

L'évaluation en 1-2 HarmoS

Quels sont les types d'évaluation retrouvés en 1-2H ?

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Christelle Frésard**
Sous la direction de : **Christine Riat**
Delémont avril 2017

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier toutes les personnes ayant permis la réalisation de mon travail de Bachelor.

Je pense tout particulièrement à ma directrice de mémoire, Madame Christine Riat, dont les conseils, la disponibilité, l'encadrement et le soutien ont été précieux.

Mes remerciements vont également aux deux enseignantes qui m'ont ouvert la porte de leur classe afin que je puisse les observer travailler et qui ont été d'accord, par la suite, de me partager leurs ressentis sur leurs pratiques professionnelles.

Enfin, je remercie les personnes qui ont eu la gentillesse de relire mon travail et qui m'ont donné de précieux conseils.

Avant-propos

Résumé

De nombreuses recherches ont été menées sur les types d'évaluation retrouvés dans l'enseignement. Ayant effectué deux stages en 1^{ère} et 2^{ème} HarmoS, je me suis demandé quels étaient les types d'évaluation réalisés dans ces degrés.

Ma recherche a pour but de rendre compte des types d'évaluation trouvés dans les deux premiers degrés de scolarisation et de mettre en évidence le travail des enseignants de 1^{ère} et 2^{ème} HarmoS

J'ai pour objectif de découvrir quelles sont les formes évaluatives pratiquées lors d'une demi-journée en 1^{ère} et 2^{ème} HarmoS mais aussi quels sont les outils et les régulations mis en place afin de permettre une réalisation optimale des évaluations.

Pour ce faire, je me suis rendue dans deux classes différentes du canton du Jura. Durant deux demi-matinées, j'ai réalisé des vidéos des séquences de travail dans chacune d'entre elles. Après avoir récolté les données indispensables à mon étude, je les ai analysées et je me suis entretenue avec les enseignantes respectives.

Cinq mots clés :

- 1-2 HarmoS
- Evaluation : les types d'évaluation
- Ostensifs
- Régulations
- Observation

Liste des figures

Figure 1: Les outils des cantons de l'espace BEJUNE	14
Figure 2: Les composants des types d'évaluation	25
Figure 3: Les ostensifs utilisés	25
Figure 4: Les thématiques travaillées	26
Figure 5: Les pourcentages des matières enseignées	29
Figure 6: La dimension affective	45

Liste des annexes

Annexe 1: Demande d'autorisation de filmer	I
Annexe 2: Contrat de recherche	II
Annexe 4: Guide d'entretien	IV
Annexe 5: Tableaux d'analyse des données	VI
Annexe 6: Tableau synthétique des données	IX

Table des matières

Introduction	3
Chapitre 1. Problématique	5
Définition et importance de l'objet de recherche	5
1.1.1 Au sujet de la fréquentation scolaire	5
1.1.2 La question de l'évaluation	5
Etat de la question	6
1.1.3 Définition de l'évaluation	6
1.1.4 Les différents types d'évaluation et leurs fonctions	7
1.1.5 Les régulations	8
1.1.6 Les cantons BEJUNE et le degré scolaire 1-2 H	11
1.1.7 Les outils	11
1.1.8 Les études réalisées	12
1.1.9 Évaluation en 1-2 HarmoS	15
Question de recherche et objectifs ou hypothèses de recherche	16
1.1.10 Identification de la question de recherche	16
1.1.11 Objectifs de recherche	16
Chapitre 2. Méthodologie	17
Fondements méthodologiques	17
2.1.1 Recherche qualitative	17
2.1.2 Approche inductive-déductive	17
2.1.3 Démarche compréhensive	18
Nature du corpus	19
2.1.4 L'observation	19
2.1.5 Observation directe	19
2.1.6 Grille d'observation	20
2.1.7 L'entretien	20
2.1.8 L'entretien semi-directif	20
2.1.9 Guide d'entretien	21
2.1.10 Procédure et protocole de recherche	21
2.1.11 Échantillonnage	22
Méthodes et/ou techniques d'analyse des données	22

2.1.12	Transcription	22
2.1.13	Traitement des données.....	22
2.1.14	Méthodes et analyse	23
Chapitre 3.	Analyse et interprétation des résultats.....	24
	Les composants des types d'évaluation	24
	Les ostensifs utilisés	25
	Les objectifs d'apprentissage observés et liens avec le PER.....	26
	Analyse 1 : les ostensifs matériels.....	30
3.1.1	Le buffle.....	30
3.1.2	Le magasin.....	32
	Analyse 2 : les ostensifs langagiers.....	34
3.1.3	Les réglottes	34
	Analyse 3 : les ostensifs gestuels.....	36
3.1.4	Le calendrier	36
3.1.5	Les bonshommes.....	38
3.1.6	Quel jour sommes-nous ?.....	40
	Types d'évaluation retrouvés.....	42
	Dimension affective.....	42
3.1.7	La gestuelle.....	43
3.1.8	Le langage.....	44
Conclusion.....		47
	Synthèse des principaux résultats.....	47
	Autoévaluation critique.....	48
	Perspectives d'avenir de recherche future	49
Bibliographie.....		50

Introduction

Contexte du champ d'étude

Les nouveaux articles constitutionnels sur la formation ont été acceptés par les cantons et le peuple suisse le 21 mai 2006. Dès lors, les autorités publiques sont tenues, par la Constitution, d'harmoniser au niveau fédéral certains éléments fondamentaux du système éducatif. L'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) est donc entré en vigueur le 1^{er} août 2009.

Il a été décidé, notamment, que les degrés 1 et 2 (anciennement école enfantine) deviennent obligatoires. Chaque enfant entre en scolarité dès l'âge de quatre ans révolus au 31 juillet.

Le plan d'étude romand, dans ses directives, intègre dorénavant ce qui était auparavant l'école enfantine dans le cycle 1 de l'école primaire. Désormais, les degrés 1 et 2 doivent répondre à des critères d'évaluation au même titre que les autres degrés.

L'évaluation est au centre du parcours scolaire de chaque élève.

Dès la 3^{ème} HarmoS, l'évaluation est facilement identifiable ; de ce fait, l'élève est conscient qu'il est soumis à une appréciation de la part de l'enseignant. Ce dernier est tenu de vérifier les apprentissages sous forme de tests sommatifs.

Mais qu'en est-il pour les deux premiers degrés ? Sachant que l'accent pour cette période est mis sur l'éveil aux apprentissages, quelles sont les stratégies évaluatives mises en place par les enseignants ?

« Mes motivations »

Lors d'un stage réalisé en classe de 1^{ère} et 2^{ème} HarmoS, j'ai été confrontée à la proposition d'un enseignant de faire redoubler un élève. Ce cas d'école m'était jusque-là inconnu et m'a fortement interpellée.

Je me suis approchée de l'enseignant et l'ai questionné sur les raisons qui l'ont poussé à proposer le redoublement de cet élève. L'échange a été riche en découvertes et en informations. J'ai notamment pris conscience qu'il y avait des critères d'évaluation que je n'avais pas identifiés en classe.

Cette situation d'élève ne m'a pas laissée indifférente et m'a beaucoup questionnée. Par conséquent, je me suis penchée prioritairement sur les différentes méthodes d'évaluation aux deux premiers degrés.

Par la suite, j'ai parlé à plusieurs reprises avec mes pairs mais je n'ai pas vraiment obtenu de réponses satisfaisantes.

En tant que future enseignante, il me semblait essentiel et indispensable d'en savoir plus. Et c'est tout naturellement que j'ai choisi comme travail de mémoire cette thématique : identifier et clarifier les types d'évaluation en 1-2 HarmoS.

Dès lors, il m'a semblé indispensable d'identifier les moments évaluatifs vécus en classe et répertorier les ostensifs et les régulations utilisées.

Finalement, il a fallu déterminer comment déceler les acquisitions, quelle place occupe l'évaluation et sur quoi se base cette dernière (liens avec le PER).

Plan de travail

Dans le cadre de l'étude de ma problématique, j'aborde en premier lieu l'évaluation, sujet de mon mémoire. Ensuite, la notion de régulation est étudiée car certains types d'évaluation permettent justement de réguler les apprentissages. Les lois cantonales sont ensuite abordées. Retrouve-t-on les mêmes normes cantonales dans les cantons de l'espace BEJUNE ?

Ma problématique traite des différents cantons suisses, chaque canton possédant ses propres directives concernant l'évaluation des deux premiers degrés de l'école primaire. Mon premier chapitre se conclut par l'étude des différents outils utilisés dans le cadre de l'évaluation. Après avoir abordé l'évaluation dans sa globalité, les régulations s'y rapportant et les lois cantonales, il s'agit ensuite d'identifier la manière dont ces évaluations sont orchestrées.

Dans un second temps, j'expose la manière dont j'ai récolté mes données. J'aborde l'échantillonnage sélectionné mais aussi la façon dont j'ai analysé mes données afin de répondre à ma question de recherche : **quels sont les moments évaluatifs que nous retrouvons lors d'une demi-matinée à l'école enfantine ?**

Dans un troisième temps, je présente l'analyse des données récoltées. Dans cette partie, je mets en évidence le travail des enseignants. J'effectue des liens entre les observations récoltées et les propos recueillis lors de mes entretiens.

Ma conclusion reprend les résultats obtenus et met en lumière les différentes difficultés rencontrées lors de l'élaboration de mon travail. Finalement, je conclus par un questionnement.

Chapitre 1. Problématique

Définition et importance de l'objet de recherche

Le 21 mai 2006, le peuple suisse accepte la loi sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire. Ce concordat « HarmoS » traite différents éléments du concordat scolaire de 1970 ; la durée et les objectifs scolaires, l'enseignement des langues ou encore les structures de jour. Comme dit précédemment, ce nouveau concordat entre en vigueur le 1^{er} août 2009.

Le site officiel de la CDIP¹, abordant ce concordat, fait mention de différentes lois notamment concernant l'âge d'entrée dans la scolarité obligatoire. En effet, l'élève est scolarisé dès l'âge de quatre ans révolus.

Les cantons signataires disposent de six ans pour mettre en place les éléments du concordat qui leur font encore défaut (jusqu'au début de l'année scolaire, soit 2015/2016). Si d'autres cantons venaient à signer cet accord après août 2009, ils disposeraient du même délai.

En 2010, quinze cantons sont signataires de cet accord en Suisse (Schaffhouse, Saint-Gall, Vaud, Jura, Neuchâtel, Valais, Glaris, Zürich, Genève, Tessin, Berne, Fribourg, Bâle, Soleure).

1.1.1 Au sujet de la fréquentation scolaire

Avant cet accord, l'école enfantine n'était pas obligatoire et certains élèves la débutaient alors qu'ils étaient déjà âgés de six ans.

Dans certains cantons alémaniques, la fréquentation de l'école enfantine n'est pas obligatoire ou elle l'est, mais seulement durant une année.

Sur le plan légal, l'âge maximum pour entrer en scolarité n'est pas fixé.

1.1.2 La question de l'évaluation

L'école enfantine devenue obligatoire, la question de l'évaluation dans ce degré doit être revue. L'importance de l'évaluation est grande. En effet, Merkelbach et Riesen (2013) ajoutent qu'elle peut influencer sur le futur de l'élève.

Le terme d'évaluation est intimement lié au thème de l'école. Elle fait partie d'une des plus grandes préoccupations du système scolaire. L'école d'aujourd'hui ne peut fonctionner sans évaluer les élèves.

En ce qui concerne la Suisse romande, il n'y a pas un modèle d'évaluation prescrit pour chaque canton. Chacun est libre en la matière pourvu que soit vérifiée l'atteinte des compétences fondamentales. Lors de la 1-2 HarmoS, les apprentissages ne sont pas

¹ Site officiel de la CDIP : <http://www.edk.ch/dyn/12536.php>

encore disciplinaires. Ils éveillent le jeune enfant-apprenti élève aux branches scolaires (Périsset & Magnin, 2013).

Les apprentissages de l'école enfantine permettent à l'enfant de devenir élève. Ils jouent un rôle fondamental dans la construction de celui-ci. (Ibid)

L'école enfantine joue alors un rôle incontournable dans la construction de l'enfant-élève.

Comme annoncé ci-dessus, chaque canton organise la première partie du cycle 1 comme il l'entend tout en respectant les objectifs de niveaux nationaux de formation établis. Ces objectifs traduisent les compétences fondamentales que les élèves doivent acquérir à la fin du premier cycle.

Comment cela se passe-t-il dans le canton du Jura ? De quelle manière le canton du Jura évalue-t-il les deux premiers degrés scolaires ? Quels sont les outils choisis et les régulations adoptées ? Quels types d'évaluation retrouvons-nous en 1-2 HarmoS ? Comment les enseignants s'y prennent-ils pour évaluer les élèves à l'école enfantine dans l'espace BEJUNE ?

Telles sont les questions auxquelles je vous propose de répondre.

Etat de la question

1.1.3 Définition de l'évaluation

« L'évaluation dite formative n'est que le moment où l'on tente d'éclaircir et de rendre intelligible une action toujours et nécessairement tâtonnante et hasardeuse » (Hadji, 1990 p. 125).

Hadji (1990) aborde l'évaluation formative comme étant un outil qui permet de vérifier ce qui a été appris, compris. Ici il s'agit de vérifier les acquis dans le cadre d'une progression. Il ajoute que pour certaines personnes, évaluer un élève, c'est estimer son niveau de compétences. Mais pour d'autres, évaluer correspond à situer un élève par rapport à ses possibilités, aux autres élèves ou au niveau général attendu.

Le terme « évaluation » utilisé dans le vocabulaire de l'éducation n'est pas une création récente. Dans les premiers écrits traitant de l'évaluation, on découvre qu'elle désignait des opérations ponctuelles de notation effectuées sur des compositions ou sur des productions scolaires. Durant ces opérations, certaines personnes jugeaient et donnaient leurs impressions (Scallon, 1988).

L'évaluation est un processus de prise d'informations concernant les effets d'une démarche d'apprentissage dans le but de pouvoir procéder à des régulations efficaces (Merkelbach & Riesen, 2013).

L'évaluation des individus se trouvant en formation a conduit à la découverte de deux fonctions essentielles de l'évaluation des apprentissages. La première a pour but de sanctionner ou de reconnaître socialement les acquis de l'apprenant. La deuxième sert

à réguler les apprentissages. La première fonction de l'évaluation abordée ci-dessus est nommée : l'évaluation sommative. Lorsque nous abordons l'évaluation dans le but de réguler les apprentissages, il s'agira d'une évaluation formative (Scallon, 1988).

Dans le sous-chapitre suivant, j'aborde, entre autres, ces deux fonctions essentielles.

1.1.4 Les différents types d'évaluation et leurs fonctions

À travers mes différentes lectures, je découvre plusieurs types d'évaluation utilisés par les enseignants en 1^{ère} et 2^{ème} HarmoS. J'en ai ainsi sélectionné trois : l'évaluation diagnostique, formative et sommative.

En abordant ces trois types d'évaluation, je fais référence à la typologie de Bloom. Je vous propose de présenter ces trois éléments abordés par des auteurs qui se sont exprimés sur ces diverses méthodes (Scallon, Bloom, Madaus et Hastings).

L'évaluation diagnostique

Selon Bloom, Madaus et Hastings (1981), cité par Scallon (1988), cette évaluation permet de dépister les forces et les faiblesses de chacun. Elle peut intervenir avant que les élèves ne débutent le programme d'étude ou en cours de formation. On parle alors de fonction préventive. Sa fonction est de sonder les caractéristiques susceptibles d'influer sur la qualité des apprentissages des élèves.

Ce sont les prérequis des élèves qui sont évalués. L'enseignant recueille des traces qui lui permettront de réguler son enseignement.

Pour certains, cette évaluation n'est pas diagnostique, mais pronostique. En effet, cette dernière intervient avant la séquence d'apprentissage. Certains chercheurs la qualifient comme étant une évaluation pronostique. « Cette évaluation possède une fonction pronostique quand cette dernière intervient dans le but de contrôler l'accès à un cycle ou à un degré scolaire suivant » (Allal, 1988, p. 154).

L'évaluation sommative

Lors d'une évaluation sommative, l'enseignant régule l'élève au système scolaire. L'enseignant fait un bilan des acquisitions des élèves à partir de données.

D'une part, nous parlons de visée informative lorsque cette évaluation sert à renseigner les parents, l'enseignant ou encore l'élève sur ses acquis.

D'autre part, nous parlons alors d'une évaluation sommative à visée certificative lorsque cette dernière a été mise en place avec pour but de certifier le passage de l'élève au degré ou au cycle suivant.

L'évaluation sommative a donc lieu à la fin d'une étape, d'un cours ou d'un programme d'étude (Bloom, Madaus et Hastings, 1981). Elle a pour fonction d'établir le degré auquel les objectifs d'un cours ont été atteints.

L'évaluation formative

Hadji (2012) compare la fonction de l'évaluation sommative à celle de l'évaluation formative. Selon l'auteur, cette dernière a pour fonction « d'aider l'élève et l'enseignant à progresser vers la maîtrise de performances spécifiques ».

Scallon (1988) affirme :

L'évaluation formative consiste en un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter des améliorations ou des correctifs appropriés (p.155).

Le but de l'évaluation formative n'est pas de juger l'élève ou de le classer. Les fonctions principales de cette évaluation sont la rétroaction et des actions correctives (Bloom, Madaus et Hastings, 1981, p.156).

De son côté Charles Hadji (2012) affirme : « On parle d'évaluation formative quand elle permet à l'apprenant d'améliorer ses démarches d'apprentissage et de renforcer ses connaissances et ses compétences »

L'enseignant adapte le système à l'élève. Cette évaluation permet la régulation des apprentissages et contribue à l'amélioration de ceux-ci. Pour ce faire, on introduit une régulation de l'enseignement. Il existe différents types de régulation.

Il existe plusieurs types de régulation dont :

1.1.5 Les régulations

Selon Piaget (1975), cité par Allal & Mottier Lopez (2007), la régulation a pour but d'assurer l'adaptation du fonctionnement du système.

La régulation peut se définir à travers différentes actions : fixer un but et orienter l'action vers celui-ci, contrôler la progression de l'action vers le but, assurer un retour sur l'action et confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action (Allal & Saada-Robert, 1992)

Régulations internes et externes

Allal & Mottier Lopez (2007) explique l'opposition qu'il existe entre une régulation interne et une régulation externe. La première correspond aux mécanismes d'ajustement chez l'apprenant. Cette régulation est aussi appelée « autorégulation ». Cependant, cette régulation est toujours intégrée avec des facteurs sociaux qui vont influencer l'apprenant. Même si l'élève travaille de manière autonome, il sait qu'en cas de difficulté il a la possibilité d'appeler l'enseignant. En effet, une dimension sociale est toujours présente dans le cadre scolaire.

La régulation externe ou « hétérorégulation » provient de facteurs situés dans l'environnement social, matériel et culturel. On parle d'hétérorégulation, car une personne experte peut intervenir auprès de l'apprenant. Cependant, Allal & Mottier Lopez (2007) explique que les interventions des enseignants et les outils qui sont mis à

disposition de l'apprenant sont considérés comme des sources de régulation « potentielles ». Ainsi on remarque qu'il s'agit bien du mécanisme d'autorégulation qui assure la régulation des apprentissages.

Pour conclure, Allal & Mottier Lopez (2007) parlent de *corégulation*. Elles expliquent qu'il existe des degrés variables et ceci dans le but d'éviter toutes sortes de dichotomie.

Régulations homéostatiques et homéorhésiques

Allal et Mottier Lopez (2007) abordent les termes de régulations homéostatiques et homéorhésiques. Ces termes sont repris de Piaget (1975). La régulation homéostatique correspond au souhait d'amener le système à un état d'équilibre suite à une difficulté. Dans le second cas, la régulation entraîne l'apprenant à un dépassement de soi qui permet une restructuration du système. La régulation homéorhésique est liée à la construction de nouvelles connaissances dans les apprentissages. Il s'agit toutefois de ne pas dissocier ces deux régulations. En effet, elles sont complémentaires. Lorsqu'un élève doit apprendre à additionner plusieurs nombres, il sera obligé de mettre en lien ses connaissances acquises précédemment afin de pouvoir atteindre de nouvelles connaissances. En effet, l'apprenant a pour objectif d'additionner différents nombres. Mais pour ce faire, il doit utiliser des connaissances préalablement acquises qui sont les connaissances des nombres. On comprend alors que les régulations homéostatiques et homéorhésiques sont liées. Pour construire une nouvelle connaissance, nous réutilisons d'autres composantes de la tâche apprises précédemment.

Régulations automatisées et actives

Iran-Nejad (1990) cité par Allal et Mottier Lopez (2007) différencie les processus d'autorégulation « dynamiques » (automatique) et les régulations « actives » qui demandent d'être contrôlées de manière intentionnelle. Par la suite Allal & Saada-Robert (1992) ont tenté de comprendre comment ces deux régulations fonctionnent dans le contexte de la situation d'apprentissage scolaire. Lors de n'importe quel type d'activité d'apprentissage en classe, de nombreuses connaissances déjà constituées sont gérées par des régulations automatisées sans que le sujet en ait conscience. En même temps, l'activité d'élaboration de nouvelles connaissances s'effectue grâce à des processus de régulations actives qui se déroulent de manière séquentielle sous l'attention délibérée de l'apprenant (Allal & Saada-Robert (2007)). Ces deux régulations sont alors, elles aussi, dépendantes l'une de l'autre.

Régulations on-line et différées

Allal & Saada-Robert (1992) ont étudié les moments de mise en œuvre des régulations. On retrouve des régulations « on-line » qui sont intégrées à l'activité et qui contribuent à la transformation des connaissances. Toutefois les régulations différées interviennent lorsque l'apprentissage se déroule sur une longue période entrecoupée par plusieurs activités différentes (Allal & Mottier Lopez, 2007). « En fait, les apprentissages scolaires exigent presque toujours une articulation plus ou moins bien assurée entre les

régulations « on-line » au sein de chaque tâche et une succession de régulations différées ou décalées liées aux différentes tâches entreprises dans le temps » (Allal & Mottier Lopez, 2007). Les différentes observations effectuées par Allal & Mottier Lopez ont montré que les élèves rencontrent des difficultés qui correspondent souvent à leur manière de gérer les régulations différées. Il leur est, par exemple, difficile de se souvenir du but de l'activité commencée le jour précédent. La gestion de la régulation différée peut alors être un défi à relever pour la réalisation des activités d'enseignement-apprentissage en situation scolaire (Allal & Mottier Lopez, 2007).

Régulations interactives, rétroactives et proactives

Il s'agit de 3 régulations conceptualisées par Allal (1988). Ces régulations sont en rapport avec les pratiques d'enseignement différencié et l'évaluation formative. Les régulations interactives de l'apprentissage proviennent des interactions entre l'apprenant et les acteurs de son environnement (enseignant, élèves ou outils). Reed (1996) cité par Allal & Mottier Lopez (2007) explique que la régulation interactive a lieu lorsqu'il y a une rencontre entre un agent et un environnement.

La régulation rétroactive correspond à un retour d'information (rétroaction) qui provient d'une opération de contrôle et qui permet la reprise et la modification d'une action en cours (on-line) ou d'une action déjà accomplie (différée) (Allal & Mottier Lopez, 2007).

En effectuant une régulation rétroactive, on retourne à des activités passées que l'ensemble du groupe a eu du mal à faire.

Concernant la régulation proactive, Merkelbach et Riesen (2014) la définissent comme une adaptation pédagogique précédant la mise en évidence de difficultés d'apprentissage.

Cette anticipation rejoint les préoccupations d'Allal et Mottier (2007) qui affirment que :

La régulation proactive affecte principalement les opérations réalisées avant le contrôle, c'est-à-dire, la formulation du but, la mobilisation des ressources, ceci pour favoriser une progression efficace vers le but fixé. Dans ce cas, le rôle de l'enseignante est de différencier les situations d'enseignement-apprentissage. Il doit aussi veiller à choisir des modes d'intervention adaptés aux besoins des élèves (p.14).

Après avoir abordé les types d'évaluation et les régulations qui en découlent, je m'intéresse dorénavant aux spécificités d'application propres à chaque canton de l'espace BEJUNE. Mon futur diplôme me permettra d'enseigner dans les cantons de l'espace BEJUNE. Il m'est alors utile et intéressant de m'intéresser aux procédures d'évaluation dans ces trois cantons et non exclusivement dans le canton du Jura, même si, par la suite, mon analyse portera exclusivement sur le canton du Jura.

1.1.6 Les cantons BEJUNE et le degré scolaire 1-2 H

Jura

Depuis le 30 août 2011, l'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS) et la Convention scolaire romande. Dès la rentrée scolaire 2012-2013, les enfants âgés de 4 ans révolus entrent en scolarité obligatoire. L'évaluation des élèves en 1-2 HarmoS est laissée à l'appréciation des enseignants par le service de l'enseignement du canton du Jura. Chaque enseignant utilise sa propre méthode tout en respectant les objectifs à atteindre (Kohler, 2015).

Neuchâtel

D'après le site internet du canton de Neuchâtel², l'enseignant et les parents se rencontrent au moins une fois par année. L'enseignant leur présente le Recueil de traces et le Document des acquis de connaissances et de compétences. Il leur remet également un document qui contient des informations sur les progressions de l'élève dans les domaines disciplinaires, dans les capacités transversales et dans la formation générale. Ce document se nomme « Entretien avec les parents ». Au terme de la 1^{ère} et de la 2^{ème} année HarmoS, le bulletin scolaire est remis aux parents. L'enseignant y insère un Feuilleton qui atteste de la poursuite de la scolarité dans l'année suivante ou non.

Berne

Chaque année, à la fin du premier semestre, un entretien individuel avec les parents est organisé. L'enseignant fait part aux parents de l'attitude de leur enfant et de son comportement social. En fin d'année, l'enseignant effectue un bilan des apprentissages de chaque élève. Il remplit différentes cases en écrivant des phrases types (Merkelbach & Riesen, 2013).

Nous avons obtenu de nombreuses informations au sujet de l'évaluation, des régulations et du déroulement de ces derniers dans les cantons de l'espace BEJUNE. Cependant, une question se pose : quels outils les enseignants utilisent-ils pour les réaliser ?

1.1.7 Les outils

Il n'est pas simple de cerner le mot « outil » dans le champ de l'éducation. Les termes « outil » et « instrument » sont employés de façon interchangeable. Allal (2008) précise que l'instrument de mesure du chercheur est souvent vu comme étant plus complexe que l'outil d'évaluation fabriqué par l'enseignant.

Un outil ou un instrument d'évaluation peut contribuer à contrôler l'action de l'évaluateur ainsi qu'à amplifier sa capacité de jugement.

² <https://portail.rpn.ch/parents/eco-fam/Pages/ec-ev-c1.aspx>

1.1.8 Les études réalisées

Je me suis intéressée aux différents travaux de Bachelor réalisés par des étudiants en formation primaire.

En effet, depuis de nombreuses années, plusieurs étudiants se sont penchés sur cette problématique, notamment Frutschi et Lièvre (2014), Sabro (2014), Erard (2015), Kohler (2015) ou encore Wüthrich (2016).

Je me réfère à Frutschi et Lièvre (2014), Sabro (2014) et Kohler (2015), car ces auteures abordent les outils utilisés en 1^{ère} et 2^{ème} HarmoS, les lois de l'harmonisation entre les différents cantons de l'espace BEJUNE et les types d'évaluation retrouvés en 1^{ère} et 2^{ème} HarmoS.

Dans son travail de Bachelor, Kohler (2015) traite des ostensifs évaluatifs utilisés par les enseignants des cantons de l'espace BEJUNE. Elle rapporte que dans chacun des trois cantons les outils utilisés sont différents.

Jura

L'ordinateur, les fiches, les carnets de réussite, le jeu, la grille/cahier d'observations ou encore les grilles d'évaluation personnelle sont les différents outils utilisés par les enseignants jurassiens. Pour plus de précisions, les grilles d'évaluation personnelle sont au nom de chaque élève et contiennent des points spécifiques sur lesquels les élèves sont évalués par leur enseignant respectif (graphisme, motricité fine, motricité globale). Par ailleurs, le carnet de réussite est constitué de différentes activités réalisées par les élèves et évaluées, par la suite, par l'élève et l'enseignant (Kohler, 2015). De plus, à travers ses différents entretiens, il ressort que l'ordinateur est parfois utilisé comme un outil évaluatif. Elle explique qu'il existe certains programmes qui permettent aux élèves d'effectuer des exercices de maths, de français ou encore de musique.

Frutschi & Lièvre (2014) ont effectué des recherches concernant l'évaluation en 1-2H dans le canton du Jura exclusivement. Il en résulte que les enseignants jurassiens effectuent des d'observations à travers de nombreuses activités pour évaluer leurs élèves ; cela peut être à travers un jeu de société ou un dessin. Ils utilisent des grilles de références comportant nombreux critères que les élèves doivent atteindre à un moment donné.

Concernant ces divers outils, il est important de préciser qu'aucun n'est imposé par le canton du Jura. Chaque enseignant est libre d'utiliser l'outil qu'il souhaite pour évaluer ses élèves. Toutefois, deux propositions de bulletins ont été présentées, mais aucune d'entre elles n'a été retenue (Kohler, 2015).

Berne

Contrairement au canton du Jura, le canton de Berne impose un outil d'évaluation spécifique : le bulletin. Toutefois, les enseignants sont tout de même libres d'utiliser

d'autres outils d'évaluation comme des fiches, des grilles d'observation, de l'autoévaluation, l'entretien ou encore le jeu (Kohler, 2015).

Kohler (2015) explique que les fiches ne sont guère appréciées par les enseignants comme outils d'évaluation. Les enseignants se sentent obligés d'en mettre au programme, afin que les parents puissent se faire une idée des travaux réalisés en classe. Si les élèves n'effectuent que des jeux, il leur sera compliqué d'expliquer aux parents ce qui ne fonctionne pas en termes d'apprentissages. Ainsi, ils complètent des fiches et les classent pour informer les parents de la progression de leur enfant.

Sabro (2014) a effectué une recherche sur l'utilisation du Portfolio chez les enseignants d'école enfantine dans le canton de Berne. Le portfolio est utilisé dans le but d'évaluer les progrès et les apprentissages des élèves. Il permet de les faire participer à leur démarche d'apprentissage. Le portfolio est utilisé comme outil pour valider les acquis des élèves. Elle explique l'importance du rôle du portfolio qui consiste aussi en une aide aux apprentissages. D'après ses entretiens, les enseignants définissent le portfolio de la manière suivante :

Le portfolio est un dossier personnel contenant les acquis de formation et l'expérience d'un élève. La plupart du temps, c'est à l'élève de personnaliser la couverture du classeur ou le réceptacle qui lui sert de portfolio. De plus, il est responsable de la sélection des documents qu'il souhaite mettre dans son portfolio (exemple : différentes versions d'un même travail, journal personnel, travaux faits en équipe/seul ou à l'extérieur, enregistrement audio ou vidéo, etc.). L'enseignant joue aussi un rôle dans l'élaboration des portfolios de ses élèves. Il joint certains travaux, des observations et des commentaires (p.26).

D'après ses résultats, les enseignants choisissent le contenu à insérer dans le portfolio de leurs élèves. Les enseignants expliquent que rien ne leur est imposé concernant les domaines à insérer dans le portfolio. On n'y inclut pas tous les travaux effectués par l'élève en classe. Il faut savoir choisir et trier.

Dans le canton de Berne, un outil est imposé aux enseignants : *le Bilan des apprentissages*. À la fin de la deuxième année HarmoS, les enseignants doivent remplir ce Bilan pour chacun des élèves de la classe. Il correspond à la première décision d'orientation (Merkelbach & Riesen, 2014).

Kohler (2015) ajoute que les enseignants remplissent des cases en écrivant des phrases types. Le canton propose différentes phrases types et les communes sélectionnent celles qu'elles souhaitent utiliser.

Merkelbach & Riesen (2014) expliquent qu'un entretien entre l'enseignant et les parents d'élèves est mené à la fin du premier semestre. Celui-ci est obligatoire.

Neuchâtel

Pour le canton de Neuchâtel, Kohler (2015) explique qu'une partie des outils d'évaluation est imposée. En revanche, pour le reste les enseignants sont libres d'utiliser les outils qu'ils souhaitent. D'après ses recherches, les outils imposés sont le

relevé des acquisitions et le recueil de traces (portfolio). Kohler (2015) ajoute que les enseignants utilisent aussi, par choix, le cahier d'observation comme outil d'évaluation.

Concernant l'outil d'évaluation nommé *le recueil de traces* (portfolio) Kohler (2015) relève :

La forme du recueil de traces est libre. Cela peut-être, par exemple, un cartable ou une boîte. Dans le recueil de traces, l'enseignant doit y intégrer tout support dont les traces permettront de visualiser les progressions des apprentissages de l'élève. Cet outil est présenté régulièrement aux parents (p.37).

On n'exige pas une forme particulière pour le relevé d'acquisition. Cela peut être une grande enveloppe ou encore une chenille à laquelle on ajoute une rondelle chaque fois que l'enseignant observe une nouvelle acquisition chez l'élève. Cet outil est présenté aux parents en cours d'année et il est remis à l'élève en fin d'année (Kohler, 2015).

Je suis surprise de découvrir une si grande différence entre les différents processus de chaque canton. Le canton de Berne impose un outil spécifique aux enseignants, le canton de Neuchâtel impose une partie des outils à utiliser, mais laisse tout de même une part de liberté aux enseignants et le canton du Jura laisse la liberté aux enseignants de choisir l'outil qu'ils souhaitent utiliser. Ainsi, les méthodes imposées peuvent être très différentes d'un canton à un autre comme le résume le schéma ci-dessous.

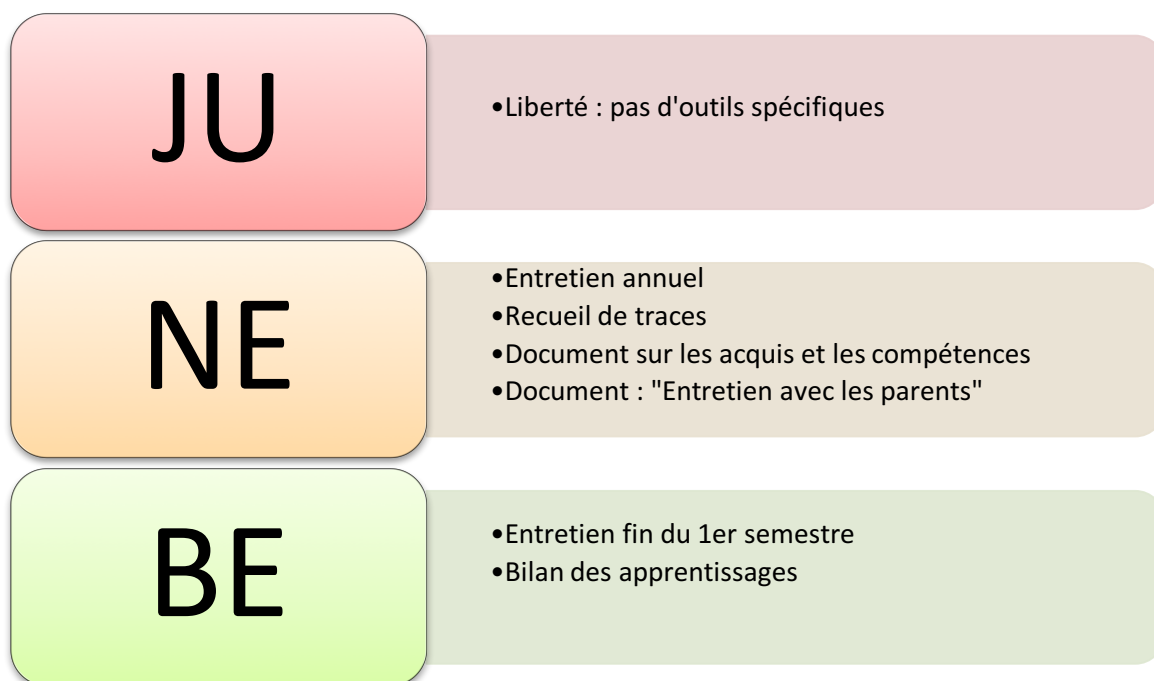


Figure 1: Les outils des cantons de l'espace BEJUNE

1.1.9 Évaluation en 1-2 HarmoS

Le rôle de l'école enfantine (1-2H) est d'établir une première rencontre entre l'enfant et l'école. Une grande place est accordée à la socialisation et à la découverte. Selon le PER, l'enseignant a pour mission d'assurer une transition harmonieuse de la famille à l'école. Il a également pour tâche de guider l'enfant dans ses apprentissages scolaires. Il est important que chacun puisse s'affirmer en tant que personne, mais aussi en tant que membre d'un groupe. L'enfant découvre et apprend à respecter des règles de vie et participe aux premières activités qui sollicitent les capacités cognitives, de collaboration ou encore de communication.

De plus, l'évaluation en 1-2H est un acte pédagogique de l'enseignant. Ce dernier observe et évalue les premiers pas de l'enfant dans le monde scolaire. Lors de la présentation des outils utilisés dans l'espace BEJUNE par les enseignants, on remarque que l'observation occupe une grande place. En effet, les observations, les constats ou encore les appréciations se font en continu en 1-2H (Merkelbach & Riesen, 2013). À l'école enfantine, nous retrouvons un caractère transversal et interdisciplinaire des thèmes et des activités abordés en classe. Merkelbach & Riesen (2013) expliquent qu'il est alors très utile de lister les objectifs et les progressions des apprentissages que nous visons afin d'obtenir une vue d'ensemble de ce qui a été traité et afin de pouvoir planifier son enseignement à long terme.

L'évaluation en 1-2 H se fait sur deux axes. Ces deux sont explicités ci-dessous.

D'une part, le premier correspond à l'appréciation des apprentissages. Elle se fait en fonction des domaines et des objectifs du PER. Ces différents éléments (remarques spécifiques) peuvent faire l'objet de commentaires écrits dans *le Bilan des apprentissages*.

D'autre part, le deuxième axe est celui de l'appréciation de l'attitude de l'élève face au travail et à l'apprentissage. L'enseignant évalue l'élève selon ses capacités transversales ou encore en fonction de son comportement social. Le comportement social de l'élève n'apparaît pas dans le Bilan des apprentissages sous forme de commentaire. L'enseignant communique aux parents ses résultats oralement. Concernant l'évaluation de l'attitude de l'élève face au travail mais aussi l'appréciation de ses capacités transversales, elles font l'objet de commentaires écrits dans le Bilan des apprentissages (Merkelbach & Riesen, 2013).

En ce qui concerne l'évaluation en 1-2H, le PER (plan d'étude romand) précise que les cantons sont autonomes pour décider eux-mêmes des modalités d'évaluation dans ces degrés. Pour cela, ils doivent se référer aux bases et aux dispositions légales en vigueur dans chacun d'eux. Plusieurs cantons, dont le Jura, travaillent actuellement sur des nouveaux outils d'évaluation.

Question de recherche et objectifs ou hypothèses de recherche

1.1.10 Identification de la question de recherche

Sur la base des éléments développés précédemment, j'expose à présent ma question de recherche : **quels sont les moments évaluatifs que nous retrouvons lors d'une demi-matinée à l'école enfantine ?**

Je déclinerai ensuite ma question en sous-questions :

1. Quels ostensifs sont utilisés par l'enseignant ?
2. Quelles formes de régulation des apprentissages effectue l'enseignant ?

Cette question de recherche me tient particulièrement à cœur, car lors de mes différents stages à l'école enfantine, j'ai eu l'impression de ne pas assister à des moments évaluatifs. À travers ce travail et cette question de recherche, je désire découvrir le travail d'un enseignant de 1-2 H mais j'ai également envie de mettre en valeur leur travail.

1.1.11 Objectifs de recherche

Les objectifs de recherche que je me suis fixés pour ce travail de Bachelor sont les suivants :

- Rendre visibles les pratiques évaluatives
- Catégoriser les pratiques selon les types, les visées, les outils
- Echanger mes observations et catégorisations avec les enseignants

Pour répondre à ces différentes questions, je choisis l'observation de l'enseignant lors d'une demi-journée avec sa classe.

Chapitre 2. Méthodologie

Fondements méthodologiques

Dans le cadre de mon travail de mémoire, j'opte pour une recherche qualitative, de type compréhensif et ayant une approche inductive-déductive. L'enjeu de mon travail sera pragmatique et son objectif pratique.

2.1.1 Recherche qualitative

Il s'agit tout d'abord d'effectuer une « piqure de rappel » concernant ma recherche. Cette dernière tend à mettre en évidence l'évaluation en 1^{ère} et 2^{ème} HarmoS. Je souhaite pour ce faire, observer et décrire les interactions existantes entre l'enseignant et l'élève mais également relever des situations qui contiennent des aspects relatifs à l'évaluation au cours d'une demi-journée en classe de 1-2 HarmoS.

Qu'est-ce qu'une recherche qualitative ?

Van Manen (1990), cité par Guillemette & Anadon (2007) utilise les termes « méthodes qualitatives » pour désigner différentes techniques d'interprétation qui peuvent servir à décrire ou à traduire les phénomènes sociaux. Ces méthodes permettent de porter attention à la signification des phénomènes plutôt qu'à leur fréquence. (Deslauriers, 1991)

Selon Strauss et Corbin (1990), la recherche qualitative ne se caractérise pas par les données, puisqu'elles peuvent aussi être quantifiées, mais bien par sa méthode d'analyse qui n'est pas mathématique. Deslauriers (1991), ajoute que si tous les auteurs ne s'entendent pas sur la définition de la recherche qualitative, la plupart lui attribuent des caractéristiques semblables (Bogdan & Biklen (1982) ; Denzin (1978) ; Taylor & Bogdan (1984) ; Van Manen, (1983)).

Comme le précise Depover (2009), l'approche qualitative, fondamentalement inductive, implique une appréhension des phénomènes étudiés en limitant les représentations préalables de ceux-ci par le chercheur. Plutôt que d'aborder l'étude des phénomènes à partir d'instruments préstructurés et de méthodes préétablies, la posture du chercheur est au contraire de rester ouvert et attentif aux nouvelles informations, parfois inattendues, dans le but d'appréhender l'objet d'étude sous ses différentes facettes.

Pour mon étude, je pars d'une situation concrète sans essayer de prouver ou contrôler quelque chose ; il s'agit bien d'une recherche qualitative.

2.1.2 Approche inductive-déductive

Mon travail aborde l'approche inductive et déductive. Dans ce chapitre, je m'attache à décrire ces approches et en quel sens je les identifie.

Boyer (2009) explique les différentes phases qui mènent à un raisonnement inductif. Tout d'abord, il s'agit d'effectuer les observations de l'objet, puis de formuler des

hypothèses servant à prédire de nouvelles situations. Autrement dit, la démarche inductive constitue une base importante du processus de recherche surtout lorsqu'on est dans un nouveau domaine.

Lors d'une démarche inductive, nous partons d'observations limitées pour ensuite utiliser ces dernières en vue d'inférer des hypothèses et des théories. (Boyer, 2009).

Je me situe dans une approche inductive car je pars des observations récoltées lors d'une demi-matinée pour ensuite poser les hypothèses déduites de mes observations. Après l'analyse des données, je dégage certains concepts généraux qui me permettent de qualifier les hypothèses qui découlent de mes observations.

L'approche déductive part du général pour aller au particulier. Fortin (2010) explique que cette approche est généralement utilisée lors d'une recherche quantitative car nous utilisons des propositions comme base de prédiction dans le but de vérifier des hypothèses.

Lors de ma recherche, je fais également référence à l'approche déductive. De ce fait, je me trouve dans les deux approches mentionnées.

Je me situe dans une approche inductive lorsque je pose mon objectif de recherche, je me rends sur le terrain, et finalement je dégage des idées générales en fonction de mon analyse de données. En revanche, je me situe dans une approche déductive quand je définis au préalable mes catégories d'analyse.

2.1.3 Démarche compréhensive

La démarche compréhensive est une démarche scientifique permettant la compréhension d'un fait social.

Fleury, L. (2001) aborde la démarche compréhensive dans son ouvrage intitulé *MAX WEBER*. Il caractérise cette démarche comme servant à comprendre le sens visé par l'acteur lors de ses actions sociales. Il s'agit alors d'adopter une vision empathique afin de trouver ce sens subjectif immédiat : un motif accordé par l'individu à son action. Lors de cette étape, on accorde à l'individu une grande autonomie et on ne cherche pas encore à interpréter ou à déchiffrer son action.

A travers mon mémoire j'utilise une démarche compréhensive. Je cherche à découvrir les différentes évaluations retrouvées dans les classes d'1-2H et à comprendre l'interaction mise en place par l'enseignant avec ses élèves lors de ces moments. Afin d'y parvenir, j'effectue une demi-matinée d'observation munie d'une caméra et d'une grille qui comporte les différents éléments nécessaires qui me permettent de parvenir aux différents résultats désirés.

Après ces différentes observations, j'analyse les vidéos et pose mes hypothèses quant aux moments que j'identifie comme étant évaluatifs. Par la suite, je rencontre une deuxième fois l'enseignant à travers une interview qui se base sur mes observations.

Nature du corpus

Afin de récolter les données nécessaires pour mon travail, j'ai opté pour deux méthodes existantes. Il s'agit de l'observation en classe et de l'entretien avec les enseignants observés. Voici la présentation de ces deux outils.

2.1.4 L'observation

Kilani (1989) définit cette méthode de collecte de données comme étant un outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux même où ils se déroulent.

L'observation peut être de type participatif, c'est-à-dire que le chercheur reste en interaction avec les sujets de sa recherche. En effet, ce dernier « participe » volontairement aux activités qu'il souhaite observer. Cependant, il s'agit de faire attention à garder une certaine distance afin de permettre une meilleure analyse.

Lors de cette observation, le chercheur est intégré au sein du groupe et interagit avec les sujets qu'il veut comprendre. (Berthiaume, 2004)

Lamour et Barraco (1999) ajoutent que certains chercheurs diront que l'observation est toujours participante dans la mesure où même si l'observateur ne participe pas à l'action, il est tout de même présent et influence par son langage non verbal, par sa présence, par sa formation, son sexe et par son fonctionnement. Ils ne distinguent pas l'observation directe de l'observation participante.

En restant simple observateur, il est parfois difficile de garantir une bonne analyse des données récoltées, car nous n'obtenons pas de garantie quant aux interprétations qui en découlent.

Pour ma part, j'effectue une observation non participative. Je me place dans un endroit discret où ma présence est le moins perceptible ; derrière les élèves ou dans un coin de la classe. Je filme les interactions enseignant-élève sans perturber la leçon. Il est essentiel que les élèves fassent abstraction de ma présence en classe.

Ensuite, je visionne les images filmées. Je tiens compte également des notes de ma grille puis je réalise mon analyse.

Une fois mon analyse terminée, je m'entretiens individuellement avec chacun des enseignants afin de confronter mes hypothèses.

L'observation étant définie, je choisis d'aborder l'observation directe à laquelle j'ai été confrontée.

2.1.5 Observation directe

Il s'agit d'une observation qui se réfère objectivement à ce que l'on a vu et non pas à une information rapportée par une tierce personne. Elle est réalisée à un moment

précis. Le chercheur tient à récolter des informations concernant des comportements précis.

Berthiaume (2004) explique que l'observation directe repose sur le fait de rapporter exactement le comportement observé, avec le moins d'interprétations possible.

2.1.6 Grille d'observation

Cette grille est utilisée afin d'observer les comportements et les interactions entre les élèves et l'enseignant. L'observateur procède à la prise de données pendant l'action de l'enseignant et des élèves. Il s'agit d'évaluer tout au long le travail de l'enseignant soit l'interaction avec ses élèves, sa gestuelles et ses paroles. Pour ma part, je me suis appuyée sur mon schéma conceptuel (cf. annexe 3)

2.1.7 L'entretien

Selon Canel (1974, p.385), cité par Boutin (1997) : « L'entretien est une conversation initiée par l'intervieweur dans le but spécifique d'obtenir des informations de recherche pertinentes qui est centrée par le chercheur sur des contenus déterminés par les objectifs de la recherche. »

A quoi correspond un entretien individuel ? Selon une étude menée par le Centre de soutien à l'enseignement de l'Université de Lausanne, l'entretien individuel est un instrument idéal pour obtenir des données qualitatives ainsi que pour comprendre le pourquoi et le comment des choses. Il est en revanche peu adapté pour obtenir des données quantitatives fiables.

Ce type d'entretien est généralement enregistré ou filmé pour permettre une analyse approfondie de la discussion. Les enregistrements effectués ne doivent en aucun cas être utilisés pour révéler l'identité de la personne interviewée. La confidentialité est l'un des points essentiels au bon fonctionnement du processus.

Dans le cadre de mon mémoire, je choisis l'entretien individuel et utilise l'enregistrement lors de l'interview de l'enseignant.

Vilatte (2007) explique dans son travail que la subjectivité est considérée comme étant l'une des propriétés des entretiens. Ces derniers permettent ainsi de comprendre le rapport existant entre le sujet et le fait. Il ajoute qu'il s'agit donc d'une technique qualitative, car nous cherchons à comprendre l'autre. Nous nous adaptons aux circonstances, au contexte ou encore à l'individu. Il s'agit d'une méthode souple et non rigide.

Avant d'aborder plus précisément le type d'entretien utilisé dans mon travail, il me paraît nécessaire d'énumérer et d'expliquer les différents types d'entretiens existants. Pour ce faire, je me suis appuyée sur un travail effectué par Vilatte (2007).

2.1.8 L'entretien semi-directif

Cet entretien se situe entre l'entretien directif et l'entretien non directif. L'intervieweur

arrive à l'entretien avec un certain nombre de questions préparées à l'avance mais contrairement à l'entretien directif, la forme et la présentation des thèmes et questions sont libres. Vilatte (2007) ajoute que ce type d'entretien est utilisé lorsque nous souhaitons approfondir une certaine connaissance dans un domaine spécifique ou afin de vérifier l'évolution d'un phénomène connu. (Strauss & Corbin, 1990)

D'après Quivy et Campenhoudt (1995), il s'agit de la forme d'entretien la plus utilisée en recherche. Ils expliquent que les chercheurs utilisent une série de questions-guides relativement ouvertes à propos desquelles ils souhaitent obtenir des informations. Cette interview est toutefois plus souple qu'un entretien directif, car le chercheur a la possibilité de poser les questions dans l'ordre qui lui convient sans nécessairement suivre l'ordre prévu initialement. Il laisse le plus possible venir l'interviewé pour qu'il puisse parler selon une logique qui lui convient. Par la suite, l'intervieweur pose les questions que l'interviewé n'a pas abordées lui-même.

Pour mon travail, je planifie mes entretiens avec les enseignants afin d'être présente dans les moments d'enseignement voulus pour récolter les informations sur les différentes attitudes observées par l'enseignant lors des moments d'évaluation.

J'opte ainsi pour l'entretien de type semi-directif. Je choisis au préalable les questions que je souhaite poser à l'interviewé. Je lui laisse cependant une liberté de réponse.

2.1.9 Guide d'entretien

Lors de la l'élaboration du guide d'entretien, j'ai veillé à poser des questions claires et précises. J'ai utilisé un vocabulaire accessible et respecté une certaine logique dans la manière de poser mes questions.

J'ai créé ce guide en tenant compte de mes observations préalables sur le terrain. Les informations récoltées dans les vidéos m'ont questionnée sur de nombreux éléments : le type d'évaluation observé, l'interaction entre l'enseignant et son élève, etc.

C'est sur ces éléments que j'ai basé mon guide d'entretien. J'ai sélectionné quatre activités pour chacune des deux enseignantes. J'ai posé les mêmes questions pour chaque activité. Ceci m'a permis d'établir des liens entre les activités.

2.1.10 Procédure et protocole de recherche

Le premier contact a été établi oralement avec deux enseignantes que je connaissais. Nous avons communiqué par téléphone. Je leur ai expliqué en quoi consistait ma recherche et quel rôle elles joueraient dans cette dernière. Elles ont immédiatement adhéré à ma demande et m'ont donné leur approbation. C'est ainsi que je leur ai envoyé par mail mon contrat de recherche (cf. annexe 2). Les enseignantes ont pris connaissance de ce contrat et m'ont donné leur consentement. L'objet de ma recherche était expliqué dans ce contrat. Il était écrit la manière dont je traiterais les données récoltées ainsi que mon engagement à respecter le code éthique. Suite à leur accord, je

leur ai également envoyé ma demande d'autorisation parentale quant au fait que les élèves soient filmés (cf. annexe 1).

Après avoir récolté et analysé les vidéos, j'ai réalisé un nouvel entretien avec chacune des enseignantes. D'une durée estimée à trente minutes, cette interview a été enregistrée et a eu lieu dans la classe respective de chaque enseignante.

Les données ont été traitées de manière anonyme.

2.1.11 Echantillonnage

J'ai choisi d'observer deux classes de 1-2 HarmoS, lesquelles se situent dans le canton du Jura.

J'ai choisi des enseignantes ayant plus de cinq ans d'expérience professionnelle dans ces niveaux.

Il était essentiel qu'elles aient suffisamment d'expérience et de recul pour me permettre d'identifier les moments évaluatifs et m'en expliquer le sens.

Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.1.12 Transcription

Les données ont été recueillies à travers mon schéma conceptuel et mes deux entretiens. Mes observations sont ponctuelles et récoltées sur le vif lors de ma demi-journée dans chacune des deux classes. Il est important de préciser que les extraits vidéos récoltés ont été transcrits.

Après ce travail d'analyse et de transcription, j'ai effectué un entretien avec chacune des enseignantes observées. L'étape suivante consistait à vérifier les diverses hypothèses émises par un questionnement. C'est ce que j'ai fait en interviewant les enseignantes.

La dernière étape a été la transcription des entretiens.

2.1.13 Traitement des données

A ce stade, il convient de transformer les données brutes en données élaborées. Je vais expliquer les différents procédés techniques et les méthodes utilisées lors du traitement des données.

Pour ce faire, j'ai utilisé mon schéma conceptuel comme outil de référence. J'ai réalisé mes observations. J'ai retranscrit mes données vidéos et je les ai imprimées version papier afin de mettre en évidence les éléments pertinents. J'ai utilisé des couleurs et j'ai fait ressortir différentes catégories que je souhaitais approfondir dans mes entretiens.

J'ai ensuite construit mon guide d'entretien. J'ai sélectionné des extraits vidéos mettant en valeur une activité différente et posé quatre questions similaires pour chaque extrait

(cf. annexe 4). J'ai sélectionné quatre questions qui répondaient à ma question de recherche ainsi qu'à mes sous-questions.

Par la suite, j'ai mené un entretien avec chaque enseignante. J'ai à nouveau retranscrit les données récoltées et les ai imprimées sous format papier. J'ai utilisé des couleurs pour mettre en évidence les catégories identifiées préalablement.

2.1.14 Méthodes et analyse

On effectue différentes analyses de données dans le but de donner une signification aux données récoltées. (Scallon, 1988) Strauss (1999) cité par Freidin, Di Virgilio & D'Onofrio (2012) explique qu'il est difficile de transmettre une réalité concrète lors de l'analyse de données qualitatives.

Pour ma part, j'ai répertorié les différents types d'évaluation retrouvés en 1-2 HarmoS et le but de mon analyse est de catégoriser la ou les manières dont l'enseignant effectue ses évaluations. Il est important de préciser que je ne généralise pas les résultats obtenus. Ceci est en adéquation avec les propos tenus par Strauss (1999). J'appuie mes propos avec les verbatim des enseignantes interviewées.

Les verbatim illustratifs seront utilisés dans le Chapitre Résultats et analyse de la manière suivante :

- Chaque enseignante est identifiée par M1 ou par M2 (pour conserver l'anonymat)
- Lorsqu'elle évoque le prénom d'un élève, seules les trois premières lettres de son prénom sont inscrites.

Finalement, je me suis concentrée essentiellement sur un échantillon de population de taille réduite.

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

Je propose à présent d'exposer mes données sous forme de catégories et de les analyser. Elles seront présentées sous forme de textes, de figures ou encore de tableaux. J'utilise ici des verbatim extraits des vidéos visionnées et des entretiens effectués. Ainsi, je souhaite appuyer et illustrer mes propos.

Mon analyse de données se base sur huit extraits vidéos sélectionnés par mes soins. Ils se rapportent à quatre activités par classe et que j'ai nommées précisément comme le montre le tableau ci-dessous :

Classe 1 :



Le buffle



Compter les oreilles



Quel jour sommes-nous?



Je fais mon rectangle

Classe 2 :



Le calendrier



Le magasin



Les réglettes



Les bonhommes

J'ai choisi huit évènements que je considère comme significatifs, car ils me permettent de mettre en évidence plusieurs éléments : les ostensifs utilisés, les régulations apportées, les types d'évaluation retrouvés. Ils soulignent également la dimension affective.

Les composants des types d'évaluation

En vue des analyses qui suivront, il est important de mettre en évidence les éléments que j'ai utilisés pour mes analyses. J'ai tiré de mon schéma conceptuel (cf. annexe 3) les composants des quatre types d'évaluation. Je les ai regroupés sous la forme d'un tableau (figure 2).

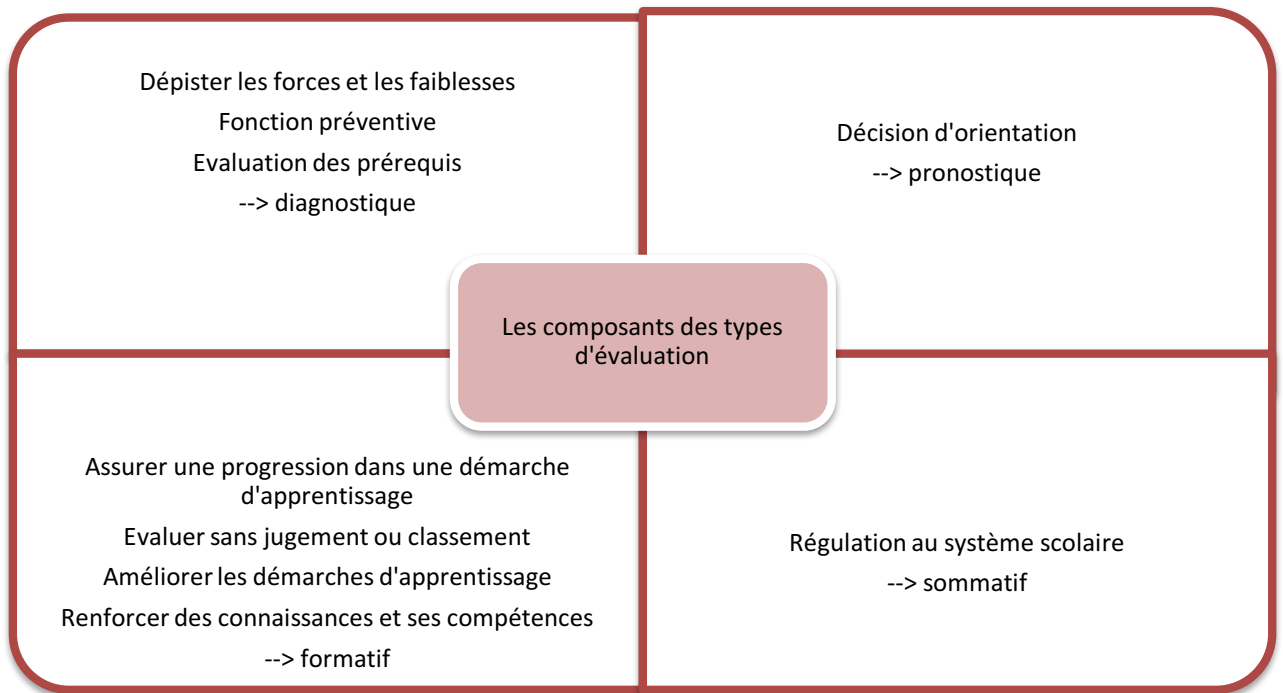


Figure 2: Les composants des types d'évaluation

Les ostensifs utilisés

Avant de débiter mes observations, je me suis imaginé travailler dans une classe de 1-2 HarmoS. J'ai essayé de me représenter quels ostensifs je pourrais utiliser pour réaliser des évaluations. J'ai décidé de catégoriser trois ostensifs différents, soit les ostensifs langagiers, gestuels et matériels.

Dans le tableau ci-dessous (figure 3), j'ai catégorisé les ostensifs retrouvés dans les deux classes que j'ai observées.

langagier	gestuel	matériel
<ul style="list-style-type: none"> • Poser des questions • Relances 	<ul style="list-style-type: none"> • Montrer objets • Montrer parties du corps • Toucher 	<ul style="list-style-type: none"> • Tableau noir • Modèles (formes) • Cure-dents • Paniers de tri • Images • Calendrier • Réglettes • Etiquettes • Aliments en plastique

Figure 3: Les ostensifs utilisés

Les objectifs d'apprentissage observés et liens avec le PER

A travers les outils évoqués, les enseignantes semblent avoir effectué des évaluations formatives dans les activités suivantes :

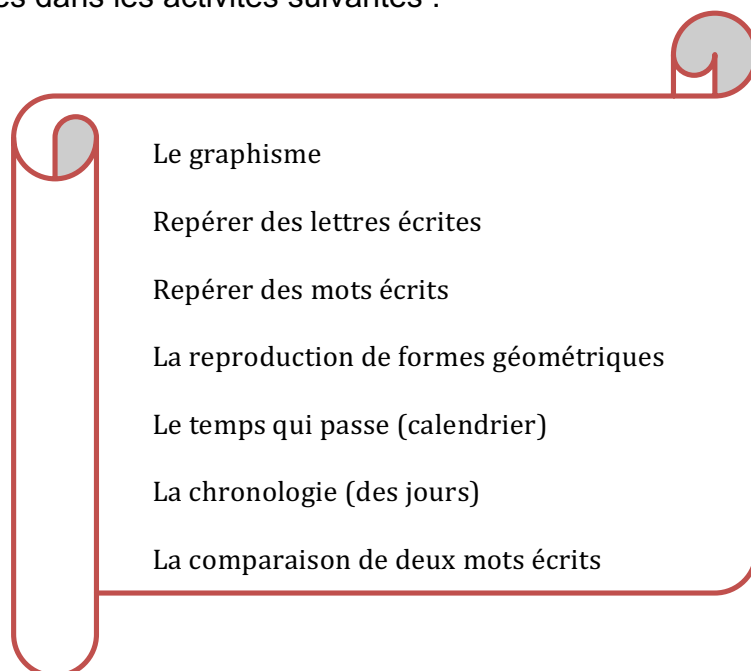


Figure 4: Les thématiques travaillées

Nous pouvons d'ailleurs établir des liens avec le PER. D'après mes observations, les deux enseignantes, avec les huit événements significatifs sélectionnés, ont travaillé les composantes du PER suivantes :

Le buffle

L1 18 - Découvrir et utiliser la technique de l'écriture et les instruments de la communication

1. En écrivant lisiblement de manière cursive
2. En adaptant son support d'écriture au but poursuivi
3. En utilisant, en tenant, en guidant différents instruments scripteurs

A 12 AV – Mobiliser ses perceptions sensorielles

1. En découvrant la variété des couleurs, des lignes, des surfaces et des matières

A13 AV – Explorer diverses techniques plastiques

1. En exerçant des habiletés et motricité globale et fine (souplesse, précision, coordination, pression, ...)

CM 11 – Expérimenter différentes fonctions et réactions du corps

2. En distinguant et en nommant les différentes parties de son corps

Compter les oreilles

CM 11 – Expérimenter différentes fonctions et réactions du corps

1. En distinguant et en nommant les différentes parties de son corps

Quel jour sommes-nous ?

SHS 12 – Se situer dans son contexte spatial et social

1. En explorant le temps vécu et en décrivant sa perception de celui-ci
2. En utilisant des repères
3. En se représentant le temps vécu à l'aide de systèmes de repérage personnels et conventionnels (ligne du temps, tableau, ...)
4. En établissant des relations de succession et de simultanéité

Je fais mon rectangle

MSN 11 – Explorer l'espace

1. En classant des formes géométriques selon des critères divers (forme, taille, couleur, ...)
2. En identifiant des formes géométriques

Le calendrier

SHS 12 – Se situer dans son contexte spatial et social

1. En explorant le temps vécu et en décrivant sa perception de celui-ci
2. En utilisant des repères
3. En se représentant le temps vécu à l'aide de systèmes de repérage personnels et conventionnels (ligne du temps, tableau, ...)
4. En établissant des relations de succession et de simultanéité

Le magasin

L1 16 - Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour comprendre et produire des textes

1. En apprenant à consulter et à élaborer des outils de référence adaptés à ses besoins

Les réglettes

MSN 14 – 15 – Comparer et sérier des grandeurs

1. En expérimentant avec différents matériaux
2. En construisant et exprimant une mesure avec des unités non conventionnelles et/ ou conventionnelles
3. En effectuant des comparaisons directes ou indirectes

Les bonhommes

MSN 17 – Construire son schéma corporel pour tenir compte de ses besoins

1. En représentant graphiquement son corps
2. En identifiant les principales caractéristiques de certaines parties du corps

A 12 AV – Mobiliser ses perceptions sensorielles

- 1 En découvrant la variété des couleurs, des lignes, des surfaces et des matières

MSN 17 – Construire son schéma corporel pour tenir compte de ses besoins

3. En représentant graphiquement son corps
4. En identifiant les principales caractéristiques de certaines parties du corps

A 12 AV – Mobiliser ses perceptions sensorielles

- 2 En découvrant la variété des couleurs, des lignes, des surfaces et des matières

A13 AV – Explorer diverses techniques plastiques

3. En exerçant des habiletés et motricité globale et fine (souplesse, précision, coordination, pression, ...)

CM 11 – Expérimenter différentes fonctions et réactions du corps

2. En distinguant et en nommant les différentes parties de son corps

CM 12 – Développer ses capacités psychomotrices et s'exprimer avec son corps

1. En construisant son schéma corporel
2. En organisant et en utilisant ses repères spatio-temporels

En synthétisant et en s'intéressant aux matières enseignées, on retrouve dans ces huit activités, du français, des mathématiques, des arts, des éléments liés au corps et au mouvement et des éléments en lien avec l'histoire.

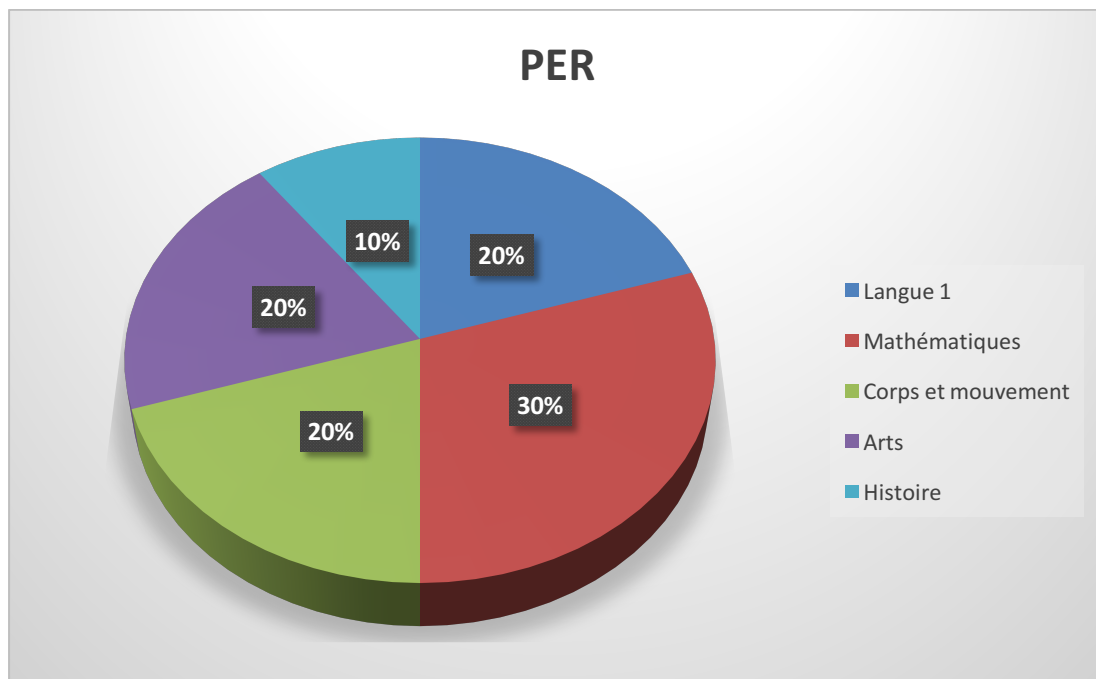


Figure 5: Les pourcentages des matières enseignées

J'ai choisi de mettre en lumière ces différents composants du PER, afin de mettre en évidence le travail effectué par ces enseignantes. A travers leurs activités, les élèves travaillent différents objectifs attendus dans le plan d'étude romand. Un enseignant doit répondre aux objectifs fixés par le PER.

Dans les sous-chapitres suivants, j'explique les trois types d'ostensifs retrouvés. Il me semble important de préciser que dans chacun des extraits ci-dessous, on retrouve plusieurs ostensifs. J'ai cependant fait des choix et décidé d'utiliser des extraits pour mettre en évidence chacun des trois types. Chaque extrait sera sélectionné pour aborder un ostensif en particulier. Cependant, cela ne veut pas dire que nous ne retrouvons qu'un type d'ostensif dans l'extrait abordé.

J'aborde également les types d'ostensifs retrouvés, les objectifs visés par l'enseignante mais aussi les régulations apportées et le type d'évaluation retrouvé.

Préalablement à la lecture de mes analyses, voici quelques informations pour la compréhension des éléments qui sont développés. Dans chaque extrait, nous retrouvons des « verbatim ». Chacun des dialogues sera mis en évidence par trois couleurs différentes, ceci dans le but de mettre en évidence les objectifs d'apprentissage, les composants de l'évaluation et les ostensifs utilisés selon le schéma suivant :

Objectifs **Composants** **Ostensifs**

Analyse 1 : les ostensifs matériels

3.1.1 Le buffle

M1 : Au niveau du graphisme il m'a épatée. Je me suis dit et bien il arrive à faire ça parce que quand il a commencé il y a une année, un peu plus d'une année, il avait pas un niveau de graphisme très élevé LEAN. Et là il y a quand même une progression évidente pour arriver à faire ce buffle il faut déjà avoir une bonne maîtrise quoi.

Moi : Donc là tu as utilisé finalement ?

M1 : Le tableau. J'utilise souvent le tableau. Lorsqu'ils doivent entrainer quelque chose, hop on va au tableau. Si tu dois faire des escargots en graphisme c'est difficile hein ou les vagues en voilà. Alors on s'entraîne toujours au tableau.



Le buffle

Par cet extrait illustratif, il apparaît que M1 propose à l'élève d'utiliser le tableau noir (ostensif matériel) pour exercer son geste graphique. Au sein des deux classes, j'ai pu observer d'autres supports utilisés pour l'exercice du graphisme, comme par exemple la feuille de papier ou la pâte à modeler (certains élèves dessinent des éléments sur la pâte).

De plus, l'enseignante parle d'une évolution en utilisant les termes de « progression évidente » en se référant à ce que LEAN parvenait à réaliser l'année précédente. En me référant aux buts de l'évaluation (Figure 1), il m'apparaît que l'enseignante souhaite « assurer la progression dans une démarche d'apprentissage ». Il semblerait alors que nous nous retrouvions dans une évaluation de type formatif. A ce sujet, Scallon, dans son ouvrage « l'évaluation formative des apprentissages », définit l'évaluation comme étant :

Un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu sans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter (s'il y a lieu) des améliorations ou des correctifs appropriés. (p.155)

Après avoir récolté et analysé les propos tenus par l'enseignante, il me semble intéressant d'analyser les éléments observés lors du visionnage de l'extrait « le buffle ».

M1 : Oui mais **quelles parties** du buffle ? Ça c'est quoi ?

LEAN : ça c'est les **sourcils** qu'on a ici.

M1 : D'accord, il a des **sourcils** ici. Là c'est sa **bouche** ?

LEAN : Ouais avec les **dents**.

A travers cet extrait, nous pouvons repérer un nouvel ostensif matériel qui n'a pas été évoqué dans le discours de l'enseignante. Nous y retrouvons le corps humain. L'enseignante demande à l'enfant de nommer les parties du corps qu'il dessine au tableau et de les identifier sur lui-même.

Pour terminer, nous retrouvons une régulation homéorhésique de la part de l'enseignante. L'élève dessine au tableau un buffle. Cependant, l'enseignante demande ensuite à l'élève de nommer les parties du corps dessinées. Nous retrouvons ici un transfert des apprentissages et un dépassement de l'élève. Ceci fait convergence avec les propos tenus par Allal et Mottier Lopez (2007), qui expliquent que cette régulation entraîne l'apprenant à un dépassement de soi qui permet une restructuration du système.

3.1.2 Le magasin

M2 : J'avais envie de voir comment ils se débrouillaient au niveau du repérage des lettres et le repérage des mots utilisés. Ils commencent de déchiffrer les prénoms des copains et maintenant c'est une étape après où on essaie de voir que les mots signifient quelque chose.

(...)

Moi : Et quels outils as-tu utilisés ?

M2 : J'ai essayé d'y aller étape par étape et de nouveau faire des liens. En lui mettant l'étiquette tout près en lui montrant qu'il y avait un lien entre l'étiquette qu'il y avait sur le panier orange et l'étiquette qu'elle avait dans la main. J'ai essayé de lui faire se souvenir parce qu'on avait rangé le magasin aussi le vendredi et puis du coup c'est eux qui avaient trié dans les paniers. Donc là elle pouvait aussi un peu réactiver sa mémoire pour savoir comment on avait classé ces choses. (...)

M2 : En essayant de la questionner et la faire réfléchir. En n'essayant pas de lui amener la réponse toute faite. Qu'elle puisse se mettre elle-même en situation et que ça soit elle qui fasse le travail. C'est le but que je cherche. Qu'elle essaie d'y aller par déduction. (...) que ce soit elle qui soit actrice de ce qu'elle fait. Je me mets aussi à sa hauteur. Je ne sais pas si c'est un outil mais j'ai observé ça.



Le magasin

Dans ce deuxième extrait illustratif, nous retrouvons de nouveaux ostensifs matériels. M2 utilise ici des paniers en plastique et des étiquettes annotées de lettres qui forment des mots. M2 souhaite faire exercer le repérage des lettres et le repérage des mots aux élèves. J'ai pu observer d'autres activités qui visent à repérer des mots écrits. Lors de la présentation d'un livre, les élèves ont déchiffré le titre de ce dernier. J'ai aussi pu observer l'exercice de cet objectif, lors de l'activité autour du calendrier. Les élèves déchiffrèrent les mots représentant les saisons de l'année.

De plus, M2 parle d'étapes. Elle explique que les élèves débutent par déchiffrer les prénoms des camarades de la classe et ensuite déchiffrer les noms d'aliments. L'enseignante souhaite faire progresser ses élèves par étapes. En me référant aux buts de l'évaluation (figure 1), je comprends que l'enseignante souhaite « assurer la progression dans une démarche d'apprentissage ». En continuité avec cette analyse, M2 semble alors effectuer une évaluation formative auprès de ses élèves.

Cependant, en observant l'activité menée ci-dessus, j'ai pu observer d'autres éléments non cités par l'enseignante M2.

M2 : T'as déjà trouvé ? C'est quoi ça ?

MAR : Des légumes.

M2 : Des légumes. Alors tu peux choisir un légume. Qu'est-ce que t'as choisi comme légume ?

MAR : Du citron

M2 : Un citron. Est-ce que le citron est un légume ? (...)

Dans ce deuxième extrait, tiré de mes observations lors de l'activité, nous observons que l'enseignante crée des liens entre le mot écrit et l'objet le décrivant. Elle travaille avec eux la différenciation des aliments et leur classement. De plus, elle catégorise les aliments en différenciant les légumes des fruits.

« Qu'est-ce qu'un fruit ou un légume ? Que classes-tu comme étant un légume ? » On retrouve ici un nouvel ostensif matériel : les aliments en plastique.

Cependant un autre type d'ostensif apparaît. Un outil que nous identifions comme étant langagier. L'enseignante utilise la parole pour guider son élève là où elle le souhaite. Nous retrouvons des questions qui permettent à l'élève d'effectuer lui-même l'activité en tant qu'« acteur ». Mais pour que l'élève puisse l'effectuer de la sorte, il a besoin d'être dirigé.

Il me semble pertinent de rappeler ce que nous entendons par outil. Vygotsky (1930/1985), cité par Allal (2008) définit un outil ou un instrument d'évaluation permettant de contribuer à contrôler l'action de l'évaluateur ainsi qu'à amplifier sa capacité de jugement.

Pour terminer cette analyse, je vais aborder les régulations effectuées par l'enseignante. Ici, l'enseignante effectue une régulation interactive auprès de MAR. Elle lui pose une série de questions qui lui permettent de structurer l'activité demandée.

Avant de présenter d'autres outils langagiers rencontrés lors de mes observations, il convient de préciser, qu'il a fallu que je fasse des choix dans mon analyse.

Analyse 2 : les ostensifs langagiers

3.1.3 Les réglettes

M2 : Là on est dans les maths et puis mon objectif était de voir s'ils se rendaient compte qu'il y avait des bâtons plus long et des bâtons plus courts. Donc qu'on pouvait classer par ordre de grandeur, faire du classement. (...) Donc c'était de voir où ils en étaient à ce stade parce qu'on avait déjà joué avec ces réglettes. Je voulais voir comment ils géraient ça.

Moi : Comment procèdes-tu pour emmener l'élève là où tu le souhaites ?

M2 : Au départ je le laisse tâtonner et aller jusqu'au bout de son jeu et à la fin, on peut peut-être regarder pourquoi l'autre il a déjà fini et pourquoi l'enfant qui est en difficulté n'a pas encore fini. De nouveau par des questions : comment pourrais-tu faire ? Et peut-être que l'enfant en face va lui donner des trucs. NIC là il dit comment il fait à un moment donné, il dit : « Ah ben moi là je compte. » Mais si l'enfant qui joue avec n'est pas prêt dans sa tête et qu'il n'a pas encore compris certaines choses, il ne pourra pas progresser. Alors à moi après de peut-être reprendre les réglettes et de dire est-ce que tu pourrais mettre ces bâtonnets du plus petit au plus grand ? Et du coup en le sériant comme ça après on se dira : ha ouais là c'est 1, 2 et ils se rendront compte des mesures.



Les réglettes

A travers cette activité, M2 explique qu'elle utilise la formulation de questions pour connaître la manière de raisonner de l'enfant. Elle avait pour objectif de découvrir si les élèves réussissent à se rendre compte des différences de grandeur entre plusieurs réglettes. Elle observe si les élèves réussissent à faire du classement.

Nous comprenons ici que l'enseignante essaie de faire formuler à son élève sa manière de procéder. Elle utilise alors la formulation d'une question pour vérifier l'acquisition de son objectif auprès de l'élève.

Lors de ces échanges, j'ai pu observer M1 et M2 utiliser le questionnement. Cet ostensif est alors utilisé pour faire formuler aux élèves leurs acquisitions mais aussi pour les guider. En effet, lors d'une activité, l'enseignante guidait son élève en lui posant de multiples questions.

De plus, M2 dit très clairement qu'elle souhaite « voir où ils en étaient à ce stade ». Ces quelques mots sont en adéquation avec un composant de l'évaluation formative. Ce composant est « évalu[é] sans jugement ou classement ». Merkelbach & Riesen (2013) confirment ces propos en expliquant que l'évaluation est un processus de prise d'informations concernant les effets d'une démarche d'apprentissage dans le but de pouvoir procéder à des régulations efficaces.

L'enseignante parle aussi d'une progression. Il semblerait alors qu'elle « utilise ce terme » en vue de faire progresser ses élèves dans leurs apprentissages.

Pour terminer, l'enseignante effectue ici une régulation rétroactive. Elle demande à l'élève de se replonger dans une activité qu'il vient de faire et ainsi elle pourra cerner les difficultés potentielles ou non.

M2 : Oui comment tu as fait ? T'arrives à nous dire NIC ?

NIC : Ben d'abord je compte les cases qu'il y a et après j'essaye de les recompter sur les autres trucs.

Ok, d'accord.

NIC : C'est à peu près mais des fois ça marche pas.

Cet extrait, tiré de la vidéo de l'activité en question, permet de mettre en valeur et en illustration les propos exprimés ci-dessus.

Analyse 3 : les ostensifs gestuels

3.1.4 Le calendrier

M2 : Je souhaite leur **montrer la structure au niveau du temps, au niveau spatio-temporel** donc je trouve super important pour eux qu'ils soient structurés. On a besoin de ça après, surtout en mathématiques. (...)

M2 : (...) mais **le calendrier** est cyclique. Comme ça on voit qu'une année ça finit jamais en fait. Donc je trouve bien celui-là mais je trouve aussi bien de se référer à celui-là pour que les enfants **s'y repèrent**. Tout ça pour les amener à se **repérer dans le temps**. (...) Là c'est vraiment savoir si elle **connait les jours de la semaine**. **Là on voit qu'elle ne les sait encore pas alors après il y en a qui les savent mais qui les chantent**.

Moi : Et quels outils as-tu utilisés à ce moment pour justement vérifier qu'ils arrivent à se situer dans le temps ?

M2 : Je la **questionne** et en même temps je lui **montre**. J'essaie de **visuellement lui montrer le jour d'avant, le jour d'après**. On fait aussi **des liens** pour que les élèves voient que le temps passe. On leur dit mercredi c'est le jour de la piscine. On indique aussi au **tableau**. (...) Une fois qu'on lui a **demandé** et bien il y a les **autres qui ont pu l'aider** donc on aide, on utilise la **participation des copains** après on essaie de répéter tous ensemble les jours de la semaine. C'est vrai qu'avec l'aide des copains c'est plus facile que si on donne la réponse. Avec l'aide des copains, ça passe mieux. Et des fois, ils ont d'autres façons d'expliquer.



Le calendrier

Dans cet extrait illustratif, il apparaît que M2 montre à l'élève ce qu'elle souhaite lui faire faire. L'image ci-dessus illustre ce moment précis où l'enseignante montre quelque chose à l'élève et cette dernière effectue le même geste.

Cet exemple illustre le propos tenu par M2. En effet, elle mentionne qu'elle essaie de montrer visuellement le jour d'avant à l'élève. M2 utilise donc un ostensif gestuel pour emmener l'élève là où elle le souhaite. Tellier (2009) aborde les différentes fonctions de la gestuelle à l'école. Cette dernière explique que le geste peut révéler (aspect psychologique), exprimer (aspects communicationnel) ou exécuter (aspect pratique). Concernant cette activité, l'enseignante souhaite exprimer quelque chose à l'élève à travers sa gestuelle.

J'ai pu observer le calendrier cyclique comme support afin de se repérer dans le temps.

De plus, M2 situe l'élève dans la progression de ses apprentissages. L'enseignante dit : « Là on voit qu'elle ne les sait encore pas alors après il y en a qui les savent mais qui les chantent ». On comprend alors qu'on se trouve ici dans un temps d'apprentissage. L'enseignante effectue une première évaluation afin de situer son élève et d'effectuer les remédiations nécessaires pour la faire progresser dans ses apprentissages. En me référant aux buts de l'évaluation (figure 1), il m'apparaît que l'enseignante « évalue sans jugement ou classement ». En s'appuyant sur ces composants, nous nous trouverions ici, dans une évaluation formative.

Pour terminer, l'enseignante effectue, dans cet extrait, une régulation dite externe auprès de son élève. Ceci fait référence aux propos d'Allal (2007) sur la régulation de type externe. Cette dernière explique que la régulation externe ou « hétérorégulation » provient de facteurs situés dans l'environnement social, matériel et culturel. On parle d'hétérorégulation, car une personne experte peut intervenir auprès de l'apprenant.

L'enseignante est considérée comme un facteur social externe. C'est par ses gestes, sa parole et le matériel utilisé, qu'elle guide l'élève et apporte les régulations nécessaires à ses apprentissages.

3.1.5 Les bonshommes

M2 : Qu'ils prennent conscience de leur corps. Voir s'ils ont la conscience qu'ils ont une tête, des bras, des jambes, la représentation de leur schéma corporel. (...) Elle pourra nommer les parties de son corps mais quand elle devra faire le dessin d'un bonhomme ou en pâte à modeler, qu'elle puisse retrouver ces parties-là. Son schéma corporel soit vraiment intégré.

Moi : Quels outils as-tu utilisés ?

M2 : Dans cette activité-là, on a utilisé la pâte à modeler. Ici c'était un peu un aboutissement. On avait justement fait le dessin d'un bonhomme et je savais que certains enfants dessinaient encore des bonshommes têtards. Il fallait donc reprendre le schéma corporel et je voulais voir ce que ça donnait en pâte à modeler. Maintenant après toucher les parties du corps est un outil. On peut leur montrer visuellement ce qu'on a là et toucher physiquement.



Les bonshommes

Dans cet extrait illustratif, M2 explique que pour effectuer cette activité l'élève montre visuellement les parties de son corps en faisant un lien entre son corps et celui de son bonhomme.

Dans ce cas, on utilise principalement sa main et plus précisément son doigt. L'élève effectue des liens entre son propre corps et le corps qu'elle a reconstitué à l'aide de la pâte à modeler.

En se référant à cette analyse concernant les ostensifs matériels, on se rend compte que le corps humain est à la fois utilisé comme un ostensif matériel lorsque nous montrons des parties sur notre corps mais à la fois comme un ostensif gestuel lorsque nous utilisons notre doigt pour montrer des éléments.

Lors de mes observations, j'ai pu découvrir d'autres ostensifs gestuels pour l'exercice de la représentation du schéma corporel. Ces ostensifs sont liés à la manière d'agir de l'enseignante. Il m'est apparu que les attitudes de l'enseignante permettent un meilleur apprentissage de l'élève. M2 se plaçait, par exemple, à la hauteur des élèves quand

elle s'adressait à eux, comme en témoigne la photo ci-dessus. J'ai trouvé cela particulièrement intéressant. En se plaçant à sa hauteur on enlève cette idée d'« autorité et de toute-puissance ». On se consacre entièrement à l'élève et ce dernier peut se sentir rassuré et libre de s'exprimer ouvertement.

De plus, à travers l'activité, l'enseignante semblait vouloir découvrir où en étaient ses élèves dans leurs apprentissages. Elle mentionne elle-même qu'elle voulait « voir ce que ça donnait ».

Si on se réfère aux composants des types d'évaluation, l'enseignante souhaiterait « évaluer sans classement ou jugement ». Cette activité semble alors avoir eu pour but de situer ses élèves dans l'apprentissage de la représentation du schéma corporel. A ce moment précis, en vue des informations analysées et récoltées, l'enseignante se trouve dans une évaluation de type formatif.

En conclusion de mon analyse, l'enseignante effectue une régulation interactive auprès de son élève. Elle interagit (cf. tableau ci-dessous) avec l'élève afin de l'emmener vers l'objectif qu'elle a fixé. Pour corroborer mes propos, Reed (1996), cité par Allal & Mottier Lopez (2007), explique que les régulations interactives de l'apprentissage proviennent des interactions entre l'apprenant et les acteurs de son environnement (enseignant, élèves ou outils).

M : Ha ! Est-ce que t'as mis toutes les parties du corps ?

E : Heu c'est son ventre.

M : Oui.

E : Ses cheveux.

M : Oui.

E : Ses bras, ses pieds.

M : Ouais.

E : Ses yeux et sa bouche.

M : D'accord. Qu'est-ce que t'as pas mis alors au visage ?

E : Son nez.

M : oui !

Extrait vidéo de l'activité « les bonhommes »

3.1.6 Quel jour sommes-nous ?

M1 : Donc le but c'est de se repérer dans le temps, c'est d'avoir la notion du temps et puis d'apprendre les jours de la semaine aussi. Je l'écris au tableau mais c'est vrai qu'ils ne savent pas lire mais ça peut être quand même un soutien parce qu'il y en a déjà qui commencent à déchiffrer donc ça peut être une aide. Là on dit tous les jours de la semaine et il y a des enfants qui retrouvent les jours de la semaine par rapport à leur activité. Il y en a qui vont à la piscine, y en a qui vont au foot, certains vont à la crèche. (...)

Moi : Et quels outils as-tu utilisé ?

M1 : C'est que du verbal, je n'ai rien utilisé d'autre.

Moi : Tu l'utilises comment ?

M1 : Je leur dis hier on était mercredi alors qu'est-ce qui va venir après mercredi. Ils ont de la peine je crois que je les ai aidés quand même.



Quel jour sommes nous ?

Dans cet extrait illustratif, M1 explique qu'elle a utilisé exclusivement l'ostensif langagier avec ses élèves. Nous comprenons dans cet extrait, qu'elle pose une série de questions à ses élèves pour créer des liens. Ceci dans le but qu'ils se repèrent dans le temps et qu'ils acquièrent la notion du temps mais aussi qu'ils connaissent les jours de la semaine.

Pour ce faire, elle-même explique qu'elle utilise le tableau noir en plus du langage. Afin que les élèves s'exercent à apprendre les jours de la semaine, j'ai pu observer que les enseignantes l'exercent aussi sous la forme d'une comptine.

De plus, M1 explique où se situent ses élèves dans leurs apprentissages. Cette dernière aborde ici deux aspects différents. Elle souhaite que les élèves connaissent les jours de la semaine et fait immédiatement un lien avec l'écriture de ces derniers. Il me

semble cependant pertinent de différencier ces deux aspects. Je vais moi-même m'intéresser exclusivement aux objectifs énumérés par M1 : « se repérer dans le temps et apprendre les jours de la semaine ».

En me référant aux composants de l'évaluation (FIG 1), il m'apparaît que M1 renforce les connaissances et les compétences de ses élèves. Elle aborde ici différentes compétences comme connaître les jours de la semaine mais fait directement un parallèle avec l'écriture de ces derniers. On se trouverait alors dans une évaluation de type formatif.

Après avoir récolté et analysé les propos tenus par l'enseignante, il me semble intéressant d'analyser les éléments observés lors du visionnage de l'extrait « quel jour sommes-nous ? ».

M1 : C'est LEO qui va venir faire la date. Tu viens LEO s'il te plaît ? (Elle le met sur ses genoux) Quel jour on est ? Vous pouvez aider LEO. Oui ALE.

ALE : Le 17.

M1 : Est-ce que c'est 17 1 et 7 ? (Elle regarde au tableau) Etes-vous d'accord avec lui ?

Ce deuxième extrait illustratif met en évidence un ostensif que l'enseignante n'a pas évoqué ci-dessus. En observant les extraits vidéo, j'ai remarqué que M1 place l'élève questionné sur ses genoux. Cet élément constitue, pour moi, un ostensif gestuel. Afin de guider l'élève dans ses apprentissages et qu'il accomplisse l'objectif qu'elle a fixé, elle le place sur ses genoux. Peut-être le fait-elle pour le rassurer et pour le cadrer. Lors d'une activité individuelle avec une élève, M1 a posé sa main sur la main de son élève lorsque cette dernière ne l'écoutait pas. Cette élève s'est immédiatement mis à l'écouter.

C'est un aspect que j'aborde plus amplement dans le prochain paragraphe de mon travail : « la dimension affective ».

Concernant cette activité, il me paraît important d'apporter quelques précisions. Cette activité est celle du calendrier. L'enseignante demande à un élève de venir l'effectuer. L'élève est allophone et est arrivé récemment dans la classe. L'enseignante lui pose plusieurs questions et le guide pour qu'il trouve la bonne étiquette du jour ou le bon nombre. L'élève semble ailleurs et n'effectue pas ce que l'enseignante lui demande. Elle le prend alors sur ses genoux. Cet acte est exceptionnel. Il ne s'agit pas d'une pratique récurrente.

Types d'évaluation retrouvés

Il semble pertinent de rappeler ce qu'est l'évaluation formative.

Scallon (1988) affirme la chose suivante :

L'évaluation formative consiste en un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter des améliorations ou des correctifs appropriés (p.155).

J'ai gardé en tête cette définition ainsi que les composants de l'évaluation formative retrouvés dans mon schéma conceptuel (figure 1). Après mes nombreuses observations et analyses, il en est ressorti qu'à travers mes extraits, nous retrouvons exclusivement une évaluation formative. Il est cependant important de préciser qu'il s'agit d'une recherche qualitative et non quantitative. Je ne fais en aucun cas une généralité de mes résultats. Cela ne signifie pas qu'on ne retrouve que l'évaluation formative en 1-2 Harnos. En effet, il existe bien d'autres types d'évaluation, en l'occurrence, lors de mes deux demi-matinées d'observation, j'ai assisté à de l'évaluation exclusivement formative.

N'ayant récolté, sur mes huit extraits, que des évaluations formatives, j'en conclus que l'évaluation formative est très présente dans les classes de 1-2 HarmoS. D'autres types d'évaluation sont aussi présents, comme l'évaluation diagnostique, sommative ou encore l'évaluation certificative. Cependant, l'évaluation la plus présente reste l'évaluation formative.

Dimension affective

Lors de mes observations en classe, une dimension affective m'a immédiatement tapé à l'œil. J'ai retrouvé au sein des deux classes observées un lien entre l'enseignante et ses élèves qui était très fort.

Par l'observation, j'ai pu faire ressortir une dimension affective qui entre en jeu lors des différentes évaluations des enseignantes. En effectuant certaines recherches, Felouzis (1997) explique que la relation entre élèves et professeur constitue un lien intersubjectif fortement marqué par l'affectivité. Plusieurs recherches portent sur la place qu'occupe l'affectivité en classe. Lafortune et Saint-Pierre (1998) abordent l'importance de cette dimension dans les acquisitions scolaires des élèves ainsi que dans leur rapport avec leur enseignant.

Ruesh & Kees (1956) parle de communication non verbale.

Cette dimension se traduit à travers la gestuelle mais aussi à travers le langage. Ces aspects sont développés dans les points suivants.

3.1.7 La gestuelle

J'ai pu observer différents gestes de la part de l'enseignante lors de ses évaluations. Ces gestes visent à rassurer l'élève. Nous pouvons distinguer plusieurs catégories de gestes. A dessein, j'ai choisi d'aborder le sourire, le toucher et la posture adoptés par l'enseignante.

Le sourire

On le retrouve lorsque les enseignantes questionnent un élève. J'ai pu observer chez ces deux enseignantes, que lorsqu'elles questionnent un élève sur un apprentissage précis, un sourire très rassurant apparaît sur leur visage. J'ai trouvé cela très intéressant et j'ai senti que l'élève appréciait lui aussi. Cela lui permet de ne pas avoir l'impression d'être jugé et catégorisé. Mais surtout, cela lui permet de se sentir encouragé et soutenu. Le lien entre un enseignant et son élève passe aussi par ce genre d'attitude.

Le toucher

J'ai observé cette gestuelle chez l'une des deux enseignantes. Lorsqu'elle questionnait un enfant, j'ai remarqué qu'elle mettait souvent sa main sur la main de l'élève interrogé.

Par exemple, lors d'une activité en mathématiques, l'enseignante a travaillé quelques minutes avec une élève de manière individuelle. Elle lui posait des questions et on sentait que l'élève avait des difficultés à rester attentive. L'enseignante a alors posé sa main sur celle de l'élève et a reformulé sa question. Cette dernière a directement répondu à la question. Je l'ai sentie tout à coup s'impliquer dans cette activité.

De plus, lors de l'activité traitant du calendrier, elle a demandé à un enfant de venir « effectuer » le calendrier. Lors des questions, elle l'a pris sur ses genoux. Il a alors commencé à lui répondre.

Cette gestuelle est toujours empreinte de douceur rassurante pour l'enfant.

Le toucher permet à l'enfant de se recentrer, de se sentir encadré et rassuré. On retrouve donc bien une dimension affective à travers ce procédé.

La position

Lors des activités menées, j'ai pu observer qu'une des deux enseignantes se positionnait presque toujours à la hauteur de ses élèves lorsqu'elle s'adressait à eux directement.

Lors de l'activité « magasin », par exemple, l'enseignante est restée un long moment auprès d'une élève en difficulté. Lorsqu'elle la questionnait, l'enseignante se plaçait instinctivement à la hauteur de son élève. Elle est restée ainsi tout le temps qu'elle interagissait avec l'élève en question.

Le fait de se mettre à la hauteur de l'enfant est très intéressant. Etant donné qu'on se trouve à l'école enfantine, la différence de grandeur entre un enseignant et son élève

est très importante. Le fait que l'enseignante « s'accroupisse » pour questionner ses élèves peut rassurer ces derniers. Cela diminue le rapport d'autorité ou de « puissance » de l'adulte face à l'enfant. L'enseignante se met à son niveau pour rassurer et encourager son élève. Elle est là pour le guider.

3.1.8 Le langage

Au cours de mes observations, le langage utilisé par les enseignantes et les nuances de leur langage m'ont particulièrement interpellée. J'ai découvert de nombreuses subtilités dans leur manière de s'adresser à leurs élèves. Ces subtilités permettent aux enseignantes de rassurer leurs élèves et de les encourager.

L'intonation

A mon avis le langage verbal se fait à travers les mots mais aussi les sons. L'intonation retrouvée lorsque les enseignantes échangent avec leurs élèves est très significative. En effet, il existe plusieurs manières de répondre « oui » à quelqu'un. L'intonation utilisée par une personne peut être plus explicite qu'un mot.

Lors de mes observations en classe, les intonations utilisées par les enseignantes m'ont interrogée.

Prenons un exemple : lorsqu'une enseignante donnait son approbation à un élève, elle utilisait le mot « oui ». J'ai pu observer qu'en utilisant ce même mot mais avec une intonation différente, l'impact n'était pas le même sur l'élève.

Lors d'un moment d'échange entre un élève et l'enseignante, cette dernière posait des questions à son élève et le guidait. Lorsque l'enfant répondait correctement, l'enseignante répondait avec un « oui » affirmé. On sentait de la part de l'enseignante, l'envie de mettre en valeur le chemin parcouru par l'élève et de l'encourager. En effet, après ce « oui » plein d'entrain et stimulant, elle lui posait une nouvelle question.

Le schéma suivant permet de synthétiser les propos tenus concernant cette dimension.

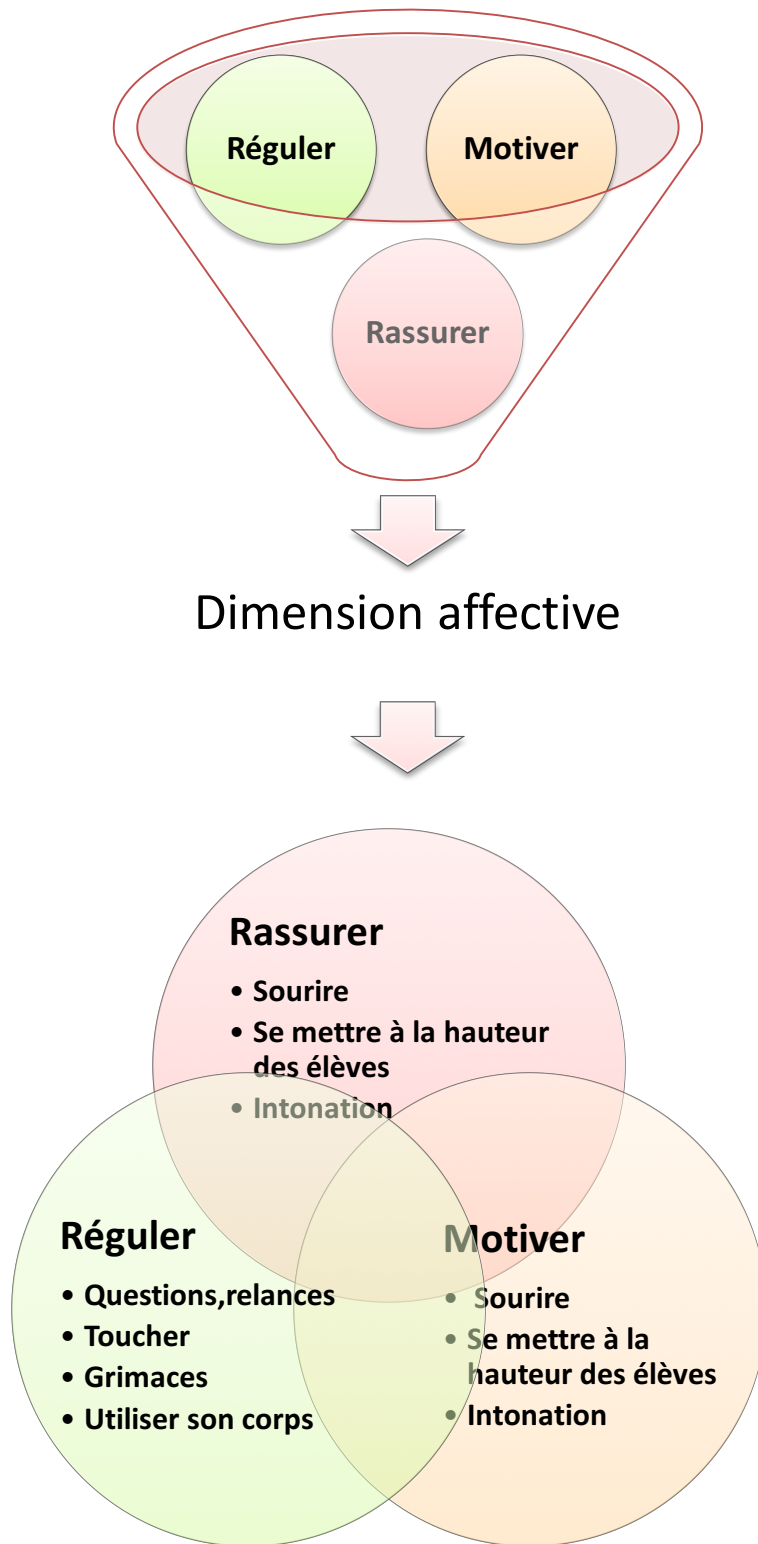


Figure 6: La dimension affective

Conclusion

Synthèse des principaux résultats

Dans ce chapitre, je souhaite revenir sur mon analyse et sur les points qui me sont apparus les plus intéressants durant mon étude.

Pour commencer, j'ai eu beaucoup d'intérêt et de plaisir à travailler sur le thème de l'évaluation.

En dehors des types d'évaluation retrouvés, j'ai découvert de nombreuses activités exerçant les objectifs demandés par le PER lors de mes diverses observations. Celles-ci me seront très utiles pour ma future profession. Les composants attendus dans le Plan D'étude Romand me semblaient parfois abstraits. Grâce aux activités menées par les deux enseignantes, je parviens maintenant à identifier clairement les activités en relation avec ces composants.

Par exemple, le composant suivant : SHS 12 – Se situer dans son contexte spatial et social. Lors de mon observation en classe, j'ai pu découvrir une activité précise qui vise à travailler ce composant : l'élève se situe dans son contexte spatial et social dans l'activité du calendrier, mais aussi lorsqu'il crée des liens entre les jours de la semaine et ses activités personnelles, par exemple.

J'ai également découvert différents outils utilisés en enseignement 1-2 HarmoS. Comme par exemple, les ostensifs langagiers (intonation, relances, questions), gestuels (toucher) et matériels (tableau noir, réglettes, étiquettes).

J'ai aussi été surprise d'observer autant d'ostensifs différents. Je pensais retrouver des ostensifs matériels mais j'ai été étonnée par les différents ostensifs gestuels et langagiers utilisés. La figure 2 démontre cette diversité. Les ostensifs langagiers sont très denses. J'ai pu constater qu'ils sont utilisés de manière personnelle. Notre langage reste subtil : certains poseront des questions, d'autres donneront des pistes, des relances ou encore utiliseront une intonation très précise.

De plus, mon travail m'a permis de mettre en évidence de nombreuses régulations effectuées par les enseignants : rétroactive, homéorhésique, interactive ou encore externe. Je comprends alors que les types de régulation utilisés n'ont pas de lien direct avec le type d'évaluation imposé. En effet, ma recherche m'a permis d'observer des activités évaluées formativement.

Par rapport à ma question de recherche, l'évaluation retrouvée est formative. Lors de mes observations, j'ai pu identifier exclusivement ce type d'évaluation.

Au cours de mon travail, j'ai eu la chance d'échanger avec deux enseignantes de première et deuxième HarmoS. Ces dernières m'ont exprimé leur point de vue sur leur enseignement. Ayant effectué ma propre interprétation sur ce que j'avais pu observer, il était très intéressant de découvrir, a posteriori, leur propre analyse. En comparant mon analyse et la leur, j'ai pu répondre à mes objectifs de recherche qui étaient de découvrir

les types d'évaluation retrouvés en 1-2H mais aussi d'aborder les outils et les régulations utilisés par les enseignantes. J'ai pu découvrir, lors des deux interviews, l'investissement personnel de chacune des enseignantes. Au-delà de mes objectifs de recherche, j'ai découvert chez ces deux enseignantes une motivation et un investissement pour leur profession qui m'ont particulièrement marquée. Chaque activité menée a été réfléchie, pensée et adaptée aux élèves. L'interview était très riche en informations et les enseignantes prenaient beaucoup de recul sur leur propre enseignement et n'hésitaient pas à se remettre en question.

Ce travail m'a aussi permis de mettre en valeur une dimension à laquelle je n'avais pas pensé. Effectivement, lors de mon analyse, une dimension affective est ressortie. J'ai décidé de la mettre en lumière. Cette dimension est, à mon avis, propre à chacun. Une personne « sensible » développera davantage cette dimension dans sa manière d'enseigner. Il m'a paru important de l'aborder, car je me retrouve dans cette pratique. A titre personnel, je me mets volontiers à la hauteur des élèves pour leur parler ou je place ma main sur le bras d'un élève pour le rassurer ou capter à nouveau son attention.

Autoévaluation critique

Il n'a pas été aisé pour moi de me lancer dans ce travail. En effet, il me semblait très conséquent et je ne savais pas par quoi commencer. De plus, j'ai eu des difficultés à rester centrée sur mes objectifs. J'ai vu les choses en grand et il était important que je reste rationnelle, que j'aborde une thématique réalisable. Lors de la réalisation de ma problématique, j'avais émis l'idée de comparer les types d'évaluations retrouvés dans les trois cantons de l'espace BEJUNE. Mais en effectuant ma méthodologie, j'ai pris conscience qu'effectuer une observation en classe dans chacun des trois cantons de l'espace BEJUNE et d'ensuite organiser des entretiens dans chacun des trois classes, me demanderait beaucoup de travail et de déplacements pour une recherche qualitative. J'ai alors décidé de centrer mes recherches sur le canton du Jura et respectivement sur deux classes.

Lors de l'analyse de mes données, j'ai éprouvé des difficultés à mettre en page mes résultats. J'ai pu les écrire sur un brouillon à l'aide de schémas mais il était plus compliqué de les mettre en page pour qu'une tierce personne puisse en faire la lecture. Par la suite, j'ai compris et mieux structuré mes pensées.

Au cours de ce travail, je me suis entretenue avec deux enseignantes jurassiennes. J'ai conscience que je ne peux en aucun cas faire une généralité des résultats obtenus car il s'agit ici d'une recherche qualitative et non quantitative. Cependant, je pense que j'ai tout de même obtenu un bon échantillonnage des types d'évaluation retrouvés en 1-2 HarmoS. Il est donc ressorti que l'évaluation formative est la plus présente en classe.

Le thème de l'évaluation reste un thème central dans l'enseignement. Le fait d'avoir pu explorer ce sujet m'a permis de me sentir mieux armée dans ce domaine. Je sais aussi

à présent que l'évaluation formative peut être utilisée dans de nombreuses situations et non pas seulement sous format papier.

Pour terminer, je suis fière du travail réalisé. Avant de le débiter, je ne me sentais pas suffisamment armée pour mener ce projet à bien, tel un alpiniste devant la montagne du Mont-Blanc qui doute de sa capacité à le gravir jusqu'à son sommet. J'ai travaillé étape par étape avec motivation et endurance et je pense avoir mené à bien ce projet.

Cela a nourri ma confiance en mes ressources et ma capacité d'adaptation et de remise en question.

Perspectives d'avenir de recherche future

L'évaluation est un thème sans cesse étudié et réinventé. Il est d'actualité depuis très longtemps et le restera. Suite aux résultats obtenus, je trouve alors intéressant de lancer un nouveau sujet de recherche.

Dans mon travail, j'ai mis en évidence une dimension affective dans l'enseignement. En débutant ce travail, je n'avais pas imaginé aborder cette thématique. Je me demande alors quel est son impact sur l'enseignement de chacun ? Trouve-t-on cette dimension chez tous les enseignants ? Influence-t-elle l'enseignement de chacun ?

Cette thématique qui touche aux affects me semble importante et je me demande si cette dernière ne pourrait pas être intégrée au cursus de formation des enseignants ?

Bibliographie

- Allal, L. (1988). *Pour une formation transdisciplinaire à l'évaluation formative*. In M. Gather-Thurler & P. Perrenoud, (Eds.), *Savoir évaluation pour mieux enseigner: Quelle formation des maîtres?* . Genève: Service de la Recherche Sociologique.
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L. (2008). *Conceptualiser les outils d'évaluation des apprentissages*. In G. Baillat, J.-M. De Ketele, L. Paquay & C. Thélots (Ed.). *Evaluer pour former. Outils, dispositifs et acteurs*. Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L., & Saada-Robert, M. (1992). *La métacognition: Cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire*. *Archives de psychologie*, 60, 265-296.
- Anadon, M., & Guillemette, F. (2007). *La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive?* Québec: Association pour la recherche qualitative.
- Berthiaume, D. (2004). *L'observation de l'enfant en milieu éducatif*. Gaëtan Morin éditeur.
- Bloom, B., Madaus, G., & Hastings, T. (1981). *Evaluation to Improve Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Boyer, L. (2009). *LE MEMOIRE GUIDE METHODOLOGIQUE*. Université Paris Dauphine, CNAM
- Depover, C. (2009). *La recherche en technologie éducative: un guide pour découvrir un domaine en émergence*. Paris: Editions des archives contemporaines.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill.
- Erard, C. (2015, mars 31). *L'évaluation, entre objectivité et subjectivité*. Chaud-de-Fonds.
- Felouzis, G. (1997). *L'Efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique*. Barrère Anne.
- Fleury, L. (2001). *Max Weber*. Paris: Presses Universitaires de France .
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche (2e éd.)*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Freidin, B., Di Virgilio, M. M., & D'Onofrio, M. G. (2012). *Défis que présente le processus d'analyse des données dans la recherche qualitative : réflexions nées de la recherche pratiquée en différents contextes de travail*. Buenos Aires: Association pour la recherche qualitative.
- Frutschi, A., & Lièvre, M. (2014, mars). *L'évaluation en 1-2H*. Porrentruy, Jura. Mémoire de Bachelor.

- Guillemette, F. & Anadon, M. (2007). *La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive?*
- Hadji, C. (1990). *Evaluation, les règles du jeu*. ESF.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
- Kilani, M. (1989). *Introduction à l'anthropologie*. Lausanne: Payot.
- Kohler, N. (2015, mars). L'évaluation en 1-2 H, les pratiques actuelles dans l'espace BEJUNE. Porrentruy. Mémoire de Bachelor.
- Lafortune, L., & Saint-Pierre, L. (1998). *Affectivité et métacognition dans la classe*. Paris-Bruxelles: De Boeck Université.
- Lamour, M., & Barraco, M. (s.d.). *L'OBSERVATION DU BEBE : METHODES ET CLINIQUE*.
- Merkelbach, C., & Riesen, W. (2013). *Procédure d'évaluation du travail des élèves du canton de Berne. Section recherche, évaluation et planification pédagogiques. Direction de l'instruction publique du canton de Berne*.
- Neuchâtel, C. d. (2016, 10 6). Récupéré sur <https://portail.rpn.ch/parents/eco-fam/Pages/ec-ev-c1.aspx>
- Périsset, D., & Magnin, N. (2013). *Que demande au juste HarmoS et le PER en matière d'évaluation au cycle initial ? Educateur (1), 2-3*.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement*. Presses Universitaires de France.
- Quivy, R., & van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Ruesch, J., & Kees, W. (1956). *Nonverbal communication*. California: Berkeley: University of California Press.
- Sabro, H. (2014). *Les points de vue des enseignants sur l'utilisation du portfolio à l'école enfantine*. Porrentruy. Mémoire de Bachelor.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Québec: Les presses de l'Université LAVAL.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basic of qualitative research*. Los Angeles, Californie: SAGE Publications.
- Vilatte, J.-C. (2007, décembre 1-4). L'entretien comme outil d'évaluation. Lyon, France.
- Wüthrich, A. (2016). La psychomotricité en 1-2H. Le point de vue d'enseignantes et d'une Psychomotricienne. Porrentruy. Mémoire de Bachelor.

Webographie

Boyer, L. (2009, juin). *Le mémoire, guide méthodologie*. Consulté le 7 novembre, 2016, sur <http://lucboyer.free.fr/fichiers/methode-memoire-projet-anonyme.pdf>

Canton de Neuchâtel. Consulté le 4 novembre 2016 sur

<https://portail.rpn.ch/parents/eco-fam/Pages/ec-ev-c1.aspx>

CDIP, site internet. Consulté le 15 novembre 2016, sur

<http://www.edk.ch/dyn/12536.php>

Annexes :

Annexe 1: Demande d'autorisation de filmer

Frésard Christelle
Rue des Chenevières 51
2852 Courtételle
christelle.fresard@hep-bejune.ch

Courtételle, le 22.10.2016

Aux parents des enfants en 1-2H
Classe de Mme X
Xxx

Chers parents,

Dans le cadre de ma formation à la HEP-BEJUNE, il est demandé aux étudiants-es d'effectuer un mémoire professionnel. J'effectue ce travail sur le thème de l'évaluation en 1-2HarmoS.

Afin de récolter les informations nécessaires pour ce travail, j'ai besoin de filmer les activités effectuées durant une demi-matinée à l'école. Les données récoltées au travers des vidéos seront utilisées uniquement dans le cadre de mon mémoire professionnel. Elles ne seront en aucun cas diffusées.

Il ne s'agit en aucun cas de porter un jugement sur les performances de votre enfant, mais de créer des supports visuels et sonores qui me serviront pour ma recherche.

Vous êtes bien entendu libres de refuser l'apparition de votre enfant sur cette séquence. De ce fait, je placerais votre enfant hors du champ de la caméra. Afin que je puisse effectuer ce travail, Je vous serais reconnaissante de remplir le coupon ci-joint et de le redonner à Mme X jusqu'au 15 novembre 2016.

En restant à votre disposition, je vous adresse, chers parents, mes salutations les meilleures.

Christelle Frésard

DEMANDE D'AUTORISATION DE FILMER

Recherche, Christelle Frésard

Prénom de l'enfant :

- J'autorise mon enfant à être filmé pour ce travail.
- Je n'autorise pas mon enfant à être filmé pour ce travail.

(Cocher ce qui convient)

Signature des parents _____

Annexe 2: Contrat de recherche

Contrat de recherche

Je m'appelle Christelle Frésard et je suis actuellement étudiante à la HEP Bejune de Delémont en 3^{ème} année. Dans le cadre de mon travail de Bachelor, qui porte sur l'évaluation en 1-2H, je souhaite dans un premier temps, observer une demi-matinée de classe. J'aimerais découvrir les différents moments évaluatifs entre l'enseignant et l'élève. Dans un deuxième temps, je vous proposerais un entretien afin de pouvoir échanger à partir des observations qui auraient été filmées. Au préalable, une demande d'autorisation aux parents serait réalisée.

Au travers de ce contrat, je m'engage à respecter les éléments du code éthique en recherche. Les données récoltées au travers des vidéos ainsi que celles récoltées lors des entretiens seront utilisées uniquement dans le cadre de mon mémoire professionnel. Les personnes interviewées resteront anonymes. Il est important de préciser que les images et les audios récoltés seront détruits lorsque je les aurai exploités.

Pour terminer, je souhaite vous informer que vous serez en droit d'arrêter l'interview à tout moment ou de me demander de ne pas filmer certains éléments dans votre classe.

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

Pour de plus amples informations à propos de ce contrat, je me tiens à votre disposition au 079.351.92.78 ou par e-mail : christelle.fresard@hep-bejune.ch

Je vous adresse mes meilleures salutations.

Christelle Frésard

Annexe 3 : Schéma conceptuel

Déterminant	Dimensions	Composants (utilité)	Indicateurs (Outils utilisés)	
			Par l'enseignant	Par l'élève
L'évaluation en 1-2 HarmoS	Evaluation diagnostique	Dépister les forces et faiblesses	Ostensifs matériels Ostensifs langagiers	Feuille Tableau Parole
		Fonction préventive	Ostensifs gestuels	Gestuelle
		Evaluation des prérequis		
	Evaluation pronostique	Décision d'orientation	Ostensifs matériels Ostensifs langagiers Ostensifs gestuels	Feuille Tableau Parole Gestuelle
	Evaluation formative	Assurer la progression dans une démarche d'apprentissage	Ostensifs matériels	Feuille
		Evaluer sans jugement ou classement	Ostensifs langagiers	Tableau
		Améliorer les démarches d'apprentissage	Ostensifs gestuels	Parole
		Renforcer ses connaissances et ses compétences		Gestuelle

Annexe 3: Guide d'entretien

Entretien

J'ai filmé au préalable cette enseignante travailler durant 1 demi-matinée. Il s'agit maintenant d'effectuer un entretien sur la base des observations retenues par mes soins.

Chaque extrait de vidéo montré, fera l'objet d'une série de 4 questions proposées ci-dessous.

Au début de chaque série de questions, je referai une mise en situation pour que l'enseignante puisse s'y référer.

Questions	Relances
1. Que souhaites-tu faire apprendre à tes élèves à travers cette activité ?	Dans quel but souhaites-tu effectuer cette activité à tes élèves ? Quel est ton objectif final ?
2. A ce moment précis, quelle était ton intention ?	Que souhaites-tu lui faire comprendre ou lui faire faire ? Dans quel but ?
3. Quels outils utilises-tu à ce moment ?	Au travers de ces images, que peux-tu me dire concernant ta manière de faire ? Par quels moyens guides-tu l'élève ?
4. Comment procèdes-tu pour amener cet élève en difficultés dans ses apprentissages là où tu le souhaites ? (J'ai conscience que la question 3 et 4 se ressemblent beaucoup, mais j'ai envie que l'enseignantes me donne le maximum d'éléments sur sa manière de percevoir sa régulation et ses outils)	Quelles ressources utilises-tu pour emmener cet élève là où tu veux ?

Extraits vidéo à visionner (temps) les extraits pourront aussi être raccourcis

M1

Le buffle 1'30 – 2'10	Compter les oreilles 4'09 – 6'43	Quel jour sommes-nous ? 12'30 – 14'45	Je fais mon rectangle 0'27 – 3'00
--------------------------	-------------------------------------	------------------------------------------	--------------------------------------

M2

Le calendrier 0'55-1'50	Le magasin 3'00-5'10	Les réglettes 9'18-10'15	Le bonhomme 10'50 – 11'16
----------------------------	-------------------------	-----------------------------	------------------------------

Annexe 4: Tableaux d'analyse des données

Mon interprétation	Son interprétation
Le calendrier	
Assurer la progression dans une démarche d'apprentissage	Montrer la structure spatio-temporelle
Evaluer sans jugement	Se repérer dans le temps
Renforcer ses connaissances et ses compétences	Connaître les jours de la semaine
<u>Les ostensifs</u> <ul style="list-style-type: none"> • Questions, encouragements, félicitations • Images (faire des liens), jours de la semaine écrits • Les autres camarades 	<u>Les ostensifs</u> <ul style="list-style-type: none"> • Questions • Montrer • Les jours en cartes, tableau • Utiliser les copains
	Mathématiques
Régulations	externe

Mon interprétation	Son interprétation
Le bonhomme	
Assurer la progression dans une démarche d'apprentissage	Prendre conscience de son corps
Evaluer sans jugement	Se représenter le schéma corporel
Améliorer les démarches d'apprentissage	Nommer les parties du corps
Renforcer ses connaissances et ses compétences	Intégrer son schéma corporel
<u>Les ostensifs</u> <ul style="list-style-type: none"> • Questions, affirmations, intonations • Se met à la hauteur de l'élève • Pâte à modeler 	<u>Les ostensifs</u> <ul style="list-style-type: none"> • Questions (ramener à son corps) • Se toucher les parties corporelles • Pâte à modeler, son corps
Régulation	interactive

Le magasin	
Assurer la progression dans une démarche d'apprentissage	Repérer des lettres
Evaluer sans jugement	Repérer des mots
Renforcer ses connaissances et ses compétences	Déchiffrage
	Etre capable de suivre une consigne
	Etre capable de décoder
	Réactiver sa mémoire
	Travailler par déduction
	Etre actrice/acteur de son travail
<u>Les ostensifs</u> <ul style="list-style-type: none"> • Questions, relances, encouragements, intonation, motiver • Se mettre à la hauteur de l'élève • Mots écrits sur étiquettes, nourriture en plastique, billes • Les autres camarades 	<u>Les ostensifs</u> <ul style="list-style-type: none"> • Questions • Etre à sa hauteur • Paniers, étiquettes
	+ Faire étape par étape + Faire réfléchir en posant des questions + Faire des liens
<u>Régulations</u>	interactive

Les réglettes	
Evaluer sans jugement	Se rendre compte des différences de longueurs des bâtonnets
Vérifier sans classement	Classer par ordre de grandeur
Vérifier ses perceptions	
Structurer sa pensée	
<u>Les ostensifs</u> <ul style="list-style-type: none"> • Question, reformulations, encouragements, affirmations • Sourire, se mettre à sa hauteur • Réglettes, plateau de jeu 	<u>Les ostensifs</u> <ul style="list-style-type: none"> • Questions • Aide des autres
	Mathématiques
Régulation	rétroactive

Compter les oreilles	
Améliorer les démarches d'apprentissage	Apprendre à compter
Renforcer ses connaissances et ses compétences	Visualiser les chiffres
	Démontrer correctement et pas seulement la comptine numérique pas cœur
	Associer le nombre visuellement
<u>Les ostensifs</u> <ul style="list-style-type: none"> • Parole, questions • Les doigts, les oreilles • Tableau, craie 	<u>Les ostensifs</u> <ul style="list-style-type: none"> • Verbal, questions • Visuel, tableau • Les élèves
	+ Observer où ils butent et leurs progrès
<u>Régulations</u>	

Le buffle	
Evaluer sans jugement ou classement	Partager
Expliquer comment il a procédé	Valoriser l'enfant
Enumérer les parties du corps	Mettre en valeur son travail
	Expliquer comment il a fait aux autres : s'exprimer → exercice de langage
	Evaluer sa motricité
	Montrer pour transmettre
	Donner confiance
<u>Les ostensifs</u>	<u>Les ostensifs</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Encouragements, relances, questions • Montrer avec doigts sur soi ou au tableau • Tableau, craie, dessin 	<ul style="list-style-type: none"> • La parole • Le tableau
	+ Graphisme
Régulations	homéorhésique

Quel jour sommes-nous ?	
Assurer la progression dans une démarche d'apprentissage	Se repérer dans le temps
Améliorer les démarches d'apprentissage	Avoir la notion du temps
	Apprendre les jours de la semaine
	Rituel de la date
	Faire des associations
	Donner du sens à la comptine
<u>Les ostensifs</u>	<u>Les ostensifs</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Questions, faire des liens, motiver • Grimaces, expression corporelle • Tableau • La classe ensemble 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbal • Tableau
<u>Les régulations</u>	

Je fais mon rectangle	
Assurer la progression dans une démarche d'apprentissage	Vérifier ce qu'est un rectangle
Evaluer sans jugement ou classement	Réussir à reproduire un rectangle
Renforcer ses connaissances et ses compétences	Apprendre à aller au bout des choses
	Se recentrer sur les activités
	Connaître le mot « rectangle »
<u>Les ostensifs</u>	<u>Les ostensifs</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Questions, motiver, encouragements • La main (montrer), le toucher • Formes, cure-dents 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbal • Rectangle (soutien visuel), 12 cure-dents
Régulations	

Annexe 5: Tableau synthétique des données

Dimension affective

Le langage

L'intonation :	Oui → motive et rassure
Faire des liens :	Permet aux élèves de se situer et ainsi de réguler les apprentissages
Questions :	Les questions sont fréquentes et ne sont pas anodines. Les questions posées redirigent les élèves là où les enseignantes le souhaitent.

Rassurer		Motiver	Réguler
Intonation	=	Intonation	Questions
Encouragements		Encouragements	Relances
Affirmation		Affirmation	Faire des liens

La gestuelle

Sourire	Apparaît lors de questions, relances ou approbations
Toucher	Pour captiver l'attention de l'élève, le recentrer
Se mettre au niveau de l'enfant	L'enseignante s'accroupit pour parler à l'enfant. Elle se met à sa hauteur

Rassurer	Motiver	Réguler
Sourire	Sourire	Toucher (avec mains)
Se mettre à sa hauteur		Toucher son corps dans apprentissages
		Grimace (expression corporelle)
		Utiliser son corps comme matériel