



# Évaluer pour permettre l'implication de l'élève dans son apprentissage

Ludivine Chamond, Sarah Plessala

► **To cite this version:**

Ludivine Chamond, Sarah Plessala. Évaluer pour permettre l'implication de l'élève dans son apprentissage. Education. 2012. dumas-00739411

**HAL Id: dumas-00739411**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00739411>**

Submitted on 8 Oct 2012

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**Année universitaire 2011-2012**

**Master Métiers de l'enseignement scolaire  
Mémoire professionnel de deuxième année**

# **Evaluer pour permettre l'implication de l'élève dans son apprentissage.**

**Présenté par**

**CHAMOND Ludivine et PLESSALA Sarah**

**Discipline : Sciences de l'Education**

**Responsable du mémoire : Gérard YVROUD**

# Sommaire

<b>Introduction</b> .....	4
<b>Eclairage théorique</b> .....	6
1. <u>L'évaluation à l'école élémentaire</u>	6
1.1. <i>Evaluer : deux acceptions différentes</i>	6
1.2. <i>Deux logiques d'évaluation : « traditionnelle » et formative</i>	7
2. <u>L'auto-évaluation lors d'une évaluation formative</u>	9
2.1. <i>Critères d'évaluation, leur conception avec ou par les élèves</i>	9
2.2. <i>Rôle des indicateurs</i>	10
2.3. <i>Auto-évaluation, quels principes ?</i>	11
3. <u>Le retour d'information suite à une évaluation formative</u>	12
3.1. <i>Retour d'information : définition</i>	12
3.2. <i>Retour d'information, quels principes ?</i>	13
<b>Questionnement et hypothèses</b> .....	15
1. <u>Hypothèse 1</u>	15
2. <u>Hypothèse 2</u>	16
<b>Descriptif du dispositif</b> .....	17
1. <u>Classe du stage</u>	17
2. <u>Plan de séquence</u>	18
3. <u>Dispositif d'évaluation</u>	19
4. <u>Recueil de données</u>	20
4.1. <i>Conception des critères et apprentissages</i>	20
4.2. <i>Information en retour et investissement de l'élève</i>	21

<b>Analyse et interprétation .....</b>	<b>22</b>
1. <u>Déroulement de l'expérimentation</u>	22
1.1. <i>Adaptation de la conception des critères</i>	22
1.2. <i>Test et évaluation formative</i>	23
1.3. <i>Auto-évaluation</i>	24
1.4. <i>Groupes de remédiation</i>	25
2. <u>Analyse et interprétation de l'hypothèse 1</u>	25
2.1. <i>Données</i>	26
2.2. <i>Analyse</i>	26
2.3. <i>Interprétation</i>	27
3. <u>Analyse et interprétation de l'hypothèse 2</u>	27
3.1. <i>Données</i>	28
3.2. <i>Analyse</i>	30
3.3. <i>Interprétation</i>	30
4. <u>Apport supplémentaire de l'expérimentation</u>	31
<b>Conclusion.....</b>	<b>33</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>35</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>37</b>

## Introduction

Le sujet d'étude de ce mémoire concerne l'évaluation à l'école, plus particulièrement celle mise en place à l'école élémentaire. Nous nous attacherons à un type d'évaluation bien précis, celui qui aide les élèves à apprendre, c'est-à-dire qui se situe pendant la séquence d'enseignement et non à la fin, et qui n'a pas pour objectif de créer une hiérarchie entre les élèves. Evaluer à l'école primaire ne relève plus simplement d'un contrôle de l'acquisition des connaissances et compétences à la fin d'un enseignement mais se veut être une aide pour l'enseignant et pour l'élève.

Ce constat nous a interpellé puisque nous avons toujours connu, et presque intégralement, une évaluation se situant à la dernière séance de l'enseignement et visant une vérification de nos acquisitions. Evaluer pour aider est donc un concept à s'approprier en dépit de nos souvenirs d'élèves et qu'il nous semblait intéressant de travailler pour pouvoir mieux l'appréhender et mieux l'appliquer. Evaluer est d'ailleurs l'une des dix compétences professionnelles à acquérir lors de notre formation au métier d'enseignant. En effet, selon le référentiel de compétences, « évaluer les élèves » correspond à la septième compétence à maîtriser, ainsi, « *le professeur sait évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences atteint par les élèves* ». Or, lors du choix d'un atelier mémoire au début du semestre 3, aucune d'entre nous n'avait pu étudier l'évaluation et la mettre en place afin de l'expérimenter dans une classe alors même qu'évaluer est une activité quotidienne de l'enseignant. Il nous a donc semblé nécessaire et essentiel de choisir cet atelier afin de nous former au mieux à notre futur métier d'enseignant puisqu'il nous permettait d'expérimenter et d'analyser un dispositif d'évaluation formative.

Avant même de nous lancer dans ce projet, nous connaissions l'existence de nombreux types d'évaluation. Nous avons par exemple déjà entendu parler d'évaluation dite traditionnelle ou d'évaluation qualifiée de formative. Cependant, il nous était difficile de différencier ces différentes formes d'évaluations ainsi que leurs enjeux dans l'apprentissage.

Il nous semble donc nécessaire dans une première partie d'explicitier et de comprendre ces différentes évaluations ainsi que les différentes manières de les utiliser. Pour cela, un éclairage théorique sur ces types d'évaluations nous permettra de mettre au clair leurs différences de finalités, d'enjeux et d'intérêts. Cette partie nous permettra par ailleurs de nous pencher sur la pratique de l'auto-évaluation et sur la notion d'implication des élèves.

Dans une seconde partie, nous présenterons notre questionnement et nous exposerons les hypothèses qui nous ont guidées tout au long de ce travail.

Nous décrirons ensuite notre expérimentation, son contexte et le dispositif choisi ainsi que le recueil de données mis en place.

Enfin, c'est dans une dernière partie que nous proposerons une analyse et une interprétation des résultats obtenus en lien avec nos hypothèses postulées.

# Éclairage théorique

## 1. L'évaluation à l'école élémentaire

### 1.1. Evaluer : des acceptions différentes

De nombreux auteurs se sont penchés sur la question de l'évaluation. Les méthodes pour proposer une définition acceptable par tous divergent. Pendant que certains partent de postulats théoriques d'autres proposent une définition issue de données concrètes, de faits observables. Gérard De Vecchi par exemple fait partie de cette deuxième catégorie d'auteur. Dans son ouvrage *Aider les élèves à apprendre*<sup>1</sup>, il traite de la définition du concept d'évaluer et précise que son sens est ambigu pour beaucoup d'entre nous, y compris les pédagogues et enseignants. Il propose de demander aux enseignants des synonymes du terme « évaluation » et de recenser les idées associées. Par cette approche, il observe une grande variété de propositions et relève parfois même des contradictions dans le sens du terme « évaluation ». L'auteur fournit donc un élément d'explication à ces divergences en informant le lecteur que « *l'évaluation est fortement liée à nos valeurs* ». Autrement dit, chacun se fait une idée de ce qu'est l'évaluation donc de la forme qu'elle doit prendre.

Cette même idée et cette même approche est renforcée et réalisée par Charles Hadji dans son ouvrage *L'évaluation, règles du jeu*<sup>2</sup>. En effet, l'auteur pose directement la question « *qu'est-ce qu'évaluer ?* ». Il relève là aussi divers verbes employés qui désignent l'acte de l'évaluateur. Sa réflexion fait émerger trois mots clés à partir desquels, il va proposer de préciser le sens du concept « évaluer » et va distinguer les trois dimensions suivantes :

« **Vérifier** la présence de quelque chose d'attendu (connaissance ou compétence) ;

**Situer** (un individu, une production) par rapport à un niveau, une cible ;

**Juger** (la valeur de...) »

Après s'être interrogé sur ces trois verbes, il présente l'évaluation comme « *l'acte par lequel on formule un jugement 'de valeur' portant sur un objet déterminé par le moyen d'une*

<sup>1</sup> De VECCHI, G. (2004). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette Education.

<sup>2</sup> HADJI, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF

*confrontation entre deux séries de données qui sont mises en rapport* ». Les données en question concernent d'une part les productions attendues et d'autre part les données des productions recueillies.

Ainsi, nous venons de voir deux auteurs qui se sont intéressés au concept d'évaluation et qui ont mis en évidence que les acceptions sont différentes. Nous allons maintenant présenter les différentes formes d'évaluations et indiquer celle qui nous intéresse particulièrement dans le cadre de ce mémoire.

## **1.2. Deux logiques d'évaluation : « traditionnelle » et formative**

Dans son texte *L'évaluation des élèves*<sup>3</sup>, Philippe Perrenoud expose deux logiques principales pour l'évaluation. L'auteur définit dans un premier temps une « évaluation traditionnelle » qui correspond à un rapport à une norme ou à un élève modèle. Son objectif étant de créer des hiérarchies : « *les élèves sont comparés puis classés, en vertu d'une norme d'excellence* ». Cette évaluation permet de prendre une décision ou de certifier un niveau. Dans son ouvrage, Laurent Talbot<sup>4</sup> à la suite d'autres auteurs, qualifie cette évaluation de sommative, celle-ci « *clôt une phase d'apprentissage, sous la forme d'une vérification de l'acquis, en sanctionnant la performance* », elle est donc synonyme de contrôle puisqu'elle a pour but de vérifier, d'examiner la connaissance de l'élève à l'issue d'une situation d'apprentissage.

P. Perrenoud oppose ensuite cette logique à une évaluation au service des apprentissages, une évaluation apparue plus récemment qui vise à mettre en place une régulation en cours d'apprentissage, sous la forme d'une différenciation pédagogique et d'une individualisation plus importante.

Pour lui, le but de l'évaluation est de « *cerner les acquis et les modes de raisonnement de chaque élève, suffisamment pour l'aider à progresser* ». Ainsi, l'évaluation formative introduit bien une rupture avec les autres types d'évaluation puisque la régulation que propose le professeur se situe au niveau des apprentissages.

---

<sup>3</sup> **PERRENOUD, P.** (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles, Paris : De Boeck Université.

<sup>4</sup> **TALBOT, L.** (2009). *L'évaluation formative. Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Paris : Armand Colin.

L'auteur insiste sur l'obligation de lier évaluation formative et différenciation pédagogique qui implique « *d'autres moyens d'enseignement, un aménagement des horaires, une organisation du groupe classe voire des transformations radicales des structures scolaires* ».

D'après Laurent Talbot, « *l'évaluation formative est un ensemble de procédures, plus ou moins formalisées par le maître, qui a pour ambition d'adapter son action pédagogique et didactique en fonction des progrès ou au contraire, des difficultés d'apprentissage* ». Nous comprenons donc qu'il faut réguler l'apprentissage de chaque élève pour le faire progresser. Il est nécessaire de préciser ici, comme le fait P. Perrenoud dans son ouvrage cité ci-dessus, que l'évaluation formative rencontre de nombreux obstacles tant dans les esprits que dans les pratiques. En effet, pour espérer sa mise en place efficace, il faudrait d'abord modifier la vision globale de l'école : avoir une vision davantage égalitariste et fonctionner selon le principe d'éducabilité. L'auteur explique aussi qu'il y a une insuffisance ou une trop grande complexité des modèles d'évaluation formative proposés aux enseignants. Perrenoud fait encore observer que la formation des enseignants est insuffisante dans ce domaine et que cette évaluation se heurte aussi à la mise en œuvre d'une évaluation traditionnelle, à visée normative.

De plus, un des grands paradoxes de l'école actuellement est que l'évaluation est censée guider les élèves et les aider mais en même temps, les élèves n'ont sans doute jamais autant redouté et appréhendé l'évaluation. En effet, celle-ci les renvoie souvent à leurs propres difficultés et peut les décourager. Cependant, cette évaluation dite formative peut et doit être mise en place efficacement à condition de modifier notamment la fonction de l'évaluation aux yeux des élèves, la représentation du rôle du maître dans l'apprentissage ainsi que la place et le statut de l'erreur dans une formation.

Aujourd'hui, nous savons que l'évaluation formative couplée à la différenciation pédagogique n'est plus un choix possible que peut faire ou ne pas faire l'enseignant. Il s'agit d'une compétence professionnelle qu'il doit acquérir et mettre en pratique dans l'exercice de son métier. Ainsi, d'après le référentiel de compétences du BO n°29 de juillet 2010, l'enseignant doit acquérir notamment la compétence « Evaluer les élèves » où il est explicitement affirmé : « *le professeur utilise le résultat des évaluations pour adapter son enseignement aux progrès des élèves.* » Sans la nommer le référentiel de compétences professionnelles vise ici clairement une évaluation formative.

De plus, une autre compétence extraite du référentiel précise que le professeur doit prendre en compte la diversité des élèves, « *il sait différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, afin que chaque élève progresse* »

Ainsi, la mise en place d'une évaluation formative en classe par l'enseignant est devenue plus que jamais une nécessité et comme conclut P. Perrenoud dans son ouvrage déjà cité, « *le professeur devient le créateur de situations d'apprentissage porteuses de sens et de régulation* ».

Cependant la mise en œuvre d'une évaluation formative peut chercher à faire plus ou moins participer l'élève à sa propre évaluation. Il est donc important de s'intéresser maintenant au concept d'auto-évaluation et aux conditions de sa mise en place dans la classe.

## **2. L'auto-évaluation lors d'une évaluation formative**

### **2.1. Critères d'évaluation, leur conception avec ou par les élèves**

De Vecchi précise qu'une évaluation qui aide les élèves est une évaluation où les objectifs sont connus de tous (élèves et enseignant) et ont un sens pour tous. Cependant, il est important de préciser que le sens des objectifs tels que les formule le maître n'est pas forcément le même que celui que donnent ou comprennent les élèves. L'auteur précise qu'une fois que l'élève connaît ces objectifs, « *il doit aussi maîtriser les critères de réussite ou d'achèvement, il est essentiel de lui avoir donné la possibilité de s'en faire une représentation claire et cohérente* ». Ainsi, il atteindra plus aisément l'objectif visé et il pourra s'évaluer lui-même. De Vecchi explique que malgré cela, « *l'élève ne maîtrise pas toujours le sens de son action s'il n'a pas participé à l'élaboration de la démarche permettant d'y aboutir.* » En effet, il est très difficile de se représenter la connaissance quand elle n'est pas encore acquise et maîtrisée par l'élève.

D'après le livre « *Evaluer des compétences, guide pratique* »<sup>5</sup> de François-Marie Gérard, le critère est défini comme « *un point de vue auquel on se place pour évaluer l'objet,*

---

<sup>5</sup> GERARD, F-M. (2009). *Evaluer des compétences : guide pratique*. Bruxelles : De Boeck.

*il correspond à une qualité de cet objet* ». Ces critères permettent d'établir avec précision sur quoi et comment les élèves seront évalués.

Pour une évaluation efficace, ces critères doivent être :

- « *Pertinents : c'est-à-dire permettre d'évaluer vraiment que la compétence est maîtrisée ou non et de prendre la bonne décision ;*
- *Indépendants : l'échec ou la réussite d'un critère ne doit pas entraîner automatiquement l'échec ou la réussite d'un autre critère ;*
- *Pondérés : car tous les critères n'ont pas la même importance ;*
- *Et peu nombreux : parce que le nombre excessif de critères empêche l'élève de réussir à les prendre tous en compte. »*

Selon Xavier Roegiers<sup>6</sup>, le critère est « *un élément auquel on se réfère pour porter une appréciation, un jugement : un principe, un caractère, un modèle, une valeur* ».

L'auteur expose les différents intérêts des critères qui sont notamment une meilleure justesse des évaluations (« *limiter les échecs ou réussites abusives* »), une valorisation des points positifs dans les productions d'élèves et une meilleure identification des élèves en difficultés.

Nous comprenons donc que l'explicitation des critères d'évaluation est le moyen pour former en corrigeant. Le livre d'Odile et Jean Veslin « *Corriger des copies, évaluer pour former* »<sup>7</sup>, met bien cet aspect en valeur. En effet, c'est en formulant et en explicitant les critères que l'élève sait ce qu'il réussit et ce qu'il lui reste à faire pour réussir ce qu'il échoue encore. Mais du côté de l'enseignant, les critères seuls ne suffisent pas, ils doivent être accompagnés d'indicateurs.

## **2.2. Rôle des indicateurs**

Lors d'une évaluation, le critère d'évaluation peut être validé ou invalidé à l'aide d'indicateurs. En effet, Anne Joro<sup>8</sup> précise que « *le critère est un élément de différenciation et qu'il se concrétise par des indicateurs, des traces. Les indicateurs constituent des indices perceptibles que le critère condense.* »

---

<sup>6</sup> ROEGIERS, X. (2004). *L'école et l'évaluation : Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles : De Boeck.

<sup>7</sup> VESLIN, J., & VESLIN, O. (1992). *Corriger des copies. Evaluer pour former*. Paris : Hachette Education.

<sup>8</sup> JORRO, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation : des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck.

Ainsi, un indicateur qualifie ou quantifie la satisfaction d'un critère. Il précise quelles informations vont être collectées pour porter un jugement selon ces critères. Selon un site européen<sup>9</sup> consulté, l'indicateur qualitatif est « *utilisé dans une optique descriptive, une aide à repérer les sources de l'erreur et reflète la présence ou l'absence d'un élément* » alors qu'un élément quantitatif « *fournit des précisions sur les seuils de réussite du critère. Il s'exprime par un nombre, un pourcentage, une grandeur* ».

Nous saisissons mieux maintenant la notion de critères d'évaluation et celle d'indicateurs et leur intérêt dans la méthodologie de toute évaluation. Nous pouvons désormais tenter d'explicitier les grands principes d'une auto-évaluation et mettre en valeur son intérêt en classe.

### **2.3. Auto-évaluation, quels principes ?**

D'après Rey et collaborateurs<sup>10</sup>, « *demander aux élèves d'explicitier, d'anticiper, de se décentrer ou de s'auto évaluer devrait permettre d'améliorer leurs connaissances métacognitives et favoriser à long terme leurs apprentissages* ».

C. Doyon et R. Juneau dans « *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages* »<sup>11</sup> ont défini l'autoévaluation comme « *un ensemble d'opérations liées à la démarche évaluative (intention, mesure, jugement, décision) ordonnée dans le temps et organisées de façon à amener l'élève à devenir de plus en plus autonome dans ses apprentissages* ». Selon ces deux auteurs, quand l'autoévaluation est répétée régulièrement, elle devient un moyen efficace pour apprendre car l'élève « *prend conscience de son image d'apprenant. Ce regard introspectif l'amène à former son jugement, à prendre confiance en ses capacités, à identifier ses forces et faiblesses et à utiliser les moyens pour atteindre les objectifs* ». Nous concevons ici l'importance accordée à la confiance en soi et à l'estime de soi des élèves pour réussir à apprendre. Ce n'est que dans cette situation de confiance et de sérénité que l'apprentissage pourra être optimal.

---

<sup>9</sup> EUROPAID. (2012). *Méthodes d'évaluations, Bases méthodologiques : Processus d'évaluation (comment ?) Références de jugement*. Editions EUROPAID.  
[http://ec.europa.eu/europeaid/evaluation/methodology/methods/mth\\_ind\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/europeaid/evaluation/methodology/methods/mth_ind_fr.htm)

<sup>10</sup> REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE, A., & KAHN, S. (2003). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.

<sup>11</sup> DOYON, C ET JUNEAU, R. (1996). *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*. Lyon : Chronique sociale.

Selon Gérard de Vecchi, dans « *Évaluer sans dévaluer et évaluer les compétences* »<sup>12</sup>, « *l'auto-évaluation consiste en un apprentissage impulsé par le maître mais qui accorde à l'élève une part suffisante de liberté afin qu'il puisse poser un regard critique sur lui-même* ». L'auteur précise que la vision de l'apprenant quant à cette forme d'évaluation est simplement de s'évaluer mais il explique que « *c'est pratiquer la métacognition qui permet de se connaître, c'est mesurer ses progrès et ses manques pour lesquels il faudra encore progresser.* »

Amener l'élève à s'auto-évaluer lui permet donc une réflexion sur ses propres capacités dans un domaine précis. Il peut ainsi se rendre compte du chemin parcouru mais ne pas forcément en être sûr. Peut-être faudrait-il appuyer cette réflexion par une information en retour de l'enseignant afin d'accompagner l'élève dans cet exercice difficile ?

### **3. Le retour d'information suite à une évaluation formative**

#### **3.1. Retour d'information : définition**

Dans une revue du conseil québécois de la formation à distance, Jacques Rodet<sup>13</sup> écrit dans un chapitre intitulé « *La rétroaction, support d'apprentissage ?* » que la rétroaction est définie comme « *un processus déclenché automatiquement après une perturbation* ».

Une rétroaction intervient donc après quelque chose, elle n'existe pas seule. D'après lui, la rétroaction vient « *en réponse à un travail de l'apprenant ; propose une correction commentée ; exprime un jugement de valeurs qui se doit être raisonné et argumenté ; a pour objectif de permettre à l'apprenant d'approfondir sa connaissance et de lui indiquer comment y parvenir* ». Pour pouvoir parler de rétroaction, l'enseignant doit donc agir après un exercice réalisé par l'élève. Mais l'action de l'enseignant ne doit pas être réalisée au hasard, elle doit servir à l'apprenant à mieux cerner ce qu'il sait déjà et à comprendre ce qu'il lui manque.

L'auteur fait, par ailleurs, une comparaison entre rétroaction orale et rétroaction écrite. Cette dernière est destinée à un seul élève qui va garder une trace de ce qui a été noté par

---

<sup>12</sup> De VECCHI, G. (2011). *Évaluer sans dévaluer et évaluer les compétences*. Paris : Hachette Education

<sup>13</sup> RODET, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage ? *DistanceS*, 4, 2, 45-74. CQFD [http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D4\\_2\\_d.pdf](http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D4_2_d.pdf)

l'enseignant. Cela lui permettra de regarder son évolution et de voir ses progrès par rapport à ce point de repère. Pour être efficace la rétroaction devrait donc être une information permanente et continue.

Nous allons maintenant traiter de quelques principes à propos du retour d'informations.

### **3.2. Retour d'information, quels principes ?**

Du point de vue de chercheurs de l'OCDE <sup>14</sup> (article de 2010) « *le feedback n'est pas une simple information donnée à l'apprenant sur ses performances, il doit orienter les actions de ce dernier de manière productive.* » Nous comprenons ici que le retour donné à un élève a un rôle à jouer sur la suite des apprentissages.

Gérard Scallon <sup>15</sup> parle lui de feed-back qui signale « *à chaque élève ses points forts et ses points faibles* », mais pas seulement car cela peut aussi servir à « *fournir des explications en guise de rappel de certains éléments d'un enseignement lointain ou initial* ». Ce feed-back composé à la fois d'une information sur des savoir-faire de l'élève et d'explications de l'enseignant est appelé par l'auteur « *un feed-back explicatif* ». Le retour d'information devrait aussi s'efforcer de signaler des réussites et ne pas se limiter à seulement faire une liste des échecs ou des erreurs commises. Ce retour serait aussi plus efficace s'il permettait à l'élève de comprendre le chemin qu'il lui reste à faire pour progresser.

Selon Gérard De Vecchi, dans « *Evaluer sans dévaluer et évaluer les compétences* », « *les appréciations doivent avant tout renseigner l'élève. Elles peuvent anticiper l'évolution d'un comportement ou ouvrir sur un travail de remédiation.* »

Dans le retour d'information, les appréciations doivent être incitatives, c'est-à-dire qu'elles devraient motiver l'élève en comportant des encouragements, une orientation pour le travail à venir et des propositions d'amélioration possible.

Pour résumer, un article vu précédemment, publié en 2010 par l'OCDE, expose des indications pour un feedback efficace en s'appuyant sur une étude menée par Kluger et

---

<sup>14</sup> OCDE (2010). *Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique*. Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086944-fr>

<sup>15</sup> SCALLON, G. (2000). *L'évaluation formative*. Bruxelles : De Boeck Université.

DeNisi en 1996. Ces derniers ont ainsi constaté que « *le feedback est moins efficace lorsqu'il porte sur l'ego, plus efficace lorsqu'il est dirigé sur la tâche en cours, et encore plus efficace lorsqu'il couvre les détails de la tâche et fixe des objectifs.* » L'enseignant doit alors prévoir une suite à ce retour d'information comme « *des pistes d'amélioration* » et « *doit mettre en avant le 'quoi, comment et pourquoi' d'un problème* ». En effet, il ne faudrait pas se contenter de dire qu'il y a une difficulté mais aider l'élève à comprendre ce qui lui pose problème.

Le retour d'informations n'est donc pas toujours efficace et doit être réalisé de façon pertinente pour qu'il ait un impact positif sur les apprentissages de l'élève.

Après cette partie théorique où nous avons tenté d'explicitier les différentes façons de concevoir certains concepts et de détailler les notions utiles pour l'élaboration de ce mémoire, nous allons maintenant exposer notre questionnement et nos hypothèses qui vont guider notre projet.

## Questionnement et hypothèses

Suite à nos diverses lectures sur le thème de l'évaluation, nous nous sommes rapidement centrées sur l'intérêt d'une évaluation formative pour les élèves. En effet, la pratique de cette forme d'évaluation semble bénéfique aux élèves d'après plusieurs auteurs. Nous nous demandons alors si une évaluation formative pourrait permettre à l'élève de devenir davantage acteur et autonome face à une situation d'apprentissage et aux activités qu'il mène. Il serait ainsi plus conscient des enjeux et se rendrait mieux compte de ce qu'il doit apprendre, de ce qu'il sait déjà ainsi que de ce qu'il lui reste à acquérir. Cette attitude chez l'élève relève pour nous de son implication.

Ainsi nous cherchons à répondre à cette problématique : **l'évaluation formative favorise-t-elle une meilleure implication de l'élève dans ses apprentissages ?**

Pour tenter de répondre à notre problématique nous avons émis deux hypothèses.

### **HYPOTHESE 1 : La conception des critères par les élèves améliore leurs apprentissages.**

Autrement dit, cela leur permettrait de mieux cibler les connaissances à acquérir pour l'apprentissage visé. Le fait d'amener les élèves à élaborer collectivement les critères d'évaluation, par une phase soit de négociation soit de verbalisation, les informerait efficacement des objectifs poursuivis ; ce qui devrait avoir un effet positif sur la réussite des apprentissages.

Pour justifier notre hypothèse nous partons du principe que cette meilleure connaissance des objectifs amène l'élève à faire la différence entre ce qu'il est important de savoir ou non et donc, entraîne de meilleures performances. Nous analyserons donc les résultats des élèves, récoltés à différents moments de notre dispositif, pour valider ou non notre première hypothèse.

Suite à nos lectures personnelles qui nous ont guidées pour mettre en œuvre ce travail, une deuxième hypothèse s'est alors imposée.

**HYPOTHESE 2 : Le retour d'information renforce l'investissement de l'élève  
dans son apprentissage**

Ainsi, il rend l'élève plus objectif par rapport à la situation d'apprentissage. Le feedback qui suit l'évaluation formative influence la motivation de l'élève, objective l'auto-évaluation des apprentissages de l'élève et favorise donc l'implication de celui-ci dans ses apprentissages.

Par ailleurs, l'investissement dans l'apprentissage et la compréhension, par l'élève, de ce qui lui reste à faire pour progresser devrait amener une meilleure performance. C'est ce que nous souhaitons vérifier à l'aide d'une comparaison des résultats obtenus avant et après le retour d'information pour tester notre deuxième hypothèse.

## **Descriptif du dispositif**

Cette partie est consacrée à la description du contexte dans lequel nous avons réalisé notre expérimentation ainsi que les détails de la mise en œuvre de notre dispositif d'évaluation. Elle comporte par ailleurs l'explicitation de notre recueil de données, recueil nous permettant de réunir les informations nécessaires et pertinentes pour tenter de valider nos hypothèses.

### **1. Classe du stage**

Notre stage s'est déroulé dans une école élémentaire à Pont de Claix. Cette école élémentaire est classée parmi les écoles en RRS (Réseau de Réussite Scolaire). Depuis la rentrée 2007, l'appellation ZEP ou REP a disparu. Deux types de réseaux sont mis en place : les RAR (réseau ambition réussite) et les RRS (réseau réussite scolaire) créés en 2006. Les deux se distinguent essentiellement par les moyens affectés prioritairement aux RAR.

Nous avons été accueillies dans une classe de cycle 3, un double niveau : 5 CE2 et 19 CM1. Un des élèves ayant des troubles du comportement (agressivité verbale principalement), était suivi par une Auxiliaire de Vie Scolaire les mardis et jeudis matins.

Dans la classe, la disposition des tables était particulière. L'enseignante nous a avoué rechercher une organisation depuis quelque temps car celle, standard, des rangées de tables les unes derrière les autres ne lui convenait pas. Dans sa classe, les tables étaient placées pour former un « V » ouvert en direction du tableau. La plupart des élèves se faisaient donc face, ce qui, pour l'enseignante, permettait de créer de réels débats entre les élèves et l'autorisait à se retirer pour les laisser argumenter. Nous avons eu du mal à nous adapter à cette disposition car, au tableau, les élèves sont éloignés et nous avons tendance à nous rapprocher de la pointe du V. Or, lorsque nous avançons ainsi, les premiers élèves se retrouvent dans notre dos.

Par ailleurs, lorsque nous avons annoncé à l'enseignante notre sujet de mémoire et notre projet de le mettre en place dans sa classe, elle nous a demandé de ne pas utiliser le terme d'évaluation. En effet, pour elle, utiliser ce terme augmenterait le stress chez les élèves qui pourraient perdre leur moyen. Nous avons respecté sa demande même si, d'après nos lectures,

le terme d'évaluation ne devrait pas engendrer de telles réactions chez les élèves lorsque celle-ci est présentée comme une aide, une étape permettant de savoir où on en est. Lors de nos séances d'évaluation, nous avons alors utilisé le terme de bilan plutôt que d'évaluation ce qui permettait de satisfaire la titulaire qui nous accueillait.

## **2. Plan de séquence**

La séquence que nous avons conçue pour tester notre dispositif d'évaluation formative est une séquence en mathématiques, portant sur les grands nombres. Elle vise deux objectifs : faire comprendre aux élèves les principes de la numération décimale de position, c'est-à-dire que la valeur d'un chiffre dépend de sa position dans le nombre, et leur apprendre à lire et écrire ces grands nombres.

Ces objectifs respectent les programmes officiels de l'éducation nationale pour le cycle des approfondissements concernant les mathématiques : « Nombres et Calcul, (...) les nombres entiers naturels, principes de la numération décimale de position (...), désignation orale et écriture en chiffres et en lettres ».

Notre séquence est composée de sept séances qui seront mise en œuvre au cours des quatre semaines de stage, à raison d'une séance par jour. Ce plan de séquence est davantage détaillé dans notre première annexe.

La première séance permet d'introduire les notions nouvelles de « million » pour les CM1 et de « mille » pour les CE2.

La deuxième séance s'axe sur la compréhension de la relation entre la décomposition canonique et les grands nombres qui implique de savoir décomposer et recomposer les nombres. Les exercices effectués par les élèves permettent d'introduire le tableau des nombres comme une aide.

La séance suivante reprend le tableau des nombres introduit précédemment et vise à faire comprendre aux élèves l'organisation des grands nombres grâce au tableau de numération. Précisément, le découpage en « classes » : classe des unités simples, classe des milliers et classe des millions et le lien entre ces classes et l'écriture des nombres en série de trois chiffres.

La quatrième séance introduit la différence entre un nombre et un chiffre et nous permet de réaliser la première étape de notre recueil de données.

La séance cinq est consacrée à notre évaluation formative et nous permet de présenter aux élèves une sixième séance différenciée qui leur propose une remédiation selon les difficultés repérées.

### **3. Dispositif d'évaluation**

Lors de notre séance 5 nous prévoyons une évaluation formative. Les élèves vont devoir réaliser une auto-évaluation de leurs capacités.

En effet, les élèves doivent remplir une feuille d'auto-évaluation en fonction de ce qu'ils pensent être capables ou non de faire. Dans notre cas, les critères ne portent pas sur des savoirs mais plutôt sur des capacités. Les élèves vont faire des exercices portant sur chacun des critères de l'évaluation et ils devront ensuite renseigner la grille d'auto-évaluation après la correction des exercices.

Voici la grille qui leur a été distribuée :

<b>Je suis capable :</b>	<b>Mon avis</b>	<b>L'avis de l'enseignante</b>
- De décomposer les grands nombres		
- De recomposer les grands nombres		
- De faire la différence entre chiffre et nombre dans un grand nombre		
<b>Remplis avec :</b>		
Oui : +	Non : -	Je ne sais pas : *

Notre critère « faire la différence entre chiffre et nombre dans un grand nombre » reprend l'objectif principal de la séquence : connaître la valeur des chiffres. Sa formulation nous a posé problème et nous en avons discuté avec notre maîtresse d'accueil qui a pu nous guider d'après sa connaissance de la classe. Nous sommes finalement arrivées à cette formulation et celle-ci n'a pas posé de problèmes aux élèves lors de sa lecture.

Ce dispositif d'évaluation que nous souhaitons mettre en place devrait nous permettre d'amorcer, chez les élèves, une réflexion sur leur rôle dans les apprentissages et nous montrer leur perception de leurs compétences dans un domaine déterminé.

## **4. Recueil de données**

Pour tenter de répondre à nos interrogations, nous avons imaginé un recueil de données s'appuyant sur différentes productions de nos élèves pour tester nos deux hypothèses.

### **4.1. Conception des critères et apprentissage**

Afin de tester notre première hypothèse, nous souhaitons tout d'abord faire construire les critères d'évaluation par les élèves. En effet, nous avons pu constater lors de nos lectures que cette phase avait un rôle important à jouer lors d'un apprentissage. Pour cela, nous allons demander aux élèves, lors de la séance 5, de réfléchir à ce qu'il est important, à leurs yeux, de savoir-faire à propos des grands nombres, ce qu'ils ont retenu des séances précédentes.

Nous prévoyons de mettre les élèves par groupe de deux dans un premier temps pour qu'ils se mettent d'accord sur trois critères principaux et qu'ils leur attribuent un ordre d'importance. Nous ramasserons leurs propositions afin de conserver une trace écrite de leur travail.

Une mise en commun collective permettra ensuite d'écrire au tableau quelques propositions de différents groupes. Nous prendrons en notes ces critères pour les comparer avec les nôtres.

Pour finir, nous laisserons quelques minutes aux élèves pour qu'ils discutent sur les propositions et se mettent d'accord afin de n'en retenir que trois. Puis, nous pourrons les comparer avec les nôtres et sûrement leur proposer une formulation différente.

Nous souhaitons aussi observer s'il existe une progression des apprentissages suite à la conception des critères d'évaluation avec les élèves.

Pour cela, nous proposerons aux élèves lors de la séance 4 (avant la conception des critères), un exercice portant sur un de nos critères d'évaluation. Cet exercice sera ramassé et photocopié. L'évaluation formative qui se déroulera après la conception des critères par les élèves en séance 5, nous permettra d'observer s'il y a eu une amélioration des réponses sur le critère évalué au cours de la séance précédente. Puis nous croiserons ces résultats avec ceux obtenus lors de l'évaluation sommative prévue à la dernière séance.

#### **4.2. Information en retour et investissement de l'élève**

Afin de tester l'hypothèse 2, nous prévoyons de mettre en place une auto-évaluation lors de l'évaluation formative de la séance 5. Cette auto-évaluation devrait nous permettre de voir si l'élève a pris conscience de ses apprentissages, voir si l'élève est capable de s'auto-évaluer de manière objective.

Lors de la séance suivante, nous rendrons à l'élève sa feuille d'auto-évaluation avec l'avis de l'enseignante pour lui permettre de comparer les deux avis. L'information sur les résultats sera complétée par un commentaire détaillé sur ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas encore. Ceci constituera notre retour d'information. Nous laisserons alors aux élèves un temps de lecture des commentaires avant de proposer une remédiation ; chacun sera alors invité à choisir un groupe de travail en fonction de sa situation au regard de l'apprentissage. Nous pourrons ainsi comparer le groupe de remédiation choisi par l'élève et notre propre décision.

## **Analyse et Interprétation**

Pour notre expérimentation, nous nous sommes concentrées sur quelques élèves représentatifs : nous avons sélectionné deux élèves ayant un très bon niveau en mathématiques (Abdul, Neyla), deux élèves ayant un bon niveau (Alicia et Bilel) et deux élèves ayant un niveau faible (Adam et Maëva). Les niveaux de chaque élève nous ont été indiqués par l'enseignante titulaire.

Les résultats globaux sont présentés dans notre troisième annexe. Nous n'utiliserons que certaines parties du tableau général pour répondre à nos interrogations.

### **1. Déroulement de l'expérimentation**

#### **1.1. Adaptation de la conception des critères**

Durant la séance 5 (celle où nous avons fait concevoir les critères par les élèves), le terme de critère n'a pas été abordé avec les élèves, nous pensions que cette formulation pourrait ne pas être comprise. Nous leur avons donc demandé de nous citer les trois points importants, « ce qu'il faut savoir-faire » sur les grands nombres. Le terme critère est en effet trop complexe à comprendre pour les élèves mais après avoir bien explicité ce que nous attendions d'eux, tous les binômes se sont mis à la tâche et ont tenté d'écrire ces critères.

Nous avons donc laissé entre 5 et 10 minutes pour que les élèves, par groupe de deux, se mettent d'accord et proposent trois points importants à retenir sur les grands nombres. La consigne qui a été écrite au tableau était formulée comme telle « Que faut-il savoir faire sur les grands nombres ? ». Nous avons exigé que la réponse sur l'ardoise commence par « Il faut être capable de... »

Nous avions pour projet de leur demander d'écrire ces critères sur une feuille que nous voulions ensuite ramasser pour pouvoir interpréter les écrits. Cependant, quand nous nous sommes retrouvées pendant la séance face aux élèves, la précipitation et la densité d'informations de cette séance nous a fait perdre de vue notre feuille de préparation de séance et nous avons proposé de faire l'exercice sur l'ardoise. Afin de mieux comprendre pourquoi le support de l'ardoise est venu naturellement, il faut préciser que nous avons régulièrement utilisé l'ardoise lors de nos séances précédentes, ainsi leur faire écrire ce que nous attendions

sur l'ardoise ne nous a pas déconcertées, pas immédiatement. L'une d'entre nous, qui observait le déroulement de la séance, s'est rendue compte que l'outil utilisé était inadapté pour notre mémoire et est donc intervenue auprès de celle qui présentait la séance pour tenter de trouver une solution à l'absence de trace écrite. Pour pallier ce problème, nous avons alors choisi de prendre en photo quelques ardoises afin d'analyser les propositions des élèves et leurs conformités avec les nôtres. Certaines de ces photos ont été insérées dans notre deuxième annexe.

A chaque début de séance, nous avons insisté sur l'objectif de la séance et nous pensions que cette précision les aiderait à voir ce qu'on attendait d'eux. Nous avons pu remarquer que nos attentes n'étaient pas si évidentes à repérer en réalité puisque sur l'ardoise, beaucoup de binômes ont écrit des aspects qu'ils avaient traités précédemment avec leurs enseignantes et non avec nous ! Il a donc fallu bien repréciser que nous souhaitions des points que nous avions traités ensemble.

Une fois cette précision faite, nous avons observé que certains aspects sont ressortis des productions d'élèves notamment notre premier critère qui a été écrit sur plusieurs ardoises sous le terme de « décomposition ». Ainsi, nous (enseignantes) avons exactement le même terme prévu lors de l'élaboration des critères.

Certains binômes ont aussi mentionné notre troisième critère qui était d'être capable de différencier les chiffres et les nombres dans un grand nombre. Cet aspect est ressorti sous la forme de « placer les nombres dans le tableau de numération ». En faisant expliquer davantage au groupe ayant proposé cet aspect, nous avons compris qu'il voulait mentionner ce troisième critère.

Nous pensons que la difficulté rencontrée par les élèves à concevoir des critères provient de l'inexpérience. En effet, leurs enseignantes ne leur ont jamais demandé de le faire et nous savons que cette démarche prend du temps avant d'être totalement acquise par les élèves.

Nous avons ensuite écrit au tableau leurs propositions et fait le point collectivement sur les critères valides (qui correspondaient aux nôtres) et ceux inadaptés à notre séquence (ceux qui étaient en lien avec d'autres séquences de mathématiques).

## **1.2. Test et évaluation formative**

Nous nous penchons maintenant sur les résultats aux évaluations effectuées par les élèves. Notre hypothèse était que la connaissance des critères retenus par l'enseignante à la

suite des propositions des élèves allait permettre à ces derniers d'obtenir de meilleures performances.

Nous avons effectué un test sur le critère n°3 (« être capable de faire la différence entre chiffre et nombre ») lors de la séance 4, celle précédant l'évaluation formative et la conception des critères. Ainsi, les élèves n'avaient pas encore été conduits à formaliser nos critères. Nous pensions alors comparer les résultats obtenus à ce test avec ceux des évaluations formative et sommative.

En ce qui concerne l'évaluation formative, elle a été réalisée lors de la séance 5. Nous avons expliqué aux élèves le déroulement de cette séance spécifique. Nous avons respecté la demande de l'enseignante de ne pas parler d'évaluation. Les exercices ont été présentés comme un moyen, pour eux comme pour nous, de savoir ce qu'ils savaient faire ou non, de voir où ils en étaient du point de vue des apprentissages. Nous avons proposé aux élèves trois exercices en lien avec nos trois critères d'évaluation. A la fin de chaque exercice, nous avons fait une correction collective. Une fois l'exercice corrigé, nous avons laissé quelques minutes aux élèves pour renseigner leur grille d'auto-évaluation.

### **1.3. Auto-évaluation**

Lors de la séance 5 qui comportait l'évaluation formative, les élèves se sont auto-évalués grâce à la grille d'auto-évaluation présentée dans le recueil de données.

Nous leur avons expliqué le fonctionnement de cette grille et nous avons vérifié la bonne compréhension de son utilisation. L'élève devait attendre la fin de la correction collective de l'exercice pour s'auto-évaluer sur le bon critère ; nous voulions ainsi éviter tout abus, c'est-à-dire tout remplissage prématuré qui aurait alors relevé de l'auto-estimation de soi et non d'une auto-évaluation. A cet effet, nous avons choisi de distribuer cette grille d'évaluation à l'issue de la correction des exercices ; nous craignons que si nous l'avions distribuée avant, nous aurions plutôt récupéré l'estime que les élèves avaient d'eux-mêmes sur leurs capacités. Sur ces feuilles, il y avait donc un espace réservé au jugement des capacités de l'élève par ce dernier et un espace réservé au jugement de l'enseignante. L'intérêt de comparer l'avis de l'élève et l'avis de l'enseignante est de se rendre compte du lien entre ce

que les élèves croient avoir acquis et non acquis avec ce que nous pensons qu'ils ont acquis ou non.

#### **1.4. Groupes de remédiation**

Suite à l'évaluation formative de la séance 5, nous avons conçu quatre groupes de besoins. Ces groupes ont été formés à partir des points spécifiques liés aux difficultés des élèves. Nous avons repris chaque évaluation pour faire une liste des critères acquis, en cours d'acquisition ou non acquis par l'élève. Les groupes ont ainsi rassemblé les élèves ayant des difficultés similaires. Quatre groupes ont émergé :

- Groupe 1 : Les élèves ayant réussi tous les critères de l'évaluation formative. Nous leur proposerons des exercices d'approfondissement de leurs connaissances.
- Groupe 2 : Améliorer ses capacités sur la décomposition-recomposition
- Groupe 3 : Comprendre le fonctionnement et la logique d'une recomposition
- Groupe 4 : Comprendre et faire la différence entre chiffre et nombre

Lors de la séance consacrée à la remédiation, nous avons présenté au tableau ces quatre groupes en précisant les objectifs de chacun d'eux mais sans désigner les élèves qui, à nos yeux, devaient y participer. Les élèves ont alors été invités à choisir leur groupe et nous avons noté leur décision. On pensait ainsi pouvoir observer leur compréhension de leurs difficultés, signalées par l'évaluation, ainsi que leur capacité à accepter cette réalité. Nous pourrions ensuite faire des comparaisons avec notre propre lecture de la réalité de chaque situation individuelle d'évaluation.

La mise en œuvre nous a montré que tous les élèves n'avaient pas compris le but de l'activité, certains voulant même se mettre dans tous les groupes. Il a fallu prendre le temps d'une relecture et d'une nouvelle explication de ce que l'on attendait.

## **2. Analyse et interprétation de l'hypothèse 1**

Nous souhaitons savoir si la conception des critères par les élèves améliorerait leurs apprentissages. Nous avons choisi de ne garder que l'observation du critère 3 pour tester cette première hypothèse puisqu'il nous était impossible de mesurer tous les critères dans le temps qui nous était donné. Nous avons donc sélectionné un seul critère mesurable.

## 2.1. Données

Nous avons rassemblé dans le tableau ci-dessous les résultats obtenus pour le critère n°3 dans toutes les évaluations effectuées par les élèves. La notation utilisée est la même que celle proposée aux élèves pour leur auto-évaluation : « Je suis capable : oui + ; non - ; en cours d'acquisition \* ».

**Tableau I : Influence de l'explicitation collective des critères sur les performances.**

		<b>Avant explicitation Test séance 4</b>	<b>Evaluation formative</b>	<b>Après explicitation Evaluation sommative</b>
<b>Elèves très bons</b>	<b>Abdul</b>	+	+	+
	<b>Neyla</b>	+	+	*
<b>Elèves bons</b>	<b>Alicia</b>	+	-	+
	<b>Bilel</b>	+	+	+
<b>Elèves en difficultés</b>	<b>Adam</b>	*	-	-
	<b>Maëva</b>	*	-	*

Nous pouvons voir des résultats positifs (critères atteints) pour la plupart des élèves lors de la séance 4. Quatre élèves sur six ont réussi l'exercice proposé et deux élèves sont en cours d'acquisition pour la notion. Nous n'avons aucun résultat négatif pour ce test effectué avant la conception des critères.

Les résultats de l'évaluation formative sont un peu plus mitigés. En effet, trois élèves sur six ont un résultat positif alors que les trois autres ont un résultat négatif (objectif non acquis). Il y a une diminution de la performance entre les deux séances pour les moins forts. Mais nous constatons, pour les meilleurs, une stabilisation du résultat.

Trois élèves ont un résultat positif lors de l'évaluation sommative, deux sont en cours d'acquisition et un élève a un résultat négatif.

On observe que les différents résultats du groupe sont identiques en nombre. Cependant, la situation de chaque élève varie selon son niveau de capacité.

## 2.2. Analyse

Nous pensons que la bonne réussite des élèves en difficulté au test de la séance 4 provient sûrement du fait que l'exercice suivait immédiatement la leçon. Effectivement, nous

abordions la différence entre chiffre et nombre dans un grand nombre lors de la séance 4 et cette séance se terminait par le test sur ce même critère.

Ainsi, la récurrence des informations a pu leur permettre de répondre correctement sans que la notion soit totalement acquise à long terme, ce que confirme par ailleurs l'évaluation formative, décalée dans le temps, qui enregistre une baisse de résultats pour ces élèves.

### **2.3. Interprétation**

Les résultats obtenus pour ce test avant conception des critères et leur comparaison avec les différentes évaluations post-explication ne nous apparaissent pas pertinents pour nous permettre de valider notre hypothèse de départ.

En effet, si nous nous cantonnons à ces résultats, nous pouvons conclure que notre hypothèse est invalidée. Nous n'observons pas d'amélioration des apprentissages après une prise de conscience de la part des élèves des objectifs poursuivis pour cet enseignement. Or nous sommes obligées de prendre en compte le fait que le test avant explicitation des critères a suivi directement la leçon sur cet objectif. Après réflexion, nous aurions dû soit tester un autre critère déjà abordé dans les séances précédentes, soit différer le test au début de la séance suivante. Ceci nous permettant d'annuler l'effet de proximité entre la leçon et l'exercice. Les résultats auraient peut-être été différents.

Le fait de sélectionner un seul des critères ne nous aide pas à répondre à notre hypothèse. Si nous avions mesuré davantage de critères, les résultats auraient pu varier mais dans ce cas, il aurait fallu prévoir un temps plus long dans notre séquence afin de proposer un test pour tous les critères mis en œuvre.

Ainsi, au vu des résultats recueillis, nous ne pouvons affirmer que **la conception des critères par les élèves améliore leurs apprentissages.**

## **3. Analyse et interprétation de l'hypothèse 2**

Cette partie est consacrée à notre deuxième hypothèse : le retour d'information renforce l'investissement de l'élève dans son apprentissage. Nous nous appuyons sur une comparaison entre le choix des élèves de se placer dans tel ou tel groupe de besoin et la décision de l'enseignante au regard des résultats à l'évaluation formative.

### 3.1. Données

Le tableau ci-après nous permet de constater l'implication des élèves dans leurs apprentissages. Il recense d'un côté la décision objective de l'enseignante qui se base sur les résultats d'une évaluation et de l'autre, le choix des élèves dans une optique de progression.

Tableau II : l'implication des élèves dans leur apprentissage

<u>Décisions des enseignantes</u>				<u>Choix des élèves</u>			
Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Abdul	Bilel	Cyril	Maëva	Abdul	Bilel	Cyril	Maëva
Sara	Christelle	Almir	Chaïma	Sara	Christelle	Almir	Chaïma
Lina	Jasmine	Enzo	Sevda	Lina	Adam	Enzo	Sevda
Tina	Adam	Neyla	Jersey	Tina	<b>Cyril</b>	Neyla	Jersey
Léonardo		Zahrane	Rémy	Léonardo	<b>Jersey</b>	Zahrane	Rémy
Inès		Telmo	Alicia	Inès	<b>Zahrane</b>	Telmo	<b>Jasmine</b>
Wassim					<b>Sevda</b>	<b>Rémy</b>	
						<b>Alicia</b>	
						<b>Sevda</b>	

Wassim étant absent lors de cette séance, il n'apparaît donc pas dans la seconde partie du tableau.

Nous pouvons voir que certains élèves ont très bien compris quels étaient leurs points faibles. En effet, 16 élèves sur 23 se sont placés dans leur groupe correspondant alors que d'autres, 7 élèves sur 23, se sont inscrits dans plusieurs groupes en pensant qu'ils ne maîtrisaient rien ou peu de choses.

Les élèves les plus à l'aise en mathématiques n'ont eu aucune difficulté à se projeter dans le groupe 1 qui annonçait un approfondissement des connaissances. Tous les élèves ayant obtenu de bons résultats à l'évaluation formative se sont placés dans le groupe d'approfondissement.

Nous observons par contre 7 élèves qui ne se sont pas placés dans le groupe correspondant à leur besoin. Nous voyons par exemple Jasmine qui était initialement prévue dans le groupe 2 et qui a choisi le groupe 4. Plusieurs élèves ont aussi choisi deux groupes au lieu d'un. Le plus étonnant concerne Sevda qui s'est inscrite dans trois groupes, n'ayant éliminé de ses choix que celui proposant un approfondissement.

Afin de répondre plus précisément à nos interrogations concernant le retour d'information et son influence sur l'investissement de l'élève, nous souhaitons comparer les performances des élèves aux deux évaluations, formative et sommative. Nous les avons rassemblées dans le tableau ci-après afin d'observer l'évolution des élèves concernant les trois critères proposés.

**Tableau III : Evolution des élèves entre l'évaluation formative et sommative**

		Evaluation formative			Evaluation sommative		
		Critère 1	Critère 2	Critère 3	Critère 1	Critère 2	Critère 3
<b>Elèves très bons</b>	<b>Abdul</b>	+	*	+	+	+	+
	<b>Neyla</b>	+	-	+	+	+	*
<b>Elèves bons</b>	<b>Alicia</b>	+	-	-	+	+	+
	<b>Bilel</b>	-	-	+	*	-	+
<b>Elèves en difficultés</b>	<b>Adam</b>	-	-	-	+	*	-
	<b>Maëva</b>	*	*	-	+	+	*

Nous constatons que, pour la majorité des élèves, l'évolution est positive et ils ont donc tous globalement progressé.

Les élèves ayant un très bon niveau en mathématiques ont stabilisé leurs résultats d'une évaluation à l'autre. Abdul a même amélioré ses performances pour le deuxième critère.

La progression est davantage marquée pour Maeva par exemple (élève présentant de grosses difficultés) qui semble s'être améliorée dans les trois domaines travaillés. Les résultats sont aussi bien marqués pour Alicia qui a progressé pour les critères 2 et 3 tout en maintenant un bon résultat pour le premier critère.

Nos données ne montrent par ailleurs aucune régression des performances entre l'évaluation formative et celle sommative.

### **3.2. Analyse**

Les élèves ont eu en général beaucoup de difficultés à se placer eux-mêmes dans les groupes de remédiation que nous leur avons proposés.

Nous pouvons supposer que la fonction de ces groupes n'était pas assez claire. Les élèves ont eu alors du mal à faire le lien entre le retour d'information et les groupes de remédiation. Nous pensons que cette difficulté à se situer par rapport à ses faiblesses (indiquées dans le retour d'information) est liée au fait que les élèves n'avaient pas l'habitude de fonctionner de la sorte. Ainsi, toute nouveauté bouleverse et demande plus de temps pour expliquer et réaliser l'action attendue.

Nous pensons par ailleurs que le fait de responsabiliser les élèves, par rapport à leur apprentissage, en leur demandant de s'investir en choisissant eux-mêmes le groupe qui pourrait les faire progresser, leur a permis de prendre conscience de leurs capacités et ainsi de s'améliorer sur les aspects non encore maîtrisés.

Les résultats entre les deux évaluations confirment cette idée puisqu'ils sont positifs pour la majorité des élèves. Il y a une amélioration des performances entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

### **3.3. Interprétation**

Les résultats recueillis au cours de notre expérimentation sont en conformité avec la pensée de Gérard Scallon et de Gérard De Vecchi. Le retour d'information proposé aux élèves leur a bien permis de s'orienter dans leurs apprentissages.

Il nous est alors possible de valider notre hypothèse et de conclure que le retour d'information renforce l'implication de l'élève dans son apprentissage.

Cependant, il est nécessaire de ne pas généraliser ces résultats. Dans notre cas, dans cette classe et dans la situation mise en place, il se trouve que les élèves ont progressé mais l'observation est faite sur un groupe bien trop restreint pour pouvoir affirmer un lien entre le retour d'information et une augmentation systématique des performances.

De plus, d'autres paramètres ont sans doute influencé les résultats. En effet, cette progression peut aussi être liée à la séance de remédiation que nous avons mise en place à la suite de l'évaluation formative. En effet, lors de cette séance, nous avons tenté de faire travailler chaque élève sur ses points faibles. Ce travail effectué a peut-être influé sur leurs performances lors de l'évaluation sommative puisqu'ils ont peut-être mieux compris certains points et ont pu s'entraîner davantage.

#### **4. Apport supplémentaire de l'expérimentation**

Notre expérimentation nous a permis de mettre en place un dispositif complexe d'évaluation formative. Nous avons choisi de faire réaliser aux élèves une auto-évaluation et nous avons pu comparer leur jugement à celui de l'enseignante. Les résultats obtenus nous semblent pertinents et méritent d'être mis en avant bien qu'ils ne fassent pas parti de nos questionnements.

**Tableau IV : Comparaison entre l'autoévaluation de l'élève et l'évaluation du maître.**

		Auto-évaluation			Evaluation de l'enseignante		
		Critère 1	Critère 2	Critère 3	Critère 1	Critère 2	Critère 3
<b>Elèves très bons</b>	<b>Abdul</b>	+	-	+	+	*	+
	<b>Neyla</b>	+	-	+	+	-	+
<b>Elèves bons</b>	<b>Alicia</b>	+	-	+	+	-	-
	<b>Bilel</b>	-	-	-	-	-	+
<b>Elèves en difficultés</b>	<b>Adam</b>	+	-	+	-	-	-
	<b>Maëva</b>	*	*	*	*	*	-

Nous remarquons qu'une élève (de la catégorie des très bons) a pris conscience de ses propres compétences. En effet, Neyla arrive à se situer par rapport à ses capacités. Nous pouvons voir, dans le tableau, que son auto-évaluation correspond en tout point à l'évaluation de l'enseignante.

Le constat inverse peut être fait pour Adam (élève en difficulté). Il s'est auto-évalué positivement pour deux critères qui ont été évalués négativement par l'enseignante. Il y a donc un réel décalage entre les deux jugements.

Nous pouvons donc penser dans un premier temps que les très bons élèves connaissent les points qu'ils sont capables de réussir et ceux qu'ils ne maîtrisent pas et qu'ils devront retravailler. Ils arrivent donc à s'auto évaluer de manière objective.

Or, si nous regardons le deuxième élève ayant un très bon niveau en mathématiques (Abdul), nous remarquons qu'il a plutôt tendance à se sous-évaluer (notamment pour le deuxième critère). Cet aspect est peut être lié à un manque de confiance en soi.

Pour les élèves ayant de grosses lacunes dans cette matière (Adam et Maeva), le phénomène est inversé. En effet, ces élèves ont eu plutôt tendance à sur-estimer leurs capacités. Adam a en effet cru qu'il était capable de décomposer un grand nombre et de différencier chiffre et nombre dans un grand nombre or, suite aux exercices effectués, nous n'avons pas noté une quelconque maîtrise sur ces aspects.

Ces résultats nous ont donc interpellés et mériteraient selon nous une recherche plus approfondie sur le sujet.

## Conclusion

Ce travail réflexif et professionnel a permis de tester et d'analyser un dispositif en lien avec l'évaluation formative. Nous avons tenté d'analyser nos pratiques de classe en lien avec des travaux de recherche que nous avons lus concernant l'éducation et plus particulièrement l'évaluation.

Comme nous avons pu le constater, mettre en place un dispositif d'évaluation formative permet d'impliquer davantage l'élève dans ses apprentissages. Ainsi, les retours d'informations fournis à l'issue de l'évaluation formative proposée ont été bénéfiques pour les élèves et leurs ont permis de mieux comprendre donc de pouvoir agir sur les éléments encore incompris ou non acquis. Nous avons pu observer une progression certaine entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Par ce dispositif, l'élève devient responsable de ses apprentissages et peut-être davantage acteur dans l'évolution ces derniers.

Ceci nous permet de répondre positivement à notre problématique de départ sur une meilleure implication de l'élève suite à une évaluation formative.

Nous avons tout de même relevé certaines limites dans notre travail. Les données, analyses et interprétations présentées ne sont valables que sur le public décrit. Ainsi, nos résultats ne sont, en aucun cas, à généraliser. Il est utile de préciser que l'infirmité de l'hypothèse 1 et la confirmation de l'hypothèse 2 ne sont valides que pour la classe présentée et les sujets testés.

Suite à la non-validation de notre hypothèse 1, il semble que notre dispositif mis en œuvre ne soit donc pas adapté pour la tester.

Cependant et malgré les résultats présentés, nous sommes encore convaincues des aspects bénéfiques de la conception de critères par les élèves puisque dans ces conditions, les élèves comprennent sur quoi ils vont être évalué et savent ce qu'ils doivent travailler pour réussir. Il serait donc pertinent de réfléchir à un autre dispositif qui permettrait d'approfondir et de repenser cette hypothèse qui n'a pu être validée avec notre travail.

Nous souhaitons terminer par les apports professionnels du travail présenté. En effet, un des objectifs de ce mémoire est de favoriser l'acquisition des compétences professionnelles attendues chez un enseignant.

Ainsi, ce travail a permis de concrétiser le terme d'évaluation et de pouvoir mettre en place un dispositif suivi d'une analyse de notre pratique. Nous nous sommes rendu compte des nombreux apports bénéfiques de l'évaluation formative, tant pour l'enseignant qui situe davantage ses élèves et peut réajuster son enseignement, que pour l'élève qui comprend où il en est dans ses apprentissages.

Pour que ce lien enseignement-apprentissage soit efficace et que l'élève progresse et comprenne l'intérêt d'une évaluation formative, il reste un travail essentiel et primordial à faire avec les élèves afin de changer leur représentation de l'évaluation. En effet, c'est en comprenant les finalités de l'évaluation et le lien qu'elle peut avoir sur leurs apprentissages, que les élèves pourront apprendre de leurs erreurs et tenter d'y remédier.

« Evaluer ses élèves » est une des compétences professionnelles (n° 7) qui nous faut acquérir selon le référentiel des compétences. Grâce à ce travail, cette compétence a pu être comprise et approfondie.

Il a aussi permis d'illustrer la compétence n° 8 : « Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école ». Ainsi, le travail en partenariat est un aspect essentiel dans notre futur métier de professeur des écoles. Il permet non seulement un partage des ressources mais aussi un enrichissement constant de nos pratiques et de nos travaux. Il est essentiel d'apprendre à travailler en équipe dans ce métier afin de se remettre en question et de toujours réajuster et réévaluer son travail. L'écrit professionnel présenté a été effectué en binôme et nous avons pu, grâce à cette modalité, mettre en place un échange et une collaboration qui a été bénéfique individuellement et qu'il faudra mettre en place dans notre vie professionnelle future.

## Bibliographie

De **VECCHI, G.** (2004). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette Education.

De **VECCHI, G.** (2011). *Evaluer sans dévaluer et évaluer les compétences*. Paris : Hachette Education

**DOYON, C ET JUNEAU, R.** (1996). *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*. Lyon : Chronique sociale.

**EUROPAID.** (2012). *Méthodes d'évaluations, Bases méthodologiques : Processus d'évaluation (comment ?) Références de jugement*. Editions EUROPAID. [http://ec.europa.eu/europeaid/evaluation/methodology/methods/mth\\_ind\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/europeaid/evaluation/methodology/methods/mth_ind_fr.htm)

**GERARD, F-M.** (2009). *Evaluer des compétences : guide pratique*. Bruxelles : De Boeck.

**HADJI, C.** (1989). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF.

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

**OCDE** (2010). *Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique*. Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086944-fr>

**PERRENOUD, P.** (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles, Paris : De Boeck Université.

**REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE, A., & KAHN, S.** (2003). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.

**RODET, J.** (2000). La rétroaction, support d'apprentissage ? *DistanceS*, 4, 2, 45-74. CQFD [http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D4\\_2\\_d.pdf](http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D4_2_d.pdf)

**ROEGIERS, X.** (2004). *L'école et l'évaluation : Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles : De Boeck.

**SCALLON, G.** (2000). *L'évaluation formative*. Bruxelles : De Boeck Université.

**TALBOT, L.** (2009). *L'évaluation formative. Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Paris : Armand Colin.

**VESLIN, J., & VESLIN, O.** (1992). *Corriger des copies. Evaluer pour former*. Paris : Hachette Education.

## Annexes

<u>Annexe I</u> : Plan de séquence	38
<u>Annexe II</u> : Photographies du travail des élèves	41
<u>Annexe III</u> : Tableau récapitulatif des résultats	42
<u>Annexe IV</u> : Retour d'information type	43

## ANNEXE I : Plan de séquence

Discipline : Mathématiques

Titre : Découverte des grands nombres

Classe : CE2-CM1

### **Objectifs de la séquence :**

- Comprendre les principes de la numération décimale de position (valeur des chiffres en fonction de leur position dans l'écriture des nombres)
- Savoir lire et écrire les grands nombres

Documents sources : Capmaths, Ermel

Prérequis : connaître les nombres jusqu'à 999 (CE2) jusqu'à 999 999 (CM1), savoir les comparer, les ranger

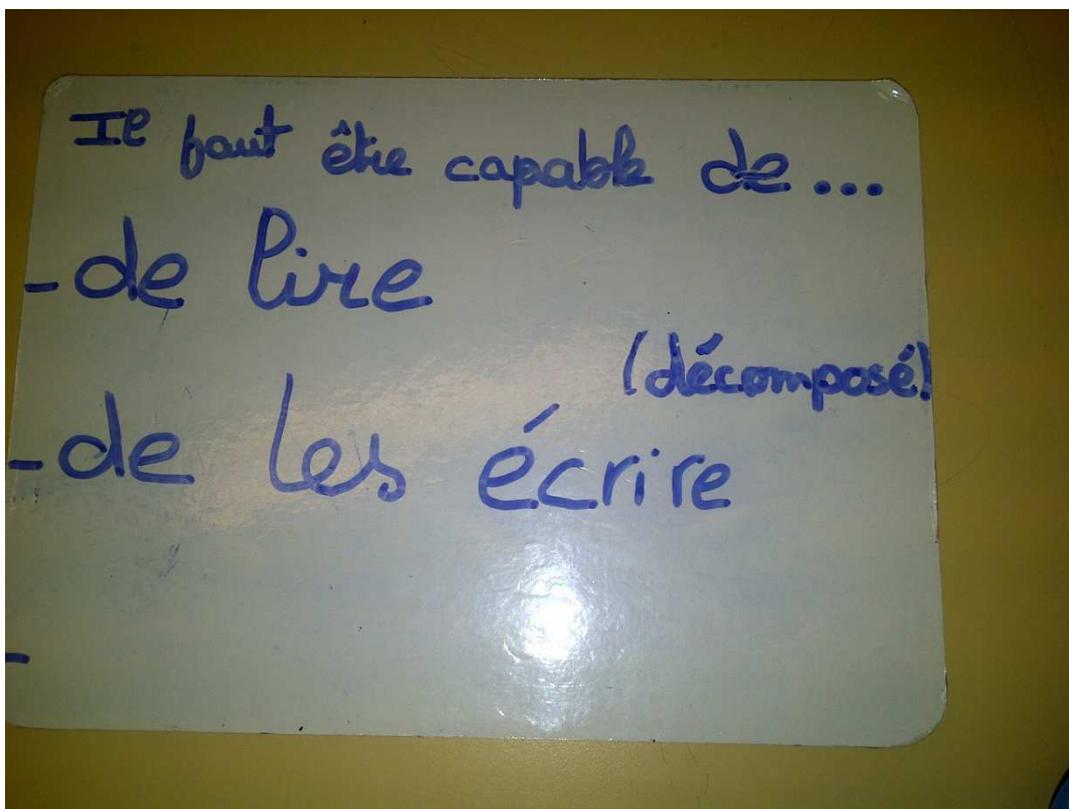
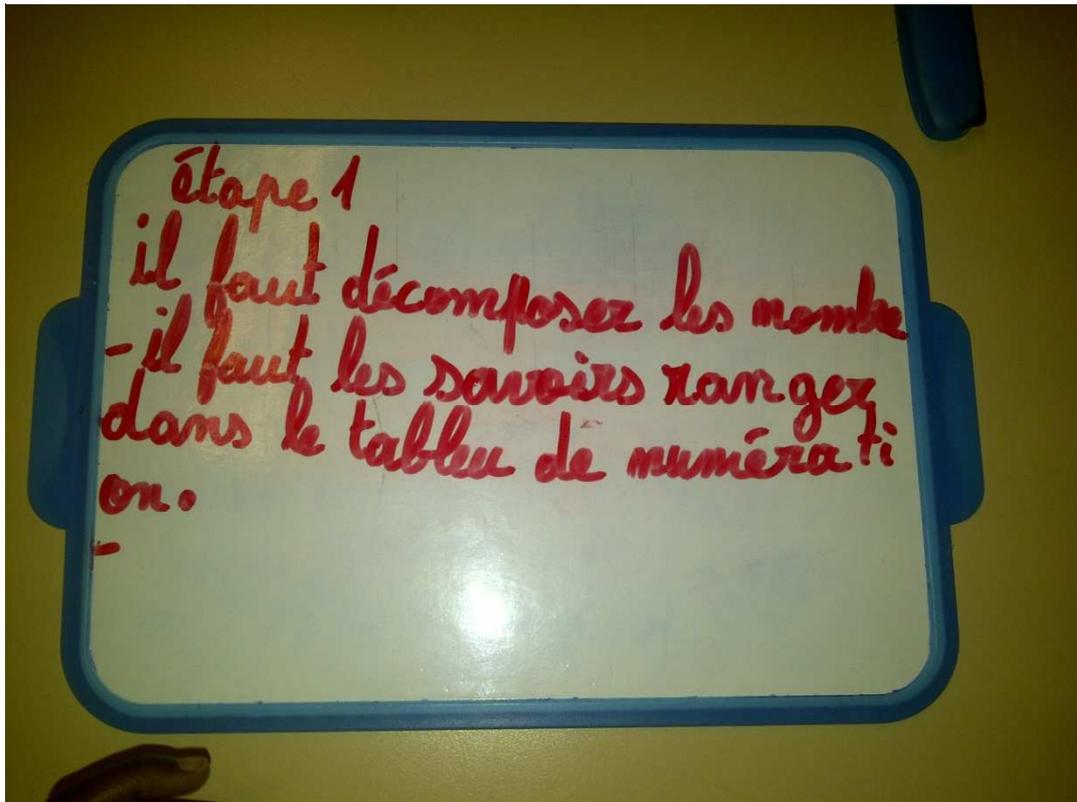
Nombre de séances envisagées : 7

<i>Séance</i>	<i>Durée estimée</i>	<i>Objectif(s) spécifique(s)</i>	<i>Grandes lignes de la situation d'apprentissage</i>	<i>Bilan</i>
1	55 et 60 min	<ul style="list-style-type: none"><li>- Revoir la comparaison des nombres</li><li>- Introduire la notion de « million » pour les CM1 /de « mille » pour les CE2</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Calcul mental (« J'ai 55, combien me faut-il pour aller jusqu'à 100 ? »)</li><li>- Rappel sur la comparaison (2 et 3 p 11 du capmaths derniers exemples avec des grands nombres), exercice + correction collective</li><li>- Mise en activité : « chercher un million de points » (question 1 et 2 p39 du capmaths) correction collective entre chaque question.</li><li>- Fin de la séance : institutionnalisation : découverte de « 1 000 000 » (CM1) et de « 1 000 » (CE2)</li></ul>	

2	60 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre la relation entre décomposition canonique et les grands nombres</li> <li>- Savoir décomposer un grand nombre</li> <li>- Savoir recomposer un grand nombre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rappel de ce qu'on a vu en séance 1 : « <i>qu'est-ce qui était nouveau ?</i> »</li> <li>- Mise en activité : préparer l'activité au tableau avec quelques exemples collectifs puis exercices de décomposition (exercice 4 et 5 p41 capmaths)</li> <li>- Introduire le tableau de nombres pendant la correction collective</li> <li>- Manipulation au tableau par certains élèves (donner un nombre que l'élève au tableau doit écrire en chiffre dans le tableau)</li> <li>- Trace écrite : recopier le tableau des nombres + les nouveaux « mots-nombres » (millions, milliers, mille ...)</li> </ul>	<p>La trace écrite n'a pas été menée jusqu'au bout par manque de temps. Nous avons essayé de la reprendre lors de la séance suivante : nous leur avons fait coller le tableau que nous avons imprimé + dictée de nombres</p>
3	45 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre l'organisation des grands nombres grâce au tableau de numération.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Afficher au tableau le « tableau de numération », un pour CE2 et un pour CM1.</li> </ul>	
4		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir faire la différence entre chiffre et nombre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activité : demander le chiffre des dizaines, puis le nombre de dizaines ...</li> <li>- Recueil de données : choisir un critère, préparer un exercice à leur donner (sans donner le critère) le mieux serait de prendre le critère n°2</li> </ul>	

5		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluation formative : « être capable de décomposer un grand nombre ; être capable de recomposer un grand nombre ; être capable de faire la différence entre chiffre et nombre »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire collectivement des exemples de décomposition, d'utilisation du tableau des nombres et d'écriture chiffrée et lettrée des grands nombres</li> <li>- Concevoir les critères d'évaluation avec les élèves (« qu'est-il important de savoir sur les grands nombres ? »)</li> <li>- Evaluation formative : la présenter aux élèves « <i>comment pourrai-je savoir que vous savez faire ceci (en pointant le premier critère) ?</i> »</li> </ul> <p>(feuille d'exercice avec les critères d'évaluation et l'auto-évaluation)</p>	
6		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Etre capable de choisir son groupe de besoin en fonction du retour d'information (avoir pris connaissance de ses points forts et de ses points faibles et vouloir progresser)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Former des groupes de travail : regrouper les élèves ayant les mêmes difficultés (se baser sur les critères non réussis lors de l'évaluation formative). Proposer différents exercices de remédiation (faire une progression dans la difficulté). Prévoir des exercices d'approfondissement pour ceux ayant validés les critères d'évaluation (par exemple : confrontation à d'autres systèmes de numération). Prévoir aussi un groupe pour travailler sur le rôle du zéro dans un nombre.</li> </ul>	
7		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluation sommative</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Feuilles d'exercices ayant la même forme que ceux des séances précédentes mais dont les nombres changent.</li> </ul>	

ANNEXE II : Photographies du travail des élèves



**ANNEXE III : Tableau récapitulatif des résultats**

	Test séance 4	Evaluation formative			Evaluation sommative		
	Critère 3	Critère 1	Critère 2	Critère 3	Critère 1	Critère 2	Critère 3
<b>Abdul</b>	+	+	*	+	+	+	+
<b>Adam</b>	*	-	-	-	+	*	-
<b>Alicia</b>	+	+	-	-	+	+	+
<b>Bilel</b>	+	-	-	+	*	-	+
<b>Maëva</b>	*	*	*	-	+	+	*
<b>Neyla</b>	+	+	-	+	+	+	*





## MEMOIRE PROFESSIONNEL MASTER MES

### *FICHE DESCRIPTIVE*

**AUTEUR(S) :** CHAMOND Ludivine et PLESSALA Sarah

**RESPONSABLE DU MEMOIRE :** Gérard YVROUD

**TITRE :** Evaluer pour permettre l'implication de l'élève dans son apprentissage.

#### **RESUME :**

Le référentiel des compétences du professeur des écoles mentionne la capacité d'évaluer. L'évaluation permet de contrôler les acquis en fin d'enseignement mais elle peut aussi figurer sous forme de bilan pendant l'enseignement. Ainsi, l'évaluation dite formative permet aux élèves de mieux se situer par rapport à leurs apprentissages.

Afin de mieux appréhender l'évaluation formative et d'en observer l'impact sur les élèves et leurs apprentissages, nous avons conçu une séquence de mathématiques comprenant une auto-évaluation suivi d'un retour d'information adressé aux élèves.

Notre problématique étant la suivante : « L'évaluation formative favorise-t-elle une meilleure implication de l'élève dans ses apprentissages ? », nous avons voulu tester deux hypothèses :

**HYPOTHESE 1 :** La conception des critères par les élèves améliore leurs apprentissages.

Notre dispositif n'a pas permis de valider cette première hypothèse.

**HYPOTHESE 2 :** Le retour d'information renforce l'investissement de l'élève dans son apprentissage. Cette hypothèse a été validée lors de notre expérimentation.

#### **MOTS CLES :**

Evaluation formative - critère - auto-évaluation - retour d'information - mathématique - cycle 3 (CE2-CM1)