



HAL
open science

Le feedback dans le cadre de l'évaluation par compétences

Julien Barbieux

► **To cite this version:**

Julien Barbieux. Le feedback dans le cadre de l'évaluation par compétences. Education. 2015.
dumas-01229044

HAL Id: dumas-01229044

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01229044>

Submitted on 16 Nov 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 du Second degré

2^{ème} année

Le feedback dans le cadre de l'évaluation par compétences

Présenté par Julien BARBIEUX

Mémoire encadré par Mme Patricia MARZIN

Sommaire

Introduction

1. Etat de l'art	1
1.1 L'apprentissage	1
1.1.1. Qu'est-ce qu'apprendre ?	1
1.1.2. Mise en place des processus d'apprentissage	2
1.1.3. Les modèles d'apprentissage	3
<i>1.1.3.1 Le modèle transmissif (ou modèle de l'empreinte)</i>	<i>3</i>
<i>1.1.3.2 Le modèle du conditionnement (dit modèle behaviouriste)</i>	<i>4</i>
<i>1.1.3.3 Le modèle constructiviste</i>	<i>5</i>
1.2 L'évaluation	6
1.2.1 Qu'est-ce que l'évaluation ?	6
<i>1.2.1.1 L'évaluation formative</i>	<i>7</i>
<i>1.2.1.2 L'évaluation sommative</i>	<i>7</i>
1.2.2 Evaluation notée et évaluation non notée	7
<i>1.2.1.1 Principes de l'évaluation notée</i>	<i>7</i>
<i>1.2.1.2 Principe de l'évaluation non notée</i>	<i>8</i>
1.3 Le feedback	10
1.3.1. Définition	10
<i>1.3.1.1 Feedback simple (conception restreinte)</i>	<i>11</i>
<i>1.3.1.2 Feedback complexe (conception étendue)</i>	<i>11</i>
1.3.2. Mettre en place un feedback efficient en enseignement	12
1.3.3 Tests des différentes formes de feedback	12

2. Partie pratique.....	16
2.1 Méthodologie mise en place	16
2.1.1. Participants.....	16
2.1.2. Procédure	17
2.1.3. Matériel.....	18
<i>2.1.3.1 Les évaluations mises en place.....</i>	<i>18</i>
<i>2.1.3.2 Les référentiels d'évaluation par compétence</i>	<i>18</i>
<i>2.1.3.3 Les feedback pour chaque classe</i>	<i>20</i>
2.2 Résultats des expérimentations.....	22
2.2.1. Résultats et données relatifs à la validation de la première	
hypothèse	22
2.2.2. Résultats et données relatifs à la validation de la seconde	
hypothèse	26
<i>2.2.2.1 Résultats de la classe de 5^{ème}B (feedback évaluation notée) ...</i>	<i>26</i>
<i>2.2.2.2 Résultats de la classe de 5^{ème}E (feedback référentiel 1)</i>	<i>26</i>
<i>2.2.2.3 Résultats de la classe de 5^{ème}D (feedback référentiel 2)</i>	<i>27</i>
<i>2.2.2.4 Synthèse des résultats pour les trois classes.....</i>	<i>28</i>
2.3 Discussion	29
2.3.1. Re-contextualisation.....	29
2.3.2. Etude des résultats	29
<i>2.3.2.1 Les trois feedback testés permettent-ils aux élèves d'expliquer</i>	
<i>leurs erreurs ?</i>	<i>29</i>
<i>2.3.2.2 Les élèves sont-ils en mesure de modifier leurs pratiques</i>	
<i>d'apprentissage grâce à feedback d'évaluation par compétences ?</i>	<i>30</i>
2.3.3. Limites et perspectives	32
<i>2.3.3.1 Critique de l'expérimentation et de ses résultats</i>	<i>32</i>

2.3.3.2 Améliorations potentielles et poursuite de l'étude	33
2.3.3.3 Impact de ce mémoire sur mes pratiques enseignantes	33

Conclusion	34
Bibliographie.....	35
Annexes.....	37
Résumé en français	46
Résumé en anglais	47
Mots clés	48

Introduction

L'évaluation par compétences est aujourd'hui un sujet de plus en plus présent dans les débats. Suite aux bons résultats PISA des pays utilisant ces méthodes, le monde de l'enseignement français s'interroge sur ses propres pratiques pédagogiques. En effet, l'évaluation ne peut pas uniquement revêtir un aspect certificatif ; l'enseignant doit l'utiliser comme un outil lui permettant d'adapter constamment son enseignement. L'évaluation permet d'établir un diagnostic précis sur l'état d'avancement des compétences de l'élève. Un contrat élève/enseignant est établi afin d'améliorer les pratiques d'apprentissage de l'élève.

Depuis quelques années, l'éducation nationale a décidé de mettre en place dans certains collèges une évaluation par compétences. Dès lors, évaluer et remédier ne peuvent plus être dissociés. Le professeur doit mettre l'accent sur le retour de l'information post-évaluation qu'il donne à l'élève puis sur son utilisation subséquente.

Je suis cette année professeur de Sciences et Vie de la Terre au sein du collège de la Pierre Aiguille qui expérimente l'évaluation par compétences depuis maintenant deux ans. Ce projet a, à première vue, l'avantage de provoquer chez chaque enseignant un questionnement sur ses propres pratiques, et ce, au service de l'élève et de son apprentissage.

Pour ce mémoire, j'ai alors choisi d'étudier l'impact réel de ce mode d'évaluation sur les pratiques d'apprentissage de l'élève en Sciences et Vie de la Terre.

Plus précisément, je souhaite montrer quel est l'impact du retour d'information post-évaluation sur les pratiques des élèves dans un tel contexte scolaire.

Pour une bonne compréhension du sujet et des questionnements qui en découlent, nous nous attacherons, dans un premier temps, à définir les notions relatives à l'apprentissage, à l'évaluation en milieu scolaire puis plus spécifiquement aux pratiques dites de *feedback*. L'état de l'art sur cette thématique nous permettra de préciser le questionnement amorcé précédemment et d'y répondre dans la seconde partie de cet exposé.

1. Etat de l'art

1.1 L'apprentissage

1.1.1. Qu'est-ce qu'apprendre ?

Pour l'ensemble des espèces animales, apprendre signifie s'adapter à son environnement. Tout au long de sa vie, un individu apprend pour répondre aux contraintes

extérieures auxquelles il est soumis. Cependant, c'est lors de l'enfance que ce processus est le plus actif. L'enfance est donc la période où souvenirs et connaissances sont accumulés et associés pour répondre aux contraintes du milieu à l'âge adulte. Aujourd'hui, le système scolaire est en charge de transmettre une grande partie de ces savoirs aux enfants. Dès lors, c'est l'enseignant qui doit transmettre la connaissance mais il doit aussi provoquer l'apprentissage et surtout le faciliter.

En 1982, Jean Houssaye (rééd. 2014) propose une modélisation simple sous forme d'un système triangulaire interconnectant savoir, enseignant et élève.

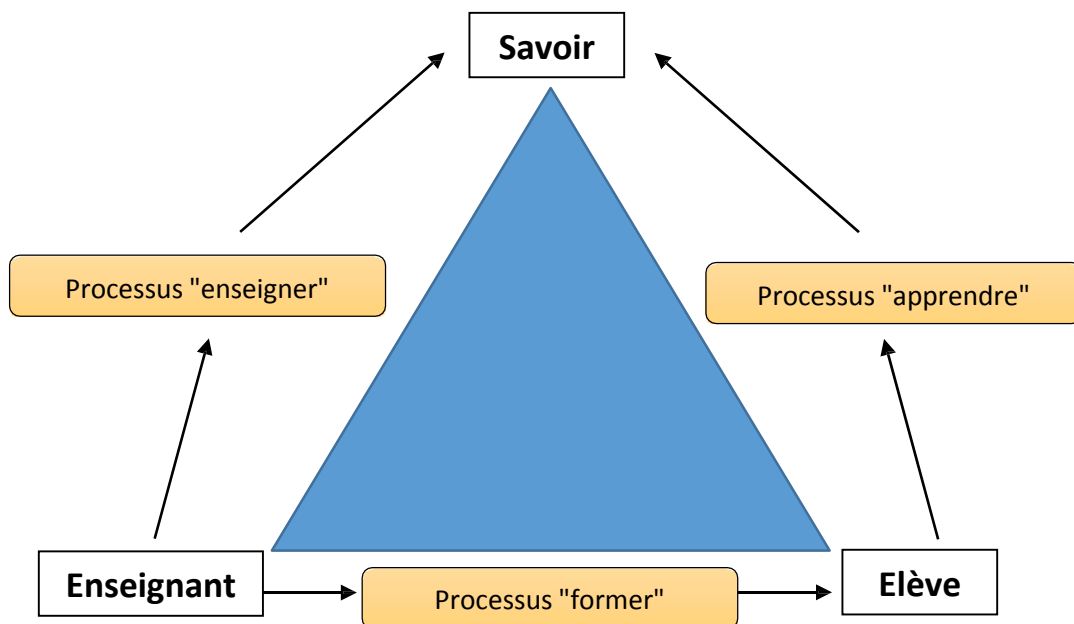


Figure 1 : le triangle pédagogique

Le professeur, par l'enseignement et la formation qu'il met en place, crée un processus d'apprentissage de l'élève vers le savoir. Cependant, ce modèle, par sa simplicité, ne peut représenter l'ensemble complexe des processus s'opérant dans le milieu scolaire.

1.1.2. Mise en place des processus d'apprentissage.

Lors de ses cours, l'enseignant définit différentes phases qui permettent la mise en place d'un processus d'apprentissage chez les élèves. Dans les matières scientifiques ces phases demeurent en général constantes :

- ❖ **Problématisation du sujet** : il s'agit de s'interroger sur le savoir que l'on veut questionner. Par le rappel des connaissances acquises auparavant, l'enseignant

fait en sorte que l'élève soit investi dans la résolution du problème. Par exemple, en classe de cinquième, l'étude successive des besoins des organes, de l'appareil respiratoire puis de l'appareil digestif amène l'élève à s'interroger sur le lien existant entre ces notions : la circulation sanguine.

- ❖ **Résolution du problème** : l'élève, grâce au guidage mis en place par l'enseignant (cours magistral, activité, travaux pratiques,...), construit sa réponse au problème en faisant appel à ses connaissances et savoir-faire.
- ❖ **Construction du savoir** : l'élève construit son savoir et l'assimile.
- ❖ **Vérification du savoir acquis** : l'élève est évalué sur les connaissances et savoir-faire acquis.
- ❖ **Travail post-évaluation** : l'élève travaille sur ses erreurs

Aujourd'hui, différentes pratiques permettent de générer des processus d'apprentissages. La littérature portant sur ce sujet s'accorde pour définir trois courants majeurs qui représentent l'ensemble des modèles de l'apprentissage : le modèle transmissif, le modèle de conditionnement et le modèle constructiviste.

1.1.3. Les modèles d'apprentissage

1.1.3.1 Le modèle transmissif (ou modèle de l'empreinte)

L'activité de l'enseignant joue un rôle essentiel dans le processus d'apprentissage. L'état initial des connaissances de l'élève peut être comparé à une feuille vierge et c'est le discours structuré de l'enseignant associé à une écoute adéquate de l'apprenant qui permet l'écriture des connaissances sur cette feuille vierge. Avec de l'utilisation de cette méthode, nous faisons le pari d'une neutralité de pensée de l'élève, d'une non-déformation du savoir transmis et d'une certaine constance dans l'assimilation des notions présentées.

Les cadres de référence de l'élève et du professeur doivent être proches (logique de l'enchaînement des idées, prérequis initiaux, motivation...) pour que le but de ce modèle soit atteint.

C'est pour cela que ce modèle est de plus en plus repris au fur et à mesure de l'élévation du niveau d'étude : cet écart d'entendement et de connaissance entre les deux parties tend normalement à diminuer avec l'augmentation du niveau d'étude.

L'erreur qui découle de ce mode de transmission est généralement imputée à l'apprenant qui n'a pas su adopter la bonne attitude face au savoir dispensé.

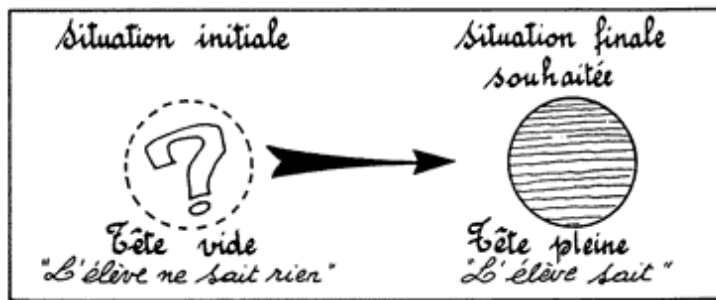


Figure 2 : Représentation du modèle transmissif¹.

1.1.3.2 Le modèle du conditionnement (dit modèle behavioriste)

Ce modèle recentre l'élève dans les processus de construction du savoir. Le behaviorisme « insiste sur la nécessité de fonder la psychologie sur des données observables : les stimuli, frappant les organes des sens et les conduites tenues en réponse » (Grawitz, 1993, p. 185).

L'enseignant doit découper son enseignement en petites unités simples caractérisées par des objectifs facilement accessibles (stimuli) de manière à obtenir des comportements adaptés en réponse au problème posé.

A partir des travaux de Pavlov², Skinner (dans *The Technology of Learning*, 1968) précise que la mise en place d'une récompense suite à un comportement adapté favorisera l'automatisation de cette réponse.

L'enseignant guide donc l'élève, étape par étape, et le conditionne grâce à une automatisation de comportements adaptés qui est favorisée par un système de récompenses adéquates (exemple des bons points en école primaire).

L'application d'un tel modèle permet alors la mise en place d'un apprentissage de réponses automatiques et rapides face à une question précise (notamment efficace dans les enseignements professionnels). Cependant ce modèle peut montrer ses limites lorsque le découpage fait appel à un trop grand nombre d'objectifs, ne permettant pas à l'élève de se forger une représentation globale des connaissances mises en jeu.

¹ Image extraite du site internet WebPhys. *Les trois modèles principaux de l'apprentissage* Disponible sur : <http://bdp.ge.ch/webphys/enseigner/3modeles.html> [consulté le 11 février 2015].

² A la fin du XIX^{ème} siècle, Yvan Pavlov a défini le conditionnement classique, processus par lequel un individu peut associer une réponse stéréotypée suite à un stimulus « conditionné » (ex : saliver devant de la nourriture) à un stimulus indépendant, dit « non-stéréotypé » ne déclenchant normalement aucune réponse (ex : le son d'une cloche).

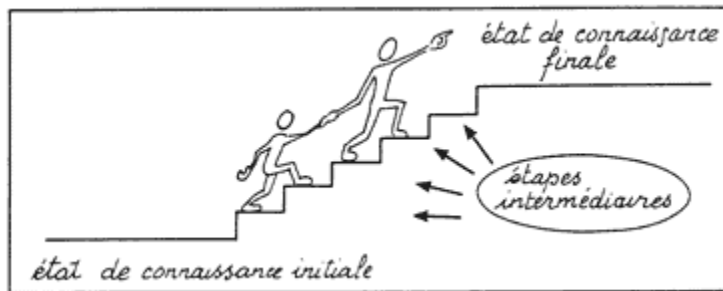


Figure3 : représentation du modèle de conditionnement.

1.1.3.3 Le modèle constructiviste

Dans ce modèle l'enseignant s'intéresse aux comportements observables (comme précédemment), mais aussi processus mentaux de l'élève.

Dans ses travaux, Piaget considère que l'élève doit construire son savoir à partir de l'expérience du réel. C'est l'interaction entre ses structures internes et le milieu qui permet la formulation du savoir répondant à un problème : « *la connaissance ne saurait être conçue comme prédéterminée ni dans les structures internes du sujet, puisqu'elles résultent d'une construction effective et continue, ni dans les caractères préexistants de l'objet, puisqu'ils ne sont connus que grâce à la médiation nécessaire de ces structures et que celles-ci les enrichissent en les encadrant [...]* » (1996, p. 5).

Piaget définit deux notions importantes nécessaires à la compréhension du modèle :

- ❖ **L'assimilation** : l'enfant intègre ce qui vient de l'environnement.
- ❖ **L'accommodation** : l'enfant transforme ses caractères internes (connaissances, attitudes, capacités,...) pour s'adapter aux conditions externes.

L'association de ces deux processus est appelé **conflit cognitif**.

Dans ce modèle, l'erreur est perçue comme une étape nécessaire à la connaissance. On part de l'erreur pour définir de nouvelles étapes permettant d'accéder à l'objectif, c'est pourquoi elle est dé-diabolisée et souvent recherchée.

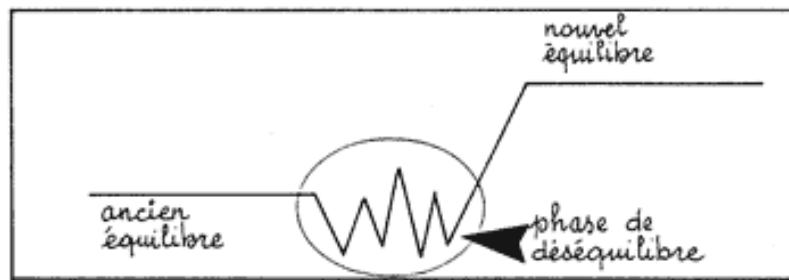


Figure n°4 : représentation du modèle constructiviste

La présentation de ces trois modèles ne doit pas laisser croire que l'ensemble des théories de l'apprentissage s'y résume. De plus, la simplification réalisée dans un but de description concise peut paraître réductrice mais ne représente en aucun cas l'ensemble des pensées et des pratiques observées au sein même d'un modèle.

L'acquisition d'une connaissance, d'un savoir-faire ou d'une attitude, quel que soit les techniques mises en place par l'enseignant, doit pouvoir être vérifiée. L'enseignant doit alors être en mesure d'évaluer cette acquisition. Les moyens d'évaluer peuvent différer, tout comme les buts de l'évaluation. Dans la deuxième partie de cette présentation d'état des connaissances actuelles, nous nous attacherons à définir les différents courants de l'évaluation.

1.2 L'évaluation

1.2.1. Qu'est-ce que l'évaluation ?

Renald Legendre (1993), dans son ouvrage intitulé *Dictionnaire actuel de l'éducation*, définit l'évaluation comme « *une opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur ou à accorder une importance à une personne, à un processus, à un événement, à une institution ou à tout objet à partir d'informations qualitatives et/ou quantitatives et de critères précis en vue d'une prise de décision.* » (1993, p 76) Dans cette première partie de définition, l'évaluation revêt un caractère certificatif, l'évaluateur émet un avis sur une action passée effectuée par l'évalué. L'évaluateur se doit de récolter des informations pertinentes et précises qui lui permettent d'établir un diagnostic de qualité. C'est, en effet, un diagnostic qui doit être réalisé de manière à fournir des outils à l'apprenant pour qu'il remédie à ses difficultés éventuelles. C'est ce que suggère la fin de la définition de Legendre : « *Évaluer, c'est comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir décider avec justesse de la suite des événements.* ».

Dès lors, l'enseignant peut mettre en place différents types d'évaluations qui vont avoir des fonctions différentes dans l'acte d'évaluer.

1.2.1.1 L'évaluation formative

Cette évaluation est continue, elle se situe en fin d'une période d'apprentissage et peut se présenter sous la forme de courtes et fréquentes interrogations orales ou écrites en fin de séance. Cela permet de rendre compte de l'état d'avancement d'un apprentissage mais aussi de renseigner les points responsables du retard dans l'apprentissage. Elle informe donc l'élève et l'enseignant sur le niveau de maîtrise atteint afin d'établir une remédiation efficace.

L'erreur prend une dimension informative et elle est alors dé-diabolisée, elle est uniquement présentée comme un moyen et non pas comme une triste constatation. Ce moyen d'évaluer s'inscrit clairement dans une pédagogie de réussite.

1.2.1.2 L'évaluation sommative

Cette évaluation est ponctuelle, elle se situe en fin de période de formation pour établir un bilan. Elle permet de vérifier la maîtrise de connaissances et de compétences spécifiques définies par les programmes. Il s'agit ici, pour l'enseignant et l'élève, de savoir si les objectifs fixés ont été atteints. Ce type d'évaluation joue un rôle institutionnel (bilan aux familles, bulletins,...). L'erreur n'est ici qu'un constat et est souvent considérée comme un échec.

L'utilisation de ces deux types d'évaluation permet à l'enseignant d'atteindre les objectifs de l'évaluation définis par Legendre. Cependant, les modalités de leur mise en place peuvent différer. Aujourd'hui, en France, une majorité d'enseignants du secondaire utilise une évaluation (formative ou sommative) avec un rendu représenté par une note. Cependant, certains remettent en cause ces pratiques et tentent de mettre en place des évaluations où la note est secondaire, voire abolie. On appelle cela l'évaluation par compétence.

1.2.2 Evaluation notée et évaluation non notée

1.2.1.1 Principes de l'évaluation notée

Le système d'évaluation français favorise fortement l'utilisation de notes. La note représente la qualité de la performance effectuée par l'élève. L'élève peut se replacer sur une échelle de 0 à 20 pour déterminer son niveau d'avancement global au sein d'un groupe.

L'évaluation notée peut alors être assimilée à la notion « contrôle », terme souvent utilisé par les enseignants. Ce terme est défini par Ardoino et Berger comme « *un dispositif constitué par un ensemble de procédures ayant pour objet d'établir la conformité [...] entre une norme [...] un modèle et les phénomènes ou les objets auxquels on les compare.* » (1989, p12). Cette définition nous ramène donc à la notion de performance : Le rendu de l'élève rentre-t-il dans la norme ? Est-il conforme à ce qui est attendu l'enseignant ?

Bien entendu l'enseignant met en place des stratégies pour déterminer ce chiffre : utilisation de critères de notation, définitions de capacités, etc. Cependant, la finalité de ces pratiques demeure la note, il faut obtenir la moyenne pour valider.

Valider s'oppose à la notion de progression : l'élève peut valider, grâce à un 10/20 par exemple, puis passer à la leçon suivante sans avoir compris ou su maîtriser des notions qui lui seront nécessaires pour sa compréhension future. La note peut mobiliser chez l'élève la volonté de s'améliorer mais elle ne permet pas de donner les outils nécessaires à la progression.

L'évaluation notée n'est pas incompatible avec l'utilisation de compétences pour évaluer. Cependant, l'abolition de la note permet de mettre les compétences au centre de la réflexion d'évaluation. C'est pourquoi, on associe le plus souvent l'absence de note à l'utilisation de compétences.

1.2.1.2 Principe de l'évaluation non notée ou évaluation par compétences

Le socle commun de connaissance et de compétence introduit en 2005 et voué à évoluer, suite à la promulgation de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, définit une compétence comme : « *une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en oeuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité.* » Une compétence est plus qu'une accumulation de savoir-faire, elle est le résultat de leurs « interconnexions ».

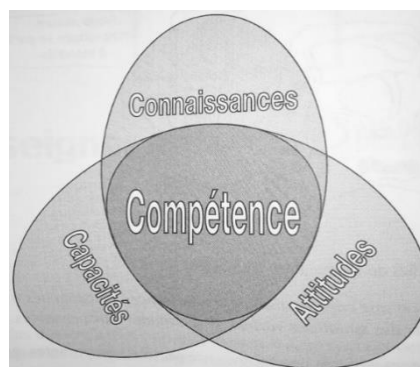


Figure 5 : Schématisation de la compétence (Ruffenbach et Courtilot, 2009, p. 66)

Dans la pratique, une compétence n'est pas fixe : elle est adaptée en fonction du degré d'avancement scolaire du public ciblé. Par exemple, la compétence « *rédiger un texte descriptif* » en sixième (faisant appel à des critères précis : cohérence, pertinence, complétude...), deviendra alors une capacité, intégrée dans la compétence « *réaliser une expérimentation scientifique* » en classe de troisième. L'enseignant doit donc déterminer, au sein d'une compétence, quelles sont les capacités, connaissances et attitudes déficientes qui sont responsables de sa non-acquisition.

Mais alors comment l'enseignant peut-il rendre compte de l'état d'avancement dans la maîtrise d'une capacité lorsque celle-ci est un outil intellectuel de l'élève utilisé au moment même de la résolution du problème posé ?

C'est grâce à la « performance » de l'élève que l'enseignant, par l'utilisation de critères d'évaluation adaptés, va pouvoir rendre compte des capacités et connaissances mises en œuvre au moment du travail de l'apprenant.

Le schéma suivant replace les notions de compétence, capacité et performance et définit ce qui est observable ou non par l'enseignant dans un processus d'évaluation.

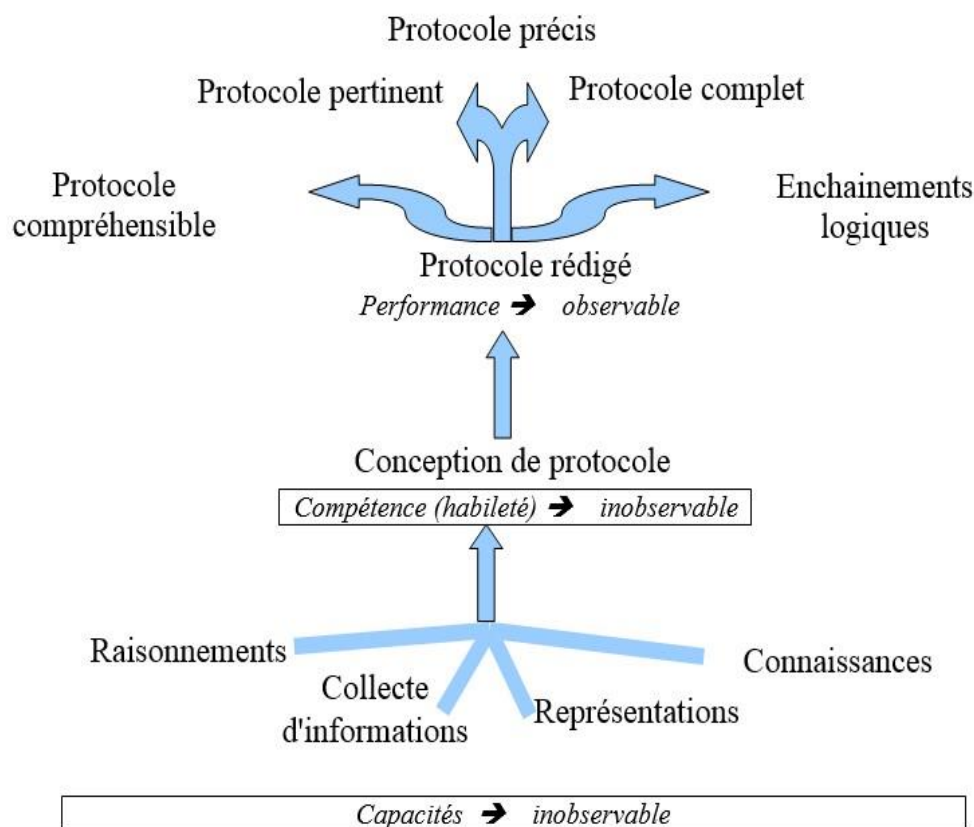


Figure 6 : Processus de conception d'un protocole expérimental³

³ Site internet Académie de Grenoble, *Fiche méthodologique de la conception de protocole* [.doc]. Disponible sur <http://www.ac-grenoble.fr> [consulté le 28 février 2015]

Ce schéma nous permet de montrer l'importance du choix des critères d'évaluation qui vont permettre d'estimer le degré d'acquisition des capacités mobilisées par l'élève. Pour cet exemple les critères « *pertinents* », « *précis* », « *complets* » informent l'enseignant de SVT et l'élève de la mobilisation de la capacité « *collecte d'informations* ». C'est donc grâce au croisement des informations obtenues par l'évaluation de ces critères qu'il est possible de définir les capacités responsables de la non-acquisition de la compétence « *conception de protocole* ».

Il est important de préciser que lors d'une évaluation de ce type, l'enseignant doit déterminer pour chaque critère d'évaluation des sous-critères spécifiques du sujet étudié au moment de l'évaluation. Il ne faut, en effet, pas oublier que la compétence n'est pas absolue. Elle est souvent spécifique d'une situation donnée et ne prétend pas être identique pour un sujet différent.

On peut logiquement supposer que l'évaluation mettant en avant les compétences donne à l'élève de meilleures cartes pour déterminer ses lacunes, et ce, afin qu'il puisse modifier ses apprentissages en vue d'une amélioration. C'est donc la qualité du retour, ou le *feedback*, de l'enseignant qui va permettre à l'élève d'être en mesure d'effectuer les tâches précédemment décrites.

Cette prochaine sous-partie s'attachera à montrer l'état des connaissances actuelles sur le *feedback*.

1.3 Le *feedback*

1.3.1. Définition

Le *Feedback*, traduit littéralement de l'anglais par « *rétroaction* », est une pratique éducative mise en place, consciemment ou inconsciemment, par l'ensemble des enseignants. Il s'agit, pour l'enseignant, d'apporter « *une réaction en retour au comportement de réalisation d'un apprenant* » (2007), Georges et Pansu précisent que le comportement de réalisation s'apparente au résultat mais aussi à l'action à réaliser.

Pour la première fois, en 1965, Flanders (dans Flanders *Interaction Analysis Category*, 1960) s'intéresse aux réactions des enseignants vis-à-vis des élèves. Il définit la notion d' « *influence directe* » comme montrant l'importance des réactions positives de l'enseignant aux conduites des élèves. Depuis, les travaux sur ce sujet sont aussi nombreux que les définitions qui s'y attachent.

Les définitions qui suivent présentent les principaux courants de recherche sur cette thématique mais ne représentent en aucun cas l'ensemble des théories élaborées.

1.3.1.1 Feedback simple (conception restreinte)

Cette pratique consiste à apporter à l'élève un retour purement objectif : l'enseignant donne l'information strictement nécessaire afin que celui-ci puisse être informé de son résultat. La réponse donnée à l'élève se caractérise par : oui, non, juste, faux, incorrect.

Dans la littérature, ce type de *feedback* est généralement associé à la mise en place d'une note ou même d'un pourcentage de réussite. Ici, on ne donne pas d'information sur la valeur de l'élève jugé ou sur celle de la performance, l'enseignant détermine uniquement ce qui est conforme ou non à ce qui est attendu, quel que soit le contexte propre de l'élève. C'est le *feedback* de réponse correcte (Good et Brophy, 1970).

Par la suite, d'autres auteurs vont développer des conceptions plus étendues du *feedback*.

1.3.1.2 Feedback complexe (conception étendue)

En 1995, selon Buttler et Winne, l'élève doit, grâce au *feedback*, être en mesure de modeler son savoir, que celui-ci soit « *une connaissance dans un domaine, une connaissance métacognitive, des croyances à propos de soi et des tâches ou des stratégies ou tactiques cognitives* ». Les informations données par le biais du *feedback* simple ne sont alors plus suffisantes. L'enseignant effectue un retour qui se veut plus complet mais aussi plus subjectif.

Le *feedback*, peut prendre la forme d'une correction, d'une stratégie à appliquer ou d'un encouragement émis par l'enseignant mais aussi les parents ou les camarades de classes : « *feedback is conceptualized as information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding. A teacher or parent can provide corrective information, a peer can provide an alternative strategy, a book can provide information to clarify ideas, a parent can provide encouragement, and a learner can look up the answer to evaluate the correctness of a response* » (Hattie et Timperley, 2007, p. 81).

Grâce au *feedback*, l'enseignant donne à l'élève des outils qui vont lui permettre de comprendre tous les aspects de son apprentissage, qu'ils soient notionnels, méthodologiques ou socio-affectifs.

Georges et Pansu proposent une classification des différents types de *feedback* qui sont répertoriés dans le tableau ci- après :

<i>FEEDBACK POSITIF</i>			
<i>Feedback Assertif</i>	<i>Feedback Evaluatif</i>		
Simple Type 1	Simple Type 2	Complexe estimatif	Complexe comparatif
Ex : « <i>c'est juste</i> »	Ex : « <i>c'est bien</i> »	Ex : « <i>Tu as fait des efforts</i> »	Ex : « <i>Tu es meilleur que les autres</i> »

Figure 7 : tableau montrant les différentes formes de réactions du professeur suite à la performance d'un élève (selon Georges et Pansu, 2011)

La notion de *feedback* est à première vue simple. Cependant, la littérature regorge de définitions complexes et multiples. Il faut donc que l'enseignant puisse, grâce à toutes les ressources disponibles, être en mesure de mettre en place un *feedback* efficace et pertinent.

1.3.2. Mettre en place un *feedback* efficient en enseignement.

Le *feedback* s'appuie avant tout sur l'erreur. C'est l'erreur de l'élève qui va permettre aux acteurs de l'éducation de le renseigner sur le degré d'acquisition d'une notion. Professeurs, élèves et parents doivent alors considérer la non-réussite comme une étape nécessaire de l'apprentissage : l'erreur doit être l'élément déclencheur de sa propre disparition.

Dans le système scolaire français ce concept semble encore mal compris par certains enseignants et parents. L'adhésion commune à l'idée que l'erreur est un outil pédagogique puissant pourrait permettre d'engager pleinement tous les protagonistes sur la voie d'une progression et ainsi rendre possible la mise en place d'un *feedback* efficace.

Dans les faits, l'enseignant va aider l'élève à acquérir des compétences tout en faisant se développer une certaine autonomie dans les apprentissages. Un élève qui sait expliquer pourquoi il s'est trompé et qui sait ensuite moduler son savoir est un élève autonome. C'est donc le *feedback* qui va jouer le rôle de passerelle entre dans la compréhension de ses erreurs et son autonomie d'apprentissage.

1.3.3 Tests des différentes formes de *feedback*

Les multiples *feedbacks* présentés dans la sous-partie précédente n'ont pas le même impact sur les personnes évaluées.

L'efficacité des retours simples est très controversée, leur utilisation a des conséquences positives sur les performances et motivations futures des élèves (Butler, 1995). Cependant, selon Hattie et Timperley (2007), les *feedback* simples ont des limites. Même s'ils favorisent l'apprentissage et l'autorégulation, ils ne donnent pas aux élèves les informations nécessaires pour comprendre comment atteindre l'objectif fixé.

Pour les *feedback* complexes, certaines études montrent que la valorisation positive des capacités, donc centré sur la personne et ses aptitudes, apporte à l'élève des récompenses d'ordre psychologique qui ont pour conséquence un accroissement de la motivation (étude d'Anderson, Manoogian et Reznick, 1976) et qui permettent à terme de développer la capacité ciblée.

Selon d'autres auteurs (Weiner et al., 1972), en admettant que l'erreur est au centre de l'attention, effectuer un retour sur les capacités est peu pertinent et peut avoir un impact négatif sur l'élève (exemple : *je suis nul en SVT*). La résignation n'étant pas le but des pratiques pédagogiques des enseignants. En effet, attribuer une valeur à des capacités met en avant leurs caractères stables et quasi-irrévocables. Cela dessert totalement les buts premiers de l'enseignement, à savoir, apprendre et donc favoriser la progression.

Dans ce contexte, les *feedbacks* d'efforts sont préférés pour générer l'évolution dans les apprentissages. C'est ce que démontrent les travaux de Mueller et Dweck (1998) :

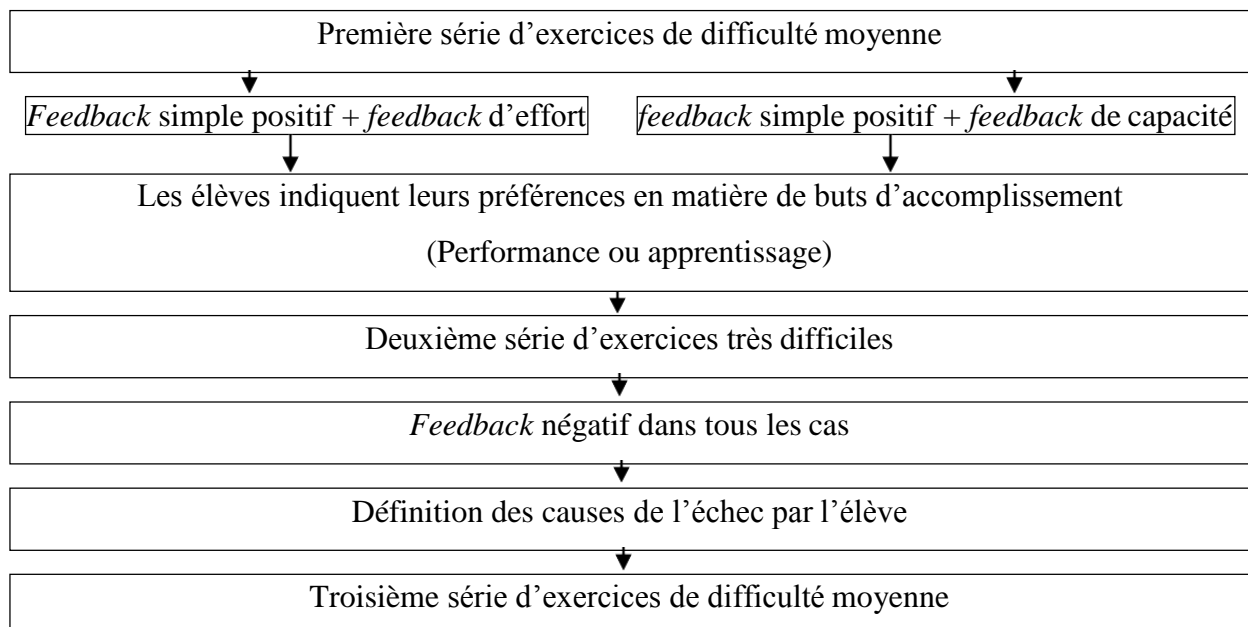


Figure 8 : Protocole expérimental des travaux de Mueller et Dweck (1998)

Les résultats de cette étude ont démontré que les élèves que l'on a félicité pour leurs efforts ont défini des buts axés sur l'effort et sur la performance. Le manque d'efforts étant la

cause de leurs échecs lors de la deuxième phase d'expérimentation. Les résultats de la troisième phase (résultats présentés dans l'annexe 1) montrent que les élèves, qui ont mis les efforts au centre de leurs préoccupations, ont obtenu de meilleurs résultats que les élèves qui ont eu pour objectif la performance. Cette étude montre que le *feedback* relatif aux efforts permet aux élèves de centrer leur attention sur leurs efforts pour s'améliorer et donc sur leurs processus d'apprentissages. Ce qui ne semble pas être le cas lorsque l'enseignant a un jugement axiologique des capacités des élèves.

L'ensemble des travaux de ces auteurs vise à déterminer l'impact psychologique sur les élèves des différents *feedback*. Nous retiendrons qu'en cas d'erreur, pour générer un changement dans les pratiques d'apprentissage, il faut préférer utiliser un *feedback* simple non noté dénué de tout jugement de valeur qui permet un diagnostic et une remédiation efficace en faveur de l'acquisition des compétences.

Au début de cette première partie, nous avons vu que l'élève met en place des processus d'apprentissages qui diffèrent en fonction des stratégies d'enseignement. Grâce à l'évaluation, il est possible de vérifier l'état d'avancement des apprentissages puis de remédier aux potentiels problèmes résiduels à l'aide d'une action coordonnée professeur/apprenant. Le *feedback*, caractérisé par diverses méthodes de mise en place, est l'outil qui permet la transmission du bilan évaluatif enseignant à l'élève.

L'évaluation par compétences, aujourd'hui au cœur des débats, présente des avantages lors de la mise en place des pratiques d'évaluation : elle renseigne précisément sur les objectifs d'enseignement à acquérir et elle permet de mettre en place un diagnostic individuel précis et complet. L'erreur est un élément essentiel qui donne à l'évaluation par compétences tout son sens et dans ce cadre, il est difficilement envisageable de dissocier ces deux notions de celle de *feedback*.

Dans la seconde partie de ce mémoire, nous allons donc nous efforcer de déterminer si l'évaluation par compétences aide à la mise en place d'un *feedback* utile à l'amélioration des apprentissages des élèves. Autrement dit, l'évaluation par compétences peut-elle être en elle-

même un *feedback* suffisamment efficace pour générer, chez l'élève, un changement de rapport à l'apprentissage ? Plus spécifiquement, l'utilisation d'un référentiel précis de compétences permet-elle à l'élève, lors d'une pratique évaluative associée à un *feedback* simple, de comprendre ses erreurs puis de travailler dans le sens d'une amélioration durable ?

Pour répondre à ces questions, plusieurs hypothèses sont émises dans une suite logique : les premières des hypothèses sont des postulats et sont considérées comme justes sans test préalable. Leur validation permet l'accession au test de l'hypothèse suivante qui, si elle aussi est validée, permet le test d'une seconde.

1. Postulats :

1. L'élève considère l'évaluation comme un moyen de progresser⁴
2. L'élève considère le *feedback* comme utile à sa progression

2. Hypothèses de recherche :

3. Hypothèse 1 : le *feedback* dans un contexte d'évaluation par compétences permet à l'élève de déterminer l'origine de ses erreurs.

- Critère : l'élève sait expliquer pourquoi il s'est trompé.

4. Hypothèse 2 : l'élève sait expliquer ses erreurs et est capable de modifier ses pratiques d'apprentissages en conséquence.

- Critère : l'élève comprend ses erreurs et améliore ses résultats lors de l'évaluation suivante.

⁴Tout au long de l'expérimentation, j'ai répété aux élèves ces deux idées afin qu'ils puissent les assimiler.

2. Partie pratique

2.1 Méthodologie mise en place

2.1.1. Participants

L'étude se porte sur les élèves de trois classes de 5^{ème} qui fréquentent le collège La Pierre Aiguille. Ce collège, situé au Touvet dans la vallée du Grésivaudan (Isère), bénéficie d'une réputation de collège calme et de très bon niveau scolaire (résultat de 98,69% d'admis au brevet des collèges pour l'année 2014). Les élèves sont en général très suivis par les familles qui appartiennent à des catégories socio-professionnelles plutôt aisées.

Ce collège expérimente depuis 2012 l'évaluation sans note et par compétences. Cette année, 14 classes utilisent l'évaluation par compétences alors que les 10 classes restantes conservent un système classique d'évaluation par notes.

Les trois classes de 5^{ème} que j'ai en charge ont des systèmes d'évaluation qui diffèrent. Ma classe de 5^{ème} B est une classe en évaluation par notes alors que mes classes de 5^{ème} D et E sont évaluées par compétences. Il est alors difficile de comparer précisément le niveau des classes avec des systèmes d'évaluation différents.

La classe 5^{ème} B est de niveau correct (moyenne de classe de 12,7/20 au second trimestre) avec de très bons élèves mais aussi des élèves en difficultés majeures (lecture, écriture, compréhension,...).

La classe de 5^{ème} D (25 élèves) est une bonne classe qui possède un noyau d'élèves ayants à cœur de bien faire et de réussir mais étant souvent perturbés par deux élèves très agités.

La classe de 5^{ème} E, (25 élèves) est, elle aussi, de niveau correct mais certains élèves présentent de fortes dyslexies et d'autres quelques troubles de la concentration.

De manière générale, les niveaux d'acquisition de compétences de ces trois classes sont équivalents, ce qui permet, pour ce mémoire, la mise en place de tests identiques sans réajustement à posteriori.

2.1.2. Procédure

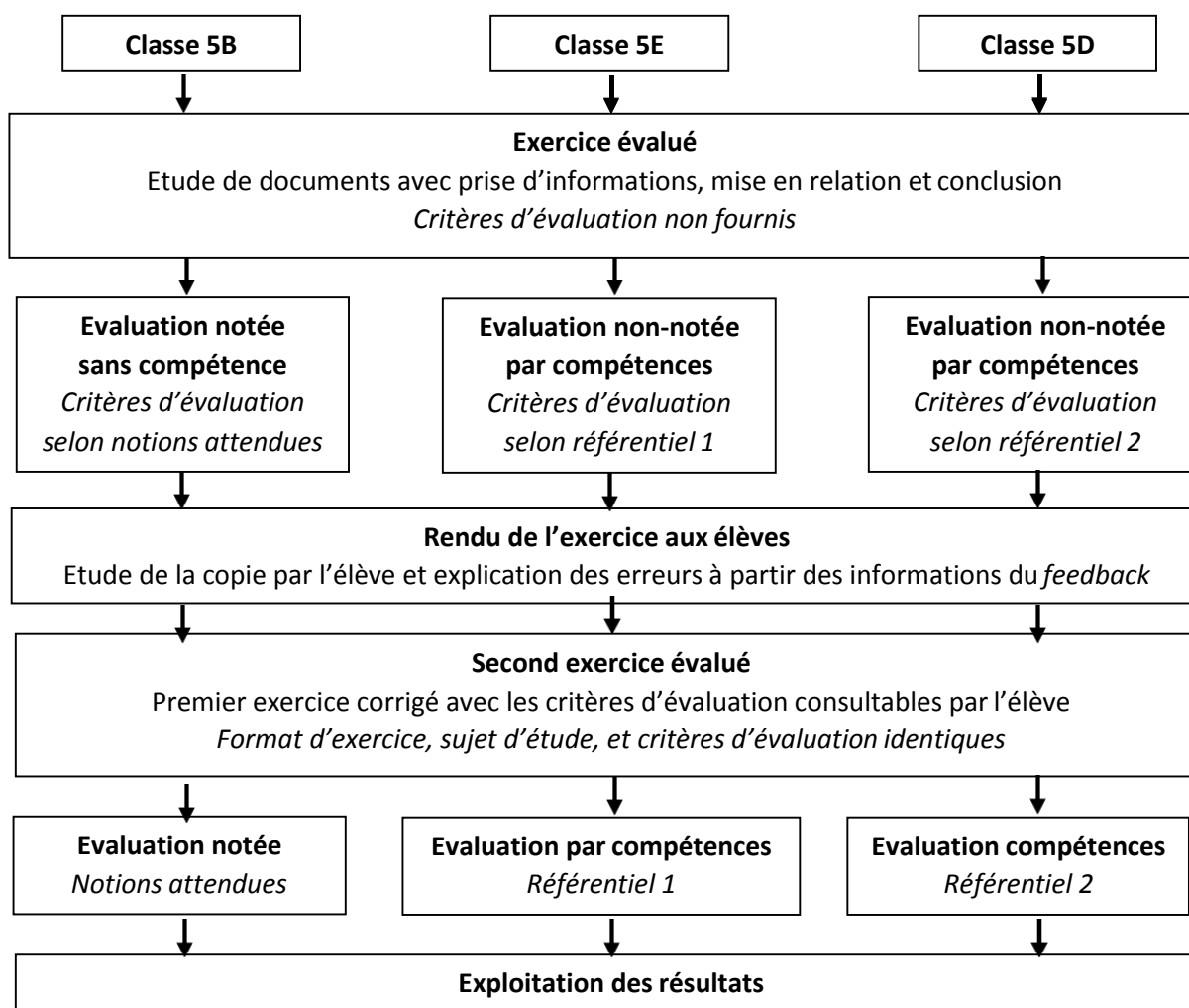


Figure 9 : schéma descriptif du protocole expérimental mis en place

Ce schéma décrit le protocole expérimental mis en place pour ce mémoire. Le but est de déterminer parmi trois *feedback* différents quel est le plus efficace pour générer un changement dans les apprentissages des élèves. L'expérimentation s'est donc déroulée durant trois séances :

Séance 1 → évaluation 1

Séance 2 → Explication des erreurs par les élèves

Séance 3 → Evaluation 2

La séparation en trois séances distinctes permet de bien différencier chaque étape dans l'esprit des élèves et permet de montrer l'assimilation réelle des notions à travailler et à améliorer.

2.1.3. Matériel

2.1.3.1 Les évaluations mises en place

Les deux exercices donnés aux élèves (séances 1 et 3) sont conçus sur le même principe d'étude de documents, ce qui permet d'évaluer plus précisément l'amélioration des élèves entre les deux évaluations. De plus, l'expérimentation s'est déroulée au tout début du thème de géologie externe. Or c'est la première fois que les élèves sont confrontés à cette discipline au collège. Les élèves n'ont pas de connaissance dans ce domaine ; l'évaluation porte spécifiquement sur l'étude de documents et n'est pas « parasitée » d'éventuelles connaissances résiduelles.

Les évaluations sont toutes deux composées de trois documents :

- un premier document photographique montrant un paysage géologique particulier (présence de nombreux lacs pour l'évaluation 1 et présence de reliefs ravinés et abimés par le passage de l'eau pour l'évaluation 2) ;
- un seconde photographie montre les résultats d'une expérimentation permettant de mettre en évidence les caractéristiques de la roche du sous-sol étudié (argile imperméable ou non selon le cas) ;
- le troisième permet d'apporter un complément d'information sur le contexte du paysage (sous-sol argileux meuble ou bien présence d'argile sèche et friable).

Dans les deux évaluations, les élèves doivent extraire une information essentielle de chaque document, puis mettre en relation ces informations afin d'expliquer les caractéristiques du paysage observé en surface. Les exercices distribués sont consultables dans l'annexe n°2.

2.1.3.2 Les référentiels d'évaluation par compétence.

J'ai utilisé, pour les classes évaluées par compétences, deux référentiels complètement différents. En effet, les critères utilisés ainsi que le vocabulaire s'y rapportant peuvent différer grandement. Tester deux référentiels non similaires dans le fond et dans la forme est, selon moi, un des aspects primordiaux de mes recherches.

Le premier référentiel (Cf annexe n°3) est utilisé dans le collège par les enseignants de SVT et de Physiques-Chimie. Il est utilisé depuis maintenant deux ans et est issu du travail en concertation de tous les enseignants de sciences. Cette grille d'évaluation est subdivisée en trois catégories : capacités, connaissances et attitudes. Elle ne permet donc pas d'évaluer des compétences à proprement parler mais les éléments qui constituent les compétences

(cf définition d'une compétence par le socle commun de compétences page 8). Les capacités sont au nombre de quatre : s'informer, raisonner, réaliser et communiquer ; et sont subdivisées en 18 critères de réussites. Pour évaluer les exercices décrits précédemment, les critères suivants ont été retenus:

- sélectionner dans un document les informations utiles (s'informer) ;
- exploiter les résultats, mettre en relation les informations et en tirer une conclusion (raisonner) ;
- s'exprimer correctement à l'écrit avec un vocabulaire scientifique rigoureux (communiquer).

Ces critères sont chacun évalués par trois niveaux d'acquisition : non acquis, en cours d'acquisition et acquis. La non-acquisition d'un des critères renseigne précisément l'étape qui n'a pas permis une réponse optimale.

Ce référentiel, très précis, ne renseigne cependant pas une compétence globale et j'ai pu remarquer au cours cette année scolaire que les élèves sont parfois perdus devant les nombreux critères évalués. Ils ont souvent du mal à définir des objectifs de travail clairs et bien définis, ce qui peut, selon moi, nuire à leur progression.

L'ensemble de l'équipe pédagogique du collège La Pierre Aiguille souhaite mettre en place un référentiel qui soit commun à toutes les matières. Dans ce contexte, j'ai pu participer à diverses réunions et discussions sur le sujet. Celles-ci ont permis de supposer que le référentiel utilisé en cours de français est pertinent et complet sans être incompatible avec une évaluation de matière scientifique. J'ai donc choisi de reprendre ce référentiel pour mon mémoire.

Ce référentiel (cf annexe 4) a pour but d'informer l'enseignant et l'élève l'acquisition d'une compétence. Cette acquisition est déterminée grâce à des critères précis qui permettent de rendre compte des capacités, connaissances et attitudes constituant la compétence mises en place lors de l'évaluation (Cf figure n°6). La compétence évaluée lors de ce mémoire s'intitule « *répondre à une question* » et les critères utilisés sont les suivants :

- cohérence (enchaînement logique des idées avec des connecteurs logiques adaptés) ;
- pertinence (les informations utilisées et la conclusion permettent de répondre précisément à question posée) ;
- complétude (toutes les informations nécessaires pour conclure sont présentes) ;
- communicabilité (propre, lisible, utilisation d'outils de communication) ;
- correction de la langue (orthographe et syntaxe correctes).

Le degré d'acquisition de ces critères est renseigné encore une fois par : acquis, en voie d'acquisition et non-acquis.

Il y a ici plus de critères évalués pour un même exercice que pour le référentiel précédent. Cependant, ces cinq critères sont aussi utilisés pour les autres compétences du référentiel (par exemple la compétence « rédiger un protocole expérimental » est évaluée de cette manière). Cela peut, à mon avis, permettre à l'élève de mieux se positionner dans l'état d'avancement de ses acquis.

Ces critères peuvent paraître difficiles à appréhender par un élève de collège, mais s'ils sont compris et maîtrisés par celui-ci, ils peuvent s'avérer être un gage de qualité pour les productions futures, quel que soit le type d'évaluation utilisé.

2.1.3.3 Les feedback pour chaque classe

Le document ci-dessous représente le tableau qui a permis l'évaluation avec une note des élèves de 5^{ème} B :

Réponse attendue	<p>J'observe que dans l'expérience du document 3, l'argile retient l'eau, (/1) j'en déduis que c'est une roche imperméable. (/1) Or je vois que le sous-sol du « pays aux mille étangs » est composé d'argile (doc 2) (/1). Je peux conclure que la présence de ce sous-sol imperméable dans cette région permet la retenue de l'eau en surface, ce qui explique alors la présence de ces étangs. (/1)</p> <p style="text-align: right;">Soin / orthographe : /1</p>
J'explique mes erreurs ...	

Figure 10 : *feedback* pour évaluation notée

Dans cette évaluation notée, quatre points sont attribués lorsque l'élève cite les notions essentielles pour répondre à la question posée : les critères d'évaluation sont donc les notions scientifiques à extraire puis à déduire des documents. Un point est attribué lorsque le soin et l'orthographe sont respectés.

Ce type de *feedback* peut paraître simpliste mais pour le réaliser je me suis inspiré des corrections des évaluations de l'époque où j'étais moi-même collégien.

Le second *feedback* a été utilisé avec la classe de 5^{ème} E. Cette classe s'adaptant moins facilement, j'ai choisi de garder les critères d'évaluation par compétences habituels :

S'informer	<i>A</i>	I1 – Sélectionner dans un document les informations utiles. (JVQ)
Raisonner	<i>EA</i>	Ra3 – Exploiter les informations, mise en relation de ces infos et en tirer une conclusion. (JDQ)
Communiquer	<i>A</i>	Co1 – S'exprimer correctement à l'écrit avec un vocabulaire scientifique rigoureux.
Réponse attendue		J'observe que dans l'expérience du document 3, l'argile retient l'eau, j'en déduis que c'est une roche imperméable. Or je vois que le sous-sol du « pays aux mille étangs » est composé d'argile (doc 2), je peux conclure que la présence de ce sous-sol imperméable dans cette région permet la retenue de l'eau en surface, ce qui explique alors la présence de ces étangs.
J'explique mes erreurs ...		

Figure 11 : *feedback* pour évaluation avec référentiel 1

Pour ce référentiel, l'élève est seulement renseigné de l'acquisition de chaque critère pour sa production.

Le troisième *feedback* a été testé avec la classe de 5meD, il reprend les critères d'évaluation utilisés initialement par les enseignants des français :

Cohérence	<i>A</i>	- enchaînement logique des idées avec des connecteurs logiques adaptés
Pertinence	<i>EA</i>	- les informations utilisées la conclusion permettent de répondre précisément à la question demandée
Complétude	<i>A</i>	- les informations nécessaires pour conclure sont présentes
Communicabilité	<i>NA</i>	- propre, lisible, utilisation de d'outils de communication
Correction de la langue	<i>A</i>	- orthographe et syntaxe correctes
Réponse attendue		J'observe que dans l'expérience du document 3, l'argile retient l'eau, j'en déduis que c'est une roche imperméable. Or je vois que le sous-sol du « pays aux mille étangs » est composé d'argile (doc 2), je peux conclure que ...
J'explique mes erreurs		

Figure n°12 : *feedback* pour évaluation avec référentiel 2

Comme pour le référentiel précédemment, l'élève est seulement renseigné de l'acquisition de chaque critère pour sa production.

2.2 Résultats des expérimentations

Dans cette partie il s'agit de présenter les résultats obtenus à l'issue des expérimentations qui permettent de valider ou d'invalider les hypothèses de recherche formulées précédemment selon les différentes pratiques évaluatives mises en places.

2.2.1. Résultats et données relatifs à la validation de la première hypothèse.

5èmeB				
Evaluation avec note (<i>feedback</i> sur critères notionnels)				
Nombre d'élèves : 21		Date de d'évaluation : 02/03/2015		
Elèves présents : 18		Date d'explication : 09/03/2015		
Elèves absents : 3				
Elèves	Note obtenue à l'évaluation 1 (/5)	Explication des erreurs	Précision de l'explication	Type d'explication
1	2,5	OUI	Partielle	Méthodologique
2	1	NON	-	-
3	2	OUI	Partielle	Notionnelle
4	1	OUI	Partielle	Explication HS
...
Moyennes de résultats				
	Note obtenue à l'évaluation 1 (/5)	Explication des erreurs	Précision de l'explication	Type d'explication
Moyennes	2,8	OUI : 44 % NON : 56%	Partielle : 38 % Complète : 6 % Aucune : 56 %	Notionnelle : 19 % Méthodologique : 19 % Hors sujet : 6 % Aucune : 56 %

Tableau n°1 : résultats de la classe de 5^{ème} B

5èmeE

Evaluation par compétences sans note (*feedback* référentiel 1)

Nombre d'élèves : 23 Elèves présents : 20 Elèves absents : 3	Date de d'évaluation : 06/03/2015 Date d'explication : 13/03/2015
--	--

Elèves	I*	Rai*	Co*	Explication des erreurs	Précision de l'explication	Type d'explication
1	NA*	NA	NA	OUI	Partielle	Méthodo. + Notion.
2	EA*	A	EA	OUI	Partielle	Méthodologique
3	A*	A	A	-	-	-
...

Moyennes de résultats

	I	Rai	Co	Explication des erreurs	Précision de l'explication	Type d'explication
Moyennes	A :	A :	A :	OUI : 88 %	Partielle : 82 % Complète : 6 %	Notionnelle : 18 % Méthodologique : 58 % Méthodo.+Notion. : 12%
	EA :	EA :	EA :			
	NA :	NA :	NA :	NON : 12 %	Aucune : 12%	Aucune : 12%

* I : s'Informer ; Rai : Raisonner ; Co : Communiquer ; A : Acquis ; EA : En cours d'Acquisition ; NA : Non Acquis.

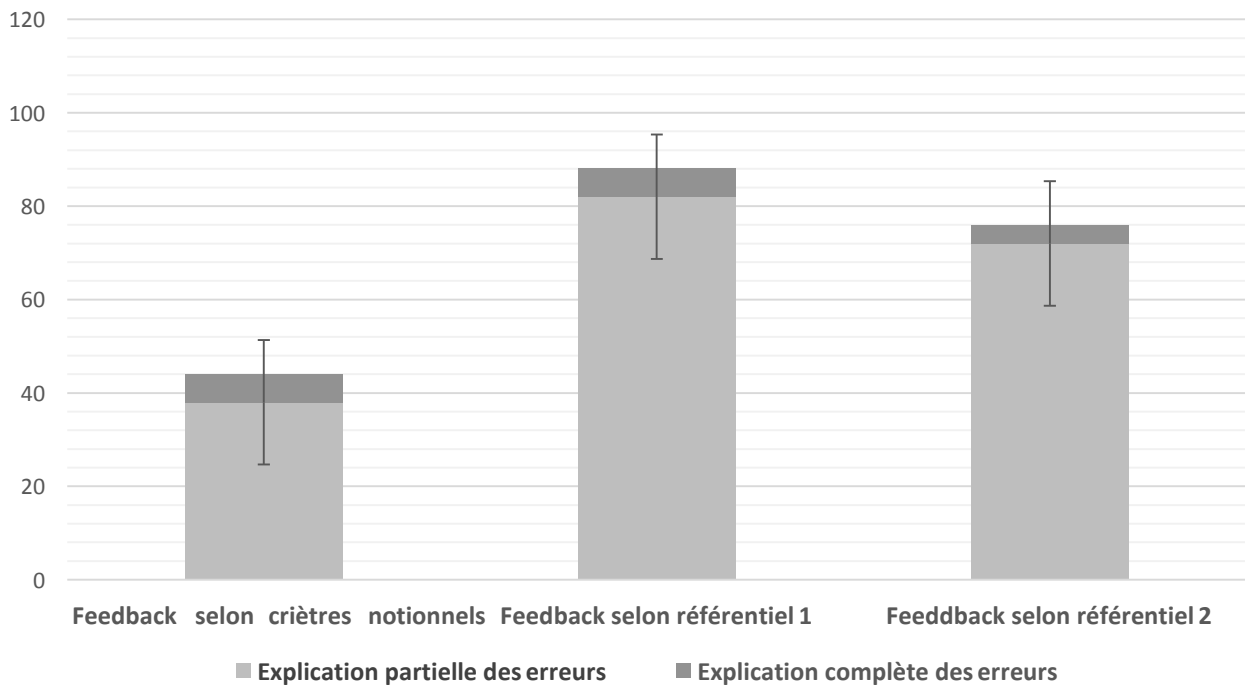
Tableau n°2 : résultats de la classe de 5èmeE

5èmeD								
Evaluation par compétences sans note (<i>feedback</i> référentiel 2)								
Nombre d'élèves : 24 Elèves présents : 21 Elèves absents : 3			Date de d'évaluation : 02/03/2015 Date d'explication : 09/03/2015					
Elèves	C1*	C2*	C3*	C4*	C5*	Explication des erreurs	Précision de l'explication	Type d'explication
1	A	A	EA	EA	EA	OUI	Partielle	Méthodologique
2	A	A	EA	EA	EA	OUI	Partielle	Méthodologique
3	NA	EA	A	EA	EA	OUI	Partielle	Méthodologique
4	A	EA	A	A	A	NON	-	-
5	NA	EA	EA	EA	EA	OUI	Partielle	Hors sujet
...
Moyennes de résultats								
	1	2	3	4	5	Explication des erreurs	Précision de l'explication	Type d'explication
Moyennes	A : 48%	A : 33%	A : 38%	A : 24%	A : 33%	OUI : 76 %	Partielle : 72 %	Méthodologique : 71 %
	EA : 33%	EA : 57%	EA : 48%	EA : 71%	EA : 57%	NON :	Complète : 4 %	Hors sujet : 5 %
	NA : 19%	NA : 10%	NA : 14%	NA : 5%	NA : 10%	NON :	Aucune : 24 %	Aucune : 24 %

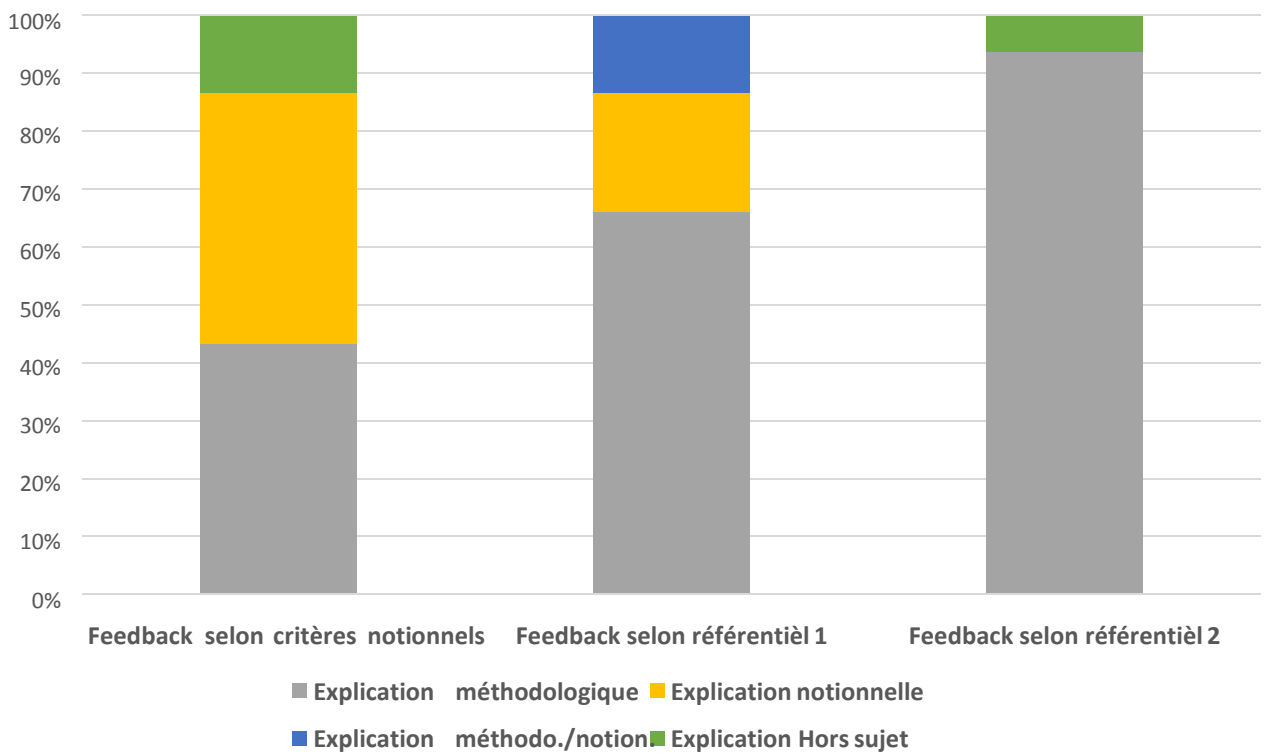
* C1 : critère n°1 (cohérence) ; C2 : critère n°2 (pertinence) ; C3 : critère n°3 (complétude) ;
C4 : critère n°4 (communicabilité) ; C5 : critère n°5 (correction de la langue).

Tableau n°3 : résultats de la classe de 5èmeD

Graphique n°1
Pourcentage d'explication des erreurs données
par les élèves suivant la nature du feedback



Graphique n°2
Proportion des types d'explication selon la nature du feedback



2.2.2. Résultats et données relatifs à la validation de la seconde hypothèse.

2.2.2.1 Résultats de la classe de 5^{ème}B (feedback évaluation notée)

	Evaluation 1	Evaluation2	Coefficient 1 → 2
Note moyenne (/5)	2.6	3.4	× 1.3
Note moyenne avec explication (/5)	2.9	4.1	× 1.4
Note moyenne sans explication (/5)	2.2	2.7	× 1.2

Tableau n°4 : évolution des résultats entre les deux évaluations

2.2.2.2 Résultats de la classe de 5^{ème}E (feedback référentiel 1)

	Nombre de critères améliorés (sur 3 critères)	Proportion de critères ciblés parmi ceux améliorés	Nombre de critères en régression
Avec explication	1.1 par élève (16 élèves)	0.9 par élève	0.5 par élève
Sans explication	0.5 par élève (2 élèves)	X	0.5 par élève

Tableau n°5 : amélioration des critères d'évaluation

	Evaluation 1	Evaluation2	Coefficient 1 → 2
Note moyenne (/5)	2.95	3.3	× 1.1
Note moyenne avec explication (/5)	3.0	3.4	× 1.1
Note moyenne sans explication (/5)	2.5	2.5	× 1

Tableau n°6 : évolution des résultats entre les deux évaluations

2.2.2.3 Résultats de la classe de 5^{ème}D (feedback référentiel 2)

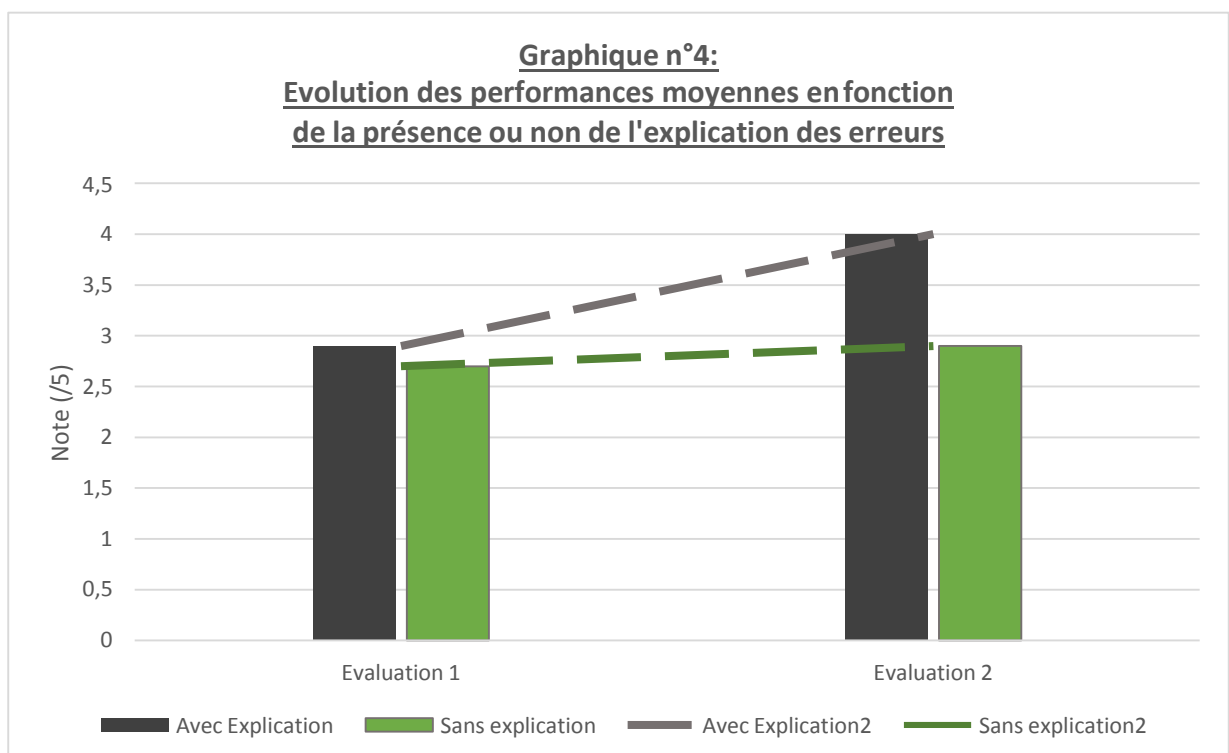
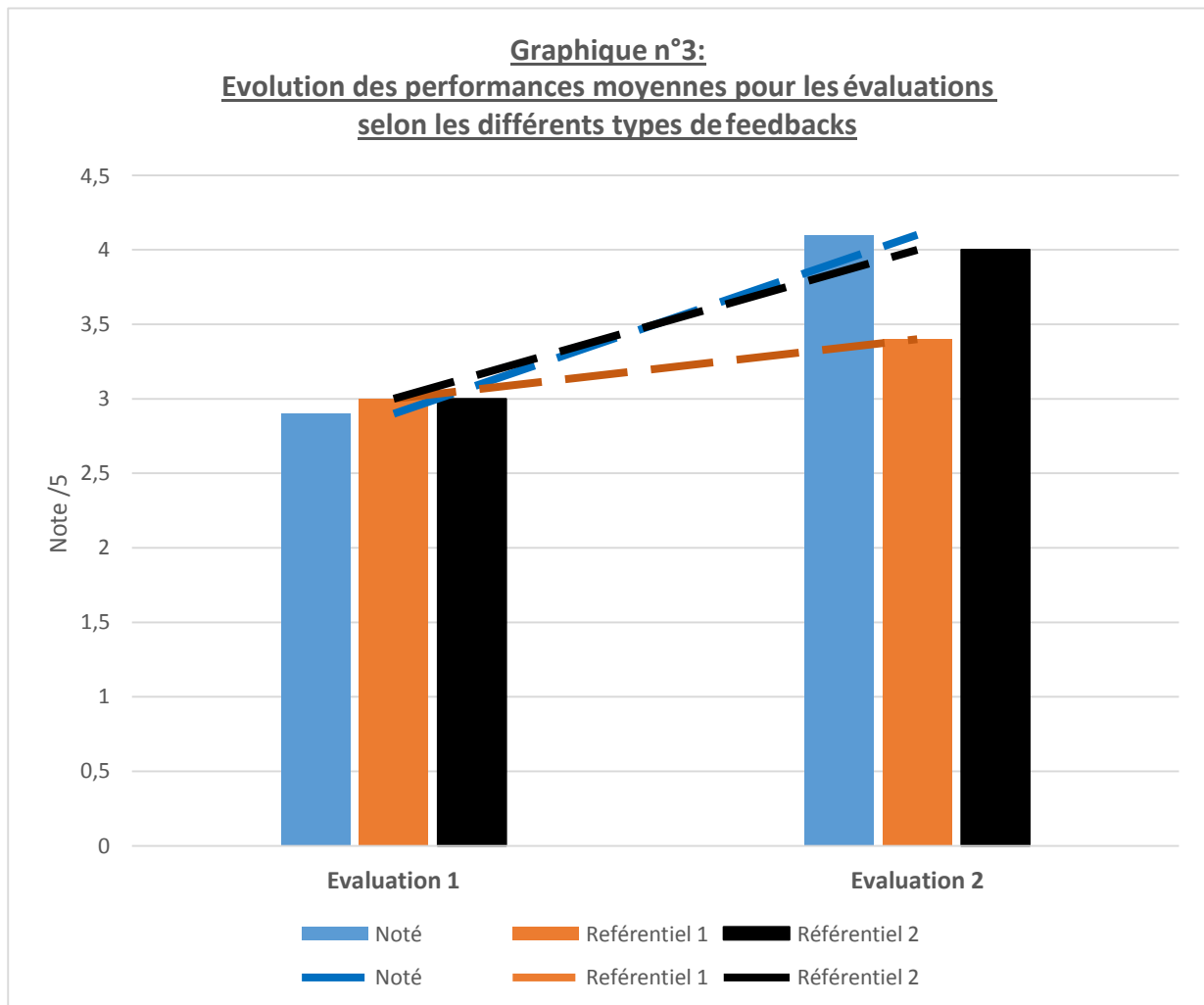
	Nombre de critères améliorés (sur 5 critères)	Proportion de critères ciblés parmi ceux améliorés	Nombre de critères en régression
Avec explication	2 par élève (17 élèves)	1,6 par élève	0.9 par élève
Sans explication	1 par élève (5 élèves)	X	0.8 par élève

Tableau n°7 : amélioration des critères d'évaluation

	Evaluation 1	Evaluation2	Coefficient 1 → 2
Note moyenne (/5)	3.1	3.9	× 1.25
Note moyenne avec explication (/5)	3.0	4.0	× 1.3
Note moyenne sans explication (/5)	3.3	3.6	× 1.1

Tableau n°8 : évolution des résultats entre les deux évaluations

2.2.2.4 Synthèse des résultats pour les trois classes



2.3 Discussion

2.3.1. Re-contextualisation

Le contexte pédagogique de mon établissement, qui vise à mettre en place une évaluation plus efficace et plus pertinente grâce aux compétences, m'a donné l'envie de faire de cette forme d'évaluation le fil directeur de mon mémoire. Plus précisément, j'ai souhaité déterminer si l'évaluation par compétences pouvait être en elle-même un *feedback* suffisamment efficace pour générer, chez l'élève, un changement de rapport à l'apprentissage.

Pour répondre à cette problématique, j'ai mis en œuvre un protocole, incluant trois *feedbacks* différents (tous mis en place dans mon établissement), qui vise à valider ou invalider mes hypothèses de recherche.

Pour rappel les hypothèses de recherche et leurs critères associés sont les suivants :

Hypothèse 1 : le *feedback* dans un contexte d'évaluation par compétences permet à l'élève de déterminer l'origine de ses erreurs.

- Critère : l'élève sait expliquer pourquoi il s'est trompé.

Hypothèse 2 : l'élève sait expliquer ses erreurs et est capable de modifier ses pratiques d'apprentissages en conséquence.

- Critère : l'élève comprend ses erreurs et améliore l'évaluation suivante.

Avec ces deux hypothèses, je veux déterminer si, dans un premier temps, l'élève est capable de cibler, grâce au *feedback* de son évaluation, les éléments qui n'ont pas permis sa réussite puis, dans un second temps, s'il est capable de réinvestir ces informations pour modifier ses apprentissages (ce qui se traduit généralement par une amélioration de ses performances).

2.3.2. Etude des résultats

2.3.2.1 Les trois *feedback* testés permettent-ils aux élèves d'expliquer leurs erreurs ?

Après la correction de leur première évaluation, j'ai demandé à mes élèves de définir pourquoi ils avaient fait des erreurs. Les résultats présentés dans les tableaux n°1, n°2 et n°3 et synthétisés par le graphique n°1 montrent des disparités évidentes selon le type de *feedback* utilisé : 46 % des élèves de 5^{ème} B ont su expliquer pourquoi ils s'étaient trompés grâce au *feedback* qui ne présentait qu'une correction simple. Pour les classes 5^{èmes} D et E, le pourcentage de tentatives d'explication est nettement supérieur par rapport à la classe précédente avec respectivement 82% et 76%.

Ces premiers résultats montrent que l'utilisation de critères méthodologiques précis, mis en place dans l'évaluation par compétences, donne aux élèves plus d'indices sur la nature et l'origine de leurs erreurs.

Grâce à ces résultats je suis en mesure de valider ma première hypothèse et je peux ainsi affirmer que l'élève est plus apte à déterminer les causes de ses erreurs dans un contexte d'évaluation par compétences.

Des résultats complémentaires mettent en évidence que l'attribution d'une note sur des critères purement notionnels (5^{ème} B) ne semble pas apporter aux élèves suffisamment d'informations pour déterminer précisément pourquoi ils se sont trompés. Nombreux sont ceux qui affirment qu'ils n'ont pas « *dis que l'argile est imperméable* », mais très peu sont ceux qui peuvent dire : « *ma réponse n'est pas parfaite car je n'ai pas structuré celle-ci par je vois que... je sais que... et car je n'ai pas étudié tous les documents donnés.* » En effet, le graphique n°2, qui présente les types d'explication en fonction de la nature du *feedback*, montre que les élèves donnent des explications notionnelles et méthodologiques dans des proportions 50/50 lorsque les critères d'évaluation sont notionnels. Les élèves en évaluation par compétences ont quant à eux donné des explications méthodologiques en rapport avec les critères des référentiels 1 et 2 dans 70% des cas.

Or, la question est de savoir si l'élève a besoin pour s'améliorer de déterminer des causes notionnelles ou méthodologiques. Les critères notionnels sont spécifiques d'un sujet bien particulier et ne sont en aucun cas applicables pour un autre contexte d'étude. Cependant, si on informe l'élève de dysfonctionnements dans ses habitudes ou pratiques de travail, ce qui est finalement le but de l'évaluation par compétences, il pourra alors adapter ses pratiques d'apprentissage, et ce, quel que soit le sujet traité. La partie suivante, qui traite des résultats de la deuxième évaluation, va nous montrer que ces affirmations ne sont pas aussi évidentes à observer dans la pratique.

2.3.2.2 Les élèves sont-ils en mesure de modifier leurs pratiques d'apprentissage grâce à des feedback d'évaluation par compétences afin de s'améliorer ?

Les tableaux n°4, 5, 6, 7 et 8 ainsi que les graphiques 3 et 4 présentent les résultats relatifs au test de la seconde hypothèse.

Les résultats des tableaux 5 et 7 montrent l'évolution de l'état d'acquisition des critères entre les deux évaluations par compétences pour l'ensemble des élèves des deux classes. On constate alors une amélioration pour les deux référentiels : les élèves de 5^{ème} E, évalués avec le référentiel 1 classique, ont en moyenne améliorés 1,1 critère sur 3 alors que l'on constate une

régression dans l'évaluation de 0,5 critères par élève. Pour le référentiel 2, les élèves ont en moyenne amélioré 2 critères sur 5 alors que l'évaluation a été moins bonne pour 0,9 critères.

Si l'on s'intéresse aux critères qui ont été améliorés, on constate alors que pour les deux référentiels, 80% des critères améliorés sont des critères qui avaient été ciblés par les élèves lors de leurs explications. Ces résultats nous permettent de valider notre seconde hypothèse, mais il est nécessaire de modérer l'importance de cette affirmation si l'on confronte ces résultats à ceux obtenus avec la classe notée.

Afin de pouvoir comparer évaluation notée et évaluation non notée, j'ai transcrit sous la forme d'une note les évaluations des 5^{èmes} D et E (la méthode de calcul est décrite dans la partie des résultats précédente). Ce procédé ne se veut pas parfait mais il peut donner une idée de la progression générale de chaque classe. Les résultats pour les trois classes sont présentés dans les tableaux n°4, 6 et 8 et sont interprétable grâce à la lecture du graphique n°3. La pente des droites de ce graphique représente les coefficients de progression calculés à partir des notes moyennes des deux évaluations. On observe alors que ces coefficients sont tous positifs : toutes les classes se sont améliorées. Contrairement à ce que l'on aurait pu attendre, on observe que les résultats sont semblables pour les deux types d'évaluations : il semblerait même que les élèves qui bénéficiaient uniquement de la correction (évaluation notée) aient amélioré leurs notes de manière plus importante que les autres. Cette deuxième partie d'expérience met en évidence que pour un enchaînement d'évaluations stéréotypées, le gain potentiel et supposé par les résultats de la première partie soit relativement modéré. De plus, il apparaît que l'évolution des performances et donc des acquis est plus faible pour le référentiel 1.

Cette seconde hypothèse est validée mais les résultats ne permettent pas de mettre en évidence la suprématie théorique annoncée de l'évaluation par compétences sur l'évaluation sans compétence à court terme. Ce point sera discuté plus longuement dans la sous-partie suivante.

Le graphique n°4 montre l'évolution des résultats pour, d'une part, les élèves ayant donné une explication et pour, d'autre part, les élèves n'en n'ayant pas donné. On observe que la différence dans les notes est inexistante après la première évaluation. Après la seconde évaluation, on observe une différence de plus d'un point sur cinq entre les deux populations d'élèves. On peut alors conclure que, quel que soit le type d'évaluation et donc le *feedback* mis en place, les élèves sont en mesure de s'améliorer plus efficacement dès lors qu'ils entreprennent la démarche de réaliser un auto-diagnostic de leur travail.

2.3.3. Limites et perspectives

2.3.3.1 Critique de l'expérimentation et de ses résultats

La première partie de l'expérimentation représente une première étape simple qui est l'amorce nécessaire à l'établissement d'une réponse à la problématique posée. De ce fait, par sa simplicité, sa mise en place et les résultats s'y rapportant ne nécessitent pas, selon moi, de réelles remises en cause.

La seconde partie de l'expérimentation est plus complexe. Dès lors, la mise en place d'un protocole particulier influence énormément les résultats obtenus. Le test de plusieurs *feedback* suivant un schéma d'évaluation identique est pertinent mais le traitement des données par la suite est plus difficile. En effet, pour traiter tous les résultats, il est obligatoire de « comparer ce qui est comparable ». Or, les critères d'évaluation sont différents selon les classes et ils varient en nombre. La transcription des résultats des évaluations par compétences en résultats chiffrés m'a permis de les comparer mais cette comparaison est-elle justifiée ? Est-il justifié de comparer la progression chiffrée d'une évaluation à l'autre alors que les critères diffèrent aussi bien sur le fond que la forme ? Mes connaissances en modélisation et en statistiques ne me permettent pas de répondre à ces interrogations.

Grâce aux résultats obtenus, si l'on estime que la méthode comparative des résultats est correcte, on montre que l'évaluation par compétences n'apporte pas un avantage évident par rapport à l'évaluation notée. Je pense que la brièveté de l'expérimentation (seulement deux évaluations) ne permet pas de discriminer l'une ou l'autre des deux méthodes. Les qualités et défauts des deux méthodes amènent à des résultats équivalents : on donne en effet plus d'outils de diagnostic avec l'évaluation par compétences mais avec la mise en place de deux exercices semblables, la seule correction donnée lors d'un test chiffré semble suffire. La correction est la seule information disponible et elle prend alors le rôle de modèle pour les élèves. De plus, j'ai pu constater que la motivation n'était pas la même suivant le type d'évaluation. Les 5^{ème} B, ayant reçu des premières notes moyennes, ont semblé plus investis dans la seconde phase de travail avec l'objectif clair d'effacer le relatif premier échec. Les élèves des deux autres classes, et principalement ceux de 5^{ème} E (avec un référentiel classique), ont paru moins préoccupés par leurs résultats et se sont donc moins investis dans l'amélioration de leur seconde production.

2.3.3.2 Améliorations potentielles et poursuite de l'étude

Dans la seconde partie, je constate que les élèves n'ayant pas donné d'explication à leurs erreurs obtiennent des résultats inférieurs à ceux qui en ont donnés. Pour comparer plus efficacement, il aurait été possible de tester un même référentiel sur deux classes différentes, en ne demandant qu'aux élèves d'une seule d'expliquer leurs erreurs. Nous aurions pu comparer les résultats à l'issue de la seconde évaluation. Cette proposition ne permettrait pas de répondre à la problématique initialement donnée mais elle pourrait donner une indication de l'impact des pratiques d'évaluation des enseignants sur les élèves. Si les conclusions de ce mémoire étaient confirmées, on pourrait alors montrer qu'il ne suffit pas de donner seulement l'information aux élèves mais que l'enseignant doit réfléchir et mettre en place des pratiques adaptées pour que les informations d'un *feedback* soient assimilées et réinvesties par la suite.

Ce mémoire a permis de commencer à montrer que l'évaluation par compétences génère un changement dans les apprentissages des élèves. Cependant, la brièveté de cette phase d'étude ne permet pas d'obtenir des résultats statistiquement pertinents. Il serait intéressant d'étendre ces tests à d'autres classes mais aussi d'autres établissements sur une durée plus importante afin de mettre en relation des résultats nombreux et complets.

2.3.3.3 Impact de ce mémoire sur mes pratiques enseignantes

Les résultats obtenus à l'issue de ce mémoire semblent confirmer mes observations réalisées depuis le début de cette année scolaire : le référentiel utilisé actuellement au collège par les enseignants de sciences ne me semble pas parfaitement adapté à l'évaluation par compétences.

Ce référentiel ne répond pas à l'objectif principal qui est : évaluer des compétences. De plus les élèves semblent perdus au milieu de ces nombreux critères classés dans des cases sans lien apparent. Le référentiel 2, quant à lui, évalue des compétences précises avec des critères utilisant un vocabulaire complet et commun à de nombreuses compétences. J'ai travaillé au cours de cette année à adapter ce référentiel de Français à l'évaluation en Sciences et Vie de la Terre : cela semble possible et mon projet est donc d'utiliser et de mettre à l'épreuve ce référentiel dans mes années futures d'enseignement (le référentiel applicable en SVT est disponible dans l'annexe n°5).

Conclusion

Le sujet d'étude de l'évaluation par compétences étant nouveau pour moi, j'ai voulu approfondir mes connaissances par le biais de ce mémoire. Les recherches sur le sujet m'ont permis de mieux comprendre cette pratique encore inhabituelle dans l'enseignement français.

Ma problématique avait clairement pour but de montrer les avantages qu'apporte l'évaluation par compétences. Les résultats montrent que l'évaluation par compétences donne plus d'outils à l'élève pour définir l'origine de la non-acquisition de ses compétences ou capacités. Cependant, les résultats de la deuxième partie montrent que l'évaluation notée classique génère une progression équivalente sur le court terme. On remarque même que certaines notations par compétences peuvent être moins bénéfiques en termes de résultats. Quel que soit l'évaluation mise en place par l'enseignant, ce qui est important est ce qu'il en fait : mettre l'erreur au centre de la réflexion afin de pousser chaque élève à développer une certaine autocritique synonyme d'autonomie et génératrice de progression.

Bibliographie

Académie de Grenoble, *Fiche méthodologique de la conception de protocole* [.doc].

Disponible sur <http://www.ac-grenoble.fr> [consulté le 28 février 2015].

Allal, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. 1^{ère} édition. Bruxelles : De Boeck Université.

Anderson, R., Manoogian, S. & Reznick J. (1976). The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol 34, n° 5, 915-922.

Ardoino, J., Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*, Paris : ANDSHA-Matrice, p.12.

Astolfi, J.-P., Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y. & Al (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences*. 1^{ère} édition. Paris-Bruxelles : De Boeck Université.

Butler, D. & Winne, P. (1995). *Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis*. *Review of Educational Research*. Vol. 65, n° 3, 245-281.

Dierendonck, C., Loarer, E. & Rey, B. (2014). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. 1^{ère} édition. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Figari, G. & Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation ou l'enquête évaluative*. 1^{ère} édition. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Goerges, F. & Pansu, P. (2011). Les *feedbacks* à l'école : un gage de régulation des comportements scolaires. *Revue française de pédagogie*. N° 176, 101-146.

Grawitz, M. (1993). *Méthodes des sciences sociales*. 9^{ème} édition. Paris : Editions Dalloz, Section 4, la psychologie sociale, p. 185.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of *Feedback*. *Review of Educational Research*. Vol. 77, n° 1, 81-112.

Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique : les différentes facettes de la pédagogie*. Paris : ESF éditeur. Chapitre 1, Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique, 9-20.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin, Paris : Eska.

Mueller, C. M. & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of personality and social psychology*, vol. 75, n° 1, 33-52.

Piaget, J. (1996). *L'épistémologie génétique*. 5^{ème} édition. Paris : Presses Universitaires de France. Introduction, p. 5.

Ruffenbach, M. & Courtillot, D. (2009). *Enseigner les sciences physiques : l'enseignement par compétences*. 1^{ère} édition. France : Editions BORDAS/SEJER.

Stordeur, J. (2006). *Enseigner et/ou apprendre pour choisir nos pratiques*. 2^{ème} édition. Bruxelles : De Boeck.

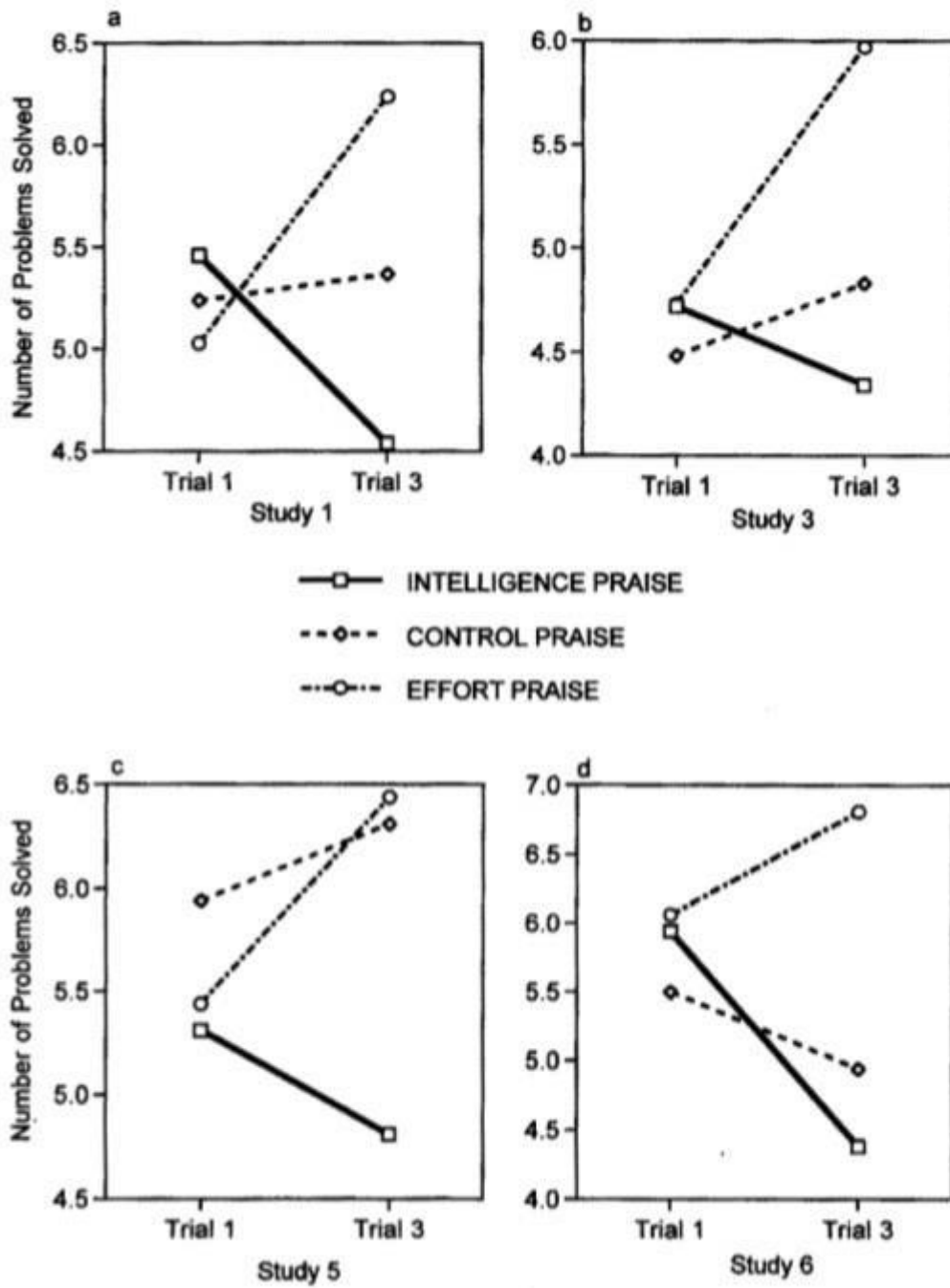
WebPhys. *Les trois modèles principaux de l'apprentissage* [en ligne]. Disponible sur : <http://bdp.ge.ch/webphys/enseigner/3modeles.html> [consulté le 11 février 2015].

Weiner, B., Heckhausen, H., Meyer, W.-U & Cook, R. E. (1972). Causal ascriptions and achievement behavior : A conceptual analysis of effort and reanalysis of locus of control. *Journal of personality and social psychology*, vol. 37, n° 7, 447-491.

Sommaire des annexes :

Annexe 1 : Résultats extraits de l'étude menée par Mueller et Dweck (1998).....	38
Annexe 2 : Sujets des évaluations 1 et 2 utilisés lors de l'expérimentation.....	39
Annexe n°3 : Référentiel n°1 extrait du logiciel SACoche (Utilisé par les matières scientifiques au collège du Touvet)	41
Annexe n°4 : Référentiel n°2 extrait du logiciel SACoche (Utilisé en français au collège du Touvet)	42
Annexe n°5 : Référentiel de français adapté pour les SVT.....	43
Annexe n°6 : Thèmes de mémoire proposés par mon établissement.....	44

Annexe 1 : Résultats extraits de l'étude menée par Mueller et Dweck (1998)



re 2. Number of problems children solved before failure (Trial 1) and after failure (Trial 3). For from Study 6, different tasks were used on Trials 1 and 3.

Annexe 2 : Sujets des évaluations 1 et 2 utilisés lors de l'expérimentation

Un paysage dominé par l'argile

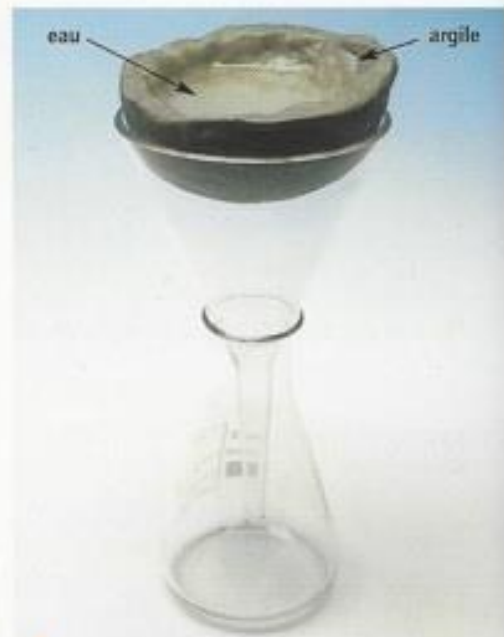


1 Le modelé du paysage de la Brenne, le « pays aux mille étangs ».

- Une roche **perméable** se laisse traverser par l'eau.
- Une roche **imperméable** ne se laisse pas traverser par l'eau.



2 Un affleurement d'argile.



3 Une manipulation pour tester le comportement de l'argile mouillée vis-à-vis de l'eau.

Question :

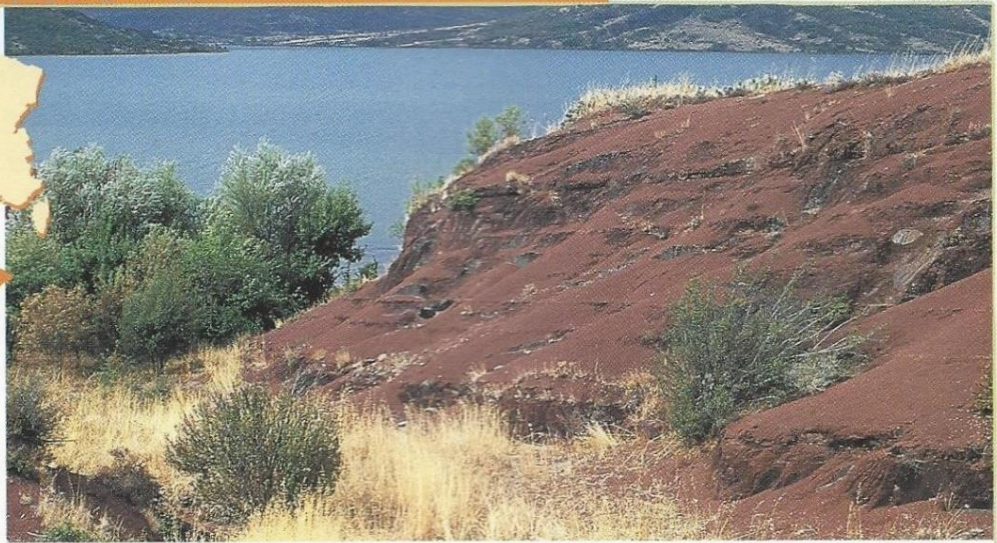
A partir de ces trois documents, mettre en relation une propriété du sous-sol avec une caractéristique du paysage de Brenne.

Evaluation 1

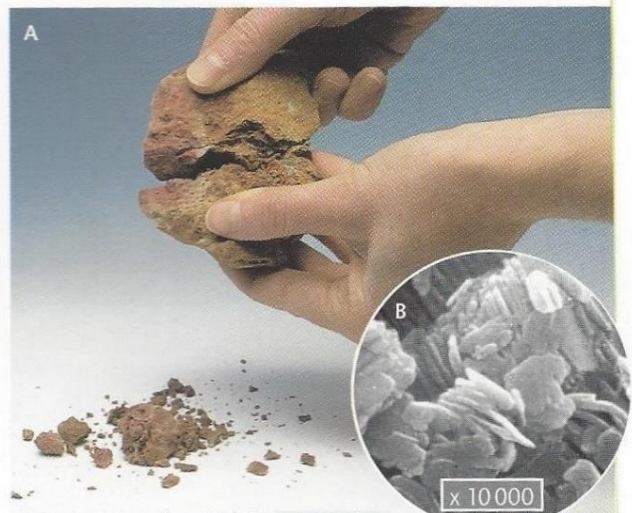
L'évolution d'un paysage argileux sous l'action de l'eau



Paysage argileux près du lac du Salagou (Hérault).
Les rares pluies (orages violents) s'écoulent sur les pentes dépourvues de végétation. Il se produit un ravinement.



Une manipulation pour comprendre l'action de l'eau sur l'argile sèche.



L'argile est formée de particules faiblement collées entre elles. L'eau peut se glisser entre et les dissocier, donnant des débris.

6 Une manipulation pour tester la résistance de l'argile (A). De l'argile observée avec un microscope très puissant (B).

Question :

A partir de ces trois documents, mettre en relation une propriété du sous-sol avec une caractéristique du paysage près du lac de Salagou

Evaluation 2

Annexe n°3 :

Référentiel n°1 extrait du logiciel SA Coche







































































































































(Utilisé par les matières scientifiques au collège du Touvet)

- 📁 Sciences de la vie et de la terre 🖨
- 📁 Cinquième
- 📁 Attitudes
- 📁 Attitudes
 - 📁 x1 🧑🏫🧑🏫 Être autonome et prendre des initiatives
 - 📁 x1 🧑🏫🧑🏫 Avoir un comportement responsable (Respecter des règles de vie et de sécurité)
- 📁 S'informer
- 📁 S'informer
 - 📁 x1 🧑🏫🧑🏫 I1 Sélectionner dans un document les informations utiles
 - 📁 x1 🧑🏫🧑🏫 I2 Décrire le comportement d'une grandeur
- 📁 Raisonner
- 📁 Raisonner
 - 📁 x1 🧑🏫🧑🏫 Ra1 Formuler un problème
 - 📁 x1 🧑🏫🧑🏫 Ra2 Proposer une méthode, une expérience (protocole)
 - 📁 x1 🧑🏫🧑🏫 Ra3 Exploiter les résultats, mettre en relations des infos, en déduire une conclusion (JSQ, JDQ)
- 📁 Realiser
- 📁 Realiser
 - 📁 x1 🧑🏫🧑🏫 Re1 Suivre un protocole
 - 📁 x1 🧑🏫🧑🏫 Re2 Utiliser un appareil d'observation (microscope, loupe ...) et de mesure (EXAO)
 - 📁 x1 🧑🏫🧑🏫 Re3 Calculer, utiliser une formule
- 📁 Communiquer
- 📁 Communiquer
 - 📁 x1 🧑🏫🧑🏫 Co1 S'exprimer correctement à l'oral ou à l'écrit avec un vocabulaire scientifique rigoureux
 - 📁 x1 🧑🏫🧑🏫 Co2 Proposer et /ou réaliser une représentation adaptée (schéma, graphique, tableau, dessin...)
 - 📁 x1 🧑🏫🧑🏫 Co3 Exprimer le résultat d'une mesure, d'un calcul
- 📁 Connaissances
- 📁 Connaissances
 - 📁 x1 🧑🏫🧑🏫 Res1 Restituer des connaissances de la leçon et du lexique
 - 📁 x1 🧑🏫🧑🏫 Res2 Savoir utiliser les connaissances

Annexe n°4 :

Référentiel n°2 extrait du logiciel SACoche

(Utilisé en français au collège du Touvet)

- Français 
- Sixième 
- TRAVAIL COLLECTIF 
- S'impliquer dans un projet collectif 
 - x1     respect des règles
 - x1     respect des autres
 - x1     participation, implication
- ORAL 
- Dire, raconter 
 - x1     exactitude
 - x1     complétude
 - x1     communicabilité
 - x1     créativité
- Participer à un échange verbal 
 - x1     cohérence
 - x1     pertinence
 - x1     communicabilité
 - x1     correction de la langue
 - x1     investissement
- ECRIT 
- Rédiger un texte 
 - x1     cohérence
 - x1     pertinence
 - x1     complétude
 - x1     communicabilité
 - x1     correction de la langue
 - x1     créativité
- Rédiger des réponses à des questions 
 - x1     cohérence
 - x1     pertinence
 - x1     complétude
 - x1     communicabilité
 - x1     correction de la langue
- Rédiger un compte rendu 
 - x1     cohérence
 - x1     pertinence
 - x1     complétude
 - x1     communicabilité
 - x1     correction de la langue
 - x1     créativité
- Améliorer, corriger 
 - x1     améliorer, corriger
- OUTILS 
- Outils 
 - x1     outils

Annexe n°5 : Référentiel de français adapté pour les SVT

➤ Attitudes

- Travail individuel
 - Avoir son cours à jours, son matériel
 - Etre autonome
 - Manifester de la curiosité/motivation
- Travail collectif
 - Respect des règles
 - Respect des autres
 - Participation, implication

Savoir-être

➤ Connaissances

- Restituer des connaissances de la leçon
- Savoir utiliser des connaissances

Restituer

Connaissances

➤ Ecrit

- Rédiger un texte
- Rédiger des réponses à des questions
- Rédiger un compte rendu
- Rédiger un protocole
- Réaliser un graphique
- Réaliser un schéma
- ...

S'informer

Raisonnement

Communiquer

- Cohérence
- Pertinence
- Complétude
- Communicabilité
- Correction de la langue

Fond

Forme

➤ Oral

- Dire, raconter
- Participer à un échange verbal
- Exposer, présenter

S'informer

Raisonnement

Communiquer

- Cohérence
- Pertinence
- Complétude
- Communicabilité
- Correction de la langue

Fond

Forme

➤ Manipulation

- Suivre un protocole
 - Les étapes sont suivies correctement
 - Le matériel est nettoyé et rangé
- Utiliser un appareil (ex : microscope)
 - Le matériel est traité avec soin
 - L'observation est nette
 - L'observation cible ce qui est souhaité

Réaliser

➤ Auto-évaluation

- ...

Savoir-faire

Annexe n°6 : Thèmes de mémoire proposés par mon établissement

POSSIBILITE DE THEMES DE MEMOIRE POUR LES STAGIAIRES MEEF ANNEE UNIVERSITAIRE 2014-2015

Réalisé par Daniel Kotowsky et Cécile Nurra

D. Kotowsky – Principal

C. Nurra - Enseignant-chercheur, ESPE, Laboratoire des Sciences de l'éducation

13 juin 2014

Document de travail

THEME GENERAL

L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES : QUELLES PRATIQUES POUR QUELS EFFETS ?

Sous-thèmes :

- Évaluation des élèves et rapport à l'apprentissage.
- Évaluation des élèves et autonomie.
- Pratique de l'évaluation pour l'apprentissage : quels changements pour les pratiques pédagogiques.

Une des préoccupations du monde éducatif est l'utilisation de l'évaluation des apprentissages des élèves au service de l'apprentissage et non pas uniquement pour évaluer ou certifier un niveau de compétence. Si cette préoccupation n'est pas nouvelle et que l'idée selon laquelle l'évaluation peut clairement être au service de l'apprentissage des élèves, il reste que les pratiques enseignantes peuvent encore évoluer sur ce point afin que l'évaluation devienne effectivement un outil de gestion pédagogique et un véritable levier pour l'engagement des élèves.

Concernant l'évaluation des élèves, s'il apparaît clairement qu'un changement de pratique est souhaitable et souhaité, les modalités de mise en œuvre ne découlent pas naturellement de cette position de principe. Il nous semble donc important de mieux comprendre les processus à l'œuvre dans l'effet des pratiques enseignantes sur l'apprentissage des élèves, ceci en mobilisant les apports de la recherche, dans le but d'aider les acteurs de terrain à formaliser et analyser ce changement. Ce changement de pratique peut, selon nous, être abordé au moins de deux manières, d'une part en essayant de mieux comprendre l'impact des différentes pratiques sur les élèves (Thème 1 et 2), mais également en essayant de mieux comprendre le processus par lequel ces pratiques évoluent (Thème 3).

Les thèmes de mémoire proposés mobiliseront les notions utilisées lorsque l'évaluation des élèves est évoquée dans les différentes journées de travail ou de formation menées dans le cadre de l'académie (évaluation sans note, évaluation par compétence, évaluation pour l'apprentissage, évaluation formative, évaluation critériée, ...) et permettront donc au stagiaire, en plus de développer ses compétences et son analyse réflexive de l'action d'enseigner, de se situer plus tard dans ces actions, de mieux en comprendre la portée et d'en être un acteur à part entière. Des liens avec des préoccupations actuelles comme par exemple le climat scolaire ou le décrochage scolaire pourront être naturellement fait.

Plus précisément, les mémoires seront potentiellement réalisés autour d'un des trois sous-thèmes qui suivent :

1. Evaluation des élèves et rapport à l'apprentissage.

La manière d'intégrer l'évaluation dans une classe, c'est-à-dire dans la pratique enseignante, change le rapport à l'apprentissage de l'élève (e.g., place de l'erreur, utilisation du feedback, motivation, interprétation de la difficulté, perception de la possibilité de progresser, ...). Sachant que ce rapport à l'apprentissage détermine l'engagement de l'élève et au final son apprentissage, en partant des recherches existantes dans ce champs, nous chercherons à mieux comprendre les processus qui permettent ce changement de rapport à l'apprentissage afin de pouvoir créer et tester des moyens pédagogiques permettant de considérer l'évaluation comme un outil permettant de réels changements. Les moyens pédagogiques seront envisagés de manière générale mais également plus étroitement en lien avec la discipline du stagiaire.

2. Evaluation des élèves et autonomie (évaluation et auto-régulation de l'apprentissage).

Un élève qui peut réguler lui même son apprentissage, au moins en partie, est un élève autonome. On parle alors d'auto-régulation de l'apprentissage. L'auto-régulation est une compétence importante pour au moins deux raisons. Premièrement, l'élève a besoin de développer son autonomie, compétence nécessaire tout au long de la scolarité et de manière de plus en plus importante au fur et à mesure qu'il avance dans celle-ci. D'autre part, favoriser l'autonomie des élèves permet, tout en proposant à tous de progresser, de libérer l'enseignant afin qu'il se consacre à certains moment plus particulièrement à des élèves qui n'auraient pas nécessairement encore acquis certaines compétences et pour lesquels une attention particulière doit être portée. Les mémoires qui s'inscriront dans cette ligne porteront donc sur un approfondissement de notre compréhension des processus par lesquels la manière dont l'évaluation mise en place dans la classe modifie le niveau d'auto-régulation des élèves afin de pouvoir créer et tester des moyens pédagogiques permettant de considérer l'évaluation comme un outil permettant de développer l'autonomie des élèves. Les moyens pédagogiques seront envisagés de manière générale mais également plus étroitement en lien avec la discipline du stagiaire.

3. Pratique de l'évaluation pour l'apprentissage : quels changements pour les pratiques pédagogique.

Il suffit de se rendre à des journées académiques sur les thèmes du décrochage, de la réussite éducative, de chercher des informations sur le site eduscol ou encore de lire le rapport de l'inspection générale n°2013-072 afin de se rendre compte que les changements de pratiques dans l'évaluation des apprentissages n'impliquent pas tous les mêmes changements pour les pratiques pédagogiques. De plus, certaines pratiques peuvent parfois sembler assez « mineures » (localisées, ciblées) mais obligent en réalité à changer radicalement sa pratique voir même sa manière d'envisager sa pédagogie. C'est par exemple le cas de l'évaluation dite « sans note », qui sous couvert d'enlever « simplement » la note des copies d'élèves et de leur bulletin a des implications qu'il est nécessaire de pleinement mesurer sous peine de se retrouver en difficulté sans bien comprendre pourquoi. C'est dans ce cadre que se situera la réflexion du stagiaire. Il s'agira de mieux comprendre la manière dont les changements de pratiques des enseignants s'opèrent suite à changement de pratique pouvant sembler très « ciblé (e.g., évaluation sans note, utilisation de critères, etc). Il pourra s'agir également de mieux comprendre dans quelle mesure des actions de formations et d'accompagnement des équipes sont nécessaires et comment elles sont réinvesties ensuite. Cette réflexion permettra d'être force de proposition pour suggérer des modalités d'organisation futures.

Nota bene.

Ces sous-thèmes nécessitent d'être déclinés en problématiques ciblées afin de constituer des problématiques réalisables dans un mémoire professionnel. Un sous-thème pourrait être décliné avec suffisamment de problématiques pour que les stagiaires travaillent en équipe, compétence qui leur sera utile par la suite. Par ailleurs, ces préoccupations sont celles de l'équipe pédagogique et de direction, un travail est déjà engagé. Les stagiaires seront donc naturellement associés au travail en cours. A noter qu'ils ne seront donc peut être pas tous explorés. Ceci dépendra de plusieurs facteurs, 1) de l'encadrement recherche provenant de l'ESPE, 2) des préoccupations de l'équipe pédagogique du collège et 3) des préoccupations plus personnelles de stagiaires.

Résumé en français

Je suis affecté cette année au collège La Pierre Aiguille (Le Touvet, Isère) où est mis en place un système d'évaluation par compétences dans de nombreuses classes de l'établissement. Dans ce contexte, j'ai souhaité traiter de cette thématique pour ce mémoire de deuxième année de master. J'ai alors voulu déterminer si l'évaluation par compétences peut être en elle-même un *feedback* suffisamment efficace pour générer, chez l'élève, un changement de rapport à l'apprentissage.

Pour répondre à cette problématique, j'ai mis en œuvre un protocole qui traite trois *feedback* différents. Le premier *feedback* a été élaboré dans le cadre d'une évaluation notée classique alors que les deux autres l'ont été selon des référentiels d'évaluation par compétences mis en place dans mon établissement.

L'expérimentation, segmentée en deux phases majeures, apporte des résultats qui montrent que, dans un premier temps, l'évaluation par compétences donne aux élèves plus d'outils pour déterminer l'origine de leurs erreurs. Dans un second temps, une progression est mise en évidence, qui est toutefois semblable à la progression observée en évaluation notée.

Ce mémoire met en avant que l'évaluation par compétences semble aussi efficace que l'évaluation notée sur le court terme tout en apportant plus d'outils pour établir un diagnostic et une remédiation plus pertinents sur le long terme.

Résumé en anglais

For my first year of teaching, i was affected at the Pierre Aguille's school where we used to evaluate pupils by skills. In this context, I wished to deal with this theme for my report. So I wanted to determine if the evaluation by skills can be an effective feedback to generate a change in the learning.

To answer this problem, I have implemented a protocol which handles three different feedback. The first feedback was developed thanks to a classic noted evaluation while two others were created with reference tables of evaluation by skills.

The experiment, segmented in two major phases, shows results(profits) which prove that, at first, the evaluation by skills gives to pupils more tools to determine the origin of their errors. Secondly, a progress is highlighted, which is however similar to the progress observed in noted evaluation.

This report puts forward that the evaluation by skills seems so effective as the noted evaluation on the short term while bringing more tools to establish a more relevant diagnosis and remédiation on the long term.

Mots clés

Behaviourisme, p4

Constructivisme, p5

Evaluation formative, p7

Evaluation non notée, p8

Evaluation non notée, p7

Evaluation sommative, 7

Evaluation par compétences

Feedback complexe, p12

Feedback simple, p11

Modèle du conditionnement, p4

Modèle transmissif, p3

Référentiel d'évaluation

SVT