HAL
open science

La mise en confiance des élèves à travers l'évaluation

Marine Gastaud, Juliette Dujardin

To cite this version:

Marine Gastaud, Juliette Dujardin. La mise en confiance des élèves à travers l'évaluation. Education. 2018. dumas-02074073

HAL Id: dumas-02074073

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02074073v1

Submitted on 20 Mar 2019

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.

La mise en confiance des élèves à travers l'évaluation

Présenté par GASTAUD Marine et DUJARDIN Juliette,
Sous l'encadrement de ALBERTINI-MATTEI Solenne

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Parcours Sciences de la Vie et de la Terre

E.S.P.E. - Aix-Marseille Université

Année universitaire 2017-2018

Remerciements

Nous adressons nos remerciements à toutes les personnes ayant contribué à la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, nous tenons à remercier Madame Solenne ALBERTINI-MATTEI qui en tant que référente nous a guidé et conseillé tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Nous souhaitons particulièrement remercier notre tuteur de stage Monsieur Pierre BANY, professeur de Sciences de la Vie et de la Terre au lycée Victor Hugo, pour son accueil, son temps et ses conseils qui nous ont permis de mener à bien notre étude.

Nous tenons également à remercier l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'ESPE Canebière qui à travers ses enseignements nous a permis d'acquérir une méthodologie ainsi que des compétences essentielles à la réalisation de ce mémoire.

Enfin, nous souhaitons remercier nos proches pour leur soutien tout au long de nos études.

Sommaire

INTRODUCTION 4

1. CADRE THÉORIQUE.....6

1.1. Les apprentissages 6

1.2. L'évaluation..... 8

1.3. Les feedbacks 13

1.4. La confiance en soi..... 15

2. PROBLÉMATIQUE 16

3. MÉTHODOLOGIE ENVISAGÉE.....17

3.1. L'échantillon 17

3.2. Le cadre scientifique de l'expérimentation 18

3.3. Le dispositif expérimental..... 26

3.4. Les outils de recueil et d'analyse des données..... 27

3.5. Le protocole de l'expérimentation 29

4. RÉSULTATS 30

4.1. Résultats associés aux notes des élèves 30

4.2. Résultats associés à la grille de participation 31

4.3. Résultats associés au questionnaire 36

5. DISCUSSION.....38

CONCLUSION.....41

BIBLIOGRAPHIE 42

ANNEXES.....44

RÉSUMÉ.....49

Introduction

L'évaluation se situe aujourd'hui au cœur des enseignements. C'est en effet à partir des informations qu'elle fournit à l'enseignant que celui-ci peut mesurer les acquis et les progrès de ses élèves ainsi que l'efficacité et la pertinence de ses propres pratiques.

L'évaluation n'a de sens que lorsqu'elle est accompagnée de retours individualisés dans lesquels l'enseignant réalise un compte-rendu de la production et propose des remédiations visant à favoriser les apprentissages des élèves. Évaluer et remédier ne peuvent ainsi être dissociés.

Pour Annabel Beaupied, professeur de Sciences Économiques et Sociales au lycée Delamare-Deboutteville de Forges-les-Eaux, lorsque l'évaluation ne se traduit que par l'attribution d'une note se pose un double problème tenant à sa dimension arbitraire et à son insuffisance pédagogique. Elle souligne que lorsqu'un élève est victime de ce double phénomène, la note devient contre-productive et est ressentie par celui-ci davantage comme une sanction plutôt que comme un moyen d'appréhender la progression de ses apprentissages. L'une des conséquences possibles de cette incompréhension est une baisse de la confiance qu'à l'élève en lui. L'enseignant, s'il veut mettre en confiance ses élèves à travers leur évaluation, doit ainsi agir en tant qu'évaluateur juste et bienveillant d'une part, et en tant qu'accompagnateur qui s'adapte aux différents niveaux de ses élèves d'autre part.

Nous sommes cette année étudiantes en deuxième année de master M.E.E.F. et espérons obtenir notre C.A.P.E.S. en vue de devenir enseignantes de Sciences de la Vie et de la Terre. Dans le cadre de notre formation, nous avons eu l'occasion d'effectuer un stage de quatre mois au lycée Victor Hugo situé dans le 3ème arrondissement de Marseille. Cet établissement a été classé en Zone d'Éducation Prioritaire ou Z.E.P. avant que la réforme de l'éducation prioritaire de la rentrée 2014-2015 ne remplace ces zones par des Réseaux d'Éducation Prioritaire ou R.E.P. pour les écoles et les collèges uniquement.

Bien que n'ayant plus la mention Z.E.P., le lycée Victor Hugo accueille toujours les mêmes élèves dont la plupart vivent dans les quartiers Nord de Marseille. L'analyse de la fiche établissement 2016-2017 révèle que 68,5% des parents d'élèves appartiennent à la catégorie socioprofessionnelle des ouvriers et inactifs contre 26,4% à l'échelle nationale. Ces chiffres laissent à penser que les élèves du lycée Victor Hugo proviennent d'un milieu défavorisé où les difficultés rencontrées peuvent davantage contribuer à une baisse de la confiance qu'ils ont en eux par comparaison à des élèves d'un lycée n'ayant jamais appartenu à l'éducation prioritaire.

Ces suggestions ont pu être confirmées lors de notre stage où nous avons constaté un réel manque de confiance que nos élèves avaient en eux, en particulier face à l'évaluation. Certains préféraient en effet ne rien écrire plutôt que de faire des erreurs alors que d'autres ne se limitaient qu'à la simple lecture de leur note, laquelle s'accompagnait en général d'une déception contribuant davantage à une diminution de leur confiance en eux. C'est sur la base de ce constat que nous avons choisi de travailler, dans le cadre de ce mémoire, sur la mise en confiance des élèves à travers l'évaluation. Nous souhaitons plus précisément étudier l'impact de diverses formes de retours sur les évaluations de nos élèves tant sur le niveau de confiance qu'ils ont en eux que sur la progression de leurs apprentissages.

Pour une bonne compréhension du sujet et des problématiques qui en découlent, nous nous attacherons dans un premier temps à définir les notions relatives à l'apprentissage, l'évaluation, aux retours post-évaluation et à la confiance en soi puis nous introduirons la problématique du sujet ainsi que les hypothèses que nous avons formulées. Dans un second temps, nous présenterons le dispositif et la méthodologie mis en place afin de mettre à l'épreuve nos hypothèses. Enfin, nous présenterons nos résultats que nous discuterons dans une dernière partie.

1. Cadre théorique

1.1. L’apprentissage

1.1.1. Qu’est-ce que l’apprentissage ?

Le terme apprentissage est associé à une multitude de définitions, rendant compte à la fois la richesse des notions qu’il sous-tend et de sa complexité. Selon Reuchlin, « il y a apprentissage lorsqu’un organisme, placé plusieurs fois dans la même situation, modifie sa conduite de façon systématique et relativement durable ». Ainsi, comme l’a énoncé De Landsheere, « tout apprentissage implique la mémoire ». Selon Tilman et Grootaers, « l’apprentissage est l’activité qui permet à un individu de passer d’une ancienne représentation des choses ou manière de faire, jugée inefficace, insatisfaisante, frustrante, etc., à de nouvelles compétences plus adéquates aux situations neuves qu’il a décidé de maîtriser ». Ils ajoutent que « l’apprentissage est un investissement » et « qu’il ne sera réalisé que si l’apprenant estime que la rentabilité finale de l’apprentissage sera supérieure au coût qu’il devra payer pour y arriver ». De Ketele et ses collaborateurs estiment quant à eux que l’apprentissage est un « processus systématiquement et intentionnellement orienté vers l’acquisition de certains savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir ».

Dans ces définitions, les idées maîtresses qui apparaissent sont celles de l’acquisition de nouveaux comportements ou de nouvelles compétences adaptés à une situation donnée, d’effort à fournir pour acquérir ces comportements ou ces compétences et le fait que l’apprentissage relève d’un processus cognitif suscitant du temps pour être correctement réalisé par l’apprenant.

Dans le cadre scolaire, nous pouvons définir l’apprentissage comme étant l’ensemble des processus cognitifs qui aboutissent à la construction et à la maîtrise d’une nouvelle compétence, laquelle regroupe des savoirs notionnels, des savoir-faire et des savoir-être mis en œuvre dans un contexte donné.

1.1.2. Comment générer un processus d'apprentissage ?

Dans le cadre scolaire, tout processus d'apprentissage implique un enseignant, ses élèves et un ou plusieurs savoirs s'intégrant au sein d'une compétence donnée. Les relations existant entre ces divers éléments ont été modélisées sous la forme d'un système triangulaire par Jean Houssaye : les sommets représentent l'enseignant, l'élève et un savoir donné et les côtés modélisent les relations nécessaires à l'apprentissage de ce savoir par l'élève. En situation de classe, le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir va lui permettre d'enseigner tandis que celui qu'il entretient avec l'élève va lui permettre de former. L'élève, par l'intermédiaire de la relation qu'il va établir avec le savoir, va alors pouvoir être en mesure d'apprendre.

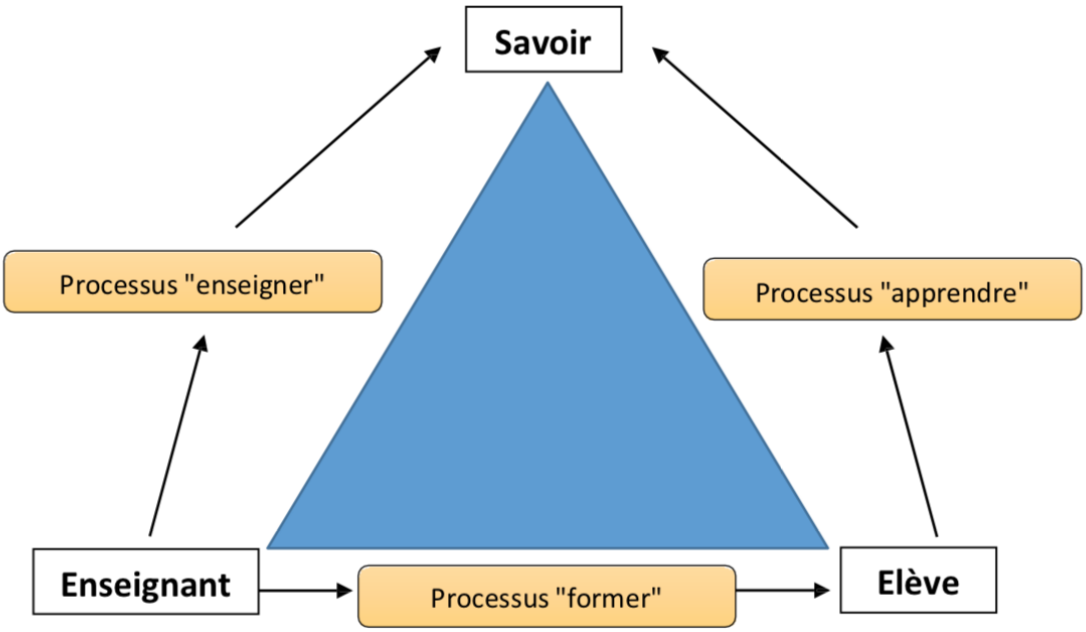

Figure n°1 : le triangle pédagogique et didactique d'après Jean Houssaye (1986).

Pour générer un processus d'apprentissage chez ses élèves, l'enseignant de Sciences de la Vie et de la Terre prévoit un découpage de sa séquence d'enseignement en plusieurs phases complémentaires. Dans un premier temps, celui-ci propose en effet à ses élèves une phase dite de motivation durant laquelle ils seront amenés à réaliser des observations débouchant sur une relation inexpliquée.

À partir de celle-ci, ils énonceront un ou plusieurs problèmes scientifiques, une ou des hypothèses ainsi qu'une ou des conséquences vérifiables qui les guideront dans la résolution du ou des problèmes énoncés en amont et les motiveront à s'investir dans la tâche proposée par l'enseignant. Dans un second temps, une phase d'appréhension est nécessaire dans le sens où les élèves vont devoir être attentifs aux directives énoncées par l'enseignant pour pouvoir mener à bien la ou les tâches proposées. Durant la phase d'acquisition, les élèves s'approprient progressivement le ou les savoirs mobilisés par la séance d'enseignement en réalisant la ou les tâches proposées par l'enseignant et sont en mesure d'apporter des éléments de réponse au problème fixé en amont. Par la suite, les élèves construisent le ou les savoirs et les généralisent avec l'enseignant afin qu'ils puissent les assimiler. Une phase de performance consistant en une évaluation va permettre à l'enseignant de vérifier la maîtrise des savoirs précédemment mobilisés par les élèves. Enfin, une phase de feedback durant laquelle ces derniers auront accès à un retour individualisé sur leurs évaluations va leur permettre de progresser dans la maîtrise du savoir mobilisé. Ce découpage d'une séquence d'enseignement en plusieurs phases complémentaires est fortement inspiré du modèle séquentiel de l'apprentissage proposé par Atkinson et Shiffrin en 1968. Ce dernier met ainsi en évidence le fait que l'évaluation est une étape indispensable à la mise en place d'un processus d'apprentissage chez les élèves.

1.2. L'évaluation

1.2.1. Qu'est-ce que l'évaluation ?

Selon le Larousse, le terme « évaluation » désigne l'action de déterminer la valeur de quelque chose. Dans le cadre scolaire, l'évaluation correspond à un outil de mesure destiné en premier lieu à favoriser les apprentissages des élèves. Elle permet en effet à l'enseignant de mesurer leurs acquis et leurs progrès, d'adapter ses pratiques didactiques et pédagogiques afin qu'elles puissent répondre au mieux aux besoins de ces derniers et de leur fournir des remédiations. Les élèves peuvent alors identifier leurs acquis et leurs difficultés, suivre les remédiations proposées par leur enseignant et progresser.

Elle fournit aux familles des informations concernant le niveau de leurs enfants afin qu'elles puissent les accompagner et éventuellement prendre des décisions éducatives adaptées. Elle atteste également aux yeux de la société des compétences du diplômé au terme de sa formation. L'évaluation revêt ainsi de nombreuses fonctions et ne concerne pas uniquement l'enseignant et ses élèves.

1.2.2. Qu'évalue-t-on ?

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture impose à tous une évaluation donc un enseignement par compétences depuis 2008. Celui-ci définit une compétence comme étant « une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre 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 ». En d'autres termes, une compétence correspond à un ensemble de savoirs notionnels, de savoir-faire (ou capacités) et de savoir-être (ou attitudes) permettant à l'élève de faire face à une situation donnée et pouvant être remobilisé par celui-ci dans une situation différente.

Pour comprendre le concept de compétence dans son ensemble, il convient de définir également ce qu'est un savoir, une capacité ainsi qu'une attitude. Pour Littré, le savoir est une « connaissance acquise par l'expérience ». Le Trésor de la Langue Française informatisé ou TLFi enrichi cette définition en énonçant qu'un savoir est un « ensemble de connaissances d'une personne ou d'une collectivité acquises par l'étude, par l'observation, par l'apprentissage et/ou par l'expérience ». Meirieu définit une capacité comme étant « une activité acquise, reproductible dans des domaines divers, et qui peut évoluer dans le temps ». Une capacité désigne ainsi une aptitude à réaliser quelque chose, une activité que l'on exerce, et peut en ce sens avoir pour synonyme un savoir-faire. L'attitude quant à elle, fait référence à un état d'esprit d'une personne à l'égard d'elle-même ou de tout élément de son entourage qui incite à une manière d'être ou d'agir face à une situation particulière. Elle est ainsi reliée au savoir-être. Cependant, une compétence ne se définit pas uniquement par un savoir, un savoir-faire et un savoir-être : elle fait également référence à la situation dans laquelle elle s'exerce ainsi qu'aux personnes avec lesquelles elle s'opère.

Une des représentations possibles de la compétence est présentée par la figure ci-dessous. Ses trois composantes y sont modélisées par des sphères qui se recoupent deux à deux, définissant alors le connaissant (intersection du savoir et du savoir-être), le performant (intersection du savoir et du savoir-faire) et l'exécutant (intersection du savoir-faire et du savoir-être). La somme de ces trois composantes définit le compétent. Notons que ce dernier doit également être capable de s'adapter aux différents contextes lui faisant face. Un élève compétent doit ainsi être en mesure de comprendre, réaliser et réussir tout en étant capable de s'adapter.

Figure n°2 : schéma d'une compétence d'après H. Boudreault (2002).

1.2.3. Quelles sont les modalités de l'évaluation ?

À la rentrée scolaire 2016, les modalités de l'évaluation ont évoluées. Celles-ci privilégient une évaluation bienveillante, simple, lisible et valorisant les progrès, soutenant la motivation et encourageant les initiatives des élèves.

L'évaluation diagnostique se situe en amont des apprentissages ; elle permet à l'enseignant de sonder le niveau de maîtrise d'un ou plusieurs savoirs donnés de ses élèves, et de planifier ses pratiques didactiques et pédagogiques afin de répondre au mieux à leurs besoins. L'évaluation formative s'intègre au sein même des apprentissages ; elle est mise en place régulièrement et sous différentes formes par l'enseignant, et s'affranchit d'une note car elle vise à faire progresser les élèves dans leurs apprentissages en leur faisant prendre conscience de leurs erreurs de manière à ce qu'ils puissent les corriger. L'évaluation sommative est utilisée de façon ponctuelle par l'enseignant et est souvent associée à une note car elle vise à vérifier le niveau de maîtrise du savoir défini en amont. L'évaluation certificative est mise en place en fin de cycle ou d'un niveau de classe donné et vise à attester de la maîtrise d'un ensemble de savoirs par les élèves.

1.2.4. Quel est le statut de l'erreur dans le cadre de l'évaluation ?

Dans le cadre scolaire, l'erreur a été pendant longtemps perçue comme indicateur d'un manque d'attention ou de travail de la part de l'élève et a été par conséquent sanctionnée par l'enseignant. L'élève se décourage, perd l'envie d'apprendre et sa confiance en lui. Néanmoins, le fait que l'erreur fasse partie intégrante des processus d'apprentissages est un consensus selon lequel tout le monde s'accorde. Prenons tout simplement l'exemple des grandes théories scientifiques, qui sans une succession d'erreurs et d'avancées n'auraient pu voir le jour. De la même manière, les connaissances individuelles d'un élève évoluent grâce à l'identification de ses erreurs, étape à partir de laquelle il pourra les corriger et les surpasser.

Les travaux de Jean-Pierre Astolfi, entre-autre, ont attiré l'attention sur la nécessité de faire changer le statut de l'erreur à l'école, car comme il le dit : « apprendre, c'est toujours prendre le risque de se tromper. Quand l'école oublie, le bon sens populaire le rappelle, qui dit que seul celui qui ne fait rien ne commet jamais d'erreur ». Ses travaux insistent notamment sur la nécessité de chercher l'origine des erreurs commises par les élèves car elle peut être la clé de la progression de ces derniers.

Les origines de l'erreur peuvent être multiples, allant de l'incompréhension des consignes aux difficultés à rédiger une réponse, en passant par exemple par un manque de motivation pour la tâche à effectuer. L'identification de l'origine de l'erreur par l'enseignant l'aidera à proposer de remédiations que l'élève pourra suivre afin de surmonter ses difficultés et progresser. Mais encore faut-il qu'il soit motivé.

1.2.5. Qu'est-ce que la motivation ?

Le « métier » de l'élève est de s'engager dans les activités proposées par l'enseignant du mieux qu'il le peut et de les mener à terme sans abandonner face aux difficultés qu'il peut rencontrer. Le milieu scolaire attend ainsi des élèves qu'ils soient motivés. Cet état d'esprit constitue en effet un facteur clé de réussite scolaire puisqu'un élève motivé s'impliquera davantage dans une tâche qu'un élève qui ne l'est pas.

Dans son livre « La motivation en contexte scolaire », Rolland Viau propose une définition de la motivation : « la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». Du fait qu'elle soit influencée par les perceptions qu'ont les élèves d'eux-mêmes et par leur environnement, la motivation varie d'un élève à l'autre.

Richard Deci identifie deux types de motivation selon leur origine : la motivation extrinsèque, dont l'origine se situe dans le besoin de recevoir une récompense n'étant pas en lien avec l'activité (obtenir une bonne note, faire plaisir à ses parents ou à son enseignant par exemple) et la motivation intrinsèque, qui elle se définit comme étant en lien direct avec l'activité (intérêt de la tâche à réaliser, envie d'apprendre ou de comprendre un phénomène par exemple). Plus récemment, Rolland Viau précise cette réflexion en identifiant trois sources de motivation chez les élèves : le sentiment de contrôle qu'ils ont vis-à-vis de la tâche à réaliser, la valeur qu'ils associent à cette tâche et enfin le sentiment de compétence qu'ils ressentent face à celle-ci. La motivation des élèves dépend donc d'une multitude de facteurs directement liés à l'école mais également à leur vie personnelle.

Dans leur article intitulé « Les feedbacks à l'école : un gage de régulation des comportements scolaires », Fanny Georges et Pascal Pansu insistent sur le fait que l'émission de feedbacks est souvent considérée comme un élément clé pour renforcer la motivation et soutenir la réussite des élèves.

1.3. Les feedbacks

1.3.1. Qu'est-ce qu'un feedback ?

Hattie et Timperley (2007) définissent un feedback comme étant une information donnée par un agent (enseignant, livret, parents, ou encore soi-même) concernant les aspects de la performance d'une personne. De l'anglais « rétroaction », un feedback correspond, dans le cadre scolaire, aux retours qu'effectue l'enseignant face aux comportements de réalisation ainsi qu'aux réalisations de ses élèves. Butler et Winne rappellent dans leur article publié en 1995 les principales fonctions du feedback : il permet notamment de confirmer la réponse de l'élève lorsqu'elle est adéquate, d'ajuster la compréhension de l'élève lorsque ses réponses présentent des confusions, d'ajouter une information à ses connaissances antérieures si la réponse est incorrecte et révèle un manque de connaissance ou encore de remplacer des connaissances erronées. La notion de feedback est de ce fait indissociable à l'activité d'enseignement.

1.3.2. Quels sont les différents types de feedbacks ?

Il est possible de distinguer les feedbacks selon leur valence : les feedbacks positifs mettent en évidence les éléments de réussite ou réponses justes, les compétences acquises ou en cours d'acquisition et sont en général associés aux compliments tandis que les feedbacks négatifs mettent en évidence les erreurs ou incompréhension, les compétences non acquises et sont plutôt assimilés aux réprimandes. Les différentes déclinaisons de ces deux types de feedbacks sont présentées dans la figure n°3. Mais au-delà de cette distinction classique, il est possible de catégoriser les feedbacks selon d'autres critères tels que la personne qui en est à l'origine, celle qui en fait l'objet, la forme sous laquelle ils sont délivrés, la nature de l'information énoncée, la fonction qui leur incombe ou encore le contexte dans lequel ils sont transmis.

Feedback positif				Feedback négatif			
Feedback assertif		Feedback évaluatif		Feedback assertif		Feedback évaluatif	
Simple *type 1*	Simple *type 2*	Complexe estimatif	Complexe comparatif	Simple *type 1*	Simple *type 2*	Complexe estimatif	Complexe comparatif
Exemples							
« C'est juste. »	« C'est bien. »	« Tu as fait des efforts. »	« Tu es meilleur que les autres. »	« C'est faux. »	« C'est mal. »	« Tu n'as pas fait assez d'efforts. »	« Tu es moins bon que les autres. »

Figure n°3 : différents types de feedbacks d'après Georges, F., et Pansu, P. (2012).

La plupart des auteurs qui se sont attachés à catégoriser les feedbacks se sont intéressés à leur contenu. Cela a conduit Butler et Winne (1995) à distinguer deux types de feedbacks. Le feedback simple se caractérise par une validation ou invalidation des réponses fournies par l'élève sans qu'aucune autre information sur la tâche ne lui soit délivrée. L'enseignant indique à l'élève uniquement la justesse de ses réponses. Ce type de feedback peut par exemple prendre la forme de commentaires tels que « juste » ou « faux », « oui » ou « non ». Le feedback complexe se caractérise à la fois par une validation ou invalidation des réponses fournies par l'élève ainsi que par des informations supplémentaires visant à les faire progresser dans leurs apprentissages.

Les différents types de feedbacks offrent ainsi à l'enseignant un panel assez large de réactions possibles en réponse aux comportements de réalisation ainsi qu'aux réalisations de ses élèves. Ces derniers doivent toutefois être délivrés avec précaution par celui-ci. En effet, les feedbacks complexes centrés sur les comportements ou la personne susciteraient des aspects négatifs (anxiété, insécurité) chez les élèves, menaçant leurs performances et/ou leur confiance en eux.

1.4. La confiance en soi

1.4.1. Qu’est-ce que la confiance en soi ?

Dans la littérature, le concept de confiance en soi est souvent associé à celui d’estime de soi. Il convient néanmoins de distinguer ces termes. Garneau définit la confiance en soi comme étant « une prédiction réaliste et ponctuelle qu’on a les ressources nécessaires pour faire face à un genre particulier de situation ». Le Larousse associe le concept de confiance en soi à celui d’un sentiment de sécurité. Ces deux définitions sont complémentaires puisque si l’individu prédit qu’il a les ressources nécessaires pour affronter une situation donnée, celui-ci se sent en sécurité. La confiance qu’un individu a en lui reflète ainsi à quel point il se considère capable.

Larivey définit l’estime de soi comme étant le résultat d’une auto-évaluation. Selon elle, « Il s’agit en quelque sorte d’un baromètre révélant dans quelle mesure nous vivons en concordance avec nos valeurs ». L’estime qu’un individu a de lui-même reflète donc à quel point il se considère comme valable.

La confiance qu’à un élève en lui peut être influencée par de nombreux facteurs tel que son cadre familial, ses expériences personnelles ou encore son vécu scolaire. Elle peut se manifester de diverses manières. Par exemple, un élève ayant confiance en lui sera plus tolérant face à ses échecs, se découragera moins facilement vis-à-vis de ses apprentissages et par conséquent prendra plus facilement la parole en classe qu’un élève manquant de confiance en lui.

2. Problématique

Au vu de l'avancée des recherches dans les domaines de l'évaluation et de la confiance en soi à l'école, nous avons choisi d'axer notre travail autour d'une problématique précise : comment les différents types de feedbacks positifs favorisent-ils la confiance qu'ont les élèves en eux ainsi que leurs apprentissages ?

Pour répondre à cette question, nous avons formulé deux hypothèses :

(1) La première hypothèse suppose qu'une correction sous forme de grille d'évaluation associée à un barème chiffré favoriserait particulièrement les apprentissages des élèves (un élève sachant précisément quelles sont les erreurs qu'il a commises n'aura plus tendance à les faire une seconde fois). Si tel est le cas, nous devrions observer une augmentation des notes des élèves pour lesquels est mis en place ce type de rétroaction.

(2) La seconde hypothèse suppose qu'une correction sous forme de commentaire personnalisé avec un compte-rendu de la production de l'élève, des conseils de progression ainsi que des encouragements favoriserait la confiance des élèves (un élève se sentant encouragé malgré le fait qu'il ait fait des erreurs et pour lequel l'enseignant a proposé des remédiations aura tendance à davantage prendre confiance en lui). Si tel est le cas, nous devrions observer une augmentation de la fréquence de participation en classe des élèves pour lesquels est mis en place ce type de rétroaction.

3. Méthodologie

3.1. L'échantillon

Notre échantillon se compose d'une classe de trente élèves de seconde qui fréquentent le lycée Victor Hugo situé dans le 3ème arrondissement de Marseille. Cet établissement, comme nous l'avons soulevé en introduction, a anciennement été classé en zone d'éducation prioritaire. Les élèves qu'il accueille proviennent en général des quartiers Nord de Marseille et leurs parents appartiennent dans la plus grande majorité des cas à des catégories socioprofessionnelles défavorisées.

Notre classe est répartie en deux demi-groupes : le groupe n°1 comprend seize élèves (neuf filles et sept garçons) et le groupe n°2 en comprend quatorze (huit filles et six garçons). Le premier groupe a été pris en main de 15h00 à 17h00 par Marine GASTAUD et le second de 15h00 à 17h00 par Juliette DUJARDIN, tous les lundis après-midi, durant une période de quatre mois. Notre lycée d'accueil offre effectivement la possibilité aux enseignants de Sciences de la Vie et de la Terre d'effectuer une séance de deux heures par semaine pour ses classes de seconde. Afin de ramener le taux horaire aux normes, les séances de Sciences de la Vie et de la Terre ayant lieu une semaine avant les vacances scolaires sont systématiquement supprimées de l'emploi du temps des élèves.

Au cours de notre stage, nous avons constaté que nos groupes respectifs avaient des dynamiques très différentes. Les élèves du groupe n°1 étaient dans l'ensemble relativement calmes, bien que certains d'entre eux perturbaient les séances en raison de leurs bavardages. La moyenne qu'a obtenu ce groupe en Science de la Vie et de la Terre au premier trimestre était de 10,25/20. Les élèves du groupe n°2 étaient quant à eux assez agités et avaient du mal à se concentrer bien que certains d'entre eux avaient un comportement exemplaire. La moyenne qu'a obtenu ce groupe en Science de la Vie et de la Terre au premier trimestre était de 9,16/20. En plus d'hétérogénéités entre ces deux groupes, nous avons également pu constater des hétérogénéités à l'intérieur même de nos groupes.

En effet, en ce qui concerne le groupe n°1 au premier trimestre, la moyenne la plus haute était de 17,33/20 et la moyenne la plus basse de 2,93/20. Pour le groupe n°2 et pour la même période, la moyenne la plus haute était de 15,71/20 et la plus basse de 3,33/20. Ces différences en termes de moyennes individuelles montrent que notre classe, très hétérogène, réunissait des élèves d'un très bon niveau avec des élèves en grande difficulté scolaire.

3.2. Le cadre scientifique de l'expérimentation

Nous avons mis en œuvre notre expérimentation durant le deuxième trimestre dans le cadre du thème n°1 du programme de seconde intitulé « la Terre dans l'Univers, la vie et l'évolution du vivant : une planète habitée ». Ce thème a pour objectif d'enrichir le concept du vivant en insistant sur la notion de parenté et d'évolution. Nous avons ainsi eu l'occasion d'aborder entièrement la sous-partie intitulée « La nature du vivant » avec les élèves puis de commencer celle qui s'intitule « La biodiversité, résultat et étape de l'évolution », la suite ayant été reprise par notre tuteur de stage, Monsieur BANY Pierre. Nous allons présenter de manière synthétique l'ensemble des notions et concepts scientifiques rattachés au thème 1.

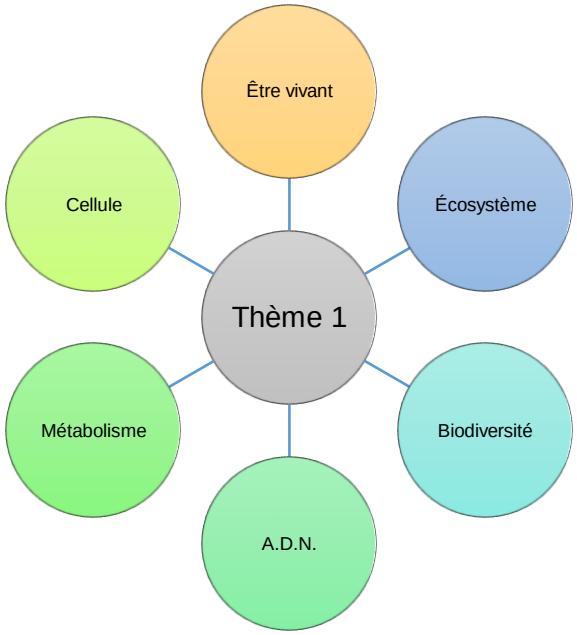

Figure n°4 : notions et concepts rattachés au thème n°1 du programme de seconde.

3.2.1. Le vivant

Est vivant tout élément qui naît, croît, se nourrit, se reproduit et meurt. Selon Jean Tavlitski, « […] les êtres vivants sont des systèmes organisés en perpétuel état de renouvellement échangeant à tout instant avec le milieu dans lequel ils se trouvent des flux d'informations, de matière, d'énergie. Ils sont capables de se reproduire semblables à eux-mêmes, de transmettre leurs caractères à leur descendance, de leur transmettre également les modifications de leur patrimoine génétique et d'évoluer ».

Tous les êtres vivants partagent des caractéristiques communes, ce qui suggère l'existence de liens de parenté et constitue une des preuves de l'évolution. Ils sont effectivement constitués des mêmes molécules de base (lipides, glucides, protéines, acides nucléiques) qui ont la particularité d'être organisées autour de l'atome de Carbone (contrairement aux minéraux de la matière non organique qui s'organisent autour de l'atome de Silice). L'une de ces molécules, l'A.D.N. ou Acide Désoxyribonucléique, est organisée de telle sorte qu'elle porte une information dite génétique qui se transmet de manière très fidèle au cours des générations. Au 17ème siècle, la mise au point des premiers microscopes a permis à Robert Hooke d'identifier des cellules et il s'avéra quelques années plus tard que tout tissu vivant en est constitué. Les êtres vivants sont également le siège d'un ensemble de réactions chimiques constituant leur métabolisme, lequel est indispensable à leur fonctionnement de base. De la même manière, ces derniers présentent une organisation morpho-anatomique et des étapes de développement embryonnaire très similaires au sein d'un groupe taxonomique donné. Si nous devions résumer l'ensemble des caractéristiques communes des êtres vivants, nous pouvons avancer qu'ils présentent une unité biochimique, cellulaire, fonctionnelle, informationnelle, morpho-anatomique et embryologique.

La classification phylogénétique regroupe les êtres vivants en trois grands règnes correspondant aux Eucaryotes, Eubactéries et Archées. Les cellules des Eucaryotes ont la particularité de posséder des organites, c'est-à-dire des compartiments différenciés ayant une fonction particulière. Les Eubactéries et les Archées sont des procaryotes : leurs cellules sont quant à elles dépourvues d'organites.

La distinction entre ces deux grands règnes repose sur le fait que les Eubactéries, contrairement aux Archées, ne possèdent pas d'histones, des petites protéines basiques qui se lient à la molécule d'A.D.N. L'ancêtre commun à ces trois grands règnes a été nommé L.U.C.A. pour *Last Universal Common Ancestor* et ce dernier aurait existé il y a environ 3,5 millions d'années.

3.2.2. La cellule

Selon la théorie cellulaire de l'hérédité énoncée par Schleiden et Schwann en 1838, la cellule représente l'unité structurale et fonctionnelle commune à l'organisation de tous les êtres vivants.

Qu'elle soit Eucaryote ou Procaryote, toute cellule correspond à un espace délimité par une membrane plasmique, renfermant un cytoplasme. La membrane plasmique est une bicouche lipidique située à l'interface entre milieu extra et intracellulaire. Elle est recouverte d'une paroi pectocellulosique dans le cas des cellules Eucaryotes végétales et d'une paroi de peptidoglycanes dans le cas des cellules Procaryotes. Le cytoplasme quant à lui correspond à l'ensemble du contenu cellulaire, à savoir le cytosol et les organites à l'intérieur des cellules Eucaryotes et uniquement le cytosol à l'intérieur des cellules Procaryotes.

3.2.3. Le métabolisme

Le métabolisme désigne l'ensemble des réactions chimiques qui ont lieu à l'intérieur de la cellule. Ces dernières ont la particularité de consommer ou de produire de l'énergie. Dans le premier cas, on parle de réaction endergonique tandis que dans le second, on parle de réaction exergonique. L'énergie libérée par les réactions exergoniques peut être utilisée pour la réalisation des réactions endergoniques.

La notion d'énergie est ainsi centrale lorsque l'on tente de définir ce qu'est le métabolisme. Il s'agit d'une grandeur physique traduisant la capacité d'un système à fournir un travail c'est-à-dire une action.

Celle-ci peut être cinétique lorsqu'elle est associée à des mouvements de la matière (par exemple, l'énergie thermique est un type d'énergie cinétique puisqu'elle résulte de la collision d'atomes et de molécules en mouvement) ou potentielle lorsqu'elle est associée à la structure ou à la position de la matière (par exemple, l'énergie chimique est un type d'énergie potentielle puisqu'elle résulte de la liaison d'atomes au sein d'une molécule). Dans la cellule, l'énergie se trouve essentiellement sous la forme d'une molécule nommée A.T.P. pour Adénosine Tri Phosphate.

Toute réaction chimique fait intervenir un réactif qui subit une succession de transformations aboutissant à la formation d'un ou de plusieurs produits. Cette succession peut être accélérée grâce à l'intervention d'enzyme, correspondant à des biocatalyseurs de nature protéique. Celles-ci augmentent effectivement la vitesse des réactions chimiques sans en modifier le résultat et sont spécifiques d'une réaction et d'un substrat donné.

3.2.4. L'A.D.N.

L'A.D.N., comme nous l'avons vu précédemment, est une molécule universelle c'est-à-dire qu'elle est présente chez tous les êtres vivants. Elle se situe dans le noyau des cellules Eucaryotes et dans le cytoplasme des cellules Procaryotes.

Nous devons sa découverte à Friedrich Miescher, qui en 1869 l'isola pour la première fois à partir de leucocytes. Le lien entre A.D.N. et hérédité ne sera alors démontré qu'à partir du 20ème siècle. C'est en 1909 que Wilhelm Johannsen propose le terme de « gène » pour remplacer le terme de « facteur héréditaire » énoncé plus tôt par Gregor Mendel. La nature de ces gènes ne sera découverte que trente-cinq ans plus tard par Theodore Avery et ses collègues. Ces derniers démontrent en effet que le facteur transformant mis en évidence par l'expérience de Griffith correspond à de l'A.D.N., et par conséquent que celui-ci a un rôle essentiel dans la transmission des caractères héréditaires au cours des générations. Les scientifiques de l'époque ont alors cherché à connaître la structure de cette molécule. C'est à Rosalind Franklin et Maurice Wilkins que nous devons cette découverte puisqu'ils effectuèrent la première photographie de la structure de l'A.D.N. par diffraction de rayons X.

Cependant, Wilkins montra cette photographie à ses collègues Crick et Watson sans en informer Franklin et c'est suite à cela que Crick et Watson, en 1953, publièrent dans le journal *Nature* un article décrivant la structure de l'A.D.N. : il est formé de deux chaînes polarisées (c'est-à-dire présentant une extrémité dite 5'-P et 3'-OH), antiparallèles (c'est-à-dire que l'extrémité 5'-P d'une chaîne se trouve en regard de l'extrémité 3'-OH de l'autre) et complémentaires (en raison de la complémentarité des bases azotées qui constituent chaque chaîne) enroulées l'une dans l'autre en une double hélice. Chaque chaîne est formée d'une succession d'unités de base appelées nucléotides, formées d'une base azotée, d'un désoxyribose et d'un groupement phosphate. On distingue des bases azotées puriques (Adénine, Guanine) et pyrimidiques (Thymine, Cytosine). L'Adénine d'une chaîne s'associe par l'intermédiaire de deux liaisons hydrogènes avec la Thymine de l'autre chaîne tandis que la Guanine d'une chaîne s'associe par l'intermédiaire de trois liaisons hydrogènes avec la Cytosine de l'autre chaîne.

L'étude des mutations a permis de démontrer que l'information génétique que porte la molécule d'A.D.N. est déterminée par l'ordre dans lequel se succèdent les nucléotides dans chaque chaîne. En effet, toute modification de cet ordre nommé séquence peut avoir des répercussions sur la fonctionnalité de cette molécule donc potentiellement sur celle des protéines qu'elle code puisqu'il existe une correspondance appelée code génétique entre l'enchaînement des nucléotides dans la molécule d'A.D.N. et l'enchaînement des acides aminés dans les protéines.

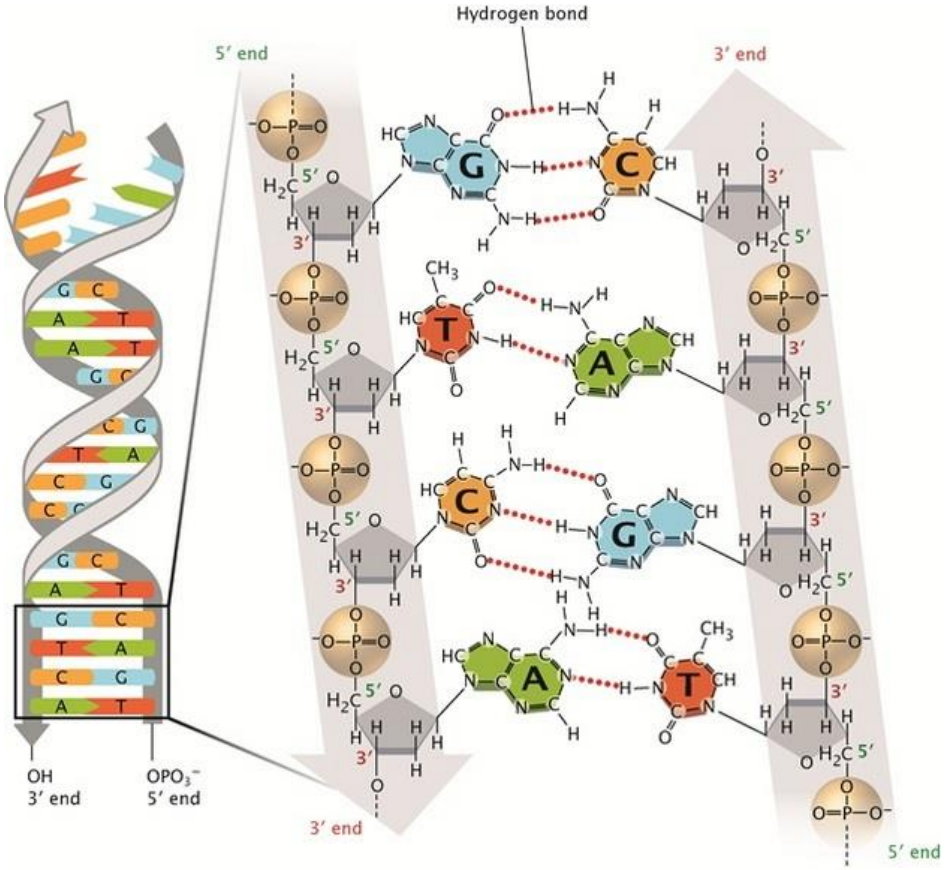

Figure n°5 : la structure de la molécule d'A.D.N. d'après Pray, L. (2008).

3.2.5. La biodiversité

Ce n'est qu'en 1984 qu'Edward Wilson met en avant l'idée d'une biodiversité. Ce concept n'a pris de l'importance qu'après la signature de la convention sur la diversité biologique présentée lors du sommet de la Terre à Rio de Janeiro en 1992. C'est à l'occasion de cet évènement qu'elle est définie comme « la variabilité des organismes vivants de toute origine, y compris, entre autres, les écosystèmes terrestres, marins et autres écosystèmes aquatiques, et les complexes écologiques qui en font partie ; cela comprend la diversité au sein et entre espèces, ainsi que celle des écosystèmes ». Dans cette convention, la biodiversité est ainsi définie selon ses différents niveaux d'observation.

Le premier niveau d'observation de la biodiversité est celui des espèces ; on parle de diversité spécifique ou interspécifique, correspondant à la diversité des espèces au sein d'un écosystème donné.

Un très grand nombre de définitions de l'espèce a été proposé dans la littérature scientifique, la plus connue correspondant à la définition biologique de l'espèce : une espèce regroupe un ensemble d'êtres vivants capables de se reproduire entre eux et de donner une descendance viable et fertile. Cette définition fait l'objet de nombreuses controverses en raison de l'existence d'hybrides fertiles, c'est pourquoi elle doit être associée à d'autres définitions telles que la définition typologique, écologique ou encore phylogénétique de l'espèce. La première stipule qu'une espèce regroupe un ensemble d'êtres vivants partageant des critères morphologiques communs, la seconde qu'une espèce regroupe un ensemble d'individus partageant une même niche écologique et la dernière qu'une espèce correspond au plus petit groupe monophylétique c'est-à-dire dont les individus sont tous issus d'un même ancêtre commun.

Le second niveau d'observation de la biodiversité est celui des individus : on parle de diversité génétique ou intraspécifique, correspondant à la diversité des individus au sein d'une espèce donnée. Cette diversité est en relation avec le polymorphisme génétique, c'est-à-dire l'existence de plusieurs allèles ou versions d'un même gène au sein d'une espèce donnée.

Enfin, le dernier niveau d'observation de la biodiversité identifié par la convention de Rio est celui des écosystèmes : on parle de diversité écosystémique, correspondant à la diversité des écosystèmes au sein d'un paysage donné. Le concept d'écosystème a été introduit par Mobius au 19ème siècle : il désigne un ensemble relativement homogène formé d'une communauté d'êtres vivants (la biocénose) dont les individus interagissent entre eux ainsi qu'avec les facteurs physico-chimiques de leur environnement (le biotope). Ces derniers peuvent ainsi bien occuper de vastes aires de répartition (c'est le cas par exemple de la taïga ou forêt boréale qui est l'un des principaux biomes terrestres) que des aires plus restreintes (c'est le cas par exemple de l'écosystème microbien abrité par la panse des ruminants).

La compréhension du concept de biodiversité ne peut se faire que s'il est rattaché à la notion de temps. Il s'avère en effet que celle-ci évolue au cours du temps aussi bien sous l'effet de causes naturelles que sous l'effet des activités humaines.

Il est en effet possible d'identifier des périodes au cours desquelles un grand nombre d'espèces différentes et occupant des milieux distincts disparaissent massivement et rapidement, appelées crises biologiques. Parmi l'ensemble d'entre elles, cinq sont aujourd'hui considérées comme majeures et correspondent aux crises de l'Ordovicien supérieur (-450 millions d'années), de la limite Frasnien-Famennien (-370 millions d'années), de la limite Permien-Trias (-250 millions d'années), de la limite Trias-Jurassique (-205 millions d'années) et enfin de la limite Crétacé-Tertiaire (-65 millions d'années). Cette dernière est bien entendu la plus connue mais il s'avère que la plus catastrophique a été la crise survenue au cours de la limite Permien-Trias, où environ la majorité des espèces marines et un grand nombre d'espèces terrestres ont disparu. Ces grandes crises sont survenues suite à des causes naturelles qui en général se sont succédées en cascade (éruptions volcaniques, impact météoritique, changement climatique, etc.).

Aujourd'hui, les scientifiques sont en accord pour reconnaître l'existence d'une sixième crise biologique caractérisée par l'extinction massive et étendue des espèces durant l'époque contemporaine de l'Holocène et qui se poursuit actuellement. Celle-ci s'avère être corrélée non pas à des causes naturelles comme l'ont été les cinq grandes crises précédemment énoncées mais aux activités humaines. Prenons l'exemple de la déforestation en Amazonie. Cette dernière ne cesse d'augmenter depuis ces dernières années en raison d'une hausse de la consommation de viande bovine. Le manque d'espace disponible a en effet poussé les éleveurs à s'installer en pleine forêt, où l'abattage et le brûlis leur ont permis d'implanter leur élevage. Les conséquences de cette déforestation sont multiples et comprennent par exemple l'émission de gaz à effet de serre contribuant au changement climatique à l'échelle mondiale, l'érosion des sols qui ne sont plus retenus par les racines, l'érosion de la biodiversité suite à la destruction du milieu, la migration de certaines populations autochtones.

Le concept de biodiversité est également rattaché à celui de développement durable : en effet, la conservation de la biodiversité constitue un enjeu majeur dans le sens où celle-ci participe avec les écosystèmes à rendre des services dits écosystémiques à notre société. La biodiversité constitue ainsi un bien que l'Homme doit conserver afin de pouvoir satisfaire ses besoins sans compromettre la capacité des générations futures à satisfaire les leurs s'il veut survivre.

3.3. Le dispositif expérimental

Le dispositif expérimental que nous avons conçu repose sur la mise en place de deux types de feedbacks positifs, écrits et individuels rédigés sur la base des évaluations de nos élèves.

Dans le groupe n°1, les rétroactions ont pris la forme de commentaires personnalisés dans lesquels ont été rédigés un bref compte-rendu de la production de l'élève, des remédiations à suivre pour progresser ainsi que des encouragements. Ces derniers étaient censés améliorer la confiance que les élèves avaient en eux. Les critères visant à mesurer leur niveau de confiance étaient :

(1) Leur fréquence de participation en classe (plus l'élève participe, plus celui-ci est supposé avoir confiance en lui),

(2) Le type de participation en classe (un élève venant par exemple proposer sa réponse au tableau est supposé avoir plus confiance en lui qu'un élève ne proposant que quelques mots à l'oral).

Dans le groupe n°2, les rétroactions ont pris la forme quant à elle de grilles d'évaluation contenant des critères de réussite associés à un barème chiffré. Ces dernières étaient censées améliorer les apprentissages des élèves car elles leur offraient une formulation plus explicite de nos attendus. Le critère visant à mesurer leurs apprentissages était l'évolution de leurs notes (un élève dont les notes augmentent au cours du temps est supposé progresser dans ses apprentissages).

Ce dispositif a été mis en œuvre durant trois semaines en sachant que les élèves étaient évalués à raison d'une fois par semaine. Les évaluations étaient réalisées en début de chaque séance et ne duraient jamais plus de dix minutes.

L'objectif était de comparer l'évolution des notes obtenues par les élèves du groupe n°1 avec celle des élèves du groupe n°2 d'une part ainsi que la fréquence et le type de participation orale en classe des élèves du groupe n°1 avec ceux des élèves du groupe n°2 d'autre part. Cette comparaison visait en effet à démontrer l'existence d'un lien entre le type de rétroaction effectuée et le niveau de confiance qu'ont les élèves en eux d'une part, et le type de rétroaction effectuée et la progression des élèves dans leurs apprentissages d'autre part.

3.4. Les outils de recueil et d'analyse des données

Les outils de recueil de données que nous avons conçus sont au nombre de trois :

(1) Pour mesurer les apprentissages des élèves, nous avons utilisé un tableau (annexe n°1) dans lequel ont été consignées l'ensemble des notes obtenues par nos élèves au cours des évaluations réalisées avant, pendant et après la mise en place du dispositif expérimental.

(2) Pour mesurer le niveau de confiance des élèves, nous avons utilisé une grille de participation (annexe n°2) dans laquelle ont pu être annotés à la fois la fréquence et le type de participation (lecture de consigne, réponse sous la forme de mots, réponse sous la forme de phrase, réponse en allant au tableau) durant les séances réalisées pendant la mise en place du dispositif expérimental.

(3) Pour mesurer à la fois les apprentissages, le niveau de confiance des élèves ainsi que l'intérêt qu'ils ont porté aux rétroactions qui leurs ont été délivrées, nous avons utilisé un questionnaire (annexe n°3). Ce dernier devait être complété de manière anonyme par les élèves en cochant les cases qui leur correspondaient le plus. Il comportait neuf propositions relatives à la confiance en soi et huit relatives aux apprentissages. Les élèves pouvaient s'identifier grâce à une échelle de Likert comportant quatre niveaux permettant de nuancer le degré d'accord (« tout à fait d'accord » ; « plutôt d'accord » ; plutôt pas d'accord » ; « pas du tout d'accord »). Nous avons adapté ce questionnaire pour chaque groupe en fonction du type de rétroaction effectuée.

Ces outils de recueil des données ont été conçus sous la forme de tableaux en amont de la mise en œuvre de notre dispositif expérimental, à partir des fonctionnalités proposées par Google Drive. Ce service de stockage et de partage de fichiers nous a notamment permis de travailler de manière collaborative dans la conception de l'ensemble de ces outils.

Les outils d'analyse des données que nous avons utilisés sont au nombre de deux :

(1) Le logiciel Excel nous a permis de consigner sous la forme de tableaux l'ensemble des données relatives aux notes des élèves et à leur participation en classe. À partir de ces tableaux, nous avons pu concevoir des graphiques.

(2) Le site d'analyses statistiques en ligne https://marne.u707.jussieu.fr nous a permis de réaliser des analyses statistiques des données que nous avons préalablement consignées dans des tableaux grâce au logiciel Excel, et notamment de réaliser des tests de corrélation afin de démontrer l'absence ou la présence d'une relation linéaire significative entre certaines variables recueillies.

3.5. Le protocole de l'expérimentation

Figure n°6 : protocole de l'expérimentation.

4. Résultats

4.1. Résultats associés aux notes des élèves

Tout au long de notre stage, nous avons réalisé à chaque séance une courte évaluation notée sur un total de cinq points. Ci-dessous sont présentées les moyennes des groupes n°1 et 2 calculées à partir d'une une évaluation réalisée en phase de pré-test (séance du 08.01.2018) et de trois évaluations réalisées en phase de test (séance 1 du 15.01.2018 ; séance 2 du 22.01.2018 ; séance 3 du 29.01.2018). Un tableau dans lequel sont consignées les notes individuelles de chaque élève des deux groupes et à partir duquel a pu être élaboré le graphique ci-dessous est présenté en annexe n°1.

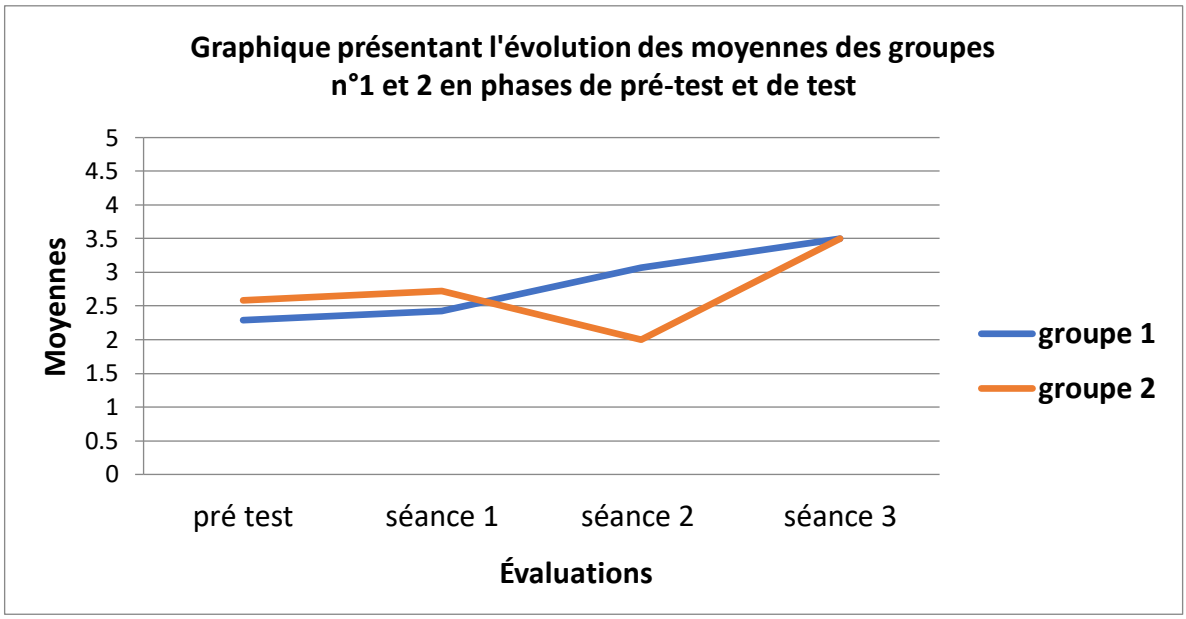

Figure n°7 : graphique présentant l'évolution des moyennes des groupes n°1 et 2 en phases de pré-test et de test.

Nous pouvons constater que la courbe représentant l'évolution des moyennes des élèves du groupe n°1 augmente de manière relativement constante (la moyenne obtenue pour l'évaluation réalisée en phase de pré-test est de 2,29/5 ; celle obtenue pour l'évaluation réalisée lors de la séance 1 est de 2,43/5 ; celle obtenue pour l'évaluation réalisée lors de la séance 2 est 3,07/5 ; celle obtenue pour l'évaluation réalisée lors de la séance 3 est de 3,5/5).

La courbe représentant l'évolution des moyennes des élèves du groupe n°2 quant à elle augmente dans un premier temps (la moyenne obtenue pour l'évaluation réalisée en phase de pré-test est de 2,58/5 et celle obtenue pour la séance 1 est de 2,72/5), diminue (la moyenne obtenue pour l'évaluation réalisée lors de la séance 2 est de 2/5) puis ré-augmente en fin d'expérimentation (la moyenne obtenue pour l'évaluation réalisée lors de la séance 3 est identique à celle du groupe n°1, soit 3,5/5).

En revanche, bien que n'ayant pas la même allure, ces deux courbes présentent une même tendance qui est à la hausse des moyennes des deux groupes depuis la phase de pré-test à la fin de la phase de test (la moyenne du groupe n°1 passe en effet de 2,29/5 pour l'évaluation réalisée en phase de pré-test à 3,5/5 pour l'évaluation réalisée à la fin de la phase de test et celle du groupe n°2 passe de 2,58/5 pour l'évaluation réalisée en phase de pré-test à 3,5/5 pour l'évaluation réalisée à la fin de de la phase de test).

Nous avons précédemment supposé que les rétroactions mises en place dans le groupe n°2, à savoir les grilles d'évaluation associées à un barème chiffré, seraient susceptibles de favoriser les apprentissages des élèves. L'augmentation de la moyenne du groupe n°2 depuis la phase de pré-test jusqu'à la fin de la phase de test semble confirmer notre hypothèse, bien qu'il y ait exception concernant la moyenne obtenue lors de l'évaluation réalisée en séance 2. L'augmentation de moyenne du groupe n°1 depuis la phase de pré-test jusqu'à la fin de la phase de test montre que les rétroactions mises en place dans ce groupe, à savoir des commentaires personnalisés, semblent également favoriser les apprentissages des élèves.

4.2. Résultats associés à la grille de participation

C'est à partir de la séance pré-test du 08.01.2018 que nous avons commencé à prendre en compte la participation de nos élèves grâce à une grille prévue à cet effet, présentée en annexe n°2. Celle-ci distingue quatre types de participation que nous avons codés comme suit dans le tableau ci-dessous :

Lecture :	Mot :	Phrase :	Passage au tableau :
1	2	3	4

Figure n°8 : tableau de codage des données de la grille de participation.

Nous avons alors pu établir pour chaque élève un score de participation en multipliant le nombre de participation de chaque type par son chiffre de codage correspondant puis en additionnant les scores obtenus pour chaque type de participation. Ces scores, obtenus pour l'ensemble des élèves des deux groupes, sont présentés ci-dessous.

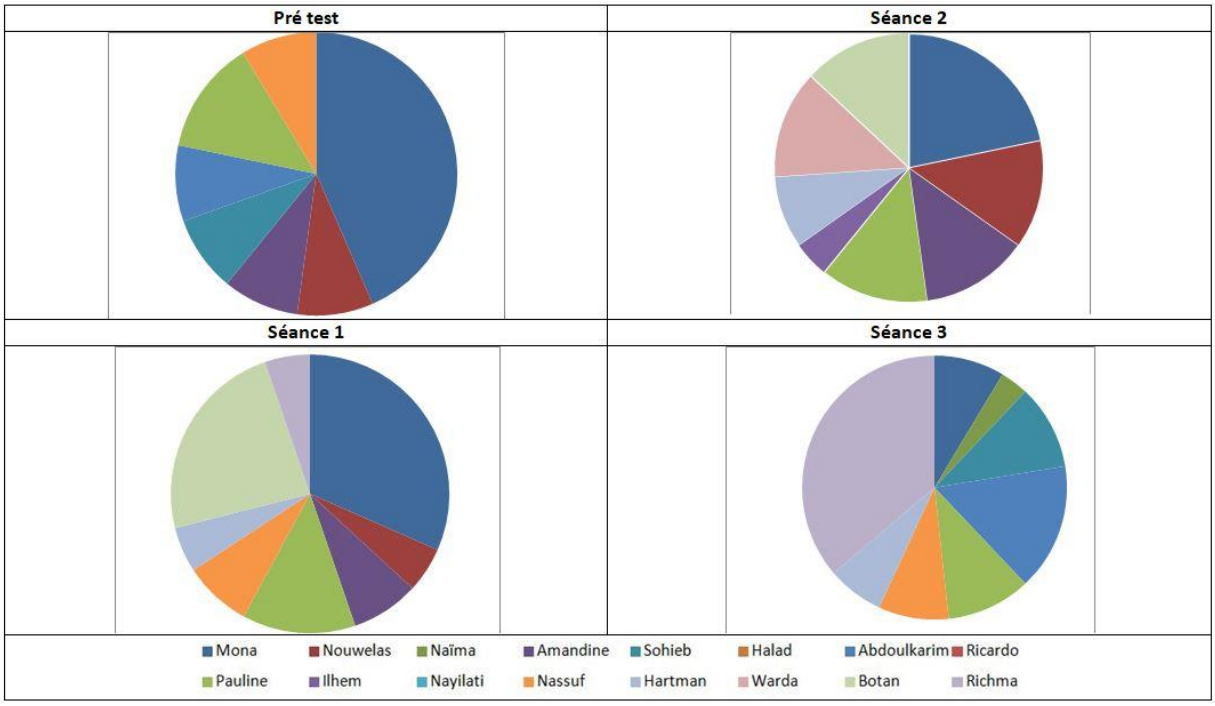

Figure n°9 : diagrammes circulaires présentant l'évolution des scores de participation des élèves du groupe n°1 en phases de pré-test et de test.

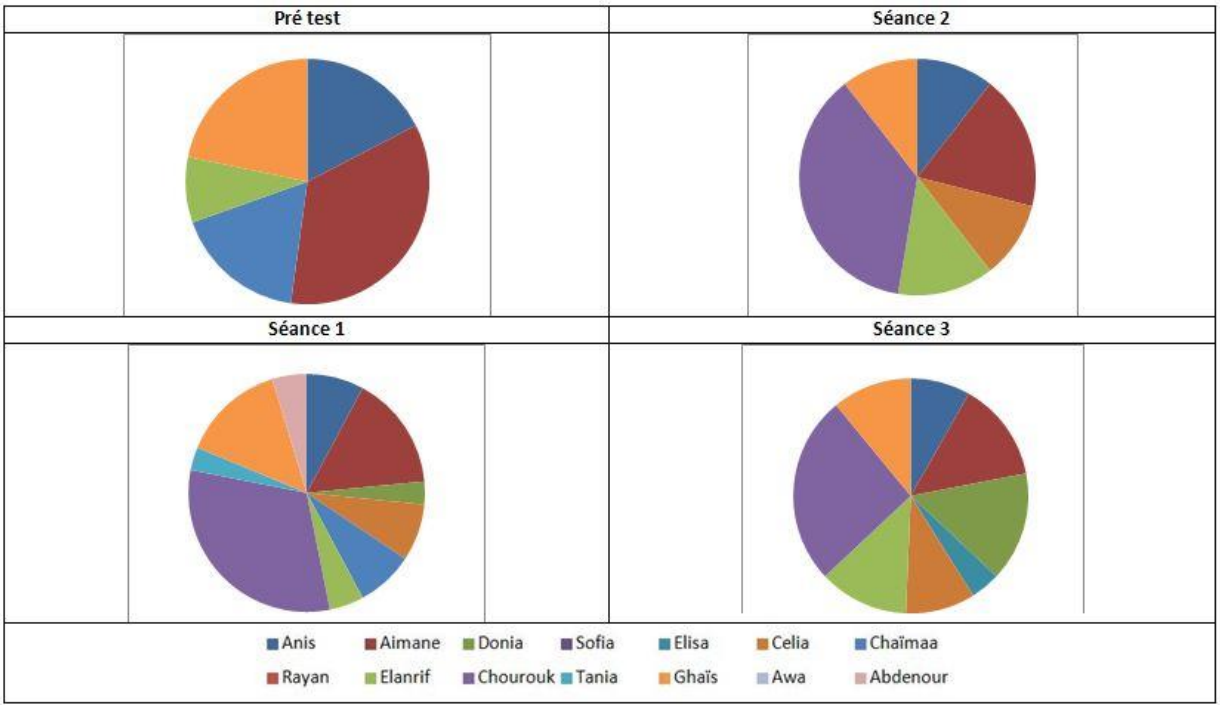

Figure n°10 : diagrammes circulaires présentant l'évolution des scores de participation des élèves du groupe n°2 en phases de pré-test et de test.

Nous pouvons constater une augmentation du nombre d'intervenants entre la séance pré-test et la séance 3 aussi bien dans le cas du groupe n°1 (7 intervenants en séance pré-test puis 8 intervenants en séance 3) que dans celui du groupe n°2 (5 intervenants en séance pré-test puis 8 intervenants en séance 3), bien que l'augmentation soit plus marquée dans le groupe n°2 que dans le groupe n°1.

Nous pouvons également constater des modifications de la répartition de la parole entre la phase de pré-test et celle de test : dans le cas du groupe n°1, c'est Mona qui monopolise la parole en phase de pré-test puis progressivement, Richma prend le dessus ; dans le cas du groupe n°2, c'est Aïmane qui prend davantage la parole en phase de pré-test et il est par la suite devancé par Chourouk.

Il est important de soulever le fait que certains élèves qui ne participaient pas en phase de pré-test participent en fin de phase de test, nous pouvons citer l'exemple de Richma dans le groupe n°1 et de Chourouk dans le groupe n°2.

Précédemment, nous avons supposé que les rétroactions mises en place dans le groupe n°1, à savoir les commentaires personnalisés, seraient susceptibles de favoriser le niveau de confiance qu'ont les élèves en eux.

L'augmentation du nombre d'intervenants à la fin de la phase de test par rapport à la phase pré-test observée dans le groupe n°1 semble confirmer notre hypothèse. De la même manière, l'augmentation du nombre d'intervenants à la fin de la phase test par rapport à la phase pré-test observée dans le groupe n°2 montre que les rétroactions mises en place dans ce groupe, à savoir les grilles d'évaluation associées à un barème chiffré, semblent également favoriser le niveau de confiance qu'on les élèves en eux.

Les résultats relatifs aux apprentissages et à la confiance en soi semblent ainsi montrer qu'il existe un lien entre ces deux éléments du fait qu'ils soient similaires dans les deux groupes alors que ces derniers n'ont pas été exposés aux mêmes dispositifs. Nous allons donc comparer l'évolution de la participation des élèves avec l'évolution de leurs notes afin d'identifier une éventuelle corrélation entre celles-ci.

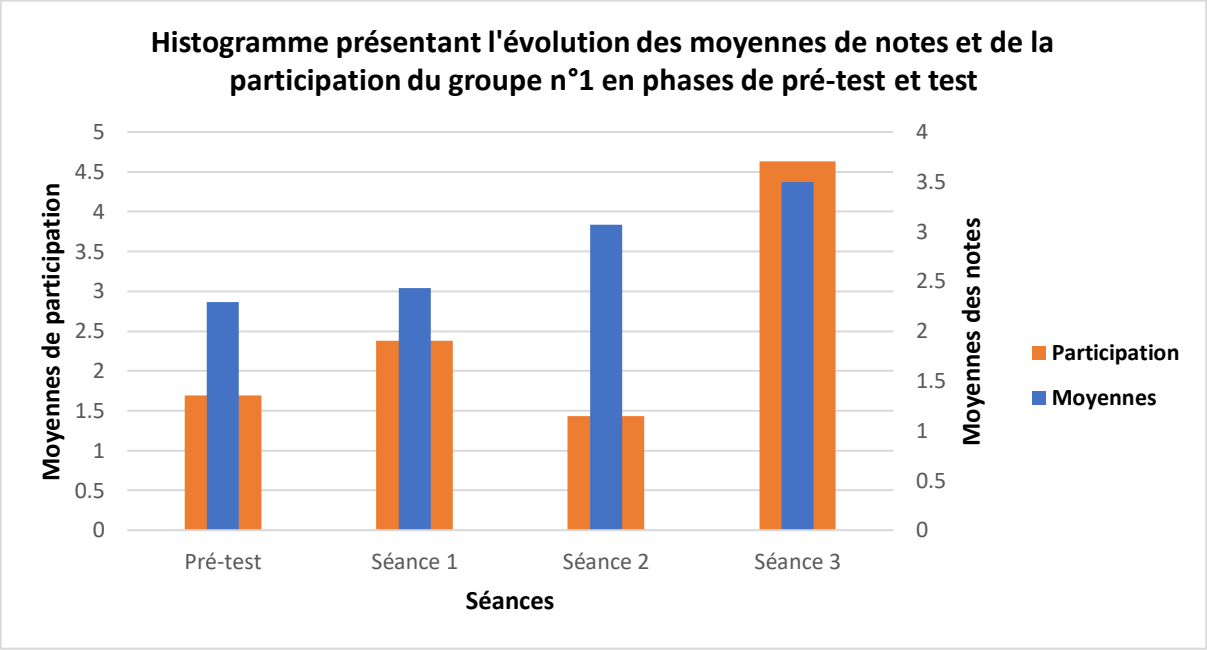

Figure n°11 : histogramme présentant l'évolution des moyennes de notes et de la participation du groupe n°1 en phases de pré-test et de test.

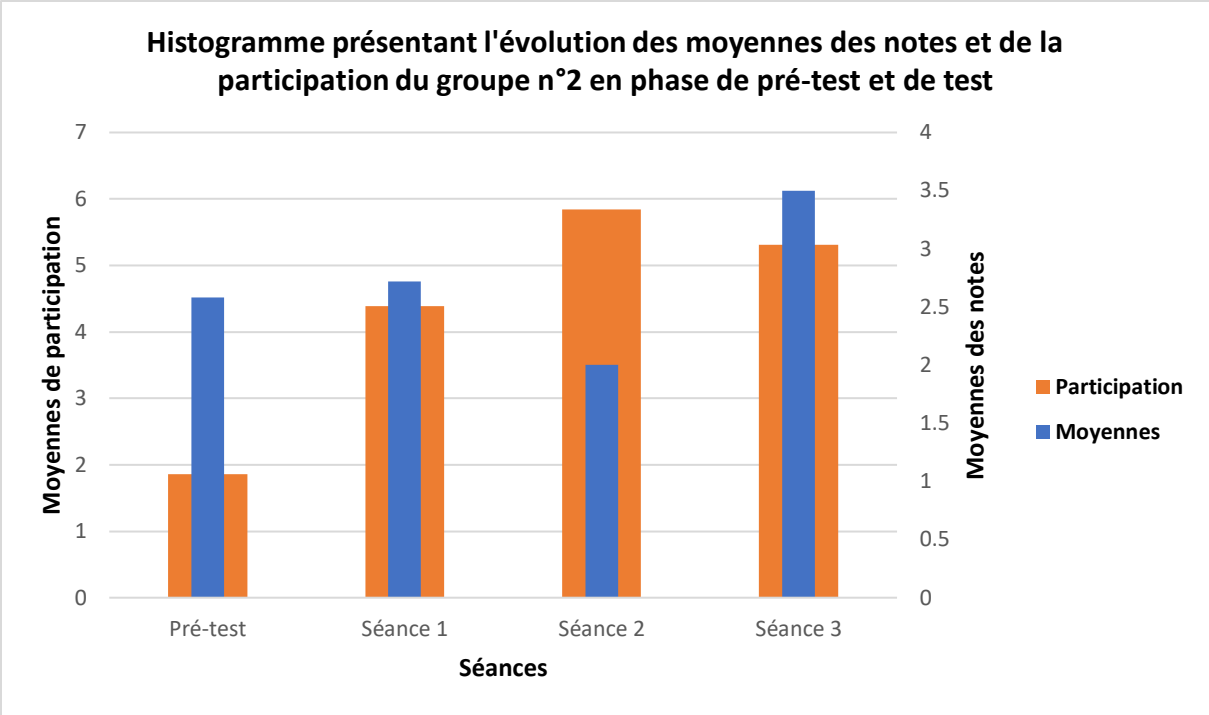

Figure n°12 : histogramme présentant l'évolution des moyennes de notes et de la participation du groupe n°2 en phases de pré-test et de test.

Dans les deux groupes, nous constatons à la fois une augmentation de la moyenne et de la participation des élèves entre la phase de pré-test et la fin de la phase de test. Il semble d'ailleurs y avoir une corrélation de ces augmentations lors de la séance 1 et 3 uniquement. Pour vérifier cela, nous avons réalisé un test de corrélation de Pearson. Dans le cas du groupe n°2, nous avons obtenu une p-value de 0,5, ce qui n'est pas très concluant quant à la relation de corrélation entre les deux variables étudiées. De la même manière, nous avons obtenu une p-value de 1 dans le cas du groupe n°2 qui là encore montre que la relation de corrélation entre les deux variables étudiées ne peut être établie avec certitude.

De manière à compléter cette étude de corrélation, il est encore possible de nous appuyer sur les données recueillies suite à la réalisation du questionnaire par nos élèves.

4.3. Résultats associés au questionnaire

Le questionnaire que nous avons élaboré a été proposé aux élèves lors de la séance de post-test du 29.01.2018 et est présenté en annexe n°3. Nous rappelons que celui-ci comportait neuf questions relatives à la confiance en soi et huit relatives aux apprentissages, que les élèves devaient le remplir en cochant des cases selon une échelle de Likert basée sur quatre niveaux permettant de nuancer le degré d'accord (« tout à fait d'accord » ; « plutôt d'accord » ; plutôt pas d'accord » ; « pas du tout d'accord »), que celui-ci était anonyme afin de favoriser la sincérité des réponses des élèves et qu'il était adapté au type de rétroaction effectuée.

Pour chaque proposition, l'échelle de Likert nous a permis d'élaborer une codification allant de 1 à 4, 1 correspondant au score minimum associé à un faible niveau de confiance ou à une faible progression des apprentissages et 4 correspondant au score maximum associé à un bon niveau de confiance ou à une importante progression dans les apprentissages. Nous obtenons ainsi des scores sur un total de 32 dans le cas de la progression dans les apprentissages et sur un total de 36 dans le cas du niveau de confiance en soi pour chacun des deux groupes. Les histogrammes représentant ces scores pour chaque élève des deux groupes sont présentés ci-dessous.

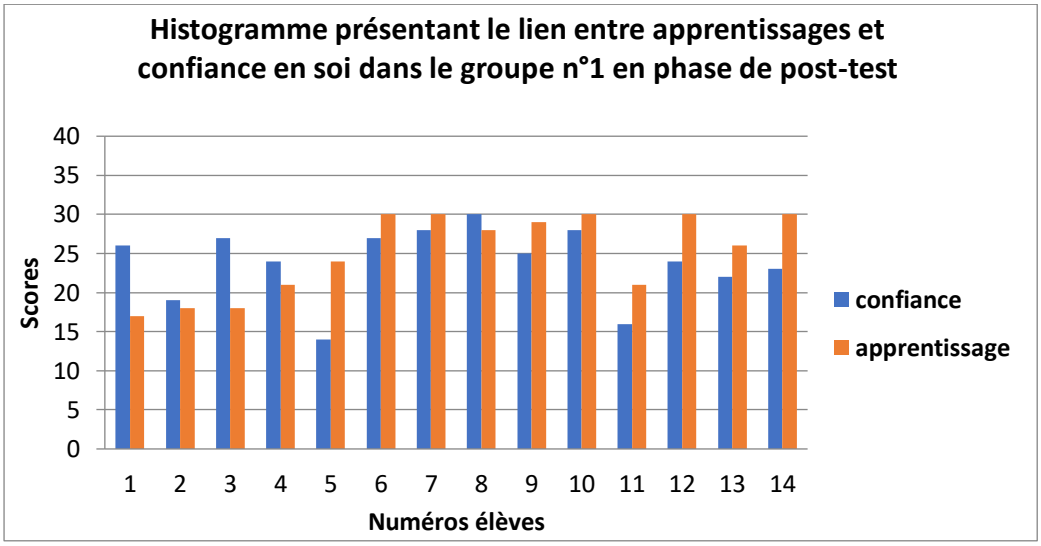

Figure n°13 : histogramme présentant le lien entre apprentissages et confiance en soi dans le groupe n°1 en phase de post-test.

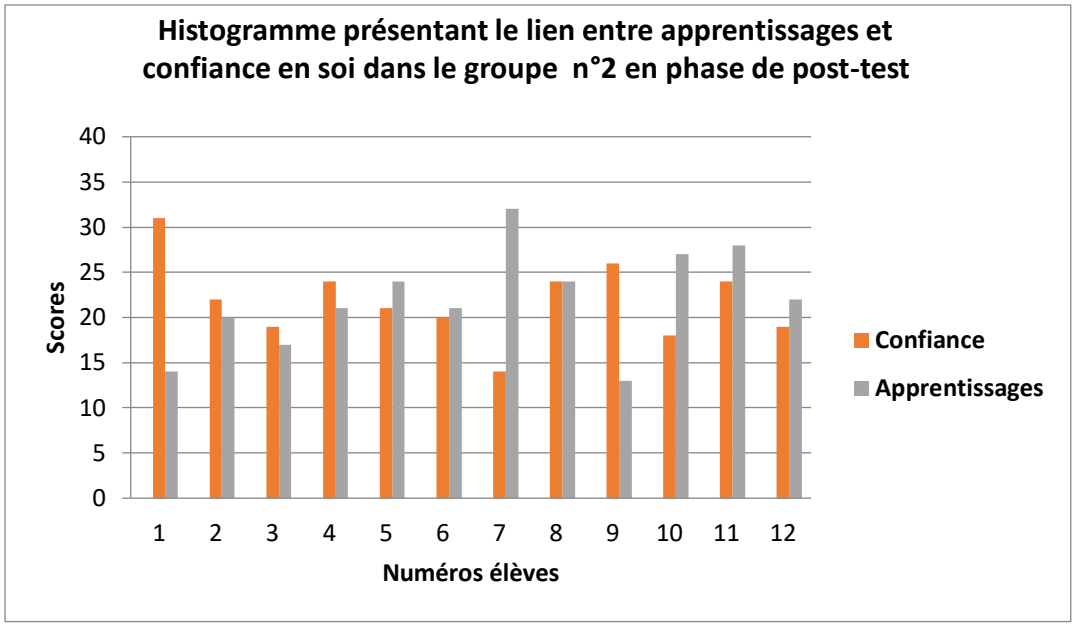

Figure n°14 : histogramme présentant le lien entre apprentissages et confiance en soi dans le groupe n°2 en phase de post-test.

Nous pouvons constater sur ces histogrammes qu'il semble exister là encore une corrélation entre confiance en soi et apprentissages puisqu'un score élevé pour ce dernier est associé dans la majorité des cas à un score élevé pour la confiance en soi et inversement. Notons qu'il existe néanmoins quelques exceptions, tels que les élèves 1 et 5 du groupe n°1 en encore les élèves 1, 7 et 9 du groupe n°2.

Pour vérifier s'il existe bel et bien une corrélation entre ces deux variables, nous avons effectué un test de corrélation de Spearman. Dans le cas du groupe n°1, la p-value obtenue est de 0,23 et pour ce qui est du groupe n°2, la p-value est de 0,008. Ces deux valeurs étant bien inférieures à 5%, nous pouvons dire de manière quasiment certaine qu'il existe bien une corrélation entre progrès dans les apprentissages et haut niveau de confiance en soi.

5. Discussion

Ce mémoire avait pour objet d'étude l'évaluation et la confiance en soi en milieu scolaire. Nous avons centré notre travail autour d'une problématique plus précise qui est celle de savoir comment les différents types de feedbacks positifs favorisent la confiance qu'ont les élèves en eux ainsi que leurs apprentissages.

Les résultats précédemment exposés tendent à montrer que les types de feedbacks utilisés dans notre dispositif expérimental semblent favoriser à la fois la confiance qu'ont les élèves en eux ainsi que leurs apprentissages.

Bien que ces résultats semblent valider nos hypothèses de départ, à savoir qu'une rétroaction sous forme de commentaire personnalisé favoriserait la confiance qu'ont les élèves en eux et qu'une rétroaction sous forme de grille d'évaluation associée à un barème chiffré favoriserait les apprentissages des élèves, nous pouvons nous interroger quant à la validité de ces derniers.

Pour qu'une étude soit fiable, il est nécessaire que celle-ci soit conduite sur un grand échantillon ainsi que sur une longue période de temps afin de récolter un grand nombre de données provenant d'un grand nombre d'intervenants. Or, la période de temps sur laquelle s'est étalée notre étude a été courte (seulement trois semaines, sachant que nous étions en classe avec les élèves uniquement les lundis après-midi) et l'échantillon sur laquelle elle a été mise en œuvre était réduit (seulement deux demi-groupes de quatorze et seize élèves). En conséquence, nous n'avons pu récolter une quantité suffisante de données pour qu'elles soient réellement significatives. La composante de temps prend d'autant plus d'importance dans notre étude que celle-ci portait en grande partie sur la notion de confiance en soi, laquelle ne s'acquiert pas en seulement trois semaines de manière ponctuelle mais au cours d'un travail long et continu réalisé entre l'enseignant et ses élèves.

De plus, les données que nous avons recueillies peuvent être influencées par de nombreux facteurs dont les effets sont d'autant plus importants que l'effectif de l'échantillon est réduit.

Prenons le cas de la séance 2 où les résultats en termes de score de participation du groupe n°1 et de moyenne du groupe n°2 étaient contraires à ceux que nous attendions (le score de participation des élèves du groupe n°1 et la moyenne du groupe n°2 étaient en effet plus bas que ce que nous attendions).

Pour ce qui est du groupe n°1, trois hypothèses peuvent expliquer ce phénomène :

(1) L'effet enseignant : ce dernier fait appel à une dimension affective entre l'enseignant et ses élèves et peut avoir une influence sur leur participation en classe (un élève qui se sent à l'aise avec son enseignant aura tendance à participer davantage qu'un élève qui se sent angoissé par celui-ci).

(2) Le sujet d'étude : certains sujets peuvent en effet plus ou moins intéresser les élèves, et auront ainsi une influence sur leur participation en classe (un élève intéressé par le sujet aura tendance à se sentir plus impliqué et participera davantage en classe qu'un élève totalement désintéressé).

(3) La forme de la séance en elle-même : une séance d'activité pratique où les élèves travaillent en autonomie favorisera plutôt les échanges entre les élèves tandis qu'une séance plus classique où le travail est moins pratique favorisera plutôt les échanges entre les élèves et l'enseignant.

Pour ce qui est du groupe n°2, divers effets liés à l'évaluateur peuvent expliquer ce phénomène. Citons l'exemple de l'effet de l'ordre de correction où l'enseignant a tendance à être influencé par la qualité du travail de l'élève précédent lorsqu'il procède à l'évaluation de la copie d'un élève donné ou bien de l'effet de halo où l'enseignant a tendance à être influencé par une impression favorable ou défavorable ne concernant qu'une seule dimension du travail de l'élève (telle que l'orthographe ou le soin).

Notons également que notre dispositif ne permet pas d'établir avec certitude un lien entre le type de feedback délivré et son effet sur les apprentissages ou la confiance en soi comme nous l'avions supposé en amont de la mise en œuvre de notre expérimentation.

En effet, nous pouvons imaginer qu'un élève qui a de meilleures notes va prendre confiance en ses capacités et donc en lui et prendra plus facilement la parole en classe sans craindre de faire des erreurs. De la même manière, nous pouvons supposer qu'un élève qui a confiance en lui n'aura pas peur de faire des erreurs lors des évaluations. Nous ne pouvons alors identifier clairement lequel de la confiance en soi ou des apprentissages est à l'origine de l'autre.

Enfin, nous avons précisé dans la partie méthodologie que nous avons utilisé une grille de participation qui tenait compte du type d'intervention de chaque élève. Nous avons choisi de ne pas tenir compte de ce critère dans l'exploitation de nos résultats pour deux raisons. La première tient au fait que la plupart des élèves intervenaient en formulant des phrases. La seconde est relative aux objectifs que nous nous étions fixés dans le cadre de ce mémoire.

Il s'agissait en effet d'identifier une augmentation de la fréquence de la participation suite à la mise en place d'une rétroaction particulière et non de mettre en évidence une corrélation entre un type de participation en classe et un type de rétroaction particulier. Néanmoins, nous pouvons imaginer que si l'effectif de notre échantillon avait été plus large, nous aurions pu observer un plus grand panel de participations et dans ce cas, l'étude d'une corrélation entre type de participation en classe et type de rétroaction délivrée aurait pu être intéressante.

Dans le cadre de notre mémoire relatif à la mise en confiance des élèves à travers l'évaluation, nous pouvons donc simplement supposer qu'un retour sur l'évaluation quelle que soit sa forme favorise à la fois la confiance en soi et les apprentissages du fait que ces deux composantes sont liées. Mais pour que ce retour ait l'effet voulu sur la confiance en soi et les apprentissages, il se doit d'être bienveillant et d'associer un état des compétences évaluées (maîtrisé ou non maîtrisé) ainsi que des pistes et des conseils pour progresser.

Conclusion

Le manque de confiance qu'ont les élèves en eux face à l'évaluation est une problématique récurrente dans l'enseignement en France, en partie due à la vision de l'évaluation comme une sanction et non comme un moyen d'apprendre. C'est à partir de ce constat que nous avons choisi notre sujet dans le cadre de ce mémoire.

Notre problématique avait pour objectif de montrer l'impact d'un feedback positif sur la prise de confiance des élèves ainsi que sur leurs apprentissages. Les résultats que nous avons obtenus mettent en avant le fait qu'un feedback positif favorise à la fois la confiance qu'ont les élèves en eux ainsi que leurs apprentissages. Ces résultats mettent également en évidence une corrélation entre confiance en soi et apprentissages, sans pour autant identifier laquelle de ces composantes est à l'origine de l'autre.

Nous pouvons donc conclure que l'évaluation doit être utilisée à des fins de progression par l'enseignant, et ce grâce à un retour positif et constructif qui aide ses élèves tant à progresser dans leurs apprentissages qu'à développer la confiance qu'ils ont en eux.

Bibliographie

Antibi, A. (2007). *Les Notes : La fin du* cauchemar - *Ou en finir avec la constante macabre*. Paris, France : Nathan.

Astolfi, J.P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner.* Montrouge, France : ESF Éditeur.

Atkinson, R. C. , Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. *Psychology of Learning and Motivation,* 89-195.

Barbieux, J. (2015). *Le feedback dans le cadre de l'évaluation par compétences* (Mémoire professionnel, Université Joseph Fourier, Grenoble). Repéré à https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01229044/document

Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest: A Journal of the American Psychological Society.*

Beaupied, A. (2009). L'évaluation par les compétences. *Idées économiques et sociales*, 155,(1), 71-77. doi:10.3917/idee.155.0071.

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

Cardinet, J. (1988). *Évaluation scolaire et mesure.* Louvain-la-Neuve, Belgique : De Bœck.

Chamond, L., Plessala, S. (2012). *Évaluer pour permettre l'implication de l'élève dans son apprentissage* (Mémoire professionnel, Université Joseph Fourier, Grenoble). Repéré à https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00739411/document

Deci L.E., Ryan R.M. (1985), Intrinsèque Motivation and Self-détermination in Humann Behavior, *Plenum Press*.

De Ketele, J.M. et al., (2007). *Guide du formateur, Pédagogie en développement.* Louvain-la-Neuve, Belgique : De Bœck.

De Landsheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Ngongo Disashi, L. N., Tistaert, G. (1984). Le comportement de feedback verbal en classe. *European Journal of Teacher Education*, *7*(1), 53–63.

Duclos, Laporte, Ross (1995). Sentiment d'efficacité et de fierté Engagement et persévérance dans l'activité Modèle théorique de l'Estime de soi.

Georges, F., Pansu, P. (2012). Les feedbacks à l'école : un gage de régulation des comportements scolaires. *Revue française de pédagogie*, (176), 101-124.

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

Houssaye, J. (1986). *Le triangle pédagogique : les différentes facettes de la pédagogie.* Montrouge, France : ESF Éditeur.

Meirieu, P. (2017). *Apprendre... oui, mais comment ?.* Montrouge, France : ESF Éditeur.

Paquette, G. (1987). Feedback, rétroaction, rétroinformation, réponse... du pareil au même. *Communication et langages*, *73*(1), 5-18.

Reuchlin, M. (2002). *Les méthodes en psychologie*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Viau, R. (*2009.) La motivation en contexte scolaire.* Louvain-la-Neuve, Belgique : De Bœck.

Saltet, J., Giordan, A. (2011). *Apprendre à apprendre*. Paris, France : J'AI LU.

Tilman F., Grootaers, D. (2007). *Les chemins de la pédagogie - Guide des idées sur l'éducation, la formation, et l'apprentissage.* Louvain-la-Neuve, Belgique : Éditions Couleur livres.

Vecchi, G. (2014). *Evaluer sans dévaluer*. Vanves, France : Hachette Éducation.

Annexes

ANNEXE 1 : TABLEAU DE NOTES 44

ANNEXE 2 : GRILLE DE PARTICIPATION.....45

ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRES.....46

1. **Questionnaire pour le groupe n°1..... 46**
2. **Questionnaire pour le groupe n°2..... 47**

ANNEXE 1 : tableau de notes

Élèves :	Notes :			
	Pré-test :	Test :		
	08.01.2018	15.01.2018	22.01.2018	29.01.2018
Mona	5	0	2	4
Nouwelas	4	2	2	4
Naïma	0	1	2	5
Amandine	3	1	3	2
Sohieb	2	5	5	4
Halad	2	0	3	3
Abdoulkarim	5	5	5	4
Ricardo	2	5	Absent	4
Pauline	0	5	3	2
Ilhem	3	1	2	2
Nayilati	5	1	Absente	2
Nassuf	1	4	2	3
Hartman	0	5	5	4
Warda	0	5	5	4
Botan	Absent	3	2	4
Richma	Absente	1	3	4
Anis	1	0	3	4
Aïmane	4	5	3	2
Donia	0	2	0	4
Sofia	4	5	5	3
Elisa	2	2	3	Absente
Célia	2	2	3	3
Chaïmâa	4	4	2	4
Rayan	0	1	5	4
Elanrif	2	Absent	Absent	2
Chourouk	Absente	5	3	3
Tania	5	5	3	5
Ghaïs	5	2	0	5
Awa	1	2	0	4
Abdenour	Absent	Absent	Absent	Absent

ANNEXE 2 : grille de participation

Noms :	Lecture :	Proposition de réponse : MOTS	PHRASE	Tableau :
Mona				
Nouwelas				
Naïma				
Amandine				
Sohieb				
Halad				
Abdoulkarim				
Ricardo				
Pauline				
Ilhem				
Nayilati				
Nassuf				
Hartman				
Warda				
Botan				
Richma				
Anis				
Aimane				
Donia				
Sofia				
Elisa				
Celia				
Chaïmaa				
Rayan				
Elanrif				
Chourouk				
Tania				
Ghaïs				
Awa				
Abdenour				

ANNEXE 3.1. : questionnaire pour le groupe n°1

	Tout à fait d'accord	*Plutôt d'accord*	*Plutôt pas d'accord*	*Pas du tout d'accord*
Pendant l'évaluation :				
La première question que je me pose est "suis-je capable d'y arriver ?".				
J'ai les connaissances suffisantes pour y arriver.				
Je préfère ne rien écrire si je ne suis pas sûr(e) de moi.				
J'ai peur de faire des erreurs.				
Je me sens stressé(e).				
L'évaluation me fait peur.				
La note que je vais avoir me fait peur.				
Après l'évaluation :				
Je comprends les commentaires écrits sur ma copie.				
Je prends du temps pour lire ces commentaires.				
Je trouve les commentaires utiles.				
Les commentaires m'aident à repérer mes erreurs.				
Les commentaires m'aident à comprendre mes erreurs.				
Les commentaires m'aident à comprendre ce qu'on attendait de moi.				
Les commentaires m'aident à me fixer des objectifs pour progresser.				
J'accorde de l'importance aux commentaires.				
Les commentaires me donnent confiance en moi.				
Les commentaires m'encouragent à faire des efforts pour progresser.				

ANNEXE 3.2. : questionnaire pour le groupe n°2

	Tout à fait d'accord	*Plutôt d'accord*	*Plutôt pas d'accord*	*Pas du tout d'accord*
Pendant l'évaluation :				
La première question que je me pose est "suis-je capable d'y arriver ?".				
J'ai les connaissances suffisantes pour y arriver.				
Je préfère ne rien écrire si je ne suis pas sûr(e) de moi.				
J'ai peur de faire des erreurs.				
Je me sens stressé(e).				
L'évaluation me fait peur.				
La note que je vais avoir me fait peur.				
Après l'évaluation :				
Le comprends la grille fournie avec ma copie.				
Je prends du temps pour lire la grille fournie avec ma copie.				
Je trouve la grille fournie avec ma copie utiles.				
La grille fournie avec ma copie m'aide à repérer mes erreurs.				
La grille fournie avec ma copie m'aide à comprendre mes erreurs.				
La grille fournie avec ma copie m'aide à comprendre ce qu'on attendait de moi.				
La grille fournie avec ma copie m'aide à me fixer des objectifs pour progresser.				
J'accorde de l'importance à la grille fournie avec ma copie.				
La grille fournie avec ma copie me donne confiance en moi.				
La grille fournie avec ma copie m'encourage à faire des efforts pour progresser.				

Résumé

Nous avons effectué un stage au lycée Victor Hugo situé dans le 3ème arrondissement de Marseille. À cette occasion, nous avons constaté que nos élèves manquaient de confiance en eux, en particulier face aux évaluations, c'est pourquoi nous avons choisis d'axer notre mémoire sur ce point.

La question à laquelle nous nous sommes intéressées est de savoir comment les différents types de feedbacks positifs favorisent la confiance qu'ont les élèves en eux ainsi que leurs apprentissages. Pour y répondre, nous avons mis en place un dispositif basé sur la comparaison des effets de deux types de feedbacks positifs réalisés dans chaque demi-groupe d'une classe de seconde. Dans le premier groupe, le feedback est sous forme de commentaires personnalisés supposés favoriser la confiance en soi, effet que l'on observera via la fréquence de participation en classe. Dans le second groupe, le feedback est sous forme de grilles d'évaluation supposées favoriser les apprentissages, effet que l'on évaluera grâce à l'évolution des moyennes.

Les résultats obtenus montrent que les élèves du premier groupe ont tendance à plus participer en classe et que les moyennes individuelles des élèves du second groupe ont globalement augmenté au cours des séances. Nous avons constaté dans les deux groupes que l'augmentation des moyennes individuelles était corrélée à une augmentation de la participation et réciproquement.

Le travail réalisé dans ce mémoire semble montrer qu'un feedback positif, quel que soit sa forme, favorise à la fois les apprentissages et la confiance des élèves.

Mots clefs : Evaluation – feedback – apprentissage - confiance en soi – élèves.

Summary

We did an internship at Victor Hugo high school, located in the third borough of Marseille. At this occasion, we noticed that the students lacked self-confidence, specially regarding evaluations, this is why we have chosen to concentrate our research on this fact.

The question we were interested in was how different kinds of feedback can't promote self-confidence and learning. To answer that we imagined a protocol based on the comparison of the effects of two types of positive feedback, each one proposed in one of the group. In the first group the feedback is a personalized comment, assumed to promote self confidence in students, his effect can identify through classroom participation. In the second group, the feedback is a success criteria grid, assumed to promote learning, we can identify his effects through the evolution of grades.

The results we've got show that students of the first group have tendency to increase classroom participation and the grades of the second group have increase during the three weeks. We have noticed in both groups that increase of grades and classroom participation were correlated.

The work we did in this study seems to show that a positive feedback, in any form, promote both learning and self-confidence.

Key words: evaluation – feedback – learning –self-confidence – students.