

Le portfolio

Un outil d'évaluation bénéfique et adapté

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de
Sous la direction de

Maurane Bürki
Françoise Pasche Gossin

Delémont, le 3 avril 2017

Remerciements

Je remercie tout d'abord ma directrice de mémoire, Madame Françoise Pasche Gossin, pour son soutien et les précieux conseils qu'elle m'a donnés tout au long de la rédaction de mon mémoire.

Je souhaite également exprimer ma reconnaissance à l'enseignante qui m'a permis de mener ma recherche dans sa classe ainsi que les élèves qui ont participé activement et sans lesquels je n'aurais pas pu expérimenter le portfolio.

Finalement, je remercie chaleureusement les personnes qui m'ont aidée en lisant mon travail et en me proposant des possibilités de modifications.

Avant-propos

Résumé

Mon mémoire traite de la thématique de l'évaluation. Ce sujet est toujours d'actualité, car les pratiques en vigueur sont parfois discutables. Il n'est pas rare de rencontrer dans les classes des élèves qui ne sont évalués que de façon sommative dans le but de mettre des notes dans le bulletin à la fin du semestre. Cependant, il est évident que l'évaluation doit aller au-delà. Elle doit être une aide pour les élèves, un outil qui leur donne envie d'apprendre et qui les met en confiance. Pour permettre cela, il faut que les pratiques changent, notamment en mettant en place l'évaluation formative. En effet, ce type d'évaluation dépourvu de notes vise à améliorer l'autonomie des élèves dans leurs apprentissages. Elle sert également à renseigner les élèves sur leur progression et à les motiver en leur fixant des buts atteignables. C'est également un type d'évaluation plus transparent, puisque les objectifs doivent être clairement définis et discutés avec les élèves.

Dans le cadre de ce travail, j'ai donc choisi de mettre en place un portfolio dans une classe afin de voir les effets que l'évaluation formative peut avoir sur les élèves ainsi que sur le fonctionnement de la classe.

Cinq mots clés :

- Évaluation formative
- Évaluation formatrice
- Portfolio d'apprentissage
- Progression
- Régulation des apprentissages

Liste des figures

Figure 1- Avis des élèves à propos de leur implication dans l'évaluation	24
Figure 2- Raisons évoquées concernant la motivation	27
Figure 3- Éléments générateurs de motivation	28

Liste des tableaux

Tableau 1 - Organisation de la collecte des données	17
Tableau 2 - Travail effectué en français	19
Tableau 3 - Représentations avant la recherche concernant l'implication	25
Tableau 4 - Représentations après la recherche concernant l'implication	26
Tableau 5 - Représentations avant la recherche concernant la progression.....	31
Tableau 6 - Représentations après la recherche concernant la progression	31
Tableau 7 - Représentations avant la recherche concernant l'aide et l'autonomie	33
Tableau 8 - Représentations après la recherche concernant l'aide et l'autonomie	33

Liste des annexes

ANNEXE 1 : <i>AFFICHE REPRESENTATIONS INITIALES</i>	I
ANNEXE 2 : <i>AFFICHE REPRESENTATIONS FINALES</i>	II
ANNEXE 3 : <i>CONTENU DU PORTFOLIO</i>	III
ANNEXE 4 : <i>GUIDE D'ENTRETIEN</i>	XX
ANNEXE 5 : <i>LETTRE AUX PARENTS</i>	XXI

Sommaire

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE	4
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE.....	4
1.1.1 <i>Raison d'être de l'étude et intérêt de l'objet de recherche</i>	4
1.1.2 <i>Présentation du problème</i>	5
1.2 ÉTAT DE LA QUESTION.....	6
1.2.1 <i>Origine et bref historique du portfolio</i>	6
1.2.2 <i>Évaluation authentique</i>	7
1.2.3 <i>Différentes fonctions de l'évaluation</i>	8
1.2.4 <i>Évaluation formative</i>	8
1.2.5 <i>Évaluation formatrice</i>	9
1.2.6 <i>Régulation des apprentissages</i>	10
1.2.7 <i>Outils d'évaluation</i>	10
1.2.8 <i>Effets du portfolio</i>	11
1.2.9 <i>Point de vue personnel à l'égard de la théorie</i>	12
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	13
1.3.1 <i>Identification de la question de recherche</i>	13
1.3.2 <i>Objectifs de recherche</i>	14
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE	15
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES	15
2.1.1 <i>Recherche empirique et qualitative</i>	15
2.1.2 <i>Approches et démarche</i>	16
2.2 NATURE DU CORPUS	17
2.2.1 <i>Dispositif de collecte de données</i>	17
2.2.2 <i>Procédure et protocole de recherche</i>	21
2.2.3 <i>Échantillonnage</i>	21
2.3 METHODES ET TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES	22
2.3.1 <i>Traitement des données</i>	22
2.3.2 <i>Organisation et présentation des données</i>	23
2.3.3 <i>Interprétation des données</i>	23
CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	24
3.1 EFFETS SUR L'IMPLICATION ET LA RESPONSABILISATION DES ELEVES	24
3.1.1 <i>Représentations des élèves à propos de leur implication</i>	25
3.2 IMPACT SUR LA MOTIVATION DES ÉLÈVES.....	26
3.2.1 <i>Causes de la motivation</i>	28
3.3 EFFETS SUR LA VALORISATION ET LA PROGRESSION DES APPRENTISSAGES.....	29

3.3.1	<i>Représentations des élèves concernant la progression.....</i>	31
3.4	EFFETS SUR LE PROCESSUS D'AUTONOMIE.....	32
3.4.1	<i>Représentations des élèves concernant l'aide et l'autonomie apportées par le portfolio</i>	33
BIBLIOGRAPHIE ET WEBOGRAPHIE.....		39

Introduction

Contexte du champ d'étude et motivations personnelles

Mon mémoire professionnel s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation car il interroge le thème de l'évaluation. L'envie de traiter ce sujet m'est venue de mes stages où j'ai rencontré plusieurs fois des situations délicates dues à des évaluations et cela m'a beaucoup questionnée.

Lorsque j'ai dû mettre en place moi-même un dispositif d'évaluation, j'ai pu constater que j'avais quelques lacunes et que je devais enrichir mes connaissances. J'ai pensé que le fait de choisir ce thème me permettrait de me sentir plus à l'aise au moment où je débiterai dans ma pratique professionnelle, car j'aurai élargi mes connaissances dans ce domaine.

Le fait que l'évaluation soit toujours connotée négativement et qu'elle soit sans cesse discutée et remise en question a également suscité mon intérêt. Cela m'a donné envie de voir quelle possibilité rendrait l'évaluation plus juste et plus utile pour les élèves et pour les enseignants. Ce sont d'ailleurs des propos que j'ai également identifiés dans un ouvrage de Hadji (2015). Il cite une partie de la circulaire de la rentrée de 2014 du ministère de l'Éducation nationale française qui illustre à mon sens toute la problématique qui gravite autour de l'évaluation actuellement. Ce qui est demandé dans cette circulaire est que les modalités d'évaluations changent afin de rendre l'évaluation positive et de valoriser les apprentissages. Il est également demandé qu'elle soit simple et lisible pour que les élèves ainsi que leurs familles aient la possibilité de comprendre la signification de cette évaluation en termes de connaissances, de compétences et de progressions.

En outre, la lecture de l'article de Maulini (2004) m'a fait réfléchir car il parle de la mauvaise utilisation que les enseignants font des notes. En effet, trop d'enseignants soutiennent encore qu'il faut noter les élèves, même si c'est parfois injuste, sous prétexte de les préparer à endurer des classements et des compétitions toute leur vie. Cependant, nous ne pouvons pas nous cacher derrière cette excuse et nous cantonner à noter des élèves qui sont en difficulté sans prendre la peine de leur expliquer ce qui ne va pas et pourquoi cela ne va pas, sinon comment pouvons-nous espérer qu'ils apprennent quoi que ce soit ? Je trouve que la comparaison de cet auteur avec le monde sportif illustre bien la problématique qu'il soulève dans son article.

Dans tous les domaines, y compris les plus sélectifs, personne ne confond le moment de la préparation et celui de la compétition. Les patineuses et les gymnastes, par exemple, ne pensent qu'aux notes. Elles veulent gagner le quart de point qui les hissera en haut du

podium. Mais à l'entraînement, elles ne veulent pas gagner : elles veulent apprendre (Maulini, 2004, p. 25-26).

Pour moi, cette image fait appel à la réalité des élèves en classe. Effectivement, ils sont bel et bien là pour apprendre en premier lieu et non pas pour recevoir des notes. On pense souvent que l'évaluation sommative permet à l'élève de situer ses acquis. Cependant, alors que l'élève aurait besoin de savoir et de comprendre ce qu'il ne fait pas juste et pourquoi il ne l'a pas fait juste, il ne voit que sa note. Je suis convaincue que l'évaluation formative permet aux élèves de prendre conscience de leur situation et de les pousser à se dépasser, à progresser.

Sujet précis abordé et questions de départ

J'ai axé mon travail sur l'évaluation formative. C'est la forme d'évaluation que j'ai utilisée dans mon dispositif de recherche lorsque j'ai intégré l'utilisation d'un portfolio dans une classe. J'ai cherché un outil qui puisse responsabiliser les élèves, leur donner confiance en eux et les motiver.

J'ai également voulu montrer que l'évaluation est une partie de l'enseignement qui peut et qui doit être partagée avec les élèves. Allal (1999) traite de ce sujet délicat dans son ouvrage sur l'implication de l'élève dans le processus d'évaluation. Elle dit que l'apparition de l'autoévaluation oblige un changement de la conception de l'évaluation qui était présente auparavant. Étant donné que le pilier de l'évaluation ne serait plus l'enseignant et que celle-ci serait enfin centrée sur l'élève et le rendrait actif.

J'ai la conviction que nous devons apprendre aux enfants, dès leur plus jeune âge, à s'autoévaluer et leur donner les outils dont ils ont besoin pour le faire. C'est une compétence qu'ils pourront ensuite utiliser dans leur vie bien au-delà des apprentissages purement scolaires.

Les questions de départ que j'ai eues étaient en lien avec le portfolio et l'évaluation formative.

- Quels sont les bénéfices et les désavantages que le portfolio pourrait amener ?
- Quel est l'impact du portfolio sur les élèves, sur l'enseignant et sur le lien qui existe entre eux ?
- En quoi le portfolio est un outil de régulation des apprentissages ?
- De quelle façon cet outil peut permettre la valorisation des apprentissages et de la progression des élèves ?

Plan de travail

Mon travail est construit en trois grands chapitres ; la problématique, la méthodologie et l'analyse des données.

Dans la problématique, j'ai développé les raisons qui m'ont poussée à choisir ce sujet ainsi que les notions théoriques qui définissent et étayent les thématiques que j'ai choisies. Cela m'a permis de fixer le cadre théorique et de m'appuyer sur des auteurs et des recherches afin d'acquérir davantage de connaissances. À la fin de ce chapitre, la question de recherche et les objectifs sont énoncés.

Dans la méthodologie, le choix du dispositif de recherche est expliqué ainsi que les méthodes employées pour l'expérimentation. C'est une recherche appliquée de type qualitatif que j'ai mise en place et l'explication de mon choix ainsi que les détails sont donnés dans le deuxième chapitre.

Pour terminer, le troisième chapitre comporte la présentation et l'interprétation des résultats. J'ai exposé les résultats obtenus durant la recherche que j'ai menée sur le terrain. Ces données sont constituées de traces écrites d'élèves, d'observations, et d'entretiens. Cette analyse a été faite à l'aide de références théoriques et illustrée par des verbatim.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Raison d'être de l'étude et intérêt de l'objet de recherche

Le thème de ma recherche est l'évaluation et plus précisément l'évaluation formative. L'outil d'évaluation qui sera expliqué et utilisé dans ce travail est le portfolio d'apprentissage.

Premièrement, l'intérêt que j'ai pour ce sujet me vient du fait que j'ai envie d'enrichir mes connaissances en matière d'évaluation. Cela me permettra d'être mieux préparée pour affronter cette partie de l'enseignement lorsque je serai diplômée. J'aurai pu tester un outil avec lequel je pourrai continuer de travailler par la suite s'il s'avère utile et bénéfique. En effet, si le portfolio se révèle être un outil qui apporte de nombreux avantages et qui pourrait combler certaines lacunes en matière d'évaluation, il est très probable que je continue de l'utiliser. Mon rôle en tant qu'enseignante est de fournir aux élèves des moyens de progresser et d'être soutenus dans leurs difficultés.

Deuxièmement, la motivation de traiter la thématique de l'évaluation m'est venue de mes stages. J'ai pu constater de nombreuses situations délicates dues à l'évaluation ce qui m'a énormément questionnée. Je voudrais connaître une façon d'évaluer et un outil qui pourraient véritablement pallier les problèmes que j'ai rencontrés. Je trouve inquiétant que des élèves qui sont à l'école primaire n'aient déjà plus de motivation à cause des mauvaises notes qu'ils reçoivent. Ces élèves n'ont pas les moyens d'observer leur progression et cela risque de leur enlever toute envie d'apprendre pour le reste de leur scolarité. C'est pourquoi je trouve qu'il est important de chercher à mettre en place une autre manière d'évaluer.

Troisièmement, mon choix s'est porté sur cet outil, car durant mes deux premières années de cours à la HEP BEJUNE, j'ai beaucoup entendu parler du portfolio. Chaque fois ce qui ressortait des présentations était plutôt positif, car il était présenté comme un outil qui peut rendre l'évaluation intéressante pour les enseignants comme pour les élèves. Il permet aux enseignants d'être davantage informés sur la progression des élèves, de les aider plus adéquatement et de manière plus individualisée. Cet outil aide les élèves à prendre conscience de leurs apprentissages, à constater leur progression, ce qui aurait un impact positif sur leur estime de soi et leur motivation. Durant mes stages, je n'ai jamais pu observer son utilisation. Afin de répondre à mes interrogations, j'ai voulu m'informer plus précisément, prendre connaissance de la littérature et mettre en place son utilisation dans le but de me forger ma propre opinion.

Finalement, je pense que le fait de vouloir intégrer un portfolio répond à l'objectif qui est de rendre les élèves plus autonomes dans leurs apprentissages et également dans leur évaluation. Une demande de la société actuelle est de tendre vers un enseignement qui rend les élèves actifs et autonomes, pour cela l'enseignement que nous proposons se veut de plus en plus constructiviste. Nous ne devons pas servir le savoir aux élèves, c'est à eux d'aller le chercher, de le construire. Dans ce sens, la mise en œuvre d'outils tel que le portfolio représente un intérêt certain.

1.1.2 Présentation du problème

Le problème que j'ai rencontré est lié à l'évaluation. Le but de l'évaluation devrait être de situer les apprentissages des élèves et ne devrait pas se résumer à chiffrer leurs connaissances. Or, ce que j'ai pu observer lors de ma pratique professionnelle, est que l'évaluation dans les classes reste encore en grande partie sommative. Les enseignants évaluent les élèves afin de mettre une appréciation sous forme de note. J'ai souvent rencontré des situations difficiles à cause de cela durant mes stages. J'ai pu voir des élèves totalement démotivés par leurs résultats. Ils avaient l'impression de ne rien savoir, de ne jamais progresser. Cela a pour conséquence que ces élèves sont entraînés dans une spirale. Leur motivation baisse, ils n'ont plus confiance en eux, n'arrivent plus à apprendre correctement et cela se ressent dans les notes obtenues. En tant qu'enseignants, nous ne pouvons pas laisser des élèves se sentir impuissants et découragés à ce point dès leur plus jeune âge. D'une part, nous ne leur offrons pas la possibilité d'apprendre dans de bonnes dispositions et d'autre part, ils garderont un mauvais souvenir de l'école.

Afin d'illustrer le cercle vicieux que provoque l'évaluation lorsqu'elle est uniquement sommative, je vais reprendre les propos de Perrenoud (1998). Il nomme la problématique de l'évaluation comme créant une *hiérarchie de l'excellence*. Ce qui veut dire que dans l'enseignement un élève est jugé en fonction de son rang dans la classe. Les élèves qui ont les meilleures notes seront toujours les mieux notés et au contraire les élèves qui éprouvent plus de difficultés resteront toujours ceux qui ont les moins bonnes notes. Ils sont classés dès le début et ensuite ils croient que cette place leur est attribuée ce qui fait qu'ils ne progressent pas. Cela a pour conséquence que leurs compétences, connaissances et leurs acquis n'ont pas d'importance et sont mis de côté. Les élèves sont catégorisés du meilleur au moins bon sans explications. Ils ne sont informés ni de leurs acquis, ni de leurs lacunes, ni de leurs progressions. La seule information qu'ils détiennent est la note et la place qu'ils occupent dans le classement de la classe. Cela va totalement à l'encontre de l'aspect formatif que l'évaluation devrait apporter. Cette vision de l'évaluation est heureusement en train de se modifier.

À ce propos Étienne et Pantanella (2015), soulignent que : « Seule la réussite fait réussir. La seule évaluation qui vaille, c'est donc celle qui encourage pas à pas l'élève à réussir, à garder l'estime de soi et à conserver en lui le goût d'apprendre [...]» (p. 8). La problématique que je veux faire émerger va dans ce sens. Effectivement, je pense que la seule façon de motiver les élèves est de les valoriser, notamment dans les évaluations. Cela entraîne un changement de l'utilité de l'évaluation et de l'utilisation qui en est faite. Par conséquent, cela va non seulement modifier le type d'outil utilisé en classe, mais également la posture que l'enseignant adopte par rapport à l'évaluation dans sa classe. Cela aura également un impact sur la relation que l'enseignant entretient avec les élèves. Il ne sera plus seulement un évaluateur, mais il amènera de l'aide et de l'encouragement à ses élèves et il se verra forcé de laisser de la liberté aux élèves. Cela engendre une inquiétude qui ressort des discours des enseignants et que Roland Ley, directeur d'école, explique.

Tenir moins serrées les rênes de la classe, afin de laisser les élèves évaluer eux-mêmes leur capacité à mener à bien un projet, nécessite une modification de la position centrale qu'occupe le maître, petite révolution copernicienne pouvant donner la sensation d'une perte d'efficacité, sinon d'une atteinte probable à la suprématie symbolique qu'il occupe dans la classe. Cette crainte que le groupe « ne nous échappe » reste vivace, même chez l'enseignant confirmé (Ley, 2011, cité par Blanc, 2011).

Il faut donc changer la façon de travailler et d'interagir avec les élèves afin de pouvoir modifier les façons d'évaluer qui sont pratiquées dans les classes à ce jour.

1.2 État de la question

1.2.1 Origine et bref historique du portfolio

Il me paraît important de définir le terme de portfolio tel qu'il existe aujourd'hui.

Le portfolio est une collection significative des travaux de l'élève qui illustre son cheminement dans le développement d'une compétence particulière et qui prend forme dans le temps.

La sélection, faite par l'élève et l'enseignante, inclut des travaux qui constituent des indices pertinents du développement d'une compétence. Ce choix témoigne de la réflexion de l'élève sur ses efforts, ses stratégies, ses progrès, ses forces, ses réussites, ses difficultés, en rapport avec les critères d'évaluation établis au départ (Dore, Michaud & Mukarugagi, 2002, p. 20).

Il faut savoir qu'il y a de nombreux autres termes qui sont utilisés afin de nommer cet outil. « La terminologie *dossier d'apprentissage* est parfois préférée à celle de portfolio afin de

mettre en évidence les aspects de progression qui sont privilégiés, plutôt que l'idée d'une sélection des meilleures productions» (Mottier Lopez, 2006, p.5).

Par ailleurs, concernant son origine, le terme de portfolio est utilisé depuis de nombreuses années déjà. Effectivement, Farr et Tone, décrivent l'origine du portfolio en 1998. Ce terme est emprunté à l'anglais, il signifie portefeuille en français, dans son sens littéral et non dans le sens où il est utilisé aujourd'hui (synonyme de porte-monnaie). Le portfolio contient une collection de documents qui reflètent certaines facettes d'une personne et il peut être utilisé dans de nombreux domaines tels que les arts, l'administration et, plus récemment, dans le domaine de l'éducation.

L'apparition de cet outil dans le domaine de l'éducation est venue avec le début de l'existence de l'évaluation formative et il a été imaginé dans le but de permettre une progression et de servir de point de repère pour la régulation des apprentissages. Le terme de régulation est défini par Allal et Mottier Lopez (2007) comme étant une succession d'opérations visant à fixer un but et à orienter l'action en fonction de celui-ci. Ces opérations contrôlent la progression de l'action vers le but et assurent un « feedback »¹ pour finalement confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action ou redéfinir le but.

Le portfolio peut être utilisé dans divers domaines d'apprentissages, tels que la lecture ou l'écriture en français, ou encore la résolution de problèmes en mathématiques par exemple. Il est aussi souvent associé à l'apprentissage des langues étrangères. Un portfolio spécifique à cela a été créé, le PEL.²

Ce qu'il faut également savoir est que le portfolio est utilisé depuis quelques années dans les classes de différents degrés. Effectivement, en 1-2H il est souvent utilisé pour marquer la progression des savoir-faire, puis, dès la 3H pour les apprentissages des savoirs plus scolaires et cela se poursuit jusque dans les niveaux secondaires et secondaires II.

1.2.2 Évaluation authentique

Mon sujet se situe dans le champ théorique de l'évaluation. L'évaluation peut être définie au travers de ces finalités et ses fonctions. Elle est constituée de plusieurs étapes comme le décrivent Allal et Wegmuller (2004). En effet, l'évaluation comprend toujours une séquence d'opérations telles que le choix d'un ou plusieurs objectifs d'apprentissage, la récolte d'informations concernant les élèves, l'interprétation des informations, la prise de décision et

¹ Retour sur l'action

² Portfolio européen des langues : il permet de situer les apprentissages des langues étrangères en différents niveaux.

la communication d'appréciations. Les formes d'évaluation et les raisons pour lesquelles nous évaluons peuvent varier.

L'évaluation qui sera mise en œuvre pour ce travail sera une évaluation authentique. Elle est décrite par Dore, Michaud et Mukarugagi (2002) comme une évaluation qui se base sur des travaux recueillis au sujet du développement d'une compétence à divers moments dans le temps, dans des contextes variés et au moyen d'outils variés. Elle se doit d'être proche de la réalité de l'élève ce qui fait que l'élève se sentira plus concerné.

1.2.3 Différentes fonctions de l'évaluation

Dans les cours de sciences de l'éducation à la HEP BEJUNE, nous avons abordé les trois fonctions de l'évaluation. Il y a l'évaluation sommative qui est une forme d'évaluation des acquis qui se fait au terme des apprentissages et qui donne lieu à une appréciation. L'évaluation certificative se fait de la même manière, mais au terme d'un cycle ou d'une année afin de certifier le passage à l'année suivante ou afin d'octroyer un diplôme. La troisième est l'évaluation formative qui fera l'objet de mon intérêt dans ce mémoire. Cette forme d'évaluation est la seule des trois qui se fait tout au long des apprentissages et qui ne débouche pas sur une note (Pasche Gossin, 2005).

Hadji (2000), distingue trois objectifs différents qui caractérisent trois fonctions évaluatives. Si l'objectif est d'orienter ou adapter la séquence ou l'action, alors c'est une évaluation diagnostique et elle intervient avant *l'action de formation*. Par ailleurs, si l'objectif est de réguler ou faciliter les apprentissages, cela veut dire qu'on a trait à l'évaluation formative qui elle intervient pendant *l'action de formation*. Puis finalement si l'objectif est de vérifier ou de certifier, alors c'est une évaluation sommative et elle intervient après *l'action de formation*. La fonction qui va être au centre de mon travail sera l'évaluation formative.

1.2.4 Évaluation formative

L'évaluation formative est décrite par Scallon (1988) comme étant la vérification des acquis, des apprentissages réalisés par les élèves et qui a pour point de départ l'observation de « ce qui est », que ce soit en regard de balises de progression ou de ce qui est attendu comme performance au terme de cette progression. Les éléments essentiels et innovateurs de l'évaluation formative sont qu'elle contient des objectifs concrets et clairs et des critères connus des élèves.

Hadji (2000) décrit l'évaluation formative en donnant plus de détails sur ses objectifs et en exposant les différents avantages qu'elle présente.

L'évaluation dite formative est tout d'abord à visée pédagogique, ce qui la distingue de l'évaluation administrative, à visée probatoire et certificative. Son caractère essentiel est d'être intégrée à l'*action de formation*, d'être incorporée à l'acte même d'enseignement. Elle a pour objectif de contribuer à l'amélioration de l'apprentissage en cours, en informant l'enseignant sur les conditions dans lesquelles il se déroule, et l'apprenant sur son propre parcours, sur ses réussites et ses difficultés » (p.59).

C'est exactement ce qui ressort des résultats présentés par le CERI³ lors d'une conférence à propos de l'effet de l'évaluation formative sur les apprentissages. Cette étude souligne que pratiquer l'évaluation formative permet d'accompagner les élèves dans leur apprentissage du « savoir apprendre ». Afin de permettre aux élèves d'acquérir des compétences d'autoévaluation et d'autorégulation, nous pouvons les faire apprendre à apprendre. C'est un apport positif de l'évaluation formative.

Le problème lors de la mise en place de l'évaluation formative est que cela amène des tensions lorsque l'évaluation sommative ou certificative est à nouveau utilisée. En effet, les enseignants prennent la peine de mettre en place une évaluation formative qui permet à l'élève de cerner ses difficultés et de s'améliorer par la suite. Les objectifs et les apprentissages se font donc au rythme et au niveau de l'élève. Cependant, lorsque l'évaluation sommative intervient, elle est la même pour tout le monde et ne tient pas compte du niveau de départ et des progrès de l'élève. C'est ce décalage qui crée des tensions.

1.2.5 Évaluation formatrice

Dans mon travail, j'utiliserai une partie spécifique de l'évaluation formative, qui est appelée évaluation formatrice et qui est également une aide à l'apprentissage. La différence réside dans le fait que l'évaluation formatrice implique les élèves dans le processus d'évaluation et les responsabilise. C'est une forme d'évaluation qui est centrée sur l'apprenant. Elle peut se faire sous forme d'autoévaluation lorsque « l'élève est amené à formuler une appréciation relative à ses démarches d'apprentissage, à sa progression, aux résultats obtenus, aux difficultés rencontrées, aux stratégies pour dépasser les obstacles, ou pour approfondir sa compréhension » (Allal, 1999, cité par Allal & Wegmuller, 2004, p. 7). L'évaluation formatrice peut également être mise en œuvre sous forme d'évaluation par les pairs, également appelée évaluation mutuelle, elle consiste en l'évaluation réciproque de deux élèves. Le troisième type d'évaluation formatrice est la coévaluation qui consiste à la confrontation de l'autoévaluation d'un élève avec l'évaluation de l'enseignant. Cela porte sur « les démarches,

³ Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement

progressions, difficultés, stratégies, résultats d'apprentissage » (Allal, 1999, cité par Allal & Wegmuller, 2004, p. 7).

L'évaluation formatrice a un avantage qui est dû à la nature de sa fonction. Elle ne se limite pas à informer l'apprenant de ses acquis et de ses lacunes, elle pousse la réflexion plus loin. « Cette conception de l'évaluation se focalise sur les procédures pour améliorer le comment faire ». Et elle permet à l'évaluateur de « résoudre des problèmes, éradiquer des dysfonctionnements, améliorer le fonctionnement » (Vial, 2012, p. 283).

Cependant, il y a également des critiques qui sont faites par Vial (2012) à propos de l'évaluation formatrice. « L'évaluation formatrice ne prend pas encore suffisamment en compte l'imprévu, les retours réflexifs du sujet, les effets latéraux non linéaires, elle est encore dans la pédagogie de la réussite » (p. 284). Selon lui, un résultat est attendu et il faut qu'il soit satisfait pour que la représentation de l'enseignant soit satisfaite.

1.2.6 Régulation des apprentissages

Le fait de pratiquer l'évaluation formatrice et notamment l'autoévaluation fait appel au terme d'autorégulation qu'il me paraît important de définir. La régulation des apprentissages peut être de deux types, internes et externes. La première forme de régulation appartient à l'apprenant et concerne les mécanismes psychologiques, elle est également appelée autorégulation. La seconde traite des facteurs extérieurs tels que le matériel ou les outils d'évaluation (Allal & Mottier Lopez, 2007).

De plus, « on peut différencier les modalités de régulation apportées par l'évaluation formative selon leur moment d'intervention dans les processus d'enseignement-apprentissages » (Allal, 1988, cité par Allal & Wegmuller, 2004, p. 7). La régulation peut être interactive et cela signifie qu'elle est insérée dans la situation d'apprentissage. Elle peut également être rétroactive et cela veut dire qu'elle intervient à la suite de la tâche, sous forme de remédiation lorsque l'apprenant doit reprendre des objectifs qui ne sont pas acquis. Finalement, elle peut être proactive, c'est-à-dire qu'elle est mise en place avant le début de la tâche sous forme de différenciation, adaptée à l'élève en question.

1.2.7 Outils d'évaluation

L'outil d'évaluation est en quelque sorte un instrument de mesure. « Les outils d'évaluation permettent de recueillir les données indispensables pour porter un jugement sur le développement des compétences et l'acquisition des connaissances » (Pasche Gossin, 2015). L'outil d'évaluation peut prendre différentes formes : épreuves, questionnaires, grilles d'observation, entretiens, autoévaluations, coévaluations, portfolios et d'autres encore. Cet

outil est différent et adapté dans chaque situation car il varie en fonction du domaine évalué, des objectifs, des élèves et de l'enseignant.

En ce qui concerne l'efficacité des outils d'évaluation et les effets qu'ils peuvent avoir, voici les résultats d'une recherche dont le but est de savoir comment instrumenter l'auto-évaluation.

Ce n'est pas la nature de l'outil qui importe, mais le statut qu'on lui donne dans la formation. Il n'y a pas de bons outils d'autoévaluation en soi. Parce qu'ils sont vécus comme provisoires, réglables, c'est la recherche des outils qui prime sur leur agencement. L'outil n'est qu'un moyen de travailler le sens de la formation » (Vial, 1995, p. 73).

Je n'ai pas trouvé d'autres études ou articles afin de donner plus de résultats à propos des outils d'évaluation en général. Toutefois, je suppose que c'est comme dans d'autres domaines, les outils ne sont utiles que lorsqu'ils sont adaptés à la situation et à la personne qui doit travailler avec.

1.2.8 Effets du portfolio

Concernant l'outil d'évaluation spécifiquement utilisé dans ma recherche, le portfolio, Allal et Mottier Lopez (2004) nous font part de quelques points importants liés à son utilisation. D'une part, il permet de rendre visibles la progression et les acquisitions des élèves dans une perspective d'évaluation formative et continue. Cela constitue un facteur bénéfique pour l'estime de soi, car ils se sentent valorisés. D'autre part, il encourage l'implication de l'élève dans ses processus d'apprentissage et d'évaluation. L'élève voit les difficultés qu'il éprouve et cela lui permet de mettre en place une autorégulation. Ce qui est souligné dans ce cas est qu'il faut être attentif au fait que, si l'élève éprouve une difficulté pour un apprentissage quelconque et que cela se retrouve dans son portfolio, il sera très difficile pour l'élève de devoir le présenter à ses parents par exemple. C'est pour cela qu'il faudrait attendre qu'une difficulté soit surmontée avant de mettre l'élève dans cette situation, afin qu'il ne se sente pas gêné.

Dans cet article, un aspect sensible de cette pratique est souligné. Allal et Mottier Lopez (2004) nous mettent en garde contre les possibles introductions de biais en fonction de la visée du portfolio. C'est-à-dire que si le portfolio ne contient que des travaux qui démontrent de la réussite d'un élève, il peut être en décalage avec les notes inscrites dans son carnet par exemple. Cela serait dû au fait que tous les travaux ne figurent pas dans le portfolio, ils peuvent cependant avoir fait l'objet d'une note.

Finalement, elles nous proposent quelques pistes de réflexion. Dans quelle mesure est-il réellement possible de garantir un suivi tout au long d'un cycle ? Est-ce que cette démarche est praticable au quotidien ?

Par ailleurs, une particularité en matière de méthodologie apparaît dans l'article de Weiss (1998). Il nous dit que pour que le portfolio soit d'autant plus intéressant et utile à la progression de l'élève, il faut mettre en place des entretiens afin de confronter les appréciations de l'élève avec celle de l'enseignant. Cela doit se faire dans l'idée d'un échange formatif. De plus, il nous suggère de mettre en place une grille d'analyse avec différents critères d'évaluation qui auront été définis auparavant. Cela permet aux deux parties d'y recourir, de structurer et guider l'entretien.

Pour terminer, je vais faire part des avantages du portfolio mis en avant par Dore, Michaud et Mukarugagi (2002). Premièrement, il favorise l'évaluation authentique. Cet outil porte sur des travaux multiples et variés et l'évaluation se fait à propos de tâches significatives. Cela permet l'élève de se trouver dans des situations plus réelles, plus proches de sa réalité. Deuxièmement, cet outil amène l'élève à être actif dans l'évaluation de son apprentissage. Il lui permet également de devenir de plus en plus autonome, car il stimule la réflexion de l'élève à propos de ses progrès, ses difficultés et ses apprentissages. Troisièmement, l'évaluation se trouve démythifiée grâce à cet outil de travail. Les élèves ne la voient plus comme une épreuve qu'ils doivent subir et elle n'est plus une source d'inquiétude et de stress, car ils se rendent compte qu'elle est là pour les aider. Quatrièmement, un point qui n'est pas négligeable est le fait que le portfolio encourage également la collaboration et la communication. Les élèves doivent collaborer lors d'un exercice ou d'une évaluation et la communication se fait entre l'enseignant, les élèves et les parents. En effet, le portfolio est un outil qui permet de rendre l'évaluation transparente d'une certaine façon et d'impliquer non seulement les élèves, mais également leurs parents qui se sentent davantage concernés, car ils peuvent également le consulter. Pour terminer, Dore, Michaud et Mukarugagi (2002) soulignent également que le dossier d'apprentissage agit positivement sur l'estime de soi. L'élève se rend compte qu'il a droit à l'erreur dans les situations d'apprentissage. Il remarque que, même s'il se trompe lors d'un exercice, cela le fait progresser par la suite, il vit donc moins de situations dans lesquelles il se sent en échec.

1.2.9 Point de vue personnel à l'égard de la théorie

Au travers de ces différentes lectures, j'ai pu m'informer et développer un regard un peu plus critique envers les différentes notions abordées. Ces lectures m'ont amené divers points de vue concernant les avantages et les inconvénients des différents types d'évaluation et de la

pratique du portfolio, car ils ne traitent pas tous des mêmes aspects. Cependant, certaines questions restent en suspens :

- Quel est le point de vue personnel des élèves à propos du portfolio ?
- La réalisation d'un portfolio n'a-t-elle pas d'autres inconvénients ?

Je pense que le fait d'avoir trouvé en priorité des avantages est dû aux choix de mes lectures. En effet, les livres de Michaud (2002) et Farr et Tone (1998) présentent la mise en place et l'utilisation du portfolio, cela explique pourquoi les aspects négatifs ne sont pas développés. Ces livres sont écrits par des auteurs qui sont convaincus de ce qu'ils proposent. Dans les autres articles de recherche qui présentent des résultats, il y a tout de même quelques inconvénients qui sont exposés. Je pourrai également observer cela lors de la mise en place de cet outil.

Pour conclure, ces lectures m'ont aidée à m'affirmer dans le choix de l'orientation que je vais donner à ma recherche. Je me suis fait une idée de ce que je voulais travailler et de quelle façon je voulais le faire lorsque je serai sur le terrain pour mener cette expérience et cela m'a amenée à formuler ma question de recherche.

1.3 Question de recherche et objectifs de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Après avoir identifié le problème auquel je m'intéresse et affiné mes connaissances à ce sujet, je peux identifier ma question de recherche. Lorsque je serai sur le terrain, je vais récolter des informations qui me permettront de répondre, au moins en partie, à cette question :

« De quelle manière et en quoi le portfolio permet-il aux élèves d'être informés de leur progression et d'être impliqués et motivés dans leurs apprentissages ? »

Avec cette question je cherche à connaître non seulement les avantages et les bienfaits que peut apporter le portfolio. J'aimerais surtout savoir quelles sont les modalités qui permettent aux élèves d'être renseignés à propos de leur évolution. Qu'est-ce qui est mis en œuvre et qui permet la progression et l'implication des élèves ? En quoi est-il fondamentalement différent des autres évaluations et d'autres outils d'évaluation ?

1.3.2 Objectifs de recherche

- Comprendre l'utilité d'impliquer les élèves dans leur évaluation.

Premièrement, j'aimerais savoir si le fait d'impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leurs évaluations leur permet de progresser. J'aimerais également connaître les pratiques qui permettent de les impliquer.

- Connaître les critères que les élèves ont pour s'évaluer.

Deuxièmement, je voudrais connaître les savoir-faire adoptés par les élèves en matière d'évaluation. J'aimerais aussi savoir si les élèves développent des indices d'évaluation formatrice grâce à l'utilisation d'un portfolio.

- Savoir si le portfolio a un impact sur la motivation des élèves.

Troisièmement, je m'intéresse à l'effet que cet outil peut avoir sur la motivation des élèves. Je voudrais vérifier si le portfolio est un outil qui leur permet d'être plus motivés et les encourage.

- Connaître comment procéder pour valoriser les acquis des élèves.

Quatrièmement, je souhaiterais comprendre de quelle manière le portfolio accorde de l'importance à la progression des élèves afin qu'ils se sentent valorisés.

- Connaître la perception des élèves de l'utilisation d'un portfolio.

Finalement, je trouve très important de connaître les réactions et les avis des élèves à propos de cet outil. Je voudrais savoir si les élèves apprécient le fait de travailler avec le portfolio.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

Dans ce deuxième chapitre, je vais exposer les choix méthodologiques que j'ai faits et que j'ai utilisés pour la réalisation de mon travail. La recherche que j'ai menée dans le cadre de mon mémoire est une recherche appliquée. « La recherche *appliquée* (ou recherche *pour* l'éducation) vise à instrumenter les acteurs à partir des connaissances acquises ; elle réalise l'ingénierie de l'éducation » (Van der Maren, 2010, p. 72).

2.1.1 Recherche empirique et qualitative

Le dispositif de recherche que j'ai mis en place se rapporte à la recherche empirique, car il est de type expérimental. La recherche empirique est basée sur des données issues d'une expérience et constituée de traces écrites, d'entretiens et d'observations.

J'ai mené une expérience sur le terrain et la méthode de collecte de données que j'ai utilisée est de type exploratoire. Pendant le remplacement effectué dans une classe de 3^e Harnos, j'ai instauré l'utilisation d'un portfolio. Cela m'a permis d'étudier la réalité d'une classe en réponse à la mise en œuvre d'une nouvelle pratique d'évaluation.

Durant la totalité de l'expérience, j'ai occupé la place de la titulaire dans la classe et j'ai fait partie intégrante de la dynamique. J'ai pu observer au quotidien comment les élèves se comportaient dans cette situation de recherche. Mon objectif était de comprendre les caractéristiques liées au contexte d'utilisation de cet outil et de savoir s'il permet aux élèves d'être plus impliqués.

Par ailleurs, l'approche que j'ai adoptée est de type qualitatif. En fonction de mes objectifs de recherche, j'ai trouvé judicieux de choisir une démarche qui met l'accent sur la qualité de l'information et les descriptions plutôt que sur la quantité et les résultats chiffrés. Puisque le but était de comprendre et répondre à mes objectifs de recherche, le choix d'établir un contact entre les différents acteurs de la recherche était nécessaire. C'est une des caractéristiques de la recherche qualitative qui est mise en avant ci-dessous.

La recherche qualitative est une forme de recherche qui exprime des positions ontologiques (sa vision de la réalité) et épistémologiques (associé aux conditions de production du savoir) particulières dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche (Karsenti et Savoie-Zajc , 2011, p. 128).

En revanche, il faut savoir que la recherche qualitative est souvent controversée à cause de la qualité scientifique de sa mise en place et des résultats obtenus. Cependant, dans l'ouvrage de Paquay, Crahay et De Ketele (2010), trois critères de scientificité ou de qualité de recherche nous sont donnés : la transparence dans le rapport de la démarche, le caractère hypothétique des énoncés⁴ et l'attitude de doute. Si le chercheur tient compte de ces différents critères, la recherche aura davantage de crédibilité et de fiabilité. Ces auteurs ajoutent que « ces éléments d'appréciation de la qualité des recherches se rapportent à la démarche ou à la méthode, aux caractéristiques des résultats ou des conclusions et à l'attitude des chercheurs » (p. 71).

Dans le but de rester le plus fiable et crédible possible, j'ai gardé cela en tête durant ma recherche.

2.1.2 Approches et démarche

Dans les cours de recherche de Pasche Gossin (2015-2016), les notions d'approche à visée heuristique et d'approche à visée pratique ont été définies. Ce sont les deux approches que j'ai utilisées dans mon travail. L'approche à visée heuristique permet de « découvrir et développer des connaissances sur les pratiques enseignantes » (p. 4), dans le cas de ma recherche cela concerne la pratique du portfolio. L'approche à visée pratique amène à « transformer les pratiques enseignantes tout en les étudiant » (p. 4), ce qui est également le cas pour ce travail puisqu'il s'agit d'une pratique nouvelle et que cela pourrait transformer mes propres pratiques d'évaluation par la suite.

En ce qui concerne le type de démarche utilisée, elle est compréhensive. Dumez (2013) décrit la dimension compréhensive d'une recherche qualitative comme « mettant l'accent sur la nécessité de donner à voir les acteurs pensant, éprouvant et agissant » (p.28). C'est le cas la démarche dans laquelle je me suis inscrite, car j'ai expérimenté un outil d'évaluation afin de mieux comprendre son fonctionnement et de savoir si ce changement a permis aux élèves d'être plus impliqués. Je voulais également comprendre les effets provoqués par la mise en place du portfolio. Pour cela, j'ai observé les élèves de la classe dans laquelle j'ai enseigné.

Charmillot et Dayer (2007) caractérisent cette posture de recherche compréhensive en envisageant la personne humaine en tant qu'acteur. Puis elles ajoutent que « dans la perspective compréhensive telle que nous l'avons définie, les hypothèses ne sont pas

⁴ Les énoncés de la recherche sont toujours *provisoires* (le temps, l'évolution des connaissances), *conditionnels* (aux contextes et instruments de leur production) et *conjecturaux* (résultat d'un pari osé à partir d'une portion raisonnable (échantillon)).

déterminées a priori et se construisent progressivement dans le va-et-vient entre la théorie et le terrain » (p.134).

2.2 Nature du corpus

Il y a différents outils qui permettent de récolter des données. En ce qui me concerne, j'ai choisi de travailler avec un recueil de traces constitué de documents produits par les élèves et également d'un questionnaire.

2.2.1 Dispositif de collecte de données

L'organisation de mon dispositif de collecte de données est divisée en plusieurs parties. Elles sont exposées dans le tableau ci-dessous et seront expliquées plus précisément par la suite.

Tableau 1 - Organisation de la collecte des données

SEMAINE	TRAVAUX	
Du 17 au 21 octobre	Début du remplacement – Prise de connaissance avec la classe	
Du 24 au 28 octobre	Présentation du portfolio	Création de l'affiche avec représentations initiales
Du 31 octobre au 16 décembre	Mise en pratique du portfolio : ✓ Exercices et évaluations en écriture liée ✓ Exercices et évaluations en production écrite ✓ Exercices et évaluation en production orale	
Du 19 au 23 décembre	Entretiens	Création de l'affiche avec les représentations finales

Pour commencer, j'ai choisi de prendre une semaine pour faire connaissance avec les élèves, instaurer un climat de confiance ainsi que pour m'habituer au fonctionnement de la classe. Ensuite, j'ai introduit le portfolio dans la classe en le présentant aux élèves et en leur expliquant ce qui figurerait dedans : différentes formes d'évaluation et des exercices. Je leur ai dit que cet outil serait utilisé pour le français, en lecture et en écriture. Puis je leur ai signifié que les évaluations ne seraient pas notées, mais qu'elles avaient pour but de les aider. Je leur ai expliqué que je faisais cette démarche pour ma formation et pour qu'on puisse voir tous ensemble si cet outil est intéressant et s'il apporte quelque chose de positif.

Lorsque j'ai terminé ma présentation, j'ai mis une affiche au tableau sur laquelle était inscrit « Ce que je pense du projet du portfolio qui a été présenté pour ma classe... » (annexe 1) et j'ai récolté les représentations initiales des élèves. À la fin de l'expérience, j'ai renouvelé cette démarche, mais dans le but cette fois-ci de récolter les représentations finales des élèves (annexe 2). Il figurait sur cette affiche : « Ce que je pense du portfolio après l'avoir utilisé... ».

Ce dispositif m'a permis de recueillir des traces et de les mettre en lien pour les analyser par la suite. Cela forme une partie des résultats qui seront exposés dans le troisième chapitre.

Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011),

Les productions écrites et graphiques fournissent des matériaux extrêmement riches et précieux pour la recherche en éducation. Elles permettent à l'enseignant d'allier activités de classe et compréhension de l'évolution du processus d'apprentissage, de la résolution de problèmes ou de la représentation d'élèves à propos d'une certaine problématique ou de l'acquisition de certaines valeurs (p. 136).

Le deuxième type de données que j'ai récoltées est constitué du contenu du portfolio (annexe 3) que j'ai intégré au domaine disciplinaire du français. Ce dossier est divisé en trois parties distinctes qui font référence à trois axes thématiques d'apprentissage du français inscrits dans le PER⁵ : découvrir et utiliser la technique de l'écriture, production de l'écrit, production de l'oral.

Pour chacune de ces trois parties, les élèves ont fait plusieurs exercices afin de travailler le ou les objectifs visés. Les exercices proposés étaient tirés soit du moyen d'enseignement du français *Que d'histoire !*, soit des exercices d'une séquence de *S'exprimer en français*, soit des exercices que l'enseignante titulaire avait mis en place dans la classe ou alors des exercices et des évaluations que j'ai créés.

Dans mon mémoire, pour illustrer les évaluations que les élèves ont pratiquées, j'ai choisi de mettre le portfolio d'un élève en annexe. J'ai sélectionné les fiches d'exercices qui étaient en lien avec les évaluations afin de permettre une meilleure compréhension. Cependant, tous les exercices faits en classe en rapport avec le portfolio ne sont pas présents, car ils n'étaient pas indispensables à la compréhension et j'ai préféré aller à l'essentiel. Le tableau ci-dessous résume tous les exercices et les évaluations que les élèves ont faits. J'ai mis en évidence en couleur ce qui est repris dans les annexes.

⁵ Plan d'Étude Romand

Tableau 2 – Travail effectué en français

Partie 1 – APPRENTISSAGE ET UTILISATION DE L'ÉCRITURE
Découverte et appropriation de l'écriture liée sur l'ardoise (lettres et mots) Lettres déjà apprises : a, i, o, u, c, d, t Lettres travaillées durant mon remplacement : e, l, b, n, m, p, r, s, f, q
Exercices de reproduction des lettres minuscules dans le cahier <i>J'apprends à écrire</i> du canton de Neuchâtel. Travail sur le positionnement des lettres, le calibrage et la liaison des lettres.
Exercice d'écriture et autoévaluation (28.10.2016)
Exercice d'écriture et coévaluation (17.11.2016)
Exercice d'écriture et évaluation formative (15.12.2016)

Partie 2 – PRODUCTION ÉCRITE
Productions d'écrits dans les exercices des fiches d'activités photocopiables de <i>Que d'histoires !</i>
Productions d'écrits courts dans le <i>Livre de toutes mes histoires</i> de <i>Que d'histoires !</i>
Production initiale tirée de <i>S'exprimer en français</i> (28.11.2016) et autoévaluation de la production initiale (29.11.2016)
Modules d'approfondissement tirés de <i>S'exprimer en français</i>
Production finale et coévaluation de la production finale (19.12.2016)

Partie 3 – PRODUCTION ORALE
Étude du code avec des jeux et des fiches Sons déjà appris : [a], [i], [y], [b] Sons travaillés durant mon remplacement : [u], [p], [d], [k], [t], [m], [s]
Exercices de récapitulation dans <i>Mémo des sons</i> de <i>Que d'histoires !</i>
Étiquettes pour répéter les graphies des sons
Évaluation par les pairs à propos de lecture de syllabes (25.10.2016)
Jeu <i>syllabémo</i> pour travailler la combinaison de syllabes et former des mots
Étiquettes capital-mots (appelé Trésor de mots dans <i>Que d'histoires !</i>)
Défis capital-mots : lecture de phrase contenant les mots du capital-mots
Évaluations formatives capital-mots (du 20.10 au 22.12.2016)
Lecture de l'album <i>Le grand voyage du petit mille-pattes</i> de <i>Que d'histoires !</i>

Puisque les élèves ne savaient pas encore lire et écrire, j'ai dû trouver une solution afin qu'ils puissent remplir ces différentes évaluations. Nous avons donc fonctionné de la manière suivante. Les élèves faisaient la fiche ou l'exercice qui allait être évalué. Puis, lorsque tous les élèves avaient terminé, ils prenaient la fiche et l'évaluation en parallèle. Un à un je lisais et rappelais les objectifs et les élèves choisissaient les « smiley » qu'ils s'attribuaient. Puis ils passaient près de moi afin de me dicter ce que je devais inscrire dans la case des commentaires. Le contenu de cette case n'était pas le même en fonction des élèves. En effet, il pouvait contenir autant les critères utilisés par l'élève pour son évaluation, que son avis sur le travail effectué ou encore son opinion concernant ce qu'il a ressenti durant l'exercice ou l'évaluation. Lorsque les élèves venaient vers moi, ils ne savaient pas toujours quoi dire, surtout au début de l'expérience. Pour les guider dans leur réflexion, je leur ai posé des questions en fonction de ce qu'ils avaient fait et en fonction du contexte.

- Qu'est-ce que tu retiens de cet exercice ?
- Qu'est-ce qui a été facile/difficile ?
- Qu'est-ce qui t'a posé problème ?
- Comment as-tu fait pour t'évaluer ?
- Qu'est-ce que tu ressens quand tu vois ce que tu as fait ?

J'ai fait cela dans le but de les amener à réfléchir à propos de ce qu'ils avaient produit.

Durant toute la période de collecte de données, j'ai fait partie de la dynamique de classe et j'ai pu pratiquer l'observation participante. L'enseignant « participe à la vie du groupe, mais, en même temps, il se donne des outils systématiques pour mieux comprendre certains comportements qui, chez ses élèves, suscitent son intérêt et sa curiosité » (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011, p.135). Cela m'a permis, par la suite, de confronter mes observations aux éléments relatés par les élèves.

Enfin, le dernier outil de collecte de données que j'ai utilisé est l'entretien directif. J'ai décidé de l'utiliser afin d'avoir les avis de tous les élèves et de compléter les données récoltées avec les affiches. J'ai pu avoir des informations de la part de tous les participants sur leur jugement à propos de la mise en place de ce portfolio. Cela m'a permis d'étoffer les données afin de les analyser. J'ai choisi l'entretien directif pour deux raisons. Les élèves étaient très jeunes et donc il fallait que je donne un fil conducteur pour leur éviter de se perdre. Je voulais avoir l'avis des dix-sept élèves donc il était impératif que la durée des entretiens ne soit pas trop longue. J'ai réalisé un guide d'entretien avec des questions précises et j'y ai directement annoté les réponses des élèves (annexe 4).

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

Ma recherche a été menée durant ma période de pratique professionnelle, entre le 17 octobre et le 23 décembre. J'ai commencé ma période de pratique en co-enseignement avec la titulaire durant les trois premières semaines. Par la suite, j'ai repris la totalité des heures en remplacement, car elle est partie en congé maternité. Le degré de la classe dans lequel j'ai travaillé était 3^e Harmos. Ce remplacement a eu lieu dans le canton du Jura.

La population de cette classe était initialement constituée de dix-huit élèves : neuf filles et neuf garçons. Au milieu du mois de novembre, un des garçons de la classe a déménagé et nous avons terminé l'année avec un effectif de dix-sept élèves. Cet élève n'a pas eu le temps de travailler avec le portfolio et je n'ai pas pris en compte son dossier.

Ce travail s'est déroulé durant les heures de français, plus précisément lors des leçons qui portaient sur la production orale, la production écrite ainsi que l'apprentissage de l'écriture liée, puisque c'est dans ce domaine que j'ai intégré le portfolio.

Tout d'abord, j'ai expliqué mon projet à l'enseignante titulaire de la classe ainsi qu'à la directrice de l'école. Puis, quand j'ai commencé mon remplacement, j'ai donné une lettre aux parents (annexe 5). Je leur ai expliqué le projet que j'allais mener dans le cadre de mon mémoire et je suis restée à leur disposition en cas de question. J'ai fait cela dans le but de les informer et d'éviter des incompréhensions.

2.2.3 Échantillonnage

La population de référence de ma recherche est constituée de la totalité des individus de cette classe, excepté l'élève qui est parti. C'est-à-dire dix-sept élèves : neuf filles et huit garçons.

Les différentes formes d'évaluation ainsi que les questionnaires ont été remplis par les dix-sept élèves. Je voulais que tous les élèves soient représentés afin d'avoir une vue d'ensemble.

La population était constituée d'élèves entre six et sept ans. Quelques élèves avaient des particularités au niveau de leur parcours scolaire qu'il me semble nécessaire de relever, car elles ont eu un impact sur le travail qu'ils ont fourni.

- Un élève avait redoublé la troisième année, notamment à cause des difficultés qu'il avait en français et de la lenteur d'exécution des tâches qu'il avait à faire.
- Une élève allophone avait commencé à apprendre le français deux ans auparavant. Bien qu'elle s'exprime relativement bien, elle avait d'autres difficultés dans ses

apprentissages qui n'étaient vraisemblablement pas en lien avec le fait qu'elle parle une autre langue. Des démarches étaient en train de se mettre en place pour sa prise en charge.

- Trois autres élèves étaient également bilingues, mais ils maîtrisaient parfaitement le français, cela n'avait donc pas énormément d'influence.
- Deux élèves avaient de grandes difficultés au niveau de la motricité fine et ils rencontraient de nombreux obstacles lors de l'apprentissage du geste graphique.

2.3 Méthodes et techniques d'analyse des données

« L'analyse consiste au traitement et présentation des données recueillies pour établir les résultats de la recherche » (Pasche Gossin, 2015-2016). Au cours de cette analyse, il y a différentes phases : le traitement, la présentation et l'interprétation des données.

2.3.1 Traitement des données

« L'analyse des données qualitatives consiste à extraire le sens des données, à comprendre la réalité observée telle qu'elle est vécue par les acteurs » (Pasche Gossin, 2015-2016).

Pour le traitement des données, j'ai regroupé toutes les données recueillies sur le terrain et j'ai effectué plusieurs opérations. Pour traiter ce matériau, j'ai opté pour une méthode appelée attention flottante.

Cette technique signifie qu'il faut lire plusieurs fois l'ensemble de son matériau de recherche, de la première à la dernière page, en s'interdisant de *stabilobosser* quoi que ce soit ou de prendre des notes, pour s'imprégner du matériau dans sa totalité. C'est en procédant ainsi que l'attention flottante peut faire émerger des thèmes (Dumez, 2013, p. 70).

Cela m'a permis de me remémorer toutes les données que j'avais prises sur le terrain : les représentations initiales et finales, les fiches et évaluations contenues dans le portfolio ainsi que les entretiens.

Ensuite, l'analyse de contenu m'a permis de les confronter, les comparer et d'en extraire les ressemblances et les différences. D'abord, j'ai repris les entretiens et les affiches et j'ai mis en évidence ce qui se rapportait aux différentes unités thématiques que j'avais identifiées. Puis, j'ai pu condenser les données et j'en ai ressorti le plus pertinent afin de l'exposer et l'interpréter dans l'analyse des données pour mieux le comprendre. J'ai également étoffé ces données avec les observations que j'avais faites ainsi que le contenu des portfolios en fonction de la thématique traitée.

2.3.2 Organisation et présentation des données

Une fois que les données ont été analysées, condensées et regroupées dans différentes rubriques, j'ai pu commencer à les organiser en les présentant de différentes manières.

Les données issues des entretiens ont été représentées sous forme de graphiques. Par ailleurs, les verbatim (transcriptions de discours) ayant pour origine les représentations des élèves inscrites sur les affiches ont été présentés sous forme de tableaux. J'ai regroupé ces données en fonction de leur contenu et elles ont été insérées dans les différentes thématiques présentes dans le troisième chapitre de mon mémoire.

2.3.3 Interprétation des données

Une fois les données analysées et présentées, elles doivent être interprétées. Cette interprétation contient trois parties. Il faut les interpréter, c'est-à-dire faire ressortir la signification des résultats obtenus. Ensuite, il faut les discuter en établissant des liens entre les résultats obtenus et les éléments de la problématique. Finalement, il faut les vérifier, en mettant les résultats en lien avec la question de recherche et en contrôlant les objectifs de recherche (Jouet Lebrun, 2015).

J'ai donc inséré les tableaux et les graphiques dans le chapitre concernant l'analyse des données. Je les ai décrits et expliqués en y ajoutant des informations supplémentaires issues de mes observations et des éléments significatifs des traces écrites des élèves contenus dans le portfolio. J'ai ensuite confronté et illustré ces résultats avec des références présentes dans mon cadre théorique.

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

Dans ce dernier chapitre, je vais présenter les données que j'ai récoltées lors de mon remplacement. Celles-ci concernent les documents produits par les dix-sept élèves qui ont participé à la recherche que j'ai menée concernant l'intégration d'un portfolio et la pratique de l'évaluation formatrice en français. J'ai pu analyser les différents effets que le portfolio a eus sur la classe et les classer en plusieurs thématiques. Afin d'interpréter ces résultats, je fais référence à des aspects qui ont été traités dans le cadre théorique.

3.1 Effets sur l'implication et la responsabilisation des élèves

Premièrement, ce que je relève de cette recherche est que les élèves se sont impliqués dans les exercices et dans les évaluations. Cela s'est fait naturellement, car ils ont reçu une responsabilité qu'ils n'avaient jamais eue auparavant et ils s'appliquaient énormément pour la mettre en œuvre.

La mise en place d'un portfolio a d'ailleurs été faite dans ce but, donner une responsabilité aux élèves. Celle-ci consistait à s'autoévaluer. Car comme le soulignent Farr et Tone (1998), « à l'aide du portfolio, l'élève apprend à porter un regard critique sur son travail. C'est même essentiellement dans ce but qu'il est utilisé, [...] » (p.7). Ce que je cherchais dans mon travail allait dans ce sens. Je voulais réussir à impliquer les élèves en leur donnant une responsabilité. J'ai remarqué que le portfolio avait permis d'impliquer les élèves dans leur travail et également dans leurs évaluations. Cependant, ces résultats sont issus de mes observations, c'est pourquoi j'ai également voulu recueillir l'avis des élèves.

Après avoir mis les élèves en situation d'évaluation formatrice dans le cadre du travail avec le portfolio, j'ai mené des entretiens. Ceux-ci m'ont permis de déterminer la perception des élèves par rapport à leur implication dans les évaluations. J'ai pu récolter des mots caractérisant leur opinion et je les ai classés en trois catégories qui sont représentées dans la figure ci-dessous.

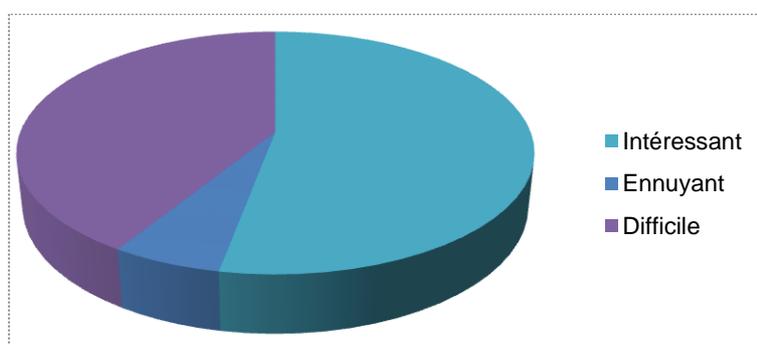


Figure 1- Avis des élèves à propos de leur implication dans l'évaluation

Pour neuf élèves, le fait de s'évaluer a été une expérience intéressante. Ils l'ont décrite comme étant intéressante pour diverses raisons. Pour certains, c'était une démarche nouvelle qui leur a permis d'acquérir de nouvelles connaissances. D'autres ont dit que c'était enrichissant du fait qu'ils ont eu davantage de responsabilités et d'emprise sur leurs apprentissages et leurs évaluations.

Par ailleurs, sept élèves ont caractérisé cette expérience comme étant difficile. Ils soulignent en grande partie le fait de devoir se positionner par rapport à leurs acquis. Cela reste encore une tâche compliquée pour eux, car ils n'ont pas encore développé suffisamment d'indices d'évaluation pour leur permettre de savoir où ils se situent dans leurs apprentissages.

Un élève a trouvé cela ennuyant. La raison qu'il a évoquée est que les exercices étaient fastidieux et répétitifs. C'est un élève qui a beaucoup de facilité en lecture et en écriture. Il veut toujours que tout soit fait le plus rapidement possible. Devoir observer, comparer, réfléchir à propos des exercices qu'il avait exécutés était une tâche qu'il n'arrivait pas à effectuer. Il ne s'est donc pas réellement impliqué et il a trouvé cela ennuyant et long. Je lui ai posé des questions afin de comprendre pourquoi cela ne l'avait pas motivé, s'il trouvait cela trop compliqué ou s'il n'avait pas apprécié cet outil. Il a répondu qu'il trouvait que le portfolio était bien, mais que c'était toujours la même chose pour s'évaluer et que c'était trop facile. Cependant, c'est un élève qui ne voulait jamais s'exprimer à propos de ses exercices ou de ses évaluations lorsque nous remplissions la case « remarques » en bas des fiches, car il ne savait pas quoi dire. Il trouvait toujours que tous les objectifs étaient atteints, même si les critères n'étaient manifestement pas remplis. J'ai compris que je n'ai pas réussi à lui faire comprendre l'enjeu et l'utilité de ce nouvel outil.

3.1.1 Représentations des élèves à propos de leur implication

Tableau 3 - Représentations avant la recherche concernant l'implication

Avant - Ce que je pense du projet de portfolio qui a été présenté pour ma classe...
J'aime ce projet parce que ça m'apprend à faire des choses.
C'est bien parce qu'après on sait faire ça.

En lisant les réactions que les élèves ont eues lors de la présentation de l'expérience, je peux constater que les élèves montrent de l'enthousiasme et qu'ils ont envie de s'impliquer dans l'évaluation bien qu'ils ne sachent pas encore exactement mettre les mots qui

conviennent. Lorsque les élèves parlent des évaluations et qu'ils utilisent les termes « ça m'apprend à faire des choses » ou « on sait faire ça », cela montre que leur idée de l'évaluation n'est pas encore très précise.

Tableau 4 - Représentations après la recherche concernant l'implication

Après - Ce que je pense du portfolio après l'avoir utilisé...
J'étais contente de m'évaluer. Je suis fière de moi.
J'aimais bien m'évaluer.
Ça m'a fait plaisir de pouvoir choisir les bonshommes.
C'était un peu dur de savoir quel bonhomme choisir et de dire ce que je pensais. Mais ça m'a aidé et ça m'a fait plaisir.

Après l'expérience, certaines réactions ont montré que le fait d'avoir été impliqués et responsabilisés a été une source de motivation. Je constate également que les élèves ont déjà développé un vocabulaire plus précis, ils savent plus clairement à quoi le portfolio leur a servi. Le constat se fait notamment lorsqu'ils utilisent le verbe évaluer. J'ai pu remarquer lorsque les élèves parlaient qu'ils avaient beaucoup mieux compris la définition et la fonction de l'évaluation. Notamment lorsqu'elle est de type formatrice, même si les élèves n'emploient évidemment pas ce terme.

J'ai remarqué que pour certains élèves, il était encore difficile de s'exprimer clairement en utilisant des termes précis. Certains élèves parlaient encore de « choisir les bonshommes » plutôt que de s'évaluer par exemple. Cela ne les a toutefois pas empêchés de comprendre en quoi le fait d'être impliqués leur a été bénéfique.

3.2 Impact sur la motivation des élèves

Le fait d'être impliqué dans l'évaluation est en lien avec l'impact que le portfolio pouvait avoir sur la motivation des élèves. Mes observations et les réponses des élèves allaient dans ce sens-là. En effet, je cherchais une façon d'évaluer qui permet aux élèves de se sentir valorisés et motivés pour qu'ils puissent progresser. Pour y arriver, il faut les armer d'outils leur permettant de réguler leurs apprentissages. Les élèves doivent être capables de

connaître leurs forces et leurs faiblesses afin de pouvoir ajuster leurs stratégies d'apprentissage.

J'ai demandé aux élèves si le fait de devoir entretenir un portfolio et d'y intégrer plusieurs types d'évaluation les a motivés ou au contraire démotivés à cause de la charge de travail. À cette question, les dix-sept élèves m'ont répondu que le portfolio les avait motivés. Les observations effectuées en classe soutiennent également cela. J'ai pu voir que les élèves participaient aux activités de manière plus engagée lorsqu'ils avaient la responsabilité de l'évaluation par la suite. Ils prenaient cela très au sérieux et le climat de travail était différent. C'est d'ailleurs un des points positifs que j'ai relevé dans l'ouvrage de Dore, Michaud et Mukarugagi (2002). « Le portfolio amène l'élève à participer activement à l'évaluation de son apprentissage. Cet engagement de l'élève agit positivement sur la motivation. L'élève participe à l'évaluation plutôt que d'être simplement un objet d'évaluation » (p.23).

Au-delà du fait que le portfolio ait motivé les élèves, je me suis intéressée aux raisons qui ont donné lieu à cette motivation.

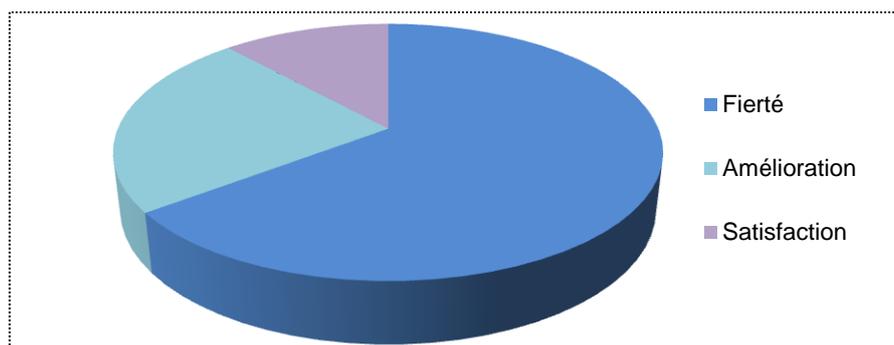


Figure 2- Raisons évoquées concernant la motivation

Dans la classe, onze élèves m'ont dit être fier de ce qu'ils avaient accompli. Ils expliquent cela en disant qu'ils pensent avoir fait des progrès et être capables de s'évaluer de manière plus autonome maintenant. Cette notion de fierté est particulièrement ressortie dans une partie du portfolio. Lors de l'exercice de production écrite, les élèves ont d'abord fait une production initiale et presque tous les élèves ont demandé à la faire en dictée à l'adulte, car ils ne se sentaient pas prêts pour écrire. Par la suite, nous avons travaillé les difficultés que leur posait ce type de texte. Les élèves ont pu cibler les points qu'ils devaient améliorer et découvrir ce qui ne fonctionnait pas dans leur production initiale. Ils ont également pu intégrer les différents objectifs qu'ils devaient atteindre et s'approprier les tâches qu'ils devaient effectuer. Finalement, les élèves ont écrit leur production finale individuellement. Seule l'élève qui a de grandes lacunes en français a encore eu besoin de mon aide. À la suite de cela, nous avons rempli une coévaluation et je leur ai demandé ce qu'ils avaient

pensé de leur texte. Tous les élèves ont souligné le fait que leur deuxième texte était meilleur que le premier, qu'il était plus complet et plus cohérent. Pour beaucoup d'entre eux, ce qui est surtout ressorti est que la production finale a été inventée et écrite de manière autonome. C'était une grande fierté pour eux. Cela me permet donc d'affirmer que pour permettre aux élèves d'avoir confiance en eux et d'être fiers, il faut leur donner les outils qui les aident à évoluer, à progresser.

Par ailleurs, quatre élèves ont dit être motivés, car ils avaient remarqué des améliorations et qu'ils savaient qu'ils pourraient encore s'améliorer par la suite. Ils ont ajouté que maintenant ils savaient comment faire pour s'évaluer et pour déceler ce qui va bien et ce qu'il faut améliorer. Les élèves n'ont pas encore fixé les critères d'évaluation seuls. Lorsque c'est un exercice qui a déjà été fait, tel que l'écriture liée, les élèves connaissent les critères d'évaluation et ils arrivent à évaluer seuls ce qui fonctionne ou au contraire ce qui doit encore être travaillé. C'est une compétence que beaucoup d'élèves n'avaient pas avant qu'ils soient confrontés à l'auto-évaluation.

Les deux élèves restants ont souligné être satisfaits de la façon dont ils avaient travaillé. Ils étaient contents et cela les a motivés, mais ils n'ont pas ajouté d'autres explications.

En résumé, le ressenti des élèves à la fin de la recherche était caractérisé par des adjectifs différents, mais tous positifs. Je pense pouvoir dire que le fait d'introduire un portfolio a eu un impact positif sur la motivation des élèves à apprendre.

3.2.1 Causes de la motivation

J'ai également cherché quelle était la nature de leur motivation. Je me suis intéressée aux aspects plus pratiques qui ont motivé les élèves. Je voulais savoir concrètement quelles actions les élèves ont dû faire pour être motivés dans cette démarche. Afin d'approfondir cela, je les ai questionnés.

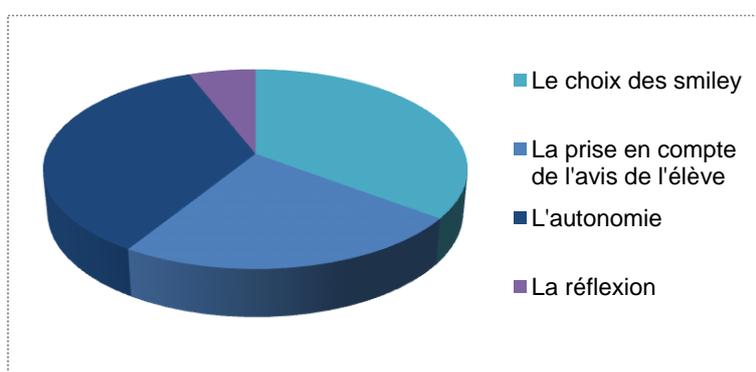


Figure 3- Éléments générateurs de motivation

Sur le graphique ci-dessus, il est possible de voir que les points de vue des élèves sont différents quant aux éléments qui ont généré leur motivation.

Pour six élèves, le moteur de leur motivation a été de pouvoir choisir les « smiley ». Cela peut s'expliquer par le fait que, depuis le début de l'année et jusqu'à l'arrivée du portfolio, cette tâche a toujours été réservée à l'enseignante. Les élèves ont apprécié de pouvoir gérer cette tâche durant les autoévaluations et de la partager durant la coévaluation.

De plus, six autres élèves ont indiqué que le fait de pouvoir s'évaluer de manière autonome était la source de leur motivation. En effet, ils avaient une responsabilité par rapport à leurs apprentissages et leurs évaluations et cela qui leur a beaucoup plu. Le fait de leur donner une telle responsabilité peut paraître ardu pour des élèves si jeunes, mais ils ne l'ont pas vu de cette manière. Au contraire, ils étaient heureux de gagner en autonomie.

Quatre élèves ont évoqué une autre raison. Ce qui les a motivés est qu'ils pouvaient exprimer leur réflexion à propos de leur travail et que cela avait une importance. Dans cette démarche, leur avis était pris en compte, même s'il était parfois différent de celui de l'enseignante. Cela les a motivés. Ils pouvaient s'exprimer, car ils savaient que leurs remarques avaient un poids. Cela rejoint le fait de pouvoir donner son avis en choisissant les « smiley » mais ces élèves ont davantage mis l'accent sur le fait que les remarques étaient prises en considération.

Finalement, une élève a dit que ce qui la motivait était de pouvoir se poser des questions à propos des exercices qu'elle faisait et également de pouvoir poser des questions à l'enseignante afin d'améliorer sa compréhension. Je peux donc dire que dans son cas, la démarche du portfolio a été comprise puisque le but est de pousser les élèves à réfléchir sur leurs apprentissages et leurs stratégies d'apprentissage.

3.3 Effets sur la valorisation et la progression des apprentissages

Lorsque j'ai demandé aux élèves si le portfolio leur avait permis de mieux savoir ce qui était acquis et ce qu'ils devaient encore travailler, les dix-sept élèves ont répondu par l'affirmative.

Après avoir discuté avec eux, il est ressorti que, ce qui les a aidés à savoir quelles notions étaient acquises ou non, étaient les différentes formes d'évaluation. Celle qui a le plus attiré leur attention était l'évaluation formative, car elle « aide à savoir ce qu'il faut encore exercer avant la vraie évaluation » selon leurs mots.

En effet, j'ai remarqué que l'évaluation formative de la production orale sur le capital-mots a beaucoup aidé les élèves à prendre conscience de leur évolution dans les savoirs. Cette forme d'évaluation était très parlante pour les élèves, car les savoirs acquis étaient mis en valeur. Le fait de mettre en évidence les progressions (nombre de mots supplémentaires) en les coloriant était pour eux une démarche intéressante et valorisante.

J'ai remarqué que, sans même m'en rendre compte, je mettais parfois en avant ce qu'il manquait, ce qui n'était pas correct, par exemple lors des évaluations dans l'écriture liée. Les élèves ne l'ont pas relevé. Je pense que, dans une démarche qui a pour but de valoriser les acquis, il serait préférable de s'y prendre autrement. J'aurais dû relever ce qui était bien écrit plutôt que ce qu'il restait à améliorer par exemple. C'est une petite différence, mais elle peut être importante pour les élèves, car c'est la façon de voir les choses qui change. J'ai essayé de le faire de cette façon, mais après avoir pris du recul, je remarque que je ne l'ai pas toujours fait. La mise en évidence des réussites et pas seulement des erreurs est un sujet qui est abordé par Bonniol et Vial (2009).

Il est important pour l'élève d'identifier ses réussites, si l'on veut qu'il les reproduise. Le choix pertinent des démarches [...] perd tout son intérêt s'il est le résultat involontaire de la procédure essais/erreurs. La réussite de la tâche, dans ce cas, ne signifie pas qu'il y ait eu réelle appropriation des apprentissages. Pointer ses réussites, c'est rationaliser une démarche, c'est maîtriser les invariants des tâches, analyser le rapport condition de réalisation/procédures qui a permis la réussite et mesurer son degré de généralisation (p. 282).

Pour que les élèves puissent progresser, il est donc important de leur faire prendre conscience de leurs réussites et de les analyser afin de pouvoir les reproduire.

En définitive, concernant l'expérience que j'ai vécue lors de la mise en place de ce nouvel outil, je peux donc affirmer que je rejoins Étienne et Pantanella (2015, avril) lorsqu'ils disent que « Seule la réussite fait réussir. La seule évaluation qui vaille, c'est donc celle qui encourage pas à pas l'élève à réussir, à garder l'estime de soi et à conserver en lui le goût d'apprendre [...]. » . En effet, les réactions des élèves lorsque leur réussite est mise en avant vont dans le sens de cette citation.

3.3.1 Représentations des élèves concernant la progression

Tableau 5 - Représentations avant la recherche concernant la progression

Avant - Ce que je pense du projet de portfolio qui a été présenté pour ma classe...
Ça a l'air bien parce que je ferai mieux après.
C'est bien parce qu'après tu sais faire l'exercice.
Après je saurai ce que je dois mieux faire.
Un peu plus améliorer ce qui est pas bien.

A priori, les réflexions des élèves concernant les progrès que le portfolio pourrait leur permettre de faire étaient positives. J'ai pu déceler chez eux, l'espoir que cet outil leur soit utile pour progresser. Par contre, j'ai bien compris que c'était encore abstrait. Ils ne savaient pas encore exactement et concrètement ce qui pourrait les faire progresser, mais c'était une attente qu'ils avaient vis-à-vis de ce nouvel outil.

Tableau 6 - Représentations après la recherche concernant la progression

Après - Ce que je pense du portfolio après l'avoir utilisé...
J'ai vu que je travaillais toujours mieux avec les évaluations. Je vais continuer comme ça.
Je suis contente de bien travailler maintenant, j'ai fait des progrès.
Je trouve que c'était bien, parce que ça m'a aidé à faire des progrès de discuter avec les copains et la maîtresse.
Je me suis amélioré en français, parce que j'ai pu savoir ce qui était bien et ce qui était pas juste et travailler sur ça.

Cette notion de progression revient chez certains élèves quand ils s'expriment après l'expérience. Les élèves ont affirmé que le portfolio les a aidés à progresser. L'attente qu'ils avaient a donc été satisfaite.

Une nuance est perceptible par rapport aux représentations des élèves avant l'expérience. J'ai pu remarquer que les élèves soulèvent non seulement le fait que le portfolio les a aidés à progresser, mais également qu'il a fait office de témoin de leur progression. Lorsqu'un

élève a dit « j'ai vu que je travaillais toujours mieux », j'ai compris que l'outil avait été utile pour que l'élève se rende compte de sa progression.

De plus, les élèves ont nommé des éléments plus concrets pour expliquer en quoi le portfolio a pu les faire progresser ou les a aidés à remarquer leur progression. Les élèves qui ont dit avoir fait des progrès en sont conscients grâce à certaines démarches mises en place avec le portfolio. Les élèves citent notamment les évaluations formatives et les discussions durant les coévaluations ou les évaluations par les pairs comme étant des éléments qui leur ont permis de progresser.

C'est d'ailleurs ce qui est soulevé par Farr et Tone (1998) lorsqu'ils parlent de l'importance de la communication entre les élèves ou entre les élèves et l'enseignant lors d'entretiens par exemple. C'est un des points forts du portfolio et un des buts que de permettre à la classe de prendre l'habitude de communiquer afin de progresser.

3.4 Effets sur le processus d'autonomie

La mise en place du portfolio a également eu un effet sur l'autonomisation et la responsabilisation des élèves. Le partage des tâches évaluatives avec les élèves les a non seulement motivés, mais leur a également permis de devenir indépendants. J'ai pu remarquer qu'au début de mon remplacement, les élèves venaient toujours auprès de moi afin d'avoir mon avis et mon approbation. Puis, au fur et à mesure des semaines, ils essayaient de le faire de manière autonome et venaient vers moi seulement lorsqu'ils rencontraient des difficultés à s'évaluer.

Selon Hadji (2012), l'autoévaluation peut être caractérisée par deux critères. C'est une pratique qui vise à « faire de l'élève un acteur de son évaluation, en l'impliquant fortement » et à faire de l'élève « le premier chercheur ou cueilleur d'informations en retour, et le premier destinataire de celles-ci » (p. 116). L'élève doit occuper une place importante dans l'évaluation puisque celle-ci le concerne entièrement. Il est donc primordial d'amener les élèves vers l'autonomie.

3.4.1 Représentations des élèves concernant l'aide et l'autonomie apportées par le portfolio

Tableau 7 - Représentations avant la recherche concernant l'aide et l'autonomie

Avant - Ce que je pense du projet de portfolio qui a été présenté pour ma classe...
Ça va m'aider à apprendre tout seul peut-être.
Je pourrai sûrement voir tout seul si j'ai bien fait mes exercices ou pas.
Ça pourrait aider à lire je pense.
Après je pourrai apprendre et savoir si c'est juste.

À première vue, le but n'était pas très clair avant l'introduction du portfolio pour certains élèves. Effectivement, ils le voient comme étant une aide, mais cela reste très flou puisqu'ils ne disent pas en quoi il pourrait les aider, ni de quelle manière. J'ai pu constater que ces élèves ont utilisé le conditionnel ou des mots tels que « peut-être » ou « sûrement » qui montrent qu'ils ne sont pas convaincus que cette aide sera bien réelle. J'ai remarqué que deux élèves ont fait ressortir cette notion d'autonomie, lorsqu'ils ont dit qu'ils pourront « savoir si c'est juste tout seul » et « apprendre tout seul ». En effet, ces élèves espèrent pouvoir apprendre et corriger sans toujours avoir besoin de l'aide de l'enseignante parce qu'ils trouvent qu'ils sont assez grands pour le faire.

Tableau 8 - Représentations après la recherche concernant l'aide et l'autonomie

Après - Ce que je pense du portfolio après l'avoir utilisé...
Avec ça je sais que je fais des choses justes des fois, ça m'aide à les voir.
C'était bien, parce que je faisais juste et des bonshommes qui sourient.
Ça m'a aidé parce que j'ai vu que je faisais pas toujours beaucoup de fautes.
C'était bien d'évaluer et pas toujours la maîtresse.

Lorsque j'ai récolté les réactions des élèves à la fin de l'expérience, ils ont pu indiquer en quoi le portfolio les a aidés, même si cela n'était pas encore totalement explicite. Ils ont remarqué que le portfolio les accompagne de deux manières dans leur progression.

Premièrement, c'est une aide directe dans leurs apprentissages. Deuxièmement, comme ils ont tous les documents regroupés, ils peuvent observer leur progression. Les élèves ont insisté en disant que ce qui les a marqués est qu'ils aient pu voir « qu'ils font juste » ou qu'ils « ont des bonshommes qui sourient » et cela a pu se faire de manière autonome.

Ils ont apprécié que la décision de dire ce qui est juste ou pas ne revienne pas toujours à la maîtresse. Ils ont également souligné qu'ils ont pu remarquer qu'ils avaient fait des progrès et que cela leur donnait envie de continuer à s'autoévaluer parce qu'ils comprenaient mieux ce qu'ils devaient améliorer.

Conclusion

Synthèse des principaux résultats

Les résultats que j'ai obtenus m'ont permis de répondre, au moins en partie, à la question de recherche et aux objectifs de recherche initialement posés dans la problématique.

Pour rappel, ma question de recherche était : « De quelle manière et en quoi le portfolio permet-il aux élèves d'être informés de leur progression et d'être impliqués et motivés dans leurs apprentissages ? ». Les constats que j'ai pu faire permettent de proposer des réponses.

Le portfolio permet aux élèves d'être informés de leur progression, car c'est une démarche qui demande à l'élève de s'impliquer dans le suivi de ses apprentissages et de ses évaluations. De ce fait, l'élève remarque lorsqu'il fait des progrès. Regrouper tous les documents significatifs dans le portfolio facilite passablement l'information de l'élève. En parcourant son dossier, il va pouvoir constater les progrès qu'il a faits. De plus, l'implication et la motivation des élèves sont possibles grâce à la dynamique que le portfolio amène dans le quotidien des élèves. Effectivement, ils se voient attribuer une responsabilité et une autonomie dans leurs apprentissages et c'est une source de motivation. Le fait de devoir prendre part à l'évaluation permet aux élèves d'être actifs et investis dans leur formation.

Concernant mes objectifs de recherche, j'ai trouvé dans les résultats obtenus, des pistes permettant d'y répondre. Je cherchais à comprendre l'utilité d'impliquer les élèves dans leur évaluation. Lorsque j'étais sur le terrain, cela m'a paru évident et indispensable. L'évaluation concerne leurs apprentissages et elle n'est avantageuse que si la possibilité de s'impliquer est donnée aux élèves. Cependant, il faut veiller à ce que l'élève ait les outils nécessaires pour que cette évaluation lui soit utile et qu'il puisse en retirer des bénéfices dans ses apprentissages.

J'étais également intéressée à savoir si les élèves développeraient des indices d'évaluation formatrice. Je ne pense pas pouvoir affirmer cela, car les élèves ont toujours eu les critères d'évaluation à disposition. Ils ont franchi la première étape qui était de pouvoir s'autoévaluer en fonction de critères donnés. Cependant, ils étaient encore très jeunes et la recherche s'est étendue sur une période relativement courte, ce qui n'a pas laissé suffisamment de temps aux élèves pour développer de manière autonome des indices d'évaluation formatrice. C'est une compétence qui s'acquiert avec le temps et l'expérience. Pour déceler cela, il aurait fallu que l'expérimentation du portfolio se déroule sur une plus longue période.

Je souhaitais également savoir si les élèves seraient réellement motivés grâce au portfolio. Mes observations confirment cela. Les élèves ont montré un certain engouement pour cette

nouvelle pratique évaluative. Je peux affirmer que je n'ai jamais eu à faire face à des élèves découragés car ils étaient en difficulté, puisqu'ils n'étaient jamais confrontés à de mauvaises notes sans explications ou à des problèmes sans solution.

Je voulais aussi explorer comment procéder pour valoriser les acquis des élèves. J'ai compris pendant ma recherche, mais également après avoir discuté avec les élèves, que la seule façon de valoriser leurs acquis était d'adopter une posture bienveillante et empathique envers eux et de mettre en valeur leurs qualités et leurs forces.

Finalement, il m'importait de connaître l'avis des élèves à propos de cet outil d'évaluation. Leurs avis étaient très positifs et les élèves disaient qu'ils auraient souhaité poursuivre cette expérience.

Les résultats que j'ai obtenus allaient pour la plupart dans le sens des prédictions que j'avais faites et ils sont en adéquation avec ce que Dore, Michaud et Mukarugagi (2002) ont décrit dans leur livre.

Construire son savoir suppose que l'élève s'approprie la démarche d'apprentissage ainsi que des outils et des stratégies pour agir et s'évaluer. [...] Une façon d'évaluer motivante, engageante et responsabilisante s'avère un moyen efficace d'amener progressivement l'élève à saisir les visées des apprentissages, à discuter des critères d'évaluation, à se voir opérer dans l'action, à se donner des défis et des moyens pour les relever. Par l'autoévaluation, l'élève acquiert un mode de pensée, la capacité d'exercer un contrôle sur ses actions et de prendre des décisions quant à ses apprentissages (p.12).

Bilan critique

Je vais commencer par relever certaines limites de mon travail, car les résultats que j'ai obtenus ne peuvent pas être pris comme une vérité absolue. D'une part parce que la population ayant participé à cette expérience est restreinte, elle se limite à dix-sept individus. Ceux-ci évoluent tous ensemble dans une même classe. Les résultats ne sont donc pas transférables à un autre milieu où d'autres variables entrent en compte. J'ai également obtenu des résultats qui étaient parfois incomplets, car cette recherche s'est déroulée durant un court laps de temps. Il est évident que, sur un travail d'un peu plus de deux mois, il n'est pas possible de développer énormément le regard critique des élèves. C'est une compétence qui prend du temps à être intégrée et comprise avant de pouvoir être utilisée. Il ne faut pas oublier que les élèves étaient également très jeunes et n'avaient jamais eu à s'évaluer auparavant. Il aurait donc été intéressant de pouvoir mener cette recherche sur une année entière afin de voir réellement les changements que cet outil aurait pu amener.

Ensuite, j'ai été confrontée à un certain nombre de difficultés. Comme je l'ai déjà dit, le temps était assez court et c'était une période de l'année durant laquelle il y avait énormément d'activités qui sortaient du programme prévu. J'ai donc dû faire preuve de flexibilité afin de faire tout ce qui était prévu pour mon mémoire. Une autre difficulté était pour moi de mener de front plusieurs nouvelles pratiques. C'était la première fois que j'avais une classe sous ma responsabilité, je mettais en place un nouveau dispositif d'évaluation que je ne connaissais qu'en théorie. Parfois, c'était compliqué d'introduire une nouvelle pratique dans une classe qui n'était pas « ma classe » et qui était habituée à un autre fonctionnement.

Lorsque j'ai entrepris le travail de recherche, j'ai constaté qu'il était difficile de trouver des articles récents qui traitaient du thème du portfolio dans le contexte de l'enseignement primaire.

Pour conclure, je vais faire part de ce que ce travail m'a apporté. Le plus important reste pour moi d'avoir trouvé de nouvelles manières d'évaluer. L'utilisation de l'outil portfolio, mais également de l'évaluation formative et formatrice, me correspond et je suis convaincue de leurs bienfaits. Cela me permettra, par la suite, de l'utiliser et de pouvoir justifier ce que je fais. Ce sont des pratiques avec lesquelles je suis en adéquation et je saurai faire passer le message aux élèves et à leurs parents concernant tous les aspects positifs que l'évaluation peut apporter.

En outre, la mise en place de l'évaluation formative m'ouvre de nouveaux horizons. Le dossier d'apprentissage permet aux enseignants de diversifier les méthodes d'apprentissage et d'évaluation. L'enseignant peut prendre en compte chaque élève avec ses particularités. La différenciation est favorisée et on tend à une pédagogie plus personnalisée. C'est ce qu'Albert Einstein soulignait déjà lorsqu'il a dit « Tout le monde est un génie. Mais si on juge un poisson sur sa capacité à grimper à un arbre, il passera sa vie à croire qu'il est stupide ».

Perspectives d'avenir

Après avoir fait ce travail, je me questionne, car j'aimerais savoir si le portfolio est un outil qui peut être adapté à tous les élèves. Je voudrais savoir s'il permet d'évaluer chacun en prenant en compte ses particularités tout en restant égal et équitable au sein de la classe.

Le deuxième point que je trouverais intéressant de développer concerne l'évaluation sommative. Je pense qu'en menant un travail avec le portfolio durant plusieurs mois il serait intéressant d'observer si la perception de l'évaluation change chez les élèves. Est-ce que le fait de travailler avec l'évaluation formative et de faire comprendre son utilité et ses bienfaits

aux élèves leur permettrait de mieux accepter l'évaluation sommative par la suite ?
Comment peut-on adapter l'évaluation sommative pour qu'elle reste dans le même esprit que l'évaluation formative et qu'elle aide également l'élève à se développer.

Références bibliographiques

Bibliographie et webographie

- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. Dans M. Huberman, *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. (pp. 86-126). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'élève dans le processus d'évaluation: Promesses et pièges de l'autoévaluation. Dans C. Depover, & B. Noel, *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp. 35-56). Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2004, mars 12). Le portfolio: pratiques et perspectives. *La note en pleine évaluation*, pp. 46-51.
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L., & Wegmuller, E. (2004, mars 12). Finalités et fonctions de l'évaluation. *Educateur: La note en pleine évaluation*, pp. 4-7.
- Blanc, C. (2011, octobre). *Évaluer à l'heure des compétences. Précieux portefeuille*. Consulté le novembre 10, 2016, sur Cahiers pédagogiques, n°491: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Precieux-portefeuille>
- Bonniol, J.-J., & Vial, M. (2009). *Les modèles de l'évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
- CERI. (2008). *Évaluer l'apprentissage. L'évaluation formative*. Consulté le juillet 03, 2016, sur http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/rapport_ocde_ceri_evaluer_l_apprentissage_l_evaluation_formative_2008.pdf
- Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Consulté le septembre 02, 2016, sur http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Charmillot_et_Dayer-FINAL2.pdf
- Dore, L., Michaud, N., & Mukarugagi, L. (2002). *Le portfolio. Évaluer pour apprendre*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Dumez, H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative: Les 10 questions clés de la démarche compréhensive*. France: Magnard - Vuibert.

- Étienne, R., & Pantanella, R. (2015, avril). L'évaluation en classe. L'évaluation pour la réussite plutôt que l'évaluationnrite. *Cahiers pédagogiques hors-série numérique n°39*, pp. 5-8.
- Farr, R., & Tone, B. (1998). *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation. Adaptation française de P. Jalbert*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Hadji, C. (2000). *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Hadji, C. (2015). *L'évaluation à l'école. Pour la réussite de tous les élèves*. France: Nathan.
- Jouet Lebrun, M. (2015). Cours 7 et 8: Analyse des données. *Document de cours non publié*. . BEJUNE: Haute école pédagogique.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Québec: ERPI.
- Maulini, O. (2004, mars 12). La note claire, juste et exigeante? *La note en pleine évaluation*, pp. 23-27.
- Mottier Lopez, L. (2006). Interroger la pratique du portfolio en situation scolaire dans une perspective "située" de l'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 29(2), pp. 1-21. Consulté le août 5, 2016, sur Mesure et évaluation en éducation: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17134>
- Paquay, L., Crahay, M., & De Ketele, J.-M. (2010). *L'analyse qualitative en éducation: Des pratiques de recherche aux critères de qualité: hommage à Michael Huberman*. Bruxelles: De Boeck .
- Pasche Gossin , F. (2015). Instruments/outils d'évaluation et interprétation. Dimensions affectives et subjectives de l'évaluation. Cours 6 et 7. *Document de cours non publié*. BEJUNE: Haute école pédagogique.
- Pasche Gossin, F. (2015). Sciences de l'éducation. Évaluation et régulation des apprentissages. *Document de cours non publié*. BEJUNE: Haute école pédagogique.
- Pasche Gossin, F. (2015-2016). Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse: cours 2 et 3. *Document de cours non publié*. . BEJUNE: Haute école pédagogique.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves: de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages: entre deux logiques*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.

- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages (Vol.2)*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences: Exploration en évaluation des apprentissages*. Bruxelles: De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2010). Chapitre 3: Les recherches qualitatives: des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. Dans L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele, *L'analyse qualitative en éducation: des pratiques de recherche aux critères de qualité*. (pp. 69-84). Bruxelles: De Boeck.
- Vial, M. (1995). Nature et fonction de l'auto-évaluation dans le dispositif de formation. *Revue française de pédagogie, volume 112*, pp. 69-76.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation: Méthodes, dispositifs, outils*. Bruxelles: De Boeck.
- Weiss, J. (1998). *Une évaluation informative pour la régulation des apprentissages et des formations*. Neuchâtel: IRDP, Institut de recherche et de documentation pédagogique.

Annexes :

Annexe 1 : Affiches des représentations initiales



Ce que je pense du projet de portfolio qui a été présenté pour ma classe...

Annexe 2 : Affiche des représentations finales

Ce que je pense du portfolio
après l'avoir utilisé...



Annexe 3 : Contenu du portfolio

Portfolio d'apprentissage

Français



J'appartiens à _____



J'apprends à écrire en écriture liée

Je recopie les lettres données en modèle dans le quadrillage.

Handwriting practice grid with three rows of cursive letters. The first row contains 11 cursive 'n's. The second row contains 7 cursive 'm's. The third row contains the cursive letter 'a' followed by 10 empty spaces for practice.

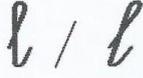
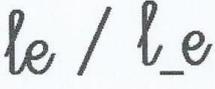
Je recopie les lettres données en modèle dans le lignage.

Handwriting practice grid with two rows of cursive letters on a three-line guide. The first row contains 11 cursive 'l's. The second row contains 8 cursive 'r's.

28.10.2016

J'apprends à écrire en écriture liée – Auto-évaluation

Je donne mon avis sur mon écriture.

Objectifs	Évaluation de l'élève
Respecter le tracé correct des lettres. 	  
Respecter la ligne de base. _____	  
Tenir le crayon correctement 	  
Respecter la liaison des lettres. 	  
Commentaires : J'aime apprendre à écrire. C'est super! Mais c'est difficile de tenir ma main juste...	

28.10.2016



Prénom : _____

Écriture liée

Recopie les mots donnés en modèle.

luca luca luca luca

luca luca luca luca

cou cou cou cou

cou cou cou cou ✓

date date date date

date date date

doit doit doit doit

doit doit doit doit ✓

17.11.2016

J'apprends à écrire en écriture liée – Co-évaluation

Je donne mon avis sur mon écriture, la maitresse évalue aussi et nous en discutons.

Objectifs	Évaluation de l'élève	Évaluation de l'enseignante
Respecter le tracé correct des lettres. <i>l / l</i>	  	  
Respecter la ligne de base. _____	  	  
Tenir le crayon correctement. 	  	  
Respecter la liaison des lettres. <i>le / l_e</i>	  	  

Commentaires :

Tu écris bien et je trouve que tu tiens très bien ta main. Continue comme ça!

Je trouve que mes lettres sont belles, mais des fois j'ai un peu mal à la main alors je dois faire comme il faut.

17.11.2016

J'apprends à écrire en écriture liée — Évaluation formative

Je recopie le mot donné en modèle.

laurence laurence laurence

maman maman maman maman

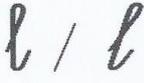
crocodile crocodile crocodile

brun brun brun brun

15.12.2016

J'apprends à écrire en écriture liée – Évaluation formative

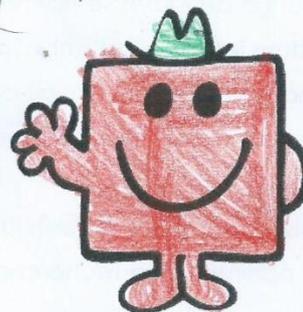
La maîtresse donne son avis sur mon écriture.

Objectifs	Évaluation de l'enseignante
Respecter le tracé correct des lettres. 	  
Respecter la ligne de base. _____	  
Tenir le crayon correctement 	  
Respecter la liaison des lettres. 	  
<p>Commentaires :</p> <p>Fais attention de lier les lettres correctement, même quand elles ne descendent pas jusqu'à la ligne. (ex: l_r)</p> <p>Si tu n'as pas bien compris, on peut regarder ensemble ce qui ne fonctionne pas.</p>	

15.12.2016



DRÔLE D'AVENTURE SUR LA PLANÈTE TOUTEFORME



Mise en situation

Drôle d'aventure sur la planète Toutedorme

Sur une planète lointaine vivaient des familles qui avaient des formes différentes : les Ronds, les Carrés, les Ovale, les Triangles, les Rectangles.

Dans la maison ronde vivait la famille Rond : le papa, la maman, leur fils Boule et Bulle, leur fille.

Bulle avait beaucoup d'amies. Elle jouait souvent avec elles.

Boule, lui, n'avait pas d'amis. Il trouvait souvent le temps long.

- Ah... ah... oh... oh..., faisait-il en bâillant et en regardant le ciel.

Un jour, comme il s'ennuyait trop, il décida d'aller se promener. Dans un petit chemin, il vit un portail ouvert : il entra et découvrit une grande maison toute carrée entourée d'une grande barrière qui formait une grande propriété toute carrée.

Tout à coup, tout près de lui, il entendit une voix terrible qui criait :

- Qui s'y frotte s'y pique ! Que fais-tu dans mon jardin ?

Boule vit une grande ombre : c'était celle de Monsieur Carré.

Il se fit tout petit en répondant.

- Moi... euh... je me promène.

- Qui s'y frotte s'y pique ! Tu n'as rien à faire ici, hurla Monsieur Carré. Il attrapa Boule et le lança de toutes ses forces par-dessus la barrière.

Boule vola dans les airs et retomba lourdement au milieu du petit chemin :

- Pou-pou-pou, aïe aïe aïe ! Qu'est-ce que j'ai mal, je ne peux plus bouger !

On ne le reconnaissait plus : il était tombé dans la boue et avait des bosses partout !

Dans la maison ronde, les parents de Boule s'inquiétaient : où donc était passé leur fils ? Ils partirent à sa recherche accompagnés de Bulle qui pleurait parce

que son frère avait disparu. Ils interrogèrent tous les gens qu'ils croisaient : personne n'avait vu Boule. Alors, très tristes, ils retournèrent chez eux.

- Pou-pou-pou, aïe aïe aïe ! Boule gémissait toujours quand il entendit :

- Bizarre, bizarre, mais qu'est-ce que cette chose-là ?

C'était Luc Ovale qui venait de le découvrir.

- Je suis Boule Rond, pou-pou-pou, aïe aïe aïe ! dit l'enfant en sanglotant.

- Bizarre, bizarre, toi, Boule Rond ? Aussi sale et avec une aussi drôle de forme ?

Ce n'est pas possible, bizarre, bizarre, tu ne peux pas être Boule Rond, déclara

Luc Ovale.

- Mais si, répondit Boule, pou-pou-pou, aïe aïe aïe... je me suis perdu dans la grande propriété carrée et un méchant monsieur qui criait sans arrêt « Qui s'y frotte s'y pique ! » m'a jeté par-dessus la barrière. Pou-pou-pou, aï-aïe-aïe !

- Bizarre, bizarre. Je ne peux pas te laisser ici dans cet état. Allez, suis-moi, déclara Luc Ovale en aidant Boule à se relever.

Bientôt, ils rencontrèrent Monsieur et Madame Triangle.

- Est-ce votre enfant ? leur demanda Luc en montrant Boule.

- Oh, non ! Il est trop vilain avec sa boue et ses bosses partout ! s'exclamèrent Monsieur et Madame Triangle.

Un peu plus loin, Monsieur et Madame Rectangle, interrogés à leur tour, déclarèrent n'avoir jamais vu quelque chose de si sale avec une si drôle de forme...

- Bizarre, bizarre. Tant que tu resteras dans cet état, personne ne te reconnaîtra. La nuit tombe, je t'emmène chez moi.

Quand ils arrivèrent dans la maison Ovale, les parents de Luc s'écrièrent :

~~Mais qui est-ce ?~~

- A-t-on jamais vu pareille chose ?

- Comme c'est sale !

- Et ça a des bosses partout !

- Si c'est un enfant, comment savoir qui sont ses parents ?

Luc intervint :

- J'ai une idée...

Production initiale

❖ J'invente la fin de l'histoire en la dessinant...



❖ J'écris ou je dicte la fin de l'histoire...

Luc avait vraiment une idée géniale, il met

Boule dans une baignoire et "pscht" le lave,

Après il l'emmène chez ses parents. Ils sont
contents de le retrouver.

28.11.2016

Aide-mémoire

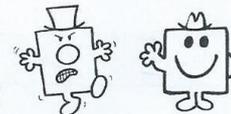
❖ Pour écrire la fin de l'histoire je pense à :

CONTENU :

- Faire comprendre au lecteur quelle est l'idée de Luc.



- Dire comment réagissent les personnages
(Boule, les parents de Luc, ceux de Boule, Bulle,...)



- Dire ce qu'est devenu Boule depuis cette aventure.

FORME :

- Faire comprendre qui parle. (Boule dit... ; il dit...)
- Utiliser un verbe de parole (pas toujours « dire »). (hurler, crier)
- Aller à la ligne et commencer par un tiret pour écrire les paroles que dit un personnage. (tiret :-)

Production finale

❖ J'écris ou je dicte la fin de l'histoire...

Il lave Boule. - Ouh, ça mouille. - Et oui c'est de l'eau.
 IL LAV BOULE. - OUH SA MOUVY. - ÉOU C'EST
 de l'eau. - Bon maintenant on va aller se promener.
 DE LAU. - BON MEST NON ON VALÉ.
 Luc arrive chez madame Triangle.

CHEZ MADAM TRICNGLE.
 TOCTOCTOU.

EST-CE VOTRE ENFANT
 dit LUC. - NON! dit MADAM TRICNGLE.

Et en chemin Boule
 A' VU SA MAMAN. BOULLE

19.12.2016



Prénom : _____

J'apprends à écrire – Co-évaluation

Objectifs	Évaluation de l'élève	Évaluation de l'enseignante
Produire un texte final en lien avec le début de l'histoire.		
Produire un texte final qui comporte : <input checked="" type="checkbox"/> un personnage principal <input checked="" type="checkbox"/> un endroit <input checked="" type="checkbox"/> une résolution <input checked="" type="checkbox"/> une situation finale <input checked="" type="checkbox"/> des dialogues		
<p>Commentaires de l'élève : Je trouve que j'ai vraiment écrit une vraie histoire. Il y a tous les détails que je devais mettre. Et j'ai écrit toute seule, je suis fière.</p> <p>Commentaires de l'enseignante : Le premier texte était déjà très complet, mais tu as encore ajouté des détails. Tu as bien travaillé! Je te félicite pour la fin de l'histoire que tu as écrite.</p>		

19.12.2016



J'apprends à lire – Évaluation par les pairs

Je lis les syllabes et mon camarade les colorie si c'est juste.

ta	pe	du	tou	ca
do	po	ti	cu	to

Auto-évaluation de l'élève



Évaluation par le camarade



Commentaires

Je trouve que c'était bien; elle sait tout lire vite! (k.)
Les syllabes j'amive facilement. (z.)

25.10.2016



Prénom : _____



J'apprends à lire

Défi capital-mots

❖ Je colorie la pastille lorsque j'arrive à lire les phrases.

- La souris est petite.
- Il a vu un mille-pattes et une souris.
- Le papa de Thomas part en voyage. ✓
- Lilwenn mange une glace sur le bateau.
- Je suis une souris grise.
- Alexis ne tombe pas dans la rivière. ✓
- Maman aime le rouge et le violet.
- Qui est sur la glace ? C'est Eliott !
- Elle aime même la pluie et le vent.
- Luca est le plus grand.
- Le soleil est jaune. ✓
- Karla veut du blanc, du noir et de l'orange. ✓
- Noël c'est en hiver. ✓
- La neige tombe sur le sapin.

Du 28.11.2016 au 21.12.2016

L'apprends à lire - Évaluation formative

Je souligne les mots du capital-mots que je reconnais sans hésiter.

papa	maman	le	la	un	une
il	elle	petit	voyage	mille-pattes	a vu
c'est	qui	en	bateau	et	part
rivière	ne...pas	est	glace	sur	tombe
blanc	noir	je suis	soleil	fait	jaune
vert	dans	les	yeux	rouge	gris
vent	des	voilà	bleu	j'ai	grand
orange	mange	pour	violet	oui	non
avec	pluie	souris	aime	plus	même
veut	sans	sapin	hiver	joyeux	Noël
neige	étoile	bougie	maison	cadeaux	feuille

Date	Mots reconnus	Commentaires élève	Commentaires enseignante
20.10.16	19 / 66	il y a déjà quelques mots que je reconnais.	Tu as bien appris ton capital-mots, tu sais en reconnaître beaucoup.
18.11.16	32 / 66	Je vois que je fais des progrès en lecture.	Tu confonds plusieurs mots. Il faut que tu prennes le temps de regarder toutes les lettres.
16.12.16	58 / 66	Certains que je ne sais pas mais le reste c'est bien!	Tu as fait des progrès, tu n'hésites plus!
22.12.16	65 / 66	Je suis fier de savoir lire beaucoup de mots.	Bravo! En deux mois tu as appris à lire plus que 60 mots continue comme ça!

Annexe 4 : Guide d'entretien

LE PORTFOLIO ET L'ÉVALUATION – GUIDE D'ENTRETIEN		
Implication dans l'évaluation		
Comment as-tu ressenti le fait d'évaluer tes fiches tout seul?	<input type="checkbox"/> Intéressant <input type="checkbox"/> Original <input type="checkbox"/> Ennuyant	<input type="checkbox"/> Difficile <input type="checkbox"/> Inaccessible <input type="checkbox"/> _____
Comment as-tu fait pour t'évaluer ?	_____	
Comment faisais-tu avant pour connaître ce que tu savais ou non ?	_____	
Est-ce que maintenant tu saurais évaluer d'autres exercices/fiches ?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non
	Comment ? _____	
Impact sur la motivation		
Le fait d'être actif, de devoir apprendre et évaluer était pour toi...	<input type="checkbox"/> Motivant	<input type="checkbox"/> Démotivant
	Pourquoi ? _____	
Quand tu regardes ton portfolio tu te sens...	<input type="checkbox"/> Fier <input type="checkbox"/> Heureux <input type="checkbox"/> Soulagé	<input type="checkbox"/> Déçu <input type="checkbox"/> Enervé <input type="checkbox"/> Découragé <input type="checkbox"/> _____
	Pourquoi ? _____	
Valorisation des acquis		
Qu'est-ce qui t'a permis de remarquer ta progression ?	<input type="checkbox"/> Le portfolio	<input type="checkbox"/> L'évaluation <input type="checkbox"/> _____
	Comment ? _____	
Appréciation de l'outil		
As-tu aimé travailler avec le portfolio ?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non
	Pourquoi ? _____	
Est-ce qu'il était utile ?	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non
	Pourquoi ? _____	
Remarque :		

Annexe 5 : Lettre aux parents



[REDACTED] le 17 octobre 2016

Remplaçante
Maurane Bürki
maurane.buerki@hep-bejune.ch
078 639 83 85

Aux parents des élèves de 3H

Chers parents,

Dans le cadre de ma troisième année de formation professionnelle à la HEP-BEJUNE de Delémont, je dois mener différentes activités en classe durant mon remplacement dont :

- **Un projet en sciences de l'éducation**

En collaboration avec deux étudiantes, nous allons mener un projet qui a pour thème : les pauses actives. Nous mènerons chacune cette séquence dans notre classe.

Les élèves devront choisir des exercices, les décrire et les illustrer à l'aide de photos. L'idée étant au terme de ce processus de créer un livre (en parallèle avec les classes des deux autres étudiantes).

Les activités seront filmées afin de pouvoir les présenter à mes collègues de la HEP, dans un cadre professionnel uniquement. Elles ne seront pas diffusées au-delà.

- **Une mise en commun en mathématiques et une séquence de musique**

Lors des cours de mathématiques et de musique, je vais devoir filmer certaines leçons pour en faire des DVDs. De cette manière, ma pratique professionnelle pourra ensuite être évaluée par mes formateurs de la HEP, afin de m'améliorer. Il ne s'agit en aucun cas de porter un jugement sur les performances de votre enfant mais d'évaluer mes compétences professionnelles d'enseignement. Une fois l'évaluation terminée, ces DVDs seront détruits.

- **L'expérimentation d'un outil d'évaluation pour mon mémoire de Bachelor**

Je vais intégrer l'utilisation d'un nouvel outil d'évaluation pour l'apprentissage du français. Les travaux et les évaluations de vos enfants seront classés dans un dossier que vous pourrez consulter afin de voir le travail qui est effectué. Les élèves répondront également à des questions concernant cette pratique pour que je puisse avoir leurs points de vue. Tous les documents et les récits des élèves seront rendus anonymes lorsqu'ils seront repris dans mon mémoire.

Afin de m'assurer que vous n'êtes pas contre le fait que votre enfant apparaisse sur les films ou les photos, je vous demande de signer la feuille qui vous a été remise et de me la retourner par le biais de votre enfant.

Je reste naturellement à votre disposition pour d'éventuelles questions et informations supplémentaires. En vous remerciant d'avance de votre compréhension, je vous adresse, chers parents, mes salutations les meilleures.

Maurane Bürki
Remplaçante HEP



[REDACTED], octobre 2016

Le(s) parent(s) de :

Autorise(nt) la remplaçante Maurane Bürki à filmer et à photographier mon (notre) enfant dans le cadre de sa formation.

Oui

Non

Signature de(s) parent(s)

.....



[REDACTED], octobre 2016

Le(s) parent(s) de :

Autorise(nt) la remplaçante Maurane Bürki à filmer et à photographier mon (notre) enfant dans le cadre de sa formation.

Oui

Non

Signature de(s) parent(s)

.....