr/Administration/Projets-de-lois-en-cours-de-traitement/Lois-adoptees/HarmoS-Projet-de-modification-de-la-loi-scolaire.html">http://www.jura.ch/fr/Administration/Projets-de-lois-en-cours-de-traitement/Lois-adoptees/HarmoS-Projet-de-modification-de-la-loi-scolaire.html</a>	<a href="http://www.ne.ch/autorites/DEF/SEEO/pedagogie-scolarite/Pages/evaluation.aspx">http://www.ne.ch/autorites/DEF/SEEO/pedagogie-scolarite/Pages/evaluation.aspx</a>	<a href="http://www.vs.ch/navig/navig.asp?MenuID=4642&amp;RefMenuID=0&amp;RefServiceID=0">http://www.vs.ch/navig/navig.asp?MenuID=4642&amp;RefMenuID=0&amp;RefServiceID=0</a>	<a href="http://www.rsv.vd.ch/dire-cocoon/rsv_site/doc.c.pdf?docId=870673&amp;Pvigueur=&amp;Padoption=&amp;Pcurrent_version=0&amp;PetatDoc=vigueur&amp;Pversion=&amp;docType=loi&amp;pageformat=A4_3&amp;isRSV=true&amp;isSJL=true&amp;outformat=pdf&amp;isModifiante=false">http://www.rsv.vd.ch/dire-cocoon/rsv_site/doc.c.pdf?docId=870673&amp;Pvigueur=&amp;Padoption=&amp;Pcurrent_version=0&amp;PetatDoc=vigueur&amp;Pversion=&amp;docType=loi&amp;pageformat=A4_3&amp;isRSV=true&amp;isSJL=true&amp;outformat=pdf&amp;isModifiante=false</a>
Date de la loi	2013	1985 <b>projet de loi sur l'école enfantine, l'école primaire et l'école du cycle d'orientation</b>	1940	<b>loi scolaire en cours de modification</b>	<b>base légale en cours d'adaptation</b>	2011	2013
But	- encourager l'apprentissage - informer élèves et parents - base aux décisions d'orientation	-	- progression et orientation de l'élève	-	-	- permettre à chaque élève d'atteindre les objectifs fixés dans le PER - guider l'élève dans ses apprentissages - dresser des bilans de connaissances et compétences - informer les parents	- permettre à chaque élève d'atteindre les objectifs fixés dans le PER - guider l'élève dans ses apprentissages - dresser des bilans de connaissances et compétences - informer les élèves et les parents

Outils	dossier d'évaluation bilan d'apprentissage	Bulletin	dossier d'évaluation + livret scolaire (3 fois par année, contient les évaluations des apprentissages des élèves)	bulletin en cours d'élaboration	-	dossier d'évaluation + livret scolaire	dossier d'évaluation (contient certains travaux +livret scolaire) cahier de communications
Supports d'évaluation	-	- dessin - photographies - enregistrements - DA	-	-	-	-	travaux d'élèves
Appréciations	-	<b>1H- semestre 1:</b> <i>suivi</i> <b>1H-semester 2 +2H- semestre 1:</b> <i>à améliorer/bien</i> <b>2H-semester 2:</b> <i>progresse difficilement, progresse malgré quelques difficultés, progresse avec facilité, progresse avec grande facilité</i>	<i>très satisfaisant, satisfaisant, peu satisfaisant</i>	-	-	pas chiffrées: appréciations liées à l'atteinte des objectifs	commentaires sur la progression des apprentissages
Passage en 3H	en principe après avoir effectué la 1H et la 2H	travail scolaire, aptitudes et âge de l'élève: décision de l'enseignante	automatique	-	-	s'effectue en fonction des résultats scolaires de l'élève	automatique
Entretien avec les parents	chaque année dans le courant des mois de décembre et janvier	entretien à la fin du premier semestre de scolarité + occasionnellement parents et enseignantes peuvent en demander	chaque trimestre et au moins une fois par année pour parler de l'évaluation	-	-	au moins une fois par année	à la fin de chaque semestre



Le tableau ci-dessus présente différents aspects de chacun des cantons romands en matière d'évaluation. Malgré l'acceptation d'HarmoS en 2009, nous pouvons remarquer de grandes divergences entre les cantons. Ceci s'explique partiellement du fait que les cantons signataires ont jusqu'à la rentrée 2015 pour mettre en œuvre les éléments du concordat qui leur font encore défaut. Cependant, dans les cantons ayant déjà accompli certains changements, nous remarquons tout de même des différences. Par exemple, les cantons de Vaud et Berne ont modifié leurs textes de loi en 2013. Ils possèdent tous deux des dossiers d'évaluations mais les appréciations à utiliser ne sont pas identiques. D'ailleurs, aucun canton n'a adopté les mêmes appréciations qu'un autre. Les supports d'évaluation sont aussi très différents. Les buts de l'évaluation ne sont pas toujours définis dans la loi, mais ils vont dans un sens commun, quand ils le sont.

En ce qui concerne les convergences, nous remarquons que chaque canton, hormis Neuchâtel en adaptation, indique aux enseignantes d'effectuer au moins un entretien par année avec les parents. Aussi, le passage des élèves de 2H en 3H s'effectue automatiquement dans la plupart des cantons. La plus grande convergence se situe entre les cantons de Vaud et du Valais qui ont adopté des systèmes relativement similaires, surtout en ce qui concerne les buts et les outils d'évaluation.

Le tableau se base sur les lois, ordonnances et autres documents officiels concernant l'école primaire dans les différents cantons romands. Les cases laissées vides ne signifient pas que rien n'est mis en place pratiquement, mais seulement que rien n'apparaît dans les documents étudiés.

## **Etat de la question**

### ***Définitions***

Le terme «évaluation», tel qu'utilisé dans le vocabulaire de l'éducation, n'est pas une création récente. L'origine de ce mot n'est pas exactement définie mais dans les premiers écrits traitant de mesures en éducation, l'évaluation avait un sens restreint. En effet, celle-ci désignait des opérations ponctuelles de notation effectuées sur des compositions ou sur des productions scolaires, opérations dans lesquelles intervenaient des jugements de personnes, leurs impressions et leur subjectivité (Scallon, 1988).

Depuis, le sens donné à l'évaluation s'est beaucoup élargi et ce terme occupe une place importante dans le vocabulaire actuel de l'éducation. Dans le domaine de l'évaluation des apprentissages, plusieurs nomenclatures sont utilisées. Nous retenons celles de la typologie de Bloom, Madaus et Hastings (1971, 1981) : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative que nous développons plus loin.

Dans le livre de Scallon (1988), on trouve plusieurs définitions de l'évaluation.

Selon le conseil supérieur de l'éducation du Québec (1983-1983), «l'évaluation en éducation consiste à déterminer la valeur de quelque chose, que ce soit un objet, une personne, une institution ou un phénomène éducatif afin de guider l'action à conduire » (p.12).

Barbier (1983) affirme que l'évaluation est «un acte délibéré et socialement organisé aboutissant à la production d'un jugement de valeur» (p. 47).

Pour Stufflebeam et coll. (1980), l'évaluation en éducation est «le processus par lequel on délimite, obtient et fournit des informations utiles permettant de juger des décisions possibles» (p. 48).

Dans la taxonomie de Bloom et de ses collaborateurs, l'évaluation est au niveau le plus élevé du domaine cognitif.

L'évaluation se définit comme la formulation dans un but déterminé de jugements sur la valeur de certaines idées, travaux, situations, méthodes, matériel, etc. Elle implique l'utilisation de critères aussi bien que de standards pour évaluer dans quelle mesure certaines données spécifiques sont exactes, efficaces, économiques ou satisfaisantes. Les jugements peuvent être soit quantitatifs soit qualitatifs, et les critères peuvent être soit ceux que l'étudiant détermine, soit ceux qui lui sont donnés. (Bloom et coll., 1969 p.206, repris par Scallon, 1988).

Scallon (1988) affirme à partir des définitions décrites ci-dessus que «l'acte de l'évaluation comporte au départ une comparaison, et l'on dira pour l'instant une comparaison entre deux termes: «ce qui est», d'une part, et «ce qui devrait être», d'autre part» (p.23). Le «ce qui est» est le domaine observable. Que ce soit le fait d'évaluer un trait de personnalité, un processus d'apprentissage ou encore le degré d'atteinte d'un objectif pédagogique, on ne peut pas faire une comparaison si, au départ, on n'a pas de critères observables. Le «ce qui devrait-être» est une représentation, que la personne qui évalue se fait, de ce qui est attendu. Le résultat qui est perçu de cette comparaison est soit une égalité, soit un écart qui peut être positif ou négatif. L'écart obtenu sera interprété et il y aura un jugement qui exprimera un certain degré de satisfaction ou d'insatisfaction (Scallon, 1988).

Évaluer les produits d'une activité humaine n'est pas un acte neutre. Chacun, qu'il soit évaluateur ou évalué, sent bien que cela engage des considérations éthiques. Mais pour ne pas en rester à une inquiétude diffuse, il convient de se demander pourquoi il en est ainsi (Rey, 2008, p. 57).

D'une part, toute évaluation engage une relation à autrui: des humains jugent des actions d'autres humains. Même si les évaluations tendent à ne laisser que très peu de place à l'arbitraire, il y a obligatoirement des évaluateurs et des évalués. De ce fait, une asymétrie s'établit.

D'autre part, toute évaluation fait référence à une valeur. L'évaluateur situe la réalisation de l'évalué dans un ordre de préférence. Cela sous-entend que les actes humains n'ont pas la même valeur, et que, de ce fait, certains peuvent être définis comme meilleurs que d'autres.

D'un point de vue éthique, l'évaluateur devrait prendre conscience de son statut et des risques qui y sont attachés. Il est important que celui-ci n'oublie pas qu'il émet un jugement sur les actes d'autrui et qu'il le fait selon une valeur susceptible d'être discutée (Rey, 2008).

### ***Évaluation diagnostique***

Pour Bloom, Madaus et Hastings, repris par Scallon (1988 ; 2000), le rôle de l'évaluation diagnostique est de découvrir les forces et les faiblesses des élèves, ainsi que leur degré de préparation, avant que qu'ils ne commencent une séquence d'apprentissage. Ce rôle et ne se limite pas seulement au repérage des élèves en difficulté. Les décisions prises à l'issue de cette évaluation peuvent permettre d'aider un ou plusieurs élèves à s'adapter à un contexte scolaire spécifique. L'enseignant peut également être amené à s'adapter lui-même aux caractéristiques des élèves. Cette sorte d'évaluation peut soit intervenir avant une séquence d'apprentissage soit pendant le déroulement de celle-ci.

Si cette évaluation est effectuée avant, elle a une fonction préventive. Elle peut lister les caractéristiques pouvant influencer la qualité des apprentissages à venir, par exemple les intérêts des élèves, leur motivation, leur expérience ou encore leur maturité. Les résultats de l'évaluation permettront d'appliquer des rythmes d'apprentissage qui conviennent le mieux aux élèves.

Lorsque l'évaluation diagnostique est effectuée pendant le déroulement d'une séquence d'apprentissage, cela signifie que des difficultés persistantes ont été observées chez les élèves. Après avoir tenté d'aider l'élève sur le plan scolaire, l'enseignante réalise que le problème vient d'une source extérieure, comme l'état de santé de l'enfant, son milieu familial, ses intérêts ou sa motivation. Cette évaluation a comme fonction d'éclairer alors l'enseignante sur les mesures les plus efficaces à prendre, celles-ci n'étant pas de nature pédagogique (p.ex., le redoublement, la rencontre des parents).

Cependant, l'appellation diagnostique n'est pas universellement reconnue. En effet, plusieurs chercheurs font référence à une fonction pronostique lorsqu'il s'agit d'une évaluation qui a lieu avant la séquence d'apprentissage. Allal (1988) précise justement que « la fonction de l'évaluation est pronostique lorsqu'il s'agit de contrôler l'accès à un cycle ou à une année d'étude » (p.154).

### ***Évaluation sommative***

D'après Bloom, Madaus et Hastings, repris par Scallon (1988 ; 2000), l'évaluation sommative est reliée au classement, à la certification ou à l'attestation du progrès de chaque élève.

Cette évaluation est essentiellement caractérisée par un « jugement » posé sur l'élève après qu'un apprentissage ait eu lieu. La principale fonction de l'évaluation sommative est d'établir le degré auquel les objectifs de la séquence d'apprentissage ont été atteints. Elle se rapporte à l'ensemble des éléments d'un cours, et non pas à un seul chapitre. Comme le précise Allal (1988), « la fonction est sommative lorsque le contrôle s'opère à la fin d'une période d'études (décision de certification sous forme de notes ou de diplôme) » (p.154). Cependant, une pratique d'évaluation sommative dite continue s'est imposée. Elle consiste en l'accumulation de résultats partiels obtenus au cours de la séquence. Ils sont additionnés et constituent une sorte de bilan sommatif. Il est cependant clair que l'attestation de compétences à la fin d'une séquence ne peut être réalisée à l'aide d'une somme arithmétique de plusieurs éléments pris séparément. C'est pourquoi le terme d' « évaluation sommative » emprunté à la typologie de Scriven (1967), tend à être remplacé par celui d' « évaluation certificative » afin d'éviter les confusions (Scallon, 1988 ; 2000).

### ***Évaluation formative***

Allal (1988) explique que l'expression « évaluation formative » a été introduite par Scriven (1967) à propos de l'évaluation des moyens d'enseignement. Dans ce contexte, les procédures d'évaluation sont conçues pour ajuster des nouveaux manuels ou moyens d'enseignement. Bloom et ses collaborateurs (1971) attribuent ensuite ce terme à l'évaluation des élèves, et ainsi, aux procédures utilisées par l'enseignante pour adapter son action pédagogique en fonction des progrès des élèves. Elle explique également que l'évaluation formative a toujours une fonction de régulation. Elle a pour but de faire le lien entre les caractéristiques des apprenants et les caractéristiques du système de formation. Elle assume une fonction formative quand « son but est de fournir des informations permettant une adaptation de l'enseignement aux différences individuelles dans l'apprentissage » (Allal, 1988, p.155).

Scallon (2000) nous dit que l'évaluation formative est:

Un processus d'évaluation continue ayant pour objectif d'assurer la progression des individus engagés dans une démarche d'apprentissage ou de formation selon deux voies possibles: soit par des modifications de la situation ou du contexte pédagogique, soit en offrant à chaque individu l'aide dont il a besoin pour progresser, et ce, dans chacun des cas, pour apporter, s'il y a lieu, des améliorations ou des correctifs appropriés. La « décision-action », c'est-à-dire la régulation, a pour objet soit la situation d'apprentissage, soit l'individu lui-même (Scallon, 2000, p.21).

Plusieurs aspects importants de cette définition sont à éclaircir. Le processus d'évaluation continue implique que les moments d'évaluation soient planifiés. L'intention de l'évaluation formative est d'assurer la progression des sujets, même si elle n'est pas réellement effective. La régulation apportée à l'issue de l'évaluation doit permettre soit de modifier la situation d'apprentissage, soit d'aider chaque individu. Ce dernier peut d'ailleurs faire l'objet principal

de la régulation. Pour terminer, la régulation des apprentissages ne suit pas un modèle strict. Elle peut parfois amener à corriger des problèmes, mais aussi à orienter une progression vers des performances supérieures (amélioration) (Scallon, 2000).

Comme le souligne Picot (2009), l'objectif de l'évaluation formative est de « contribuer à l'amélioration des apprentissages en cours tout en informant l'enseignante, l'élève et les parents sur les conditions dans lesquelles les apprentissages se déroulent, sur les réussites, sur les difficultés » (p. 11). Pour cela, l'évaluation doit être créatrice de sens pour les élèves. « Dans une situation de régulation, on engage les élèves dans une activité réflexive sur leur travail, sur le résultat de la tâche, réussie ou non, avec des critères de réussite clairement identifiés avec eux, mais aussi sur les différentes procédures mises en œuvre par chacun d'eux. C'est la réflexion sur les procédures qui conduit à la régulation des processus cognitifs qui permettent à l'élève d'apprendre » (Zerbato-Poudou, 2009, p.12).

Selon Scallon (2000), le mot important à retenir dans la définition d' « évaluation formative » est celui de régulation. Allal (1979) lui accorde également beaucoup d'importance. Elle introduit en effet les notions de régulation interactive, régulation rétroactive et régulation proactive qui seront définies ultérieurement. Scallon emprunte, à un ouvrage scientifique, la définition suivante (en parlant d'un mécanisme): « [...] le fait d'en régler le fonctionnement ou le mode de fonctionnement, notamment pour l'adapter aux conditions extérieures ou au résultat à obtenir » (CNRS, 1990). « Réglage », « ajustement » et « mise au point » sont des synonymes de « régulation ».

Allal (1988) propose trois étapes essentielles se rattachant à l'évaluation formative :

1. Recueil d'informations concernant les progrès et les difficultés d'apprentissage rencontrées par les élèves;
2. Interprétation de ces informations;
3. Adaptation des activités d'enseignement et d'apprentissage en fonction des informations récoltées.

La finalité pédagogique de ces trois étapes est d'individualiser (pédagogie fondée sur l'individu et non pas sur le travail individuel) des modes d'action dans le but d'assurer qu'un maximum d'élèves puissent atteindre les objectifs fixés au début de la séquence. Le point 3 correspond à l'étape « régulation ». Afin de poursuivre, il convient de faire la distinction entre certains concepts proposés par Allal & Mottier Lopez (2007), inhérents aux régulations.

## **Régulations internes et externes**

La régulation interne ou « autorégulation » correspond aux mécanismes d'ajustement chez l'apprenant. Cependant, l'autorégulation en situation scolaire est toujours intégrée dans une

quantité de facteurs sociaux influençant directement l'apprenant (outils à disposition, possibilité de faire appel à l'enseignante).

La régulation externe provient de facteurs matériels, sociaux ou culturels. Elle est aussi appelée « hétérorégulation » car une personne experte (enseignante ou tuteur) peut être amenée à intervenir. Il convient cependant de considérer que les outils mis à disposition de l'apprenant ou les intervenants ne sont que des sources « potentielles » de régulation. Au final, ce sont bien les mécanismes d'autorégulation qui assurent la régulation de l'apprentissage.

De ce fait, Allal & Mottier Lopez (2007) fait appel au concept de « co-régulation » et considère qu'il en existe des degrés variables, ceci dans le but d'éviter les contradictions.

### **Régulations homéostatiques et homéorhésiques**

Ces termes sont empruntés à Piaget (1975). Les situations de régulation homéostatiques interviennent face à des difficultés ponctuelles et locales et ramènent le système à l'équilibre. Dans le second cas, la régulation conduit à un changement important du système, à une véritable restructuration. La régulation homéorhésique est en effet liée à la construction de nouvelles connaissances. Par exemple, lorsqu'un élève résout un problème de mathématiques, l'objet d'apprentissage se déplace à un niveau supérieur de savoir et se met en relation avec les connaissances acquises précédemment, dans le but d'atteindre un nouvel objectif. Dans ce cas, la situation homéorhésique est coordonnée avec la régulation homéostatique, qui elle, est liée à des composantes apprises précédemment. Au niveau scolaire surtout, l'acquisition de nouvelles compétences est au centre des apprentissages. C'est pourquoi ces derniers sont d'ailleurs, souvent à tort, associés exclusivement à la situation homéorhésique.

### **Régulations automatisées et actives**

Iran-Nejad (1990), cité par Allal & Mottier Lopez (2007), propose de distinguer, dans les situations d'apprentissage, les processus d'autorégulation « dynamiques », synonymes d'automatiques, et les régulations « actives » nécessitant d'être contrôlées intentionnellement. Dans leurs travaux, Allal et Saada-Robert (1992) ont tenté de mettre en évidence le fonctionnement de ces deux types de régulations. Lors de n'importe quelle activité d'apprentissage, de nombreuses connaissances déjà constituées sont gérées par des régulations automatisées sans que le sujet en ait conscience. En parallèle, le traitement de nouveaux obstacles, la création de nouvelles relations implique une régulation active sous l'attention délibérée de l'apprenant (Allal & Mottier Lopez, 2007). « L'automatisation des régulations intégrées aux apprentissages déjà accomplis est nécessaire pour permettre la régulation active des nouveaux apprentissages en construction » (Allal & Mottier Lopez, 2007, p.12). L'interdépendance de ces deux régulations s'impose comme une évidence.

## Régulations « on-line » et différées

Les moments de mise en œuvre des régulations ont été étudiés par Allal & Saada-Robert (1992). Des régulations « on-line » sont intégrées à l'activité et contribuent à la transformation des connaissances dans toute situation d'apprentissage. Cependant, les régulations différées doivent également être prises en compte. Elles interviennent lorsque l'apprentissage se déroule sur une longue période comprenant plusieurs situations entrecoupées par d'autres activités (Allal & Mottier Lopez, 2007). Selon elle, les apprentissages scolaires exigent une articulation entre les régulations on-line au sein de chaque tâche et une succession de régulations différées liées aux différentes tâches entreprises dans la classe au fil du temps. Ses observations ont démontré que les élèves ont parfois de la peine à gérer les régulations différées : par exemple, ils ne parviennent pas à se rappeler le but d'une activité débutée en classe quelques jours auparavant. La gestion des régulations différées peut donc se révéler être un véritable défi pour la réalisation d'activités d'enseignement-apprentissage en situation scolaire (Allal & Mottier Lopez, 2007).

## Régulations interactives, rétroactives et proactives

Ces trois régulations ont été conceptualisées par Allal (1988) en lien avec les pratiques de l'enseignement différencié et de l'évaluation formative. Les régulations interactives proviennent des interactions de l'apprenant avec les acteurs de son environnement (enseignante, élèves ou matériel) qui favorisent les démarches autorégulatrices. Reed (1996), repris par Allal & Mottier Lopez (2007), explique d'ailleurs que toute régulation provient d'une rencontre entre un agent et un environnement. Intégrée au déroulement d'un apprentissage, cette régulation se relie aussi aux deux autres types de régulation: rétroactive et proactive. A ce propos, Piaget (1975) fait référence à un double mouvement, rétroactif et proactif, pour les régulations cognitives. Comme l'explique Crahay (2007), la régulation interactive peut prendre plusieurs formes. Elle peut, en effet, se traduire par une évaluation, mais aussi par une réaction de relance (les feedback de structure), une réaction de correction (les feedback de contrôle) ou encore une réaction de développement, de clarification ou de synthèse de l'information gérée par les élèves. De plus, Soar et Soar (1979) distinguent trois facettes sur lesquelles peut porter le contrôle du maître:

- le comportement des élèves (et leur participation aux échanges);
- les tâches d'apprentissage (et les consignes portant sur la façon de les exécuter) ;
- les démarches de pensée (les élèves sont-ils encouragés à aborder la matière à des niveaux cognitifs différents ?).

La régulation rétroactive correspond à un retour d'information (rétroaction) qui permet la modification éventuelle d'une action en cours (on-line) ou déjà accomplie (différée) (Allal & Mottier Lopez, 2007). La régulation proactive affecte principalement les opérations réalisées avant le contrôle, c'est-à-dire, la formulation du but, la mobilisation des ressources, ceci

pour favoriser une progression efficace vers le but fixé. Dans ce cas, le rôle de l'enseignante est de différencier les situations d'enseignement-apprentissage. Il doit aussi veiller à choisir des modes d'intervention adaptés aux besoins des élèves.

En résumé, les régulations interactives sont intégrées à chaque situation, les régulations rétroactives sont liées aux opérations de vérification des problèmes non résolus et les régulations proactives, à l'anticipation et la planification de nouvelles démarches (Allal & Mottier Lopez, 2007).

Mottier Lopez (2012) fait aussi référence aux régulations mais n'en définit que 2 types: régulation rétroactive et régulation proactive.

### Niveaux d'organisation des régulations des apprentissages

Allal (2005) se réfère à un modèle qui tente de décrire les niveaux des régulations intervenant dans les situations d'enseignement/apprentissage. Il comporte trois niveaux hiérarchisés:

- a) les régulations liées à la structure de la situation d'enseignement-apprentissage;
- b) les régulations liées aux interventions de l'enseignante et à ses interactions avec les élèves;
- c) les régulations liées aux interactions entre élèves

L'auteur ajoute encore deux processus : l'autorégulation, figurant au centre du modèle, et les régulations liées aux outils, qui interviennent dans chaque niveau et les relient ensemble. De plus, il est important d'avoir à l'esprit que les régulations interviennent dans les trois activités fondamentales – cognitives, affectives, sociales – de l'apprentissage et assurent leur articulation (Allal & Saada-Robert, 1992).

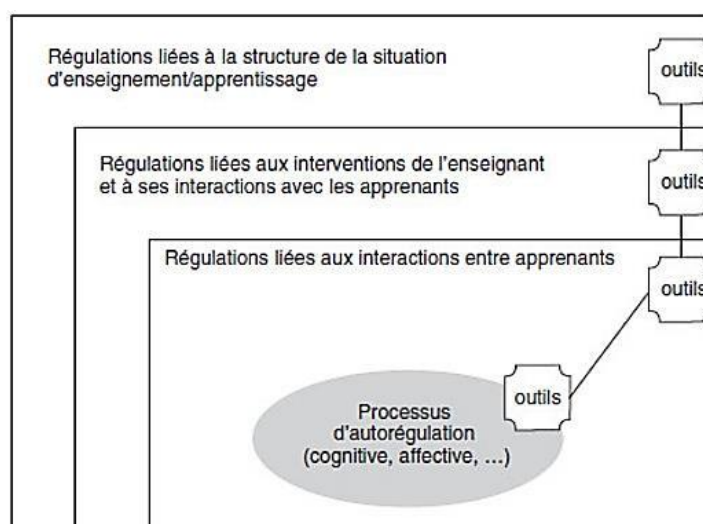


Figure 1: Niveaux de régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation (Allal & Mottier Lopez, 2007)



### **a) Régulations liées à la structure de la situation d'enseignement-apprentissage**

La régulation des apprentissages est influencée par les contenus choisis, par l'agencement des activités dans le temps et l'espace, par les consignes et le matériel fourni, par les interactions sociales tolérées et encouragées (Allal & Mottier Lopez, 2007). Cette régulation fait référence aux interactions entre élèves et matériel. L'élève sera en mesure d'adapter ses activités selon la nature du matériel mis à sa disposition par l'enseignante.

### **b) Régulations liées aux interventions de l'enseignante et à ses interactions avec les élèves**

Les interventions de l'enseignante en classe sont une forme de médiation sociale qui régule les structures des situations d'enseignement/apprentissage (Allal, 1993). L'enseignante ajuste les consignes, modifie le matériel, allonge ou raccourcit le temps selon les observations qu'elle effectue au cours des activités. Ce type de régulation est directement lié aux interactions entre enseignante et élèves (en grand groupe-classe, en petits groupes d'élèves, etc.).

### **c) Régulations liées aux interactions entre élèves**

Les interactions entre apprenants constituent une autre forme de médiation sociale. Elle est présente dans presque toutes les situations d'apprentissage à l'école. Ces interactions peuvent par exemple s'inscrire dans des dispositifs de tutorat entre pairs (Baudrit, 2002), mais aussi directement lors de l'exposition des différents points de vue dans un petit groupe d'élèves ou entre deux groupes.

## **Processus d'autorégulation**

Le terme « autorégulation » est synonyme des processus de régulation internes à l'individu. Cela signifie qu'il peut, certaines fois, se corriger lui-même. Cependant, ce processus est toujours intégré dans de multiples régulations sociales. Lorsque l'élève travaille seul, il régule son activité en autonomie mais sait aussi qu'il peut faire appel à l'enseignante en cas d'obstacle (cadre sociodidactique). Il a également la possibilité de recourir à des outils de transmission culturelle (par exemple, le dictionnaire). L'autorégulation ne fonctionne jamais sans l'intervention du social : une dimension est toujours présente, même virtuellement, dans l'esprit de l'apprenant (Allal & Mottier Lopez, 2007).

## **Régulations liées aux outils**

Les outils, intégrés à chaque niveau de régulation, contribuent à relier les niveaux entre eux. Ils peuvent prendre plusieurs formes comme le dictionnaire, du matériel didactique construit en classe ou des instruments d'évaluation et d'autoévaluation. Le rôle essentiel des outils (ou instruments) est d'assurer une certaine cohérence des régulations dans les différents niveaux des situations d'enseignement/apprentissage (Allal & Mottier Lopez, 2007).

## **Outils**

Le mot «outil», lorsqu'il intervient dans le domaine de l'éducation, reste difficile à cerner. En effet, les termes «outil» et «instrument» sont souvent utilisés de manière interchangeable même si des nuances peuvent apparaître. L'instrument de mesure du chercheur est souvent vu comme plus complexe (comme un instrument de chirurgie) que l'outil d'évaluation de l'enseignante (assimilé à l'outil de l'artisan) (Allal, 2008).

Vygotsky (1930 ; 1985) a défini plusieurs caractéristiques clés des outils ou instruments intégrés dans la conduite d'activités humaines:

- 1) Ils sont des «élaborations artificielles» créées par l'homme;
- 2) Ils sont «sociaux par nature» plutôt que des productions individuelles;
- 3) Ils sont destinés au «contrôle des processus du comportement» humain et sont aptes à modifier «le déroulement et la structure des fonctions psychiques».

De cette manière, un outil ou instrument d'évaluation, comme une échelle d'appréciation, peut à la fois contrôler l'action de l'évaluateur (focaliser son attention sur les aspects pertinents de l'objet à évaluer) et augmenter sa capacité de jugement (suggérer des éléments à prendre en compte auxquels il n'aurait pas pensé) (Allal & Mottier Lopez, 2007).

Dolz, Moro et Pollo (2000) ont mis en évidence le caractère «double face» des outils employés à la fois comme outils d'enseignement et outils d'apprentissage. Par exemple, dans un processus de production écrite, une grille de contrôle peut être utilisée par l'élève pour planifier sa démarche de composition, puis par l'enseignante pour évaluer les textes définitifs rendus par les élèves.

## **Outils ouverts et outils fermés**

Les outils d'évaluation ouverts sont également appelés «outils ou items de production» ou encore «items à réponses construites». Ils s'opposent aux «outils de sélection» ou «items à réponses choisies» correspondants aux évaluations dites fermées. Si les textes qui font mention de cette distinction, présentent souvent les outils fermés avant les outils ouverts, il est important de souligner qu'historiquement, ces derniers sont les plus anciens. Depuis que l'homme existe, il essaie d'évaluer les apprenants en utilisant des outils de production dans lesquels ceux-ci doivent produire un comportement ou un discours qui témoigne de leur maîtrise.

Les outils de sélection se caractérisent par deux éléments:

- La réponse est fournie (parmi d'autres): le travail de l'élève se résume à l'identifier. Par exemple, le questionnaire à choix multiples (QCM).

- La correction est «objective»: l'évaluateur constate simplement que la réponse attendue a été sélectionnée.

Ces caractéristiques montrent certaines limites de ces outils. L'identification de la «bonne réponse» par le sujet ne signifie pas forcément qu'elle était connue. Pour les items de production, le problème ne se pose pas. Cependant, les élèves risquent d'être parfois limités par les difficultés de communication écrites qui peuvent dissimuler leurs connaissances réelles.

La problématique principale des «outils de production» reste qu'ils débouchent parfois sur une évaluation subjective. Bien qu'inévitable, la subjectivité devrait être réduite par l'apport de «clés de fermeture» dans les évaluations ouvertes, ceci évitant ainsi à l'évaluateur de se montrer trop arbitraire (Gerard, 2008).

Voici quelques exemples d'outils d'évaluation tirés du cours de Madame Françoise Pasche Gossin (2012-2013):

**Contrôle écrit:** Il permet de vérifier le niveau d'acquisition des connaissances des élèves. Il est utilisé pendant ou à la fin d'un apprentissage. Celui-ci est réalisé par l'enseignante mais destiné aux élèves. Cet outil peut être à la fois ouvert ou fermé, selon la conception de l'évaluateur.

**Grille d'observation:** Elle est utilisée pour observer ou mesurer des comportements ou manifestations (attitudes, processus et produits) sur un objet. Cette prise d'informations se fait dans l'action. Seul un élève (ou un petit groupe) peut être évalué à la fois.

**Portfolio:** Il permet d'évaluer la métacognition des élèves, c'est-à-dire les moyens par lesquels ils apprennent. Il permet donc d'évaluer des tâches complexes dans un contexte qui privilégie la démarche d'apprentissage et le produit à réaliser (orientation constructiviste). Ainsi, ce type d'évaluation est assimilé aux items de production.

Le portfolio est «un assemblage finalisé (purposeful collection) des travaux de l'élève qui démontrent ses efforts, ses progrès et ses acquisitions dans un ou plusieurs domaines. Il implique la participation de l'étudiant à la sélection des contenus, à la définition des critères de sélection et d'appréciation des travaux, ainsi que des manifestations d'autoréflexion (self-reflection) de la part de l'étudiant» (Northest Evaluation Association, 1990, traduit par Allal & al., 1998, p.7).

**Échelle d'appréciation:** Elle sert à évaluer un produit uniquement, sans se préoccuper de la manière dont le travail a été réalisé. Les critères sont déterminés à l'avance et connus des élèves pour que cette appréciation soit la plus objective possible. Elle peut être utilisée pour diverses productions telles que: écrites, orales, visuelles, artistiques, travaux de recherche ou encore rapports d'expériences. Cet outil est plutôt adapté aux grands degrés.

**Auto-évaluation:** Elle permet aux élèves d'avoir un regard critique sur leurs apprentissages: la personne évaluée est aussi celle qui évalue. De ce fait, elle est plutôt utilisée pour l'évaluation formative. Elle consiste en une fiche contenant différents critères que l'apprenant doit remplir. Elle peut être conçue par l'enseignante seul ou conjointement avec les élèves. Elle est utilisée à la fin de l'apprentissage.

Ayant défini les concepts théoriques de l'évaluation dans sa globalité, nous nous intéressons maintenant aux particularités des degrés 1-2H.

## ***Évaluation en 1-2H***

Le rôle de l'école enfantine (1-2H) est d'établir une première rencontre entre l'enfant et l'école. Elle accorde également une grande place à la socialisation et à la découverte. Le PER précise que l'entrée dans la scolarité obligatoire représente un moment fort dans la vie de l'enfant. En effet, ses premiers apprentissages, la socialisation, la construction des savoirs et la mise en place d'outils cognitifs sont des étapes très importantes pour la suite de sa scolarité.

Plus particulièrement, en ce qui concerne l'évaluation en 1-2H, le PER précise que les cantons sont autonomes pour décider eux-mêmes des modalités d'évaluation dans ces degrés et qu'ils doivent pour cela se référer aux bases et aux dispositions légales en vigueur dans chacun d'eux. Il est certain que suite à la mise en œuvre de l'accord HarmoS et de la Convention scolaire romande, le statut de l'évaluation en 1-2H nécessite des ajustements. C'est d'ailleurs sur ce sujet que plusieurs cantons, comme Neuchâtel ou le Jura, sont en train de travailler à l'heure actuelle.

De plus, elle favorise le développement de l'enfant en l'intégrant à une communauté élargie. Elle tient compte des acquis, des capacités et du rythme d'apprentissage des élèves.

Dans un précédent travail exploratoire (Russo & Frutschi, 2013), Lorena Russo et Anaëlle Frutschi avaient mis en évidence la forte prédominance des évaluations diagnostiques et formatives dans les degrés 1-2H.

- Évaluation diagnostique: celle-ci permet de constater les acquis des élèves dès leur entrée en 1-2H. Il est important de les recenser afin de choisir un enseignement des plus adaptés. Par exemple, l'apprentissage de la comptine numérique jusqu'à 20 ne va pas se dérouler dans les premières semaines de l'année, si les élèves ne la maîtrisent pas encore de 1 à 5. De plus, l'enseignante de 1-2H joue un grand rôle dans le dépistage précoce des enfants. Il est donc primordial qu'une évaluation diagnostique de chaque élève soit effectuée.
- Évaluation formative: «est employée tout au long de l'école enfantine. Etant donné que les enfants se développent différemment, il est important de les guider, en se basant sur l'évolution de leurs compétences personnelles et non sur celles du groupe classe».

Par ailleurs, dans son travail de Bachelor « Le jeu en 1H et 2H : apprendre ou s’amuser ? » (2012), Léa Steiner interroge quatre enseignantes sur leur façon d’évaluer les élèves dans différentes formes de jeu: jeux de société, jeux de rôles, jeux de groupe, puzzles, jeux obligatoires (moyens d’enseignement). Pour les évaluer, les enseignantes utilisent plusieurs outils qui dépendent du jeu choisi. Ces outils sont des grilles ou des tableaux faits par l’enseignante, des autoévaluations, des observations et des prises de notes. Elle a également mis en évidence que les jeux de rôle ne sont pas évalués par les enseignantes.

Ceci nous donne déjà une idée des pratiques d’évaluation utilisées par les enseignantes en 1H et 2H en ce qui concerne le jeu. Notre thème va dans ce sens, mais cherche plutôt à recenser les pratiques d’évaluations générales en 1-2H et pas seulement celles qui concernent le jeu.

### ***Question de recherche***

En lien avec ce qui a été dit plus haut, voici notre question de recherche :

**Quelles sont les pratiques actuelles des enseignantes des degrés 1-2H du canton du Jura en matière d’évaluation?**

### ***Objectifs de recherche***

La question de recherche ci-dessus nous suggère plusieurs éléments auxquels nous souhaitons nous intéresser. Premièrement, nous allons tenter de saisir comment les enseignantes parlent des outils d’évaluation et plus précisément quels termes elles utilisent. Puis, nous nous intéresserons également aux éventuels changements provoqués dans la manière d’évaluer des enseignantes, depuis l’introduction du plan d’étude romand. Pour finir, nous aimerions connaître les différents enjeux en lien avec les relations familles-école, en ce qui concerne l’évaluation.

## **Méthodologie**

### ***Fondements méthodologiques***

Pour notre mémoire, nous avons eu recours à deux méthodes de récoltes de données. Il s’agit des méthodes qualitative et quantitative. De plus, l’approche inductive et l’approche déductive ont été utilisées conjointement. Les démarches descriptive et compréhensive ont également guidé notre travail. Nous les décrivons ci-dessous.

### **Recherche qualitative**

Elle sert à comprendre les perceptions et les sentiments des personnes (Fortin, 2010). Elle est également utile pour comprendre un domaine méconnu, ou pour lequel la recherche antérieure semble insuffisante ou non applicable à une situation particulière. Cette méthode, plus approfondie qu’un sondage, repose sur une stratégie de recherche

interactive. Elle arrive à des résultats qu'il est impossible d'obtenir par des techniques statistiques ou d'autres méthodes quantitatives qui entraîneraient la perte d'une trop grande quantité d'informations. Les techniques qualitatives les plus fréquentes sont les discussions en groupe et les entrevues individuelles. La recherche qualitative n'a pas recours à un questionnaire fermé. L'intervieweur travaille avec un guide d'entretien élaboré selon le sujet de l'étude et dispose d'une certaine liberté pour l'adapter. Le chercheur peut ainsi éliminer ou ajouter des questions en fonction du sens que prend la discussion dans le but de générer beaucoup d'informations (Kani Konaté & Sidibé, s.d.).

Selon Fortin (2010), cette forme de recherche est plutôt associée aux sciences humaines et sociales. Elle est également associée à l'anthropologie, du fait de son investigation dans le comportement humain. Denzin et Lincoln précisent que, « dans la recherche qualitative, on étudie les participants dans leur milieu naturel et on interprète les phénomènes en se fondant sur les significations qu'ils donnent à ces derniers » (cités par Fortin, 2010, p.30). Le chercheur observe, décrit et interprète le milieu et le phénomène tels qu'ils existent. La théorie est rarement définie au départ, mais s'enracine et se précise au fur et à mesure que la recherche progresse. La recherche qualitative étant de nature descriptive, les façons de procéder ne sont pas systématiques. Les différentes étapes peuvent être effectuées plusieurs fois. Les thèmes et catégories sont découverts progressivement. Les résultats sont présentés sous forme narrative et peuvent contenir des extraits d'entretiens.

La recherche « phénoménologique » (Fortin, 2010, p.35) vise à comprendre un phénomène et saisir le point de vue des personnes qui en ont fait l'expérience. Cette expérience doit être décrite telle qu'elle est vécue et rapportée par les personnes concernées. Les entrevues, intégralement enregistrées puis transcrites, sont le principal recueil de données de ce type de démarche.

C'est de cette façon que nous allons procéder pour l'analyse des entretiens des quatre enseignantes que nous avons interrogées.

## **Recherche quantitative**

La recherche quantitative est fondée sur la comptabilisation et l'analyse mathématique et produit des données numériques. Elle a recours à des plans qui cherchent à réduire au minimum le rôle du jugement humain dans la collecte et l'interprétation des données. Le processus est formel, objectif et systématique. En général, les méthodes quantitatives sont utilisées par les chercheurs dans le but d'obtenir des statistiques. Celles-ci leur permettront, par la suite, de décrire et vérifier des relations, des différences et des liens de cause à effet entre plusieurs variables. Souvent, la recherche quantitative cherche à vérifier une théorie selon une démarche hypothéticodéductive. Le principal outil de recherche quantitative est le sondage ou le questionnaire (Fortin, 2010).

La recherche quantitative est souvent associée à la méthode scientifique, car elle fait appel à la déduction, à la mesure. Elle est fondée sur l'observation de faits concrets, d'événements objectifs. Le chercheur suit une démarche rationnelle: définition du problème, mesure, analyse et interprétation des résultats (Fortin, 2010). Nous pensons que ce schéma se reproduira de manière analogue dans notre travail. En effet, nous avons commencé par définir une problématique. Puis, nous allons récolter des données à l'aide de plusieurs outils. Enfin, nous terminerons par l'analyse des données.

### **Approche inductive**

L'approche inductive part d'observations générales et limitées qui mènent à des hypothèses et des théories. Il s'agit donc de généraliser à une classe d'objets ce qui a été observé sur quelques cas particuliers. Dans notre travail de Bachelor, ceci s'apparente aux quelques enseignantes questionnées et interrogées qui, dans notre analyse, constitueront un cas général. Le chercheur observe la réalité en essayant de tout voir si possible, à tout entendre, tout sentir pour en déduire des concepts. Cette approche est surtout utilisée dans le cas de sujets peu étudiés. Elle précède parfois un processus déductif, en intervenant dans la phase initiale du travail dans lequel le chercheur doit formaliser des hypothèses (Decheba Ngaoundéré, 2010).

### **Approche déductive**

La déduction se fonde sur le raisonnement. Cette approche part de l'hypothèse pour l'appliquer à un cas d'observations. Le chercheur, à partir de ses intuitions, pose l'hypothèse d'une relation entre différentes variables et l'applique ensuite à un certain nombre d'observations (Alpha sociologie, 2011). Cette approche est visible dans notre travail, puisque nous avons précédemment posé des objectifs de recherche.

### **Démarche descriptive**

Elle est surtout associée à la recherche quantitative. « Le but principal de cette étude est de définir les caractéristiques d'une population ou d'un phénomène » (Fortin, 2010, p.32). Elle est surtout utilisée lorsque le niveau de connaissances du sujet est faible, voire nul. La démarche descriptive fait appel au questionnaire, mais aussi à l'entrevue structurée ou l'observation, outils que nous avons utilisés. Nous pouvons donc, pour une part, associer notre recherche à cette démarche.

### **Démarche compréhensive**

Egalement appelée démarche ethnographique, elle vise à observer, sur le terrain, le genre de vie associé à une culture. Elle cherche à comprendre un groupe humain, ses croyances, sa façon de vivre et de s'adapter. Dans le cadre de notre recherche, elle vise à comprendre les

différentes pratiques d'évaluation des enseignantes au sein de leur classe, à travers nos observations effectuées dans le cadre de nos stages. Les données sont recueillies à l'aide d'observations et d'entretiens (Fortin, 2010).

## ***Nature du corpus***

Pour la récolte des données, nous avons choisi deux moyens différents. Il s'agit, d'une part, du questionnaire et, d'autre part, de l'entretien.

## **Questionnaire**

C'est la méthode la plus utilisée par les chercheurs. Le questionnaire désigne une « série de questions écrites ou orales auxquelles on est soumis et/ou auxquelles on doit répondre » selon le Centre national de ressources textuelles et lexicales (2012). Fortin (2010) précise en expliquant que « le questionnaire est un instrument de collecte des données qui exige du participant des réponses écrites à un ensemble de questions » (p.432). Il a pour but de recueillir des informations sur des événements ou situations connus. La structure, la forme et les moyens de recueillir l'information sont divers. Le questionnaire peut être distribué à un grand groupe. Les questions peuvent être ouvertes ou fermées et suivent un ordre logique, allant en principe du plus général au plus pointu. Les biais sont ainsi évités.

Notre questionnaire (cf. annexe 1) se compose de 14 questions. Nous en avons élaboré un grand nombre et nous les avons triées. Puis nous en avons sélectionné quelques-unes et nous les avons réparties dans trois catégories: les informations personnelles, les pratiques d'évaluation actuelles et les éventuels besoins des enseignantes. Les informations personnelles nous paraissent pertinentes afin de pouvoir comparer l'évaluation des enseignantes en fonction de leurs années d'expérience, du nombre d'élèves dans la classe et de leur taux d'occupation. La seconde catégorie nous permettra de recenser et de comparer les différentes pratiques utilisées actuellement par les enseignantes du canton du Jura. Le dernier bloc a été élaboré en vue de connaître les envies et les besoins des enseignantes en matière d'évaluation. Pour cela, nous nous sommes basées sur nos lectures ainsi que sur notre problématique. Nous avons ensuite contacté le chef du Service de l'enseignement, Monsieur Fabien Crelier, par courriel (cf. annexe 2), afin de nous procurer la liste des adresses e-mail de toutes les enseignantes de 1-2H du canton du Jura, nécessaires pour notre récolte de données. Ce courriel étant resté sans réponse, nous lui avons transmis notre demande par courrier postal (cf. annexe 3). Ce courrier ayant dissipé ses doutes quant à l'anonymat des personnes, Monsieur Crelier nous a finalement répondu positivement en nous faisant parvenir ladite liste. Le mardi 17 décembre 2013, nous avons envoyé le questionnaire à toutes les enseignantes de 1-2H du canton du Jura (cf. annexe 4) dans le but de récolter un maximum de données (recherche quantitative). L'envoi s'est limité aux enseignantes de 1-2 H car notre sujet ne concerne que ces degrés scolaires. Le délai de



renvoi des questionnaires a été fixé au vendredi 10 janvier 2014. De plus, nous avons pensé qu'il serait judicieux de relancer les enseignantes avant ce délai.

## Entretien

L'entretien, ou entrevue (terme utilisé par les québécois), constitue la principale méthode de collecte de données en recherche qualitative. Pour Freyssinet-Dominjon, citée par Petignat (2013) « l'entretien de recherche est un dispositif de face à face où un enquêteur a pour objectif de favoriser chez l'enquêté la production d'un discours sur un thème défini dans le cadre d'une recherche » (p.1).

En effet, l'entretien désigne une « action d'échanger des propos avec une ou plusieurs personnes » ou encore une « conversation suivie sur un sujet » (Centre national de ressources textuelles et lexicales, 2012). Il établit un contact direct entre le chercheur et les participants. Il peut être non dirigé, semi-dirigé ou dirigé. Dans ce second cas de figure, le chercheur établit une liste des sujets à aborder qui sert de structure pour orienter la discussion. L'intervieweur commence souvent par des questions générales, dont les réponses entraînent progressivement des questions plus précises. L'entrevue semi-dirigée ressemble à une conversation et donne l'occasion au répondant d'exprimer ses sentiments et ses opinions sur le sujet traité (Fortin, 2010).

Nous avons également réalisé des entretiens semi-dirigés, sur la base de nos questionnaires, afin d'obtenir des résultats qualitatifs. Pour ce faire, nous nous sommes approchées de quatre enseignantes répondant à nos critères. Nous avons choisi de nous entretenir avec des enseignantes de 1-2H du canton du Jura qui ont des années d'expérience différentes. Nous pensons en effet que les réponses peuvent différer selon le nombre d'années d'expérience des participantes. De plus, nous pourrions créer un comparatif. Nous avons profité de certains contacts établis au fil des stages intervenant dans notre formation en HEP, pour interviewer nos anciennes FEES. Cela nous semblait judicieux du fait que nous pourrions, dans notre analyse, également nous baser sur les pratiques d'évaluation mises en place par ces enseignantes et observées durant les stages. Nous pourrions ainsi confronter les évocations des enseignantes avec la réalité de leur pratique. Nous leur avons demandé leur consentement par téléphone et celles-ci ont tout de suite accepté. Les rendez-vous des entretiens ont été fixés dans le courant du mois de décembre et se sont déroulés dans leur classe respective. La dernière enseignante interrogée fait partie de nos connaissances. Celle-ci a également été contactée par téléphone, mais l'entretien s'est déroulé à son domicile.

Le premier entretien s'est déroulé le lundi 16 décembre 2013 avec une enseignante qui est dans sa 7<sup>ème</sup> année d'enseignement. Le second s'est déroulé le mardi 17 décembre. Cette enseignante, qui prend sa retraite en août 2014, a enseigné durant 37 ans. Le 3<sup>ème</sup> entretien a eu lieu le mercredi 18 décembre chez une enseignante qui en est à sa 28<sup>ème</sup> année d'enseignement. Le jeudi 19 décembre a eu lieu le dernier entretien avec une toute jeune enseignante sortie de la HEP il y a seulement trois ans. Pour cela, nous avons repris notre

questionnaire et nous posions les questions oralement aux enseignantes, sans leur soumettre de proposition de réponse. Cependant, nous avons élaboré des relances (cf. annexe 5) concernant ces questions, afin d'enrichir la discussion. Tous ces entretiens, d'une durée de 15 à 30 minutes, ont été enregistrés et transcrits (cf. annexes 6, 7, 8 et 9) par la suite dans le but d'en faciliter l'analyse. Les données récoltées ont bien entendu été anonymisées.

## ***Techniques d'analyse des données***

### **Règles de transcription**

Chacune de nous a réalisé deux transcriptions. Pour cela, nous écoutions quelques secondes de l'enregistrement, mettions sur pause et écrivions ce que nous venions d'entendre. Parfois, il était nécessaire de revenir en arrière afin de nous assurer d'une bonne compréhension. Au préalable, nous nous sommes mises d'accord sur les règles à observer en nous basant sur les textes de Schubauer-Leoni (in Perrin, 2012) et Saada-Robert (2003). Nous avons dans un premier temps différencié clairement les interlocuteurs. Nous avons désigné les enseignantes par un « E » suivi d'un numéro indiquant l'ordre de réalisation des entretiens (1, 2, 3 et 4). Nous nous sommes désignées par la première lettre de nos prénoms, soit A/M. Les prénoms des élèves cités dans les enregistrements ont été raccourcis par les trois premières lettres du prénom (Aline = ALI). Les prénoms des autres enseignantes citées ont été abrégés par la première lettre du prénom (Lucie = L). Puis nous avons évité tous signes de ponctuation habituelle, hormis les points ainsi que les points d'interrogation. Les mots tels que « ben » et « hein » ont été transcrits fidèlement depuis l'enregistrement. Les « euh » parasites ont cependant été remplacés par une barre oblique (/) afin d'alléger le texte. Ce même signe a aussi été utilisé pour les pauses, dont nous avons retenu deux catégories. Les pauses d'une durée de 1 à 2 secondes ont été symbolisées par deux barres obliques (//) et les pauses supérieures à 2 secondes ont, quant à elles, été représentées par trois barres obliques (///). Les négations ont été transcrites selon les dires des enseignantes (c'est pas grave). Nous avons inscrit des points de suspension (...) à la fin des phrases non terminées par les enseignantes (C'est plus une... Comme l'allemand c'est une sensibilisation tu vois). Nous avons également mis les actions réalisées par les enseignantes entre parenthèses et en italique (*elle montre les grilles d'observation*). Pour terminer, nous avons aussi indiqué les rires des enseignantes entre parenthèses (rire) (cf. annexes 1 à 4).

### **Procédés de traitement**

En ce qui concerne la démarche quantitative, nous avons consulté notre boîte mail tous les jours afin de réceptionner les questionnaires. Pour une raison organisationnelle bien évidente, nous les avons placés dans un dossier séparé. Nous les avons ensuite enregistrés en les renommant avec un numéro (Questionnaire\_1) afin de les anonymiser. Quelquefois, il a été nécessaire de relancer personnellement les enseignantes. En effet, quelques

questionnaires retournés étaient vides ou enregistrés dans une version ne permettant pas de les lire. Certaines enseignantes nous ont également demandé de leur envoyer le questionnaire une nouvelle fois, nous expliquant l'avoir égaré. De ce fait, l'idée de relancer toutes les enseignantes nous a paru opportune. Un courriel leur a été envoyé à nouveau le lundi 6 janvier 2014 (cf. annexe 10). Cet acte a porté ses fruits puisque nous avons reçu encore une dizaine de questionnaires durant la semaine. Le vendredi 10 janvier 2014, date du délai de renvoi des questionnaires, nous les avons imprimés et numérotés afin d'en faciliter le dépouillement. Nous avons ensuite créé un tableau Excel dans lequel figurent les différentes questions et les propositions de réponses. Les données des questionnaires ont été introduites une par une dans le tableau ; une colonne représente une enseignante. Les réponses ont été additionnées par item afin de créer des graphiques illustrant, en pourcentages, les données obtenues. Ces graphiques ont ensuite été triés afin de ne garder que ceux qui nous semblaient les plus pertinents, en regard de notre objet de recherche. En vue d'une analyse qualitative, des entretiens ont également été effectués avec quatre enseignantes. Dans un premier temps, nous les avons transcrits en respectant les règles explicitées ci-dessus. Puis, nous les avons imprimés et lus une première fois, afin de nous remettre en tête les différents aspects abordés par les enseignantes. Cette lecture préalable nous a aussi permis de réfléchir aux catégories qui pourraient s'avérer intéressantes à analyser.

## **Description des méthodes**

Afin d'effectuer nos analyses, nous avons tout d'abord relu plusieurs fois les questionnaires ainsi que nos transcriptions d'entretiens. Nous avons alors constaté que chaque question pouvait faire l'objet d'une catégorie d'analyse. Cependant, dans le but de privilégier la qualité à la quantité, nous avons sélectionné les questions qui nous semblaient les plus intéressantes à traiter. Nous les avons ensuite regroupées dans sept catégories différentes : les formes d'évaluation, les outils d'évaluation, les appréciations, les moments d'évaluation, le PER, les critères d'évaluation et les relations avec les parents.

Pour la relecture des transcriptions, chacune d'entre nous s'est occupée de deux textes. Nous avons attribué une couleur à chacune de ces catégories. Nous avons relu plusieurs fois les transcriptions, avec chaque fois, deux catégories en tête. Nous les mettions en évidence toutes les deux, ceci afin d'être plus efficaces. Au fur et à mesure des lectures, notre œil s'affinait. Cela nous a permis de compléter nos catégories et de faire des liens entre celles-ci. Afin de visualiser plus simplement tous les éléments regroupés dans une même catégorie, un schéma euristique a été créé. Celui-ci nous permettra, lors de l'analyse, de ne pas oublier certains éléments à traiter en lien avec les différentes catégories sélectionnées.

Nous avons choisi d'exposer les données par catégorie, puis de les analyser en regard des aspects théoriques présentés dans la problématique. Pour cela, l'analyse des données reprendra le même ordre que l'exposition de celles-ci, c'est-à-dire :

- Formes d'évaluation
- Outils d'évaluation
- Appréciations
- Moments d'évaluation
- PER
- Critères d'évaluation
- Relations avec les parents

Dans l'analyse, nous nous baserons sur trois types de données :

- Les questionnaires qui ont été envoyés à toutes les enseignantes de 1-2H du canton du Jura ;
- Les entretiens effectués auprès de quatre autres enseignantes de 1-2H, exerçant également dans le canton du Jura ;
- Notre propre pratique professionnelle, ainsi que les observations menées lors de nos différents stages dans le cadre de notre formation à la HEP.

La décision de procéder ainsi s'est profilée à la suite de discussions entre nous dans un premier temps, puis sur les conseils de notre directrice de mémoire.

## **Analyse et interprétation des résultats**

### ***Exposition des données***

Les données exposées ci-dessous seront présentées selon un schéma répété. Pour une même catégorie, apparaîtront en premier lieu les résultats obtenus à l'aide des questionnaires, appuyés quelquefois par un graphique les illustrant. Les réponses des entretiens seront exposées à la suite.

Préalablement, nous souhaitons expliquer quelques points importants concernant l'échantillonnage. Les questionnaires ont été envoyés à 109 enseignantes. Parmi elles, 32 nous ont retourné le questionnaire complété. Deux sont inutilisables car incomplets. De plus, une 33<sup>ième</sup> enseignante nous a répondu en nous expliquant ne pas souhaiter participer à notre enquête. En effet, elle ne pratique pas d'évaluation car ne dispense que des leçons de co-enseignement. Notre échantillon est donc composé des 30 questionnaires valides qui constituent le 100% de nos résultats. Les quatre enseignantes interrogées n'entrent pas en compte dans ce panel. Leurs entretiens constituent à eux seuls une seconde source de résultats.



Figure 2: Schéma des catégories d'analyse

## Formes d'évaluation

La question en relation à cette catégorie était: « quelle forme d'évaluation utilisez-vous ? » Les propositions de réponses étaient « observation des élèves », « analyse des travaux d'élèves » ou « autre ». Plusieurs réponses étaient possibles. Les enseignantes ont toutes mis en évidence l'utilisation de l'observation. Vingt-cinq d'entre elles ont également affirmé utiliser l'analyse de travaux d'élèves. D'autres formes d'évaluation ont aussi été proposées par les enseignantes : certaines activités, cahier de compétence, cahier de dessin, grille d'évaluation personnelle, prise de notes pour chaque élèves, portfolio et bingo.

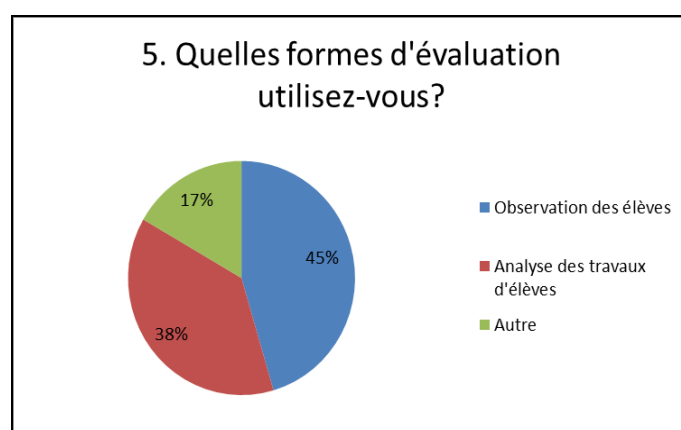


Figure 3: Formes d'évaluation

E<sub>1</sub> parle d'observation globale lors d'activités et d'observations bien précises, par rapport à un jeu ou une activité qui correspond à un domaine défini. Ses observations s'effectuent dans une grille d'évaluation qu'elle prépare elle-même. Elle explique aussi ne pas effectuer de contrôles, et ne pas mettre de notes.

E<sub>2</sub> utilise l'observation et s'aide d'une feuille d'évaluation comportant divers critères.

E<sub>3</sub> nous dit utiliser trois formes d'évaluation qui sont l'observation, la fiche d'évaluation et le carnet de réussite. Pour l'observation, elle s'aide d'un cahier de notes dans lequel elle écrit des faits concrets de chaque élève. Ces remarques peuvent être autant positives que négatives. Elle précise qu'en 1-2H, l'évaluation se fait surtout à partir d'observations. Elle essaie de la remplir la fiche d'évaluation pour chaque enfant et d'étoffer un peu plus après chaque période de vacances. Le carnet de réussite illustre des activités auxquelles les enfants doivent prendre part puis s'auto-évaluer. Ensuite, l'enseignante ajoute son évaluation. Elle nous explique les avantages de ces trois formes d'évaluation. L'observation et la fiche d'évaluati

on sont complémentaires. Lorsqu'un élève réalise une tâche qui ne fait pas partie des items à observer sur la fiche, l'enseignante peut l'ajouter dans son cahier de notes et ainsi ne rien rater. Elle apprécie particulièrement la 3<sup>ème</sup> forme qui permet à l'enfant d'avoir un regard critique sur ses apprentissages.

E<sub>4</sub> utilise une fiche construite en regard des objectifs du PER. Elle la remplit à la fin de chaque semestre et la distribue aux parents, ce qui leur donne une indication par rapport aux apprentissages de leur enfant. Elle évoque également l'évaluation formative, sans plus de détails.

## Outils d'évaluation

« Quels sont vos outils pour évaluer ? ». Les réponses proposées étaient « documents réalisés par l'élève », « jeu », « fiches avec critères de l'enseignante » ou « autre ». Là aussi, plusieurs réponses étaient possibles. Les réponses des enseignantes de notre échantillon montrent que les trois outils sont utilisés de manière équivalente, c'est-à-dire qu'ils sont tous autant utilisés les uns que les autres. Nous remarquons que toutes les enseignantes utilisent plusieurs outils. Ceux proposés dans la rubrique « autre » sont les formulaires d'observation, les fiches choisies en fonction des objectifs, les notes personnelles, les grilles d'observation, les chants, les bricolages, les activités de langage. Une enseignante explique que toutes les activités de 1-2H, peu importe la discipline, lui servent d'outil d'évaluation.

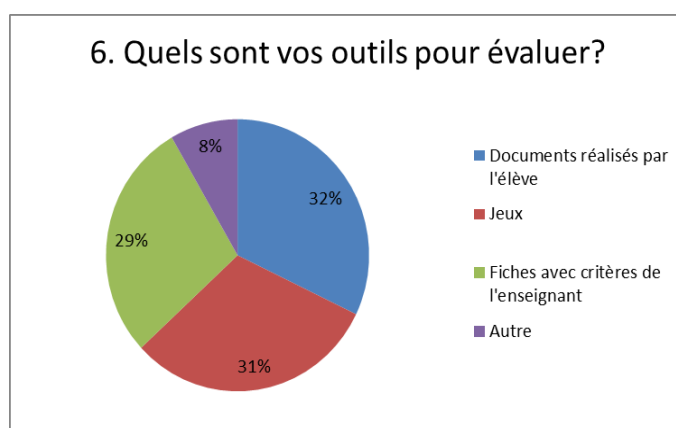


Figure 4: Outils d'évaluation

Pour E<sub>1</sub>, le jeu, le dessin, la prise de notes, les activités spécifiques sont des outils d'évaluation. Ils varient selon le thème choisi. Elle utilise également une grille d'observation qui lui sert de support lors des entretiens avec les parents pour le passage de leur enfant en 3H.

E<sub>2</sub> observe les enfants en cours d'activités diverses qui peuvent être un jeu de société, un puzzle ou un dessin, par exemple. Elle utilise aussi une fiche de référence qui contient divers critères que les enfants doivent atteindre à un moment donné.

E<sub>3</sub> utilise un cahier d'observation dans lequel elle note, pour chaque enfant, ce qui vient au fur et à mesure. Elle dispose également de plusieurs grilles d'évaluation, qu'elle appelle aussi fiches d'évaluation. Elle les construit elle-même par rapport aux domaines qu'elle souhaite évaluer. Le carnet de réussite, autre outil d'évaluation, est constitué de différentes activités réalisées par les élèves et évaluées par la suite, par l'élève et l'enseignante. Elle nous fait aussi remarquer que le film pourrait être un bon outil d'évaluation. Cependant, elle nous

accorde qu'il est impossible de mettre cet outil en place et de gérer, en même temps, le reste des élèves.

E<sub>4</sub> se sert de différents outils pour évaluer. Ceux-ci varient d'une année à l'autre. De plus, elle utilise la prise de notes et des fiches d'évaluation à l'intention des parents. Elle fait parfois aussi des fiches récapitulatives qu'elle soumet aux élèves à la fin d'un thème.

## Appréciations

Dans le questionnaire, nous avons demandé aux enseignantes : « Utilisez-vous des appréciations ? » Dix-neuf ont répondu par « oui » et 11 par « non ». Parmi les réponses positives, les appréciations les plus utilisées sont les formules écrites (bravo, bien), suivies des symboles (bonshommes) puis des couleurs dans une plus petite mesure. Une enseignante explique également dans les commentaires n'utiliser que le bonhomme sourire.

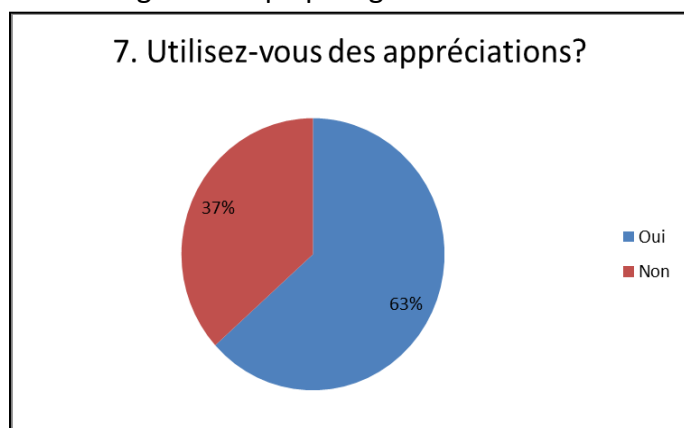


Figure 5: Appréciations

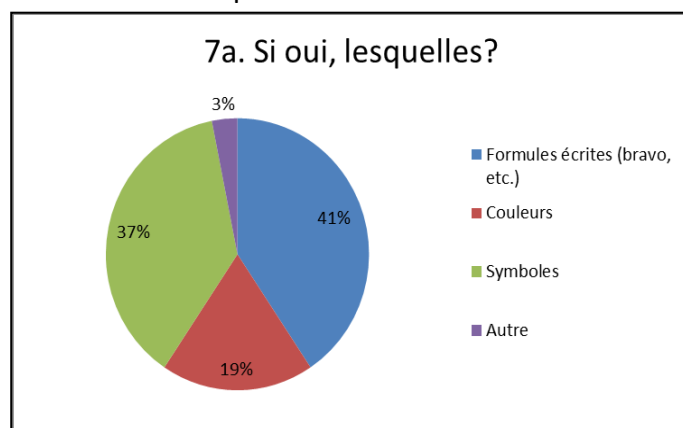


Figure 6: Types d'appréciation

E<sub>1</sub> utilise parfois des appréciations : elle met un bonhomme qui sourit à chaque élève, même si le travail attendu n'est pas réalisé de manière correcte. En effet, elle trouve triste qu'un élève n'ait jamais de petit bonhomme. De plus, si le travail est de bonne qualité, elle ajoute « Bravo ! ». Elle n'utilise pas de notes.

E<sub>2</sub> n'utilise pas les appréciations à l'écrit. Elle trouve qu'elles sont trop difficiles à utiliser. Cependant, elle encourage les élèves oralement. Elle n'utilise pas de notes.

E<sub>3</sub> utilise un thermomètre avec les appréciations « j'essaie », « je réussis un peu » et « je réussis parfaitement ». L'élève note son travail de manière autonome sur un thermomètre, puis l'enseignante le note également sur un second thermomètre placé à côté. Elle utilise aussi les appréciations «acquis», et «non acquis», et parfois « partiellement acquis ». Elle n'utilise cependant pas de notes.

E<sub>4</sub> n'utilise pas d'évaluations cette année, car elle n'est pas titulaire de la classe. Cependant, elle en a déjà utilisé lors des années précédentes sous forme d'appréciations écrites : « sait bien, sait avec aisance ». Elle encourage aussi les élèves oralement.



## Moments d'évaluation

La majorité des enseignantes de notre panel évaluent en continu, c'est-à-dire, tout au long de l'année scolaire. C'est ce que démontrent les résultats de la question: « A quelle fréquence évaluez-vous ? » Une petite proportion d'enseignantes disent cependant n'évaluer qu'à certains moments de l'année. Dans les commentaires, les enseignantes notent qu'en plus d'évaluer en continu, elles effectuent des évaluations plus pointues à certains moments de l'année, par exemple, lorsqu'un thème leur paraît plus important. Certaines enseignantes précisent aussi que les évaluations s'affinent avec l'avancement dans l'année scolaire: plus les mois avancent, plus les évaluations se précisent.

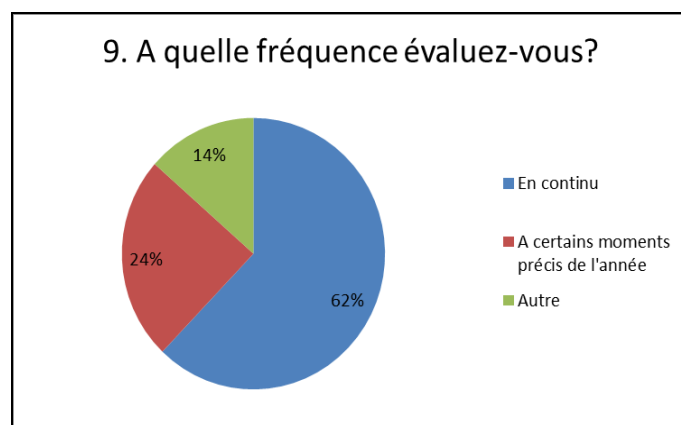


Figure 7: Fréquence d'évaluation

E<sub>1</sub> observe tout le temps. Elle explique que c'est important pour aider l'élève à progresser. Elle prend des notes en fin de journée à propos des événements qui se sont déroulés. Elle évalue de manière plus pointue à l'aide d'une grille vers la période de Pâques.

E<sub>2</sub> effectue les mêmes évaluations à plusieurs moments de l'année afin de voir l'évolution des élèves. Par exemple, elle peut leur faire dessiner un bonhomme en septembre, en janvier puis en avril. Elle effectue également une évaluation plus pointue en fin de 2H afin de déterminer si l'élève est apte à passer dans la classe supérieure.

E<sub>3</sub> utilise diverses formes d'évaluation à des moments différents de l'année. Toutes les années et tout au long de l'année scolaire, elle utilise l'observation à l'aide du cahier de notes, tout comme les grilles d'évaluation, qu'elle reprend cependant après chaque période de vacances en les étoffant un peu. Le carnet de réussite, quant à lui, n'est utilisé que certaines années, en deuxième partie d'année scolaire, soit au 2<sup>ème</sup> semestre et seulement pour les 2H. De plus, elle précise aussi que la période de Noël n'est pas des plus propices pour évaluer.

E<sub>4</sub> effectue quatre évaluations par semestre environ, lorsqu'elle est titulaire de la classe. De plus, et dans ce cas uniquement, elle remplit une grille à l'intention des parents à la fin de chaque semestre. Lorsqu'elle ne dispense que certaines disciplines comme cette année, elle n'évalue que deux fois dans l'année, à l'aide d'exercices récapitulatifs, sur un thème précis.

## PER

La question posée aux enseignantes était la suivante: « le PER a-t-il apporté des modifications à votre manière d'évaluer ? » Le « oui » est apparu pour huit enseignantes, tandis que 22 ont répondu « non ».

Nous demandions aussi aux enseignantes ayant répondu oui de préciser les modifications. Certaines disent qu'elles ont été obligées de changer, que le PER a forcé des modifications. D'autres disent que les Moyens d'Enseignement Romands (MER) ont été une source de changements. Elles ont dû s'adapter aux nouveaux moyens d'enseignement ainsi qu'aux moyens d'évaluer qui en découlent. Une enseignante répond que les objectifs du PER sont plus précis et plus élevés, plus difficiles pour les élèves, ce qui l'a amenée à revoir sa façon d'évaluer. Une autre enseignante explique que les MER apportent des contraintes et que le temps pour observer et aider l'enfant s'en trouve ainsi diminué. Tous ces éléments ont donc poussé ces 8 enseignantes à revoir quelque peu leur manière d'évaluer.

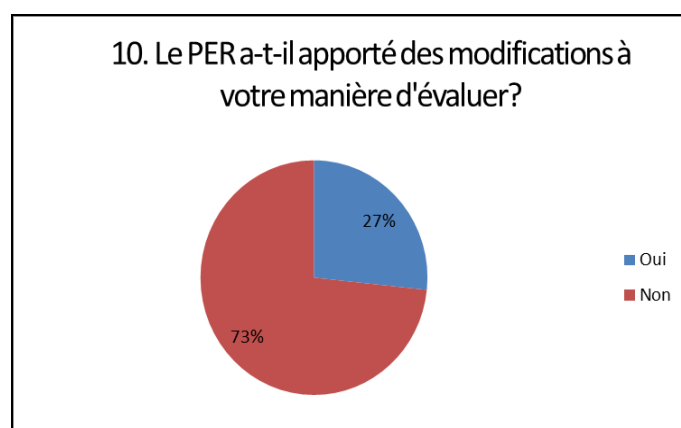


Figure 8: Influence du PER sur la manière d'évaluer

E<sub>1</sub> pense que les objectifs du PER sont les mêmes que les précédents mais qu'ils sont mis en page et écrits différemment. Pour cette raison, elle n'a pas modifié sa façon d'évaluer avec l'entrée en vigueur du PER.

E<sub>2</sub> précise simplement qu'elle n'a pas changé sa manière d'évaluer avec le PER.

E<sub>3</sub> explique ne pas avoir revu sa manière d'évaluer avec l'arrivée du PER. Sa façon de faire a bien sûr évolué depuis le début de sa carrière, en 1986, mais au fil du temps. Elle nous explique qu'à cette époque, l'évaluation n'était pas autant considérée qu'aujourd'hui. De nos jours, ce thème est, d'après elle, toujours plus présent dans l'école et dans la société. Cependant, elle pense aussi que le PER est venu dire les choses d'une autre manière mais que, dans le fond, les objectifs sont identiques.

E<sub>4</sub> n'a connu que le PER. Elle n'enseigne en effet que depuis 2011. Elle ne peut donc pas faire de comparaison avec ce qui se faisait précédemment.

## Critères d'évaluation

« Vos critères d'évaluation sont-ils définis par le PER ? » Parmi l'échantillon, 20 enseignantes répondent par « oui » et neuf par « non ». Une enseignante a coché les deux réponses mais en ajoutant cependant un commentaire. Elle explique que ses objectifs rejoignent ceux présents dans le PER, mais qu'ils avaient été définis avant l'arrivée de celui-ci.

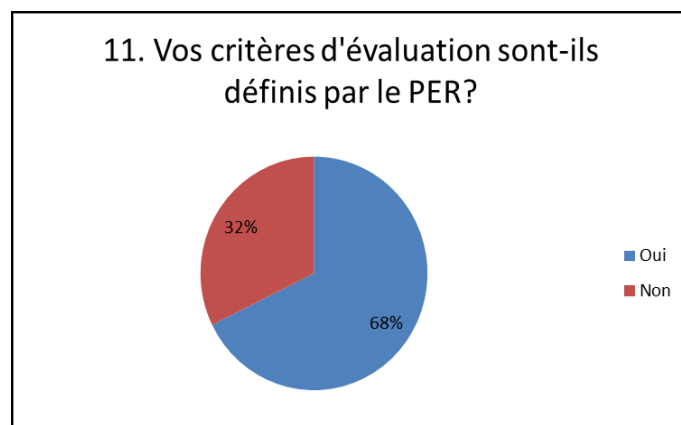


Figure 9: Critères d'évaluation

Dans le cas des enseignantes répondant « non » à la question, nous leur demandons alors par rapport à quoi elles définissent leurs critères d'évaluation. Certaines expliquent que leurs objectifs rejoignent les points essentiels du PER mais qu'ils ne sont pas précisément calqués sur lui. D'autres expliquent utiliser encore, à ce jour, les objectifs dans « Objectifs et activités préscolaires » (1992) mais qu'elles sont en train d'adapter. Certaines enseignantes déclarent aussi ne pas encore bien maîtriser le PER. C'est pourquoi, elles préfèrent aussi utiliser le fascicule « Objectifs et activités préscolaires » qu'elles connaissent bien. Quelques enseignantes définissent aussi les critères par rapport à leur expérience professionnelle, leur pratique antérieure. D'autres disent définir les critères en fonction de l'ensemble des élèves et de leur progrès. Une dernière enseignante explique avoir recours à une ancienne grille d'évaluation élaborée en collaboration avec d'autres enseignantes de 1-2H.

E<sub>1</sub> utilise une ancienne grille d'évaluation pour définir ses critères. Cependant, elle souligne qu'elle devrait quand même la réadapter au PER, bien qu'elle pense que les objectifs sont les mêmes.

E<sub>2</sub> explique avoir défini ses critères il y a un moment, c'est-à-dire quelques années avant l'arrivée du PER. Ses critères n'ont donc pas été définis avec celui-ci. Elle pense tout de même qu'ils s'inscrivent dans le PER du fait qu'ils touchent tous les domaines d'activité de 1-2H, eux-mêmes définis dans le PER.

E<sub>3</sub> déclare ne pas avoir sauté à pieds joints dans le PER. Ses critères sont définis par rapport aux champs d'activité, qui sont tout de même déterminés dans le PER. Elle les formule par rapport à sa propre pratique, qu'elle avait adoptée bien avant le PER, afin qu'elle se

comprenne. Elle n'utilise pas de longues définitions pour une raison pratique, afin de noter le plus d'items possible sur une seule feuille.

E<sub>4</sub> affirme que ses critères d'évaluation sont définis par rapport au PER, étant donné qu'elle n'a pas jamais travaillé avec l'ancien plan d'étude.

## Relations avec les parents

La question que nous mettons en relation avec ce thème est : « Communiquez-vous vos résultats ? », sous-entendu, les résultats des évaluations. A cette question, 29 enseignantes affirment les communiquer, une seule ne le fait pas. Dans le cas d'une réponse positive, nous leur avons également demandé à qui elles les communiquaient. Ici, plusieurs réponses étaient possibles. La grande majorité des enseignantes communiquent les résultats aux parents. En effet, 28 d'entre elles ont l'habitude de cette pratique. Certaines précisent que les échanges se font toujours oralement. Vingt-quatre enseignantes communiquent également avec les spécialistes (psychologue scolaire, logopédiste, etc.). Les collègues sont aussi informées des résultats des élèves par 11 enseignantes de notre échantillon. La direction est aussi informée dans un seul cas. Une enseignante communique également les résultats à chaque élève. Certaines enseignantes ajoutent des commentaires. Une d'entre elles explique ne communiquer aux spécialistes qu'avec l'accord des parents. Une autre dit le faire en fonction de la nécessité. Une dernière enseignante communique ses résultats seulement pour les 2H, et ceci, deux fois par année.



Figure 11: Communication des résultats

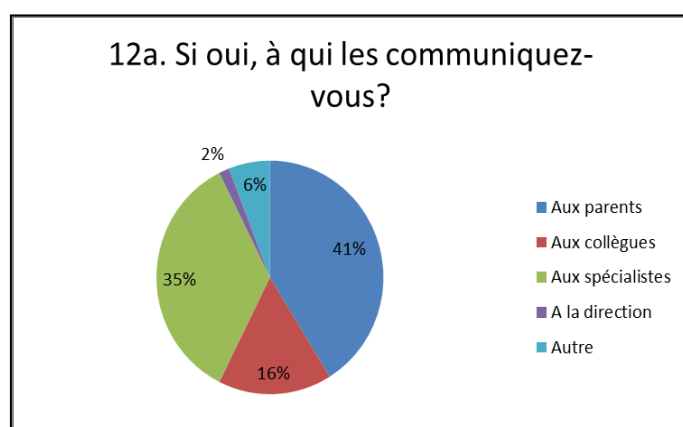


Figure 10: Bénéficiaires des résultats

E<sub>1</sub> convoque les parents des élèves de 2H toutes les années, vers Pâques, afin de discuter du passage en 3H. Pour cela, elle utilise une grille d'évaluation comme base de discussion. Elle insiste sur le fait qu'elle ne la montre jamais aux parents. Elle communique également avec les enseignantes de 3H pour leur demander des conseils, mais surtout dans le but de discuter du passage, de certains élèves en difficulté, en classe supérieure. De plus, si un enfant rencontre des difficultés, elle convoque les parents et discute avec eux, de ce qui

pourrait être mis en place pour l'aider. Elle leur propose des pistes de travail afin d'aider leur enfant à progresser. Elle communique également avec la logopédiste et l'ergothérapeute qui suivent certains de ses élèves.

E<sub>2</sub> ne communique pas spontanément les résultats. Cependant, elle utilise une grille d'évaluation comme base de discussion lorsqu'elle est amenée, dans certains cas, à communiquer avec les parents ou la psychologue scolaire.

E<sub>3</sub> communique ses observations lorsqu'elle fait venir les parents en classe dans le cas d'un élève qui présente des difficultés d'apprentissage. Elle ne convoque pas tous les parents à la fin de l'année scolaire mais leur laisse bien sûr la possibilité de venir la rencontrer et lui poser des questions à propos de leur enfant. Elle discute aussi avec sa collègue de la classe parallèle, afin d'échanger leurs points de vue, et avec une éducatrice spécialisée qui intervient deux demi-journées par semaine dans sa classe. Elle échange également avec la logopédiste qui suit certains de ses élèves.

E<sub>4</sub> communique aux parents lorsqu'elle en ressent le besoin, souvent dans les cas où les évaluations sont négatives. Elle glisse parfois simplement un petit mot aux parents lorsqu'ils viennent rechercher leur enfant à l'école. Si cela ne suffit pas, elle leur demande un rendez-vous pour les rencontrer. Selon la nature du problème, elle conseille parfois aux parents de contacter la psychologue scolaire. Dans ce cas-là, si un rendez-vous est pris, l'enseignante sera peut-être amenée à communiquer ses observations par rapport à l'élève en question. Elle communique également avec ses collègues.

## ***Analyse des résultats***

### **Formes d'évaluation**

Scallon (1988 ; 2000) explique qu'il existe trois formes ou types d'évaluation qui sont : l'évaluation diagnostique ou pronostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Lorsque nous parlons de formes d'évaluation entre nous, nous étions plutôt en accord avec les auteurs. Cependant, nous avons remarqué que notre questionnaire destiné aux enseignantes peut porter à confusion. Effectivement, la question n° 5 « Quelles formes d'évaluation utilisez-vous ? » comporte plusieurs choix de réponses qui ne sont pas directement en lien avec les formes d'évaluation telles que nous les comprenons. Les propositions de réponses sont plutôt de l'ordre des outils d'évaluation. Dans ce cas, la question en lien avec les formes d'évaluation peut difficilement être exploitée.

Cependant, lors des entretiens, aucune réponse n'a été proposée de notre part. Nous pouvions donc attendre des enseignantes qu'elles évoquent des formes d'évaluation et non des outils. De plus, dans un précédent travail (Russo & Frutschi, 2013), Lorena Russo et Anaëlle Frutschi avaient mis en évidence la prédominance majeure des évaluations diagnostiques et formatives dans les degrés 1-2H. Nous pouvions donc nous attendre à obtenir des résultats similaires.

Malgré cela, nous avons remarqué que toutes les enseignantes interrogées confondent, à notre sens, outils et formes d'évaluation. Nous pensons en effet que les enseignantes ne réfléchissent pas réellement à la nature des formes d'évaluation qu'elles utilisent dans leur classe. Ceci est certainement dû au fait que l'évaluation sommative en 1-2H n'est, actuellement, pas encore en vigueur dans le canton du Jura. En effet, comme le souligne la lettre de Madame la Ministre Elisabeth Baume-Schneider, adressée aux différentes instances scolaires du canton en juin 2012, le projet de bulletin pour les degrés 1-2H n'a pas encore abouti.

De plus, deux des quatre enseignantes interrogées ont plus de 25 années d'expérience professionnelle, ce qui pourrait également expliquer le fait que les évaluations utilisées ne font plus l'objet de réflexions particulières pour déterminer leur nature. Les enseignantes fonctionnent d'une certaine manière depuis plusieurs années et cela leur convient. Alors, la question ne se pose plus.

Lors des entrevues, les enseignantes nous ont toutes parlé de formes d'évaluation: *«observation, prise de notes, carnet de réussite, fiche et grille d'évaluation»*. Cependant, en regard des auteurs de référence, nous ne les considérons pas comme des formes, mais comme des outils ou instruments d'évaluation. Nous développerons cet élément au point suivant.

Malgré les confusions, deux enseignantes parlent tout de même de formes d'évaluation telles que les définissent Bloom, Madaus et Hastings, repris par Scallon (1988; 2000). Par exemple, E<sub>4</sub> parle explicitement d'évaluation formative.

*« Ouais parce que c'est vraiment vaste. Y a l'évaluation vraiment formative officielle tac tac tac que tu donnes aux parents. Pis il y a celle qui se passe / ouais en classe sans vraiment... »<sup>3</sup>*

Ce verbatim induit également la connaissance d'une autre forme d'évaluation. Nous pensons cependant que les termes « formative » et « officielle » ne devraient pas être mis en relation. Selon nous, une évaluation « officielle » fait l'objet d'appréciations. Comme l'expliquent Bloom, Madaus et Hastings, repris par Scallon (1988 ; 2000), l'évaluation sommative est essentiellement caractérisée par un « jugement » posé sur l'élève après qu'un apprentissage ait eu lieu. Barbier (1983) parle aussi d'un jugement de valeur. A ce sujet, nous supposons que la forme d'évaluation sous-entendue par l'enseignante est plutôt sommative. L'évaluation formative, quant à elle, contribue à l'amélioration des apprentissages et informe l'enseignante, les élèves et les parents sur les réussites et les difficultés des élèves (Picot, 2009). Alors, ce que dit E<sub>4</sub> concernant le fait que l'évaluation formative est transmise aux parents reste donc plausible.

E<sub>4</sub> étant sortie récemment de la HEP BEJUNE, elle a certainement encore en tête les différents termes techniques utilisés pour parler d'évaluation. C'est pour cela, nous pensons, qu'elle évoque l'évaluation formative spontanément.

---

<sup>3</sup> Les verbatim illustratifs repris dans les entretiens sont écrits entre guillemets et en italique.

E<sub>1</sub> explique ne pas effectuer de contrôles, ne pas utiliser de notes. Pour nous, cela veut clairement dire qu'elle n'a pas recours à l'évaluation sommative, ce qui corrobore les propos tenus plus haut, en lien avec le bulletin scolaire.

*« Mais à l'école infantine / c'est difficile on n'a pas de contrôles on n'a pas de choses ouais d'épreuves. Alors c'est de l'observation ou bien on leur fait faire un travail / mais sans note ».*

Les résultats obtenus ne font pas état d'une plus grande variété de formes d'évaluation que celles citées dans ce chapitre. Cependant, et comme expliqué plus haut, nous pensons que les enseignantes confondent formes et outils d'évaluation. Elles ont donc cité, à plusieurs reprises, des outils lors de la question concernant les formes. Nous avons cependant choisi d'analyser ce que nous pensions être des outils dans la rubrique suivante.

## **Outils d'évaluation**

Comme le souligne Allal (2008), le mot « outil », dans le domaine de l'éducation, reste difficile à cerner. De ce fait, nous pensons que certaines confusions en découlent.

Dans les questionnaires, nous remarquons que les trois outils proposés, c'est-à-dire, « documents réalisés par l'élève », « jeu », et « fiches avec critères de l'enseignante » (cf. Figure 3) sont utilisés de manière plus ou moins équivalente, avec cependant une petite part d'autres outils cités par les enseignantes. Nous pensons que leur fréquence d'utilisation est semblable pour plusieurs raisons.

Premièrement, les trois outils associés permettent d'évaluer les aspects psychomoteurs, cognitifs et socio-affectifs des élèves. A notre avis, le document réalisé par l'élève, comme proposé dans le questionnaire, permet plutôt une évaluation du domaine cognitif. Lors de notre dernier stage, l'une d'entre nous a proposé à ses élèves une fiche comportant des lignes avec des images de sapins. Ils devaient en colorier le bon nombre, celui-ci étant chaque fois indiqué au début de la ligne. En observant les productions, la stagiaire était capable de dire si l'élève avait compris ou non la tâche demandée, ainsi que s'il maîtrisait le dénombrement. Cependant, l'aspect psychomoteur peut également être évalué grâce à cet outil, si l'enseignante observe la façon dont l'élève a colorié ou écrit. La tenue de l'outil scripteur ne peut pas être observée, car l'enseignante analyse la production finale, lorsque l'élève n'est plus en action. Mais les traces écrites peuvent tout de même donner une information sur la motricité fine que l'élève a déjà acquise. Par exemple, si l'exercice consiste à suivre une ligne droite avec un crayon, l'enseignante va immédiatement repérer les capacités de l'élève à la suivre ou, au contraire, si l'élève zigzague. Nous pensons que cet outil d'évaluation peut être qualifié de « double face », puisqu'il sert en même temps d'outil d'apprentissage pour l'élève et d'outil d'évaluation pour l'enseignante (Dolz, Moro et Pollo, 2000).

Qu'il s'agisse d'un jeu de société, d'un jeu symbolique, d'un jeu de rôle ou encore d'un jeu de groupe, celui-ci permet l'évaluation des trois domaines, mais en particulier du socio-affectif. En effet, les élèves sont amenés à travailler par duos ou petits groupes, ce qui

implique une collaboration qui n'est pas toujours évidente. L'enseignante peut donc observer la capacité des enfants à se comporter de façon adéquate vis-à-vis de leurs pairs. Plusieurs éléments, qui pourraient apparaître comme basiques au premier abord, entrent en compte dans les jeux. Par exemple, le fait d'être d'accord de se trouver à côté d'un camarade ou le fait de jouer chacun son tour.

Pourtant, comme le relève Léa Steiner (2012) dans son travail de Bachelor, l'observation des enfants dans les phases de jeu implique, la plupart du temps, l'utilisation de grilles ou de tableaux. Ces derniers, conçus par l'enseignante, peuvent également être employés pour toute autre activité scolaire. Ils peuvent aussi être utilisés pour évaluer les trois aspects cités précédemment. L'aspect à observer ainsi que les différents objectifs s'y référant sont déterminés par l'enseignante, lors de la réalisation de la grille ou du tableau.

Deuxièmement, nous pensons que des outils d'évaluation peuvent profiter à quelques élèves et en désavantager d'autres. Certains élèves pourraient se sentir intimidés par le regard de l'enseignante lorsque celle-ci les observe. Le fait de ne privilégier que cet outil d'évaluation pourrait ainsi prêter à des élèves ; de même, un enfant ayant des difficultés en graphomotricité serait pénalisé si l'enseignante évaluait ses élèves uniquement sur la base de travaux écrits.

La confusion que nous évoquions au début de ce chapitre concerne en partie l'observation. Bien que proposée dans la question liée aux formes d'évaluation, elle apparaît chez la plupart des enseignantes comme l'outil le plus employé dans les classes de 1-2H du canton du Jura. Nous pensons tout de même que l'observation ne doit pas être classée dans les formes, mais plutôt dans les outils d'évaluation. Alors, nous nous posons la question suivante: « L'observation est-elle réellement un outil d'évaluation en soi ? » Nous soulevons cette interrogation en raison de nos expériences de stagiaires. Au cours de nos trois années de formation, nous avons pu remarquer que les enseignantes observent, ça oui, mais pas seulement. Elles ont toujours un support (grille d'évaluation, cahier de notes) à portée de main pour y recenser les différentes constatations effectuées au sein de la classe. Nous pensons que l'observation pure et dure n'est pas optimale. Elle sert à se faire un avis général sur les compétences d'un élève. Cependant, si l'enseignante veut observer plus précisément ses progrès, elle doit se baser sur des notes prises précédemment. Si elle veut réaliser un suivi des élèves tout au long de l'année, elle doit également utiliser un support dans lequel elle peut noter ses observations. Dans le cas où l'enseignante est amenée à réaliser des entretiens avec des parents ou des professionnels, elle doit, selon nous, pouvoir se baser sur des faits concrets qu'elle a observés et notés.

A partir des résultats obtenus, nous avons pu constater une grande diversité de pratiques. Certaines enseignantes questionnées ont d'ailleurs cité le portfolio, le cahier de dessin et le bingo comme outils d'évaluation effectivement utilisés dans leur classe. Cela vient certainement du fait que chaque enseignante est libre d'utiliser les outils qui lui correspondent. De plus, chaque domaine scolaire est, en général, évalué d'une façon particulière.



Comme nous l'avons précisé dans notre problématique, Vygotsky (1930 ; 1985) explique que les outils d'évaluation sont des élaborations artificielles imaginées et créées par l'homme. Nous trouvons plutôt naturel que les enseignantes fonctionnent, en matière d'évaluation, comme cela leur convient, étant donné qu'elles élaborent elles-mêmes leurs outils.

Les entretiens réalisés avec les enseignantes reflètent la même diversité de pratiques. Cependant, les professionnelles interrogées n'évoquent pas les mêmes outils.

E<sub>1</sub> explique utiliser plusieurs outils en fonction de ce qu'elle souhaite évaluer.

*«Je fais au fur et à mesure en fonction / de plusieurs outils»*

Un outil peut être utilisé dans plusieurs domaines et un même domaine peut être évalué en fonction de plusieurs outils. Nous pensons que cela dépend des objectifs à évaluer, ainsi que de l'envie et de la sensibilité de l'enseignante.

L'entretien d'E<sub>3</sub> nous paraît particulièrement intéressant pour cette thématique d'analyse. En effet, l'enseignante décrit, avec beaucoup de détails, les outils utilisés dans sa classe, pour l'évaluation. Nous allons en aborder quelques aspects ci-dessous.

En ce qui concerne le cahier d'observation, nous pensons qu'il est très utile dans ces degrés. L'organisation de la classe en 1-2H est bien différente de celle des autres degrés primaires. L'observation, selon des critères définis, peut s'avérer périlleuse, car les enfants ne sont pas calmement assis à une place, mais travaillent souvent en ateliers ou, du moins, par petits groupes, souvent dispersés à plusieurs endroits de la classe. L'observation est spontanée et inattendue, c'est-à-dire que l'enseignante note des faits selon les événements qui se produisent en classe. Certains jours, les notes seront nombreuses, et d'autre fois, elles seront presque inexistantes. Cela implique que l'enseignante ne peut pas seulement se baser sur son cahier de notes pour l'évaluation. Elle l'explique d'ailleurs très bien dans son entrevue. Les élèves dits « ordinaires », c'est-à-dire ceux qui ne présentent ni trop de difficultés, ni d'apparentes facilités, ont tendance à se fondre dans la masse et donc, à passer inaperçus. L'enseignante aura donc moins de notes par rapport à ces enfants et devra, de ce fait, utiliser d'autres outils d'évaluation afin de compléter. Cela prouve nos précédents propos qui insinuent que les outils d'évaluation peuvent avantager ou préjudicier certains élèves.

Pour pallier à cette insuffisance, E<sub>3</sub> a développé deux types de grilles d'évaluation. Le premier type permet d'observer les différents domaines qu'elle souhaite évaluer. Les sept domaines choisis sont langage, musique, éducation visuelle, exploration de l'environnement, activités logico-mathématiques, domaine psychomoteur et domaine socio-affectif. Pour chacun de ces domaines, elle a défini quelques items à observer lors de certaines activités et ce, en regard de tous les élèves de la classe. Voici un exemple:

## DOMAINE SOCIO-AFFECTIF

TEMPS DE CONCENTRATION : 10-15 MINUTES

PLUSIEURS CONSIGNES	
CONSIGNES COLLECTIVES	
S'HABILLE SEUL	
AIDE LES AUTRES	
CONFLITS : PARLE CHERCHE SOLUTIONS	
RESPECTE RÈGLES DE VIE	
AUTONOMIE DANS LA CLASSE	
ÉLABORE PROJET COMMUN	
DONNE/ ÉCOUTE AVIS	
CONNAÎT + JOUE AVEC TOUS	
INTÉRÊT POUR APPRENTISSAGES	

Figure 12: Grille d'évaluation d'E<sub>3</sub> pour le domaine socio-affectif

## 2<sup>e</sup> Evaluation évolutive

<b>1<sup>e</sup> observation : août</b>	
Prononciation	
Joue avec qui ?	
Autonomie (choix jeux, vestiaire,...)	
Motricité fine	
Grande motricité	
<b>2<sup>e</sup> observation : oct</b>	
Prononciation	
Joue avec qui ?	
Prends la parole	
Accepte la frustration	
Attend son tour	
Réagit correct. aux consignes collect.	
« Présent » durant le collectif	
Persévérance	
Motricité fine	
Saute à pieds joints	
Compte jusqu'à	
Forme phrases correctes	
Reconnaît une mélodie	
<b>3<sup>e</sup> observation : janv.</b>	
Prononciation	
Connaît tous les prénoms	
Capable de donner son avis	
Accepte la frustration	
Concentration	
S'intéresse aux apprentissages	
Motricité fine	

Figure 13: Grille d'évaluation évolutive d'E<sub>3</sub>

Le second type permet d'observer l'évolution d'un seul élève tout au long de l'année, et en fonction de plusieurs critères se référant à différents domaines. L'enseignante a déterminé quatre moments d'évaluation. Ceux-ci ont lieu en août, octobre, janvier et avril. Ce point-ci sera développé dans le chapitre «les moments d'évaluation». Au début de l'année les critères sont en nombre restreint puis augmentent petit à petit. Certains critères persistent durant l'année, alors que d'autres disparaissent et sont remplacés par de nouveaux.

Les résultats obtenus témoignent de l'utilisation généralisée, chez les enseignantes interrogées, de grilles plus ou moins similaires, mais de leur propre conception. Bien qu'elles aient, la plupart du temps, la même fonction, elles ont souvent des appellations différentes. Les enseignantes utilisent les termes de grille d'observation, grille d'évaluation, fiche de référence ou encore fiche d'évaluation. Celles-ci sont souvent construites sur le même modèle, c'est-à-dire qu'elles sont toutes composées de divers critères observables. Nous pensons que cet outil est intéressant en raison de sa précision. Ce support permet à l'enseignante de cadrer son observation, de se limiter à certains objectifs qu'elle désire évaluer. Cependant, tous les points ne peuvent pas être observés chez chaque élève, car cela prend souvent beaucoup de temps. Comme précisé dans notre problématique, une grille d'observation est d'ailleurs souvent utilisée pour n'observer qu'un seul élève ou un petit groupe à la fois.

Pour terminer, E<sub>3</sub> utilise encore le carnet de réussite. Il fonctionne de la manière suivante: l'élève réalise une activité qui est inscrite dans le carnet puis, s'autoévalue sur un thermomètre. Le bleu au fond du thermomètre correspond à « non réussi » et le rouge, tout en haut, à « très réussi ». Il place alors un trait entre les deux valeurs, là où il pense se situer. Un second thermomètre, se trouvant à côté de celui de l'élève, est réservé à l'évaluation de l'enseignante. E<sub>3</sub> rapporte que les enfants sont souvent très critiques envers eux-mêmes et qu'ils se sous-évaluent. Lorsque l'évaluation de l'élève ne correspond pas à celle de l'enseignante, cette dernière lui explique les raisons de son choix et précisément les différents éléments qui entrent en compte dans l'évaluation. Par exemple, si l'enfant doit mettre dans l'ordre des chiffres de un à dix, il peut réussir, mais pas forcément du premier coup. Il se dira «je réussis, donc je m'évalue bien », alors que, de son côté, l'enseignante se dira «il réussit, mais avec quelques difficultés », et elle l'évaluera un peu moins bien. L'enseignante nous a cependant précisé que ce cas de figure est rare, car les enfants ont tendance, comme dit plus haut, à quelque peu se sous-estimer. Dans cette situation, E<sub>3</sub> va s'entretenir avec l'élève pour le rassurer, dans le but qu'il prenne plus confiance en lui par la suite.

En utilisant ces trois outils conjointement, E<sub>3</sub> parvient à disposer d'informations de qualité et de quantité suffisantes à son propre intérêt. Elle peut aussi les utiliser comme base de discussion lors d'entretiens avec les parents. Nous traiterons également de cette thématique dans un prochain chapitre.

Dans notre problématique, nous définissons l'outil d'auto-évaluation, selon le cours de Françoise Pasche Gossin, comme une fiche contenant des critères sur lesquels l'apprenant

doit s'évaluer. Nous pensions alors que cet outil était plutôt utilisé dans les degrés supérieurs de la scolarité obligatoire. Nous avons été agréablement surprises par cet outil d'évaluation. Le cas présent constitue un très bon exemple d'adaptation de l'auto-évaluation pour les petits degrés. Nous ne pensions pas que cet outil pouvait être effectif en 1-2 H. Cependant, l'entretien avec E<sub>3</sub> nous a prouvé le contraire et nous a permis de nous rendre compte que les outils d'évaluation en 1-2H peuvent être autant diversifiés que dans les degrés supérieurs.

Lorsque nous évoquons les différents outils, nous avons également à l'esprit qu'ils peuvent être ouverts ou fermés. Les données récoltées auprès des enseignantes montrent plutôt que les outils utilisés dans le cadre des classes de 1-2H sont ouverts. Par exemple, l'observation de travaux d'élèves ne donne pas de réponse à une question, comme dans un QCM. De ce fait, l'outil est plutôt ouvert. L'observation de l'enseignante est donc empreinte d'une quantité indéterminée de subjectivité. Cependant, comme l'explique Gérard (2008), cette subjectivité peut être réduite grâce à des « clés de fermetures ». Nous les assimilons aux différents items présents dans les grilles d'évaluation des enseignantes interrogées. Ces critères permettant aux enseignantes de se limiter aux observations déterminées et ainsi, d'éviter d'être trop arbitraires. D'ailleurs, le jugement porté à la production de l'élève nous intéresse également. C'est de cet aspect que nous allons traiter à présent.

## **Appréciations**

Dans notre problématique, nous n'évoquons pas directement la thématique des appréciations. Elles sont cependant sous-entendues lorsque nous exposons la partie évaluation sommative. En effet, d'après Bloom, Madaus et Hastings, repris par Scallon (1988 ; 2000), l'évaluation sommative est reliée au classement et est principalement caractérisée par un « jugement » posé sur l'élève. Or, plus haut, nous précisons que la plupart des enseignantes n'effectuent pas vraiment d'évaluations sommatives et qu'elles n'utilisent pas de notes. Cependant, près des deux tiers des enseignantes questionnées mentionnent avoir recours à des appréciations. Cela voudrait dire qu'elles utilisent les appréciations lors d'évaluations formatives. Alors, nous nous posons la question suivante: « Peut-on vraiment qualifier une évaluation de « formative » lorsqu'elle est attestée par une appréciation ? »

Un premier élément de réponse nous est donné par Scallon (1988 ; 2000), qui explique qu'une nouvelle pratique d'évaluation sommative continue tend à s'imposer chez les enseignantes. Cela consiste à accumuler des résultats partiels et à former, par la suite, une moyenne de ceux-ci. Afin d'éviter les confusions, le terme « évaluation certificative » émerge pour cette dernière forme. De ce fait, nous voyons bien que des évaluations comportant des appréciations font tout de même plutôt partie des évaluations sommatives. Ceci remet donc en question le chapitre précédent qui traitait des formes d'évaluation, et dans lequel nous avançons que les enseignantes ne réalisaient pas d'évaluations sommatives. Nous pourrions ajouter à nos propos que, même si les enseignantes ne parlent pas d'évaluations

sommatives au sens propre, elles en effectuent quand même. Le fait qu'elles utilisent des appréciations le prouve bien. Mais ce fait soulève une seconde question, qui est en quelque sorte l'inverse de la précédente : « Peut-on, malgré tout, utiliser des appréciations lors d'évaluations formatives ? »

A ce sujet, nous pensons qu'il est possible de réaliser des évaluations notées ou certifiées à visée formative. Il est tout à fait imaginable, et nous l'avons vu lors de nos expériences de stagiaires dans les degrés supérieurs de la scolarité obligatoire (5-8H), d'effectuer une évaluation des enfants dans un domaine particulier, tout en apposant une appréciation. L'enseignante doit tout de même veiller à expliquer aux élèves que cette dernière est uniquement indicative. Cette manière de procéder peut permettre aux élèves de se situer par rapport aux apprentissages qu'ils ont acquis et ceux qu'ils doivent encore renforcer. L'enseignante est également bénéficiaire de ces évaluations et peut s'en servir, afin d'adapter ses séquences d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire de planifier des régulations adéquates dans le but de faire progresser les élèves.

Les paragraphes précédents mettent en évidence le fait, qu'au-delà des différentes dénominations en lien avec l'évaluation, il en existe bel et bien plusieurs types, qui peuvent être interprétés infiniment par l'enseignante qui en tire profit.

E<sub>3</sub> utilise la plupart du temps, comme appréciations, les termes «acquis», «partiellement acquis» et «non acquis». Nous, adultes habitués aux notes et à ce genre d'appréciations, n'avons pas de difficultés à comprendre la signification de ces termes. Cependant, l'interprétation peut bel et bien varier d'un individu à l'autre, en fonction de son humeur ou de sa sensibilité. Un jour, le « partiellement acquis » peut nous paraître plutôt bien, et le lendemain, nous le voyons comme un échec. Alors, nous nous demandons si les enfants arrivent réellement à se rendre compte de la différence qu'il existe entre ces trois formules, et surtout à quoi correspond exactement un de ces niveaux de réussite ? A ce propos, l'enseignante explique, dans son entretien, ne pas communiquer directement les résultats aux élèves. Elle ne leur dit pas : « tu as eu un non acquis » ou « tu as obtenu un partiellement acquis ». Elle leur explique tout de même, lors d'activités précises, pourquoi ils réussissent bien ou pourquoi ils réussissent moins bien.

*« Et puis dans ce carnet de réussite-là j'essaie de lui expliquer pourquoi moi j'ai pas noté à la même place que lui quand c'est pas pareil hein ».*

Les autres appréciations qu'elle note ne sont utiles qu'à elle uniquement. Dans ce sens, nous pensons que les enfants n'ont pas besoin de connaître absolument la signification des appréciations utilisées par l'enseignante.

En plus de ces appellations, E<sub>3</sub> emploie un thermomètre avec trois niveaux d'appréciations différents. Ceux-ci sont «j'essaie», «je réussis un peu» et «je réussis parfaitement». Le bas du thermomètre signifie «j'essaie», et plus ça monte, plus l'élève a de l'aisance à effectuer la tâche demandée. Nous pensons que les élèves ont peut-être plus de facilité à interpréter les

résultats obtenus, lorsqu'un support visuel leur est proposé, comme dans ce cas précis, à l'aide d'un thermomètre. Dans les carnets de réussite, les enfants doivent d'ailleurs s'autoévaluer, d'où l'importance qu'ils comprennent les différents niveaux mis à leur disposition sur le thermomètre.

*« Et puis la 3<sup>ème</sup> forme je la trouve intéressante parce que ça permet à l'enfant de lui aussi s'évaluer de commencer à avoir un regard critique sur ce qu'il fait ».*

L'autoévaluation de l'élève est, bien entendu, toujours suivie de l'évaluation de l'enseignante. Elles sont ensuite discutées et explicitées par l'enseignante, afin que l'élève comprenne pourquoi elles sont similaires ou différentes.

E<sub>1</sub> explique que, lorsqu'elle utilise des appréciations, elle met des bonhommes. Cependant, elle les appose indépendamment du résultat effectif de l'élève, c'est-à-dire qu'elle dessine un bonhomme qui sourit à tous les élèves.

*« Mais en général je mets toujours / des petits bonhommes qui sourient. Ils ont toujours un petit bonhomme qui sourit pis si c'est vraiment top je mets bravo je me dis après chacun à son rythme et pis voilà je me dis c'est triste s'ils ont quand même jamais un petit bonhomme alors je leur mets ».*

Nous nous demandons alors quel est le rôle des bonshommes. En effet, s'ils sont distribués à tous les élèves, ont-ils vraiment une fonction d'appréciation ? Pour nous, l'appréciation, tout comme la note, est là pour certifier la qualité d'un travail. Elle transcrit en quelque sorte l'évaluation de l'enseignante par des symboles, des lettres, des chiffres. Dans ce cas, le « Bravo ! » mentionné par l'enseignante ferait, selon nous, plus office d'appréciation que le bonhomme. Ce dernier a simplement une fonction de décoration sur le travail et a comme but de faire plaisir à l'élève. Nous ne pensons pas qu'il s'agisse réellement d'une appréciation.

Nous tenons tout de même à relever que, en référence à la loi et à l'ordonnance cantonale sur l'école obligatoire, actuellement encore en vigueur, le canton du Jura n'oblige pas l'utilisation d'appréciations dans les degrés 1-2H de la scolarité. Les enseignantes sont donc libres de ce côté-là. De ce fait, celles qui choisissent d'en utiliser ont donc carte blanche. Nous avons demandé aux enseignantes utilisatrices, les raisons qui les ont poussées à choisir un type d'appréciation plutôt qu'un autre. Les réponses sont à peu près identiques. Elles les utilisent parce qu'elles leur conviennent, qu'elles leur paraissent pratiques, mais ne savent pas vraiment pourquoi, à l'origine, elles ont choisi ce type précis d'appréciation plutôt qu'un autre.

Pour le bulletin de 1-2H que le canton du Jura va introduire prochainement, il sera peut-être aussi question d'appréciations. L'un des deux projets mis en consultation dans le courant de l'année 2012 fait l'objet d'une évaluation par appréciations. A ce propos, ce qui ressort de nos entretiens à ce sujet va plutôt à l'encontre d'un tel bulletin. En effet, les enseignantes

interrogées, comme E<sub>3</sub>, précisent ne jamais communiquer les appréciations directement aux parents.

*« J'explique que dans telles situations leur enfant a des difficultés et puis que dans telles autres ça va vraiment bien. Mais je parle pas d'appréciations ».*

Les symboles ou marques utilisées pour évaluer sont strictement destinées aux enseignantes. Elles ne les présentent jamais au vu et au su aux parents. E<sub>3</sub> montre clairement son positionnement à ce sujet.

*« Je suis pas trop pour que on utilise les appréciations vraiment à l'école enfantine. Je trouve que ça met la pression aux parents pis que enfin y a un degré où les parents sont pas trop mis sous pression. Profitons-en gardons-le ».*

Même si cela ne plaira pas à tout le monde, lorsque le canton établira d'éventuels changements dans la loi, les enseignantes devront tout de même s'adapter aux nouvelles directives et les appliquer avec le plus d'exactitude possible. Cependant, le projet de bulletin est encore en consultation et il se peut qu'il ne prenne pas la forme d'une évaluation par appréciations, mais plutôt par attestation. Il s'agira peut-être même d'une autre forme, encore inconnue à l'heure actuelle.

## **Moments d'évaluation**

L'évaluation formative étant la plus présente dans les degrés 1-2H, nous allons nous y intéresser particulièrement dans ce chapitre. Selon Scallon (2000), l'évaluation formative est un processus d'évaluation continue qui vise à faire progresser les élèves dans leurs apprentissages. Tout comme le montrent les résultats de notre questionnaire, les enseignantes ont plutôt tendance à respecter ce concept. Elles évaluent généralement en continu, mais ajoutent d'autres évaluations plus ponctuelles au cours de l'année. Pour nous, évaluation continue signifie évaluer à tout moment, tous les jours. C'est en fait le contraire d'une évaluation planifiée à telle date et à telle heure. Nous pensons que cette façon de faire est indispensable en 1-2H, en raison de la spontanéité des élèves et de l'organisation de ces degrés. En effet, les élèves ne sont pas assis en continu à une table et ont donc l'occasion de s'exprimer plus librement. D'ailleurs, nous trouvons que le cahier d'observation utilisé par E<sub>3</sub> peut être un outil adéquat pour l'évaluation continue, car il permet de prendre des notes à tout moment.

Comme nous le stipulions plus haut, l'évaluation continue est souvent complétée par des évaluations ponctuelles. Nous pensons que celles-ci ont tout à fait lieu d'être, car elles viennent appuyer l'évaluation continue, principalement basée sur une évaluation sans critère, basée sur des observations spontanées.

E<sub>1</sub> dit observer tout le temps, ce qui, pour nous, peut correspondre à de l'évaluation continue.

*«Ben tu observes tout le temps / je prends des notes en fin de journée ou si tout d'un coup là pendant la matinée je vois quelque chose ben je le note.»*

Elle prend d'ailleurs des notes à propos des événements intéressants de la journée. Elle appuie ses notes, vers la période de Pâques, par une évaluation plus détaillée, qu'elle effectue à l'aide d'une grille critériée. Les propos d'E<sub>3</sub> rejoignent ce schéma. En effet, elle assimile son cahier de notes à de l'évaluation continue.

Cependant, et au contraire d'E<sub>1</sub>, E<sub>3</sub> considère également les grilles d'évaluation comme un outil d'évaluation continue. Nous voyons ici une contradiction entre les deux enseignantes. Nous pensons qu'elle est due à l'interprétation personnelle du terme « continu » en matière d'évaluation.

Les enseignantes E<sub>2</sub> et E<sub>4</sub> nous disent effectuer uniquement des évaluations ponctuelles à certains moments de l'année. Cependant, nous imaginons que, peut-être même inconsciemment, l'évaluation continue a tout de même lieu au sein de leur classe. A notre avis, le fait d'observer les enfants sans prise de notes s'apparente tout de même à de l'évaluation continue. Nous pensons qu'il est impossible de ne pas évaluer, même quand cela n'est ni prévu, ni conscient.

Certaines enseignantes interrogées effectuent également des évaluations « évolutives ». Cette sorte d'évaluation peut aussi être interprétée en tant que continue, du fait que les mêmes critères sont observés à plusieurs moments de l'année. Le but de cette pratique est d'observer l'évolution des élèves sur une période relativement longue, un semestre ou plus.

E<sub>3</sub> précise également effectuer une évaluation plus fine au cours du deuxième semestre.

*«Je les fais plutôt en fin d'année quoi mi-avril comme ça un peu avant des fois comme on doit dire jusqu'au 30 avril si un enfant / est prêt à entrer en classe suivante.»*

Cette évaluation lui sert de base lors des discussions pour le passage de l'élève en 3H. A ce sujet, nous pensons qu'il est important de faire un bref rappel. Stufflebeam et coll. (1980) définissent l'évaluation en éducation comme un processus par lequel on délimite, obtient et fournit des informations qui permettent de juger. Rey (2008) ajoute que le jugement de l'évaluateur est porté sur les actes d'autrui et que la valeur de cette évaluation peut être discutée, d'autant plus que le jugement permet d'effectuer des choix et de prendre des décisions, par exemple d'orientation. L'enseignante doit donc être consciente, d'un point de vue éthique, que ses décisions peuvent être contestées.

Certes, la façon de faire d'E<sub>3</sub> peut être intéressante, car elle reflète l'aboutissement des apprentissages d'un élève donné, durant ses deux premières années d'école primaire. Cependant, nous pensons qu'il est primordial d'effectuer plusieurs évaluations au long de l'année, afin d'avoir une idée précise de l'évolution de l'enfant en question. Il est donc important de ne pas oublier les évaluations formatives effectuées tout au long des deux ans.



Celles-ci participent à l'évolution des connaissances de l'enfant, car elles impliquent des régulations diverses.

A ce propos, nous remarquons qu'E<sub>1</sub>, lors de ses évaluations, porte une attention particulière au fait d'aider ses élèves à progresser.

*«Ben pour les aider à progresser // pour / ben pour voir où sont leurs besoins ou voir où tout va bien ou voir où il y a encore des difficultés et les aider à progresser à aller plus loin.»*

Nous interprétons ses commentaires, en regard des différents éléments définis dans notre problématique, comme une régulation. Scallon (2000) nous dit que, s'il y a bien quelque chose d'important à retenir dans la définition de l'évaluation formative, c'est le mot « régulation ». Zerbato-Poudou (2009) précise que, lors d'une phase de régulation, les élèves sont engagés dans une activité réflexive sur leur travail, les conduisant à déterminer ce qui a fonctionné ou ce qui a moins bien fonctionné. Les élèves en situation de régulation sont donc amenés, par la réflexion, à progresser. De ce fait, nous percevons ici toute la nécessité d'effectuer des évaluations formatives ainsi que des régulations dans les classes.

Allal (1988) indique justement que les régulations sont une étape à part entière de l'évaluation formative. Cela implique donc qu'il ne faut pas les laisser de côté. Dans les entretiens, les enseignantes ne parlent pas spécifiquement de régulations. A certains moments, comme dans le verbatim ci-dessus, nous pouvons tout de même remarquer que les enseignantes y font référence. Peut-être qu'elles n'utilisent pas ce terme ou qu'elles n'ont pas perçu le besoin de nous en parler, nos questions n'allant pas directement dans ce sens. Nous avons fait état d'un nombre important de régulations dans notre problématique. Mottier Lopez (2012) fait référence à deux types de régulation: rétroactive et proactive. Allal & Mottier Lopez (2007) conceptualise, en plus des deux précitées, la régulation interactive, qui se passe entre l'apprenant et les acteurs de son environnement (enseignante, élèves, matériel). Baudrit (2002) insiste d'ailleurs sur l'importance des régulations entre élèves. En 1-2H, les élèves se situent encore au début de leurs apprentissages et de leur développement cognitif formalisés dans des activités scolaires. Nous sommes persuadées, cependant, que de telles régulations peuvent avoir lieu et devraient être largement favorisées au sein de ces degrés. Parfois, quand un élève ne comprend pas une consigne émise par l'enseignante, il est intéressant de la faire reformuler par un autre élève. Celui-ci utilisera des mots qui lui parlent plus et ainsi, l'enfant comprendra.

Sans aucun doute, l'intervention de l'enseignante dans certaines formes de régulation est tout de même primordiale. Les relances, les corrections et les synthèses sont en principe gérées par l'enseignante, d'autant plus dans les degrés 1-2H. C'est Crahay (2007) qui établit la distinction de ces quelques formes de régulation interactive. Le contrôle de l'enseignante peut également porter sur plusieurs facettes, définies par Soar et Soar (1979). L'enseignante peut agir sur le comportement des élèves, les tâches d'apprentissage et les démarches de

pensée des élèves. Lorsqu'E<sub>3</sub> nous parle de « *faire progresser les élèves* », nous pouvons imaginer qu'elle se situe en effet sur l'une de ces trois facettes.

Nous pensons aussi que les régulations externes sont plus présentes en 1-2H que les régulations internes, propres à l'élève. Elles peuvent se produire, sans le vouloir, mais dans la plupart des cas, l'enseignante aura un rôle important à jouer. De plus, les régulations automatisées et actives peuvent également survenir chez les enfants. Selon Allal et Saada-Robert (1992), la régulation automatisée intervient inconsciemment chez l'apprenant, alors que la régulation active est une intention délibérée de l'élève. Elles sont indissociables. En 1-2H les élèves ont encore de la peine à comprendre la notion de temps (hier, demain, ce week-end). En effet, ils vivent dans le moment présent. Or, les régulations différées impliquent de se remémorer le but d'une activité effectuée quelques jours auparavant. C'est pourquoi nous pensons qu'elles sont laissées de côté au profit des régulations « on-line » qui interviennent au centre d'une situation d'apprentissage, c'est à dire sur le moment. Nous trouvons important de retenir que la plupart des régulations ne sont pas réfléchies et se font donc automatiquement, comme par exemple, le fait d'ajuster une consigne, ou d'allonger ou de raccourcir le temps d'une activité. Les concepts définis dans la problématique concernant les régulations peuvent paraître compliqués au premier abord, bien qu'il s'agisse, en général, d'actions logiques de la part des enseignantes. Les régulations deviennent également de plus en plus naturelles avec l'expérience et l'habitude. Elles peuvent se situer autour de difficultés ponctuelles. Dans ce cas, la régulation sera appelée homéostatique (Piaget, 1975). Nous pensons également qu'en 1-2H, les régulations s'effectuent plutôt lors de la construction de nouvelles connaissances, c'est-à-dire lorsque l'enfant doit changer ou faire évoluer ses compréhensions antérieures pour en construire de nouvelles. Dans ce cas, Piaget (1975) parle de régulation homéorhésique.

Un point, décrit dans notre problématique concernant le bulletin scolaire, nous semble également intéressant à clarifier. Dans le canton du Jura, pour l'instant, aucun moment d'évaluation n'est encore défini légalement en 1-2H, mais il pourrait le devenir prochainement. L'arrivée d'un bulletin contraindrait les enseignantes à évaluer de manière ponctuelle, et ce, au minimum, à deux moments de l'année. Pour autant, cela ne voudrait pas dire que l'évaluation continue serait envoyée aux oubliettes. De plus, le bulletin utilisé dans les degrés supérieurs de la scolarité constitue une évaluation à visée sommative. A notre avis, il devrait refléter les évaluations effectuées en classe tout au long de l'année scolaire. Nous ne connaissons pas encore la nature du futur bulletin pour les degrés 1-2H qui sera introduit dans le canton du Jura. Néanmoins, quelques indications ressortent du projet mis en consultation en 2012, qui propose soit un bulletin par appréciations, soit un bulletin par attestation. Le premier aurait, selon nous, une visée plutôt sommative, alors que le second serait caractérisé par une visée formative. Dans ce cas, il pourrait permettre un autre point de vue et ajouter, à la pratique en vigueur à l'heure actuelle, un autre outil d'évaluation.

## Critères d'évaluation à travers le PER

En observant attentivement l'exposition des données concernant les thématiques du PER et des critères d'évaluation, nous avons remarqué que ces deux catégories s'entrecoupent continuellement. Après réflexion, et dans un but de cohérence, nous avons décidé de les analyser sous un seul et même thème: critères d'évaluation à travers le PER. Cela nous permet de créer des liens plus aisément et de nous sentir plus libres dans l'analyse, sans avoir la crainte d'empiéter sur un autre thème.

Comme le stipule le plan d'étude romand, les cantons sont libres de décider eux-mêmes des modalités d'évaluation en 1-2H. Ceux-ci doivent cependant se référer aux bases légales mises en vigueur dans chacun d'entre eux. Il est donc fort probable que des ajustements doivent intervenir dès la mise en pratique d'HarmoS et du PER.

Suite à ces supposés changements, nous avons décidé, lors de notre récolte de données, de poser la question suivante: «Le PER a-t-il apporté des modifications à votre manière d'évaluer?» Les réponses reçues ont été assez catégoriques pour le « non », autant du côté des questionnaires que des entretiens. Il apparaît que le PER n'a pas amené de grandes modifications dans la manière d'évaluer en 1-2H. Cela est, à notre avis, dû au fait que le PER redit avec d'autres mots ce qui était déjà établi dans les anciennes directives. Cette déduction est d'ailleurs appuyée, dans nos entretiens, par les enseignantes interrogées. Nous y reviendrons par la suite.

Certaines enseignantes ont tout de même répondu oui à cette question. Elles évoquent le fait que les objectifs du PER sont plus précis et plus élevés, et donc, plus difficiles pour les élèves. Pour ces raisons, elles ont dû revoir leur façon d'évaluer. Les nouveaux moyens d'enseignements romands (MER) ont également, selon elles, des répercussions sur leur manière d'enseigner et d'évaluer. Effectivement, le temps pour observer et aider l'enfant est diminué. Cela peut provenir d'un manque d'habitude lié à l'utilisation des moyens. Comme nous l'avons déjà observé durant nos stages, les enseignantes préfèrent adapter les documents mis à disposition, dans le but de les rendre plus personnels et, semble-t-il, plus efficaces pour leur propre pratique. Le PER et les MER étant entrés en vigueur il y a peu de temps, les enseignantes n'ont peut-être pas encore toutes trouvé le temps de s'approprier, comme elles le souhaitent, les nouveaux documents officiels. Ceci peut donc constituer une perte de temps importante.

Un tiers des enseignantes questionnées expliquent cependant ne pas avoir apporté de modifications à leur manière d'évaluer depuis l'entrée en vigueur du PER. De plus, chez les quatre enseignantes interviewées, E<sub>4</sub> explique ne pas pouvoir faire de comparaison étant donné qu'elle ne connaît que le PER. En effet, sa formation à la HEP-BEJUNE s'étant terminée récemment, le PER était alors déjà entré en vigueur.

*« Non. J'ai toujours connu ça donc je peux pas faire une comparaison. »*

Les trois autres nous disent, quant à elles, ne pas avoir modifié leur façon d'évaluer suite à l'arrivée du PER. Nous avons ensuite demandé aux enseignantes si elles définissent leurs critères d'évaluation en fonction du PER. Nous avons une idée de la réponse que nous allions obtenir, en raison de leur précédente affirmation. En effet, si les enseignantes n'ont pas changé leur manière d'évaluer avec l'arrivée du PER, nous pensions que leurs critères d'évaluation resteraient les mêmes qu'antérieurement et donc, qu'ils ne seraient pas définis par le PER. Nous avons cependant été très surprises de la réponse. Effectivement, plus de la moitié des enseignantes nous répondent par la positive, expliquant que leurs critères pour les évaluations sont définis en fonction des objectifs décrits dans le plan d'étude romand. Ici, un paradoxe s'installe. D'un côté, elles soulignent que le PER n'a pas apporté de modifications à leur manière d'évaluer, mais que leurs critères sont tout de même définis par le PER.

Nous pouvons, dans un premier temps, expliquer ce phénomène en nous basant sur les propos d'E<sub>1</sub>. Dans l'entrevue qu'elle nous a accordée, elle nous fait remarquer que les objectifs du PER sont en fait les mêmes que ceux de l'ancien fascicule. D'après elle, ils sont simplement écrits et mis en page différemment. Elle n'est d'ailleurs pas la seule à le penser. Il ressort, de manière générale, entretiens et questionnaires confondus, que les objectifs du plan d'étude romand sont similaires à ceux du document « Objectifs et activités préscolaires », mais qu'ils sont stipulés de manière plus explicite et plus complète.

*« / non ///. Euh non parce que / ce qu'il y a dans le PER c'est ce qu'il y avait déjà avant alors c'est écrit différemment c'est mis en page différemment mais / non. »*

Plusieurs enseignantes nous ont aussi signalé qu'elles étaient en train d'adapter leurs critères d'évaluation par rapport au PER ou bien qu'il faudrait qu'elles le fassent. Selon nous, cela peut être dû au fait que le PER est nouveau et qu'il faut du temps pour se l'approprier, dans le but d'effectuer certains changements. Chez les enseignantes interrogées par questionnaire, l'une d'entre elles nous a laissé un commentaire nous disant qu'elle « ne connaît pas encore assez le PER et qu'elle préfère utiliser le plan cadre qu'elle maîtrise mieux ». Effectivement, le PER a été introduit dans les écoles depuis l'année scolaire 2011/2012 et les enseignantes ont jusqu'à l'année scolaire 2014/2015 pour le mettre en place.

*« Alors des fois ouais. S'il faudrait que je la réadapte aussi au PER mais c'est peut-être pas les mêmes tournures de phrases que dans le PER mais en même temps c'est les mêmes objectifs / que ce qu'il y a dans le PER. »*

Nous nous trouvons encore, à l'heure actuelle, dans une période de transition, ce qui peut expliquer la plupart des réponses reçues. Il est probable que si nous posions la même question aux enseignantes, dans cinq ans par exemple, la majorité d'entre elles nous dirait que leurs critères d'évaluation sont définis en fonction du PER.

## Relations avec les parents

Dans ce chapitre, notre analyse se réfère principalement aux lois des différents cantons romands mises en évidence dans notre problématique.

Pour commencer, nous trouvons important de faire un bref rappel de ce qui est dit dans les lois des sept cantons romands, en ce qui concerne les entretiens avec les parents d'élèves. Dans le canton de Berne, les entretiens avec les parents se font chaque année, dans le courant des mois de décembre et janvier. Pour le canton de Fribourg, un entretien est prévu à la fin du premier semestre de scolarité et, occasionnellement, les parents et/ou les enseignantes peuvent en demander un supplémentaire, lorsqu'ils en ressentent le besoin. A Genève, un entretien est effectué chaque trimestre et au moins une fois par année, pour parler d'évaluation. Dans les cantons du Jura et de Neuchâtel, les lois sont en cours de modification. Nous n'avons donc pas de précisions à ce sujet en notre possession. En Valais, un entretien se déroule au moins une fois par année. Pour terminer, le canton de Vaud impose la mise en place d'une rencontre avec les parents à la fin de chaque semestre. Nous pouvons donc voir que dans tous les cantons romands ayant une base légale fixe, c'est-à-dire qui n'est pas en cours de modification, l'entretien est obligatoire au moins une fois par année. Il est donc du devoir des enseignantes de rencontrer les parents de leurs élèves. Le canton de Genève précise également qu'au moins un entretien par année doit se situer autour de la thématique de l'évaluation, ce que les autres cantons ne prévoient pas clairement.

Étant donné que les lois et ordonnances scolaires sont en cours de modification dans le canton du Jura, il nous apparaît évident que les enseignantes sont libres de leurs choix quant aux entretiens avec les parents. Nous avons cependant constaté, lors de notre récolte de données, que les enseignantes ont l'habitude de communiquer avec les parents, et plus particulièrement autour des évaluations de leurs élèves. En effet, sur les 30 enseignantes ayant répondu au questionnaire, 29 d'entre elles expliquent communiquer leurs résultats à plusieurs acteurs de l'école (collègues, enseignantes de soutien, d'appui) et à différents spécialistes, comme les logopédistes ou les psychologues scolaires. De plus, la majorité de ces enseignantes font également part de leurs observations aux parents de leurs élèves.

Dans un premier temps, nous trouvons normal que les parents soient informés des progressions de leur enfant: de ce qui va bien, tout comme de ce qui peut encore être retravaillé et amélioré. Chaque parent a le droit, à notre avis, d'être informé régulièrement à propos des apprentissages de son enfant et sur les progressions qu'il a déjà effectuées. Ils ont aussi la possibilité, si les invitations ne leur paraissent pas suffisantes, de demander une rencontre avec l'enseignante. Cependant, nous pensons qu'il est nécessaire de trouver un juste milieu entre le trop et le trop peu. En effet, nous pensons qu'il serait exagéré que les parents demandent chaque jour des nouvelles à propos de l'évolution de leur enfant sur les plans cognitifs, moteurs et/ou socio-affectifs, même si cela n'entre pas dans le cadre d'un entretien planifié. D'ailleurs, la pratique actuelle veut souvent que les parents soient invités

en début d'année à une séance collective et que, par la suite, ils puissent demander des entretiens individuels. Pourtant, il arrive que l'entrevue soit sollicitée par l'enseignante-même, comme ci-dessous pour E<sub>4</sub>.

*« Et pis après / aux parents parfois si j'en ressens le besoin. Je le communique souvent malheureusement quand c'est négatif ».*

Pour trois enseignantes interrogées, les entretiens avec les parents sont souvent organisés lorsqu'un souci fait surface et le sont rarement quand tout va bien. Perrenoud (1999) précise que, faute de temps, les enseignantes rencontrent les parents seulement lorsqu'un problème se pose. C'est ce qui ressort de nos entretiens de recherche et des discussions que nous avons eues avec nos FEES lors de nos différents stages de pratique professionnelle. Nous pouvons donc imaginer que cette pratique est courante. Il est vrai que, si l'enfant ne rencontre pas de problèmes en classe, il est plutôt logique, nous pensons, de ne pas convoquer les parents pour en parler. Malgré cela, nous sommes tout à fait conscientes que le fait de transmettre de bonnes nouvelles aux parents permettrait d'entretenir des relations école-famille de bonne qualité.

A ce propos, E<sub>1</sub> invite tous les parents des 2<sup>ème</sup> HarmoS dans le courant du mois d'avril afin de discuter du passage de leur enfant dans le degré supérieur. Sur les quatre enseignantes interrogées, c'est la seule à procéder ainsi.

Nous trouvons la pratique d'E<sub>1</sub> intéressante. En effet, comme mentionné précédemment, nous pensons qu'il est toujours plaisant pour un parent de rencontrer l'enseignante de son enfant afin qu'elle lui parle de la progression de ses apprentissages, et encore plus quand cela se passe bien.

E<sub>1</sub> précise également que, si un enfant rencontre des difficultés dans ses apprentissages, elle n'attend pas la période de Pâques pour en parler aux parents. Elle sollicite un entretien plus tôt dans l'année, afin de trouver des pistes pour que l'enfant puisse s'améliorer. Par exemple, elle leur propose d'effectuer, dans le contexte familial, des activités de mathématiques sous forme de jeux, pour permettre à l'enfant de s'exercer et donc de progresser.

Dans un registre plus formel, la grille d'évaluation utilisée par E<sub>1</sub> lors de ses observations en classe lui sert de support de discussion avec les parents. Elle précise ne jamais la leur montrer. E<sub>2</sub> explique également que sa grille d'évaluation est utilisée comme base de discussion et qu'elle ne la transmet en aucun cas aux parents.

De plus, E<sub>1</sub> souligne qu'il faut toujours être prudente lors des entretiens et « *mettre un peu des gants* » lorsque quelque chose ne se déroule pas tout à fait comme attendu avec leur enfant.

*« Ben il me semble que tu mets un peu des gants. Tu vas pas dire ben / c'est une catastrophe / tu fais attention à ce que tu dis /// t'essaies quand même de toujours trouver du positif mais en disant que là y aurait besoin d'un soutien que... // ouais toujours trouver il me semble un encouragement rester positif tout en disant que ben ma fois là il y a des difficultés que ben y a toujours des solutions faudra un peu plus travailler mais tu dois faire attention à comment tu dis. »*

Il est primordial de toujours trouver du positif et d'encourager les parents en leur expliquant qu'une solution peut être trouvée. Perrenoud (1999) précise qu'il faut absolument éviter de mettre les parents dans une position de faiblesse. Pour cela, il faut essayer de les traiter en égaux afin qu'ils le deviennent.

E<sub>3</sub> pense qu'il est important et intéressant de communiquer les résultats avec les spécialistes et les collègues. En effet, cela permet d'avoir un autre avis sous un autre angle et peut-être de construire quelque chose ensemble pour un enfant en difficulté. Nous pensons que cela est une bonne solution afin de mettre toutes les chances du côté de l'élève. Même si cela n'est pas stipulé dans la loi, les quatre enseignantes nous ont dit échanger autour des résultats avec les spécialistes.

*« C'est sûr qu'on discute ensemble de ce qui se passe comment on peut améliorer les choses. On échange nos points de vue et puis / on essaie de construire ensemble. »*

Lors de nos stages, nous échangeons également beaucoup avec nos FEES lorsque nous remarquons qu'un élève se trouve en difficulté ou lorsque quelque chose nous interpelle. Cela permet d'avoir un autre avis que le nôtre et peut nous permettre de trouver des pistes pour aider l'élève à progresser.

## **Conclusion**

### ***Synthèse des principaux résultats***

Pour conclure notre mémoire, nous souhaitons revenir sur quelques aspects qui ressortent particulièrement de notre travail d'analyse et qui nous paraissent fort intéressants. Premièrement, cette recherche nous a permis de découvrir la fabuleuse richesse du thème de l'évaluation. Par exemple, en ce qui concerne les outils. Nous en connaissions déjà un certain nombre avant de réaliser notre travail de Bachelor. Nous les avons découverts à travers les différents cours suivis au sein de la HEP, mais également lors de nos stages de pratique professionnelle, en observant leur utilisation par nos FEES et en les utilisant également nous-mêmes. Cependant, les réponses récoltées à travers les questionnaires et les entrevues se sont avérées très diverses. Nous avons alors découvert d'autres outils d'évaluation comme le cahier de réussite qui contient également le principe de l'auto-évaluation. Cet outil comme tant d'autres pourra nous être d'une grande utilité dans notre pratique quotidienne de classe.

La complexité de la thématique choisie a également engendré des surprises et des contradictions dans les réponses des enseignantes. Par exemple, en ce qui concerne les formes d'évaluation, nous avons pu observer une grande confusion de la part des enseignantes. Ce que certaines définissaient comme des outils d'évaluation, d'autres les comprenaient en tant que formes d'évaluation. Nous avons également été surprises de certaines réponses en lien, notamment, avec le PER. Certaines enseignantes affirmant ne pas avoir changé leur manière d'évaluer avec l'arrivée du PER ont tout de même prétendu choisir leurs critères d'évaluation en fonction du nouveau plan d'étude romand. De plus, une enseignante nous fait remarquer que, lors de la formation pour l'utilisation du PER, les responsables avaient avancé qu'un document d'aide leur serait proposé. Malgré cette affirmation, cette enseignante se dit « toujours en attente ».

En effet, certaines enseignantes ne sont pas encore totalement entrées dans le PER faute de temps ou par manque de motivation. Effectivement, quelques enseignantes, le plus souvent proches de la retraite, nous ont fait part de leur réticence vis-à-vis de l'utilisation du nouveau plan d'étude romand. Elles affirment cependant l'avoir tout de même étudié en surface mais tout en gardant les objectifs du fascicule « Objectifs et activités préscolaires ». Comme nous l'avons mentionné dans notre analyse, les objectifs du PER sont plus ou moins similaires à ceux définis précédemment. De ce fait, nous pensons que les enseignantes n'ont pas trouvé opportun de s'y plonger plus intensément et d'utiliser ce plan pour les évaluations intervenant dans le cadre de leur classe. Dans les questionnaires nous avons également demandé aux enseignantes si elles souhaitaient disposer d'un document qui constituerait une aide à l'évaluation. Certaines enseignantes seraient intéressées par un tel instrument. D'autres, au contraire, ont réagi assez sèchement, nous expliquant qu'elles souhaitaient pouvoir rester totalement libres dans le choix de leur fonctionnement en ce qui concerne l'évaluation de leurs élèves. Une enseignante qualifie l'évaluation, telle que formulée dans les MER, d'aberration. Elle pense que les élèves sont directement mis dans une situation de stress qui peut les mener rapidement à l'échec. Selon elle, les évaluations ne permettent pas de faire réussir les enfants plus vite. Ils ont besoin d'être socialisés avant tout, les apprentissages suivront naturellement. Elle souligne également l'importance de remettre les jeux au centre des apprentissages. En effet, les élèves sont encore plus jeunes qu'avant, étant donné qu'ils entrent en 1H à l'âge de 4 ans.

Par ailleurs, une seconde enseignante explique qu'il est préférable que le canton ne mette rien en place. A son avis, il ne pourra pas les aider, étant donné que chaque élève suit son rythme personnel. L'enseignante doit donc être libre de créer et prévoir des évaluations selon le rythme de développement des enfants.

Dans un tout autre registre, nous avons découvert un élément étonnant lorsque nous nous sommes intéressées de plus près à la thématique des appréciations. Comme nous l'avons mis en évidence dans l'analyse, une enseignante interrogée nous explique qu'elle utilise le symbole du bonhomme qui sourit sur les travaux de chaque élève, quel que soit le résultat



obtenu. Bien que cela puisse encourager les enfants, nous nous permettons de mettre en doute cette pratique. Nous nous demandons quelle est la véritable utilité d'une appréciation si elle ne reflète pas la réalité d'un résultat ou d'une progression concernant un élève. La liberté étant laissée aux enseignantes, il serait préférable, selon nous et dans ce cas précis, que l'enseignante en question n'utilise pas d'appréciation plutôt que de fausser la réalité dans le but de faire « plaisir » à l'enfant. Suite à nos précédents propos et aux commentaires obtenus lors de notre récolte de données, nous pouvons tout à fait concevoir l'idée qu'une enseignante ne souhaite pas utiliser d'appréciations en 1-2H et respectons totalement cette manière de procéder.

En lien avec la thématique précédente, nous avons mis en évidence le sujet touchant aux relations entre les familles et l'école. En effet, lors de nos entrevues et plus particulièrement concernant la transmission des résultats des évaluations, certaines enseignantes ont amené les entretiens avec les parents dans la discussion. Aucun moyen officiel de communiquer les résultats n'étant établi, les enseignantes sont libres de le choisir. Cela passe la plupart du temps par des entretiens réalisés en présence de l'enseignante et des parents. Par rapport à ces rencontres, nous avons appris que la plupart des enseignantes ne montraient pas directement aux parents les documents utilisés pour l'évaluation. Les éléments négatifs mais également les éléments positifs doivent être mis en avant. De plus, nous retenons qu'il est primordial de mettre les parents sur le même pied d'égalité. La discussion doit avoir lieu entre adultes afin de privilégier des échanges constructifs et d'éviter ainsi tout malentendu. Nous comprenons que le but des entretiens est de favoriser la collaboration avec les parents d'élèves. Pour que cela fonctionne, il faut alors que tous les points déterminés ci-dessus soient pris en compte.

De manière générale, nous avons remarqué tout au long de ce travail la présence d'une grande liberté d'évaluation en 1-2H. Les enseignantes le ressentent, l'apprécient et nous en font d'ailleurs part à plusieurs reprises. Il est vrai que, en lien avec les entretiens réalisés dans le cadre de notre recherche, les questionnaires distribués aux enseignantes et les nombreux stages effectués lors de notre formation à la Haute école pédagogique, nous avons pu observer une diversité énorme de pratiques différentes concernant l'évaluation. De ce fait, notre conclusion s'établit dans le sens suivant : il existe autant de pratiques que d'enseignantes. Cette constatation est d'autant plus pertinente qu'aucun document officiel en matière d'évaluation en 1-2H n'est encore mis en place dans le canton du Jura. Cependant, les lois étant en changement, nous pouvons tout à fait nous imaginer, et nous en sommes certaines, que cela pourra évoluer dans les années à venir.

En ce qui concerne les autres cantons romands, nous avons constaté des grandes similitudes. Les cantons de Berne francophone, Fribourg, Valais et Vaud ont adopté un système de dossiers d'évaluations qui sont distribués aux parents quelquefois par année. De manière générale, les cantons du Valais et de Vaud fonctionnent de façon similaire. Les buts de l'évaluation décrits dans les lois sont exactement les mêmes, des entretiens sont prévus

et les appréciations se font sous forme de commentaires en lien avec la progression des élèves et l'atteinte des objectifs fixés. Cependant, quelques divergences apparaissent également en regard des autres cantons. Ceci s'explique par le fait que les directives en matière d'évaluation sont définies sur la base des lois propres à chaque canton. Une seule loi n'étant pas commune à tous les cantons romands, il va de soi que les pratiques diffèrent.

### ***Autoévaluation critique***

Dans un premier temps, nous aimerions revenir sur les données récoltées n'ayant pas été exploitées. Dans les questionnaires, nous avons réservé une section pour les informations générales concernant les enseignantes. Nous leur avons demandé leur sexe, leur nombre d'années d'expérience professionnelle dans l'enseignement, le nombre d'élèves présents dans leur classe ainsi que leur taux d'occupation. La première question n'avait pas lieu d'être, étant donné que tous les postes de 1-2H du canton du Jura sont occupés par des femmes. Nous pensions également obtenir des résultats différents en fonction des années d'expérience des enseignantes. C'est pourquoi nous avons sélectionné les enseignantes avec lesquelles nous nous sommes entretenues en fonction de ce même critère. Mis à part E<sub>4</sub> qui était la seule à n'avoir connu que le PER dans sa carrière, aucune autre constatation en lien avec cette question n'a pu être effectuée. Les items concernant le nombre d'élèves en classe et le taux d'occupation de l'enseignante ne nous ont finalement pas paru pertinents à traiter. C'est pourquoi nous les avons laissés en suspens.

Une question en lien avec les domaines évalués avait également été posée lors de nos entretiens et apparaissait dans nos questionnaires. Tous les domaines proposés étant évalués par les enseignantes, nous n'avons pas souhaité tirer de constatations particulières par rapport à cette question, partant du principe que cela n'allait pas apporter de plus-value à notre travail.

Nous sommes tout à fait conscientes que nos résultats sont basés sur un très petit échantillon. En effet, seules quatre enseignantes ont été interrogées. Cependant, les 30 questionnaires récoltés ont permis d'appuyer certains éléments mis en évidence à partir des entretiens. De ce fait, nous pensons que l'échantillon reste tout de même correct en regard du temps disponible et de l'échelle à laquelle se situe notre recherche.

Par rapport aux propos tenus ci-dessus, nous aurions souhaité qu'une plus grande part d'enseignantes ayant reçu notre questionnaire participent à notre récolte de données. Cela nous aurait permis d'étayer un peu plus nos propos ou de trouver plus de résultats contradictoires. Nous sommes cependant satisfaites d'avoir obtenu ces 30 questionnaires en retour, car nous aurions très bien pu n'en recevoir que très peu, voire aucun. Si cela était à refaire et malgré la qualité des entrevues réalisées, nous choisirions de nous entretenir avec deux ou trois enseignantes de plus, afin d'assurer un panel de réponses aussi diversifié que possible.

## Anaëlle

Lors de la présentation du travail à effectuer pour notre mémoire, j'ai directement eu envie de travailler en collaboration avec une camarade de classe. Effectivement, après plusieurs travaux en duo lors de ma formation à la HEP BEJUNE, j'ai eu l'envie de réitérer cette démarche pour le travail de Bachelor. Je trouve qu'il est toujours intéressant de travailler à deux afin de pouvoir confronter nos idées, débattre et collaborer. Après avoir discuté avec Manon, nous nous sommes mises d'accord sur le thème de l'évaluation en 1-2H. En effet, étant toutes les deux au cycle 1 et ayant déjà effectué des stages en 1-2H, notre intérêt s'est porté sur un thème qui pouvait nous aider dans notre pratique future suite à plusieurs questions qu'il a suscitées. De plus, j'avais déjà effectué un travail de recherche exploratoire dans le cadre des cours de deuxième année de formation sur le même thème. Je voulais cependant en savoir plus. Effectivement, le travail de deuxième année était basé sur la méthodologie et donc moins complet que le travail effectué pour notre Bachelor. J'avais vraiment envie d'en savoir plus sur ce thème et d'entrer plus profondément dans son contenu.

Pour ma part, il a été difficile de me lancer dans ce travail. Effectivement, il me semblait qu'une montagne se dressait devant nous. Il a donc été important pour nous de fixer un cadre et une planification afin d'avancer au fur et à mesure et de ce fait de pouvoir terminer notre travail dans les temps. Notre collaboration s'est très bien déroulée. En effet, nous étions toujours là l'une pour l'autre afin de nous motiver et de nous rassurer. Je trouve que notre duo s'est très bien complété et que nous avons pu avancer de manière autonome dans nos démarches. Il est certain que l'aide de notre directrice de mémoire, Madame Christine Riat, toujours présente et à notre écoute, a été très précieuse tout au long du travail.

Je pense que notre travail de recherche m'a permis de répondre à beaucoup d'interrogations que je me posais au début de celui-ci. En effet, avec l'aide des enseignantes interrogées et des ouvrages lus, nous avons pu répondre à beaucoup de nos questions. Je me sens désormais plus en confiance et plus sereine lorsque je dois évaluer en 1-2H. J'ai déjà pu en faire l'expérience durant mon stage dans ce degré. Ce travail m'a permis d'écarter certains doutes mais également de me donner beaucoup de pistes relatives à ce thème.

## Manon

En fin de deuxième année, lorsque nous devions choisir un sujet de mémoire, nous avons beaucoup discuté entre étudiants de notre volée. Anaëlle et moi nous sommes alors assez vite rendu compte de l'intérêt commun que nous portions à la thématique de l'évaluation. De là nous est venue l'idée de former un duo. J'ai tout de même passablement hésité. Il est vrai que la collaboration demande une grande organisation. Cependant, j'ai pensé qu'un travail en duo pourrait apporter plus de profondeur à la thématique en injectant des apports différents et en nous complétant. Ce travail touchant à sa fin, nous tirons un bilan très positif

de cette expérience. Nos discussions étaient toujours très constructives. Nous avons également su être à l'écoute l'une de l'autre, nous entraider et nous encourager.

J'ai parfois douté sur la direction que prenait notre travail. Il est vrai que le champ exploré est extrêmement vaste et j'ai pensé, à plusieurs reprises, que nous nous étions perdues dans nos propos. La masse de travail qui nous attendait ma quelquefois effrayée. Mais le plan de travail que nous avons élaboré nous a finalement été très bénéfique et nous a permis d'avancer à un rythme soutenu. De plus, notre directrice a été très disponible, a su nous orienter et nous faire reprendre confiance en nous et en nos capacités. Cela m'a permis de ne jamais me décourager et de toujours regarder vers l'avant. Je ressors très enrichie de ce travail et la tête remplie de concepts et d'idées en lien avec l'évaluation qui me seront très certainement utiles lors de ma future carrière d'enseignante.

Ce travail en duo a été une belle expérience à partager avec ma collègue Anaëlle. Nous avons déjà eu l'occasion de travailler ensemble avant ce mémoire et nous connaissions plutôt bien. Cependant, un travail d'une telle ampleur est très différent de tous les autres déjà effectués dans notre formation. Nous nous sommes côtoyées très souvent durant ces quelques mois et avons passé beaucoup de temps ensemble. Cela aurait pu créer quelques tensions entre nous si nous n'étions pas restées sur la même longueur d'ondes. Mais au contraire, nous nous sommes très bien entendues et cela nous a permis de mieux nous connaître et de nous apprécier encore plus.

Je pensais que le fait de devoir travailler sur un thème pendant plusieurs mois le rendrait finalement moins intéressant. J'avais presque peur de m'en lasser au bout de quelques temps. Mais il n'en est rien. L'évaluation est un thème tellement varié que les lectures, les apports des enseignantes interrogées et questionnées, ainsi que les discussions à l'intérieur de notre duo m'ont toujours fortement intéressée. Les outils d'évaluation sont infiniment déclinables, étant donné qu'ils se limitent à l'imagination de ceux qui les inventent. De ce fait, je pense que ce thème évoluera et intéressera encore longtemps.

J'ai cependant un petit regret en ce qui concerne le projet de bulletin. Au mois de juin 2013, lorsque nous préparions le canevas de notre mémoire, notre directrice nous avait parlé du projet de bulletin mis en consultation. Anaëlle et moi avions dans l'espoir qu'un nouveau projet soit présenté et que nous puissions l'intégrer à notre travail. Pour l'instant, rien de nouveau n'est apparu. Cependant, l'émergence d'un nouveau projet donnerait un bon prétexte et un point de départ intéressant pour une prochaine recherche. D'ailleurs, je pense que l'idée de me replonger dans ce thème ne me déplairait pas.

### ***Perspectives d'avenir***

Dans notre travail, nous avons, à plusieurs reprises, évoqué le fait que les lois en matière d'évaluation en 1-2H dans le canton du Jura sont en train de changer. Les deux projets de bulletin mis en consultation auprès des différentes instances cantonales en février 2012 témoignent de ces changements imminents. Cependant, aucun projet n'ayant convaincu tout le monde, des modifications doivent être apportées. Le groupe de travail constitué pour l'occasion est certainement déjà en action pour pallier aux carences pointées dans ces deux

projets. Le temps nécessaire à ces modifications n'est pas connu. De plus, lorsqu'elles seront établies, des éléments nouveaux seront à prendre en compte et le processus de mise en consultation recommencera. De ce fait, nous pouvons nous imaginer que la mise en place du futur moyen d'évaluation pour les degrés 1-2H de la scolarité obligatoire prendra encore passablement de temps. Lorsqu'il sera enfin accepté et appliqué, les enseignantes seront certainement contraintes à changer quelque peu leur manière d'évaluer. Dans ce sens, il serait intéressant de réaliser une nouvelle étude à ce sujet. Nous serions flattées qu'un étudiant ou une étudiante reprenne ce thème dans son travail de Bachelor et qu'il ou elle puisse porter la réflexion encore plus loin.

## Bibliographie

Allal, L. (1988). *Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive*. In M. Hubermann (Ed.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (pp. 86-126). In L. Mottier-Lopez (Ed.), *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck.

Allal, L. (1993). Régulations métacognitives: quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ? In L. Allal, D. Bain & P. Perrenoud (Ed.), *Evaluation formative et didactique du français* (p. 81-89). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Allal, L. (2005, août). *Regulation of learning: Process and contexts*. Conférence présentée à la réunion du European Association for Learning and Instruction, Cyprus.

Allal, L. (2008). Conceptualiser les outils d'évaluation des apprentissages. In G. Baillat, J.-M. De Ketele, L. Paquay & C. Thélot (Ed.), *Évaluer pour former. Outils, dispositifs et acteurs*. Bruxelles: De Boeck.

Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, P. (1989). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Peter Lang SA.

Allal, L. & Saada-Robert, M. (1992). La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire. *Archives en psychologie*, 60, 265-296.

Allal, L., Wegmuller, E., Bonaiti – Dugerdil, S. & Cochet Kaeser, F. (1998). Le portfolio dans la dynamique de l'entretien tripartite. *Mesure et évaluation en éducation*, 20, 5-31.

Allal, L. & Mottier Lopez, L. (Ed.). (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck.

Barbier, J-M. (1983) Pour une histoire et une sociologie des pratiques d'évaluation en formation. *Revue française de pédagogie* (63), 47-60.

Baudrit, A. (2002). *Le tutorat: richesse d'une innovation pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.

Bloom, B., Madaus, G., & Hastings, T. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. In Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Québec: Les presses de l'Université LAVAL.

Bloom, B., Madaus, G., & Hastings, T. (1981). *Evaluation to improve learning*. In Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Québec: Les presses de l'Université LAVAL.

CDIP. (1992). *Objectifs et activités préscolaires*. La Chaux-de-Fonds: Favre SA.

CIIP. (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel: CIIP.

Crahay, M. (2007). Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves: revue critique de la littérature de recherche. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Ed.). (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck.

Dolz, J., Moro, C. & Pollo, A. (2000). Le débat régulier: de quelques outils et de leurs usages dans l'apprentissage, *Repères*, 2, 39-60.

Droz Giglio, C. (2013). L'évaluation du travail scolaire de l'élève dans un contexte structurel en modification. *Enjeux pédagogiques* (21), 26-27.

Freyssinet-Dominjon, J. (1997). *Méthodes de recherche en sciences sociales*. Montchrestien: Paris. P.

Fortin, M-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal: Chenelière Education.

Gerard, F.-M. (2008). Les outils d'évaluation ouverts, ou la nécessité des clés de fermeture. In G. Baillat, J.-M. De Ketele, L. Paquay & C. Thélot (Ed.). *Évaluer pour former. Outils, dispositifs et acteurs*. Bruxelles: De Boeck.

Merkelbach, C. (2013). Évaluation à l'école enfantine et révision de la loi scolaire dans le canton de Berne. Un processus entre continuité et changement. *Enjeux pédagogiques* (21), 19-20.

Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck.

Pasche Gossin, F. (2012-2013). *Evaluation et régulation des apprentissages*. Support de cours HEP BEJUNE.

Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves: de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles: De Boeck.

Perrenoud, P. (1999). Dix nouvelles compétences pour enseigner. Paris: ESP.

Perrin, D. (2012). Méthodologie de recherche. Support de cours HEP BEJUNE.

Petignat, P. (2012-2013). *L'entretien*. Support de cours HEP BEJUNE.

Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives: problème central du développement*. Paris: Presses Universitaires de France.

Picot, F. (2009). Evaluer en maternelle: Un moteur pour les apprentissages. *Education enfantine*, (6), 11.

Reed, E. S. (1996). *Encountering the world: Toward an ecological psychology*. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Ed.). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles: De Boeck.

Rey, B. (2008). Quelques aspects éthiques de l'évaluation. In G. Baillat, J.-M. De Ketele, L. Paquay & C. Thélot (Ed.). *Évaluer pour former. Outils, dispositifs et acteurs*. Bruxelles: De Boeck.

Russo, L. & Frutschi, A. (2013). *Les pratiques évaluatives dans le 1<sup>er</sup> cycle*. Travail de recherche en formation initiale: aspects méthodologiques. HEP-BEJUNE, 2<sup>ème</sup> année de formation.

Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Québec: Les presses de l'Université LAVAL.

Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Bruxelles: De Boeck Université.

Scriven M. (1967). The methodology of evaluation. *AERA Monograph Series on Evaluation*(1), 39-83.

SENJU. (2012). *Annexe 2. Synthèse des réponses à la consultation sur les deux projets de bulletin scolaire*. Document de synthèse du 11 juin 2012.

SENJU. (2012). *Consultation sur les propositions de modification de l'ordonnance scolaire et sur le projet de bulletin scolaire: suites données*. Lettre de la Ministre du 5 juillet 2012.

Soar, R. S. & Soar R. S. (1979). Emotional climate and management. In P. Peterson & H. Walberg (Ed.), *Research on teaching: Concepts, findings, and implications* (p. 97-119). Berkeley, CA: McCutchan.

Steiner, L. (2012). *Le jeu en 1H et 2H: apprendre ou s'amuser ?* Travail de Bachelor. HEP-BEJUNE, 3<sup>ème</sup> année de formation.

Stufflebeam, D. & collaborateurs. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Traduction de Dumas, J. Vicoriaville: Edition NHP.

Vygotsky, L.S. (1930/1985). La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly. et J. -P. Bronckart (éds), *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, p. 39-49.

Zerbato-Poudou, M.-T. (2009). Evaluer en maternelle: Une évaluation interactive créatrice de sens. *Education enfantine*, (6), 12-13.

## Webographie

Centre national de la recherche scientifique. (2012). *Centre national de ressources textuelles et lexicales*. En ligne sur le site du Centre national de ressources textuelles et lexicales: <http://www.cnrtl.fr/>, consulté le 5 janvier 2013.

Kani Konaté, M. & Sidibé, A. (s.d.). *Extraits de guides pour la recherche qualitative*. En ligne: <http://www.ernwaca.org/panaf/RQ/fr/index.php>, consulté le 18 février 2014.



Decheba Ngaoundéré, F. (2010). *Les déterminants de la structure d'endettement des PME au Tchad. Section I : démarche méthodologique de recherche*. En ligne sur le site Mémoire online: [http://www.memoireonline.com/04/11/4422/m\\_Les-determinants-de-la-structure-dendettement-des-PME-au-Tchad8.html](http://www.memoireonline.com/04/11/4422/m_Les-determinants-de-la-structure-dendettement-des-PME-au-Tchad8.html), consulté le 26 février 2014.

Site Internet du canton de Berne

[http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten\\_volksschule/kindergarten\\_volksschule/schuleingangsphase/basisstufe.html](http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/schuleingangsphase/basisstufe.html), consulté le 6 février 2014.

Alpha sociologie. (2011). *3 grandes démarches scientifiques: la déduction, l'induction et la démarche hypothético-déductive*. En ligne: <http://alphasociologie.blogspot.ch/2011/01/3-grandes-demarches-scientifiques-la.html>, consulté le 27 février 2014.

Lois:

[http://www.sta.be.ch/belex/f/4/432\\_213\\_11.html](http://www.sta.be.ch/belex/f/4/432_213_11.html), consulté le 25 octobre 2013.

<http://bdlf.fr.ch/frontend/versions/763?locale=fr>, consulté le 25 octobre 2013.

[https://www.ge.ch/legislation/rsg/f/rsg\\_c1\\_10.html](https://www.ge.ch/legislation/rsg/f/rsg_c1_10.html), consulté le 25 octobre 2013.

<http://www.jura.ch/fr/Administration/Projets-de-lois-en-cours-de-traitement/Lois-adoptees/HarmoS-Projet-de-modification-de-la-loi-scolaire.html>, consulté le 25 octobre 2013.

<http://www.ne.ch/autorites/DEF/SEEO/pedagogie-scolaire/Pages/evaluation.aspx>, consulté le 25 octobre 2013.

<http://www.vs.ch/navig/navig.asp?MenuID=4642&RefMenuID=0&RefServiceID=0>, consulté le 25 octobre 2013.

[http://www.rsv.vd.ch/dire-cocoon/rsv\\_site/doc.pdf?docId=870673&Pvigueur=&Padoption=&Pcurrent\\_version=0&PetaDoc=vigueur&Pversion=&docType=loi&page\\_format=A4\\_3&isRSV=true&isSJL=true&outformat=pdf&isModifiante=false](http://www.rsv.vd.ch/dire-cocoon/rsv_site/doc.pdf?docId=870673&Pvigueur=&Padoption=&Pcurrent_version=0&PetaDoc=vigueur&Pversion=&docType=loi&page_format=A4_3&isRSV=true&isSJL=true&outformat=pdf&isModifiante=false), consulté le 25 octobre 2013.