

Évaluer le travail de groupe coopératif au secondaire I

Croyances et pratiques déclarées des enseignants

Formation secondaire – Filière A

Mémoire de Master de **Sikorowski Gabriel**

Sous la direction de **François Gremion**

Bienne, **15 mai 2026**

Remerciements

Je tiens à exprimer ma reconnaissance à toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce travail.

Mes remerciements vont en premier lieu à François Gremion, directeur de ce mémoire, pour ses conseils avisés et son accompagnement tout au long de cette recherche.

Je remercie chaleureusement Abate Demissie Gedamu et Getu Lemma Shewangizaw, de l'Université d'Arba Minch, pour avoir mis leur questionnaire à ma disposition et ainsi rendu possible l'adaptation de leur instrument au contexte neuchâtelois.

Je souhaite également exprimer ma gratitude à Eddy Girard, dont l'écoute attentive et les commentaires avisés ont constitué un soutien précieux tout au long de ce travail.

Merci enfin à mes proches pour leur soutien moral, et aux enseignantes et enseignants du secondaire I neuchâtelois qui ont accepté de consacrer un peu de leur temps à répondre au questionnaire. Sans leur participation, cette recherche n'aurait pas été possible.

Dans le cadre de la rédaction de ce mémoire, des outils d'intelligence artificielle générative ont été utilisés de manière ponctuelle afin de soutenir la fluidité rédactionnelle, la structuration du texte et la reformulation de certains passages.

Résumé

Cette recherche examine les croyances et les pratiques déclarées des enseignants du secondaire I neuchâtelois concernant l'évaluation du travail de groupe coopératif, ainsi que la relation entre ces deux dimensions. Ancrée dans les principes de l'*Assessment for Learning* (Afl) et de l'apprentissage coopératif structuré, elle s'appuie sur un questionnaire adapté de Gedamu et Shewangizaw (2020), administré à 75 enseignants. Les données ont été analysées à l'aide de statistiques descriptives et de tests inférentiels non-paramétriques. Les résultats révèlent une adhésion globale aux principes de l'Afl appliqués à l'évaluation du travail de groupe, à l'exception de l'évaluation par les pairs, sur laquelle aucun consensus ne se dégage. Les pratiques déclarées présentent une structure contrastée : les pratiques de feedback et d'observation directe sont bien établies, tandis que l'implication des élèves dans le processus évaluatif est quasi absente. Une dissonance globale significative est observée entre croyances et pratiques ($d = 0.762$), concentrée sur les thématiques d'implication des élèves. Peu de variables contextuelles ou de profil expliquent ces variations, ce qui suggère une relative homogénéité des pratiques évaluatives indépendamment du profil enseignant.

Mots-clés : travail de groupe coopératif, *assessment for learning*, croyances enseignantes, pratiques pédagogiques, écart croyances-pratiques

Table des matières

Remerciements	i
Résumé	ii
Table des matières	3
Introduction.....	7
1 Problématique et question de recherche	9
1.1 Le travail de groupe coopératif : fondements essentiels	9
1.1.1 Définition de l'apprentissage coopératif	9
1.1.2 Travail de groupe simple et apprentissage coopératif structuré	9
1.1.3 Les cinq composantes de l'apprentissage coopératif.....	10
1.1.4 Le rôle de l'enseignant.....	11
1.2 L'évaluation formative et l'Assessment for Learning	11
1.2.1 Définition et principes de l'Assessment for Learning.....	11
1.2.2 Le feedback comme levier d'apprentissage	12
1.2.3 L'implication des élèves dans l'évaluation	13
1.3 Évaluer le travail de groupe coopératif	14
1.3.1 Processus, contribution et produit : des objets d'évaluation distincts	14
1.3.2 La régulation des processus de groupe	15
1.3.3 L'accountability individuelle en contexte collectif	16
1.4 Croyances enseignantes et pratiques pédagogiques.....	17
1.4.1 Définition des croyances enseignantes	17
1.4.2 Relation entre croyances et pratiques	17
1.4.3 Facteurs explicatifs des écarts entre croyances et pratiques.....	18
1.4.4 Les croyances des enseignants à l'égard du travail de groupe coopératif – un cas genevois	19
1.5 Problématique de recherche et questions de recherche	19
2 Démarche méthodologique	22

2.1	Fondements méthodologiques	22
2.2	Nature des données et procédures de recueil.....	22
2.2.1	Population étudiée et échantillonnage	22
2.2.2	Instrument de collecte des données : le questionnaire	23
2.2.3	Échelle de mesure et consignes de réponse	24
2.2.4	Procédure de recueil et considérations éthiques.....	24
2.3	Méthodes d'analyse des données	25
2.4	Limites du dispositif méthodologique	26
3	Résultats	27
3.1	Profil des enseignants (E1–E5).....	27
3.1.1	Degrés et domaines enseignés	27
3.1.2	Statut professionnel	28
3.1.3	Âge et expérience	28
3.2	Contexte de travail de groupe (Q1–Q5).....	29
3.2.1	Fréquence du travail de groupe	29
3.2.2	Types de travail de groupe	30
3.2.3	Formation et taille des groupes.....	30
3.2.4	Nature des activités de groupe.....	31
3.3	Fiabilité des échelles	32
3.4	Vérification des conditions d'application.....	33
3.5	Relation entre croyances et pratiques déclarées	33
3.5.1	Corrélation de Pearson	33
3.5.2	Comparaison des scores : t-test apparié	35
3.6	Croyances des enseignants relatives à l'évaluation du travail de groupe coopératif	36
3.6.1	Évaluation par les pairs.....	36
3.6.2	Autoévaluation	37
3.6.3	Rôle et importance de l'évaluation formative.....	38

3.6.4	Évaluation des processus de collaboration	39
3.6.5	Compétences sociales	39
3.6.6	Évaluation du produit final	40
3.6.7	Synthèse des croyances.....	41
3.7	Pratiques déclarées d'évaluation du travail de groupe coopératif.....	42
3.7.1	Suivi des contributions individuelles et feedbacks	42
3.7.2	Observation des processus de groupe	43
3.7.3	Implication des élèves dans l'évaluation	43
3.7.4	Items inversés — lecture interprétative.....	44
3.7.5	Synthèse des pratiques.....	46
3.8	Analyse des écarts entre croyances et pratiques déclarées.....	47
3.8.1	Zone de dissonance — l'implication des élèves dans l'évaluation	48
3.8.2	Cas particulier — le produit final.....	48
3.8.3	Zone de cohérence — feedback, processus et compétences sociales.....	49
3.8.4	Synthèse — deux logiques distinctes	49
3.9	Analyses exploratoires	50
3.9.1	Fréquence du travail de groupe (Q1)	51
3.9.2	Expérience professionnelle (E5)	51
3.9.3	Relation entre niveau de croyances et amplitude de la dissonance	52
3.9.4	Variables non discriminantes	53
3.9.5	Synthèse des analyses exploratoires.....	53
4	Apports et limites de la recherche	55
4.1	Apports de la recherche.....	55
4.1.1	Apport empirique	55
4.1.2	Apport méthodologique	55
4.1.3	Apport pour la pratique et la formation.....	56
4.2	Limites de la recherche	56

4.2.1	Limites liées à l'instrument et à la mesure	56
4.2.2	Limites liées à l'échantillon et à la généralisation	57
4.2.3	Limites liées à la nature des données.....	57
4.3	Perspectives de recherche	58
Conclusion		59
Liste des figures et tableaux		61
Bibliographie		63
Annexe 1 : Questionnaire Google Forms		I

Introduction

L'enseignement secondaire I dans le canton de Neuchâtel s'inscrit aujourd'hui dans un cadre institutionnel marqué par des orientations parfois complémentaires, parfois mises en tension. La réforme du cycle 3, avec l'instauration de parcours différenciés en niveaux 1 et 2, vise à mieux prendre en compte l'hétérogénéité des élèves et à soutenir leurs apprentissages individuels. En parallèle, le Plan d'études romand (PER) affirme la volonté de développer des capacités transversales telles que la collaboration et la communication, considérées comme essentielles à la formation globale des élèves. Ces orientations invitent les enseignant-e-s à articuler des logiques d'individualisation avec des pratiques pédagogiques favorisant le travail collectif.

En tant qu'enseignant de français, d'anglais et de langues et cultures de l'Antiquité au secondaire I neuchâtelois, je suis directement confronté à ces tensions dans ma pratique quotidienne. Les disciplines que j'enseigne accordent une place centrale aux compétences langagières, interprétatives et culturelles, qui se construisent fréquemment dans l'échange, la confrontation de points de vue et le dialogue entre pairs. Dans ce contexte, le travail de groupe apparaît comme un dispositif pertinent, à la fois pour soutenir les apprentissages disciplinaires et pour développer les capacités transversales attendues par le plan d'études romand.

Mon positionnement professionnel est également influencé par mon propre parcours scolaire, marqué par un système fortement individualisé et centré sur la performance chiffrée. Cette expérience m'a progressivement conduit à considérer la collaboration entre pairs comme un levier important des apprentissages individuels. Les travaux de groupe structurés me semblent permettre une mobilisation complémentaire des ressources de chacun, tout en offrant un cadre favorisant l'entraide, la verbalisation des raisonnements et la construction collective de sens. Ils permettent également de rapprocher certaines situations scolaires de contextes professionnels, dans lesquels la coopération, la répartition des rôles et la responsabilité collective occupent une place centrale.

Dans ma pratique, je mets ainsi régulièrement en œuvre des travaux de groupe structurés (Gillies, 2007), notamment dans des démarches de tâches complexes ou de pédagogie par projet. Ces dispositifs me paraissent favoriser un ancrage plus concret des savoirs académiques en les inscrivant dans des situations signifiantes pour les élèves et mobilisant à la fois des compétences disciplinaires et transversales. Toutefois, si la mise en œuvre du travail de groupe me semble pédagogiquement pertinente, son évaluation constitue une source récurrente de questionnement.

Évaluer un travail de groupe soulève en effet de nombreuses interrogations : faut-il privilégier le produit final ou les processus de coopération ? Comment prendre en compte les contributions individuelles sans fragiliser la dynamique collective ? Comment évaluer des compétences sociales et collaboratives de manière légitime et équitable ? Ces questions se posent avec d'autant plus de force dans un contexte institutionnel où l'évaluation reste largement centrée sur la certification individuelle.

Ces interrogations ne sont pas uniquement issues de mon expérience personnelle. Elles font également écho à des échanges réguliers avec d'autres enseignant·e·s du secondaire I, qui reconnaissent l'intérêt pédagogique du travail de groupe tout en exprimant des hésitations face à son évaluation. Le manque de temps, la difficulté à objectiver certaines dimensions du travail collaboratif ou la crainte d'un sentiment d'injustice chez les élèves sont fréquemment évoqués. Ces constats interrogent la cohérence entre les intentions pédagogiques associées au travail de groupe et les pratiques évaluatives effectivement mises en œuvre en classe.

C'est dans ce contexte que s'inscrit la présente recherche. Elle vise à comprendre comment les enseignant·e·s du secondaire I neuchâtelois évaluent les travaux de groupe coopératifs dans leur pratique professionnelle. Plus précisément, elle s'intéresse aux croyances qu'ils et elles entretiennent à propos de l'évaluation du travail de groupe, aux pratiques évaluatives qu'ils et elles déclarent mettre en œuvre, ainsi qu'aux cohérences et aux écarts entre ces deux dimensions. En analysant ces dimensions, cette recherche cherche à éclairer les choix évaluatifs des enseignant·e·s et à mieux comprendre les conditions d'une évaluation du travail de groupe cohérente avec les objectifs de coopération et de soutien aux apprentissages.

1 Problématique et question de recherche

1.1 Le travail de groupe coopératif : fondements essentiels

1.1.1 Définition de l'apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif désigne une méthode pédagogique dans laquelle les élèves travaillent ensemble en petits groupes afin d'atteindre des objectifs communs, tout en maximisant les apprentissages de chacun de ses membres (Johnson & Johnson, 2002). Contrairement à des formes de travail individuel ou compétitif, cette approche repose sur une organisation intentionnelle des interactions entre élèves, visant à créer des interdépendances favorables à l'apprentissage.

Les fondements théoriques de l'apprentissage coopératif s'inscrivent dans plusieurs traditions scientifiques. Baudrit (2007), dans une revue de littérature, rappelle notamment l'influence de la psychologie sociale américaine, avec les travaux d'Allport (1920) sur la facilitation sociale et ceux de Lewin (1943, 1947) sur les dynamiques de groupe. À ces apports s'ajoutent les conceptions développementales de Piaget (1932), pour qui la coopération entre pairs permet à l'enfant de se décentrer sur le plan cognitif et moral. La confrontation de points de vue permettrait ainsi de dépasser l'égoïsme intellectuel et de favoriser l'émergence d'une pensée plus autonome et critique.

Les recherches empiriques ont largement documenté les effets positifs de l'apprentissage coopératif. Dans l'introduction de son ouvrage consacré à l'apprentissage coopératif, Gillies (2007) recense plusieurs bénéfices documentés de cette approche. Sur le plan académique, des effets positifs ont été observés dans des domaines variés tels que la lecture et l'écriture (Stevens, 2003), la compréhension scientifique (Foley & O'Donnell, 2002) ou encore la résolution de problèmes mathématiques (Sahlberg & Berry, 2002). Sur le plan socio-affectif, cette approche favorise l'amélioration des relations intergroupes (Slavin & Cooper, 1999), une meilleure gestion des conflits (Stevahn et al., 1997) et le renforcement de l'estime de soi (Jenkins et al., 2003).

Ces résultats convergents expliquent l'intérêt que les institutions ont porté au travail de groupe coopératif, notamment dans les prescriptions curriculaires valorisant les compétences transversales notamment de collaboration et de communication (CIIP, 2010).

1.1.2 Travail de groupe simple et apprentissage coopératif structuré

Une distinction essentielle doit être opérée entre le simple fait de placer des élèves en groupes et la mise en œuvre d'un apprentissage coopératif structuré. Gillies (2007), à la suite de Johnson et Johnson (2002), souligne que le travail de groupe ne devient réellement coopératif que lorsque certaines conditions organisationnelles et interactionnelles sont explicitement mises en place.

Gillies distingue ainsi les groupes coopératifs structurés des groupes non structurés. Dans ces derniers, les élèves sont regroupés sans que les interactions, les responsabilités ou les objectifs ne soient clairement définis. À l'inverse, les groupes coopératifs structurés reposent sur un ensemble de composantes pédagogiques précises, qui visent à garantir à la fois l'engagement de chacun et la qualité des interactions. Les recherches montrent que les groupes non structurés tendent à produire moins d'interactions verbales pertinentes et moins d'entraide que les groupes structurés (Gillies, 2007).

Cette distinction revêt une importance particulière pour la présente recherche, car elle conditionne directement les pratiques d'évaluation. Évaluer un travail de groupe non structuré revient souvent à évaluer un produit collectif sans garantie quant à la contribution individuelle ou aux processus d'apprentissage, tandis que l'apprentissage coopératif structuré rend ces dimensions plus observables et évaluables.

1.1.3 Les cinq composantes de l'apprentissage coopératif

Johnson et Johnson (2002) identifient cinq composantes essentielles dont la présence conjointe permet de qualifier un dispositif d'apprentissage coopératif structuré. Ces composantes constituent le socle conceptuel du questionnaire utilisé dans cette recherche.

L'interdépendance positive renvoie à une situation dans laquelle les membres du groupe sont liés de telle manière que la réussite de chacun dépend de celle des autres. Elle peut prendre la forme d'une interdépendance d'objectifs, de ressources, de rôles ou de récompenses. Johnson et Johnson (2002) montrent que la combinaison d'objectifs communs et de récompenses collectives renforce l'engagement et les performances. Cette notion est directement liée aux pratiques d'évaluation du produit collectif.

L'interaction promotrice désigne les interactions au cours desquelles les élèves s'encouragent mutuellement, s'expliquent leurs raisonnements et se soutiennent dans la réalisation de la tâche. Dans son ouvrage, Gillies (2007) souligne que ces interactions verbales favorisent la clarification conceptuelle et la construction de connaissances plus élaborées (Mercer, 1996), et que donner de l'aide constitue également un bénéfice cognitif pour celui qui explique (Webb & Farivar, 1999).

La responsabilité individuelle implique que chaque membre du groupe soit responsable de sa contribution personnelle au succès collectif. Elle vise à prévenir les phénomènes de « passager clandestin » et à garantir que l'apprentissage de chacun soit pris en compte (Johnson & Johnson, 2002). Cette composante est centrale dans les débats relatifs à l'évaluation individuelle au sein d'un travail collectif.

Les compétences interpersonnelles et de petit groupe regroupent des habiletés telles que l'écoute, le respect des opinions, la gestion des conflits ou la prise de décision collective. Ces compétences ne se développent pas spontanément et doivent faire l'objet d'un enseignement explicite (Gillies & Ashman, 1998, cités dans Gillies, 2007).

La régulation de groupe correspond à des moments de réflexion collective au cours desquels les élèves analysent le fonctionnement de leur groupe et identifient des pistes d'amélioration. Johnson et al. (1990, cités dans Gillies, 2007) montrent que ces moments métacognitifs améliorent les performances en résolution de problèmes et les gains d'apprentissage.

1.1.4 Le rôle de l'enseignant

La mise en œuvre efficace de l'apprentissage coopératif repose en grande partie sur le rôle de l'enseignant. Celui-ci ne se limite pas à organiser des groupes, mais doit structurer les conditions permettant l'émergence des cinq composantes essentielles (Gillies, 2007 ; Johnson & Johnson, 2002). Il lui revient notamment de définir la taille et la composition des groupes, de proposer des tâches favorisant l'interaction, d'explicitier les attentes comportementales et de soutenir les processus de régulation.

Dans une perspective évaluative, l'enseignant joue également un rôle central par son observation des interactions, se feedbacks formatifs et la mise en place d'outils permettant de rendre visibles les contributions individuelles et collectives. Ce rôle de médiateur entre enseignement, apprentissage et évaluation constitue un enjeu clé dans le travail de groupe coopératif.

1.2 L'évaluation formative et l'Assessment for Learning

1.2.1 Définition et principes de l'Assessment for Learning

L'*Assessment for Learning* (AfL), traduit en français par « évaluation pour les apprentissages » voire « évaluation-soutien d'apprentissage » (Pasche Gossin & al., 2024), s'inscrit dans une conception formative de l'évaluation qui rompt avec une approche strictement certificative centrée sur la mesure et le classement des élèves. Black et Wiliam (1998) définissent l'évaluation formative comme l'ensemble des activités mises en œuvre par les enseignants et/ou les élèves afin de recueillir des informations utilisées comme feedback pour ajuster l'enseignement et les apprentissages. Cette définition souligne la fonction régulatrice de l'évaluation, conçue non comme une fin en soi, mais comme un moyen d'amélioration continue des apprentissages.

L'évaluation formative est également envisagée comme un processus de régulation des apprentissages, visant à ajuster les démarches d'enseignement et d'apprentissage en fonction des

besoins des élèves. Dans cette perspective, Allal et Mottier Lopez (2007) soulignent que la régulation ne se limite pas à un feedback ponctuel, mais s'inscrit dans une dynamique continue d'interactions entre l'enseignant et les élèves. Cette conception rejoint les analyses de Stobart (2011), qui montre comment l'évaluation pour les apprentissages s'est progressivement institutionnalisée dans certains systèmes éducatifs, tout en suscitant des tensions liées à son articulation avec des logiques certificatives. Plus récemment, Heritage et Harrison (2020) mettent en évidence le rôle central de l'évaluation formative dans le soutien des apprentissages, en soulignant l'importance de pratiques évaluatives intégrées aux situations d'enseignement ordinaires.

William (2011) précise que l'évaluation a une fonction formative lorsque les preuves d'apprentissage sont sollicitées, interprétées et utilisées par les enseignants, les élèves ou leurs pairs pour prendre des décisions pédagogiques plus pertinentes que celles qui seraient prises en l'absence de ces informations. Cette conception met l'accent non sur les outils utilisés, mais sur l'usage qui est fait des données recueillies. Ainsi, un même instrument peut relever d'une logique formative ou sommative selon la fonction qui lui est attribuée.

Stobart (2011) identifie cinq principes fondamentaux de l'*AfL* : l'implication active des élèves dans leur apprentissage, la transmission de feedbacks efficaces, l'adaptation de l'enseignement en fonction des résultats de l'évaluation, le développement des capacités d'autoévaluation, et la prise en compte de l'impact motivationnel de l'évaluation. Ces principes s'inscrivent dans une perspective socio-constructiviste de l'apprentissage, où l'élève est considéré comme acteur de ses apprentissages et où l'évaluation participe pleinement à leur régulation.

Dans le contexte du travail de groupe coopératif, ces principes prennent une dimension particulière. L'évaluation ne porte plus uniquement sur des performances individuelles observables, mais sur des processus collectifs, des interactions sociales et des contributions différenciées. Elle soulève dès lors des questions spécifiques : l'évaluation du travail de groupe est-elle perçue comme un levier d'apprentissage ou comme une contrainte administrative ? Porte-t-elle prioritairement sur le produit final ou sur les processus de collaboration ? Ces tensions constituent un fil conducteur de la présente recherche.

1.2.2 Le feedback comme levier d'apprentissage

Le feedback occupe une place centrale dans les dispositifs d'évaluation formative. Hattie et Timperley (2007) identifient le feedback comme l'un des facteurs ayant le plus fort impact sur l'apprentissage. Toutefois, leur méta-analyse montre également que le feedback n'est pas systématiquement

bénéfique : dans environ 40 % des études analysées, il entraîne une diminution des performances. Ces résultats soulignent que l'efficacité du feedback dépend étroitement de sa nature et de sa fonction.

Hattie et Timperley (2007) proposent un modèle structuré autour de trois questions fondamentales : « Où vais-je ? » (*feed up*), « Où en suis-je ? » (*feed back*) et « Quelle est la suite ? » (*feed forward*). Ces questions peuvent être abordées à différents niveaux : la tâche, les processus, l'autorégulation et le soi. Les recherches montrent que les feedbacks centrés sur les processus et l'autorégulation favorisent un apprentissage en profondeur, tandis que ceux centrés sur le soi, souvent sous forme d'éloges généraux, ont un impact très limité (Hattie & Timperley, 2007).

William (2011) synthétise ces travaux en identifiant plusieurs caractéristiques d'un feedback efficace : il doit être ciblé, compréhensible, orienté vers l'action future et susciter une activité cognitive chez l'élève. Un principe central émerge de ces recherches : l'attribution de notes en cours d'apprentissage tend à interrompre la dynamique d'apprentissage en focalisant l'attention sur la performance plutôt que sur la progression.

Dans le cadre du travail de groupe coopératif, le feedback ne s'adresse pas uniquement à des individus, mais également à des collectifs. Il peut porter sur la qualité du produit final, mais aussi, et surtout, sur les processus de collaboration, la répartition des rôles, la qualité des interactions et la manière dont les élèves s'entraident. Ces dimensions sont au cœur des pratiques évaluatives explorées dans la présente recherche.

1.2.3 L'implication des élèves dans l'évaluation

L'*Assessment for Learning* accorde une place centrale à l'implication des élèves dans les processus évaluatifs. Cette implication peut prendre différentes formes, notamment l'évaluation par les pairs, l'autoévaluation et la co-construction des critères de réussite. Ces pratiques visent à développer l'autonomie des élèves et leur capacité à réguler leurs apprentissages.

L'évaluation par les pairs consiste en une situation dans laquelle des élèves évaluent le travail ou les apprentissages de pairs de statut équivalent (Topping, 1998, cité dans Panadero et al., 2016). William (2011) souligne que le tutorat et l'évaluation entre pairs peuvent s'avérer particulièrement efficaces, car ils modifient les rapports de pouvoir traditionnels et favorisent des échanges plus directs et compréhensibles. Toutefois, Panadero et al. (2016) montrent que l'efficacité de ces pratiques dépend de conditions précises : clarification des objectifs, explicitation des critères, formation des élèves à l'évaluation et mise à disposition d'outils structurants tels que des grilles ou des rubriques.

L'autoévaluation constitue un autre levier important de l'évaluation formative. Les recherches synthétisées par Brown et Harris (2013, cités dans Panadero et al., 2016) montrent que l'autoévaluation exerce une influence positive et significative sur les apprentissages des élèves. Panadero et al. (2016) inscrivent l'autoévaluation dans le modèle d'autorégulation de Zimmerman (2000, cité dans Panadero et al., 2016), qui distingue trois phases cycliques : anticipation, performance et auto-réflexion. Dans le cadre du travail de groupe, l'autoévaluation revêt une double articulation : les élèves doivent à la fois réfléchir à leur contribution individuelle ainsi qu'au fonctionnement collectif.

La co-construction des critères de réussite avec les élèves constitue enfin un principe clé de l'AfL. En clarifiant conjointement les attentes et les critères d'évaluation, les enseignants favorisent l'appropriation des objectifs d'apprentissage et renforcent les capacités métacognitives des élèves (Wiliam, 2011). Cette pratique présente une complexité particulière dans le cadre du travail de groupe coopératif, où les critères peuvent porter à la fois sur le produit, les processus et les compétences sociales mobilisées.

1.3 Évaluer le travail de groupe coopératif

L'évaluation du travail de groupe coopératif soulève des enjeux spécifiques qui la distinguent de l'évaluation de tâches individuelles. Comme le montrent Forsell, Forslund Frykedal et Hammar Chiriack (2020), évaluer un groupe transforme profondément l'objet même de l'évaluation : il ne s'agit plus uniquement d'apprécier des apprentissages disciplinaires individuels, mais également des processus de collaboration, des compétences sociales et des productions collectives. De plus, le geste même d'évaluer peut ainsi influencer sur la dynamique du groupe, en modifiant la nature des interactions entre élèves. Jaques et Salmon (2007) soulignent à ce titre que « *even inside the group, pressures of imminent assessment can strongly affect the desire for exploratory or creative interaction* » (p. 195). Ces nombreuses dimensions complexifient les choix évaluatifs des enseignants et génèrent des tensions récurrentes entre principes théoriques et pratiques effectives.

1.3.1 Processus, contribution et produit : des objets d'évaluation distincts

La revue systématique menée par Forsell et al. (2020) identifie trois grandes catégories d'objets d'évaluation dans le travail de groupe : la contribution des membres, les connaissances acquises et le produit final du groupe. Parmi ces dimensions, la contribution individuelle apparaît comme la plus fréquemment évaluée. Elle recouvre des aspects variés tels que la participation, la qualité des interactions, l'engagement dans la tâche et la charge de travail assumée par chaque élève.

Néanmoins, comme le soulignent Forsell et al. (2020), « *group work assessment becomes social skills assessment* » (p. 116) : l'évaluation du travail de groupe tend à se transformer en évaluation des compétences sociales, parfois au détriment des apprentissages disciplinaires. En outre, l'évaluation des connaissances acquises, bien que centrale dans les finalités scolaires, apparaît souvent sous-représentée dans les dispositifs évaluatifs des travaux de groupe. Cette tension interroge la finalité même du travail coopératif : s'agit-il prioritairement de développer des compétences sociales ou d'optimiser les apprentissages disciplinaires par la coopération ?

Le produit final du groupe constitue un troisième objet d'évaluation fréquent. Présentations orales, rapports écrits ou productions créatives offrent des supports visibles et relativement faciles à évaluer. Toutefois, comme le souligne Slavin (1995), l'attribution d'une note collective basée uniquement sur un produit final comporte des limites importantes. Elle ne permet pas de rendre compte de la diversité des contributions individuelles et peut favoriser des comportements de « passager clandestin », certains élèves bénéficiant du travail des autres sans s'y engager pleinement.

Ces constats soulignent la nécessité de distinguer clairement les différents objets d'évaluation et d'interroger les choix opérés par les enseignants entre processus, contributions individuelles et produit collectif.

1.3.2 La régulation des processus de groupe

Dans une perspective formative, l'évaluation du travail de groupe coopératif ne se limite pas à un jugement a posteriori du produit final. Elle participe activement à la régulation des apprentissages en cours de réalisation. Allal (2007) distingue plusieurs niveaux de régulation : l'autorégulation de l'élève, les régulations interactives entre pairs et les régulations assurées par l'enseignant. Ces différents niveaux s'articulent étroitement dans le travail coopératif.

Les régulations interactives entre pairs jouent un rôle central. Les travaux de Webb (2002) sur l'aide productive montrent que la qualité des interactions conditionne fortement les apprentissages. Une aide efficace suppose que les explications fournies soient pertinentes, opportunes, correctes et suffisamment élaborées. De plus, l'élève qui reçoit l'aide doit être en mesure de la comprendre et de l'appliquer. Ces interactions productives ne se produisent toutefois pas spontanément et nécessitent un encadrement pédagogique explicite.

Le rôle de l'enseignant dans cette régulation est déterminant. Webb (2002) souligne que l'enseignant doit établir des normes positives de travail de groupe, structurer les tâches de manière à favoriser l'interaction cognitive, modéliser les comportements attendus et observer activement les échanges afin d'intervenir lorsque nécessaire. Barth (in Allal & Mottier Lopez, 2007) complète cette perspective

en introduisant la notion d'intersubjectivité, entendue comme un espace partagé de compréhension des attentes, des critères de réussite et des outils intellectuels mobilisés. L'instauration d'un tel cadre favorise un climat sécurisant propice à l'apprentissage et à l'erreur.

Les outils d'évaluation jouent également un rôle régulateur central. Pasche Gossin, Simon et Desboeufs (2024) montrent que l'autoévaluation, l'évaluation par les pairs et la coévaluation constituent des instruments privilégiés pour soutenir la régulation des apprentissages. En outre, ils affirment que la co-construction des critères d'évaluation, en particulier, permet aux élèves de mieux comprendre les attentes et de donner du sens aux apprentissages, le processus d'élaboration devenant lui-même un acte d'apprentissage.

1.3.3 L'*accountability* individuelle en contexte collectif

L'un des enjeux majeurs de l'évaluation du travail de groupe coopératif réside dans la tension entre la dimension collective de l'activité et la nécessité d'une évaluation individuelle. Johnson et Johnson (1999) définissent l'*accountability* individuelle comme une situation dans laquelle la performance de chaque élève est évaluée et communiquée à la fois à l'individu et au groupe. Ce principe vise à garantir que chacun assume une responsabilité réelle dans le travail collectif. Bien que l'individual *accountability* ne dispose pas d'un équivalent exact en français, elle est parfois rapprochée, dans la littérature scientifique, des notions de reddition de comptes, de redevabilité ou d'imputabilité (Voisin, 2024).

Slavin (1995) montre, dans sa méta-analyse, que les dispositifs coopératifs intégrant une *accountability* individuelle produisent des effets significativement supérieurs à ceux qui en sont dépourvus. Toutefois, mettre en œuvre ce principe pose des défis pratiques importants. Forsell et al. (2020) soulignent la difficulté, pour les enseignants, d'obtenir des informations fiables sur les contributions individuelles au sein d'un processus collectif.

L'évaluation par les pairs est souvent mobilisée comme solution pour individualiser les résultats à partir d'un travail de groupe. Si cette méthode présente des avantages, elle comporte également des limites importantes en termes de validité et d'équité. Les recherches montrent que les élèves ont tendance à évaluer l'effort plutôt que la compétence, à surévaluer les contributions faibles et à sous-évaluer les performances élevées. Des biais liés à l'amitié, au genre ou aux rôles au sein du groupe ont également été documentés (Forsell et al., 2020).

Face à ces limites, plusieurs approches combinées sont proposées dans la littérature. Slavin (1995) préconise par exemple de coupler des tâches de groupe à des évaluations individuelles, dont les résultats conditionnent la reconnaissance collective. D'autres dispositifs reposent sur l'utilisation de

journaux de bord individuels, d'outils numériques collaboratifs permettant de tracer les contributions ou encore sur une évaluation formative continue privilégiant la régulation plutôt que la sanction certificative. Ces approches cherchent à concilier les exigences d'équité individuelle avec les finalités collectives de l'apprentissage coopératif.

1.4 Croyances enseignantes et pratiques pédagogiques

1.4.1 Définition des croyances enseignantes

Les croyances enseignantes constituent un construit complexe et aux sens multiples, que Pajares (1992) qualifie de *messy construct*. Elles renvoient à des convictions, jugements et conceptions que les enseignants considèrent comme vraies et qui orientent leur interprétation des situations pédagogiques. Contrairement aux connaissances, les croyances reposent moins sur une validation externe que sur des évaluations personnelles, souvent chargées affectivement. Burns (1992) conclut que ces systèmes de croyances, bien qu'en grande partie implicites et rarement conscientisés, exercent une influence déterminante sur les choix pédagogiques observables, les enseignants agissant fréquemment en cohérence avec leurs théories personnelles, même lorsqu'ils peinent à expliciter la rationalité de leurs décisions.

Fives et Buehl (2012) soulignent que les croyances enseignantes s'organisent en systèmes structurés, comprenant des croyances centrales et périphériques. Les croyances centrales, fortement liées à l'identité professionnelle et issues d'expériences personnelles marquantes, se révèlent particulièrement résistantes au changement. Elles jouent un rôle de filtre cognitif, influençant la manière dont les enseignants interprètent les prescriptions institutionnelles, les résultats de recherche et les innovations pédagogiques.

Dans le domaine de l'évaluation du travail de groupe coopératif, les croyances des enseignants concernant la justice évaluative, la fiabilité des évaluations produites par les élèves ou encore la valeur éducative des compétences sociales constituent des déterminants importants de leurs choix pratiques.

1.4.2 Relation entre croyances et pratiques

Les relations entre croyances enseignantes et pratiques pédagogiques ont longtemps été envisagées selon un modèle unidirectionnel, postulant que les croyances déterminent directement les pratiques (Burns, 1992). Néanmoins, alors que certains travaux mettent en évidence une cohérence relative entre les croyances enseignantes et les pratiques mises en œuvre, d'autres soulignent au contraire l'existence de divergences (Khader, 2012 ; Kuzborska, 2011), attribuées notamment à des contraintes contextuelles, institutionnelles ou formatives qui limitent la traduction des convictions pédagogiques en actions concrètes. Aussi, des recherches plus récentes proposent des modèles bidirectionnels et

dynamiques (Farges, 2020). Wilkins (2008) montre ainsi que les croyances, les attitudes et les connaissances disciplinaires entretiennent des relations réciproques et influencent conjointement les pratiques d'enseignement.

Les travaux francophones soulignent également le caractère contextuellement situé de ces relations. Berger et Girardet (2016) montrent que les croyances pédagogiques générales exercent des effets indirects sur les pratiques, médiatisés par des croyances plus spécifiques et modulés par des contraintes contextuelles telles que la gestion du temps, le climat de classe ou les attentes institutionnelles. Les enseignants peuvent ainsi adhérer simultanément à des croyances apparemment contradictoires et mobiliser différentes pratiques selon les situations rencontrées.

Ces résultats suggèrent qu'il serait réducteur d'attendre une correspondance directe et systématique entre croyances professées et pratiques observées, en particulier dans des domaines complexes comme l'évaluation du travail coopératif.

1.4.3 Facteurs explicatifs des écarts entre croyances et pratiques

La littérature identifie plusieurs facteurs susceptibles d'expliquer les écarts entre croyances et pratiques enseignantes. Les contraintes contextuelles et institutionnelles constituent un premier facteur majeur. Farges (2020) souligne que la pression temporelle, les effectifs de classe, les exigences certificatives et la culture d'établissement peuvent conduire les enseignants à adopter des pratiques contraires à leurs convictions pédagogiques.

Un deuxième facteur tient à la nature même des croyances. Les croyances centrales, souvent forgées durant les expériences scolaires précoces décrites par Lortie (1975) comme un « apprentissage par observation », se révèlent particulièrement résistantes au changement (Pajares, 1992). Les croyances récemment acquises, notamment en formation, peuvent être supplantées lorsque les conditions de mise en œuvre deviennent contraignantes.

Enfin, la formation initiale et continue ainsi que l'expérience professionnelle exercent des effets ambivalents. Si certaines formations favorisent l'évolution des croyances et des pratiques, leur impact demeure souvent limité lorsque les environnements professionnels ne soutiennent pas ces changements (Berger & Girardet, 2016 ; Hanin et al., 2021). Ces constats plaident pour une analyse prudente des écarts entre croyances et pratiques, considérés non comme des résistances individuelles, mais comme le produit de tensions structurelles et professionnelles légitimes.

1.4.4 Les croyances des enseignants à l'égard du travail de groupe coopératif – un cas genevois

Dans le contexte de l'enseignement primaire genevois, directement en lien avec la présente recherche, Buchs et Volpé (2019) mettent en évidence des croyances contrastées à l'égard du travail de groupe coopératif. Bien que les enseignants interrogés déclarent y consacrer une part significative de leur temps d'enseignement et valorisent des principes centraux tels que la responsabilisation individuelle et l'interdépendance positive, cette adhésion demeure partielle et hiérarchisée. Les dimensions les plus directement liées à la gestion de la classe sont privilégiées, tandis que les habiletés coopératives et la réflexion sur les processus de groupe restent moins investies. Cette configuration suggère que le travail de groupe est souvent envisagé comme un dispositif organisationnel plutôt que comme un objet d'apprentissage à part entière. Les difficultés perçues, notamment en matière de gestion du temps et de structuration de l'interdépendance positive, ainsi que les freins institutionnels liés aux moyens d'enseignement officiels, contribuent à stabiliser ces croyances. À l'inverse, la perception d'effets positifs sur les apprentissages et les relations sociales, combinée au soutien collégial et institutionnel, apparaît comme un levier central pour faire évoluer les représentations enseignantes¹ et favoriser des pratiques coopératives plus intégrées.

1.5 Problématique de recherche et questions de recherche

Les cadres théoriques mobilisés dans ce travail mettent en évidence une tension centrale dans l'évaluation du travail de groupe coopératif. D'une part, les modèles de l'apprentissage coopératif structuré soulignent la nécessité d'évaluer conjointement plusieurs dimensions du travail collectif : produit final, contributions individuelles, processus de collaboration et compétences sociales (Johnson & Johnson, 2002 ; Gillies, 2007). D'autre part, les approches de l'évaluation formative et de l'Assessment for Learning insistent sur la fonction régulatrice de l'évaluation et sur l'implication active des élèves dans les démarches évaluatives (Black & Wiliam, 1998 ; Wiliam, 2011).

Toutefois, la littérature souligne l'existence d'un décalage récurrent entre ces principes théoriques et les pratiques effectives d'évaluation du travail de groupe. Plusieurs études montrent que, malgré des croyances généralement favorables à l'apprentissage coopératif et à l'évaluation formative, les pratiques d'évaluation tendent à se concentrer prioritairement sur le produit final du groupe, avec une prise en compte plus limitée des processus de collaboration et de la contribution individuelle (Forsell

¹ Dans le cadre de ce mémoire, les termes croyances, représentations et conceptions enseignantes sont utilisés de manière interchangeable. Nous n'opérons pas de distinction épistémologique entre ces notions, tout en reconnaissant que la littérature les différencie parfois selon des critères théoriques spécifiques (Pajares, 1992).

et al., 2020 ; Gedamu & Shewangizaw, 2020). Ces écarts sont souvent attribués à des contraintes professionnelles et institutionnelles — telles que la gestion du temps, la difficulté à objectiver certaines dimensions du travail collectif ou la pression certificative — mais aussi à la stabilité de certaines croyances professionnelles (Pajares, 1992 ; Farges, 2020).

Dans le contexte du secondaire I suisse romand, ces tensions prennent une résonance particulière. Le Plan d'études romand valorise explicitement la collaboration comme capacité transversale à développer, tout en s'inscrivant dans un cadre évaluatif qui demeure largement individualisant. Les enseignants oscillent donc entre des dispositifs pédagogiques favorisant la coopération et des exigences évaluatives centrées sur des résultats individuels mesurables. Cette situation est susceptible de générer des décalages entre les conceptions² déclarées de l'évaluation du travail de groupe et les pratiques effectivement mises en œuvre en classe.

C'est dans ce cadre que s'inscrit la problématique de la présente recherche. Celle-ci vise à décrire et à analyser la manière dont les enseignants du secondaire I neuchâtelois conçoivent l'évaluation du travail de groupe coopératif et déclarent la mettre en œuvre dans leur pratique professionnelle. L'objectif n'est pas d'évaluer l'efficacité objective de ces pratiques, mais d'examiner la cohérence, ou les écarts, entre les croyances enseignantes relatives à l'évaluation du travail de groupe et les pratiques d'évaluation déclarées.

Sur cette base, la recherche s'articule autour de la question de recherche principale suivante :

Quelles sont les croyances et les pratiques déclarées des enseignants du secondaire I neuchâtelois concernant l'évaluation du travail de groupe coopératif, et quelle relation peut-on observer entre ces deux dimensions ?

Cette question principale se décline en deux questions de recherche spécifiques, directement opérationnalisables à partir du questionnaire :

1. *Quelles croyances les enseignants du secondaire I expriment-ils à propos de l'évaluation du travail de groupe coopératif, notamment en ce qui concerne l'évaluation du produit final, des processus de collaboration, des compétences sociales et de la contribution individuelle, ainsi que le rôle de l'évaluation par les pairs et de l'autoévaluation ?*
2. *Quelles pratiques d'évaluation du travail de groupe coopératif les enseignants déclarent-ils mettre en œuvre, en particulier en matière de suivi des contributions individuelles, de*

² Cf. note 1, p. 19.

feedbacks, d'observation des processus de groupe et d'implication des élèves dans l'évaluation ?

Comme le rappelle Vilatte (2007), « *il est impossible de formuler une question sans, qu'on le veuille ou non, qu'une hypothèse y soit contenue d'une manière plus ou moins explicite* » (p. 7). Dans le cadre de cette étude, l'hypothèse générale est que les enseignants du secondaire I entretiennent des croyances identifiables concernant l'évaluation du travail de groupe coopératif et déclarent des pratiques d'évaluation qui peuvent être décrites et analysées de manière systématique. L'enquête repose également sur l'hypothèse qu'il existe des associations possibles entre ces croyances et les pratiques déclarées, sans présumer de relations causales. Ces hypothèses de travail constituent le point d'articulation entre la problématique et la méthodologie présentée dans le chapitre suivant.

Pour les explorer empiriquement, la recherche s'appuie sur une méthodologie quantitative par questionnaire inspirée de l'étude de Gedamu et Shewangizaw (2020), permettant de mesurer séparément les croyances et les pratiques déclarées des enseignants. Dans la mesure où cette recherche est de nature descriptive et exploratoire, il a paru plus approprié de formuler des objectifs de recherche (OR) que des hypothèses à confirmer ou infirmer.

L'analyse est ainsi structurée autour de six objectifs de recherche. Il s'agira en premier lieu de décrire l'échantillon et le contexte déclaré de pratique du travail de groupe (OR1), puis de vérifier la fiabilité de l'instrument après son adaptation au contexte de la présente recherche et de comparer les scores globaux de croyances et de pratiques (OR2). Les croyances (OR3) puis les pratiques déclarées (OR4) seront ensuite examinées en détail pour chaque thématique évaluative, avant d'analyser les écarts entre les deux dimensions (OR5) et de vérifier si des variables contextuelles ou de profil permettent d'en éclairer les variations (OR6).

La section suivante présente les choix méthodologiques retenus pour la collecte et l'analyse des données.

2 Démarche méthodologique

2.1 Fondements méthodologiques

La présente recherche s'inscrit dans une approche quantitative, fondée sur une enquête par questionnaire. Ce choix méthodologique est cohérent avec les objectifs poursuivis, qui visent à décrire les croyances et les pratiques déclarées des enseignants du secondaire I concernant l'évaluation du travail de groupe coopératif, ainsi qu'à examiner l'existence d'associations entre ces deux dimensions.

Le questionnaire constitue un outil largement mobilisé en sciences sociales pour recueillir des données standardisées auprès d'un ensemble de répondants, permettant de dégager des tendances générales et d'analyser des relations entre variables (de Singly, 2012). Comme le souligne Vilatte (2007), cette méthode permet de produire des données comparables et exploitables statistiquement, à condition que les items soient clairement formulés et adaptés au public interrogé.

La recherche s'inscrit par ailleurs dans une démarche de réplication, inspirée de l'étude menée par Gedamu et Shewangizaw (2020). Ces auteurs ont développé un questionnaire visant à analyser les croyances et les pratiques des enseignants concernant l'évaluation du travail de groupe coopératif. La transposition de cette démarche dans le contexte du secondaire I neuchâtelois permet d'examiner si des tendances similaires se manifestent dans un autre système éducatif, tout en tenant compte de ses spécificités institutionnelles et culturelles.

2.2 Nature des données et procédures de recueil

2.2.1 Population étudiée et échantillonnage

La population visée par cette recherche est constituée des enseignantes et enseignants du secondaire I (cycle 3) du canton de Neuchâtel, intervenant aux degrés 9H, 10H et 11H, toutes disciplines confondues. Aucun critère d'exclusion n'a été posé concernant le statut professionnel : enseignants titulaires, remplaçants et stagiaires étaient tous susceptibles de participer à l'enquête.

La méthode d'échantillonnage retenue est un échantillonnage de convenance, les participants répondant volontairement au questionnaire après réception du lien de diffusion. Ce type d'échantillonnage ne garantit pas une représentativité statistique de la population de référence (de Singly, 2012). Il est toutefois couramment utilisé dans les recherches en sciences de l'éducation menées dans le cadre de mémoires, car il permet une collecte de données compatible avec les contraintes temporelles et institutionnelles du travail de recherche.

Dans une perspective exploratoire et descriptive, ce choix méthodologique est jugé pertinent. Les limites liées à la généralisation des résultats sont néanmoins prises en compte dans l'analyse et la discussion.

2.2.2 Instrument de collecte des données : le questionnaire

L'unique instrument de collecte des données est un questionnaire auto-administré en ligne, conçu à l'aide de Google Forms. Ce format présente plusieurs avantages, notamment la facilité de diffusion, la standardisation des modalités de réponse et la simplification du traitement des données (Vilatte, 2007). Il s'inscrit également dans la continuité du dispositif utilisé par Gedamu et Shewangizaw (2020).

Le questionnaire utilisé dans cette recherche est inspiré de l'outil développé par Gedamu et Shewangizaw (2020) et dont les propriétés psychométriques ont fait l'objet d'une étude de validation spécifique. Cette étude a permis d'établir la validité de contenu, la validité de construit ainsi que la fiabilité interne du questionnaire, à l'aide notamment d'analyses factorielles et du calcul des coefficients alpha de Cronbach (Gedamu & Shewangizaw, 2022). L'instrument a été jugé valide et fiable pour mesurer les croyances et les pratiques des enseignants relatives à l'évaluation du travail de groupe coopératif dans le contexte de l'enseignement secondaire. Dans le cadre du présent mémoire, le questionnaire a été repris et adapté linguistiquement et contextuellement afin de correspondre au contexte du secondaire I neuchâtelois.

Le questionnaire (cf. annexe I : questionnaire) comprend 44 questions, réparties en quatre sections distinctes, organisées de manière progressive afin de favoriser l'engagement des répondants et de limiter la fatigue cognitive (de Singly, 2012).

La première section est composée de cinq questions préliminaires (Q1 à Q5) visant à contextualiser les pratiques de travail de groupe. Ces questions portent sur la fréquence du recours au travail de groupe, les types d'activités proposées, le mode de constitution des groupes, leur taille habituelle et le positionnement des dispositifs sur un continuum allant du travail de groupe simple à l'apprentissage coopératif structuré. Ces éléments permettent de situer les réponses relatives aux croyances et aux pratiques dans un cadre pédagogique précis.

La deuxième section porte sur les croyances des enseignants concernant l'évaluation du travail de groupe coopératif. Elle comprend 16 affirmations (C1 à C16) inspirées de l'échelle développée par Gedamu et Shewangizaw (2020). Ces items explorent différentes dimensions des conceptions enseignantes, notamment :

- les croyances relatives aux acteurs de l'évaluation (enseignant, pairs, autoévaluation),

- le rôle de l'évaluation dans le soutien des apprentissages,
- l'importance accordée à l'évaluation des processus de groupe,
- la place des compétences sociales dans l'évaluation,
- l'évaluation du produit final du groupe.

La troisième section concerne les pratiques déclarées d'évaluation et comprend 15 affirmations (P1 à P15). Elle vise à documenter ce que les enseignants déclarent effectivement mettre en œuvre lorsqu'ils évaluent un travail de groupe. Les items portent notamment sur le suivi de la contribution individuelle, les feedbacks fournis aux élèves, l'usage de l'évaluation par les pairs et de l'autoévaluation, l'observation des processus collaboratifs, l'implication des élèves dans les critères d'évaluation, ainsi que certaines pratiques susceptibles de poser problème du point de vue de l'équité évaluative.

Enfin, la dernière section regroupe cinq questions de profil enseignant (E1 à E5) relatives aux degrés enseignés, aux disciplines, au statut professionnel, à l'âge et à l'ancienneté dans l'enseignement. Conformément aux recommandations méthodologiques, ces questions sont placées en fin de questionnaire, car elles présentent un intérêt secondaire pour les répondants tout en étant utiles pour la description de l'échantillon (de Singly, 2012).

2.2.3 Échelle de mesure et consignes de réponse

Les items relatifs aux croyances et aux pratiques sont évalués à l'aide d'une échelle de Likert à cinq points, allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord », avec un point médian neutre. Ce type d'échelle permet aux répondants d'exprimer des positions nuancées tout en facilitant le traitement statistique des données (Vilatte, 2007).

L'introduction du questionnaire précise qu'il n'existe pas de « bonne » ou de « mauvaise » réponse et invite les participants à répondre de la manière la plus honnête possible, en fonction de leurs convictions et de leurs pratiques. Cette consigne vise à limiter les biais de désirabilité sociale, en particulier dans un domaine sensible comme l'évaluation.

2.2.4 Procédure de recueil et considérations éthiques

Le questionnaire est diffusé par voie numérique via un lien en ligne. Avant d'accéder aux questions, les participants sont informés des objectifs de la recherche, du caractère volontaire de leur participation et de l'anonymat des réponses. Aucune donnée nominative n'est collectée et les réponses sont utilisées exclusivement à des fins de recherche académique. Ces précautions visent à garantir le respect des principes éthiques et à favoriser des réponses sincères.

2.3 Méthodes d'analyse des données

Les données recueillies feront l'objet d'analyses descriptives et inférentielles, en cohérence avec les questions de recherche et la démarche adoptée par Gedamu et Shewangizaw (2020).

Dans un premier temps, des analyses descriptives seront réalisées afin de caractériser la population participante et de dégager les tendances générales concernant les croyances et les pratiques déclarées. Ces analyses comprendront notamment des tris à plat, des effectifs, des pourcentages, ainsi que le calcul de moyennes et d'écarts-types pour les différents items du questionnaire.

Dans un second temps, des tests de Wilcoxon à un échantillon seront utilisés pour examiner si la distribution de chaque item s'écarte significativement du point milieu de l'échelle (valeur de référence = 3). Ce test non-paramétrique a été préféré au test t à un échantillon en raison de la nature ordinale des items individuels, pour lesquels l'hypothèse de normalité ne peut être garantie (Plater et al., 2026). Des tests de Wilcoxon pour échantillons appariés seront également conduits afin de comparer des paires d'items thématiquement liés entre les échelles de croyances et de pratiques. Cette analyse permet d'identifier si les positions exprimées par les enseignants tendent plutôt vers l'accord ou le désaccord concernant les affirmations proposées.

Enfin, des analyses corrélationnelles seront menées afin d'examiner l'existence d'associations entre les croyances et les pratiques déclarées, ainsi que leur relation possible avec certaines variables contextuelles ou de profil. La corrélation de Pearson sera utilisée pour les scores composites, dont la normalité est vérifiée au préalable par le test de Shapiro-Wilk. La corrélation de Spearman sera mobilisée pour les variables ordinales ou lorsque les conditions d'application de Pearson ne sont pas remplies. Des tests de Kruskal-Wallis et de Mann-Whitney seront utilisés pour les comparaisons entre groupes indépendants, conformément aux recommandations pour données non-paramétriques (Plater et al., 2026). Conformément aux recommandations méthodologiques, l'interprétation des résultats restera prudente : les relations statistiques observées ne permettent pas d'inférer des liens causaux, mais visent à éclairer des tendances interprétables à la lumière du cadre théorique (Vilatte, 2007).

Dans une perspective exploratoire, des analyses complémentaires examineront si certaines caractéristiques du profil enseignant (âge, expérience, domaine disciplinaire) et du contexte de travail de groupe (fréquence, type d'activité, taille des groupes) sont associées à des variations dans les croyances et les pratiques déclarées. Ces analyses mobiliseront les tests de Kruskal-Wallis, de Mann-Whitney et de Spearman selon la nature des variables (Plater et al., 2026). En raison du nombre de

comparaisons simultanées, une correction de Bonferroni sera appliquée manuellement lorsque nécessaire afin de contrôler le taux d'erreur de type I.

Les données recueillies via Google Forms ont été traitées et analysées dans JASP (version 0.95.04.0), un logiciel statistique open-source adapté aux analyses descriptives et inférentielles mobilisées dans cette recherche. Les graphiques de distribution des réponses aux items individuels ont été générés à partir des exports automatiques de Google Forms, tandis que certaines figures comparatives ont été produites à l'aide d'outils d'intelligence artificielle générative, utilisés pour consolider et mettre en forme des données issues de JASP. L'ensemble des analyses statistiques reste fondé sur les sorties directes de JASP — les outils d'IA n'ont été mobilisés qu'à des fins de reformulation du texte et de présentation visuelle.

2.4 Limites du dispositif méthodologique

Plusieurs limites doivent être prises en compte dans l'interprétation des résultats de cette recherche. Tout d'abord, le recours à un questionnaire auto-administré implique que les données recueillies reposent sur des pratiques déclarées et non sur des pratiques observées. Les réponses peuvent ainsi être influencées par des biais de désirabilité sociale ou par des écarts entre les intentions pédagogiques et les pratiques effectivement mises en œuvre en classe.

Ensuite, le choix d'un échantillonnage de convenance limite la portée de la généralisation des résultats à l'ensemble des enseignants du secondaire I. Les participants ayant répondu au questionnaire peuvent présenter un intérêt particulier pour le travail de groupe ou l'évaluation, ce qui peut introduire un biais de sélection.

Par ailleurs, si le questionnaire permet de documenter de manière systématique les croyances et les pratiques d'évaluation du travail de groupe coopératif, il ne permet pas d'accéder à la complexité fine des situations pédagogiques, ni aux raisonnements qui sous-tendent les choix évaluatifs des enseignants. Une approche qualitative complémentaire aurait permis d'approfondir certains résultats, mais n'a pas été retenue dans le cadre de ce mémoire.

Enfin, les analyses statistiques réalisées permettent d'identifier des tendances et des associations, mais ne permettent pas d'établir des relations causales. Ces limites ont été prises en compte tout au long de l'analyse et de la discussion, afin d'adopter une interprétation prudente et nuancée des résultats.

3 Résultats

3.1 Profil des enseignants (E1–E5)

Les sections 3.1 et 3.2 répondent à OR1 en décrivant le profil des enseignants interrogés et le contexte dans lequel ils déclarent pratiquer le travail de groupe.

3.1.1 Degrés et domaines enseignés

L'échantillon est composé de 75 enseignant·e·s du secondaire I neuchâtelois. Les répondants pouvant enseigner à plusieurs degrés simultanément, les pourcentages sont calculés sur la base des réponses multiples. La majorité enseigne en 11H (n = 61, 81.3%), suivi du 10H (n = 56, 74.7%) et du 9H (n = 54, 72.0%), ce qui indique que la plupart des répondants enseignent à plusieurs degrés.

E1. À quels degrés enseignez-vous ?

75 réponses

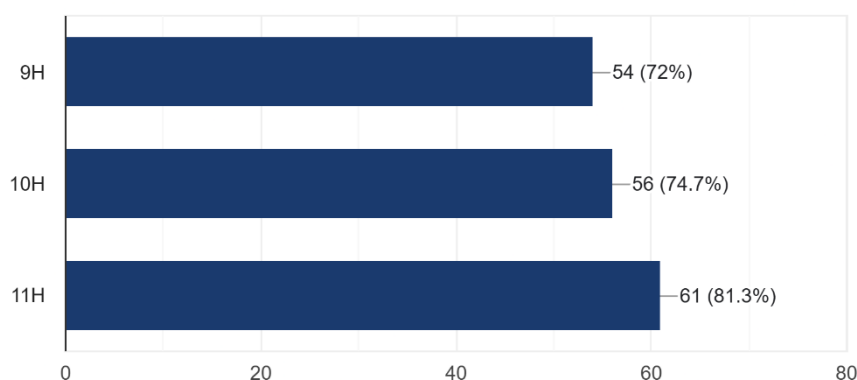


Figure 1 : Répartition des enseignants par degrés enseignés.

De même, les répondants enseignent dans plusieurs domaines disciplinaires simultanément (M = 2.05 disciplines par enseignant). Les mathématiques constituent le domaine le plus représenté (n = 29, 38.7%), suivi du français (n = 25, 33.3%) et des sciences humaines et sociales (n = 25, 33.3%). Les langues étrangères regroupent 21 répondants (28.0%) et les sciences de la nature 18 (24.0%). Les domaines des arts (AVI, ACM, MUS), du corps et mouvement (EPH, EFA, OEX) et de la formation générale (FGE, portfolio) sont moins représentés, avec respectivement 8 (10.7%), 8 (10.7%) et 14 répondants (18.7%). L'éducation numérique est le domaine le moins fréquent (n = 6, 8.0%).

E2. Dans quels domaines disciplinaires enseignez-vous ?

75 réponses

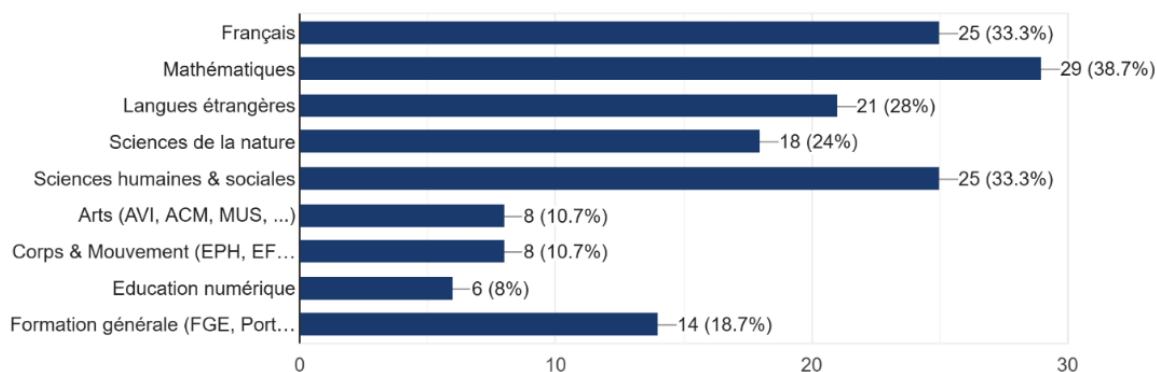


Figure 2 : Répartition des enseignants par domaines disciplinaires enseignés.

3.1.2 Statut professionnel

L'échantillon est très largement composé d'enseignant·e-s régulier·ère-s ($n = 70$, 93.3%). Les enseignant·e-s stagiaires représentent une minorité ($n = 4$, 5.3%), et un seul répondant est enseignant·e remplaçant·e (1.3%).

E3. Votre statut actuel est...

75 réponses

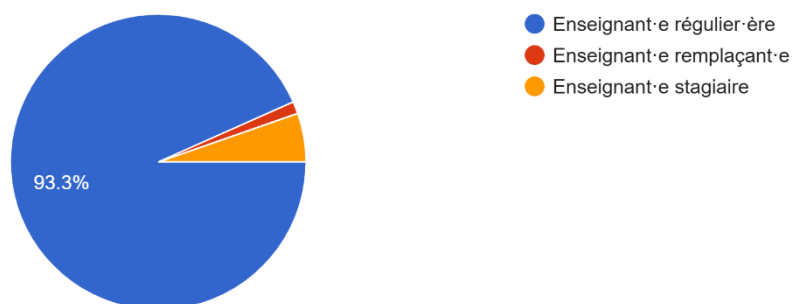


Figure 3 : Répartition des enseignants par statut.³

3.1.3 Âge et expérience

La distribution par tranche d'âge est relativement équilibrée pour les trois premières catégories : 25–34 ans ($n = 22$, 29.3%), 35–44 ans ($n = 23$, 30.7%) et 45–54 ans ($n = 20$, 26.7%). Les enseignants de 55 ans et plus constituent la tranche la moins représentée ($n = 10$, 13.3%). Aucun répondant ne se situe dans la tranche "moins de 25 ans".

³ En raison du faible effectif des enseignant·e-s stagiaires ($n = 4$) et remplaçant·e ($n = 1$), aucune comparaison statistique par statut ne sera effectuée dans la présente recherche.

E4. Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ?

75 réponses

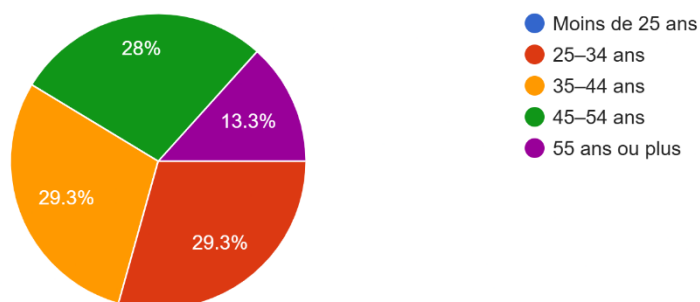


Figure 4: Répartition des enseignants par tranche d'âge.

Concernant l'expérience professionnelle, le groupe le plus important est celui des enseignants ayant plus de 20 ans d'ancienneté ($n = 24$, 32.0%), suivi des 11–20 ans ($n = 18$, 24.0%), des 6–10 ans ($n = 14$, 18.7%), des 3–5 ans ($n = 11$, 14.7%) et des 0–2 ans ($n = 8$, 10.7%). L'échantillon est ainsi dominé par des enseignants expérimentés : plus de la moitié des répondants (56.0%) comptent plus de 10 ans d'enseignement.

E5. Depuis combien d'années enseignez-vous ?

75 réponses

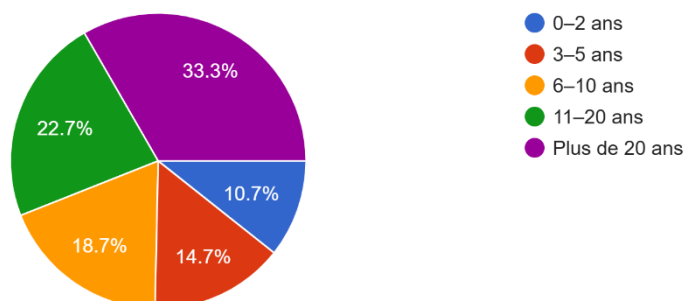


Figure 5 : Répartition des enseignants par expérience professionnelle.

3.2 Contexte de travail de groupe (Q1–Q5)

3.2.1 Fréquence du travail de groupe

La très grande majorité des répondants déclare avoir régulièrement recours au travail de groupe dans ses cours. Plus de la moitié déclare en proposer plusieurs fois par semaine ($n = 33$, 44.0%), et environ un quart environ une fois par semaine ($n = 19$, 25.3%). Combinées, ces deux modalités représentent 69.3% de l'échantillon. À l'opposé, seulement 18.7% des répondants y recourent une fois par mois ou moins (une fois par mois : $n = 6$, 8.0% ; rarement : $n = 8$, 10.7%). Aucun répondant n'a déclaré ne jamais proposer de travail de groupe.

Q1. À quelle fréquence proposez-vous du travail de groupe dans vos cours ?

75 réponses

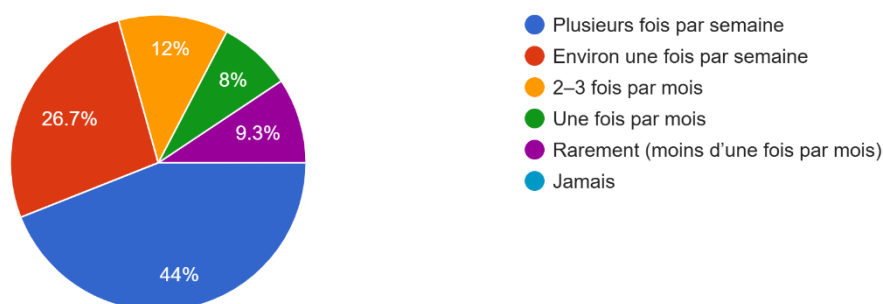


Figure 6 : Répartition des enseignants par fréquence du travail de groupe.

3.2.2 Types de travail de groupe

Cette question à choix multiples révèle que le travail en groupe ponctuel (répartition de tâches, collaboration simple) est de loin la forme la plus répandue ($n = 60$, 80.0%), suivi des activités brèves telles que le brainstorming ou la mise en commun ($n = 53$, 70.7%). Les travaux de groupe longs (projets, productions finales) concernent près de la moitié des répondants ($n = 35$, 46.7%). En revanche, l'apprentissage coopératif structuré (méthodes de type Jigsaw, rôles définis, objectifs interdépendants) n'est pratiqué que par 28.0% des répondants ($n = 21$). Trois répondants ont mentionné d'autres formes (expression orale, pédagogie de maîtrise, préparation d'un thème), chacun représentant 1.3% de l'échantillon. En moyenne, les enseignants ont recours à plus de deux modalités de travail en groupe différentes ($M = 2.29$).

Q2. Quel type de travail de groupe mettez-vous en place régulièrement?

75 réponses

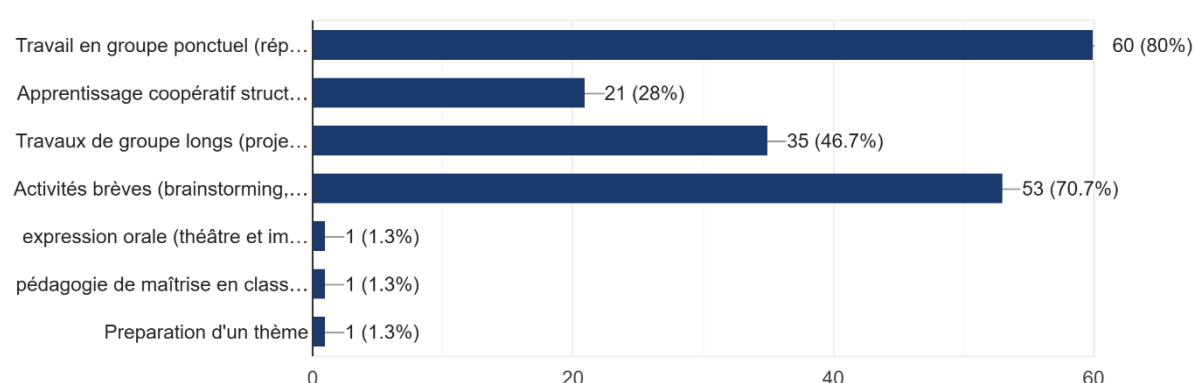


Figure 7 : Répartition des enseignants par type de travail de groupe mis en place.

3.2.3 Formation et taille des groupes

Concernant la formation des groupes, la modalité la plus fréquente est "cela varie selon les activités" ($n = 31$, 41.3%), ce qui témoigne d'une approche flexible. Les groupes choisis par les élèves arrivent en

deuxième position (n = 23, 30.7%), devant les groupes mixtes partiellement choisis par l'enseignant (n = 14, 18.7%). Les groupes assignés par l'enseignant restent minoritaires (n = 7, 9.3%).

Q3. Généralement, vos groupes sont...

75 responses

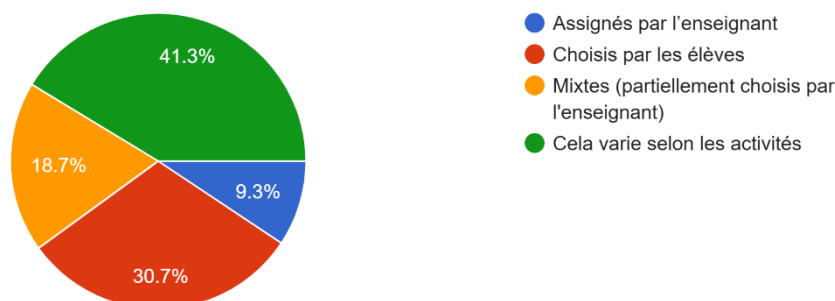


Figure 8 : Répartition des enseignants par type de groupes mis en place.

Quant à la taille des groupes, le travail en binôme est la configuration la plus fréquente (n = 30, 40.0%), suivi des groupes de 3 élèves (n = 18, 24.0%). Un quart des répondants déclare que la taille varie beaucoup (n = 19, 25.3%), et seulement 10.7% travaillent habituellement avec des groupes de 4 élèves (n = 8). Aucun répondant n'a indiqué des groupes de 5 élèves ou plus comme configuration habituelle.

Q4. Habituellement, combien d'élèves composent vos groupes ?

75 responses

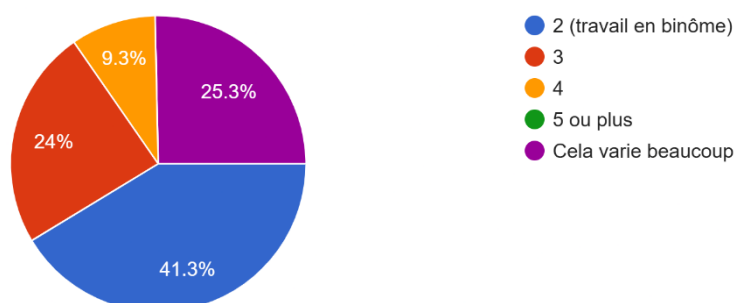


Figure 9 : Répartition des enseignants par taille de groupes mis en place.

3.2.4 Nature des activités de groupe

Q5 invite les répondants à se positionner sur une échelle de 1 (*travail en groupe simple*) à 5 (*apprentissage coopératif structuré*). La distribution montre une concentration marquée vers le pôle "groupe simple" : 42.7% des répondants se placent au point milieu (modalité 3), 26.7% en modalité 2 et 8.0% en modalité 1 — soit 34.7% des répondants qui se positionnent explicitement du côté du travail de groupe simple (modalités 1 et 2). Seuls 22.7% se situent dans la moitié supérieure (modalité 4 : 16.0% ; modalité 5 : 6.7%).

Q5. Dans votre pratique, considérez-vous que vos activités à plusieurs relèvent plutôt :

75 réponses

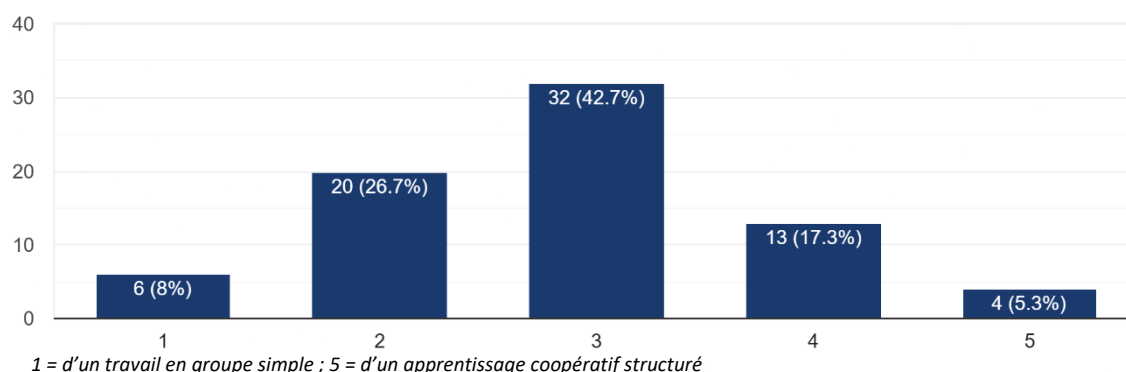


Figure 10 : Répartition des enseignants par nature des groupes de travail mis en place.

Ce résultat concorde avec les données de Q2 : si les enseignants proposent fréquemment du travail de groupe, celui-ci consiste majoritairement en des formes simples et ponctuelles ($M = 2.87$, $ET = 1.00$) plutôt que d'un apprentissage coopératif structuré au sens strict. La moyenne se situe en dessous du point milieu de l'échelle, confirmant que l'apprentissage coopératif structuré reste une pratique déclarée minoritaire dans l'échantillon.

Il convient toutefois de noter que 42.7% des répondants se positionnent précisément au point milieu de cette échelle à deux pôles. Si ce positionnement peut refléter une pratique réellement intermédiaire entre travail de groupe simple et apprentissage coopératif structuré, il pourrait également traduire une familiarité limitée avec la distinction conceptuelle entre ces deux formes de collaboration. Cette ambiguïté d'interprétation est une limite à prendre en compte dans la lecture des résultats. Elle invite à interpréter avec prudence la frontière entre ce que les répondants désignent comme "travail de groupe" et ce qui relève d'un apprentissage coopératif structuré.

3.3 Fiabilité des échelles

Les sections 3.3 et 3.4 répondent à OR2 en vérifiant la fiabilité de l'instrument et en établissant les conditions préalables à la comparaison globale des scores de croyances et de pratiques. La cohérence interne des deux échelles a d'abord été vérifiée à l'aide du coefficient alpha de Cronbach (α), couramment utilisé pour évaluer dans quelle mesure les items d'une même échelle mesurent une dimension psychométrique unique. Le seuil minimal généralement retenu dans la littérature est de $\alpha = 0.70$ (Fortin & Gagnon, 2016, p. 280).

L'échelle des croyances (C1–C16) présente un alpha de Cronbach de $\alpha = 0.844$ (IC 95% [0.802 – 0.887]), ce qui indique une fiabilité très satisfaisante. Aucun item ne détériore significativement la cohérence globale de l'échelle si on le supprime, ce qui confirme l'homogénéité de l'ensemble des items.

L'échelle des pratiques (P1–P15) a nécessité un traitement préalable. Trois items formulés en sens inverse ont été recodés en miroir ($6 - x$) avant l'analyse : P13 ("*Je me base uniquement sur mes propres évaluations pour évaluer le travail de groupe coopératif*"), P14 ("*Je donne à chaque membre du groupe la même note, quelle que soit la qualité du travail fourni par chacun*") et P15 ("*J'évalue davantage le résultat final du groupe que les processus de travail en groupe*"). Sans ce recodage, ces items étaient négativement corrélés avec le reste de l'échelle, ce qui faisait chuter le α à 0.692, en dessous du seuil d'acceptabilité. Après recodage, l'échelle des pratiques atteint $\alpha = 0.881$ (IC 95% [0.839 – 0.924]), attestant d'une fiabilité également très satisfaisante.

Ces valeurs sont proches de celles obtenues par Gedamu et Shewangizaw (2022) lors de la validation originale ($\alpha = 0.92$ pour les croyances ; $\alpha = 0.85$ pour les pratiques) — ce qui suggère que le questionnaire conserve ses propriétés psychométriques dans le contexte neuchâtelois.

Tableau 1 : Cohérence interne des échelles de croyances et de pratiques (alpha de Cronbach)

Échelle	Items	α	IC 95% inf.	IC 95% sup.	Interprétation
Croyances (C1–C16)	16	0.844	0.802	0.887	Très satisfaisante
Pratiques (P1–P15)	15	0.881	0.839	0.924	Très satisfaisante

Note. Les items P13, P14 et P15 ont été recodés en miroir ($6 - x$) avant le calcul de l'alpha de l'échelle des pratiques. Le seuil de fiabilité acceptable retenu est $\alpha \geq 0.70$ (Fortin & Gagnon, 2016).

Ces résultats valident la création de deux scores composites : Score_Croyances (moyenne de C1–C16) et Score_Pratiques (moyenne de P1–P15, après recodage). Ces scores servent de base aux analyses inférentielles présentées ci-après.

3.4 Vérification des conditions d'application

Avant de procéder aux analyses paramétriques, la normalité multivariée des scores a été vérifiée par le test de Shapiro-Wilk. Le résultat indique que les données ne s'écartent pas significativement d'une distribution normale ($W = 0.974$, $p = .084$), ce qui valide le recours à la corrélation de Pearson et au test t apparié (Plater et al., 2026).

3.5 Relation entre croyances et pratiques déclarées

3.5.1 Corrélation de Pearson

Afin d'examiner la relation globale entre les croyances et les pratiques déclarées des enseignants (OR2), une corrélation de Pearson a été calculée entre les deux scores composites. Les résultats révèlent une corrélation positive, forte et hautement significative ($r = 0.515$, $p < .001$, IC 95% [0.326 – 0.664]).

Tableau 2 : Corrélation de Pearson entre le score global de croyances et le score global de pratiques

	n	R de Pearson	p	IC 95% inf.	IC 95% sup.
Score_Croyances — Score_Pratiques	75	0.515	< .001	0.326	0.664

Note. n = 75. La normalité multivariée a été vérifiée par le test de Shapiro-Wilk ($W = 0.974$, $p = .084$). Selon les conventions de Cohen (1988), $r = 0.515$ correspond à une taille d'effet forte ($r \geq 0.50$).

Selon les conventions d'interprétation de Cohen (1988), une corrélation de $r = 0.515$ correspond à une taille d'effet forte ($r \geq 0.50$). Ce résultat indique que les enseignants qui expriment des croyances plus favorables à l'évaluation du travail de groupe coopératif tendent également à déclarer des pratiques évaluatives plus développées dans ce domaine. Le nuage de points confirme visuellement la linéarité de cette relation, tout en révélant une dispersion notable autour de la droite de régression, suggérant l'existence de facteurs contextuels additionnels non mesurés par le questionnaire.

Il convient de souligner que cette corrélation ne permet pas d'établir de relation causale entre les deux dimensions. Par ailleurs, le coefficient de détermination ($r^2 = 0.27$) indique que les croyances n'expliquent que 27% de la variance des pratiques déclarées, laissant une part importante de variabilité attribuable à d'autres facteurs, tels que les contraintes institutionnelles, la formation reçue ou le contexte de classe.

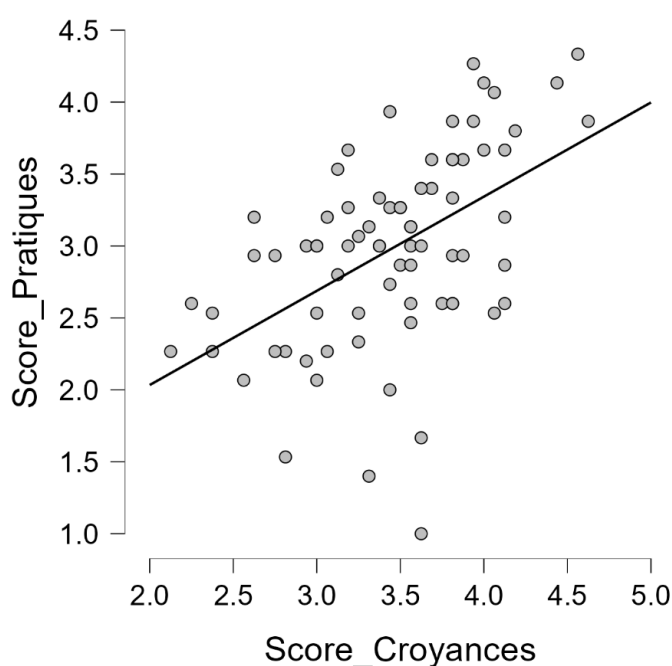


Figure 11 : Nuage de points illustrant la relation entre le score global de croyances et le score global de pratiques déclarées ($n = 75$). La droite représente la droite de régression linéaire. r de Pearson = 0.515, $p < .001$.

3.5.2 Comparaison des scores : t-test apparié

Afin de déterminer si les croyances des enseignants sont globalement plus favorables que leurs pratiques déclarées, un test t pour échantillons appariés a été conduit entre les deux scores composites.

Les statistiques descriptives indiquent que le score moyen des croyances ($M = 3.45$, $ET = 0.54$) est supérieur au score moyen des pratiques ($M = 2.98$, $ET = 0.68$). Deux observations méritent d'être soulignées : d'une part, le score des croyances se situe au-dessus du point milieu de l'échelle (3.0), ce qui traduit une adhésion globalement favorable aux principes de l'AfL sous-jacents à l'évaluation du travail de groupe coopératif. D'autre part, le score des pratiques se situe légèrement en dessous de ce même point milieu, ce qui suggère que les pratiques AfL décrites dans le questionnaire ne sont globalement pas encore ancrées dans le quotidien professionnel des répondants.

Tableau 3 : Statistiques descriptives des scores de croyances et de pratiques

	N	Moyenne	ET	ES
Score_Croyances	75	3.445	0.535	0.062
Score_Pratiques	75	2.980	0.680	0.078

Note. ET = écart-type ; ES = erreur standard.

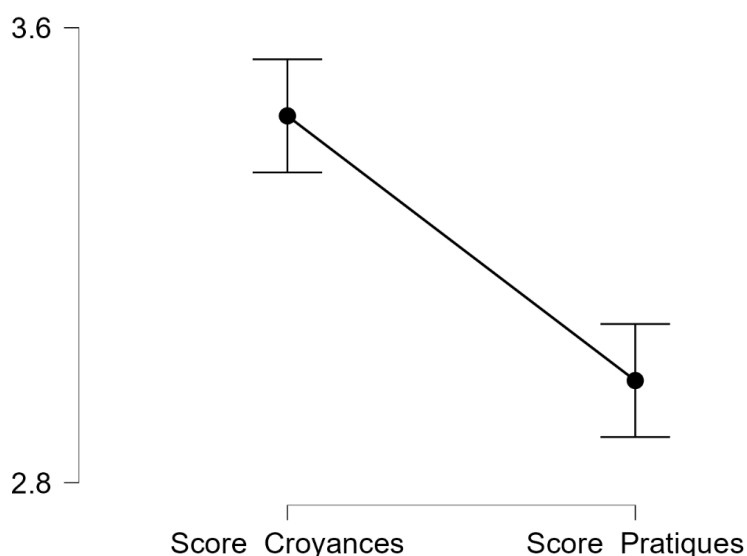


Figure 12 : Moyennes et intervalles de confiance à 95% du score de croyances et du score de pratiques ($n = 75$).

Le test t confirme que cet écart est statistiquement significatif, $t(74) = 6.595$, $p < .001$, avec une taille d'effet de $d = 0.762$ (IC 95% [0.502 – 1.017]). Selon les conventions de Cohen (1988) cette valeur correspond à une taille d'effet modérée à forte ($d \geq 0.50$ modéré, $d \geq 0.80$ fort). La différence est donc non seulement statistiquement significative, mais aussi suffisamment marquée pour être interprétable sur le plan pratique.

Tableau 4 : Test t apparié — Score_Croyances vs Score_Pratiques

	t	ddl	p	d de Cohen	ES d Cohen	IC 95% inf.	IC 95% sup.
Score_Croyances — Score_Pratiques	6.595	74	< .001	0.762	0.129	0.502	1.017

Note. Test t de Student. n = 75. d de Cohen : 0.2 = faible, 0.5 = modéré, 0.8 = fort (Cohen, 1988).

Ces résultats permettent de conclure à l'existence d'une dissonance systématique entre les croyances et les pratiques déclarées des enseignants : si ces derniers adhèrent globalement aux principes de l'évaluation formative dans le cadre du travail de groupe coopératif, ils déclarent ne les mettre en œuvre que de manière limitée dans leur pratique professionnelle.

3.6 Croyances des enseignants relatives à l'évaluation du travail de groupe coopératif

La section 3.6 répond à OR3 en décrivant les croyances des enseignants pour chaque thématique évaluative. L'analyse descriptive des 16 items de l'échelle des croyances, complétée par des tests de Wilcoxon à un échantillon (valeur de référence = 3), révèle un tableau contrasté (voir Tableau 5). Sur les 16 items, 11 présentent une distribution significativement supérieure au point milieu, témoignant d'une adhésion globale aux principes de l'évaluation formative du travail de groupe. Les 5 items restants, tous relatifs à l'évaluation par les pairs, ne s'écartent pas significativement du point milieu, signalant une absence de position claire sur cette thématique.

3.6.1 Évaluation par les pairs

Les items relatifs à l'évaluation par les pairs constituent la zone de scepticisme la plus prononcée de l'ensemble de l'échelle des croyances, et la seule où aucun consensus statistiquement significatif ne se dégage.

C1 ("*L'évaluation par les pairs permet d'évaluer avec justesse la performance des membres du groupe*") obtient une moyenne exactement au point milieu de l'échelle ($M = 3.00$, $ET = 0.92$), avec 30.7% des répondants en désaccord, 32.0% neutres et 37.3% en accord. Le test de Wilcoxon confirme que la distribution ne s'écarte pas significativement de 3 ($p = .995$), traduisant une absence totale de consensus.

Le scepticisme est encore plus marqué concernant l'équité de cette méthode : C2 ("*L'évaluation par les pairs évalue de manière équitable la contribution individuelle au travail de groupe*") enregistre la moyenne la plus basse de l'échelle des croyances ($M = 2.85$, $ET = 1.05$), avec 40.0% des enseignants en désaccord. Néanmoins, le test de Wilcoxon indique que la distribution ne s'écarte pas significativement du point médian 3 ($p = .219$), confirmant l'hétérogénéité des positions. De même, C3 ("*L'évaluation*")

par les pairs des élèves est une méthode d'évaluation efficace") se situe en dessous du point milieu ($M = 2.91$, $ET = 1.07$), sans que cet écart soit significatif ($p = .417$).

Les doutes portent également sur les élèves eux-mêmes : C6 ("Les élèves évaluent leurs pairs de manière responsable") atteint tout juste le point milieu ($M = 3.03$, $ET = 0.81$), avec 28.0% de désaccord et 40.0% de neutralité, sans position significative ($p = .778$). Enfin, C9 ("Les élèves devraient participer à l'évaluation de leurs pairs dans le cadre du travail de groupe") obtient $M = 3.00$ ($ET = 1.10$), avec une p-valeur de 1.000 — la distribution correspond exactement au point milieu.

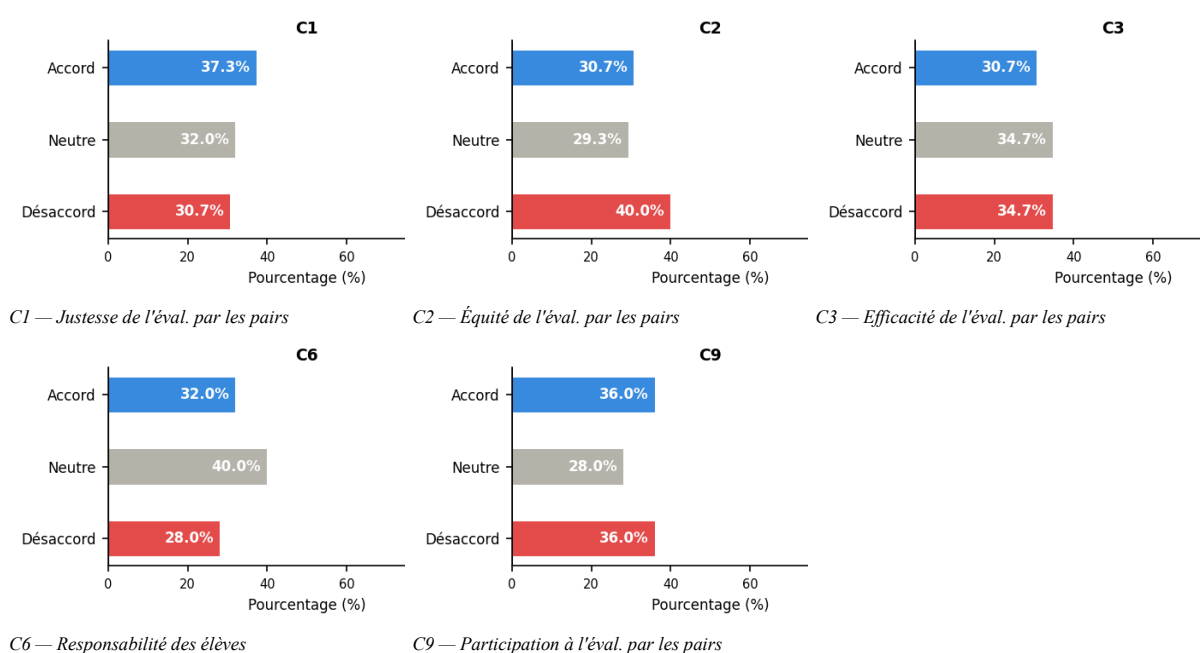
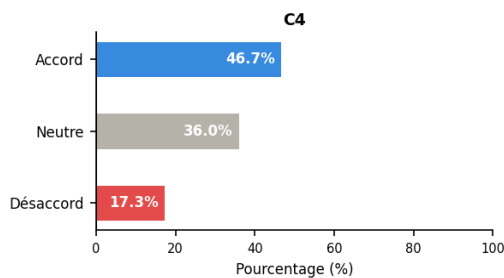


Figure 13 : Distributions des réponses aux items C1, C2, C3, C6 et C9 relatifs aux croyances sur l'évaluation par les pairs. Modalités regroupées : Désaccord (1–2) / Neutre (3) / Accord (4–5). $n = 75$.

Ces résultats suggèrent que les enseignants du secondaire I neuchâtelois nourrissent des réserves importantes et statistiquement documentées quant à la fiabilité et à la légitimité de l'évaluation par les pairs. L'absence de position significative sur l'ensemble de ces cinq items reflète une hétérogénéité des convictions qui ne permet pas de dégager une tendance collective claire.

3.6.2 Autoévaluation

L'autoévaluation suscite une adhésion significativement plus favorable que l'évaluation par les pairs. C4 ("L'autoévaluation des élèves est une méthode précieuse pour évaluer le travail de groupe coopératif") obtient une moyenne de $M = 3.41$ ($ET = 1.00$), avec 46.7% des répondants en accord et 17.3% en désaccord. Le test de Wilcoxon confirme que la distribution est significativement supérieure au point milieu ($p < .001$), indiquant une adhésion collective à la valeur de l'autoévaluation, malgré une dispersion notable des réponses.



C4 — Valeur de l'autoévaluation

Figure 14 : Distribution des réponses à l'item C4 relatif à la valeur accordée à l'autoévaluation. Modalités regroupées : Désaccord (1–2) / Neutre (3) / Accord (4–5). $n = 75$.

3.6.3 Rôle et importance de l'évaluation formative

Cette sous-dimension regroupe les items portant sur la valeur accordée à l'évaluation comme outil au service de l'apprentissage. C'est ici que se concentre le consensus le plus fort et le plus homogène de l'échelle, tous les items présentant une distribution significativement supérieure à 3.

C5 ("La capacité à évaluer le travail de groupe est une compétence importante pour un enseignant") recueille la moyenne la plus élevée de l'ensemble des croyances ($M = 4.12$, $ET = 0.81$), avec 76.0% des répondants en accord et seulement 1.3% en désaccord ($p < .001$). C12 ("Le retour sur les tâches de groupe évaluées aide les élèves à améliorer leur apprentissage") obtient également une forte adhésion ($M = 3.93$, $ET = 0.86$), avec 74.7% en accord ($p < .001$).

C8 ("L'évaluation du travail de groupe fournit un retour aux élèves sur leurs performances") ($M = 3.59$, $ET = 1.00$, $p < .001$) et C7 ("L'évaluation du travail de groupe joue un rôle important dans le soutien de l'apprentissage") ($M = 3.44$, $ET = 0.99$, $p < .001$) confirment cette tendance, avec respectivement 56.0% et 48.0% d'accord.

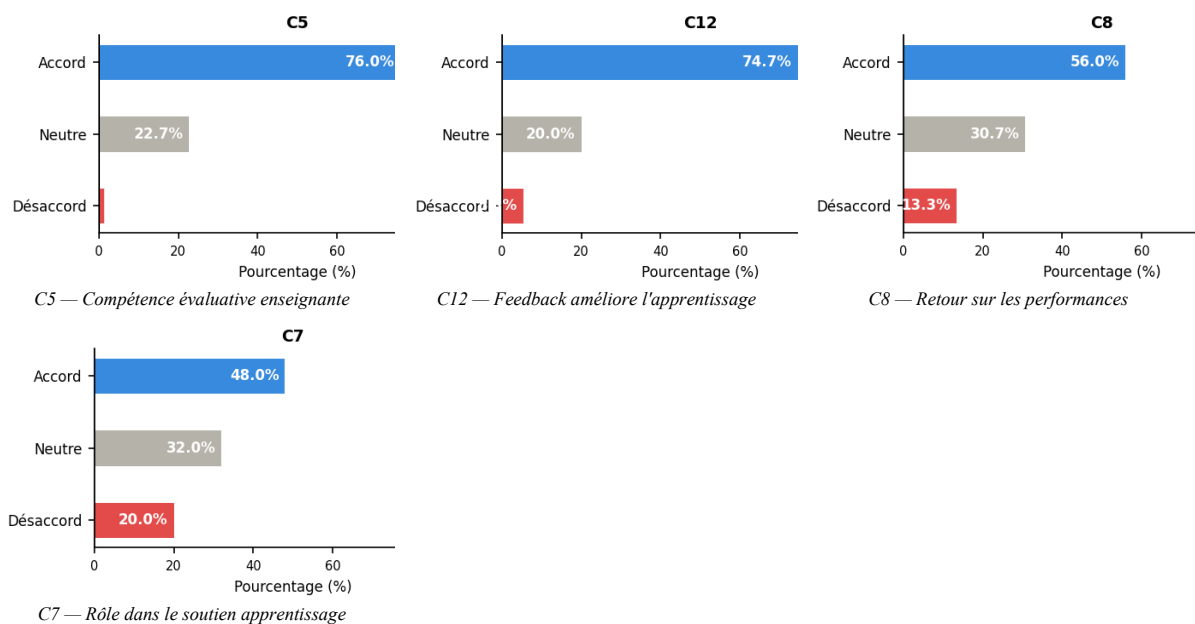
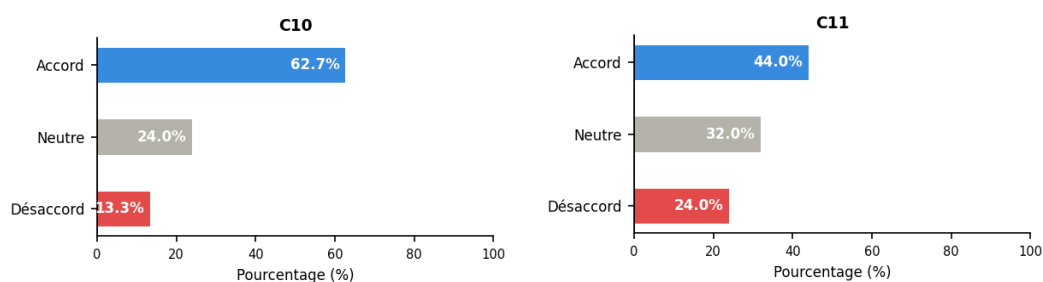


Figure 15 : Distributions des réponses aux items C5, C7, C8 et C12 relatifs au rôle et à l'importance de l'évaluation formative. Modalités regroupées : Désaccord (1–2) / Neutre (3) / Accord (4–5). $n = 75$.

3.6.4 Évaluation des processus de collaboration

Les items relatifs à l'évaluation des processus recueillent une adhésion modérée à bonne, statistiquement confirmée. C10 ("*L'évaluation des processus de travail de groupe est importante*") obtient $M = 3.60$ ($ET = 0.94$), avec 62.7% d'accord et seulement 13.3% de désaccord ($p < .001$). C11 ("*Les processus de travail de groupe devraient être évalués*") est légèrement plus mitigé ($M = 3.31$, $ET = 1.04$), avec 44.0% d'accord et 24.0% de désaccord, mais sa distribution reste significativement supérieure à 3 ($p = .012$).



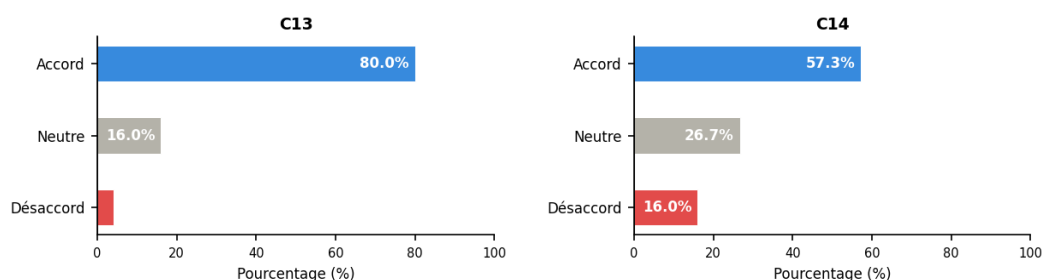
C10 — Importance éval. des processus

C11 — Les processus devraient être évalués

Figure 16 : Distributions des réponses aux items C10 et C11 relatifs à l'évaluation des processus de collaboration. Modalités regroupées : Désaccord (1–2) / Neutre (3) / Accord (4–5). $n = 75$.

3.6.5 Compétences sociales

L'observation et l'évaluation des compétences sociales recueillent parmi les adhésions les plus fortes de l'ensemble de l'échelle, confirmées statistiquement. C13 ("*Les compétences sociales des élèves devraient être observées afin de développer un comportement collaboratif*") enregistre la deuxième moyenne la plus élevée de l'échelle ($M = 4.09$, $ET = 0.86$), avec 80.0% d'accord et seulement 4.0% de désaccord ($p < .001$). C14 ("*L'évaluation du travail de groupe devrait inclure une évaluation des compétences sociales*") suscite également une adhésion majoritaire significative ($M = 3.64$, $ET = 1.16$, $p < .001$), avec 57.3% d'accord.



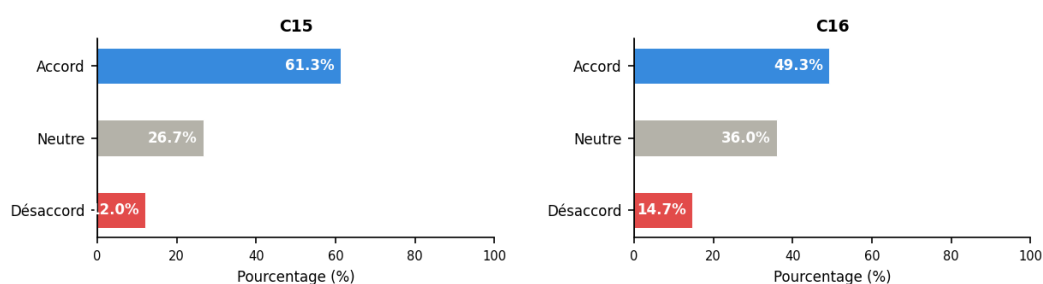
C13 — Observer les compétences sociales

C14 — Éval. inclure comp. sociales

Figure 17 : Distributions des réponses aux items C13 et C14 relatifs aux croyances sur l'évaluation des compétences sociales. Modalités regroupées : Désaccord (1–2) / Neutre (3) / Accord (4–5). $n = 75$.

3.6.6 Évaluation du produit final

Les items portant sur le produit final recueillent une adhésion modérée, statistiquement significative dans les deux cas. C15 ("*L'évaluation du produit final du groupe est importante*") obtient $M = 3.68$ ($ET = 0.96$), avec 61.3% d'accord ($p < .001$). C16 ("*Le produit final du groupe devrait être évalué*") est légèrement moins consensuel ($M = 3.52$, $ET = 0.99$), avec 49.3% d'accord et 36.0% de neutralité, mais sa distribution demeure significativement supérieure à 3 ($p < .001$).



C15 — Éval. produit final importante *C16 — Le produit devrait être évalué*
Figure 18 : Distributions des réponses aux items C15 et C16 relatifs à l'importance accordée à l'évaluation du produit final. Modalités regroupées : Désaccord (1–2) / Neutre (3) / Accord (4–5). $n = 75$.

3.6.7 Synthèse des croyances

Tableau 5 : Statistiques descriptives et test de Wilcoxon à un échantillon — Croyances (C1–C16)

Item	M	ET	V	p
<i>Évaluation par les pairs</i>				
C1. L'évaluation par les pairs permet d'évaluer avec justesse la performance des membres du groupe.	3.00	0.92	563.0	.995
C2. L'évaluation par les pairs évalue de manière équitable la contribution individuelle au travail de groupe.	2.85	1.05	585.5	.219
C3. L'évaluation par les pairs des élèves est une méthode d'évaluation efficace.	2.91	1.07	535.0	.417
C6. Les élèves évaluent leurs pairs de manière responsable.	3.03	0.81	540.0	.778
C9. Les élèves devraient participer à l'évaluation de leurs pairs dans le cadre du travail de groupe.	3.00	1.10	742.5	1.000
<i>Autoévaluation</i>				
C4. L'autoévaluation des élèves est une méthode précieuse pour évaluer le travail de groupe coopératif.	3.41	1.00	894.0	< .001
<i>Rôle et importance de l'évaluation formative</i>				
C5. La capacité à évaluer le travail de groupe est une compétence importante pour un enseignant.	4.12	0.81	1695.5	< .001
C7. L'évaluation du travail de groupe joue un rôle important dans le soutien de l'apprentissage.	3.44	0.99	1026.0	< .001
C8. L'évaluation du travail de groupe fournit un retour aux élèves sur leurs performances.	3.59	1.00	1141.0	< .001
C12. Le retour sur les tâches de groupe évaluées aide les élèves à améliorer leur apprentissage.	3.93	0.86	1718.0	< .001
<i>Évaluation des processus de collaboration</i>				
C10. L'évaluation des processus de travail de groupe est importante.	3.60	0.94	1366.0	< .001
C11. Les processus de travail de groupe devraient être évalués.	3.31	1.04	915.0	.012
<i>Compétences sociales</i>				
C13. Les compétences sociales des élèves devraient être observées afin de développer un comportement collaboratif.	4.09	0.86	1929.0	< .001
C14. L'évaluation du travail de groupe devrait inclure une évaluation des compétences sociales.	3.64	1.16	1244.0	< .001
<i>Produit final</i>				
C15. L'évaluation du produit final du groupe est importante.	3.68	0.96	1332.5	< .001
C16. Le produit final du groupe devrait être évalué.	3.52	0.99	965.0	< .001

Note. n = 75. M = moyenne ; ET = écart-type ; V = statistique de Wilcoxon. Test de rangs signés de Wilcoxon, hypothèse alternative bilatérale (médiane ≠ 3).

Les résultats mettent en évidence deux profils distincts au sein des croyances enseignantes. D'un côté, 11 items sur 16 présentent une distribution significativement supérieure au point milieu, attestant d'une adhésion collective aux principes de l'évaluation formative : les enseignants valorisent le feedback, l'observation des compétences sociales, l'évaluation des processus et la valeur de l'autoévaluation. De l'autre, les 5 items relatifs à l'évaluation par les pairs ne s'écartent significativement ni vers l'accord ni vers le désaccord, traduisant une hétérogénéité des convictions sur cette pratique spécifique.

3.7 Pratiques déclarées d'évaluation du travail de groupe coopératif

La section 3.7 répond à OR4 en décrivant les pratiques évaluatives déclarées par sous-thème. L'analyse descriptive des 15 items de l'échelle des pratiques, complétée par des tests de Wilcoxon à un échantillon (valeur de référence = 3), révèle une structure bipolaire particulièrement nette. Sur les 15 items, 6 présentent une distribution significativement supérieure à 3 (pratiques déclarées établies), 6 une distribution significativement inférieure à 3 (pratiques absentes), et 1 seul item ne s'écarte pas significativement du point milieu. Les deux items inversés (P13, P14) font l'objet d'une lecture spécifique.

3.7.1 Suivi des contributions individuelles et feedbacks

Les pratiques liées à l'observation directe et au feedback constituent le pôle le plus développé de l'échelle. Tous les items de cette sous-dimension présentent des moyennes significativement supérieures à 3. P6 ("Je veille au respect que chaque membre du groupe accorde aux opinions et aux sentiments des autres") obtient la moyenne la plus élevée de l'ensemble de l'échelle des pratiques ($M = 3.97$, $ET = 0.94$, $p < .001$), avec 73.3% d'accord. P3 ("Je donne des retours pertinents et en temps opportun sur la performance du travail de groupe") suit de près ($M = 3.72$, $ET = 0.88$, $p < .001$), avec 66.7% d'accord. P1 ("Je vérifie fréquemment la contribution de chaque membre") ($M = 3.57$, $ET = 1.09$, $p < .001$) et P2 ("Je donne des retours sur la contribution individuelle") ($M = 3.52$, $ET = 1.02$, $p < .001$) confirment cette tendance, avec respectivement 56.0% et 61.3% d'accord.

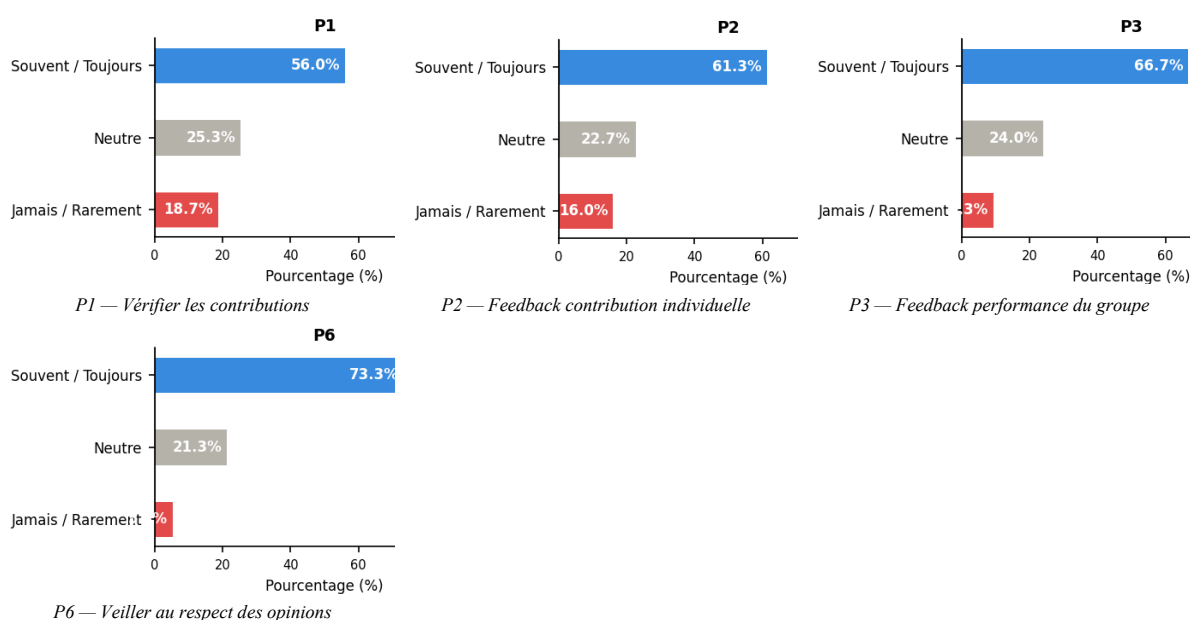


Figure 19 : Distributions des réponses aux items P1, P2, P3 et P6 relatifs au suivi des contributions individuelles et aux feedbacks déclarés. Modalités regroupées : Jamais/Rarement (1–2) / Neutre (3) / Souvent/Toujours (4–5). $n = 75$.

3.7.2 Observation des processus de groupe

P5 (*"Je contrôle régulièrement si les membres du groupe s'écoutent attentivement afin de se comprendre lorsqu'ils réalisent un travail en groupe"*) obtient $M = 3.43$ ($ET = 1.06$, $p = .002$), avec 62.7% d'accord — la distribution est significativement supérieure à 3, bien que la taille d'effet soit plus modeste que pour les items précédents. P7 (*"Je demande aux membres du groupe de rendre compte des échanges, idées, stratégies, outils et ressources utilisés pour réaliser l'activité"*) présente une moyenne légèrement plus basse ($M = 3.39$, $ET = 1.14$, $p = .008$), avec 48.0% d'accord et 33.3% de neutralité — la distribution reste néanmoins significativement supérieure au point milieu.

Ces pratiques d'observation correspondent à ce que Webb (2002) désigne comme un rôle essentiel de l'enseignant dans le travail de groupe coopératif : établir des normes positives d'interaction, observer activement les échanges et intervenir pour soutenir la qualité des processus collaboratifs. Le fait que ces pratiques soient significativement déclarées (moyennes > 3) suggère que les enseignants interrogés assument effectivement ce rôle de régulateur des interactions, même en l'absence d'un cadre coopératif structuré explicite.

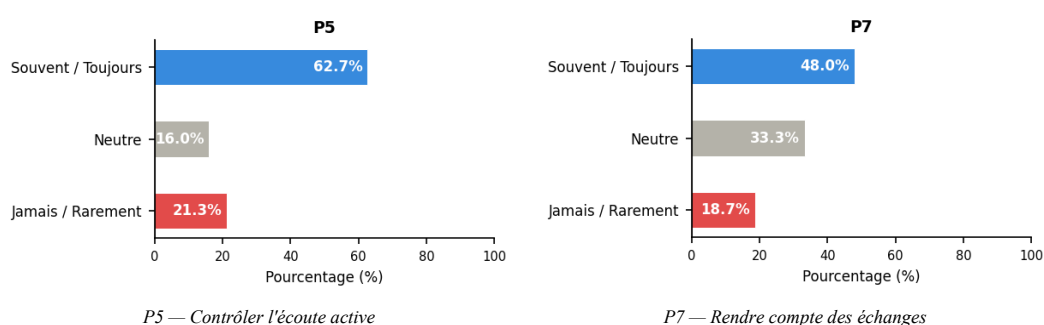


Figure 20 : Distributions des réponses aux items P5 et P7 relatifs à l'observation des processus de groupe. Modalités regroupées : Jamais/Rarement (1–2) / Neutre (3) / Souvent/Toujours (4–5). $n = 75$.

3.7.3 Implication des élèves dans l'évaluation

C'est ici que se concentrent les pratiques les moins répandues de l'ensemble du questionnaire, avec des moyennes toutes significativement inférieures à 3. P9 (*"J'implique les élèves dans la préparation des critères d'évaluation (grilles ou barèmes) du travail de groupe"*) enregistre la moyenne la plus basse de toute l'échelle des pratiques ($M = 1.80$, $ET = 1.00$, $p < .001$), avec 77.3% de désaccord et seulement 5.3% d'accord. P11 (*"J'utilise l'évaluation par les pairs des élèves dans mon évaluation visant à soutenir l'apprentissage lors du travail de groupe coopératif"*) obtient $M = 2.19$ ($ET = 1.15$, $p < .001$), avec 68.0% de désaccord. P4 (*"J'utilise l'évaluation par les pairs pour évaluer la contribution de chaque membre au travail de groupe"*) ($M = 2.29$, $ET = 1.08$, $p < .001$) et P10 (*"J'utilise l'autoévaluation des élèves lors de l'évaluation du travail de groupe coopératif"*) ($M = 2.39$, $ET = 1.29$, $p < .001$) confirment ce constat, avec respectivement 62.7% et 58.7% de désaccord. P8 (*"J'implique les élèves dans la proposition de*

tâches d'évaluation pour le groupe") ($M = 2.33$, $ET = 1.20$, $p < .001$) et P12 ("Je demande quels soutiens ou retours chaque membre du groupe a apportés aux autres membres") ($M = 2.49$, $ET = 1.19$, $p < .001$) se situent dans la même zone, toutes deux significativement inférieures au point milieu.

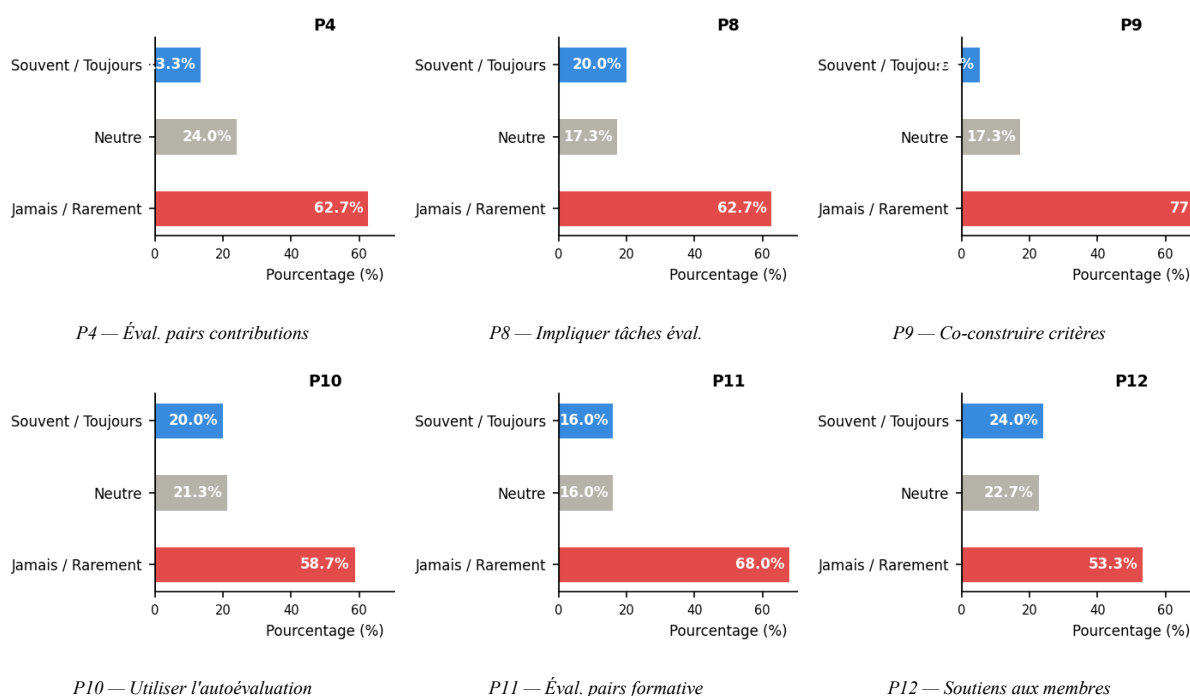


Figure 21 : Distributions des réponses aux items P4, P8, P9, P10, P11 et P12 relatifs à l'implication des élèves dans le processus évaluatif. Modalités regroupées : Jamais/Rarement (1–2) / Neutre (3) / Souvent/Toujours (4–5). $n = 75$.

3.7.4 Items inversés — lecture interprétative

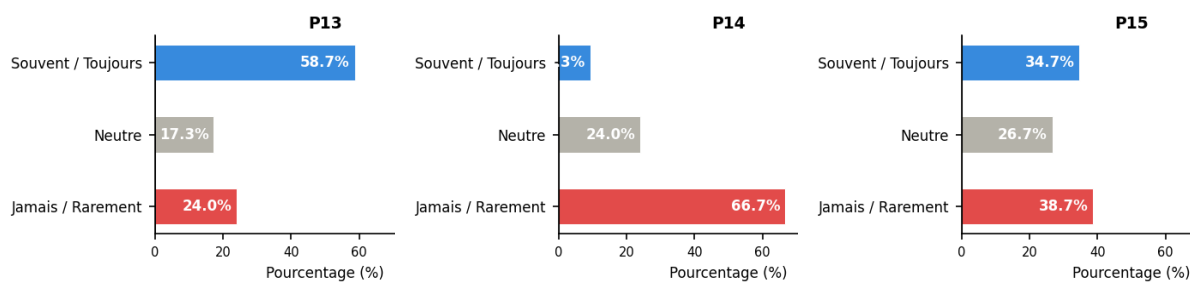
Les trois items formulés en sens inverse appellent une lecture spécifique et ne peuvent pas être interprétés de la même manière que les items directs.

P13 ("Je me base uniquement sur mes propres évaluations pour évaluer le travail de groupe coopératif") obtient $M = 3.44$ ($ET = 1.19$, $p = .004$), avec 58.7% d'accord — sa moyenne est significativement supérieure à 3, ce qui signifie qu'une majorité d'enseignants s'appuie exclusivement sur sa propre évaluation, sans recourir à d'autres sources telles que l'autoévaluation ou l'évaluation par les pairs.

P14 ("Je donne à chaque membre du groupe la même note, quelle que soit la qualité du travail fourni par chacun") obtient $M = 2.01$ ($ET = 1.06$, $p < .001$), avec 66.7% en désaccord — la moyenne est significativement inférieure à 3, confirmant que la majorité des enseignants différencie les notes selon la contribution individuelle.

P15 ("J'évalue davantage le résultat final du groupe que les processus de travail en groupe") constitue le seul item non significatif de l'échelle des pratiques ($M = 2.95$, $ET = 1.26$, $p = .731$), avec 38.7% en désaccord et 34.7% en accord. Ce résultat indique que les enseignants n'ont pas de position tranchée

entre l'évaluation du produit final et celle des processus — une hésitation qui mérite attention dans la discussion.



P13 — Uniquement propres évaluations

P14 — Même note à tous

P15 — Résultat final > processus

Figure 22 : Distributions des réponses aux items P13, P14 et P15, formulés en sens inverse. Modalités regroupées : Jamais/Rarement (1–2) / Neutre (3) / Souvent/Toujours (4–5). $n = 75$. Un score élevé indique une pratique moins orientée Afl.

3.7.5 Synthèse des pratiques

Tableau 6 : Statistiques descriptives et test de Wilcoxon à un échantillon — Pratiques (P1–P15)

Item	M	ET	V	p
<i>Suivi des contributions individuelles et feedbacks</i>				
P1. Je vérifie fréquemment la contribution de chaque membre du groupe au travail de groupe.	3.57	1.09	1274.0	< .001
P2. Je donne des retours pertinents et en temps opportun sur la contribution individuelle au travail de groupe.	3.52	1.02	1319.0	< .001
P3. Je donne des retours pertinents et en temps opportun sur la performance du travail de groupe.	3.72	0.88	1467.0	< .001
<i>Observation des processus de groupe</i>				
P5. Je contrôle régulièrement si les membres du groupe s'écoutent attentivement afin de se comprendre lorsqu'ils réalisent un travail en groupe.	3.43	1.06	1434.5	.002
P6. Je veille au respect que chaque membre du groupe accorde aux opinions et aux sentiments des autres lors du travail en groupe.	3.97	0.94	1643.0	< .001
P7. Je demande aux membres du groupe de rendre compte des échanges, idées, stratégies, outils et ressources utilisés pour réaliser l'activité.	3.39	1.14	901.0	.008
<i>Implication des élèves dans l'évaluation</i>				
P4. J'utilise l'évaluation par les pairs pour évaluer la contribution de chaque membre au travail de groupe.	2.29	1.08	265.5	< .001
P8. J'implique les élèves dans la proposition de tâches d'évaluation pour le groupe.	2.33	1.20	401.5	< .001
P9. J'implique les élèves dans la préparation des critères d'évaluation (grilles ou barèmes) du travail de groupe.	1.80	1.00	108.0	< .001
P10. J'utilise l'autoévaluation des élèves lors de l'évaluation du travail de groupe coopératif.	2.39	1.29	424.0	< .001
P11. J'utilise l'évaluation par les pairs des élèves dans mon évaluation visant à soutenir l'apprentissage lors du travail de groupe coopératif.	2.19	1.15	310.5	< .001
P12. Je demande quels soutiens ou retours chaque membre du groupe a apportés aux autres membres.	2.49	1.19	420.0	< .001
<i>Items inversés</i>				
P13. Je me base uniquement sur mes propres évaluations pour évaluer le travail de groupe coopératif.	3.44	1.19	1371.0	.004
P14. Je donne à chaque membre du groupe la même note, quelle que soit la qualité du travail fourni par chacun.	2.01	1.06	116.0	< .001
P15. J'évalue davantage le résultat final du groupe que les processus de travail en groupe.	2.95	1.26	730.0	.731

Note. n = 75. M = moyenne ; ET = écart-type ; V = statistique de Wilcoxon. Test de rangs signés de Wilcoxon, hypothèse alternative bilatérale (médiane ≠ 3). Les items P13, P14 et P15 sont formulés en sens inverse — leur interprétation est détaillée dans le texte.

Les pratiques déclarées dessinent un portrait statistiquement étayé et cohérent : les enseignants sont significativement actifs dans le suivi direct du travail de groupe (observation, feedback, respect des interactions), mais n'impliquent que très peu les élèves dans le processus évaluatif lui-même. La co-construction des critères, l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs présentent toutes des distributions significativement inférieures au point milieu, confirmant que ces pratiques demeurent marginales dans l'échantillon étudié. Seul P15 échappe à cette polarisation, traduisant une ambivalence collective entre l'évaluation du produit et celle des processus.

Ces résultats peuvent être relus à la lumière des cinq composantes de l'apprentissage coopératif structuré identifiées par Johnson et Johnson (2002). Les pratiques bien établies — observation des interactions (P5, P6), feedback sur les contributions et la performance (P1, P2, P3), demande de reddition de comptes (P7) — correspondent principalement aux composantes d'interaction promotrice et de régulation de groupe. En revanche, les pratiques quasi absentes — évaluation par les pairs (P4, P11), autoévaluation (P10), co-construction des critères (P9) — renvoient directement aux composantes de responsabilité individuelle et de compétences interpersonnelles, dont la mise en œuvre suppose précisément des dispositifs évaluatifs impliquant les élèves. Ce pattern suggère que les enseignants interrogés mobilisent les dimensions les plus observables et directement gérables du coopératif, tout en délaissant celles qui requièrent un transfert de responsabilité évaluative vers les élèves.

3.8 Analyse des écarts entre croyances et pratiques déclarées

La section 3.8 répond à OR5 en analysant les écarts thématiques entre croyances et pratiques à travers dix paires d'items. En complément de la comparaison globale présentée en section 3.5, des tests de Wilcoxon pour échantillons appariés ont été conduits sur dix paires d'items thématiquement liés, permettant de tester si les écarts observés entre moyennes sont statistiquement significatifs. Les résultats permettent de distinguer deux zones analytiquement distinctes : une zone de dissonance, où les croyances sont significativement plus élevées que les pratiques déclarées, et une zone de cohérence, où les deux dimensions s'alignent.

Tableau 7 : Comparaison des croyances et pratiques déclarées par paires thématiques — tests de Wilcoxon appariés

Paire	M (C)	M (P)	Écart	W	p	r
<i>Zone de dissonance</i>						
C4 / P10	3.41	2.39	-1.02	1240.5	< .001	0.871
C9 / P4	3.00	2.29	-0.71	1130.5	< .001	0.705
C3 / P11	2.91	2.19	-0.72	1274.0	< .001	0.655
C15 / P15 *	3.68	2.95	-0.73	1449.5	< .001	0.584
<i>Zone de cohérence</i>						
C12 / P3	3.93	3.72	-0.21	500.0	.112	0.282
C10 / P5	3.60	3.43	-0.17	667.5	.260	0.184
C14 / P5	3.64	3.43	-0.21	779.0	.261	0.175
C13 / P6	4.09	3.97	-0.12	562.0	.407	0.135
C11 / P7	3.31	3.39	+0.08	708.0	.445	-0.113
C8 / P2	3.59	3.52	-0.07	614.5	.783	0.045

Note. n = 75. M (C) = moyenne de l'item de croyance ; M (P) = moyenne de l'item de pratique ; Écart = M(P) - M(C) ; W = statistique de Wilcoxon ; r = corrélation rang-bisériel. Test de rangs signés de Wilcoxon, hypothèse alternative bilatérale. Les intitulés complets des items sont disponibles dans les Tableaux X (croyances) et Y (pratiques). * P15 est formulé en sens inverse.

3.8.1 Zone de dissonance — l'implication des élèves dans l'évaluation

Les dissonances les plus marquées concernent toutes les pratiques impliquant les élèves dans le processus évaluatif — autoévaluation et évaluation par les pairs — et constituent le résultat le plus saillant de cette analyse.

La dissonance la plus forte de l'ensemble concerne l'autoévaluation. Les enseignants déclarent accorder une valeur significative à cette pratique (C4 : *"L'autoévaluation des élèves est une méthode précieuse pour évaluer le travail de groupe coopératif"*, $M = 3.41$), mais déclarent ne que très rarement la mettre en œuvre (P10 : *"J'utilise l'autoévaluation des élèves lors de l'évaluation du travail de groupe coopératif"*, $M = 2.39$). Le test de Wilcoxon confirme que cet écart est hautement significatif et de très forte amplitude ($W = 1240.5$, $p < .001$, $r = 0.871$).

Cette dissonance trouve un ancrage théorique dans les travaux de Panadero et al. (2016), qui soulignent que si l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs sont reconnues comme des instruments privilégiés de régulation des apprentissages dans le cadre de l'AfL, leur mise en œuvre suppose un accompagnement pédagogique explicite et progressif que les contraintes institutionnelles ne permettent pas toujours de garantir. Dans le même sens, Pasche Gossin et al. (2024) montrent que la co-construction des critères d'évaluation, en particulier, constitue une pratique exigeante sur le plan organisationnel, dont l'implémentation se heurte fréquemment à des obstacles liés au temps disponible et à la culture évaluative dominante.

Une dissonance forte est également observée concernant la participation des élèves à l'évaluation de leurs pairs. C9 (*"Les élèves devraient participer à l'évaluation de leurs pairs dans le cadre du travail de groupe"*, $M = 3.00$) est significativement supérieur à P4 (*"J'utilise l'évaluation par les pairs pour évaluer la contribution de chaque membre au travail de groupe"*, $M = 2.29$), avec une taille d'effet forte ($W = 1130.5$, $p < .001$, $r = 0.705$).

La paire C3/P11 présente une situation particulière qui mérite d'être distinguée des deux précédentes. Si l'écart entre C3 (*"L'évaluation par les pairs des élèves est une méthode d'évaluation efficace"*, $M = 2.91$) et P11 (*"J'utilise l'évaluation par les pairs des élèves dans mon évaluation visant à soutenir l'apprentissage lors du travail de groupe coopératif"*, $M = 2.19$) est statistiquement significatif ($W = 1274.0$, $p < .001$, $r = 0.655$), il convient de noter que les deux items se situent en dessous du point milieu de l'échelle. Il ne s'agit donc pas d'une dissonance classique entre adhésion et non-pratique, mais d'un écart entre un scepticisme modéré et une pratique encore plus rare — les enseignants qui accordent déjà une valeur limitée à l'évaluation par les pairs déclarent la mettre en œuvre encore moins qu'ils ne la valorisent.

3.8.2 Cas particulier — le produit final

La paire C15/P15 présente un cas analytiquement délicat. C15 (*"L'évaluation du produit final du groupe est importante"*, $M = 3.68$) est significativement supérieur à P15 (*"J'évalue davantage le résultat final du groupe que les processus de travail en groupe"*, $M = 2.95$), avec une taille d'effet modérée à forte ($W = 1449.5$, $p < .001$, $r = 0.584$). Cependant, P15 étant formulé en sens inverse, ce résultat doit être interprété avec précaution : les enseignants valorisent le produit final en croyance, mais ne déclarent pas l'évaluer prioritairement par rapport aux processus. Ce constat est en réalité cohérent avec leur

valorisation simultanée de l'évaluation des processus (C10, C11) — il reflète davantage une tension entre deux dimensions légitimes de l'évaluation qu'une véritable dissonance croyances/pratiques.

3.8.3 Zone de cohérence — feedback, processus et compétences sociales

Cinq paires thématiques ne présentent pas d'écart statistiquement significatif entre croyances et pratiques déclarées, témoignant d'une cohérence entre les deux dimensions sur ces thématiques.

Concernant le feedback, C12 (*"Le retour sur les tâches de groupe évaluées aide les élèves à améliorer leur apprentissage"*, $M = 3.93$) et P3 (*"Je donne des retours pertinents et en temps opportun sur la performance du travail de groupe"*, $M = 3.72$) ne s'écartent pas significativement ($W = 500.0$, $p = .112$, $r = 0.282$). De même, C8 (*"L'évaluation du travail de groupe fournit un retour aux élèves sur leurs performances"*, $M = 3.59$) et P2 (*"Je donne des retours pertinents et en temps opportun sur la contribution individuelle au travail de groupe"*, $M = 3.52$) présentent un écart quasi nul ($W = 614.5$, $p = .783$, $r = 0.045$). Ces résultats indiquent que les enseignants qui valorisent le feedback déclarent effectivement le pratiquer — et à un niveau élevé dans les deux dimensions.

Concernant les processus de collaboration, C10 (*"L'évaluation des processus de travail de groupe est importante"*, $M = 3.60$) et P5 (*"Je contrôle régulièrement si les membres du groupe s'écoutent attentivement"*, $M = 3.43$) ne présentent pas d'écart significatif ($W = 667.5$, $p = .260$, $r = 0.184$). La paire C11/P7 va dans le même sens, avec un r négatif quasi nul ($W = 708.0$, $p = .445$, $r = -0.113$), indiquant que les pratiques déclarées relatives aux processus sont légèrement supérieures aux croyances correspondantes — une zone de cohérence particulièrement solide.

Concernant les compétences sociales, C13 (*"Les compétences sociales des élèves devraient être observées afin de développer un comportement collaboratif"*, $M = 4.09$) et P6 (*"Je veille au respect que chaque membre du groupe accorde aux opinions et aux sentiments des autres lors du travail en groupe"*, $M = 3.97$) présentent l'écart absolu le plus faible de toutes les paires (-0.12), confirmé par un r quasi nul ($W = 562.0$, $p = .407$, $r = 0.135$). La paire C14/P5 confirme cette tendance ($W = 779.0$, $p = .261$, $r = 0.175$).

3.8.4 Synthèse — deux logiques distinctes

Les résultats des analyses par paires thématiques permettent de dégager deux logiques distinctes dans la relation croyances/pratiques des enseignants interrogés.

D'une part, une logique de cohérence caractérise les dimensions les plus concrètes et directement observables du travail de groupe : feedback, observation des processus et des compétences sociales. Sur ces thématiques, les enseignants déclarent faire ce qu'ils valorisent — et à des niveaux significativement au-dessus du point milieu dans les deux dimensions. Cette cohérence suggère que ces pratiques sont bien intégrées dans le répertoire professionnel des enseignants interrogés, indépendamment de leur niveau d'adhésion aux principes de l'AfL.

D'autre part, une logique de dissonance caractérise les pratiques impliquant les élèves dans le processus évaluatif lui-même — autoévaluation et évaluation par les pairs. Sur ces thématiques, les enseignants déclarent valoriser ces approches davantage qu'ils ne les mettent en œuvre, avec des tailles d'effet substantielles. Ce pattern de dissonance est cohérent avec la littérature sur le sujet, qui souligne les obstacles pratiques à l'implémentation de ces dispositifs en contexte scolaire —

notamment la gestion du temps, la difficulté à garantir la fiabilité des évaluations produites par les élèves et la pression certificative (Forsell et al., 2020 ; Gedamu & Shewangizaw, 2020).

Ces deux logiques coexistent dans un échantillon où les croyances globales sont significativement plus favorables que les pratiques déclarées ($t(74) = 6.595$, $p < .001$, $d = 0.762$, cf. section 5.3), confirmant que la dissonance globale observée est principalement portée par les thématiques d'implication des élèves dans l'évaluation, et non par l'ensemble des dimensions évaluatives.

Ce portrait rejoint les constats de Buchs et Volpé (2019) dans le contexte de l'enseignement primaire genevois, où les enseignants déclarent mettre en place des travaux de groupes coopératifs tout en

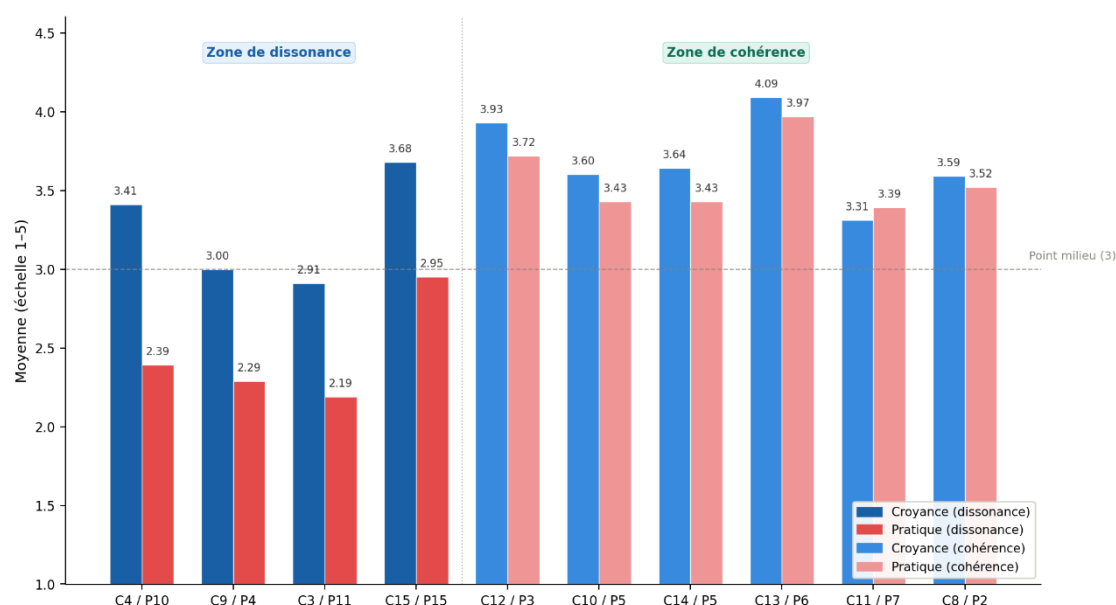


Figure 23 : Moyennes des items de croyances et de pratiques pour les dix paires thématiques analysées. Les barres bleu foncé et rouge foncé représentent les paires en zone de dissonance (écart statistiquement significatif, $p < .001$) ; les barres bleu clair et rouges claires les paires en zone de cohérence ($p > .05$). La ligne pointillée indique le point milieu de l'échelle (3). $n = 75$.

présentant un lien faible entre leurs déclarations de principe et la mise en œuvre effective des composantes de la pédagogie coopérative. La gestion du temps et l'opérationnalisation de l'interdépendance positive y sont identifiées comme des obstacles récurrents — des contraintes qui font également écho aux résultats de la présente recherche concernant l'implication des élèves dans l'évaluation.

3.9 Analyses exploratoires

La section 3.9 répond à OR6 en examinant si des variables contextuelles ou de profil sont associées à des variations dans les croyances et les pratiques déclarées. Cette perspective est complémentaire et exploratoire, telle qu'annoncée dans la problématique. Les analyses mobilisent des corrélations de Spearman et des tests de Kruskal-Wallis, complétés par des comparaisons post-hoc de Dunn lorsque nécessaire. Les résultats sont présentés en distinguant les associations significatives des variables non discriminantes.

3.9.1 Fréquence du travail de groupe (Q1)

La fréquence du recours au travail de groupe constitue le facteur contextuel le plus cohérent de l'ensemble des analyses exploratoires. Des corrélations de Spearman révèlent une association positive et significative entre Q1 et les pratiques évaluatives déclarées ($\rho = 0.327$, $p = .004$, IC 95% [0.108 – 0.516]) ainsi qu'entre Q1 et les croyances globales ($\rho = 0.231$, $p = .046$, IC 95% [0.004 – 0.435]).

La corrélation avec les pratiques est plus robuste que celle avec les croyances, dont la borne inférieure frôle le seuil de significativité. Cette asymétrie suggère que l'exposition fréquente au travail de groupe est davantage associée au développement de pratiques évaluatives déclarées qu'à une modification des croyances. Ce résultat est cohérent avec la stabilité reconnue des croyances professionnelles enseignantes (Pajares, 1992).

Ces associations étant de nature corrélationnelle et fondées sur des données transversales, aucune relation causale ne peut être établie. Il est ainsi tout aussi plausible que des enseignants disposant de pratiques évaluatives développées recourent davantage au travail de groupe que l'inverse.

3.9.2 Expérience professionnelle (E5)

Le test de Kruskal-Wallis révèle une différence significative entre les groupes d'expérience pour les pratiques évaluatives déclarées ($H(4) = 11.24$, $p = .024$, $\eta^2 = 0.103$), mais pas pour les croyances globales ($H(4) = 8.824$, $p = .066$). En raison des effectifs déséquilibrés entre groupes, le test non paramétrique est privilégié sur l'ANOVA.

Les comparaisons post-hoc de Dunn avec correction de Holm indiquent que les enseignants ayant plus de 20 ans d'expérience ($M = 3.19$, $ET = 0.66$) déclarent des pratiques significativement plus développées que ceux ayant 11 à 20 ans d'expérience ($M = 2.69$, $ET = 0.60$, $p = .044$, $rrb = 0.519$). Aucune autre paire ne présente de différence significative après correction.

Tableau 8 : Score de pratiques déclarées selon le groupe d'expérience professionnelle (E5) — statistiques descriptives et test de Kruskal-Wallis

Groupe (E5)	N	M	ET	ES	Rang moyen
0–2 ans	8	3.17	0.50	0.18	44.19
3–5 ans	11	2.74	0.71	0.22	28.27
6–10 ans	14	3.07	0.77	0.21	41.07
11–20 ans	18	2.69	0.60	0.14	27.31
Plus de 20 ans	24	3.19	0.66	0.14	46.63

Test de Kruskal-Wallis : $H(4) = 11.24$, $p = .024$, $\eta^2 = 0.103$. Post-hoc de Dunn (correction Holm) : Plus de 20 ans > 11–20 ans ($p = .044$, $rrb = 0.519$).

Note. M = moyenne ; ET = écart-type ; ES = erreur standard. Le rang moyen est issu du test de Kruskal-Wallis. η^2 = eta carré (taille d'effet) ; r = corrélation rang-bisériel (taille d'effet post-hoc).

Les distributions par groupe révèlent une tendance non linéaire : les pratiques déclarées sont élevées chez les enseignants débutants (0–2 ans, $M = 3.17$), baissent chez les 3–5 ans ($M = 2.74$), remontent partiellement chez les 6–10 ans ($M = 3.07$), rechutent chez les 11–20 ans ($M = 2.69$) avant d'atteindre leur niveau le plus élevé chez les plus de 20 ans ($M = 3.19$). Les effectifs réduits par groupe ($n = 8$ à $n = 24$) invitent toutefois à interpréter ces variations avec prudence. Cette distribution en dents de scie ne permet pas de dégager une tendance développementale claire, et ces observations restent spéculatives dans le cadre d'une étude transversale.

Pour les croyances, le Kruskal-Wallis n'étant pas significatif, les post-hoc de Dunn révèlent une tendance similaire — le groupe 11–20 ans présentant systématiquement les rangs les plus bas — sans atteindre le seuil de significativité après correction (toutes p corrigées $> .10$).

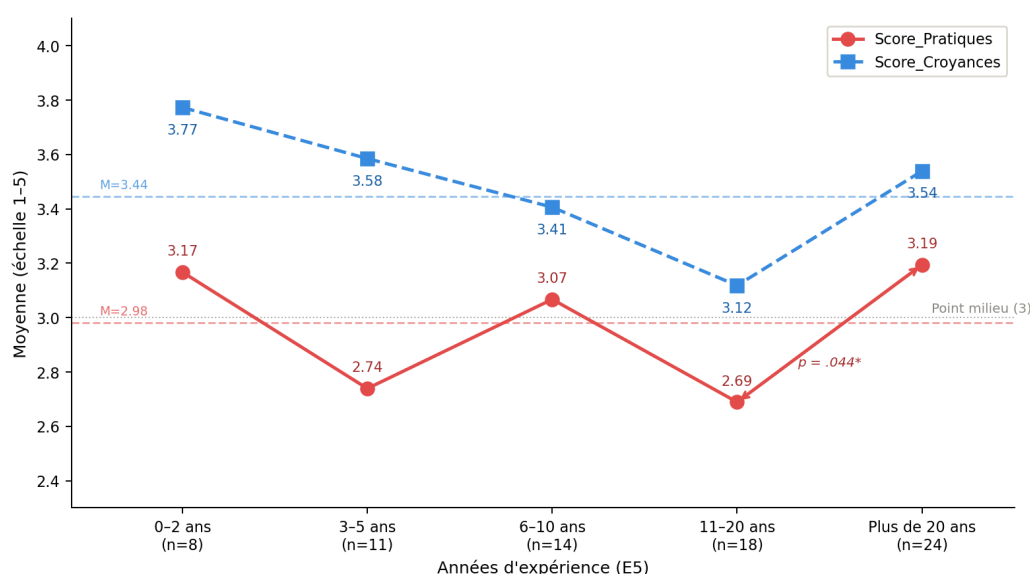


Figure 24: Moyennes du score de croyances (Score_Croyances, ligne bleue) et du score de pratiques déclarées (Score_Pratiques, ligne rouge) selon le groupe d'expérience professionnelle (E5). Les lignes horizontales en tirets indiquent les moyennes globales de l'échantillon (Score_Croyances : $M = 3.45$; Score_Pratiques : $M = 2.98$). La flèche indique la seule différence significative après correction de Holm (11–20 ans vs Plus de 20 ans, $p = .044^*$). La ligne pointillée grise indique le point milieu de l'échelle (3). $n = 75$.

3.9.3 Relation entre niveau de croyances et amplitude de la dissonance

Une analyse complémentaire a examiné si le niveau de croyances est associé à l'amplitude de l'écart croyances/pratiques. Une corrélation de Spearman entre le score global de croyances et le score d'écart (Score_Croyances – Score_Pratiques) révèle une association positive et faible mais significative ($\rho = 0.315$, $p = .006$, IC 95% [0.094 – 0.505]).

Ce résultat indique que les enseignants déclarant des croyances plus favorables tendent à présenter un écart plus marqué entre leurs croyances et leurs pratiques déclarées. Autrement dit, la dissonance s'accroît avec le niveau de conviction — les enseignants les plus convaincus par les principes de l'AfL étant aussi ceux dont les pratiques déclarées s'en éloignent le plus. Ce pattern, bien que de faible amplitude ($\rho^2 \approx 0.10$), est analytiquement pertinent : il suggère que l'adhésion aux croyances ne se traduit pas proportionnellement en pratiques, possiblement en raison de contraintes contextuelles qui freinent la mise en œuvre de pratiques pourtant valorisées.

3.9.4 Variables non discriminantes

L'ensemble des autres variables contextuelles et de profil analysées ne présentent pas d'association significative avec les croyances ni les pratiques déclarées.

Concernant le contexte de travail de groupe, la perception du type d'activité coopérative (Q5 : $p = 0.156$, $p = .181$ pour les croyances ; $p = 0.185$, $p = .112$ pour les pratiques), le type de travail de groupe déclaré (Q2 — apprentissage coopératif structuré : $U = 561.0$, $p = .948$; travaux de groupe longs : $U = 583.5$, $p = .217$) et la taille habituelle des groupes (Q4 — binôme vs groupes ≥ 3 : $U = 360.5$, $p = .633$) ne constituent pas des facteurs discriminants.

Concernant le profil enseignant, ni l'âge (E4 : $H(3) = 3.745$, $p = .290$ pour les croyances au sujet de l'évaluation par les pairs ; $H(3) = 0.715$, $p = .870$ pour les pratiques), ni le domaine disciplinaire (E2 : aucun résultat significatif après correction de Bonferroni, $\alpha = .006$) ne différencient les croyances ou les pratiques déclarées. La variable E1 (degrés enseignés) n'a pas pu être exploitée en raison d'effectifs insuffisants dans les groupes exclusifs ($n \leq 7$).

3.9.5 Synthèse des analyses exploratoires

Tableau 9 : Synthèse des analyses exploratoires — variables contextuelles et de profil

Variable	Test	Statistique	p	Conclusion
<i>Variables significatives</i>				
Q1 $\times$ Score_Pratiques	Spearman	$\rho = 0.327$	.004	Corrélation faible-moderée — plus de travail de groupe associé à plus de pratiques
Q1 $\times$ Score_Croyances	Spearman	$\rho = 0.231$	.046	Corrélation faible — fragile (IC borne inf. = 0.004)
E5 $\times$ Score_Pratiques	Kruskal-Wallis	$H(4) = 11.24$	.024	Plus 20 ans > 11–20 ans ($p = .044$, $rrb = 0.519$)
Score_Ecart $\times$ Score_Croyances	Spearman	$\rho = 0.315$	.006	Corrélation faible — dissonance plus marquée chez enseignants à croyances élevées
<i>Variables non significatives</i>				
Q5 $\times$ Score_Croyances	Spearman	$\rho = 0.156$	.181	Non significatif
Q5 $\times$ Score_Pratiques	Spearman	$\rho = 0.185$	.112	Non significatif
Q2 — Coopératif structuré $\times$ scores	Mann-Whitney	$U = 561.0 / 562.5$	.948 / .962	Non significatif
Q2 — Travaux longs $\times$ scores	Mann-Whitney	$U = 583.5 / 598.0$	.217 / .280	Non significatif
Q4 — Taille groupes $\times$ scores	Mann-Whitney	$U = 392.5 / 360.5$	.974 / .633	Non significatif
E4 $\times$ Score_Pratiques	Kruskal-Wallis	$H(3) = 0.715$	.870	Non significatif
E4 $\times$ Score_CroyancesPairs	Kruskal-Wallis	$H(3) = 3.745$	.290	Non significatif
E5 $\times$ Score_Croyances	Kruskal-Wallis	$H(4) = 8.824$	.066	Non significatif
E2 $\times$ tous scores	Mann-Whitney	—	> .006	Non significatif après correction Bonferroni ($\alpha = .006$)
<i>Variable non exploitable</i>				
E1 — Degrés enseignés	—	—	—	Effectifs insuffisants ($n \leq 7$ par groupe exclusif)

Note. ρ = rho de Spearman ; H = statistique de Kruskal-Wallis ; U = statistique de Mann-Whitney ; rrb = corrélation rang-bisériel. Score_Ecart = Score_Croyances – Score_Pratiques. La correction de Bonferroni pour E2 porte sur 9 tests simultanés ($\alpha = .05/9 = .006$).

Les analyses exploratoires permettent de dégager un tableau cohérent. Parmi l'ensemble des variables contextuelles et de profil examinées, seules deux présentent des associations significatives : la fréquence du travail de groupe (Q1), davantage liée aux pratiques qu'aux croyances, et l'expérience professionnelle (E5), où les enseignants très expérimentés se distinguent par des pratiques déclarées plus développées. Par ailleurs, un niveau de croyances plus élevé tend à s'accompagner d'un écart croyances/pratiques plus marqué.

Ces résultats suggèrent que les croyances et pratiques évaluatives sont relativement homogènes dans cet échantillon, indépendamment de la plupart des variables de profil et de contexte. Cette homogénéité pourrait refléter des contraintes institutionnelles communes — cadre du PER, culture évaluative du secondaire I neuchâtelois — qui nivellent les différences individuelles indépendamment du profil enseignant.

4 Apports et limites de la recherche

4.1 Apports de la recherche

4.1.1 Apport empirique

La présente recherche produit des données originales sur un objet peu documenté dans le contexte du secondaire I suisse romand. À notre connaissance, aucune étude n'avait jusqu'ici examiné de manière systématique les croyances et les pratiques déclarées des enseignants neuchâtelois concernant l'évaluation du travail de groupe coopératif. Les résultats obtenus permettent de combler partiellement cette lacune en offrant un portrait empirique fondé sur un échantillon de 75 enseignants.

Sur le plan des croyances, les données révèlent une adhésion globale aux principes de l'AfL qui devraient guider l'évaluation du travail de groupe coopératif, nuancée par un scepticisme marqué et cohérent envers l'évaluation par les pairs. Sur le plan des pratiques, une polarisation nette se dégage entre des pratiques d'observation et de feedback bien ancrées, et des pratiques d'implication des élèves dans l'évaluation quasi absentes. Ces résultats font écho à ceux obtenus par Gedamu et Shewangizaw (2020) dans un contexte éducatif différent, ce qui renforce la portée des conclusions de ces auteurs et suggère que les tensions identifiées ne sont pas spécifiques à un contexte national particulier.

La mise en évidence d'une dissonance globale significative entre croyances et pratiques ($t(74) = 6.595$, $p < .001$, $d = 0.762$), et surtout sa localisation précise sur les thématiques d'implication des élèves dans l'évaluation, constitue un résultat analytiquement riche. Ce pattern de dissonance différenciée — certaines thématiques présentant une forte dissonance, d'autres une cohérence solide — enrichit la compréhension des mécanismes par lesquels les croyances se traduisent ou non en pratiques déclarées, en montrant que cette relation n'est pas uniforme selon les dimensions évaluatives considérées.

4.1.2 Apport méthodologique

Sur le plan méthodologique, cette recherche contribue à tester si l'instrument développé par Gedamu et Shewangizaw (2020) est transférable dans un contexte éducatif différent. L'adaptation linguistique et contextuelle du questionnaire au secondaire I neuchâtelois a permis d'obtenir des échelles présentant une cohérence interne très satisfaisante (α Croyances = 0.844 ; α Pratiques = 0.881), comparables aux propriétés psychométriques reportées par les auteurs originaux. Ce résultat confirme

que l'instrument est robuste et adaptable à d'autres systèmes éducatifs, ce qui ouvre la voie à des études comparatives interculturelles.

Par ailleurs, le recours à des tests non-paramétriques (Wilcoxon, Kruskal-Wallis, Mann-Whitney) en complément des analyses paramétriques classiques constitue un choix méthodologique adapté à la nature ordinale des items individuels. La combinaison de statistiques descriptives et inférentielles, organisée autour de paires thématiques, a permis d'affiner l'analyse au-delà des scores globaux et de localiser les zones de dissonance avec précision.

4.1.3 Apport pour la pratique et la formation

Les résultats de cette recherche présentent un intérêt potentiel pour les acteurs de la formation initiale et continue des enseignants. En identifiant précisément les dimensions évaluatives qui font l'objet de la dissonance la plus marquée — co-construction des critères (P9, $M = 1.80$), autoévaluation (P10, $M = 2.39$), évaluation par les pairs (P4, $M = 2.29$; P11, $M = 2.19$) — les résultats permettent de cibler des priorités de formation spécifiques. Ces pratiques, reconnues par la littérature comme des leviers efficaces de l'Assessment for Learning (Black & Wiliam, 1998 ; Wiliam, 2011), semblent valorisées en théorie mais insuffisamment soutenues en pratique, ce qui plaide pour un renforcement des dispositifs de formation axés sur leur mise en œuvre concrète.

La mise en évidence d'une association entre la fréquence du recours au travail de groupe et le développement des pratiques évaluatives déclarées ($p = 0.327$, $p = .004$) suggère en outre que l'expérience pratique du travail de groupe constitue un levier potentiel pour le développement professionnel dans ce domaine. Ce résultat pourrait inviter les formateurs à favoriser des dispositifs pédagogiques intégrant régulièrement le travail de groupe coopératif structuré, en y associant une réflexion explicite sur les pratiques évaluatives correspondantes.

4.2 Limites de la recherche

4.2.1 Limites liées à l'instrument et à la mesure

Une première limite tient aux propriétés de l'instrument utilisé. Si le questionnaire présente une cohérence interne satisfaisante, Le ratio participants/items (4.7 pour les croyances, 5.0 pour les pratiques) demeure inférieur au seuil de 10 communément recommandé dans la littérature (Nunnally, 1978, cité dans Boateng et al., 2018). Bien que les intervalles de confiance des alphas restent bien au-dessus du seuil d'acceptabilité, la précision de ces estimations serait renforcée par un échantillon plus large.

Par ailleurs, certaines paires thématiques analysées en section 3.8 présentent une asymétrie conceptuelle. Les croyances et les pratiques ne couvrent pas exactement les mêmes dimensions — aucun item de croyances ne correspond directement à P9 (implication des élèves dans la co-construction des critères d'évaluation), ce qui limite l'examen des écarts croyances/pratiques sur cette thématique spécifique, pourtant particulièrement saillante dans les résultats.

Enfin, le recours à Q5 comme indicateur du type d'activité coopérative présente une limite interprétative : la concentration des répondants au point milieu de cette échelle à deux pôles (42.7%) peut refléter une position réellement intermédiaire ou une familiarité limitée avec la distinction conceptuelle entre travail de groupe simple et apprentissage coopératif structuré. Cette ambiguïté réduit la capacité discriminante de cette variable dans les analyses exploratoires.

4.2.2 Limites liées à l'échantillon et à la généralisation

L'échantillonnage de convenance retenu constitue une limite importante pour la généralisation des résultats. Les 75 participants ont répondu volontairement au questionnaire, ce qui implique un biais de sélection probable : les enseignants ayant choisi de répondre présentent vraisemblablement un intérêt supérieur à la moyenne pour le travail de groupe ou l'évaluation, susceptible de conduire à une surestimation des croyances favorables à l'AfL dans la population de référence.

En outre, l'échantillon est limité au canton de Neuchâtel et ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble du secondaire I romand. Des variations cantonales en termes de culture évaluative, de pratiques de formation continue ou d'exigences institutionnelles pourraient conduire à des profils différents dans d'autres cantons.

4.2.3 Limites liées à la nature des données

Les données reposent exclusivement sur des pratiques et des croyances déclarées, et non sur des observations directes en classe. Cette nature auto-déclarative expose les résultats à plusieurs biais potentiels. Le biais de désirabilité sociale est particulièrement présent dans le domaine de l'évaluation formative, dont les principes sont valorisés par les discours institutionnels et les formations pédagogiques. Les pratiques réelles pourraient ainsi s'écarter davantage encore des croyances déclarées que ce que les données permettent d'établir. De plus, un écart peut exister entre les intentions pédagogiques des enseignants et leurs pratiques effectives — ce que le questionnaire ne permet pas de distinguer.

Enfin, la nature transversale du dispositif ne permet pas d'examiner comment les croyances et les pratiques évoluent dans le temps, ni de déterminer si les associations observées reflètent des dynamiques causales ou de simples co-variations. Une étude longitudinale permettrait d'examiner, par

exemple, si une formation ciblée sur l'évaluation par les pairs modifie effectivement les pratiques déclarées et, à plus long terme, les croyances sous-jacentes.

4.3 Perspectives de recherche

Les limites identifiées ouvrent plusieurs pistes de recherche. Tout d'abord, une approche qualitative complémentaire, fondée sur des entretiens semi-directifs avec des enseignants aux profils variés, permettrait d'approfondir la compréhension des liens entre croyances et pratiques. Elle offrirait un accès plus direct aux raisonnements qui orientent les choix évaluatifs. Une telle démarche permettrait notamment d'expliquer pourquoi la dissonance est particulièrement forte pour les pratiques impliquant les élèves, malgré une adhésion de principe à ces approches.

Par ailleurs, la réplication de l'étude dans d'autres cantons romands ou à d'autres niveaux scolaires permettrait de tester la robustesse des résultats et d'identifier d'éventuelles spécificités locales.

Enfin, une étude longitudinale portant sur l'évolution des croyances et des pratiques à la suite d'une formation ciblée sur l'évaluation du travail de groupe coopératif constituerait un prolongement pertinent. Elle permettrait d'évaluer l'effet des dispositifs de formation continue dans ce domaine.

Conclusion

Cette recherche avait pour objectif de décrire et d'analyser les croyances et les pratiques déclarées des enseignants du secondaire I neuchâtelois concernant l'évaluation du travail de groupe coopératif, et d'examiner la relation entre ces deux dimensions. Les six objectifs de recherche permettent d'en dresser un bilan structuré.

Les résultats obtenus dressent un portrait cohérent qui peut être résumé en six points, qui correspondent aux objectifs de recherche. Les enseignants interrogés présentent des profils variés en termes de degrés, de disciplines et d'expérience, mais déclarent pratiquer le travail de groupe dans des modalités relativement similaires (OR1). L'instrument adapté s'est révélé fiable, et une dissonance globale substantielle a été mise en évidence entre croyances et pratiques ($d = 0.762$) : les enseignants déclarent croire davantage aux principes de l'AfL qui devraient guider l'évaluation du travail de groupe coopératif qu'ils ne les mettent en œuvre (OR2). Sur le plan des croyances, l'adhésion aux principes de l'AfL est globalement favorable, à l'exception de l'évaluation par les pairs sur laquelle aucun consensus ne se dégage (OR3). Du côté des pratiques, le portrait est contrasté : les pratiques d'observation directe et de *feedback* sont bien établies, tandis que tout ce qui implique les élèves dans le processus évaluatif est quasi absent (OR4). L'analyse thématique des écarts révèle que la dissonance constatée au niveau des scores globaux (OR2) n'est pas uniformément distribuée : elle se concentre précisément sur les thématiques d'implication des élèves, tandis que *feedback*, processus et compétences sociales présentent une cohérence solide entre croyances et pratiques (OR5). Enfin, très peu de variables contextuelles ou de profil permettent d'expliquer ces variations : seules la fréquence du travail de groupe et l'expérience professionnelle présentent des associations significatives, bien que ténues (OR6).

Ce dernier résultat est peut-être celui qui mérite le plus d'attention. L'absence quasi totale de facteurs discriminants suggère que les croyances et les pratiques évaluatives dans ce domaine sont relativement homogènes à travers les profils, indépendamment de l'âge, de la discipline ou du type d'activité pratiquée. Ces données invitent à se demander dans quelle mesure la culture évaluative du secondaire I exerce une pression normative sur les pratiques, bien que la nature de l'échantillon et le caractère déclaratif des données ne permettent pas de le confirmer. Ce qui est observable, c'est que les pratiques d'implication des élèves restent marginales à travers tous les profils. Lorsqu'on s'en écarte en incluant les élèves dans la définition des critères ou en leur accordant une part de responsabilité évaluative, on sort des sentiers battus. Et bien que ces pratiques soient préconisées

dans la littérature, elles semblent peu répandues. Ceci rejoint quelque chose que je perçois, à titre personnel, dans ma propre pratique : on se sent facilement seul dans cette démarche.

C'est précisément ce sentiment que cette recherche a contribué à clarifier. En me situant moi-même par rapport à ces items, j'ai reconnu que ma propre pédagogie repose sur des principes de responsabilisation et de confiance envers les élèves. Inclure les élèves dans la définition des critères d'évaluation ou des tâches évaluatives, c'est redistribuer une part de l'autorité. Mais cette redistribution ne se fait pas dans le vide : elle se heurte à un programme, à des exigences certificatives et à des attentes institutionnelles. On se retrouve dans un véritable travail d'équilibriste, générateur de doutes et de remises en question permanentes.

C'est justement accorder cette confiance qui peut être déroutant, voire intimidant. Car la responsabilisation ne va pas de soi, ni pour l'enseignant ni pour les élèves, ni pour leurs parents. Je constate en effet que les élèves sont eux aussi façonnés par l'environnement scolaire dans lequel ils évoluent : lorsque je les sollicite pour co-construire des critères ou proposer des tâches évaluatives, il leur arrive d'exprimer une volonté de revenir spontanément vers des formes d'évaluation plus familières, contrôles individuels de connaissances ou rendus personnels. La culture évaluative dominante ne pèse donc pas uniquement sur les enseignants : elle imprègne aussi les élèves, ce qui rend le changement de posture d'autant plus exigeant des deux côtés.

Ces tensions renvoient en définitive à une question plus fondamentale, que Cameron (1963), sociologue, formulait déjà ainsi : « *not everything that counts can be counted, and not everything that can be counted counts* » [notre traduction : tout ce qui compte ne peut pas nécessairement être quantifié, et tout ce qui peut être quantifié ne compte pas nécessairement] (p. 13). Dans le champ des sciences de l'éducation, DeKetele (2010) le rappelle à sa façon en soulignant qu'« évaluer, c'est attribuer de la valeur » (p. 31). Appliquée à l'évaluation du travail de groupe coopératif, cette question prend tout son sens : évalue-t-on ce qui a de la valeur, ou finit-on par valoriser ce qui est mesurable ?

Ce que cette recherche m'a appris, c'est que ces tensions ne sont pas nécessairement le signe d'une pratique défaillante mais qu'elles semblent être structurelles. Les identifier clairement et savoir où se situe l'écart entre ce qu'on valorise et ce qu'on fait me semble un point de départ plus solide que de les subir confusément. C'est peut-être là l'apport le plus concret de ce travail pour ma pratique.

Liste des figures et tableaux

Figure 1 : Répartition des enseignants par degrés enseignés.....	27
Figure 2 : Répartition des enseignants par domaines disciplinaires enseignés.....	28
Figure 3 : Répartition des enseignants par statut.....	28
Figure 4: Répartition des enseignants par tranche d'âge.....	29
Figure 5 : Répartition des enseignants par expérience professionnelle.....	29
Figure 6 : Répartition des enseignants par fréquence du travail de groupe.....	30
Figure 7 : Répartition des enseignants par type de travail de groupe mis en place.....	30
Figure 8 : Répartition des enseignants par type de groupes mis en place.....	31
Figure 9 : Répartition des enseignants par taille de groupes mis en place.....	31
Figure 10 : Répartition des enseignants par nature des groupes de travail mis en place.....	32
Figure 11 : Nuage de points illustrant la relation entre le score global de croyances et le score global de pratiques déclarées.....	34
Figure 12 : Moyennes et intervalles de confiance à 95% du score de croyances et du score de pratiques (n = 75).	35
Figure 13 : Distributions des réponses aux items C1, C2, C3, C6 et C9 relatifs aux croyances sur l'évaluation par les pairs.....	37
Figure 14 : Distribution des réponses à l'item C4 relatif à la valeur accordée à l'autoévaluation.....	38
Figure 15 : Distributions des réponses aux items C5, C7, C8 et C12 relatifs au rôle et à l'importance de l'évaluation formative.....	38
Figure 16 : Distributions des réponses aux items C10 et C11 relatifs à l'évaluation des processus de collaboration.....	39
Figure 17 : Distributions des réponses aux items C13 et C14 relatifs aux croyances sur l'évaluation des compétences sociales.....	39
Figure 18 : Distributions des réponses aux items C15 et C16 relatifs à l'importance accordée à l'évaluation du produit final.....	40
Figure 19 : Distributions des réponses aux items P1, P2, P3 et P6 relatifs au suivi des contributions individuelles et aux feedbacks déclarés.....	42

Figure 20 : Distributions des réponses aux items P5 et P7 relatifs à l'observation des processus de groupe.	43
Figure 21 : Distributions des réponses aux items P4, P8, P9, P10, P11 et P12 relatifs à l'implication des élèves dans le processus évaluatif.	44
Figure 22 : Distributions des réponses aux items P13, P14 et P15, formulés en sens inverse.	45
Figure 23 : Moyennes des items de croyances et de pratiques pour les dix paires thématiques analysées.	50
Figure 24: Moyennes du score de croyances et du score de pratiques déclarées selon le groupe d'expérience professionnelle (E5).	52
Tableau 1 : Cohérence interne des échelles de croyances et de pratiques (alpha de Cronbach)	33
Tableau 2 : Corrélation de Pearson entre le score global de croyances et le score global de pratiques	34
Tableau 3 : Statistiques descriptives des scores de croyances et de pratiques.....	35
Tableau 4 : Test t apparié — Score_Croyances vs Score_Pratiques	36
Tableau 5 : Statistiques descriptives et test de Wilcoxon à un échantillon — Croyances (C1–C16)	41
Tableau 6 : Statistiques descriptives et test de Wilcoxon à un échantillon — Pratiques (P1–P15).....	46
Tableau 7 : Comparaison des croyances et pratiques déclarées par paires thématiques — tests de Wilcoxon appariés	47
Tableau 8 : Score de pratiques déclarées selon le groupe d'expérience professionnelle (E5) — statistiques descriptives et test de Kruskal-Wallis	51
Tableau 9 : Synthèse des analyses exploratoires — variables contextuelles et de profil	53

Bibliographie

- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (dir.). (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2007.01>
- Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage coopératif : Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. De Boeck Supérieur.
- Berger, J.-L., & Girardet, C. (2016). Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves : articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 196, 129-154. <https://doi.org/10.4000/rfp.5099>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quinonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health*, 6, 149. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>
- Buchs, C., Filippou, D., Pulfrey, C., & Volpé, Y. (2019). Pédagogie coopérative : pratiques déclarées et facteurs d'appropriation. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 41(1), 99-120. <https://doi.org/10.24452/sjer.41.1.8>
- Burns, A. (1992). Teacher beliefs and their influence on classroom practice. *Prospect*, 7(3), 56-66.
- Cameron, W. B. (1963). *Informal sociology: A casual introduction to sociological thinking*. Random House.
- CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin). (2010). *Plan d'études romand*. CIIP. <https://www.plandetudes.ch>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2e éd.). Lawrence Erlbaum.
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV (1), 25-37. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>
- De Singly, F. (2012). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire* (3e éd.). Armand Colin. Note : Bien que le document *Methodologie_FSEC* mentionne l'éditeur "Nathan", la source primaire fournie (la couverture de l'ouvrage) confirme qu'il s'agit de la 3e édition publiée chez Armand Colin en 2012.

Farges, G. (2020). Croyances et pratiques des enseignants, entre acceptation des consignes et expertise professionnelle. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 84, 53-61. <https://doi.org/10.4000/ries.9533>

Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? Dans K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 471-499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>

Forsell, J., Forslund Frykedal, K., & Hammar Chiriac, E. (2020). Group work assessment: Assessing social skills at group level. *Small Group Research*, 51(1), 87-124. <https://doi.org/10.1177/1046496419878269>

Gedamu, A. D., & Shewangizaw, G. L. (2022). Validation of questionnaire on teachers' beliefs and practices of cooperative group work assessment. *Ethiopian Journal of Business and Social Science*, 5(1), 25-36. <https://doi.org/10.59122/134F53A>

Gillies, R. M. (2007). *Cooperative learning: Integrating theory and practice*. Sage Publications.

Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39-54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>

Hanin, V., Laurent, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2021). Entre croyances et pratiques de futurs enseignants de mathématiques au secondaire : une relation perméable. *Phronesis*, 10(2-3), 107-128. <https://doi.org/10.7202/1081788ar>

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Heritage, M., & Harrison, C. (2020). *The power of assessment for learning: Twenty years of research and practice in UK and US classrooms*. Corwin.

Jaques, D., & Salmon, G. (2007). *Learning in groups: A handbook for face-to-face and online environments* (4e éd.). Routledge.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67-73. <https://doi.org/10.1080/00405849909543834>

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95-105. <https://doi.org/10.1080/0218879020220110>

Khader, F. R. (2012). Teachers' pedagogical beliefs and actual classroom practices in social studies instruction. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(1), 73-92.

Kuzborska, I. (2011). Links between teachers' beliefs and practices and research on reading. *Reading in a Foreign Language*, 23(1), 102-128.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>

Panadero, E., Jonsson, A., & Strijbos, J.-W. (2016). Scaffolding self-regulated learning through self-assessment and peer assessment: Guidelines for classroom implementation. Dans D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 311-326). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_18

Pasche Gossin, F., Simon, E., & Desboeufs, J.-C. (2024, mars). *Pratiques évaluatives et dimension éthique au cœur d'une recherche action-formation 2019-2023 : Rapport scientifique final*. Haute École Pédagogique BEJUNE.

Plater, L., Dollois, M., Nascimento de Oliveira, A., & Oremush, R. (2026, 2 février). *How to use RStudio : Parametric inferential statistics*. Analyze Data: R and RStudio – University of Guelph Library Guides. <https://guides.lib.uoguelph.ca/c.php?g=545993&p=5329085>

Stobart, G. (2011). « L'évaluation pour les apprentissages » : d'une expérimentation locale à une politique nationale. *Revue française de pédagogie*, 174, 79-88. <https://doi.org/10.4000/rfp.2657>

Vilatte, J.-C. (2007). *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*. Université d'Avignon, Laboratoire Culture & Communication. Note : Ce document est issu d'un support de formation intitulé « Évaluation » dispensé en février 2007.

Webb, N. M., Farivar, S. H., & Mastergeorge, A. M. (2002). Productive helping in cooperative groups. *Theory Into Practice*, 41(1), 13–20. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4101_3

Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.

Wilkins, J. L. M. (2008). The relationship among elementary teachers' content knowledge, attitudes, beliefs, and practices. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(2), 139-164. <https://doi.org/10.1007/s10857-007-9068-2>

Annexe 1 : Questionnaire Google Forms

Évaluation du travail de groupe coopératif : croyances et pratiques enseignantes

Questionnaire destiné aux enseignant·e·s du secondaire I (cycle 3).

Ce questionnaire porte sur vos pratiques et croyances en matière d'évaluation du travail de groupe coopératif.

Il vise à mieux comprendre comment les enseignants utilisent l'évaluation pour soutenir l'apprentissage (*Assessment for Learning – AfL*) dans leurs classes.

Il comporte 5 questions préliminaires, 31 affirmations (16 sur vos croyances et 15 sur vos pratiques) et 4 questions finales et prend environ 8 à 15 minutes à remplir.

Pour chaque affirmation, veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord en utilisant l'échelle suivante:

1 = Pas du tout d'accord

2 = Plutôt pas d'accord

3 = Ni d'accord ni pas d'accord

4 = Plutôt d'accord

5 = Tout à fait d'accord

Il n'y a pas de « bonne » ou de « mauvaise » réponse : merci de répondre selon **vos propres pratiques et vos convictions professionnelles**.

Vos réponses resteront confidentielles et seront utilisées uniquement à des fins de recherche. Aucune donnée nominative (comme les adresses e-mail) n'est collectée. Le questionnaire est entièrement anonyme.

Responsable du questionnaire :

Gabriel Sikowski

Étudiant HEP-BEJUNE / Enseignant au secondaire I

Contact : gabriel.sikowski@hep-bejune.ch / gabriel.sikowski@rpn.ch

1. Email *

Consentement

2. Souhaitez-vous participer à ce questionnaire? *

Mark only one oval.

☐ Oui, je souhaite participer.

☐ Non, je ne souhaite pas participer. *Skip to section 7 (Merci pour votre participation)*

Contexte de travail de groupe

3. Q1. À quelle fréquence proposez-vous du travail de groupe dans vos cours ? *

Mark only one oval.

- ☐ Plusieurs fois par semaine
☐ Environ une fois par semaine
☐ 2-3 fois par mois
☐ Une fois par mois
☐ Rarement (moins d'une fois par mois)
☐ Jamais

4. Q2. Quel type de travail de groupe mettez-vous en place régulièrement? *

Check all that apply.

- ☐ Travail en groupe ponctuel (répartition de tâches, collaboration simple)
☐ Apprentissage coopératif structuré (méthodes de type Jigsaw, rôles définis, objectifs interdépendants)
☐ Travaux de groupe longs (projets, productions finales)
☐ Activités brèves (brainstorming, discussion, mise en commun)
☐ Other: _____

5. Q3. Généralement, vos groupes sont... *

Mark only one oval.

- ☐ Assignés par l'enseignant
☐ Choisis par les élèves
☐ Mixtes (partiellement choisis par l'enseignant)
☐ Cela varie selon les activités

6. Q4. Habituellement, combien d'élèves composent vos groupes ? *

Mark only one oval.

- ☐ 2 (travail en binôme)
☐ 3
☐ 4
☐ 5 ou plus
☐ Cela varie beaucoup

7. Q5. Dans votre pratique, considérez-vous que vos activités à plusieurs relèvent plutôt : *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5
d'un travail en groupe simple	☐	☐	☐	☐	☐
d'un apprentissage coopératif structuré	☐	☐	☐	☐	☐

Croyances — Évaluation du travail de groupe

Veillez indiquer votre degré d'accord avec chacune des affirmations ci-dessous.

8. C1. L'évaluation par les pairs permet d'évaluer avec justesse la performance des membres du groupe. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5
Pas d'accord	☐	☐	☐	☐	☐
Tout à fait d'accord	☐	☐	☐	☐	☐

9. C2. L'évaluation par les pairs évalue de manière équitable la contribution individuelle au travail de groupe. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5
Pas d'accord	☐	☐	☐	☐	☐
Tout à fait d'accord	☐	☐	☐	☐	☐

10. C3. L'évaluation par les pairs des élèves est une méthode d'évaluation efficace. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5
Pas d'accord	☐	☐	☐	☐	☐
Tout à fait d'accord	☐	☐	☐	☐	☐

11. C4. L'autoévaluation des élèves est une méthode précieuse pour évaluer le travail de groupe coopératif. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5
Pas d'accord	☐	☐	☐	☐	☐
Tout à fait d'accord	☐	☐	☐	☐	☐

12. C5. La capacité à évaluer le travail de groupe est une compétence importante pour un enseignant. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Pas d'	☐	☐	☐	☐	☐	Tout à fait d'accord

13. C6. Les élèves évaluent leurs pairs de manière responsable. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Pas d'	☐	☐	☐	☐	☐	Tout à fait d'accord

14. C7. L'évaluation du travail de groupe joue un rôle important dans le soutien de l'apprentissage. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Pas d'	☐	☐	☐	☐	☐	Tout à fait d'accord

15. C8. L'évaluation du travail de groupe fournit un retour aux élèves sur leurs performances. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Pas d'	☐	☐	☐	☐	☐	Tout à fait d'accord

16. C9. Les élèves devraient participer à l'évaluation de leurs pairs dans le cadre du travail de groupe. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Pas d'	☐	☐	☐	☐	☐	Tout à fait d'accord

17. C10. L'évaluation des processus de travail de groupe est importante. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Pas d'	☐	☐	☐	☐	☐	Tout à fait d'accord

18. C11. Les processus de travail de groupe devraient être évalués. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5
Pas d'	☐	☐	☐	☐	☐
	Tout à fait d'accord				

19. C12. Le retour sur les tâches de groupe évaluées aide les élèves à améliorer leur apprentissage. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5
Pas d'	☐	☐	☐	☐	☐
	Tout à fait d'accord				

20. C13. Les compétences sociales des élèves devraient être observées afin de développer un comportement collaboratif. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5
Pas d'	☐	☐	☐	☐	☐
	Tout à fait d'accord				

21. C14. L'évaluation du travail de groupe devrait inclure une évaluation des compétences sociales. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5
Pas d'	☐	☐	☐	☐	☐
	Tout à fait d'accord				

22. C15. L'évaluation du produit final du groupe est importante. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5
Pas d'	☐	☐	☐	☐	☐
	Tout à fait d'accord				

23. C16. Le produit final du groupe devrait être évalué. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5
Pas d'	☐	☐	☐	☐	☐
	Tout à fait d'accord				

Pratiques — Évaluation du travail de groupe coopératif

Veuillez indiquer votre degré d'accord avec chacune des affirmations suivantes concernant vos pratiques d'évaluation lors du travail de groupe coopératif.

24. P1. Je vérifie fréquemment la contribution de chaque membre du groupe au travail de groupe. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5
Pas d'accord	☐	☐	☐	☐	☐
Tout à fait d'accord					

25. P2. Je donne des retours pertinents et en temps opportun sur la contribution individuelle au travail de groupe. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5
Pas d'accord	☐	☐	☐	☐	☐
Tout à fait d'accord					

26. P3. Je donne des retours pertinents et en temps opportun sur la performance du travail de groupe. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5
Pas d'accord	☐	☐	☐	☐	☐
Tout à fait d'accord					

27. P4. J'utilise l'évaluation par les pairs pour évaluer la contribution de chaque membre au travail de groupe. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5
Pas d'accord	☐	☐	☐	☐	☐
Tout à fait d'accord					

28. P5. Je contrôle régulièrement si les membres du groupe s'écoutent attentivement afin de se comprendre lorsqu'ils réalisent un travail en groupe. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5
Pas d'accord	☐	☐	☐	☐	☐
Tout à fait d'accord					

29. P6. Je veille au respect que chaque membre du groupe accorde aux opinions et aux sentiments des autres lors du travail en groupe. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Pas d'	☐	☐	☐	☐	☐	Tout à fait d'accord

30. P7. Je demande aux membres du groupe de rendre compte des échanges, idées, stratégies, outils et ressources utilisés pour réaliser l'activité. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Pas d'	☐	☐	☐	☐	☐	Tout à fait d'accord

31. P8. J'implique les élèves dans la proposition de tâches d'évaluation pour le groupe. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Pas d'	☐	☐	☐	☐	☐	Tout à fait d'accord

32. P9. J'implique les élèves dans la préparation des critères d'évaluation (grilles ou barèmes) du travail de groupe. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Pas d'	☐	☐	☐	☐	☐	Tout à fait d'accord

33. P10. J'utilise l'autoévaluation des élèves lors de l'évaluation du travail de groupe coopératif. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Pas d'	☐	☐	☐	☐	☐	Tout à fait d'accord

34. P11. J'utilise l'évaluation par les pairs des élèves dans mon évaluation visant à soutenir l'apprentissage lors du travail de groupe coopératif. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Pas d'	☐	☐	☐	☐	☐	Tout à fait d'accord

35. P12. Je demande quels soutiens ou retours chaque membre du groupe a apportés aux autres membres. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Pas d'	☐	☐	☐	☐	☐	Tout à fait d'accord

36. P13. Je me base uniquement sur mes propres évaluations pour évaluer le travail de groupe coopératif. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Pas d'	☐	☐	☐	☐	☐	Tout à fait d'accord

37. P14. Je donne à chaque membre du groupe la même note, quelle que soit la qualité du travail fourni par chacun. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Pas d'	☐	☐	☐	☐	☐	Tout à fait d'accord

38. P15. J'évalue davantage le résultat final du groupe que les processus de travail en groupe. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Pas d'	☐	☐	☐	☐	☐	Tout à fait d'accord

Profil enseignant

39. E1. À quels degrés enseignez-vous ? *

Check all that apply.

- ☐ 9H
☐ 10H
☐ 11H

40. E2. Dans quels *domaines disciplinaires* enseignez-vous ? *

Check all that apply.

- ☐ Français
- ☐ Mathématiques
- ☐ Langues étrangères
- ☐ Sciences de la nature
- ☐ Sciences humaines & sociales
- ☐ Arts (AVI, ACM, MUS, ...)
- ☐ Corps & Mouvement (EPH, EFA, OEX, ...)
- ☐ Education numérique
- ☐ Formation générale (FGE, Portfolio, ...)

41. E3. Votre statut actuel est... *

Mark only one oval.

- ☐ Enseignant·e régulier·ère
- ☐ Enseignant·e remplaçant·e
- ☐ Enseignant·e stagiaire

42. E4. Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ? *

Mark only one oval.

- ☐ Moins de 25 ans
- ☐ 25–34 ans
- ☐ 35–44 ans
- ☐ 45–54 ans
- ☐ 55 ans ou plus

43. E5. Depuis combien d'années enseignez-vous ? *

Mark only one oval.

- ☐ 0–2 ans
- ☐ 3–5 ans
- ☐ 6–10 ans
- ☐ 11–20 ans
- ☐ Plus de 20 ans

Merci pour votre participation

Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.

Vos réponses contribueront à une meilleure compréhension des pratiques et croyances d'évaluation du travail de groupe coopératif dans l'enseignement du degré secondaire I.

Si vous avez des questions concernant cette étude, vous pouvez me contacter à l'adresse suivante :

gabriel.sikowski@hep-bejune.ch

Encore merci pour votre collaboration !

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms