

# **L'évaluation en 1-2H**

---

## **Les pratiques actuelles dans l'espace BEJUNE**

---

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Noémie Kohler**

Sous la direction de : **Françoise Pasche Gossin**

Porrentruy, mars 2015

## **Remerciements**

Je souhaite remercier tout d'abord les six enseignantes qui ont été d'accord de s'entretenir avec moi afin de me parler de leurs pratiques évaluatives.

Je remercie également Madame Pasche Gossin pour ses précieux conseils, sa disponibilité et son encadrement tout au long de ce travail de Bachelor.

Pour finir, je remercie toutes les personnes qui, d'une façon ou d'une autre, ont participé à cette recherche et plus particulièrement celles qui ont relu le travail et qui m'ont aidée à la mise en page de ce dernier.

# Avant-propos

## Résumé

Actuellement étudiante à la HEP-BEJUNE et spécialisée dans le cycle 1, j'ai décidé d'orienter ma recherche à propos des pratiques évaluatives en 1-2H dans l'espace BEJUNE.

L'étude menée a pour but de rendre compte de l'incidence en matière d'évaluation qu'ont eu l'introduction du PER et les nouvelles directives dans les classes de 1-2H des cantons de Berne (partie francophone), de Neuchâtel et du Jura.

Les objectifs de ma recherche sont de comprendre la perception qu'ont les enseignants de l'évaluation, la manière dont ils évaluent leurs élèves et les outils qu'ils utilisent pour y parvenir. Les nouvelles directives ont-elles provoqué des changements ?

Pour recueillir les données, je me suis entretenue avec deux enseignantes du canton de Neuchâtel, deux enseignantes du canton du Jura et deux enseignantes du canton de Berne.

## Cinq mots clés :

- Evaluation : représentations et conceptions, outils d'évaluation, types d'évaluation
- 1-2H
- PER
- Espace BEJUNE
- Directives cantonales

## Liste des figures

Figure 1: les types d'évaluation .....	31
Figure 2: les outils d'évaluation dans le canton du Jura .....	34
Figure 3: les outils d'évaluation dans le canton de Berne.....	35
Figure 4: les outils d'évaluation dans le canton de Neuchâtel .....	37

## Liste des tableaux

Tableau 1: échantillonnage.....	23
Tableau 2: les craintes générées par l'évaluation.....	27
Tableau 3: présentation synthétique des données .....	V

## Liste des annexes

Annexe 1: guide d'entretien .....	I
Annexe 2 : contrat de recherche.....	IV
Annexe 3 : présentation synthétique des données .....	V
Annexe 4 : extrait du carnet de réussites.....	VII
Annexe 5 : exemples de relevés des acquisitions .....	VIII
Annexe 6 : « Bilan des apprentissages ».....	IX

# Sommaire

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE .....</b>	<b>4</b>
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE .....	4
1.1.1 <i>Etat des lois</i> .....	5
1.2 ETAT DE LA QUESTION .....	6
1.2.1 <i>Historique de l'évaluation</i> .....	6
1.2.2 <i>Définition de l'évaluation</i> .....	7
1.2.3 <i>Les différents types d'évaluation et les conceptions</i> .....	8
1.2.4 <i>Les outils d'évaluation</i> .....	9
1.2.5 <i>L'évaluation en 1-2H</i> .....	12
1.2.6 <i>Le point de vue des enseignants quant à l'évaluation</i> .....	13
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE .....	15
1.3.1 <i>Identification de la question de recherche</i> .....	15
1.3.2 <i>Objectifs ou hypothèses de recherche</i> .....	15
<b>CHAPITRE 2. METHODOLOGIE .....</b>	<b>17</b>
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES .....	17
2.1.1 <i>Recherche qualitative</i> .....	17
2.1.2 <i>Approches inductive et déductive</i> .....	18
2.1.3 <i>Démarche compréhensive</i> .....	19
2.2 NATURE DU CORPUS .....	20
2.2.1 <i>Entretien</i> .....	20
2.2.2 <i>Guide d'entretien</i> .....	22
2.2.3 <i>Procédure et protocole de recherche</i> .....	22
2.2.4 <i>Echantillonnage</i> .....	23
2.3 METHODES D'ANALYSE DES DONNEES .....	24
2.3.1 <i>Transcription</i> .....	24
2.3.2 <i>Traitement des données</i> .....	25
2.3.3 <i>Méthodes et analyse</i> .....	26
<b>CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS .....</b>	<b>27</b>
3.1 LES DIFFERENTS POINTS DE VUE DES ENSEIGNANTS SUR L'EVALUATION .....	27
3.1.1 <i>Effet crainte</i> .....	27
3.1.2 <i>Effet contrainte</i> .....	29
3.1.3 <i>Effet pratique constante</i> .....	29
3.1.4 <i>Effet de normalité</i> .....	29
3.2 LES TYPES D'EVALUATION .....	30

3.2.1	<i>L'évaluation diagnostique</i>	31
3.2.2	<i>L'évaluation formative</i>	32
3.2.3	<i>L'évaluation sommative</i>	32
3.3	LES OUTILS D'EVALUATION	33
3.3.2	<i>Les outils d'évaluation dans le canton du Jura</i>	34
3.3.3	<i>Les outils d'évaluation dans le canton de Berne</i>	35
3.3.4	<i>Les outils d'évaluation dans le canton de Neuchâtel</i>	37
3.4	LES CHANGEMENTS DUS AUX NOUVELLES DIRECTIVES	38
3.4.1	<i>Un meilleur cadrage</i>	38
3.4.2	<i>Des évaluations mieux réfléchies</i>	39
3.4.3	<i>Des domaines précis à évaluer</i>	39
3.4.4	<i>De nouveaux outils</i>	39
3.5	LES PRATIQUES CANTONALES	40
3.5.1	<i>Les pratiques évaluatives jurassiennes</i>	40
3.5.2	<i>Les pratiques évaluatives bernoises</i>	40
3.5.3	<i>Les pratiques évaluatives neuchâteloises</i>	41
	<b>CONCLUSION</b>	<b>43</b>
	<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>46</b>
	<b>WEBGRAPHIE</b>	<b>48</b>

# **Introduction**

## **Motivations**

Actuellement étudiante à la HEP BEJUNE et spécialisée dans le cycle 1, c'était une évidence pour moi de choisir un thème concernant ce premier cycle. Mon choix s'est rapidement orienté vers l'évaluation en 1-2H car c'est un sujet actuel. En effectuant divers stages dans ces degrés, j'ai pu remarquer que les enseignants jurassiens travaillant en 1-2H sont assez libres quant à la manière d'évaluer les élèves. Par la suite, en me documentant et en discutant avec différents enseignants, j'ai appris que cela n'était pas le cas dans les cantons de Berne et de Neuchâtel. Ma curiosité m'a donc poussée à aller découvrir ce qu'il se passait en matière d'évaluation dans ces deux autres cantons. Cela m'interpelle d'autant plus que je me destine à enseigner dans ces degrés une fois ma formation terminée. Tout ce que va m'apporter ce travail de Bachelor me sera certainement très utile pour ma future profession.

## **Contexte du champ d'étude**

Suite à la mise en place du concordat HarmoS, les degrés 1 et 2, anciennement appelés école enfantine, sont devenus obligatoires. En effet, tous les enfants ayant atteint l'âge de quatre ans révolus au 31 juillet doivent commencer l'école.

Le premier cycle comporte donc les années 1 à 4H, le second cycle les années 5 à 8H et le troisième cycle les années 9 à 11H (école secondaire). Désormais, les objectifs à atteindre se définissent par cycle et non plus par année. En d'autres termes, ces derniers sont répartis durant les quatre années que dure le cycle. De ce fait, les apprentissages commencent dès l'entrée en 1H. Afin de faire progresser les élèves au mieux et de réguler les apprentissages, les enseignants sont appelés à vérifier les acquis des élèves. Pour cela, des évaluations sont à mettre en place.

Au niveau de la Romandie, les nouvelles directives ont apporté des changements au sujet de l'évaluation en 1-2H. En effet, dans quelques cantons, des outils spécifiques ont été mis en place afin d'évaluer les élèves. Ils sont en vigueur, par exemple, dans les cantons de Neuchâtel et de Berne (partie francophone). Les lois scolaires de

certaines cantons ont également été modifiées. Concernant le canton du Jura, des projets de bulletin ont été proposés mais aucun n'a été retenu pour l'instant.

Ces changements récents illustrent parfaitement que cette thématique de l'évaluation est actuelle et qu'il est donc intéressant de l'étudier.

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

Ma question de départ est la suivante :

### **Quelles sont les pratiques évaluatives des enseignants de 1-2H ?**

J'ai ensuite recentré ma recherche et me suis concentrée sur l'espace BEJUNE. Suite à ce qui a été dit précédemment, je peux relever que certains changements sont à souligner concernant l'évaluation depuis l'entrée en vigueur d'HarmoS. Cela est le cas notamment pour les cantons de Neuchâtel et de Berne et non pour le canton du Jura. Je me demande donc quels sont ces changements quant à la manière d'évaluer dans les cantons de Neuchâtel et de Berne et quelle est la façon d'évaluer des enseignants de 1-2H dans le canton du Jura alors que rien n'est mis en vigueur. Afin de répondre à cela, je me suis entretenue avec des enseignants travaillant dans les trois cantons cités ci-dessus.

## **Plan de travail**

Dans la problématique de ce travail de Bachelor, je commence par faire un bref survol de ce qui est dit dans les lois des différents cantons de l'espace BEJUNE. Par la suite, j'établis un historique de l'évaluation et définis l'évaluation ainsi que les différents concepts qui s'y rattachent (outils, représentation ou encore types d'évaluation). Puis, je me penche davantage sur la question de l'évaluation dans les degrés 1-2H. Pour terminer, j'établis ma question de recherche et explicite mes objectifs de recherche.

Dans la méthodologie se trouvent les définitions de la méthode utilisée dans ce travail (qualitative), des approches (inductive et déductive) ainsi que de la démarche (compréhensive) retenues pour réaliser ma récolte de données. J'explique ensuite l'outil (entretien) que j'ai utilisé durant ma récolte de données et justifie mon choix.



Pour finir, j'expose les différents points de ma méthode d'analyse. En d'autres termes, j'explicite les règles de transcription, mon choix d'échantillonnage ou encore la manière dont j'ai décidé de traiter les données.

Dans la partie analyse, j'expose les différents thèmes ressortant de mes entretiens sous forme de tableau, de figure ou de texte, les commente et les analyse tout en faisant des liens avec ma problématique.

Pour terminer, je conclus en effectuant une synthèse des principaux résultats obtenus et les mets en lien avec ma question de recherche et les objectifs, fais une autoévaluation critique de la démarche de mon travail de Bachelor et présente d'éventuelles perspectives d'avenir de recherche future.

# Chapitre 1. Problématique

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

D'après Zerbato-Poudou (2007), à l'école enfantine, les compétences des élèves doivent être évaluées. L'évaluation qui y est donc pratiquée est formative régulatrice. C'est une évaluation qui s'inscrit dans la continuité des apprentissages. Elle a pour objectif de contribuer à l'amélioration des apprentissages en cours tout en informant l'enseignant, l'élève et les parents sur les conditions dans lesquelles les apprentissages se déroulent, sur les réussites ainsi que sur les difficultés rencontrées. L'élève est amené à réfléchir sur son travail, sur le résultat de la tâche ainsi que sur les différentes procédures mises en œuvre.

En France, l'évaluation a été officiellement introduite en maternelle en 1991. Les enseignants étaient alors obligés de remplir un livret d'évaluation, proposé par le ministère à la suite de la loi d'orientation de 1989. Selon Zerbato-Poudou (2009), il est important que l'évaluation soit interactive et qu'elle conduise l'élève à une activité réflexive.

Toutefois, une recherche menée en France à propos des représentations des enseignants de maternelle face à l'évaluation montre le désarroi de ces derniers. En effet, la plupart d'entre eux ignorent ce que recouvre le concept d'évaluation et ce sujet pose problème. L'évaluation est bel et bien une gêne pour la plupart des enseignants (Zerbato-Poudou, 2009).

En Suisse, la mise en œuvre du concordat HarmoS donne à l'école enfantine un nouveau statut. En effet, celle-ci devient obligatoire. Tous les cantons ayant ratifié l'accord doivent le réaliser au plus tard jusqu'à la rentrée 2015-2016. Avec l'introduction du Plan d'études romand (PER), la question de l'évaluation à l'école enfantine doit être revue (Merkelbach, 2013). Actuellement, il existe diverses pratiques évaluatives dans les classes des degrés 1-2 H. Toutefois, ces pratiques ne sont pas formalisées, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de consignes établies par les cantons. Chacun d'eux peut organiser la première partie de cycle 1 comme il le souhaite. Seuls les objectifs de niveaux nationaux de formation (standards) sont fixés. Ceux-ci décrivent les compétences fondamentales que les élèves doivent acquérir à la fin du cycle 1. En résumé, HarmoS fixe les balises de l'harmonisation

dans lesquelles doivent tenir les plans d'étude et le Concordat laisse aux régions et aux cantons libre choix quant à la manière d'évaluer, c'est-à-dire en matière de construction des instruments d'évaluation (Périsset & Magnin, 2013).

Après avoir lu le texte *Rôle et apprentissages fondamentaux dans la 1re partie du Cycle I* dans la *Présentation générale du PER CIIP* (2010, p.24), je me rends compte qu'il n'est pas précisé la manière dont l'évaluation doit être pratiquée dans les classes des degrés 1-2H. L'essentiel est que les compétences fondamentales soient atteintes. Mais ce qui m'interpelle dans tout cela est la manière dont un enseignant d'école enfantine s'y prend afin d'évaluer ses élèves. Ses pratiques ont-elles changé avec HarmoS ?

Les apprentissages à l'école enfantine sont dits fondamentaux car ils participent fondamentalement à la construction de l'élève (celui-ci est un acteur social devant acquérir une attitude et une manière de faire spécifique aux règles particulières de l'école) et à celle des apprentissages premiers. Ces derniers sensibilisent le jeune élève aux branches scolaires et aux savoirs qu'il devra acquérir tout au long de la scolarité obligatoire. Il est donc important de pouvoir évaluer si les objectifs de ces apprentissages ont été atteints et de mettre en pratique une évaluation adaptée à l'âge des enfants qui soit formative et non ségrégative (Périsset & Magnin, 2013).

La question de l'évaluation en 1-2H reste un sujet très sensible aux yeux des enseignants. En effet, depuis que l'école enfantine est devenue obligatoire en Suisse, l'évaluation des premiers pas de l'élève dans sa scolarité fait désormais partie du mandat de l'enseignant de 1-2H (Merkelbach & Riesen, 2013). Je trouve donc pertinent d'en faire un sujet de recherche pour ainsi voir s'il y a eu des changements quant à la manière d'évaluer des enseignants suite à l'introduction du PER et au rendu obligatoire de l'école enfantine.

### **1.1.1 Etat des lois**

Dans ce sous-chapitre, je souhaite mettre en évidence ce qui est dit dans les lois des cantons du Jura, de Berne et de Neuchâtel concernant la question de l'évaluation à l'école.

Dans chaque canton, la loi concernant l'évaluation et les décisions d'orientation à l'école obligatoire décrit un cadre et des procédures d'évaluation du travail des élèves. Ceux-ci sont à transposer au contexte de l'école enfantine.

Après avoir survolé ces différentes lois, je me rends compte que rien n'est précisé quant à la manière d'effectuer l'évaluation en 1-2H. Comment les enseignants s'y prennent-ils pour évaluer les élèves ? Sur quoi se basent-ils afin de juger si un élève est apte à passer en 3<sup>e</sup> année ou non ? Telles sont les questions que je me pose actuellement.

## **1.2 *Etat de la question***

### **1.2.1 Historique de l'évaluation**

Je souhaite, à présent, faire un bref historique concernant l'évaluation.

Jusqu'à Napoléon 1<sup>er</sup>, la question de l'évaluation ne se posait pas. En effet, aucun examen ou concours ne sanctionnait les compétences de chacun à exercer tel ou tel métier car les charges et les fonctions étaient héréditaires.

Puis, la Révolution a aboli les privilèges. Ce faisant, elle a introduit le souci de voir la justice garantie aux examens. Ces derniers se sont rapidement confrontés à la problématique de l'instauration d'une plus grande justice mais aussi à celui d'une plus grande justesse.

A partir de 1920, la docimologie est apparue en France. Cette dernière a, dans un premier temps, souligné la variabilité et l'imprécision des notations. Ce phénomène est expliqué par la subjectivité des divers facteurs. Dans un deuxième temps, on constate que les informations recueillies et les critères utilisés afin d'évaluer sont variables d'un individu à l'autre. A partir de cette époque, des moyens permettant de perfectionner les actes d'évaluation vont être prescrits par les docimologues (Meyer, 2007).

Trois courants différents ont tenté de remplacer les procédures d'évaluation subjectives et aléatoires par des mesures fondées sur des données plus objectives et plus systématiques.

Tout d'abord, il y a le courant nommé *Testing Period* (1920). Durant cette période, des tests d'intelligence et de rendement standardisés sont élaborés afin de remplacer les mesures subjectives et individuelles en usage dans les écoles.

Par la suite, il y a le courant nommé *Measurement Period*. Lors cette période, le concept de mesure apparaît. Il nuance ainsi le concept de test qui peut être trop limité. A ce moment-là, on continue à perfectionner les tests mais on commence aussi à s'inquiéter quant à l'utilisation des résultats et à la difficulté à réaliser des mesures objectives.

Pour finir, il y a le courant nommé *Evaluation Period* (1930). Les perspectives de mesure s'élargissent. En effet, sous l'impulsion de R. Tyler, l'évaluation ne se contente plus uniquement de juger le travail des élèves mais elle s'étend également à analyser les programmes et à valider le matériel et les méthodes pédagogiques (Meyer, 2007).

### **1.2.2 Définition de l'évaluation**

L'évaluation correspond à un processus de comparaison d'un comportement ou d'une production observé à un résultat attendu en vue d'une prise de décision. Ce processus est mis en œuvre dans la plupart des situations d'apprentissage.

Le terme « évaluation » ne date pas d'aujourd'hui. En effet, ce terme, tel qu'utilisé dans le vocabulaire de l'éducation, n'a pas une origine exactement définie. Cependant, dans les premiers écrits traitant de mesures en éducation, l'évaluation avait un sens restreint. Cette dernière désignait des opérations ponctuelles de notations qui étaient effectuées sur des compositions ou sur des productions scolaires. Des jugements de personnes, leurs impressions ainsi que leur subjectivité intervenaient dans ces opérations (Scallan, 1988).

Je souhaite également ajouter que cette pratique a toujours attisé les passions car elle stigmatise l'ignorance des uns pour mieux mettre en évidence l'excellence des autres. En effet, évaluer crée des hiérarchies d'excellence en fonction desquelles se décideront la progression dans le cursus, la sélection à l'entrée du secondaire, l'orientation vers divers types d'études, la certification ou encore l'embauche. En évaluant, on privilégie une façon d'être en classe et au monde, on valorise des

normes et des formes d'excellence et on met en évidence un genre d'élève modèle (Perrenoud, 1998). Evaluer est donc loin d'être une chose facile à faire.

### **1.2.3 Les différents types d'évaluation et les conceptions**

Il existe plusieurs sortes d'évaluation et toutes ont des fonctions différentes. Il y a l'évaluation sommative, l'évaluation formative, l'évaluation diagnostique et bien d'autres encore. De nombreux auteurs se sont penchés sur ces différents types d'évaluation et ont tenté de les définir. Je vais faire un bref survol des différentes manières qu'ont ces auteurs de considérer les divers types d'évaluation.

Tout d'abord, il y a l'évaluation diagnostique. Selon Bloom (1979), cité par Meyer (2007), elle fait ressortir les forces et les faiblesses de chacun avant l'entrée dans une unité d'apprentissage. Suite à cette dernière, des remédiations, du soutien ou une adaptation de l'enseignement selon les caractéristiques des élèves peuvent avoir lieu. Allal (1988), citée par Meyer (2007), n'utilise pas le terme d'évaluation diagnostique mais celui d'évaluation pronostique. Toutefois, sa définition de l'évaluation pronostique rejoint celle de Bloom. Elle ajoute également que ce type d'évaluation permet de prendre les décisions d'orientation.

Ensuite, il existe aussi l'évaluation formative. Bloom (1979), de Landsheere (1976), Scallon (1988) et Allal (1988) cités par Meyer (2007) perçoivent cette dernière de la même manière. Selon eux, cette évaluation se déroule sur toute l'année et permet ainsi à l'élève de remédier à ses erreurs et à ses lacunes très vite. Elle informe également l'élève et l'enseignant afin qu'ils sachent si les objectifs visés sont atteints et permettent ainsi une progression pédagogique vers des objectifs plus complexes. De plus, c'est un processus d'évaluation continue qui assure la progression de chacun dans une démarche d'apprentissage, avec comme intention de modifier, au besoin, la situation d'apprentissage ou le rythme de progression.

Quant à Bonniol et Nunziati (1990), cités par Meyer (2007), ils utilisent le qualificatif d'évaluation formatrice pour désigner l'évaluation formative. Selon eux, cette sorte d'évaluation a une fonction d'aide prioritaire à l'élève. Ils pensent qu'elle correspond à un modèle technologique de l'apprentissage basé sur l'image d'un apprentissage dépendant d'opérations d'anticipation. Ce modèle se base donc sur les finalités et les visées prises au départ. Avec l'évaluation formatrice, l'élève doit pouvoir se

représenter les buts de l'action ainsi que sa planification préalable. De plus, l'évaluation formatrice est une version moderne du contrat de travail personnalisé et présente ainsi à l'élève les objectifs d'apprentissage. Ces derniers sont discutés entre l'enseignant et l'élève.

Puis, l'évaluation sommative est elle aussi très connue. Bloom (1979), de Landsheere (1976) et Allal (1988), cités par Meyer (2007) s'accordent concernant la définition de l'évaluation sommative. En effet, selon eux, cette sorte d'évaluation classe l'élève, certifie ou encore atteste de sa progression. Elle établit le degré auquel les objectifs sont atteints soit en comparant les élèves les uns aux autres (interprétation normative) soit en comparant les performances de l'élève par rapport aux performances attendue (interprétation critériée). L'évaluation sommative se réalise au terme de plusieurs unités d'apprentissage.

Pour finir, de Landsheere (1976) et Tousignant (1982), cités par Meyer (2007), introduisent le concept d'évaluation normative. Selon eux, l'évaluation normative permet d'interpréter le score obtenu à un test et de le situer dans une distribution statistique. On juge donc la performance de quelqu'un par rapport à celles des autres personnes, c'est-à-dire par rapport à la norme. Tousignant (1982), cité par Meyer (2007), distingue également un autre type d'évaluation : l'évaluation critériée. Cette dernière compare les comportements d'un individu à ceux qui devraient être affichés. En résumé, l'évaluation critériée mesure l'écart qu'il y a entre les performances attendues et les performances réalisées de l'élève.

Suite à mes différentes expériences sur le terrain, j'ai remarqué que les enseignants utilisent principalement les trois premiers types d'évaluation cités ci-dessus (évaluation diagnostique, évaluation formative et évaluation sommative). Ma recherche va me permettre de voir s'il en est de même en 1-2H.

#### **1.2.4 Les outils d'évaluation**

Avant toute chose, il est important de clarifier la notion d' « outil ». Ce terme n'est pas facile à définir. Lorsqu'il est utilisé dans le domaine de l'éducation, on l'appelle très souvent également « instrument ». Ces deux termes sont utilisés de manière interchangeable. Toutefois, selon Allal (2008), l'instrument de mesure du chercheur est souvent vu comme étant plus complexe que l'outil d'évaluation de l'enseignant.

Vygotsky (1930 ; 1985), cité par Allal (2008) a donné plusieurs caractéristiques des outils ou instruments intégrés dans la conduite d'activités humaines. Selon lui, ils sont :

- « Des élaborations artificielles » créées par l'homme.
- « Sociaux par nature » plutôt que des productions individuelles.
- Destinés au « contrôle des processus du comportement » humain et sont aptes à modifier « le déroulement et la structure des fonctions psychiques ».

Un outil ou un instrument d'évaluation peut donc à la fois contrôler l'action de l'évaluateur, c'est-à-dire focaliser son attention sur les aspects pertinents de l'objet à évaluer, et augmenter sa capacité de jugement, en d'autres termes suggérer des éléments à prendre en compte auxquels l'évaluateur n'aurait pas pensé (Allal, 2008).

A présent, voici quelques exemples d'outils d'évaluation que je peux définir suite à mes lectures et aux cours de Mme Pasche Gossin (2013-2014) :

**Epreuve ou contrôle écrit :** cet outil permet de vérifier l'état des connaissances des élèves pendant l'apprentissage ou à la fin de celui-ci. Il est réalisé par l'enseignant et destiné aux élèves. Cet outil peut-être ouvert ou fermé.

**Autoévaluation:** elle permet aux élèves d'avoir un regard critique sur leurs apprentissages. En effet, la personne évaluée est aussi celle qui évalue. C'est pour cela qu'en principe cet outil est utilisé pour l'évaluation formative et en fin d'apprentissage. Il peut être conçu par l'enseignant seul ou conjointement avec les élèves. Avec l'autoévaluation, les apprenants sont placés en position d'extériorité par rapport aux objets de savoir car cet outil a une fonction métacognitive. L'autocontrôle joue un grand rôle sur la prise de conscience des élèves. Selon Jorro (2000), lors d'une autoévaluation, les apprenants développent un travail de comparaison, de mise en rapport. Ainsi, lors d'une autoévaluation, on promeut un rapport épistémique au savoir.

L'autoévaluation permet aux élèves de mieux s'approprier les apprentissages. Pour cela, ils doivent connaître les objectifs fixés, ils doivent pouvoir reconnaître si la tâche est réussie ou non et ils doivent être capables de porter un regard réflexif sur la manière dont ils s'y sont pris pour parvenir à faire la tâche demandée (Tavernier, 1992).



**Portfolio** : il permet d'évaluer des tâches complexes dans un contexte qui privilégie la démarche d'apprentissage et le produit à réaliser. Il répond à une orientation constructiviste selon laquelle les élèves construisent leur propre démarche. Il évalue le moyen que l'élève utilise pour apprendre (métacognition). Avec cet instrument, la progression de l'élève est analysée.

Simon et Giroux (1994), cités par Jorro (2000), définissent le portfolio ainsi :

«Il doit refléter tant le processus que les résultats d'apprentissage. Il doit témoigner de ce que l'élève connaît, de ses capacités ainsi que de ses réactions face à son apprentissage... (c'est donc) un recueil cumulatif et continu d'indicateurs du cheminement de l'élève dans ses apprentissages, sélectionnés et commentés par l'élève et l'enseignant à des fins d'évaluation » (Simon et Giroux, 1994, cités par Jorro, 2000, p.29).

L'élève est amené à porter un regard sur son travail et à interroger ses stratégies et ses manières de penser. Avec cette forme d'évaluation, l'apprenant est autonome dans la gestion de son apprentissage.

Quant à Gerard (2008), il reprend la définition suivante :

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 qu'à des manifestations d'autoréflexion (*self-reflection*) de la part de l'étudiant » (Northeast Evaluation Association, 1990, traduit par Allal & al., 1998, p.7).

**Grille d'observation** : elle est utilisée afin d'observer ou de mesurer des comportements ou des manifestations (attitude, processus et produits) sur un objet. L'observateur fait la prise d'informations durant l'action de l'/ des élève(s). Un élève ou seulement un petit groupe peut être évalué à la fois.

**Echelle d'appréciation** : elle sert à apprécier la qualité d'un produit sans se préoccuper de la manière dont il a été fait. Les critères sont déterminés à l'avance et connus des élèves afin que l'appréciation soit la plus objective possible. Cet outil est plutôt privilégié dans les grands degrés.

**Entretien :** il permet de comprendre la pensée de l'élève. L'entretien se fait entre l'enseignant et l'élève.

### **1.2.5 L'évaluation en 1-2H**

Le rôle de l'école enfantine (1-2H) est d'établir une première rencontre entre l'enfant et l'école. Une grande place est accordée à la socialisation et à la découverte. Il est dit dans le PER que l'entrée dans la scolarité obligatoire est un moment fort dans la vie de l'enfant. En effet, l'enfant va y faire ses premiers apprentissages, va être confronté à la socialisation, à la construction des savoirs et à la mise en place d'outils cognitifs. Tout ceci correspond à des étapes qui sont importantes pour la suite de sa scolarité.

Concernant le statut de l'évaluation en 1-2H, celui-ci est un acte pédagogique de l'enseignant. L'évaluation permet d'identifier les réussites et les besoins de chacun et s'appuie avant tout sur l'observation et l'écoute. Cette évaluation est donc plutôt de type formatif. Elle permet de vérifier la progression de l'élève. Les temps d'observation sont complétés par des temps d'évaluation plus formels. Afin que l'enseignant puisse les construire, il doit répondre à deux questions : quelles connaissances et capacités visées par les programmes doivent faire l'objet d'une évaluation et quelle modalité d'évaluation peut être conduite en fonction des capacités de l'enfant et de son développement ?

Il est important de souligner que l'évaluation ne doit pas être pour l'élève un rendez-vous avec ses difficultés scolaires mais un temps de bilan sur ce qu'il est capable de réaliser, pour lequel il est accompagné afin d'entrer dans une dynamique de progrès.

La situation actuelle concernant l'évaluation en 1-2H en Suisse romande est la suivante :

Concernant l'évaluation en 1-2H, le PER précise que les cantons sont autonomes pour décider des modalités d'évaluation dans ces deux degrés. Ils doivent se référer aux bases et aux dispositions légales en vigueur dans chacun d'eux. Suite à la mise en œuvre de l'accord HarmoS et de la Convention scolaire romande, le statut de l'évaluation en 1-2H a changé. Les cantons du Jura, de Neuchâtel et de Berne sont actuellement en train de travailler sur ce sujet.

### **Le canton du Jura :**

Actuellement, deux propositions de bulletins ont été présentées mais aucune d'elles n'a été retenue pour l'instant.

### **Le canton de Berne :**

L'évaluation dans ce canton est régie par une *Ordonnance de direction concernant l'évaluation et les décisions d'orientation à l'école obligatoire (ODED)*. Cette ordonnance décrit un cadre et des procédures d'évaluation des élèves. Ces principes et ces procédures sont à transposer au contexte de l'école enfantine (Merkelbach, 2013).

Actuellement, un bulletin *Bilan des apprentissages* a été mis en place depuis la rentrée scolaire 2014-2015.

### **Le canton de Neuchâtel :**

Un groupe de pilotage a été formé afin de chercher une manière adéquate d'évaluer en cycle 1 (Droz Giglio, 2013). Actuellement, depuis la rentrée scolaire 2014-2015, une manière d'évaluer bien spécifique a été mise sur pied dans les degrés 1-2H.

Toutefois, comme je l'ai déjà cité auparavant dans ce travail, l'évaluation en 1-2H reste un sujet très sensible aux yeux des enseignants. La plupart d'entre eux ont des craintes face à cette pratique. J'en ai relevé quelques-unes que je vais vous présenter.

#### **1.2.6 Le point de vue des enseignants quant à l'évaluation**

Une recherche a été menée dans le canton de Genève afin de questionner des enseignants en formation et des enseignants en fonction à propos de la thématique de l'évaluation et de leur conception à propos de cette dernière. Il en ressort que les enseignants en fonction perçoivent l'évaluation comme un processus « imbriqué » et dans lequel les finalités et les fonctions évaluatives sont complémentaires. Au contraire, les enseignants en formation ont une autre vision de l'évaluation. En effet, ils la perçoivent d'un point de vue plus théorique. Cette étude montre également que certains enseignants considèrent l'évaluation comme étant un outil qui sert à sanctionner et à sélectionner. Par contre, tous s'accordent sur un point : l'évaluation est bel et bien un processus très complexe.

Après avoir lu plusieurs articles, j'ai pu remarquer que noter les élèves (de quelque manière que ce soit) aurait des retombées négatives sur ceux-ci. De plus, cela pourrait paralyser l'élève lors de son apprentissage. En effet, la notation attaque le sentiment de compétence et peut bloquer les acquisitions. L'évaluation pourrait également créer des dégâts psychologiques ainsi qu'un sentiment d'humiliation et d'injustice chez certains enfants. J'ai trouvé cette phrase, que je trouve intéressante, sur un site internet :

"Tant que les notes seront utilisées dans la grande majorité des cas pour rendre visibles les différences entre élèves, les comparer et in fine faciliter le processus de sélection, elles ne produiront que de la menace et des réactions de "survie" scolaire".<sup>1</sup>

Cette phrase suscite réflexion par rapport à la manière d'évaluer et aux répercussions que cela peut engendrer. En effet, évaluer n'est pas un simple acte que fait l'enseignant. Cela a diverses conséquences. Je ne pensais pas que l'évaluation pouvait entraîner autant de bouleversements. Avec tout ce qu'on peut entendre actuellement sur l'évaluation et ses effets, je commence à comprendre pourquoi certains enseignants la redoutent.

Concernant l'évaluation dans les degrés 1-2H, les enseignants ne sont pas plus sereins. Ils ont l'impression d'être heurtés dans leurs principes et ne savent pas comment révéler leur malaise. De plus, certains d'entre eux soupçonnent qu'à travers l'évaluation des élèves, on cherche à évaluer l'enseignant lui-même. Cela provoque donc de la méfiance chez les enseignants (Dutercq et Lanéelle, 2013).

Zerbato-Poudou (2009), quant à elle, fait part d'une recherche menée par Sévikian (1989) sur les représentations qu'ont les enseignants d'école enfantine à propos de l'évaluation. Les résultats de cette dernière montrent le désarroi des enseignants face à cette pratique malgré les nombreux outils qui sont mis à leur disposition. Il en ressort également qu'ils ne savent pas exactement ce que recouvre le concept d'évaluation et qu'ils sont embarrassés lorsqu'on leur demande de parler de ce sujet. L'évaluation reste bel et bien une gêne pour la plupart des enseignants.

---

<sup>1</sup> <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/pages/2011/10/031011evaluationmenace.aspx>

Malheureusement, je n'ai pas pu me procurer cette recherche afin d'en faire part plus en détail.

### **1.3 Question de recherche et objectifs de recherche**

#### **1.3.1 Identification de la question de recherche**

Suite à ce qui a été présenté précédemment dans ce travail, je vais à présent exposer ma question de recherche qui est la suivante :

**Par rapport aux représentations, aux outils, aux types d'évaluation et aux conceptions, quels sont les effets de l'évaluation sur les enseignants BEJUNE de 1-2H suite à l'introduction des nouvelles directives ?**

Cette question de recherche est particulièrement importante à mes yeux car je me destine plutôt à enseigner dans les degrés du cycle 1. Les résultats que j'obtiendrai pourront donc m'être utiles par la suite et peut-être même m'aiguiller dans ma future pratique professionnelle.

Suite à la mise en œuvre du concordat HarmoS, l'école enfantine est devenue obligatoire et cette dernière a subi des changements, notamment en ce qui concerne l'évaluation. L'évaluation est devenue obligatoire dans les degrés 1-2H et cela provoque beaucoup de remous au sein de la communauté des enseignants. Cette thématique de l'évaluation est une question d'actualité très riche sur laquelle il est intéressant de se pencher.

#### **1.3.2 Objectifs ou hypothèses de recherche**

Les objectifs de recherche que je me suis fixés pour ce travail de mémoire professionnel sont les suivants.

- Tout d'abord, je souhaiterais questionner quelques enseignants de 1-2H quant à leurs représentations de l'évaluation. Ont-elles changé depuis

l'introduction du PER ? Craignent-ils l'évaluation ? Pourquoi ? J'aimerais vraiment saisir le rapport de ces enseignants face à l'évaluation.

- Ensuite, je souhaiterais m'intéresser aux pratiques évaluatives actuelles des enseignants. Comment s'y prennent-ils afin d'évaluer les élèves ? Leurs pratiques ont-elles changé depuis la mise en œuvre du concordat HarmoS ?

## **Chapitre 2. Méthodologie**

### ***2.1 Fondements méthodologiques***

Mon travail de mémoire opte pour une recherche qualitative, de type compréhensif et selon une approche qui tend autant vers l'inductif que le déductif

#### **2.1.1 Recherche qualitative**

L'approche qualitative vise à étudier des faits particuliers au travers de différentes méthodes telles que les études de cas, les observations ou encore les entretiens. Avec cette approche, le chercheur part d'une situation concrète ayant un phénomène particulier qu'il tentera de comprendre et non de démontrer, de prouver ou de contrôler. Le chercheur va essayer de donner sens à ce phénomène. Avec le mode qualitatif, des données de contenu ressortent (il n'est pas question de données chiffrées) (Lebrun, 2013).

Fortin (2010) rajoute également que cette approche sert à comprendre les perceptions et les sentiments des personnes. La recherche qualitative sert non seulement à comprendre un phénomène connu mais elle peut également être utilisée afin de comprendre un domaine méconnu ou pour lequel les recherches déjà effectuées n'ont pas été suffisantes. C'est une approche qui repose sur des interactions sociales. En effet, les résultats obtenus au travers de cette démarche ne seraient pas possibles avec une démarche quantitative car une grande quantité d'informations serait perdue. Lorsqu'on décide d'utiliser l'approche qualitative, les outils qu'il faut privilégier sont, entre autres, les entretiens. Lors des différents entretiens, l'intervieweur travaille avec un guide d'entretien élaboré selon le sujet qu'il souhaite traiter. Il peut se permettre de l'adapter à son gré lors de l'entrevue suivant la tournure que prend la discussion. Il peut ainsi éliminer ou rajouter certaines questions qui lui semblent utiles.

Toujours selon Fortin (2010), la recherche qualitative serait plutôt privilégiée dans le domaine des sciences sociales et humaines. On peut aussi l'associer à l'anthropologie culturelle ou sociale car elle s'intéresse au comportement humain (Dempsey et Dempsey (2000), cités par Fortin (2010)). Denzin et Lincoln, cités par Fortin (2010, p.30) disent 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 ».

La recherche qualitative vise à comprendre un phénomène et à interroger le point de vue des personnes qui s'y rapportent. Ces personnes sont amenées à décrire l'expérience telle qu'elles l'ont vécue. Afin de recueillir ces données, le chercheur doit faire des entrevues qui sont intégralement enregistrées puis transcrites. Les entretiens sont donc le principal recueil de données de la démarche qualitative (Fortin, 2010).

Je fais bien une recherche qualitative dans ce mémoire professionnel car je souhaite comprendre un phénomène actuel qui est l'évaluation à l'école infantine (1-2H). Je pars donc d'une situation concrète. Je ne cherche en aucun cas à démontrer, à contrôler ou à prouver quelque chose. De plus, je me suis rendue sur le terrain afin de m'entretenir avec des enseignantes. Au travers de ces entretiens, j'ai tenté de comprendre leur perception et leurs sentiments face à ce problème actuel qu'est l'évaluation. Toutes les raisons citées ci-dessus montrent que ma recherche est qualitative et non quantitative.

### **2.1.2 Approches inductive et déductive**

Ces approches sont visibles dans ce travail pour plusieurs raisons. En effet, je me situe plutôt entre les deux. Avant d'en faire part, je vais tenter d'expliquer plus précisément en quoi consistent ces approches.

Lors d'un cours de Mme Lebrun (2013), nous avons vu qu'une approche inductive s'appuie sur un ensemble de faits pour ensuite en tirer une idée plus générale.

La revue « Alpha sociologie » (2011), quant à elle, explique à sa manière la démarche inductive. En effet, selon cette dernière, le chercheur employant cette approche observe la réalité sans idée préconçue pour en déduire, par la suite, des concepts généraux ou encore des théories.

Blais et Martineau (2006) ajoutent également que l'induction est un type de raisonnement qui consiste à passer du spécifique au général. De plus, cette approche permet de réduire les données brutes pour arriver à en faire ressortir le sens. Ces données sont guidées par des objectifs de recherche. L'approche



inductive s'appuie sur différentes méthodes telles que la lecture de données brutes afin de faire émerger différentes catégories.

Quant à l'approche déductive, celle-ci part plutôt du général au particulier. Fortin (2010, p.44) la définit ainsi : « Le raisonnement déductif s'inspire des principes généraux pour faire des prévisions qui conduisent à des observations particulières ; ce raisonnement va du général au particulier. ». Fortin (2010) explique également que cette approche est généralement utilisée lors d'une recherche quantitative. En effet, on utilise des propositions comme base de prédiction afin de vérifier les hypothèses.

Lors de cette recherche, je me situe entre les deux types d'approches car je suis parfois dans l'inductif et parfois dans le déductif. En effet, j'ai posé des objectifs de recherche, je me suis rendue sur le terrain afin de récolter des données concernant l'évaluation en 1-2H et ai ensuite dégagé certains concepts généraux suite à l'analyse de ces données. Je suis à ce moment-là dans une approche inductive. Par contre, certaines catégories d'analyse étaient prédéfinies ce qui se rapproche plutôt du déductif. Voilà les raisons pour lesquelles je me situe entre les deux.

### **2.1.3 Démarche compréhensive**

La démarche compréhensive, autrement dit la recherche phénoménologique, a pour but de comprendre un phénomène et d'en saisir les points de vue des personnes qui en font ou en ont fait l'expérience (Fortin, 2010).

Lors de nos cours de recherche avec Mme Lebrun (2013), nous avons également vu que lorsque le chercheur veut comprendre, il doit faire preuve d'empathie. Il est important qu'il sache garder une certaine distance tout en étant dedans et dehors à la fois. Le chercheur se doit absolument d'être objectif et neutre afin d'éviter tout jugement de valeur. Se mettre parfois à la place du sujet lui permettra de comprendre au mieux son point de vue et d'en rendre compte de la manière la plus précise et explicite possible. En général, l'écrit universitaire de recherche (mémoire ou thèse) utilise avant tout une démarche compréhensive. En effet, les destinataires sont les pairs et les autres lecteurs à venir qu'il faut tenter de convaincre au travers de notre travail.

Mon mémoire rend compte d'une démarche compréhensive car il vise à comprendre les différentes pratiques d'évaluation des enseignants de 1-2H au sein de leur classe. Je cherche à comprendre les effets qu'a eus l'introduction du PER en matière d'évaluation en 1-2H. Afin d'y parvenir, j'ai fait mon recueil de données à l'aide d'entretiens. Cela m'a permis de percevoir le ressenti des enseignantes interviewées face à cette thématique, sans en prendre le parti bien entendu. J'ai dû faire preuve d'empathie.

## **2.2 Nature du corpus**

Il existe différentes manières de récolter les données. Il y a, par exemple, le questionnaire, l'observation ou encore l'entretien. Pour ma part, j'ai opté pour le dernier moyen cité ci-dessus qui est l'entretien. En effet, je me suis entretenue avec différentes enseignantes de 1-2H afin de les questionner sur la problématique de l'évaluation.

### **2.2.1 Entretien**

J'ai choisi l'entretien comme collecte de données car il m'a permis d'obtenir des informations précises ainsi que le ressenti des différentes enseignantes par rapport au sujet de l'évaluation. J'ai pu ainsi approfondir certains sujets avec les enquêtées, leur demander d'explicitier leurs propos et ai pu vérifier l'authenticité de leurs paroles. J'ai aussi pu percevoir les signes non verbaux des répondantes et ajuster, au besoin, le déroulement de l'entretien.

Selon Freyssinet-Dominjon (1997), l'entretien est un échange de paroles entre deux ou plusieurs personnes. Il peut être fait face à face ou par téléphone. C'est une pratique sociale qui comporte différentes finalités. Il existe des entretiens d'embauche, des entretiens avec un jury, des entretiens de soutien ou même encore des entretiens de vente. Dans mon cas, il n'est question d'aucun des exemples cités ci-dessus mais plutôt d'un entretien de recherche.

L'entretien de recherche est un moyen spécifique d'investigation et de construction des données propre au domaine des sciences sociales. Sa définition est la suivante :  
« L'entretien de recherche est un dispositif de face à face où un enquêteur a pour

objectif de favoriser chez un enquêté la production d'un discours sur un thème défini dans le cadre d'une recherche. » (Freyssinet-Dominjon, 1997, p.145). Selon Lamoureux (2000) cité par Pasche Gossin (2013), l'entretien est un « outil de collecte de données qui sert à recueillir le témoignage verbal de personnes ; ses questions abordent des réalités plus personnelles que ne le fait un questionnaire. »

L'entretien de recherche comporte deux aspects qui le caractérisent. En effet, ce genre d'entretien est un dispositif monté par le chercheur pour les besoins de la recherche. Ce n'est donc pas une conversation ordinaire. L'entretien est pensé auparavant afin que la personne interrogée puisse produire les informations attendues par le chercheur. De plus, l'interlocuteur du chercheur a une certaine liberté de parole. L'entretien de recherche est donc une rencontre interpersonnelle avec ses aléas, ses difficultés et ses profits. Durant celui-ci s'instaure une coopération entre le chercheur et la personne interviewée. Blanchet et Gotman (1992), cités par Freyssinet-Dominjon (1997) définissent ainsi l'entretien :

« S'entretenir avec quelqu'un est, davantage encore que le questionner, une expérience, un événement singulier que l'on peut maîtriser, coder, standardiser, professionnaliser, gérer, refroidir à souhait, mais qui comporte toujours un certain nombre d'inconnues (et donc plus de risques) inhérentes au fait qu'il s'agit d'un processus interlocutoire et non pas simplement d'un prélèvement d'informations » (p.146).

Toujours selon Freyssinet-Dominjon (1997), cette méthode de recherche comporte quelques spécificités. Le chercheur se trouve en position de demandeur puis de meneur de jeu au cours de l'entretien. Il doit alors respecter certains préalables. En effet, il est important qu'il prenne contact auparavant avec la personne qu'il souhaite interviewer, qu'il lui explique le sujet de sa recherche ainsi que sa demande et qu'il mette en pratique les règles de bonne communication.

L'entretien peut également être désigné par le terme « entrevue ». Il constitue la principale méthode de collecte de données en recherche et plus particulièrement en recherche qualitative. L'entretien peut être non dirigé, semi-dirigé ou dirigé. Dans le premier cas de figure, l'enquêté développe le thème proposé. Quant à l'enquêteur, il utilise des relances mais pas de nouvelles orientations. Dans le second cas de figure, il ressemble à une conversation et permet ainsi à la personne interrogée

d'exprimer ses sentiments et ses opinions sur le sujet traité. L'enquêteur s'appuie sur un guide d'entretien lors de la conversation. Dans le troisième et dernier cas de figure, les questions sont, pour la plupart, fermées et l'attitude du chercheur est directive. Ce genre d'entretien est plutôt utilisé pour les recherches quantitatives (Lebrun, 2013).

Pour ma part, j'ai fait des entretiens semi-directifs. En effet, j'ai établi un guide d'entretien (cf. annexe 1) qui m'a servi de support lors de mes entrevues.

### **2.2.2 Guide d'entretien**

Lors de la construction de mon guide d'entretien, j'ai veillé à ce que le langage soit accessible, le vocabulaire adapté et qu'il y ait une certaine logique dans l'ordre de mes questions.

Comme je l'ai déjà cité auparavant dans mon travail, j'ai construit ce guide d'entretien afin qu'il puisse me guider lors de mes entrevues. Il s'articule de la manière suivante : tout d'abord, il est constitué de quelques phrases d'introduction qui permettent à la répondante d'entrer dans le contexte. Puis, des questions concernant les données personnelles surviennent. Par la suite, j'ai ordonné mes questions sur deux colonnes. Dans la colonne de gauche se trouvent les questions concernant les thèmes principaux de ma recherche et dans la colonne de droite les questions de relance. Pour finir, je demande à la personne interviewée si elle souhaite ajouter quelque chose et conclus l'entretien avec les remerciements (cf. annexe 1).

### **2.2.3 Procédure et protocole de recherche**

Le premier contact avec les enseignantes de 1-2H s'est fait par e-mail ou par téléphone. A ce moment-là, je me suis présentée et leur ai expliqué en quelques mots le sujet de ma recherche. Ensuite, je leur ai demandé si elles étaient d'accord de participer à mon projet. Suite à cela, je leur ai fait parvenir le contrat de recherche par e-mail (cf. annexe 2). Dans celui-ci, j'ai présenté un résumé de ma recherche et ai expliqué les conditions de l'entretien ainsi que la manière dont allaient être traitées les données. De plus, je me suis engagée à respecter les principes du code d'éthique. J'ai demandé aux enseignantes de prendre connaissance de ce contrat avant l'entretien et de prendre contact avec moi si elles étaient en désaccord avec ce dernier.

Les entretiens se sont déroulés dans le courant des mois de novembre et décembre dans les classes respectives des enseignantes. Faire l'entretien dans leur classe leur permet, à mon avis, de se sentir plus à l'aise et de répondre ainsi le plus sincèrement possible à mes questions. Au début de chaque entretien, j'ai remercié les personnes d'avoir bien voulu participer à ma recherche et leur ai rappelé quelques points du contrat. Les entretiens ont duré environ 45 minutes et ont été à chaque fois enregistrés et transcrits par la suite pour en faciliter l'analyse. Les données récoltées ont bien entendu été rendues anonymes comme je l'ai précisé dans le contrat de recherche.

## 2.2.4 Echantillonnage

J'ai choisi d'interviewer 6 enseignantes différentes : deux enseignantes travaillant dans le canton du Jura, deux enseignantes exerçant dans le canton de Neuchâtel et deux enseignantes travaillant dans le Jura bernois. Ainsi, je peux avoir une vue globale de ce qui se passe dans l'espace BEJUNE. Cela peut être, à mon avis, enrichissant car ces personnes ne sont pas issues du même endroit. De plus, j'ai souhaité que ces enseignantes aient au moins 5 ans d'expérience en 1-2H afin qu'elles aient pu vivre le changement avec HarmoS. Ces enseignantes sont présentées dans le tableau figurant ci-dessous. Les prénoms utilisés sont des prénoms d'emprunt.

J'ai profité de certains contacts établis au fil de mes expériences professionnelles (stages et remplacement) au sein de la HEP pour interviewer mes anciennes FEES ou collègues et mes camarades de classe m'ont donné quelques noms d'enseignants qu'elles avaient elles-mêmes côtoyés.

**Tableau 1: échantillonnage**

Enseignantes	
Sandra	Elle a entre 40 et 49 ans et travaille depuis 24 ans en 1-2H. Elle enseigne dans le canton du Jura et occupe actuellement un poste à 100%. Pour elle, évaluer les élèves n'est pas une contrainte et lui paraît tout à fait normal.
Sylvie	Elle a un peu moins de 50 ans et enseigne depuis 28 ans dans les degrés 1-2H. Elle travaille à 100% dans le canton du Jura. Pour elle, évaluer est un acte plutôt

---

	contraignant. Toutefois, le rapport qu'elle entretient avec l'évaluation a évolué au fil du temps.
Cécile	Elle a entre 30 et 39 ans et travaille en 1-2H depuis toujours, c'est-à-dire depuis 18 ans. Elle occupe une place à 50% dans le canton de Berne. Evaluer est pour elle une nouveauté. En effet, elle n'y réfléchissait pas autant avant l'introduction des nouvelles directives.
Nicole	Elle a 50 ans et plus et travaille depuis 28 ans dans les degrés 1-2H. Elle enseigne dans le canton de Neuchâtel et a un taux d'occupation de 100%. L'évaluation est pour elle une chose qui l'intéresse tout particulièrement. Elle y accorde une grande importance.
Corinne	Elle a 50 ans et plus et enseigne depuis 30 ans en 1-2H. Elle travaille dans le canton de Neuchâtel à 60% dont 20% de soutien langagier. Selon elle, l'évaluation est quelque chose de tout à fait normal.
Nadège	Nadège a entre 30 et 39 ans et travaille depuis 12 ans en 1-2H. Elle occupe un poste d'un peu moins de 40% dans le canton de Berne. Elle perçoit l'évaluation comme la chose la plus importante à faire en 1-2H.

---

## **2.3 Méthodes d'analyse des données**

### **2.3.1 Transcription**

Après avoir récolté les données sur le terrain à l'aide d'entretiens enregistrés, une seconde étape commence : celle de la transcription. C'est une opération durant laquelle on fait passer le contenu verbal recueilli oralement de l'enregistrement sonore à un support écrit. Passer par cette étape permet, par la suite, d'analyser plus facilement les données. Il existe plusieurs sortes de transcriptions. La première est la transcription intégrale. Lors de celle-ci, le chercheur reprend la totalité des informations verbales, paraverbales et non verbales de l'entretien ainsi que les éventuelles pauses et interruptions. Cette sorte de transcription n'est pas forcément utile dans une recherche de type sociologique. Elle peut tout au plus constituer un premier texte avant l'établissement d'un second texte servant à l'analyse. La seconde est la transcription élaborée. Lors de cette dernière, l'enquêteur retouche

plusieurs fois son texte, c'est-à-dire que celui-ci passe par plusieurs étapes. Par exemple, commencer par retaper le texte au mot près puis retoucher les tournures de phrases et la grammaire (Freyssinet-Dominjon, 1997).

Pour ma part, j'ai fait une transcription qui se rapproche plutôt de la transcription intégrale même si j'ai transcrit uniquement les informations qui semblaient utiles à ma recherche. De plus, j'ai décidé de numéroter chaque entretien afin de m'y retrouver plus facilement.

Pour transcrire un entretien, j'ai procédé de la façon suivante : tout d'abord, j'écoutais quelques secondes de l'enregistrement, mettais sur pause et écrivais ce que je venais d'entendre. Je répétais ces opérations jusqu'à la fin de l'enregistrement. Par moment, j'ai dû revenir en arrière et réécouter plusieurs fois l'enregistrement afin d'être sûre d'avoir bien compris ce qui avait été dit et de ne rien oublier. J'ai défini quelques abréviations afin de faciliter les transcriptions des entretiens. Par exemple, pour désigner l'enseignante j'ai utilisé la lettre « E ». J'ai également mis un numéro à côté du « E ». Ce numéro correspond au numéro de l'entretien. Par exemple, l'abréviation « E1 » désigne l'enseignante de l'entretien 1. De plus, la lettre « N » désigne mon prénom (Noémie). J'ai transcrit tel quel les paroles des enseignantes interviewées mais ai fait quelques modifications au niveau de la grammaire. Par exemple, j'ai ajouté les « ne » et les « ne...pas ». Par contre, je n'ai pas transcrit les « heu » parasites car il y en a en général un grand nombre. J'ai utilisé des points de suspension (...) lorsque les phrases n'étaient pas terminées par les enseignantes et des « XXX » lorsque je n'estimais pas utile pour ma recherche l'information donnée par ces dernières et que, de ce fait, je ne la transcrivais pas. De plus, j'ai utilisé une barre oblique (/) pour désigner les pauses que faisaient les enseignantes lors des entretiens. Pour finir, j'ai également écrit les actions des enseignantes ainsi que leur rire entre parenthèses.

### **2.3.2 Traitement des données**

Selon les cours que j'ai suivis à la HEP, traiter les données consiste à transformer les données brutes en données élaborées. Cela est possible grâce à des procédés techniques et à différentes méthodes.

J'ai traité les différentes données collectées au cours des entretiens de la manière suivante. Après avoir écouté les entretiens et les avoir transcrits, je les ai imprimés afin de les avoir sur format papier. Puis, je les ai relus pour me remémorer les différents aspects abordés par les enseignantes durant les entrevues. Autrement dit, j'ai procédé à une lecture flottante. Par la suite, j'ai refait une lecture mais plus approfondie. De là, certaines catégories ont émergé. J'ai alors utilisé des couleurs afin de repérer les éléments des différents entretiens pouvant se regrouper dans une même catégorie. Certaines catégories se rapportant bien entendu à des points de ma problématique, j'ai fait des liens avec celle-ci. J'ai également relevé certains éléments qui me paraissaient importants et en ai fait part, même si ces derniers ne se rapportaient pas à ma problématique.

### **2.3.3 Méthodes et analyse**

Le but de l'analyse de contenu est d'attribuer une signification aux données récoltées.

Lors de ce travail, j'ai fait une analyse de contenu. Comme le mentionne Fortin (2010), l'analyse de contenu traite les données qualitatives de manière à en découvrir les thèmes marquants et les tendances. En effet, pour ma part, j'ai répertorié les thèmes ressortant dans mes données récoltées et les ai classés dans différentes catégories.

Une fois les catégories définies, j'ai présenté mes données, les ai analysées et ai mis les résultats en lien avec ma problématique. Pour finir, tout au long de mon analyse, j'appuie mes propos avec les verbatim des enseignantes interviewées et me pose certaines questions par rapport aux résultats obtenus.



## Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

Ayant effectué mes six entretiens, je vais à présent exposer mes données selon différentes catégories et les analyser. Elles sont présentées de manière synthétique dans l'annexe 3. Dans ce chapitre, ces données se trouvent sous forme de tableau, de figure ou encore de texte. Mes propos sont illustrés par des verbatim extraits des entretiens que j'ai menés avec les enseignantes. Je vais également faire des liens avec ma problématique et relever ce que le PER a apporté de nouveau dans chaque catégorie. Cela me permettra de répondre à ma question de recherche à savoir : quels sont les effets sur les enseignants BEJUNE de 1-2H à propos de l'évaluation suite aux nouvelles directives ?

### 3.1 Les différents points de vue des enseignantes sur l'évaluation

Suite à mes différents entretiens, je remarque que les enseignantes n'ont pas toutes le même point de vue concernant l'évaluation. En effet, elles n'entretiennent pas toutes le même rapport à l'évaluation. Dans les sous-chapitres suivants, je vais expliciter ces différents points de vue.

#### 3.1.1 Effet crainte

Evaluer est un acte complexe et pour certaines enseignantes, cela génère quelques craintes.

Tableau 2: les craintes générées par l'évaluation

Craintes	
<i>Crainte de primariser</i>	« Le grand souci des anciennes enseignantes, celles qui ont le brevet d'école enfantine, c'était le fait que cela devienne trop scolaire, trop ressemblant à l'école primaire où il y a des notes. » (Cécile).
<i>Crainte d'étiquetage</i>	« Cela ne reflète pas forcément ce qui se vit en classe. Cela peut être à double tranchant. Cela rassure les parents mais

---

	seulement quand c'est bon. Et quand ce n'est pas bon, ça peut poursuivre l'enfant dans sa scolarité. C'est le risque. » (Sandra).
<i>Crainte d'une pression</i>	« Je trouve qu'on met une pression importante sur les enfants. (...) Cela est dommage de devoir mettre les élèves dans le cadre de l'école avec toutes ces évaluations afin qu'ils correspondent au maximum au moule de l'école. J'ai l'impression d'étouffer leur épanouissement. » (Sylvie).

---

*La première crainte est celle de primariser les degrés 1-2H.* En effet, lorsque l'on parle d'évaluation, on pense de suite aux notes et au fait de catégoriser les élèves. Cette crainte rejoint ce que Zerbato-Poudou (2007) expose dans un de ses articles. Cette dernière explique que l'évaluation n'était pas un terme utilisé dans les degrés 1-2H et que les enseignants craignaient ainsi de cataloguer les élèves. Selon eux, il ne faut pas évaluer les élèves en plein développement.

Une seconde crainte est le fait que ce qui ressort de l'évaluation poursuive l'élève tout au long de sa scolarité. En d'autres termes, l'évaluation génère une *crainte d'étiquetage*. Cette crainte rejoint les propos de Perrenoud (1998) qui explique qu'évaluer crée des hiérarchies d'excellence en fonction desquelles se décidera la progression dans le cursus. On peut donc imaginer qu'un élève ayant quelques difficultés en 1-2H se retrouve avec une étiquette qui le suive tout au long de sa scolarité.

La dernière crainte qui est ressortie lors des entretiens est le fait de *mettre une trop grande pression sur les élèves et ainsi d'étouffer leur épanouissement*. Cela rejoint également ce qu'a dit Perrenoud (1998). En effet, selon lui, l'évaluation génère des normes, une certaine façon d'être et un certain modèle d'élève. En d'autres termes, cela crée un moule auquel il faut correspondre. Les élèves subissent donc une certaine pression afin de pouvoir ressembler au maximum à ce que l'école voudrait qu'ils soient.

Je me pose certaines questions suite à ces craintes relevées lors des entretiens. Les enseignantes ont-elles ces craintes parce que l'évaluation est devenue un terme

officiel en 1-2H ? Ou est-ce que tous les enseignants, quel que soit le degré, partagent ces mêmes craintes ?

Toutes ces craintes peuvent peut-être s'expliquer par un manque de documentation à propos de cette thématique qu'est l'évaluation. En effet, l'évaluation est un terme récent dans les degrés 1-2H.

### **3.1.2 Effet contrainte**

L'évaluation peut également parfois être perçue comme étant une contrainte. Plusieurs raisons peuvent être à l'origine de cela. En effet, pour la plupart des enseignants, ce n'est pas la chose qu'ils préfèrent. Peut-être est-ce, comme l'expliquent Dutercq et Lanéelle (2013), parce qu'ils se sentent évalués eux-mêmes au travers des évaluations de leurs élèves ? Ou est-ce parce que cela demande du temps ? Sylvie partage cet avis. Elle l'exprime ainsi : « Evaluer est une contrainte parce que ce n'est pas ce qu'il y a de plus intéressant à faire dans l'école pour moi. ».

### **3.1.3 Effet pratique constante**

Certaines enseignantes m'ont également expliqué qu'elles ont toujours évalué. Ce n'est donc pas un acte nouveau pour elles. Ce qui est nouveau, c'est la manière d'évaluer. En effet, à présent, il y a des directives concernant cela alors que ce n'était pas le cas avant. Corinne partage cet avis : « On a toujours évalué même si on n'avait pas de carnet, pas de recueil de traces, pas de support. On a toujours évalué même si on disait qu'on ne le faisait pas. ». Cela rejoint parfaitement ce que Zerbato-Poudou (2007) nous fait part dans un de ses articles. Selon elle, l'évaluation est constamment présente à l'école maternelle. En effet, lorsque l'on donne un ordre, une tâche à réaliser ou que l'on demande un travail, un résultat est attendu. Celui-ci peut être soit sous forme de comportements soit sous forme d'un produit à réaliser. Il est donc question d'évaluation. Et cela a toujours existé. D'ailleurs, Nadège le dit : « Dans toutes les activités qu'on fait en 1-2H on évalue les élèves. ».

### **3.1.4 Effet de normalité**

L'évaluation peut générer certaines craintes comme cela est cité ci-dessus mais elle semble être tout d'abord une pratique normale pour certaines enseignantes

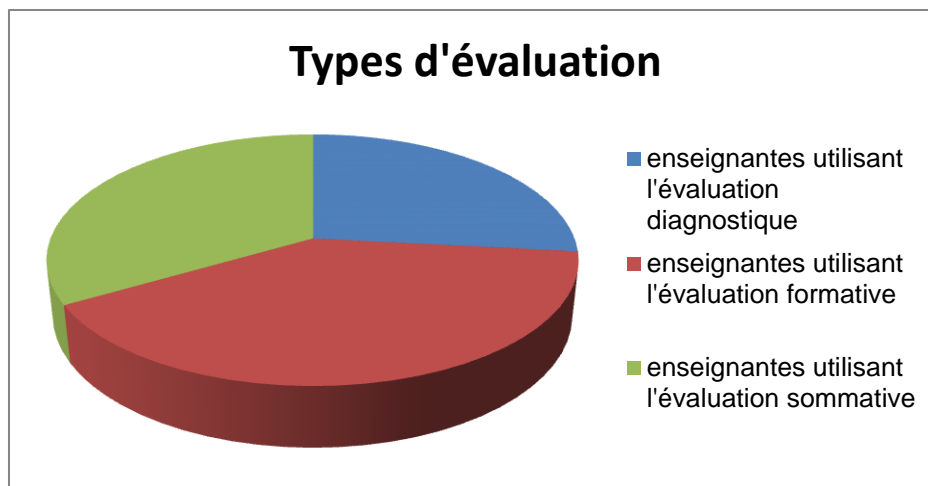
interviewées. En effet, afin de savoir où en sont les élèves et pouvoir les guider au mieux, il semble primordial de les observer ou plutôt de les évaluer. En faisant cela, l'enseignant peut détecter leurs difficultés et ainsi adapter son enseignement. Corinne l'explique ainsi :

« Pour moi l'évaluation me paraît normale. C'est normal d'évaluer, j'aime mieux le mot observer, les progrès de nos élèves. C'est important pour pouvoir remédier à leurs difficultés, les faire avancer, apprendre plus, avoir envie d'apprendre et être de plus en plus curieux. Donc cela me paraît normal. »  
(Corinne).

Je remarque que les points de vue qu'ont ces enseignantes de l'évaluation ne se rapprochent pas exactement de la recherche qui a été faite en France par Sévikian (1989). En effet, je n'ai pas senti de désarroi ou encore de gêne lorsque j'ai demandé à ces enseignantes de me parler de la thématique de l'évaluation. Certes, elles entretiennent certaines craintes mais j'ai l'impression que les enseignantes que j'ai interviewées considèrent, d'une manière générale, l'évaluation comme étant quelque chose de très important et de plutôt positif. Corinne l'illustre ainsi : « Je pense que l'évaluation permet de donner du sens et d'y trouver du sens. ».

### **3.2 Les types d'évaluation**

La thématique concernant les types d'évaluation a paru quelque peu floue pour certaines enseignantes. Après leur avoir expliqué ce que signifiait ma question, j'ai pu remarquer qu'elles n'utilisaient pas ces types d'évaluation de la même manière.



**Figure 1: les types d'évaluation**

Ce schéma démontre que l'évaluation formative est la plus utilisée auprès des enseignantes interviewées. En effet, les six enseignantes que j'ai rencontrées l'utilisent. Concernant l'évaluation sommative, cinq enseignantes l'emploient alors que seules quatre enseignantes utilisent l'évaluation diagnostique.

### **3.2.1 L'évaluation diagnostique**

Lors des cours, il nous a été expliqué que l'évaluation diagnostique se fait en début de séquence afin de prendre connaissance de ce que savent déjà les élèves à propos du sujet en question. Par la suite, celle-ci permet à l'enseignant d'adapter son cours si nécessaire. Cela rejoint le point de vue de Bloom (1979) et Allal (1988), cités par Meyer (2007), concernant l'évaluation diagnostique. En effet, selon eux, l'évaluation diagnostique permet de mettre en évidence les forces et les faiblesses de chaque élève au début d'une séquence. Ainsi, par la suite, l'enseignant peut faire des remédiations ainsi qu'un choix d'orientation.

Les enseignantes utilisant ce type d'évaluation n'ont pas vraiment le même point de vue concernant l'évaluation diagnostique. Certaines enseignantes, comme Corinne, partagent le point de vue de Bloom (1979) et Allal (1988), cité par Meyer (2007). Elle l'explique ainsi : « Evaluer de manière diagnostique, on le fait d'office. On regarde où en est l'élève pour pouvoir avancer. On ne part pas de « il ne sait rien ». On part de ce qu'il sait déjà. ».

Sandra, pour sa part, explique qu'elle utilise l'évaluation diagnostique uniquement lorsqu'elle ne sait pas vers quoi se diriger et qu'elle n'a pas d'idée. Quant à Sylvie,

elle souligne cela : « Je me rends compte qu'en faisant des évaluations formatives et sommatives, ça me donne les évaluations diagnostiques pour continuer. Et, à partir de là, je sais où en sont mes élèves pour pouvoir construire les futurs apprentissages. ». Sylvie se base donc sur les deux autres types d'évaluation afin d'évaluer de manière diagnostique ses élèves.

Concernant la fréquence à laquelle elles utilisent ce type d'évaluation, la majorité des enseignantes se rejoignent quant au fait qu'elles n'utilisent que rarement l'évaluation diagnostique. Cela est le cas notamment pour Nicole : « De temps en temps, je fais aussi des petits bilans et là c'est plus de l'évaluation diagnostique. ».

### **3.2.2 L'évaluation formative**

L'ensemble des enseignantes interviewées disent utiliser l'évaluation formative. Elles la conçoivent de la même manière que Bloom (1979), de Landsheere (1979), Scallon (1988) ou encore Allal (1988), tous cités par Meyer (2007). Toutes les enseignantes ont souligné qu'elles évaluaient tout au long de l'année. Sandra précise : « Moi, j'ai l'impression qu'on en fait tout le temps, on est toujours en train d'évaluer ce qu'ils font pour savoir ce qu'il faut leur proposer en plus ou en moins pour adapter. ». Sandra fait ressortir que l'évaluation formative, tout au long de l'année, permet d'adapter par la suite l'apprentissage. Cela rejoint également les propos de Bloom (1979), de Landsheere (1979), de Scallon (1988) et d'Allal (1988), cités par Meyer (2007) qui relèvent que l'évaluation formative est un processus d'évaluation continue qui assure la progression de chacun dans une démarche d'apprentissage et qui a comme intention de modifier, au besoin, la situation d'apprentissage ou le rythme de progression. Ils parlent donc bien d'adapter, si besoin est, l'apprentissage. Cela se rapproche également d'un cours qui nous a été donné à propos de l'évaluation en 1-2H. Lors de celui-ci, il nous a été expliqué que l'évaluation en 1-2H se faisait en continu afin de pouvoir situer les élèves, les diagnostiquer et réguler le processus enseignement-apprentissage.

### **3.2.3 L'évaluation sommative**

Cinq enseignantes sur six prétendent utiliser l'évaluation sommative dans leur classe. Selon elles, l'évaluation de type sommatif se fait à des moments précis durant l'année. Sandra le mentionne :

« Des évaluations plus poussées, j'en fais avant la séance des parents, parce que les parents veulent savoir où en est leur enfant. (...) Et je fais aussi des évaluations plus poussées plutôt en fin d'année pour être sûre que ça va rouler pour entrer en 3H. » (Sandra).

Cécile le souligne également : « Le sommatif c'est en fin d'année dans le bulletin. (...) en fin de semestre également (janvier). ». Procéder de cette manière atteste donc de la progression de l'élève et le classe ainsi en quelque sorte dans une certaine catégorie. Est-il dans la moyenne ou non ? Cela rejoint alors la définition de Bloom (1979), de Landsheere (1976) et Allal (1988), cités par Meyer (2007) qui définissent l'évaluation sommative comme étant une évaluation qui classe l'élève et fait part de sa progression. Cette dernière établit le degré auquel les objectifs sont atteints et se déroule en fin de séquence ou au terme de plusieurs unités d'apprentissage.

Suite à mes entretiens, je remarque donc que les trois formes d'évaluation (diagnostique, formative et sommative) sont bel et bien présentes en 1-2H. Toutefois, ce n'est pas le cas des évaluations normatives et critériées, autres types d'évaluations définies dans ma problématique.

### **3.3 Les outils d'évaluation**

Le mot « outil », ou autrement dit « instrument », est difficile à définir dans le domaine de l'éducation (Allal, 2008). Cela s'est ressenti au cours de mes entretiens.

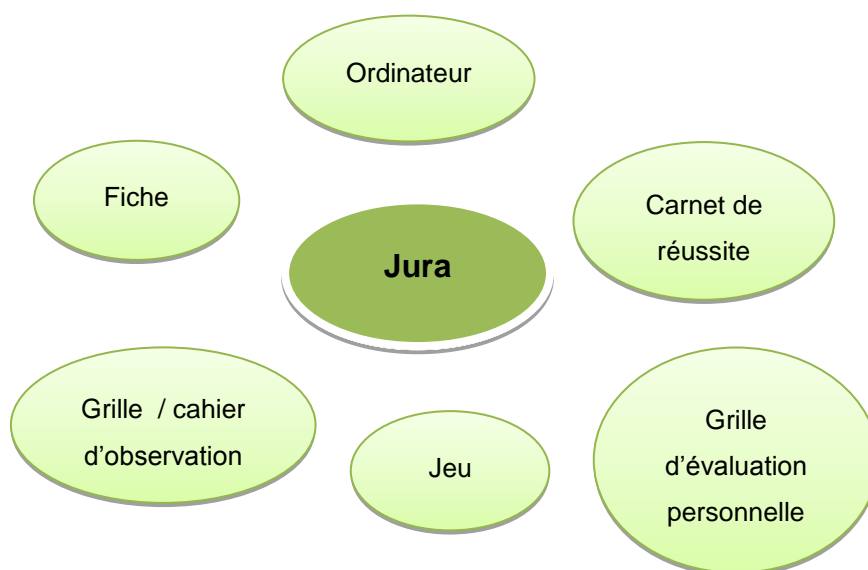
J'ai constaté que les outils utilisés pour évaluer les élèves varient d'un canton à l'autre. C'est pour cette raison que j'ai décidé de présenter les outils d'évaluation par canton.

Avant cela, je tiens à préciser que dans certains cantons, dont Berne (partie francophone) et Neuchâtel, des outils d'évaluation bien précis sont imposés. Ils sont écrits en rouge dans les schémas. Toutefois, les enseignants de ces cantons ont le droit d'utiliser d'autres outils d'évaluation en plus de ceux qui sont imposés.

Quant au Jura, aucun outil n'est imposé. Chaque enseignant est donc libre d'évaluer ses élèves de la manière dont il le souhaite.

### 3.3.2 Les outils d'évaluation dans le canton du Jura

Aucun outil spécifique n'est imposé dans le canton du Jura afin d'évaluer les élèves. Les enseignants choisissent donc eux-mêmes les outils qu'ils souhaitent utiliser pour l'évaluation des élèves. Lors de mes entretiens, les enseignantes m'ont présenté les différents outils utilisés.



**Figure 2: les outils d'évaluation dans le canton du Jura**

En observant les outils cités ci-dessus, je remarque que certains d'entre eux sont des outils auxquels je m'attendais. En effet, je ne suis pas surprise de voir que les enseignantes utilisent une grille ou encore un cahier d'observation. Comme je l'ai expliqué auparavant dans ma problématique, l'évaluation en 1-2H passe avant tout par l'observation. C'est un outil spécifique de ces degrés. Ces temps d'observation sont ensuite complétés par des temps d'évaluation plus formels durant lesquels d'autres outils sont utilisés. Je ne suis pas étonnée non plus que les enseignantes évaluent les élèves à travers le jeu. Je pense que cet outil est utilisé afin de ne pas bloquer les élèves. En effet, avec cette façon de faire, ils ne se rendent pas compte qu'ils sont évalués. Evaluer à l'aide de fiches me paraissait également évident. Cela se rapproche en quelque sorte du contrôle écrit et permet à l'enseignant, comme



nous l'avons vu dans le cours de Mme Pasche, de vérifier les connaissances des élèves durant une séquence ou à son terme.

Il y a également des outils auxquels je n'avais pas pensé. Cela est le cas notamment de l'ordinateur. Sandra m'a expliqué qu'elle l'utilise parfois pour évaluer ses élèves. En effet, il existe certains programmes permettant de faire des maths, du français ou encore de la musique. Sylvie, quant à elle, utilise des grilles d'évaluation personnelles ou encore le carnet de réussite. Les grilles d'évaluation personnelles sont au nom de chaque élève. Avec celles-ci, elle évalue les élèves sur des points spécifiques. Elle fait cela avant toutes les vacances. Concernant le carnet de réussite, Sylvie me l'explique ainsi :

« C'est un carnet dans lequel je mets en principe deux objectifs par champ d'activité et je mets deux thermomètres en bas. Et c'est selon l'élève le premier thermomètre et selon la maîtresse le deuxième thermomètre. C'est en quelque sorte une coévaluation XXX et à la fin il y a une page vide sur laquelle l'enfant peut se fixer des objectifs à atteindre. » (Sylvie).

Les thermomètres sont gradués ainsi : *je n'essaie pas ; j'essaie ; je réussis*. Comme le précise Sylvie, cet outil est une coévaluation (cf. annexe 4).

### 3.3.3 Les outils d'évaluation dans le canton de Berne

Dans le canton de Berne, un outil d'évaluation bien spécifique est imposé. Cet outil est le bulletin. Concernant les autres outils d'évaluation, les enseignants sont libres d'utiliser ceux qu'ils souhaitent.

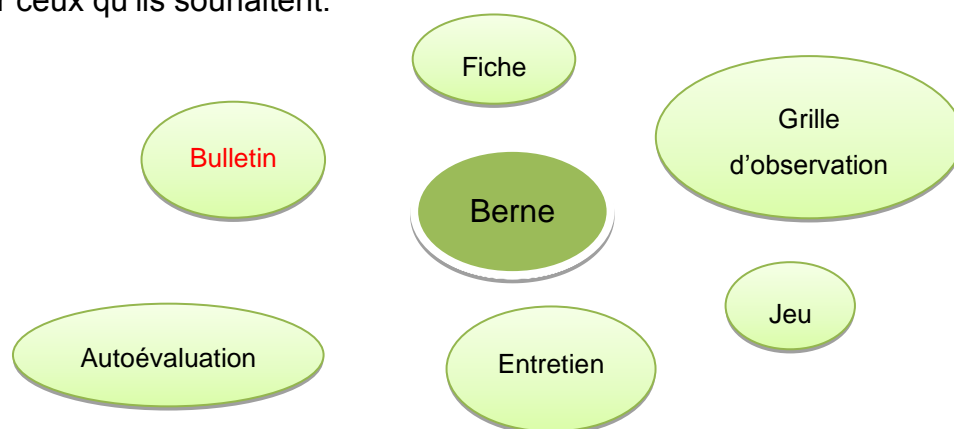


Figure 3: les outils d'évaluation dans le canton de Berne

Je remarque que certains outils sont similaires à ceux du canton du Jura. Cela est le cas pour l'évaluation à travers le jeu, sous forme de fiche ou l'observation. L'évaluation sous forme de fiche n'est pas l'évaluation préférée des enseignantes. En effet, Nadège est concernée par cela et l'explique de la manière suivante :

« Je n'aime pas tellement cela mais je le fais quand même parce que ça nous donne une bonne indication pour montrer aux parents. Parce que si on ne fait que des jeux, des puzzles, des choses que les parents ne voient pas, c'est aussi difficile de leur expliquer ce qui ne va pas. Alors souvent on fait une activité sous forme de jeu et après on reprend les mêmes objectifs mais sous forme de fiche qu'on met ensuite dans le classeur de vie qu'ils peuvent ramener à la maison. Et comme cela on a une petite observation pour que les parents puissent voir. »  
(Nadège).

Je pense que la fiche n'est pas très appréciée car elle se rapproche de ce qui se fait à l'école primaire. Cela rejoint la crainte expliquée précédemment qui est de primariser les degrés 1-2H. Cécile partage cette crainte : « On essaie de ne pas tout faire sous forme de fiche (...) pour que ça ne soit pas trop scolaire. ».

De nouveaux outils apparaissent également. Cela est le cas, par exemple, pour l'entretien avec l'élève. Comme nous l'avons vu dans le cours de Mme Pasche, l'entretien permet de comprendre la pensée de l'élève et se fait entre l'enseignant et l'élève. Cécile l'utilise « pour contrôler quelques acquis (...) et reprendre quelques notes. ». Il y a aussi l'autoévaluation. Elle permet aux élèves de porter un regard critique sur leurs apprentissages et joue un grand rôle sur la prise de conscience des élèves. Ils s'approprient ainsi davantage les apprentissages (Tavernier, 1992). Selon Jorro (2000), lors d'une autoévaluation, on promeut un rapport épistémique au savoir. Cependant, Cécile trouve qu'il est difficile de mettre en place cette forme d'évaluation et qu'elle se prête plus facilement lors des sections de classe.

Pour terminer, l'outil d'évaluation spécifique au canton de Berne (partie francophone) est le bulletin nommé « Bilan des apprentissages ». En effet, celui-ci est une évaluation sommative qui a lieu à la fin de la 2H. Dans ce bulletin, les enseignantes doivent remplir certains items se rapportant aux différentes disciplines en faisant des phrases. Je développerai davantage cet outil dans un point suivant.

### 3.3.4 Les outils d'évaluation dans le canton de Neuchâtel

Dans le canton de Neuchâtel, une partie des outils d'évaluation est imposée alors que pour le reste les enseignants sont libres de choisir les outils qui leur conviennent le mieux.

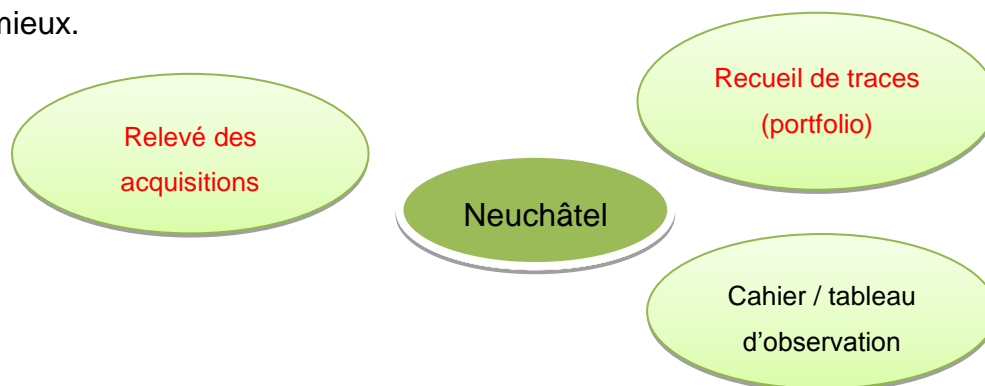


Figure 4: les outils d'évaluation dans le canton de Neuchâtel

Les enseignantes neuchâteloises interviewées utilisent également un cahier ou un tableau pour observer les élèves. Cependant, deux outils bien spécifiques leur sont imposés. Ce sont le recueil de traces (portfolio) et le relevé des acquisitions.

La forme du recueil de traces est libre. Cela peut-être, par exemple, un cartable ou une boîte. Dans le recueil de traces, l'enseignant doit y intégrer tout support dont les traces permettront de visualiser les progressions des apprentissages de l'élève. Cet outil est présenté régulièrement aux parents. Ce recueil de traces est bel et bien un portfolio car comme l'expliquent Simon et Giroux (1994), cités par Jorro (2000), le portfolio est « un recueil cumulatif et continu d'indicateurs du cheminement de l'élève dans ses apprentissages, sélectionnés et commentés par l'élève et l'enseignant, à des fins d'évaluation » (p.29).

Concernant le relevé des acquisitions, sa forme n'est pas imposée. Cela peut être une grande enveloppe, une chenille à laquelle on ajoute une rondelle lorsque l'enseignant a observé une nouvelle acquisition ou encore des traces de pas (cf. annexe 5). Chaque couleur correspond à un domaine. C'est à l'enseignant de choisir lui-même les acquis qu'il va observer. Cet outil est présenté aux parents au cours de l'année et est remis à l'élève en fin d'année.

Je remarque qu'il existe différents outils d'évaluation présents dans les classes de 1-2H de l'espace BEJUNE. Lors de mes entretiens, j'ai découvert des outils que je ne

connaissais pas. J'ai également pu relever que certains outils n'étaient pas utilisés dans ces degrés. Cela est le cas pour l'échelle d'appréciation par exemple. En effet, je pense que certains outils sont plus adaptés pour les grands degrés alors que d'autres le sont davantage pour les petits degrés.

A mon avis, il est également important de varier les outils d'évaluation. En effet, il se peut que certains outils d'évaluation profitent à quelques élèves alors qu'ils en désavantagent d'autres. Diversifier donne donc une chance à chacun de réussir.

### **3.4 Les changements dus aux nouvelles directives**

Les nouvelles directives ont apporté un certain nombre de changements concernant l'évaluation et ses pratiques. En m'entretenant avec les différentes enseignantes, j'ai remarqué que ces changements n'étaient pas forcément perçus de la même manière chez toutes. En effet, certaines perçoivent un changement à un niveau précis alors que ce n'est pas le cas pour d'autres. J'ai tenté de regrouper ces changements sous forme de catégorie que je vais à présent détailler.

#### **3.4.1 Un meilleur cadrage**

Avec l'arrivée du PER, les objectifs à atteindre ont été davantage définis. En effet, il est expliqué dans *Rôle du plan d'études romand en tant que cadre de référence* dans la *Présentation générale du PER* (p.20) que le PER définit ce que les élèves doivent apprendre et qu'il permet également aux enseignants d'organiser leur enseignement, de situer leur travail dans le projet global de formation de l'élève, de situer la place et le rôle de la discipline en question ainsi que de disposer d'attentes fondamentales afin de les aider pour réguler les apprentissages.

Il est vrai qu'en interviewant les différentes enseignantes, j'ai pu ressentir qu'elles se sentaient davantage cadrées. Sandra le dit : « Avec le PER, on a des choses vraiment très bien définies. XXX Tu sais exactement où tu dois aller, ce que tu dois faire et où tu dois arriver. ». Cécile rejoint cet avis : « Avec le PER, chaque domaine est bien défini. Le plan d'études d'avant était trop large. ». Le PER apporte donc un certain soutien aux enseignants des degrés 1-2H. A présent, ils peuvent s'appuyer sur quelque chose de concret et de complet.

### **3.4.2 Des évaluations mieux réfléchies**

Suite aux nouvelles directives, les enseignantes que j'ai rencontrées ont également souligné le fait qu'elles évaluent désormais de manière plus réfléchie. Lorsqu'elles décident d'évaluer, elles réfléchissent à présent davantage à l'outil qu'elles souhaitent utiliser et pourquoi. Cécile le souligne : « L'on n'y réfléchissait pas autant. XXX On utilisait les outils de manière moins réfléchie. ». Désormais, les enseignants de ces degrés peuvent également compter sur de nouveaux moyens d'enseignement. Ces derniers étant plus complets qu'auparavant, il est possible qu'ils apportent des pistes pour évaluer les élèves et ainsi aider les enseignants dans leur enseignement.

### **3.4.3 Des domaines précis à évaluer**

Une enseignante m'a expliqué qu'avant ces nouvelles directives, elle expérimentait des choses dans tous les domaines mais qu'elle ne les évaluait pas tous. En effet, les domaines évalués étaient principalement le français et les maths. Désormais, tous les domaines doivent être évalués. Nicole l'explique ainsi :

« Avant, on n'évaluait pas tous les domaines. On était beaucoup plus sur les bricolages, ce qui était considéré comme « école enfantine » : le comportement social, les bricolages, le chant. C'était vraiment un doux mélange. Ce n'était pas aussi bien réglé. On n'avait pas notre regard aussi bien affiné qu'actuellement. »  
(Nicole).

Actuellement, dans le PER destiné au cycle 1, on y trouve les mêmes domaines que dans le PER destiné au cycle 2. En effet, tous ces domaines sont désormais évalués tout au long de la scolarité des élèves. Il me semble important de valoriser tous ces aspects car, comme le dit si bien Corinne : « Tout le monde ne peut pas devenir médecin, il faut de tout pour faire un monde et autant valoriser tous les métiers, tous les domaines et toutes les capacités. ».

### **3.4.4 De nouveaux outils**

Avec l'entrée en vigueur des nouvelles directives, des outils d'évaluation et des pratiques ont été imposés à certains cantons. Cela est le cas notamment pour les cantons de Neuchâtel et de Berne (partie francophone). Ces nouvelles pratiques cantonales seront développées dans un prochain point.

Suite aux différents résultats explicités ci-dessus, je remarque que les nouvelles directives ont bel et bien apporté certains changements dans les pratiques évaluatives des enseignantes interviewées.

### **3.5 Les pratiques cantonales**

Dans cette partie, je souhaite expliquer ce qui est mis en place en matière d'évaluation dans les cantons du Jura, de Berne (partie francophone) et de Neuchâtel.

#### **3.5.1 Les pratiques évaluatives jurassiennes**

Rien n'a été mis en place concernant les pratiques évaluatives. En effet, chaque enseignant fait comme il le souhaite. Toutefois, deux propositions de bulletins ont été présentées mais aucune d'elles n'a été retenue.

#### **3.5.2 Les pratiques évaluatives bernoises**

Un bulletin est entré en vigueur depuis juin 2014 (cf. annexe 6). En effet, les enseignants doivent remplir un bulletin concernant chaque élève à la fin de la 2H. Cet outil se nomme « Bilan des apprentissages ». Celui-ci se compose de cases dédiées aux différents domaines. Les enseignants doivent remplir ces cases en écrivant des phrases types. Le canton propose différentes phrases types et les communes sélectionnent celles qu'elles souhaitent utiliser. Cela provoque donc un problème. En effet, étant donné que chaque commune décide des phrases types qui apparaîtront dans le bulletin, les élèves sont évalués sur des points différents d'une commune à l'autre.

Nadège l'a relevé ainsi :

« Ce qu'on doit écrire ce ne sont pas des phrases types que nous donne le canton. Ce sont des phrases types que chaque commune a établies. Je trouve que ce n'est pas normal car un enfant venant de la commune Y et un enfant venant de la commune Z n'auront pas du tout les mêmes critères d'évaluation. Il faudrait que tout le monde soit sur le même pied d'égalité. » (Nadège).

Cependant, Cécile m'a également expliqué que les enseignants francophones du canton de Berne ont suivi un cours concernant ce bulletin. Durant celui-ci, certaines phrases types ont été proposées. Toutefois, chacun est libre de les utiliser ou non.

Outre ce bulletin, les enseignants doivent également mener un entretien avec les parents à la fin du premier semestre. Celui-ci est obligatoire.

### **3.5.3 Les pratiques évaluatives neuchâteloises**

Certains outils sont désormais obligatoires dans ce canton. C'est le cas pour le recueil de traces ainsi que pour le document des acquis de connaissances et de compétences (relevé des acquisitions). Ces derniers sont explicités précédemment dans ce travail. En plus de cela, un entretien est obligatoire avec les parents durant la période allant de janvier à mai. Afin de préparer ce dernier, l'enseignant doit remplir un canevas en se référant aux différentes observations qu'il a effectuées, au recueil de traces et au relevé des acquisitions. Puis, durant l'entretien, il remet ce document aux parents et en garde une copie.

Le canton de Neuchâtel a donc subi un grand changement. Les propos de Corinne illustrent cela :

« C'est un sujet très difficile. C'est très compliqué. La façon dont on a choisi cela dans le canton de Neuchâtel c'est un peu quand même innovateur. C'est quand même un grand changement. Beaucoup n'y adhèrent pas. XXX J'espère que cette évaluation, les gens vont la comprendre bien et y adhérer pour voir les élèves un peu autrement. Moi j'y crois mais ça prendra du temps. XXX Je trouve que cette évaluation permet de voir son métier plus positivement. On ne vient pas en classe en disant « oh ils ne savent toujours pas ça ». XXX Avec ma réalité du terrain dans une classe où il y a beaucoup d'élèves allophones et en intégration cela marche. XXX Cette évaluation donne du sens à ce qu'on fait. XXX On se pose toujours la question du pourquoi. Pourquoi est-ce que je fais telle ou telle chose ? XXX Aujourd'hui c'est donner du sens. XXX Je pense que l'évaluation permet de donner du sens et d'y trouver du sens. Voilà. » (Corinne).

L'évaluation en 1-2H est bel et bien un sujet actuel. Cependant, comme cela est récent, il faut laisser du temps pour que ce nouveau fonctionnement puisse s'installer correctement dans les classes de 1-2H et que les enseignants puissent s'y habituer.

Les trois cantons constituant l'espace BEJUNE ne fonctionnent pas de la même manière en matière d'évaluation en 1-2H. Y aura-t-il, dans quelques années, une harmonisation des cantons romands quant à la façon d'évaluer dans les degrés 1-2 ?



# Conclusion

## *Synthèse des principaux résultats*

Dans cette conclusion, je souhaite revenir sur certains aspects qui ressortent de mon analyse et qui me paraissent les plus intéressants.

Tout d'abord, j'ai eu la chance de découvrir ce thème de l'évaluation. En effet, ce dernier est passionnant et comporte diverses facettes. J'ai pu, par exemple, découvrir certains outils d'évaluation que je ne connaissais pas et cela va m'être très utile pour ma profession future. Il est vrai que je connaissais déjà un certain nombre d'outils découverts lors de mes stages ou en cours mais cette recherche m'a permis de les voir d'un œil différent. De plus, lors de cette recherche, j'ai constaté que certains outils d'évaluation étaient propres à certains cantons. Cela est le cas notamment pour les cantons de Neuchâtel et de Berne (partie francophone).

Dans ce travail, j'ai également pu échanger avec des enseignantes afin de connaître leur point de vue face à ce sujet actuel. Cela est en lien avec un de mes objectifs de recherche qui était de saisir leur rapport face à l'évaluation. J'ai ainsi découvert que les enseignantes interviewées appréhendaient ce sujet de différentes manières. Effectivement, l'évaluation entraîne des craintes chez certaines d'entre elles que j'ai tentées de comprendre. Cependant, cette pratique semble avoir toujours existé et est normale d'après les enseignantes interviewées. Toutefois, pour certaines, elle peut être également une contrainte.

Dans ce mémoire, j'ai aussi découvert que certaines pratiques évaluatives étaient propres à chaque canton. J'ai ainsi eu la chance de connaître ce qui se fait actuellement en matière d'évaluation dans les cantons du Jura, de Berne (partie francophone) et de Neuchâtel. J'ai remarqué que la manière de faire dans chacun de ces trois cantons est quelque peu différente. Cette constatation répond à mon second objectif de recherche qui était de m'intéresser aux pratiques évaluatives actuelles des enseignants dans l'espace BEJUNE.

Par rapport à ma question de recherche, j'ai découvert que les nouvelles directives ont effectivement eu un impact sur l'évaluation en 1-2H. Désormais, les enseignantes interviewées y réfléchissent davantage. Elles disposent également de certains outils qui n'étaient pas présents auparavant. Le PER leur offre aussi un cadre qui leur

permet de se sentir en sécurité. Grâce à ce plan d'études, elles savent exactement où elles doivent aller avec les élèves et ce qu'elles doivent évaluer.

### ***Autoévaluation critique***

J'ai eu pas mal de peine à me lancer dans ce travail. Effectivement, ce dernier me semblait énorme et j'ai eu peur de ne pas y arriver. De plus, il m'a été difficile de mettre un cadre afin de savoir exactement dans quelle direction me diriger. Cela m'a quelque peu posé problème lors de la réalisation de ma problématique. Ne sachant pas encore exactement ce que je souhaitais traiter, j'étais dans le flou et n'arrivais pas à être explicite dans ma problématique. Il m'a été difficile de consolider cette dernière. A plusieurs reprises, j'ai douté de la tournure que prenait mon travail et ai eu peur de m'être perdue. Toutefois, après mûre réflexion, j'ai décidé dans quelle direction aller et cela m'a rassurée pour la suite de mon travail.

Durant ce travail de Bachelor, je me suis entretenue avec deux enseignantes jurassiennes, deux enseignantes bernoises et deux enseignantes neuchâteloises. Je suis donc tout à fait consciente que je ne peux pas tirer des conclusions en me basant sur un si petit échantillonnage. Il est certain que si je m'étais entretenue également avec d'autres enseignants, j'aurais découvert d'autres aspects. Cependant, je pense que j'ai, malgré tout, une vue d'ensemble de ce qui se passe en matière d'évaluation dans l'espace BEJUNE depuis les nouvelles directives. Pour un travail de cette ampleur, je pense que six entretiens suffisent.

Faire ce travail de Bachelor m'a permis de répondre à certaines questions concernant la thématique de l'évaluation en 1-2H. De plus, il m'a apporté des clés qui me seront utiles pour mon avenir professionnel. Désormais, j'ai l'impression de mieux comprendre cette thématique et me sentirai plus à l'aise lorsqu'il sera question d'évaluer mes futurs élèves. De plus, ce mémoire m'a aussi prouvé à moi-même que je pouvais parvenir à réaliser un tel travail.

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

La thématique de l'évaluation étant un sujet varié, il ne peut qu'intéresser. C'est pour cela que je pense que ce thème évoluera et ne cessera pas de sitôt d'intéresser les chercheurs ainsi que les tierces personnes.

Dans ce travail, j'ai expliqué que rien n'était mis en place actuellement dans le canton du Jura en matière d'évaluation dans les degrés 1-2H. Deux projets de bulletin ont été proposés mais aucun n'a convaincu les instances cantonales en 2012. Une fois qu'un nouveau moyen d'évaluation pour les degrés 1-2H aura été accepté, les enseignants jurassiens de ces degrés seront certainement contraints à changer quelque peu leur manière de faire. Je pense qu'il serait donc très intéressant de traiter à nouveau de l'évaluation en 1-2H mais cette fois-ci uniquement dans le canton du Jura lorsque le futur moyen d'évaluation en 1-2H sera mis en vigueur dans les classes jurassiennes. Cela pourrait donc être un nouveau sujet de recherche.

## Bibliographie

- Allal, L. (2008). Conceptualiser les outils d'évaluation des apprentissages. In G. Baillat, J.-M. De Ketele, L. Paquay & C. Thélots (Ed.). *Evaluer pour former. Outils, dispositifs et acteurs*. Bruxelles : De Boeck.
- Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, pp.1-18.
- CIIP. (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel: CIIP.
- Droz Giglio, C. (2013). L'évaluation du travail scolaire de l'élève dans un contexte structurel en modification. *Enjeux pédagogiques* (21), 26-27.
- Dutercq, Y. & Lanéelle, X. (2013). La dispute autour des évaluations des élèves dans l'enseignement français du premier degré. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondement et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal: Chenelière Education.
- Freyssinet-Dominjon, J. (1997). *Méthodes de recherche en sciences sociales*. Paris: AES.
- Gerard, F.-M. (2008). Les outils d'évaluation ouverts, ou la nécessité de clés de fermeture. In G. Baillat, J.-M. De Ketele, L. Paquay & C. Thélots (Ed.). *Evaluer pour former. Outils, dispositifs et acteurs*. Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation, des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles: De Boeck.
- Lebrun, M. (2013 a). *Nature des activités de recherche : explorer, décrire, comprendre*. Support de cours HEP BEJUNE.
- Lebrun, M. (2013 b). *Un outils en sciences humaines et sociales : l'entretien*. Support de cours HEP BEJUNE.
- Lebrun, M. (2013 c). *Les méthodes d'analyse de données*. Support de cours HEP BEJUNE.

- Merkelbach, C. (2013). Evaluation 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.
- Merkelbach, C. & Riesen, W. (2013). *Procédure d'évaluation du travail des élèves du canton de Berne*. Section recherche, évaluation et planification pédagogiques. Direction de l'instruction publique du canton de Berne.
- Meyer, G. (2007). *Evaluer, pourquoi ? Comment ?* Paris : Hachette Education.
- Pasche Gossin, F. (2013 a). *Instruments/outils d'évaluation*. Support de cours HEP BEJUNE.
- Pasche Gossin, F. (2013 b). *L'entretien : un outil de cueillette de données*. Support de cours HEP BEJUNE.
- Périsset, D. & Magnin, N. (2013). Que demande au juste HarmoS et le PER en matière d'évaluation au cycle initial ? *Educateur* (1), 2-3.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : Pédagogies.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Québec : Les presses de l'Université LAVAL.
- Sévikian, M. (1986). *Appropriation des critères et construction cognitive. Première approche chez des enfants d'école maternelle*. Mémoire de maîtrise, Université de Provence.
- Tavernier, R. (1992). *L'évaluation en maternelle. Guide du maître*. Paris : Bordas.
- Zerbato-Poudou, M.-T. (2009). Evaluer en maternelle: Une évaluation interactive créatrice de sens. *Education enfantine*, (6), 12-13.
- Zerbato-Poudou, M.-T. (2007). En maternelle, penser l'évaluation comme un dispositif créateur d'événements. *Cahiers pédagogiques*, (456).

## Webographie

Eduscol, portail national des professionnels de l'éducation (2012). *Evaluer et différencier pour évaluer les élèves*. En ligne : <http://eduscol.education.fr/cid56618/evaluer-et-differencier-pour-aider-les-eleves.html>, consulté le 4 octobre 2014.

Jarraud, F. (2011). *L'évaluation : Une menace ?* En ligne : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/pages/2011/10/031011evaluationmenace.aspx>, consulté le 6 octobre 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 7 octobre 2014.

### Lois :

[https://www.sta.be.ch/belex/f/4/432\\_213\\_11.html](https://www.sta.be.ch/belex/f/4/432_213_11.html), consulté le 14 juillet 2014.

<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 14 juillet 2014.

<http://www.ne.ch/autorites/DEF/SEEO/pedagogie-scolarite/Pages/evaluation.aspx>, consulté le 14 juillet 2014.

## **Annexes**

### **Annexe 1: guide d'entretien**

#### **Guide d'entretien**

Je vous remercie de bien vouloir participer à cet entretien. Il va durer environ 45 minutes. Je vous questionne dans le cadre de mon travail de mémoire qui porte sur l'évaluation en 1-2H. Ma recherche consiste à me rendre sur le terrain afin d'observer s'il y a eu des changements en matière d'évaluation en 1-2H depuis l'introduction du PER. Comme vous l'avez lu dans le contrat, les données sont anonymes et me serviront uniquement pour ma recherche. Par la suite, je détruirai les enregistrements. De plus, vous êtes en droit d'arrêter l'entretien à tout moment.

#### **A. Informations personnelles**

**Sexe :** ☐ masculin ☐ féminin

**Age :** ☐ 20-29 ans ☐ 30-39 ans ☐ 40-49 ans  
☐ 50 et plus

**Depuis combien de temps enseignez-vous en 1-2H ?** \_\_\_\_\_

**A quel pourcentage travaillez-vous ?** \_\_\_\_\_

#### **B. Questions**

**Thèmes****Relances**

<ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Quelle est votre représentation de l'évaluation ?</b></li><li>- <b>A-t-elle changé avec l'introduction du PER ?</b></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Quel est votre sentiment face à l'évaluation (peur, contrainte, angoisse, etc.)?</li><li>- En quoi a-t-elle changé ?</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Quel(s) type(s) d'évaluation utilisez-vous ?</b></li><li>- <b>Était-ce pareil avant l'introduction du PER ?</b></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Il existe différentes formes d'évaluations (formative, sommative, diagnostique). Quelle est celle que vous utilisez pour évaluer vos élèves ?</li><li>- Le PER a-t-il apporté des changements quant à la forme d'évaluation ?</li><li>- Qu'y a-t-il de différent par rapport à avant ?</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Quel(s) outil(s) utilisez-vous pour évaluer vos élèves ?</b></li><li>- <b>Utilisiez-vous les mêmes outils avant l'introduction du PER ?</b></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Comme vous le savez, il existe différents outils d'évaluation. Il y a, par exemple, la grille d'observation, la fiche, l'entretien ou encore le portfolio. Qu'utilisez-vous ?</li><li>- Qu'y a-t-il de différent ?</li></ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>A quelle fréquence évaluez-vous ?</b></li> <li>- <b>Était-ce pareil avant l'introduction du PER ?</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Est-ce que vous évaluez tout au long de l'année ou à certains moments précis ?</li> <li>- Si non, en quoi était-ce différent ?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Quels domaines évaluez-vous ?</b></li> <li>- <b>Y a-t-il eu des changements avec l'introduction du PER ?</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Évaluez-vous tous les domaines ou seulement quelques-uns ?</li> <li>- Quels sont les changements avec l'introduction du PER ?</li> </ul>

## C. Conclusion

**Avez-vous quelque chose à ajouter ?**

**Remerciements**

## **Annexe 2 : contrat de recherche**

### **Contrat de recherche**

Je m'appelle Noémie Kohler et je suis actuellement étudiante à la HEP Bejune de Porrentruy en 3<sup>e</sup> année. Dans le cadre de mon travail de Bachelor portant sur l'évaluation en 1-2H, je souhaite observer s'il y a eu des changements en matière d'évaluation depuis l'introduction du PER.

Au travers de ce contrat, je m'engage à respecter les éléments du code d'éthique en recherche. Les données qui seront récoltées lors des différents entretiens ainsi que les lieux seront rendus anonymes. De plus, ces données seront utilisées uniquement dans le cadre de mon mémoire. Afin de faciliter la récolte de données, j'ai décidé d'enregistrer les entretiens. Toutefois, sachez que ces enregistrements seront détruits lorsque je les aurai exploités. Pour finir, je souhaite vous informer que vous serez en droit d'arrêter à tout moment l'entretien.

Vous êtes libres d'accepter ou non ce contrat. Si vous ne l'acceptez pas, je vous serais reconnaissante de m'en faire part.

Pour de plus amples informations à propos de ce contrat, je me tiens à votre disposition au **079.505.52.64** ou par e-mail : [noemie.kohler@hep-bejune.ch](mailto:noemie.kohler@hep-bejune.ch).

Je vous adresse mes salutations les meilleures.

Noémie Kohler

## Annexe 3 : présentation synthétique des données

Tableau 3: présentation synthétique des données

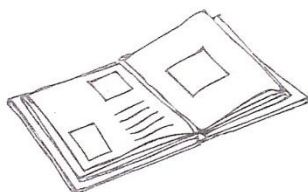
Enseignantes	Données
Sandra	Pour elle, évaluer les élèves n'est pas une contrainte. Elle a toujours eu cette représentation, même avant l'introduction du PER. Concernant les types d'évaluation, elle utilise les évaluations diagnostiques, formatives et sommatives. Elle reconnaît que le PER a apporté du changement vis-à-vis des types d'évaluation qu'elle utilise. Par rapport aux outils d'évaluation, Sandra a toujours utilisé les mêmes que ce soit avant ou après l'introduction du PER. Concernant la fréquence de ses évaluations, le PER n'a pas apporté de changement. Pour finir, avec le PER, Sandra n'évalue plus les mêmes domaines qu'avant.
Sylvie	Pour Sylvie, évaluer ne lui fait pas peur mais c'est une contrainte. Sa représentation de l'évaluation a énormément évolué mais le PER n'y est pour rien. Par rapport aux types d'évaluation, l'introduction du PER n'a rien modifié. En effet, elle a toujours utilisé des évaluations diagnostiques, formatives et sommatives. Le PER n'a presque pas apporté de changement au niveau des outils d'évaluation mise à part l'introduction d'une grille d'observation. Quant à la fréquence d'évaluation, celle-ci a changé avec le PER. Pour finir, par rapport aux domaines à évaluer, ils restent les mêmes que ce soit avant ou après l'introduction du PER.
Cécile	Pour Cécile, l'évaluation est une nouveauté. En effet, avant le PER elle n'y réfléchissait pas autant. Dans sa classe, elle évalue ses élèves surtout de manière formative mais aussi de manière diagnostique et sommative en fin d'année. Cela n'était pas le cas avant le PER. Elle estime qu'avant le PER elle utilisait les mêmes outils d'évaluation que maintenant mais d'une façon moins réfléchie. Cécile évalue tout au long de l'année, chose qu'elle ne faisait pas avant le PER. Pour ce qui est des domaines à évaluer, ceux-ci ont quelque peu changé depuis l'arrivée du PER.
Nicole	La vision de Nicole quant à l'évaluation a changé avec le PER. A présent, c'est quelque chose qui l'intéresse. Concernant les types d'évaluation, elle utilise surtout du formatif et du sommatif alors qu'avant le PER ce n'était pas du tout pareil. Les outils d'évaluation ont aussi changé avec l'introduction du PER ainsi que la fréquence à laquelle Nicole évalue. Il en est de même pour les domaines évalués. Elle n'évaluait pas les mêmes domaines avant l'introduction du PER.
Corinne	Corinne considère l'évaluation comme quelque chose de normal. Et cette

	représentation n'a pas changé avec l'arrivée du PER. Elle considère que les types d'évaluation qu'elle utilise aujourd'hui et qu'elle utilisait avant le PER sont l'évaluation diagnostique et l'évaluation formative. Par contre, les outils pour évaluer ont changé avec l'introduction du PER. Concernant la fréquence d'évaluation et les domaines à évaluer, rien n'a changé avec le PER.
Nadège	Nadège perçoit l'évaluation comme la chose la plus importante à faire en 1-2H. Sa vision de l'évaluation a un peu changé avec l'arrivée du PER. Quant aux types d'évaluation, Nadège a toujours fait du formatif, même avant qu'il y ait le PER. Par rapport aux outils d'évaluation, le PER a apporté comme unique changement le bulletin de fin d'année. Pour finir, le PER n'a apporté aucun changement quant à la fréquence d'évaluation et aux domaines évalués.

## Annexe 4 : extrait du carnet de réussites

### Expression langagière :

J'invente le texte d'une histoire illustrée.



Selon moi

Je n'essaie pas encore      J'essaie      Je réussis

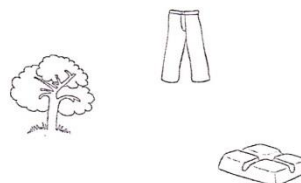
Selon la maîtresse

Je n'essaie pas encore      J'essaie      Je réussis

### Expression langagière :

Je retrouve les sons /i/ /a/ /ou/ et /l/ dans des mots donnés.

/a/



Selon moi

Je n'essaie pas encore      J'essaie      Je réussis

Selon la maîtresse

Je n'essaie pas encore      J'essaie      Je réussis

## Annexe 5 : exemples de relevés des acquisitions



## Annexe 6 : « Bilan des apprentissages »

Nom: \_\_\_\_\_ Prénom: \_\_\_\_\_  
Lieu scolaire: \_\_\_\_\_ Année scolaire: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
Type de classe: \_\_\_\_\_ Programme de la \_\_\_\_\_ \* année scolaire  
\* année effective

### Bilan des apprentissages | Ecole enfantine

#### Domaines

##### Langues – Français

Compréhension et production orales, entrée dans l'écrit, ...

##### Mathématiques et Sciences de la nature – Mathématiques

Repérage dans l'espace, découverte du nombre et du calcul, approche des grandeurs, ...

8/37/03.12/5

Date: \_\_\_\_\_ La maîtresse / le maître de classe:

Date: \_\_\_\_\_ Les parents / le représentant légal:

Bilan des apprentissages | Ecole enfantine | Canton de Berne

1/3

Nom: _____	Prénom: _____
Lieu scolaire: _____	Année scolaire: _____ / _____
Type de classe: _____	Programme de la _____ * année scolaire
	_____ * année effective

## Bilan des apprentissages | Ecole enfantine

### Domaines

#### Sciences de la nature / Sciences humaines et sociales – Environnement

Découverte d'éléments naturels, découverte de l'humain, des cinq sens et du vivant, approche de l'espace familial et repérages, perception du temps, de ses durées, ...

#### Arts

Identification et utilisation des perceptions visuelles, tactiles et auditives, approches et utilisation de diverses techniques, adaptation de la motricité fine aux activités, ...

#### Corps et mouvement

Découverte de mouvements (courir, sauter, lancer, ...) dans des situations variées, expérimentation de l'équilibre, apprentissage de divers jeux, ...

### Remarques

Date: \_\_\_\_\_ La maîtresse / le maître de classe: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_ Les parents / le représentant légal: \_\_\_\_\_

Bilan des apprentissages | Ecole enfantine | Canton de Berne



Nom: \_\_\_\_\_ Prénom: \_\_\_\_\_  
 Lieu scolaire: \_\_\_\_\_ Année scolaire: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
 Type de classe: \_\_\_\_\_ Programme de la \_\_\_\_\_ \* année scolaire  
 \* année effective

## Bilan des apprentissages | Ecole enfantine

### Attitude face au travail et à l'apprentissage – Capacités transversales

Motivation (persévérance, intérêt, ...), collaboration (prise en compte de l'autre, respect des règles, ...), communication (écoute et échanges, ...), stratégies d'apprentissage (autonomie, gestion du temps, ...), pensée créatrice (engagement dans de nouveaux projets, imagination, ...), démarche réflexive (expression de son opinion, explication de sa démarche, ...)

Remarques

### Décision d'orientation de la direction d'école

Voies de droit: le bilan des apprentissages peut faire l'objet d'un recours écrit et motivé auprès de l'inspection scolaire compétente dans les 30 jours qui suivent sa notification.

☐ passage en 3<sup>e</sup> année ☐ autre décision

Motifs en cas d'autre décision:

Absences \_\_\_\_\_ excusées: \_\_\_\_\_ non excusées: \_\_\_\_\_

L'entretien avec les parents: ☐ a eu lieu ☐ n'a pas été souhaité par les parents

Date: \_\_\_\_\_ La maîtresse / le maître de classe:

Date: \_\_\_\_\_ Les parents / le représentant légal:

Bilan des apprentissages | Ecole enfantine | Canton de Berne

3/3