

Haute Ecole Pédagogique - BEJUNE



Les outils pour le recueil de traces dans le processus d'évaluation

Les pratiques des enseignants bernois du cycle 1

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Mélanie Liechti**

Sous la direction de : **Blaise Humbert-Droz**

Delémont, avril 2018

Remerciements

Tout d'abord, je souhaite remercier les cinq enseignantes qui m'ont accordé du temps. En participant à mon travail, elles ont partagé leurs pratiques et leurs savoirs. Cela m'a été très précieux. Je les remercie pour la confiance et l'intérêt qu'elles m'ont accordés et pour l'aide qu'elles m'ont fournie. Un grand merci aussi à Célia¹ pour ses conseils sur la future direction de mon travail et pour le temps qu'elle m'a accordé avant de me lancer dans une réflexion.

Dans un deuxième temps, j'exprime ma reconnaissance à Monsieur Humbert-Droz, mon directeur de mémoire. Par ses conseils, son suivi et sa disponibilité tout au long de mon travail de Bachelor, il m'a apporté un grand soutien et a su me guider lorsque j'en avais besoin.

Finalement, j'adresse mes remerciements à toutes les personnes qui ont participé d'une façon ou d'une autre à ma recherche. Je remercie particulièrement ma sœur pour son aide précieuse sur la mise en page de mon mémoire ainsi que ma maman et ma grand-maman pour leurs relectures, conseils et soutien tout au long de ce travail.

¹ Prénom d'emprunt

Avant-propos

Résumé

J'ai décidé d'orienter ma recherche sur le recueil de traces dans le processus d'évaluation, plus précisément sur les outils mis en place par les enseignants. Pour cela, je me suis intéressée à leurs pratiques en me basant sur le cycle 1 dans le canton de Berne.

L'étude que j'ai menée a pour but de comprendre les pratiques mises en place par ces enseignants afin de recueillir les traces de leurs élèves dans le processus d'évaluation. Mes objectifs sont de saisir comment ils évaluent leurs élèves, sur quels types de traces ils se basent ainsi que l'organisation qu'ils mettent en place. Finalement l'enjeu qu'ont les outils de recueil de traces et ceux qui sont privilégiés.

Pour aboutir à ma recherche et recueillir les données nécessaires, je me suis entretenue avec cinq enseignantes du cycle 1 qui enseignent dans le canton de Berne. J'ai choisi des enseignantes de 1-2H et de 3-4H afin de constater une éventuelle différence au niveau du recueil de traces.

Cinq mots clés :

- Recueil de traces
- Processus d'évaluation
- Pratiques des enseignants
- Enseignant-évaluateur
- Outils pour le recueil de traces

Liste des figures

Figure 1 : le processus de recueil d'informations par rapport au processus d'évaluation.....7

Figure 2 : les outils d'évaluation privilégiés par les enseignantes du cycle 1 30

Liste des tableaux

Tableau 1 : échantillonnage 18

Liste des annexes

| | |
|--|----------|
| ANNEXES..... | I |
| ANNEXE 1 : GUIDE D'ENTRETIEN..... | I |
| ANNEXE 2 : CONTRAT DE RECHERCHE | V |
| ANNEXE 3 : TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN DE MARIE ET VALÉRIE..... | VI |
| ANNEXE 4 : TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN DE CHARLINE | XVIII |
| ANNEXE 5 : TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN DE MURIELLE..... | XXIV |
| ANNEXE 6 : TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN DE NINA | XXXII |
| ANNEXE 7 : TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN DE CÉLIA | XL |

SOMMAIRE

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCTION..... | 1 |
| CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE..... | 3 |
| 1.1. DÉFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE | 3 |
| 1.1.1. <i>Raison d'être de l'étude.....</i> | 3 |
| 1.1.2. <i>État des directives en matière d'évaluation dans le canton de Berne.....</i> | 4 |
| 1.2. ÉTAT DE LA QUESTION | 5 |
| 1.2.1. <i>Origine de la problématique.....</i> | 5 |
| 1.2.2. <i>Définition des outils de recueil de traces dans le processus d'évaluation</i> | 5 |
| 1.2.3. <i>Le recueil de traces dans le processus d'évaluation</i> | 6 |
| 1.2.4. <i>Processus du recueil de traces.....</i> | 8 |
| 1.2.5. <i>Méthodologie du recueil de traces.....</i> | 9 |
| 1.2.6. <i>L'enseignant évaluateur.....</i> | 9 |
| 1.2.7. <i>Les outils d'évaluation.....</i> | 10 |
| 1.2.7.1. Le portfolio | 11 |
| 1.2.7.2. L'observation | 12 |
| 1.2.7.3. L'autoévaluation..... | 13 |
| 1.2.7.4. L'entretien en classe..... | 13 |
| 1.3. QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS OU HYPOTHÈSES DE RECHERCHE | 13 |
| 1.3.1. <i>Identification de la question de recherche</i> | 13 |
| 1.3.2. <i>Objectifs de recherche.....</i> | 14 |
| CHAPITRE 2. MÉTHODOLOGIE | 15 |
| 2.1. FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES | 15 |
| 2.1.1. <i>La recherche qualitative et quantitative</i> | 15 |
| 2.1.2. <i>L'approche déductive</i> | 15 |
| 2.1.3. <i>La démarche compréhensive.....</i> | 16 |
| 2.2. NATURE DU CORPUS | 16 |
| 2.2.1. <i>L'entretien comme moyen pour la collecte de données</i> | 16 |
| 2.2.2. <i>Procédure et protocole de recherche</i> | 17 |
| 2.2.3. <i>Échantillonnage.....</i> | 18 |
| 2.3. MÉTHODES ET TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES | 19 |
| 2.3.1. <i>Transcription</i> | 19 |
| 2.3.2. <i>Traitement des données et analyse de contenu.....</i> | 19 |
| CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS..... | 21 |
| 3.1. LES TYPES DE TRACES EN VUE DE L'ÉVALUATION | 21 |
| 3.1.1. <i>Les faits.....</i> | 21 |

| | | |
|----------------------------|--|-----------|
| 3.1.2. | <i>Les représentations</i> | 22 |
| 3.1.3. | <i>Les types d'évaluation et leurs facteurs</i> | 23 |
| 3.2. | L'ORGANISATION DU RECUEIL DE TRACES..... | 25 |
| 3.2.1. | <i>La temporalité du recueil de traces</i> | 25 |
| 3.2.2. | <i>La collaboration pour le recueil de traces</i> | 26 |
| 3.2.3. | <i>La personnalité de l'enseignant-évaluateur</i> | 27 |
| 3.3. | LES OUTILS POUR LE RECUEIL DE TRACES..... | 28 |
| 3.3.1. | <i>Les outils</i> | 28 |
| 3.3.2. | <i>Différents outils pour différentes situations d'apprentissage</i> | 31 |
| 3.4. | LA DIFFÉRENCE DU RECUEIL ENTRE 1-2H ET 3-4H | 32 |
| CONCLUSION | | 34 |
| BIBLIOGRAPHIE | | 37 |

Introduction

La raison d'être de mon étude s'articule autour du processus d'évaluation. Cette thématique est de plus en plus sollicitée et se trouve être une grande partie du travail de l'enseignant. Les directives cantonales mises en place à ce sujet évoluent et ont quelque peu changé avec l'introduction du concordat HarmoS. À présent, l'évaluation se fait sur la base d'objectifs à atteindre à la fin de chaque cycle. Grâce à elles, l'enseignant a la possibilité de faire progresser ses élèves en régulant leurs apprentissages. Le thème de l'évaluation est vaste et il regroupe ainsi une multitude d'éléments. On cherche à ce qu'elle soit la plus objective possible et qu'elle reflète au mieux les progrès des élèves. Une part de cette objectivité tient dans le recueil de traces qui est finalement un élément à part entière du processus d'évaluation. Avec la mise en place des objectifs d'apprentissage à atteindre par cycle, on veut qu'il y ait une concordance tout au long de la période et qu'un suivi soit clairement établi et accessible. Le recueil de traces joue donc un rôle primordial dans ce processus. Pour cela, les enseignants mettent en place différentes stratégies pour recueillir les traces de leurs élèves et s'organisent de manière à être pertinents. Chacun a donc son point de vue et son organisation sur le recueil de traces, mais tous doivent finalement répondre aux mêmes objectifs et proposer des résultats pertinents et objectifs.

La thématique du recueil de traces dans le processus d'évaluation m'a paru évidente due à l'actualité du sujet. Lors de mes stages ou remplacements effectués, la première rencontre avec l'enseignant titulaire commence fréquemment par la présentation des élèves, de leurs difficultés et facilités et de leur situation actuelle. Je me suis souvent demandé comment il était possible de donner des informations aussi précises pour chaque élève de la classe. Au fur et à mesure de ma formation, j'ai compris que certains éléments se mettaient en place et qu'il y avait une grande part de travail afin de n'oublier aucun détail pouvant perturber la progression des élèves. Je me suis ainsi lancée sur le sujet, car je souhaite être préparée à entrer dans cette démarche dès mes premiers temps en tant qu'enseignante diplômée. Je voulais aussi comprendre comment l'organisation pour un tel travail se mettait en place et en fonction de quels paramètres les enseignants entreprenaient un choix ou l'autre.

Mon travail de Bachelor commence par une problématique. Dans un premier temps, je formule les raisons d'être de l'étude et je fais un survol de l'état des directives en matière d'évaluation dans le canton de Berne. Par la suite, je définis les outils pour le recueil de traces et expose les différents concepts qui s'y rattachent (notion de recueil de traces dans le processus d'évaluation, méthodologie de celui-ci et position de l'enseignant dans la procédure). Puis, je

mets en avant le concept d'outil de recueil de traces en précisant certains de ces derniers. Pour terminer, j'expose ma question de recherche et les objectifs qui y font référence.

Dans la partie méthodologie, j'explique les méthodes, l'approche et la démarche utilisées et je justifie les choix que j'ai faits. Ma recherche est qualitative, basée sur une approche déductive et sur une démarche compréhensive. Je mentionne ensuite le protocole de recherche que j'ai utilisé afin de réaliser ma récolte de données au moyen des entretiens et j'explique la méthode de traitement des données que j'ai décidé d'utiliser.

Dans un troisième temps, je présente et analyse mes résultats en utilisant des graphiques et en faisant des liens avec ma problématique. Pour cela, je me suis basée sur les entretiens que j'ai menés et sur les thèmes que j'ai pu en ressortir.

Finalement, je conclus par une synthèse en exposant les résultats que j'ai obtenus, en les mettant en lien avec ma question de recherche et en me basant sur les objectifs que j'ai formulés au départ. De plus, je propose une possible suite à mon étude et j'établis une autocritique de mon travail.

Chapitre 1. Problématique

1.1. Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1. Raison d'être de l'étude

Abernot (1996) relève que de multiples facettes se cachent sous la problématique de l'évaluation. Elle est souvent considérée comme un simple recueil de traces alors que ce dernier cache en réalité plusieurs pratiques enseignantes et de multiples enjeux plus importants que ce que l'on pense. De Ketele et Roegiers (2015) mettent en garde que la réussite de plusieurs démarches dépend de l'information recueillie qui est utilisée. En effet, lorsque l'on cherche entre autres à comprendre, à décrire, à évaluer des performances ou des actions, la qualité des informations sur lesquelles on s'appuie est primordiale afin que le rendu soit le plus objectif possible. Trop souvent, on travaille sur des informations qui sont de mauvaise qualité, insuffisantes ou encore déformées. Il importe donc, au départ de toute évaluation, de cerner le rôle du recueil de traces et l'utilisation que l'on voudra faire des informations et des traces obtenues.

À titre d'exemple, le document mis à disposition des enseignants par la Direction de l'Instruction publique du canton de Berne (DIP, 2013) ne mentionne pas les procédures en matière de pratiques pour le recueil de traces dans le processus d'évaluation. L'enseignant connaît les outils qu'il a à sa disposition mais il ne sait pas forcément comment les utiliser et n'a pas de précision sur la récurrence de recueillir les traces des élèves. Par ailleurs, ce document mentionne que l'évaluation fait partie du quotidien des enseignants. Malgré cela, les enseignants ont des interprétations différentes et leurs pratiques sont parfois différentes en matière d'évaluation des apprentissages.

Afin d'obtenir des informations pertinentes, les outils permettant d'être un support au recueil de traces se font de plus en plus présents. Abernot (1996) affirme que le processus d'évaluation peut être basé sur divers outils ou instruments. Cependant, ils peuvent faire l'objet d'innovations qui sont à même d'avoir plus de conséquences qu'il n'y paraît. Pour cette raison et face à l'ampleur des outils disponibles, l'utilisation et la pertinence de ces derniers me questionnent, tout autant que le choix à faire et ceci dans mon futur statut de jeune enseignante.

Au fil des années, les enseignants font de plus en plus face aux parents qui veulent voir notre jugement se baser sur des faits concrets. Notre devoir est de pouvoir s'appuyer sur des traces recueillies de manière cohérente. Abernot (1996) confirme que l'enseignant fait face à différents partenaires de l'école qui entrent également en compte en matière d'évaluation, et

« il a nécessité de fournir à plusieurs types de destinataires, une image des compétences d'un élève » (p.12). Actuellement, ceci prend d'autant plus de sens dans la mesure où l'amélioration de l'évaluation est de plus en plus recherchée. L'enseignant doit pouvoir proposer des outils puis des traces qui permettent de représenter concrètement les compétences des élèves.

Dans un monde scolaire qui est en évolution constante et où il est indispensable de mettre en place des innovations et des adaptations, l'évaluation n'y échappe pas. Allal et Mottier Lopez (2004) relèvent que déjà en 1950, on prônait une adaptation des évaluations « dans le sens fonctionnel de l'intelligence » (p.51) ainsi qu'une « diminution du nombre et de la fréquence » (p.51).

1.1.2. État des directives en matière d'évaluation dans le canton de Berne

En 2013, le document, encore valable aujourd'hui, mis à disposition des enseignants concernant les procédures d'évaluation dans le canton de Berne soulignait qu' « évaluer n'est pas un acte anodin » (p.10). Si l'évaluation fait partie du quotidien de l'enseignant, elle a pour but d'encourager l'élève qui doit la prendre comme un soutien à ses apprentissages. « L'évaluation est indissociable de l'école » (p.10) et en est même une des préoccupations principales.

La DIP (2013) propose des outils officiels ou non-officiels qui ne sont donc pas forcément obligatoires, mais qui sont une manière de recueillir des informations. Le dossier d'évaluation, qui doit contenir les différents rapports d'évaluation de l'élève de toute sa scolarité obligatoire, ainsi que le document « Bilan des apprentissages » pour les degrés 1 et 2 HarmoS sont deux documents officiels. Elle propose aussi des modèles d'autoévaluation mis à disposition des enseignants, et met en évidence qu'ils ne sont nullement obligatoires. Ils existent à titre indicatif, « peuvent être modifiés ou adaptés selon les besoins et en fonction des choix de l'école » (p.9), tout en sachant que des mesures d'autoévaluation sont obligatoires. De plus, les enseignants sont libres d'utiliser voir de produire d'autres supports qu'ils jugent utiles et pertinents à leurs pratiques évaluatives et qui leur permettent de recueillir les traces qu'ils souhaitent obtenir.

Le document « Bilan des apprentissages » concerne les premières et deuxièmes HarmoS et permet une appréciation plutôt globale du travail. Les observations et les évaluations constituent le document et sont accompagnées de commentaires écrits de la part de l'enseignant. Les domaines du Plan d'études romand (PER) ainsi que les attitudes face au travail et à l'apprentissage sont commentés et documentés. Le recueil de travaux significatifs permet d'illustrer et de documenter le bilan pour conclure par une décision d'orientation. Le document « Procédures d'évaluation du travail des élèves dans le canton de Berne » souligne

que le « Bilan des apprentissages » peut être utilisé de deux manières : d'une part en tant que ressource dans le but de recueillir des informations tout au long de l'année afin de disposer ensuite de traces pour évaluer les élèves et d'autre part comme document officiel pour dresser un bilan à la fin des deux premières années scolaires.

1.2. État de la question

1.2.1. Origine de la problématique

À partir de 1920, les chercheurs ont identifié que les différentes informations recueillies et les critères utilisés étaient variables d'une personne à l'autre. De cette expérience, les docimologues vont mettre en place des moyens qui perfectionnent l'acte d'évaluation au travers d'outils et d'objets fiables et valides (Meyer, 2007).

À la suite de ce changement, Meyer (2007) identifie trois courants qui tentent d'améliorer le recueil d'informations pour le rendre plus objectif et plus systématique. Durant la première période, *Testing Period (1920)*, des tests d'intelligence et de rendement sont élaborés. Ils vont permettre de réduire l'hétérogénéité des informations recueillies et des critères utilisés. Une seconde période, *Measurement Period*, se base sur le concept de mesure. L'utilisation des résultats et la difficulté d'avoir des mesures objectives préoccupent. Dans un troisième temps, durant la période appelée *Evaluation Period (1930)*, l'analyse des programmes ainsi que les matériels et les méthodes pédagogiques sont au centre des préoccupations. Le perfectionnement de nouveaux outils est établi afin de différencier l'inventaire des connaissances du développement intellectuel. L'élève est de plus en plus considéré comme une totalité et le concept d'objectif fait gentiment son apparition.

1.2.2. Définition des outils de recueil de traces dans le processus d'évaluation

Au niveau étymologique, évaluer vient de « ex-valuere » qui signifie « extraire la valeur de » ou « faire ressortir la valeur de ». Bien évidemment, il existe plusieurs formulations pour donner une définition de l'évaluation et ceci également en fonction de l'évolution de la pédagogie. En 1996, Abernot met en avant que le terme d'évaluation fait référence à l'attribution d'une note par rapport à une prestation. Cependant, selon Roegiers (2010), la définition qui est encore aujourd'hui une des plus opérationnelles et des plus complètes parmi celles qui ont été données est celle de De Ketele (1989) :

Évaluer signifie recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables et d'examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ et ajustés en court de route, en vue de prendre une décision. (p.1)

Cette définition met en avant le concept de recueil d'informations. Le recueil de traces est utilisé lorsque l'on cherche de l'information sur une situation donnée afin de la cerner de plus près.

Le recueil d'information peut dès lors être défini comme le processus organisé mis en œuvre pour obtenir des informations auprès de sources multiples en vue de passer d'un niveau de connaissance ou de représentation d'une situation donnée à un autre niveau de connaissance ou de représentation de la même situation, dans le cadre d'une action délibérée dont les objectifs ont été clairement définis, et qui donne des garanties suffisantes de validité. (De Ketele et Roegiers, 2015, p.11)

Parmi les diverses fonctions, l'enseignant peut être amené à recueillir des traces pour détecter des besoins, prendre une décision, améliorer des performances ou encore résoudre un problème. Le recueil de traces se base sur une action qui peut être plus ou moins définie et avec une stratégie plus ou moins présente. Cependant, lorsque la stratégie est définie, il importe de faire appel à des méthodes de recueil de traces, donc à des outils. Comme il est rare qu'une seule méthode soit suffisante, on parlera plutôt de la stratégie de recueil d'informations mise en place. Pour arriver à porter un jugement qui soit le plus objectif possible, les informations doivent être pertinentes, valides et fiables par rapport à ce que l'on veut recueillir puis évaluer. Pour aboutir à cela, il existe des outils qui permettront d'augmenter ces trois critères.

Dans le champ de l'éducation, le mot « outil » n'est pas simple à définir. Souvent, il est substitué par « instrument », mais une certaine nuance est à faire en fonction de leur usage historique. L'instrument est vu comme étant plus perfectionné, en rapport à l'instrument de musique ou celui du chirurgien, alors que l'outil serait moins complexe, car assimilé à l'outil de l'ouvrier ou de l'artisan. Dans la conduite d'activités humaines, les outils sont « destinés au contrôle des processus du comportement humain et sont aptes à modifier le déroulement et la structure des fonctions psychiques » (p.72), autrement dit, ils ont une fonction de contrôle et de régulation. S'ajoute à cela la capacité à rendre les actions des utilisateurs plus complexes qu'en leur absence. Dans le domaine de l'évaluation, les outils permettent à l'évaluateur de contrôler son action en se focalisant sur l'objet qu'il souhaite recueillir, ou à le soutenir dans son action de jugement (Allal, 2008).

1.2.3. Le recueil de traces dans le processus d'évaluation

Le recueil de traces est le point central de l'évaluation. En 2010, Roegiers le confirme en mentionnant que l'évaluation se base sur le principe de recueil d'informations qui se situe à

l'intérieur même du processus d'évaluation. De Ketele et Roegiers (2015) ajoutent que le processus d'évaluation suppose un recueil d'informations pertinentes, ce qui fait du recueil de traces une étape à part entière du processus d'évaluation.

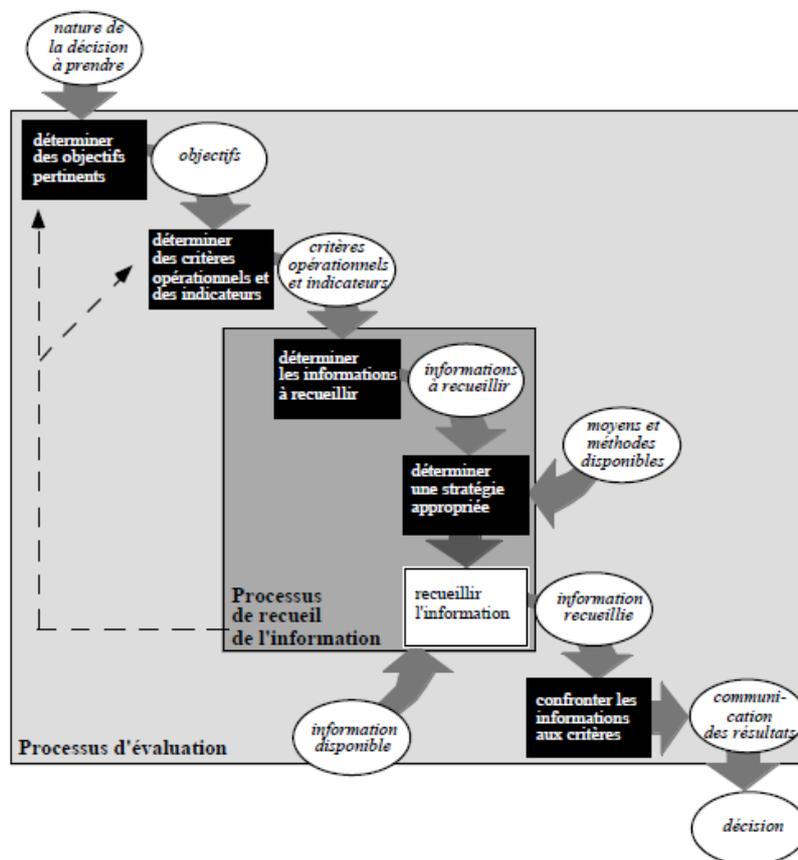


Figure 1 : le processus de recueil d'informations par rapport au processus d'évaluation (De Ketele & Roegiers, 2015)

Les faits et les représentations sont les deux types d'informations que l'enseignant-évaluateur peut recueillir. Les faits sont considérés comme des informations objectivables auxquelles on peut se fier, mais qui ont généralement peu de sens, car peu détaillées et peu nuancées. Pour cette raison, on peut les combiner avec les représentations qui elles, sont plus nuancées, mais à traiter avec prudence. Pour les rendre plus pertinentes, l'évaluateur peut les confronter avec les représentations d'autres personnes ou encore les valider à travers des travaux réalisés par l'élève au moyen d'un portfolio.

Le recueil d'informations se base sur trois principes. Les informations doivent être pertinentes, donc conformes à l'objectif que l'évaluateur s'est fixé. Ainsi, il doit pouvoir examiner ce qu'il veut réellement vérifier. Les pratiques sont variées puisqu'il a la possibilité de combiner

plusieurs types d'informations ou non. L'enseignant peut recueillir des traces qui concernent les performances accomplies par les élèves à travers une tâche à réaliser ou des évaluations orales ou écrites. Il peut aussi s'intéresser aux représentations des différents acteurs qui entourent l'élève (camarades, parents, enseignants, l'élève lui-même...), et ceci généralement au travers d'entretiens informels. Il peut aussi se baser sur des faits observés en classe comme certaines réactions que l'élève peut avoir par rapport à telle tâche, tel savoir-être et sur des informations qu'il a relevées sur des documents que l'élève a utilisés (ratures, commentaires, dessins...). L'enseignant peut tout à fait chercher des informations plus loin comme dans le contexte socioculturel de l'élève afin de confirmer certaines observations. Ceci a d'autant plus de signification dans la mesure où l'on cherche progressivement à donner davantage de sens à l'évaluation. Dans un deuxième temps, les informations doivent être valides, c'est-à-dire correspondre à ce que l'enseignant-évaluateur souhaite. Pour cela, il faut que le choix des méthodes de recueil soit le bon et que les outils permettent de recueillir exactement ce qui est recherché. Aussi, si le recueil est oral, il faut que le climat soit favorable pour avoir une certaine validité. Dans un dernier temps, les informations doivent être fiables. Dans cette condition, les mêmes informations peuvent être recueillies par quelqu'un d'autre, dans un autre endroit, à un autre moment ou encore dans un autre contexte. Pour renforcer la rigueur du processus d'évaluation, il est important que les trois conditions soient réunies. Il faut également mentionner que l'évaluation reste un processus qui n'est pas totalement objectif, mais dont la maîtrise par l'évaluateur est un enjeu important (De Ketele & Roegiers, 2015).

On peut également mentionner que le recueil d'informations ne se fait pas uniquement dans le cadre de l'évaluation, mais également pour apprendre, pour communiquer ou encore pour argumenter.

1.2.4. Processus du recueil de traces

Comme le relève De Peretti (1999), plusieurs auteurs mentionnent que la recette unique pour recueillir des traces n'existe pas, mais qu'il y a bien un éventail de plusieurs méthodes. L'enseignant peut puiser parmi celles-ci en fonction de ce qu'il a besoin à un certain moment. On suppose malgré tout que pour un recueil systématique, l'emploi de procédures, la définition des conditions du recueil et l'emploi de techniques rigoureuses sont des déterminants importants à la pertinence du recueil.

Selon Roegiers (2010), l'enseignant peut réunir des traces en trois temps et dans trois buts. Il peut en avoir besoin au début du processus d'évaluation afin de savoir si les apprentissages peuvent commencer. Par la suite, il peut en recueillir pour décider si une remédiation est

nécessaire au milieu du processus. À la fin de celui-ci, il peut avoir besoin de recueillir des traces pour décider si l'élève peut passer à la classe supérieure ou dans une visée certificative.

Dans la phase de recueil de traces, la façon de recueillir les informations est importante. Roegiers (2010) suggère le recueil d'informations au travers de deux façons. Tout d'abord par un recueil sommatif où l'enseignant « évalue sur la base d'items isolés et sur la base d'une somme d'items » (p.11) pour faire le point sur les acquis des apprentissages sur la base de contenus et d'objectifs. À ceci s'oppose le recueil intégré qui est « basé sur une somme d'items isolés » (p.11) et qui porte sur une compétence ou un ensemble de compétences. De Ketele et Roegiers (2015) mentionnent un troisième recueil, le recueil descriptif. Il peut être utilisé à des fins diagnostiques et cela pour se baser sur un ou deux objectifs. Ces trois notions sont basées sur la nature du recueil. Comme pour le type d'informations, rien n'empêche de recueillir certains renseignements d'une façon et d'autres en utilisant une méthode différente.

1.2.5. Méthodologie du recueil de traces

Roegiers (2010) expose le processus suivant pour recueillir des traces fiables, valides et pertinentes. Dans un premier temps, il est nécessaire de déterminer le type d'informations à recueillir entre les savoirs, les savoir-faire ou encore les savoir-être. Pour cela, il faut faire référence aux objectifs qui ont été élaborés au début du processus d'évaluation ainsi qu'à la décision finale qui sera prise. Les objectifs vont permettre de recueillir des informations ciblées par rapport à la décision qui va être prise. Les objectifs et les informations recueillies ou à recueillir sont étroitement liés du fait que l'enseignant peut ajuster les objectifs s'il se rend compte que quelque chose n'est pas acquis. En fonction du type d'informations que l'on souhaite obtenir, il faut déterminer une stratégie pour recueillir les traces et donc faire le choix d'une méthode. Pour l'enseignant, il est important de connaître le type de décision à prendre suite à l'évaluation afin d'optimiser sa planification et de choisir les bons outils à utiliser. « En effet entre une évaluation d'orientation, une évaluation de régulation et une évaluation de certification, les outils ne sont pas nécessairement les mêmes » (p.2). Enfin, il s'agit de recueillir les traces que l'on souhaite à l'aide des méthodes choisies. Pour les obtenir de la façon la plus objective possible, la première étape consiste à prendre l'information avec l'outil choisi soit en observant, en décodant ou en lisant. Par la suite, il est important de noter l'information sous la forme la plus adaptée toujours en fonction de la méthode afin de l'analyser. Les traces doivent ensuite servir à terminer le processus d'évaluation.

1.2.6. L'enseignant évaluateur

Dans le cadre scolaire, l'évaluateur est une composante importante de l'évaluation et est la plupart du temps l'enseignant. Comme le mentionne Jorro (2000), l'enseignant et ses gestes

évaluatifs sont au centre du processus d'évaluation. En 2010, Roegiers s'est intéressé au rôle et au statut de l'enseignant du point de vue de l'inférence lors du recueil de traces notamment. Dans ce contexte, « l'inférence est le processus par lequel l'enseignant produit du sens lorsqu'il collecte les informations. Elle traduit l'écart entre les informations brutes, et les informations que l'enseignant va traiter » (p.24). Lorsque l'on parle de production artistique, l'inférence est nulle, car l'enseignant a l'information recueillie, c'est-à-dire la réalisation matérielle, sous ses yeux. Elle est presque nulle également lorsqu'il s'agit d'une évaluation écrite, ceci pour les raisons similaires. En revanche, dans le recueil d'informations orales, l'inférence est plus importante, car l'enseignant risque de se baser sur des informations qui ne sont pas tout à fait celles de départ. Le recueil d'informations par observation est la situation dans laquelle l'inférence est la plus importante. Dans les deux derniers cas, l'objectivation des traces permettra de limiter l'inférence. Le niveau de celle-ci dépend donc de la nature des informations recueillies, qui oblige parfois un premier décodage de la part de l'enseignant, mais qui dépend également de sa sensibilité.

Guérin (1995), cité par Jorro (2000), affirme que « le geste se coule dans la posture comme l'outil s'inscrit dans la main » (p.20). Par cela, il veut dire que les gestes évaluatifs de l'enseignant interprètent la manière de recevoir les productions des élèves et de concevoir les différentes postures.

L'enseignant se réfère à son style d'évaluateur lors de sa pratique évaluative. En ouvrant son champ, il peut se rendre compte de l'existence de bien d'autres manières d'agir et d'autres outils à utiliser. Durant le processus d'évaluation et également pendant la phase de recueil de traces, l'enseignant peut adopter plusieurs postures en fonction de ce qu'il cherche à faire émerger de l'évaluation. Il peut adopter une posture de contrôleur lorsqu'il s'intéresse uniquement aux résultats ou opter pour une posture de pisteur-talonneur lorsqu'il cherche à encourager, aider les élèves et à améliorer leurs performances. S'il agit pour permettre à l'élève d'être dans des conditions optimales pour construire ses compétences, il est dans une posture de conseiller. Dans un dernier temps, il adopte une posture de consultant lorsqu'il s'intéresse à lier l'univers de l'élève avec le monde scolaire (Jorro, 2000).

1.2.7. Les outils d'évaluation

Selon Meyer (2007), il faut rendre l'évaluation la plus objective possible. Pour cela, il convient de créer ou d'utiliser des outils qui permettent de vérifier exactement ce que l'on veut contrôler, autrement dit qui permettent de recueillir les informations ou les traces dont on a besoin. Les outils sont créés dans le but d'orienter les apprentissages et de les réguler en cours de route (Baillat *et al.*, 2008). Les recherches d'Huberman (1983) ont montré que dans le domaine de

l'enseignement, les individus ont les capacités d'inventer de nombreux outils de recueil d'informations adaptés à leur contexte. Elles démontrent également que l'enseignant a recours à des outils déjà proposés pour créer les siens. Ceci ne peut que souligner qu'il est capable de faire des choix, de les agencer et de les adapter en fonction de ce dont il a besoin afin de les exploiter dans sa pratique. Les outils peuvent certaines fois se révéler à « double face » comme l'ont analysé Dolz, Moro et Polo (2000) cités par Baillat *et al.* (2008). En effet, ils peuvent tantôt servir d'outils d'apprentissage pour les élèves afin de planifier ou réguler un travail, et tantôt d'outils d'enseignement pour l'enseignant dans une optique d'évaluation.

Abernot (1996) souligne que l'outil se choisit en fonction du type de réponse qui est recherché puisqu'il est qualifié en fonction du type de réponse qu'il implique. Les outils peuvent être d'une part ouverts ou d'autre part fermés (Gerard. 2008). Les outils ouverts, aussi appelés « outils ou items de production » ou « items à réponses construites », s'opposent aux outils fermés, également appelés « outils de sélection » ou « items à réponses choisies ». Les outils ouverts sont les plus anciens, car depuis que l'homme essaie d'évaluer, il demande des productions de comportements ou un discours témoignant de sa maîtrise, ce qui peut occulter les connaissances réelles de l'élève dues aux exigences de communication. Au contraire, les outils fermés fournissent à l'élève une réponse à identifier, ce qui ne signifie pas toujours que la réponse était connue par l'élève. De plus, la correction se fait au constat de la réponse sélectionnée. La problématique de l'évaluation subjective entre en compte avec le choix des outils puisque les outils ouverts débouchent sur des réponses parfois subjectives.

Baillat *et al.* (2008) soulignent le fait que le trait du travail professionnel de l'enseignant réside dans le fait qu'il puisse et surtout fasse recours aux outils disponibles dans son environnement, tout en les adaptant à ses besoins. Le fait qu'il puisse s'exercer avec plusieurs outils et méthodes lui permettra de choisir ce qui lui convient le mieux en fonction de sa classe, de ses élèves et des disciplines (De Peretti, 1999).

Il faut également reconnaître que les pratiques évaluatives subissent des changements. D'après les pratiques régulièrement questionnées, nous pouvons mentionner les outils d'évaluation suivants qui permettent d'être un soutien à l'enseignant pour recueillir des traces et des informations.

1.2.7.1. Le portfolio

En 2004, Allal et Mottier Lopez, formulent la définition suivante du portfolio.

Le portfolio peut être défini comme un assemblage finalisé des travaux de l'élève qui démontrent ses efforts ses progrès et ses acquisitions dans un ou plusieurs domaines. Il implique des critères

de sélection et d'appréciation des travaux, ainsi que des manifestations de réflexion personnelle de la part de l'élève. (Northeast Evaluation Association, 1990)

Cet outil, qui entre dans une perspective de recueil régulier de traces, est considéré comme une alternative aux contrôles traditionnels. D'une part, il cherche à montrer la progression et les acquisitions des élèves dans une évaluation continue et dans un deuxième temps, il encourage l'implication des élèves dans le processus d'apprentissage et d'évaluation. Comme le mentionne Weiss (2000), « le portfolio est polyfonctionnel » (p.12) : il a d'une part une fonction formative dans le sens où il encourage une évaluation centrée sur la progression des apprentissages. Il favorise l'autoévaluation et l'autonomie et il constitue un support pour l'entretien. D'autre part, sa fonction attestative permet de constituer un bilan des compétences et des acquis, d'avoir un suivi de formation ou encore de certifier des compétences. Cet outil entre dans une démarche de valorisation de l'autonomie, de l'autoévaluation et de l'anticipation des choix.

1.2.7.2. L'observation

Meunier (2015) décrit l'observation comme un outil authentique pour évaluer et relever des informations qui sont pertinentes au cours de l'action. Les occasions pour recueillir des traces par observation sont nombreuses. Elle devrait donc être placée au cœur des pratiques enseignantes. Ce point de vue est partagé par Perrenoud (1999) qui indique que « rien ne remplace l'observation des élèves au travail » (p.51). Elle se fait fréquemment, avant, pendant et après la situation d'apprentissage et permet à l'élève d'avoir une rétroaction rapide. De plus, l'enseignant le fait de manière régulière et intuitive sans forcément s'en rendre compte. Les traces du cheminement des élèves dans un développement de compétences, que l'enseignant pourra recueillir, lui permettront de porter un jugement d'autant plus complet et pertinent. La DIP (2013) ajoute que l'observation aide l'enseignant à encourager les apprentissages et s'avère être d'une grande aide pour les entretiens. En effet, l'observation est un soutien aux suggestions et aux renseignements à donner aux parents.

Selon Perrenoud (1991), cité par Meunier (2015), l'observation peut être instrumentée ou simplement intuitive pour autant que l'enseignant puisse recueillir des informations qui lui permettent de dresser le portrait de l'élève et de documenter sa progression. Aussi, il est important que sa démarche soit bien structurée et que les moments de prise d'informations soient planifiés pour garantir une évaluation de qualité et faciliter la pratique évaluative. Le fait de poser une structure sur nos observations empêchera que les informations recueillies soient remises en question. Pour cela, l'enseignant doit avoir à sa disposition des outils, tels que des grilles, qui lui permettent d'avoir des traces concrètes sur lesquelles il peut appuyer son jugement.

Les yeux et les oreilles de l'enseignant sont donc des outils de qualité. De plus, l'observation fait partie du quotidien de l'enseignant même si pour rendre l'évaluation la plus objective possible, il importe de faire des choix parmi les différents outils et de planifier les moments d'observation en fonction de ce qu'il cherche à recueillir.

1.2.7.3. L'autoévaluation

Antonio et Berger (1986), cités par Jorro (2000), mettent en avant la place de la valorisation de l'autonomie qui est en constante progression. En effet, l'imposante place de l'évaluateur est remise en question pour laisser de la place à l'évalué. Ceci permet à l'élève une plus grande implication de sa part dans le processus d'évaluation. Dans ce sens, comme relevé dans le document de la DIP (2013), l'autoévaluation est un outil essentiel de l'évaluation qui permet à l'enseignant de recueillir des informations sur le cheminement propre à l'élève. Cet outil est un apport important afin de pouvoir accompagner les élèves dans leurs acquisitions et leur processus. La démarche d'autoévaluation peut se faire très simplement du moment que l'élève s'habitue à émettre son avis sur son processus et son travail.

1.2.7.4. L'entretien en classe

Jorro (2000) affirme que l'entretien en classe est un moment privilégié entre l'élève (parfois un groupe d'élèves) et l'enseignant. Les actions menées en classe peuvent être analysées du point de vue de l'élève et permettent une réflexion. La posture de l'enseignant recourt à celle du conseiller puisqu' « il cherche à comprendre les intentions et les actions qui ont déterminé la production scolaire » (p. 159) et que la parole de l'élève est au centre de l'entretien. Dans ce contexte, l'enseignant cherche à faire expliciter les propos et les actions de l'élève. Le but n'est pas d'entrer dans une démarche d'argumentation, mais plutôt de réflexion qui amène l'élève à réfléchir sur ses intentions et son cheminement. Afin que l'entretien soit un outil pertinent, les gestes de l'enseignant sont primordiaux afin que l'élève se sente à l'aise de s'exprimer et de mener une réflexion sans jugement.

1.3. Question de recherche et objectifs ou hypothèses de recherche

1.3.1. Identification de la question de recherche

Suite à différentes recherches documentaires et à plusieurs réflexions personnelles, j'ai été amenée à me poser une multitude de questions. En lien avec ce qui a été présenté dans ce travail, je vais exposer la question de recherche suivante :

Quels sont les outils mis en place par l'enseignant du cycle 1 pour recueillir des traces en vue de l'évaluation ?

Après m'être documentée et informée, j'ai pu constater que les outils pour le recueil de traces étaient régulièrement prônés pour diverses raisons.

1.3.2. Objectifs de recherche

Dans le sens de ma question de recherche, je m'intéresserai à plusieurs points concernant cette thématique. Dans un premier temps, j'aimerais tenter de saisir comment les enseignants évaluent leurs élèves et plus précisément sur quels types de traces ils se basent pour mener l'évaluation. Puis, je m'intéresserai à la pratique de quelques enseignantes bernoises du cycle 1 afin de connaître l'organisation qu'ils mettent en place pour un recueil de traces efficace. Aussi, il est important que je saisisse l'enjeu qu'ont les outils de recueil de traces pour les enseignants et quels usages ils en font. Finalement, je souhaite établir s'il existe une différence, et de quelle nature elle peut être, entre le recueil de traces en 1-2H et celui en 3-4H.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1. Fondements méthodologiques

Mon travail de mémoire se base sur une recherche qualitative, dans une démarche compréhensive et avec une approche déductive. Les éléments suivants vont permettre de cerner ces notions.

2.1.1. La recherche qualitative et quantitative

En sciences humaines, Poisson (1991) définit la recherche qualitative comme la compréhension « des phénomènes sociaux, soit des groupes d'individus ou des situations sociales » (p.12). Autrement dit, l'objectif principal est d'obtenir un aperçu du comportement, des perceptions et des opinions qu'ont les humains envers un sujet particulier. Dans ce type de recherche, le chercheur tente de saisir et de comprendre l'entièreté de la réalité qui est étudiée au moyen d'un guide ouvert. Paillé (2007) ajoute que la recherche qualitative vise principalement à chercher du sens. Elle est étroitement liée au terme « qualité ». Ce dernier évoque l'idée que quelque chose est important, essentiel voir indispensable et signifie ce dont le chercheur va tenter d'atteindre dans la recherche de l'essentiel des phénomènes humains et sociaux.

Dans le cadre de mon mémoire, c'est l'approche qualitative qui convient davantage à la recherche que je souhaite mener. En effet, je désire aboutir à des connaissances plutôt générales à partir d'une étude approfondie d'un nombre de cas limités. La méthode qualitative est en lien avec ce que je réalise puisque dans mon intention, il s'agit d'étudier le comportement, au travers du sens, que les enseignants donnent à une certaine situation. Cependant, dans l'approche des outils utilisés, il s'agira également d'une recherche quantitative.

Puisque je cherche à montrer quels sont les outils pour le recueil de traces qui sont le plus utilisés, ma recherche a également une part de quantitatif. En effet, cette approche implique la collecte de données qui soient quantifiables. La question de quantité et de mesure est donc bien présente dans cette phase de mon travail.

2.1.2. L'approche déductive

La déduction est une démarche scientifique qui complète et parfois s'oppose à la démarche inductive et qui est basée sur la raison. Le plus grand représentant de cette démarche est le philosophe Descartes. Il a mis au point un ensemble de règles dont l'observation amenait à la véritable connaissance, sans effort d'intelligence. Il prétend que cette véritable connaissance

n'est pas basée sur le sens, car nous devons continuellement remettre en question ce que nous voyons, touchons, sentons, goûtons et entendons. Puisque les sens n'apportent aucune certitude, l'esprit a une capacité de déduction. Autrement dit, « notre existence découle de notre esprit et de la déduction (...) le savoir certain, disait-il, n'est accessible que par notre raison (notre raisonnement et nos déductions) » (Dépelteau, 2003, p.60).

L'approche déductive est une démarche par laquelle nous entendons toute conclusion nécessaire tirée d'autres choses connues avec certitude. C'est un moyen de démonstration qui part de prémisses supposées tirées de la vue théorique que possède le chercheur au sujet de son étude. L'approche déductive part du général pour arriver à des concepts qui ressortent de l'analyse.

2.1.3. La démarche compréhensive

La démarche compréhensive concerne généralement l'ensemble des sciences sociales et humaines et envisage une analyse de la personne humaine. Mon mémoire rend compte de cette démarche puisque je désire comprendre le recueil de traces au travers des gestes de la personne humaine. Cette approche est focalisée d'une part sur les réactions qu'ont les êtres humains envers les déterminants qui agissent sur eux et d'autre part sur les déterminants qu'ils créent eux-mêmes. Elle permet également de mettre en avant « des significations que chacun d'entre nous attribue à son action (...) ainsi que la mise au jour de la logique collective qu'est l'activité sociale » (Charmillot & Dayer, 2012, p.165). Finalement, la posture compréhensive permet au lecteur de se rendre compte des phases de construction de la recherche et permet un regard compréhensif de la réalité qui a été observée (Charmillot & Dayer, 2012).

2.2. *Nature du corpus*

2.2.1. L'entretien comme moyen pour la collecte de données

Il existe différentes méthodes afin de trouver une réponse à la question de recherche. Elles sont toutes différentes et certaines sont plus appropriées que d'autres à certaines études. Pour répondre à ma question de recherche, j'ai opté pour l'entretien comme outil de recueil de données. De Ketele et Roegiers (2015) définissent l'entretien comme « une méthode de recueil d'informations qui consiste en des entretiens oraux (...) avec plusieurs personnes sélectionnées soigneusement, afin d'obtenir des informations sur des faits ou des représentations » (p.14). Comme mentionné dans cette définition, l'entretien ne se base pas uniquement sur des actes, des idées ou des opinions, mais également sur des faits objectifs ou sur des représentations. Aussi, le bénéfice de l'entretien n'est pas uniquement pour la

personne qui interviewe, mais également pour la personne interviewée. Celle-ci peut être amenée à clarifier ses pratiques. Ainsi, la population doit être soigneusement déterminée en fonction de l'objectif de la recherche.

Parmi les trois types d'entretien à ma disposition, j'ai choisi le type semi-directif. Celui-ci se qualifie par rapport aux quelques questions posées en guise de point de repère. Certaines sont planifiées, mais la personne interrogée est libre d'aborder d'autres thèmes auxquels je ne fais pas référence. En effet, les questions figurant dans mon guide d'entretien sont catégorisées par thèmes en fonction de ma recherche. Cependant, des questions de relance peuvent survenir par rapport à ce qu'expose mon interlocuteur. Ainsi, dans le cas où la personne interrogée s'éloigne de mon sujet ou ne comprend pas ma question, je peux utiliser mes questions de relances. Celles-ci sont formulées dans le sens de ma recherche et me permettent d'aborder la question sous un autre angle.

L'entretien ne se fait pas totalement spontanément puisqu'il se prépare en amont par la réalisation d'un guide d'entretien (annexe 1). Dans ce dernier figurent les différents thèmes que le chercheur souhaite aborder afin de permettre des relances. Il sert d'aide-mémoire au questionneur afin d'amener l'interlocuteur à s'exprimer de façon approfondie. En principe, une fois la problématique fixée, le guide d'entretien ne se modifie pas au cours de la recherche et des différents entretiens (Romelaer, 2005).

L'entretien me permet de pouvoir réagir face à ce que mon interlocuteur expose et il me semble important pour ma recherche que je puisse approfondir certains sujets abordés par l'interviewé. Aussi, cette méthode me permet d'entrer en interaction et de ne pas uniquement poser des questions. L'entretien semi-directif est également un bon compromis entre la liberté d'expression et la structure de la recherche. Par cette méthode, je retire des informations que je cherche, mais également des données auxquelles je n'aurais pas pensé.

2.2.2. Procédure et protocole de recherche

Dans un premier temps, j'ai établi une liste d'enseignants primaires du cycle 1 qui étaient susceptibles de répondre à mes attentes et à mes objectifs. Le premier contact s'est fait par téléphone, e-mail ou message afin d'avoir un premier intérêt et accord pour ma recherche en fonction du succinct résumé proposé. Une fois cette étape franchie, je leur ai fait parvenir le contrat de recherche (annexe 2) dans lequel j'ai présenté son but, les conditions de l'entretien et la manière dont allaient être traitées les données recueillies. Durant cette étape, j'ai également exposé les 7 principes du code d'éthique que je m'engageais à respecter : respect des droits fondamentaux de la personne, appréciation et limitation des risques, consentement libre et éclairé du sujet partenaire de la recherche, respect de la sphère privée, utilisation des

informations, restitution des résultats de la recherche, responsabilité personnelle et solidarité collective. À la suite de cela, dans le courant des mois de novembre et décembre, j'ai rencontré les enseignantes pour mener mes entretiens dont la durée n'a pas excédé une heure afin d'avoir des données qui soient les plus pertinentes possible. Les entretiens se sont déroulés dans la classe des enseignantes afin qu'elles se sentent plus à l'aise et qu'elles m'indiquent d'éventuels objets ou lieux pertinents par rapport à leurs propos. Par la suite, j'ai procédé à la transcription des entretiens qui ont été enregistrés afin d'analyser au mieux les données recueillies.

2.2.3. Échantillonnage

J'ai choisi d'interviewer des enseignants du canton de Berne et de l'entièreté du cycle 1 afin de pouvoir procéder à une comparaison entre 1-2H et 3-4H. Les relations que j'ai eues avec mes FEE ainsi que mes connaissances m'ont permis d'avoir contact avec deux enseignantes de 1-2H et deux enseignantes de 3-4H. Afin de compléter mon échantillonnage, j'ai interviewé une cinquième enseignante qui a une classe de 1-4H. Ceci me permet d'avoir des informations venant d'une personne qui est intégrée et à des connaissances dans les deux situations : 1-2H et 3-4H. Le tableau ci-dessous permet d'avoir une meilleure vue sur mon échantillonnage. Les prénoms utilisés sont des prénoms d'emprunt.

Tableau 1 : échantillonnage

| <i>Prénom</i> | Degré d'enseignement |
|-------------------------|----------------------|
| <i>Marie et Valérie</i> | 1-2H |
| <i>Charline</i> | 3H, parfois 4H |
| <i>Murielle</i> | 1-2H |
| <i>Nina</i> | 4H |
| <i>Célia</i> | 1-4H |

2.3. Méthodes et techniques d'analyse des données

L'analyse des données se fait en trois temps : tout d'abord, il faut traiter les données recueillies. Puis, le chercheur en fait une présentation pour dans un troisième temps, les interpréter et les discuter.

2.3.1. Transcription

Une fois les entretiens menés et enregistrés, il faut analyser les données recueillies. Pour faciliter ce processus, il s'agit de préparer le corpus de données en procédant à la transcription de chaque entretien (annexe 3, 4, 5, 6 et 7). Cela consiste à restituer le propos oral de l'interviewé à l'écrit et ceci de manière claire, fidèle, compréhensible et respectueuse pour faciliter l'analyse. En cours de transcription, j'ai procédé à l'indexation. Ce processus consiste à numéroter les différentes lignes afin d'organiser au mieux le corpus de données. La transcription peut être totale ou partielle en fonction de ce dont on a besoin. Pour cette recherche, j'ai opté pour une transcription totale, car la plupart des informations fournies par les enseignantes sont intéressantes dans le cadre de mon travail.

Lors de la transcription, j'ai établi des règles afin de faciliter la lecture et donc l'analyse. Mes conventions de transcription sont identiques pour chaque copie tout comme la différenciation des interlocuteurs. M signifie Mélanie et E l'enseignante que je questionne. Lorsqu'il y a deux enseignantes, l'une est mentionnée par E1 et l'autre comme E2. Ainsi, j'ai traduit les moments d'hésitation et les « heu » par des barres obliques /. Je n'ai pas différencié les longues des courtes hésitations puisque cela n'est pas nécessaire pour mon travail. Les gestes que les enseignantes font afin de montrer un élément dans la classe sont annoncés par des flèches →. Le geste est ensuite décrit en italique. Les mots accentués sont identifiables, car ils sont écrits en majuscules. Finalement, les rires sont mentionnés entre parenthèses (rire). J'ai fait le choix de ne pas ajouter de règles supplémentaires puisque je n'y voyais pas d'utilité dans le cadre de ma recherche.

2.3.2. Traitement des données et analyse de contenu

Dans la phase finale, le traitement des données consiste à transformer les données brutes, autrement dit les données recueillies, en données élaborées. Pour cela, je me suis basée sur l'analyse de contenu. Selon Wanlin (2007), l'analyse de contenu est un ensemble d'instruments méthodologiques qui s'applique à des discours diversifiés et fondés sur la déduction et qui se base sur trois phases chronologiques : la préanalyse, l'exploitation du matériel ainsi que le traitement des résultats et l'interprétation. Pour ce faire, j'ai tout d'abord préparé le corpus de données. Comme mentionné ci-dessus, j'ai procédé à la transcription

des entretiens selon des conventions de transcription et j'ai mis en place le processus d'indexation. J'ai ensuite imprimé chaque transcription afin de les avoir en version papier et d'avoir un outil de travail qui me convient davantage. J'ai tout d'abord procédé à l'étape de préanalyse : celle-ci consiste à organiser les idées de départ pour aboutir à un plan d'analyse en procédant à la condensation et au codage des données. Pour cela, j'ai tout d'abord relu mes documents à plusieurs reprises en opérant une lecture flottante afin de m'imprégner des différents aspects qui avaient été abordés et faire connaissance avec les documents. Globalement, il s'agit de lire et relire les données pour saisir au mieux leur message apparent. Le repérage des premiers indices contenus dans le corpus se fait durant les relectures. Dans un deuxième temps, j'ai procédé à l'exploitation du matériel en identifiant précisément les unités de bases présentes dans le corpus. Le but de cette étape consiste à appliquer aux données des traitements donnant accès à une signification différente en lien avec ma problématique. Pour cela, j'ai effectué une opération de catégorisation en fonction de ce qui émergeait du corpus en élaborant une grille de catégories rassemblant des caractères communs. Il s'agit donc de la classification d'éléments constitutifs contenus dans mes documents. Afin d'obtenir les différentes catégories, j'ai mis en évidence, à l'aide de couleurs, les différentes unités de base en les regroupant dans une même catégorie pour faciliter la future analyse. Une fois les couleurs repérées, j'ai effectué le processus de découpage des différents segments des entretiens pour les regrouper par couleurs et donc par catégories. Ceci m'a permis d'identifier au mieux le contenu de mes entretiens et les différentes catégories. Dans un dernier temps, j'ai procédé à l'interprétation des données afin de passer à des données significatives et valides. À l'aide d'outils, il s'agit de condenser et mettre en relief les informations apportées par l'analyse. D'après Robert & Bouillaguet (1997), cités par Wanlin (2007), l'interprétation consiste à « prendre appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié ».

Finalement, l'analyse de contenu peut se résumer en ces termes :

Ce processus comprend donc deux moments distincts, mais complémentaires : l'organisation des données impliquant une « segmentation » et entraînant une « décontextualisation », d'un côté, et, leur interprétation, ou encore catégorisation, menant à une « recontextualisation » de l'autre. (Savoie-Zajc, 200, cité par Wanlin, 2007, p.251-252)

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

Suite à mes entretiens et sur la base de mes transcriptions, je vais à présent exposer mes résultats dans le but de les analyser. Ils sont présentés et interprétés sur la base de quatre grandes catégories que j'ai fait émerger des entretiens que j'ai menés avec cinq enseignantes du cycle 1. Mon propos s'appuie sur des verbatims issus des entretiens, sur des liens établis avec ma problématique et sur d'autres concepts issus d'autres théories. Ces quatre dimensions sont en lien avec mes objectifs de recherche et vont me permettre de répondre à ma question de départ que j'ai préalablement formulée comme suit :

Quels sont les outils mis en place par l'enseignant du cycle 1 pour recueillir des traces en vue de l'évaluation ?

3.1. Les types de traces en vue de l'évaluation

Dans mes transcriptions, j'ai pu mettre en évidence deux types de traces principales. Celles-ci ont été nommées comme étant des faits et des représentations. Comme l'ont relevé les cinq enseignantes que j'ai questionnées, ces deux types de traces dépendent de plusieurs facteurs que j'ai pu mettre en évidence dans les transcriptions. Aussi, les types de traces en eux-mêmes dépendent de l'évaluation dans laquelle on se situe.

3.1.1. Les faits

Parmi les deux types de traces, toutes les enseignantes relèvent que les faits sont majoritairement présents dans leur recueil. Marie le relève lorsqu'elle parle des différents types d'évaluation. Les faits qu'elles ont récoltés avec sa collègue, ou plus souvent observés comme elles le soulignent régulièrement, leur permettent de finalement se poser des questions pour ensuite questionner les élèves et les aider à progresser.

« Tout ce qui se passe avant ça sert enfaite à discuter avec l'enfant, qu'est-ce qu'il ne joue pas, qu'est-ce qu'il n'a pas compris » (Marie et Valérie).

Pour les enseignantes, les faits sont plus faciles à récolter. En effet, la plupart du temps par l'observation ou par d'autres outils comme on le verra plus loin, la facilité est souvent mentionnée comme un facteur primordial pour les enseignantes, compte tenu des importants effectifs de classe. Aussi, elles évoquent souvent les parents comme un facteur tout aussi imposant dans le recueil de traces. Pour cela, elles justifient qu'elles ont besoin de traces qui soient fiables, objectives et non contestables afin d'avoir « un appui concret » comme le souligne Nina. Ceci ressort dans la définition que donnent De Ketele & Roegiers (2015) de la notion de fait. Une information est « un fait lorsqu'elle est à ce point testée et trouvée pertinente

que personne ne pense à la remettre en question » (p.125). Il est donc compréhensible que les enseignants cherchent régulièrement à recueillir des faits, comme l'indique Charline.

« Il faut quand même avoir un peu des fois du solide, quoi, à présenter, mais moi je dirai que ça dépend aussi beaucoup de comment ça va, enfin comment ça va être réceptionné » (Charline).

Les enseignants sont donc sensibles aux parents auxquels ils sont confrontés afin de choisir le type de traces qu'ils vont recueillir.

Malgré le fait que les faits sont des informations objectivables auxquels on peut se fier, Roegiers (2010) développe qu'ils sont souvent pauvres et peu porteurs de sens puisqu'ils sont peu détaillés et peu nuancés. Les représentations permettent donc de les compléter en y ajoutant de la richesse, de la signification et de la compréhension.

3.1.2. Les représentations

Pour être plus précise, Charline utilise les représentations des divers intervenants qui collaborent au sein de la classe dans le but de les confronter à d'autres représentations. Par la suite, cela lui permet d'avoir un appui pour se rendre compte de la progression des élèves. Comme elle le mentionne, ceci est lié avec le facteur des parents, puisqu'elle utilise ces représentations lors des entretiens individuels. Parallèlement, d'autres enseignantes qui travaillent en duo s'appuient naturellement sur les représentations de leur collègue. Elles soulignent que ceci est un appui non négligeable et Charline regrette parfois de ne pas pouvoir profiter des représentations d'un(e) éventuel(le) collègue.

Valérie, elle, utilise de temps en temps les représentations de ses élèves. Elle explique que pour elle c'est un moyen de savoir s'ils ont fait du mieux qu'ils pouvaient et de leur permettre de se questionner sur le travail qu'ils ont fourni. Charline demande aussi régulièrement à ses élèves ce qu'ils ont pensé de leur travail et elle souligne qu'elle aime bien avoir leur feed-back sur les traces qu'ils produisent.

Quant à Murielle, elle souligne que les représentations l'aident beaucoup pour son futur jugement. Cela lui permet de voir l'évolution et la progression de ses élèves et elle peut ainsi intervenir auprès d'eux, en classe, mais également auprès des parents lorsqu'elle remarque qu'un élève stagne.

Pour combler les nuances que les faits n'apportent pas, certaines enseignantes utilisent donc volontiers les représentations de leurs élèves.

D'après Develay (1996), ce sont les représentations qui correspondent au mieux au milieu social de l'apprenant. En effet, par leur rapprochement au champ d'expériences, d'informations et de comportements, elles renvoient aux notions d'attitude et d'opinion. Ceci

permet donc de nuancer le propos des enseignantes qui mentionnent que les représentations leur permettent d'avoir un plus par rapport aux faits. En effet, comme le relèvent De Ketele et Roegiers (2015), « les représentations sont tout aussi importantes que les faits eux-mêmes » (p.130). De plus, elles sont étroitement liées aux faits puisqu'elles permettent de les compléter, de les confirmer voir de les infirmer.

Comme le mentionne Valérie, les représentations permettent d'avoir l'avis ou les perceptions des personnes concernées et ceci est également partagé par Charline. Roegiers (2010) le nuance en mentionnant que les représentations permettent l'affirmation au travers des faits recueillis, donc des travaux qu'ont réalisés les élèves.

« Moi j'aime bien quand même avoir le feed-back des enfants (...) c'est un document que je peaufine d'année en année, mais que je reprends pour avoir leur retour aussi. Après si je viens d'établir un / de leur faire un test par exemple que ça soit oral ou écrit, ça m'arrive de leur demander qu'est-ce qu'ils en ont pensé de dire est-ce que tu as trouvé difficile pourquoi, etc.» (Charline).

3.1.3. Les types d'évaluation et leurs facteurs

Comme l'affirment Marie et Valérie, Charline et Nina, le type de traces à recueillir et le choix des outils dépendent également de l'évaluation dans laquelle on se situe au moment du recueil de traces.

« Je dirais que dans le formatif il y a plus d'observations plus de choses qu'on doit justement discuter parce qu'on les a vus on les a notés, on a parlé avec les enfants ils nous ont donné une certaine réponse aussi et après il y a plus forcément d'écrit parce qu'il doit rester des traces et puis on doit rendre aussi les évaluations qu'on doit transmettre » (Marie et Valérie).

« Alors par rapport à l'évaluation diagnostique, je pense qu'on peut ne se baser que sur l'oral et prendre des notes. Après pour une évaluation formative ou sommative, je pense que vu que c'est des documents qui partent à la maison, la plus part du temps c'est quand même important d'avoir la forme écrite. Ou même si ça a été un questionnement oral de quand même avoir une fiche qui récapitule tout ce qu'on a demandé » (Charline).

« Mais du coup voilà, tout ce qui est formatif il y a pas forcément de traces enfaite qu'on donne aux parents si on veut bien. Ça peut arriver de temps en temps qu'on fasse une évaluation formative sur papier qui reprend des mêmes choses que ce qu'on travaille dans l'évaluation sommative (...) il y a quand même très peu, ben tu vois, d'évaluation formative sur papier. Tout ce qui est formatif ici c'est l'observation enfaite concrètement du quotidien de l'élève » (Nina).

Les enseignantes relèvent que leur recueil de traces n'est pas identique dans l'évaluation diagnostique que dans la formative ou encore la sommative. Même si elles n'ont pas toutes

les mêmes manières de procéder, chacune relève avoir trouvé une stratégie qui lui correspond.

Finalement, comme l'indique Gerard (2002), l'importance du recueil de traces dans le processus d'évaluation se base « sur une démarche consciente, rigoureuse, critique » (p.27). Pour que l'objectivité du recueil de traces soit conservée, l'auteur identifie trois facteurs. D'une part, la décision, qui fera suite au recueil de traces, doit être connue et le processus doit donc être orienté autour de cela. Par conséquent, selon telle ou telle décision, c'est tout le processus qui est modifié et ce sont les deux autres facteurs qui sont influencés. En effet, le deuxième facteur, le choix des indicateurs, est d'une haute importance. Il s'agit de choisir des indicateurs et des critères qui permettent d'apporter l'information que l'on désire recueillir et de vérifier ce que l'on souhaite. Comme le relève Charline, lorsqu'il s'agit de questionnements oraux, il est d'autant plus important d'avoir des indicateurs et des critères qui permettent de recenser les informations. Dans les indicateurs, on relève les faits et les représentations qui sont tout aussi intéressants les uns que les autres, comme le mentionne Gerard (2002). Finalement, le choix de la stratégie parmi les différentes méthodes de recueil de traces fait partie des facteurs influençant le processus. Comme on peut l'identifier dans les informations données par les enseignantes, les stratégies dépendent de la personne. En effet, il n'y a pas de meilleure méthode, mais, comme le met en évidence l'auteur, certaines sont plus adaptées que d'autres à certaines situations et l'importance est de garantir la rigueur du processus. Il s'agit finalement de choisir une stratégie permettant la validité et la fiabilité de l'information recueillie.

Quel que soit le type d'évaluation, ce sont les facteurs du processus qui doivent être choisis minutieusement en fonction de l'information que l'on veut recueillir. Les enseignantes font la différence entre l'évaluation formative et sommative par le choix des outils. Elles ont donc choisi, en fonction de ce qu'elles veulent recueillir à un moment, des outils qui leur permettent de garantir la rigueur du processus.

On peut également relever qu'elles mettent un accent plus prononcé sur l'évaluation formative que sur la sommative. Ceci peut entre autres se remarquer dans la perception de Nina.

« Si je vois que les enfants à l'évaluation formative c'est plus que maîtrisé, ben je me contente de cette évaluation-là (...) La finalité de l'évaluation c'est vraiment une évaluation sommative. Donc pour y arriver il y a plein d'étapes et puis toutes ces petites étapes pour moi c'est des évaluations formatives, ça peut être une simple observation d'un phénomène qui s'est passé en classe, je sais pas un enfant qui prend la parole » (Nina).

Selon Tardif (2006), le recueil de traces issu de l'évaluation formative est plus important. En effet, comme il le mentionne, pour établir une évaluation sommative, qui d'après lui certifie un

niveau de développement, il faut que les données recueillies lors de la phase qui vise à soutenir les apprentissages soient importantes et pertinentes.

3.2. L'organisation du recueil de traces

L'organisation du recueil de traces définit quelque peu la manière et les outils que les enseignantes interrogées utilisent. Les trois critères ci-dessous sont ceux qui ressortent des entretiens comme étant les plus influents sur l'organisation du recueil de traces.

3.2.1. La temporalité du recueil de traces

Les enseignantes mettent l'accent sur le fait que le recueil de traces est un processus qui s'organise quotidiennement. Marie et Valérie précisent que ce sont de petites choses, mais sans cesse. Charline et Murielle, quant à elles, expliquent qu'elles recueillent des traces au quotidien tout en précisant que ce n'est pas forcément pour tous les élèves en même temps. Charline ajoute également que le recueil de traces, quelle que soit la trace recueillie, est un travail constant, mais qui reste cependant assez vague lorsqu'il est uniquement pour son utilité personnelle. Face à cela, elles soulignent toutes que les fins de semestres sont généralement plus chargées en matière de recueil de traces. Elles expliquent cela par le fait qu'elles rencontrent les parents lors des entretiens, pour la fin du premier semestre, et qu'elles ont un bilan, en 1-2H, et un bulletin, en 3-4H, à remplir en fin de deuxième semestre. On peut à nouveau remarquer que les parents préoccupent beaucoup les enseignantes dans leur travail et dans leur recueil. Aussi, les enseignantes, spécifiquement celles qui enseignent en 1-2H, indiquent que les premières semaines d'école sont gérées différemment en matière de recueil de traces, puisqu'elles se basent en général uniquement sur l'observation de capacités transversales. Ceci est probablement dû au fait que le recueil de traces peut parfois être une source de stress pour les élèves.

« Parce que ils se sentent pas évaluer par moi, ils sentent je sais pas comment dire, ils sentent qu'ils sont à l'école, qu'ils sont bien. Ils ne sont pas en train de dire ah la maitresse elle va m'évaluer, non ils sont bien, ils travaillent je leur je regarde je leur dit oula attention » (Célia).

Selon De Ketele & Roegiers (2015), la dimension temporelle du recueil de traces peut être de deux types différents. Comme l'ont relevé les enseignantes, il se fait sur toute l'année, quotidiennement, même s'il y a des périodes plus chargées. Aussi, elles mentionnent qu'il s'agit d'étudier les comportements, les connaissances et les compétences des élèves sur l'année complète. Il s'agit donc d'un recueil de traces longitudinal. Dans le cas contraire, le recueil est transversal s'il est utilisé afin de fournir des traces et des informations pendant une période donnée. Finalement, c'est cette dimension temporelle qu'utilisent les enseignantes en

fin de semestre, durant la période avant les entretiens et celle avant le bulletin ou le « Bilan des apprentissages ».

Les deux dimensions temporelles que présentent De Ketele et Roegiers (2015) sont utilisées simultanément par les enseignantes que j'ai questionnées et peuvent donc être combinées dans le but d'étoffer le recueil de traces.

3.2.2. La collaboration pour le recueil de traces

Quatre enseignantes que j'ai rencontrées travaillent en duo. Celles-ci ont relevé l'importance de la collaboration, de la communication et de l'organisation lorsqu'il s'agit de recueillir les traces des élèves. Elles ont relevé l'importance de la précision et comme le mentionne Murielle, l'importance d'être cohérente par rapport à la collègue.

« Et puis par rapport à la collègue aussi, qu'on soit cohérente entre les deux qu'on puisse dire ah ben oui j'ai pu constater la même chose que toi ou voilà. » (Murielle).

Pour cela, les enseignantes ont mis en évidence leur prise de notes quotidienne. En effet, pour répondre à ce besoin de précision et de cohérence, elles indiquent que la prise de notes est le moyen le plus pratique. Sur un simple post-it, sur une feuille volante ou dans un cahier spécifique à cela, elles indiquent qu'il est important d'avoir quelque chose sous la main pour noter certains éléments que l'on peut observer dans le quotidien de la classe.

Murielle relève qu'elle apprécie de pouvoir retrouver sa collègue toutes les semaines pour faire le point. Elle trouve cela très important lorsque l'on travaille en duo afin de, notamment, comparer les observations. Il est évident que cela la rassure et lui permet de confronter leurs points de vue. Pour les mêmes raisons, Marie pense que cela est également important. De plus, cela lui permet de savoir ce que sa collègue fait et par conséquent de ne pas faire la même chose et de pouvoir ainsi la compléter. Nina ajoute que le fait d'enseigner les mêmes branches complique le recueil de traces et accroît les moments de communication. C'est pour cela qu'elles ont à présent séparé les disciplines et cela facilite leurs recueils de traces respectifs.

« Mais là on se retrouve quand même toutes les semaines et puis ouais. On aime bien, c'est pratique quand on est deux, parce qu'on peut justement comparer nos évaluations et puis souvent on est content parce que ça se rejoint donc on se dit qu'on n'a pas trop loupé les choses quoi. Et puis ça c'est vraiment bien d'être à deux quoi. Pour pouvoir mettre en commun toutes ces choses-là. » (Murielle)

Pour ces enseignantes qui travaillent en duo, on peut remarquer que la collaboration est essentielle à leur travail, mais également dans le rôle qu'elles occupent lors du recueil de traces. Selon Perrenoud (1999), le travail d'équipe et la collaboration font partie des

compétences du métier d'enseignant. Comme il le relève, il est nécessaire de prendre le temps de parler de ce que l'on fait, de ce que l'on croit, pense ou encore ressent. Ce point de vue est partagé par Marie et Valérie.

« Par exemple ma collègue elle me dit des choses qu'elle aura observées. Parce que quand on travaille en duo c'est aussi important de se dire les choses alors voilà elle fait certaines choses et moi d'autres, pas que l'on fasse finalement doublon. Et moi je trouve que c'est aussi que c'est bien en duo on peut avoir chacune un regard et parfois l'autre elle a vu d'autres choses que nous on n'a pas vu et puis je trouve que pour cerner les enfants (...) puis on reprend vraiment ensemble nos observations. » (Marie et Valérie).

Les enseignantes ne relèvent pas les désavantages de cette collaboration. On remarque qu'elles mentionnent toutes les bienfaits de leur coopération et comme l'ajoute Charline, elle regrette parfois de ne pas pouvoir bénéficier d'une telle mesure dans son travail quotidien. Néanmoins, comme le relève Perrenoud (1999), il ne faut pas tomber dans l'excès, de quel côté que ce soit. Le fait de trop s'exposer pourrait nuire à l'enseignement tout comme le fait de trop se protéger. Cependant, le choix de la stratégie de recueil et de l'outil reste personnel. Deux évaluateurs peuvent choisir des stratégies différentes pour une même évaluation et pourtant, la validité et la fiabilité peuvent être garanties (Gerard, 2002).

3.2.3. La personnalité de l'enseignant-évaluateur

L'enseignant-évaluateur qui recueille des traces est libre d'utiliser sa personnalité pour choisir ses outils et sa méthode de recueil. Nina souligne que sa flexibilité lui permet la liberté de différencier certains recueils en fonction des élèves. Pour Murielle, être flexible signifie travailler en dehors des heures de classe. Souvent, elle recueille des traces durant la matinée, mais n'a pas l'occasion de les noter ou de les organiser durant les moments de classe. Elle prend donc souvent le temps, une fois que les leçons sont terminées, de revenir sur ce qu'il s'est passé. Certaines enseignantes indiquent qu'elles n'ont pas besoin de mettre en place tout un système afin d'être organisées dans leur recueil. Célia mentionne qu'elle n'a pas la nécessité de tout noter ou de mettre en place un système de recueil afin de savoir où en sont ses élèves. Par une simple observation, elle sait généralement où ils se situent. Aussi, le fait de les avoir durant quatre ans lui permet de les connaître parfaitement. Nina et Charline quant à elles ont besoin d'avoir un recueil permanent qui leur permet d'avoir une vue d'ensemble de leurs élèves. Elles ont mis en place une sorte de portfolio qu'elles remplissent elles-mêmes au fur et à mesure de l'année. Pour cela, elles choisissent des traces ou mettent en place un recueil afin d'avoir des travaux significatifs. Pour en revenir à la préoccupation des parents, elles utilisent cet outil non seulement pour elles, mais également pour leur donner un retour.

À la suite de ce qu'a mentionné Célia, Roegiers (2010) argumente que la faible part d'inférence présente dans le recueil de traces est notamment liée à la connaissance que l'enseignant-évaluateur a de ses élèves. En effet, le fait de les connaître, de connaître leurs habitudes ou de les comprendre permet d'éviter de mettre l'élève en échec dès le départ et de, par exemple, lui proposer un outil qui lui convient afin de recueillir certaines traces. L'auteur relève également que les enseignants possèdent une multitude d'options pour recueillir les traces, notamment l'utilisation d'un outil ou de plusieurs outils qui cherchent à donner du sens ou encore qui proposent une réalité. Toutes ces options dépendent évidemment de « ce qu'il est, de ce qu'il est amené à faire, le contexte dans lequel il est amené à agir (...) ou encore le système de contraintes qui lui sont imposées » (p.30). Ceci démontre que le recueil de traces est une question de posture. En effet, l'enseignant va se situer par rapport à ses besoins et également en fonction de sa personnalité.

« Ça pourrait aussi être les comprendre et si on les connaît et qu'on les comprend mieux je pense que c'est bénéfique » (Marie).

3.3. Les outils pour le recueil de traces

L'organisation du recueil de traces débouche pour certaines enseignantes sur l'utilisation de plusieurs outils.

3.3.1. Les outils

Les outils que les enseignantes ont mentionnés sont d'ordres divers. Une même enseignante en utilise plusieurs et elles n'en font pas forcément toutes le même usage. Les outils qui sont les plus privilégiés par celles-ci pour recueillir les traces de leurs élèves sont l'observation, la prise de notes, les documents écrits et les questionnements oraux. Toutes les enseignantes que j'ai auditionnées les utilisent et elles soulignent que ce sont ceux auxquels elles ont le plus souvent recours. En effet, fréquemment elles mentionnent l'observation comme l'outil le plus pertinent et le plus récurrent. Celui-ci leur paraît plus accessible par rapport aux autres, mais surtout il leur permet d'avoir toutes sortes d'indications, souvent plus globales, même s'il est généralement intuitif. En complément de l'observation, les enseignantes utilisent la prise de notes. Pour elles, les deux outils se complètent. Cependant, Célia indique qu'elle ne note pas forcément toutes ses observations. Parallèlement, les documents écrits et les questionnements oraux sont deux outils que les enseignantes favorisent. Les documents écrits sont facilement accessibles et peuvent être créés en fonction de la trace que l'on souhaite obtenir. Charline ajoute qu'elle construit des documents écrits de façon à avoir des traces qui permettent d'avoir un retour précis sur ce qu'elle veut obtenir. Parallèlement, les questionnements oraux sont plus complexes. Les enseignantes indiquent qu'elles sont

souvent retenues par l'organisation demandée par ce type d'outil. Cependant, Murielle mentionne que les outils qui entraînent un recueil de traces oral sont souvent utilisés intuitivement et durant les activités quotidiennes de la classe. Entre ces deux modèles d'outils, toutes relèvent que la différence tient dans le type d'évaluation dans lequel elles se situent.

« Le formatif il y a plus d'observations plus de choses qu'on doit justement discuter parce qu'on les a vus, on les a notés, on a parlé avec les enfants, ils nous ont donné une certaine réponse aussi et après il y a forcément plus d'écrits parce qu'il doit rester des traces. » (Marie et Valérie).

Dans un deuxième temps, presque toutes les enseignantes, notamment celles de 1-2H, apprécient de pouvoir utiliser le jeu comme outil pour le recueil de traces. En lien avec le type d'évaluation, Marie mentionne qu'elle l'utilise également pour débiter un apprentissage afin d'aboutir vers quelque chose qui reste. Ensuite, la plupart des enseignantes utilisent des outils comme l'autoévaluation, la manipulation et les grilles. L'autoévaluation, étroitement liée avec les représentations, est prisée des enseignantes. Elles jugent utile et pertinent d'utiliser cet outil afin d'avoir l'avis des élèves sur certains éléments. Pour la manipulation, les enseignantes de 1-2H indiquent que presque toutes les situations d'apprentissage passent par cet outil. Pour Célia, les élèves ont besoin de manipuler, cela les aide.

En complément d'une multitude d'outils, certaines enseignantes ont recours à des grilles. Cela leur permet davantage d'organisation et de pertinence. Parmi les enseignantes qui utilisent cet outil, Charline souligne que les grilles l'aident à prendre des notes et surtout lui permettent d'avoir une idée plus rapidement et plus facilement des compétences ou connaissances des élèves. Finalement, des outils tels que les tableaux, l'ordinateur et les photos ne sont que très peu utilisés par les enseignantes. Celles qui les ont mentionnées les utilisent pour des traces bien précises qu'elles souhaitent obtenir par ce biais. Aussi, elles les détournent parfois afin d'obtenir une trace sur l'utilisation de cet outil même et non pas dans le but d'obtenir une trace par le biais de celui-là. Comme mentionné précédemment, deux enseignantes de 3H et 4H ont mis en place une sorte de portfolio qu'elles documentent elles-mêmes. Elles utilisent ce document comme outil en indiquant qu'en suivant la progression de leurs élèves elles peuvent donc mieux se rendre compte des traces qu'elles doivent recueillir. Cependant, le portfolio à proprement parlé est un outil qui se doit d'impliquer la participation de l'élève comme le mentionne Baillat *et al.* (2008).

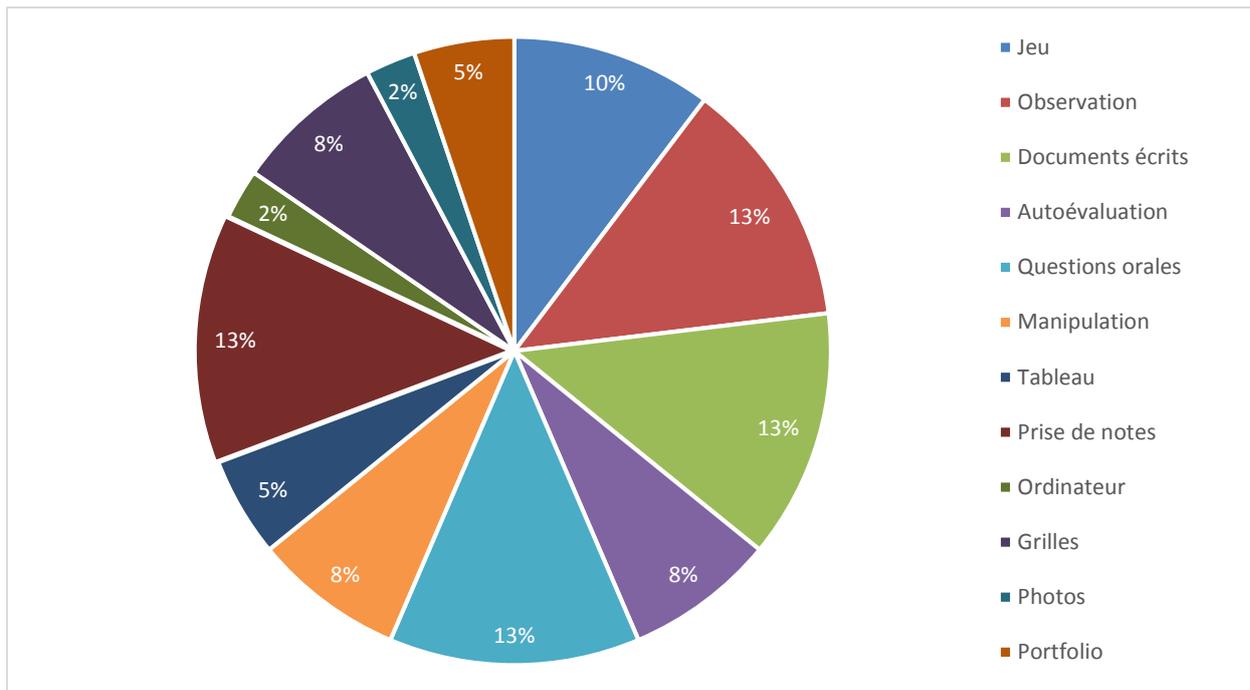


Figure 2 : les outils pour le recueil de traces privilégiés par les enseignantes du cycle 1

Selon Meunier (2015), l'observation devrait faire partie des pratiques de l'enseignant et être à la base de toute action. Cependant, sa théorie mentionne que ce n'est pas le tout d'utiliser l'observation telle quelle. L'auteure souligne que l'observation non structurée devient questionnable et qu'il est donc important qu'un autre outil soit mis en place afin de consigner les observations faites en classe. Cependant, Célia indique qu'elle connaît suffisamment ses élèves pour ne pas utiliser un outil tel que la prise de notes pour tout ce qu'elle observe. Elle complète quand même en mentionnant que lors de ses premières années d'enseignement elle notait constamment ses observations en vue d'une éventuelle remise en cause de la part des parents. L'auteure continue en ajoutant que lorsque le recueil de traces est mis en place en vue d'éventuellement appuyer un jugement, il est d'autant plus nécessaire d'avoir un outil sur lequel s'appuyer. Meunier (2015) mentionne ici les grilles, qui peuvent être utilisées sous plusieurs formes. Les tableaux peuvent également être utilisés par le biais de l'observation, pour soutenir celle-ci. Nina a régulièrement mentionné l'utilisation qu'elle faisait des grilles. Cela lui permet d'une part de voir plus facilement la progression des élèves, mais notamment d'être organisée et de consigner ses observations et ses traces.

Les documents écrits et les questionnements oraux sont utilisés à parts égales. Les documents écrits peuvent être de natures différentes comme l'ont mentionnés De Ketele et Roegiers (2015). Une seule enseignante a indiqué utiliser les photos et comme le mentionnent les auteurs, elles peuvent être regroupées sous la catégorie des documents écrits. On peut

donc également ajouter à cette catégorie les traces recueillies par le biais d'un outil comme l'ordinateur, que seules Marie et Valérie utilisent. Les documents écrits simplifient le recueil de traces. Cependant, de nombreuses théories indiquent que la pertinence du recueil par les documents écrits tient dans l'adéquation à correspondre à ce que l'enseignant souhaite obtenir.

Les entretiens oraux en classe sont jugés intéressants par De Ketele et Roegiers (2015). Contrairement à ce que l'on pourrait penser, l'interview ne se fait pas uniquement individuellement, mais il est également présent lors des moments en commun en classe. Les auteurs mentionnent que parfois, pour un gain de temps par exemple, ils ont lieu en groupes. Même si les enseignantes ont mentionné utiliser les questionnements oraux, elles ont toutes admis que cela demandait une certaine organisation de classe et que l'écrit prenait finalement le dessus.

« Alors les traces orales sont un peu plus compliquées (...) le plus simple pour moi c'est quand même de faire par écrit » (Murielle).

« Il y a pas mal de petits tests oraux après c'est vrai que ça donne une sacrée organisation de classe de prendre le temps pour chaque enfant » (Charline).

Finalement, les questionnements oraux en groupes prennent le dessus par rapport aux individuels puisqu'ils se font au quotidien lors des moments en commun et qu'il n'y a pas forcément une organisation spécifique à mettre en place.

L'autoévaluation, comme mentionnée par les enseignantes qui indiquent l'utiliser, est en lien étroit avec les représentations. Comme souligné précédemment, celles-ci jugent pertinent d'avoir l'avis de leurs élèves comme une trace. Cependant, selon De Ketele et Roegiers (2015), les traces recueillies par les représentations, tout comme par l'autoévaluation, peuvent compléter, confirmer ou infirmer d'autres traces. Certaines enseignantes ne jugent donc pas forcément utile l'utilisation de l'autoévaluation.

On l'a vu précédemment, le jeu et la manipulation sont des outils utilisés par les enseignantes de 1-2H. Ceci n'est pas surprenant puisqu'il est connu que ces élèves ont le besoin de passer par ces approches afin de faciliter l'entrée dans les apprentissages.

3.3.2. Différents outils pour différentes situations d'apprentissage

Les enseignantes ont toutes révélé utiliser plusieurs outils pour recueillir les traces d'une même situation d'apprentissage. Elles argumentent par le fait qu'utiliser plusieurs outils leur permet, généralement dans un recueil de traces issu du processus d'évaluation, de confirmer

si une connaissance ou une compétence est acquise en passant par des chemins différents comme le relève Célia.

« Je me dis ok est-ce que l'enfant le sait le comment dire la tellement fait le jeu est-ce qu'il le sait par cœur ou il sait vraiment enfin l'activité. Donc de lui donner un autre jeu qui ressemble pas trop à ça ou qui ressemble, mais d'autre façon, ça montre tout de suite si l'acquis est fait ou n'est pas acquis » (Célia).

Selon Roegiers (2010), le recueil de traces est un aller-retour entre la variabilité et la singularité. Ceci dit, l'utilisation de plusieurs outils est donc une approche possible du recueil de traces. Celle-ci peut passer par la multiplication des approches, des outils, des moments ou encore des acteurs. D'un autre côté, on retrouve la singularité du recueil. Par-là, il s'agit « d'instrumenter de la façon la plus précise possible pour rechercher les informations précises à un moment déterminé » (p.30). Même si elle fonctionne généralement par l'approche de la variabilité, Charline avoue utiliser parfois la singularité.

« Si on veut avoir une idée précise pour un entretien par exemple, ça vaut la peine de préparer des documents où on peut les recueillir ». (Charline).

Finalement le recueil de traces peut être du ressort de la variabilité ou de la singularité, tout dépend des traces que l'enseignant cherche à obtenir, à recueillir.

De Ketele et Roegiers (2015) relèvent qu'il est rare d'utiliser un seul outil pour recueillir une information. Il est évident qu'il y aura une méthode prioritaire, mais elle sera généralement accompagnée d'autres outils secondaires, soit pour préparer le recueil soit pour le compléter.

3.4. La différence du recueil entre 1-2H et 3-4H

La différence entre un recueil de traces en 1-2H et en 3-4H semble présente puisque l'évolution entre les 2 parties du cycle est fortement croissante.

Dans le recueil de traces en lui-même, on peut constater que le jeu et la manipulation sont très présents en 1-2H. Souvent, les informations obtenues sont utilisées dans le cadre d'une évaluation formative pour pouvoir ensuite réguler les apprentissages en vue d'un recueil de traces sommatif écrit, qui reste. Dans la dernière partie du cycle 1, ce sont les documents écrits qui sont les plus utilisés. Ceci s'explique par le fait que l'écrit est plus accessible en fin de cycle 1, comme le mentionne Charline.

« C'est qu'en 3H je favorise plutôt les choses faites oralement. En 4H on aura plus facilement accès à l'écrit parce qu'ils peuvent comprendre eux-mêmes une consigne en principe » (Charline).

En ce qui concerne la procédure du recueil de traces, on peut remarquer qu'elle est un peu plus orientée en 1-2H par rapport à la présence du « Bilan des apprentissages » en fin d'année comme le relèvent Marie et Valérie.

« Oui intuitivement et globalement aussi il me semble. Maintenant c'est un peu plus affiné et précis. Et aussi quand on recueille les traces avant on aurait dit peut-être que l'enfant n'arrive pas très bien à s'exprimer ben maintenant on doit vraiment détailler et recueillir des traces plus précises, mais au final je ne crois pas que le résultat sera différent » (Marie et Valérie).

En effet, le bilan demande aux enseignantes d'être plus précises dans leur recueil de traces, mais également de recueillir certaines informations qui leur sont demandées. Comme relevé précédemment, Nina, enseignante en 4H, indique qu'elle a relativement beaucoup de liberté et de flexibilité dans son travail de recueil de traces. Les enseignantes de 3-4H ont tout de même un bulletin officiel à remplir, mais elles ne relèvent pas de contraintes imposées.

Conclusion

Pour conclure ma recherche, je souhaite revenir sur certains aspects qui ressortent de mon travail et que je pense pertinents de mettre en avant pour ainsi répondre à ma question de départ. Durant mes entretiens, lorsque j'évoquais le terme « recueil de traces », les enseignantes me demandaient régulièrement des précisions sur le sujet et sur cette notion. Pourtant, dès que j'explicitais le terme, elles identifiaient immédiatement l'actualité et la complexité de cela.

Dans un premier temps, je mentionne qu'avant de trouver un outil à mettre en place pour recueillir les traces, j'ai pu remarquer que l'enseignant a tout un travail à effectuer en amont et qui dépend de plusieurs facteurs. Il s'agit tout d'abord de définir quels types de traces l'on veut recueillir et à quelle occasion. Pour répondre à cela, j'ai pu identifier deux types : les faits et les représentations. Je me suis rendu compte que les faits étaient priorisés par rapport aux représentations, même si celles-ci apportent des éléments complémentaires. En effet, les faits sont plus faciles à recueillir et il s'agit de traces non contestables. J'ai relevé que les enseignantes faisaient régulièrement allusion à la problématique des parents quand il s'agit de recueil de traces. Elles mentionnent que celui-ci est plus objectif pour leur prouver quelque chose. Cependant, les représentations leur permettent d'ajouter du sens et d'être plus proche de la réalité des élèves. Je peux donc affirmer que l'utilisation des deux types de traces ne peut être que bénéfique et permet donc de valoriser notre recueil.

Par la suite, l'organisation du recueil de traces est un autre facteur primordial pour les enseignantes et elles relèvent l'importance de plusieurs éléments. Tout d'abord, c'est un processus à faire au quotidien même s'il n'entre pas constamment dans le processus d'évaluation. Les enseignantes mentionnent également que les périodes de fin de semestre sont plus chargées dues aux entretiens et aux bulletins. Aussi, leur collaboration et leur personnalité jouent un rôle important dans le choix des outils de recueil de traces et font également partie de leur organisation. Par exemple, l'observation et la prise de notes, deux outils fortement présents dans mes résultats, sont des procédures en lien avec la personnalité et les besoins de l'enseignant-évaluateur. Tous les facteurs mentionnés font donc partie du choix que font les enseignantes pour les outils du recueil de traces. Elles relèvent ensuite qu'elles utilisent parfois plusieurs outils pour une même situation afin d'avoir différents points de vue de l'objectif ou de l'apprentissage. Cependant, ceux qui sont priorisés sont l'observation, la prise de note, les questionnements oraux et les documents écrits. Ces quatre outils apparaissent comme étant d'une utilité aisée, d'un rendement pertinent et concret ainsi que d'un accès rapide. Les enseignantes qui utilisent des outils rigoureux et choisis minutieusement en fonction de ce qu'elles cherchent sont plus conscientes de ce qu'elles font

et pour quelles raisons. En comparaison aux enseignantes qui utilisent régulièrement la prise de notes, celle qui n'en a pas besoin n'utilise pas d'autres outils. C'est également la même personne qui a le moins d'expérience par rapport aux autres qui ont le double d'années d'enseignement. Je peux donc faire un lien avec l'expérience et en tirer la conclusion suivante : avec de l'expérience on peut facilement se rendre compte de l'importance de l'utilisation d'outils, et plus précisément d'outils qui sont pertinents en lien avec ce que l'on cherche à recueillir, démontrer, prouver, confirmer ou infirmer.

Pour revenir à ma question de recherche, je peux donc mentionner que la prise de notes, l'observation, les documents écrits et les questionnements oraux sont les outils priorisés par les enseignants. Comme j'ai pu le constater, ceux-ci sont les plus aisés à utiliser, ont un rendement efficace et sont faciles d'accès pour n'importe quelle enseignante du cycle 1. Comme relevé précédemment, le choix de l'outil est à faire en fonction des facteurs précédemment nommés. Aussi, l'enseignant-évaluateur est donc le principal facteur de choix. En effet, afin de recueillir les traces des élèves, il s'agit de choisir un outil par rapport à ce que l'on souhaite obtenir au moment précis. Pour ainsi dire, il n'existe pas de méthodologie idéale car tout dépend de la situation dans laquelle on se trouve, si l'on veut recueillir des faits ou des représentations et quel sera l'aboutissement de ce recueil de traces.

Plus personnellement, au départ, le travail à réaliser me paraissait complexe et vaste à la fois. Je n'ai pas tout de suite saisi l'enjeu de celui-ci et lors des premières discussions sur le sujet, cela me paraissait lointain. Cependant, je pense que les cours que nous avons eus à ce sujet ont été très pertinents, m'ont permis d'y voir plus clair et étaient surtout adaptés au futur travail qui nous attendait. Dès le moment où il a fallu choisir un sujet, la motivation est immédiatement apparue. Pourtant, jusqu'à ce que le point d'ancrage exact de la thématique soit défini, il a été difficile de mettre un cadre et de me lancer pleinement dans la démarche. Une fois le sujet précis déterminé, j'ai tout de même eu quelques moments de flou et de battement. En effet, tout au long du travail, j'ai dû me poser certaines questions sur la thématique et sur les limites à franchir ou à ne pas dépasser. J'ai régulièrement dû me référer à ma question de recherche afin de ne pas trop m'éloigner du sujet et de ne pas me perdre.

Durant ce travail, je me suis approchée de cinq enseignantes afin d'avoir une vision la plus large possible de la thématique que j'ai traitée. Je suis tout à fait consciente que cela reflète qu'une petite partie d'un échantillonnage, mais je pense tout de même avoir obtenu une vue d'ensemble des pratiques et que j'ai pu en tirer une conclusion pertinente. La réalisation de ce travail m'a apporté beaucoup de réponses et de compréhension au niveau professionnel. Les entretiens avec les enseignantes m'ont permis d'obtenir des clés, des conseils et des solutions qui me seront précieux pour mon avenir professionnel. De plus, l'analyse et l'interprétation des

résultats m'ont permis d'approfondir les données recueillies, de comprendre le processus de recueil de traces et de répondre à mes questions. Ce travail m'a ainsi permis de me prouver que j'étais capable de parvenir aux buts que je m'étais fixés. J'ai également pu me forger un esprit critique et un point de vue personnel sur la thématique du recueil de traces dans le processus d'évaluation.

La thématique générale de l'évaluation est vaste et est un sujet qui intéresse constamment les praticiens. Lors des entretiens, j'ai pu me rendre compte que le recueil de traces était un sujet actuel et qui questionnait les enseignants. Dans une perspective d'avenir, je pense que le sujet pourrait être traité de manière plus approfondie et sous d'autres angles. Dans mon travail, je me suis basée sur le point de vue de l'organisation de celui-ci et du choix des outils. Cependant, d'autres approches peuvent être envisagées et le point de vue des élèves pourrait être intéressant à approfondir. En effet, dans ce travail, je me suis basée sur le point de vue des enseignants et leurs pratiques, mais finalement, le recueil traces agit principalement sur les élèves. Leur point de vue pourrait être intéressant à comprendre afin d'ajuster nos pratiques, pour leur bien-être et pour leur progression. Ainsi, je pourrais proposer une nouvelle perspective à ma recherche, avec la question de départ suivante :

Quelles sont les influences du recueil de traces sur les élèves et comment peut-on modifier les pratiques enseignantes pour le bien-être et la progression des élèves ?

Bibliographie

Abernot, Y. (1996). *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris : Dunod.

Allal, L. (2008). Chapitre 5. Conceptualiser les outils d'évaluation des apprentissages. In Gilles Baillat *et al.*, *Evaluer pour former* (pp. 71-81). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur

Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2004). Le portfolio : pratiques et perspectives. *Éducateur*, pp.46-51

Baillat, G., De Ketele, J., Paquay, L. & Thélot, C. (2008). *Évaluer pour former : Outils, dispositifs et acteurs*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Charmillot, M. & Dayer, C. (2012). La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 14, pp. 163-176

De Ketele, J-M. & Roegiers, X. (2015). *Méthodologie du recueil d'informations*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Dépelteau, F. (2003). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : De Boeck

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

Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Montrouge : ESF Editeur

Gerard, F-M. (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation. *Antipodes*, 156, pp. 26-34

Gerard, F-M. (2008). Chapitre 7. Les outils d'évaluation ouverts, ou la nécessité de clés de fermeture. In Gilles Baillat *et al.*, *Evaluer pour former* (pp. 99-110). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur

Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation : des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck

Meunier, H. (2015). L'observation au cœur de l'évaluation des apprentissages. *Québec français*, 175, 18-19

Merkelbach, C. & Riesen, W. (2013). *Procédure d'évaluation du travail des élèves du canton de Berne*. Section recherche, évaluation et planification pédagogiques. Direction de l'instruction publique du canton de Berne.

Meyer, G. (2007). *Évaluer, pourquoi ? Comment ?* Paris : Hachette Éducation.

- Paillé, P. (2007). La recherche qualitative : une méthodologie de la proximité. In L. Dorvil, H, *Théories et méthodologie de la recherche* (pp. 409-433). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESP.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation : des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Romelaer, P. (2005). Chapitre 4. L'entretien de recherche. In P. Roussel & F. Wacheux (Dir), *Management des ressources humaines : Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (pp.101-137). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives*, 3, 243-272
- Weiss, J. (2000). Le portfolio, instrument de légitimation et de formation. *Revue française de pédagogie*, 132, 11-22.

Annexes

Annexe 1 : guide d'entretien

Guide d'entretien

Avant de commencer à vous poser mes questions, je vous remercie vivement d'avoir accepté de participer à l'entretien. Il va durer environ 45 minutes, mais vous êtes en droit de l'arrêter à tout moment. Je vous questionne en lien avec mon travail de mémoire que j'effectue dans le cadre de ma formation à la HEP BEJUNE. Je vais vous poser des questions afin de comprendre l'enjeu des outils d'évaluation pour le recueil de traces. Comme mentionné dans le contrat, les données que je récolte me serviront uniquement pour ma recherche et seront anonymes. Par la suite, je m'engage à détruire les enregistrements.

| Dimensions | Questions et relances |
|--------------------------|---|
| Recueil de traces | À quelle fréquence est-ce que vous recueillez les traces des élèves ? Relances <ul style="list-style-type: none">○ Est-ce que vous recueillez des traces tout au long de l'année ou à certains moments précis ?○ Quelles sont les échéances pour lesquelles vous avez besoin de recueillir des traces précises?○ De quelle nature sont ces traces ? Quels types de traces avez-vous besoin pour évaluer vos élèves ? |

| | |
|--|---|
| | <p>Relances</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ En quoi les représentations des élèves vous sont utiles ? ○ En quoi les faits relevés sont importants pour évaluer les élèves ? ○ Comment gérez-vous les traces orales que vous recueillez ? |
| <p>Informations à recueillir</p> | <p>Comment définissez-vous les informations que vous avez besoin de recueillir ?</p> <p>Relances</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ En fonction de quoi savez-vous les informations que vous avez besoin pour chaque élève ? ○ Comment choisissez-vous un outil par rapport à l'information que vous avez besoin ? |
| <p>Outils pour le recueil de traces</p> | <p>Il existe différentes formes d'évaluations (diagnostique, formative, sommative). Est-ce que votre manière de recueillir les traces change d'une évaluation à l'autre ? Si oui en quoi ? Si non pour quelle(s) raison(s) ?</p> <p>Relances</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Comment recueillez-vous des traces lors de l'évaluation diagnostique ? Formative ? Sommative ? ○ En quoi les outils que vous utilisez changent par rapport à l'évaluation dans laquelle vous vous situez ? <p><i>Uniquement si utilisation de plusieurs outils : Quel est l'apport de l'utilisation de</i></p> |

| | |
|--|--|
| | <p>plusieurs outils ? (dans différentes situations)</p> <p>Relances</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Quels sont les outils que vous avez l'habitude d'utiliser ? ○ Quel est l'apport de l'utilisation de plusieurs outils pour recueillir des traces issues d'une même situation ? <p><i>Uniquement si utilisation de plusieurs outils : En fonction de quels paramètres utilisez-vous plusieurs outils ?</i></p> <p>Comment choisissez-vous la méthode d'évaluation (outils) pour une situation ?</p> <p>Relance</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Comment choisissez-vous la méthode d'évaluation (outils) pour une situation ? <p><i>Pour les enseignantes de 1-2H : Quelle est l'utilisation que vous faites du document « Bilan des apprentissages » ?</i></p> <p>Relance</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Utilisez-vous ce document en dehors du remplissage obligatoire en fin de 2H ? ○ À quelle fréquence remplissez-vous ce document ? |
|--|--|

Clôture

Aimeriez-vous ajouter quelque chose ?

Remerciements

Annexe 2 : contrat de recherche

Contrat de recherche

Dans le cadre de mon travail de recherche qui porte sur le recueil de traces dans le processus d'évaluation, je souhaite mener un entretien avec vous afin de récolter des données.

Au travers de ce contrat, je m'engage à respecter les principes du code d'éthique de recherche. Tout d'abord, les données personnelles et autres données récoltées lors des entretiens seront rendues anonymes et confidentielles. De plus, elles seront utilisées uniquement dans le cadre de mon travail. Afin de faciliter l'exploitation des données recueillies, les entretiens seront enregistrés. Par conséquent, sachez que les enregistrements seront utilisés uniquement pour mon travail et seront ensuite détruits, une fois exploités. Je vous informe également que vous serez en droit d'arrêter l'entretien à tout moment. Pour conclure, sachez que je m'engage, en cas d'intérêt, à mettre mon travail à votre entière disposition.

Vous avez la liberté d'accepter ou non ce contrat. Dans le cas où vous ne l'accepteriez pas, je vous serais reconnaissante de m'en faire part le plus rapidement possible.

Si vous souhaitez de plus amples informations, je me tiens à votre disposition au 079 676 36 32 ou par e-mail à l'adresse suivante : melanie.liechti@hep-bejune.ch.

En vous remerciant d'avance pour votre lecture, je vous adresse, Mesdames, mes salutations les meilleures.

Mélanie Liechti

Je comprends la démarche dans laquelle se dérouleront l'entretien ainsi que le traitement des données et j'accepte le contrat comme développé ci-dessus.

Nom et prénom : _____

Lieu, date : _____ Signature : _____

Annexe 3 : transcription de l'entretien de Marie et Valérie

M : alors pour le recueil de traces, à quelle fréquence est-ce que vous recueillez les traces de vos élèves ?

E1 : on / fonctionne avec des / on se répartit par exemple les maths et le français on dit qu'est-ce que l'on va travailler et puis c'est souvent quand même à la fin des différents ateliers qu'on a faits qu'on évalue / mais on les a aussi évalué par exemple on met du matériel de math sur des tables et puis il y a des exercices pi des exercices et déjà là on les évalue. Puis après souvent il y a un travail final qui est plutôt sur une fiche. On aime bien travailler par le jeu d'abord puis après arriver à quelque chose qui nous reste mais ça c'est par exemple en math mais / par exemple ma collègue elle a fait ici avec le château la aussi c'est une évaluation je ne sais pas si tu veux en parler.

E2 : il y a déjà une partie qui évalue au moment où ils font le travail, par de l'observation je dirais. Par exemple s'ils trouvent des choses déjà très pratiques, s'ils trouvent leur matériel, s'ils se souviennent des consignes par quoi ils doivent commencer et puis comme là ils ont des modèles de château pour construire un château entier certain dans les petits ils auront les modèles au lieu de poser sur une feuille et ils peuvent l'utiliser comme un chablon. Donc au moment où ils font je dirais on recueille déjà par l'observation toute sorte d'informations ça peut être aussi dans les compétences transversales à ce moment-là, comment ils interagissent entre eux comment ils peuvent s'aider ou comment quelqu'un qui est rajouté à la table il va être mis dans l'activité par les autres qui y sont déjà et puis / par rapport aux consignes qu'on aura données on aura un autre une autre évaluation à la fin quand on observera les choses finies ça aussi à quelle fréquence c'est un peu tout le temps des petites choses et puis moi je dirai presque des choses plus importantes plus élaborées quand on rencontre les parents par exemple.

E1 : la période du mois de janvier c'est vrai que c'est un peu plus soutenu ou on réévalue aussi les choses.

E2 : qu'on peut-être déjà exercé

E1 : voilà et qu'on les reprend

E2 : voilà ce serait plus sommative on peut dire à ce moment-là. On fait un retour aux parents en disant ben voilà on a travaillé ça et ça et puis les maths ça pourrait être savoir jusqu'à combien ils comptent s'ils reconnaissent les chiffres lesquels, donc à ce moment-là on va

demander à tout le monde au même moment dans les 2-3 semaines pour / avoir un retour précis.

E1 : on essaye de les prendre individuellement ouais

E2 : après les observations on les note on en parle beaucoup

M : vous avez parlé de l'échéance des entretiens avec les parents, est-ce qu'il y a d'autres échéances dans l'année ou vous faites plus attention à recueillir plus de traces enfaite?

E1 : on doit quand même remplir le / pour les 2H le / quand on remplit le /

E2 : le document d'évaluation ouais

E1 : c'est vrai que de nouveau. Là on reprend certaines activités qu'on a faites au mois de janvier, on les réévalue pour voir. C'est intéressant aussi de voir s'il y a un progrès ou s'ils en sont toujours au à la même place enfaite finalement, donc c'est vrai que certaines choses on reprend

E2 : parce qu'il y a toujours une chose qui ne ressort pas très facilement des évaluations, mais qui est hyper importante, c'est voir / comment ils ont évolué. Parce que si on évalue des choses pour reprendre l'exemple des chiffres, on va dire ils les reconnaissent tous enfin est-ce qu'ils reconnaissent tous les chiffres de 1-20 écrits. Il y a des enfants qui vont en reconnaître 10 au début de l'année et ils en reconnaissent 12 à la fin de l'année ils n'auront pas beaucoup évolué tandis que ceux qui ne reconnaissent aucun chiffre qui n'ont aucune idée des chiffres écrit et qu'ils en reconnaissent 10 ben dans leur tête il s'est passé beaucoup de choses. Donc il faut aussi tenir compte de cette progression ça c'est vraiment super important. Sinon les échéances c'est un peu comme t'as dit avant à la fin par exemple avec le DEL on fait un livre puis à la fin de ça on va voir comment ils se sont débrouillés dans les ateliers par exemple s'ils reconnaissent des mots qui sont censés reconnaître par rapport au livre. On évalue un peu plus les ateliers et les activités c'est souvent des fiches la hein

E1 : ouais on termine souvent par des fiches ou des petits moments où on est en individuel avec eux et puis qu'on leur montre certaines choses. Donc il y a une partie vraiment qui es... qu'on note par exemple on est entrain de faire l'orientation spatiale c'est comme un peu une sorte de puzzle avec des codes ils doivent les placer mais / chaque exercice qu'ils font on regarde si c'est correct et ils sont déjà évalué mais après à la fin ils auront quand même une trace avec une fiche aussi où ils devront découper donc ça apportera aussi d'autres compétences pas seulement...il faudra découper retrouver les pièces les collera la bonne place mettre la colle toute ses choses finalement qui nous semble aussi importantes on est

quand même pas pour faire que des fiches on trouve que dans les évaluations on peut aussi les évaluer autrement

E2 : ouais et beaucoup aussi où ils ont le droit de se tromper et d'essayer avant qu'il y ait un résultat typiquement ça ils peuvent les déplacer autant qu'ils veulent leurs choses et ma fois ou ce sera un peu plus l'évaluation finale qu'on montrera peut-être aux parents et la se sera collé donc mais ils auront déjà eu beaucoup d'entraînement ou ils auront pu changer jusqu'à ce que ça leur conviennent finalement et c'est ce côté là qui est le plus important à cet âge donc plus que le résultat final. Après il y a quand même une toute petite part d'autoévaluation je trouve parce que souvent ça fini avec une fiche ou on a découpé coller on leur demande volontiers si c'est le mieux qu'ils ont pu faire nous on en tant qu'adulte en jetant un œil on voit quand même bien ce qui est propre et ce qui est tout de travers tout dégoulinant donc il y a aussi ce côté là où ils peuvent s'améliorer

M : et puis comme vous dites avec où vous leur demander s'ils ont fait du mieux est-ce que vous utilisez souvent les représentations des élèves ? Donc ce qu'ils pensent de leur travail enfaite

E2 : on le fait souvent mais de temps en temps. C'est vrai je fais plus je pense quand / j'ai l'impression qu'il a fait vite et qu'il aurait franchement pu faire mieux et puis c'est aussi l'occasion c'est plutôt mon impression à ce moment-là et puis sans qu'on leur dise ça et je pense que c'est le mieux hein souvent ils disent non c'est vrai que je ne me suis pas vraiment donné de peine et je pourrai faire mieux et je dis la prochaine fois tu essayeras et il faut un peu lui rappeler la prochaine fois tu te rappelles la dernière fois il y avait plein de colle qui coulait partout est-ce que tu peux faire mieux et ouais je trouve qu'ils sont assez attentifs mais ce n'est pas très souvent moi je le fais pas très souvent

E1 : non moi non plus.

E2 : je pense que la plupart du temps ils font le mieux qu'ils peuvent à cet âge

E1 : il arrive justement c'est rigolo, on a fait des petits flocons pour le calendrier de l'avent et puis on s'est dit un ou deux flocons mais vraiment c'est vrai que c'est assez minutieux il y a vraiment ceux qui prennent et puis il y en a d'autres qui sont dans le groupe des grands pourtant mais ils veulent vite réaliser la chose mais tout dépasser et voilà alors c'est vrai qu'on a dit que pour ce travail notre exigence c'était un ou deux par jour mais contre qu'alors c'est vrai il y a une élève j'en ai rajouter j'ai dit vraiment celui-là on en discuter j'en ai remis un et elle arrive en fait très bien mais si le groupe des petits joue ils ont envie d'aller jouer et c'est des fois difficile de se concentrer

E2 : c'est comme un degré multiple, ils ne font pas tous la même chose à la même table

M : alors pour les informations que vous recueillez comment est-ce que vous définissez les informations que vous avez besoin de recueillir?

E2 : comment on définit les informations /

M : en fait en fonction de quoi vous savez les informations qu'il vous faut

E1 : Alors on a quand même défini des objectifs on s'est mis on s'est concerté toutes les jard les maitresses enfantines de (ville) ou dans toute la liste des objectifs pour remplir le rapport d'évaluation à la fin de 2H et puis là on s'est fait une liste ou lesquels on évalue on évalue non plus pas tout il y a pas tout donc c'est vrai que déjà dans ces objectifs qu'on a décidés on sait qu'on va faire des activités certaines activités qu'on reprend chaque année et puis que c'est des choses qui vont être dans le / bulletin si on veut et puis que c'est des activités qui font ses compétences la

E2 : ouais

E1 : elles sont quand même tirées du per donc

E2 : mais on ne met pas tout

E1 : non

E2 : c'est vrai qu'on fonctionne peut-être avec ma collègue ouais / mais je dois dire que ce n'est pas chaque année qu'on évalue des fois toutes les / exactement les mêmes choses

E1 : on fait quand même un peu tous les domaines mais on regroupe on ne reprend pas automatiquement tout

E2 : pas forcément la même activité

E1 : évaluer la même chose par exemple ce qu'elle a fait ici avec ces châteaux on va l'utiliser on va l'utiliser encore pour d'autres choses, ce qu'on a fait. Mais l'année d'après ne va pas être / ce n'est pas quelque chose qui est repris exactement comme ça. On l'adapte aussi sur les livres qu'on travaille aussi et puis quelles compétences on peut /

E2 : ouais c'est vraiment les compétences de base qu'on aimerait qu'ils aient tous / qu'ils aient tous pour la fin de la 2H finalement mais ça peut être traité des fois de différentes façons. Après il y a aussi des choses dans la vie de tous les jours je pense au calendrier là on a c'est pas vraiment on peut pas dire que c'est une évaluation à proprement parler mais / les fiches là jaune orange bleu ça représente les années scolaires et puis là-bas ça représente chaque jour donc à travers ça ben c'est aussi des compétences à long terme on devrait dire mais pour se repérer dans le temps ou à tour de rôle ils vont s'en occuper ils vont dire quel jour on est / c'est éva / qu'est-ce que je veux dire avec ça c'est quand même des évaluations qui sont faites

sans l'être très précisément parce que ils vont pas s'occuper de ce calendrier chacun à la même période mais une fois plusieurs fois ça sera leur tour et on voit aussi l'évolution des enfants à travers ça voir s'il peuvent se repérer dans l'espace dans le temps c'est des notions difficile pour des enfants jeunes je trouve en même temps qu'on apprend à les connaître à les discerner au fil de l'année on voit si il arrivent à s'imaginer qu'on est plus tard qu'on a changé de saisons que c'est bientôt les prochaines vacances après on discute aussi avec eux donc c'est un autre type d'évaluation peut-être moins précis mais qui / qui est vraiment en rapport avec la vie de la classe

E1 : alors je sais pas si ça va sous cette question mais il y a aussi une chose que ma fois de nous la formation qu'on a eu il y a longtemps c'est que finalement quand ils arrivent les élèves moi je trouve on peut pas tout de suite les évaluer les premières semaines on doit déjà leur donner ce temps juste apprendre à vivre ensemble et puis apprendre les règles de l'école et puis là ils sont pas directement on est pas en train de tout noté et de les évaluer mais juste ces quelques semaines qu'il y a vraiment besoin ou maintenant on voit que ça commence enfaite que ça fonctionne on peut mois je peux cette année on avait un groupe qui allait vraiment super bien de grands l'année passée et puis je suis reparti dans cet élan là en me disant je vais faire un peu des table ou ils font et j'ai vu que c'était beaucoup trop tôt le groupe était pas encore formé et puis ils étaient pas encore au niveau / il fallait se réadapter chaque année on doit s'adapter au groupe qu'on a et des fois on arrive à comme ont parler des objectifs il y a des années on arrive à faire des activité beaucoup plus loin et même plus que ce que l'on demande mais parce que c'est un groupe qui est demandeur et ils arrivent et puis on va avec eux on les accompagne et d'autres années ont doit peut-être reprendre plus de fois certaines choses pour que elles soient acquises

E2 : mais c'est vrai que là ont plutôt parler des objectifs scolaires mais il y a toutes ses compétences transversales de savoir déjà ça commence déjà au vestiaire en arrivant comment on se comporte se préparer c'est des choses qu'on évalue pas directement en notant mais c'est une grande part de l'entretien des 1H parce qu'on trouve qu'avant tout le coter scolaire il faut vraiment être un petit enfant qui devient un élève et puis qui fait partie qui prend sa place dans un groupe et puis tout ça ça prend du temps certain ça va bien et pour d'autres ça prend beaucoup de temps et puis / à ce niveau-là voilà ils ont besoin quand même de développer beaucoup de choses certains enfants il faut les accompagner plus que certains en 1H c'est vraiment axer la dessus on va voir d'abord au niveau du comportement de l'enfant, face aux activités qu'on lui propose, activités obligatoires ce qu'il choisit lui-même par rapport a ces copain comment il agit avec eux / comment il est avec nous si il est d'accord de faire les

choses qu'on lui propose ou pas du tout si il refait des choses de manière répétitive tout le temps tout ce côté-là on est / on en parle beaucoup

E1 : donc c'est vraiment différent pour nous en tout cas les 2 entretiens sont très différents parce qu'on pense que la priorité d'abord c'est ce qu'elle vient de dire ma collègue et après on arrive dans des choses un peu plus scolaire vraiment un peu en 2H et bien sûr dans nos évaluations quand on fait des tables il y a pas toutes les activités que les petits on les laisse plus des moments où ils peuvent être dans les jeux libres aussi ou on travaille avec les grands des choses plus spécifiques parce que ils ont déjà tout ce côté ou ils ont temps à apprendre à faire des jeux de société à collaborer avec les autres avant d'entrer dans les apprentissages plus

E2 : donc après ils entreront plus facilement quand ils ont appris à collaborer à faire des choses ensemble à respecter le groupe la vie de la classe les règles qui ont été mises en place c'est aussi plus facile de travailler pour eux aussi je crois qu'ils s'y retrouvent mieux on est obligé de créer un peu un groupe qui vit ensemble pour que ça fonctionne si on les voit tous comme des élèves séparer comme ça on arrive pas à faire grand-chose en tout cas pendant ces 2 degrés là peut-être plus tard c'est un peu plus différent pour nous c'est important ça

M : Parfait. Alors après il existe plusieurs formes d'évaluation donc déjà est-ce que vous les mettez en pratique ? Donc l'évaluation par exemple diagnostique pour voir où en sont les élèves, la formative, sommative. Est-ce que vous pouvez mettre ça en place dans votre classe ?

E2 : diagnostique on la fait un tout petit peu au début du DEL hein pour voir un petit peu où ils en étaient mais en début d'année c'est vraiment compliqué après je dirais que c'est presque toujours du formative enfin beaucoup beaucoup du formative

E1 : oui justement comme on a dit et puis après il y a tout à coup une fiche ou un travail à la fin qui devient sommative, mais où ils ont pu exercer on arrive jamais à la sommative sans avoir travaillé avec les enfants et qu'ils aient pu manipuler et qu'on ait pu faire des choses au tableau ensemble ça sort pas comment ça et tout à coup voilà

E2 : il y a beaucoup de formatifs moi je pense le sommatif ben voilà c'est comme on a dit avant avec ses échéances ou à la fin d'un livre qu'on a exploité

E1 : ou à la fin d'un thème si on a par exemple parlé de la symétrie ou bien des tangram on arrive à un travail à la fin final mais c'est quelque chose qui a été fait sur plusieurs semaines

M : et puis justement entre les différentes évaluations est-ce que votre manière de recueillir les traces elle change?

E2 : il y a plus d'écrits à la fin quand c'est sommatif je dirais

E1 : oui un peu plus peut-être comment / on note sur les feuilles des fois comment ça s'est passé ou bien s'ils ont pu avoir une aide avec nous on laisse encore un peu plus et après c'est vrai que quand c'est sous forme de / plutôt les ateliers ou comme ça moi je fonctionne en tout cas avec des points de couleurs ou / et puis des fois je mets encore un petit commentaire si cette activité-là il a eu besoin d'aide s'il a fait beaucoup d'erreur ou bien vraiment qu'il n'a pas encore si c'est rouge c'est vraiment quand il n'a pas encore compris qu'il faudrait reprendre

E2 : un peu comme ça → *montre un tableau avec une ligne par élève* par chose qu'on observe là je voulais voir s'ils savaient les jours de la semaine comment ils comptent les enfants c'était quelque chose plutôt ben du collage du découpage une sorte de coloriage spécial il y a toujours un peu plus chez les grands que chez les petits aussi donc c'est des observations qui sont écrites qu'on se transmet

E1 : par exemple ma collègue elle me dit des choses qu'elle aura observées parce que quand on travaille en duo c'est aussi important de se dire les choses alors voilà elle fait certaines choses et moi d'autres pas que l'on fasse finalement doublon et moi je trouve que c'est aussi que c'est bien en duo on peut avoir chacune un regard et parfois l'autre elle a vu d'autres choses que nous on n'a pas vu et puis je trouve que pour cerner les enfants et quand on doit remplir un / rencontrer un parent ou on prend toujours bien du temps pour remplir nos / tu avais fait une sorte de feuille qu'on reprenne plus ou moins chaque année qui est assez bien faite je trouve et puis on reprend vraiment ensemble nos observations mais on sait que quelque semaine avant que là il y a encore ça en math et on se répartit et on met tout le matériel nécessaire et on remplit ses feuilles ensemble avant de rencontrer les parents pour le fameux entretien des élèves

E2 : je ne sais pas si c'est vraiment différent moi je dirais que dans le formative il y a plus d'observations plus de choses qu'on doit justement discuter parce qu'on les a vus on les a notés, on a parlé avec les enfants ils nous ont donné une certaine réponse aussi et après il y a plus forcément d'écrit parce qu'il doit rester des traces et puis on doit rendre aussi les évaluations qu'on doit transmettre des fois il y a aussi les enfants qui écrivent la bas → *montre le une fiche accroché au mur avec un tableau à double entrée (une pour les prénom, une pour les puzzles)* c'est deux feuilles de puzzle obligatoires ils ont pas mal de semaines pour les faire mais ils doivent tous les faire la liste est la haut → *montre la liste des puzzles accroché au mur* et puis ça peut être aussi autre chose que des puzzles ça peut-être des jeux des activités toutes sortes de choses ils doivent noter mettre leur croix parce qu'ils apprennent le tableau à double entrée ils doivent mettre leur croix quand ils ont terminé et qu'ils ont montré à la maitresse et puis la on les encourage à mettre une couleur s'ils trouvaient que c'était facile

qu'ils ont fait tout seul à la mettre en vert si c'était quand même difficile pour eux ils ont trouvé ils peuvent la mettre en orange et puis si on a du aider et puis qu'ils nous disent je dois mettre quelle couleur et ben on lui dit tu peux peut-être mettre rouge parce qu'on y est arrivé on a réussi mais il a fallu un peu d'aide de la maitresse après je sais pas eux / ça les fait quand même réfléchir à savoir comment ils ont trouvé la chose et des fois ils sont surprenants il y a ceux qui reste sur le rouge et la plupart ils sont optimiste même s'ils sont faits sur deux jours ils mettent vert parce qu'ils ont réussi donc c'est aussi une trace de savoir qui est-ce qui a fait qui en est ou et c'est aussi un autre type de ouais et je ne sais pas si c'est intéressant ou pas nous on fait un petit peu comme ça si c'est justement quand ils sont en premières on parle vraiment sur le comportement en racontant ça aux parents et on a quelques exemples concrets de feuilles ou de bricolage ou on met des commentaires et on montre et on donne nos commentaires en même temps comment ils se débrouillent dans des jeux aussi parce que ça on peut pas tellement le montrer aux parents mais comment ils prennent leur tour dans un jeu de société ou si c'est un jeu de stratégies comment ils se débrouillent si c'est un jeu plutôt ou on doit compter nous donne aussi plein d'indications donc on fait ça individuellement avec chacun pour donner les observations et quand c'est chez les grands on partira un peu plus sur les choses qu'on a observées en français et en math mais quand même une grande partie d'autonomie parce que / c'est quand même comme ça qu'ils vont apprendre alors on part un peu là-dessus pour diriger nos entretiens

M : Ok. Vous avez parlé de l'autoévaluation par exemple pour ça ou pour votre observation ou sur les fiches à quoi ça vous sert d'avoir plusieurs regards différents?

E1 : dans les deux choses qu'on disait avant entre par exemple un travail sur les tables ou on évalue comme je vous ai montré et qu'après on a quand même un travail final on arrive quand même / on espère enfaite même s'ils avaient par exemple de la difficulté au début à faire les exercices aux tables à force d'avoir exercé la fin que le résultat final finalement le but c'est que tout le monde réussisse à la faire et puis pour nous ça montre que finalement on a mis assez de choses pour pouvoir arriver à notre objectif

E2 : tout ce qu'y se passe avant ça sert enfaite a discuté avec l'enfant qu'est-ce qu'il joue pas qu'est-ce qu'il n'a pas compris c'est aussi important de savoir si on doit demander quand on n'arrive pas quand est-ce que l'on doit demander / tout pendant que ça se passe ces exercices l'évaluation à ce moment-là elle sert vraiment à faire qu'il ne bloque pas qu'ils puissent aller plus loin tandis ce que quand c'est sommatif ben voilà ils font du mieux qu'ils peuvent mais c'est pas à ce moment là qu'on va les faire évoluer la il me semble que c'est vraiment à un moment clac on voit de quoi il est capable mais tout ce qu'il vient avant c'est plus intéressant et plus important parce que c'est là qu'il va évoluer et qu'il va apprendre en posant des

questions on va voir s'il a des difficultés, mais pourquoi tu ne continues pas comment tu fais mais ça, c'est quand même individualiser parce qu'ils ne vont pas tous crocher à la même place. C'est ça qui nous sert c'est vraiment qu'on les accompagne quand c'est formatif et puis quand c'est sommatif ben voilà un jour une heure clac mais on va ne rien apprendre de plus ce jour-là

M : dans les outils vous avez parlé de l'autoévaluation, enfin de tous ces outils. Est-ce que vous pouvez me citer les outils que vous utilisez ?

E2 : alors il y a l'observation c'est sûr. Ben les tableaux, les feuilles, aussi celle que je vous ai montrée avant avec les points rouges et autres

E1 : il y a aussi des fois sur l'ordinateur il y a un ou deux jeux qu'on a mis. Et après on note ce qu'il y a avait de justes ou pas juste et l'ordinateur nous dit aussi ce qu'il nous jouait pas. Qu'est-ce qu'il y a encore ?

E2 : ben les traces qu'eux ils font, les fiches, ces choses-là. Les bricolages aussi. Est-ce qu'il y a d'autres traces ? Même si ce n'est pas des fois il peut y avoir des choses qui ne sont pas dirigées qui sont plus libres enfin qui ne sont pas proposer mais par exemple dans les dessins libres ils dessinent souvent beaucoup certains enfants pas tout ça peut aussi faire partie de traces dans le sens ou ceux qui dessinent beaucoup justement ils dessinent des fois 10 fois la même chose peut-être que ça peut nous faire des fois on se dit tiens il y a beaucoup de noir il y a beaucoup de / je ne sais pas il refait 10 fois le même dessin cet enfant qui dessine toujours des avions. Ça ça peut aussi être des traces sans que / dans le sens ou j'aurais envie de dire que les enfants laissent des traces si on les regarde si on les observe dans ce qu'ils disent dans ce qu'ils font dessins ou autres choses finalement. Ça pourrait aussi être les comprendre et si on les connaît et qu'on les comprend mieux je pense que c'est bénéfique

E1 : il y aussi les jeux de sociétés ou de stratégies qu'on évalue mais après on note des commentaires.

E2 : non là on doit noter c'est vraiment. On n'a pas des grilles pour tout.

E1 : on n'a pas tout qui est dans l'ordinateur on fonctionne /

E2 : papier, crayon, c'est ce qu'on besoin (rire)

E1 : (rire) on n'a pas des graphiques non plus

E2 : ni des statistiques

M : et puis comment vous choisissez parmi ces outils celui qu'il vous faut pour telle situation ou telle autre ?

E2 : Les fiches c'est plus pour ce qui est formatif et puis nos petits commentaires là c'est des fois pour ce qui est formatif dans l'exemple d'un jeu de société c'est ce qu'on dira aux parents donc c'est ce que l'on va noter. Au niveau es couleurs ça peut être les deux mais c'est surtout formatif. Il me semble qu'il n'y a pas vraiment beaucoup de choses qui sont spécifiques. On utilise toutes nos traces pour tout sauf des choses plus écrite pour ce qui est sommatif pour que ça reste parce qu'il y a beaucoup de choses qui ne restent pas tout ce qu'on fait au tableau en manipulation si quelquefois on prend quand même l'iPad pour prendre en photo. En pâte à modeler c'est ce genre de choses

E1 : mais il y a par exemple quand on fait des tangram ou vers Noël je fais un sapin ou ils doivent placer des triangles et tout à près c'est choses qu'on expose qu'ils peuvent venir voir dans la classe et c'est des choses qui sont assez flagrantes de voir comment ils ont fait comment c'est disposer ça donne pas mal d'indications même en tant que parents s'ils n'ont pas forcément des connaissances approfondies on arrivera juste par le regard de voir quand même ou il en est l'enfant comment on aime bien avoir un peu deux exemples qui soit assez parlant

E2 : ouais ça s'est quand on les aligne tous il me semble aussi plus les consignes sont précises plus les consignes sont précises plus les choses elles ressortent je trouve

M : super et j'ai encore une dernière question : quelle utilisation vous faites du bilan des apprentissages que vous avez à remplir en fin de 2H ?

E2 : aucune (rire)

E1 : (rire)

E2 : nous on l'utilise pas on doit le remplir mais pas l'utiliser

M : et comment vous le remplissez sur toute l'année ou seulement à la fin ?

E1 : alors on garde précieusement toutes nos notes parce que par exemple tout dépend si un thème que vous avez abordé vous allez peut-être pas reprendre huit fois dans l'année donc on a quand même toujours un peu la manipulation sommatif et c'est des choses qui vont se retrouver quand même dans le document à la fin de l'année donc c'est vraiment toutes nos informations qui sont recueillies plus les dernières qui sont par exemple justement dans la suite numérique ou on réévalue une dernière fois quelles lettres ils savent reconnaître qui se font plutôt encore vers la fin de l'année mais après sinon c'est à la fin de chaque thème qu'on garde et après on les retranscrit mais son mais quand même pas toujours tout on décide ça peut aller certaines années ou on dit on va dans le bilan à la fin maintenant on va mettre la représentation spatiale et après une autre année on met autre chose on met pas tout parce

que dans les objectifs on avait dit qu'on en choisissait 4-5 par rubriques je crois parce que sinon à l'école infantine ce qui est différent vous le savez c'est que voilà en 3H ben les autres degrés ils mettent des petites croix tandis que nous c'est des phrases à mettre alors ça peut vite être des romans on pourrait avec tout ce que l'on récolte mais finalement on en définit quelques-uns qu'on avait décidé et puis on met pour tous les enfants les mêmes activités

E2 : et puis c'est quand même des choses qu'on garde assez basiques enfin en principe tous les enfants les atteignent on nous demande de remplir ces documents pour que ce soit positif pas qu'il y ait des grandes choses l'idée de cette évaluation de Monsieur Pulver c'est vraiment qu'on doit faire des phrases pour ça d'ailleurs que ce soit peu positif de ce que l'enfant a appris finalement et pour qu'il ne continue pas une évaluation en disant oulala là ça ne va pas du tout ça non plus ça devrait pas tellement rentrer dans ce document-là d'ailleurs il est sûrement en voie de disparition (rire) après donc l'utilité moi j'en vois pas enfin nous il y en a pas

E1 : parce qu'avant on fonctionnait déjà comme ça donc on recueillait et on les transmettait aussi aux parents donc quand on les rencontrait et puis s'il y a avait des difficultés tout à coup en 3 ou 4 H les enseignants pouvaient nous appeler on regardait et puis voilà on gardait les traces et on pouvait rediscuter avec eux donc c'est vrai que ça je trouve que /

E2 : ouais ce n'est pas et puis même si un enfant il avait des grandes difficultés c'est pas non plus ce document qui va être utile pour nous parce que ni pour les enfants d'ailleurs parce que si on doit orienter un enfant en classe d'introduction par exemple ça va se faire bien avant on va le faire en décembre janvier pour qu'il soit inscrit éventuellement au test de maturité donc c'est quelque chose qui se fait avant dans l'année et puis ce n'est pas non plus ce document qui va diriger d'une façon ou d'une autre l'enfant

E1 : des fois on doit refaire des documents en plus pour des enfants en difficultés pour que les autres enseignants puissent les consulter ou il y a encore des choses un peu plus précises qu'on ne peut pas mettre dans ce document

E2 : j'ai entendu peu de commentaires des enseignants de 3-4H. Juste une qui a dit qu'elle savait au moins un peu où ils en sont. Mais je ne suis pas convaincue

E1 : les parents je ne sais même pas s'ils lisent les infos

E2 : les parents en tout cas les informations qu'on leur a données elles seront beaucoup plus complexes et précises que ce qu'ils liront dans ce document. Les entretiens sont plus importants que les informations de ce document. En plus ils ont plus de prises au moment où ils le reçoivent c'est plus très constructif à ce moment-là

M : très bien merci beaucoup! Est-ce que vous aimeriez ajouter quelque chose ?

E1 : il me semble qu'avant le PER on évaluait plus intuitivement

E2 : oui intuitivement et globalement aussi il me semble. Maintenant c'est un peu plus affiné et précis. Et aussi quand on recueille les traces avant on aurait dit peut-être que l'enfant n'arrive pas très bien à s'exprimer ben maintenant on doit vraiment détailler et recueillir des traces plus précises mais au final je ne crois pas que le résultat sera différent

Annexe 4 : transcription de l'entretien de Charline

M : alors pour commencer avec le recueil de traces, à quelle fréquence est-ce que vous recueillez les traces de vos élèves ?

E : alors je dirai que ça se fait quotidiennement. On a des recueils de traces pas forcément pour tous les élèves en même temps, mais des traces recueillies que ça soit oral ou écrit, je pense que c'est un travail constant. Un peu tous les jours.

M : très bien. Et est-ce qu'il y a certains moments où vous avez besoin de plus de traces en particulier ? Par rapport à certaines échéances par exemple ?

E : alors là typiquement je me prépare aux entretiens de janvier. Donc là j'aurai besoin de traces par exemple pour savoir où ils en sont dans le déchiffrage en lecture. Donc là j'aurai besoin de préparer un document avec des mots contenant les sons étudiés jusqu'à présent et je vais les questionner l'un après l'autre pour savoir EXACTEMENT où ils en sont. On peut avoir une idée vague comme ça chaque jour mais si on veut avoir une idée précise pour un entretien par exemple ça vaut la peine de préparer des documents où on peut les recueillir. Ou bien par exemple là actuellement j'aimerais savoir où ils en sont dans la reconnaissance des mots outils en 3H. Donc pour le savoir je vais proposer un document aux élèves et puis voir EXACTEMENT où ils en sont QUELS mots outils ils reconnaissent. Est-ce qu'ils reconnaissent que ceux qu'on leur a demandé ou de répéter à la maison du style le, la, un, une, les, des ou est-ce qu'ils en reconnaissent d'autre qu'on a étudié régulièrement mais qui n'ont pas été consolidé en devoirs par exemple? Est-ce que ceux-là là ils les reconnaissent ?

M : super. C'est la seule échéance sur toute l'année scolaire ?

E : non ça peut être aussi ma fois de temps en temps on prépare des contrôles formatifs qui peuvent se faire de façon orale ou écrite, tout au long de l'année. Ça peut aussi être des contrôles sommatifs aussi. Et parfois aussi c'est nécessaire de rencontrer les parents par rapport à une problématique particulière si par exemple on aimerait envoyer un enfant en bilan orthophonique ben il faut quand même un certain nombre de documents de traces qui montrent où en est l'enfant et où sont justement les lacunes. Là on peut par exemple enregistrer l'enfant où on peut préparer des petites / des sortes de petits tests mais qui sont que pour un enfant en particulier pour pouvoir étayer et argumenter en vue d'un / d'une / de pouvoir convaincre les parents d'aller par exemple chez l'orthophoniste ou des choses comme ça.

M : d'accord. Spécifiquement pour les 3H-4H, est-ce que vous faites une différence ?

E : oui parce qu'en 3H les enfants n'ont pas encore tellement accès à lecture, en principe, donc tout ce qui est compréhension de consignes leur échappe en principe. C'est nécessaire de construire des tests pour avoir des traces de façon à ce qu'on puisse avoir des / un retour qu'on puisse ensuite répertorier d'une façon ou d'une autre donc c'est qu'en 3H je favorise plutôt des choses faites oralement. En 4H on aura plus facilement accès à l'écrit parce qu'ils peuvent comprendre eux-mêmes une consigne en principe.

M : très bien. Est-ce que vous utilisez aussi les représentations des élèves ?

E : alors ça oui. Si c'est pour avoir des traces comme ça en tout cas pour l'entretien de janvier, moi j'aime quand même bien avoir le feed-back des enfants. Donc là je prépare un document moi-même ou je leur demande de quelle façon ils pensent / surtout par rapport à l'attitude face au travail je dirai et par rapport au comportement. Est-ce que tu penses que tu arrives à te concentrer en classe ? Est-ce que tu penses que tu arrives à travailler sur un certain laps de temps ? Est-ce que tu penses que tu peux collaborer avec des camarades, avec tous ? Quelle est ta branche préférée à l'école ? Ou est-ce que tu penses que tu as des difficultés, où ? Ou est-ce que tu penses que tu peux encore progresser ? Et c'est un document que je peaufine d'année en année mais que je reprends pour avoir leur retour aussi. Après si je viens d'établir un / de leur faire faire un test par exemple que ça soit oral ou écrit ça m'arrive de leur demander qu'est-ce qu'ils ont pensé de dire est-ce que tu as trouvé difficile, pourquoi etc.

M : et puis vous parliez des traces orales avant, comment vous les gérer ? Comment vous les utiliser ?

E : alors en m'adressant individuellement aux élèves. C'est clair que c'est des questionnements individualisés. Et puis après ça peut être enregistré selon ce que c'est ou bien alors ce que je fais c'est que j'ai un document devant moi qui m'aide à prendre note de quelles ont été les questions qu'ont posé problèmes. Par exemple en lecture j'établis carrément une grille avec plusieurs mots à lire et puis j'établis des colonnes lis aisément, lis avec un brin d'aide et lis avec pas mal de guidance ou n'arrive pas à lire un mot de façon autonome et puis ça me donne un peu les croix. C'est quelque chose de plus facile après à / pour la relecture du test à me faire une idée plus rapide.

M : super. Et puis en fonction de quoi vous savez les informations que vous avez besoin ?

E : ben c'est des objectifs qui ont été fixés à l'avance. Mais en principe tous les objectifs de ce que je vais demander sont connus de la part des enfants sont connus aussi de la part des parents puisqu'on doit maintenant vraiment pour tous tests pour tous questionnements on doit avertir la famille. Après ça c'est plutôt pour le formatif et pour le sommatif. Maintenant si je veux juste quelques petits indices, juste quelques traces pour moi pour me faire une idée. Par

exemple je veux préparer une leçon ou j'ai l'intention de faire du différencié pendant la leçon, ben pour savoir de quoi auront besoin les enfants par exemple si c'est par rapport à l'étude d'un son, ben il y a des enfants qu'on encore par exemple de la peine à discriminer un son est-ce que j'entends a dans arbre je vais peut-être plutôt proposer ça a aux enfants qui ont encore de la peine à entendre un son dans un mot que d'autres enfants c'est déjà les doigts dans le nez c'est déjà des enfants lecteur donc je vais proposer plutôt un autre type d'activité beaucoup plus pointu ou beaucoup plus difficile. Donc pour savoir ça, des fois je prends quelques petites infos orales ne me disant ah oui tel ou tel enfant il faudra plutôt que je le dirige vers tel ou tel exercice.

M : merci. Alors maintenant par rapport manière et outils que vous utilisez, par rapport aux différentes formes d'évaluation, donc par exemple diagnostique, formative ou sommative. Est-ce que votre manière de recueillir les traces elle change ?

E : / alors par rapport à l'évaluation diagnostique, je pense qu'on peut ne se baser que sur l'oral et prendre des notes. Après pour une évaluation formative ou sommative, je pense que vu que c'est des documents qui partent à la maison, la part du temps c'est quand même important d'avoir la forme écrite. Ou même si ça a été un questionnement oral de quand même avoir une fiche qui récapitule tout ce qu'on a demandé. Maintenant ça peut m'arriver c'est vrai de / d'évaluer aussi un enfant de façon globale. Par exemple je prends la rubrique du savoir écouter en 3H spécialement, savoir écouter non je pensais plutôt au savoir parler. Alors le savoir parler, on peut avoir comme items est-ce que l'enfant sait réciter une poésie alors là bon ben voilà il la récite ça c'est des tests précis. Ouais un certain jour précis. Tandis que parfois je mets des évaluations globales du style est-ce que l'enfant de façon générale s'exprimer de façon audible et intelligible ben là ça sera pas sur UN seul événement ça sera sur par exemple un trimestre ou je mets une appréciation globale de savoir écouter mais je précise aux parents qu'est-ce que ça signifie cette appréciation globale, que c'est sur cet item, par exemple s'exprime de façon audible et intelligible.

M : et puis ça par exemple vous le faite, vous observer ou /

E : ouais ça s'est basé sur l'observation générale, je dirais, en classe.

M : et puis est-ce vous utiliser plusieurs outils pour un même objectif, plusieurs façons de recueillir les traces pour un même objectif ?

E : ouais ça peut arriver alors je peux donner un exemple précis ? Alors par exemple en savoir lire, un enfant disons a du répéter des mots à lire, soit je choisi, je pioche une dizaine de mots et je les note sur une fiche et après j'essaye de faire l'évaluation dont je vous ai parlé avant, lis aisément, lis... mais parfois aussi je prends la fiche de lecture complète et puis je

questionne l'enfant puis je me fais une idée sur le coup est-ce que là c'est aisé comme lecture ou est-ce qu'il faut avoir un brin d'aide euh voilà des fois c'est fait de façon un petit peu différente. Pour d'autres objectifs / pour un même objectif / de façon différente. Ouais si on prend par exemple les calculs dans le domaine numérique, les enfants ont comme objectif de savoir les calculs jusqu'à 10 de façon intériorisée à la fin de la 3H. Donc là on peut les questionner oralement par exemple. Par exemple voilà maintenant je te questionne sur la maison du 4, je vais te poser 2, 3 calculs après tu vas réciter la maison et puis après peut-être que je te dis 2, 3 calculs qui n'ont rien avoir avec la maison du 4 et puis tu me dis vrai ou faux. Vrai si ça fait partie et faux si non. Donc ça peut se faire de façon orale mais le même type d'exercice pourrait se faire de façon écrite.

M : merci. Quels sont les outils que vous avez le plus l'habitude d'utiliser, la manière que vous avez le plus l'habitude d'utiliser pour recueillir les traces ?

E : alors franchement là, entre l'oral et l'écrit en 3H spécialement je ne pourrais pas dire. Il y a pas mal de petits tests oraux après c'est vrai que ça donne une sacrée organisation de classe de prendre le temps pour chaque enfant donc ça signifie aussi que le reste de la classe doit pouvoir plus ou moins s'occuper de façon autonome. Donc quand on questionne les enfants ou qu'on puisse le faire sur 2 matins par exemple. Mais c'est vrai qu'en 3H on a les 2 façons / moi j'utilise presque autant l'oral que l'écrit après en 4H c'est peut-être plus axé sur l'écrit étant donné que les consignes peuvent être lu, surtout à partir du 2^{ème} semestre.

M : et puis qu'est-ce que ça vous apporte d'avoir de l'oral et de l'écrit ?

E : alors l'oral permet d'avoir un retour très précis. Je veux dire quand c'est écrit c'est juste ou faux. Quand c'est oral on peut dire à l'enfant reprend encore une fois si c'est de la lecture. Par exemple essaie encore une fois ou / là tu m'as répondu par exemple en environnement tu m'as répondu je t'ai demandé 4 fruits, là tu m'en dis 3. Est-ce que tu peux encore en citer un ? Ça donne à l'enfant l'occasion de compléter ou de redire autrement ou de reformuler autrement, ce qui n'est pas possible à l'écrit.

M : et puis vous parliez de l'environnement. Est-ce que les traces à recueillir et la manière de les recueillir changent par rapport aux différentes disciplines ?

E : oui alors en environnement en 3H c'est essentiellement oral. On ne peut pas tellement envisagé / ben la par exemple j'ai étudié la pomme on a étudié les parties de la pomme, mais on a fait plein d'activité de la pomme. Et je leur ai demandé d'apprendre les parties d'une pomme. Et puis ben du coup comme ils ne peuvent pas l'écrire, forcément c'est oral. Ou bien si je vais les questionner en éducation religieuse, ben il y a 2 façons, soit c'est des questions précises mais c'est oral, du style qui apparaît dans la crèche à Noël, quels sont les

personnages par exemple étant donné que c'est un thème a étudié. On pourrait aussi imaginer des questionnaires à choix multiples ça peut arriver des fois. Ça c'est plus dans les questionnaires de savoir écouter je leur fais écouter une histoire, je leur pose des questions et parfois je fais plusieurs propositions et là ils doivent choisir celle qui correspond l'histoire donc / mais c'est vrai qu'en environnement et religion c'est ESSENTIELLEMENT oral quoi. Maintenant je parle souvent d'évaluation, mais c'est vrai que pour recueillir des traces, si on prend que le terme recueil de traces, on peut recueillir des traces à tout moment dans notre enseignement. Par exemple on lit une histoire ben maintenant vous allez choisir deux mots ou deux personnages ou deux je sais pas moi, deux animaux que vous avez apprécié dans cette histoire ou qui vous reviennent en tête, essayer d'écrire donc c'est ce qu'on appelle un peu l'écriture inventée, l'écriture émergente. Ben là c'est aussi un recueil de traces. On leur donne une feuille, les enfants écrivent leur façon et moi après je peux avoir ce recueil de traces chez moi, je note la date et de cette façon-là on peut aussi suivre l'évolution de l'enfant dans l'écriture / dans sa façon de retracer un mot d'essayer de l'écrire, est-ce que ça a un sens. Des fois on remarque au premier trimestre rien du tout, il y a aucune lettre qui correspond a aucun son du mot et tout a coup on voit que haha lui il a quand même eu une certaine assimilation des sons étudiés on voit que par exemple les sons étudiés il a une maîtrise totale mais pas encore sur les sons qui n'ont pas été étudiés. Pour d'autres c'est la / maîtrise des sons est déjà là et les lettres aussi, parce qu'on est toujours en train de les brasser ces lettres. Donc ça peut aussi être ce recueil-là de traces qui n'est pas une évaluation mais qui est tout de même quelque chose qui nous permet de voir la progression de l'enfant

M : justement avec la progression, comment vous recueillez les traces pour remplir le document de fin d'année ?

E : Mhmm euh pour l'entretien aussi. Parce que c'est vrai que pour le document de fin d'année on peut se baser sur les quelques tests écrits qu'on a faits et les quelques tests oraux. Ça c'est pas / si on a assez fait de test hein c'est vrai que des fois si on a juste 2 tests pour toute l'année ça suffit pas mais en principe si on a 5-6-7 tests par branche plus quelques tests formatifs on peut se baser que là-dessus. Mais par exemple pour l'entretien / ou les parents sont quand même contents d'avoir quelques détails moi je prends / par exemple actuellement je prends pas mal de notes en classe. J'ai un cahier et puis je note vite le nom de l'enfant je prends quelques notes et puis ces notes je les mets au propre la pendant les vacances d'hiver sur des documents word et puis ça me permet d'argumenter un peu les / ce que j'ai à dire aux parents / ça peut aussi être de garder certains travaux alors là j'ai un classeur avec des séparations par ordre alphabétique et puis sous chaque prénom j'ai / je mets quelques travaux ou quelques travaux significatifs que j'ai recueillis qui vont dans le sens de ce que je vais

argumenter. Je sais que c'est certain pratique le portfolio alors bon c'est une sorte portfolio mais ce n'est pas un document ou l'enfant met ce qu'il veut si on veut c'est moi qui décide des documents que je vais y mettre mais il y a aussi l'autoévaluation de l'enfant à la fin que je présente aux parents. À la place du portfolio j'utilise ce classeur général avec les entêtes pour chaque enfant et puis je mets les travaux significatifs là-dedans, mais les travaux significatifs ce n'est pas les tests. Les tests ils sont dans leur classeur général qu'est à disposition des parents durant l'entretien aussi mais que de toute façon signe, tous ses tests, donc ils les ont vus mais c'est parfois bien de pouvoir aussi amener d'autres traces pour par exemple montrer soit une progression / ça peut être le soin des travaux, ça peut être ouais par exemple ça ou parfois on a des enfants qui régresse pendant un certain temps alors là on peut aussi dire / on peut plutôt se baser sur des prises de notes. Là ça peut être vraiment important d'avoir pris quelques notes. Par exemple n enfant qui régresse ça peut être aussi le comportement hein, l'attitude face au travail et puis quand ça se dégrade par exemple spécialement, parce que quand tout va bien ben voilà, mais c'est quand ça se dégrade que c'est peut-être important de dire voyez ce jour-là j'ai pu noter que tel et tel a mis plus que minutes pour se mettre au travail et il a fait ça, ça et ça avant de se mettre au travail, quelques jours après le on peut citer la date ça s'est passé comme ça et puis je suis intervenue de cette façon-là. Alors voilà il faut peut-être pouvoir argumenter avec des prises de notes régulières

M : super, merci. Alors j'aurais terminé. Est-ce que vous aimeriez ajouter quelque chose?

E : bon on peut aussi s'appuyer / pour la progression de l'enfant c'est de toute façon de s'appuyer aussi sur les autres intervenants hein donc les maitresses qui pratiquent le FLS. Qu'est-ce que tu as pu constater, est-ce que tu vois une évolution, oui, non, pourquoi. Ne pas hésiter de leur demander de mettre leur petit bilan par écrit parce que ça peut toujours servir. C'est vrai que moi j'enseigne seule les branches principales j'ai toujours été seule à les enseigner donc je vis aussi une espèce de solitude, j'ai / il y a pas l'autre collègue qui peut prendre le relai quand on est vis-à-vis des parents, en bilan ou comme ça. Il faut quand même avoir un peu des fois du solide quoi à présenter mais moi je dirai que ça dépend aussi beaucoup de comment ça va enfin comment ça va être réceptionné.

M : très bien, merci beaucoup pour votre partage et votre disponibilité.

Annexe 5 : transcription de l'entretien de Murielle

M : alors pour commencer à quelle fréquence est-ce que tu recueilles les traces de tes élèves ?
En général

E : mais quand même un peu tous les jours et mais pas forcément pour tous. Hein donc on prend des notes quand même dans le journal de classe, où on met à fait telle chose, a réussi telle chose on a contrôlé telle autre chose. Donc c'est quand même un peu chaque jour

M : Ok. Et puis est-ce que c'est tout au long de l'année ou est-ce qu'il y a des moments plus précis?

E : alors il y a quand même des moments plus précis parce qu'on a quand même un entretien aussi avec les parents. Et puis / avant c'est entretien qu'est-ce qu'on veut dire, 6 semaines comme ça, on fait des travaux un peu plus particuliers. Peut-être plus scolaire, c'est-à-dire écrit

M : et puis quelle est la nature de ces traces?

E : alors pour les entretiens justement on essaye entre les collègues d'avoir un petit peu les mêmes fiches entre parenthèses, parce que j'aime pas ce terme, et puis / on récole justement ces fiches, ces choses-là et on prépare un petit livret pour les parents et puis c'est plus spécialement justement avant les entretiens quoi. C'est 5-6 semaines avant

M : ok. Est-ce que pour la fin de l'année /

E : À la fin de l'année aussi, parce que comme pour les premières en général on les voit mai-juin et puis là on prépare aussi plus. Comme pour les deuxièmes on voit les parents déjà au mois de janvier quand on recommencera donc on regarde plus particulièrement ben ce qui est un peu mathématique, français, maintenant on fait beaucoup du vocabulaire aussi. On est déjà quand même dans les syllabes dans ces choses. Et c'est vrai qu'on fait un peu plus en début d'année / donc janvier pour donner un retour aux parents et puis après au mois de juin aussi pour l'évaluation et puis pour les premières

M : et puis ben concernant l'évaluation plus précise, quelles traces tu as besoin d'avoir? Pour évaluer ?

E : pour l'évaluation? Alors de toute façon j'entends on regarde un petit peu tous les domaines mais c'est quand même beaucoup plus ce qui est compréhension / ben vocabulaire, comment s'exprimer et tout. Et puis aussi ben en mathématiques quand même ils doivent apprendre ben savoir quand même jusqu'à 20 reconnaître ces nombres-là / en général les écrire en tout cas les deuxièmes années jusqu'à 10 il y a aucun souci en fin d'année et puis on commence

aussi ben tout ce qui est formes, plus, moins, les quantités, évaluer des choses comme ça. Et aussi quand même dans tout ce qui est sciences nature, mais ça englobe ce qu'on fait ça englobe tellement toujours tout que parfois c'est difficile de dissocier et dire ben là on a fait plutôt des maths que de la nature ou des choses comme ça quoi mais il y a beaucoup de choses à récolter parce que si tu regardes le PER il y a tellement aussi bon moi je donne pas de gymnastique donc c'est ma collègue elle prend aussi des notes on en parle mais on voit aussi bien le comportement en classe par rapport au corps donc je fais de la rythmique et des choses comme ça et on arrive a repéré un peu les mêmes choses.

M : ok. Et puis est-ce que les représentations des élèves te sont utiles ?

E : oui bien sûr alors on fait en général un / qu'est-ce que je veux dire / quatre fois dans l'année aussi un petit peu ce qu'on appelle entre parenthèses le test du bonhomme. Comme 4a on peut vraiment voir l'évolution depuis le début jusqu'à la fin. Donc s'ils commencent en première qu'ils finissent il y en a des fois 6-8 e puis on arrive quand même bien repérer et on regarde aussi ben parce qu'ils ont chacun leur classeur, on regardant l'évolution ça aide aussi beaucoup parce qu'on voit par exemple il y en a qui stagne ou comme ça et puis là on intervient aussi auprès des parents c'est pas forcément dans les rendez-vous qu'on fait chaque année pour tous mais si on voit qu'il y a un souci ou comme ça de toute façon on les contacts et on regarde avec eux. Comme maintenant on a déjà eu des entretiens pour des futurs troisième parce qu'on voit qu'il y a des choses qui clochent quoi. Et on voulait pas dire aux parents au dernier moment.

M : et puis le test du bonhomme /

E : mais on fait vraiment, on regarde pas sur la liste du test on regarde vraiment / on leur donne une feuille et on leur dit vous nous dessiné un bonhomme donc voilà et puis après on voit vraiment. Mais on fait pas le calcul pour dire ben il a tel âge de. Nous on demande juste de faire un bonhomme.

M : ah ouais. Comment est-ce que tu gères les traces orales?

E : alors les traces orales sont peu plus compliquées mais on arrive quand même sur une équipe comme ça. Pour j'ai des premières mardi après-midi pi c'est surtout là que j'en profite pi en même temps c'est notre mémoire. Donc moi si j'arrive pas on a chacune notre journal et je prends de temps en temps des notes en disant ben celui-ci j'ai trouvé qu'il avait un gros défaut de prononciation ou qu'il a un trouble de la mémoire pour ce qui est mathématique. Donc je prends quand même des notes dans un cahier, on a chacune notre cahier et après on met en commun et on regarde quoi.

M : super. Et puis pour les informations plus précises que tu recueilles. Comment tu définis les informations dont tu as besoin ?

E : oula alors c'est un peu compliqué. De toute façon il y a certaines informations qu'on a vraiment besoin puisqu'on doit faire après ce rapport en fin d'année. Donc nous on le recueil vraiment ne faisant de l'écrit hein souvent en faisant de l'écrit et puis ce petit journal qu'on va faire pour les parents on prend des notes quand même aussi à côté pour nous personnellement. On va pas forcément mettre sur le travail qu'ils ont fait. Et puis là c'est sûr qu'on récolte aussi toutes ces infos après pour le rapport quoi. Mais j'entends il me semble qu'on est tout le temps de plus en plus entrain de prendre des notes de faire que / après l'école essayer de repenser à ce qu'on a fait et parfois ça m'arrive même de prendre note quand on est en train de parler. Je prends une ou deux petites notes et je leur explique je leur dis, mais ça j'aurai besoin pour en parle après à vos parents ou comme ça. Donc ça m'arrive, avant jamais, mais maintenant quand même oui parce que des fois on oublie quand même un peu donc. Et puis par rapport à la collègue aussi, qu'on soit cohérente entre les deux qu'on puisse dire ah ben oui j'ai pu constater la même chose que toi ou voilà. Donc ça

M : et puis c'est surtout du PER enfin que tu dis maintenant plus.

E : mais je pense beaucoup plus qu'avant. Parce qu'on en a parlé encore dernièrement en séance en disant que ben quelque part c'est une bonne chose le PER mais que ça nous a beaucoup plus comment / scolarisé qu'avant je dirais. Donc avant on a encore maintenant avec ma collègue on passe beaucoup par le jeu parce qu'on a dit il y a plein plein de choses qui peuvent passer par là j'entends. Ça englobe tout sans forcément dire ben là on fait des maths là on a fait de l'environnement là on a fait là. Si musique c'est toujours parce qu'on sort les instruments on / mais c'est vrai qu'on est quand même beaucoup plus scolaire entre parenthèses qu'avant. Bon pour moi c'est pas mal hein mais on est pas ni ma collègue ni moi à les mettre tout le temps aux tables à faire des / exercices écrits quoi. Parce qu'on dit ça passe par le tableau, ça passe par les chaises ça passe ouais / moi je me dis ça sert à rien non plus de les mettre à une table à écrit alors que cette année il y en a un qui m'a pris un crayon et qui m'a mis la pointe en haut donc il avait jamais touché un crayon avant qu'il arrive à l'école. Donc tu vois qu'on part vraiment depuis le début et pour certains c'est vraiment des petites pattes de mouches, il n'y a rien qui est structuré, même pas un bonhomme têtard. Donc ouais on a des grandes grandes différences. Mais quand même je trouve que c'est bien aussi pour évaluer pour / c'est plus facile si on veut.

M : très bien. Et puis ben par rapport à ces informations, comment tu choisis comment tu vas la recueillir par rapport à l'information que tu as besoin ?

E : mais je pense que je regarde justement aussi dans ce programme du PER. Parce qu'il y a des collègues qui ont fait un petit résumé par mois comme ça ce qu'il faudrait ouais on voit où on devrait arriver et ce qu'on pourrait exiger à ce moment-là et je pense que ce repère là il est drôlement utile. Moi je pense que je le sors quasiment chaque semaine pour me dire ben voilà je pourrai récolter telle information maintenant et tout et des fois c'est aussi l'activité qui nous mène à d'autres choses. On a je sais plus l'exemple / par rapport aux maisons on était / on commençait un peu les mesures, petit, grand et je montrer une règle et puis on a dit ben toi t'es plus grand que moi etc et après / ils ont demandé le plan de la ville parce qu'on parler aussi des numéros de la rue et tout donc on est arrivé on est parti d'une chose pi en même temps j'ai dit ben tout ce qui est plan c'est un peu plus tard après ils ont dessiner le plan de l'école, ils étaient partis dans l'activité pi c'est vrai que c'est des fois un peu surprise quoi mais je me dis qu'il faut justement profiter de ce qu'ils amènent pour partir dans ce qu'ils ont envie même si on a pas prévu cette chose-là. Donc je récolte aussi parfois ces informations-là qui étaient pas prévues ou pas forcément sur le plan non plus ou sur le programme du PER quoi.

M : très bien. Et puis maintenant par rapport à comment tu recueilles les traces, surtout par rapport aux différentes évaluations déjà est-ce que tu fais plusieurs évaluations par exemple diagnostique, formative ou sommative ?

E : alors avec ma collègue on essaye mais c'est pas toujours évident. Parce que déjà les termes je trouve parfois que c'est si compliqué et puis on s'est remise en tout cas moi je me suis remise beaucoup en question parce que ça fera quand même l'année prochaine (rire) et puis je trouve dans le nouveau programme il y a beaucoup de bien mais on ne peut pas non plus tout zappé ce qu'on a fait au par avant donc c'est vrai quand on parle de sommatif, formatif, etc, des fois je pfiou suis obligé de reprendre mon PER pour comprendre de nouveau les termes et me dire ah oui ça ça va dans telle / évaluation l'autre dans telle autre et parfois on se mélange un peu en tout cas moi je suis pas toujours très au point avec tout ça. Mais bon en même temps je crois que quand on en parle / comment on veut dire on essaye de rien loucher si on veut bien les termes ils sont as toujours ouais comment dire ceux qui sont dans le PER je pense qu'on fait au mieux et que / on arrive quand même à... et aussi si on parle aux parents les parents ils comprennent pas ces termes déjà qu'on a les $\frac{3}{4}$ qui parlent pas le français donc nous on doit avoir un langage vraiment comme si moi je parle a un enfant avec les parents. Parce qu'on autrement ils vont pas comprendre et puis toutes les phrases pour l'évaluation, on a fait un gros pavé toutes les maitresses d'école enfantine et on a pris toutes le même type de phrase. Pour arriver à avoir quand même une évaluation qui ressemble qui se ressemble d'une classe à l'autre parce que sinon ça devient trop compliqué pi on arrive aussi un peu à voir après si on récolte les données voir si on est pas complètement à côté

quoi donc. Ça c'était un long travail, on a travaillé pas mal de demi-journées, mais on a justement une sorte de bilan ou on a toutes les informations dedans.

M : et puis ben par exemple au début ou à la fin d'un thème entre guillemets, est-ce que les traces que tu recueilles changent ?

E : oui, bien sûr parce qu'on doit quand même constater s'il y a un résultat après ce qu'on fait puis là c'est assez impressionnant parce qu'on a pris / j'ai un enfant qui est mal voyant donc on fait souvent beaucoup plus grand les choses qu'on doit montrer là on a fait des cartes qui s'appellent vocabulaire de l'hiver il y a Noël qui est incluse et tout et puis j'ai remarqué parce que je notais un petit peu qui pouvait me dire ce que c'était par rapport au vocabulaire. Alors c'est toujours les mêmes qui répondent mais à force de le voir ensemble et de regarder aujourd'hui j'étais impressionné de voir le résultat. Onc il y a en a qui connaissent 5-6 choses sur une vingtaine et maintenant ils en connaissent le double donc je me dis je recueille quand même ces informations et puis là je note par enfant aussi comment ça / c'est pas toujours facile quand il y en a 19 mais souvent je fais aussi après le temps d'école pour me dire eh ben oui lui il a. donc je pense que c'est important, c'est pas du tout pareil au début et à la fin parce que sinon ça servirait à rien. Ouais on aurait l'impression de n'avoir rien fait.

M : ok. Et puis pour une même situation ou thème est-ce que tu utilises par exemple plus l'écrit, l'oral, l'autoévaluation ? Est-ce que tu utilises plusieurs choses pour ensuite évaluer ?

E : mais je pense oui parce que c'est quand même important. Il y a a des enfants j'entends si il y a l'écrit ou c'est encore très difficile leur motricité fine elle st pas encore en place on est obligé aussi de prendre le côté plutôt oral ou autre pour voir pour réussir obtenir une trace. Parce que par l'écrit il y en a qui arrive pas tout simplement donc c'est sûr qu'on doit aussi, même corporellement de temps en temps tu sais. Parce que tu vois aussi l'évolution de ça par rapport à ce qui est moteur et ben au début il y a qui vont jamais sauter depuis le banc par terre et après il y a déjà ça qui se met en place et après ben ça démarre aussi avec l'écriture, avec ces choses-là. Mais il y a tellement de différence sur 19 élèves que ouais, on a un peu le groupe qui tire, celui qui est au milieu et le dernier groupe qui faut vraiment donc il faut quand même pas mal bosser avec ceux-là et puis moi ce que je souhaiterai je dis toujours c'est d'avoir des horaires différents. Parce que là on les a tous les matins il y en a pas un qui fait l'horaire réduit. Et seulement les 2 après-midis où on les a seuls, et on dit toujours que ça serait une bonne chose d'avoir un peu plus de temps avec chacun des degrés pour pouvoir avancer un peu plus avec les deuxièmes. Mais je dirais qu'un entraîne l'autre. Mais c'est vrai que nous on a l'impression qu'on manque de temps avec ces deuxièmes.

M : et puis c'est surtout, comme tu dis, au niveau des besoins de chaque élève que tu utilises plusieurs outils ?

E : ouais à cause des besoins de chaque élève. C'est aussi là que / une matinée c'est très long en même temps. Mais ben on est une personne on doit donner à 19 le travail donc c'est pas toujours évident et parfois c'est aussi une question de caractère. Un enfant qui est très discret et tout on doit toujours penser aussi à lui poser la question, à lui demander donc moi si on est dans le coin de regroupement , des fois je fais tous les 2, pour essayer de questionner tout le monde ou d'avoir tout le monde quoi, parce qu'autrement il y a en a qui lève pas la main et qui vont jamais se mettre en avant donc on est obligé d'utiliser un peu tous les moyens (rire).

M : super. Quelle est la manière de recueillir les traces que tu as le plus l'habitude d'utiliser ?

E : mais écoute-moi j'aime beaucoup l'autoévaluation. Mais / pour certains c'est quand même facile j'entends puis pour d'autre ben aucune idée donc ils sont vraiment. Donc j'ai besoin, j'aime beaucoup cette autoévaluation mais le plus simple pour moi quand même c'est de faire par l'écrit. Que moi je récolte mes infos, je les note et puis que je / comme ça on a aussi / si on travaille seul peut-être qu'on peut aussi travailler un peu différemment mais là on se retrouve quand même toutes les semaines et puis ouais. On aime bien, c'est pratique quand on est deux, parce qu'on peut justement comparer nos évaluations e puis souvent on est content parce que ça se rejoins donc on se dit qu'on a pas trop loupé les choses quoi. Et puis ça c'est vraiment bien d'être à deux quoi. Pour pouvoir mettre en commun toutes ces choses-là.

M : / et puis comment tu choisis la méthode pour recueillir les traces ?

E : alors bon j'entends, je regarde ce programme, un petit peu en raccourci donc là c'est quand même pour moi un fil rouge donc c'est vrai qu'au fur et à mesure je dis à ben cette fois je devrais vraiment plus cibler sur telle chose. Par exemple ben les grandeurs hein, ou les formes, ou les syllabes, ou les choses comme ça. Puis je pense que c'est quand même avec le PER que je prends mes repères ouais. C'est vraiment maintenant pour nous c'est un outil de travail qu'on utilise tous les jours on veut dire. Parce qu'on a quand même aussi des buts à atteindre et puis on peut pas faire comme ça, comme je veux. Oui comme je veux, on est encore très libre mais c'est vrai que là on doit quand même garder ce fil rouge et puis être. Tout à coup ça nous arrive de dire ah mince on a un petit peu oublié par exemple cette matière-là on l'a un peu mise de côté donc il faudrait trouver pi les enfants apportent beaucoup les sujets aussi. Parce que tout à coup il y en a un qui a commencé le hockey alors on s'est dit ben voilà, l'hiver arrive donc on est parti sur ça parce qu'il est vraiment à fond dans son truc pi

c'est vrai qu'ils nous apportent quand même beaucoup. Ouais et on a vraiment cette approche avec le PER.

M : et tu parlais des grandeurs et mesures, à quel moment tu sais s'il faut faire par écrit, par oral... ?

E : Alors écoute souvent quand même on commence avec l'oral. Franchement on amène plutôt avec l'oral ou un support, une chose comme ça et puis puis quand j'arrive au bout du thème, il y a plutôt de l'écrit. Je pense que c'est quand même quasiment chaque fois comme ça, c'est très rare qu'on commence tout de suite par l'écrit. Je dis toujours il y a des explications, une évolution a données avant de passer à l'écrit. C'est pour 4a peut-être qu'on est pas une classe, ou on fait énormément d'écrits, pas tous les jours, à part le dessin, ou des choses comme ça, mais je veux dire il y a tellement de choses à mettre en place avant de passer à un document écrit. En général on suit cette évolution. D'abord on a le support, souvent on manipule les choses et après on va sur l'écrit.

M : et puis en fonction des disciplines, tes outils pour le recueil changent ?

E : bon de toute façon je pense que oui. En français on va utiliser beaucoup plus de documents écrits. Là maintenant on est un peu dans les syllabes / ils vont commencer de le faire par l'écrit justement on va finir par l'écrit parce qu'on a beaucoup tapé, on a beaucoup fait oralement puis maintenant je trouve que c'est bien entré donc on continuera et puis je pense quand même au français on utilise beaucoup plus.

M : super. Il y a encore une question, c'est par rapport au bilan des apprentissages que tu dois remplir en dernière année.

E : oui on s'en passerait (rire)

M : Qu'est-ce que tu en penses ?

E : donc on a vraiment fait / parce qu'on s'appelle beaucoup les unes les autres. Parce qu'il y a les nouvelles qui sont arrivées, qui ont jamais, qui c'est la grosse panique. Je dis toujours mais je pense qu'il faut, moi les je pense les 2 premières années, c'était un peu la boule au ventre parce que, bon moi je suis pas une très bonne → *fait le geste de taper sur un clavier d'ordinateur* je tape à l'ordi mais s'il faut faire des copier/coller des trucs comme ça, c'est pas vraiment mon truc je vais le faire et j'ai de la chance parce que les 3 années d'avant j'ai chaque fois changé de collègue et puis comme c'était des jeunes qui sortaient ou autres, elles me disaient mais moi j'aime bien taper. Donc on prenait les notes chacune, bon moi j'étais plus particulièrement avant dans ce qui était plutôt mathématique, sciences et autre. Donc je prenais mes notes, la collègue prenait les notes, on mettait en commun et puis après voilà.

Comme on a ces phrases types un peu → *montre les phrases types créer pour écrire dans le document* donc c'est beaucoup plus facile aussi. Au début mais on s'était creusé la tête à trouver les termes qui convenaient puis quand ça va pas tu peux / il y a certains termes que tu peux pas mettre j'entends, qui serait blessant et puis là il faut aussi être même très / ouais / bien regarder les choses, les relire, on les relit je ne sais pas combien de fois et après on envoie. Mais en même temps je pense que c'est une chose heureusement que c'est pas mettre des notes, parce que là ça serait la catastrophe pour moi. Un enfant qui est arrivé en tenant son crayon à l'envers et qui écrit son prénom après les 2 ans, je trouve qu'il y a une sacrée évolution et tu peux pas demander / oui / il faudrait mettre je sais pas comment expliquer chacun un barème spécial pour être juste. Là c'est quand même plus simple quand on a des petites phrases. Donc voilà on le fait mais si on pouvait s'en passer je pense que ça serait pas / quelque part je veux pas dire on y perdrait rien parce que nous cette évaluation on la quand même toujours faite mais pour nous c'était pas officiel et c'était pas mais avec les parents je sais même pas il y en a qui signent, ils lisent même pas le rapport donc voilà. Ils doivent quand même signer chaque feuille (rire). Mais nous on en parle beaucoup avec eux avant de faire ce rapport. Et de leur dire ben voilà ce qu'il se passe alors après le rapport ils font ce qu'ils veulent. Mais c'est vrai que pour nous c'est toujours quand même on se dit ah dans 3 semaines c'est là il faut s'y mettre, il faut faire mais même temps on fait vraiment chacune de notre côté puis on rapporte tout ensemble et je trouve que c'est le mieux. Parce que moi je peux avoir oublié un petit truc, ma collègue aussi puis là on arrive. Bon on a de la chance aussi quand on s'entend bien.

M : et tu l'utilises qu'à la fin de l'année ce document

E : non ce document on l'utilise vraiment qu'à la fin de l'année. Par contre quand j'ai des élèves qui arrivent et qui ont déjà un, oui. On a reçu un là dernièrement d'une élève qui vient d'arriver, donc c'est sûr qu'on a consulté pi c'était très bien parce que probablement qu'on aurait mis les mêmes choses. Alors qu'elle vient d'une autre ville donc / mais pas forcément parce que tu vois on les donne puis après on les a plus, on a que le dossier vide et puis les petites phrases de références on les utilise pas forcément quand on fait un truc écrit nous. On le met à notre manière pi après on le traduit quelque part, pour avoir quelque chose de mieux, oui. Voilà c'est un petit peu notre façon de fonctionner

M : alors moi j'aurai terminé. Est-ce que tu veux ajouter quelque chose ?

E : ah qu'est-ce que je veux dire, oui c'est le plus beau métier du monde (rire) et il faut une grande patience (rire).

Annexe 6 : transcription de l'entretien de Nina

M : alors / à quelle fréquence est-ce que tu recueilles les traces de tes élèves?

E : / à quelle fréquence / je recueille? Alors nous on fonctionne avec des évaluations formatives ou sommatives. Les évaluations formatives se pratiquent par rapport à nos observations quotidiennes sur le terrain on va dire. Donc par rapport à ces évaluations formatives, je dirais que là il y a un recueil de traces quasi quotidien. Et puis par rapport aux évaluations sommatives qui sont annoncées à l'avance à l'enfant, en termes d'objectifs, pour qu'ils puissent les travailler du coup à la maison, donc les parents ne principe le savent aussi à l'avance. Là je dirai qu'on peut compter, on va dire une évaluation toutes les 2 semaines, sommative. Sur la base de ce qu'on travaille en classe ça peut être plus en fonction du thème ou ça peut être moins aussi. Là je te parle de ma branche puisque je voilà je réponds pour moi, et j'enseigne les maths. Ça peut être peut-être plus pour le français puisqu'il y a plus de domaines travaillés mais en math je dirais que ça tourne autour on va dire une évaluation sommative toutes les 2 semaines.

M : ok, super. Et puis est-ce que ça c'est sur toute l'année ou est-ce qu'il y a des moments plus précis ?

E : alors / c'est rigolo la première question je me disais faut peut-être que je rajoute quelque chose à ce niveau-là, donc c'est bien. Bien sûr qu'en début d'année, qu'après le début de l'année, il y a un laps de temps ou on laisse les enfants arrivés / ou on va développer d'autres objectifs qu'on évalue pas forcément, tout ce qui est lien social avec les autres enfants, les règles de vie à mettre en place enfin je pense à toutes ces petites choses du début de l'année. Donc là c'est une période on va dire calme / il y a des périodes un petit plus complexe, c'est typiquement à la fin d'un cycle, je pense à la fin de 4H ou on doit boucler un petit peu ce cycle 1 donc là ça va être très chargé en fin d'année, par exemple. Et puis comme la période où on est maintenant par exemple, autour de Noël, fin de semestre. Je dirai les fins de semestre et les fins de cycle sont assez chargés quand même et puis là on fait le point aussi nous pour rendre et remplir nos rapports d'évaluation, donc à ce moment-là ça se peut qu'on se dise / ben voilà pour un enfant j'ai un petit doute, je sais pas comment situer o faire pencher la balancer dans ce cas on pourrait rajouter quelques traces à recueillir pour être fixer. Donc là c'est aussi un petit peu au cas par cas. Il y a donc quand même des plus grosses périodes qui sont en fin de semestre et fin de cycle.

M : d'accord. Et puis est-ce qu'il y a des échéances, je dirai obligatoires, ou c'est aussi plus chargé ?

E : / alors / nous notre programme de maths, toujours, se base sur un programme qui est le même dans tout l'établissement scolaire, après il y a une trame commune je dirai avec des choses imposées, des évaluations imposées. Mais on a quand même la liberté et la flexibilité de se dire ben voilà si je remarque qu'avec telle ou telle classe je me rends compte que cet objectif il y est pas atteint à telle évaluation, je peux sans autre décider d'en faire une autre ou si je vois que les enfants à l'évaluation formative c'est plus que maîtrisé ben je me contente de cette évaluation-là. C'est / on a un programme fixe mais qui est souple et flexible en cas de besoin et puis on peut sans autre différencier par rapport à / aux élèves ou autre.

M : ouais. Et puis est-ce que par exemple pour les entretiens, il y a besoin de traces plus particulières ?

E : alors là ce qu'on a mis ne place avec ma collègue et qui fonctionne pas trop mal puisqu'en duo c'est pas toujours évident de savoir ce que l'autre fait et puis en plus alors cette année on fonctionne plus comme ça on a séparé les branches mais il y a 2 ans on travaillait les 2 on donnait des maths et du français donc il fallait vraiment qu'on communique beaucoup pour savoir là où en étaient les élèves et puis on a mis en place un système de portfolio. C'est comme ça qu'on l'a appelé. Je veux te montrer → *sors et montre le classeur* alors ça s'appelle le classeur de communication chez nous mais on aime bien dire que c'est le portfolio des élèves. Enfaite chaque élève est répertorié et puis quand on a quelque chose à communiquer que ce soit pour nous une trace soit d'une difficulté, soit quelque chose que l'enfant fait bien, dans l'idée justement de se servir de ces traces pour l'entretien des parents enfaite. Alors j'avoue que c'est souvent plutôt des difficultés qu'on place à l'intérieur de ce classeur (rire) et puis ben ça permet à l'entretien par exemple, là je vais l'emporter avec moi, puisqu'après les vacances on y a droit à ces entretiens. Et puis du coup on a les infos, ben les nôtres et puis celles de la collègue. On photocopie carrément des fois aussi des fiches → *me montre un exemple* mais voilà on s'est mis une petite annotation ou on voit ben voilà typiquement là c'est un cas d'un enfant qui a vraiment RIEN compris, donc on garde une trace de ces petits travaux. Ça peut être un simple exercice fait en classe, ou un devoir enfin peu importe. Pas forcément que des évaluations, mais on se base beaucoup aussi là-dessus pour visuellement montrer ça aux parents et puis c'est des traces qui sont réconfortantes pour nous parce qu'on a un appui et quelque chose à montrer aux parents enfaite. Voilà

M : c'est bien ça.

E : C'est pratique on va dire, ça demande du travail, c'est toute une organisation au départ, parce qu'il y a pas forcément des choses tous les jours et puis ben on se le signale dans le cahier de communication quand quelqu'un à ajouter quelque chose on laisse le post-it dépasser et on sait que quand il y a ce post-it il faut qu'on consulte. Alors cette année

honnêtement on l'utilise nettement moins puisque chacun travaille sa branche donc voilà il y a un petit peu moins de collaboration à ce niveau-là. Mais c'est quand même très pratique pour sa propre branche d'avoir quelque chose ou on recense les difficultés de l'élève. Ça peut être tu as vu il y a même des simples post-its, hein, des fois on fait une activité sur fiche, je récupère les fiches et puis sur mon petit post-it je note qui a eu de la facilité, des difficultés et puis ce petit post-it je mets la date, la semaine et je le colle là-dedans et comme ça voilà, je sais qu'à tel exercice tel ou tel élève avait des difficultés. Et quand tu reprends un domaine, la logique par exemple, tu vois que c'est souvent le même élève, ou les mêmes élèves pi ben du coup tu as un appui concret enfaite.

M : ouais. Et quel type de traces est-ce que tu as besoin pour évaluer tes élèves?

E : alors en math / j'ai plusieurs types de traces. J'ai d'une part ben les traces écrites puisqu'on fait beaucoup de calculation, de techniques de calcul enfin tout ça. Donc là ça sera sur papier concrètement il y a tout ce qui est travail de mesurage enfin voilà ces choses-là qu'on travaille en 4H. Par contre / la méthodologie de math est beaucoup basée sur les jeux, donc ça c'est aussi un domaine qu'on évalue dans rapport d'évaluation. Il y a des connaissances de base, ce que je viens de dire et puis il y a les résolutions de problèmes donc c'est tout ce qui est logique, j'entends pas forcément un problème, une donnée et puis tu dois trouver le calcul et la réponse avec un petit dessin et tout mais il y a tout ce qui est des jeux d'espace avec des petites formes qu'ils doivent placer, tourner, sur un quadrillage, ou des chemins, des pièces chemins, tu as peut-être eu l'occasion de voir ces SUPER jeux. Du coup dans ces jeux c'est ce que je dis souvent aux élèves, eux ils ont l'impression de jeux et enfaite ils sont entrain de construire un savoir. Nous pendant ce temps, on observe à ce moment-là. Comment ils s'y prennent, quelle stratégie de recherche ils mettent en place, on fait des mises en commun pour leur donner des pistes et aussi apporter des idées, des solutions d'autres enfants. Donc toute cette phase de jeu, on l'évalue quelque part aussi. Même si c'est du jeu, donc voilà, c'est aussi plus confortable pour l'élève qui se sent moins mis sous pression et puis après on a aussi l'évaluation orale ê j'ai envie de dire. on travaille ben le calcul par écrit comme je disais mais aussi par oral, on se lance des petits défis, des fois on doit / ils ont une grille avec je crois 20 calculs, et puis on se chronomètre alors c'est toute la classe qui fait en même temps, on met le chronomètre pour a classe, pour pas que ça stress ou stigmatiser tel ou tel élève qui serait un petit peu plus lent et puis voilà et puis le but pour les élèves c'est simplement moi je donne un calcul et ils doivent simplement noter la réponse dans les cases de la grille et puis le but ben voilà, c'est de s'améliorer de semaine en semaine, on fait une fois par semaine à peu près. Et puis là alors quand on fait ces petites compétitions par classe, j'évalue pas vraiment parce que ça reflète pas forcément, il y a des enfants très rapides qui sont retardés

par d'autres et inversement, mais après des fois j'individualise aussi ça et je les fais passer individuellement vers moi. Alors là je chronomètre pas forcément parce que l'idée c'est de faire le calcul correctement, si je vois que l'enfant à un rythme lent je le signale. J'attends d'eux qu'ils connaissent leur table d'addition et de soustraction qu'on travaille en devoirs et en classe donc. Il y a aussi toute une partie orale qui est évaluée et recueillie enfaite.

M : et puis comment tu gères ces traces orales ?

E : alors ben j'ai des grilles enfaite, avec si c'est du calcul je me contente de mettre / d'évaluer sur leur réponse et puis / si c'est dans / en maths j'ai pas vraiment comme ça en tête des choses orales mais en français par exemple quand on les récite une poésie on fait / on travaille aussi avec des grilles ou on pose les objectifs, on les travaille avec les élèves et puis quand ils passent vers nous et que tout est oralisé on prend note avec des / on fait un barème enfaite avec des points. Alors je sais pas on a la fluidité, la voix doit être assez audible, enfin toutes ces petites choses.

M : ok. Comment tu définis les informations que tu as besoin ?

E : alors là ben on se base surtout sur notre programme d'établissement. Avec aussi → *sort un classeur de l'étagère et me montre le déroulement de l'année ainsi que la planification des évaluations* on a une grille avec / un déroulement hebdomadaire et puis dans ce déroulement ben il y a des objectifs et puis ben les / c'est les objectifs tirés du PER et de la méthodologie de math et puis du coup ben dans chaque semaine on sait enfin selon ce plan de travail on sait qu'est-ce qu'on doit travailler, alors tu vois, c'est ce que je disais, c'est flexible on fait, on ajoute des choses, ou on enlève ou / voilà c'est complètement libre pour vu qu'à la fin c'est ce que je te disais, alors c'est des plans qui date, tu vois (rire) celui-là il a été remis au gout du jour mais on a des groupes de travail qui travaillent là-dessus, tous les temps de temps et puis ben là typiquement on la remet au gout du jour quand il y a eu l'entrée du PER on vérifie à ce que ça soit bien compatible avec ces objectifs-là et là typiquement on a le plan de toutes les évaluations qui faudrait faire dans l'année. Après je répète, plusieurs évaluations travaillent un domaine si dans un domaine on estime qu'avec tant de traces, on a assez d'infos pour pouvoir boucler le rapport d'évaluation de l'évaluation on va pas faire toutes, on va pas faire pour faire, si ça me permet d'être au clair. Ben voilà c'est vraiment comme ça que je sais ce que je dois recueillir. Mais c'est vrai qu'on a aussi, et c'est la question qu'on se posait pour l'année prochaine → *sort un classeur et me montre un document* on a une collègue qui a fait une espèce, ça s'appelle une carte mentale, et puis là elle a fait pour la 3H, c'est en cours pour la 4H, elle a fait une carte mentale de tous les objectifs pour la MSN, elle a fait pour le français aussi. Et puis l'idée c'était d'utiliser ça comme une trace justement pour le rapport d'évaluation de l'élève et puis l'idée c'était un petit peu de voir au cas par cas si chaque enfant avait maîtrisé

c'est différents objectifs qui sont justement tirés du PER et puis de garder cette trace dans le rapport d'évaluation. Après c'est un gros point d'interrogation est-ce qu'on transmet ça aux parents ou est-ce qu'on garde ça chez nous. Voilà. Mais pour nous c'est plutôt un outil pour l'instant qui permet aussi de voir si on a atteint ces fameux objectifs du PER.

M : super. Et puis maintenant pour les outils, donc comment tu recueilles les traces, ben tu as parlé des différentes évaluations, comment ta façon de recueillir les traces change par rapport aux différents types d'évaluations ?

E : ce qui change et c'est ce qu'on dit aux parents c'est que l'évaluation formative, ça veut bien dire ce que ça veut dire, c'est en cours de processus que ça forme l'élève à l'objectif qu'on vise en fait, donc on sait bien qu'il y a des rythmes différentes, à un moment donné il y a un enfant qui pourra atteindre cet objectif un peu plus vite qu'un autre et puis du coup ça se base vraiment et c'est ce qu'on dit aux parents, les évaluations formatives se font vraiment sur le travail qui se passe en classe et sur notre observation. Si en faisant un jeu typiquement, je vois que l'enfant il est vraiment à l'aise dans plusieurs jeux d'un même domaine, si je prends la logique par exemple. Ben là je vais me faire mon idée personnelle de cet élève dans ce domaine et puis pour moins ben j'ai une grille (rire) j'ai une grille aussi. Bon comme je suis assez organisée je retrouve assez bien toutes mes grilles et mes documents. J'ai une grille en fait dans mon journal → *me montre la grille* et puis ben voilà ou je mets la pour l'instant j'ai des évaluations sommatives uniquement et puis il faudrait que je retranscrive mes notes parce que j'ai ça dans les petits post-its dans mon journal qu'il faudrait que je mette au propre pendant ces vacances par exemple. Du coup je me prends des notes en fait et puis quand j'estime que l'enfant a atteint l'objectif ben je le note et puis je note la date souvent ou j'essaie. Mais du coup voilà, tout ce qui est formatif il y a pas forcément de traces en fait qu'on donne aux parents si on veut bien. Ça peut arriver de temps en temps qu'on fasse une évaluation formative sur papier qui reprend des mêmes choses que ce qu'on travaille dans l'évaluation sommative et puis du coup ben c'est ce qu'on dit à l'enfant, alors là on lui demande de la prendre à la maison c'est un entraînement sur ce qui est vient par la suite et quand il découvre l'évaluation sommative c'est des exercices connus en fait avec bien sûr des petits changements pour as que ça soit vraiment là même fiche mais / voilà il y a quand même très peu, ben tu vois, d'évaluation formative sur papier. Tout ce qui est formatif ici c'est l'observation en fait concrètement du quotidien de l'élève. Et puis ben du coup pour la sommative c'est annoncer à l'avance, alors cette année c'est la première fois qu'on a essayé de les / annoncer mais discrètement (rire) je sais pas comment expliquer pour être clair. En fait on s'est rendu compte que quand on notait pour vendredi éva limite en rouge, comme on a l'habitude de faire, ça stress les enfants, ils paniquent, ils essayent de répéter toute la semaine, mais ils savent

pas vraiment quoi répéter, enfaite on a remarqué que l'objectif une fois qu'on se permet de fixer l'évaluation sommative, c'est qu'on voit qu'il est atteint chez la plupart des élèves, bien sûr il y a des enfants qui n'atteignent pas toujours ces fameux objectifs. Mais quand on estime que la classe ne général peut attendre l'objectif, on fixe l'évaluation et puis du coup on a / s'est dit on a pas besoin de dire maintenant on évalue parce que c'est logique pour nous enfaite, ils le savent même pas mais. Du coup voilà on s'est dit, moins on en dit, mieux c'est, moins ils stressent donc l'écrit sous forme, donc ça on a rendu les parents attentifs, pour qu'eux le sachent, c'est un peu subtile mais (rire) on met par exemple on fait une distinction dans les devoirs quand on note sous les devoirs de la semaine, rép. pour répéter alors voilà ils savent qu'ils doivent répéter leurs calculs et si on met savoir, c'est qui doivent savoir parce qu'il y aura l'évaluation. C'est des petites subtilités de mots de changements de vocabulaire dans les phrases types des devoirs mais ben par exemple voilà des fois quand on met un petit cœur aussi pour savoir par cœur ces fameuses tables d'addition, là ils savent qu'ils seront évalués parce qu'ils doivent les savoir. Mais tant qu'on est dans la répétition c'est qu'on est dans le formatif et puis que voilà, ça sera pas évalué sur papier.

M : ok, super.

E : ah et je voulais ajouter un truc. J'avais appris dans mes cours à la HEP qu'il était utile et / bien voir essentiel de communiquer l'objectif de travail aux élèves et aux parents. Alors j'ai vu des anciennes collègues, ou maitresses de stages qui le faisaient à chaque fois, qui notaient dans le carnet et quand elle rendait l'évaluation, accrochaient le petit papier avec les objectifs ciblés, alors personnellement je le fais, mais pas chaque fois. Parce que ben moi je le fais pour moi mes notes mais / l'élève après bien sûr on note pas l'objectif du PER dans le carnet de devoirs parce que voilà ils seraient complètement paniqués de voir ces drôles de TRUCS mais / ça arrive qu'après en maths ça se prête un peu moins bien quand même mais en français par exemple on a une première page quand on a plusieurs exercices on fait un petit dossier agrafé et sur la première page on met le barème, avec une grille et puis je pense que vous avez vu ça aussi dans vos cours avec les objectifs, le seuil de suffisance et tout ça.

M : d'accord, et est-ce que pour une même situation, un même thème ou objectif par exemple tu utilises plusieurs manières, outils de recueil de traces ?

E : oui. Alors ça aussi /après je dirai que de nouveau, c'est un cumul, la finalité de l'évaluation c'est vraiment une évaluation sommative. Donc pur arriver là il y plein d'étapes et puis toutes ces petites étapes pour moi c'est des évaluations formatives, ça peut-être une simple observation d'un phénomène qui s'est passé en classe, je sais pas un enfant qui prend la parole pour une mise ne commun pi qu'y a compris une stratégie extraordinaire que même moi j'avais pas dans mes notes, donc ça je me dis ah ouais c'est vrai j'y avais pas pensée,

enfin voilà, on découvre toujours des petites choses. Donc là par exemple pour moi ça fait partie d'une trace formative sur cet élève-là. 2 jours plus tard, je sais pas, on est en train de faire un exercice sur papier et puis là aussi eh ben ça va me donner une indication sur là où il en est. Enfin voilà, il y a plusieurs traces effectivement de nouveau ça peut être oral, sous forme de jeu, ça peut être par écrit ça peut même être quand ils travaillent en duo ou en groupes ou là aussi ça nous donne des bonnes indications. Après j'avoue que malheureusement pour nous il y a aussi beaucoup de facteurs qui freinent un petit peu ces observations pour qu'elles soient efficaces, c'est ben le nombre d'enfants, là on a une classe très nombreuse, cette année, on a 23 élèves donc c'est pas toujours évident d'être partout à la fois, d'avoir les yeux et les oreilles vers tout le monde. On a la chance d'avoir des heures de dédoublement. Donc là je profite vraiment à fond de ce moment pur recueillir des infos, et le plus de traces possibles pour viser ce fameux objectif final et l'évaluation sommative quoi. Après il a pleins d'autres facteurs, la barrière de la langue pour certains, on a accueilli 4 petits réfugiés cette année qui demandent aussi beaucoup. Donc des fois on loupe aussi certaines infos, certaines traces.

M : et puis qu'est-ce que ça t'apporte justement d'avoir plusieurs outils ?

E : ce que ça apporte je dirais, c'est finalement de réussir à / alors c'est pas toujours facile, il y a ceux chez qui s'est flagrant, et il y a toujours ceux qui passent entre les gouttes, mais nous ce qui est important c'est ben l'évaluation oui elle est là, il faut mène nos élèves à la réussite, le plus possible, donc pour ça il faut bien qu'on leur transmette les choses d'une manière qui les motive et puis voilà qui leur facilite la tâche enfaite et puis ces traces et ces différentes évaluations dans plein de domaines, de pleins de façons différentes, ça nous permet de trouver un petit peu le canal dans lequel l'enfant se sent le plus à l'aise. Alors je passe un peu du coq à l'âne mais j'ai un exemple concret. Typiquement quand on apprend le vocabulaire on a ben voilà le canal des enfants qui apprennent mieux auditivement, ou bien tu as la façon avec le corps ou bien visuel enfin voilà, on travail plein de petites choses et tout d'un coup on se dit, ah ben voilà cet élève je pense qu'il se sent mieux dans ce domaine-là alors on le voit assez rapidement voilà il est à l'aise dans ce domaine et tout d'un coup il y a un autre domaine ou voilà c'est un petit peu plus compliqué donc on va faire en sorte, de transmettre une palette enfaite de choses de manières pour que l'enfant puisse s'approprier une chose motivante pour lui enfaite. Pour le mener à bien ou pour réussir et puis atteindre l'objectif puis après ben ça on les prépare aussi.

M : d'accord et en fonction de quoi tu choisis tel ou tel outil pour recueillir les traces ?

E : ouais / non enfaite ben je me base toujours ce / je regarde ou j'en suis enfaite et puis ce qui se passe c'est que ben voilà tu as ce plan des évaluations dans différents domaines et

puis là par exemple on arrive à la période des entretiens de parents pi je me dis ben voilà je mets toujours sur mes notes si c'est plutôt numérique ou logique ou résolution de problèmes pi je regarde ben là par exemple en logique j'ai un résultat sommatif donc là je me dis ben peut-être que / à la reprise il faudra que je fasse une deuxième évaluation donc sans cela pour avoir plus de comment, visibilité un peu plus large parce que là les enfants qui n'ont pas atteints c'était peut-être juste le coup de moins bien comme dit, ça peut arriver hein, d'ailleurs chez un enfant je me demande si c'est pas ça parce que ça me surprend un peu. Donc là je vois que je suis beaucoup dans le numérique en début d'année c'est aussi logique par rapport au programme parce qu'il y a la lecture qui est encore en jeu dans résolution de problèmes, donc ça se travaille plus tard mais c'est aussi en fonction de ça que je me base sur ben voilà ben maintenant qu'est-ce qui me manque enfaite, faudrait que je pars dans quoi, aussi au niveau de la manière, si j'ai beaucoup d'écrit, peu d'oral

M : ben je crois que j'ai terminé. J'ai un peu tout

E : ben c'est bien tant mieux. Il y a plein de choses à dire.

Annexe 7 : transcription de l'entretien de Célia

M : Alors à quelle fréquence est-ce que tu recueilles les traces de tes élèves ?

E : ben ça dépend de l'activité et puis aussi / si d'un coup je fais une activité comme ça durant la journée et puis je dis ah ben lui maintenant il arrive et puis je la note. Mais je suis pas une qui dis chaque jour j'évalue, j'évalue, j'évalue. Je travaille pendant un certain moment / et après je me dis 2-3 semaines et après je me dis ah là ça vaut la peine de mettre des annotations mais sinon.

M : et puis est-ce que c'est sur toute l'année ou est-ce qu'il y a des moments plus précis où c'est plus complexe ou qu'il y a plus de recueils ?

E : alors ne début d'année je les laisse beaucoup avancer à leur rythme et puis après c'est surtout pour les 1H je leur laisse beaucoup le temps pour se mettre dedans et quand je vois que certains sont dedans je commence gentiment à valider certains acquis alors que les grands ben voilà je leur mets pas la pression et puis je fais souvent vraiment un ultimatum avant les entretiens pour avoir pas je dis pas que je les bouffe d'évaluation et de travaux dans le sens je leur en mets plein mais c'est plus pour me dire ok là j'ai un doute sur cette compétence-là je regarde avec lui durant la semaine avant ou deux semaines avant l'entretien est-ce que vraiment il est là ou pas, ce qui est acquis pour moi ce qui est sur je le recueille pas encore et vu que j'en ai pu ça m'aide beaucoup je peux te remplir presque maintenant la totalité de mes évaluations. Je veux dire je sais, je les connais tellement, je les ai eus sur 4 ans je sais très bien ou ça pêche et où ça pêche pas et c'est là que tu travailles durant l'année plus pi sur certains tu avances plus vite parce que tu dis lui il sait. Mais c'est vraiment des apprentissages aussi différenciés ici c'est pas / comme une classe normale.

M : très bien / et puis à part les entretiens est-ce qu'il y a d'autres échéances?

E : ben les bulletins. Et c'est tout

M : et puis là c'est un peu plus particulier ?

E : non mais je veux dire si je vois qu'un enfant il y a quasiment tout qui est validé je veux pas le reprendre je le laisse je lui donne de / ben ceux qui ont de la facilité des fois je leur donne même des fois / en 2H je leur donne des travaux de 3H etc. donc ouais je leur donne toujours de quoi avancer pi pas de se sentir / genre vu que toi tu es tout acquis je te laisse de côté. C'est pareil pour les 3H si je vois qu'un 3H à de la facilité je donne des travaux de 4H et je sais que cette année au mois d'avril ben les 4H pourront commencer certains du 5H. Parce que / ils ont pas le même niveau ils ont tous leur rythme et puis certains ils ont pas besoin de / d'avoir des dossiers de fiches sur un thème pour s'en sortir, s'ils font des exercices tu as pas

besoin de leur donner un dossier de plus. Pour moi ça suffit tu vois très bien comme ils se débrouillent moi je veux dire sur les thèmes en 4H je fais 3-4 fiches si je vois que c'est bon, j'insiste pas, ça sert à rien. Donc du coup je leur fais faire de la lecture, des activités autres, de l'écriture des / ouais. Des ateliers de rechercher, des ateliers de / écrire un texte, produire un texte. Je m'arrête pas juste ah ben c'est bon tu sais bon ben tiens je t'occupe. Ca j'essaie de vraiment pas les occuper, j'essaie de leur donner de la matière pi aussi de leur laisser le choix maintenant, j'essaie mes trucs et je dis voilà c'est ça que vous devez faire, vous faites dans l'ordre que vous voulez et puis quand ils ont fini ben je peux faire quoi je dis ben tu sais tu as / la il y a des choses. Je suis beaucoup moins ben tu regardes ms classeurs ils ont diminué de moitié les fiches, je fais tout par atelier, de plus en plus

M : et puis les ateliers tu les changes /

E : ouais alors ce que je fais c'est que ben là j'ai fait des ateliers de sons aussi et je les / si tu veux les grands pour savoir ou ils en sont si je vois qu'il y a un son qui faut retravailler, c'est moi qui valide chaque fois, pas comme les petits, les petits je les laisse faire 5-6 fois le truc et quand je vois que c'est bon je dis ok, je leur dis même pas, je fais un vu pour moi, et c'est bon il a compris. Alors d'autres je sais que / même qu'ils les ont faits, c'est après encore acquis, je m'assis, je fais avec eux. Les grands sinon quand c'est acquis je mets un vu, quand je vois que c'est pas très bien aller je mets une vague et pi quand ça va pas on reprend ensemble. Après la vague tout d'un coup je leur donne deux semaines après, ben viens on refais, on revoit, ou le jour d'après tout dépend, mais des fois c'est plus de l'inattention pi ils sont trop rapides et ils ont pas fait à attention à certains trucs. Mais ouais je trouve que ça va non je sais pas. Mais ouais les 4H je suis plus derrière que les 3H parce que je sais que là il faut que ça soit validé donc du coup je fais ouais il y a pas de grand écart mais je suis plus derrière eux à leur façon je sais sur certains qu'ils ont de la facilité là ben je leur demande un palier en dessus même que c'est pas demandé en 4H je dis non maintenant je sais que tu arrives si tu veux progresser faut qu'on aille en dessus. Sur certains points je dois plus insister chez tel ou tel enfant. Mais je sais où ils doivent arriver. Je sais s'ils savent lire, bien écrire, s'ils savent se débrouiller en autonomie, à force de les observer. C'est bon tu peux pas tout acquérir.

M : ok, très bien. Quel type de traces tu as besoin pour évaluer tes élèves ?

E : ben moi j'ai pas forcément besoin de la fiche comme certains font, du tout. Ben tu regardes mes classeurs d'école enfantine, je pense qu'il y a 10 fiches qui se courent après et je pense qu'il y a en a 5 qui sont des objectifs ouais dans le sens, relis, mais moi je fais tout par ateliers et puis à l'entretien ben ma fois si les parents ont une question, ou un / ils comprennent pas je leur montre tous les jeux qui posent problème par exemple, ou certains que j'évalue. Et si / pour le moment il y a jamais quelqu'un qui a remis en doute ce que j'ai dit, donc mais si un

jour ça m'arrive et il voudrait que je prouve ben je dis vous dites telle ou telle heure ou vous prenez votre enfant, dans le sens je le referais avec eux pour leur prouver. Mais j'ai jamais eu de problème de ce côté-là. C'est vraiment je regarde, je vois toute je dis là il y a des couacs et c'est vrai jusqu'à maintenant, tous les parents et ils se sont rendus compte, de certaines choses. Ben s'il sait pas écrire son prénom, c'est normal qu'il arrive pas, ouais il en ait pas encore là donc il faut le laisser, ça viendra, maintenant on sait qu'il arrive, un autre enfant ben ça sera compter, ouais écouter peut-être compter à la maison de temps en temps. Et ouais les parents ils sont souvent assez lucides. Parce que vu qu'il y en a peut, ils se rendent compte qu'il y a u peut tous les niveaux et pi que / ouais surtout quand c'est pas le premier enfant je trouve ils sont beaucoup plus confiant avec toi parce qu'ils te connaissent. J'ai l'impression que la première année où je suis venu ici ils avaient besoin e beaucoup de preuves. Maintenant ils me font confiance parce qu'ils savent qu'il y a des résultats, c'est ça. Ouais il y a des parents ils veulent pas t'écouter, même si tu as des preuves à l'appui, s'ils ont pas envie, ils ont pas envie. Quand tu as tes 40 preuves, ou que tu en as 15 c'est la même chose le parent qui a pas envie de faire redoubler son enfant, ça change à rien. il faut juste que toi tu sois correcte, que tu montres que tu es un professionnel mais après. Moi je suis beaucoup moins ouais / je les accompagne et puis ils y vont à leur rythme après ça peut faire peur cette façon de travailler (rire).

M : très bien. Comment est-ce que / enfin est-ce que tu recueilles des traces oralement ?

E : oui / ben / vu que j'ai toutes les matières, j'essaie parce que certain sont plus meilleur en écrit que en oral. Mais on fait beaucoup d'activité en oral, en français, en math. Que ça soit compter / écrire des mots qui chantent de telle ou telle manière / que ça soit dire les prénoms de ces copains, dire heu raconter son week-end, faire le calendrier donc moi j'ai déjà / on fait beaucoup d'oral vu qui sont 19 /

M : et puis comment tu gères ces traces ?

E : ben alors au début de l'a / il y a 5 ans je notais tout, je note des trucs, je notais tout et enfaite maintenant je me rends compte que je les connais, et je sais très bien quel enfant à quel moment ça va poser problème et pi je sais comment maintenant aussi dire bon là ça lui a poser PROBLÈME essaye de lui montrer qu'il en est capable et je vois que / de plus tu fais avec eux plus tu peux leur laisse, leur façon de faire et tu laisses prendre confiance et arrêter de toujours les matraquer toi tu sais pas, ça passe beaucoup mieux hein. Je veux dire des enfants qui savent la première année écrire leur prénom je veux dire heu il va pas être traumatisé maintenant il est tout fier parce qu'il sait l'écrire il sait faire. Je l'aurai embêté avec ça la première année, mais heu ouais je l'aurais heu ouais ben je veux dire il serait pas bien dans sa peau hein. et ça j'ai arrêté et donc du coup ouais je prends au fur et à mesure je sais

que certains ont plus de facilité à parler, 'autre moins. Donc je pousse aussi ceux qui ont moins envie de parler en essayant de les titiller dire ben viens eux qui sont timides des fois je les prends tout seul ouais. Je fais un peu au fur à mesure mais ouais maintenant ils sont plus timides hein ceux qui même les nouveaux là, au début lui il disait pas un mot mais genre maintenant même X hein. VOILÀ, il faut presque lui dire heu s'il te plait X là on arrête de parler non mais c'est impressionnant. Ils sont plus à l'aise. Mais c'est un autre fonctionnement que dans une autre école quoi. Même ne 4H ils disent j'ai pas l'impression d'être à l'école. Je trouve que c'est pas ça l'école, ils ont le droit de vivre.

M : très bien. Et comment tu définis les informations heu plus précises que tu as besoin ? Comment tu sais de quelle information tu as besoin ?

E : à tout moment tu dis ?

M : oui à tout moment

E : ben vu que ça fait 5 ans que j'ai la même classe, que j'ai les mêmes degrés. Mais après j'ai toujours un peu / ma vision de l'année et puis je me dis ben sur ce que je fais en 1H comme évaluation, c'est je prends tous les items de 2H et je les évalue là-dessus. Alors en disant aux parents il vous reste une année cette évaluation elle est formative, elle compte pas, elle est non valide mais c'est pour savoir moi et vous ou votre enfant en est et puis comme ça on peut l'année prochaine travailler sur certains points qui bloquent et je trouve de les avoir sur 4ans et puis de savoir ah là il y a une progression ou il faut qu'on reprenne cette base-là où ça ça aide beaucoup. Et pi en sachant ça aussi moi j'arrive mieux à les aider en 3H, je trouve. Pi en 4H aussi parce que je sais très bien tel et tel enfant il faut lui expliquer de cette manière et les autres ben vu qu'aussi je m'intéresse aux profils auditif et visuel je dis maintenant les visuels vous écouter vous vous pouvez heu être dans votre tête dans les nuages tac et j'explique maintenant vous pouvez y aller les visuels à vous et puis j'explique et c'est parti. Et ça marche beaucoup mieux. Mais après ben voilà c'est ma façon de fonctionne hue ça leur convient et ouais. Après il y a des remédiations et des ajustements mais la base ils l'ont c'est juste après à certains tu peux un peu les pousser un peu plus parce que tu vois qu'ils ont la capacité et d'autres tu dis mais non mais là j'ai meilleur temps d'avancer dans peut-être en mathématiques ou dans la motricité. C'est vrai qu'avec mes ateliers je cherche beaucoup la motricité parce que je vois que ce que moi j'ai pas assez fait autrefois c'est pas de ma faute mais il y a des enfants qui ont des retards en motricité. J'ai l'impression que de faire des fiches et ça ça les aide pas, ils ont besoin de manipuler, alors j'ai fait beaucoup des ateliers de manipulations, de monter, de remettre ensemble, de retourner enfin des pièces de puzzle et je vois qu'enfaite les enfants qui savaient pas tenir un crayon, ils prenaient tout de la mauvaise façon ils sont beaucoup à l'aise pour écrire après, et pour se concentrer pour l'écriture. C'est aussi pour ça

que les fiches j'ai un peu mis de côté. Ils aiment, je peux pas leur supprimer les fiches. Mais je pense qu'il en faut, amis il faut savoir jusqu'où en mettre. Faut juste trouver un équilibre entre en tout pour que toi ça te conviennent et tes élèves puissent avancer à leur façon.

M : merci. Et comment tu choisis la manière de recueillir la trace par rapport à l'information ? De quoi ça dépend ?

E : après vu qu'ils sont très petits, l'information est de base et très basique je veux dire tu peux pas savoir compter hein pas besoin d'aller très loin, s'ils bloquent avant 10 ben ma fois il a encore de la peine, il faudra retravailler. Alors souvent moi ce que je fais c'est que je sais qu'avec un élève ça pose problème ben allez on fait un jeu, je fais le jeu de la fusée alors on fait tous ensemble comme 4a lui il se rend pas compte qu'il compte mais il compte avec nous pi d'un coup a chacun on dit ah ben on essaie d'aller compter le plus loin possible alors on fait chacun son tour, certains arrivent et d'autres pas alors on les aide. Et je trouve qu'ils sont contents parce qu'ils voient qu'en sachant ils pourront faire plus de jeu. On fait d'autre chose, tout d'un compte on a du faire la tombola on a dû faire des chiffres, on a du compter les lots en mettre tant par caisse, donc / j'essaie de pas le mettre toujours dans la même situation pour essayer de / qu'il grappille a chaque fois un petit peu sans qu'ils se rendent compte qu'il est entrain d'apprendre à compter et je trouve que c'est ça qui aide parce qu'en fait il se rend pas compte qu'il compte mais il fait plein d'activité de comptage et c'est vrai que même chez les grands j'essaie de / si il y a une difficulté peut-être le faire passer dans un AUTRE par une autre voie peut-être si c'est en français je vais le faire passer par l'environnement pi lui dire ben tu vois en environnement tu y arrives donc en français tu vas y arriver, il faut juste de dire c'est pas le français pour le moment et essaie d'avoir la même parce que c'est souvent ça c'est vu que c'est que c'est du français, ils bloquent parce que oulala j'ai une note ou oulala je suis évalué, et l'environnement ils se disent ouf c'est bien c'est la nature, c'est facile et c'est ça qui faut les sortir de leurs zones de / difficultés pi dire ben viens fais pi tu as vu la tu arrives alors essaie la même chose en français et souvent je fais ça c'est que je sais que les sortir du chemin pour leur montrer un autre chemin plus simple pi après dire tu as vu on revient ou t'étais. Et des fois juste tu prends le temps de t'asseoir à côté et tu leur expliques et c'est vrai que ouais je le fais plus quand je sens que c'est le moment pi quand l'enfant sinon je la note pi je me dis si je vois que j'ai pas la solution je la note sur sur un bloc note pi je dis ben demain tu cherches, tu cherches un moment où tu peux travailler si et ça avec lui pi des fois je leur dis, écouter vous avez du travail je m'occupe de lui hop pi je le prends à mon bureau, pi je prends même 15-20 min et je lui dis, viens on prend ça pi tu peux retravailler et je le reprends pendant la semaine et on fait comme ça. Ouais je trouve à cet âge c'est beaucoup plus flagrant quand ça / en tout cas j'ai l'impression, je sais pas si c'est trop de les connaître qui m'aide à

savoir mais j'ai pas trop de difficulté à dire ou / qu'est-ce que je vais faire. Surtout qu'il y a certains schémas qui se reproduisent après 5 ans. Donc tu arrives après des fois tu leur dis mais écoutes pour le moment il faut que je trouve une autre solution, ça fonctionne pas comme je t'ai montré, on regarde demain. Et eux ça leur fait plaisir que tu dises, écoutes là j'ai pas la solution il faut que je réfléchisse jusqu'à demain comment je peux te l'amener. Et ils aiment aussi que toi tu trouves pas tout de suite la solution pi leur montrer qu'on est tous humain pi qu'on arrive pas tous tout de suite à trouver la solution pour aider quelqu'un.

M : et puis en fonction des différentes formes d'évaluation

E : OUAIS, formative, sommative et tout ça ?

M : exactement. Est-ce que ta manière de recueillir les traces elles changent entre les différentes évaluations, je sais pas lesquelles tu fais ?

E : non, pour moi c'est un peu tous du / je sais pas comment dire, si je sens qu'un enfant en formatif c'est acquis, pour moi ça valide son apprentissage, sa capacité ou sa compétence à acquérir selon le PER. Mais heu si je vois qu'en formatif ça va pas ben je continue avec lui alors que les autres passent / au cran en dessus ou passe au thème suivant je ouais ou alors ce que je dis aussi des fois c'est que je laisse comme ça en mettant la note entre parenthèses pi je sais que de toute façon à la fin de l'année par exemple en 3H et en 4H je revois un peu tous les petits thèmes qu'on a faits pour voir si par rapport à / mon évaluation, mes notes, à ce qui s'est passé durant l'année ça a fonctionné est-ce qu'il y a eu des changements, est-ce que ça a progressé où il y a encore des couacs et enfaite c'est là que je leur donne un peu une seconde chance au cas ou si je vois que ben ce thème c'était la cata est-ce que et des fois vu que je les ai sur 4 ans ce qui a pas en 3H je le reprends en 4H, je me mets un petit ben par exemple certain que j'ai eu en 2H là sur les 8 j'en ai 7 je savais en rentrant en 3H ce qu'il fallait retravailler avec certains il y en a des qui savaient pas compter jusqu'à 30, il y en a des qui savaient pas reconnaître des chiffres jusqu'à 10, il y avait en français ben faire des fautes de frappe heu de syntaxe. Donc je savais sur quoi je parlais après il y avait 2 nouveaux donc du coup fallait que je regarde aussi pi c'est vraiment ben par-là que je suis passé en me disant ben voilà là c'est bon, et il a compris ben juste de reprendre les prénoms chaque année je prenais d'apprendre les prénoms donc tu vois que quand tu en as ben l'année passée ils étaient 13 ils en savaient 5 sur 13 pi cette année ils les sachent les 13 donc tu dis c'est bon quoi c'est acquis c'est mémorisé il sait reconnaître, il sait faire des liens, il sait qui est qui. Donc du coup ouais pour moi quand c'est validé c'est bon, il y a pas besoin de ré insister après certaines activités je les laisse pi ils peuvent les réutiliser même que c'est validé, s'ils ont envie. Ouais des fois je leur dis eh dit tu veux pas réessayer voir si tu t'es amélioré pi hop. C'est vrai je suis plus comment dire, plus zen qu'avant dans ça, je me dis ils ont le temps. La matière

j'arrive à la faire sur une année et pi s'il faut reprendre 2-3 trucs j'ai le temps de reprendre. Après ben c'est clair qu'il me faut, ça me prend du temps d'aménager tout ce que je veux faire dans le sens que ça 4H ben les heures de préparation sont les pas les mêmes que si j'avais un degré mais après mon fonctionnement est pas le même non plus ouais, j'i moins à corriger en dehors même que les / mais il y a faire quoi.

M : très bien. Et puis ben tu as parlé des ateliers des fiches, est-ce qu'il y a encore un autre moyen que tu utilises pour recueillir les traces?

E : bon atelier c'est vraiment il y a beaucoup de choses, ça peut être des jeux, ça peut être des / exercices plastifiés, ça peut être des jeux autour heu ouais des activités ben toutes bêtes apprendre son prénom, ils ont il y a déjà au moins 10 jeux que j'ai faits sur les prénoms, donc il y a beaucoup plus, les maths alors cette année c'est pas moi qui donne les maths donc en 3H pi en 4H je sais un peu ce qui se fait mais je sais qu'elle prend beaucoup ce que j'avais fait autrefois et beaucoup de jeux que j'ai fait à l'école infantine vu qu'en début d'année de 3H tu peux les reprendre. Donc ça aide, pi je trouve moi ça suffit ça. Après si vraiment on voit qu'il y a un grand couac on donne des cours d'appui et pi on. Mais pour le moment ça à l'air de fonctionner comme ça. C'est juste ouais mes ateliers ils ont des piliers si tu veux c'est c'est / en progression certains tu peux déjà passer au plus dur parce que tu sais que ça marche pi d'autre pas. Ben après c'est vrai que non j'ai rien d'autre qui me viennent à l'idée, non.

M : et puis qu'est-ce que ça t'apporte d'avoir plusieurs manières différentes de recueillir la trace?

E : ben c'est même pas pour moi, pour moi c'est plus compliqué de faire comme ça, mais c'est pour EUX, je trouve ils ont beaucoup plus de plaisir EUX que ceux qui étaient il y a 4 ans. Je dis spas que c'était pas bien mais c'est / ils ont envie, ils sont tout le temps derrière moi à me demander dis heu maitresse je peux faire ci, j'aimerais faire ça, eh ben ça on avait pas nous à l'école infantine. Mais ouais je trouve ils ont tous besoin de se / même moi c'est ce qui me maquait quand j'étais à l'école. C'était pas ludique. Mais moi j'aimais pas l'école à cause de ça. Alors voilà, c'est peut-être ça, c'est peut-être j'ai fait enseignante pour essayer de (rire) de combler mais même moi les préparer ces activités, ces jeux, c'est je m'éclate. J'adore, je pourrais faire ça que ça. Ça me prend un temps in / incroyable ça te prend de la place incroyable aussi (rire) hein. Mais voilà on apprend à gérer son (rire) ses armoires mais heu c'est / moi je trouve que tu as pas besoin de fiches pour prouver que ou leur montrer que. Donc si ici ils ont manipulé, trouver qu'il y avait plusieurs manières de faire, qu'il y a pas besoin de fiches, ils sont beaucoup plus à l'aise. Faire de l'ordi, faire du dico, moi je fais des ateliers sur le dico, ils savent comment utiliser le dico. Je trouve qu'il faut leur laisser le choix et puis aussi que ça soit pas notre façon, accepter ben que je peux pas faire comme ça, que ça me

convient pas, ok ben on va trouver une façon avec toi. Je trouve qu'ils savent aussi mieux aussi ce qu'ils veulent. Nous on devait suivre le chemin de l'enseignant, c'est ça qui est triste.

M : heu et puis est-ce que pour une même / une même situation ou un même thème tu utilises différents moyens

E : oui, ouais

M : d'avoir des traces, et qu'est-ce que t'apportes ?

E : pourquoi d'avoir autant de choses me permet de valider. Ben moi le truc je trouve aussi, pour moi, de reprendre les mêmes choses chaque année déjà ça me / voilà. Je ne peux pas reprendre ce que j'ai fait l'année d'après, je dois toujours mettre au gout du jour. Parce que je sais qu'en une année, moi autant que les enfants, j'ai progressé, j'ai évolué, et heu / c'est même d'eux-mêmes qui me disent, mais dis l'année passée t'avais pas un jeu comme ça, heu on va ouvrir l'armoire, ils prennent et puis voilà. Donc heu j'aime bien mettre du neuf j'aime aussi mettre des autres jeux que j'ai faits autrefois et pi je me vois / je me rends compte aussi que certains que moi j'ai évolué aussi dans ma façon de faire et ça m'aide parce que d'un côté je me dis ok est-ce que l'enfant le sait le comment dire la tellement fait le jeu est-ce qu'il le sait par cœur ou il sait vraiment enfin l'activité. Donc de lui donner un autre jeu qui ressemble pas trop à ça ou qui ressemble mais d'autre façon, ça montre tout de suite si l'acquis est fait ou n'est pas acquis. Et c'est ça qui est aussi chouette d'en avoir plusieurs c'est que pi certains aussi ils veulent tous faire en même temps un peu la même activité donc par exemple compter avec les pincettes, donc si tu en as 3 ou 4 qui trainent ils sont contents parce qu'ils peuvent tous faire l'activité en même temps quoi donc je trouve ça aide oui, oui ça aide et pi ça les rassure aussi eux d'avoir plusieurs parce que même s'ils font des erreurs mais c'est pas grave on veut essayer l'autre et on regarde en semble ou demain on regarde ensemble ou tout de suite là vient on prend un moment on explique on regarde qu'est-ce que tu as fait faux ah ben tu as vu compte voir et pi tu vois ou il y a la petite après ceux qu'on fait juste je veux tout le reprendre tous les. Mais après tout d'un coup aller venez on fait tous le même jeu on s'assied tous on prend tous le jeu des pincettes je les étale, allez choisissez vos cartes, ils font des exercices et après on regarde tous ensemble pi ouais je pense que de les connaître aussi bien mais beaucoup dans tout parce qu'ils se sentent pas évaluer par moi, ils sentent je sais spas comment dire, ils sentent qu'ils sont à l'école, qu'ils sont bien. Ils sont pas entrain de dire ah la maitresse elle va m'évaluer, non ils sont bien, ils travaillent je leur je regarde je leur dis oula attention.

M : et puis j'ai une dernière question

E : attention

M : c'est sur le bilan des apprentissages

E : ouais (rire)

M : qu'est-ce que tu en penses ? Et comment tu l'utilises aussi ?

E : alors moi ça me dérange pas, pourquoi. Alors moi je trouve ça fait du bien, pas ça fait du bien pour, je peux vraiment donner mon avis (rire) allez je trouve que ça a un peu bougé les maitresses d'école enfantine parce que je trouve que certaines, c'est mon avis hein, en étant en stage à l'école enfantine, je trouve certaines se disaient que vu qu'ils sont pas évalués, je me mets la pression, en tout cas de ce que j'ai vu ici quand je suis arrivé, le niveau des élèves je trouve qu'il faut que les enseignantes d'école enfantine se poussent à voir s'il y a des difficultés s'il y a besoin ou non de faire quelque chose, s'il faut des cours, faut pas attendre c'est trop facile je trouve. Après je sors pas direct toute l'artillerie lourde, j'attends la fin de la 1H et je dis là ça vaut la peine de faire quelque chose il y a pas assez de progression pour moi. Après moi je trouve ça bouge les enseignante et pour les parents ça les rassure d'avoir des items après ce qui est dommage c'est qu'il y a pas, chacun fait sa sauce. Si moi je si tu vois mon bilan des apprentissages et tous mes items et tu regardes d'autres de X c'est juste heu oui je sais pas raconte facilement sa journée bla bli bla bla. Alors que moi si tu regardes mon français j'en ai 1, 2, 3, j'ai 15 items hein pour le français mais moi j'ai tout sorti ce que je pensais important et puis pour les préparer aussi en 3H dire attention alors moi je fais ne formatif en 1H en sommative en 2H j'ai pas le choix. Mais en le 1H c'est le même que le 2H hein sauf que je leur dis il vous reste une année. Et pour leur dire attention en début de 3H faudra faire attention a ça, ça ça va peut-être ouais préparer aussi les parents parce que je trouve c'est trop, avant ce qu'il se passait c'est que c'est à la fin de 3H qu'on dirait attention allez, redoublant. Alors que là je trouve là ça dit attention en 1H aie 2H aie aie aie 3H je dis heu. Moi je trouve les parents ne tout cas ils sont pas, moi je l'ai pas pris comme / je sais pas comme / un frein au contraire je trouve que ça pousse à faire des choses après je sais que beaucoup n'apprécie pas. Mais moi il me dérange pas. APRES le supprimer ils parlent de le supprimer je trouve c'est bien parce que bien ça enlève une évaluation aussi, de ce bulletin mais je trouve que les enseignantes elles devraient le faire. Ça devrait pas être obligatoire ça devrait être sensé de faire et puis ça devrait même être le canton qui met des points comme ça pi dire ben voilà parce que je veux ire heu si ce que j'ai évalué moi et pi qu'à X ils font 15 sauces différentes ouais / je / je trouve c'est pas / mais au Jura c'est la même chose, c'est tout partout la même chose ils font chacun sa sauce mais bon au Jura ils ont pas le bilan des apprentissages. Je sais pas, je sais pas ce qui est le mieux, je sais pas s'il faut le mettre, pas le mettre, mais je trouve que ça a réveillé certaines ah mais jusque-là c'était tranquille et je trouve c'est bien ça leur a un peu fait peur en tout cas moi j'ai suivi les cours mais j'ai bien ri

(rire) j'ai ben en ri parce que je me suis dit ouïa. Je trouve que c'était bien, ça a remis un peu des un peu tilter hein après je sais qu'il est pas du tout apprécié mais moi il me dérange pas. Mais après je l'ai fait à ma sauce.

M : et puis tu le remplis, enfin tu regardes tout au long de l'année pour pouvoir le remplir

E : ouais et pi vu que les parents en 1H on les voit au mois de / je les vois pas moi je leur laisse vraiment plus que 6 mois parce que normalement tu devrais faire l'entretien dans les 6 mois et je trouve c'est beaucoup trop tôt donc moi je fais plus a 9 ouais avril mars-avril je le fais parce que je trouve ils sont pas encore prêt pour savoir ce qu'il est en. Pi moi je le remplis, ils peuvent le lire et on peut se revoir encore une fois. Donc ils le reçoivent mais ils doivent me le redonner. Pi en 2H ben je refais pi je les vois aussi février oui ben je les fais les entretiens maintenant avec les 2H pour leur dire où ils en sont pi ils le reçoivent en fin de 2H. Mais c'est exactement le même. Mais tu vois très bien ceux qu'auront déjà ouais il y en a des qui ont plus que de la facilité hein mais d'autres tu sais ben je sais que ou ça ou il y aura des petits couacs et/ou faudra que je prévois heu des remédiations ou est-ce que ou c'est que peut-être qu'il faut que je prévois mieux l'activité un atelier en plus pi vola. Pi d'un coup j'arrive en début d'année ça va tip top et j'ai pas besoin. Mais moi ça m'aide je trouvais pour commencer ça m'a poussé à trouver ce qu'il fallait pi ça bine cadrer. Mais je trouve si tu l'as pas fait une année complète tu peux pas te rendre compte, sauf si tu es en duo.

M : ben super. J'aurai terminé, merci. Est-ce que tu aimerais ajouter quelque chose?

E : non

M : alors merci beaucoup