



HAL
open science

Évaluation et motivation scolaire

Lucie Blervaque

► **To cite this version:**

| Lucie Blervaque. Évaluation et motivation scolaire. Education. 2013. dumas-00862315

HAL Id: dumas-00862315

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00862315>

Submitted on 16 Sep 2013

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.

Master SMEEF
Spécialité « CONSEILLER PRINCIPAL
D'ÉDUCATION »
Deuxième année (M2)
Année 2012/2013

Évaluation et motivation scolaire

NOM ET Prénom DE L'étudiant : BLERVAQUE Lucie
SITE DE FORMATION : IUFM Villeneuve d'Ascq

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : DESOMBRE CAROLINE
DISCIPLINE DE RECHERCHE : PSYCHOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq Cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

Institut Universitaire de Formation des Maîtres
École interne de l'Université d'Artois

Résumé

Cette étude a pour objectif de montrer que les types d'évaluation réalisés par les enseignants (évaluation normative ou évaluation critériée) influencent la motivation et le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des élèves. Et que cette influence diffère selon l'importance accordée aux disciplines par les élèves (mathématiques ou arts plastiques).

Pour ce faire, 51 élèves en classe de quatrième – 23 filles et 38 garçons – ont rapporté leur SEP et leur motivation en mathématiques ou en arts plastiques soit après connaissance d'une évaluation d'ordre normative, soit après connaissance d'une évaluation d'ordre critériée.

L'analyse indique que le type d'évaluation n'influence pas le sentiment d'efficacité personnelle, la motivation intrinsèque ni la régulation contrôlée. En revanche, les résultats ont montré que le sentiment d'efficacité personnelle est meilleur en mathématiques lorsque les élèves reçoivent un feedback d'ordre normatif plutôt que d'ordre critérié. Ce résultat n'a cependant pas été retrouvé pour les arts plastiques. Par ailleurs, les élèves ayant reçu une évaluation normative déclarent plus de régulation identifiée que les élèves ayant reçu une évaluation critériée. Enfin, l'analyse n'a pas validé l'hypothèse selon laquelle l'effet du type de feed-back devait être plus marqué en mathématiques qu'en arts plastiques.

Les résultats sont discutés au regard de la méthodologie employée et de l'impact de la notation sur la représentation des élèves.

Remerciements

En tout premier lieu, je tiens à remercier Mme Desombre pour le suivi réalisé tout au long de la construction du mémoire, pour ses conseils et pour son attitude rassurante et positive. Merci également à Mme Brasselet pour l'analyse de mon travail au fil de sa construction et pour ses conseils avisés.

Merci à Mme Belot, principale du collège Henry Matisse de Lille, d'avoir accepté le passage des questionnaires auprès des élèves.

Merci également à Mme Salomé, conseillère principale d'éducation, de m'avoir soutenu dans ma démarche de recherche et d'avoir amorcé la collaboration avec les enseignants.

Merci tout particulièrement à Mr Vanoosten, professeur de mathématiques, et Mme Marillier, professeur d'arts plastiques, pour l'attention portée à ma thématique de recherche, pour la participation à cette recherche et notamment pour le travail supplémentaire réalisé.

Merci également aux parents d'élèves d'avoir accepté la passation des questionnaires.

Enfin, merci à tous les élèves de 4^{ème} pour le passage des questionnaires et l'attention portée lors des passations.

Sommaire

Introduction théorique	6
1. La motivation	6
1.1. Pourquoi la motivation ?	6
1.2. Théorie de la motivation.....	7
2. Le sentiment de compétence	8
2.1. Définition	8
2.2. Sources d'informations.....	10
3. L'évaluation	11
3.1. Différents types d'évaluation.....	13
3.2. L'évaluation sommative et effets.....	14
4. Problématique et hypothèses.....	17
Méthode	18
Résultats	21
1. Le sentiment d'efficacité personnelle	21
2. La motivation	22
2.1. La motivation intrinsèque.....	22
2.2. La régulation identifiée.....	23
2.3. Régulation contrôlée.....	24
2.4. Analyse avec l'ensemble des sous dimensions de la motivation	24
Discussion	27
Conclusion	34
Bibliographie	35

La motivation des élèves est essentielle pour l'épanouissement personnel et professionnel des élèves. En effet, la motivation scolaire, bien que n'étant pas le seul facteur, va déterminer la réussite à la fois scolaire et personnelle de l'élève.

A savoir que des problèmes de motivation vont avoir des répercussions sur le comportement de l'élève en classe et plus généralement à l'intérieur de l'établissement. Le manque de motivation des élèves peut par ailleurs avoir une incidence sur les retards et les absences de ces derniers. Enfin, la motivation des élèves peut expliquer la réussite des uns et l'échec des autres. On comprend aisément l'importance de la prise en compte de cette notion en tant que conseiller principal d'éducation, puisque ce dernier a pour mission de « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel » (circulaire du 28 octobre 1982). Dès lors on peut s'interroger sur les facteurs qui ont une influence sur la motivation en contexte scolaire. Parmi les différents facteurs qui déterminent la motivation, les pratiques évaluatives des enseignants semblent avoir un effet sur celle-ci. Même si l'évaluation en milieu scolaire concerne essentiellement les enseignants, il faut noter que depuis 2006, le conseiller principal d'éducation est concerné par la pratique évaluative à travers la note de vie scolaire (Circulaire n°2006-105 du 23-6-2006).

De par la responsabilité attribuée au CPE au travers de la note de vie scolaire, nous sommes donc amenés à se demander comment favoriser la motivation à travers l'évaluation des élèves ?

Introduction théorique

1. La motivation

1.1. Pourquoi la motivation ?

Les établissements scolaires sont aujourd'hui confrontés à l'échec scolaire d'une partie des élèves et ce notamment au collège. Ainsi, en France, on estime à environ 30% le nombre d'élèves qui rencontrent des difficultés au collège et à 15% la proportion d'élèves ne maîtrisant pas les compétences et les savoirs de base à la sortie du collège. Cette proportion d'élèves en grande difficulté tend à s'accroître au cours des années 90 jusqu'à aujourd'hui. La problématique de l'échec scolaire en France est donc non négligeable. De nombreuses recherches ont montré les facteurs qui expliquent cet échec scolaire, en passant par les dysfonctionnements de l'organisation du système éducatif et des établissements scolaires aux déterminants sociaux et individuels. Le facteur qui retient aujourd'hui mon attention est celui de la motivation des élèves à l'école ou plus précisément de l'absence de motivation des élèves.

En effet, les professionnels de l'éducation sont aujourd'hui face à un nombre important d'élèves qui apparaissent peu motivés et qui ne trouvent pas de sens à leur présence à l'école. Cette question de la motivation des élèves m'interpelle particulièrement pour ma future pratique de conseiller principal d'éducation car elle renvoie, à mon sens, à un mal-être des élèves au sein de l'école. Or, la circulaire du 28 octobre 1982, me donne pour mission de « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel ». Or un manque de motivation ou une absence de motivation peut entraîner chez l'élève une baisse de ses performances d'une part, mais peut également amener l'élève à se désinvestir de sa scolarité en s'absentant des cours voire en décrochant progressivement. L'élève entre alors dans un engrenage, avec un échec scolaire qui s'installe et une démotivation de plus en plus forte. Ces éléments sont contraires à la réussite et l'épanouissement des élèves.

Face aux conséquences d'une absence de motivation des élèves, je m'interroge donc à la manière dont les professionnels de l'éducation peuvent assurer la motivation des élèves.

Comment expliquer que certains élèves soient motivés et que d'autres non ? Il apparaît dès lors essentiel de revenir sur ce concept de motivation.

1.2. Théorie de la motivation

Selon Vallerand et Thill (1993) cités par Viau (2009), le concept de motivation se définit comme « le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ». Ainsi, la motivation permet non seulement de déclencher un comportement mais également de le diriger, d'en fixer son intensité et sa persistance.

Viau (2009) choisit une définition plus pratique de la motivation à apprendre en milieu scolaire et parle ainsi de dynamique motivationnelle. Ainsi, il définit la dynamique motivationnelle comme « un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre » (p 12).

Selon cet auteur, la dynamique motivationnelle des élèves comprend trois sources correspondant aux perceptions renvoyant aux jugements qu'une personne porte sur les événements, sur les autres et sur elle-même. Ces trois sources comprennent la perception que l'élève a de la valeur d'une activité, la perception qu'il a de sa compétence à l'accomplir et sa perception de contrôlabilité sur son déroulement.

La perception de la valeur d'une activité est caractérisée par le jugement que l'élève porte sur l'intérêt et l'utilité de l'activité en fonction des buts que l'élève poursuit. La perception de contrôlabilité sur le déroulement de l'activité correspond au degré de contrôle que l'élève considère exercer sur le déroulement de l'activité. Enfin, la perception de compétence de l'élève renvoie selon Viau au « jugement qu'il porte sur sa capacité à réussir de manière adéquate une activité pédagogique qui lui est proposée ». Cette définition peut être reliée au sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (2003) qui se définit comme « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (p12).

Ces trois sources sont en interaction et s'influencent réciproquement. Elles vont déterminer trois composantes que Viau appelle manifestations. Ainsi, un élève dont les trois perceptions sont élevées s'engagera sur le plan cognitif dans l'activité proposée, il sera plus persévérant et accomplira les apprentissages désirés. En effet, engagement cognitif et persévérance sont

en relation et s'influencent mutuellement, pour finalement permettre à l'élève de réussir l'apprentissage visé. Par ailleurs, si l'une ou l'autre de ces perceptions est faible ou négative, la motivation de l'élève diminuera.

Enfin, la dynamique motivationnelle est influencée par des facteurs externes. Ainsi, Viau relève les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève (famille, amis, travail d'appoint), les facteurs relatifs à la société (valeurs, lois, culture), les facteurs relatifs à l'école (règlements, horaires, activités extrascolaires) et enfin les facteurs relatifs à la classe (les activités pédagogiques de l'enseignant, la relation qu'il entretient avec ses élèves, ses pratiques évaluatives, le climat de la classe, les récompenses et les sanctions que l'enseignant met en place). Selon l'auteur, ces derniers facteurs relatifs à la classe ont le rôle le plus important sur la dynamique motivationnelle de tous les élèves. Nous reviendrons par la suite sur les facteurs relatifs à la classe et plus précisément sur les pratiques évaluatives.

A travers cette définition du processus de motivation, on constate donc que la dynamique motivationnelle de l'élève est déterminée par trois sources différentes. Nous choisissons de s'intéresser plus particulièrement à la perception que l'élève a de sa compétence. C'est un concept qui apparaît essentiel de prendre en compte puisque les recherches montrent que les croyances qu'a l'élève en ses capacités à réussir jouent un rôle crucial dans son engagement et ses performances. C'est ce que nous analyserons dans la partie suivante.

2. Le sentiment de compétence

2.1. Définition

En milieu scolaire, il n'est pas rare de rencontrer des élèves qui n'ont pas confiance en leurs capacités à réussir dans une discipline ou plus généralement à l'école. Ce faible sentiment de compétence entraîne souvent chez ces élèves une baisse de leur motivation notamment à réaliser leur travail ou encore à être attentif à un cours. Ainsi lors d'un de mes stages, j'ai eu l'occasion de rencontrer un élève X exclu de cours de mathématiques pour des problèmes de comportement, après discussion avec cet élève, je me rend compte que l'élève ne s'estime pas capable de réussir dans la matière et de fait n'envisage pas de faire des efforts dans cette discipline. Pourtant, il s'est avéré qu'en réalité en l'observant faire les exercices de mathématiques donnés par le professeur, il s'est révélé être capable de les réaliser. Ainsi, il n'était dans ce cas pas question de l'utilité de la matière aux yeux de l'élève ou encore du sentiment de contrôlabilité de l'élève sur la matière, ni même de ses

capacités réelles à réussir en mathématiques mais bien du sentiment de compétence que l'élève éprouvait envers cette matière. Dès lors, il apparaît intéressant de s'interroger de plus près à cette notion de sentiment de compétence, d'analyser comment il se construit et voir les effets que ce sentiment engendre effectivement sur l'élève.

Afin de travailler sur ce concept de perception de compétence, nous nous appuyerons sur la théorie du sentiment d'efficacité personnelle. L'idée centrale commune à ces notions est que la confiance d'un individu en sa capacité dans une tâche donnée influence en partie la manière dont il va faire face à cette tâche et le niveau de performance qu'il va effectivement atteindre (Galand, B., Vanlede, M., 2004). Ainsi, selon Bandura (2003), à aptitudes identiques, des personnes différentes peuvent obtenir des performances plus ou moins bonnes selon les variations de leurs croyances d'efficacité personnelle.

Un sentiment d'efficacité personnelle élevé favorise un degré élevé de motivation et de réussite scolaire ainsi que le développement d'un intérêt intrinsèque vis à vis des matières scolaires (Bandura, 2003). En effet, plus une personne rapporte un sentiment d'efficacité élevé dans une activité donnée, plus son niveau de motivation sera élevé et meilleures seront ses performances ainsi que l'intérêt porté dans cette activité. Plus précisément, selon Bandura, 1988 ; Bong & Skaavlik, 2003 ; Marsh, 1990 (cités par Galand et Vanlede, 2004), plus les élèves ont un sentiment d'efficacité personnelle élevé, plus ils vont s'engager dans des tâches qui présentent un défi pour eux et qui leur permettent de développer leurs capacités, plutôt que de choisir des activités faciles où ils sont sûr de réussir. Par ailleurs, ces élèves se fixent des objectifs plus élevés, ils régulent mieux leurs efforts. En outre, les élèves avec un sentiment d'efficacité personnelle élevé persévèrent davantage face à des difficultés, ils gèrent mieux leur stress et leur anxiété. Enfin, on observe chez ces élèves de meilleures performances.

A l'opposé un sentiment d'efficacité personnelle faible favorise l'évitement ou l'abandon. En effet, selon Bandura (2003), les personnes qui doutent de leurs capacités dans des domaines particuliers d'activité évitent les tâches difficiles dans ces domaines. Elles ont également des difficultés à se motiver et diminuent ainsi leurs efforts ou encore abandonnent rapidement devant les obstacles, c'est le cas notamment de l'élève X. Par ailleurs, leurs aspirations sont réduites et ces personnes s'impliquent peu vis à vis des objectifs qu'elles décident de poursuivre. De plus, selon Joët et Bressoux (2007), il est possible qu'un sentiment d'efficacité personnelle faible (sans qu'il y ait un manque de capacités des élèves) explique des comportements scolaires mal adaptés, une baisse de motivation, des situations d'échec scolaire.

Selon Galand et Vanlede (2004), la théorie du sentiment d'efficacité personnelle démontre que les performances d'un individu ne dépendent pas seulement de ses compétences réelles mais aussi de sa confiance en sa maîtrise de celles-ci. Ainsi, des élèves ayant des compétences scolaires supérieures à la moyenne peuvent avoir un sentiment d'efficacité personnelle faible, entraînant les conséquences détaillées ci-dessus. À l'inverse, un élève ayant de faibles compétences au départ mais qui croit en ses capacités à les utiliser efficacement peut fortement développer ses acquis. Ainsi, à l'école, beaucoup d'élèves rencontrent des difficultés non pas parce qu'ils n'ont pas les capacités de réussir, mais parce qu'ils pensent qu'ils ne sont pas capables.

Au travers de ces recherches, on remarque l'importance pour les professionnels de l'éducation de prendre en compte le sentiment d'efficacité personnelle des élèves afin d'amener les élèves à avoir une meilleure perception de leurs compétences, dans le but de pouvoir se recentrer vers leurs objectifs et sur l'apprentissage.

Ainsi, il paraît essentiel d'analyser les sources à partir desquelles l'élève construit son sentiment d'efficacité personnelle.

2.2. Sources d'informations

Bandura (2003) a mis en évidence les mécanismes par lesquels se construit le sentiment d'efficacité personnelle, en s'appuyant à la fois sur le rôle de l'enfant et également sur ceux des agents sociaux importants aux yeux de l'enfant. Ainsi selon cet auteur, le sentiment d'efficacité personnelle serait déterminé par quatre sources d'information soit les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels.

Les expériences actives de maîtrise concernent les performances antérieures. À noter que les succès servent d'indicateur de capacité et contribuent à consolider le sentiment d'efficacité personnelle et les échecs remettent en cause le sentiment d'efficacité personnelle lorsqu'ils sont multipliés. Les expériences vicariantes font référence aux observations des autres élèves à savoir que les élèves tirent des conclusions de l'observation des actions réalisées par d'autres élèves à travers le processus de comparaison sociale et estime ainsi ses compétences à accomplir cette activité. Ainsi, lorsqu'un élève observe une personne similaire à lui réussir une activité, ses croyances d'efficacité à réaliser une activité comparable augmentent et inversement, si l'élève perçoit une personne similaire à lui

échouer dans une activité, ses croyances d'efficacité à réaliser une activité comparable diminuent. La persuasion verbale renvoie à l'influence qu'exerce des personnes significatives pour l'élève sur ce dernier notamment à travers la confiance qu'ils expriment envers l'élève et ce notamment par les feed-back évaluatifs, les encouragements... Enfin, les états physiologiques et émotionnels se rapportent à la manière dont les élèves interprètent leurs insuffisances personnelles par rapport à leurs activations physiologiques et émotionnelles. Ces perceptions peuvent abaisser le sentiment d'efficacité personnelle.

Selon cette théorie, ce sont surtout les expériences actives de maîtrise qui correspondent à la source la plus influente d'information sur le sentiment d'efficacité personnelle. En effet, selon Bouffard et Vezeau (cités par Butera, Buchs et Darnon, 2011) « en milieu scolaire, la multitude des situations d'évaluation, la comparaison de ses résultats avec ceux des autres et les commentaires et jugements que suscitent ses résultats », font que les expériences antérieures de l'élève sont la source première de son sentiment de compétence. A noter que ce ne sont pas tant les performances en elles-mêmes qui influent sur le sentiment d'efficacité personnelle, mais bien l'interprétation que l'élève en fait qui va avoir un impact sur les croyances d'efficacité. C'est pourquoi il est important de voir comment le traitement cognitif de l'information de performance peut se modifier.

Selon Viau (2009) les pratiques de l'enseignant peuvent en partie influencer la perception de compétence. Ainsi un enseignant peut aider l'élève à se percevoir capable de réussir une activité s'il prête attention au type d'activité qu'il propose et à la façon dont il évalue. C'est précisément sur les pratiques évaluatives que nous allons maintenant nous intéresser.

3. L'évaluation

L'évaluation des élèves tient une place centrale dans le système éducatif. Dans le système scolaire, les évaluations des élèves sont transmises par les enseignants de différentes manières, soit de façon explicite soit implicite. Lorsque ces évaluations sont explicites, l'enseignant va estimer les performances scolaires des élèves, commenter les causes de leurs succès et de leurs échecs, et comparer le classement des élèves (Bandura, 2003). Alors que dans le cas d'évaluations indirectes, l'enseignant renseigne les élèves sur leurs performances de manière plus subtile notamment à travers l'attention qu'il leur porte, les attentes et les objectifs qu'ils fixent aux élèves... Ce sont les évaluations explicites qui feront l'objet de notre recherche.

En effet, en milieu scolaire, les élèves sont constamment confrontés à l'évaluation de leurs compétences à travers une multitude d'épreuves, d'examens, de devoirs surveillés ou à faire à la maison, puisque l'une des tâches de l'enseignant est d'évaluer les connaissances de l'élève, afin de vérifier si ce dernier a bien atteint les objectifs pédagogiques. Selon Fenouillet (2003), l'évaluation doit servir autant à l'évaluateur qu'à l'évalué. Pour le premier, l'évaluation doit lui permettre de connaître le niveau d'acquisition des connaissances enseignées. Pour l'élève, l'évaluation doit lui permettre d'évaluer où sont ses problèmes et difficultés dans le processus d'acquisition de connaissances. Selon Viau (2009), l'évaluation est un facteur déterminant de la perception de compétence à réussir des élèves. Puisque chaque évaluation subie par l'élève va devenir une source d'information pour juger s'il est capable ou non d'accomplir une activité.

Le conseiller principal d'éducation est également touché par cette notion d'évaluation. D'une part, il doit désormais évaluer les élèves au collège sur les compétences 6 et 7 du socle commun de connaissances et de compétences, à savoir respectivement les compétences civiques et sociales et autonomie et initiative. Dans le cadre de cette évaluation, le CPE est amené à évaluer les différentes compétences des élèves en matière de savoir-vivre et savoir-être ainsi que de capacités à être autonomes et à prendre des initiatives durant le temps de scolarité au collège. D'autre part, le CPE est depuis 2006 amené à évaluer les élèves à travers la note de vie scolaire. En effet dans la circulaire n°2006-105 du 23-6-2006 il est inscrit que la note de vie scolaire est élaborée pour chaque trimestre par le chef d'établissement. Toutefois, afin d'établir la note, le chef d'établissement recueille les propositions du professeur principal de l'élève ainsi que l'avis du conseiller principal d'éducation. Par ailleurs, il n'est pas rare en établissement scolaire, que la note de vie scolaire soit établie par le conseiller principal d'éducation en collaboration avec les professeurs principaux, tel que j'ai pu le voir en stage. Ainsi, dans ce cadre, le CPE doit évaluer différents domaines, à savoir l'assiduité de l'élève, le respect du règlement intérieur, la participation de l'élève à la vie de l'établissement ou aux activités organisées ou reconnues par l'établissement et l'obtention de l'attestation scolaire de sécurité routière et de l'attestation de formation aux premiers secours. L'évaluation ayant un rôle important sur la perception de compétence des élèves et de fait sur la dynamique motivationnelle de ces derniers, il me semble dès lors essentiel de voir de quelle manière l'évaluation est-elle la plus propice à la motivation des élèves. Ainsi selon, Herbeuval (2007), afin de maintenir le caractère éducatif de la note de vie scolaire, afin de lui donner du sens, elle doit être rapportée à des objectifs et des critères. « Elle doit être à la fois analytique et positive. Il ne

s'agit pas de ventiler des points sur une échelle de 1 à 20, ou pire de retrancher des points pour des attitudes erronées, mais bien de rapporter des éléments qualitatifs aux points attribués ».

Ainsi se pose la question suivante comment en tant que CPE de part l'attribution de la note de vie scolaire je peux adapter ma pratique pour favoriser cette motivation. Cette question me semble d'autant plus essentielle qu'en tant que CPE et personnels de l'éducation nationale je suis chargé de promouvoir le bien-être des élèves.

3.1. Différents types d'évaluation

Les pratiques de l'évaluation peuvent être différentes. On distingue trois types d'évaluation : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

L'évaluation diagnostique se définit comme une « Évaluation intervenant au début, voire au cours d'un apprentissage ou d'une formation, qui permet de repérer et d'identifier les difficultés rencontrées par l'élève ou l'étudiant afin d'y apporter des réponses pédagogiques adaptées » (BO n°33 du 20 septembre 2007).

L'évaluation formative correspond à un système d'évaluation qui consiste à donner à l'élève des retours en cours d'apprentissage qui vont lui permettre d'analyser ses points forts et les points à retravailler et surtout les moyens de progresser vers les objectifs (Butera, Buchs et Darnon, 2011). Ce type d'évaluation est considéré comme un moyen de régulation des apprentissages et doit permettre de faciliter l'apprentissage. De nombreuses recherches ont montré l'effet positif de ce type d'évaluation sur l'apprentissage et sur l'orientation motivationnelle des élèves.

Toutefois, l'évaluation n'est pas toujours utilisée de manière formative par les enseignants. Au contraire, elle prend généralement la forme d'évaluations formelles régulières, majoritairement sommatives. L'évaluation sommative intervient en fin de parcours d'apprentissage comme instrument de mesure de l'état des connaissances. Ainsi pour De Landsheere (1979), « alors qu'une évaluation formative est normalement effectuée au terme de chaque tâche d'apprentissage, notamment pour intervenir immédiatement là où une difficulté se manifeste, l'évaluation sommative revêt le caractère d'un bilan. Elle intervient donc après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant par exemple, à un chapitre de cours, à l'ensemble du cours du trimestre, etc ...

». De fait, les interrogations d'ensemble réalisées en classe sont des évaluations sommatives. La forme la plus utilisée de l'évaluation sommative est l'attribution d'une note à l'élève.

C'est précisément sur l'évaluation sommative que nous nous pencherons dans le cadre de ce mémoire de recherche. Ce choix s'explique par plusieurs raisons. D'une part, l'évaluation sommative est la plus utilisée par les enseignants et c'est la forme que prend actuellement la note de vie scolaire dans les établissements scolaires. D'autre part, j'aurai pu choisir d'évaluer la différence d'effet selon l'évaluation formative par rapport à l'évaluation sommative. Néanmoins, l'évaluation formative a déjà été beaucoup étudiée. De plus, elle apparaît difficile à mettre en place, il aurait donc été compliqué de la mettre en place d'une manière expérimentale. C'est donc sur l'effet de l'évaluation sommative et notamment de l'évaluation normative et critériée que s'appuiera la suite de notre recherche.

3.2. L'évaluation sommative et effets

Les effets de l'évaluation sommative dépendent largement des critères qui sont utilisés pour définir cette évaluation.

Dans le cadre de l'évaluation sommative, les résultats à une épreuve peuvent être interprétés de deux manières.

Soit la note de l'élève est comparée à celle de plusieurs élèves, en utilisant la moyenne de la classe par exemple. On utilisera dans ce cas le terme d'évaluation normative. Dans ce cas, les résultats sont souvent annoncés sous forme quantitative à travers une note, un rang afin de mettre en évidence la performance relative des élèves. L'évaluation normative consistant à comparer les élèves entre eux ou par rapport à une norme permet aux enfants de se classer dans la hiérarchie scolaire de la classe, de savoir s'ils sont supérieurs ou inférieurs à leurs camarades et d'être conscients de leur valeur scolaire (Croizet et Neuville dans Toczek et Martinot, 2005).

Soit la note de l'élève se réfère à un critère de performance indépendamment des résultats des autres élèves, dans ce cas on parle d'évaluation critériée. Ici, les résultats ne sont pas présentés de manière quantitative mais davantage comme une façon de mettre en avant les capacités acquises et les progrès qu'ils restent à effectuer. L'évaluation se fait en fonction de l'atteinte de critères notamment des critères de maîtrise de la tâche (Darnon, Smedig, Toczek-Capelle et Souchal dans Butera, Buchs et Darnon, 2011). Il s'agit donc de préciser les compétences des élèves à réaliser un objectif ou un ensemble d'objectifs. Ce type

d'évaluation renseigne l'élève sur la distance de l'élève avec les objectifs pédagogiques (Butera dans Butera, Buchs et Darnon, 2011).

Afin de voir l'état des recherches sur l'effet de ces deux types d'évaluation sur la motivation des élèves, l'évaluation normative et critériée peuvent être mis en relation avec les deux styles pédagogiques ayant une influence différente sur la motivation de l'élève que distinguent Lieury et Fenouillet en 1996 (cités par Chartier, 2003).

D'une part, ils définissent l'enseignant contrôlant dont les feedbacks sont de types normatifs qui pourraient de fait être reliés à l'évaluation normative. À savoir, que l'enseignant contrôle les récompenses, détermine si les objectifs sont atteints, évalue les réussites et les échecs des élèves en les situant les uns par rapport aux autres et par rapport à un objectif global, à une norme. Cette pédagogie en ayant le contrôle des renforcements va tendre à réduire la motivation intrinsèque de l'élève (qui prend source dans les désirs de l'apprenant) au profit d'une motivation extrinsèque (qui dépend de facteurs externes). Or la motivation extrinsèque semble moins favorable pour l'élève, ce qui amènera à des performances moins bonnes également.

D'autre part, les auteurs définissent l'enseignant informant comme celui qui agit sur le sentiment de compétence de l'apprenant notamment en informant ce dernier sur ses progrès en rapport avec ses performances personnelles et non par rapport aux autres. Et également en lui expliquant les causes de ses réussites et de ses échecs. Ainsi, ce style d'enseignement vise d'avantage à augmenter le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève, ce qui aura une influence sur sa motivation et par conséquent sur ses performances ultérieures. Ce style d'enseignement serait davantage associé à l'évaluation critériée qui permet à l'élève de savoir précisément ce qu'il sait faire et ce qu'il ne sait pas faire et voir la manière dont il est possible d'y remédier.

Ces deux styles d'enseignant rejoignent la recherche de McColskey et Leary en 1983 (cité par Galand et Vanlede, 2004) qui a montré qu'un feed-back de type évaluatif comparé à un feedback normatif, en informant l'élève de l'échec, entraîne plus d'espoir pour les performances ultérieures. De plus, les feed-back sous forme d'informations concernant les progrès possibles dans une tâche entraineraient d'avantage d'intérêt et de meilleures performances que des feed-back normatifs selon Butler (1987, 1988, cité par Galand et Vanlede, 2004). Ainsi, le feed-back évaluatif fait par l'enseignant a une incidence importante sur la compétence perçue de l'élève et sur ses performances ultérieures en résultant.

En outre l'évaluation normative et critériée peuvent être mises en lien avec la distinction qu'opère Viau (2002) concernant l'évaluation axée sur la performance et l'évaluation axée sur le processus d'apprentissage. Ainsi, selon lui, les pratiques évaluatives des enseignants ont tendance à démotiver les élèves à apprendre lorsque celles-ci sont centrées sur la performance. Dans une approche évaluative centrée sur la performance, les enseignants considèrent que l'élève a appris quand il obtient des bonnes notes. Dans ce type d'évaluation tout comme l'évaluation normative, les outils pour évaluer sont les examens, les tests... Pour juger la performance de l'élève, l'enseignant compare la performance avec celle des autres élèves. En amenant les élèves à se comparer entre eux, l'évaluation centrée sur la performance entraîne les élèves à entrer en compétition les uns avec les autres. Ce processus peut parfois susciter la motivation des élèves les plus forts mais a généralement tendance à nuire à celle des élèves moyens et faibles (Covington cité par Viau, 2002). De plus, l'évaluation centrée sur la performance va amener les élèves à ne s'intéresser qu'à la note et non plus à leur apprentissage. Les élèves feront alors le minimum requis pour avoir une bonne note. L'erreur est dans ce cas considérée comme quelque chose à éviter et non pas un indicateur sur lequel il faut s'appuyer pour progresser. Ainsi, selon Viau (2009), les pratiques évaluatives de performance, pouvant être comparées à l'évaluation normative, ont pour effet de diminuer la perception de compétence des élèves.

En revanche, les pratiques évaluatives centrées sur l'apprentissage, rejoignant davantage l'idée d'évaluation critériée, donnent plus d'importance au processus d'apprentissage qu'aux résultats. Dans ce cas, c'est le progrès de l'élève qui est relevé pour évaluer l'apprentissage réalisé par l'élève. Ce type d'évaluation suscite la motivation à apprendre selon Viau (2002) car elle favorise une meilleure perception de la valeur des activités qui rappelons-le constitue une source de la dynamique motivationnelle.

L'ensemble de la théorie exposée ci-dessus, nous amène à prendre conscience de l'impact de l'évaluation sur la motivation des élèves. Les pratiques évaluatives des enseignants sont composées de plusieurs éléments selon Viau (2009) à savoir les objets sur lesquels portent l'évaluation, les critères adoptés, les instruments utilisés, la fréquence d'évaluation et les commentaires qu'il leur donne. De part, la théorie que nous avons développée, ce sont surtout les commentaires écrits qu'apporte l'enseignant qui nous intéresse. L'objectif étant de savoir si le type de commentaire donné par l'enseignant a une influence sur le sentiment de compétence des élèves et sur leur motivation.

4. Problématique et hypothèses

La problématique de cette recherche est donc de savoir comment favoriser la motivation des élèves à travers l'évaluation des élèves et plus précisément à travers leur note de vie scolaire ?

Les élèves reçoivent la note de vie scolaire sur le bulletin, donc l'étude d'une évaluation critériée ou normative semblait difficile. C'est pourquoi, j'ai décidé de mettre à l'épreuve expérimentalement l'impact de l'évaluation normative et critériée dans des disciplines scolaires où les élèves sont habitués à avoir leurs notes en classe. Le choix s'est donc porté sur deux disciplines, une discipline à une forte valorisation scolaire : les mathématiques, et une discipline ayant un impact moindre : les arts plastiques. Il y a de grande chance pour que la note de vie scolaire s'apparente d'avantage à cette dernière discipline.

L'objectif de cette étude consiste à tester de manière expérimentale l'hypothèse selon laquelle les types d'évaluation et notamment les feed-back écrits réalisés par l'enseignant (normatifs ou critériés) influencent la motivation et le sentiment de compétence des élèves.

Les hypothèses opérationnelles sont les suivantes :

- Les élèves devraient avoir un meilleur SEP et une meilleure motivation lorsque les feedback sur le travail sont d'ordre critériée plutôt que d'ordre normatif.
- Cet effet devrait être plus marqué en mathématiques qu'en arts plastiques en raison de l'importance accordée aux disciplines.

Méthode

Participants

51 élèves – 23 filles et 38 garçons – de quatre classes de 4^{ème} ont participé volontairement à cette étude. Ils étaient âgés de 13 à 15 ans ($M = 13$ ans et 4 mois, $ET = 0,61$). Pour tous les élèves, le consentement écrit des parents a été obtenu pour la participation de leur enfant.

Questionnaire

Le SEP scolaire en mathématiques et en arts plastiques a été mesuré par l'outil élaboré par Masson en 2011 (Annexe 1). Il est composé de 6 affirmations sur lesquels l'élève doit se positionner à partir d'une échelle allant de (1) Tout à fait faux à (6) Tout à fait vrai. Le SEP scolaire en mathématiques et en arts plastiques est obtenu à partir de la moyenne sur l'échelle des six affirmations suivantes : « J'arrive toujours à finir mes exercices de (matière) », « J'arrive à me concentrer sur mes exercices de (matière) à l'école », « Je comprends les exercices de mon fichier de (matière) », « J'arrive à me motiver pour faire mes exercices de (matière) », « Je suis capable de m'organiser pour faire mes exercices de (matière) en classe ».

Nous avons choisi d'ajouter à cette évaluation du SEP scolaire, une échelle de la motivation afin de mesurer, dans le même temps, l'impact du type d'évaluation sur la motivation. Ainsi, la motivation en mathématiques et en arts plastiques a été mesurée par l'outil élaboré par Guay et al. en 2010 (Annexe 2). Il est composé de neuf affirmations sur lesquels l'élève doit se positionner à partir d'une échelle allant de (1) non jamais à (5) oui toujours. La motivation en mathématiques et en arts plastiques est obtenu à partir de la moyenne sur l'échelle des neuf affirmations suivantes : « J'aime les mathématiques », « Les mathématiques m'intéressent beaucoup », « Je fais des mathématiques même lorsque je ne suis pas obligé de le faire », « les mathématiques vont me permettre d'apprendre beaucoup de choses utiles », « J'ai choisi de faire des mathématiques pour apprendre plein de choses », « Dans la vie, il est important d'apprendre à faire des mathématiques », « Je fais des mathématiques pour obtenir une belle récompense », « Je fais des mathématiques pour faire

plaisir à mes parents ou à mon enseignant », « Je fais des mathématiques pour montrer aux autres que je suis bon ». Cet outil vise à évaluer différents types de motivation d'après la théorie de l'autodétermination de Deci, 1975 ; Ryan & Deci, 2002, à savoir : la motivation intrinsèque, la régulation identifiée et la régulation contrôlée. En effet ces auteurs distinguent trois catégories de motivation sur un continuum d'autodétermination : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. Le niveau le plus élevé d'autodétermination se trouverait au niveau de la motivation intrinsèque, alors que le niveau le moins élevé serait au niveau de l'amotivation. La motivation intrinsèque correspond à une forme de motivation qui mène les individus à faire une activité par le plaisir de la faire, sans attendre de récompense externe. La motivation extrinsèque réfère en revanche aux activités réalisées par la personne pour des raisons externes à sa propre volonté. Il existe quatre types de motivation extrinsèque : par régulation externe, par régulation introjectée, par régulation identifiée et par régulation intégrée. Notre outil évalue la motivation externe par régulation identifiée et par régulation contrôlée. Concernant la régulation identifiée, les raisons du comportement sont liées à une bonne compréhension et une acceptation consciente des objectifs et de la nécessité des actions pour les atteindre (exemple : « je fais les activités pour avoir mon diplôme, ou pour passer dans la classe supérieure »). La régulation contrôlée correspond quant à elle à une synthèse des régulations introjectée et externe. Plus précisément, la régulation introjectée correspond au fait de réaliser une activité en raison de pressions internes à l'élève (pour faire plaisir à ses parents et ses professeurs). La régulation externe correspond au fait de réaliser une activité en raison de pressions externes à l'élève (pour obtenir une belle récompense).

L'amotivation correspond à l'absence de motivation.

Procédure

Les participant(e)s étaient amené(e)s à répondre à ce questionnaire après qu'on leur ait délivré la notation à un exercice réalisé au préalable avec leur enseignant.

Plus spécifiquement, les enseignants (de mathématiques et d'art plastiques) ont fait faire un exercice avant chaque passation de questionnaire lors de la séance précédente à deux classes différentes. A savoir que l'enseignant de mathématiques a fait passer le même exercice à deux classes différentes. En revanche, par manque de temps, les projets d'arts plastiques n'étaient pas les mêmes pour les deux classes. Nous avons choisi le même enseignant de mathématiques et le même enseignant d'arts plastiques pour les deux classes afin d'éviter

des effets liés à l'enseignant. Dans les deux cas, nous n'avons pas réussi à ce que les deux classes en mathématiques et les deux classes en arts plastiques aient des niveaux équivalents, du fait de la volonté de rester sur un niveau de classe et avec le même enseignant pour chacune des matières.

La correction des copies des élèves et le type d'évaluation a été réalisée en l'absence des élèves. Ainsi, une classe de quatrième a reçu une évaluation normative correspondant à une seule note, et une autre classe de quatrième a reçu une évaluation critériée composée d'une note accompagnée d'un commentaire sur ce qui avait été réussi, sur ce qu'il fallait encore travailler, ce retour était une explication des attentes de l'enseignant et permettait à l'élève de se situer par rapport à son apprentissage. A noter qu'en arts plastiques, l'enseignant a détaillé individuellement chacun des objectifs du projet à l'oral en plus de la fiche détaillée d'évaluation (Annexe 3).

Une fois la correction effectuée par les enseignants, les élèves se voyaient recevoir leur exercice corrigé avec un type d'évaluation différent pour les deux classes. Après qu'ils aient bien pris connaissance de l'évaluation, les élèves étaient amenés à répondre aux questionnaires relatifs au SEP et à la motivation. Lors du ramassage des questionnaires, nous nous sommes assurés que les notes des élèves à l'exercice ainsi que leur moyenne au trimestre précédent étaient renseignées sur leur questionnaire.

Résultats

1. Le sentiment d'efficacité personnelle

Nous avons analysé dans un premier temps les résultats équivalents au sentiment d'efficacité personnelle avec un plan 2 (discipline : Arts plastiques OU Mathématiques) x 2 (évaluation : sommative OU critériée).

L'analyse des résultats montre que le sentiment d'efficacité personnelle des élèves en arts plastiques ($m= 4,28$) n'est pas significativement différent de celui des élèves en mathématiques ($m= 4,41$; $F(1, 47) < 1$; ns).

Cellule N°	Discipline; Moy. Moindres Carrés (Blervaque) Effet courant : $F(1, 47)=,20530$, $p=,65256$ Décomposition de l'hypothèse efficace		
	Discipline	SEP moyenne Moyen.	SEP moyenne Err-Ty.
1	arts plastiques	4,278571	0,214891
2	mathématiques	4,408718	0,190590

Tableau 1 : Score au sentiment d'efficacité personnelle en fonction de la discipline

Par ailleurs, le feed-back (la note ou la note accompagnée de l'appréciation) n'influence pas le sentiment d'efficacité personnelle ($F(1,47) < 1$; ns).

Cellule N°	Type de feedback; Moy. Moindres Carrés (Blervaque) Effet courant : $F(1, 47)=,79758$, $p=,37637$ Décomposition de l'hypothèse efficace		
	Type de feedback	SEP moyenne Moyen.	SEP moyenne Err-Ty.
1	Note	4,471905	0,186908
2	Note + appréciation	4,215385	0,218101

Tableau 2 : Score au sentiment d'efficacité personnelle en fonction du feedback

Enfin, les résultats révèlent une tendance d'interaction entre l'évaluation et la discipline évaluée ($F(1, 47)=3,02$, $p=.09$). Plus précisément, le sentiment d'efficacité personnelle est meilleur en mathématiques pour les élèves ayant reçu une note comparés aux

élèves qui ont reçu une note accompagnée d'une appréciation ($p = 0,05$). On ne retrouve pas cet effet en arts plastiques (ns).

Cellule N°	Discipline*Type de feedback; Moy. Moindres Carrés (Blervaque) Effet courant : $F(1, 47)=3,0227$, $p=,08866$ Décomposition de l'hypothèse efficace			
	Discipline	Type de feedback	SEP moyenne Moyen.	SEP m Err.
1	arts plastiques	Note	4,157143	0
2	arts plastiques	Note + appréciation	4,400000	0
3	mathématiques	Note	4,786667	0
4	mathématiques	Note + appréciation	4,030769	0

Tableau 3 : Score au sentiment d'efficacité personnelle en fonction de la discipline et du feedback.

2. La motivation

Dans un premier temps, nous avons analysé les résultats sur chaque sous dimension de la motivation en fonction de la discipline et du type d'évaluation. Plus précisément, les sous dimensions ont été analysées séparément. Dans un second temps, nous avons exploré l'interaction de ces deux dernières variables sur l'ensemble des types de motivation.

2.1. La motivation intrinsèque

L'analyse de variance n'a pas pu montrer de différence de motivation intrinsèque entre les arts plastiques ($m = 3,12$) et les mathématiques ($m = 2,89$; $F(1, 47)<1$; ns).

Cellule N°	Discipline; Moy. Moindres Carrés (Blervaque) Effet courant : $F(1, 47)=,65851$, $p=,42118$ Décomposition de l'hypothèse efficace		
	Discipline	motivation intrinsèque Moyen.	mot
1	arts plastiques	3,124339	
2	mathématiques	2,887179	

Tableau 4 : Score de motivation intrinsèque en fonction de la discipline

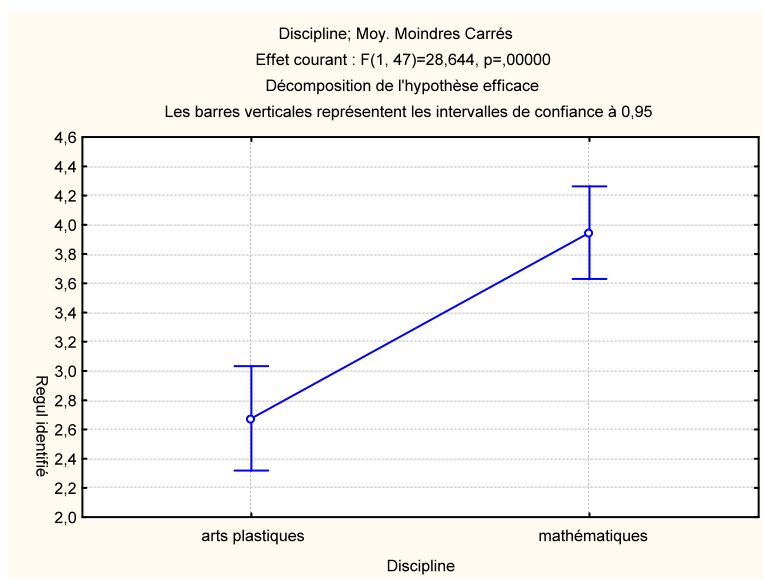
Le type de feed-back n'influence pas non plus la motivation intrinsèque avec $m=3,21$ suite à une note et $m=2,8$ suite à la note accompagnée de l'appréciation ($F(1, 47)=1,95$; ns).

Cellule N°	Type de feedback; Moy. Moindres Carrés (Blervaque) Effet courant : $F(1, 47)=1,9445$, $p=,16974$ Décomposition de l'hypothèse efficace		
	Type de feedback	motivation intrinsèque Moyen.	mo
1	Note	3,209524	
2	Note + appréciation	2,801994	

Tableau 5 : Score de motivation intrinsèque en fonction du feedback.

2.2. La régulation identifiée

L'ANOVA indique que les élèves en arts plastiques déclarent moins de régulation identifiée ($m= 2,68$) que les élèves en mathématiques ($m= 3,95$; $F(1, 47) = 28,64$; $p < 0,0001$).



Graphique 1 : Score de régulation identifiée en fonction de la discipline

Les résultats soulèvent la tendance suivante, les élèves ayant eu la note seule déclarent plus de régulation identifiée ($m= 3,52$) que les élèves ayant reçu une note accompagnée d'une appréciation ($m= 3,11$; $F(1, 47)=3,00$; $p < 0,09$).

Cellule N°	Type de feedback; Moy. Moindres Carrés (Blervaque) Effet courant : $F(1, 47)=3,0025, p=,08969$ Décomposition de l'hypothèse efficace		
	Type de feedback	Regul identifié Moyen.	Regul identifié Err-Ty.
1	Note	3,516667	0,1544
2	Note + appréciation	3,105413	0,1802

Tableau 6 : Score de régulation identifiée en fonction du feedback

2.3. Régulation contrôlée

L'analyse de variance n'a pas pu montrer de différence de régulation contrôlée entre les arts plastiques ($m = 2,15$) et les mathématiques ($m = 2,27$; $F(1, 47) < 1$; ns).

Cellule N°	Discipline; Moy. Moindres Carrés (Blervaque) Effet courant : $F(1, 47)=,17465, p=,67791$ Décomposition de l'hypothèse efficace		
	Discipline	regul controlé Moyen.	regul controlé Err-Ty.
1	arts plastiques	2,152116	0,218070
2	mathématiques	2,273932	0,193410

Tableau 7 : Score de régulation contrôlé en fonction de la discipline

Le type de feed-back n'influence pas la régulation contrôlée avec $m=2,32$ suite à une note et $m=2,11$ suite à la note accompagnée de l'appréciation ($F(1, 47) < 1$; ns).

Cellule N°	Type de feedback; Moy. Moindres Carrés (Blervaque) Effet courant : $F(1, 47)=,54519, p=,46396$ Décomposition de l'hypothèse efficace		
	Type de feedback	regul controlé Moyen.	regul controlé Err-Ty.
1	Note	2,320635	0,189673
2	Note + appréciation	2,105413	0,221328

Tableau 8 : Score de régulation contrôlée en fonction du feedback

2.4. Analyse avec l'ensemble des sous dimensions de la motivation

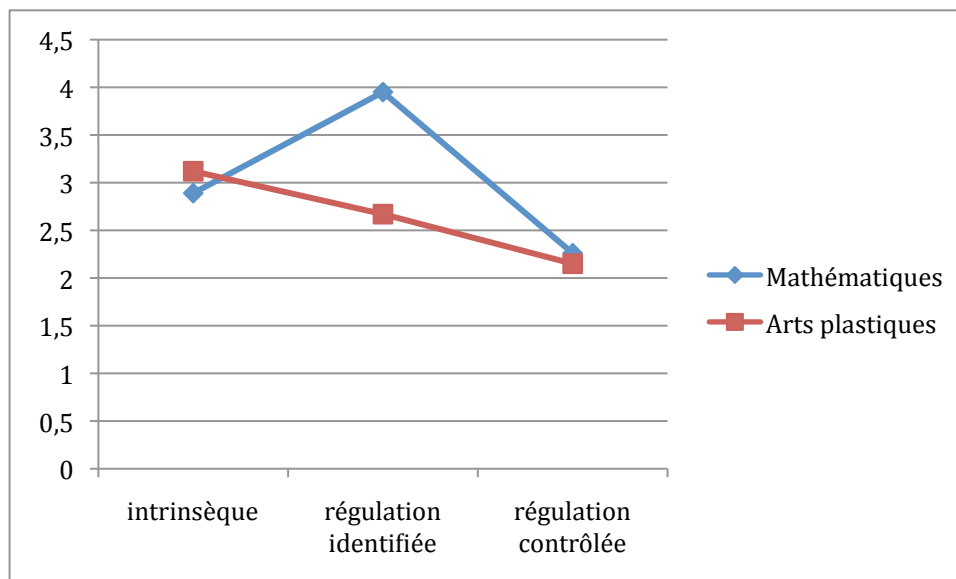
Nous avons analysé dans ce second temps les résultats sur la motivation avec un plan 3 (motivation intrinsèque, régulation XX ET identifié) x 2 (discipline : Mathématiques OU arts plastiques) x 2 (évaluation : critériée OU normative).

L'analyse de variance montre que la motivation en mathématiques ($M=3.03$) tend à être plus importante de la motivation en Arts plastiques ($M = 2.65$; $F(1, 47) = 2.97$; $p = .09$).

Les types de motivation sont également différentes ($F(2, 94) = 3.15$; $p < .0001$). La régulation contrôlée ($M = 2.22$) est inférieure à la régulation identifiée ($M = 3.4$, $p < .0001$) et à la motivation intrinsèque ($M = 3.02$, $p < .0001$). La motivation intrinsèque est également inférieure à la motivation identifiée.

Cette différence entre les différentes formes de motivation est cependant dépendante de la discipline ($F(2, 94) = 15.99$; $p < .0001$).

Le graphique et l'analyse des contrastes montrent que la différence de motivation en mathématiques et en arts plastiques n'est réelle qu'en ce qui concerne la régulation identifiée. Par contre, la motivation intrinsèque et la motivation contrôlée sont identiques en mathématiques et en arts plastiques.



Graphique 2 : Score aux sous dimensions de la motivation (intrinsèque, régulation identifiée et régulation contrôlée) en fonction de la discipline

Par contre, contrairement à nos hypothèses, le type d'évaluation n'a pas d'impact sur la motivation avec une moyenne sur l'échelle de 3 pour l'évaluation normative et de 2.67 pour l'évaluation critériée.

Nous avons réalisé des analyses complémentaires à partir des corrélations entre différentes mesures.

Conformément aux données théoriques, nous retrouvons une corrélation entre le SEP et d'une part, la moyenne à l'exercice ($r = .3$) et d'autre part, la moyenne au trimestre précédent ($r = .39$).

Le SEP est corrélé aux différentes dimensions de la motivation avec une corrélation de .74 pour la motivation intrinsèque, .56 pour la régulation identifiée et .48 pour la régulation contrôlée.

Les types de motivation sont également corrélés entre eux.

La motivation intrinsèque est corrélée avec la régulation identifiée ($r = .49$) et la régulation contrôlée ($r = .36$). Ces deux dernières motivations sont également corrélées positivement entre elles ($r = .39$).

Enfin, les performances dans la discipline sur le trimestre sont corrélées uniquement avec la motivation intrinsèque ($r = .37$).

Discussion

L'objectif de cette étude était de tester de manière expérimentale l'hypothèse selon laquelle les types d'évaluation et notamment les feedback écrits réalisés par l'enseignant (normatifs ou critériés) influencent la motivation et le sentiment de compétence des élèves.

Plus précisément, nous souhaitons montrer que les élèves avaient un meilleur SEP et une meilleure motivation lorsque les feedback sur le travail sont d'ordre critérié plutôt que d'ordre normatif. Rappelons ici que les feedbacks normatifs font référence à une évaluation quantitative se présentant sous la forme d'une note qui a pour but de comparer la note de l'élève avec celle de plusieurs élèves, d'évaluer les résultats de l'élève pour le passage dans le niveau supérieur. Les feedbacks d'ordre critérié concernent davantage une évaluation qualitative afin de mettre en avant les capacités acquises de l'élève et les progrès qu'ils restent à effectuer.

Nous voulions également montrer que cet effet était plus marqué en mathématiques qu'en arts plastiques en raison de l'importance accordée aux disciplines par les élèves.

L'enjeu de cette recherche est de réfléchir sur la façon dont les personnels d'éducation et notamment le conseiller principal d'éducation peuvent favoriser la motivation des élèves afin de développer l'épanouissement personnel des élèves. L'objectif pour le CPE est de prévenir la démotivation des élèves à l'origine parfois de l'échec scolaire, des absences ou encore des comportements anti scolaires. Je souhaitais donc donner des pistes d'actions notamment au travers des appréciations afin de garantir un meilleur sentiment d'efficacité personnel chez les élèves et ainsi induire une meilleure motivation pour ces derniers. Ce mémoire vise à identifier une posture professionnelle adaptée aux problèmes de motivation des élèves en tant que professionnel d'éducation et plus particulièrement en tant que conseiller principal d'éducation. Plus spécifiquement, j'ai souhaité m'intéresser aux problèmes de motivation en lien avec l'évaluation et les appréciations permettant aux élèves d'identifier la manière de progresser. L'objectif était de montrer l'importance d'accompagner la note de vie scolaire d'une appréciation afin d'expliquer cette note et de permettre à l'élève de mieux la comprendre et d'en dégager les progrès réalisés ou à réaliser.

Suite à l'analyse des résultats, les hypothèses de départ n'ont pas été validées. En effet, il n'y a pas eu d'effet significatif qui puisse montrer que les élèves ont un meilleur SEP et une meilleure motivation lorsque les feedback sur le travail sont d'ordre critériée (note + appréciations) plutôt que d'ordre normatif. Plus précisément, le type de feedback n'influence pas le sentiment d'efficacité personnelle, la motivation intrinsèque ni la régulation contrôlée. En revanche, contrairement à l'hypothèse posée, les résultats nous ont montré que le sentiment d'efficacité personnelle est meilleur en mathématiques lorsque les élèves reçoivent un feedback d'ordre normatif plutôt que d'ordre critérié. Ce résultat n'a cependant pas été retrouvé pour les arts plastiques.

L'influence du feedback normatif sur le SEP en mathématiques est contraire aux données théoriques disponibles dans la littérature. En effet, comme indiqué dans l'introduction théorique, selon Viau (2009), les pratiques évaluatives de performance, pouvant être comparées à l'évaluation normative ont pour effet de diminuer la perception de compétence. Dans le même ordre d'idée, selon Lieury et Fenouillet 1996 (cités par Chartier, 2003), les feedback de types normatifs vont tendre à réduire la motivation intrinsèque de l'élève au profit d'une motivation extrinsèque. Or les résultats de notre étude montrent que le SEP est corrélé avec la motivation intrinsèque.

Cette distorsion avec la théorie peut être interprétée au regard du feedback donné en mathématiques. Il est en effet possible que le feedback reçu par les élèves réalisé dans cette étude n'était pas adapté au SEP. Plus précisément la littérature indique que la source de l'erreur doit être identifiée et surmontable pour l'élève. En effet, telle que l'énonce la théorie, l'évaluation critériée doit présenter les résultats comme une façon de mettre en avant les capacités acquises et les progrès qu'il reste à effectuer. Il s'agit de préciser les compétences des élèves à réaliser un objectif ou un ensemble d'objectif. Or l'appréciation en mathématiques ne détaillait peut-être pas assez les objectifs à atteindre (Annexe 4). D'un point de vue méthodologique, il aurait été préférable que j'accompagne les enseignants dans l'écriture des appréciations afin de rendre le feedback plus adapté au sentiment d'efficacité personnelle. Néanmoins, d'un point de vue pratique, cela aurait été difficile à mettre en place. De plus, on peut aussi supposer que la persuasion sociale ne soit pas assez forte pour agir sur le SEP.

Par ailleurs, les élèves ayant eu la note seule déclarent plus de régulation identifiée que les élèves ayant reçu une note accompagnée d'une appréciation. Par ce résultat, on peut supposer que pour atteindre leur objectif qui est de passer en classe supérieure ou encore d'obtenir un diplôme, les élèves ne se réfèrent qu'à la note. Cela rejoint le discours des

élèves recueilli en entretien à la fin de l'étude sur le ressenti des élèves par rapport à la note et sur l'utilité qu'ils accordent à l'appréciation, selon lequel, ils ne se réfèrent qu'aux appréciations lorsque la note est en dessous de leurs espérances. En effet, dans ce cas ils aiment avoir une explication de leur résultat et donc l'appréciation leur paraît utile. En revanche, lorsque la note correspond à leurs attentes, ils ne sont intéressés que par la note et non par le processus par lequel ils sont arrivés à cette note. Ce qui peut expliquer que lors de la passation en arts plastiques, les élèves n'ayant pas reçu la fiche d'évaluation habituelle n'ont pas remarqué l'absence de cette fiche.

Par ailleurs, les résultats n'ont pas validé la seconde hypothèse selon laquelle l'effet du type de feed-back devait être plus marqué en mathématiques qu'en arts plastiques. Il semblerait que pour les raisons méthodologiques énoncées précédemment, le type de feedback n'a eu d'impact ni en arts plastiques, ni en mathématiques.

La recherche ne s'est donc pas montrée concluante en terme de résultats. Afin d'expliquer ces résultats, il me semble important de revenir sur le fonctionnement habituelle de l'évaluation dans les classes qui ont participé à cette étude.

Tout d'abord, il me paraît nécessaire de prendre en compte le fait que les élèves ayant passé le questionnaire en mathématiques avaient l'habitude de recevoir uniquement une note et non des appréciations. Il se peut donc qu'ils n'aient pas pris réellement en considération l'appréciation malgré les consignes données avant la passation. Cet aspect est corroboré par le fait qu'une étude similaire réalisée en primaire a montré un impact du type d'évaluation sur d'une part, la motivation et d'autre part, le bien être psychologique. Cette étude reprenait stricto sensu la méthode employée ici. Il semble donc que les pratiques évaluatives habituelles peuvent avoir un impact sur les résultats de l'étude.

Par ailleurs, les résultats démontrant que le sentiment d'efficacité personnelle est meilleur en mathématiques lorsque les élèves reçoivent un feedback d'ordre normatif plutôt que d'ordre critérié, n'ont pas été retrouvés pour les arts plastiques. Cela peut s'expliquer par le fait que les élèves sont habitués à recevoir une appréciation pour chaque évaluation en arts plastiques. On peut donc se demander si les pratiques enseignantes qui peuvent être différentes en terme d'appréciation et de note n'influencent pas les résultats à l'étude. Il aurait été préférable que les enseignants aient les mêmes pratiques pour la validité de l'étude. Néanmoins, c'est une variable difficile à contrôler. Toutefois si le temps avait permis une plus profonde étude, il aurait pu être intéressant d'évaluer l'effet du type de feed-back dans les autres disciplines.

Dans le même ordre d'idée, on peut supposer que le fait que les élèves aient obtenu de bons résultats aux exercices qui ne sont pas forcément relatif à leur moyenne trimestrielle et donc à leur résultat habituel, ait entraîné une moindre considération de l'appréciation qui accompagnait la note. En effet, nous avons analysé les résultats aux exercices en mathématiques et en arts plastiques. Ces résultats montrent une distorsion entre la note à l'exercice et la moyenne des élèves dans la discipline. Le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation étant liés à la réussite, il se peut que les bons résultats aient augmenté ces deux dimensions.

D'autre part, il est également possible que le poids prédominant de l'évaluation normative dans le système éducatif ait influencé les résultats. En effet, la notation est caractéristique du système éducatif français. Les élèves reçoivent tout au long de leur scolarité des notes, sur lesquelles l'équipe pédagogique et éducative s'appuie pour décider de la mise en place de dispositifs d'aide particuliers, du passage en niveau supérieur ou encore de la poursuite d'étude de l'élève. Aussi, cette prédominance de la note commence très tôt dans la scolarité, notamment en primaire où la note n'est normalement pas de mise mais tout de même parfois utilisée. Or, conformément à la théorie de Viau, l'évaluation centrée sur la performance (évaluation normative) amène les élèves à ne s'intéresser qu'à la note et non plus à leur apprentissage. De fait les élèves font le minimum requis pour avoir une bonne note, sans se soucier du processus d'apprentissage. De plus, cette référence systématique à la note pour les élèves peut s'expliquer par une demande également importante des parents de connaître les notes de leur enfant tout au long de leur scolarité. On peut notamment faire référence à la demande des parents lorsque leur enfant rentre de l'école : « Tu as eu des notes aujourd'hui ? ». L'idée étant de situer les résultats de leur enfant, de connaître leur réussite ou leur échec à tel exercice, ou dans telle discipline. De la même manière que les élèves, les parents se réfèrent de manière moindre aux compétences acquises, aux critères d'évaluation, aux processus d'apprentissage mais principalement à la note reçue. Note qui permet aux parents de situer leur enfant par rapport au reste de la classe, d'estimer le passage de l'élève dans le niveau supérieur ou encore la poursuite d'étude de leur enfant.

Par ailleurs, il aurait pu être intéressant de mettre en œuvre cette recherche dans différents niveaux de classe. Ainsi, il est possible que des élèves plus jeunes, en classe de 6^{ème} par exemple, accordent plus d'importance aux appréciations, ayant encore besoin d'un retour de la part des enseignants et d'être guidés. En revanche, en classe de 4^{ème}, les élèves entrent davantage dans une recherche d'autonomie et peuvent prêter moins attention aux

conseils donnés par les enseignants. Par ailleurs, en classe de 4^{ème}, les élèves sont plus aux faits des attentes des enseignants et sont plus habiles pour évaluer leur réussite avec une capacité réflexive plus importante.

Aussi, si pour Viau, les facteurs relatifs à la classe ont le rôle le plus important sur la dynamique motivationnelle des élèves et que l'évaluation est un facteur déterminant de la perception de compétence à réussir des élèves. Il semblerait d'après nos résultats que ce ne soit pas les pratiques évaluatives qui aient le plus d'impact. On peut supposer que les autres facteurs tels que les activités pédagogiques de l'enseignant, la relation qu'il entretient avec ses élèves, le climat de la classe ou encore les récompenses et les sanctions que l'enseignant et en place, aient un rôle plus signifiant sur la motivation des élèves.

Malgré les résultats de cette étude, il faut noter que la motivation n'est pas le seul levier de la réussite scolaire et qu'il est possible que l'appréciation ait une influence par d'autres facteurs (le statut de l'erreur, la théorie des buts) sur la réussite des élèves. Il me semble donc que l'appréciation demeure un atout pour la réussite des élèves. En effet, à mon sens, elle doit permettre à l'élève de cibler ses erreurs et de pouvoir progresser en conséquence.

Elle doit également permettre à l'élève de comprendre la note et d'éviter le sentiment d'arbitraire et d'injustice. Il s'agit pour l'élève de comprendre sa note. On peut donc ici, faire le parallèle avec le principe de signification de la sanction, tel que l'énonce Prairat (2011). A savoir que toute sanction appliquée doit être expliquée à l'élève. Ainsi, selon cet auteur, il s'agit de revenir sur la transgression et ses conséquences, demander et écouter, mais également expliquer à l'élève ce qui est inacceptable. Il faut donc s'assurer que la sanction soit comprise par l'élève ou puisse être tôt ou tard comprise. Il en va ainsi de même pour la note de vie scolaire. Si les élèves ne tiennent pas réellement compte de l'appréciation qui accompagne la note, il peut toutefois être intéressant de faire réfléchir les élèves sur leur note de vie scolaire, afin d'éviter les sentiments d'injustice et favoriser la compréhension de la note dans l'objectif de permettre aux élèves d'améliorer leurs comportements. En ce sens, afin de permettre aux élèves de mieux comprendre les attentes de l'institution et notamment du conseiller principal d'éducation, il peut être intéressant de les amener à réaliser une auto-évaluation et voir ensuite si leur note de vie scolaire correspond effectivement à leurs attentes. Revenir le cas échéant sur l'explication de la note, en précisent les objectifs à atteindre, et la manière dont l'élève peut améliorer son comportement peut lui permettre par la suite de réaliser correctement son métier d'élève.

Aussi, on peut supposer que les parents et les élèves ne portent pas beaucoup d'importance aux appréciations qui accompagnent la note lors d'un exercice. En revanche, il

est possible qu'il n'en soit pas de même pour l'appréciation qui accompagne les moyennes sur les bulletins scolaires. Or la note de vie scolaire est inscrite sur le bulletin scolaire des élèves et l'appréciation a généralement plus d'importance dans ce cadre. Toutefois, étant limitée par la démarche expérimentale en psychologie, il a été difficile de traduire des préoccupations pratiques en préoccupations théoriques ; puisque la note de vie scolaire est visible par les élèves à leur domicile et l'entretien n'aurait pas pu démontrer les hypothèses, cela dit, les questionnaires n'ont pas permis de les démontrer.

Enfin, il faut noter que les résultats de l'étude sont en accord avec la théorie du sentiment d'efficacité personnelle. A savoir que conformément à la théorie, les résultats ont montré une corrélation entre le sentiment d'efficacité personnelle et la moyenne à l'exercice et la moyenne au trimestre. De plus les résultats ont montré une corrélation entre le SEP et les différentes dimensions de la motivation. Ces résultats viennent donc confirmer la théorie selon laquelle un sentiment d'efficacité personnelle élevé favorise un degré élevé de motivation et de réussite scolaire ainsi que le développement d'un intérêt intrinsèque vis à vis des matières scolaires (Bandura, 2003). Mais également la théorie selon laquelle les expériences actives de maîtrise constituent la source la plus influente d'information sur le sentiment d'efficacité personnelle. Les succès servent d'indicateur de capacité et contribuent à consolider le sentiment d'efficacité personnelle. En outre, les résultats ont montré que les performances dans la discipline sur le trimestre étaient corrélées à la motivation intrinsèque. Ainsi, au plus les élèves ont de bonnes notes, au plus ils se sentent motivés intrinsèquement. Et inversement au plus les élèves travaillent pour eux mêmes et non pour des raisons externes, au plus ils ont des meilleures performances.

Ces résultats donnent donc des pistes pour la pratique professionnelle du conseiller principal d'éducation. Ils viennent renforcer l'idée selon laquelle, il faut favoriser un sentiment d'efficacité personnelle des élèves ainsi que d'induire une motivation intrinsèque chez les élèves. Il semblerait que ce ne soit pas nécessairement par l'appréciation, que le CPE puisse jouer un rôle sur la motivation des élèves. En revanche, revenir régulièrement avec les élèves sur leurs objectifs, sur la manière de les atteindre, sur les progrès réalisées peut permettre à l'élève de s'inscrire dans une démarche de progrès et de compréhension du processus d'apprentissage et ainsi ne plus se référer uniquement aux notes scolaires et entrer dans une logique favorable à la motivation. Tel que l'énonce Bauby, Heschung et Vergés (2013), le CPE doit contribuer à la compréhension des principes de l'évaluation par les élèves, à les amener à s'auto-évaluer, mais également à gagner en autonomie et en responsabilité. Il s'agit donc aussi pour le conseiller principal d'éducation, de montrer aux

élèves leurs progrès et plus seulement leurs échecs. Il paraît dès lors essentiel d'intervenir auprès de l'élève pour lui montrer les points positifs de sa scolarité et de ne plus intervenir uniquement lorsque ce dernier peut poser problème ou rencontre des difficultés.

Enfin, cette étude nous a montré la prédominance de la référence à la note des élèves, le conseiller principal d'éducation a la possibilité de faire évoluer cette tendance en mettant l'accent sur les points énoncés précédemment mais également dans l'évaluation du socle commun de connaissances et de compétences qui ne se réfère pas à une note mais bien à une validation de connaissances et de compétences bien précise au fil des quatre années du collège.

Conclusion

En conclusion, il me semble opportun de faire une synthèse des apports de ce travail de recherche.

Tout d'abord, ce mémoire de recherche m'a permis d'appréhender la démarche expérimentale en psychologie de l'éducation.

Plus précisément, ce travail a permis le développement d'une approche de mutualisation des connaissances et des savoirs théoriques sur le thème de l'évaluation et de la motivation ainsi que le développement de l'esprit de synthèse.

Par ailleurs, j'ai pris conscience de la difficulté de maîtriser toutes les variables dans une démarche expérimentale. Ainsi, dans ce cadre, j'ai pu développer la prise de recul par rapport à une démarche, la mise en œuvre d'une analyse et d'une évaluation de mes actions. Ainsi de part cette expérience de la recherche, j'ai pu développer des compétences qui me seront utiles dans le cadre de ma future pratique de conseiller principal d'éducation. En effet, la compétence 10 du référentiel de compétences des maîtres fait référence à la formation et l'innovation. Il s'agit pour le conseiller principal d'éducation d'être capable « de tirer parti des apports de la recherche et des innovations pédagogiques pour actualiser ses connaissances et les exploiter dans sa pratique quotidienne » et de savoir également faire preuve d'une analyse critique de son travail.

D'autre part, bien que la note de vie scolaire soit vouée à disparaître selon les récentes déclarations gouvernementales, ce mémoire m'a permis de mener une réflexion sur les pratiques évaluatives et notamment de mesurer l'importance actuellement accordée par les élèves aux notes et le peu de référence aux compétences acquises et progrès réalisés. Ainsi, il me semble essentiel de prendre en compte cet aspect dans ma future pratique afin de tendre vers une autre vision de l'évaluation par les élèves mais également par les familles. En ce sens, poser des critères et des objectifs clairs et précis doit permettre aux élèves d'évaluer les progrès réalisés et ceux à réaliser. L'objectif est également de rendre l'élève progressivement responsable et autonome dans son autoévaluation. Ainsi, si cela est valable pour la note de vie scolaire, c'est également le cas pour le suivi individuel de l'élève ou encore pour la validation des compétences du socle commun de connaissances et de compétences.

Bibliographie

Textes officiels :

Circulaire n°82-482 du 28 octobre 1982

Circulaire n°2006-105 du 23-06-2006

BO n°33 du 20 septembre 2007

Herbeuval, J-Y., rapport n°2007-017 sur la mise en œuvre de la circulaire n°2006-105 du 23 juin 2006 relative à la note de vie scolaire, IGEN, février 2007, p 8.

Ouvrages :

Bandura, A. (2003). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles : De Boeck.

Bauby, S., Heschung, V., Vergés, P. (2013). Devenir conseiller principal d'éducation. Nancy : CRDP de Lorraine

Butera, F., Buchs, C., Darnon, C. (2011), L'évaluation, une menace ? Paris : PUF.

Chartier, D. (2003). Les styles d'apprentissage : entre flou conceptuel et intérêt pratique. *Savoir*, 2, p. 9-28.

De Landsheere, G. (1979). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. PUF.

Fenouillet, F. (2003). Motivation, mémoire et pédagogie. L'Harmattan.

Galand, B., Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs (Hors-*

série), p. 91-116.

Joët, G., Bressoux, P. (2007). Persuasions sociales et auto-efficacité. Actualité de la Recherche en Education et en Formation.

Prairat, E. (2011). La sanction en éducation. PUF.

Toczek, M-C., Martinot, D. (2004). Le défi éducatif, des situations pour réussir. Armand Colin.

Viau, R. (2009), La motivation en contexte scolaire, Bruxelles : De Boeck.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire Masson 2011 – SEP scolaire

Consigne : Lis chaque affirmation attentivement. Réponds-le plus honnêtement possible-
en

entourant à chaque fois le numéro qui correspond le mieux à ce que tu penses.

1	2	3	4	5	6
Tout à fait faux	Plutôt faux	Un peu faux	Un peu vrai	Plutôt vrai	Tout à fait vrai

Mathématiques						
1. J'arrive toujours à finir mes exercices de mathématiques.	1	2	3	4	5	6
2. J'arrive à me concentrer sur mes exercices de mathématiques à l'école.	1	2	3	4	5	6
3. Je comprends les exercices de mon fichier de mathématiques.	1	2	3	4	5	6
4. J'arrive à me motiver pour faire mes exercices de mathématiques.	1	2	3	4	5	6
5. Je suis capable de m'organiser pour faire mes exercices de mathématiques en classe.	1	2	3	4	5	6

Consigne : Lis chaque affirmation attentivement. Réponds-le plus honnêtement possible-
en

entourant à chaque fois le numéro qui correspond le mieux à ce que tu penses

1	2	3	4	5	6
Tout à fait faux	Plutôt faux	Un peu faux	Un peu vrai	Plutôt vrai	Tout à fait faux

Arts plastiques						
1. J'arrive toujours à finir mes exercices d'arts plastiques.	1	2	3	4	5	6
2. J'arrive à me concentrer sur mes exercices d'arts plastiques à l'école.	1	2	3	4	5	6
3. Je comprends les exercices de mon fichier d'arts plastiques.	1	2	3	4	5	6
4. J'arrive à me motiver pour faire mes exercices d'arts plastiques.	1	2	3	4	5	6
5. Je suis capable de m'organiser pour faire mes exercices d'arts plastiques en classe.	1	2	3	4	5	6

Annexe 2 : Questionnaire Guay et al. 2010 – Motivation

Consigne : Lis chaque affirmation attentivement. Réponds-le plus honnêtement possible-
en
entourant à chaque fois le numéro qui correspond le mieux à ce que tu penses

1	2	3	4	5
Non jamais	Non parfois	Je ne sais pas	Oui souvent	Oui toujours

Mathématiques					
1. J'aime les mathématiques	1	2	3	4	5
2. Les mathématiques vont me permettre d'apprendre beaucoup de choses utiles	1	2	3	4	5
3. Je fais des mathématiques pour obtenir une belle récompense	1	2	3	4	5
4. Les mathématiques m'intéressent beaucoup	1	2	3	4	5
5. J'ai choisi de faire des mathématiques pour apprendre plein de choses	1	2	3	4	5
6. Je fais des mathématiques pour faire plaisir à mes parents ou à mon enseignant	1	2	3	4	5
7. Je fais des mathématiques même lorsque je ne suis pas obligé de le faire	1	2	3	4	5
8. Dans la vie, il est important d'apprendre à faire des mathématiques	1	2	3	4	5
9. Je fais des mathématiques pour montrer aux autres que je suis bon	1	2	3	4	5

Consigne : Lis chaque affirmation attentivement. Réponds-le plus honnêtement possible-
en

entourant à chaque fois le numéro qui correspond le mieux à ce que tu penses

1	2	3	4	5
Non jamais	Non parfois	Je ne sais pas	Oui souvent	Oui toujours

Arts Plastiques					
1. J'aime les arts plastiques	1	2	3	4	5
2. Les arts plastiques vont me permettre d'apprendre beaucoup de choses utiles	1	2	3	4	5
3. Je fais des arts plastiques pour obtenir une belle récompense	1	2	3	4	5
4. Les arts plastiques m'intéressent beaucoup	1	2	3	4	5
5. J'ai choisi de faire des arts plastiques pour apprendre plein de choses	1	2	3	4	5
6. Je fais des arts plastiques pour faire plaisir à mes parents ou à mon enseignant	1	2	3	4	5
7. Je fais des arts plastiques même lorsque je ne suis pas obligé de le faire	1	2	3	4	5
8. Dans la vie, il est important d'apprendre à faire des arts plastiques	1	2	3	4	5
9. Je fais des arts plastiques pour montrer aux autres que je suis bon	1	2	3	4	5