

“ À quoi bon écouter les conseils qu’on me donne si ça ne sert à rien de progresser ? ” : contexte d’apprentissage, évaluation formative et progression

Clémence Dupraz

► To cite this version:

Clémence Dupraz. “ À quoi bon écouter les conseils qu’on me donne si ça ne sert à rien de progresser ? ” : contexte d’apprentissage, évaluation formative et progression. Education. 2015. <dumas-01202659>

HAL Id: dumas-01202659

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01202659>

Submitted on 21 Sep 2015

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 2014-2015

**Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation*
Professeur des écoles
2ème année**

*« A quoi bon écouter les conseils qu'on me
donne si ça ne sert à rien de
progresser ? »*

**Contexte d'apprentissage, évaluation
formative et progression**

Présenté par Clémence DUPRAZ

Première partie rédigée en collaboration avec Lise MOTERA

**Mémoire encadré par Cécile NURRA – Maître de conférence – ESPE académie
de Grenoble, Université de Grenoble Alpes - Grenoble**

Sommaire

| | |
|---|----|
| État de l'art..... | 1 |
| 1.Pourquoi rechercher l'autonomie chez les élèves ? | 2 |
| 2.Développer l'autonomie grâce à l'évaluation pour l'apprentissage..... | 3 |
| 2.1.De l'évaluation formative à l'évaluation pour l'apprentissage : définition..... | 4 |
| 2.2.Évaluation pour l'apprentissage, régulation et auto-régulation de l'apprentissage | 6 |
| 3.Le contexte de l'évaluation : un élément essentiel pour l'apprentissage..... | 8 |
| 3.1.L'évaluation pour l'apprentissage : un effet pas toujours au rendez-vous..... | 8 |
| 3.2.Le contexte au service d'une vision malléable de l'intelligence..... | 8 |
| 4.Problématique..... | 9 |
| Méthode..... | 11 |
| 1.Participants..... | 11 |
| 2.Matériel et procédure..... | 11 |
| Résultats..... | 14 |
| Discussion et conclusion..... | 16 |
| Bibliographie..... | 21 |

Annexes

| | |
|--|----|
| Annexe 1. Grille de choix des modèles de tangram..... | 23 |
| Annexe 2. Modèles de tangrams proposés dans la classe 1..... | 24 |
| Annexe 3. Modèles de tangrams proposés dans la classe 2..... | 25 |

État de l'art

L'école cherche à enseigner aux élèves les savoirs dont ils ont besoin pour devenir des citoyens éclairés. Ainsi, l'enseignant se doit de proposer des apprentissages contribuant au développement de l'enfant à court terme pour sa vie d'élève mais également à long terme pour sa vie d'adulte. Acquérir de l'autonomie est ce qui va permettre aux élèves de pouvoir apprendre seuls et donc de devenir acteurs de leurs apprentissages. Pour le professeur, l'autonomie des élèves une fois acquise lui permet d'estimer leurs compétences à leur juste niveau et se détacher des temps collectifs pour apporter son soutien plus individuel aux élèves en difficulté. Lorsqu'un élève est autonome, il peut mettre en place le processus d'auto-régulation naturellement lié à l'évaluation formative et ainsi ne demander l'aide de l'enseignant que lorsqu'il rencontre un problème auquel il ne parvient pas à répondre seul. L'élève est alors capable d'organiser son travail, de donner du sens à la tâche qui lui est demandée et de prendre en compte les feedback (retours proposés aux élèves) de la part de son environnement ou de l'enseignant. Ainsi, l'élève s'approprie l'apprentissage provoqué par cette tâche ce qui se révèle plus efficace.

Il est souvent avancé que l'évaluation formative est une des clés importantes de l'apprentissage (e.g., Black & Williams, 1989 ; Andrade & Cizek, 2010). Seulement, lorsque les procédures sont appliquées, il se trouve que l'effet escompté n'apparaît que succinctement et l'apprentissage proposé par la tâche réalisée pas aussi efficace que ce qui est annoncé habituellement (Kingston & Nash, 2011). Étant donné que tous les processus théoriquement à l'œuvre dans l'évaluation formative devraient mener à un meilleur apprentissage, il est naturel de penser que cela signifie peut-être qu'un autre facteur rend ce type d'évaluation moins efficace qu'annoncé pour les apprentissages.

Dans ce mémoire, nous supposons qu'un des facteurs expliquant ces effets mitigés est le contexte dans lequel se déroule l'évaluation formative. En effet, le contexte dans lequel les élèves se trouvent lorsque la tâche leur est proposée pourrait faire qu'ils ne tiennent pas compte des feedback. Or, s'ils n'en tiennent pas compte, le reste de la procédure ne serait pas efficace. Ce phénomène pourrait venir du fait que certains élèves ne considèrent pas le progrès possible ou souhaité dans la tâche demandée. Il s'agit donc de tester une situation où la notion de progression est rendue possible ou souhaitée (vs. impossible ou non souhaitée) pour que les élèves aient une vision malléable de leur performance face à l'exercice, une meilleure autonomie, et plus largement aient un rapport à l'apprentissage plus positif, ce qui conduirait à un meilleur apprentissage.

Il faut noter que la plupart des études ne concernent pas, ou très peu, les élèves de maternelle. En effet, les méthodes et moyens d'obtenir des retours de la part des élèves doivent être conçus autrement puisque les aspects de motivation ou métacognition sont très difficiles à verbaliser pour les élèves et à analyser pour le chercheur. C'est pourquoi, dans cette étude, il a été intéressant de se pencher sur le cas du développement de l'autonomie en maternelle à travers l'évaluation formative. Afin de mieux répondre à notre problématique, il est nécessaire de comprendre ce qu'est l'évaluation formative, comment celle-ci est liée à la régulation et l'autorégulation (i.e., l'autonomie) de l'apprentissage et comment le contexte peut influencer les processus mis en œuvre par les apprenants face à une tâche. Il s'agira également d'analyser les spécificités de la maternelle.

1. Pourquoi rechercher l'autonomie chez les élèves ?

Développer l'autonomie est une compétence importante pour les élèves, mais également pour l'enseignant. L'acquisition de l'autonomie chez les élèves est essentielle pour leur future vie d'adulte. En effet, sur le long terme, l'individu sera amené à émettre des choix, les assumer, considérer les idées des autres, travailler en groupe (Brunot & Grosjean, 1998). Ces compétences sont travaillées dans le but de socialiser les élèves, une des missions principales de l'école. De plus, l'autonomie a pour but de placer les élèves en tant qu'acteurs de leurs apprentissages : un travail autonome permet à l'élève d'estimer la difficulté de la tâche qu'il doit exercer et de le valoriser dans son apprentissage en laissant une place importante à sa participation. A noter que l'autonomie n'est pas réservée qu'aux « bons élèves » mais peut au contraire aider les élèves ayant des difficultés ou étant porteurs de handicaps : en sachant travailler seuls et s'organiser, les élèves sont maîtres de leurs apprentissages et peuvent ainsi contourner les obstacles pour atteindre leur objectifs. Pour l'enseignant, l'autonomie des élèves lui permet de voir leurs réelles compétences, car ainsi, ces derniers peuvent exprimer librement ce qu'ils ont appris. En effet, un étayage parfois trop directif peut venir parasiter l'estimation de la compétence de l'apprenant. De plus, ayant une majorité d'élèves autonomes, l'enseignant peut dégager du temps pour se consacrer davantage à des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. L'autonomie profite donc à tous les élèves.

Pour acquérir de l'autonomie dans la conduite de son apprentissage, l'apprenant doit entre autre être capable d'adopter un regard critique sur ce qu'il a produit. Ce travail méta-cognitif est un exercice difficile pour des élèves d'élémentaires (de 6 à 11 ans) et d'autant plus pour des élèves de maternelle (3 à 6 ans). C'est pour cette raison qu'un avis extérieur d'un professionnel, l'enseignant, est nécessaire. Il s'agit donc d'un échange dynamique entre l'apprenant et l'enseignant. Cet échange

doit peu à peu laisser place à l'auto-évaluation des élèves. Pour ce faire, l'enseignant doit veiller à ce que les apprenants s'approprient les critères d'évaluation en exerçant les élèves à se fixer des plans d'action personnels, à organiser leurs tâches, à considérer l'entraînement comme apprentissage et non échec et ainsi à accepter la démarche essais/erreur ce qui favorisera un apprentissage plus efficace.

Concernant plus spécifiquement les élèves en école maternelle, leurs capacités neurologiques étant en total développement et l'autonomie une compétence non automatique pour l'enfant, nous ne pouvons pas exiger une autonomie très développée. En effet, l'école maternelle étant un lieu extérieur à son environnement habituel, l'enfant perdra ses repères et nécessitera l'aide et la présence d'un adulte pour arriver à se concentrer et ainsi répondre aux buts donnés. Cette observation nous amène à la notion qui nous intéresse pour notre développement : l'autonomie. Cette compétence est le point principal à travailler pour que l'élève puisse s'investir pleinement dans son travail sans être parasité par la difficulté à interagir avec les autres. Cependant, à ce stade de développement de l'enfant, l'autonomie est très peu présente voire inexistante dans le quotidien de celui-ci. Son temps de concentration est observé aux alentours de 10 à 15 minutes, ce qui laisse peu de temps aux apprentissages, et encore moins de temps s'ils sont réalisés en autonomie.

Comme nous l'avons vu, à l'âge où les élèves sont en maternelle (3 à 5 ans), leurs capacités cognitives sont en plein développement. Ainsi, ces jeunes enfants ne seront pas totalement acteurs de leurs apprentissages dans le sens où ils ne se connaissent pas encore suffisamment pour savoir où se trouvent leurs difficultés pour les contourner lorsque l'échec se pose à eux. Nous allons voir que l'autonomie ne peut pas être comprise en dehors de l'activité d'évaluation. Il va donc maintenant s'agir de comprendre comment l'évaluation peut être au service de l'apprentissage et comment l'évaluation pour l'apprentissage est nécessairement liée à l'auto-régulation (qui peut être comprise, nous le verrons, comme l'autonomie) et est donc un élément essentiel du développement de l'autonomie.

2. Développer l'autonomie grâce à l'évaluation pour l'apprentissage

Le fait d'évaluer les élèves est indispensable pour savoir où ils en sont à un moment donné dans les apprentissages. Il devient alors possible pour l'enseignant de modifier et d'ajuster les enseignements suivants prévus préalablement. En montrant à l'élève que l'évaluation permet d'adapter au plus juste le parcours à ses besoins, ce dernier apprendra peu à peu à évaluer sa position face à la réussite de la tâche demandée, ce qui nécessitera une intervention de l'enseignant légère à des moments clés et non une intervention directive à tous les instants. Ainsi, en parvenant à

s'auto-évaluer, l'élève apprendra peu à peu à devenir autonome.

2.1. De l'évaluation formative à l'évaluation pour l'apprentissage : définition

L'évaluation ayant pour but l'apprentissage des élèves est souvent appelée évaluation formative. Black et William (1998) définissent l'évaluation formative comme “englobant toutes les activités menées par les enseignants, et/ou par leurs élèves, qui fournissent des informations pour être utilisées comme rétroaction pour modifier les activités d'enseignement et d'apprentissage dans lesquelles ils sont engagés” (p. 7). L'évaluation formative concerne une tâche proposée aux élèves, au cours d'un apprentissage, dans le but de modifier les apprentissages ultérieurs en fonction des besoins des élèves. Il s'agit donc d'identifier les forces et faiblesses des apprenants tout en les formant à avoir un retour sur leurs activités et ainsi favoriser peu à peu leur autonomie face à une tâche. Toutefois, ce n'est pas en évaluant simplement en cours d'apprentissage que l'on pratique forcément l'évaluation formative (Black & William, 1998). Une évaluation formative s'adapte en fonction des élèves car les feedback, les retours proposés aux élèves, peuvent être différents en fonction de leurs interprétations personnelles ainsi que de leur vécu au sein de l'école. Le plus important dans une évaluation formative n'est pas de qualifier de “juste” ou de “faux” ce que l'élève a réalisé, mais de proposer une suite adaptée en fonction du résultat de la tâche. Ce n'est qu'en respectant ces points essentiels que l'évaluation peut rendre plus efficaces des apprentissages.

Broadfoot, et al. (1999) proposent eux cinq caractéristiques à respecter pour qualifier une évaluation de formative. Pour commencer, (1) bien que l'enseignant reste le garant des apprentissages et des feedback, il faut également placer les apprenants en acteurs de leurs apprentissages et les pousser à prendre eux-mêmes des décisions quant à la suite à entreprendre. Ensuite, (2) un critère qui, évidemment reste incontournable, c'est que l'évaluation serve à adapter nos enseignements suivants. De plus, (3) la définition englobe de manière générale la capacité de l'enseignant à réagir à des situations et à remettre en question son enseignement afin de coller au plus près des besoins des élèves. On ne peut pas être sûr que notre enseignement soit le meilleur, mais en tout cas on sait qu'il est toujours mieux que si rien n'avait été mis en place dans ce but. Mais, il se peut que même les conceptions les plus travaillées n'aboutissent pas à un résultat indiscutablement meilleur pour tous les élèves. (4) Il s'agit d'accepter que cette notion soit issue de la probabilité de convenir à une majorité et non d'une certitude. Pour finir, (5) il faut adapter et différencier son travail en fonction du retour des élèves, mais ce n'est pas pour autant qu'il faut baisser le niveau ou changer complètement l'apprentissage prévu. Il faut garder les mêmes objectifs mais accepter de passer par des étapes intermédiaires qui peuvent se révéler nécessaires grâce à

cette évaluation formative. Une telle évaluation n'a pas forcément une réponse toujours négative ou n'est du moins pas toujours synonyme de changement d'apprentissage ; elle peut parfois simplement confirmer que ce qu'on avait prévu de faire en tant qu'enseignant était la bonne méthode, et permet de fournir des apprentissages avec davantage d'assurance.

Le feedback peut se présenter sous plusieurs formes : l'enseignant donnant un retour direct sur le travail de l'élève, un travail par pairs ou un travail en groupe. Cependant, les activités proposées ne changent pas le cœur de cette évaluation. D'après Black et William (1998), la caractéristique à retenir est que l'évaluation pour l'apprentissage est conçue dans le seul but de collecter des informations sur les apprenants pour adapter les futurs apprentissages. Il s'agit donc ici de placer l'apprenant au centre de ce système. En effet, cette évaluation ne sera efficace que si l'apprenant y voit un intérêt et considère le retour comme utile pour la suite de sa tâche. En théorie, cette évaluation est également mise en place pour favoriser la motivation des élèves, leur qualité de travail, ainsi que leur implication dans les apprentissages. C'est ainsi que les chercheurs travaillant sur ce type d'évaluation qualifient maintenant l'évaluation formative d'évaluation pour l'apprentissage (Broadfoot et al, 1998).

L'évaluation formative, ou l'évaluation pour l'apprentissage, est souvent mise en opposition à l'évaluation sommative, qui représente le contrôle de connaissance. Cette dernière s'effectue en fin de séquence d'apprentissage et a pour but principal d'évaluer les compétences des élèves à un instant donné pour en rendre compte. Dans le cadre de l'évaluation formative, il est souvent mis en avant que les erreurs sont autorisées, et sont même des indicateurs pour adapter les apprentissages, et les réussites sont valorisées puisqu'elles permettent d'orienter la suite des tâches à réaliser. A l'inverse, beaucoup d'auteurs avancent l'idée selon laquelle en évaluation sommative, les retours sont perçus comme sanctions, les erreurs comme négatives et les réussites comme standards à la norme demandée (Veslin, 1992, cité dans Brunot & Grosjean, 1998). Quelles que soient les différentes formes qu'elle peut prendre : notes, acquis/non acquis etc, l'évaluation sommative reste une estimation de la capacité de l'apprenant face à une tâche donnée par un individu extérieur : l'enseignant (Brunot & Grosjean, 1998). Cette dernière paraît cependant raisonnablement nécessaire pour la communication entre collègues de différents niveaux, ainsi qu'avec les parents.

Un lien est cependant réel entre les deux types d'évaluation. En effet, une activité permettant l'évaluation sera la même, selon que l'on se trouve dans le cadre d'une évaluation sommative ou formative. Le seul critère qui permet de changer de qualification est la manière dont on utilise le résultat de cette évaluation (Black & William, 1998). Soit on utilise l'évaluation pour ajuster les apprentissages par la suite, avec un usage interne à la classe : il s'agit alors de l'évaluation

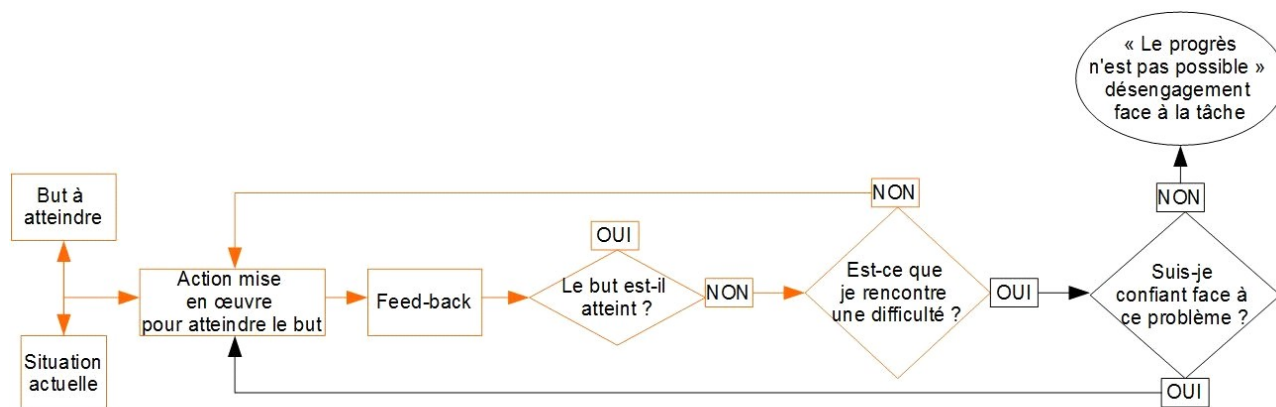
formative. Soit on utilise l'évaluation pour rendre compte du niveau des élèves en fin de période ou fin d'année par exemple aux parents, aux collègues ou aux élèves eux-mêmes : il s'agit alors de l'évaluation sommative. Cependant, cette dernière utilisation n'empêche pas que l'on puisse évaluer des élèves pour fixer leur niveau de compétence à un instant précis et d'utiliser ensuite ces mêmes résultats pour modifier la séquence de l'apprentissage suivant. C'est pourquoi l'opposition et la division entre l'évaluation pour l'apprentissage et l'évaluation du niveau de l'élève n'a pas lieu d'être. Il s'agit donc d'allier les deux utilisations pour enseigner de la manière la plus efficace.

2.2. Évaluation pour l'apprentissage, régulation et auto-régulation de l'apprentissage

L'évaluation formative en cours d'un apprentissage est nécessaire pour réguler cet apprentissage. En effet, l'écart entre ce que l'enseignant souhaite enseigner aux élèves, ce qu'il parvient à transmettre, et ce que les élèves en retiennent peut être très important. C'est pourquoi il faut trouver un moyen d'avoir des retours sur nos pratiques en tant qu'enseignant, pour aller au plus efficace. Il s'agit d'évaluer pour mieux enseigner. L'évaluation formative est comme un mécanisme constitué de plusieurs éléments indispensables et schématisé dans la Figure 1 : l'évaluation de l'écart entre la situation actuelle et le but à atteindre, l'action mise œuvre pour atteindre le but et les feedback reçus. Pour le décrire, nous allons prendre le cas d'un problème mathématique en élémentaire.

Lorsque l'on présente à un apprenant une activité (le problème), il va juger l'écart entre le but à atteindre et sa situation actuelle "*est ce qu'il existe un écart entre là où j'en suis et ce qu'on me demande de faire ?*". Si ce dernier est raisonnablement, à son sens, ni trop important (« *c'est trop difficile* »), ni trop faible (« *c'est trop facile* »), il va mettre en place une action dans le but d'atteindre cet objectif "*je vais lire l'énoncé et réaliser le problème, je vais utiliser la multiplication*". Une fois cette action tentée, un feedback est fourni de la part de : un pair "*je n'ai pas le même résultat que toi*", l'enseignant "*le résultat est juste/faux ou tu as (ou n'as pas) utilisé la bonne méthode*", ou lui même grâce à l'auto-évaluation "*est ce que le résultat est logique ?*" (unité, cohérence avec le thème). Ce retour permet à l'élève de savoir s'il rencontre une difficulté pour réaliser la tâche, si le but est atteint, ou s'il y a des choses à rectifier. A noter que cette prise en compte de ce feedback doit être apprise par l'élève grâce à de nombreux entraînements et à un enseignement explicite de la part de l'enseignant. Une fois le feedback reçu, s'il indique qu'il faut modifier l'action, l'apprenant peut se trouver confiant face à la réussite de la tâche demandée "*je me sens capable de tenter de nouveau quelque chose*" et va rester engagé et mettre une nouvelle action en place pour atteindre l'objectif. Dans un autre cas, l'apprenant estime que le progrès n'est pas

possible “*je n’y arriverai jamais*” alors il se désengage, et ne tente rien de nouveau pour y arriver, ce qui provoque par la suite perte de motivation, perturbation, agitation etc.



Procédure possible en autonomie

Figure 1 : Adaptation du schéma de régulation de l'apprentissage proposé par C. Nurra (Cours MEEF PE), et d'après Carver et Scheier, 1999 cité dans Laveault (2007).

Lorsqu'un apprenant est autonome, il est donc capable de réaliser au moins une partie de ce mécanisme seul. Il aura appris à évaluer l'écart entre sa situation initiale et la réussite de la tâche qui lui est demandée. Il saura également quelle nouvelle action mettre en place ou quel outil choisir pour s'aider. Et enfin il saura s'auto-évaluer, c'est-à-dire qu'il saura évaluer l'efficacité de ses actions en direction du but, et si besoin, de prendre l'initiative de changer d'actions et ainsi les adapter pour se rapprocher du but. La présence de l'enseignant n'est alors nécessaire que pour les feedback intermédiaires ou l'évaluation des compétences finales. A noter que l'autonomie s'acquière au cours de toute une vie scolaire et que l'élève devient peu à peu autonome en réussissant tout d'abord une étape seul, par exemple la mise en œuvre d'une action, puis il parviendra à réaliser de plus en plus d'étape en autonomie. Il est totalement autonome lorsque tout le mécanisme d'évaluation formative est réalisé par lui seul.

Entraîner régulièrement l'élève à agir ainsi face aux apprentissages va le rendre capable de s'auto-réguler dans ce processus d'évaluation formative. C'est-à-dire d'ajuster à chaque étape son comportement sans qu'un individu n'intervienne à sa place. Il s'agit donc de sensibiliser les élèves à l'auto-régulation, en parallèle des apprentissages disciplinaires, c'est-à-dire lui enseigner l'autonomie. Pour cela, l'enseignant peut développer des outils ainsi qu'un fonctionnement de classe laissant le plus possible place à l'entraînement de cette autonomie et ce, dès la maternelle. Rappelons que le rôle des enseignants est de fournir des apprentissages aux élèves mais aussi de leur enseigner des savoir-faire et comment acquérir une autonomie indispensable pour l'épanouissement à long terme de l'élève en tant que citoyen. C'est pourquoi une communication et

une continuité entre les cycles au long du parcours scolaire des élèves sont essentielles.

3. Le contexte de l'évaluation : un élément essentiel pour l'apprentissage

L'évaluation est au service de l'apprentissage et le contexte doit être au service de l'évaluation. Il est donc important de comprendre l'importance du contexte de l'évaluation formative pour mieux comprendre son impact sur les apprentissages ou l'auto-régulation.

3.1. L'évaluation pour l'apprentissage : un effet pas toujours au rendez-vous

L'autonomie ne peut se développer que dans un contexte où la régulation de l'apprentissage est en place. De ce fait, la régulation de l'apprentissage fait partie intégrante du processus de l'évaluation formative, et l'effet de l'évaluation formative sur les apprentissages devrait donc s'observer. Toutefois, il ne semble pas visible de manière aussi claire que décrite dans un bon nombre d'écrits sur le sujet (e.g., Black & Williams, 1998). En effet, dans leur méta-analyse, Kingston et Nash (2011) montrent que la taille d'effet (on parle ici de l'indicateur d) de l'évaluation formative, alors qu'elle est classiquement annoncée autour de .75, se trouverait plutôt autour de .25. Avec un effet aussi faible, cette pratique pédagogique deviendrait presque inutile car ainsi que le souligne Hattie (2008), les effets intéressants pour l'éducation se situent au-dessus d'une taille d'effet de .40. La question ici est alors : pourquoi ces résultats de l'évaluation formative sur l'apprentissage ne sont-ils pas aussi hauts qu'attendu, sachant que théoriquement ceci est difficilement explicable ?

Un facteur pouvant influencer la mise en place du processus d'évaluation formative est le contexte. En effet, l'intériorisation des buts de l'apprentissage par les élèves dépend énormément de leur capacité à accepter ces feedback et à se sentir capables de réaliser la tâche (Lavault, 2007), et le contexte peut influencer cette capacité.

3.2. Le contexte au service d'une vision malléable de l'intelligence

Les capacités, compétences ou encore l'intelligence sont définies par les individus de manière plus ou moins stable, c'est-à-dire innées et non modifiables (vs. susceptibles d'évolution, donc malléables), par les élèves (Croizet, 2004 & Neuville, 2004 ; Dweck, 1999). Cette définition stable est très répandue chez les apprenants (e.g., Dweck, 1999). La définition de l'individu, c'est-à-dire sa vision des compétences ou de l'intelligence, dépend principalement des connaissances, des

processus et des automatismes qu'il aurait stockés dans son concept de soi (Dweck, 1999). Dans une situation d'apprentissage, les apprenants utilisent leur vision de leur intelligence qui influencent leurs ressentis et comportements. S'il a une vision stable, l'élève mobilisera alors ses acquis et ne fera pas d'efforts supplémentaires pour effectuer la tâche proposée étant donné que la progression est de toute manière impossible. Particulièrement après un échec, cet élève pensera donc que tous ses efforts sont inefficaces et inutiles et risquera d'interpréter les difficultés comme signe d'une faible intelligence et non d'un manque d'effort (Croizet & Neuville, 2004).

Cette vision de l'intelligence a un effet sur tout le processus d'auto-régulation. Nous pourrions donc dire qu'elle change le contexte dans lequel l'auto-régulation se met en place (Burnette, 2013). Plus précisément, cette vision va influencer (1) la fixation du but (« *où est-ce que je vais ?* ») à savoir que l'élève va davantage chercher à progresser lorsqu'il a une vision malléable et à plutôt réussir lorsqu'il a une vision stable. Afin de réussir la tâche, l'élève va naturellement choisir des tâches plus simples. Elle va également influencer (2) l'action (« *qu'est ce que je fais ?* »). Lorsque la vision est malléable, tous les efforts sont dirigés vers la progression, alors que lorsque la vision est stable, l'action est dirigée vers la protection de l'évaluation que l'on fait de soi, par exemple en évitant de faire trop d'efforts pour éviter un potentiel échec (i.e., faire de l'auto-handicap, c'est-à-dire se créer des obstacles à la réussite de la tâche pour pouvoir s'y référer en cas d'échec afin que l'évaluation que l'on fait de nos compétences ou de notre intelligence ne soit pas affectée). Enfin, cette vision influence (3) l'évaluation de l'effet des actions menées les tâches choisies. Lorsque l'on a une vision malléable, la non-progression est plutôt comprise comme un manque d'effort ou un besoin de changement de stratégie, alors qu'elle signifie un manque d'intelligence lorsque l'on a une vision stable. Nous voyons ainsi l'importance de sa vision de l'intelligence dans le cadre de l'auto-régulation, et ainsi dans ses apprentissages tout au long de la scolarité. Une vision malléable implique que la progression est perçue comme possible. Cette perception de la progression est une caractéristique de l'individu, modifiable par le contexte et les feedback renvoyés aux élèves (Croizet & Neuville, 2004). Nous pouvons également supposer que le fait que la progression soit perçue comme possible puisse être modulable également au niveau de la tâche elle-même, et que les mêmes effets sur l'auto-régulation puissent donc être observés.

4. Problématique

L'évaluation formative est une des clés importantes de l'apprentissage (Black & William, 1998). Nous avons expliqué comment ce processus développerait l'autonomie des élèves ainsi que

leur rapport à l'apprentissage (Burnette, 2013 ; Croizet & Neuville, 2004). Toutefois, les effets de l'évaluation formative ne sont pas toujours très concluants (Kingston & Nash, 2011). Nous avons alors supposé que pour qu'une évaluation formative soit efficace, il fallait un contexte bien spécifique afin que la régulation, voire même l'auto-régulation des apprentissages, se mette en place. En effet, pour un élève, ce processus d'auto-régulation n'a de sens que s'il pense qu'il peut progresser. En d'autres termes, nous faisons l'hypothèse que si l'évaluation formative n'est pas aussi efficace qu'annoncée, c'est parce que les élèves ne peuvent pas percevoir l'évaluation comme un outil d'aide étant donné que la progression n'est pas quelque chose d'envisageable, ou de souhaité.

Afin de tester cette hypothèse, nous avons fait varier le contexte de réalisation de la tâche. Pour observer si un effet de ce contexte se retrouvait sur les comportements des élèves, et plus précisément sur la difficulté des tâches choisies, nous avons modifié les consignes afin de créer deux contextes distincts : (1) où la progression future était le but de la tâche et (2) où la réussite était souhaitée. Nous supposons que les élèves choisissent une difficulté plus élevée lorsqu'ils réalisent la tâche dans un contexte où la progression est possible ou souhaitée plutôt que dans un contexte où la réussite est souhaitée. En effet, dans un contexte de progression, les élèves peuvent choisir une difficulté de tâche sur laquelle ils n'ont pas l'habitude de s'exercer puisque le but n'est pas de les réussir mais de progresser (on ne peut pas progresser en faisant uniquement ce que l'on sait faire). En revanche, en contexte de réussite, les élèves ne vont pas « prendre le risque » de choisir une difficulté élevée et de ne pas réussir la tâche demandée. Si cela est effectivement le cas, dans un contexte de réussite les feedback de l'enseignant sur la réalisation de la tâche ne sont pas utiles et ne seront donc pas pris en compte par l'élève, ce qui expliquerait les résultats mitigés des études portant sur l'évaluation formative. Dans ce cas, le processus de régulation de l'apprentissage ne sera pas mis en route et l'auto-régulation (i.e., l'autonomie) ne sera alors pas une compétence développée.

Méthode

1. Participants

L'étude a été menée auprès de 3 classes de maternelle : 21 enfants en grande section et 13 en moyenne section, soit 34 élèves au total (15 garçons et 19 filles). Un enfant n'ayant pas été attentif à l'activité n'a pas été comptabilisé dans l'échantillon. Ce dernier était donc composé de 33 élèves de maternelle.

2. Matériel et procédure

Les élèves, après avoir reçu une consigne spécifique à la condition expérimentale dans laquelle ils se trouvaient, devaient réaliser une activité, puis exprimer leur motivation à réaliser cette activité. Plus précisément, l'activité consistait à réaliser des tangrams (recouvrir une forme à l'aide de pièces géométriques). Des modèles de tangrams plastifiés, à la même échelle que les pièces en plastique, étaient à disposition pour favoriser la vérification des élèves de manière autonome. Notons que selon les deux classes de maternelle, les modèles de tangrams n'étaient pas les mêmes étant donné le niveau des élèves (moyenne et grande section). Nous parlerons donc des modèles de la classe 1 (grande section, élèves de 5 à 6 ans) et des modèles de la classe 2 (moyenne section, élèves de 4 à 5 ans). Dans les deux cas, les tangrams étaient de trois niveaux de difficultés différents. Pour faciliter le déroulement de la séance, chaque modèle avait une gommette de couleur bleue, verte ou orange qui correspondait au niveau croissant de la difficulté du modèle. A noter que dans une des classes ce code couleur est fréquemment utilisé pour des ateliers en autonomie ce qui a facilité la compréhension du fonctionnement de l'activité.

Les groupes ont été formés aléatoirement par tirage au sort afin de retirer le facteur « social » de l'étude et d'être dans des conditions neutres. La réalisation de l'activité s'est organisée autour d'une table de 5 à 6 élèves. Avant et après l'activité, chaque élève devait choisir trois tangrams à réaliser. Ses choix en terme de difficulté ont été recueillis sur une fiche (voir Annexe 1). Plus précisément, cette fiche reprenait les modèles avec les niveaux de difficulté et les choix à réaliser.

Pour rappel, l'étude a été conçue de manière à pouvoir comparer deux situations : la première consistait à mettre les élèves dans une situation où le progrès est possible et souhaitable, la deuxième où l'important était de réussir la tâche. L'idée d'une évaluation pour juger du niveau était

alors très forte. Ainsi, nous pouvions par la suite mesurer leurs choix et leur motivation face à cette tâche. Deux consignes ont donc été données.

D'une part, certaines consignes avaient pour but d'induire la vision du progrès comme possible et souhaitable. Pour cela, la consigne était la suivante : « *Vous devez faire des tangrams dans le temps de l'atelier. Vous devez choisir trois tangrams. Vous pouvez choisir ceux que vous voulez. Le but de cet atelier est de **s'entraîner** sur les tangrams que vous avez choisis **pour y arriver de mieux en mieux** jusqu'à la fin de l'atelier, quand le carillon va sonner* » (consigne 1). Ainsi, le but était que les élèves s'activent à cette tâche avec la conviction que le but était de s'entraîner, que faire des erreurs n'était pas important, du moment qu'ils essayaient. Il s'agit donc d'orienter leur vision de l'intelligence comme malléable.

D'autre part, les autres consignes avaient pour but d'induire la réussite comme souhaitable. Pour cela, la consigne était la suivante : « *Vous devez faire des tangrams dans le temps de l'atelier. Vous devez choisir trois tangrams. Vous pouvez choisir ceux que vous voulez. Le but de cet atelier est **d'avoir terminé** les tangrams que vous avez choisis à la fin de l'atelier, quand le carillon va sonner.* » (consigne 2). Dans ce cas, notre intention était de mettre les élèves dans une situation d'évaluation dite classique, où l'important est de réussir, quitte à choisir quelque chose de plus facile. Ce dernier aspect était implicite et était l'objet de notre observation. Ainsi, nous voulions induire leur vision plutôt stable de l'intelligence.

Les consignes ont été passées de manière collective au coin de regroupement. Comme il n'est pas possible de diviser une classe en deux, l'enseignant devant pouvoir voir tous ses élèves, nous avons choisi de passer la consigne concernant la progression en premier. En effet, comme les élèves, déjà en maternelle, ont plutôt l'habitude que le but d'un exercice est essentiellement de le réussir, passer cette consigne en premier risquait d'induire les élèves suivants à ne pas faire attention au changement subtile de la consigne « s'entraîner ». Il y aurait eu de grandes chances pour qu'ils retiennent « vous devez les terminer ». Alors qu'en passant la consigne inhabituelle en premier, au moment du deuxième regroupement, la passation de la deuxième consigne n'est pas parasitée puisqu'on basculait dans une situation plus ordinaire.

Tous les élèves sont restés dans la même salle de classe, répartis en quatre groupes. Deux groupes de six élèves étaient à la tâche des tangrams avec la consigne 1 pendant que les deux autres groupes réalisaient des ateliers indépendants (atelier langage et arts visuels). Après le second regroupement, une rotation était effectuée et les deux groupes des ateliers indépendants réalisaient la tâche des tangrams avec la consigne 2.

Une fois les groupes partis à leur tâche, un adulte venait à leur côté, pour dans un premier

temps bien rappeler l'enjeu de l'exercice (consigne 1 ou 2). En effet, de par le niveau des élèves, toutes les consignes étaient passées à l'orale, il était donc judicieux de les répéter. Dans un deuxième temps, il s'agissait de leur demander de réfléchir à leur choix à réaliser trois fois entre les trois niveaux de difficulté, puis de le dicter à l'adulte pour qu'il puisse cocher la case correspondante pour leur choix de difficulté « avant l'exercice » (voir Annexe 1). En aucun cas l'adulte n'est intervenu dans son choix et l'intonation de la question « *as-tu choisi les tangrams que tu voulais faire ?* » était maîtrisée au possible pour ne pas induire l'élève.

Les élèves étaient par la suite laissés le plus possible en autonomie. L'enseignante s'occupant d'un autre groupe pour ne pas induire la demande de vérification par l'enseignante trop rapidement. En effet, si le seul adulte disponible pour répondre aux questions est neutre vis à vis des élèves, ces derniers le solliciteront uniquement s'ils sont vraiment bloqués. Alors qu'avec leur enseignant(e) avec qui ils ont l'habitude d'être en interaction fréquente, les élèves seront davantage tentés de l'appeler exagérément. Les enfants ont donc demandé de l'aide en dernier recours et ont parfois même demandé à changer de niveau, cette décision étant prise de leur propre chef, ce qui montre bien leur application et motivation à atteindre l'objectif.

Comme spécifié précédemment, les élèves devaient choisir deux fois les tangrams à réaliser. C'est ainsi qu'en fin de séance, la grille de l'annexe 1 leur a été de nouveau donnée afin que chaque élève choisisse quel tangram il aimerait faire la prochaine fois. Il s'agit donc de récolter leur choix « après l'exercice » afin de comparer si la consigne, donc le contexte de l'atelier, a une influence sur ce choix en fonction de la conception de l'intelligence influencée par la consigne 1 et 2. Enfin, une fois l'atelier terminé, nous avons demandé aux élèves de dessiner sur une feuille blanche soit un visage de bonhomme « content, moyennement content ou pas content » pour exprimer s'ils avaient aimé faire ces tangrams ou non. Le but étant de comparer le degré de motivation entre les élèves qui avaient reçu la consigne 1 et la consigne 2.

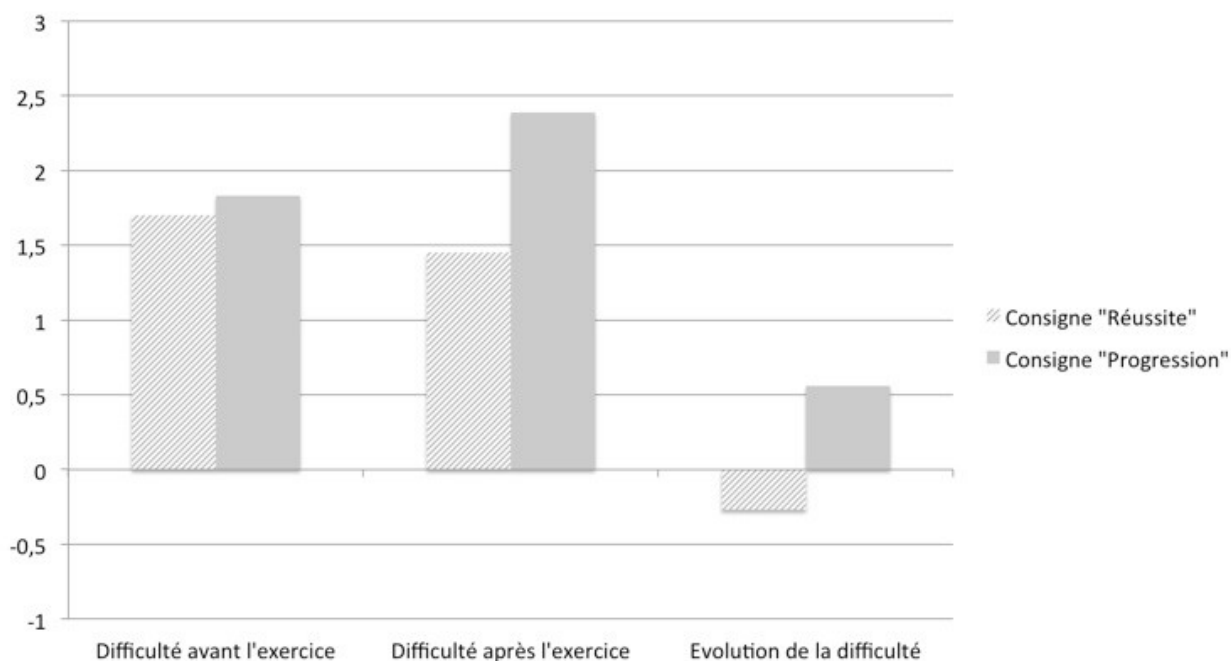
Résultats

Pour mettre en place cette étude, nous avons fait l'hypothèse que le but de l'exercice annoncé aux élèves allait changer leur rapport à l'apprentissage pendant la tâche. Afin de nous adapter au contexte des maternelles, nous avons porté notre attention sur les choix des élèves quant à la difficulté des tangrams qu'ils allaient réaliser. Nous avons fait l'hypothèse suivante : les élèves dans une condition de progression (lorsque le but de la tâche était de s'entraîner) allaient choisir des tangrams plus difficiles que dans une condition de réussite (lorsque le but de la tâche était de la finir, c'est-à-dire d'avoir réussi à réaliser tous les tangrams choisis). Nous avons également mesuré la motivation à réaliser des tangrams, avec comme hypothèse que la motivation serait plus élevée dans la condition progression que la condition réussite.

Pour tester ces hypothèses, nous avons réalisé des comparaisons de moyennes (test t)¹. Elles nous permettent de voir si les différences supposées sont statistiquement significatives. Dans l'analyse, concernant la difficulté choisie, nous avons donc testé l'effet de la condition expérimentale sur les choix avant de réaliser l'exercice, les choix réalisés pour la prochaine fois et donc après avoir réalisé l'exercice, ainsi que l'évolution de la difficulté choisie entre avant et après l'exercice. Nous avons également testé l'effet de notre condition sur la motivation et sur le nombre de tangrams réussis.

L'effet de la condition expérimentale sur la motivation et sur le nombre de tangrams réussis est non significatif. Toutefois, des résultats intéressants sont à relever concernant la difficulté choisie après l'activité (cf. Graphique 1).

¹Les analyses étant compliquées à réaliser, elles ont été réalisées en groupe, avec notre encadrant de mémoire. La description de ces analyses pour le mémoire a également été réalisée en groupe.



Graphique 1 : Degré de difficulté choisi pour les tangrams avant l'exercice, après l'exercice, et évolution de cette difficulté en fonction de la consigne reçue (réussite vs. progression).

Contrairement à notre hypothèse, la différence de moyenne entre la condition réussite ($M = 1.7$) et la condition progression ($M = 1.8$) n'est pas significative avant l'exercice, $t(34) = .717$, $p^2 = .479$. Cela signifie que les élèves choisissent des tangrams aussi difficiles, quelle que soit la consigne qu'ils ont reçue quant au but de cet exercice. Toutefois, cette fois conformément à notre hypothèse, la différence est significative après avoir réalisé l'exercice. En effet, la moyenne de difficulté choisie dans la condition réussite ($M = 1.4$) est significativement moins élevée que dans la condition progression ($M = 2.4$), $t(34) = 6.4$, $p < .001$. De même, l'évolution de la difficulté choisie est différente selon les deux conditions, en contrôlant pour le niveau de difficulté initiale (afin de tester uniquement l'évolution des choix). Nous pouvons voir que les élèves dans la condition réussite ont plus tendance à diminuer le niveau de difficulté ($M = -0.27$) et ceux dans la condition progression auraient plus tendance à l'augmenter ($M = 0.56$), $t(33) = 6.22$, $p < .001$.

²La norme en sciences sociales est de considérer que la probabilité associée à un test statistique, qui nous renseigne sur la probabilité d'avoir ces données sachant qu'il n'y a pas de différence, doit être inférieure à 5% ($p < .05$) pour être considérée significative et inférieurs à 10% pour être tendanciellement significative.

Discussion et conclusion

Le but de cet écrit était de tester différentes conditions d'évaluation : de réussite (l'important est de réussir la tâche) ou de progression (l'important est de progresser), afin de voir quels effets ce contexte engendrait sur la conception des apprentissages de la part des élèves. L'hypothèse était que si les élèves sont dans une condition où le but est de progresser (vs. de réussir), leur rapport aux apprentissages est alors plus positif. Dans ce cas, leur motivation est alors plus grande, les élèves choisissent un niveau plus difficile afin de risquer de faire des erreurs pour progresser et seront sensibles aux retours (feedback) sur leur tâche. Ils sont donc de manière générale plus investis dans l'apprentissage et seront plus disponibles pour développer leur autonomie.

L'étude a été menée auprès d'élèves de maternelle auxquels nous proposons une activité qui consistait à réaliser des tangrams. Deux situations distinctes ont été proposées à l'aide de deux consignes données collectivement : (1) « *Le but est de s'entraîner* », situation de progrès et (2) « *Le but est de terminer les tangrams avant la fin* », situation de réussite. Chaque élève devait choisir trois fois entre un modèle facile, de difficulté modérée ou difficile avant de commencer l'activité. Pour comparer leur motivation, en fin d'atelier nous avons demandé aux élèves de dessiner à quel point ils avaient aimé réaliser des tangrams à l'aide de visage de bonhomme et de choisir quels tangrams ils aimeraient faire la prochaine fois (choix « après l'exercice »).

Pour cette étude, nous avons fait l'hypothèse que le but de l'exercice annoncé aux élèves allait changer leur rapport à l'apprentissage pendant la tâche. Au vu de l'âge des élèves, nous avons considéré ce rapport allait être en lien avec leur choix concernant la difficulté des tangrams à réaliser. L'hypothèse se traduisait alors ainsi : les élèves dans une condition de progression (lorsque le but de la tâche était de s'entraîner) allaient choisir des tangrams plus difficiles que dans une condition de réussite (lorsque le but de la tâche était de la finir, c'est-à-dire d'avoir réussi à réaliser tous les tangrams choisis). Pour compléter les résultats, nous avons également mesuré la motivation à réaliser des tangrams, avec comme hypothèse que la motivation serait plus élevée dans la condition progression que la condition réussite.

Contrairement à notre hypothèse, la différence de moyenne entre la condition réussite et la condition progression n'est pas significative avant l'exercice. Cela signifie que les élèves choisissent des tangrams aussi difficiles, quelle que soit la consigne qu'ils ont reçue (1 ou 2). Cependant, conformément à notre hypothèse, la différence est significative après avoir réalisé l'exercice. En effet, d'après les résultats, nous pouvons voir que les élèves dans la condition réussite ont plus tendance à diminuer le niveau de difficulté alors que ceux dans la condition progression

auraient plus tendance à l'augmenter. C'est-à-dire que les élèves en condition de progression vont plutôt choisir un niveau de difficulté plus élevé pour la prochaine fois, alors que les élèves en condition de réussite choisissent plutôt des tangrams de niveau facile pour être sûrs de les réussir la fois suivante. Or, lorsqu'un apprenant choisit de rester dans un niveau qu'il maîtrise, il ne progressera pas puisque qu'il ne confrontera jamais ses savoirs à des situations problèmes. Dans ce cas, si nos savoirs sont erronés, ils seront alors déconstruits par la situation nouvelle pour être reconstruits correctement. Ainsi ils seront renforcés et l'apprenant aurait donc progressé. Il s'agit ici d'affirmer qu'un élève en contexte de progression choisira un niveau plus difficile, donc il progressera davantage par rapport à un élève qui choisit de rester dans un niveau « de confort ».

Une des dimensions intéressantes de notre étude a été celle des élèves de maternelle. D'après les résultats, nous pouvons penser que les différentes conditions proposées (réussite vs. progrès) n'ont pas un impact notable sur la motivation des élèves. En effet, la majorité des élèves ont aimé réaliser les tangrams. A noter que, de manière générale, la plupart des élèves de 2 à 5 ans sont curieux et motivés par toutes situations proposant des défis ou des activités manuelles.

Cependant, nous nous sommes aperçus que, bien que très jeunes, dès la maternelle, certains élèves sont capables de commencer à s'organiser et à projeter leur travail pour une réalisation ultérieure (notamment pour les élèves de grande section). En effet, leurs choix de difficulté « après exercice » se sont montrés révélateurs de leur rapport à l'apprentissage proposé et ont montré que les élèves pouvaient, déjà à 5 ans, modifier leur choix afin de s'adapter à l'enjeu de l'activité. Cependant, n'oublions pas la spécificité de la maternelle qui incite à encadrer davantage les élèves, car en effet, il s'agit de la naissance de l'autonomie qui s'acquiert lentement. Cette remarque nous montre donc que dès ce niveau scolaire, il est possible et nécessaire de travailler l'autonomie.

Pour terminer, nous savions qu'en théorie, le système d'évaluation formative devait fonctionner, mais plusieurs études ont démontré que les résultats n'étaient pas toujours aussi satisfaisants que ce qui était attendu. Selon Croizet (2004) et Dweck (1999), la plupart des apprenants auraient une conception de l'intelligence stable et cette dernière ne pourrait être influencée que ponctuellement. Les influences pourraient être notamment le contexte dans lequel les élèves se trouvent. En effet, Lavault (2007) parle du contexte instauré dans le cadre de l'apprentissage. Cette hypothèse a été vérifiée par notre étude : les élèves étant dans un contexte où le progrès était possible et souhaité percevaient l'apprentissage de manière positive et cherchaient à progresser (choisissaient des tangrams plus difficiles) contrairement aux autres élèves qui préféraient choisir la facilité afin de ne pas échouer. Grâce à cette étude, nous sommes davantage convaincus que le contexte a cet effet. Pour argumenter cette affirmation, nous avons vu qu'avec la

même tâche demandée, un élève étant dans un contexte de réussite « le but est de finir, de réussir » choisira par la suite une difficulté à la baisse et aura tendance à avoir un rapport plutôt négatif face aux apprentissages, en tout cas plus craintif, moins ambitieux. Alors qu'au contraire, un élève étant dans un contexte de progrès, « le but est de s'entraîner » aura un rapport plus positif, il choisira des niveaux plus complexes afin de confronter son savoir à des situations problèmes, il sera plus attentif aux feedback, aura envie de réussir, sera motivé dans sa tâche et ainsi, finira par être plus autonome. Cette piste du contexte n'est aucunement négligeable pour les prochaines études.

Quelles sont les limites de notre travail ?

Des résultats significatifs ont donc été obtenus grâce à ce mémoire. Cependant, quelques limites peuvent être identifiées et ainsi certains paramètres pourront être améliorés. Cette analyse concerne ici la classe 1 de grande section de maternelle.

Pour commencer, les consignes ont été passées de manière collective et non en groupe spécifique. Bien que l'ordre de passation (consigne de progrès puis de réussite) ait été justifié, cette configuration est plutôt inhabituelle lors d'études comme celle-ci. De cette manière, tous les élèves ont entendu les deux versions des consignes. Visiblement, les élèves de maternelle n'ont pas particulièrement porté attention au détail changé lors des consignes, mais cela ne peut être admis avec certitude. Des élèves plus âgés en revanche l'auraient remarqué et cela aurait sans doute biaisé de manière plus visible les résultats. Pour une étude ultérieure, il faudrait donc penser autrement les passations des consignes. Ne pouvant séparer la classe en deux, l'enseignant pourrait proposer un atelier en autonomie à la place de l'atelier dirigé indépendant, ainsi, il serait plus disponible pour passer la consigne au groupe et non à la classe entière. Cependant, lorsque l'enseignant n'est pas à un atelier spécifique, les élèves comprennent alors qu'ils peuvent le solliciter davantage ce qui empêcherait l'aspect de l'autonomie d'être exercée au maximum.

Pour finir, nous avons remarqué que la difficulté des tangrams était parfois mal interprétée par les élèves. En effet, les représentations fournies par les tangrams étaient souvent attractives (un requin, une bougie etc, voir Annexe 2) et cela attirait davantage l'attention des élèves que le point de couleur indiquant la difficulté. Les élèves nous disaient « *je veux faire le requin* » et non « *je veux en faire un difficile* ». Nous pensons donc que certains élèves ont choisi en fonction de la forme. De plus, un tangram a été remarqué particulièrement. Il s'agissait d'un carré (Annexe 2, niveau difficile). En effet, le modèle avec la face noire représentait un carré, forme connue de tous les élèves de grande section de maternelle. Ainsi, les élèves avaient envie de réaliser cette forme qu'ils

reconnaissaient. Cependant, ils n'ont pas porté attention à la difficulté qui, avec ce modèle, était vraiment importante car aucune trace ne pouvait guider les élèves quant à l'ordre des pièces : ce devait être sans doute l'un des plus difficiles. A noter que la plupart des élèves qui ont souhaité changer de difficulté (à la baisse) en cours d'activité étaient ceux qui se penchaient sur cette forme, et se sont rendu compte de la complexité de la tâche par la suite. Pour palier à cette limite, il faudrait trouver des modèles qui se ressemblent, pour ne pas susciter de préférence « esthétique » chez les élèves, ou des formes qui ne représentent rien de particulièrement reconnaissable. Ainsi les élèves devraient porter une plus grande attention à la difficulté et non à la forme.

Quel apport pour l'enseignant ?

La réalisation de ce mémoire a permis de me rendre compte de la complexité d'une telle étude à mener. Il faut en effet penser à tous les paramètres possibles qui pourrait biaiser ce que l'on cherche. En tant qu'enseignant, je pense que cette complexité se retrouve. Une évaluation formative est nécessaire et d'une grande aide pour l'enseignant mais implique de penser en amont les apprentissages afin de les orienter dans ce sens. Il serait intéressant de penser les principaux apprentissages entre collègues, afin d'obtenir une continuité et récolter les manières de travailler de chacun, autrement dit mutualiser. Ainsi, les enseignants potentiellement réticents à de telles pratiques s'apercevraient qu'il n'est pas si difficile de mettre en place une telle évaluation si l'on pense aux bons paramètres à gérer. De cette manière, les enseignants d'une même école comprendraient l'importance de l'autonomie et surtout, auraient les mêmes clés en main pour la développer chez tous les élèves.

Une difficulté selon moi reste en suspens, comment récolter les informations d'une évaluation formative lorsque celle-ci reste sous forme orale et que la séance se déroule en groupe (plusieurs élèves en même temps) ? Du moins en maternelle. En effet, en élémentaire, les traces écrites peuvent permettre de récolter les informations et de les traiter de manière plus éloignée dans le temps. En maternelle, cela n'est pas possible. Durant cette étude, nous étions deux adultes pour douze élèves. Cette situation n'est pas réelle dans une classe ordinaire de grande section de maternelle. Il suffit de penser autrement les traces que peuvent laisser les élèves ou alors de réaliser des évaluations formatives construites dans ce sens pendant des ateliers dirigés, ou que l'enseignante se place en observation. Il faudrait alors que toute la classe fonctionne avec des ateliers en autonomie, ce qui reste le plus difficile en maternelle.

De plus, ce mémoire a révélé l'importance du contexte à instaurer dans une classe. Mettre en place une ambiance générale de classe sereine et propice aux apprentissages est donc une priorité

lorsque l'on est enseignant. En effet, si les élèves sont au maximum en confiance et dans une ambiance où ils sentent que l'important est de progresser, ils seront alors plus disponibles pour écouter les feedback du professeur et ainsi acquérir de l'autonomie de manière plus efficace. Ce dernier aspect est aussi une des priorités de l'enseignant : réussir à développer l'autonomie chez les élèves. Je ne pensais pas que le contexte seul pouvait avoir un tel impact sur les apprentissages. Cette étude a pointé les aspects sur lesquels je devrai porter ma plus grande attention en tant qu'enseignante. Ainsi, la majorité des activités proposées seront reçues positivement, que les élèves soient âgés de 2 à 10 ans.

Quelle conclusion retenir ?

Cette étude a donc permis de répondre à notre problème posé : est ce que l'un des facteurs expliquant les effets mitigés de l'évaluation formative pourrait être le contexte ? Oui. Cet aspect reste à compléter avec davantage d'études pointées dans cette direction. Par la suite, il serait intéressant de travailler sur la formulation des consignes. En effet, surtout en maternelle, chaque mot de la consigne a son importance. Il serait donc judicieux de tester différentes consignes pour éventuellement repérer des mots-clés ou des formulations qui auraient tendance à instaurer un certain climat (progression) plutôt qu'un autre. D'autre part, il s'agirait de réaliser des études avec un échantillon plus grand et dans des écoles ayant des niveaux socio-économiques différents pour évaluer si le contexte hors de l'école peut aussi rendre les élèves plus sensibles à une vision stable ou malléable de l'intelligence. Cette dimension est bien évidemment très vaste, mais cette première piste m'a permis de prendre conscience de l'importance de l'ambiance que l'on instaure dans sa classe, soit par des consignes précises, soit par attitude de bienveillance. Ainsi, en prenant garde aux différents facteurs, je peux espérer rendre les élèves plus positifs dans leur rapports aux apprentissages.



















Bibliographie

- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- Broadfoot, P. M., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C. V., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (1999). *Assessment for learning: beyond the black box*. Cambridge, UK: University of Cambridge School of Education.
- Brunot, R. & Grosjean, L. (1998). *Apprendre ensemble pour une pédagogie de l'autonomie*. Grenoble : CRDP académie Grenoble
- Burnette, J. L., O'Boyle, E. H., VanEpps, E. M., Pollack, J. M., & Finkel, E. J. (2013). Mind-Sets Matter: A Meta-Analytic Review of Implicit Theories and Self-Regulation. *Psychological Bulletin*, 139(3), 655-701.
- Croizet, J.-C. & Neuville, E. (2004). Lutter contre l'échec scolaire dans la classe en agissant sur les préjugés de la réussite. In M.-C. Toczek & D. Martinot (Éds.). *Le défi éducatif. Des situations pour réussir* (pp. 55-82). Paris : Armand Colin.
- Deldime, R. & Vermeulen, S. (2004). *Le développement psychologique de l'enfant*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Ed. Philadelphia: Psychology Press.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Abingdon: Edition Routledge
- Kingston, N. & Nash, B. (2011). Formative Assessment: A Meta-Analysis and a Call for Research. *Educational Measurement : Issues and Practice*. 30(4), 28–37.
- Laveault, D. (2007). Chapitre 10. De la "régulation" au "réglage" : élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. In L. Allal & L. Mottier Lopez, *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 207-234). De Boeck.
- Piaget, J. & Inhelder, B (1971). *La psychologie de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires, 40^e édition.
- Toczek, M-C. & Souchal, C. (2012). *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. 2010/I (vol 43), éditeur : CERSE-Université de Caen.

Wallon, H. (1963). *Les étapes de la personnalité chez l'enfant*, 1955, In *Enfance*, 1963, 1-2, pp. 73-78.

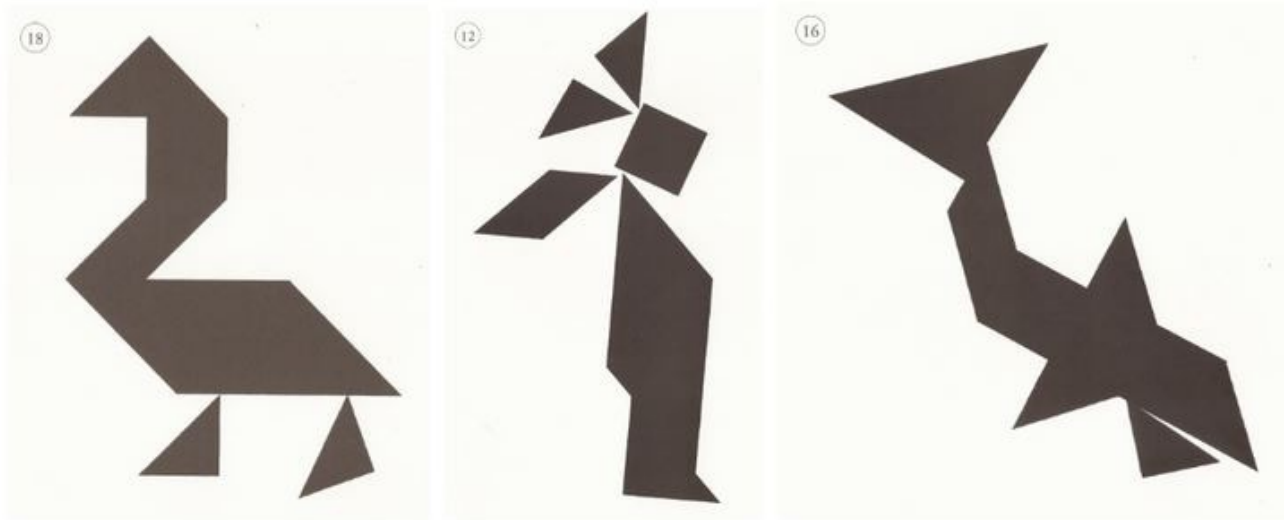
Annexes

Annexe 1. Grille de choix des modèles de tangram

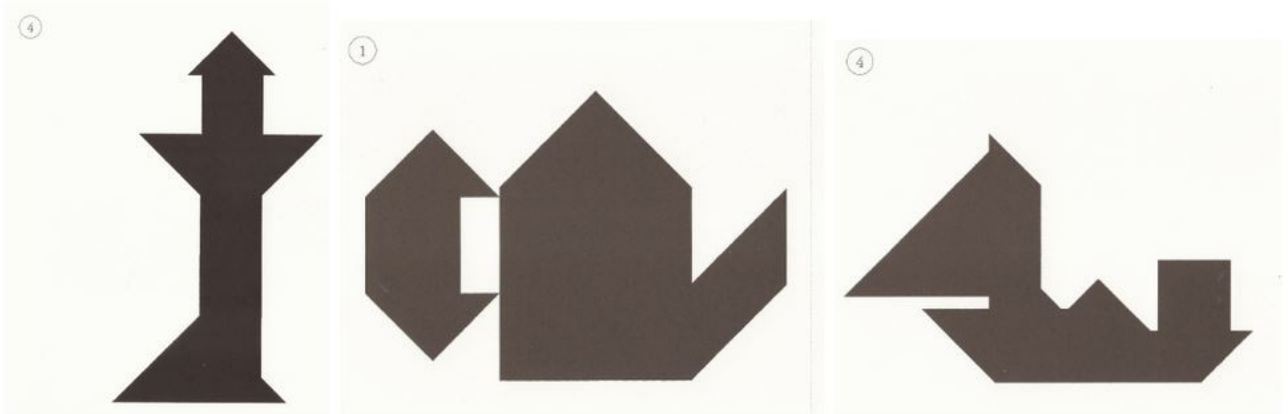
| Prénom : |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|---|---|---|---|---|---|--|---|---|---|
| |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Les tangrams que je souhaite faire <u>maintenant</u> | | | | | | | | | |
| Les tangrams que je souhaite faire la <u>prochaine fois</u> | | | | | | | | | |

Annexe 2. Modèles de tangrams proposés dans la classe 1

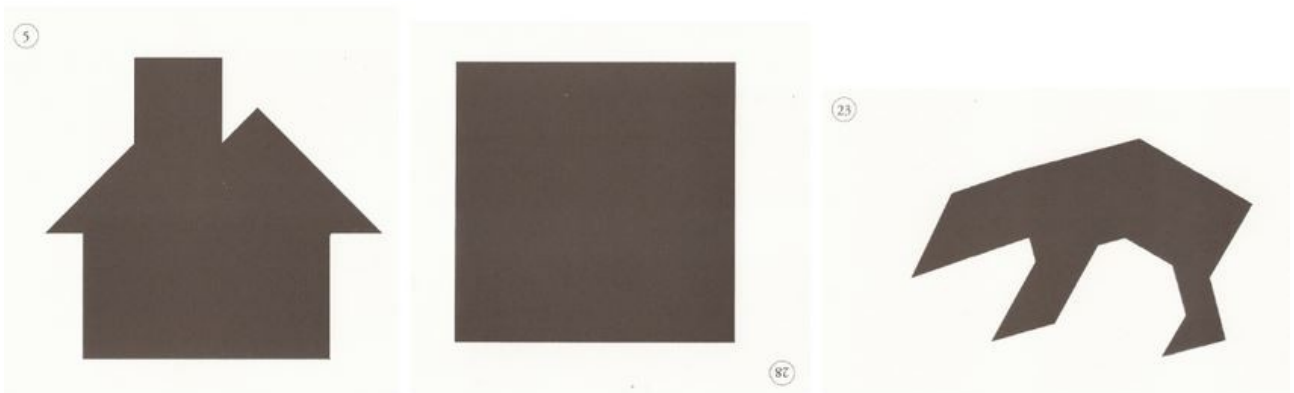
Niveau facile (bleu) :



Niveau de difficulté modérée (vert) :

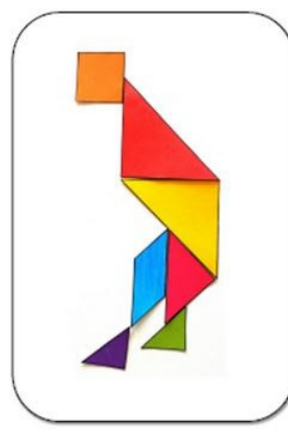
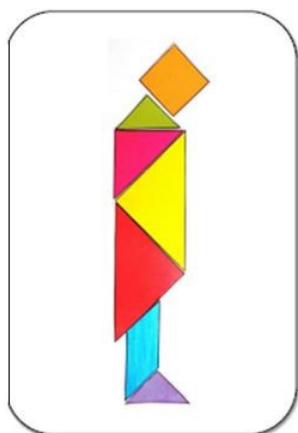


Niveau difficile (orange):

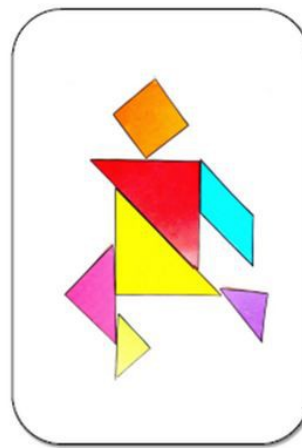
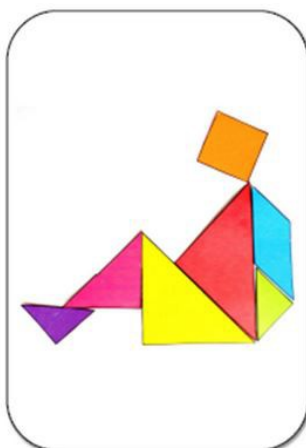


Annexe 3. Modèles de tangrams proposés dans la classe 2

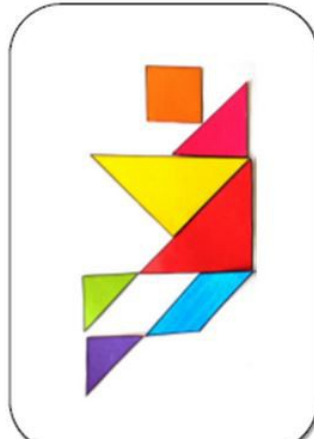
Niveau facile (bleu) :



Niveau de difficulté modérée (vert) :



Niveau difficile (orange) :



Résumé

Rendre l'élève acteur de son apprentissage, c'est-à-dire autonome, est une priorité pour l'enseignant. Développer l'autonomie revient à auto-réguler son apprentissage, et donc prendre en compte les feedback. Toutefois, si un élève ne pense pas pouvoir progresser, pourquoi prendre en compte les remarques réalisées ? Nous supposons que dans un contexte où le progrès est perçu comme possible et souhaité (vs. un contexte où la réussite l'est), les élèves auront un rapport à l'apprentissage plus positif et ce dès le plus jeune âge. Afin de tester notre hypothèse, en classe de maternelle, nous avons manipulé la consigne d'un exercice pour rendre explicites deux buts : progresser ou réussir. Après avoir réalisé l'exercice dans un des contextes, les élèves devaient choisir trois fois un niveau de difficulté pour une fois prochaine (facile, modérée, ou difficile). En moyenne, nous pouvons remarquer que les élèves dans un contexte de progression (vs. de réussite) choisissent des tâches plus difficiles. Il apparaît donc que dans un contexte de progression, les élèves se donnent implicitement plus de chance de progresser dès la maternelle (le progrès étant possible lorsqu'on se confronte à ce que l'on ne maîtrise pas). L'importance du contexte pour l'enseignant est alors mise en avant.

Mots clés : Évaluation pour l'apprentissage, école maternelle, découvrir le monde, auto-régulation, contexte de progression ou de réussite.

Summary

To make pupils involved in their own learning, that is independent, is a priority for the teacher. Developing independence means developing self-regulated learning, and so take into account feedback. However, if a pupil think that improvement is not possible, what is the point take into account various feedback? We assume that in a context where progress is perceived as possible and desirable (vs. a context where the success is important), pupils will report a more positive relationship with learning, and this would be the case from an early age. To test our hypothesis, in kindergarten, we changed instructions of a task to make two separate explicit goals : progress or success. After exercise in one of two contexts, pupils had to choose three times a level of difficulty for the next time they will do this task (easy, moderate or difficult). On average, we can see that in a context of progress (vs. success) pupils choose more difficult tasks. It appears that in a context of progress, pupils implicitly give them more chance to progress even in kindergarten (progress is possible when confronts what we do not control). The importance of context for the teacher is then highlighted.

Keywords : formative assessment, kindergarten, discover the world, self-regulation, context of progress or success.