



HAL
open science

L'influence du contexte de progression sur l'efficacité de l'évaluation formative

Marine Caldara

► **To cite this version:**

Marine Caldara. L'influence du contexte de progression sur l'efficacité de l'évaluation formative. Education. 2015. dumas-01222360

HAL Id: dumas-01222360

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01222360>

Submitted on 29 Oct 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 2^e année

**L'influence du contexte de
progression sur l'efficacité de
l'évaluation formative.**

Présenté par CALDARA Marine

Mémoire encadré par NURRA Cécile

Table des matières

Introduction.....	2
1. Qu'est-ce que l'évaluation formative.....	3
2. De l'évaluation formative à l'autorégulation des apprentissages	5
3. Evaluation formative et possibilité de progression.....	6
4. L'évaluation formative : des effets pas toujours au rendez-vous	8
5. Problématique	9
Méthode	11
1. Participants.....	11
2. Matériel.....	11
3. Procédure	12
Résultats	14
Discussion et conclusion.....	17
Références bibliographiques	20
Sommaire Annexes.....	22
Résumé	1

Introduction

Les différents contextes dans une classe peuvent expliquer les différences de résultats entre les élèves. Certaines personnes voient le niveau d'intelligence comme quelque chose qui n'est pas figé, qui peut être développé et peut évoluer (Croizet & Neuville, 2004). Cette idée selon laquelle l'intelligence n'est pas figée, mais qu'il existe une marge de progression possible, est fortement liée à l'évaluation sous sa forme formative. L'évaluation formative en tant qu'outil au service des apprentissages a fait l'objet de nombreuses études. Ainsi, les travaux de Black et William (1998) proposent une série de principes pour que l'évaluation vienne s'inscrire dans une logique favorisant les apprentissages. En se basant sur ces travaux, l'OCDE a proposé des conseils pratiques, mettant davantage l'accent sur les feedbacks (OCDE/CERI, 2008). Cependant, dans la pratique, il existe un décalage entre les effets constatés et ceux annoncés en théorie (Kingston et Nash, 2011).

Le fait de penser qu'il n'est pas possible de progresser dans les apprentissages – que l'intelligence est fixe – peut représenter un véritable handicap dans la scolarité d'un élève (Croizet et Neuville, 2004). En effet, croire que l'intelligence est fixée fait croire à l'enfant que produire des efforts pour résoudre un problème, et ne pas le résoudre spontanément, révèle un manque d'intelligence. De plus, pour quelle raison un élève produirait-il des efforts s'il n'y a de toute façon aucune marge de progression ? A l'inverse, un élève qui envisage la possibilité de progression acceptera davantage de produire des efforts face à ce qu'il ne sait pas faire spontanément. Le rapport à une situation d'échec sera également différent, un élève qui ne pense pas qu'il existe une possibilité de progression risque de rapidement se démotiver, se désengager, et à terme, de se retrouver en situation d'échec scolaire (Croizet et Neuville, 2004).

Dans le cadre scolaire, il s'agit donc d'étudier dans quelle mesure le contexte de l'évaluation va permettre de donner à l'évaluation son caractère formatif, au service des apprentissages. Pour cela, le contexte devra permettre à l'élève d'envisager une marge de progression possible. Des études ont été menées pour démontrer l'impact de la perception de l'élève quant à ses possibilités de progresser dans les apprentissages sur ses résultats et ses performances scolaires (Nurra, Lepareur & Cross, 2014). Cette étude met en avant l'importance du contexte dans lequel est mise en œuvre l'évaluation formative. En effet c'est ce contexte qui va permettre à l'élève de percevoir la possibilité de progresser dans les

apprentissages. Sans un contexte particulier, l'élève pourrait ne pas être en mesure de percevoir les indices d'une progression possible.

Dans ce mémoire, nous allons également nous intéresser à l'influence du contexte dans le cadre de l'évaluation formative. Afin de mieux comprendre pourquoi c'est important, nous allons tout d'abord aller plus loin sur l'évaluation formative, afin de comprendre le lien qu'elle entretient avec l'autorégulation des apprentissages et le contexte d'évaluation formative. Nous verrons ensuite que les effets attendus ne sont pas toujours au rendez-vous. Après avoir détaillé l'expérience que nous avons mise en place pour mesurer l'influence du contexte, nous exposerons les résultats avant de discuter sur les limites.

Etat de l'art

1. Qu'est-ce que l'évaluation formative

L'OCDE a repris des travaux antérieurs (Black & William 1998) pour proposer une série de conseils permettant la mise en œuvre de l'évaluation formative la plus efficace possible. Nous allons commencer par nous intéresser à ces critères définis de façon théorique ainsi que les effets attendus, car nous verrons par la suite dans quelle mesure les effets constatés en pratique peuvent être en décalage.

Afin de mieux comprendre la notion d'évaluation formative et le lien avec le contexte, nous développerons certains points détaillés par l'OCDE. Les points non évoqués sont résumés dans un tableau (cf Annexe 12). Le premier point évoqué par l'OCDE concerne directement le contexte formatif puisqu'il insiste sur « Instauration d'une culture de classe qui encourage l'interaction et l'utilisation d'outils d'évaluation » (voir Annexe 1, Les six composantes clés de l'évaluation formative, par OCDE/CERI). L'instauration du contexte formatif repose sur les feedbacks et les formes de corrections. Il est nécessaire que les élèves soient mis en confiance car ils sont ainsi plus prompts à révéler ce qu'ils savent ou ne savent pas. L'évaluation formative doit donc être mise en place par le biais d'un contexte formatif. Un deuxième point évoqué concerne la différenciation dans l'enseignement, qui fait partie intégrante du contexte formatif car « [...] *Dans la mesure où les élèves n'ont pas les mêmes moyens, pas les mêmes besoins, pas les mêmes fonctionnements, une situation optimale pour l'un ne sera pas optimale pour l'autre [...] On peut écrire une équation simple : diversité des personnes + adéquation du traitement de chacune = diversité des traitements* » (Perrenoud,

1998, p. 93-94). La diversité de méthode d'enseignement, mais aussi d'évaluation, vont être particulièrement nécessaires à l'école. Chaque élève arrive en classe avec un passé, une histoire, des connaissances et différents centres d'intérêts. L'enseignant doit concilier les différentes conceptions des enfants dans sa manière de concevoir l'enseignement des apprentissages. Dans un troisième point, l'OCDE rappelle que les feedbacks sont très importants dans l'évaluation formative mais ils doivent être opportuns, c'est-à-dire cibler la tâche accomplie et pas l'ego de l'élève. Les feedbacks doivent être précis pour être constructifs. Ils permettent à l'élève de prendre conscience du processus d'apprentissage. Nous verrons dans la suite de ce mémoire que les feedbacks sont particulièrement importants dans le cadre d'un contexte formatif (Sansone & Smith, 2000 ; Laveault, 2007). Enfin le dernier point relève de la mise en place d'un contexte formatif visant l'implication active des élèves dans le processus d'apprentissage. L'évaluation formative a pour but d'apprendre aux élèves à apprendre. Il faut qu'ils aient conscience du processus d'apprentissage pour se fixer des objectifs, mettre en œuvre différentes stratégies et être en mesure de s'évaluer.

Concernant le rapport à l'apprentissage, la mise en œuvre de l'évaluation formative va être particulièrement intéressante pour les élèves et pour les enseignants car elle peut avoir un impact positif sur le rapport aux apprentissages des élèves (Black & William, 1998, 1999 ; Heritage, 2007 ; Mcmillan, 2010). Les effets attendus démontrent donc l'intérêt de mettre en œuvre l'évaluation formative. Nous verrons par la suite que ces effets peuvent être en réel décalage avec ceux qui seront constatés dans la pratique. Toujours en lien avec le rapport à l'apprentissage, l'évaluation formative va avoir plusieurs objectifs (Mcmillan, 2010). L'évaluation formative va permettre d'identifier les forces et les faiblesses de l'élève, mais aussi à l'enseignant de réajuster son enseignement. L'un des objectifs principaux est de faire progresser l'élève en lui faisant acquérir des outils tels que l'autoévaluation, en le poussant vers l'autonomie et la responsabilisation dans son rapport à l'apprentissage.

En ce qui concerne l'enseignant, mettre en place une évaluation formative va lui permettre de planifier les prochaines étapes de l'apprentissage des élèves. C'est sur cette base qu'il pourra prévoir des remédiations, ajuster sa séquence d'enseignement. De plus, grâce à l'évaluation formative l'enseignant a une vision détaillée de l'évolution de chaque élève dans les apprentissages. Cette vision détaillée est une condition essentielle à la mise en œuvre d'une différenciation efficace. Enfin, l'évaluation formative permet de faire le lien entre l'école et les familles, puisque c'est une manière d'évaluer qui renseigne les familles sur l'évolution de l'enfant.

En ce qui concerne l'élève, l'évaluation formative permet de les guider en leur donnant des outils et des moyens pour réfléchir à leur apprentissage de façon critique. Le but recherché étant que chaque élève sache où il se situe dans l'évolution des apprentissages, et prenne conscience de sa marge de progression. Le processus d'apprentissage devient donc un processus conscient. Cela entraîne plusieurs impacts sur l'élève. Tout d'abord faire prendre conscience à l'élève de sa progression l'aide à devenir plus autonome. La prise d'autonomie et l'autorégulation vont jouer un rôle essentiel dans le rapport de l'élève aux apprentissages (Laveault, 2007). Mais cela encourage aussi l'élève à se concentrer davantage sur le processus d'apprentissage en cours, et non sur le fait de trouver la réponse correcte ou non à la fin. L'un des objectifs de l'évaluation formative est de donner à chaque élève les moyens de repenser et d'expliquer sa manière d'apprendre, de faire en sorte que l'élève soit en mesure de faire un compte rendu de son apprentissage.

Le contenu de l'évaluation, c'est-à-dire l'objet de l'évaluation, va également être essentiel en ce qui concerne l'évaluation formative. En effet selon ce qui sera évalué, le message envoyé aux élèves ne sera pas le même. Si c'est le progrès qui est évalué, alors l'enseignant envoie le message que le progrès est possible. Cela va donc influencer le rapport de l'élève à l'évaluation (McMillan, 2010, p.18).

2. De l'évaluation formative à l'autorégulation des apprentissages

Dans le cadre de ce mémoire et afin de mieux comprendre l'influence du contexte formatif sur l'efficacité de l'évaluation formative, nous allons nous intéresser à la notion d'autorégulation dans les apprentissages. L'autorégulation peut être définie comme un ensemble de sentiments et d'actions planifiés dans le but d'atteindre un objectif personnel (Zimmerman, 2008). Plus précisément, il y a trois éléments clés de l'autorégulation qui rejoignent l'évaluation formative, ce sont les objectifs, le feedback et l'action (Laveault 2007). Au sujet des feedbacks notamment, ils risquent de ne pas être efficaces car l'élève peut ne pas y prêter attention, ou encore le feedback ne suscite pas l'intérêt (Sansone & Smith, 2000 ; Laveault, 2007). Or, comme illustré dans la Figure 1, le feedback permet à l'élève de percevoir la progression entre l'état actuel et le but à atteindre. Il est donc essentiel qu'il puisse être perçu par l'élève dans le cadre de l'autorégulation. Par ailleurs la régulation d'une tâche ne pourrait pas avoir lieu sans des feedbacks permettant à l'élève de comparer sa progression à une norme (Laveault, 2007). Cette constatation rejoint la notion d'évaluation.

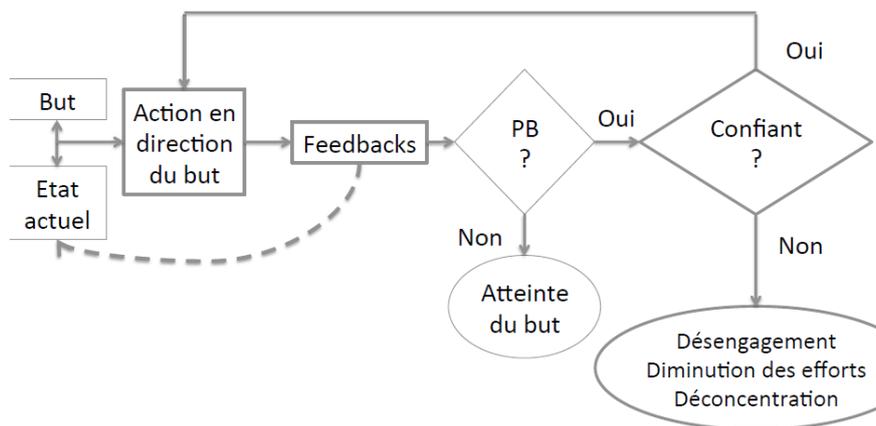


Figure 1 : Régulation de l'apprentissage (Nurra, 2014)

Dans la Figure 1, nous pouvons voir qu'au point de départ il y a un but à atteindre à partir d'un état initial. Pour atteindre ce but, une action doit être engagée, immédiatement suivie par un feedback faisant le lien entre l'état actuel et la progression vers le but à atteindre. S'il n'y a plus d'obstacle à la réalisation de l'objectif de départ, le but est atteint. Si un obstacle persiste, il y a deux solutions possibles. Dans le premier cas, l'élève est confiant dans ses possibilités de progression et il engage une nouvelle action pour atteindre le but qu'il s'était fixé. Dans le second cas l'élève n'a pas confiance dans ses possibilités de progression vers le but à atteindre et il se désengage, il diminue ses efforts. Toutefois pour que les feedback soient perçus par l'élève, il faut qu'ils soient donnés dans un contexte favorisant la perception des possibilités de progresser. Si l'élève ne pense pas qu'il est possible de progresser vers le but qu'il s'est fixé, il ne sera pas en mesure de prendre en compte les feedbacks qui lui sont adressés. Pour certains élèves, le rapport à l'erreur sera d'autant plus difficile qu'ils ont à l'origine une conception dite stable des apprentissages. La vision stable des apprentissages s'oppose à une vision malléable, c'est-à-dire penser que la progression dans les apprentissages est possible.

3. Evaluation formative et possibilité de progression

Dans le cadre de ce mémoire et dans le but de mieux comprendre le lien entre l'efficacité de l'évaluation formative et le contexte formatif, nous allons développer les notions de vision stable et vision malléable des apprentissages. En effet cette façon de se positionner par rapport aux apprentissages va influencer le contexte formatif, puisque l'élève est plus ou moins disposé à percevoir les possibilités de progresser (Croizet & Neuville,

2004). Il convient de rappeler qu'il existe une différence entre l'intelligence et la conception de l'intelligence par les individus (Croizet & Neuville, 2004). Plus que le niveau d'intelligence, c'est la conception de l'intelligence qui va influencer les performances intellectuelles (Dweck, 1999). L'idée selon laquelle le niveau d'intelligence ne varie pas ou peu est ancrée dans la société. Mais cette conception stable de l'intelligence peut s'avérer dangereuse à l'école. En effet de cette conception stable de l'intelligence, les élèves peuvent être attachés à une vision stable de l'acquisition des apprentissages. Or la vision stable ou malléable des élèves par rapport aux apprentissages va avoir des conséquences sur la perception que se fait un élève quant à ses possibilités de progression.

Ainsi un élève ayant une vision stable des apprentissages pensera que ses capacités ne peuvent pas réellement augmenter contrairement à un élève ayant une vision malléable (Dweck, 2002). La signification de l'échec et donc la place de l'erreur ne sera pas la même. Une vision stable des apprentissages conduira un élève à penser qu'une erreur révèle un manque d'intelligence, alors qu'un élève ayant une vision malléable considèrera plus facilement l'erreur comme un signe d'un manque d'effort ou de mauvaise stratégie. De plus l'élève ayant une vision stable des apprentissages associe l'effort et le manque d'intelligence contrairement à l'élève ayant une vision malléable.

Le résultat après un échec va aussi être différent suivant la vision des apprentissages par l'élève. Les performances d'un élève ayant une vision stable des apprentissages risquent de diminuer après un échec contrairement à celles d'un élève ayant une vision malléable d'apprentissages. Un élève ayant une vision stable pense qu'il ne peut pas progresser, il ne peut donc pas percevoir ses possibilités de progression. Une vision stable des apprentissages va avoir un impact sur la fixation des buts, les actions menées pour la réalisation des buts et la manière d'évaluer les actions et les réussites (Laveault, 2007 ; Burnette et al., 2013 ; Nurra et al., 2014).

Pour renforcer la vision malléable d'un élève, et donc la perception de la possibilité de progression, il faut utiliser des feedbacks faisant référence à l'effort en lui-même ou encore à la stratégie qui n'était peut-être pas adaptée à la tâche (Croizet & Neuville, 2004). Le point commun de ces deux types de feedbacks c'est qu'ils vont cibler des causes contrôlables par l'élève. Ces feedbacks ne le renvoient pas à l'intelligence ou à un élément que l'élève ne pourrait pas contrôler. L'important va être d'insister sur la notion de progrès, et donc la possibilité de progresser (Croizet & Neuville, 2004).

4. L'évaluation formative : des effets pas toujours au rendez-vous

Dans la théorie, l'évaluation formative apporte de nombreux effets positifs au niveau des apprentissages, de l'autonomie ou encore de la motivation. Mais il y a un décalage avec les effets constatés sur le terrain (Kingston & Nash, 2011). Cette critique peut être formulée à trois niveaux selon P. Perrenoud : les conditions d'élaborations, humaines et formelles. De plus, certaines explications sont proposées pour expliquer le décalage entre les effets annoncés et les constatations en pratique (Kingston & Nash, 2011).

Premièrement, concernant les conditions d'élaboration, l'évaluation formative prend son sens si une remédiation intervient par la suite (Perrenoud, 1998). Il ne suffit pas à l'élève de connaître ses limites et ses erreurs, encore faut-il pouvoir y remédier. S'il n'y a pas de remédiation possible, il n'y a pas de possibilités de progression et l'évaluation formative perd son sens.

Deuxièmement, concernant les conditions humaines, pour mettre un place un contexte formatif il faut que les enseignants soient suffisamment qualifiés à ce sujet. L'évaluation formative, pour être efficace, doit pouvoir être conçue et réfléchie par chaque enseignant, pour qu'il puisse l'adapter à la réalité de sa classe. Il est donc particulièrement important de former les enseignants à réfléchir à la conception et à la mise en œuvre de l'évaluation formative et notamment de se demander dans quel contexte la mettre en place pour la rendre efficace (Perrenoud, 1998). De plus pour ce qui est de la mise en place d'un contexte formatif, il faut y inclure plusieurs acteurs : les élèves, l'enseignant, mais aussi les parents. Il ne faut pas ignorer leurs attentes. Les parents auront leur conception de l'évaluation qui est celle qu'ils ont connue, souvent l'évaluation traditionnelle permettant un classement, savoir où se situe leur enfant par rapport au reste de la classe. Les parents ne comprennent souvent pas tout ce qui sera lié à la mise en place d'un contexte formatif, il faut absolument diffuser l'information, expliquer le but de l'évaluation formative, les rassurer. Inclure les parents permet donc d'instaurer un contexte formatif plus favorable à l'évaluation formative (Perrenoud, 1998).

Enfin, troisièmement, concernant les conditions formelles, l'évaluation doit s'inscrire dans un contexte qui respecte le contrat didactique (Perrenoud, 1998). En effet il existe une relation conflictuelle entre l'enseignant et l'élève. L'objectif de l'enseignant est de faire acquérir à l'élève un certain niveau de maîtrise de compétence. L'élève quant à lui, n'en voit pas toujours l'intérêt, le but. L'objectif de l'évaluation formative reste pourtant de pousser l'élève

à acquérir toujours plus, à aller plus loin, à progresser dans la compréhension des apprentissages. Pour que l'évaluation formative produise les résultats attendus, il faut que les élèves puissent percevoir la possibilité de progression. Ainsi, la mise en place d'un contexte formatif, nécessaire à la pratique de l'évaluation formative, doit respecter un certains nombres de conditions pour que les effets positifs décrits par la doctrine soient en adéquation avec les effets constatés dans la pratique.

Ces critiques formulées sur la mise en œuvre de l'évaluation formative sont justifiées par les constatations des effets dans la pratique par rapport aux effets annoncés en théorie (Kingston & Nash, 2011). Différentes hypothèses ont été proposées pour expliquer ce décalage entre la pratique et la théorie (Perrenoud, 1998 ; Kingston & Nash, 2011). Les feedbacks sont notamment considérés comme un élément clé de l'évaluation formative (Black & William, 1998a ; Stiggins, 2006). Il existe de nombreux types de feedbacks qui peuvent être répertoriés en quatre niveaux différents (Hattie & Timperley, 2007). Le premier niveau n'explique rien à l'élève concernant sa progression, le deuxième niveau s'attache à la tâche en elle-même, le troisième niveau relève du processus utilisé pour réaliser la tâche, et le quatrième niveau cible davantage l'autorégulation.

Le feedback est un élément clé dans une démarche de progression et d'autorégulation, cependant la nature du feedback ou suivant la tâche à réaliser. En effet un feedback serait perçu plus positivement dans le cadre d'une tâche familière ou peu complexe (Kingston & Nash, 2011). Mais quelle que soit la nature de la tâche ou du feedback, pour que le feedback soit perçu par l'élève, qu'il lui soit utile en termes de progression, il faut s'assurer que l'élève soit en mesure de percevoir les feedbacks qui lui sont donnés. Il faut donc que les feedbacks, et plus généralement la mise en œuvre de l'évaluation formative, interviennent dans un contexte permettant à l'élève de percevoir la possibilité de progression.

Pour conclure, le contexte de la réalisation d'une tâche va être un élément clé dans la mise en œuvre de l'évaluation formative. Non seulement l'idée que progresser est possible et importante pour ensuite engager des actions visant le but choisi (Laveault, 2007), mais ce qui se passe pendant la réalisation de la tâche va être également important.

5. Problématique

L'évaluation formative est aujourd'hui perçue comme un facteur essentiel dans l'apprentissage des élèves (e.g., Black & William, 1998, 1999). Les effets positifs de l'évaluation formative ont été largement promus, influençant à la fois la motivation,

l'investissement, et les progrès chez l'élève. Cependant il semble que les effets attendus soient en décalage avec les constatations sur le terrain (Kingston & Nash, 2012). Bien que l'évaluation formative, en tant qu'évaluation pour l'apprentissage ne soit pas remise en cause, les différentes constatations à ce sujet nous interpellent sur les différents facteurs qui vont influencer l'efficacité de l'évaluation formative. En mettant de côté sa mise en œuvre ou son existence dans la pratique, c'est le contexte dans lequel prend place l'évaluation formative qui va nous intéresser. Nous partons de l'hypothèse que le contexte va influencer le degré d'efficacité de l'évaluation formative.

Lorsqu'il est question de contexte formatif, l'objectif est la prise de conscience de la possibilité de progression. Nous partons donc du principe qu'il peut exister des indices significatifs encourageant la progression, mais qu'ils ne sont pas forcément perçus par l'élève. Si un contexte favorable à la progression n'est pas préalablement instauré, ces indices favorisant la progression risquent de ne pas être perçus par l'élève, qui ne pourra donc pas traiter ces informations. Nous avons donc cherché à modéliser la perception des élèves quant à la possibilité de progresser, afin de mieux comprendre dans quel contexte l'évaluation formative est la plus efficace concernant la progression dans les apprentissages.

Il a été observé (Nurra, Lepareur & Cross, 2014) que la réalisation d'une tâche dans un contexte encourageant la possibilité de progresser permet une relation plus favorable avec les apprentissages. L'inverse sera plus généralement observé dans un contexte plus évaluatif, ou même dans le contexte naturel d'une classe. Un paramètre va venir renforcer cet effet, il s'agit de la vision plus ou moins malléable des capacités par l'élève.

L'objectif visé est de conforter les premiers résultats observés afin de mieux comprendre les différents processus expliquant ces résultats. Nous avons donc jugé nécessaire de procéder à une réplique des effets existants en modifiant légèrement le protocole afin d'augmenter la généralisabilité des résultats. Afin de tester l'idée selon laquelle la réalisation d'une tâche dans un contexte encourageant la possibilité de progresser permet un rapport à l'apprentissage plus favorable, nous avons donc manipulé ce contexte dans les classes. Ainsi dans des classes en élémentaire, nous avons introduit deux contextes différents au cours d'une même tâche. Pour une partie des élèves, la tâche a été réalisée dans un contexte favorisant la perception de la progression. Les autres élèves ont réalisé cette tâche dans un contexte d'évaluation. Nous faisons l'hypothèse que les élèves réalisant la tâche dans un contexte favorisant la progression auront un rapport à l'apprentissage plus favorable que les élèves effectuant cette tâche dans un contexte d'évaluation.

Méthode

1. Participants

Nous avons réalisé cette étude dans trois classes de trois différentes écoles. Il y avait deux classes de CE1/CE2 et une classe de CM. En ce qui concerne ma classe, il s'agit d'un double niveau de CE1/CE2 à l'école primaire du Grand-Lemps. Il y a 23 élèves dans cette classe composée de 9 CE1 et 14 CE2. L'échantillon s'est composé de 22 élèves car un élève de la classe était absent le jour où a été menée l'étude. Parmi ces 22 élèves il y avait 12 filles et 10 garçons. Les classes qui participaient à l'étude étaient parfois composées de CE1. Etant donné la difficulté des questions, nous ne les avons pas pris en compte. Trois participants ont également été écartés des analyses : un participant car il n'a pas réalisé sérieusement l'exercice et deux autres participants car ils présentaient de valeurs déviantes dans l'analyse. Au final, nous avons donc 52 participants dans l'analyse (29 CE2, 18 CM1 et 5 CM2) réparti dans nos deux conditions expérimentales (25 dans la condition évaluation et 27 dans la condition progression).

2. Matériel

Nous avons utilisé différents supports pour mener cette étude. Il y a eu un premier questionnaire permettant de tester la vision stable ou malléable des élèves concernant les apprentissages. Ce questionnaire comprenait 4 questions où les élèves avaient 5 choix de réponse allant de « pas du tout vrai » à « tout à fait vrai » (cf Annexe 2).

Nous avons ensuite utilisé deux questionnaires différents. L'un d'entre eux introduisait la condition de la progression tandis que l'autre portait sur l'évaluation. Sur le premier, deux drapeaux symbolisent le départ et l'arrivée mesurant la progression du travail (cf annexe 3). La question posée pour le remplissage des barres mesurant la progression était la suivante : « là maintenant, vraiment en ce moment, où est-ce que j'en suis sur le chemin qui m'emmène à la fin l'exercice ? ». Nous avons inversé les items 1 et 3 (items négatifs) et créer un score moyen, allant de 1, vision stable à 5, vision malléable.

Le deuxième questionnaire visait l'évaluation de la tâche (cf annexe 4). Il y avait des barres de remplissage à colorier en répondant à la question « là maintenant, vraiment en ce moment, est-ce que je suis arrivée à faire ce que je dois faire ? ».

Pour la tâche à réaliser, nous avons également utilisé différents supports. Il s'agissait d'un exercice de conjugaison. Il y avait un texte écrit majoritairement au futur intitulé « Une

future sportive » (cf Annexe 5). A partir de ce texte, les élèves ont dû remplir un tableau de conjugaison sur les verbes « jouer », « pratiquer », et « nager » (cf Annexe 6).

Enfin le dernier document était un livret de 4 questionnaires à remplir à la suite de la tâche à réaliser. Sur le premier questionnaire il y avait 8 choix de réponse pour mesurer le lien que font les élèves entre le « moi maintenant » et le « moi adulte ». Sur le deuxième questionnaire, les questions visant à mesurer la vision stable ou malléable de l'apprentissage étaient reprises, elles étaient identiques à celle du pré-test (cf Annexe 7). Sur le troisième questionnaire, les questions ciblaient la motivation des enfants concernant l'école en général, puis plus particulièrement le français. Il y avait 6 questions et 5 choix pour chacune d'elles allant de « je n'aime pas du tout » à « j'aime beaucoup » (cf Annexe 8). Enfin le dernier questionnaire s'intéressait à la perception des élèves sur le contexte de la classe. Il y avait 12 questions avec 5 choix de réponses possibles allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord » (cf Annexe 9). Pour la régulation de l'apprentissage, Un score moyen a été calculé en faisant la moyenne des 12 items. Pour la motivation scolaire et disciplinaire, un score de motivation scolaire a été calculé avec les 3 items correspondant, ainsi qu'un score de motivation dans le domaine sur lequel portait l'exercice.

3. Procédure

Le questionnaire de pré-test a été rempli en classe par les élèves une semaine avant la mise en place de l'expérience. Il y a eu un long moment d'explication car les questions écrites n'étaient pas bien comprises par les élèves

L'étude a été réalisée en passation collective, en classe entière. Il n'y a pas eu d'intervenant extérieur, c'est l'enseignant de la classe qui a fait passer les consignes. Certaines consignes ont été données oralement, mais elles étaient bien spécifiées sur un document préalablement écrit intitulé « Consigne pour la passation » (cf Annexe 10). Les questionnaires permettant d'introduire un contexte différent, l'évaluation ou progression ont été distribués aléatoirement, en veillant toutefois à ce que les modalités soient interverties. Il y a eu beaucoup de questions de la part des élèves, notamment concernant la compréhension du terme de « capacité » et du sens des questions posées dans le questionnaire, auxquelles il a fallu répondre de façon individuelle, cette phase a donc été relativement longue (une dizaine de minutes au total).

Ensuite l'enseignant a expliqué la tâche de français à réaliser. Les consignes données

oralement avaient préalablement été écrites (cf annexe 11). Les élèves devaient lire le texte, souligner les formes conjuguées des verbes jouer, nager et pratiquer. Ils devaient ensuite placer ces formes conjuguées dans un tableau de conjugaison (cf annexe 6), puis compléter le tableau en fonction de la terminaison de formes verbales déjà placées.

L'enseignant a donné la consigne de colorier la première barre de remplissage lorsque les élèves ont terminé de souligner les formes conjuguées des verbes précisés, donc au bout de 5 minutes après le début de l'exercice. L'enseignant a donné la consigne de remplir la deuxième barre de remplissage lorsque les élèves ont eu terminé de placer les formes conjuguées dans le tableau de conjugaison, environ 10 minutes après le début de l'exercice. Enfin l'enseignant a donné la consigne de remplir la dernière barre de remplissage au bout de 15 minutes après le commencement de l'exercice.

Lorsque la tâche de français a été terminée, l'enseignant a distribué les livrets comprenant les 4 questionnaires, puis les consignes ont été expliquées à l'oral. Les élèves ont rempli au fur et à mesure, en suivant les consignes écrites et les compléments d'explications données par l'enseignant (cf Annexe 10). L'enseignant avait pour rôle de veiller à ce que tous les élèves aient le temps de répondre sans pour autant que le temps soit trop long pour les plus rapides. Pour finir, l'enseignant a pris un temps pour expliquer aux enfants le but de l'expérience. Il n'y a pas eu d'intervenant extérieur pour mener cette étude. Ce sont les enseignants respectifs de chacune des classes qui ont effectué la passation des consignes et mis en œuvre l'expérience.

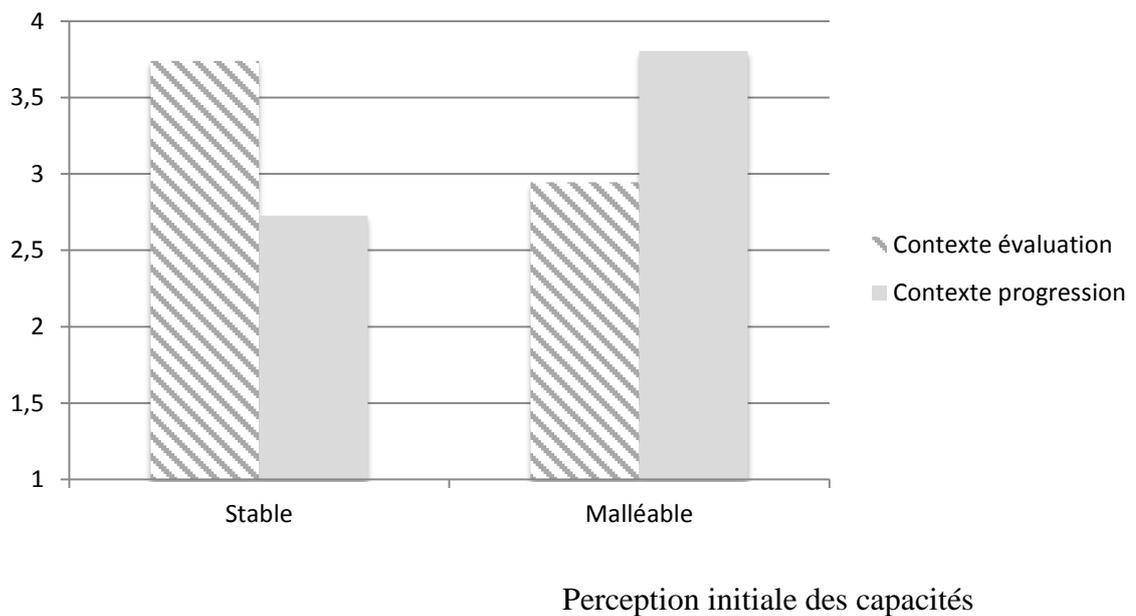
Résultats

Nous avons fait l'hypothèse que le contexte dans lequel se trouvaient les élèves lorsqu'ils réalisaient l'exercice aurait un impact sur le rapport à l'apprentissage. Dans notre étude, nous avons choisi de mesurer ce rapport à l'apprentissage via la définition que les élèves font de leurs capacités (vision stable ou malléable), de la perception qu'ils avaient des moments de régulation de l'apprentissage dans la classe (questionnaire de régulation de l'apprentissage) et de leur motivation scolaire et générale et sur leur motivation à faire des exercices de la matière dans laquelle nous avons mené l'expérience (mathématiques ou français). Plus précisément, nous avons fait une hypothèse d'interaction. Nous supposons que l'effet de ce contexte (contexte d'évaluation vs. contexte de progression) serait différent suivant la définition que les élèves faisaient de leur capacité au départ. L'effet bénéfique du contexte de progression sur le rapport à l'apprentissage serait plus important lorsque les élèves pensent au départ que les capacités sont quelque chose qui peut être changé (vision malléable).

Pour tester cette hypothèse, nous avons réalisé des régressions multiples¹. Elles nous permettent de voir si les différences supposées sont statistiquement significatives. Dans l'analyse, nous avons donc testé l'effet de la condition expérimentale (contexte d'évaluation vs. contexte de progression), de la vision initiale des capacités (nous avons gardé cet indicateur en continu) et de l'interaction entre ces deux variables.

¹ Les 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.

Score de motivation disciplinaire



Graphique X. Motivation dans la matière concernée en fonction de la définition initiale des capacités (stable vs. malléable) et du contexte de réalisation de l'exercice (évaluation vs. progression).

L'effet d'interaction que nous attendions est non significatif sur la définition des capacités, le contexte de régulation de l'apprentissage et la motivation scolaire. Toutefois, nous avons pu voir qu'il était tendanciellement significatif pour la motivation dans la matière travaillée dans l'exercice dans lequel nous avons manipulé le contexte (mathématique ou français). Plus précisément, l'effet attendu d'interaction est tendanciellement significatif² et va dans le sens de notre hypothèse, $B = 0.47$, $t(48) = 1.88$, $p = 0.066$. A noter que dans cette analyse, l'effet principal du contexte de progression et de la définition initiale des capacités sur la motivation dans la discipline de réalisation de l'exercice ne sont pas significatifs, respectivement $B = 0.71$, $t(48) = .288$, $p = 0.77$ et $B = -0.038$, $t(48) = .228$, $p = 0.82$ ³.

² La 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.

³ Nous avons testé si la prise en compte de la classe dans laquelle se trouvaient les participant influençait nos résultats. Ce n'est pas le cas et nous avons donc pas pris en compte la classe dans nos analyses.

L'effet du contexte dans lequel se déroule l'exercice (évaluation vs. Progression) est différent selon la définition initiale des capacités. Descriptivement⁴, comme nous l'avons supposé, nous pouvons voir que quand lorsqu'un élève pense qu'il est possible de progresser, un contexte de progression est plus favorable à sa motivation. Nous pouvons observer l'effet inverse lorsque la définition initiale des capacités est une vision stable.

⁴ Etant donné le nombre de participants dans cette étude, nous avons préféré resté au niveau descriptif et nous n'avons donc pas testé les contrastes spécifiques car la puissance statistique n'était pas suffisante.

Discussion et conclusion

Dans cette recherche, nous nous sommes intéressés au contexte dans lequel prend place l'évaluation formative. Nous sommes partis de l'hypothèse que le contexte va influencer le degré d'efficacité de l'évaluation formative. Nous pensons que s'il n'existe pas un contexte encourageant la progression, les différents éléments de l'évaluation formative (réalisée pour progresser) ne sont pas forcément perçus par l'élève, ce qui diminuera son efficacité sur l'apprentissage. Pour tester cette hypothèse, nous avons cherché à influencer la perception des élèves quant à la possibilité de progresser, afin de mieux comprendre dans quel contexte l'évaluation formative est la plus efficace concernant la progression dans les apprentissages. Nous avons réalisé une expérience dans trois classes du cycle 3. Par l'intermédiaire de questionnaires nous avons introduit deux contextes différents au cours d'une même tâche. Le premier contexte introduisait un climat plus favorable à la progression que le deuxième contexte (contexte d'évaluation). Nous avons donc mesuré le rapport à l'apprentissage en partant de la définition que les élèves ont de leurs capacités (vision stable ou malléable), de leur façon de percevoir les moments de régulation des apprentissages dans la classe (questionnaire de régulation des apprentissages), de leur motivation scolaire en générale et plus particulièrement de leur motivation à travailler dans la matière où nous avons mené l'expérience (mathématiques ou français). Les résultats montrent que l'effet attendu n'est pas significatif sur la définition des capacités, le contexte de régulation de l'apprentissage et la motivation scolaire. Nous avons toutefois constaté que l'effet est tendanciellement significatif en ce qui concerne la motivation dans la matière travaillée de l'exercice que nous avons utilisé pour manipuler le contexte (mathématiques ou français). Les résultats semblent appuyer l'hypothèse que nous avons faite dans le sens où nous pouvons voir que quand lorsqu'un élève pense qu'il est possible de progresser, un contexte de progression est plus favorable à sa motivation. Par rapport aux études menées antérieurement, cette expérience vient conforter l'idée que l'instauration d'un contexte favorable à la progression va rendre plus efficace l'évaluation formative, particulièrement pour les élèves ayant une vision malléable des apprentissages.

Si notre hypothèse trouve des appuis dans ces résultats, il est nécessaire d'aller plus loin dans notre compréhension de ce processus. Dans l'optique de nouvelles études, il faudrait prendre en compte certains éléments. Tout d'abord, dans la classe de CE1/CE2, l'exercice de conjugaison proposé s'est avéré trop complexe pour les élèves de CE1, et pas suffisamment

complexe pour les CE2 qui étaient trop familier avec les consignes. Comme les élèves de CE1 n'ont pas été pris en compte, la tâche n'était peut-être pas suffisamment complexe pour que cette composante influence les résultats de façon significative.

Par ailleurs il faut rappeler qu'il n'y a pas eu d'intervenant extérieur pour mener l'étude dans les différentes classes. Ce facteur humain a pu altérer les résultats car c'est l'enseignant de chaque classe qui a mené l'étude, cela a pu influencer les réponses et les résultats des élèves. Dans la même logique, l'une des limites vient de la complexité des questionnaires par rapport au jeune âge des élèves de CE2. La majorité des élèves ne comprenaient pas les questions posées visant leur perception de la possibilité de progresser. La difficulté venait essentiellement du fait qu'ils ne comprenaient pas le terme de capacité. Pour mener l'étude il a donc fallu que l'enseignant donne des explications collectives puis individuelles. Cette intervention, notamment l'explication de la notion de capacité, a pu influencer les résultats et les réponses des élèves.

Si l'étude devait être approfondie par la suite, il faudrait pallier les limites citées précédemment dans la mesure du possible. Dans un premier temps, il serait intéressant de cibler un public plus âgé pour mener l'étude, ou de proposer des questionnaires plus accessibles à des élèves jeunes. Pour l'utilisation du terme de capacité, il faudrait s'assurer que tous les élèves connaissent la notion avant de commencer l'étude, ou trouver un terme qui leur soit plus familier. Pour pallier le facteur humain, il faudrait qu'un intervenant extérieur vienne mener l'étude dans chaque classe. Enfin l'échantillon sur lequel est menée l'étude devra être plus large afin de permettre la généralisation des résultats. En effet, la taille de l'échantillon de cette étude ne nous permet pas de travailler à une puissance statistique satisfaisante, qui nous permettrait d'augmenter les chances de faire apparaître les effets de notre contexte de manière significative sur nos différentes mesures.

L'étude menée dans le cadre de ce mémoire a un impact sur la pratique professionnelle, car elle relève l'importance du contexte dans le cadre de l'évaluation formative. Dans la dynamique scolaire actuelle, les différentes façons d'évaluer ainsi que leur efficacité sont au cœur des problématiques liées à l'enseignement. Il est donc essentiel pour les enseignants de s'interroger sur la mise en place d'un contexte formatif permettant un rapport plus favorable aux apprentissages. Concrètement cette étude vient conforter l'idée selon laquelle l'utilisation d'évaluation formative risque de ne pas produire les effets attendus si l'enseignant n'a pas au préalable instauré un contexte formatif permettant aux élèves de percevoir une possibilité de progression. En conclusion, dans une réflexion autour de

l'utilisation d'évaluation formative dans une classe, l'enseignant doit d'abord penser comment instaurer un contexte formatif, pour que les élèves soient en mesure de percevoir une possibilité de progression. C'est dans un contexte favorable à la progression que l'évaluation formative sera la plus efficace.

Références bibliographiques

- Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *In the black box : raising standards through classroom assessment*, pp. 7-74.
- Croizet, JC. & Neuville, E. (2004). Lutter contre l'échec scolaire dans les classes en agissant sur les préjugés de la réussite. In Toczec, M. & Martinot, D. (Ed. Armand Colin). *Le défi éducatif : des situations pour réussir*, (chap. II).
- Dweck, C. (1999). *Self-theories : their role in motivation, personality and development*. Philadelphia : the psychology press.
- Dweck, C. (2002). Messages that motivate : How praise molds students'beliefs, motivation, and performance. In Aronson, J. *Improving academic achievement*. New York : Academic Press.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 81-112.
- Heritage, M. (2007). Formative Assessment : What do teachers need to know and do ? 140-145.
- Heritage, M. (2010). *Formative assessment and next-generation assessment systems : are we losing an opportunity ?* Washington, DC : Council of Chief State School Officers.
- Kingston, N. & Nash, B. (2011). Formative Assessment : A Meta-Analysis and a Call for Research, *Educational Measurement : Issues and Practice*, Winter 2011, Vol.30, n° 4, 28-37.
- Laveault, D. (2007). De la « régulation » au « réglage » : élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. In Allal, L. & Mottier Lopez, L. (De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation »). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Chap.10, pp. 207-234.

McMillan, J. (2010). The practical implications of educational aims and contexts for formative assessment. In Angrave, H. & Cizek, G. (Routledge : New York & London). *Handbook of formative assessment*. (pp. 41-58).

Nurra, C, Lepareur, C. & Cross, D. (2014, Janvier). Etre sur le chemin qui amène à la réussite de la tâche : lorsque le contexte de mise en place de l'évaluation formative influence le rapport à l'apprentissage. *Communication orale présentée au 26^{ème} colloque de l'ADMEE Europe, Marrakech (Maroc)*.

Perrenoud, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves*. Paris/Bruxelles : Edition De Boeck.

Rey, O. & Feyfant, A. (2014, Septembre). Evaluer pour (mieux) faire apprendre. Dossier de veille de l'IFE, n°94, pp. 20-22.

Stiggins, R. (2006). Assessment for learning : a key to motivation and achievement, *Edge*, pp. 3-19.

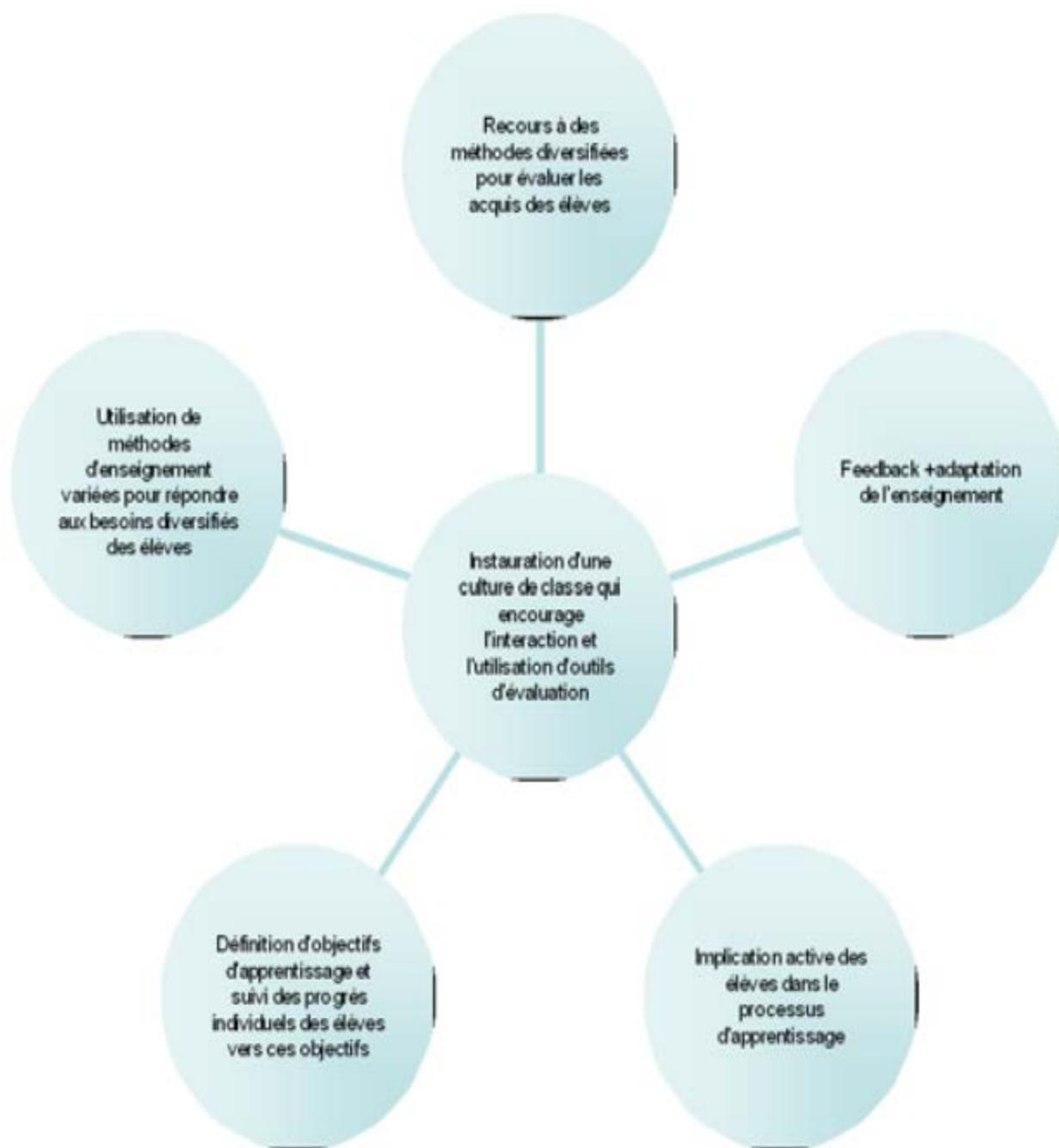
Zimmerman, B. (2008). Investigating self-Regulation and Motivation : Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, vol.45, pp. 166-183.

Sommaire Annexes

Annexe 1 : Les six composantes clés de l'évaluation formative, par OCDE/CERI.....	23
Annexe 2 : Le pré-test vision stable / malléable de l'élève par rapport aux apprentissages.....	24
Annexe 3 : Questionnaire visant à mesurer la progression.....	25
Annexe 4 : Question visant l'évaluation.....	26
Annexe 5 : Support pour la tâche de français ; texte.....	27
Annexe 6 : Support pour la tâche de français ; tableau de conjugaison.....	27
Annexe 7 : Questionnaire vérifiant les conditions stables / malléables.....	28
Annexe 8 : Questionnaire ciblant la motivation.....	28
Annexe 9 : Questionnaire sur la perception des élèves sur le contexte de la classe.....	29
Annexe 10 : Consigne pour la passation.....	30
Annexe 11 : Consignes pour la tâche de français.....	31
Annexe 12 : Tableau d'évolution des différents points pour la mise en pratique de l'évaluation formative.....	32

Annexe 1

Les six composantes clés de l'évaluation formative, par OCDE/CERI.



Annexe 2

Le pré-test vision stable / malléable de l'élève par rapport aux apprentissages.

Lorsque nous arrivons bien à faire quelque chose, on dit souvent qu'on a des capacités pour le faire. Par exemple, pour arriver à terminer un exercice, on a souvent besoin de certaines capacités. Pour prendre un exemple plus précis, pour arriver à lire un texte, on doit avoir des capacités en lecture. Nous allons maintenant te poser des questions sur ce que tu penses de ces capacités.

					
	Pas du tout vrai	Pas vrai pour moi	Un peu vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai
On a un certain niveau de capacité et on ne peut pas faire grand-chose pour le changer	!	!	!	!	!
On peut développer nos capacités	!	!	!	!	!
On peut apprendre de nouvelles choses, mais on ne peut pas vraiment changer notre niveau de capacité	!	!	!	!	!
Quel que soit le niveau de capacité qu'on a, on peut toujours l'améliorer	!	!	!	!	!

Annexe 3

Questionnaire visant à mesurer la progression

CE QUE JE SUIS EN TRAIN DE FAIRE

Tu vas devoir te poser plusieurs fois la même question tout au long de ton activité. A chaque fois tu vas devoir réfléchir à ce que tu penses sur le moment.

CONSIGNE DE REMPLISSAGE

Quand on te le dira, tu vas devoir te demander ou est-ce que tu es sur le chemin qui t'emmène à la fin de l'exercice. Pour dire ou est-ce que tu es, tu vas devoir colorier le chemin. Plus il est colorié, plus tu es proche de la fin de l'exercice.

J'ai avancé :

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Pas du tout <i>(Je suis au tout début du chemin)</i>				Vraiment <i>(Je suis vraiment à la fin du chemin)</i>

1. Là **maintenant**, vraiment **en ce moment**, ou est-ce que j'en suis sur le chemin qui m'emmène à la fin de l'exercice ?

Départ		Arrivée
<input type="text"/>		

2. Là **maintenant**, vraiment **en ce moment**, ou est-ce que j'en suis sur le chemin qui m'emmène à la fin de l'exercice ?

Départ		Arrivée
<input type="text"/>		

3. Là **maintenant**, vraiment **en ce moment**, ou est-ce que j'en suis sur le chemin qui m'emmène à la fin de l'exercice ?

Départ		Arrivée
<input type="text"/>		

Annexe 4

Question visant l'évaluation

CE QUE JE SUIS EN TRAIN DE FAIRE

Tu vas devoir te poser plusieurs fois la même question tout au long de ton activité. A chaque fois tu vas devoir réfléchir à ce que tu penses sur le moment.

CONSIGNE DE REMPLISSAGE

Quand on te le dira, tu vas devoir te demander si tu arrives à faire l'exercice. Pour dire si tu y arrives, tu vas devoir colorier la barre de réussite. Plus elle est coloriée, plus tu arrives à faire l'exercice.

J'y arrive :

				
Pas du tout <i>(Je n'y arrive pas du tout)</i>				Vraiment <i>(J'y arrive vraiment)</i>

1. Là **maintenant**, vraiment **en ce moment**, est-ce que je suis arrivé à faire ce que je dois faire ?

2. Là **maintenant**, vraiment **en ce moment**, est-ce que je suis arrivé à faire ce que je dois faire ?

3. Là **maintenant**, vraiment **en ce moment**, est-ce que je suis arrivé à faire ce que je dois faire ?

Annexe 5

Support pour la tâche de français ; texte.

Une future sportive

Papa tient son bébé dans les bras. Il déclare à sa femme :

« Je veux que notre fille soit une grande sportive. Quand elle aura six ans, elle jouera au tennis. Et moi je jouerai contre elle ! Quand elle aura douze ans, nous nagerons ensemble à la piscine. A quinze ans, elle et ses copines pratiqueront un sport ensemble ! Plus tard, quand elle aura vingt ans, nous ferons du hockey sur glace ! » s'exclame papa tout excité.

Sa femme l'interrompt avec un sourire moqueur.

« Ne fais pas trop de projets pour le futur, je te rappelle que quand ta fille sera adulte, toi tu ne seras plus très jeune.... Et tu ne nageras probablement plus beaucoup ! Peut-être que vous pratiquerez un sport ensemble mais elle sera sûrement plus en forme que toi ! »

Annexe 6

Support pour la tâche de français ; tableau de conjugaison.

Prénom :

	Jouer	Pratiquer	Nager
Je			
Tu			
Il/ Elle / On			
Nous			
Vous			
Ils/ Elles			

Annexe 7

Questionnaire vérifiant les conditions stables / malléables.

Ce que tu penses ...

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Réponds simplement ce que tu penses.

					
	Pas du tout vrai	Pas vrai pour moi	Un peu vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai
On a un certain niveau de capacité et on ne peut pas faire grand-chose pour le changer	!	!	!	!	!
On peut développer nos capacités	!	!	!	!	!
On peut apprendre de nouvelles choses, mais on ne peut pas vraiment changer notre niveau de capacité	!	!	!	!	!
Quel que soit le niveau de capacité qu'on a, on peut toujours l'améliorer	!	!	!	!	!

Annexe 8

Questionnaire ciblant la motivation.

Qu'est ce que tu aimes ?

					
	Je n'aime pas du tout	Je n'aime pas	J'aime moyen	J'aime	J'aime beaucoup
A quel point aimes-tu l'école ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A quel point aimes-tu travailler à l'école ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A quel point aimes-tu travailler chez toi ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A quel point aimes-tu le français ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A quel point aimes-tu faire des exercices de français à l'école ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A quel point aimes-tu faire des exercices de français chez toi ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe 9

Questionnaire sur la perception des élèves sur le contexte de la classe.

Est-ce que ça arrive dans ta classe ?

Pour chaque phrase, tu dois dire dans quelle mesure tu es d'accord pour dire que ce qui est décrit arrive dans ta classe

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. En classe, j'ai du temps pour réfléchir sur la manière dont je peux m'améliorer dans mon travail scolaire.	<input type="checkbox"/>				
2. En classe, après avoir regardé les résultats des contrôles, on peut discuter des réponses que j'ai données.	<input type="checkbox"/>				
3. En classe, je sais presque toujours ce que je dois faire et pourquoi je dois le faire.	<input type="checkbox"/>				
4. En classe, je dois penser à comment m'améliorer la prochaine fois.	<input type="checkbox"/>				
5. En classe, j'ai le temps de réfléchir à ce qui s'est bien passé et ce qui s'est mal passé dans mon travail.	<input type="checkbox"/>				
6. Il est possible de poser des questions pendant le cours.	<input type="checkbox"/>				
7. Dans la classe, j'ai du temps pour améliorer mes points faibles.	<input type="checkbox"/>				
8. Je suis encouragé à repérer ce que je ne sais pas bien faire.	<input type="checkbox"/>				
9. En classe, on discute du travail à faire pour mieux comprendre de quoi il est question.	<input type="checkbox"/>				
10. Après chaque évaluation, j'ai une idée de comment m'améliorer la prochaine fois.	<input type="checkbox"/>				
11. Souvent je sais les progrès que je fais.	<input type="checkbox"/>				
12. On me pose des questions qui m'aident à mieux comprendre le sujet.	<input type="checkbox"/>				

Annexe 10

Consigne pour la passation.

Consigne « coloriage » (enseignant)

1. ILS S'INSTALLENT, on leur distribue la feuille. Fait au plus possible comme si ça faisait partie de la séance. Les feuilles des différents conditions sont mélangées avant pour pouvoir faire une répartition aléatoire (= au hasard). Quand deux niveaux, faire deux tas de feuilles, un tas mélangé avec le nombre d'un des niveaux et un tas mélangé avec le nombre de l'autre niveau.
2. CONSIGNE FEUILLE REMPLISSAGE:

Aujourd'hui, on va faire un exercice comme on fait parfois. Sauf que en plus, tout au long de l'activité que vous allez faire aujourd'hui, on va vous demander de vous poser trois fois la même question.

A chaque fois il faudra bien se demander ce que vous pensez au moment précis où vous vous posez la question. Je vous donnerai le signal pour le faire. Vous allez maintenant lire tranquillement et à voix basse la consigne de coloriage plus détaillée mais globalement, plus vous remplissez, plus vous avez fait de choses pendant l'exercice.

ATTENTION Avant de vous expliquer ce que vous allez devoir faire dans l'exercice d'aujourd'hui, une consigne très importante : si vous avez des questions sur le coloriage, vous ne devez pas poser de questions à voix haute. Toutes les questions doivent être posées en levant la main et dites en chuchotant. Par contre concernant l'exercice qu'on va faire, on fait comme d'habitude et vous pouvez bien évidemment poser toutes les questions que vous voulez.

3. ILS LISENT LA CONSIGNE, répondre aux questions qu'ils se posent.

Ok, donc on fera ça au signal, mais pour l'instant je vous demande de retourner la feuille sur le bord de votre table. Je vais vous expliquer ce qu'on va faire aujourd'hui comme exercice

Annexe 11

Consignes pour la tâche de français.

Consigne :

- « *Je vais vous distribuer un texte, vous devez le lire silencieusement. Vous avez 5 min.* »

Distribuer les textes « Une future sportive ».

- « *A quel temps est écrit ce texte ?* » Futur.
- « *Pendant le travail que vous allez faire maintenant, je vous demanderez à certains moment de remplir une petite fiche (montrer la fiche avec les drapeaux). Vous ne devez pas y toucher tant que je ne vous le dis pas. Maintenant je vous explique les consignes de travail* ».
- « *Dans ce texte vous allez souligner les formes verbales conjuguées des verbes jouer, pratiquer, nager. Il y en a six à trouver. Ensuite vous placerez les formes conjuguées dans ce tableau (montrer le tableau). Enfin vous devrez terminer de compléter le tableau, avec les bonnes terminaisons* ».
- « *Avez-vous des questions sur les consignes ?* »

Les enfants se mettent au travail.

Annexe 12

Tableau d'évolution des différents points pour la mise en pratique de l'évaluation formative.

Les principes de l'évaluation pour l'apprentissage (Black & Wiliam, 1998)	Les principes de l'évaluation formative (CERI/OCDE)
<ul style="list-style-type: none">- elle est constitutive d'une planification efficace pour l'enseignant- elle se centre sur la manière dont les élèves apprennent- elle est centrale à la pratique pédagogique- c'est une compétence professionnelle essentielle de l'enseignant- elle est progressive et constructive- elle renforce la motivation des élèves- elle sert la compréhension des objectifs pédagogiques et des critères d'évaluation par les élèves- elle aide les élèves à améliorer leurs compétences- elle développe la capacité chez l'élève à s'auto-évaluer- elle reconnaît toutes les formes de réussite scolaire	<ul style="list-style-type: none">- instauration d'une culture de classe qui encourage l'interaction et l'utilisation d'outils d'évaluation- définition d'objectifs d'apprentissage et suivi des progrès individuels des élèves vers ces objectifs- utilisation de méthodes d'enseignement variées pour répondre aux besoins diversifiés des élèves- recours à des méthodes diversifiées pour évaluer les acquis des élèves- feedback sur les performances de l'élève et adaptation de l'enseignement pour répondre aux besoins identifiés- implication active des élèves dans le processus d'apprentissage

Dossier de veille de l'IFÉ, n° 94, Septembre 2014, *Évaluer pour (mieux) faire apprendre*

Résumé

Ce mémoire s'inscrit dans un programme de recherche mené sur la perception du contexte dans le cadre de l'évaluation formative. Les effets positifs de l'évaluation formative ont été largement annoncés par la littérature (Black & William, 1998, 1999). Toutefois, ils semblent parfois en décalage avec les constatations sur le terrain (Kingston & Nash, 2012). Nous faisons l'hypothèse que le contexte influence le degré d'efficacité de l'évaluation formative. Si un contexte favorable à la progression n'est pas instauré, ces indices favorisant la progression risquent de ne pas être perçus par l'élève, qui ne pourra pas traiter ces informations. Dans notre étude, nous avons cherché à modifier l'état d'esprit des élèves quant à la possibilité de progresser, afin de mieux comprendre dans quel contexte l'évaluation formative est la plus efficace. Nous avons pu voir que l'effet d'interaction que nous attendions est non significatif sur la définition des capacités, le contexte de régulation de l'apprentissage et la motivation scolaire. Toutefois, l'effet attendu d'interaction est tendanciellement significatif pour la motivation dans la matière travaillée où nous avons manipulé le contexte. Cette étude conforte l'idée que la mise en place d'un contexte formatif est nécessaire pour permettre aux élèves de percevoir une possibilité de progression.

Mots clés : Evaluation pour l'apprentissage, cycle 3, mathématiques et français, autorégulation, contexte de progression ou d'évaluation.

This deduction is part of a research program on the perception of context in the formative evaluation. The positive effects of formative assessment have been widely reported in the literature (Black & William, 1998, 1999). However, they sometimes seem at odds with the findings in the field (Kingston & Nash, 2012). We assume that the context influences the effectiveness of formative assessment. If a favorable environment for the growth is not established, these indices to the advancement may not be perceived by the student, which cannot process this information. In our study, we sought to change the mindset of the students about the opportunity to progress to better understand the context of formative assessment is the most effective. We have seen that the interaction effect we expected was not significant on the definition of capacity, regulatory environment for learning and academic motivation. However, the expected effect of interaction is significant tendentiously for motivation in the work material which we manipulated the context. This study supports the idea that the establishment of a formative context is necessary to allow students to perceive the possibility of progress. **Keywords:** Assessment for Learning, Cycle 3, mathematics and French, self-regulation, context progression or evaluation.