

Recueil de traces et feedbacks

Qu'en est-il des procédés évaluatifs en 5^e-6^e années ?

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : Camille Junod
Sous la direction de : Jean-Claude Desboeufs
La Chaux-de-Fonds, avril 2023

Remerciements

Je tiens, pour commencer, à exprimer toute ma gratitude à mon directeur de mémoire, Monsieur Jean-Claude Desboeufs, pour ses précieux conseils qui ont contribué à l'élaboration de mon travail de recherche.

Je témoigne également ma reconnaissance à ma famille, pour son soutien moral tout au long de ce travail. Un grand merci à ma sœur, Justine et à mon amie, Camille pour leur relecture attentive.

Je remercie infiniment les quatre enseignantes qui m'ont reçue dans leur salle de classe afin de partager leur expérience et de me donner des informations précieuses pour la réalisation de mon travail de recherche.

Résumé

L'évaluation est au cœur de la scolarité obligatoire des élèves. Elle prend une forme normée dans le canton de Neuchâtel de la 1^{ère} année à la 7^e année par l'utilisation du recueil de traces. Elle implique plusieurs acteurs scolaires tels que la direction, les enseignant·e·s, les élèves et leurs parents.

Ce présent travail jaillit de mes expériences professionnelles dans l'enseignement dans lesquelles j'ai constaté, que pour un demi-cycle, pas un·e enseignant·e ne procédait de la même manière quant au procédé évaluatif, autrement dit, le recueil de traces.

Cette recherche poursuit l'objectif de comprendre la provenance de cette disparité en matière d'évaluation, plus précisément sur les feedbacks fournis sur les traces significatives des élèves. Nous nous axons uniquement sur des enseignant·e·s de 5^e-6^e années. À ce sens, nous nous sommes entretenues avec quatre enseignantes exerçant dans ce demi-cycle. Au cours de ces entrevues, nous nous sommes principalement intéressées aux manières de réaliser et de transmettre un feedback sur une trace jugée pertinente et destinée au recueil de traces.

Cinq mots-clés

- Évaluation
- Recueil de traces
- Traces significatives
- Feedbacks
- Acteurs scolaires

Liste des figures

Figure 1 : Finalités de l'évaluation.....	10
Figure 2 : « Le feedback en sandwich », (Delvallé, 2020, p.21)	14

Liste des tableaux

Tableau 1 : Profil des enseignantes interviewées	21
--	----

Liste des annexes

Annexe 1 : Arrêté d'évaluation des apprentissages, cycle 2, (NE)	I
Annexe 2 : Guide d'entretien	V
Annexe 3 : Accord de participation	VII

Table des matières

Introduction.....	1
1. Problématique.....	3
1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche.....	3
1.1.1. Raison d'être de l'étude	3
1.1.2. Présentation du problème	4
1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche	5
1.2. État des connaissances théoriques.....	6
1.2.1. Le recueil de traces	6
1.2.2. L'évaluation.....	7
1.2.3. Le feedback	10
1.3. Question de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche.....	15
1.3.1. Identification de la question de recherche.....	15
1.3.2. Objectifs (ou hypothèses) de recherche.....	15
2. Méthodologie	16
2.1. Fondements méthodologiques.....	16
2.1.1. Type de recherche.....	16
2.1.2. Type de démarche.....	17
2.1.3. Type d'approche	17
2.1.4. Objectifs	18
2.2. Nature du corpus	18
2.2.1. L'entretien semi-directif.....	18
2.2.2. Guide d'entretien.....	19
2.2.3. Procédure et protocole de recherche.....	20
2.2.4. Échantillonnage.....	20
2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données	22
2.3.1. Transcription	22
2.3.2. Traitement des données	22
2.3.3. Méthode et analyse	23
3. Présentation et interprétation des résultats	24
3.1. Présentation des données.....	24
3.2. Rapport des enseignantes interviewées à l'évaluation	24
3.2.1. Rapport à l'évaluation.....	24
3.2.2. Le procédé évaluatif	25
3.2.3. Tâches simples et tâches complexes	26
3.2.4. Directives évaluatives.....	27
3.2.5. Formations.....	28
3.2.6. La réalité de l'évaluation	28
3.3. Relation des enseignantes avec le recueil de traces	29
3.3.1. La construction du recueil de traces	29
3.3.2. Le but du recueil de traces	30
3.3.3. Les directives cantonales	31
3.3.4. Les formations.....	31
3.3.5. Les traces récoltées	32
3.3.6. Le recueil de traces et les acteurs scolaires.....	33
3.3.7. Conseils des enseignantes aux futur·e·s professionnel·le·s.....	34

3.4. Traces significatives et fonctionnements des enseignantes concernant les potentiels feedbacks les accompagnant.....	35
3.4.1. Les directives reçues.....	35
3.4.2. Les feedbacks écrits.....	35
3.4.3. Les feedbacks oraux	37
3.4.4. Les feedbacks en général	37
3.4.5. Les feedbacks perçus par les élèves.....	38
3.4.6. La certification finale.....	38
Conclusion	40
Références bibliographiques	44

Introduction

Nous saisissons l'occasion de la réalisation de ce travail de recherche pour nous intéresser aux feedbacks donnés par les enseignant·e·s sur les traces significatives placées dans le recueil de traces. Dans le canton de Neuchâtel, ce dernier est le procédé évaluatif principal dès la 1^{ère} année et cela jusqu'en 7^e année HarmoS. Nous avons toutes et tous été confrontés, durant notre cursus scolaire obligatoire, à diverses évaluations. Aujourd'hui, c'est à notre tour, en tant que futur·e·s enseignant·e·s, d'en prévoir pour nos élèves.

Notre principale motivation à traiter ce sujet provient des différentes pratiques professionnelles effectuées lors de notre parcours à la Haute École Pédagogique. Par le biais de ces expériences et des cours suivis au sein de notre formation, nous avons pris conscience de la place importante et centrale de l'évaluation dans notre future profession.

L'évaluation a une place capitale et permet à l'élève de se situer dans ses apprentissages ainsi que de saisir les éléments pertinents pour tendre à une progression. Elle donne également l'occasion à l'enseignant·e de penser à son futur enseignement. Elle est donc considérable pour tous les acteurs scolaires.

Durant nos différentes expériences professionnelles dans l'enseignement, nous avons constaté que chaque enseignant·e a sa propre manière de fonctionner en ce qui concerne le recueil de traces. En effet, certains ne parviennent, par exemple, pas à effectuer un feedback en vue d'une rétroaction sur une trace récoltée, jugée significative. Gérard (2013) précise que l'évaluation sert à donner du sens au travail réalisé afin de tendre à une régulation des apprentissages. Aussi, au regard des propos de Gérard (2013), pour que les élèves trouvent du sens aux évaluations effectuées, il nous semble inévitable qu'ils obtiennent des feedbacks sur les traces présentes dans le recueil. Néanmoins, cette manière de faire n'est pas toujours observée chez les enseignant·e·s.

Notre seconde motivation à étudier plus en profondeur cette thématique concerne notre perspective d'avenir professionnel. En effet, ce présent travail nous donne la chance d'en apprendre davantage quant à l'évaluation au cycle 2, plus précisément dans des classes de 5^e et 6^e années. Ce thème met en évidence les différentes façons de procéder de divers·e·s enseignant·e·s, chacun·e avec des expériences singulières. Cette thématique nous tient à cœur afin de : comprendre comment les enseignant·e·s sélectionnent les traces pertinentes

qu'elles-ils souhaitent mettre dans le recueil de traces et plus particulièrement, la manière dont elles-ils transmettent les observations effectuées aux élèves afin qu'elles-ils évoluent et progressent. En outre, nous aimerions acquérir des bases solides et utiles à notre future profession en nous enrichissant de ces diverses pratiques afin d'être à même d'offrir des évaluations complètes et utiles pour nos élèves.

Ce sujet soulève plusieurs questions auxquelles nous souhaitons répondre par le biais de ce travail, notamment sur la place considérable prise par l'évaluation durant la scolarité d'un élève.

Ce travail de recherche est structuré en quatre parties distinctes. La première s'intéresse à la problématique qui permet de mettre en lumière les notions abordées dans ce mémoire, notamment l'évaluation, le recueil de traces et les feedbacks. Ces thématiques sont développées sur la base de lectures et de théories présentées par des auteur·e·s. Dans cette partie, nous vous présentons la question de recherche ainsi que l'hypothèse qui en découle.

La seconde section pose le cadre méthodologique sur lequel ce travail s'appuie. Tout d'abord, il y est expliqué les fondements méthodologiques qui englobent le type de recherche et de démarche ainsi que l'approche sélectionnée. Puis, la nature du corpus est développée en mettant en avant la démarche de recherche entreprise, tout en abordant le déroulement de la collecte des données et l'échantillonnage choisi. Finalement, les méthodes et techniques d'analyse des données sont communiquées.

Le troisième chapitre expose la présentation des résultats ainsi que leur analyse. Les propos des enseignantes interviewées sont regroupés en trois chapitres. Ceux-ci sont analysés de manière thématique afin de tendre à une réponse à la question de recherche ainsi qu'à l'hypothèse en lien avec celle-ci.

Pour finir, la quatrième partie expose la conclusion. Nous retrouvons au cœur de ce chapitre les principaux résultats et leur mise en lien avec la question de recherche. L'hypothèse est infirmée ou confirmée au sein de cette section. Une auto-évaluation de la démarche est explicitée. Nous terminons par les perspectives d'avenir adjointes à ce travail.

1. Problématique

1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche

1.1.1. Raison d'être de l'étude

L'évaluation prend une place importante dans la scolarité de l'élève et se place au centre de ses apprentissages. Selon Endrizzi et Rey (2008) « Le traitement scolaire des connaissances apparaît généralement inséparable des procédures de contrôle de ces connaissances ; les examens et les différentes formes d'évaluation tiennent donc une place centrale dans les dispositifs éducatifs » (p.1).

Avant que la nouvelle forme évaluative, décrite ci-dessous, ne prenne place en 2014-2015, l'évaluation, notamment dans les classes de 5^e et 6^e du canton de Neuchâtel, avait comme objectif principal de classer les élèves selon la graduation suivante : « bons et moins bons ». Pour cela, l'évaluation se référait souvent à des codes couleur, notes, ... et ne prenait généralement pas en compte l'évolution des élèves sur la base de traces significatives.

Comme le stipule Maire-Hefti dans les lignes directrices pour l'évaluation des apprentissages des élèves (2021), « Au-delà de l'acquisition de connaissances et de procédures, l'évaluation doit désormais s'assurer de la capacité de l'élève à mobiliser un ensemble de ressources pour répondre à des tâches complexes, voire même inédites » (p.4). Ce changement de paradigme est intégré partiellement par Neuchâtel amenant plusieurs dynamiques sur le plan évaluatif. Dans celles-ci, nous retrouvons notamment *le recueil de traces*, traité ci-dessous. Celui-ci fait son entrée dès la 1^{ère} année scolaire et jusqu'en 7^e année HarmoS. Il s'agit d'un paramètre évaluatif et d'un outil de communication. Celui-ci est instauré depuis 2014 pour le cycle 1, 2015 pour la 5^e année, 2016 pour la 6^e année et enfin, 2017 pour la 7^e année scolaire obligatoire. Le Service de l'enseignement obligatoire (2021) explique que celui-ci a été adopté dans le but d'apporter une cohérence avec les changements effectués suite à l'adoption de la convention scolaire romande ainsi que l'insertion du Plan d'études romand.

Le Service de l'enseignement obligatoire (2021) stipule également que les nouvelles directives concernant les démarches évaluatives mettent en évidence l'observation. L'observation se porte sur l'évolution des acquisitions de l'élève lors de sa scolarité, en s'appuyant judicieusement sur le recueil de différentes informations en lien avec le PER. L'objectif premier du recueil de traces est de mettre en avant la progression des apprentissages de l'élève ainsi que le développement de ses compétences.

Selon le Réseau Pédagogique Neuchâtelois,

Pour évaluer des progressions des apprentissages, l'enseignant-e consigne des travaux d'élèves dans le classeur blanc de l'élève. De plus, il prend des notes d'observations sur les performances de chaque élève au fur et à mesure de leur apparition dans un document des acquis de connaissances et de compétences. (<https://portail.rpn.ch/administration/ens-or/Pages/ad-ev-c2.aspx>, 2022)

Dans le cadre du recueil de traces, le département de l'éducation et de la famille (2018) précise qu'il est indispensable de transmettre des retours commentés aux parents et aux élèves sur les apprentissages évalués. Comme l'expliquent Calone et Lafontaine (2018), un bon feedback permet d'accroître la motivation des élèves impactant directement l'apprentissage. L'étude menée par ces deux auteurs montre que « les élèves bénéficiant du feedback axé sur le processus d'apprentissage ont de meilleures performances que ceux ayant bénéficié du feedback sous forme de note » (Calone & Lafontaine, 2018, p.65).

Le recueil de traces représentant un élément personnel pour chaque élève, il est sensé en tant que futur·e·s enseignant·e·s, de se questionner sur la conception et la transmission des feedbacks aux élèves et aux parents sur les différentes traces récoltées. En effet, nous saisissons leur importance dans le procédé évaluatif dans le canton de Neuchâtel.

Actuellement, l'évaluation est au centre de l'attention des différentes formations continues proposées aux enseignant·e·s du canton de Neuchâtel, notamment la formation EDASCOL (*évaluation des apprentissages dans la scolarité obligatoire du canton de Neuchâtel*). Notre travail cherche à faire avancer la recherche dans ce domaine, particulièrement au niveau de l'utilisation du recueil de traces en 5^e et 6^e années.

1.1.2. Présentation du problème

Dans les prescriptions données et accessibles au sujet du recueil de traces sur le site internet du Réseau Pédagogique Neuchâtelois, le format des notes d'observations ainsi que leurs transmissions ne sont pas imposés. Cela démontre d'une certaine liberté donnée aux enseignant·e·s en ce qui concerne leur manière de faire. De ce fait, l'homogénéité de la conception du recueil de traces demeure absente au sein des différents cercles scolaires.

Le manque d'homogénéité constaté dans le canton de Neuchâtel peut être problématique ; en fonction de la manière dont les enseignants procèdent, l'élève peut ne pas faire face aux mêmes repères tout au long de sa scolarité. Si les feedbacks sont présents ou absents et que le style donné est trop différent, alors le feedback peut ne pas sembler adapté. La conséquence est alors de perdre l'élève. Aussi, sa progression s'en retrouverait négativement impactée (Calone & Lafontaine, 2018). Les enseignant·e·s peuvent également être impacté·e·s par ce manque d'homogénéité. Par exemple, lorsqu'elles·ils prennent connaissance du recueil de traces d'un·e nouvel·le élève et que l'approche préalable diverge considérablement de la leur.

Selon Bosc-Miné (2014), les feedbacks sont nécessaires dans les apprentissages, car ils donnent à l'apprenant, une information concernant son action réalisée et l'adéquation de celle-ci par rapport à ce qui était demandé. Il est donc sensé de penser que ces retours doivent impérativement donner les précisions nécessaires à l'individu concerné afin qu'il puisse mettre en évidence ses acquis et ses difficultés et donc, tendre à une progression de ses apprentissages.

1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche

En considérant les faibles prescriptions sur le recueil de traces dans le canton de Neuchâtel, en tant que futur·e·s professionnel·le·s arrivant dans le milieu de l'enseignement, il est justifiable de se questionner sur la manière dont les feedbacks peuvent être amenés de manière à optimiser la progression des apprentissages des élèves.

Le fait que les enseignant·e·s ne disposent pas de directives écrites à suivre sur ce thème-là au sein du Réseau Pédagogique Neuchâtelois, nous permettra de percevoir les manières de procéder par différent·e·s enseignant·e·s et de nous questionner sur celle avec laquelle nous nous sentirions le plus en accord pour notre futur dans cette profession.

Il existe actuellement plusieurs recherches s'intéressant au concept de feedback. Cependant, celles-ci ne se sont pas penchées sur les feedbacks présents dans les traces significatives dans le recueil de traces en 5^e et 6^e années. Ce travail traite donc une thématique encore peu abordée jusqu'à présent, ce qui appuie l'intérêt de cette recherche.

1.2. État des connaissances théoriques

1.2.1. Le recueil de traces

L'élément central de cette recherche est le recueil de traces. C'est pour cela que nous débutons par sa présentation.

Le concept de récolter des traces n'est pas nouveau dans la littérature scientifique. Certains auteurs se sont déjà intéressés à ce sujet et ont mis en avant les bienfaits du recueil de traces. En effet, Jalbert (1997) explique que les enseignant·e·s évaluant les élèves à l'aide du recueil de traces, celui-ci appelé « dossier d'apprentissages » dans cet article, ont vu leurs pensées évoluer. Elles-Ils ne discernent plus uniquement les lacunes des élèves, mais perçoivent également leurs capacités et leurs acquis. Les professionnel·le·s peuvent donc prendre en considération un nombre plus élevé d'éléments et ce, à des fins évaluatives. Ce recueil de traces permet de « poursuivre différents objectifs tels que mettre l'accent sur les progrès de l'élève, d'abord pour lui-même ou elle-même, puis pour l'enseignant ou l'enseignante et ses parents » (p.3).

Dans le canton de Neuchâtel, chaque élève reçoit un classeur de traces individuel utilisé durant l'année scolaire. Droz Giglio et Rothenbühler (2014) définissent le recueil de traces comme faisant partie intégrante de la vie de classe. Elles expliquent que certains moments y sont dédiés afin de sélectionner les traces, de pouvoir en discuter avec l'élève concerné ainsi que pour la présentation de celui-ci aux parents.

Droz Giglio et Rothenbühler (2014) mentionnent le fait que « L'enseignant choisit lui-même les acquis qu'il va observer selon les activités qu'il met en place. Parfois, seuls certains élèves auront un nouvel acquis observé » (p.7). Les deux auteures précisent que « Les attentes fondamentales du PER servent de repères pour l'enseignant dans le but de réguler, voire de prioriser les apprentissages des élèves » (p.6). Les enseignant·e·s déterminent les moments les plus propices pour présenter le recueil de traces aux parents, ainsi que les moments durant lesquels l'élève peut l'amener chez lui. Le recueil de traces est destiné à l'enseignant·e, à l'élève et aux parents. Cela les informe au sujet de l'évolution de l'enfant (Droz Giglio & Rothenbühler, 2014).

Dans l'arrêté d'évaluation des apprentissages des années 5-6-7 du canton de Neuchâtel (2015, cf. *annexe 1*), il est explicité que les enseignant·e·s recueillent des informations afin de prendre des décisions pédagogiques dans le but de tendre à une progression des

apprentissages de l'élève. Les enseignant·e·s réfléchissent donc à la pertinence des données afin de récolter celles qu'elles-ils jugent appropriées. De ce fait, plusieurs traces peuvent différer d'un·e élève à un·e autre et peuvent être choisies en fonction des besoins de l'apprenant·e.

1.2.1.1 Les traces significatives

Pour que le recueil de traces ait du sens, l'enseignant·e sélectionne les traces significatives, qui figureront dedans. Le service scolaire obligatoire (2018) précise qu'« il ne s'agit pas d'accumuler tous les travaux produits par un élève dans le classeur "*Évaluation – Progression des apprentissages et acquis de compétences*", car toutes les traces ne sont pas toujours significatives d'une progression » (p.2).

Droz Giglio et Rothenbühler mentionnent un exemple illustrant les propos précédents :

Par exemple : lors d'une activité, l'enseignant propose à l'élève d'écrire une histoire. Le produit qui en résulte, que ce soit à 4 ans ou à huit ans, est une trace écrite qui peut être insérée dans le recueil. Après quelques semaines ou quelques mois, une nouvelle production écrite pourra également rejoindre le recueil. Les progressions deviennent ainsi visibles. (2014, p.6)

Autrement dit, les traces significatives sont parfois collectives, parfois personnelles. Cela dépend des besoins de l'élève et des objectifs fixés par l'enseignant·e. En d'autres termes, ce qu'elles-ils décident d'évaluer. Droz Giglio et Rothenbühler (2014) mettent en évidence le fait que l'épaisseur du recueil de traces n'est pas égale à la qualité de l'enseignement. Les auteurs argumentent leurs propos en expliquant que « pour une même activité, les traces ne seront pas significatives pour tous les élèves de classe » (p.6). Elles continuent par formuler que le but principal est que l'enseignant·e sélectionne des traces significatives qui mettent principalement en évidence les progressions de l'élève.

1.2.2. L'évaluation

L'évaluation est un fonctionnement inhérent du système scolaire. Selon Amigues et Zerbato-Poudou (1996), l'évaluation est « une activité de recueil de diverses informations considérées comme pertinentes, en vue de porter un jugement de valeur et de prendre une décision » (p.147). Sur cette base théorique, il est possible d'affirmer qu'un des enjeux du recueil de traces est le fait de sélectionner des traces significatives adéquates afin d'offrir, aux acteurs du système scolaire, une évaluation cohérente.

Durant le cursus scolaire primaire, les élèves ainsi que les enseignant·e·s sont confronté·e·s à plusieurs types d'évaluations. Les modèles les plus utilisés et généralement présents dans le recueil de traces sont les suivants :

- L'évaluation diagnostique. Elle est décrite par Merle (2018) de la manière suivante : « L'évaluation diagnostique a pour objet de connaître le niveau de compétences des élèves en début d'année scolaire ou au début d'une nouvelle séquence d'apprentissage » (p.21). Cette évaluation permet aux enseignant·e·s de se renseigner sur les acquis antérieurs afin de penser à la suite de leurs leçons. L'enseignant·e doit donc estimer la nécessité de celle-ci avant d'offrir un nouvel apprentissage. Puisqu'un des objectifs du recueil de traces est de pouvoir montrer la progression de l'élève, l'évaluation diagnostique à toute sa place dans celui-ci, car l'élève peut prendre conscience des acquis réalisés durant tout l'apprentissage reçu et des éventuelles difficultés restantes.
- L'évaluation formative. Scallon (cité dans Merle, 2018), explique que « L'évaluation formative est un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter (s'il y a lieu) des améliorations ou des correctifs appropriés » (p.22). Cette évaluation est donc pertinente afin de donner un retour à l'enseignant·e sur une tâche, d'y repérer des éventuelles difficultés, problèmes d'apprentissage ou encore afin de prendre du recul sur son enseignement. Scallon (1988) précise que l'évaluation formative est au centre de la régulation des apprentissages, « elle provient du souci de guider le cheminement de chaque élève » (p.3). En d'autres termes, lors de notre enseignement, nous évaluons sans cesse nos élèves de manière formative. Droz Giglio et Rothenbühler (2014) précisent que « l'information contenue dans le "Recueil de traces" est une forme d'**évaluation formative** » (p.5).
- L'évaluation formatrice. Celle-ci met en pratique l'auto-évaluation qui permet à l'élève de « s'approprier les critères d'évaluation, de repérer ses erreurs, d'être capable d'y remédier » (Merle, 2018, p.24). L'élève se situe dans un processus favorisant l'autonomie et lui permettant de prendre en main son propre apprentissage. Ce procédé évaluatif est immanent au fonctionnement du recueil de traces, car celui-ci tend à « rendre visible la progression des apprentissages des élèves » (Droz Giglio &

Rothenbühler, 2014, p.5), les engageant la plupart du temps dans une « démarche constructiviste » (Merle, 2018, p.24).

- L'évaluation certificative. Selon Merle (2018), cette évaluation a pour objectif d'effectuer un compte-rendu sur les connaissances et compétences obtenues par les élèves. Mottier Lopez et Laveault (2008) expriment que « L'évaluation certificative sert alors à déterminer si la position de l'élève sur une telle échelle de progression est suffisante pour reconnaître la compétence en question et pour la poursuite du cheminement régulier » (p.24). Par conséquent, le recueil de traces, présentant des éléments concrets et pertinents, constitue une aide afin de parvenir à la certification de l'élève.

Par le biais de ces diverses évaluations, l'enseignant·e est amené·e à sélectionner celle(s) qu'elle·il juge davantage pertinente(s) à l'objectif qu'elle·il s'est fixé·e. En effet, Aubret et Gilbert (2003) mentionnent le fait que « L'évaluation qui peut en être faite a donc une double fonction : réguler des apprentissages, vérifier et certifier des acquisitions » (p.95). Dans ce cadre, le classeur de traces poursuit cette double fonction, puisque sa visée principale est l'évaluation formative. Il est, par conséquent, utilisé principalement comme moyen d'évaluation pour les apprentissages. Autrement dit, il cherche à mettre en valeur les acquis des élèves et à diriger les prochains apprentissages en fonction des observations fournies. En effet, Merle (2018) appuie le fait que « L'évaluation formative est une "évaluation pour les apprentissages" » (p.23). Le recueil de traces a comme objectif d'évaluer les apprentissages, dans le sens où il permet de certifier des acquisitions en fin d'année, par exemple, lors de l'évaluation-bilan.

Selon De Peretti (1999), un principe important et essentiel de l'évaluation est de permettre aux élèves d'observer eux-mêmes leurs progrès personnels. En effet, il est nécessaire que ceux-ci puissent prendre du recul sur une tâche afin de constater leur progression et d'adopter des stratégies différentes en vue d'acquérir un apprentissage. Doré et al., (2002) expliquent que « L'évaluation est donc cet ensemble de signaux qui sert à indiquer à l'élève et à l'enseignante s'ils sont sur la bonne voie » (p.2). Elles continuent en affirmant que l'évaluation suit l'élève tout au long de ses apprentissages. Le recueil de traces entre donc dans cette visée et tend à mettre en évidence les progressions des élèves pour leur permettre de prendre connaissance de leur évolution durant toute l'année.

Pour conclure cette partie, nous mettons en évidence les finalités de l'évaluation durant la scolarité obligatoire. Le recueil de traces exploite les quatre sections présentées ci-dessous, afin d'évaluer au mieux les élèves, tout en les rendant conscient·e·s de leur évolution et de leurs progressions.

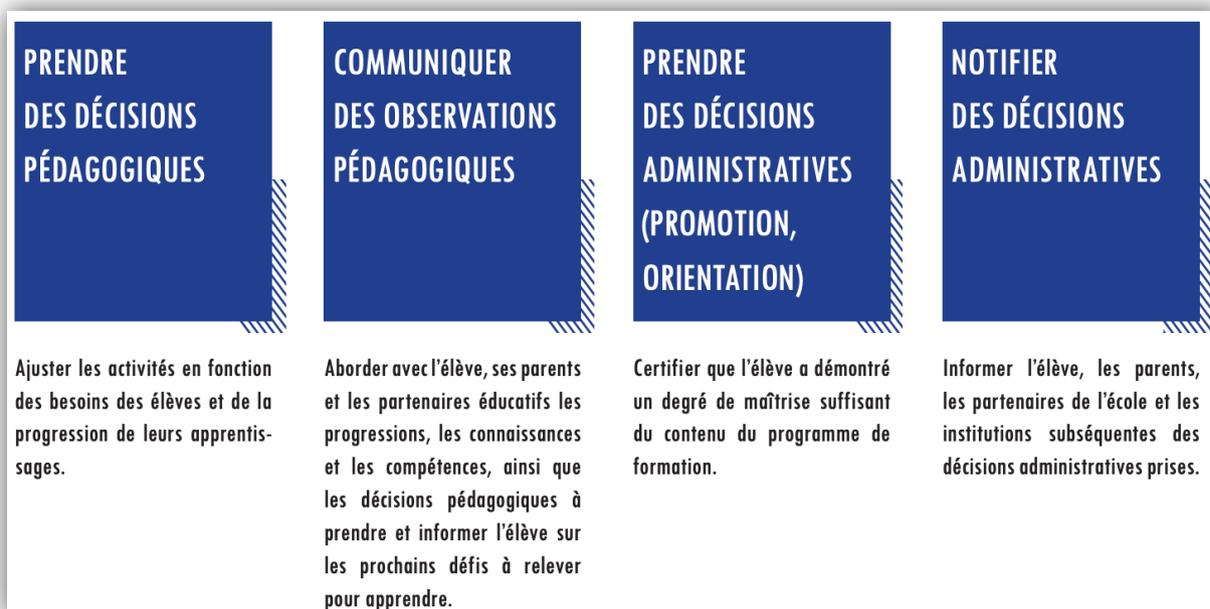


Figure 1 : Finalités de l'évaluation

1.2.3. Le feedback

Le feedback représente une partie essentielle de toute évaluation, Il est défini par Delvallé (2020) comme étant un propos donné à une personne. Ce propos vise une amélioration du travail ou d'un produit présenté par ladite personne. L'observation est donc de mise afin de mettre en évidence ce qui a fonctionné ou non dans le travail donné.

Selon Allal et Mottier Lopez (2007) le feedback peut également être appelé « régulation rétroactive ». Le rôle de celle-ci est d'effectuer un retour d'informations. Elle peut se réaliser lors d'une action en cours ou d'une action préalablement accomplie. Appy (s.d) détermine le feedback comme étant l'information que l'on transmet à un élève après avoir fait preuve d'observation sur la procédure de réalisation de quelque chose. L'information donnée a pour but que l'élève parvienne à une amélioration de sa production. Selon McCallum (2018) « De nombreuses formes d'évaluation nous procurent de l'information au sujet de nos élèves et nous aident à leur offrir de la rétroaction pertinente en retour » (p.8). Brookhart (2010) précise qu'« Une rétroaction efficace offre aux élèves des commentaires et des suggestions propres à leur travail ». Autrement dit, la rétroaction indique à l'élève une information indispensable

pour qu'elle·il puisse se situer dans son apprentissage et comprendre ce qu'elle·lui reste à effectuer comme travail. L'auteure continue par expliquer que la « rétroaction efficace contient de l'information qui peut être utile à l'apprentissage » (p.2).

Delvallé (2020) précise que si le feedback demeure absent, l'élève ne pourra pas se faire une idée quant à la valeur du travail fourni. Il ne pourra pas davantage savoir ce que l'on attend de lui et le chemin à emprunter. Ces propos rejoignent ceux de McCallum (2018), qui souligne le fait que « Pour s'avérer déterminante, la rétroaction doit être continue et constante, et les élèves doivent pouvoir s'en servir » (p.4). Elle continue en précisant que « La rétroaction doit adéquatement tenir compte de l'apprentissage déjà manifesté par les élèves et leur fournir des commentaires descriptifs explicites pour leur permettre de continuer à progresser » (pp. 6-7). Le recueil de traces présente toutes les traces significatives des élèves, ce qui permet de mettre en avant une progression et donc, de situer les apprentissages des élèves convenablement. Les enseignant·e·s possèdent, par conséquent, les informations nécessaires afin de fournir un feedback prenant en compte les apprentissages des élèves.

Selon Bosc-Miné (2014), les feedbacks partagés durant l'apprentissage sont adaptés à l'apprenant et aux besoins de celui-ci. Ils s'appuient également sur les tâches en cours. En d'autres termes, nous percevons l'importance des feedbacks personnels afin de répondre aux différents besoins des élèves sur les traces significatives récoltées. Les propos de McCallum (2018) soulignent également cette importance en déclarant que l'enseignant·e doit fournir et partager davantage des propos individualisés et personnalisés aux élèves. En effet, Delvallé (2020) explique que l'objectif même du feedback est de pouvoir donner l'opportunité à l'élève de s'améliorer. Pour ce faire, nous ne devons pas réprimander le travail, mais devons soumettre ce qui doit être répété ou changé. L'auteur continue par spécifier le fait que le feedback est un constat, et que de ce constat en découle un conseil. L'ensemble de ces propos rejoignent donc l'objectif même du recueil de traces, élément individuel pour chaque élève, qui a pour but de viser à une progression de l'élève.

Pour Lecomte (2004), les feedbacks sont efficaces lorsqu'ils construisent de la confiance dans les capacités des élèves, en mettant l'accent sur leurs progrès et leurs acquis tout en mentionnant les difficultés de manière constructive plutôt que par une évaluation critique. En effet, ceux-ci ont un impact positif sur l'élève, qui est conscient qu'il peut réussir. De ce fait, il utilisera davantage ses compétences. Cela permet aux élèves d'aborder « les tâches difficiles comme des défis à relever plutôt que comme des menaces à éviter, ce qui augmente l'intérêt qu'elles y trouvent » (p.60). Ce même auteur mentionne la persuasion par autrui, qui permet

aux élèves de conserver un sentiment d'efficacité, en particulier lorsque ceux-ci font face à des difficultés, si les personnes qui leur sont significatives, leur expriment leur confiance en leurs capacités (Lecomte, 2004). Les feedbacks dans le recueil de traces peuvent donc être un élément essentiel afin de maintenir la motivation des élèves et leur sentiment d'efficacité personnelle, si la réalisation de ceux-ci se fait adéquatement.

Pour que le feedback remplisse ces différentes conditions, il convient d'utiliser une certaine stratégie. Par exemple, Delvallé (2020) conseille d'introduire le prénom de l'élève dans le feedback donné par oral ou par écrit. Cela permet à l'élève de prendre le commentaire de manière personnelle et donc, d'y donner davantage de sens. Ainsi, nommer l'élève prend une place importante dans la rétroaction. L'auteur précise que cela nous permet de ne transmettre que le feedback essentiel et de ne pas avoir la tentation de réaliser un feedback commun à la classe alors que seulement quelques élèves sont concerné·e·s par le retour en question. Il met également en évidence que le fait de nommer l'élève lors du transfert de feedback est l'ébauche de la personnalisation (Delvallé, 2020).

Bosc-Miné (2014) déclare qu'« Il existe plusieurs niveaux de détermination des feed-back : la façon dont est déterminé le feed-back dépend de la tâche ou de l'objectif d'apprentissage de celui qui fournit le feed-back, mais aussi de caractéristiques de l'apprenant » (p.334). Ainsi, il est cohérent de penser dans le contexte de cette recherche qui s'intéresse au recueil de traces, que les feedbacks fournis sur les traces significatives doivent prendre en compte les particularités de l'élève afin d'adopter un feedback cohérent et adapté. Hattie et Timperley (2007) précisent qu'un feedback agissant considérablement dans l'apprentissage doit réduire les écarts entre la compréhension, les performances actuelles et un objectif.

Delvallé (2020) présente quatre niveaux de feedback qu'il nomme des « tamis » afin que le feedback se perçoive comme constructif. Le premier tamis engage la réalité du feedback, sommes-nous certains de ce que nous avançons ou formulons-nous simplement une hypothèse ? Si l'hypothèse est de mise, il faut soit ne pas en faire part, soit la poser sous forme interrogative. Le deuxième tamis, lui, s'intéresse à la motivation qu'il procure à l'élève. Est-ce que celui-ci va propulser l'envie de l'élève à réussir et faire en sorte qu'il s'en sente capable ? Le troisième tamis met en évidence l'utilité du feedback. Est-ce que notre retour à une attention concrète pour la progression et l'amélioration de l'élève ? Et enfin, le quatrième et dernier tamis parle de la précision du feedback. Est-ce que celui-ci fournit les éléments essentiels afin d'avoir les clés nécessaires pour continuer dans le positif, remédier aux difficultés et surtout, pour savoir comment progresser ?

Brookhart (2010) met également en évidence la manière de fournir la rétroaction. L'auteure explique que nous devons « (...) prêter attention à la clarté, la spécificité et au ton de votre message » (p.25). Ces éléments se dévoilent essentiels lors des commentaires à mettre sur les traces significatives des élèves afin que ceux-ci puissent se situer au mieux et puissent prendre connaissance de ce qu'ils arrivent à faire et de ce qu'il leur reste à travailler. La précision du feedback donné est donc nécessaire pour la progression des apprentissages.

Delvallé (2020) présente une méthode de feedback fréquemment utilisée aux États-Unis. Cette approche a plusieurs objectifs tels que « (...) rendre l'auditeur réceptif au *feedback*, pour lui *booster* sa confiance en soi, et ainsi lui donner envie d'améliorer ce qu'il faut améliorer » (p.19). L'auteur explique que ce processus se réalise en trois temps, s'illustrant comme trois parties d'un sandwich. Nous débutons notre feedback avec un élément positif. Ensuite, nous débouchons sur les points qui restent à améliorer et à travailler (ce qui tend vers le négatif). Nous clôturons le feedback en mettant en avant de surcroît un fait positif. Cet ordre a une explication et un but. En effet, Delvallé (2020) justifie que la première tranche du sandwich permet à l'apprenant·e de prendre conscience que l'on a perçu des points positifs dans son travail. Ainsi, « on reconnaît ainsi ses efforts ou sa qualité, et on ouvre la personne à entendre plus » (Delvallé, 2020, p.19). La partie du milieu, représentée par la garniture du sandwich, fait part des éléments plus fragiles. « [la garniture] est évidemment utile pour que la personne qui reçoit le *feedback* puisse aller plus loin, progresser, et n'ait pas l'illusion que son travail était parfait » (Delvallé, 2020, p.19). La dernière tranche amène également du positif. Elle permet à la personne qui reçoit le feedback d'augmenter la confiance en elle en mettant en avant ses capacités. Delvallé (2020) explique « [la dernière tranche] lui montre ainsi qu'elle est donc tout aussi capable de changer les points négatifs qui viennent de lui être cités » (p.20).

Puisque le recueil de traces a pour but une progression des apprentissages, lors des commentaires fournis sur les traces significatives, nous jugeons pertinent d'utiliser cette méthode afin de faire preuve de précisions dans nos retours. Les élèves ont donc, par le biais de cette technique, les éléments nécessaires afin de se situer adéquatement dans leurs apprentissages, tout en restant motivés.

Vous trouvez ci-dessous, l'illustration représentant le processus du feedback en sandwich.

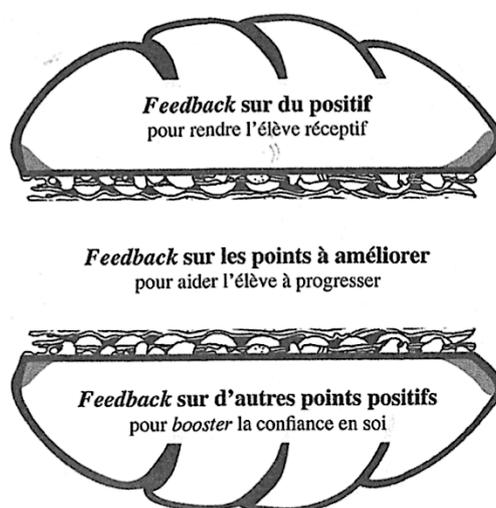


Figure 2 : « Le feedback en sandwich », (Delvallé, 2020, p.21)

Brookhart (2010) souligne le fait que « Comme toute autre forme de communication, la rétroaction varie en fonction de l'émetteur, du destinataire et du message » (p.79). L'auteure continue en nommant quatre types de groupes d'élèves, notamment ceux dont l'apprentissage est aisé. En effet, il ne faut pas négliger les élèves présentant de la facilité en pensant qu'ils n'ont pas besoin de feedback. Au contraire, l'auteure précise que « Les rétroactions destinées aux élèves en facilité d'apprentissage doivent se concentrer sur la tâche et la démarche » (p.80). Brookhart (2010) évoque le fait de détailler le positif et non de simplement le transmettre de manière incomplète. Delvallé (2020) insiste sur le fait que « chaque élève a un immense potentiel et mérite donc du *feedback* constructif » (p.12). L'importance d'établir des feedbacks individualisés et personnalisés est donc mise en avant tout au long de ce paragraphe. Comme le démontre McCallum (2018), ceci, afin que l'élève y trouve du sens et développe les clés nécessaires pour avancer dans ses apprentissages. Cela permet aux élèves de sentir que nous prêtons attention à eux et à leur travail. Autrement dit, « C'est extrêmement frustrant lorsqu'on a passé du temps sur un devoir et que le professeur nous donne l'impression que son *feedback* aurait pu être donné à n'importe qui, voire qu'il a juste été copié-collé » (Delvallé, 2020, p.13). Le recueil de traces, étant un outil individuel à chaque élève, devrait pouvoir s'inscrire dans cette démarche afin que les élèves reçoivent des retours propices à une évolution et qu'ils donnent du sens à l'évaluation dans leur scolarité.

Comme mentionné dans la présentation du problème, le recueil de traces est l'outil évaluatif de la 1^{ère} année à la 7^e année. On remarque qu'il n'y a pas réellement de prescription donnée concernant un éventuel feedback à transmettre, bien qu'il soit possible de constater, au regard des différent·e·s auteur·e·s, qu'il demeure un élément essentiel pour la progression des apprentissages. Il favorise également la confiance en soi de l'élève. De plus, certaines façons de faire sont décrites et se révèlent être bénéfiques.

1.3. Question de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche

1.3.1. Identification de la question de recherche

Dans la problématique de ce travail, nous avons porté attention particulière au feedback en lien avec les traces significatives dans le recueil de traces. Puis, nous avons développé des notions inerrantes à notre recherche, notamment au niveau des caractéristiques et limites liées au feedback. Le resserrement de la problématique nous permet de poser la question de recherche suivante :

Comment est-ce que les enseignant·e·s formulent-elles/ils leurs feedbacks sur les traces jugées significatives des élèves afin de tendre à une compréhension de leur progression des apprentissages ?

1.3.2. Objectifs (ou hypothèses) de recherche

Notre question suppose que chaque enseignant·e a une manière propre à elle·lui pour la conception et la transmission des feedbacks. Au travers de cette recherche, nous cherchons donc à vérifier cette hypothèse.

Notre premier objectif est de mettre en valeur la manière dont les enseignant·e·s réalisent leurs feedbacks sur les traces significatives des élèves sans avoir de prescriptions précises et préalables à ce sujet. Notre second objectif est de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse décrite ci-dessus.

Ces deux objectifs sont au cœur de ce travail de recherche, car ils permettent tout d'abord de répondre à notre question de recherche, et ensuite, de mettre en lumière les outils mobilisés par ces enseignant·e·s et de se questionner sur leur efficacité.

2. Méthodologie

2.1. Fondements méthodologiques

2.1.1. Type de recherche

Il existe deux grands modèles de recherche en ce qui concerne la ou le chercheur·e : le type quantitatif et qualitatif. Selon Fortin et Gagnon (2016), la différence principale entre ces deux types est l'accent placé différemment :

Premièrement, le concept quantitatif cherche à récolter des données chez un grand nombre de sujets. Celles-ci sont généralement aisément quantifiables et sont traitées par l'utilisation de statistiques ou de graphiques.

Ensuite, les recherches qualitatives s'opposent quelque peu au style ci-dessus. Dans celles-ci, on se penchera sur des données « difficilement quantifiables » (Kakai, 2008, p.1). Selon Lamoureux (2000), elles ne rejettent pas les graphiques ou statistiques, mais elles n'y accordent simplement pas une place centrale. Elle ajoute que le point fort de ce type de recherche est de mettre en avant des éléments qui auraient pu passer inaperçus lors d'une recherche quantitative.

Dans ce travail, nous nous inscrivons dans une recherche qualitative. La recherche qualitative établit un contact avec les participant·e·s choisi·e·s, notamment par le biais d'entretiens (Paillé & Mucchielli, 2021). Nous nous appuyons de ce fait sur les significations qu'offriront les enseignant·e·s interrogé·e·s (Fortin & Gagnon, 2016). Notre objectif principal est de découvrir les différentes manières de procéder de divers·e·s enseignant·e·s en ce qui concerne les feedbacks donnés dans le recueil de traces. Nous désirons comprendre la nature de leur fonctionnement, le recul que ces enseignant·e·s prennent sur leur façon de faire ainsi que les conseils qu'elles·ils pourraient fournir à ce sujet aux futur·e·s enseignant·e·s.

Fortin et Gagnon (2016) précisent que « Dans la recherche qualitative, la découverte, ou exploration, amène le chercheur à découvrir ce que les personnes pensent dans un contexte particulier, comme elles agissent et pourquoi elles le font ainsi » (p.16). Ces deux auteures continuent par mentionner le fait que la recherche qualitative « s'avère particulièrement utile pour comprendre les perceptions et les sentiments des personnes » (p.20). Cette approche est celle qui nous semble la plus appropriée afin de répondre au mieux à notre objectif. D'autre part, une recherche qualitative de cette forme nous permet de nous rendre sur le terrain afin

de pouvoir consulter les éléments liés aux divers propos des enseignants tout en obtenant leurs explications directes. Ceci enrichit davantage la qualité des données récoltées.

2.1.2. Type de démarche

Dans ce présent travail, nous adoptons deux modèles de démarches. La démarche descriptive ainsi que la démarche compréhensive. Pasche Gossin (2022) explique que la démarche descriptive « cherche à tracer le portrait d'un phénomène » (p.10) alors que la démarche compréhensive quant à elle, « cherche à comprendre » (p.10). Ce sont effectivement ces deux démarches qui s'inscrivent le mieux dans nos intentions. Nous nous intéressons aux expériences des enseignant·e·s, à leur manière personnelle de procéder et à leur recul face à leur fonctionnement.

2.1.3. Type d'approche

Pour un travail de recherche, nous trouvons deux grands types d'approches qui sont les suivantes : inductive et déductive.

Blais et Martineau (2006) expliquent l'approche inductive comme étant « un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche » (p.3). Les auteurs continuent par énoncer le fait que cette approche permet une analyse qui évolue du particulier vers le général, plus précisément « qu'à partir de faits rapportés ou observés (expériences, événements, etc.), le chercheur aboutit à une idée par généralisation et non par vérification à partir d'un cadre théorique préétabli » (pp. 4-5).

Fortin et Gagnon (2016) énoncent que l'approche déductive part du général vers le particulier. Ce raisonnement livre une hypothèse prouvable. Les auteures soutiennent leurs propos en affirmant que « Les chercheurs se servent du raisonnement déductif en partant de principes connus ou de généralisations pour en déduire des assertions particulières pertinentes à la question à l'étude » (p.14).

Dans le cadre de notre travail, nous nous reposons tant sur l'approche inductive que déductive. En effet, la partie inductive est liée à ce que nous avons pu observer dans le cadre des diverses pratiques professionnelles dans le milieu et des discussions menées avec divers·e·s enseignant·e·s. Le côté déductif quant à lui est lié au peu de recommandations que nous trouvons sur les feedbacks sur la plateforme du Réseau pédagogique neuchâtelois. Ces deux éléments nous servent à aiguiller notre analyse lorsque les données sont récoltées. Pour ce

faire, nous réalisons quatre entretiens semi-directifs avec des enseignant·e·s de 5^e et 6^e années. Nous effectuons par la suite une transcription complète des entretiens qui nous permet d'élaborer différentes catégories afin de trier les informations pertinentes et nécessaires à la réalisation de ce travail de recherche. Ce tri est idéal et indispensable afin de parvenir à une analyse thématique.

2.1.4. Objectifs

L'objectif principal est de pouvoir prendre en compte les différents modes de fonctionnement de divers·e·s enseignant·e·s. Nous nous inscrivons donc dans une approche méthodologique à visée heuristique puisque nous saisissons « la richesse des pratiques enseignantes » (Dupin de Saint-André et al., 2010, p.170). Nous nous trouvons également dans une visée dite prescriptive, car, par le biais des différents entretiens menés et les propos des enseignant·e·s interrogé·e·s, nous identifions « les pratiques enseignantes les plus efficaces » (Dupin de Saint-André et al., 2010, p.161) afin de nous instruire de celles-ci pour notre futur métier.

2.2. Nature du corpus

2.2.1. L'entretien semi-directif

Pour mener à bien ce travail, nous avons décidé de nous diriger vers des entretiens semi-directifs. Fortin et Gagnon (2016) affirment que les entretiens sont un excellent moyen afin de favoriser la compréhension entre les participant·e·s et l'intervieweur·e. L'entretien permet de « recueillir de l'information en vue de comprendre la signification d'un évènement ou d'un phénomène vécu par les participants » (Fortin & Gagnon, 2016, p.201). Les auteures relatent que la·le chercheur·e effectue au préalable une liste comportant des éléments à traiter ainsi que des questions en découlant. La·Le chercheur·e choisit l'ordre des points à aborder qu'elle·il juge opportun lors de l'échange avec la·le participant·e. Nous nous sommes approchés de l'entretien semi-directif, car nous voulons impérativement que les enseignant·e·s interrogé·e·s soient libres de s'exprimer comme elles·ils le souhaitent face aux questions présentes dans le guide d'entretien et que ce soit appliqué de la manière la plus naturelle possible. Fortin et Gagnon (2016) déclarent que « L'entretien semi-dirigé fournit au sujet l'occasion d'exprimer ses sentiments et ses opinions sur le sujet traité » (p.201). C'est donc ce modèle d'entretien qui nous paraît le plus approprié à nos attentes pour notre travail de recherche. Il nous permet de garder une certaine flexibilité et une certaine liberté lors des différentes discussions entretenues avec les divers·e·s enseignant·e·s choisi·e·s qui nous

sont essentielles. Fortin et Gagnon (2016) associent l'entretien semi-directif à « une conversation informelle » (p.202).

Pour mener à bien ces entretiens semi-directifs, une préparation est nécessaire. Comme le démontrent Fortin et Gagnon (2016), l'entretien semi-directif « requiert la détermination des objectifs et la préparation d'un plan ou d'un guide d'entrevue, de même que l'indication de thèmes et de sous-thèmes associés à la question de recherche » (p.320).

2.2.2. Guide d'entretien

Dans ce présent travail et afin de mener à bien notre recherche, un guide d'entretien a été élaboré (*cf. annexe 2*). Pour ce faire, nous nous sommes appuyées sur la problématique rédigée ci-dessus. Comme le mentionne Sauvayre (2013) « le guide d'entretien "stabilisé" ou définitif se place idéalement après la construction de la problématique » (p.18). Ce guide d'entretien a été créé dans la visée d'avoir un soutien visuel afin de ne rien omettre, de pouvoir faire des relances si nécessaire et de guider au mieux les différents entretiens. Comme le mentionne Combessie (2003), « le guide d'entretien est un memento (un pense-bête). Il est rédigé avant l'entretien et comporte la liste des thèmes ou des aspects du thème qui devront avoir été abordés avant la fin de l'entretien » (p.25). L'auteur continue par affirmer que nous devons avoir facilement accès au guide d'entretien lors de nos différentes rencontres. Il nous met en garde sur le fait que chaque entretien devra suivre son propre processus et que c'est pour cela que nous ne devons pas établir un ordre clé des questions ou des thématiques. Cependant, cela nous demande également une certaine préparation au préalable de l'entretien afin de connaître et de mémoriser au mieux notre guide d'entrevue dans le but de favoriser l'aisance de l'échange (Sauvayre, 2013). Afin de permettre une certaine fluidité lors des divers entretiens, le guide se construit principalement sur la base de questions ouvertes. Cela permet aux participant·e·s de s'exprimer librement, avec leurs propres mots et leurs ressentis personnels.

Nous avons établi notre guide d'entretien en commençant par certaines phrases types qui nous permettent d'introduire le sujet. Ensuite, certaines questions sur les données des participant·e·s font leur apparition. Les questions ouvertes, pointées sur la thématique principale, sont à leur tour proposées. De plus, nous avons préalablement construit des questions de relance si besoin. Nous finissons par des phrases de conclusion et de remerciements. Puisque nos entretiens sont semi-directifs, il est possible que les questions ne soient pas posées dans le même ordre. Par conséquent, nous devons faire preuve d'écoute et d'attention afin que les entretiens se déroulent au mieux.

2.2.3. Procédure et protocole de recherche

Afin de trouver divers·e·s enseignant·e·s, nos recherches ont débuté dès le mois d'août 2022 sans pour autant avoir établi un contact avec elles·eux. Cela s'est principalement déroulé par le bouche-à-oreille. Un premier contact par le biais de messages ou d'appels avec des enseignantes de 5^e-6^e années a été entrepris dans le courant du mois de septembre 2022. Dans ce premier échange, nous avons simplement expliqué le thème général de notre recherche sans pour autant, entrer dans les détails. Nous l'avons fait de manière totalement consciente afin que les différentes enseignantes se livrent de manière spontanée et naturelle lors des entretiens prévus. Nous avons attendu leur confirmation afin de leur proposer plusieurs dates à choix et de prévoir une rencontre.

Lors de ces différents rendez-vous, un contrat de recherche établi au préalable a été donné et signé par les diverses enseignantes (*cf. annexe 3*). Cette recherche s'appuie sur le Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles Pédagogiques, adopté par la CDHEP, le 31 mai 2002. Nous y trouvons donc le respect des droits fondamentaux (principe 1), le consentement libre et éclairé du sujet partenaire de la recherche (principe 3), le respect de la sphère privée (principe 4) avec la garantie de l'anonymat ainsi que l'utilisation des informations (principe 5). Ce contrat a été signé par les deux personnes contractantes avant le début de chaque entretien.

2.2.4. Échantillonnage

Nous commençons ce chapitre par une citation de Fortin et Gagnon (2016) qui nous expliquent que « La population visée par la recherche, appelée "population cible", consiste en un ensemble de personnes ou d'éléments possédant des caractéristiques semblables et qui sont définies par des critères de sélection choisis pour une étude donnée » (p.49). Notre recherche se dirige vers des enseignant·e·s du cycle 2, plus précisément de 5^e-6^e années. Puisque notre thème principal est le recueil de traces instauré dans le canton de Neuchâtel, nous avons sélectionné des enseignant·e·s exerçant uniquement dans celui-ci. Selon Fortin et Gagnon (2016), « L'échantillonnage est le processus par lequel on obtient un échantillon à partir de la population » (p.260). Le choix de celui-ci est précieux afin de répondre à la question de recherche dans les meilleures conditions. L'échantillon, lui, représente « un sous-groupe d'une population choisi pour participer à une étude » (p.262).

Notre critère principal étant les degrés scolaires dans lesquels les enseignant·e·s travaillent, nous n'avons pas de restrictions spéciales auxquelles nous devons tenir compte. Cependant,

lors de notre sélection, nous avons décidé de ne pas nous pencher exclusivement vers de jeunes enseignantes, mais également de nous axer vers une enseignante ayant plus d'expérience dans ce monde professionnel et ayant vécu l'arrivée du recueil de traces. À ce stade, nous ne savons pas encore si ce critère peut engendrer une différence dans la manière de fonctionner ou non, mais il nous permettra d'éventuellement faire ressortir cet élément lors de l'analyse des données, si cela s'avère pertinent. Le fait que les enseignantes choisies soient uniquement des femmes amène une homogénéité de l'échantillonnage à ce niveau-là. Cependant, cela n'est pas un critère influent pour notre recherche. En effet, durant nos différentes lectures, nous n'avons pas constaté d'éventuelles divergences dans la manière de procéder de la part des hommes ou des femmes.

Nous vous présentons, ci-dessous, un tableau représentatif des quatre enseignantes choisies pour mener à bien cette recherche. Les prénoms sont fictifs afin de garantir l'anonymat de ces différentes personnes. Nous y ajoutons également l'expérience des diverses enseignantes puisque ce critère diffère d'une enseignante à l'autre. Nous précisons également dans quel degré(s) ces enseignantes travaillent cette année.

Prénoms fictifs*	Degré(s) d'enseignement actuel(s)	Années d'expérience
Julie*	5 ^e année	7 ans
Nathalie*	4 ^e et 5 ^e années	4 ans
Paula*	5 ^e année	7 ans
Marie*	5 ^e année	38 ans

Tableau 1 : Profil des enseignantes interviewées

Trois enseignantes travaillent uniquement dans le cycle 2, en 5^e année. Elles gardent les mêmes classes afin d'assurer le suivi de leurs élèves en 6^e année. Une enseignante travaille quant à elle dans un double degré. Cependant, elles ont déjà toutes eu l'occasion d'exercer dans les deux degrés concernés par notre travail de recherche et de suivre leurs classes dans ce demi-cycle.

2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1. Transcription

Après la récolte des données, une étape importante s'y joint. Nous parlons ici de la transcription. « La transcription des données est une des étapes initiales de la préparation de celles-ci pour l'analyse » (Fortin & Gagnon, 2016, p.359). C'est pour cela que nous devons adopter la transcription qui nous semble la plus adaptée afin de mener à bien notre analyse des données récoltées. Chaque entretien réalisé, après la signature de l'accord des participantes, est enregistré dans son entièreté. Cela nous permet de nous axer uniquement sur ces enregistrements et non pas sur plusieurs éléments tels que des notes écrites. Un autre avantage des enregistrements est de ne pas perdre de données et d'avoir accès aux propos précis des personnes interviewées.

Nous adoptons la transcription intégrale en y ajoutant quelques modifications. En effet, si certains propos ne sont pas en lien avec la thématique de ce présent travail, nous l'indiquons par deux crochets ainsi que trois points à l'intérieur. Les marques d'hésitation ne sont pas retranscrites afin de favoriser la lisibilité du contenu. Les propos des enseignantes ne sont pas modifiés et sont repris tels quels mis à part les corrections de grammaire qui sont ajoutées afin de rendre la lecture plus agréable. Cela permet de garder la vraie nature de la discussion entretenue. Les retranscriptions possèdent la première lettre des prénoms. Lorsque nous prenons la parole, elle est indiquée par un « C : ». Les autres lettres concernent les enseignantes interviewées.

2.3.2. Traitement des données

Avec quatre entretiens semi-directifs réalisés, beaucoup de données différentes sont récoltées. Il est donc nécessaire de les traiter de la bonne manière afin de pouvoir découler sur une analyse riche et pertinente.

Une fois la transcription de tous les entretiens exécutée, nous les imprimons afin d'avoir un support visuel davantage agréable. Pour commencer, nous réalisons une lecture flottante des diverses entrevues sans nous attarder sur les propos afin de nous remémorer le déroulement de ceux-ci. Cela nous permet également de parvenir à une première sélection d'informations judicieuses à notre recherche. Ensuite, il est opportun de parvenir à différentes catégories afin de tenir un fil rouge adéquat. Une lecture plus approfondie est donc menée. Ces diverses catégories sont représentées par des couleurs dans le but de pouvoir les lier avec les différentes informations recueillies et d'y faire émerger de potentiels liens. En faisant recours

à cette procédure, cela nous permet de mettre les éléments importants à notre recherche en évidence, de mettre en avant les différents contenus et d'y trouver du sens.

2.3.3. Méthode et analyse

Dans ce présent travail de recherche, nous effectuons une analyse de contenu. Fortin et Gagnon (2016) affirment que l'analyse de contenu « consiste à traiter le contenu des données narratives de manière à en découvrir les thèmes saillants et les tendances qui s'en dégagent » (p.364). Ces différentes catégories nous permettent de mettre en lien ou non divers propos émis par les quatre participantes. Cela nous donne l'occasion d'identifier, de classer et d'étudier les éléments afin de les analyser de manière à en sortir le sens et l'importance pour la recherche. En effet, l'analyse de contenu « se réfère au discours » (Negura, 2006, p.5). Nous allons donc nous baser uniquement sur les propos des enseignantes interviewées, ayant pour but d'illustrer et d'appuyer les résultats de cette recherche.

3. Présentation et interprétation des résultats

3.1. Présentation des données

Les données qui ont été récoltées par le biais des quatre entretiens semi-directifs sont présentées, ci-dessous, de cette manière :

Premièrement, elles sont divisées en trois chapitres, directement liés aux grands thèmes abordés avec les enseignantes. Ceux-ci correspondent à leur rapport à l'évaluation, leur relation avec le recueil de traces ainsi que son fonctionnement et finalement, les potentiels feedbacks qui suivent les traces significatives.

Deuxièmement, ces chapitres sont organisés par sous-thèmes afin de réaliser une analyse thématique. Dans ce traitement de données, certains verbatims des enseignantes viennent compléter les informations présentées.

L'objectif principal est de comprendre et de mettre en évidence la manière dont les enseignant·e·s s'approprient le recueil de traces et la façon dont ils l'exploitent, particulièrement au niveau des éventuels feedbacks émis sur les traces significatives des élèves.

3.2. Rapport des enseignantes interviewées à l'évaluation

Dans ce chapitre, nous retrouvons l'ensemble des données qui traite du rapport que les enseignantes ont à l'évaluation scolaire. Le but de cette partie est de nous permettre de saisir davantage la relation avec le recueil de traces, car celui-ci est une composante de leur vision du procédé évaluatif. De plus, elles tendent à montrer les potentielles normes en termes d'évaluations mises en place dans le canton de Neuchâtel.

3.2.1. Rapport à l'évaluation

Selon Nathalie, l'évaluation sert à « voir où en est chaque enfant et pour voir ce qu'on doit encore travailler » (lignes 6 à 7). Cela permet d'identifier les acquis des élèves et leurs éventuelles difficultés. Marie rejoint ces dires en expliquant que les procédés évaluatifs servent pour les enseignant·e·s à adapter leur enseignement en fonction des résultats. Pour ce faire, en 5^e-6^e années, Nathalie n'utilise pas de notes. Cependant, elle utilise tout de même des systèmes de cotation, notamment les termes « très bien », « bien », et si le travail est non acquis, elle emploie l'expression « en voie d'acquisition » ou « à travailler ». Elle détaille

également à l'élève ce qu'il doit encore faire afin de combler ces manques. Marie ajoute que l'évaluation est intrinsèquement liée à l'enseignement, que ces deux éléments sont « confondus » (ligne 21). Elle sert également à certifier, par des preuves, les savoirs des enfants. Paula cite le concept d'auto-évaluation, qu'elle utilise beaucoup dans sa classe sous forme de « ceintures ». Elle ne décrit pas spécialement le fonctionnement de ce système, mais explique qu'il s'agit d'un concept de gradation dans lequel les élèves avancent. Pour elle, l'avantage de ce procédé est un aspect motivationnel accru pour les élèves, car le fait qu'ils changent de niveau donne un sens à leurs apprentissages. Puisque les élèves progressent de manière différenciée avec ce dispositif, les évaluations ne se font pas toutes au même moment et cela favorise les échanges oraux entre les acteurs concernés.

Selon Marie, en 5^e-6^e années, l'évaluation correspond à « une information sur une progression ». Elle précise qu'au cours du cycle, elle paraît comme une indication de progression, alors qu'à la fin d'un cycle, elle est amenée de manière certificative. L'évaluation se baserait sur un acquis de connaissances, mais également de compétences. Elle confirme, de ce fait, les propos d'Amigues et Zerbato-Poudou (1996) sur l'évaluation. Julie, elle, centre l'évaluation davantage sur l'élève en précisant qu'elle permet « de donner à l'élève en fait une vision de là où il en est » (lignes 8 à 9). Paula rejoint ces propos en précisant que l'évaluation poursuit deux grands objectifs. Le premier est que l'élève puisse prendre conscience de ses forces et de ses difficultés, et donc, de se situer face à ses apprentissages. Tandis que le deuxième est de rendre les élèves acteurs de leur progression, notamment par le biais de l'auto-évaluation.

Pour Julie, les spécificités en 5^e-6^e en termes d'évaluation sont que celles-ci sont centrées sur les progressions des élèves à contrario des 8^e année par exemple, où l'objectif principal est de certifier d'un niveau d'acquisition en lien avec les objectifs. Elle met en évidence le fait d'avoir le temps d'évaluer ses élèves et que cela génère moins de stress pour les enseignant·e·s ainsi que les élèves par rapport aux degrés supérieurs. Nathalie, quant à elle, trouve l'évaluation en 5^e-6^e années moins claire et moins pratique. Elle justifie cela en expliquant qu'à contrario des notes présentes en 8^e année, les commentaires généraux manquent de précision et ne sont donc pas un support fiable lors des bilans à réaliser durant l'année scolaire.

3.2.2. Le procédé évaluatif

Ces quatre enseignantes se rejoignent quant au procédé évaluatif principal utilisé : chacune d'entre elles se réfère à l'utilisation du recueil de traces. Aucune de ces enseignantes n'utilise

de notes, peu importe l'évaluation menée. Puis, les enseignantes donnent une définition de l'évaluation approchant des concepts similaires. Pour elles, celle-ci certifie certains acquis tout en servant de guide quant aux aménagements nécessaires aux progrès des élèves. Elles rejoignent donc, la double fonction mentionnée par Aubret et Gilbert (2003).

Paula et Julie appuient le fait que l'évaluation doit être un outil au service de l'élève. Celle-ci devrait leur permettre de prendre conscience de leur progression tout en les rendant acteurs de leurs apprentissages. Leurs propos présentent de grandes similitudes avec le discours de De Peretti (1999) qui met en évidence le fait que l'évaluation doit permettre aux élèves de prendre conscience par eux-mêmes de leurs progressions afin d'adopter diverses stratégies dans le but d'assimiler un apprentissage. Paula utilise d'ailleurs un système de « ceintures » basé principalement sur l'auto-évaluation par les élèves. Le fait de concevoir l'évaluation de cette manière permettrait, selon elle, d'accentuer l'aspect motivationnel chez les enfants. Ces éléments ne sont pas explicitement cités par Marie et Nathalie qui s'arrêtent à la définition décrite ci-dessus.

3.2.3. Tâches simples et tâches complexes

Concernant les tâches utilisées pour évaluer les élèves, Marie, Paula et Julie se rejoignent sur la nécessité d'utiliser tantôt des tâches complexes, tantôt des tâches simples. Elles justifient cela en expliquant que ces deux types de tâches se complètent quant à leur utilité.

Les tâches simples permettraient de mettre plus facilement en valeur des connaissances individuelles alors que les tâches complexes nécessitent un ensemble de connaissances contextualisé. Julie indique que les évaluations se font autant sur des tâches simples, qui permettent de faire un retour à l'élève de « où il en est à un moment donné » (lignes 11 à 12) que des tâches complexes, qui servent à faire un retour plus global sur le travail effectué englobant plusieurs connaissances et compétences. Selon les éléments vus par Paula en formation, elle explique que les tâches simples sont importantes afin d'exploiter une compétence et d'en vérifier son acquisition, à l'inverse des tâches complexes, tout autant nécessaires, qui demandent de mobiliser plusieurs compétences en même temps. Elle s'aligne donc avec les explications de Julie. Elle appuie ses propos en expliquant qu'un élève en difficulté est capable, la plupart du temps, de réaliser des tâches simples et donc, de ne pas le mettre sans cesse en situation d'échec et que les tâches complexes permettent de mettre en évidence les manquements qu'il peut avoir. Marie précise que dans une tâche complexe « on va au-delà » (ligne 325) et que les connaissances « sont au service d'un certain travail » (lignes 326 à 327). Nathalie diverge quelque peu en expliquant qu'elle n'évalue pas

en utilisant des tâches complexes, car celles-ci exposent simultanément un nombre d'éléments d'acquisition trop conséquent, rendant leur appropriation par les élèves et leurs parents ardue. En effet, selon elle, les tâches complexes ne mettent pas correctement en valeur les éléments acquis ou non par les élèves et manquent d'accessibilité pour les parents les concertant. Elle se réfère donc uniquement à des tâches dites « simples ».

Dans ce sens, Julie explique que des modèles évaluatifs se prêtent mieux à certaines tâches. Par exemple, pour évaluer une tâche simple, comme des additions en colonne, l'évaluation « sommative » permettrait un meilleur retour que la « formative », car elle indique un résultat plus « tangible », qui aiderait à diriger la suite des apprentissages. En revanche, pour une tâche davantage complexe, par exemple l'écriture d'un texte relativement fourni, l'évaluation formative s'y prêterait mieux, car elle donne un retour plus global sur plusieurs compétences et connaissances travaillées. Ses paroles coïncident avec ceux de Scallon (1988) qui explique que l'évaluation formative permet la régulation des apprentissages afin de guider chaque élève. Cependant, nous percevons que Julie confond la fonction de l'évaluation avec la démarche de l'évaluation. Marie énonce que l'évaluation sommative est utile, notamment pour les tâches simples, cependant elle n'y accorde pas spécialement d'importance, car elles témoignent du potentiel niveau d'un élève à un moment donné. Elle juge donc manquer de précisions quant à la progression sur une temporalité plus élevée.

3.2.4. Directives évaluatives

Les enseignantes se rejoignent toutes quant aux directives évaluatives qui leur sont fournies. Aucune d'entre elles n'a reçu de prescriptions concrètes en dehors du fait qu'il est nécessaire d'utiliser un classeur de traces. Nous constatons, par ces propos, que ces quatre enseignantes n'ont pas bénéficié de communication écrite quant à l'évaluation, au-delà de récolter des traces dites significatives. Le format d'évaluation, le type de tâche, etc. leur sont laissés libres. Comme mentionné dans la problématique, Le Service de l'enseignement obligatoire (2021) met un accent sur l'observation et le recueil de diverses informations en lien avec le plan d'études romand. Marie rejoint donc ces directives, car elle porte une attention particulière sur l'observation, qui lui permet d'entretenir une vision complète de l'élève notamment de « comment elle apprend, comment elle comprend et comment elle progresse » (lignes 393 à 394). Lorsqu'elle mène des évaluations, elle prend donc en compte toutes ces notions afin d'être la plus précise possible. La plupart de ces quatre enseignantes expliquent d'ailleurs qu'elles n'ont pas été formées avec des éléments concrets et pratiques à la profession, malgré le fait qu'elles aient suivi des formations obligatoires et continues sur le sujet.

3.2.5. Formations

Nathalie base sa compréhension de l'évaluation sur ses apprentissages intégrés au sein de la Haute École Pédagogique ainsi que sur la formation continue « Edascol ». Elle continue par expliquer que les formations suivies manquent d'éléments concrets à la pratique. Elle affirme également faire « un mix aussi en fonction de ce que moi je ressens et de ce que j'ai besoin » (lignes 39 à 40). Marie, quant à elle, trouve que le processus par lequel certaines réformes évaluatives sont amenées aux enseignant·e·s se montre déshumanisant et n'encourage pas l'investissement de ceux-ci qui reviennent toujours au point de départ « parce que c'est tout ce qu'on sait faire » (lignes 853 à 854).

3.2.6. La réalité de l'évaluation

Finalement, Julie et Marie s'expriment sur les réalités difficiles que peut représenter la réalisation d'évaluations pour les élèves. Elles citent notamment que c'est une forte source de stress pour les élèves et qu'il est du rôle de l'enseignant·e de savoir « relativiser » afin qu'ils se sentent davantage à l'aise avec ces évaluations. Pour Julie, il faut veiller à ce que le terme d'évaluation ne devienne pas une source de stress pour les élèves. De ce fait, il est du rôle de l'enseignant·e de les mettre en confiance par des encouragements. Elle ajoute qu'il ne sert à rien d'« évaluer pour évaluer » (ligne 551) et qu'il est important d'avoir des objectifs précis et concrets. Elle précise que l'évaluation peut faire beaucoup de bien, mais également détruire si elle est mal réalisée, car elle induit un niveau de stress élevé chez les élèves qui, selon son expérience, vont jusqu'à pleurer lorsque celle-ci est menée. Marie rejoint ces propos et explique qu'elle entretient une relation délicate avec l'évaluation, dans le sens où elle saisit l'impact et l'influence du rôle de l'enseignant·e face à celle-ci. Elle affirme que la responsabilité est considérable, car elle peut avoir des conséquences importantes sur le cursus de chaque élève. Elle appuie ses dires en mentionnant que peu de personnes sont confrontées à cela en dehors du monde de l'enseignement.

3.3. Relation des enseignantes avec le recueil de traces

Dans cette partie, deux objectifs sont visés. Premièrement, le fait de relever la perception du recueil de traces des différentes enseignantes. Deuxièmement, de saisir les manières de concevoir le recueil de traces des élèves et finalement, de comprendre comment elles incluent les acteurs concernés dans ce processus.

3.3.1. La construction du recueil de traces

Pour commencer, elles affirment toutes que le format du recueil de traces qu'elles utilisent est un classeur blanc, dans lequel se trouvent des séparations pour les différentes branches scolaires. Selon leurs propos, cela serait une norme cantonale. Nathalie affirme que l'utilisation du recueil de traces est libre pour les enseignant·e·s, et qu'elles·ils s'appuient sur les attentes des directions. De ce fait, la manière de procéder diverge selon les cercles scolaires. Nathalie ne date pas forcément les travaux récoltés, tandis que Paula organise le recueil de traces par ordre chronologique de réalisation et date toutes les traces récoltées. Elle déclare que le recueil de traces est organisé sur une base fixe, en revanche, le reste de la création et de l'alimentation de celui-ci est au bon vouloir de l'enseignant·e ainsi qu'à son instinct. Elle précise que le recueil de traces est complété, durant le mois de janvier, par les acquis de compétences ainsi que l'évaluation-bilan.

Paula stipule que pour elle, il est important, par le biais des divers travaux récoltés, d'observer une évolution de la part des élèves. Pour ce faire, elle amène parfois une activité identique, à différentes périodes de l'année scolaire et construit donc une partie du recueil de traces avec cette stratégie. Cela lui permet de mettre en avant les progressions visibles et d'en faire prendre connaissance aux acteurs concernés. Elle s'aligne avec les explications de Jalbert (1997) en mettant « l'accent sur les progrès de l'élève, d'abord pour lui-même ou elle-même, puis pour l'enseignant ou l'enseignante et ses parents » (p.3).

Marie s'est appropriée le recueil de traces de la manière suivante : « garder des travaux, des tests, des tâches complexes qui au moment où on doit décrire la situation d'un enfant à ses parents ou un enfant à lui-même, eh bien, c'est un travail, une fiche, un dessin, qui va pouvoir être un exemple et un support pour ce qu'on a à dire » (lignes 137 à 141). Le désavantage qu'elle perçoit dans celui-ci est que le format des travaux qui s'y prêtent est limité par le dispositif « classeur ».

Julie mentionne le fait que « la création, elle est laissée en fait libre à chacun » et rejoint donc les propos des enseignantes ci-dessus. Elle juge cette liberté complexe. Elle appuie ses paroles en donnant l'exemple d'une de ses collègues, qui a reçu un commentaire sur sa manière de procéder de la part de sa direction suite à des plaintes de parents.

3.3.2. Le but du recueil de traces

Les quatre enseignantes interviewées confirment que le rôle du classeur blanc, pour elles, est d'esquisser une progression pour leurs élèves, visibles également par leurs parents. Paula, Julie et Marie se rejoignent dans le fait que cet outil possède une réelle utilité quant à l'exposition de leurs acquis et de leur évolution. Pour elles, il servirait aussi à aider les élèves à prendre conscience de leurs apprentissages en s'appropriant leurs progressions. En revanche, Nathalie n'est pas convaincue de son utilisation. Selon elle, d'autres activités réalisées par les élèves pourraient aussi finir dans le classeur blanc, mais par souci de trop le surcharger, elle ne peut pas les y insérer. Elle poursuit en expliquant les conséquences de ce procédé, à savoir que les parents ne prennent pas connaissance des autres traces importantes effectuées en classe. Ils ont tendance à s'intéresser davantage au recueil de traces, et de laisser les autres éléments de côté, tels que les fiches externes au recueil ou autres travaux.

Lorsqu'un élève présente des difficultés, Paula trouve essentiel de « reprendre ce recueil de traces et puis de le refeuilleter » (lignes 112 à 113). Cela leur permet de conscientiser, ce qui n'était pas le cas jusque-là, leur évolution et leurs acquis. L'importance de l'utilisation de ce processus est donc mise en avant par Paula, lorsque les élèves arrivent à se positionner sur ce qu'ils arrivent à faire et non pas uniquement sur les manquements qu'ils peuvent présenter. Marie rejoint ces propos et explique que le recueil de traces est bénéfique lorsqu'un enfant rencontre des difficultés et qu'il perd confiance en lui. À cet instant, l'enseignant·e peut parcourir avec l'enfant son classeur blanc et mettre en avant les progrès visibles de celui-ci afin de lui montrer ce qu'il sait faire et « redynamiser quelque chose » (ligne 600). Le recueil de traces, s'il est « bien » utilisé, se montre donc comme un outil efficace et judicieux tant pour les enseignant·e·s et les élèves que pour les parents.

Selon Marie, il a été transmis aux enseignant·e·s que l'objectif du recueil de traces est de garder des travaux qui mettent en avant le point de départ des élèves et le chemin parcouru jusqu'à la fin de l'année scolaire écoulée. Elle mentionne le fait que les enseignant·e·s ont été mal préparés à l'arrivée de ce processus évaluatif et que ces problèmes de compréhension

sont encore présents à l'heure actuelle au sein du corps enseignant. De ce fait, selon Marie « on trouve tout et n'importe quoi, entre des classeurs qui font 15cm d'épaisseur et on va trouver des classeurs qui font 3cm d'épaisseur » (lignes 133 à 135). Pour Julie, le recueil de traces permet à l'enseignant·e de transmettre un feedback positif et bienveillant à l'élève sur un travail significatif tout en étant transparent·e avec les acteurs scolaires par rapport aux activités réalisées à l'école.

3.3.3. Les directives cantonales

Les quatre enseignantes confirment ce qui a été développé dans la problématique concernant le peu de directives et leur manque de clarté. Aucune de ces enseignantes n'a reçu d'informations précises concernant ce qui doit se trouver dans le recueil des élèves. Cela concerne notamment le type d'évaluations et de tâches ainsi que la fréquence à laquelle les traces sont récoltées. Elles se rejoignent dans le fait qu'il leur est laissé une liberté complète à ce niveau. De ce fait, il est relevé que les fonctionnements du recueil de traces, selon leur expérience, sont appropriés différemment selon les enseignant·e-s. Il se peut par exemple qu'un·e enseignant·e récupère un nombre faible de traces par branche et inversement, qu'un·e autre en rassemble une quantité importante. Julie mentionne le fait que la seule directive écrite qu'elle connaisse sur le recueil de traces est qu'il doit être obligatoirement mis à la disposition des parents fin janvier afin de préparer au mieux les entretiens qui se déroulent de février à mai.

3.3.4. Les formations

Les formations, obligatoires et facultatives que deux d'entre elles ont suivies, n'ont pas réellement comporté de temps dédié à l'approfondissement du fonctionnement du recueil de traces ainsi qu'à son utilisation dans la pratique. En revanche, Julie, dans son cercle scolaire, a eu l'occasion d'être formée par une animatrice externe et spécialisée en évaluation qui a pu exposer des exemples de recueil de traces. Cette formation lui a été fortement utile pour concevoir ceux de ses élèves. Paula, quant à elle, a pu participer à une formation spécifiquement dédiée au recueil de traces, qui lui a donné des pistes concrètes sur la nature des tâches devant être récoltées.

Il est affirmé, par toutes les enseignantes, que l'accessibilité de ces formations et de leurs contenus est propre aux cercles scolaires et à leur direction.

Malgré le fait que Nathalie ait suivi des formations continues concernant les évaluations telles qu'Edascol, aucun approfondissement réel n'a été apporté sur le recueil de traces pourtant au centre du procédé évaluatif de la 1^{ère} année à la 7^e HarmoS. Paula, quant à elle, a eu l'occasion de suivre quelques formations liées à l'évaluation en général. Cependant, elle n'a pas été obligée de toutes les suivre, car il a été considéré, que ses années de formations au sein de la Haute École Pédagogique étaient suffisantes à cette manière d'évaluer.

Marie nous explique que les formations données et conseillées dépendent principalement des cercles scolaires. Certains montrent une vraie implication, d'autres n'ont presque rien suivi. Dans ses souvenirs, aucune formation concernant le recueil de traces n'a été obligatoire. Dans le cercle scolaire de Julie, les enseignant·e·s ont eu l'occasion de suivre plusieurs de ces cours. Julie appuie l'importance de suivre diverses formations afin de réaliser convenablement le procédé évaluatif proposé. Selon elle, il faut « oser commencer » (ligne 273), et pour cela, les formations s'axant sur le sujet sont essentielles. Elle stipule que dans certains cercles scolaires, on ressent un manque de connaissances à cette thématique. Elle rejoint donc les propos de Marie en ce qui concerne l'hétérogénéité des cercles scolaires sur ces diverses formations.

3.3.5. Les traces récoltées

Concernant la quantité de traces récoltées, les enseignantes affirment que celle-ci est généralement proportionnelle aux nombres de périodes scolaires qui sont dédiées aux branches. Par exemple, pour le français, occupant une grande partie des heures hebdomadaires, un nombre de traces plus conséquent sera récolté que pour la géographie, qui ne représente qu'une faible partie du temps scolaire.

Nathalie précise que le recueil de traces ne devrait contenir que ce que les élèves ont acquis, alors que pour les trois autres enseignantes, le recueil de traces sert principalement à montrer une progression. Le fonctionnement de Nathalie, semble pour elle-même compliqué, notamment pour les élèves qui présentent des difficultés, car la quantité de traces « positives » est mince. Dans ce cas de figure, elle s'applique à trouver des éléments « positifs » dans « le négatif ». Paula, elle, essaie à chaque fois d'optimiser ses choix, sur la prise de conscience qu'ils amèneraient aux parents quant à la situation d'apprentissage de leur enfant. Marie rejoint ces propos et explique qu'elle porte une attention particulière sur la pertinence des travaux qui doivent, pour elle, présenter une indication claire pour les parents et l'enfant.

Julie explique que les traces significatives récoltées se présentent sous forme de travaux qui nécessitent plusieurs connaissances et compétences à leur réalisation. Elles doivent être facilement accessibles et compréhensibles pour les parents. De ce fait, elle réalise une « page de garde » pour chaque trace en y indiquant le titre de l'activité, ce qui était demandé et attendu ainsi que les compétences et connaissances à mobiliser. Marie utilise également cette manière de procéder. Julie explique que toutes les étapes d'un travail sont intéressantes pour la signification de la progression. C'est pour cela qu'elle met également les brouillons des élèves s'il y en a, puis termine par le travail final. L'objectif est de montrer aux élèves d' « où ils sont partis et de là où ils sont arrivés » (lignes 708 à 709). L'enseignante a eu des retours positifs quant à ce fonctionnement, car les parents lui transmettaient qu'ils arrivaient à bien situer leur enfant dans les apprentissages. Elle affirme qu'elle propose parfois une activité en début d'année qu'elle considère comme une évaluation diagnostique et qu'elle propose la même en fin d'année afin de mettre en avant le chemin parcouru et les acquis des élèves. Ce sont généralement des notions qui ont été « bien, bien, bien travaillées » (ligne 541). Cela correspond aux propos de Merle (2018) qui indique que l'évaluation diagnostique peut se réaliser en début d'année ou avant un nouvel apprentissage.

Finalement, les enseignantes se rejoignent toutes, malgré les différences dans leurs fonctionnements, dans le fait qu'elles récoltent autant des traces prévues à l'avance que spontanées, si celles-ci s'avèrent significatives. Les traces peuvent être récoltées collectivement, pour tous les élèves ou de manières individuelles. Ceci est par conséquent conforme aux commentaires de Droz Gilgio et Rothenbühler (2014) qui indiquent que les activités n'ont pas la même signification pour tous les élèves.

3.3.6. Le recueil de traces et les acteurs scolaires

Toutes les enseignantes expliquent que les classeurs sont donnés aux parents lors de la période de janvier et qu'ils sont consultables toute l'année si le besoin s'en fait ressentir. Elles s'alignent donc sur les dires de Droz Giglio et Rothenbühler (2014), qui expliquent que des moments propices sont dédiés aux élèves et aux parents afin de présenter le recueil de traces et d'en discuter.

Nathalie explique que dans sa classe, les élèves ne vont pas forcément regarder leur recueil de traces, car c'est eux qui rangent leurs traces significatives après en avoir pris connaissance. Quant aux parents, ils le reçoivent obligatoirement une fois par année à la maison, généralement durant le mois de janvier. Toute autre consultation se fait sur demande. Paula précise également que ses élèves ne vont que très rarement consulter d'eux-mêmes leur

recueil de traces. Un moment en fin d'année est pris, pour que chaque élève parcourt son classeur blanc, afin de prendre conscience de ses progrès. Les parents, eux, ont la possibilité de consulter le recueil de traces de leur enfant, quand ils le souhaitent, sur demande à l'enseignante. Marie rejoint ces propos et est persuadée que les élèves n'ont pas le réflexe d'aller consulter seul·e·s leur classeur, car ils n'ont pas la conscience à cet âge, de saisir l'importance de celui-ci. Cependant, ils sont lucides quant à son rôle évaluatif. Elle exprime qu'elle prend du temps pour consulter avec eux les traces récoltées afin de mettre en avant ce qui a été travaillé et acquis. Cela permet aux élèves de se rendre compte du chemin parcouru. C'est un moment d'échange privilégié avec les enfants, qui permet de leur faire prendre conscience de leurs capacités et des éléments à améliorer. Pour Marie, il est important que les parents comprennent, par le biais de ce recueil de traces, les tâches qui étaient demandées, les objectifs attendus ainsi que les connaissances et compétences devant être mobilisées. En clair, le recueil de traces doit être accessible pour tous les acteurs concernés.

Julie nous présente son fonctionnement de la manière suivante. Les parents reçoivent la plupart des traces de manière individuelle lorsqu'elles sont terminées. Les parents signent ces traces et l'élève les reprend à l'école afin de les placer dans son classeur blanc. Cela peut diverger selon les périodes de l'année, notamment en décembre et en janvier, où le nombre de travaux est plus conséquent et donc, directement classé.

3.3.7. Conseils des enseignantes aux futur·e·s professionnel·le·s

Plusieurs conseils sont donnés par les quatre enseignantes pour nous, futur·e·s professionnel·le·s. Le premier conseil est de s'approprier le fonctionnement du recueil de traces sur un plan personnel. Il faut évaluer ce qui nous convient et ne pas « en faire une montagne » (Nathalie, ligne 241). Le deuxième conseil donné est de se faire confiance. On nous explique que si nous avons le souci de bien faire, il n'y a pas de raison que nos choix soient mauvais tant que ceux-ci peuvent être justifiés. Finalement, nous recevons comme dernier conseil de ne pas considérer le recueil de traces comme un « fous-y tout » (Julie, ligne 878), mais de réfléchir en premier lieu, à la pertinence des traces sélectionnées.

3.4. Traces significatives et fonctionnements des enseignantes concernant les potentiels feedbacks les accompagnant.

Après avoir développé la vision des enseignantes sur l'évaluation et le recueil de traces ainsi que leur fonctionnement personnel, le but de ce chapitre est de resserrer la recherche en s'intéressant aux potentiels retours faits par les enseignant·e·s sur la base des traces significatives.

3.4.1. Les directives reçues

Pour commencer, une seule des enseignantes, Nathalie, témoigne n'avoir reçu aucune directive concernant d'éventuels feedbacks à donner. Les autres ne le mentionnent pas explicitement, mais il est possible de déduire que c'est aussi leur cas, notamment par l'hétérogénéité de leur fonctionnement. Cela correspond donc à la problématique soulevée dans ce travail.

3.4.2. Les feedbacks écrits

Les feedbacks écrits concernent tous les commentaires, les annotations, etc., qui sont ajoutés à la suite de la correction d'une trace et qui sont scriptés. La manière de procéder des enseignantes diverge quelque peu à ce niveau.

Nathalie ne met pas systématiquement des commentaires écrits sur les évaluations qu'elle mène. Elle appuie ses propos en donnant l'exemple suivant « En maths, souvent, je mets des nombres de points (...) et puis en français, par contre, je mets souvent des remarques, notamment en production écrite » (lignes 187 à 192) . Pour cette dernière, elle inscrit principalement les points à améliorer afin que l'élève puisse se corriger pour une tâche similaire future.

Ses commentaires sont généralement adressés aux parents ou à elle-même, dans le sens où ils ont comme objectif de servir de marqueurs temporels complétant les résultats et facilitant le fait de se réapproprier la progression des élèves pour l'enseignante. Ces retours sont donnés essentiellement aux élèves présentant des difficultés, car elle estime que les travaux « excellents » n'en ont pas besoin. Elle ne rejoint donc pas la théorie de Brookhart (2010) qui déclare que les élèves en facilité ont un besoin de rétroaction comme les autres élèves et que le feedback donné doit s'appuyer sur la tâche et la démarche employée. Les feedbacks écrits ont, pour elle, une triple fonctionnalité. La première est pour que l'élève sache où il en est, qu'il

puisse se situer au niveau de ses apprentissages ce qui, pour elle, est plus compliqué lorsque l'élève reçoit uniquement un nombre de points réalisé. La deuxième fonctionnalité est le fait de pouvoir faire le parallèle entre ce qui est observé en classe et leurs traces concrètes. Le dernier point est pour que les parents puissent prendre connaissance des remarques inscrites par l'enseignant·e et puissent donc davantage situer leur enfant dans ses apprentissages et son évolution.

Julie et Marie utilisent les feedbacks écrits de manière systématique. Toutes les traces possèdent une page de garde comprenant les objectifs de celles-ci. Afin de compléter les résultats de l'élève, elles ajoutent un commentaire sur ce qui a été fait. Marie précise que cela évite les incompréhensions des parents. Là où elles se séparent, c'est dans le fait que Marie mentionne que ces retours écrits sont inaccessibles pour les élèves, car ils sont « trop petits ». Ceux-ci sont utiles, selon elle, uniquement pour les parents et l'enseignante. Paula rejoint ces propos et précise que cette manière de procéder a une importance principale pour les parents. En effet, c'est grâce à ceux-ci que les parents peuvent prendre connaissance de la situation d'apprentissage de leur enfant ainsi que de son évolution. Marie explique que sa manière de faire « c'est un gros mix entre la vieille école voilà (...), si j'ai envie de mettre un énorme bravo à travers toute la feuille, je ne vais pas me gêner (...), si j'estime que c'est pourri, je vais bien le faire savoir aussi » (lignes 456 à 462).

Julie fonctionne inversement dans le sens où elle a inscrit, comme dynamique de classe, que les élèves doivent prendre connaissance des commentaires écrits afin de poser des questions si besoin. Paula rejoint le fonctionnement de Julie, néanmoins elle n'utilise pas de page de garde pour les traces. De plus, elle juge opportun de mettre un feedback en fonction de ce qu'elle a observé dans la tâche en question, afin que les parents comprennent le regard qu'elle a posé sur le travail de leur enfant. Elle indique toujours une appréciation générale sur l'atteinte ou non de l'objectif attendu ainsi que les éventuelles fragilités restantes. Elle peut également y inscrire une notion de temps, pour orienter les parents sur le temps pris par l'élève pour réaliser la tâche demandée. Les parents peuvent donc facilement prendre connaissance des traces amenées à la maison et en discuter. Elle reste toujours à la disposition des parents en cas de remarques ou de questions.

Il est important de relever que le contenu de ces retours dépend, pour chacune, de l'élève, de sa progression ainsi que de la trace récoltée. Elles se retrouvent donc toutes dans les propos émis par McCallum (2018) qui met en évidence le fait que l'élève doit trouver du sens au feedback reçu et que pour y parvenir, celui-ci doit être individualisé et personnalisé.

Dans chaque exemple de feedback que Julie nous a donné, elle a à chaque fois énoncé le prénom de l'élève. Cela s'inscrit donc dans le conseil donné par Delvallé (2020) qui explique que le fait d'introduire le prénom de l'élève dans le commentaire lui permet de se l'approprier personnellement et d'y trouver davantage de sens. Elle explique être contre les couleurs ou les émojis qui, pour elle, restent trop vagues et ne veulent pas dire grand-chose. Elle ne fait pas de lien entre ces symboles et l'évaluation en tant que telle.

L'ultime utilité des retours écrits est le fait qu'ils aideraient à la procédure de certification annuelle. En effet, les précisions supplémentaires que les feedbacks apporteraient joueraient un rôle d'appui afin de situer les élèves quant aux apprentissages. Ils aideraient notamment les parents à mieux saisir où en sont leurs enfants et ce qui est réalisé en classe.

3.4.3. Les feedbacks oraux

Marie stipule utiliser le retour oral exclusivement lorsqu'il est nécessaire de détailler les résultats des élèves. Paula et Julie tentent de faire un feedback oral dès que cela est faisable, mais elles affirment que ce format peut être très chronophage, surtout s'ils sont réalisés de manière individuelle. Paula affirme que lors d'un rendu de travail à l'élève, elle essaie, dans la mesure du possible, de transmettre un feedback oral afin de compléter le commentaire écrit. Si elle est confrontée à un travail récolté qui s'avère positif pour toute la classe, elle va privilégier un feedback oral collectif. Nathalie ne donne pas de précision concernant sa potentielle utilisation du feedback oral.

3.4.4. Les feedbacks en général

Selon trois enseignantes, les formats oraux et scriptés offriraient des directives d'amélioration aux élèves plus précises que les notes et moins « stressantes ». En effet, leur nature vivante et dynamique aiderait les enfants à mieux se situer, à leur donner des directions concrètes d'amélioration et à les encourager. Cet aspect est particulièrement développé par Julie et ses expériences. Il est crucial selon elle de mettre en avant toujours ce que les élèves savent faire même si cela peut paraître « faible ». L'expression « ne ... pas » serait donc à bannir, car celle-ci aurait comme effet d'atteindre négativement l'estime personnelle des élèves. Cela permet, pour un élève présentant plus de difficultés qu'un autre, de prendre conscience qu'il sait faire des choses. Les commentaires sont donc nuancés par rapport aux savoirs et aux acquis des élèves. Ils reçoivent donc du positif qui a un impact considérable sur l'estime de soi et grandit la valorisation de celui-ci. Pour elle, il est donc fondamental de réaliser des feedbacks positifs et bienveillants à l'élève, qui contiennent ce qu'ils savent faire et ce qu'ils

peuvent encore améliorer. Elle stipule que si le commentaire est réalisé de manière claire et précise, les parents arrivent facilement à prendre conscience des acquis de leur enfant. Julie a donc conscience que les feedbacks ont un impact sur la confiance en soi et le sentiment d'efficacité. Elle vise donc le même objectif que pour les feedbacks en sandwich décrit par Delvallé (2020) qui cherchent à « (...) rendre l'auditeur réceptif au *feedback*, pour lui *booster* sa confiance en soi, et ainsi lui donner envie d'améliorer ce qu'il faut améliorer » (p.19). Dans ce sens, Marie renforce les dires de Julie, en expliquant qu'il est primordial de prendre le temps de faire des feedbacks positifs le plus souvent possible, particulièrement avec les élèves qui présentent des difficultés, car cela les aiderait à les surmonter.

3.4.5. Les feedbacks perçus par les élèves

Paula explique que les élèves ne réagissent pas de la même manière face aux feedbacks. En effet, pour certains, il est important de savoir où sont leurs erreurs, leurs acquis, les améliorations possibles alors que pour d'autres, ils souhaitent uniquement savoir s'ils ont réussi ou non et portent donc, un regard distant, face au feedback. Elle appuie ses propos par le système mis en place dans sa classe concernant les « ceintures de conjugaison ». Selon Marie, en 5^e année, les élèves peuvent prendre conscience de leurs forces et de leurs faiblesses par le biais de feedbacks oraux faits par l'enseignant·e et sont donc, davantage partie prenante de leur travail et de leurs apprentissages. Elle privilégie donc ce type de feedbacks avec ses élèves. Elle effectue ce système de manière collective, afin que la classe prenne connaissance de ce qu'elle doit encore faire, ou individuelle, afin que les élèves se situent eux-mêmes dans leurs apprentissages. Pour Julie, il est nécessaire de souligner que, selon elle, les élèves réagiraient différemment aux feedbacks proposés. Certains se sentent concernés et cherchent activement à s'améliorer, d'autres veulent juste savoir s'ils ont réussi ou échoué. Julie met un point important en évidence. Selon elle, les feedbacks donnés aux élèves leur génèrent moins de stress que les points. Ils acceptent mieux ce processus qu'un autre. Elle appuie cela en mentionnant le fait que les élèves lui disent « ah, mais comme ça je sais ce que je dois améliorer » (lignes 413 à 414) . L'intérêt qu'ils portent à ces commentaires varie en fonction des élèves. Certains vont les prendre très à cœur et faire attention aux points à améliorer pour leurs évaluations futures, d'autres n'y prêtent que peu d'attention et ne vont pas forcément se focaliser sur ces points-là pour les tâches suivantes.

3.4.6. La certification finale

En ce qui concerne la certification finale, Nathalie reprend tout ce qu'elle a inséré dans le classeur blanc. Cela lui sert de base solide afin de faire un retour aux parents et de diriger la certification de l'élève en fonction. Paula, elle, se base sur la progression qu'ils ont eue entre

les travaux récoltés et le bilan au semestre. Elle essaie donc de traduire les résultats de manière positive dans les codes. Elle met en avant le fait que les codes se font également avec la sensibilité de chaque enseignant·e et qu'ils présentent donc, une part de subjectivité. Deux enseignantes expliquent reprendre le classeur blanc et le lier aux observations réalisées durant l'année scolaire. L'importance pour elles est de pouvoir justifier leur choix. Elles mettent donc en lien le classeur, leurs observations ainsi que leur instinct pour parvenir à la certification qui leur semble la plus judicieuse.

Conclusion

Ces quatre entretiens menés avec des enseignantes de même demi-cycle, nous ont permis de récolter un grand nombre d'informations concernant l'évaluation en 5-6^e années et plus précisément au sujet des feedbacks émis sur les traces significatives des élèves. Ces professionnelles nous ont partagé leur expérience personnelle ainsi que leur manière de procéder. L'analyse des données nous permet de répondre à nos objectifs déterminés dans la problématique ainsi qu'à notre question de recherche, qui, pour rappel, est la suivante :

Comment est-ce que les enseignant·e·s formulent-elles-ils leurs feedbacks sur les traces jugées significatives des élèves afin de tendre à une compréhension de leur progression des apprentissages ?

L'analyse des données révèle des points pertinents importants. Grâce aux données recueillies, nous avons constaté que les prescriptions relatives au recueil de traces et à son fonctionnement sont minces. En ce sens, les enseignant·e·s reçoivent uniquement un classeur blanc pour chaque élève, avec des séparations par branches. Or, il n'est pas mentionné le nombre de traces à récolter ni ce qu'il faut inscrire sur celles-ci, ce qui laisse la procédure passablement libre. Certaines formations, obligatoires ou facultatives sur l'évaluation ou plus précisément sur le recueil de traces sont proposées aux enseignant·e·s. Néanmoins, la plupart de ces formations dépendent des souhaits des différents cercles scolaires et sont principalement centrées sur l'évaluation en général. Nous constatons donc, par cette analyse de données, une certaine hétérogénéité quant à l'utilisation des traces significatives sélectionnées, due au manque de directives à ce sujet.

Les enseignantes sont en accord quant à l'évaluation faite dans leur demi-cycle, avec l'utilisation du recueil de traces. Elles récoltent toutes un plus grand nombre de traces dans les branches principales, au détriment des branches secondaires. L'une d'elles, se concentre sur des tâches simples alors que les autres enseignantes recueillent aussi bien des tâches simples que complexes. Dans certains cas, une tâche similaire à une activité mise dans le classeur blanc est proposée afin de mettre davantage en évidence la progression des apprentissages de l'élève. Elles classent ces activités en fonction des branches et certaines d'entre elles les datent afin d'avoir une vision dans le temps. Là encore, aucune instruction n'est donnée concernant les dates à annoter ou non sur les traces significatives récoltées.

De plus, les feedbacks sont différents chez toutes les enseignantes interviewées. Deux d'entre elles font des pages de garde afin de favoriser la compréhension des élèves et des parents face à la tâche réalisée, sur laquelle, un commentaire écrit est inscrit. Les activités récoltées possèdent donc toutes un feedback personnalisé. Une autre enseignante essaie de parvenir à un feedback écrit si le temps le permet, pour chaque élève. D'autre part, l'une d'entre elles favorise uniquement les feedbacks pour les élèves présentant des difficultés. L'hypothèse émise dans la problématique supposant que chaque enseignant·e a une manière propre à elle·lui dans la conception et la transmission des feedbacks est donc confirmée par les différents propos obtenus. La plupart des enseignantes interrogées ont précisé recourir à des feedbacks oraux concernant les traces significatives des élèves. Ces derniers appuient généralement les commentaires écrits en y apportant plus de précision. Les enseignantes interviewées pour ce travail ont toutes souligné que la finalité des feedbacks est de favoriser la progression des apprentissages, tant par la mise en lumière des éléments acquis que des aspects à améliorer. Ces feedbacks aident l'élève à mieux se situer et à diriger ses propres apprentissages afin d'évoluer.

Nous constatons donc que les enseignant·e·s effectuent des feedbacks aux élèves, que ce soit de manière écrite ou orale afin que ceux-ci puissent mieux comprendre leurs apprentissages et progresser. Les commentaires transmis sont également indispensables aux parents, afin qu'ils comprennent où leur enfant se situe et ses éventuelles difficultés. Les enseignant·e·s n'ont pas de directives quant aux commentaires à fournir et ne les réalisent pas toutes et tous de la même manière. Cependant, les professionnelles interrogées ont une vision très claire de leur fonctionnement et savent l'expliquer de manière notoire.

Concernant les difficultés rencontrées lors de la réalisation de ce travail, nous pensons que la principale a été notre expérience préalable dans l'enseignement. Au cours de nos diverses pratiques professionnelles au sein de la Haute École Pédagogique, nous avons observé que les enseignant·e·s adoptaient des approches très diverses en ce qui concerne le recueil de traces. Lors de l'analyse des données recueillies, nous avons constaté qu'en plus de nos observations faites durant les stages, il y avait encore une multitude de façons de fournir un feedback, qu'il soit écrit ou oral. Pour cette étude, nous avons pris uniquement les données récoltées par le biais des divers entretiens menés et non celles de nos expériences vécues. Effectivement, avant de réaliser les quatre entrevues, nous avions des idées préconçues sur les réponses que nous allions obtenir et nous avons dû être attentives à ne pas laisser nos expériences personnelles orienter les entretiens.

Nous avons également éprouvé des difficultés à limiter notre sujet de recherche et à ne pas approfondir d'autres aspects pertinents. Certaines notions ont dû être traitées de manière superficielle afin de ne pas se décentrer de la thématique principale. Au début, il nous a été difficile de définir nos limites pour ce travail de longue haleine.

En ce qui concerne les limites de notre recherche, nous pensons que l'échantillonnage était un peu restreint. Il aurait été judicieux d'effectuer un entretien supplémentaire avec un·e enseignant·e plus expérimenté·e, afin de pouvoir éventuellement établir des liens entre l'expérience dans la profession et les méthodes évaluatives employées. En effet, cela nous aurait permis d'avoir trois enseignantes avec une expérience récente dans le métier et deux enseignant·e·s ayant connu le changement du procédé évaluatif.

Travailler sur cette recherche nous a offert une occasion concrète de mener des entretiens et de nous y préparer légitimement en concevant notre guide d'entretien. En outre, nous avons développé des compétences à organiser notre recherche et à présenter les résultats obtenus de manière précise et détaillée.

Ce travail de mémoire est enrichissant et favorable pour notre futur professionnel. La littérature sur les évaluations, le recueil de traces et les feedbacks nous ont apporté de manière généreuse des éléments concrets et précieux pour notre avenir. L'évaluation est un élément central dans la scolarité d'un·e élève et fait partie intégrante de la vie en classe. L'enseignant·e joue donc un rôle majeur dans ce processus. Cette recherche nous a permis de répondre à nos différentes questions et nous a aidées à mieux nous projeter dans notre futur métier. Nous avons pris conscience de l'importante responsabilité que nous aurons dans la scolarité de nos futur·e·s élèves, notamment au sujet de l'évaluation et avons identifié des pistes qui correspondent à notre vision et notre approche de cette profession.

Il nous semble cohérent de penser à introduire des formations obligatoires sur le recueil de traces. En effet, nous constatons que les enseignantes semblent dérangées par le manque de prescriptions en ce qui concerne le recueil de traces en général. Pour répondre à cette problématique, des formations sur ce sujet pourraient être proposées et approfondies. Cela permettrait d'avoir une homogénéité plus conséquente quant au fonctionnement du procédé évaluatif en 5^e-6^e années et également pour les autres degrés concernés.

En ce qui concerne les perspectives de recherche, il serait intéressant de mener des entretiens et de réaliser un questionnaire avec d'autres enseignant·e·s de divers demi-cycles sur le

même sujet afin d'observer si cette caractéristique joue un rôle dans leur manière de procéder. De plus, des élèves pourraient être interviewé·e·s afin de partager leur ressenti et leur perception au sujet des feedbacks qu'ils reçoivent sur leurs évaluations. Il serait également pertinent d'approfondir cette idée de manière quantitative ou d'observations au sein d'une classe.

Références bibliographiques

Vos références selon les normes APA (7^e édition)

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

Amigues, R. & Zerbato-Poudou, M.-T. (1996). *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Dunod

Appy, F. (s.d). *Comment fournir la RÉTROACTION aux élèves*. Pinnacle Education

Aubret, J., & Gilbert, P. (2003). *L'évaluation des compétences*. Editions Mardaga.

Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.

Bosc-Miné, C. (2014). Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages. *Année psychologique*, 114(02), 315-353.

Brookhart, S. M. (2010). *La rétroaction efficace: des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage*. Chenelière

Calone, A., & Lafontaine, D. (2018). Feedback normatif vs feedback élaboré: quel impact sur la performance et le sentiment de contrôlabilité des élèves?. *e-JIREF*, 4(2), 47-76.

Combessie, J. (2007). *La méthode en sociologie*. La Découverte.

Delvallé. (2020). *Comment donner du feedback constructif à ses élèves*. Chronique sociale.

De Peretti, A. (1999). L'évaluation a-t-elle un sens. *Cité des sciences et de l'industrie : apprendre autrement aujourd'hui ?*, 10^e Entretiens de la Vilette.

Doré, L., Michaud, N., & Mukarugagi, L. (2002). *Le portfolio : évaluer pour apprendre*. Chenelière/McGraw-Hill.

Droz Giglio, C., & Rothenbühler, P. (2014). *Développement d'outils qui tiennent compte de la progression des apprentissages de l'élève dans un cycle de quatre ans pour en définir le cadre légal*.

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M. F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.

Endrizzi, L., & Rey, O. (2008). *L'évaluation au cœur des apprentissages*.

Fortin, M. F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.

Gérard, F. M. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages: enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*, 18(1), 75-92.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.

Jalbert, P. (1997). Le portfolio scolaire: Une autre façon d'évaluer les apprentissages. *Vie pédagogique*, 103, 31-33.

Kakai, H. (2008). *Contribution à la recherche qualitative, cadre méthodologie de rédaction de mémoire*. Université de Franche-Comté.

Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Beauchemin Chenelière éducation.

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, (5), 059-090.

Le service de l'enseignement scolaire obligatoire (2018), département de l'éducation et de la famille. *Consignes pour « recueillir des traces des progressions » en 5^e, 6^e et 7^e années*.

Le service de l'enseignement scolaire obligatoire (2021), département de l'éducation et de la famille. *Lignes directrices pour l'évaluation des apprentissages des élèves*.

McCallum, D. (2018). *La rétroaction au cœur de la classe: pour favoriser les apprentissages, les habiletés sociales et le développement des élèves*. Chenelière éducation.

Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire: historique, difficultés, perspectives*. Presses Universitaires de France.

Mottier Lopez, L., & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire: développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5-34.

Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *Sociologies*.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales-5e éd.* Armand Colin.

Pasche Gossin, F. (2022). *Guide : rédiger un mémoire professionnel de bachelor*. BEJUNE : Haute école pédagogique.

Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Dunod

Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages* (Vol. 2). Presses Université Laval.