

L'implication des élèves dans l'évaluation de leurs apprentissages

Impact de l'évaluation formative

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de Sophie Borgeaud

Sous la direction de Françoise Pasche Gossin

Delémont, mars 2017

Remerciements

Je désire avant tout remercier ma directrice de mémoire professionnel Madame Françoise Pasche Gossin pour ses conseils et le temps qu'elle a consacré à mon travail. Je remercie aussi les élèves de ma classe de stage, grâce auxquels j'ai pu procéder à la récolte de mes données, ainsi que leur enseignante Madame Hildegarde Lièvre qui m'a accueillie dans sa classe.

Je remercie également ma famille pour le soutien qu'elle m'a apporté durant cette période ainsi que Madame Béatrice Thiéry pour avoir relu, corrigé et donné un avis sur mon travail.

Avant-propos

Résumé

Ce travail s'intéresse à l'évaluation formative et, plus précisément, à ses possibles effets sur les apprentissages des élèves. Cette recherche est divisée en trois parties :

La première aborde les fondements théoriques liés à l'évaluation en général ainsi que ses fonctions, Elle traite également plus précisément de l'évaluation formative et de ses outils. Les concepts de régulation des apprentissages et de d'autoévaluation y sont également présentés. Ce chapitre permet de présenter les recherches déjà existantes au sujet de l'évaluation formative et d'y apporter un éclairage théorique.

La deuxième partie traite de la démarche ainsi que des principes méthodologiques de la recherche. Ce chapitre me permet de présenter la façon dont les données ont été recueillies sur le terrain pour être analysées par la suite.

La troisième partie, enfin concerne l'analyse des données. J'y présente les résultats de ma recherche et les mets en relation avec la problématique. Ce chapitre permet de mettre en avant les effets de l'évaluation formative sur les apprentissages des élèves.

Je termine ce travail par une conclusion qui a pour but de synthétiser ce travail et de répondre à ma question de recherche.

Cinq mots clés :

- Evaluation formative
- Autoévaluation : évaluation formatrice
- Fonctions de l'évaluation
- Outils d'évaluation
- Régulation des apprentissages

Liste des figures

Figure 1 : Triangle pédagogique de Houssaye (1988).....	7
Figure 2 : Fonctions et types d'évaluations.....	8
Figure 3 : Effets de l'évaluation formative.....	16
Figure 4 : Outils de collecte de données	22
Figure 5 : Règles de transcription.....	25
Figure 6 : Ressenti initial face au thème.....	30
Figure 7: Ressenti face aux objectifs en début de séquence.....	31
Figure 8: Relation entre le ressenti et le sentiment d'efficacité personnelle	32
Figure 9: Relation entre le ressenti et l'avis des élèves face à l'évaluation.....	34
Figure 10: Ressenti lors de la première évaluation formative	36
Figure 11 : Utilité de l'évaluation formative	36
Figure 12 : Façons d'aborder l'évaluation formative	37
Figure 13 : Influence des résultats sur la façon de travailler.....	41
Figure 14 : Efficience des diverses activités	42
Figure 15 : Constatation des impacts	44

Liste des tableaux

Tableau 1 : Evaluation certificative et formative	9
Tableau 2 : Régulations des apprentissages.....	10
Tableau 3 : Motivation	14
Tableau 4 : Population de la classe.....	24
Tableau 5 : Sources de motivation	38

Liste des annexes

ANNEXE 1 : LETTRE D'INFORMATION AUX PARENTS.....	I
ANNEXE 2 : JOURNAL DE BORD.....	III
ANNEXE 3 : EVALUATIONS FORMATIVES	XX
ANNEXE 4 : AUTOEVALUATIONS	XV
ANNEXE 5 : GUIDE D'ENTRETIEN	XVII

Sommaire

CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE	5
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DU PROBLEME	5
1.2 ETAT DE LA QUESTION	6
1.2.1 <i>Evaluation au sein de l'école</i>	6
1.2.2 <i>Fonctions diverses de l'évaluation</i>	8
1.2.3 <i>Différence entre évaluation certificative et formative</i>	9
1.2.4 <i>Régulation des apprentissages</i>	10
1.2.5 <i>Evaluation formative : historique et caractéristiques</i>	11
1.2.6 <i>Impact de l'évaluation formative sur les élèves</i>	13
1.2.7 <i>Evaluation formatrice : autoévaluation</i>	15
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	17
1.3.1 <i>Identification de la question de recherche</i>	17
1.3.2 <i>Objectifs de recherche</i>	17
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE	19
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES	19
2.1.1 <i>Recherche qualitative</i>	19
2.1.2 <i>Approche inductive-déductive</i>	20
2.1.3 <i>Démarche descriptive et compréhensive</i>	20
2.2 NATURE DU CORPUS	21
2.2.1 <i>Dispositif de collecte de données</i>	21
2.2.2 <i>Protocole de recherche</i>	23
2.3 METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES	24
2.3.1 <i>Traitement des données</i>	25
2.3.2 <i>Présentation des données</i>	26
2.3.3 <i>Interprétation des données</i>	27
CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	29
3.1 CONNAISSANCES PREALABLES LIEES AU THEME ET A PRIORI DES ELEVES	29
3.1.1 <i>Connaissances antérieures</i>	29
3.1.2 <i>Réactions face aux objectifs</i>	31
3.1.3 <i>Représentations initiales relatives à l'évaluation</i>	32
3.2 EFFETS SUR LE RAPPORT A L'EVALUATION	35
3.2.1 <i>Représentations à propos de l'évaluation en général</i>	35
3.2.2 <i>Rapport à l'évaluation formative</i>	35
3.2.3 <i>Différence avec l'évaluation sommative</i>	37
3.2.4 <i>Effets sur la façon d'aborder l'évaluation sommative</i>	37
3.3 EFFETS SUR LE RAPPORT AU SAVOIR ET LE RAPPORT A SOI	38
3.3.1 <i>Effets sur la motivation</i>	38

3.3.2	<i>Effets sur l'estime de soi/ sentiment d'efficacité personnelle</i>	38
3.3.1	<i>Effets sur l'autonomie</i>	39
3.3.2	<i>Effets sur les stratégies d'apprentissage</i>	40
3.4	EFFICIENCE DES DIVERSES ACTIVITES D'EVALUATION FORMATIVE	42
3.4.1	<i>Journal de bord</i>	43
3.4.2	<i>Grille de progression au sein du thème</i>	43
3.4.3	<i>Epreuves formatives</i>	43
3.4.4	<i>Autoévaluations</i>	44
3.5	QUELQUES CONSTATS SIGNIFICATIFS	44
	BIBLIOGRAPHIE	49

Introduction

Le champ d'études concerné par cette recherche est celui des sciences de l'éducation. Le sujet abordé est celui de l'évaluation et, plus précisément, de l'évaluation formative. Ce type d'évaluation est particulier, car ses fonctions et caractéristiques sont précises et différentes de l'évaluation que l'on pourrait qualifier de « traditionnelle ».

J'ai mené cette recherche dans un contexte où l'évaluation formative n'est guère répandue et n'est que peu connue du grand public. Les élèves des classes que j'ai fréquentées ont le plus souvent été confrontés, dans leurs représentations et leur vécu scolaire, à l'évaluation dite « classique » ou « traditionnelle » et bureaucratique : celle qui évalue afin de contrôler des acquis. Toute personne ne travaillant pas dans l'éducation ou n'ayant pas de connaissances plus poussées à ce sujet a également des représentations similaires : l'évaluation se résume à sa fonction diagnostique. On peut le dire, ce concept est à la base de notre système éducatif actuel et les enseignants sont tenus légalement d'évaluer et de communiquer des résultats aux familles des élèves. Les notes obtenues à l'école primaire sont déterminantes pour la formation future de l'élève. Ce type d'évaluation est, de nos jours, discuté et pointé du doigt, car beaucoup d'élèves ne réussissent pas à se plier au système scolaire actuel. En effet, l'évaluation est souvent perçue comme un moyen de classer et de comparer les élèves entre eux, comme le précise ici Philippe Perrenoud (1991, p. 57) :

En réalité, ce qui intéresse une partie des élèves et de leur famille, c'est la position dans la hiérarchie d'excellence et le niveau formel de scolarisation atteint. Passer au degré suivant, entrer dans la meilleure filière, obtenir son baccalauréat ou tout autre diplôme enviable, tel est l'objectif. Pour cela, dans la logique actuelle du système scolaire, il n'est pas nécessaire de maîtriser l'essentiel des connaissances et des savoir-faire inscrits au programme. Il suffit d'être meilleur ou moins mauvais que les autres. L'école reste un champ de bataille où l'enjeu est le classement plutôt que le savoir.

Cet effet entraîne également la compétition au sein des classes et entre les élèves ainsi qu'une pression des parents sur leurs enfants, car les résultats scolaires sont considérés comme très importants, même s'ils ne reflètent pas les capacités de chacun. Les enfants rencontrant des difficultés scolaires se sentent assez rapidement perdus et démotivés face à des notes qui leur rappellent leurs difficultés mais ne les aident pas à progresser.

Mais ce contexte est aussi en train de changer : depuis plusieurs décennies nous pouvons observer de plus en plus d'auteurs s'intéressant à des méthodes nouvelles visant à favoriser les apprentissages pour tous les élèves, en tenant compte des besoins de chacun. L'école tente également d'intégrer les élèves ayant des difficultés ou des particularités dans des classes ordinaires, tout en essayant de faire en sorte qu'ils ne soient plus stigmatisés par la société. Les enseignants, de leur côté, appliquent des méthodes nouvelles. L'une d'elles touche le domaine de l'évaluation : c'est l'évaluation formative.

Le choix de cette recherche a été motivé par des expériences vécues au cours de ma formation d'enseignante et également par mon passé d'ancienne élève ayant été confrontée, comme tout élève, à l'évaluation. D'un point de vue personnel, j'ai été confrontée à l'évaluation « traditionnelle » tout au long de ma scolarité. Qu'est-ce que cela signifie ? Cela veut dire que j'ai effectué des travaux écrits ou oraux en fin de séquence d'apprentissage et que ceux-ci ont ensuite été évalués et notés (par une appréciation dans les plus petits degrés, puis par une note). J'ai eu une scolarité ordinaire et ai eu la chance de ne pas avoir de difficultés scolaires contrairement à certains de mes camarades. Dès les premières années de ma scolarité, je me suis demandé pourquoi on évaluait et à quoi servaient les notes qui nous étaient données. J'ai vite compris que, selon une vision caricaturale, les « bons élèves » étaient ceux qui avaient de bonnes notes et que les moins bons avaient des mauvaises notes. Mais à quoi cela servait-il de donner des mauvaises notes aux « mauvais élèves » alors que ceux-ci avaient déjà suffisamment de difficultés scolaires ? De plus, une mauvaise note entraînait aussi souvent une punition à la maison et pas vraiment d'amélioration par la suite.

Ensuite, en débutant ma formation d'enseignante et lors des cours de sciences de l'éducation au sein de la HEP, j'ai compris quelles étaient les diverses fonctions de l'évaluation et qu'elle ne se résumait pas simplement à l'évaluation sommative en fin d'apprentissage. J'ai également pris conscience de tous les mécanismes évaluatifs invisibles pour l'élève mis en place par l'enseignant pour adapter son enseignement. Ce cours ainsi que le dossier à rendre pour l'examen ont suscité de ma part un vif intérêt pour l'évaluation. Lors de mes stages et en observant des enseignantes chevronnées en action au sein de leur classe, je n'ai malheureusement pas été confrontée à de l'innovation en matière d'outils ou de méthodes, mais bien souvent à

de l'enseignement et surtout à un mode d'évaluation très traditionnel. Ceci n'a fait qu'alimenter mon intérêt pour cette thématique et m'a fait me poser de nombreuses questions à ce sujet. Je me suis tout d'abord questionnée par rapport à l'évaluation en général : quand évaluer ? Comment évaluer efficacement ? Selon quels critères évaluer ? Ou encore : l'évaluation sommative est-elle vraiment indispensable dans le système éducatif ? J'ai pu par la suite répondre à certaines de ces interrogations, dans le cadre des cours ou des stages suivis au cours de ma formation. Un de aspects qui m'a alors intéressée étant l'implication des élèves, la question suivante est survenue : en tant qu'enseignante, par quels moyens puis-je, impliquer les élèves dans l'évaluation de leurs apprentissages ? A travers ce questionnement, j'ai découvert l'évaluation formative et me suis interrogée sur son efficacité en classe ordinaire, car si nous l'avions abordée en théorie je ne l'avais pas vue pratiquée. En me référant à la théorie, j'ai compris que c'était un moyen efficace de m'aider à déceler les difficultés de mes élèves afin de pouvoir y faire face, et que c'était une méthode bénéfique pour eux. Mais sans expérience et n'ayant que peu de connaissances théoriques à ce sujet, les questions étaient également présentes : Quels outils d'évaluation formative utiliser ? Comment mettre en place une évaluation formative ? Cette dernière aide-t-elle les élèves ?, etc.

Au cours de ce travail, qui a pour point de départ mes questions initiales, je me suis tout d'abord intéressée à l'évaluation en général ainsi qu'à ses fonctions, avant de me concentrer plus précisément sur l'évaluation formative, qui est l'élément central de cette recherche. Des lectures théoriques et la confrontation de plusieurs avis d'auteurs m'ont permis de me documenter sur l'évaluation formative, ses caractéristiques, son utilité, et également de construire mon point de vue et de me positionner vis-à-vis de la théorie. Cette première partie traitant de la problématique, m'a également permis de faire le cheminement nécessaire pour identifier ma question de recherche, à laquelle ce travail vise à trouver une réponse. Le chapitre traitant de la méthodologie comprend la mise en place d'un dispositif à expérimenter en classe et expose les fondements théoriques de ce dernier. J'y précise la démarche de recherche, le type d'approche et les caractéristiques d'une recherche qualitative. J'y décris également la nature du corpus en explicitant le dispositif de collecte de données ainsi que le protocole de recherche. J'y présente enfin des méthodes et techniques d'analyse des données. Cette récolte de données a été effectuée sur le terrain, à l'aide d'outils d'évaluation

formative mis en place pendant près de deux mois dans une classe ordinaire de fin de cycle deux.

L'objectif principal de mon travail est d'identifier l'impact de la mise en place de ces outils sur les élèves et leurs apprentissages. La dernière partie de cette recherche consiste en une analyse et une présentation des résultats obtenus, qui sont illustrés par des figures, des tableaux, des verbatim, etc. C'est l'occasion de faire des liens avec les fondements théoriques présentés dans le premier chapitre et de documenter les nouveaux résultats obtenus.

La conclusion enfin permet de présenter de manière synthétique les résultats du travail effectué et de montrer l'impact qu'ont eu sur les élèves les activités d'évaluation formative et formatrice. Je termine par une analyse des résultats qui permet de voir s'ils correspondent ou non aux prédictions formulées préalablement et de constater si mes objectifs de recherche sont atteints. C'est également à ce moment que je réponds à ma question de recherche. Dans cette partie, je fais également une autoévaluation critique de ma démarche, afin de montrer les limites et/ou difficultés rencontrées, ainsi que les apports personnels que m'a apporté cette démarche de recherche. Je termine par une présentation des perspectives d'avenir et des nouvelles pistes de recherche ainsi qu'en évoquant les nouvelles questions suscitées par ce travail.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance du problème

Au cours des dernières décennies, l'école a évolué pour devenir majoritairement centrée sur l'apprenant, comme c'est le cas actuellement. Autrefois, il était habituel que l'enseignant dispense son savoir et les élèves devaient ensuite être capables de répéter ce qui avait été dit. Le modèle d'enseignement privilégié était en effet de type transmissif. Selon ce modèle l'enseignement est perçu comme une action de transmission de savoir. L'élève quant à lui est initialement considéré comme une « tête vide » que l'enseignant doit remplir. On ne prenait pas en compte, à l'époque, les particularités des élèves et l'enseignement, majoritairement frontal, était le même pour tous. Dès le XX^e siècle, l'école a progressivement évolué pour prendre de plus en plus en compte l'apprenant. Les modèles d'enseignement ont évolué et le modèle transmissif n'a plus été privilégié. Les fonctions, rôles et caractéristiques de l'enseignant et de l'apprenant ont ainsi été perçus différemment. L'enseignant a aujourd'hui pour fonction de mettre en place des situations d'apprentissage variées et adaptées, permettant aux élèves de progresser. Son but est de donner les mêmes chances de réussite à chaque élève en prenant en compte les particularités de chacun. L'élève-apprenant est quant à lui amené à adopter une posture plus active et impliquée dans ses apprentissages. Il s'agit pour lui de construire son savoir à travers les situations proposées par l'enseignant.

De nos jours, les enseignants essaient de favoriser l'implication des élèves dans leurs apprentissages. Par ailleurs, plus l'élève progresse dans sa scolarité, plus il est appelé à être autonome et à gérer par lui-même son travail que ce soit pour la préparation des évaluations sommatives, lors des devoirs à domicile ou lors d'activités en classe. Mais comment permettre aux élèves de se préparer aux évaluations sommatives ? Quels outils leur fournir afin qu'ils soient capables de déceler les difficultés et de les surmonter ? Une des réponses possibles consiste à mettre en place des pratiques d'évaluation formative et d'autorégulation favorisant l'implication de l'élève. Avec l'évolution de l'école et des rôles de chacun de ses acteurs, les pratiques d'évaluation ont aussi évolué et ne cessent de le faire. Dès 1967, la notion d'évaluation formative a été introduite par Scriven et les différents acteurs s'y sont intéressés. Peu à peu

l'évaluation a eu pour but d'aider l'apprenant dans sa progression et l'enseignant et n'a plus uniquement pour objectif de valider des acquis, comme c'est le cas avec l'évaluation sommative. Afin de rendre l'évaluation la plus efficace et utile à l'apprentissage possible, les enseignants sont constamment à la recherche de nouveaux dispositifs, outils ou méthodes d'évaluation et essaient de plus en plus de mettre en place des outils permettant d'impliquer les élèves dans le processus d'évaluation de leurs apprentissages.

En plus de la fonction de formation, d'apprentissage et d'enseignement, l'école est tenue légalement de pratiquer des évaluations. Selon l'article 80 de la loi sur l'école obligatoire, le travail scolaire doit faire l'objet d'une évaluation périodique qui doit être communiquée à l'élève et à ses parents. Dans le cadre de ce travail, c'est cette dimension d'évaluation qui m'intéresse et non directement les autres. De plus, étant donné la place centrale que prend l'évaluation formative dans le métier d'enseignant, il est important d'en connaître les différents aspects. Ainsi, cette recherche me permettra de connaître les effets de la mise en place d'activités d'évaluation formative sur les élèves et sur leurs stratégies d'apprentissage. Je serai également amenée à mettre en place une phase d'expérimentation sur le terrain afin de comprendre ensuite comment élaborer un dispositif d'évaluation formative impliquant les élèves. Grâce à cela, j'espère pouvoir renforcer ou modifier mes représentations au sujet de l'évaluation et découvrir de nouvelles méthodes et outils. Cette recherche, s'appuyant sur les théories de différents auteurs, permettra également de démontrer les possibles effets de l'évaluation formatrice sur les élèves lorsque ceux-ci sont impliqués dans le processus d'évaluation de leurs apprentissages.

1.2 Etat de la question

1.2.1 L'évaluation au sein de l'école

Selon Houssaye (1988), toute action pédagogique implique les trois acteurs qui sont présents aux extrémités de ce triangle : l'enseignant, l'apprenant et le savoir.

Entre ces acteurs, les côtés du triangle représentent les trois relations qui accompagnent l'action pédagogique. (Lang, 2000, p.1) :

Les côtés du triangle sont les relations nécessaires à cet acte pédagogique : la relation didactique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir et qui lui permet d'enseigner, la relation pédagogique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec l'apprenant et qui permet le processus former, enfin la relation d'apprentissage est le rapport que 'élève va construire avec le savoir dans sa démarche pour apprendre.

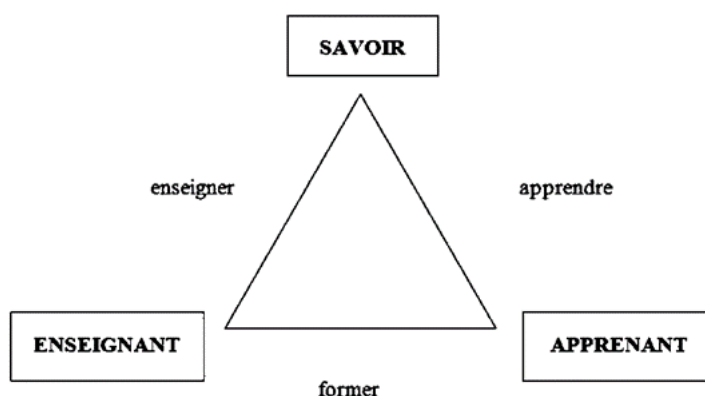


Figure 1 : Triangle pédagogique de Houssaye (1988)

Dans le triangle pédagogique, c'est la relation de l'apprenant avec le savoir qui m'intéresse : « apprendre ». Lors de l'apprentissage par l'apprenant, « l'enseignant joue la place du mort durant l'acte pédagogique, mais il a préparé des situations d'apprentissages permettant de découvrir ou mettre en place des connaissances » (Lang, 2000, p. 3). Nous voyons ici l'importance de la préparation par l'enseignant qui a pour but de favoriser et adapter les situations permettant à l'élève d'apprendre. La fonction de l'enseignant est de construire des situations d'enseignement-apprentissage toujours plus complexes tout en prenant en compte les caractéristiques des élèves. De plus, ce n'est pas l'enseignant qui transmet le savoir comme dans le modèle d'enseignement transmissif, mais bien l'élève qui est mis dans une situation et qui « apprend de lui-même » (p.3). Un des moyens utilisables pour mettre en place ces situations d'apprentissage sont les activités d'évaluation formative qui permettent de déceler les besoins et difficultés rencontrées par les élèves. En plus de cela, l'élève peut être impliqué activement dans l'évaluation de ses apprentissages.

Avant d'entrer plus en détail dans le thème de l'évaluation formative et d'en préciser les fondements théoriques, je vais parler de l'évaluation en général et des différentes fonctions qu'elle peut avoir.

1.2.2 Fonctions diverses de l'évaluation

Jean Cardinet (1983) distingue trois fonctions de base de l'évaluation : la régulation, la certification et l'orientation. Trois types d'évaluation accompagnent ces fonctions et permettent de récolter les données nécessaires à ces trois types de décisions.

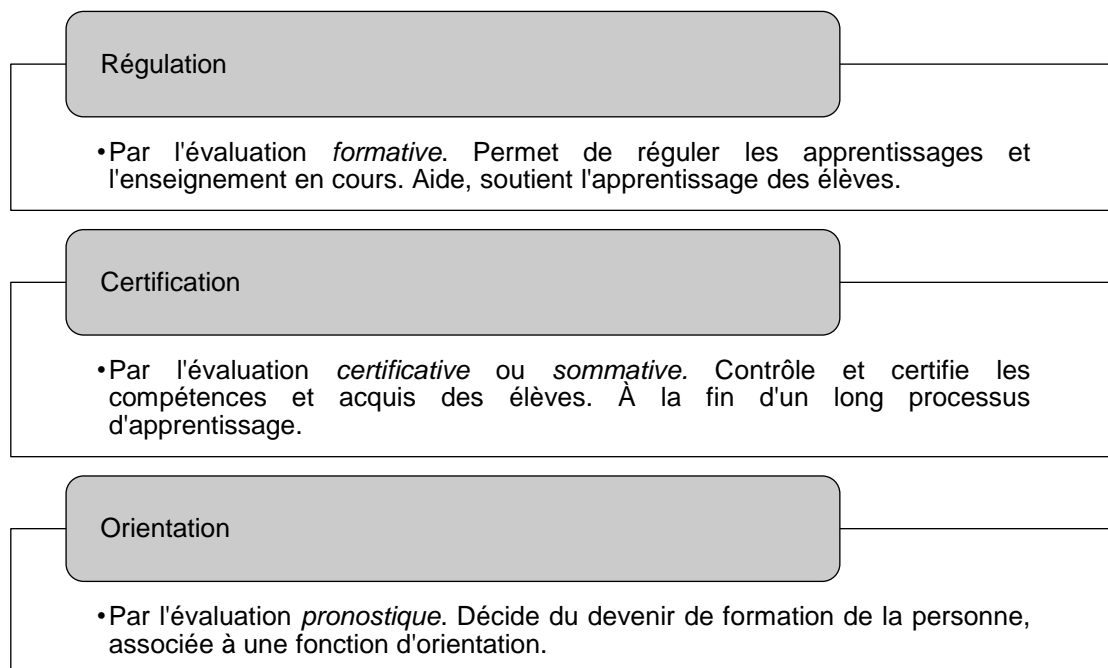


Figure 2 : Fonctions et types d'évaluations

Traditionnellement, c'est d'ailleurs la représentation que s'en font la plupart des gens, c'est le type sommatif qui domine. Lorsque l'on parle d'évaluation, elle est perçue comme étant mise en place en fin de séquence d'apprentissage, afin de dresser un bilan des apprentissages et de contrôler ceux-ci. Perrenoud (1989) ajoute que le terme *évaluation* est fortement connoté négativement car il est associé au jugement, aux notes et au classement des élèves, ce qui n'est pas la caractéristique et le but de l'évaluation formative. Mais dans la réalité de mon futur métier, l'évaluation certificative n'est réalisée que dans le but de répondre aux demandes de la société, afin de donner une appréciation des apprentissages et compétences des élèves. Elle permet de

contrôler et reconnaître les apprentissages et compétences des élèves. Mais l'évaluation que nous essayons de rendre la plus présente est l'évaluation formative. Elle peut être effectuée en tout temps par l'enseignant qui, suite à l'observation et à la collecte des travaux des élèves, adapte son enseignement et met en place diverses activités de différenciation afin de répondre aux difficultés rencontrées par les élèves. L'évaluation faite par l'enseignant a longtemps été la plus utilisée, mais comme de nos jours l'élève est considéré comme acteur de ses propres apprentissages, on essaie de l'intégrer de plus en plus dans le processus d'évaluation. Cette intégration peut se faire grâce à l'évaluation formative. De par sa fonction de régulation, l'évaluation formative fait partie intégrante du processus d'apprentissage de l'élève, elle lui permet de se situer et constitue une aide lors de ses apprentissages.

1.2.3 Différence entre évaluation certificative et formative

Afin de mieux comprendre ces deux pratiques évaluatives, voici un tableau qui montre les caractéristiques de celles-ci et permet d'en observer les différences :

Tableau 1 : Evaluation certificative et formative

	Evaluation certificative	Evaluation formative
Temps de l'évaluation	En fin de séquence d'apprentissage	À tout moment lors de la séquence d'apprentissage
But	Contrôler les acquis	Détecter les difficultés Régulation par l'élève ou l'enseignant

Le temps, le but et les diverses formes que prennent ces deux pratiques évaluatives sont donc très différentes. Perrenoud (1989) donne une définition de l'évaluation formative : « Est formative toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer, autrement dit, qui participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens d'un projet éducatif » (p.50). L'évaluation formative fait partie intégrante du processus d'apprentissage, les erreurs des élèves devant être considérées comme des moments de l'apprentissage. L'évaluation formative peut donc être définie comme une évaluation mise au service des apprentissages des

élèves. C'est aussi une aide pour l'enseignant. Perrenoud utilise dans cette citation le terme de *régulation*, que je vais expliquer.

1.2.4 La régulation des apprentissages

Cardinet (1983) reprend l'idée de Perrenoud : l'évaluation formative a, selon lui, également une fonction de régulation, c'est-à-dire qu'elle permet de réguler et d'adapter les apprentissages et l'enseignement en cours, afin de favoriser l'apprentissage des élèves. Le terme *réguler* peut être défini comme étant une manière d'« assurer le fonctionnement correct, le rythme régulier d'un mécanisme, le développement d'un processus » (Larousse, s.d.). La régulation sous-entend une adaptation visant à améliorer l'efficacité d'un système. Dans le cas de la régulation des apprentissages, il s'agit pour l'enseignant, en fonction de ce qu'il a collecté comme informations, d'adapter son enseignement afin de favoriser les apprentissages d'un ou de plusieurs de ses élèves.

Il existe plusieurs types de régulations dont voici une présentation (Allal, 2007) :

Tableau 2 : Régulations des apprentissages

Régulations rétroactives	Régulations interactives	Régulations proactives
<ul style="list-style-type: none"> - à la fin d'une séquence d'apprentissage ; - à partir d'une évaluation ponctuelle ; - peut être une forme de remédiation. 	<ul style="list-style-type: none"> - tout au long du processus d'apprentissage ; - comme une modalité de gestion de classe et de différenciation. 	<ul style="list-style-type: none"> - au moment d'engager l'élève dans une activité ou une situation didactique nouvelle : - aux limites de l'évaluation formative : - permet de connaître les représentations des élèves et ensuite d'adapter la séquence d'apprentissage.

Perrenoud (1998) précise cette idée de régulation en affirmant qu'« une évaluation formative digne de ce nom [...] vise à donner à l'enseignant, ni plus ni moins, les informations dont il a besoin pour intervenir efficacement dans la régulation des apprentissages de ses élèves » (p.143). L'évaluation formative est donc un outil très

utile qui consiste à collecter les données et informations nécessaires afin de pouvoir adapter les situations d'enseignement-apprentissage pour aider l'élève dans ses apprentissages. La notion de régulation est très présente lors de l'évaluation formative et permet à l'enseignant d'adapter son enseignement afin d'aider l'élève à atteindre le ou les objectifs de la situation d'apprentissage. La régulation de l'apprentissage s'opère lorsqu'un but est fixé, que l'on oriente l'action vers celui-ci et que l'on contrôle la progression vers ce but (Allal, 2007). Le but de l'évaluation formative est donc de déceler les difficultés des élèves afin de pouvoir ensuite adapter l'enseignement et percevoir si la méthode d'enseignement employée est adaptée. Voici comment sont mises en place ces trois formes de régulation, qui ne sont pas utilisées indépendamment l'une de l'autre (Allal & Lopez, 2005, p.270) :

Les approches novatrices combinent souvent ces trois formes de régulation. Les activités d'enseignement sont conçues afin d'inclure plusieurs modalités de régulation interactive fondées sur des démarches d'évaluation informelle (observation, discussion). On y ajoute périodiquement des moyens d'évaluation plus structurés (contrôles, productions écrites, examens oraux) en vue d'une régulation rétroactive des difficultés qui n'ont pas pu être surmontées par les régulations interactives informelles. Par ailleurs, la régulation proactive prend en compte l'ensemble des informations disponibles afin d'assurer, dès le départ, une meilleure adaptation des futures activités d'enseignement aux besoins des élèves : autrement dit, la différenciation pédagogique est planifiée au lieu d'être introduite après coup, suite à l'observation de difficultés rencontrées par certains élèves.

Lorsque la régulation des apprentissages est faite par l'élève et non par l'enseignant, on parle d'autorégulation. Je vais définir ce concept par la suite, mais vais tout d'abord approfondir le terme d'évaluation formative.

1.2.5 Evaluation formative : historique et caractéristiques

L'évaluation formative est un élément central de mon travail. Avant d'explicitier les effets possibles de l'évaluation formative sur les élèves, je vais définir plus précisément en quoi elle se caractérise et quels outils connus d'évaluation peuvent être mis en place.

Qu'est-ce donc que l'évaluation formative ?

Dès 1967, Michael Scriven introduisit la notion d'évaluation formative au sujet des méthodes d'évaluation dans un article sur l'évaluation des programmes de formation (programmes, méthodes, matériel pédagogique). Il y évaluait les programmes et

moyens d'enseignement. Cette notion a ensuite été reprise en 1968 par Benjamin Bloom, qui l'intègre à l'apprentissage de ses élèves dans son nouveau modèle de pédagogie de la maîtrise. Ce dernier l'utilise encore, en 1971, dans le domaine de l'évaluation des apprentissages cette fois. Les auteurs ont recouru à cette notion afin de la distinguer de l'évaluation sommative dont la finalité est différente. Ils rejoignent l'idée de Cardinet (1983) : l'évaluation sommative a une fonction de bilan puisqu'elle vérifie et certifie des compétences acquises lors d'une activité d'apprentissage. La finalité nouvelle et supplémentaire de l'évaluation formative décrite par Scriven et Bloom est qu'elle a pour fonction d'informer l'enseignant et l'apprenant du degré d'atteinte des objectifs ainsi que des difficultés rencontrées (Hadjji, 2012). La finalité de l'évaluation formative suit donc la tendance rencontrée par l'enseignement dès la seconde moitié du XX^e siècle : impliquer davantage l'élève dans les apprentissages et trouver des moyens de lui permettre d'atteindre au mieux les objectifs. Depuis ce jour, d'autres se sont intéressés à l'évaluation formative, qui reste aujourd'hui encore un concept très discuté et actuel.

Qu'en est-il du rôle de l'enseignant ? Selon Doyon et Juneau (1991), « Le modèle d'évaluation formative [...] nécessite l'élaboration et la gestion d'outils de planification et d'évaluation adaptés à l'élève » (p.2). Le rôle de l'enseignant lors de l'évaluation formative est donc important et ses tâches sont variées, car il est la personne qui met en place et dirige cette méthode lors de tout le processus d'apprentissage de l'élève. Cela requiert une bonne connaissance du programme d'étude et de son mode d'évaluation et la mise en place d'outils variés et adaptés à l'élève (Doyon et Juneau, 1991), L'enseignant met en place un dispositif adapté à chaque élève et fait en sorte de mener chacun à un but commun en prenant en compte les difficultés et compétences de chaque élève. Cette tâche est lourde, mais l'évaluation formative est un moyen efficace pour recueillir des informations dans le but de mener les élèves aux objectifs.

L'évaluation formative est avant tout au service de l'élève et a pour but de lui transmettre des informations qu'il peut utiliser pour optimiser ses stratégies d'apprentissage (Amigues, 1981, cité par Arbrecht, 1991, p.26). Petitjean (1984, cité par Arbrecht, 1991) ajoute que « l'enjeu essentiel de l'évaluation formative [est de] rendre (...) l'élève *acteur* de son apprentissage. [Dans cette perspective,] l'évaluation

formative est interne au processus d'apprentissage, (...) elle est *continue*, plutôt *analytique* et *centrée plus sur l'apprenant* que sur le produit fini » (p.26). Je remarque ici l'une des caractéristiques de l'évaluation formative qui concerne le moment où elle est mise en place. Il n'y a pas de moment clair et défini pour la mettre en place, mais elle se pratique pendant le processus d'apprentissage. Elle peut se faire à tout moment et prendre différentes formes (observation, autoévaluation, devoirs, etc.).

1.2.6 Impact de l'évaluation formative sur les élèves

L'évaluation formative a un impact sur le rapport au savoir des élèves (côté « apprendre » du triangle pédagogique de Houssaye) ainsi que sur l'élève lui-même. Grâce à leur implication dans l'évaluation et leur connaissance des objectifs, les élèves peuvent leur donner plus de sens. En outre, on sait que le sens donné aux apprentissages a une influence sur la motivation des élèves ainsi que sur l'amélioration de leurs performances. La motivation peut être définie ainsi : « Selon la psychologie cognitive la motivation est essentiellement définie comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche » (Tardif, 1992, p. 91). L'élève, par la connaissance claire de ce qui est attendu de lui sera plus engagé, motivé et persévérant. D'après Grandjean et Vassart (2010), le fait d'avoir cela en tête lui permet une meilleure compréhension et, de ce fait, une meilleure acquisition des différentes compétences attendues. S'il peut donner du sens à ce qu'il apprend et comprendre à quoi cela peut lui servir, l'élève est plus susceptible d'être impliqué dans ce qu'il apprend. « Plus une activité est signifiante, plus l'élève la juge intéressante et utile » (Viau, 2000, p.5). Pour l'enseignant, il s'agit de prendre le temps de justifier l'utilité de l'activité, afin de permettre aux élèves de lui donner du sens. Toutefois, la motivation joue un rôle important, mais n'est pas suffisante. D'après Viau (2000), cette motivation est une des conditions primordiales pour apprendre, mais l'élève doit aussi avoir les capacités d'apprendre. Selon lui, « un élève motivé mettra en œuvre des stratégies efficaces, s'il les connaît, bien sûr, et persévéra, ce qui aura pour conséquence qu'il apprendra vraiment » (p.5). Plus l'élève est motivé, donc, plus il passe du temps à étudier. En plus de cette persévérance, les chercheurs parlent d'un plus grand engagement cognitif de la part des élèves motivés. « Ce type d'engagement correspond à la qualité des stratégies d'apprentissage qu'un élève utilise pour

accomplir une activité » (p.5). Plus un élève est motivé et capable d'apprendre (donc connaissant des stratégies d'apprentissage efficaces), plus il apprend vraiment.

Cette motivation peut être extrinsèque ou intrinsèque selon Duclos (2010) : « La motivation serait [...] l'ensemble des forces ou de l'énergie interne qui pousse le jeune à agir. Elle cherche à satisfaire les besoins, les désirs et les ambitions » (p.10). Voici un tableau permettant de synthétiser et de différencier les deux types de motivations existants (Duclos, 2010) :

Tableau 3 : Motivation

Motivation extrinsèque	Motivation intrinsèque
<ul style="list-style-type: none"> - activité faite pour obtenir quelque chose d'agréable ou éviter quelque chose de déplaisant ; - lié à l'obtention d'une récompense. 	<ul style="list-style-type: none"> - activité faite pour en retirer du plaisir ou de la satisfaction ; - activité faite volontairement et par intérêt ; - liée à l'élève, on ne peut l'imposer mais la favoriser.

La motivation a un lien direct avec l'estime de soi de l'élève. Plus l'élève est conscient de ses aptitudes, plus il entre sereinement dans les activités (André, 2005, p.29) :

Une des premières fonctions, et la plus facilement observable, de l'estime de soi, concerne la capacité à s'engager efficacement dans l'action. La notion de « confiance en soi », que l'on peut l'assimiler à une composante partielle de l'estime de soi, désigne ainsi le sentiment subjectif, chez un sujet donné, d'être ou non capable de réussir ce qu'il entreprend.

L'implication de l'élève dans l'évaluation formative modifie aussi la perception que ce dernier a de l'erreur : elle n'est plus considérée comme entièrement négative mais comme faisant partie du processus d'apprentissage. Le concept de l'erreur dans les représentations des élèves est donc modifié par l'implication dans l'évaluation. A l'inverse, certaines pratiques évaluatives génèrent des comportements d'évitement (pour ne pas montrer qu'on ne sait pas ou que l'on fait faux) ou inadaptés (compétition et tricherie). C'est le cas lorsqu'il y a des dérives, par exemple lorsque des pratiques évaluatives notées entraînent une compétition entre les élèves suite au classement de

ceux-ci en fonction des notes obtenues. L'évaluation formative quant à elle amène « une amélioration significative de l'attitude des élèves vis-à-vis de l'évaluation » (Allal et Lopez, 2005, p. 278).

1.2.7 Evaluation formatrice : autoévaluation

L'implication de l'élève dans l'évaluation formative de ses apprentissages, m'a poussée à m'intéresser également au concept d'évaluation formatrice. Celle-ci est décrite par Nunziati (1990) comme étant de l'autoévaluation formative. Ce terme est employé lorsque l'élève est directement impliqué dans l'évaluation formative de ses apprentissages, principalement à travers l'autoévaluation. Elle est caractérisée par la connaissance des objectifs par les élèves et par une approche constructiviste du savoir, c'est-à-dire la conception selon laquelle l'élève construit son propre savoir. Elle fait prendre conscience à l'élève de ce qu'il est en train de faire et l'amène à avoir une réflexion critique. « L'autoévaluation vise ultimement le développement de *l'autonomie* de l'élève à travers une prise de conscience graduelle de ses processus cognitifs, la surveillance de leur exécution et le développement de stratégies *d'autorégulation* » (Laveault, 1999, p.65). Cet élément d'acquisition de l'autonomie et de l'investissement de l'élève est très important : les élèves arrivés au secondaire qui n'ont pas été amenés à le faire étant plus jeunes ont de la peine à le faire par la suite. L'autonomie est la capacité d'effectuer des tâches par soi-même, donc sans une aide externe qui guiderait ses actions. Il est important pour les élèves de l'acquérir car ils seront amenés à être plus autonomes en grandissant. La tâche de l'enseignant est donc de proposer des situations permettant le plus possible à l'élève de construire des connaissances et de développer son autonomie. Il peut le faire en l'impliquant dans le processus d'évaluation formative. Par son implication dans l'évaluation formatrice, l'élève acquiert également la capacité de s'autoréguler. L'enseignant peut ainsi adapter l'enseignement et l'élève, de son côté, peut « prendre en charge ses processus cognitifs et motivationnels pour atteindre ses objectifs » (Laveault, 2007, p.211). L'élève peut donc être actif à part entière dans ses apprentissages et, grâce à une implication plus grande, sa motivation sera améliorée. Milgrom (2010) confirme également que l'autoévaluation est un moyen de motiver l'élève dans ces apprentissages.

Zimmerman (2000, cité par Allal & Lopez, 2007, p.210) précise : « L'autorégulation se rapporte à des représentations générées par soi-même, à des sentiments et à des actions qui sont planifiées et adaptées de manière récurrente en fonction de l'atteinte d'objectifs personnels. » L'autoévaluation aurait donc un effet sur les capacités des élèves à réguler par eux-mêmes leurs apprentissages en décelant leurs propres difficultés.

Pour faire suite à ces divers éclairages théoriques, voici un schéma permettant de synthétiser tous les éléments présentés en montrant les impacts de l'évaluation formative, qui est également formatrice :

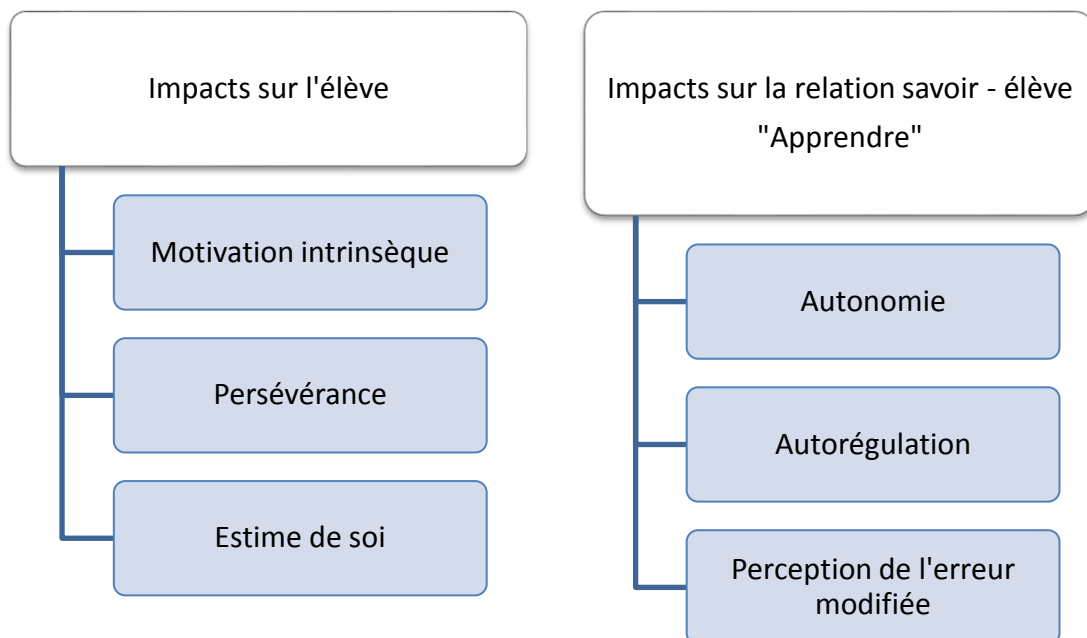


Figure 3 : Effets de l'évaluation formative

Dans cette figure, je montre les deux types d'impacts qu'a l'évaluation formative, sur l'élève d'une part, sur la relation existant entre l'élève et le savoir d'autre part, ce qui correspond au côté *apprendre* du triangle pédagogique de Houssaye (1988). Les effets sur l'élève sont les suivants : la motivation intrinsèque peut être améliorée, la persévérance de l'élève à travailler ainsi que son estime de soi le sont potentiellement également. Il y a aussi des conséquences sur la relation qu'entretient l'élève avec le savoir : l'autonomie de l'élève peut être améliorée grâce à l'évaluation formative et formatrice, surtout par le biais de l'autoévaluation (Laveault, 1999). L'autorégulation

est également un effet engendré par l'autoévaluation et par les activités d'évaluation formative. Enfin, il se peut que l'élève ait une perception modifiée de l'erreur, c'est-à-dire qu'il la considère comme normale et comme faisant partie du processus d'apprentissage.

1.3 Question de recherche et objectifs de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Les questions de départ concernant l'évaluation formative orientent ma recherche. Par ce questionnaire : « Comment, par quels moyens, en tant qu'enseignante, impliquer les élèves dans l'évaluation de leurs apprentissages ? », je m'interroge sur le moyen d'impliquer les élèves dans l'évaluation. Je désire découvrir et expérimenter l'évaluation formative qui, d'après les ouvrages que j'ai consultés, permet une implication des élèves qui est bénéfique pour eux. Mais de quelle manière mettre en place l'évaluation formative et quels outils d'évaluation formative utiliser ? En effet, je n'ai jamais vu de tels outils utilisés lors de mes stages, je n'en connais pas les apports et n'ai pas d'expérience de leur utilisation. Afin de savoir quels outils utiliser, il serait bien de connaître les apports de chacun d'entre eux. Toutes ces interrogations m'amènent finalement à ma question de recherche qui est la suivante : « Quel est l'impact de l'implication des élèves dans l'évaluation formative de ces derniers ? ». En tentant de répondre à cette question, le dispositif mis en place me permettra d'une part d'acquérir de l'expérience dans ce domaine, mais également de relever les différentes catégories d'effets que j'ai identifiées en définissant ma problématique, à savoir les effets sur l'élève mais également sur la relation qu'entretient l'élève avec le savoir. Je vais également relever l'influence de l'évaluation formative sur les représentations à propos de l'évaluation des élèves.

1.3.2 Objectifs de recherche

Ce travail se fonde sur des objectifs de recherche. Ceux-ci peuvent être précisés ainsi : « Un objectif de recherche est la contribution que les chercheurs espèrent apporter à un champ de recherche en validant ou en invalidant une hypothèse » (Tremblay et al., 2006, p. 1) ou ainsi « L'objectif d'une recherche se divise en deux parties : l'objectif général concerne la contribution que les chercheurs espèrent apporter en étudiant un

problème donné ; les objectifs opérationnels concernent les activités que les chercheurs comptent mener en vue d'atteindre l'objectif général » (Ibid., 2006, p. 2).

En partant de ma question de recherche : « Quel est l'impact de l'implication des élèves dans l'évaluation formative de ces derniers ? », l'objectif général de mon travail est de relever l'impact de l'évaluation formative et formatrice sur les élèves au travers de la mise en place d'un dispositif évaluatif.

Les divers objectifs opérationnels sont les suivants : le but de mon travail est tout d'abord de mettre en place différents outils d'évaluation formative et formatrice au sein d'une classe. Il s'agit donc pour moi de tester un dispositif d'évaluation que j'ai moi-même créé et de l'expérimenter. Les outils utilisés sont les suivants : autoévaluations, évaluations formatives, journaux de bords. Ces divers outils seront plus précisément décrits dans le chapitre concernant la méthodologie. Il s'agira ensuite pour moi d'en relever les impacts à travers entretiens et questionnaires. Je vais tout au long de la séquence et au moyen du journal de bord, proposer des questionnaires aux élèves afin de récolter leurs perceptions. En fin de séquence je vais également mener des entretiens avec certains élèves. Les impacts à relever appartiennent aux catégories suivantes : sur l'élève (motivation intrinsèque, persévérance, estime de soi) ou sur la relation savoir-élève (autonomie, autorégulation, perception de l'erreur modifiée). Il s'agira de vérifier s'il est bien possible de catégoriser ces effets et de découvrir s'il en existe d'autres.

En me basant sur des lectures, j'ai déjà mis en évidence les impacts éventuels que pourrait avoir la mise en œuvre de ces outils dans le cadre de cette problématique. L'objectif sera maintenant de déceler si ces impacts sont réels et de les compléter au cas où d'autres seraient découverts. Je vais pouvoir vérifier s'il est possible de classer ces différents effets dans diverses catégories.

Comme cette expérimentation aura duré plusieurs semaines, un autre objectif sera également de déceler si les représentations des élèves au sujet de l'évaluation a changé ou non. Afin de vérifier cette possible évolution, je les questionnerai en début et en fin de séquence.

Chapitre 2. Méthodologie

La démarche ainsi que les principes méthodologiques vont être présentés ici.

2.1 Fondements méthodologiques

On trouvera dans ce chapitre les fondements méthodologiques de ma recherche, qui est qualitative, adopte une approche plutôt déductive et une démarche compréhensive. Ces différentes notions seront clarifiées ci-dessous.

2.1.1 Recherche qualitative

Je réalise une recherche dont le critère de prélèvement est qualitatif, contrairement à celui d'une recherche quantitative. Cela signifie que je m'intéresse à la qualité des données recueillies plutôt qu'à leur quantité. Ce type de recherche, qui se base sur un petit groupe de personnes, concerne un nombre limité de données et se veut exhaustif plutôt que représentatif. Cela signifie que le groupe étudié n'a pas les mêmes caractéristiques essentielles que la population de référence constituée d'élèves de fin de cycle 2. On ne peut donc pas étendre les résultats obtenus à l'ensemble de la population de référence.

En ce qui concerne le but d'une recherche qualitative, Poisson (1991) écrit que : « La recherche qualitative a comme but premier de comprendre des phénomènes sociaux, soit des groupes d'individus ou des situations sociales » (p.12). On peut voir ici que l'objectif d'une telle recherche est la compréhension du phénomène étudié. On cherche principalement à répondre aux questions « comment ? » et « pourquoi ? » Anadon (2006) ajoute que : « La recherche qualitative/interprétative est celle par laquelle les chercheurs se sont intéressés à comprendre les significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences » (p.11) La compréhension du fait étudié ne se fait donc pas seulement par des observations, mais aussi en prenant en compte le ressenti des acteurs vivant le phénomène. C'est ce que je désire faire avec mes élèves. Je vais donc mettre en place des activités d'évaluation formative et formatrice et chercher à repérer ensuite les divers effets engendrés par cette évaluation. Les impressions et ressentis des élèves seront aussi pris en compte car ils auront à répondre à des questions ouvertes et à donner leur avis lors d'un entretien. Les effets décelés seront regroupés par catégories.

D'après Van der Maren (1995 et 1999, cité par Anadòn & L'Hostie, 2001, p. 34) il existe quatre enjeux de la recherche. L'enjeu de mon travail est ontogénique ce qui signifie qu'on « utilise la recherche-action pour produire un changement des connaissances » (Anadòn et L'Hostie, 2001, p. 34) On peut ajouter que « la recherche-action à enjeu ontogénique est celle qui vise l'amélioration personnelle et professionnelle par la recherche » (ibid., p. 35). Ce type de recherche vise donc un perfectionnement professionnel, ce qui mon cas car mon but est d'améliorer et diversifier mes pratiques évaluatives.

2.1.2 Approche inductive-déductive

Ce travail est une approche inductive-déductive. Il répond majoritairement à une approche déductive (ou déduction) dans la mesure où j'ai déjà formulé des hypothèses que je vais ensuite vérifier sur le terrain. En élaborant ma problématique et grâce à mes lectures, j'ai déjà pu établir une liste des effets remarquables, que je souhaite vérifier sur le terrain. Mais je me situe aussi dans une approche inductive, car je pars d'observations qui me mènent à des hypothèses. Dans ce cas de figure, le chercheur n'a pas encore d'idée préconçue et va sur le terrain pour observer et découvrir. Mon approche appartient en partie à ce type, car j'ai formulé des hypothèses quant aux résultats de ma recherche mais que mon but est aussi de découvrir des éléments nouveaux, auxquels je n'avais pas pensé.

2.1.3 Démarche descriptive et compréhensive

La démarche est descriptive et compréhensive. J'effectue une démarche de recherche compréhensive, car la compréhension est au centre du questionnement de ma recherche : je cherche en effet à comprendre et à acquérir des compétences et connaissances concernant le domaine de l'évaluation, qui est un aspect important de mon futur métier d'enseignante. Cette démarche s'intéresse avant tout au sens que les gens donnent à leurs pratiques. On ne questionne pas seulement ce qu'ils font mais la raison pour laquelle ils le font et la manière dont ils le font. Tout au long de la séquence, mes élèves devront décrire, justifier et porter un regard critique sur leurs actions au moyen d'outils tels que des questionnaires ou un entretien final. Ceci me permettra d'analyser et de comprendre le sens qu'ils donnent aux différentes tâches effectuées.

Il s'agit également d'une démarche descriptive, car elle consiste à observer et à décrire le comportement d'un sujet sans l'influencer. A travers ce type de recherche, on tente avant tout de donner une représentation exacte des événements sans essayer de les analyser, ce qui permet de répondre à la question « Que se passe-t-il ? ».

2.2 Nature du corpus

Présentation des étapes de récolte des données et du corpus de données.

2.2.1 Dispositif de collecte de données

Les outils utilisés sont les suivants et sont répartis ainsi sur la séquence d'apprentissage :

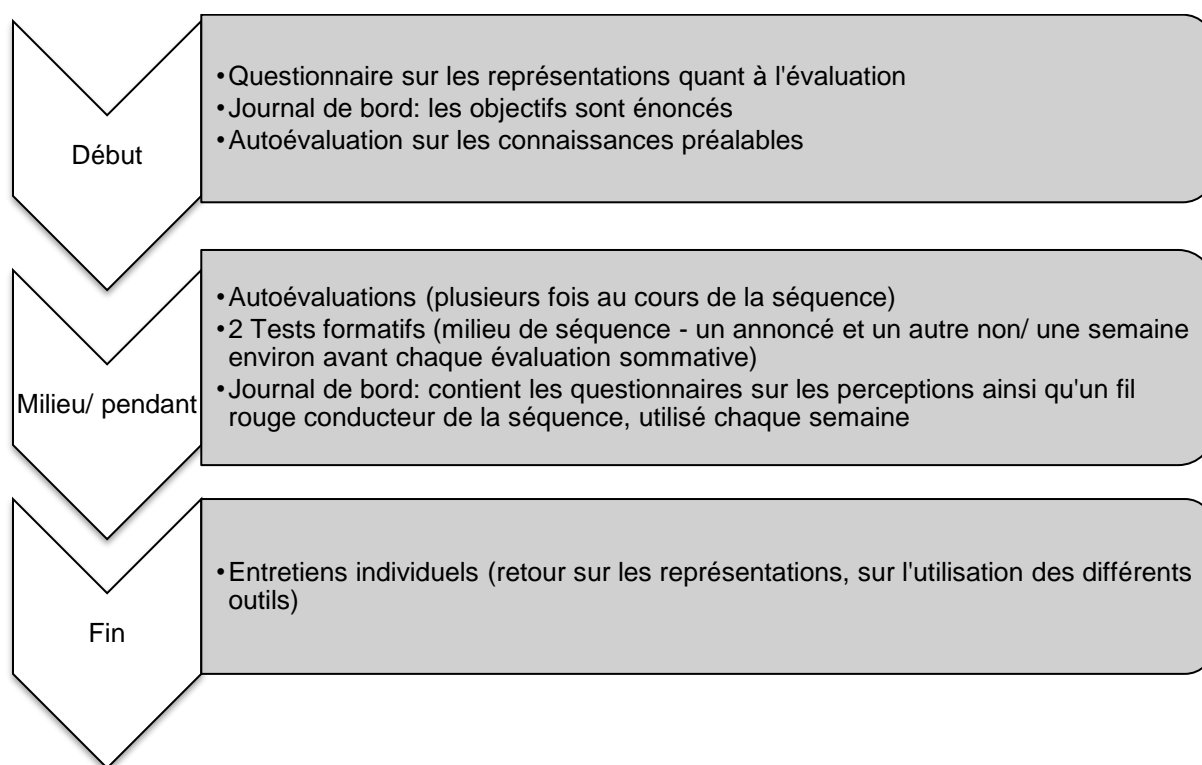


Figure 4 : Outils de collecte de données

Le dispositif mis en place s'étale sur une période de deux mois environ. Il est mis en place au sein d'une classe de 8^e année lors d'une séquence de mathématiques, car c'est une des disciplines qui figure le plus souvent à l'horaire et qui me semble le mieux

convenir à ma récolte de données. Lors de cette séquence, je vais mettre à disposition différents outils d'évaluation formative et formatrice, que les élèves utiliseront.

Avant de commencer le nouveau thème en mathématiques, je vais débiter par un questionnaire sur l'évaluation (Journal de bord, annexe 2). Il s'agit là de collecter les représentations des élèves autour de l'évaluation, afin de connaître leur ressenti avant la séquence mettant en place des outils d'évaluation moins traditionnels. L'impact sur leurs représentations pourra ainsi être défini lors de l'entretien mené en fin de séquence. J'introduirai ensuite le thème, en informant les élèves des objectifs, car leur implication dans l'évaluation de leurs apprentissages commence par la connaissance qu'ils ont eux-mêmes des objectifs. Ceux-ci sont décrits dans le journal de bord (annexe 2), qui est à disposition de l'élève tout au long de la séquence. Deux questions permettent aux élèves de se situer par rapport aux objectifs que je viens d'expliquer. Après l'énonciation des objectifs, les élèves remplissent un questionnaire d'autoévaluation sur le thème des isométries dans le journal de bord, Ils ont en effet déjà des connaissances certaines de ce thème, qui a été traité en 7^e année. Ce questionnaire a donc pour but de les faire réfléchir à ce qu'ils ont déjà appris.

Tout au long de la séquence, le journal de bord est utilisé pour ajouter des questions utiles à mon travail de recherche. Il sera complété au besoin, au moins chaque semaine, grâce à une grille de progression en relation avec le thème dans laquelle les élèves noteront ce qu'ils ont appris. Leur ressenti à ce sujet sera aussi collecté dans le journal de bord et éventuellement discuté lors de l'entretien. Les élèves garderont leur journal dans une fourre prévue à cet effet, afin que je puisse tous les collecter pour les scanner en fin de séquence.

Ensuite, durant la séquence et jusqu'à la fin de la séquence d'apprentissage, les élèves seront amenés à remplir différents questionnaires d'autoévaluation (annexe 4) ce qui leur permettra de déceler par eux-mêmes leurs éventuelles difficultés et de se rendre compte des progrès qu'ils ont faits. Toutes les autoévaluations auront la même forme et les mêmes questions, afin que les élèves puissent bien constater leur progression, en comparant leurs réponses. Ces questionnaires d'autoévaluations porteront aussi sur les stratégies d'apprentissages mises en place par les élèves et sur ce qu'ils ne maîtrisent pas encore. Ces autoévaluations seront, elles aussi, rangées dans la fourre prévue pour le journal de bord.

En milieu et fin de séquence, deux évaluations formatives seront faites (annexe 3). Celles-ci permettront aux élèves de déceler les difficultés qu'ils pourraient encore avoir et ainsi de se préparer pour l'évaluation sommative intermédiaire et finale. Chaque évaluation formative sera faite un peu plus d'une semaine avant les évaluations certificatives et la première des deux sera annoncée tandis que le deuxième ne le sera pas. Je leur demanderai aussi de comparer les résultats de l'évaluation formative avec leur questionnaire d'autoévaluation et de regarder s'ils avaient estimé correctement leurs compétences.

En fin de séquence, je terminerai ma collecte de données par un entretien avec certains élèves en fonction de ce qu'ils ont écrits dans les différents questionnaires, ce qui me permettra de ne choisir que ceux qui ont eu des résultats différents. Ces entretiens d'explicitation dureront entre cinq et dix minutes et se dérouleront selon un guide d'entretien prédéfini (annexe 5). D'après Piaget (1974, cité par Balas-Chanel, 2002), l'élève peut réaliser une action sans être conscient des processus impliqués. L'entretien mené par l'enseignant permet à l'élève de prendre conscience de son action. Le rôle de l'enseignant est de guider l'élève dans cette prise de conscience et de poser les questions nécessaires afin que l'élève y parvienne. L'entretien est ici mené en fin de séquence d'apprentissage pour permettre de revenir sur certains éléments qui doivent encore être complétés et également pour avoir une discussion authentique avec l'élève. Les questions posées peuvent être plus ciblées et dirigées, contrairement aux questions d'autoévaluation figurant dans le carnet de bord qui ne sont pas personnalisées.

2.2.2 Protocole de recherche

Du 17 octobre au 23 décembre 2016, j'effectue un stage à Courtemaîche au sein d'une classe de 7-8^e année Harmos. C'est une classe à deux degrés qui se compose de 20 élèves âgés de onze à douze ans. Je récolterai mes données lors des leçons de mathématiques, car c'est une des matières qui figure le plus souvent à l'horaire et celle qui me semble le mieux convenir pour mon travail. Je ne débute la récolte de données que lors de la troisième semaine de stage (aux alentours du 1^{er} novembre) car il faut d'abord terminer le thème précédent et également que je fasse connaissance avec les élèves pour pouvoir au mieux tenir compte de leurs spécificités. Le thème abordé lors de la récolte de données est celui des isométries. Comme il s'agit d'une classe à deux

degrés, j'effectuerai ma récolte de données seulement auprès des douze élèves de 8^e Harmos, car il me serait trop difficile d'effectuer ce travail également avec les élèves de 7^e année, qui aborderont un thème différent.

L'échantillonnage de ma recherche est aléatoire, contrairement à un échantillonnage représentatif, c'est-à-dire qu'il s'agit d'un ensemble de personnes choisies au hasard dans l'échantillon de base (élèves de fin de cycle 2) de ma recherche. Avant de débiter mon travail, j'informe les parents et la direction de l'école de mon travail de recherche par une lettre (annexe 1). Cette lettre fait aussi office de demande d'autorisation aux parents pour la récolte de données auprès de leurs enfants. Ces données ne seront évidemment utilisées que pour mon travail et seront traitées de manière anonyme.

Tableau 4 : Population de la classe

	Elèves garçons	Elèves filles	Elèves au total
Elèves de 7H	2	6	8
Elèves de 8H	3	9	12
Elèves au total	5	15	20

Ce tableau présente la population participant à ma recherche. Elle est composée de douze élèves au total, neuf filles et trois garçons. Pendant les leçons de mathématiques, lors desquelles j'effectuerai ma récolte de données, j'enseignerai également en parallèle au restant de la classe.

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

Après avoir récolté les données, il s'agit de les analyser. Ce chapitre présente les opérations, les raisonnements et les règles de décision qui président à l'analyse. Celle-ci se fait en trois étapes : le traitement, la présentation et enfin l'interprétation des

données. Au cours de ce travail, j'utilise plusieurs outils pour la récolte et l'analyse des données, ce qui me permettra de contrôler l'interprétation de ces dernières.

2.3.1 Traitement des données

La première étape consiste à organiser et préparer les données, c'est-à-dire à mettre en avant, dans ce qui a été récolté, les éléments pertinents pour la recherche sans s'attarder sur ce qui n'est pas pertinent pour le travail. Le but est ici de s'appropriier les données et de trier, classer ce qui est utile pour la recherche. Compte tenu des divers outils utilisés (questionnaires, autoévaluations, entretiens), je devrai préparer et organiser les données de diverses manières. La première étape du traitement des données consiste à transcrire les entretiens, mettre mes notes au propre, scanner et imprimer, puis classer tous les questionnaires récoltés.

Lors des entretiens, j'utilise mon téléphone pour les enregistrer. Par la suite, je réécoute les entretiens et les transcris. Les règles de transcription appliquées sont les suivantes :

Règles de transcription

1. Mettre les questions en gras et les réponses en caractères fins.
2. Reformuler le langage familier ou courant :
 - a. Enlever les parasites
 - b. Corriger les fautes de syntaxe
 - c. Ajouter les signes de ponctuation conventionnels
3. Mettre la première lettre du prénom pour montrer l'interlocuteur (S : Sophie)

Figure 5 : Règles de transcription

Lors de l'écriture, je veille à la mise en page en écrivant les questions en gras afin de faciliter la relecture au moment de l'analyse. Les entretiens n'étant pas au centre de mon travail et pour éviter de trop allonger ce document, les transcriptions complètes ne figureront pas en annexe. Par contre, j'utiliserai des extraits lors de l'analyse afin d'illustrer certains aspects.

La deuxième catégorie de données à traiter se trouve dans les questionnaires. Je récolte les journaux de bords ainsi que tous les questionnaires effectués et les scanne afin de les avoir à disposition sous format informatique. Ensuite, j'imprime ces documents de façon à les avoir en version papier, ce qui est plus pratique pour moi pour mettre en évidence des catégories par la suite.

Une fois toutes les données sous forme écrite et imprimée, je peux débiter la deuxième partie du traitement de mes données par une lecture en diagonale des différents questionnaires, afin de m'imprégner du contenu et d'annoter ce qui me paraît important. Suite à cette première lecture globale, je vais pouvoir reprendre les questionnaires page par page et travailler de manière plus précise en effectuant une analyse de contenu. Dans la définition donnée par Laurence Bardin, l'analyse de contenu est « un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces énoncés » (Bardin, 1977, p. 43). L'analyse de contenu a un double objectif : premièrement elle tente de dégager la signification de l'énoncé pour l'émetteur, donc la subjectivité de cet énoncé, ensuite elle vise à établir la pertinence pour le récepteur, c'est-à-dire son objectivité. Pour cela, je pose devant moi tous les questionnaires concernant la même page et surligne, annote les éléments, pour dégager des unités de sens et les classer ensuite en différentes catégories. La segmentation se fera par relecture de tous les questionnaires et des entretiens, page par page, et par mise en évidence (couleurs, annotations) de ce qui me paraît important. Il peut s'agir là de réponses significatives qui me semblent importantes, de catégories de réponses similaires ou de catégories très différentes. Dès qu'un élément est relevé, je le note sur mon ordinateur, qui est à côté de moi. Par exemple, en réponse à une question fermée, je compte le nombre de réponses et le note sur mon ordinateur.

Une fois relevés tous les éléments me semblant utiles pour mon travail, je peux passer à la suite : la présentation des données.

2.3.2 Présentation des données

La phase de présentation des données consiste à mettre en forme les résultats obtenus afin de les rendre lisibles et compréhensibles pour le public qui les lit. Les

données peuvent être présentées sous forme textuelle mais aussi à l'aide de schémas ou graphiques, afin d'être plus compréhensibles. Les choix relatifs aux éléments à présenter étant déjà faits, il ne reste plus qu'à les mettre sous forme de graphique ou d'autres figures. Les graphiques sont privilégiés lorsqu'il s'agit de comparer des nombres et de présenter des proportions de réponses. Les questions fermées ou à choix multiples me permettront de quantifier le nombre de réponses par catégories. Prenons l'exemple d'une question fermée : « Aimes-tu jouer dehors ? », si les réponses possibles sont *oui* ou *non* il est possible de présenter ensuite quelle proportion a coché *oui* et laquelle a coché *non*. Il en va de même avec plus de réponses à choix.

Les résultats des questions ouvertes des questionnaires ou des entretiens seront plutôt présentés sous formes d'énoncés significatifs et permettront d'illustrer des catégories de réponses. Les extraits de données seront donc des verbatim des entretiens ou des extraits écrits provenant des divers questionnaires. Pour les réponses à des questions ouvertes, je sélectionnerai les résultats et présenterai soit toutes les réponses, soit celles qui sont représentatives d'une catégorie de réponse. La présentation choisie ici n'a pas pour but de quantifier les résultats, mais bien de montrer la spécificité des réponses obtenues.

2.3.3 Interprétation des données

La dernière phase, celle de l'interprétation des données est la plus cruciale. Elle consiste en une vérification des objectifs fixés au début du travail. Il faut aussi mettre en lien les éléments trouvés avec la problématique et la question de recherche. A la suite de la présentation de mes données sous formes de tableaux, schémas ou extraits, ces données seront interprétées.

Les résultats sont regroupés par catégories en fonction des effets produits par l'implication des élèves dans l'évaluation. Il peut y avoir des effets sur la motivation, sur le comportement de l'élève face au savoir, sur le comportement de l'élève en général, sur sa représentation de l'évaluation ou encore sur ses stratégies d'apprentissage.

L'interprétation se fait par une mise en lien avec des éléments de la problématique ou par l'ajout d'éléments théoriques nouveaux. Le but de cette interprétation est de

dégager le sens des résultats. A la fin du chapitre, quelques constats significatifs sont présentés afin de synthétiser l'analyse des données et dans le but d'introduire la conclusion. Le chapitre qui suit est consacré aux divers résultats analysés et interprétés : c'est l'analyse des données.

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

Ce chapitre présente et interprète les résultats de la recherche effectuée au sein d'une classe de 7-8^e Harmos, à Courtemaîche. Ceux-ci sont questionnés en faisant appel aux connaissances théoriques mentionnées dans le chapitre traitant de la problématique. Des extraits de données recueillies sont présentés sous diverses formes (verbatim, tableaux, figures, etc.) afin d'illustrer les résultats. Ces données sont significatives ou représentatives de ce qui est dit.

Lors de la récolte de données, j'ai effectué plusieurs fois par semaine avec les élèves de 8^e des activités d'évaluation formative et formatrice (tests formatifs, autoévaluations, questionnaires concernant leur ressenti, annotation dans un tableau de ce qui avait été fait au cours de la semaine, entretiens en fin de séquence avec cinq élèves). Ma question de recherche est la suivante : « Quel est l'impact de l'évaluation formative sur les élèves ? »

3.1 Connaissances préalables liées au thème et a priori des élèves

En début de séquence j'ai débuté par un questionnaire concernant le thème des isométries. Ce dernier avait pour but de faire se remémorer aux élèves ce qu'ils avaient travaillé une année auparavant, lorsqu'ils étaient en 7^e année. Les pages suivantes de leur journal de bord étaient consacrées aux objectifs et à un questionnaire concernant leurs représentations initiales liées à l'évaluation.

Ce chapitre 3.1 montre les représentations et ressentis initiaux des élèves avant de débiter le thème ainsi que les diverses activités d'évaluation formative. Ces résultats permettent de voir s'il y a eu, à la suite de ces diverses activités, une évolution dans leurs représentations et dans leurs réflexions. Ceci me permettra aussi de mettre en avant les effets de l'évaluation formative.

3.1.1 Connaissances antérieures

Dans le premier questionnaire, je demande à plusieurs reprises aux élèves ce qu'ils savent avant de débiter le thème. Les douze élèves répondent qu'ils ont déjà travaillé le thème des isométries à l'école, mais peu d'entre eux arrivent à définir de quoi il

s'agit. Les réponses sont plutôt vagues ou incomplètes, mais seul un élève note qu'il ne sait plus ce que c'est.

Connaissances quant aux isométries

- « Les formes. »
- « Je ne sais plus ce que c'est. »
- « C'est tout ce qui se travaille avec les compas, les équerres, la règle, le rapporteur. »
- « Une isométrie c'est des formes égales (je pense). »
- « C'est la même chose comme les jumelles par exemple, elles se ressemblent plus ou moins. »
- « C'est de la géométrie. »

A la question « Qu'as-tu déjà appris à propos de ce thème ? », cinq élèves répondent assez vaguement et arrivent à citer un ou deux éléments (outils utilisés : rapporteur, compas ; actions apprises : mesurer ; formes). Les sept autres élèves citent les différentes transformations géométriques qu'ils ont déjà abordées (symétrie, rotation, translation, rotations). Le graphique suivant montre les ressentis des élèves avant de débiter le thème lié aux isométries. La majorité des élèves (75%) sont motivés ou intéressés à l'idée de travailler ce thème, tandis que les 25% restants ont un ressenti neutre face à ce thème. Les élèves abordent donc ce thème de manière positive et avec intérêt. Malgré cela, huit élèves sur douze ne se posent pas encore de questions quant au thème.

À l'idée de travailler ce thème, tu te sens...

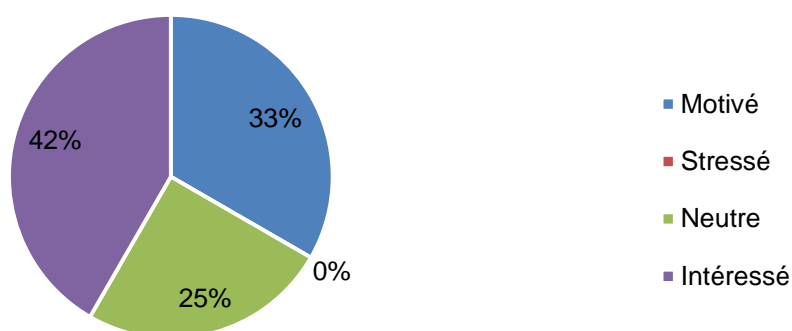


Figure 6 : Ressenti initial face au thème

3.1.2 Réactions face aux objectifs

Selon Nunziati (1990), l'évaluation formatrice est caractérisée par l'implication des élèves dans l'évaluation formative et donc par la connaissance des objectifs par ceux-ci. C'est pourquoi, dès le début de la séquence, j'ai énoncé les objectifs que les élèves doivent atteindre. Face à ces objectifs, les réactions sont les suivantes :

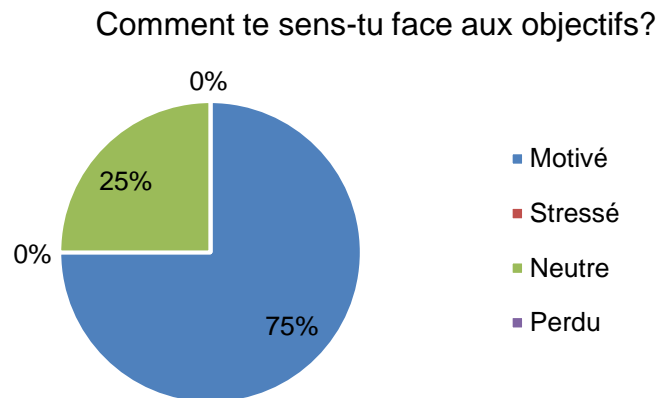


Figure 7: Ressenti face aux objectifs en début de séquence

Suite à l'énonciation et à une brève description des objectifs attendus pour cette séquence, la proportion d'élèves ayant une approche positive et motivée du thème reste la même (75%). Les 25% restants cochent encore la même réponse neutre. Les élèves de ces deux catégories restent les mêmes, l'énonciation des objectifs n'a pas fait changer leur ressenti. Le graphique suivant montre les réponses relatives à la question « Penses-tu déjà être capable d'atteindre certains de ces objectifs ? ». Les élèves avaient deux choix : oui ou non. Je mets ces réponses en relation avec leur réponse précédente illustrée dans le graphique ci-dessus, c'est-à-dire avec le fait qu'ils soient motivés ou neutres par rapport à ce thème.

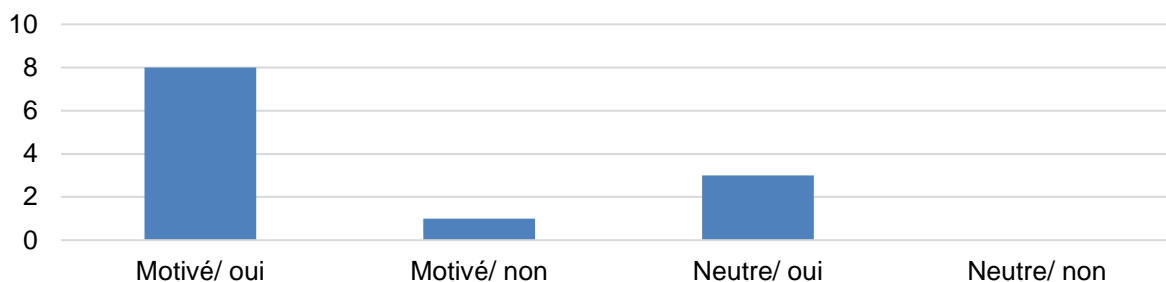


Figure 8: Relation entre le ressenti et le sentiment d'efficacité personnelle

Dans ce graphique, seul un élève ne se sent pas capable d'effectuer certains objectifs énoncés. Les onze autres le sont. Je remarque que le sentiment de réussite des élèves (capable ou non) n'est pas en lien avec leur motivation. Le fait de se sentir capable d'effectuer certaines tâches n'engendre pas forcément un sentiment de motivation alors qu'à l'inverse, un élève ne se sentant pas capable n'est pas forcément neutre ou stressé.

Albert Bandura (2003) décrit le sentiment d'efficacité personnelle comme étant la façon dont les individus perçoivent leurs capacités à réaliser des tâches. Ce sentiment a un effet sur la poursuite des buts fixés, les réactions éprouvées lors d'une confrontation à des obstacles ou la persistance dans l'effort de la part de l'individu. Plus un individu a du succès dans ses actions, plus il est susceptible de croire en ses capacités personnelles. A l'inverse, des échecs réduisent ce sentiment d'efficacité personnelle tout comme des succès obtenus en effectuant des tâches trop faciles et inadaptées à l'individu. Si l'on met cette théorie en lien avec l'apprentissage des élèves, on voit que plus un élève réussit des tâches adaptées à son niveau (qui représentent donc tout de même un défi) plus il améliorera son sentiment d'efficacité personnelle et se sentira confiant face à une nouvelle tâche. Il en est de même pour un élève régulièrement confronté à des difficultés scolaires : il se peut qu'il ne croie plus autant en ses capacités.

3.1.3 Représentations initiales relatives à l'évaluation

Le thème général de ce mémoire est l'évaluation. Il était donc important pour moi de connaître la perception et les représentations initiales des élèves confrontés à l'évaluation. Avant de leur donner le questionnaire, je leur ai expliqué en quoi consistait

mon travail et leur ai défini l'évaluation formative, qui n'était pas un terme connu pour eux.

Pour les élèves, l'évaluation signifie : un contrôle, une note, un test, une feuille à remplir ou encore un contrôle de ce qui est connu.

Sur les douze élèves questionnés, neuf ont un avis positif au sujet de l'évaluation tandis que les trois autres ont un avis mitigé (un peu des deux, « ça va »). Selon leurs réponses, aucun élève n'a un avis négatif. Les émotions ressenties lors d'une évaluation sont les suivantes : indifférent, stressé ou motivé. Aucun élève n'est perdu lorsqu'il s'agit d'évaluation.

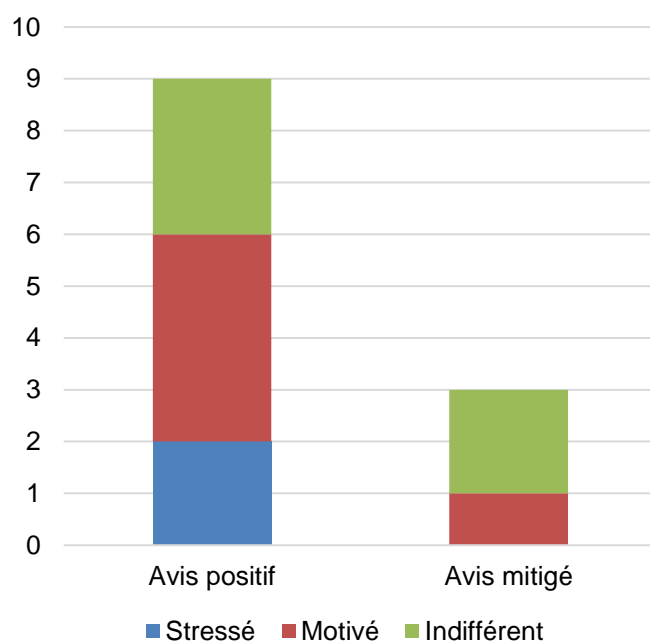


Figure 9: Relation entre le ressenti et l'avis des élèves confrontés à l'évaluation

Sur ce graphique, nous pouvons voir que la majorité des élèves est motivée face à l'évaluation. La tendance des émotions perçues est la motivation (cinq élèves) ainsi que l'indifférence (cinq élèves également). Seuls deux élèves sont stressés face à une évaluation sommative.

Les représentations initiales des élèves confrontés à l'évaluation sont donc positives, mais une majorité des élèves est soit indifférente ou stressée à cause de l'évaluation.

Les extraits de réponses suivants montrent les fonctions que les élèves attribuent à l'évaluation :

A quoi sert l'évaluation ?

- « Mettre des notes pour le bulletin. »
- « C'est pour nous noter pour voir si on comprend le sujet. »
- « A évaluer où j'en suis et pour apprendre mieux. »
- « Pour voir ce qu'on sait. »
- « A savoir si j'ai bien appris. »
- « A savoir où j'en suis. »
- « A voir où tu en es. Si tu dois revoir des fiches ou si c'est bon. »
- « C'est pour que les enseignants puissent s'adapter à ta façon d'apprendre. »

Quatre élèves utilisent le terme de *note*, *noter*, *évaluer* ou encore « pour voir ce qu'on sait » dans leur définition du but de l'évaluation. Ces élèves voient donc l'évaluation comme ayant une fonction certificative (Cardinet, 1983). Selon eux, l'évaluation a pour but de contrôler l'acquis de compétences ou de savoirs et de certifier ces acquis par une note. Pour l'élève qui note qu'elle sert à « mettre des notes pour le bulletin », cette fonction a aussi valeur d'orientation. C'est-à-dire qu'elle sert d'évaluation pronostique et est utile pour décider de son devenir de formation. Pour les autres élèves, la fonction de l'évaluation se situe entre celle de régulation et de certification. Elle a pour but de « montrer où on en est ». Ils ne notent pas si cette information est destinée à eux, à l'enseignant ou à leurs parents. Mais l'évaluation reste majoritairement là pour montrer l'acquisition de savoir de la part de l'élève.

Une seule élève est visiblement dans une fonction de régulation : « C'est pour que les enseignants puissent s'adapter à ta façon d'apprendre. ». Cet énoncé montre le but de l'évaluation formative : celle d'aider l'élève dans ses apprentissages. Par l'adaptation de l'enseignant à la façon d'apprendre de l'élève, on peut imaginer une amélioration de ce que l'enseignant proposera ensuite, qui sera plus adapté à l'élève.

Sur douze élèves, onze ont clairement une opinion de l'évaluation « cliché » : celle d'une évaluation ayant pour fonction la certification des acquis et l'orientation de l'élève dans sa scolarité future.

3.2 Effets sur le rapport à l'évaluation

3.2.1 Représentations à propos de l'évaluation en général

Ce qui m'intéresse aussi dans ce travail, c'est l'évolution des représentations des élèves à propos de l'évaluation. Avant de faire ce travail avec moi, plusieurs élèves avaient déjà été confrontés à des activités d'évaluation formative ou formatrice à l'école (questionnaires d'autoévaluation dans la plupart des cas) mais ne s'en souvenaient pas précisément. Pour tous mes élèves, il n'était pas du tout fréquent de pratiquer des activités d'évaluation autres que sommatives. A la suite de cette séquence et pour l'évaluation sommative, leurs représentations ne se sont pas modifiées : elle reste là pour mettre une note et vérifier qu'on a bien compris et appris un thème. A cela s'est seulement ajouté le fait qu'elle permettait aussi à l'enseignant de situer l'élève et d'adapter son enseignement. Une idée d'aide à l'élève s'est donc superposée à cette fonction de certification.

A cette idée d'évaluation sommative restée inchangée s'est ajoutée celle d'évaluation formative et formatrice par les autoévaluations et les tests formatifs, dont aucun élève n'avait entendu parler auparavant et dont presque personne ne se souvenait précisément. Ce type d'évaluation a pour eux une fonction beaucoup moins stricte : elle est là pour les aider à préparer l'épreuve sommative, leur indiquer ce qu'ils savent ou doivent encore travailler, elle permet à l'enseignant de les aider, etc.

3.2.2 Rapport à l'évaluation formative

Lors de la séquence mise en place pendant presque deux mois avec mes élèves, je les ai introduits au thème de l'évaluation formative par le biais de diverses activités formatives. Après la première évaluation formative (que je n'ai pas annoncée), j'ai fait remplir un questionnaire à des élèves.

La totalité des élèves se sentait bien après cette activité d'évaluation formative. Les deux élèves ayant répondu « autre » se sont sentis neutres, comme d'ailleurs pour la plupart des autres questionnaires.

La figure suivante permet de montrer leur ressenti après ces divers exercices :

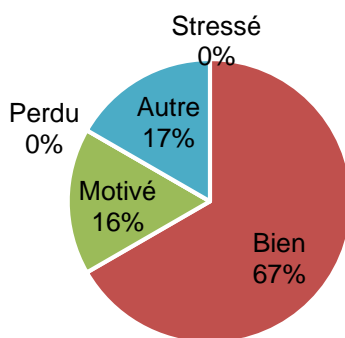


Figure 10: Ressenti lors de la première évaluation formative

A la suite de cette évaluation, voici également ce que les élèves pensent :

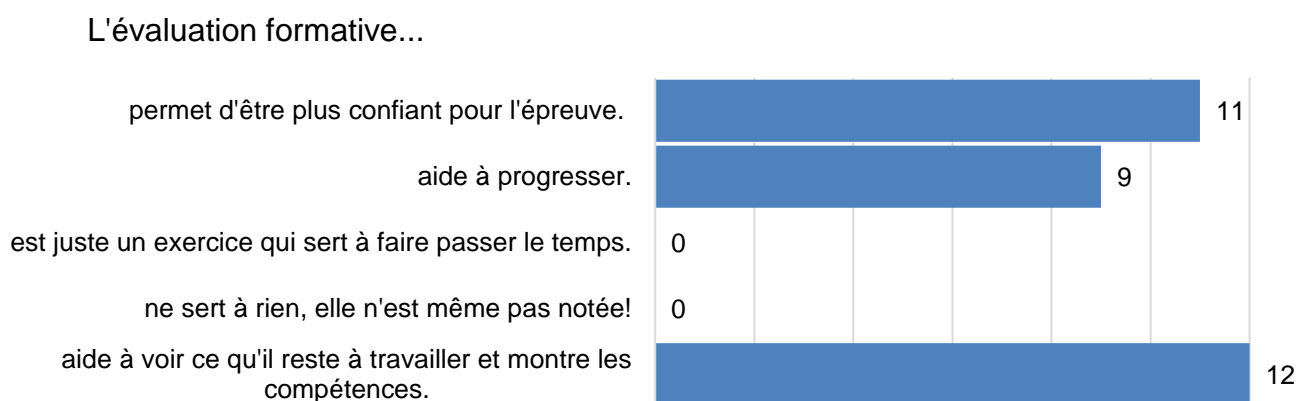


Figure 11 : Utilité de l'évaluation formative

Sur les douze élèves, tous pensent que les activités d'évaluation formative (sous forme d'épreuve formative) leur permettent de voir ce qu'il leur reste à travailler et ce dont ils sont capables. Pour la plupart d'entre eux, l'évaluation formative permet d'être mieux préparé et donc plus confiant. Certains pensent aussi qu'elle les aide à progresser dans leurs apprentissages.

Le ressenti des élèves n'est pas différent lors d'une évaluation formative, qu'elle soit annoncée ou non. Tous se sentent bien ou neutres, mais aucun n'est stressé dans ces deux cas de figure.

3.2.3 Différence avec l'évaluation sommative

Une des différences faites par les élèves entre l'évaluation formative et sommative est au niveau de l'importance qu'ils lui accordent et de la façon dont ils s'y préparent. Un tiers des élèves ayant des facilités ne s'y préparent quasiment pas et attendent de voir ce qu'ils devront encore travailler ensuite. Un autre tiers la voient comme un exercice leur permettant de se préparer à une bonne note lors de l'évaluation sommative, mais apprennent toutefois moins que pour la « vraie » épreuve. Finalement, le dernier tiers travaille autant pour l'évaluation formative que pour la sommative.

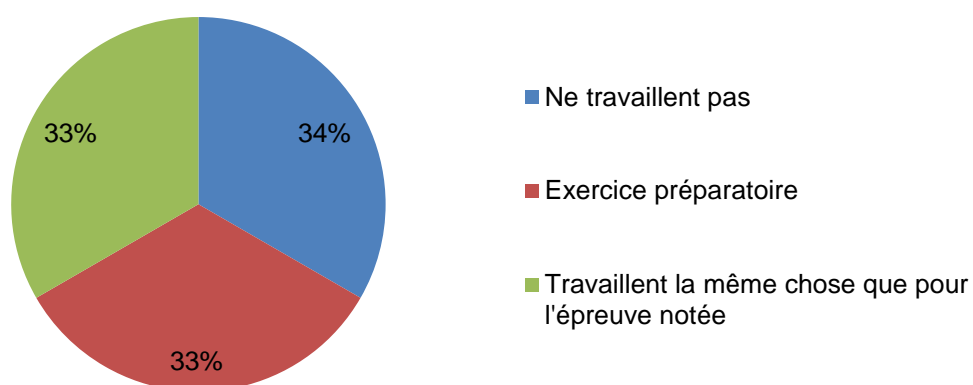


Figure 12 : Façons d'aborder l'évaluation formative

3.2.4 Effets sur la façon d'aborder l'évaluation sommative

De manière générale, les activités d'évaluation formative ont permis aux élèves d'être moins stressés lors des exercices et des évaluations sommatives, car ils se sentaient mieux préparés et savaient à quoi s'attendre. L'évaluation formative et les diverses activités leur permettent de déceler leurs difficultés, qu'ils peuvent cibler par la suite dans leurs révisions. Selon eux, les activités d'évaluation formative ont changé leur façon de travailler pour l'évaluation sommative (quatre élèves), ont moyennement changé pour trois élèves, tandis que cinq élèves ne pensent pas avoir changé leur façon de travailler.

3.3 Effets sur le rapport au savoir et le rapport à soi

3.3.1 Effets sur la motivation

Lors des entretiens, j'ai discuté avec cinq élèves. Je leur ai demandé quelle était la raison pour laquelle ils travaillaient à l'école. Sur cinq élèves, trois ont des réponses similaires : ils travaillent pour eux, font au mieux et, par conséquent, ça fait plaisir à leurs parents. Un de ces trois élèves dit redouter la réaction de ses parents en cas de mauvaise note. Une élève dit travailler pour sa vie future et le métier de ses rêves tandis que le dernier élève travaille pour avoir une bonne note et être ainsi récompensé par ses parents (sorties, surprises, etc.).

La motivation, comme je l'écrivais dans le chapitre traitant de la problématique, est une condition très importante selon Viau (2000) et d'autres chercheurs. Elle peut être intrinsèque ou extrinsèque (Duclos, 2010).

Tableau 5 : Sources de motivation

Motivation extrinsèque	Motivation intrinsèque
« J'aime bien quand il n'y a pas de notes. Je n'aime pas trop quand les notes me stressent. » « La note me motivait même si je savais qu'elle ne comptait pas. »	« Ça me motivait car je pensais que ça pouvait m'aider à apprendre. » « Je savais que ça pouvait m'aider à travailler le vrai test. » « J'aime bien ce thème et j'aime bien les maths. »

Selon Viau (2010), l'élève doit être motivé pour persévérer dans ses apprentissages et être capable d'effectuer ces apprentissages. Il doit aussi se sentir capable de les effectuer, sans cela il n'y parviendra pas non plus. Ceci m'amène à parler de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité personnelle ressenti par les élèves.

3.3.2 Effets sur l'estime de soi/ sentiment d'efficacité personnelle

De manière générale, les activités d'évaluation formative permettent aux élèves de se rendre compte de leurs capacités et de leurs possibles faiblesses. Les diverses

activités ont eu pour effet de mettre les élèves face à leurs compétences et, pour la plupart, de les rendre plus confiants car ils se rendaient compte qu'ils étaient capables d'atteindre les objectifs.

Estime de soi/ confiance en son sentiment d'efficacité personnelle

« Je suis moins stressée pendant l'épreuve. J'ai pu voir ce que je savais déjà. »

« (Lors de l'évaluation sommative) j'étais content et fier d'avoir fait une meilleure note. Surtout que j'ai de la peine d'habitude. »

« Ça m'a montré que je savais des choses, mais que je devais répéter quand même. »

L'estime de soi est aussi pour les élèves une qualité fondamentale à acquérir afin de parvenir à l'autonomie.

3.3.1 Effets sur l'autonomie

L'évaluation formative a pour caractéristique d'impliquer les élèves et de les informer sur les objectifs attendus (Nunziati, 1990). Cette connaissance des objectifs a permis à une petite partie des élèves de prendre en charge l'atteinte de ces objectifs de manière autonome. On peut parler ici d'autorégulation : l'élève identifie ses difficultés et travaille afin d'atteindre un objectif précis (Laveault, 1999).

Autonomie et autorégulation

« Je regarde mes fautes et répète ce que je fais faux. »

« Quand je n'ai plus de devoirs, je prends la liste des objectifs et je les travaille. »

« J'essaie de voir ce que je fais faux et si je ne comprends pas, je demande qu'on m'explique. »

« J'ai regardé mes fautes et j'ai vu ce que j'avais besoin de répéter et ce que je maîtrisais. Du coup j'ai bien appris ce que je ne savais pas. »

Selon les réponses obtenues lors des entretiens et dans les questionnaires et selon ce que j'ai pu observer, les élèves essayaient plus par eux-mêmes avant de demander de l'aide. Je leur disais aussi toujours avant de leur répondre qu'ils devaient parcourir leurs feuilles de théories pour trouver la réponse. S'ils ne comprenaient pas, ils pouvaient venir me demander. Une élève s'inventait même elle-même des feuilles d'exercices (dessin ou calcul d'angles) qu'elle faisait seule chez elle et qu'elle me demandait de corriger pour voir si c'était ce que j'attendais.

3.3.2 Effets sur les stratégies d'apprentissage

De manière générale, les activités d'évaluation formative ont permis à tous de voir ce qu'il leur restait à travailler pour l'évaluation sommative qui allait suivre. Lors de cette séquence, j'ai fait deux évaluations formatives qui précédaient d'une semaine les évaluations sommatives. Lors de ces épreuves formatives, j'ai décidé de mettre une note « qui ne compte pas », car j'ai remarqué que c'était un indicateur nécessaire aux élèves pour estimer si leur travail est bon ou non. Beaucoup prennent aussi le travail à la légère si je ne mets pas de note, même si la note mise ne compte pas. Les stratégies mises en place à la suite de l'évaluation formative montrent que les élèves s'y prennent de manières différentes pour travailler ensuite : s'ils obtiennent un bon résultat lors de l'évaluation formative, certains élèves disent travailler moins par la suite car ils voient que « tout va bien ». Tous me disent qu'ils travaillent moins ou différemment s'ils ont fait une bonne note lors de cette évaluation. Peu d'entre eux travaillent un peu pour ne pas oublier avant l'évaluation notée ou ne travaillent que les petits détails qui posent encore un peu problème. Par contre, en cas de mauvaise note lors de l'évaluation formative, les élèves disent tous travailler beaucoup plus par la suite afin de revoir tout ce qui n'était pas su, dans le but de faire une meilleure note.

Comment travailles-tu pour l'évaluation sommative après une « bonne note » lors de l'évaluation formative ?

« Je regarde quand même ce que j'ai fait et je répète pour ne pas oublier entre temps, mais sinon je ne répète pas énormément si je vois que tout va bien. »

« Si je fais une bonne note, ça reste stable, je travaille comme d'habitude. Je ne me donne pas encore plus si j'ai une bonne note. »

« Ça me montre ce que je dois encore travailler. Si je dois travailler beaucoup parce que je n'ai pas tout compris ou si je peux travailler moins si je vois que ça va. »

« Je me suis rendu compte que même si je pensais savoir, je devais encore travailler des trucs. »

Lors d'un bon résultat à l'évaluation formative...

- Je travaille autant pour la sommative.
- Je travaille un peu pour ne pas oublier. Mais pas beaucoup.

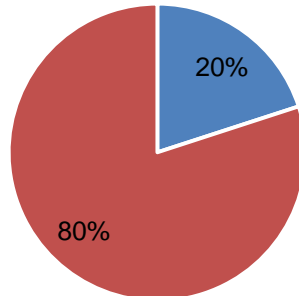


Figure 13 : Influence des résultats sur la façon de travailler

Je remarque que suite aux épreuves formatives, il y a eu un effet pervers sur les stratégies d'apprentissages adoptées par les élèves : celui de se dire qu'il ne reste rien à travailler vu que la note est déjà bonne. Un moyen de contrer cela pourrait être de ne pas noter ces épreuves, afin que les élèves doivent tout de même faire l'effort de déceler par eux-mêmes ce qui va et ne va pas. Il s'agit là d'une conséquence de ma façon de corriger. Mais cette situation n'a pas eu d'effet sur tous les élèves, car la plupart ont tout de même obtenu un meilleur résultat ou au moins un résultat équivalent lors du test sommatif.

De manière générale, les stratégies d'apprentissage adoptées à la suite des activités d'évaluation formative et formatrice sont variées et dépendent de chaque élève. Ces stratégies peuvent être catégorisées ainsi :

1. Travailler plus ce qui pose problème (difficultés souvent décelées grâce à des activités d'évaluation formative) ;
2. Révision à la maison, même en dehors des devoirs (travail autonome que certains élèves me demandaient de corriger ensuite) ;
3. Refaire des exercices régulièrement afin d'améliorer la précision (qui pour ce thème posait un problème à un grand nombre d'élèves). Les élèves se sont aperçus par exemple qu'il ne suffisait pas juste de connaître la théorie d'une rotation pour pouvoir la reproduire parfaitement.

3.4 Efficience des diverses activités d'évaluation formative

Voici les résultats du vote oral fait à la fin des activités d'évaluation formative. Chaque élève avait deux voix, une pour son premier choix, l'autre pour le second. Le but de ce vote était de connaître quelles activités avaient été le plus utiles et lesquelles il avait préféré.

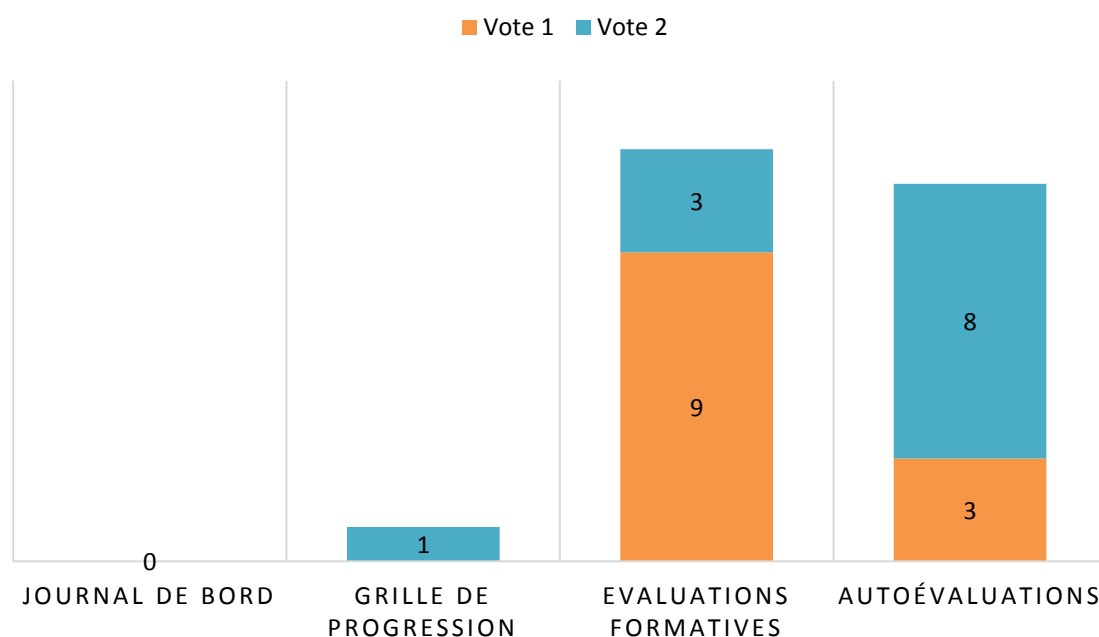


Figure 14 : Efficience des diverses activités

La figure ci-dessus montre les préférences des élèves par rapport aux quatre activités effectuées. Les évaluations formatives arrivent en tête avec douze voix au total, dont neuf étaient le premier choix des élèves. Viennent ensuite les autoévaluations avec onze voix, dont trois seulement sont le premier vote des élèves. La grille de progression et le journal de bord ont récolté respectivement une et aucune voix. J'émet l'hypothèse selon laquelle la majorité des élèves a voté pour les évaluations formatives et les autoévaluations car ce sont les activités qui leur ont été le plus utiles en tant qu'outils formatifs. Les deux autres outils étaient davantage destinés à questionner leurs perceptions et leurs apports semblaient moins évidents pour les élèves.

Voici un bref récapitulatif des divers résultats de ces quatre outils :

3.4.1 Le journal de bord

Le journal de bord a majoritairement servi à récolter le ressenti des élèves face aux diverses activités. On m'a rapporté que les élèves hésitaient parfois au moment de répondre et ne parvenaient pas toujours à donner des réponses très complètes, ce qui les frustrait parfois un peu. Je peux supposer que c'est l'outil qui a le moins été utile aux élèves car aucun d'entre eux n'a voté pour lui.

3.4.2 La grille de progression au sein du thème

Cette grille servait à noter chaque semaine les activités réalisées ainsi que les objectifs travaillés. J'ai expliqué l'utilisation de ce tableau ainsi que son but et ai laissé, chaque vendredi (dernière leçon de maths de la semaine), les élèves remplir cette feuille de manière autonome. Lorsque j'ai collecté tous les journaux de bord pour les analyser, j'ai remarqué que la majorité des élèves n'avait que peu joué le jeu. Cet outil n'a donc pas été très efficace et les élèves n'ont pas pu en tirer d'avantages.

Je peux en conclure que cette activité n'a pas été bénéfique pour les élève et qu'un seul d'entre eux l'a trouvée utile ou a aimé l'utiliser.

3.4.3 Les épreuves formatives

Globalement, les activités d'épreuves formatives que j'ai organisées une semaine avant les épreuves sommatives étaient les activités préférées de mes élèves. La « note » qui ne comptait pas était un grand facteur de motivation et était un indicateur vraiment important pour eux : il servait d'électrochoc si un résultat était moins bon, signifiant qu'il fallait encore combler des difficultés, ou mettait en confiance pour l'épreuve.

L'utilisation d'une note « qui ne compte pas » reste discutable. Il s'agissait là pour moi d'expérimenter l'épreuve formative et j'ai remarqué que les élèves avaient besoin de la note pour se situer. Pourtant, en utilisant des notes comme je l'ai fait, je suis allée à l'encontre des critères théoriques de l'évaluation formative. Mais lors de ce travail, ces évaluations ont tout de même permis d'amener les objectifs de recherche, c'est-à-dire d'aider les élèves dans la progression de leurs apprentissages.

3.4.4 Les autoévaluations

La plupart de mes élèves m'ont dit avoir déjà répondu à des questionnaires d'autoévaluation au cours de leur scolarité, mais quasiment aucun d'entre eux ne s'en souvient clairement. Tout comme lors des épreuves formatives, les élèves étaient confrontés aux objectifs et devaient estimer leurs compétences.

3.5 Quelques constats significatifs

Suite à l'analyse et à l'interprétation des résultats de ma recherche, je peux mettre en avant quelques constats significatifs. En effet, je remarque que les impacts constatés peuvent bien être catégorisés et mis dans deux catégories distinctes : impacts sur l'élève et sur la relation savoir – élève.

Les impacts envisagés dans la partie consacrée à la problématique ont bien été relevés en classe et ont également pu être classés dans les catégories listées dans le tableau ci-dessous. En vert figurent celles que j'ai pu ajouter après avoir fait mon analyse de données, suite à la mise en place de mon dispositif d'évaluation formative. Voici un tableau permettant de synthétiser les éléments de réponse à ma question de recherche, qui est la suivante : « Quel est l'impact de l'implication des élèves dans l'évaluation formative des élèves ? »

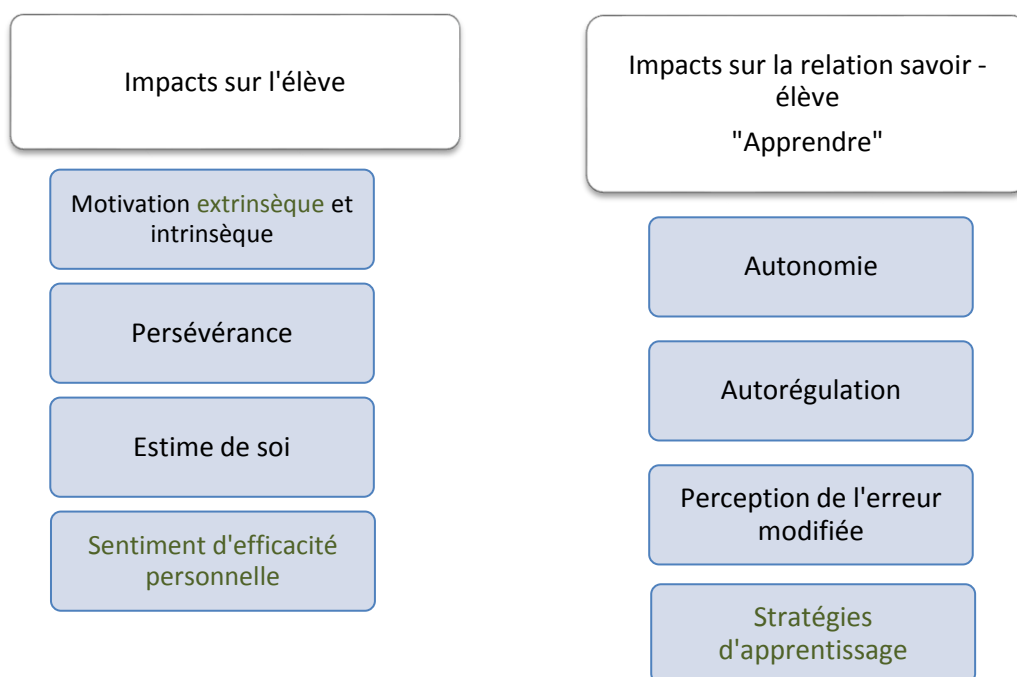


Figure 15 : Constatation des impacts

Ainsi, je constate que les activités d'évaluation formative ont également des effets sur la motivation extrinsèque des élèves, sur le sentiment d'efficacité personnelle ainsi que sur les stratégies d'apprentissage des élèves. Contrairement à ce que je présentais dans le chapitre consacré à la problématique, les élèves sont également motivés de manière extrinsèque, c'est-à-dire pas seulement pour des raisons personnelles mais également en raison de facteurs externes.

Un autre constat est que les élèves améliorent leur sentiment d'efficacité personnelle : ils perçoivent leurs capacités et sont donc plus sereins et confiants face aux objectifs. Ce sentiment est étroitement lié à l'autonomie, qui est elle aussi améliorée grâce aux activités d'évaluation formative.

De manière générale, je peux dire que les élèves étaient motivés et avaient des a priori positifs par rapport au thème des isométries. Ils ont également accueilli les activités d'évaluation formative de manière positive et motivée. Mais je peux également constater que les élèves ont tendance à se contenter de faire le strict minimum lorsqu'ils perçoivent qu'ils n'ont pas de grandes difficultés lors des évaluations formatives. Au contraire, les évaluations formatives ont permis une amélioration considérable des résultats des élèves ayant des difficultés. D'ailleurs, tous les élèves que j'ai questionnés durant l'entretien se disaient favorables à l'utilisation d'outils d'évaluation formative dans d'autres disciplines, telles que le français ou l'allemand. La plupart d'entre eux suggéraient l'allemand, car ils constatent, pour la plupart, que c'est la discipline où ils sont le plus nombreux à rencontrer des difficultés.

Conclusion

Les résultats obtenus suite à l'analyse des données correspondent aux divers objectifs formulés dans ma problématique. En effet, l'objectif général de ce travail est de relever l'impact de l'utilisation d'outils d'évaluation formative et formatrice sur les élèves. Par la mise en place de ces divers outils, par le biais des questionnaires et entretiens effectués, j'ai d'une part atteint mes objectifs mais également pu atteindre mon objectif général. A la suite de la lecture de différents auteurs, j'ai pu répertorier différents effets possibles de ces outils. L'intention était d'en vérifier la pertinence et d'ajouter, le cas échéant, des impacts supplémentaires. Après l'analyse de données, j'ai pu, d'une part, tirer des constats des résultats que j'avais obtenus et, d'autre part, valider et ajouter des impacts au tableau récapitulatif présent dans ma problématique. Ceci me permet de répondre à ma question de recherche : « Quel est l'impact de l'implication des élèves dans l'évaluation formative des élèves ? » Après l'analyse des données et suite aux constats que j'ai pu tirer, je peux dire qu'il y a tout d'abord des impacts sur l'élève lui-même. Ces activités lui permettent d'être plus motivé, que ce soit de manière intrinsèque ou extrinsèque, car il est impliqué dans les activités et peut leur donner du sens. Cela lui permet également d'être plus persévérant dans son travail, car il est au courant des objectifs et connaît ses capacités et difficultés. De par la connaissance de ses capacités, son estime de soi et son sentiment d'efficacité personnelle sont également améliorés : l'élève connaît ses capacités et il se souvient de situations de réussite qui le poussent à croire en lui. Deuxièmement, il y a des impacts sur la relation qu'entretient l'élève avec le savoir, qui correspond au processus « apprendre » du triangle pédagogique (Houssaye, 1988). Grâce à des activités d'évaluation formative, les élèves deviennent plus autonomes. En effet, ils connaissent les objectifs et apprennent à déceler leurs difficultés par eux-mêmes. Ainsi, ils peuvent adapter leur façon de travailler : c'est ce qu'on appelle l'autorégulation. Il y a également des impacts sur les stratégies d'apprentissage : en décelant eux-mêmes leurs difficultés, ils peuvent cibler ce qu'il leur reste à travailler et se rendent compte si le travail effectué d'une manière donnée leur permet de bien apprendre ou non. Leur perception de l'erreur est également modifiée, car ils se rendent immédiatement compte qu'elle fait partie du processus d'apprentissage et qu'elle permet de voir ce qui doit encore être travaillé afin de progresser.

Pour faire un bilan du travail effectué, je dirais qu'une des limites rencontrées fut l'amenuisement de ma population de recherche. En effet, il était prévu que je mette en place le dispositif avec la classe entière (vingt élèves) et non seulement avec les élèves de 8^e année. La réalité du terrain n'a pas permis de débiter la mise en place du dispositif au même moment, car il fallait terminer le thème précédent avec les élèves de 7^e année. Il était ensuite trop tard pour mettre en place un dispositif et j'ai donc choisi de ne le faire qu'avec les douze élèves de 8^e. De ce fait, la population était encore plus restreinte qu'elle ne l'était lors de l'élaboration de ma problématique et de ma méthodologie. L'idéal serait de faire cette expérience au sein de plusieurs classes avec différents enseignants, afin d'avoir la possibilité, d'une part, de comparer les résultats et, d'autre part, de ne pas impliquer directement l'enseignant, car dans mon cas j'ai eu deux casquettes en même temps : celle d'enseignante et celle de chercheur. Il existe une seconde limite due à un choix que j'ai personnellement fait, en pleine conscience : j'ai décidé de donner tout de même des notes à titre indicatif à la suite des évaluations formatives. J'ai fait cela car j'avais constaté que les élèves avaient grandement besoin de cet indicateur afin de se situer. Etant dans une phase d'expérimentation, j'ai pensé qu'il s'agissait là d'un essai nécessaire. Après cette expérience, je dirais qu'il vaudrait mieux ne pas mettre de notes, car cela enlève une des caractéristiques de l'évaluation formative qui est très importante et que j'aimerais pousser l'expérimentation plus loin. Mais je pense qu'il est intéressant, au début de la mise en place d'outils d'évaluation formative, de permettre aux élèves de se situer grâce aux notes. J'imagine que par la suite, dès que les élèves sont familiarisés avec ces outils et ces méthodes, il serait intéressant de faire sans et de les laisser pleinement évaluer par eux-mêmes.

Cette démarche ainsi que la formation suivie au sein de la HEP durant l'écriture de mon mémoire m'ont amenée à modifier mon point de vue et mes représentations concernant l'évaluation. J'ai appris de nouvelles méthodes et ai développé mes compétences dans la mise en place de l'évaluation formative. Du point de vue professionnel, ce travail renforce mes pratiques évaluatives. En effet, cette recherche m'a apporté certains outils me permettant de mettre en place des activités d'évaluation formative. Ceci me permettra d'utiliser ces outils dans ma carrière future et m'apporte une base à partir de laquelle je vais pouvoir faire évoluer mes pratiques évaluatives. Vu les résultats obtenus, je suis convaincue des bienfaits de ce type d'évaluation,

autant pour moi que pour les élèves, et vais continuer de me documenter et de me former afin de connaître d'autres outils ou méthodes à mettre en place avec mes futures classes. Je suis également motivée et curieuse de continuer à mettre de tels outils en place et à faire preuve d'innovation.

Compte tenu des résultats de ce travail, je suis plus à même d'utiliser l'évaluation formative et formatrice afin d'aider mes élèves. Mais ce travail a également soulevé de nouvelles questions relatives aux pratiques évaluatives majoritairement en vigueur de nos jours, qui me semblent de plus en plus déplacées car je les perçois désormais encore plus comme étant inadaptées. A ce questionnement s'ajoutent des interrogations concernant notre devoir, en tant qu'enseignants, de répondre aux attentes des parents, qui ont des représentations « classiques » de l'évaluation. Comment innover dans ce domaine en pratiquant régulièrement de l'évaluation formative alors que, d'un autre côté, nous subissons une pression nous poussant à évaluer de manière sommative ? Comment faire cohabiter des pratiques formatives et sommatives de manière efficace ? Le projet qui me tient à cœur pour ces prochaines années est de continuer à me former, dans la voie de l'enseignement spécialisé par exemple. Je me demande également comment adapter ces méthodes évaluatives à des classes dont les élèves rencontrent des difficultés différentes et souvent plus marquées qu'en classe ordinaire.

De ce fait, une des nouvelles pistes de recherche serait de mettre en place dans une classe, non pas seulement en mathématiques mais de manière régulière et à plus long terme, des activités d'évaluation formative et d'en relever les bienfaits. Une autre possibilité serait de réaliser l'étude à plus grande échelle, c'est-à-dire dans plusieurs classes à la fois, comme je l'ai mentionné auparavant. Finalement, une recherche future pourrait étudier une population différente : élèves d'un autre degré scolaire (école enfantine ou début du primaire par exemple) ou dans un contexte différent comme celui d'une classe bénéficiant d'enseignement spécialisé.

Références bibliographiques

Bibliographie

Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative : une analyse critique*. De Boeck Supérieur.

Allal, L., & Lopez, L. M. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. *L'évaluation formative, Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, 265-299.

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

Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.

Anadon, M., & L'Hostie, M. (2001). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Presses Université Laval.

André, C. (2005). L'estime de soi. *Recherche en soins infirmiers*, (3), 26-30.

Balas-Chanel, A. (2002). L'Entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite. *Recherches & éducations*, (1).

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Supérieur.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bélair, L. M. (1999). *L'évaluation dans l'école : Nouvelles pratiques*. ESF éd.

Cardinet, J. (1983). *Des instruments d'évaluation pour chaque fonction*, Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.

Doyon, C., & Juneau, R. (1991). *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*. Ed. Beauchemin.

Duclos, G. (2010). *La motivation à l'école, un passeport pour l'avenir*. Éditions du CHU Sainte-Justine.

- Grandjean M. & Vassart B. (2010). *Approche actionnelle et tâche finale*. France : PAF Amiens.
- Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : l'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. ESF éditeur.
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire : Pratiques pédagogiques. II*. Peter Lang.
- Houssaye, J., & Hameline, D. (1992). *Le triangle pédagogique*. Peter Lang.
- Lang, P. (2000). *Jean Houssaye, Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne
- Laveault, D. (2007). Chapitre 10. De la « régulation » au « réglage » : élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. In *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 207-234). De Boeck Supérieur.
- Laveault, D. (1999). Autoévaluation et régulation des apprentissages. *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, Modèles, pratiques et contextes, De Boeck Université*, 57-79.
- Milgrom, E., Mauffette, Y., Raucant, B., & Verzat, C. (2010). Chapitre 12. Pas d'accompagnement sans évaluation—pas d'évaluation sans accompagnement. In *Accompagner des étudiants* (pp. 313-340). De Boeck Supérieur.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice, *Cahiers Pédagogiques : Apprendre*, n°280 janv. 1990, pp. 48-64.
- Pasche Gossin, F. (2015). Cours de Sciences de l'éducation HEP-BEJUNE
- Perrenoud, P. (1989). *Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative*. Conseil de l'Europe.
- Perrenoud, P. (1991). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. In *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, n° 4, pp. 49-81.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages : entre deux logiques*. De Boeck Supérieur.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Puq.

Réguler. (s. d.). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/r%C3%A9guler/67713>

Tremblay, R., Perrier, Y., Bernard, J., Perrier, Y., & Bernard, J. (2006). *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel*. Chenelière/ McGraw-Hill.

Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, Vo. 5 (3), pp. 2-4.

Viau, R. (2000). La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions. *Vie pédagogique*, 115, pp. 5-8.

Annexes :

Annexe 1 : Lettre d'information aux parents

Octobre 2016

Madame, Monsieur,

Je suis actuellement en troisième année d'études à la HEP-BEJUNE de Delémont et effectue un stage dans la classe de votre enfant à Courtemaître. Lors de cette troisième année, j'effectue un travail de mémoire professionnel au sujet de l'évaluation formative. De ce fait, je vais proposer à votre enfant différents outils d'évaluation formative dans le cadre des leçons de mathématiques. Ces outils leur permettront d'être impliqué dans leur progression.

Je m'entretiendrai aussi avec quelques élèves afin de comprendre ce qu'ils ont appris lors de l'utilisation de ces outils. Ces entretiens seront enregistrés, mais je serai la seule à les écouter afin de les transcrire par la suite.

Les données recueillies ne seront pas utilisées à d'autres fins que ce travail et seront traitées de manière totalement anonyme. Elles seront aussi détruites à la fin du travail afin de ne pas être utilisées à d'autres usages.

Je vous remercie d'avance pour votre compréhension et reste à votre disposition pour d'éventuelles questions.



Sophie Borgeaud

076 417 82 02

sophie.borgeaud@hep-bejune.ch



À remettre jusqu'au vendredi 28 octobre 2016


J'autorise mon enfant à participer à un éventuel entretien.

Nom de l'enfant : _____ Date : _____

Signature : _____

Octobre 2016

Annexe 2 : Journal de bord

 <p>JOURNAL DE BORD</p>	<p>MATHEMATIQUES : LES ISOMETRIES</p>
	<p>Prénom : _____</p> <p>Année scolaire : _____</p>

Qu'est-ce que le *Journal de bord* et à quoi sert-il ?

Comme tu peux le constater, nous débutons un nouveau thème en mathématiques : les isométries. Tu as déjà étudié ce thème l'année dernière, en 7^{ème} année.

Ce journal de bord te permet de connaître les objectifs attendus à la fin du thème et de suivre ta progression tout au long du thème.

Sommaire :

Les isométries : ce que je sais avant de commencer le thème	2
Les isométries : ce que je dois savoir – Les objectifs	3
Avancée dans le thème	4
Questionnaire sur les représentations : l'évaluation	5
Questionnaire d'autoévaluation n°1	6
Questionnaire 1 : après l'évaluation formative non annoncée	7
Questionnaire 2 : après l'évaluation sommative intermédiaire	8

Les isométries : ce que je sais avant de commencer le thème

1. Qu'est-ce que les isométries ? À quoi ce mot te fait-il penser ?

2. As-tu déjà travaillé ce thème à l'école ?

3. Si oui, qu'as-tu déjà appris ?

4. Comment te sens-tu à l'idée de travailler ce thème ? Entoure ce qui convient.

Motivé

Stressé

Neutre

Intéressé

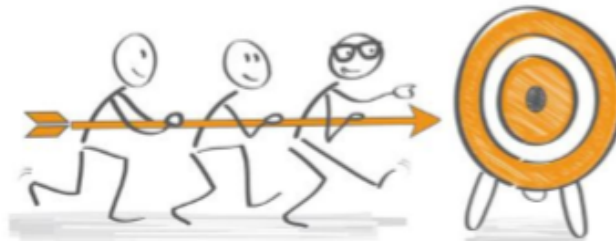
5. Est-ce que tu te poses des questions par rapport à ce thème ?



Les isométries : ce que je dois savoir – Les objectifs

Je devrai être capable de...

...dessiner des parallèles et des perpendiculaires.
...mesurer, dessiner et classer des angles.
...connaître le vocabulaire en rapport avec le thème.
...reconnaître et effectuer une translation sur réseau et sur feuille blanche.
...reconnaître et effectuer une rotation sur réseau et sur feuille blanche.
...trouver les axes de symétrie d'une figure.
...mesurer et reporter une distance.
...mesurer et reporter un angle.
...construire une bissectrice d'un angle.



1. Comment te sens-tu face à ces objectifs ? Entoure ce qui convient.

Stressé

Motivé

Perdu

Neutre

2. Penses-tu déjà être capable de faire certains de ces objectifs ?

() Oui

() Non

Avancée dans le thème

Sur cette page, tu vas noter chaque semaine ce que tu as fait ainsi que ce que tu as appris.

Ce que j'ai fait (exercices/ fiches)	Ce que j'ai appris

Questionnaire sur les représentations : l'évaluation

L'évaluation

1. Que signifie évaluation pour toi ?

2. As-tu un avis positif ou négatif face à l'évaluation ? Pourquoi ?

3. À quoi sert l'évaluation selon toi ?

4. Comment te sens-tu lorsqu'on te parle d'évaluation ? (Entoure ce qui convient)

Stressé Motivé Perdu Indifférent

5. Comment comprends-tu le terme d'évaluation formative ? En quoi est-elle différente de l'évaluation habituelle que tu connais ?

6. Penses-tu que l'évaluation formative pourrait t'apporter quelque chose ?

Questionnaire d'autoévaluation n°1

Autoévaluation

1. Qu'as-tu déjà appris au sujet des isométries maintenant ?

2. Comment te sentiras-tu si tu devais maintenant faire un test sur ce que tu as déjà appris ? (Entoure ce qui convient)

Motivé Stressé Perdu Confiant/ Facile !

3. Que devrais-tu encore travailler si tu devais faire une épreuve prochainement selon toi ?

4. Cite quelque chose que tu penses déjà bien maîtriser.

5. Cite quelque chose que tu penses encore pouvoir améliorer. Note aussi comment tu pourrais l'améliorer !

Questionnaire 1 : après l'évaluation formative non annoncée

1. Comment t'es-tu senti lors de ces exercices ? (Entoure ce qui convient)

Stressé Bien Motivé Perdu Autre : _____

2. Es-tu stressé lorsque tu sais que ton travail est noté ? T'es-tu senti différemment pendant cette évaluation non notée ? Pourquoi ?

3. Complète cette phrase : « Après avoir fait le test formatif, je me suis aperçu que.... »

4. Ton résultat à cette évaluation changera-t-il ta façon de travailler pour l'évaluation sommative (notée) ?

5. Coche ce que tu penses :

L'évaluation formative va m'aider à voir ce qu'il me reste à travailler et je peux voir mes compétences.

L'évaluation formative ne me sert à rien, elle n'est même pas notée !

L'évaluation formative est juste un exercice qui sert à faire passer le temps.

L'évaluation formative m'aide à progresser.

L'évaluation formative me permet d'être plus confiant pour l'épreuve. Je sais à quoi m'attendre !



Questionnaire 2 : après l'évaluation sommative intermédiaire

Mets une croix en fonction de ce que tu penses :

	D'accord	Moyennement d'accord	Pas d'accord
Mon résultat à l'évaluation formative m'a permis de me rendre compte de mes difficultés.			
L'évaluation formative m'a montré des difficultés dont je n'avais pas conscience.			
J'ai pu travailler les aspects que j'avais moins maîtrisés lors de l'évaluation formative.			
Ce résultat m'a fait changer ma façon de travailler pour l'épreuve notée.			
Je suis stressé lorsque je sais que l'épreuve est notée.			
L'évaluation formative m'a permis d'être moins stressé pour l'évaluation sommative.			

Comment t'es-tu préparé à l'évaluation sommative ?

Travailles-tu différemment pour une évaluation formative que pour une évaluation sommative ? Pourquoi ?

Annexe 3 : Evaluations formatives

Évaluation formative 1

Les isométries

1. Les angles

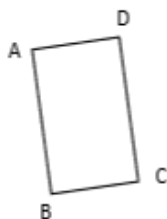
Mesure les deux angles suivants (marge d'erreur 1°) :



2. Dessine l'angle suivant :

156°

3. Effectue cette translation :



x B'

4. Réponds aux questions (fais un dessin si nécessaire) :

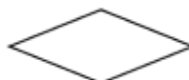
Qu'est-ce qu'une perpendiculaire ?

Qu'est-ce qu'une parallèle ?

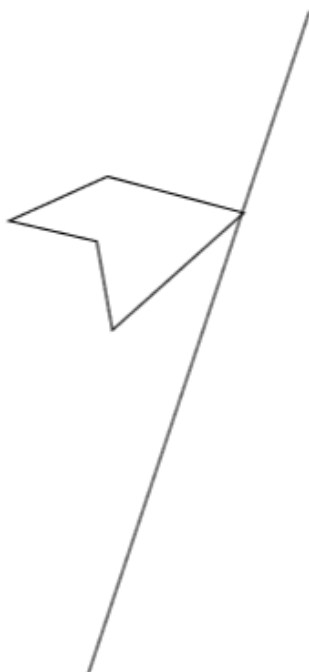
22.11.2016

Prénom : _____

5. Trouve les axes de symétries des figures suivantes (dessine-les à main levée) :

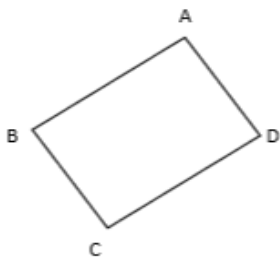


6. Effectue cette symétrie axiale :



Évaluation formative 2
Les isométries

1. **Rotation.** Effectue cette rotation de centre O et d'un angle de 140° .



x
O

2. Réponds aux questions suivantes :

Qu'est-ce qu'une symétrie centrale ?

Qu'est-ce que le centre de rotation ?

Quels outils utilises-tu pour dessiner la bissectrice qu'un angle ?

13.12.2016

Prénom : _____

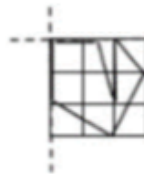
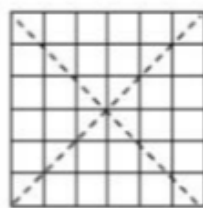
3. Angles. Dessine ces angles, indique à quel genre d'angles ils appartiennent. Dessine ensuite leur bissectrice.

a. 326°

b. 152°

c. 78°

4. Pliages. Retrouve les résultats de ces pliages.



Annexe 4 : Autoévaluations

Date : _____

Prénom : _____

Autoévaluation n° _____

Les isométries

Voici les objectifs relatifs au thème des isométries. Comment te situes-tu face à ceux-ci ? Mets une croix dans la colonne que te semble correspondre.

	Je maîtrise	Je dois encore travailler	Je ne maîtrise pas
...dessiner des parallèles et des perpendiculaires.			
...mesurer, dessiner et classer des angles.			
...connaître le vocabulaire en rapport avec le thème.			
...reconnaître et effectuer une translation sur réseau et sur feuille blanche.			
...reconnaître et effectuer une rotation sur réseau et sur feuille blanche.			
...trouver les axes de symétrie d'une figure.			
...mesurer et reporter une distance.			
...mesurer et reporter un angle.			
...construire une bissectrice d'un angle.			

1. Comment as-tu fait pour maîtriser un ou des objectifs ? (Comment as-tu travaillé ?)

2. Comment peux-tu améliorer ce que tu ne penses pas encore maîtriser ?

3. Comment as-tu progressé depuis la dernière autoévaluation ? (Prends ta dernière fiche pour comparer)



Annexe 5 : Guide d'entretien

Travail de mémoire professionnel de Bachelor		Entretien avec : _____	
Sophie Borgeaud Décembre 2016			
Guide d'entretien			
<i>CATEGORIES D'EFFETS</i>		<i>QUESTIONS DE RELANCE</i>	
Représentations sur l'évaluation		Comment te sens-tu lorsqu'il y a une épreuve notée ? Tu t'es senti comment lors des EF ? Tu t'es senti différemment lors des ES après avoir fait les EF ? Que penses-tu de l'évaluation désormais ? À quoi sert-elle ? Ton avis a-t-il changé ? À quoi sert l'évaluation formative ? T'aide-t-elle pour l'évaluation sommative ? (Bonne/mauvaise chose ? Les informations récoltées lors d'une activité d'évaluation formative, sont-elles importantes pour toi ?	
Effet sur la motivation		Étais-tu motivé à faire ces activités d'évaluation formative ? (Autoévaluation, EF,...) Qu'est-ce qui te motivait ? (Note, résultats, préparation à l'évaluation formative ?) Ton résultat à l'EF te motive-t-il pour l'ES ? À travailler plus, continuer comme ça, à être confiant/ comment travailles-tu ensuite ? (Pas, peu, encore plus ?) Pour qui travailles-tu à l'école ? Pour toi (fierté des résultats) ou plus pour faire plaisir aux parents ?	
Effets sur le rapport à soi		Est-ce que tu te sens plus confiant, plus capable suite à cette séquence ? Est-ce que l'EF te permet de voir de ce que tu es capable, te rend confiant ?	
Effets sur le rapport au savoir		L'EF change-t-elle ton comportement avant l'ES ? / Travailles-tu plus/ moins en fonction de l'EF ? (Bonne note → moins/ mauvaise note → plus ?) Est-ce que cela t'aide à voir ce que tu dois travailler ? L'EF t'a-t-elle appris quelque chose ? (Montrer ce que tu savais, ce que tu ne savais pas, des méthodes pour travailler ?)	
Autres		Penses-tu qu'il faudrait faire plus d'activités d'évaluations formatives ? As-tu encore quelque chose à ajouter ?	