



HAL
open science

Évaluation et motivation. En quoi l'évaluation peut-elle être un frein ou un levier à la motivation de l'élève ?

Valentin Pitton, Lilette Rochat-Avogadri

► To cite this version:

Valentin Pitton, Lilette Rochat-Avogadri. Évaluation et motivation. En quoi l'évaluation peut-elle être un frein ou un levier à la motivation de l'élève?. Education. 2023. dumas-04504866

HAL Id: dumas-04504866

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04504866>

Submitted on 14 Mar 2024

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 2022-2023

Master **Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation**

Mention **Second degré**

Parcours : **Anglais**

Évaluation et motivation

En quoi l'évaluation peut-elle être un frein ou un levier
à la motivation de l'élève ?

Présenté par **PITTON Valentin** et **ROCHAT--AVOGADRI Lilette**

Mémoire encadré par **CEZARD Céline** et **MALOD Romain**

Sommaire

SOMMAIRE	1
<hr/>	
1 - INTRODUCTION DU SUJET	2
<hr/>	
1.1 INTRODUCTION	2
1.2 ÉTAT DE L'ART ET REVUE DE LA LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE	3
1.2.1 LES DIFFÉRENTES THÉORIES SUR LA MOTIVATION	3
• Théorie de l'autodétermination	3
• Théorie de la motivation scolaire	5
1.2.2 ÉVALUATION : DÉFINITIONS ET THÉORIES	8
• Les différents types d'évaluations	9
• Pratiques évaluatives et notation	10
• L'évaluation positive	11
• Évaluation et motivation : de l'importance des feedbacks	13
1.3 PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSE	16
1.3.1 PROBLÉMATIQUE	16
1.3.2 HYPOTHÈSE	16
2 - MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	17
<hr/>	
2.1 PRÉSENTATION DU CADRE MÉTHODOLOGIQUE	17
2.1.1 POPULATION EXPÉRIMENTALE	17
2.1.2 MATÉRIEL ET OUTILS UTILISÉS	18
2.1.3 PROCÉDURES	18
2.2 Présentation des résultats	21
2.2.1 Les résultats des questionnaires	21
2.2.2 Les résultats de la compréhension écrite	24
2.3 Discussion	26
2.3.1 Analyse des questionnaires	26
2.3.2 Analyse des résultats sur la compréhension écrite	27
2.3.3 Validation ou non des hypothèses	29
2.3.4 Limites de l'étude	30
Conclusion	33
BIBLIOGRAPHIE	34
<hr/>	
ANNEXES	37
<hr/>	

1 - INTRODUCTION DU SUJET

1.1 Introduction

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) publié par le Conseil de l'Europe en 2001 s'articule autour de trois notions essentielles à l'apprentissage des langues vivantes qui sont : « Apprendre, Enseigner, Évaluer ». En effet, le CECRL prône une approche qui priorise les besoins de l'apprenant et permet d'évaluer l'apprenant. Ainsi, nous voyons que l'évaluation est un pilier nécessaire dans l'apprentissage des langues vivantes. Cependant, dans le système scolaire français, évaluation rime souvent avec notation. En effet, nombreux collèges et lycées fonctionnent par notation chiffrée. Or, il a été démontré que ce système de notation ne permet pas réellement de situer un élève dans son apprentissage. Le système de notation chiffrée n'est encourageant que pour les élèves que l'on considère « bons » mais à l'inverse, les évaluations notées ne font que confronter les élèves en difficulté à leur « échec » et ne mettent pas en avant ce qu'ils ont réussi. Les élèves pensent donc qu'ils sont incompétents parce qu'ils ont de mauvaises notes, ce qui va leur faire perdre goût pour la matière et ils seront donc moins motivés à travailler. Pourtant, la motivation est aussi l'un des piliers fondamentaux de l'apprentissage. En effet, la motivation, par définition, est « ce qui pousse une personne à agir dans un but donné ». Ainsi, comme l'affirment de nombreuses études, la motivation va être un facteur indispensable à la réussite scolaire car elle est la source même de l'envie d'apprendre. Un élève qui sera motivé d'apprendre de nouvelles choses les retiendra forcément mieux qu'un élève qui sera démotivé. De ce fait, il est de la responsabilité de l'enseignant de savoir concilier et réconcilier évaluation et motivation. Lors de ce mémoire, nous allons donc dans un premier temps étudier les différentes théories scientifiques portant sur la motivation, en nous penchant sur les concepts de motivation intrinsèque et extrinsèque dans un contexte scolaire. Ensuite, nous listerons et définirons les différents types d'évaluations afin d'étudier leur mise en pratique et les effets qu'ils engendrent sur la motivation. Cela nous mènera à nous interroger sur l'impact qu'a l'évaluation sur la motivation et nous essaierons donc de répondre à la problématique suivante : en quoi l'évaluation peut-elle être un frein ou un levier à la motivation de l'élève ? Nous formulerons alors l'hypothèse que l'évaluation sera un frein à la motivation si celle-ci n'apporte aucun sens à l'apprentissage mais qu'à l'inverse, elle pourra être un levier à la motivation de l'élève si ce dernier ne la considère plus comme une sanction mais comme un réel moyen de se situer dans son apprentissage. Enfin, nous terminerons par présenter la méthodologie de recherche afin d'exposer les différentes expérimentations que nous avons mises en place pour répondre à notre problématique et infirmer ou affirmer la véracité de notre hypothèse.

1.2 État de l'art et revue de la littérature scientifique

1.2.1 Les différentes théories sur la motivation

Le terme « motivation » vient du latin « movere » qui signifie « mouvoir » et de « motivus » qui veut dire « mobile ». Le dictionnaire Larousse (2022) définit la motivation comme des « raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action ». Pantanella (1992) quant à lui compare la motivation à « une énergie qui nous fait courir ». Par conséquent, la notion de mouvement est fondamentale dans l'idée de motivation : la motivation fluctue et n'est pas naturellement présente. De nos jours, en tant que professeur, motiver ses élèves est à la fois un devoir fondamental mais aussi un défi. Or, afin de pouvoir accroître la motivation des élèves à travers différentes tâches scolaires, il faut tout d'abord bien connaître ce concept. Il convient donc de s'interroger ici sur les deux grandes théories portant sur le principe de motivation, à savoir la théorie de l'autodétermination et la théorie de la motivation scolaire.

- **Théorie de l'autodétermination**

Parmi les nombreuses théories sur le principe de motivation, l'une des plus reconnues est la théorie de l'autodétermination, développée par le psychologue Edward L. Deci et l'éducateur Richard M. Ryan (2000).

Tout d'abord, cette théorie soutient que la motivation naturelle peut survenir si les trois besoins psychologiques fondamentaux sont comblés, à savoir :

- le besoin d'autonomie, c'est-à-dire se sentir à l'origine de ses comportements (deCharms, 1968) ;
- le besoin de compétence, ou le fait de se sentir efficace en exprimant et en utilisant ses capacités dans différentes tâches (Harter, 1983) ;
- le besoin d'affiliation, c'est-à-dire avoir un sentiment d'appartenance avec d'autres personnes et être accepté par l'enseignant mais aussi par ses pairs.

Selon la théorie de l'autodétermination, si ces trois besoins psychologiques sont réunis, la motivation pourra apparaître et se maintenir chez un individu.

La théorie de l'autodétermination distingue également trois catégories dominantes de motivation : l'amotivation, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque (Figure 1).

Tout d'abord, la notion d'amotivation est définie par Deci et Ryan (2000) comme une absence totale de motivation de la part d'un individu face à une activité.

Ensuite, la motivation intrinsèque évoque le caractère volontaire et spontané d'une personne dans le but d'effectuer une activité par pur plaisir et intérêt, sans recherche de récompense externe. Par exemple, dans un cadre scolaire, un élève qui s'investira dans une tâche par simple intérêt pour la matière, sera doté d'une motivation intrinsèque. Cette dernière vise à satisfaire les trois besoins psychologiques fondamentaux cités précédemment (Deci & Ryan, 2002) et est considérée comme le plus haut niveau d'autodétermination. En effet, la motivation intrinsèque nous donne le sentiment que nos actes et nos comportements sont uniquement le fruit de notre volonté car ils ne dépendent pas de facteurs externes (Deci & Ryan, 2000). Ainsi, la liberté de choix de l'activité de la part d'un individu permet un plus haut niveau d'autodétermination, ce qui rend la personne plus motivée. De ce fait, toute contrainte externe aura forcément un impact sur la motivation intrinsèque.

Enfin, la motivation extrinsèque renvoie aux éléments extérieurs à l'individu. Par exemple, dans un cadre scolaire, la motivation extrinsèque se traduira par un élève qui agit dans la perspective d'une récompense et non pas par plaisir. Un élève extrinsèquement motivé sera poussé par la présence de contraintes positives (bonne note, bon point, récompense des parents...) ou de contraintes négatives (pression sociale, punition...). Cette catégorie de motivation ne constitue pas le cœur de notre mémoire car nous ne cherchons pas à pousser les élèves à obtenir de bonnes notes, mais plutôt à savoir ce qui pourrait faire naître en eux le plaisir d'apprendre. C'est pourquoi la motivation intrinsèque correspond davantage à notre recherche.

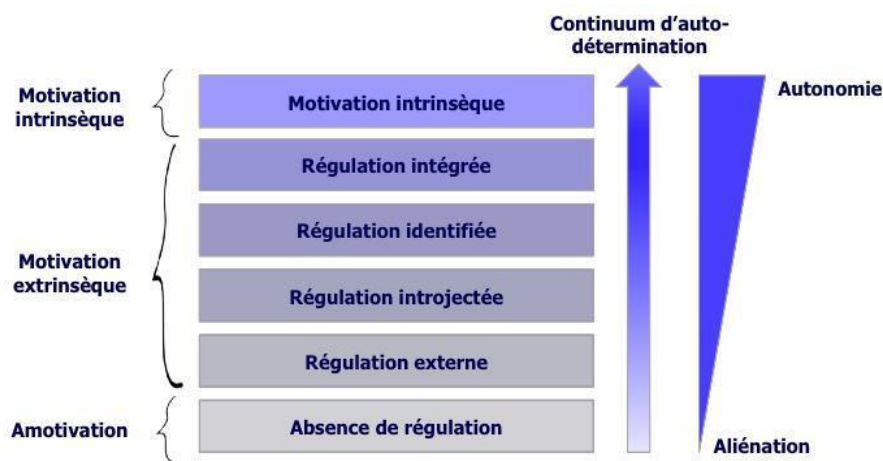


Figure 1 : Modèle de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000)

- **Théorie de la motivation scolaire**

Selon le professeur et chercheur Rolland Viau, la motivation scolaire, également appelée dynamique motivationnelle, 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 » (1997, p.7). La motivation scolaire est donc le résultat de la connaissance que l'élève a de lui-même et de son environnement, mais aussi des conclusions qu'il retient de son auto-évaluation.

D'après Viau (1997), il existe trois déterminants qui permettent la motivation scolaire et l'engagement de l'élève dans une activité (Figure 2). Premièrement, un élève sera motivé s'il perçoit la valeur de l'activité : c'est-à-dire pourquoi faire cette activité, son utilité et ses enjeux. De plus, la motivation scolaire sera mobilisée si l'élève perçoit qu'il possède les compétences nécessaires à la réalisation de la tâche : ce sont les capacités que l'élève croit posséder pour réussir une activité (Chekour, Laafou, Janati-Idrissi, 2015). Ce facteur est étroitement lié à la théorie du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) développée par Bandura (1997) et définie comme la croyance qu'a une personne en sa capacité à réaliser une tâche dans un domaine donné. Cette théorie avance qu'un sentiment d'efficacité personnelle accru favorise la réussite scolaire et l'engagement de l'élève. Enfin, on retrouvera aussi la présence de motivation scolaire si l'élève perçoit la contrôlabilité de l'apprentissage : c'est-à-dire s'il comprend qu'il est le seul acteur à la réalisation d'une tâche et qu'il exerce un réel contrôle sur le résultat de celle-ci. Ainsi, ces trois constituants déterminent la manifestation de la motivation chez l'élève.

La théorie de la motivation scolaire proposée par Viau (1997) nous permet aussi de mesurer le degré de motivation des élèves grâce à quatre indicateurs : le choix, l'engagement cognitif, la persévérance et la réussite (Figure 2).

Tout d'abord, le choix d'entreprendre une activité désigne l'investissement et l'engagement de l'élève : en effet, un élève à qui on aura imposé la réalisation d'une activité sera moins motivé qu'un élève ayant choisi de la faire par lui-même.

Ensuite, l'engagement cognitif représente le « degré d'effort mental que l'élève déploie lors de l'exécution d'une activité pédagogique » (Salomon, 1983, p. 43) : pour cela, l'élève peut

avoir recours à différentes stratégies d'apprentissage, mais il convient de proposer des activités qui appartiennent à la zone proximale de développement de l'apprenant car une activité trop simple sera vite perçue comme ennuyante tandis qu'une activité trop complexe aura tendance à décourager l'élève.

La persévérance, quant à elle, correspond au temps passé mais aussi à la ténacité de l'élève à accomplir une tâche : un élève sera persévérant s'il n'abandonne pas et continue à chercher la bonne réponse malgré ses erreurs.

Enfin, la réussite désigne le résultat obtenu par l'élève face à la tâche donnée : c'est la conséquence de la motivation. Ainsi, un élève qui souhaite obtenir un bon résultat sera davantage motivé à travailler et à réussir.

Pour conclure, la motivation scolaire est donc liée aux valeurs que l'élève attribue à une activité précise mais elle dépend aussi de nombreux facteurs.

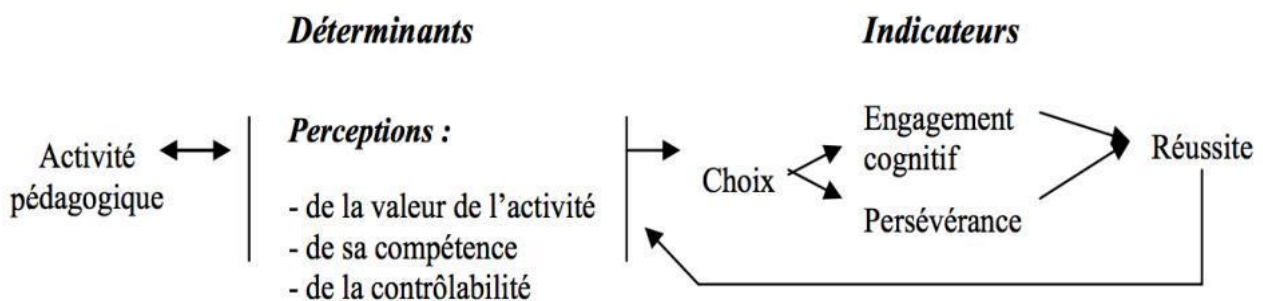


Figure 2 : Modèle de Viau sur la motivation scolaire en contexte d'apprentissage (1997)

Rolland Viau (2004) et Pierre Vianin (2007) se rejoignent sur les différents facteurs externes qui influencent la dynamique motivationnelle chez l'élève (Figure 3).

En effet, les facteurs liés à la société et à la famille peuvent jouer un rôle important dans l'engagement de l'enfant dans le cadre scolaire : toutes les familles n'ont pas la même vision de l'école, ce qui influencera différemment chaque enfant. Ainsi, un enfant habitué à lire dès son plus jeune âge, à aller au musée et, plus généralement, à avoir un accès privilégié à la culture sera probablement davantage motivé à l'école qu'un enfant qui n'a pas eu cette chance. À l'inverse, des exigences trop élevées de la part de la famille pourront nuire à l'enfant et le démotiver (Viau, 1997).

De même, l'école en elle-même peut aussi être un facteur externe à la motivation de l'élève (Viau, 2004). En effet, si l'établissement est basé sur un apprentissage individualiste avec très peu voire aucun travail de groupe, cela influencera négativement la motivation des élèves car cela favorisera la compétition malsaine.

Tandis que les influences mentionnées ci-dessus dépendent de facteurs extérieurs à la classe (parents, politique, société, école...), l'enseignant, quant à lui, va uniquement avoir un impact sur les variables qui sont liées à sa classe. Ainsi, le professeur occupe un rôle crucial car les facteurs relatifs à la classe exercent une influence décisive sur la dynamique motivationnelle des élèves. Si l'on s'intéresse au schéma de Rolland Viau (2004) qui liste les facteurs externes qui influencent la motivation scolaire (Figure 3), on observe que les variables qui jouent le plus sur la motivation des élèves sont :

- les activités d'apprentissage : elles doivent être diversifiées, authentiques, présentant des consignes claires et avec la possibilité de collaborer en groupe ;
- les types d'évaluations proposés par le professeur : l'évaluation est indispensable dans le processus d'apprentissage mais ne doit pas être un moyen pour faire pression sur l'élève car cela ne fera naître en lui qu'une motivation extrinsèque et non intrinsèque;
- les systèmes de sanctions et de récompenses : selon Jean Houssaye, c'est « la récompense et non la connaissance qui procure le plaisir » (1993, p. 87). Ainsi, un encouragement verbal influencera positivement la dynamique motivationnelle des élèves tandis que des sanctions telles que des points négatifs lors d'évaluations ne feront que susciter une motivation extrinsèque de la part des élèves ;
- le climat de la classe : une bonne organisation de l'espace ainsi qu'une discipline et une entente permettant la bienveillance et la collaboration peuvent avoir un impact positif sur la motivation de l'élève ;
- l'enseignant : le professeur joue l'un des rôles clés dans la dynamique motivationnelle à travers l'adaptation et la maîtrise de son enseignement et la valorisation de ses élèves.

Ces différents facteurs et la manière dont ceux-ci vont être utilisés vont donc influencer la motivation scolaire de l'élève, ce que nous avons d'ailleurs pu observer lors de nos stages en établissement. De nouveau, nous pouvons voir le lien entre l'évaluation et la motivation, la première impactant positivement ou négativement la deuxième.

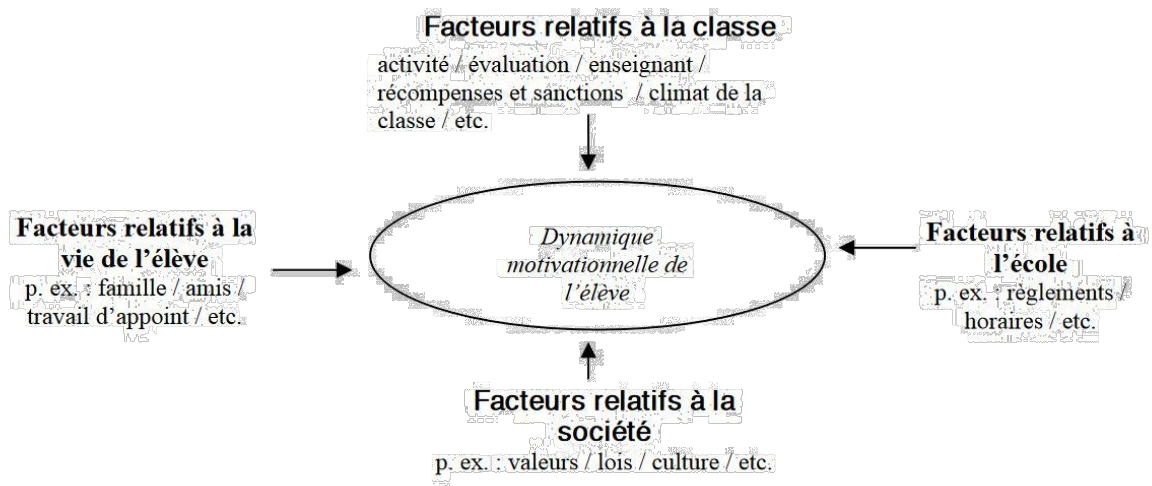


Figure 3 : Les facteurs externes qui influent la motivation scolaire selon Viau (2004)

Ainsi, nous avons donc vu qu'il existe trois types de motivation : l'amotivation, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. De plus, nous avons vu qu'il est préférable qu'un apprentissage soit motivé par une motivation intrinsèque qu'extrinsèque. La motivation scolaire va se déterminer par la perception que l'on accorde à la valeur de l'activité et à sa contrôlabilité ainsi qu'à son sentiment de compétence. De plus, un élève aura un degré plus ou moins fort de motivation en fonction de son choix à réaliser une activité donnée, de son engagement cognitif, de sa persévérance et de sa réussite. Cependant, cette dynamique motivationnelle dans le cadre scolaire peut être influencée par plusieurs facteurs dont la perception de l'élève et de son environnement, les activités qui lui sont proposées, la posture de l'enseignant ainsi que l'évaluation. Ainsi, analysons donc les différents types d'évaluations et leurs conséquences sur la motivation.

1.2.2 Évaluation : définitions et théories

Tout d'abord, il semble important de définir la fonction de l'évaluation dans le cadre scolaire. Dans son ouvrage Les méthodes d'évaluation scolaire, Yvan Abernot explique que l'évaluation « consiste en une mesure ou une appréciation, à l'aide de critères, de l'atteinte d'objectifs ou du degré de proximité d'une production par rapport à une norme » (1996, p.45). A cette définition peut s'ajouter celle de René Amigues qui déclare que l'évaluation « consiste à fournir des informations utiles pour éclairer une prise de décision » (1996, p. 27). L'évaluation possède également différents objectifs comme l'explique le chercheur Jean Cardinet (1998) à travers ses quatre points fondamentaux de l'évaluation scolaire, à savoir :

- améliorer la qualité de l'enseignement en général ;
- informer l'élève et ses parents sur sa progression ;
- attribuer les certificats nécessaires à l'élève ;
- améliorer les décisions liées à l'apprentissage de chaque élève.

- **Les différents types d'évaluations**

Dans le cadre scolaire, l'évaluation est donc omniprésente et sert à évaluer en obtenant des données sur le développement de l'élève. Elle peut cependant prendre différentes formes. Les psychologues Jean-Paul Caverni et Georges Noizet (1978) distinguent tout d'abord deux grands types d'évaluations : l'évaluation continue et l'évaluation ponctuelle.

L'évaluation continue correspond à une évaluation régulière des performances pour l'enseignant et l'apprenant. Son but est de suivre l'évolution de chaque élève et de refléter l'ensemble du cours et des travaux.

Au contraire, l'évaluation ponctuelle réfère aux évaluations effectuées lors des concours ou examens avec un jury attiré, comme l'examen national du Brevet, par exemple. Son but est d'établir un bilan au terme d'un cycle d'enseignement.

Pour notre recherche, l'évaluation continue sera donc davantage intéressante et pédagogique car elle prend en compte la progression de l'élève.

Ces deux catégories d'évaluations citées ci-dessus résultent de pratiques évaluatives dans un cadre scolaire français, mais il en existe d'autres types qui ont émergé dans les années 1970, notamment aux États-Unis. C'est ainsi que trois autres types d'évaluations (Figure 4) ont été définis par les psychologues américains Bloom, Madaus et Hastings (1971).

Le premier type d'évaluation est l'évaluation diagnostique non notée qui intervient généralement au début d'un apprentissage et qui a pour but d'identifier le niveau des élèves et les difficultés qu'ils rencontrent afin d'y apporter des solutions et des réponses pédagogiques adaptées.

Vient ensuite l'évaluation formative qui est elle aussi non notée et qui vise à voir l'évolution du niveau des élèves mais aussi de leur communiquer des informations à travers des feedbacks pour les aider à atteindre un objectif d'apprentissage.

Enfin, l'évaluation sommative fournit un bilan et intervient à l'issue d'une séquence afin de certifier ou non le degré de maîtrise des objectifs pédagogiques visés par l'élève. Cette évaluation est notée et elle peut servir à classer les élèves les uns par rapport aux autres.

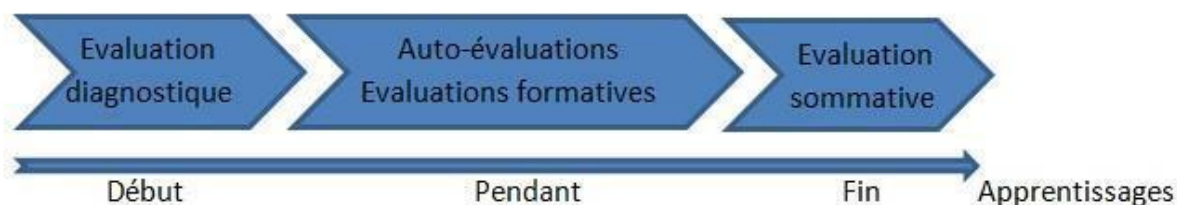


Figure 4 : Les types d'évaluations et leur temporalité

- **Pratiques évaluatives et notation**

Parmi ces nombreuses catégories d'évaluations, il existe aussi différentes pratiques évaluatives.

Tout d'abord, on retrouve l'auto-évaluation qui est l'une des pratiques d'évaluation les plus répandues dans le système français. Celle-ci permet à l'élève de donner du sens à l'évaluation tout en contrôlant sa progression. À cette auto-évaluation peut s'ajouter la co-évaluation qui permet de confronter l'auto-évaluation de l'élève, soit à l'évaluation de l'enseignant, soit à un groupe de la classe afin de se situer par rapport au niveau de compétences attendu et aux autres.

La notation d'une évaluation scolaire peut également se faire de deux façons, soit par notes traditionnelles, soit par compétences. L'évaluation par notation chiffrée est le système principalement adopté par l'Éducation Nationale en France bien que, de nos jours, de plus en plus de collèges tendent vers l'évaluation par compétences. Cependant, malgré son usage important, de nombreux chercheurs s'accordent à dire que les notes demeurent un élément néfaste pour les élèves (Viau, 2002).

En effet, l'évaluation par notation chiffrée se base uniquement sur la performance des élèves ce qui, par conséquent, les démotive, notamment ceux qui sont le plus en difficulté. De plus, l'esprit de compétition que peuvent créer les notes et le classement ne fait en réalité qu'accroître la motivation extrinsèque : l'élève travaillera alors dans le seul et unique but

d'avoir une bonne note (Deci & Ryan, 1975). Rolland Viau ajoute même que « la motivation à performer ou tout au moins à « passer l'examen » a remplacé celle d'apprendre » (2004, p.9).

Il est également légitime de se questionner sur ce que la note reflète du niveau réel de l'élève. En effet, la note en elle-même ne donne aucune information sur la progression ou les réussites de l'élève : elle ne fait qu'indiquer à quel point l'élève a réussi ou non une évaluation. De ce fait, il est plus difficile pour ce dernier de remarquer les domaines dans lesquels il doit progresser.

Enfin, la notation chiffrée fait preuve d'une grande liberté pédagogique et peut être émise arbitrairement. En effet, lors de la notation de copies, une courbe de Gauss va se mettre en place : c'est ce qu'Antibi définit comme la « constante macabre », phénomène qui pousserait les professeurs à attribuer un certain pourcentage de mauvaises notes aux élèves (2003). Ainsi, par peur d'être jugés par la société, les professeurs auront tendance à éviter de ne donner que des bonnes notes ou que des mauvaises notes afin de faire rentrer leurs classes dans des moyennes jugées normales. Un autre phénomène psychologique influençant également les professeurs est « l'effet Golem » (Snyder & Stukas, 1999). Cet effet montre que, lorsqu'un professeur corrige la copie d'un élève qu'il considère mauvais, celui-ci aura tendance à dévaluer la copie de ce dernier. Ainsi, nous pouvons voir que le système d'évaluation par notation chiffrée a bien des failles.

Contrairement à la notation chiffrée, l'évaluation par compétences se fait par validation ou non de compétences jugées sur le long terme. Ainsi, à travers ce système d'évaluation, le professeur va observer si l'élève possède une compétence ou si elle est en cours d'acquisition. D'après Rolland Viau (2004), la mise en place de ce système va permettre aux élèves de devenir les principaux acteurs de leur apprentissage et va réellement prendre en compte les stratégies et l'autonomie de ces derniers grâce à différents supports. On peut donc considérer cette notation par compétences comme une évaluation positive car elle se focalise principalement sur les réussites et les progrès des élèves.

- **L'évaluation positive**

L'évaluation scolaire n'a donc pas pour objectif de sanctionner les élèves mais, au contraire, de qualifier leurs acquis afin de leur permettre de progresser. Le but est de comptabiliser ce qui est réussi chez l'élève. Cela reflète d'ailleurs la pensée de Demailly qui

explique que l'évaluation sera positive si elle développe des objectifs évaluatifs démocratiques et de manière participative, tout en ne négligeant pas la capacité de conviction et de motivation de la part des élèves (2001). Ainsi, l'évaluation positive doit être bienveillante et transparente : les élèves doivent être clairement informés sur quoi et pourquoi ils seront évalués. Ce type d'évaluation repose donc principalement sur la communication entre l'enseignant et ses élèves, et vise à faire de l'évaluation un outil de progrès avant tout, en supprimant les aspects négatifs que les élèves ont tendance à lui attribuer. C'est d'ailleurs ce que soutient la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 qui affirme « privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès » dans le cadre scolaire (Éducation Nationale, 2013).

Parmi les différentes formes d'évaluations positives, on peut notamment citer l'évaluation par contrat de confiance conçue par André Antibé (2003). En effet, ce dernier est parti du constat suivant : peu importe le niveau des élèves, les notes seront toujours classées en trois catégories, à savoir les bonnes, les moyennes et les mauvaises notes ; ce qui rejoint sa théorie de la « constante macabre » (Antibi, 2003). Il explique cette situation par une tradition ancrée dans l'enseignement français qui mêle phase d'apprentissage et phase d'évaluation, et qui transforme l'évaluation en une sélection. Ainsi, afin de contrer ce phénomène démotivant pour les élèves en difficulté, le chercheur en didactique a mis au point une évaluation par contrat de confiance (EPCC) entre l'enseignant et les élèves dont le but est de valoriser le travail de ces derniers et d'améliorer l'apprentissage. Cette méthode consiste à donner aux élèves, au moins une semaine en amont de l'évaluation, une liste d'une dizaine de questions traitées en classe (cours, exercices...) ainsi que les réponses attendues, comptant pour seize points sur vingt. Ensuite, lors de l'évaluation, le professeur interroge les élèves sur certaines de ces questions ainsi que sur une question sur quatre points ne figurant pas sur la liste distribuée. Ce système permet ainsi à l'élève de prendre conscience que son travail et ses efforts sont récompensés. L'EPCC lui permet également de se libérer de la pression de la moyenne à 10/20 qu'Antibi rejette. À long terme, cette méthode assure le bien-être des élèves mais aussi du professeur, ainsi qu'une meilleure ambiance de classe et un climat de confiance entre le professeur et ses élèves. Enfin, cela permet aussi de faire disparaître l'esprit de compétition qui peut stresser voire traumatiser certains élèves. Il a ainsi été observé que cette pratique d'évaluation avait pour bénéfice

de supprimer la constante macabre, de réduire l'anxiété des élèves, d'augmenter les moyennes de classe et de responsabiliser les élèves davantage.

Pour conclure, il est important en tant que professeur de se rendre compte de l'impact émotionnel que peut avoir l'évaluation scolaire sur les élèves : en effet, l'enseignant doit garder à l'esprit que les élèves sont en période de construction de leur identité et que, tandis qu'une bonne note valorisera l'élève et lui permettra de prendre confiance en lui, une mauvaise note engendrera une faible estime de lui, une dévalorisation de son travail et, à long terme, provoquera également une démotivation. C'est pour cela qu'en tant qu'enseignant, il faut se souvenir qu'évaluer sert à positionner, à accorder une valeur à un travail et non pas à classer ou sanctionner : la note permet à l'élève de se questionner sur la valeur de son travail, non pas sur sa valeur personnelle.

- **Évaluation et motivation : de l'importance des feedbacks**

Comme mentionné ci-dessus, pour certains professeurs, l'évaluation va de pair avec le classement des élèves. Bien que certains élèves apprécient cette comparaison sociale, elle provoque néanmoins une diminution de la motivation chez la plupart d'entre eux (Duda & Nicholls, 1992). En effet, les notes influent sur l'opinion que l'élève a de lui-même et donc sur sa motivation. Dans l'optique de faire de l'évaluation une composante de l'enseignement qui favoriserait la motivation, Rolland Viau propose quatre principes d'action (2002).

Tout d'abord, l'élève doit apprendre que les erreurs ne sont pas des fautes pénalisantes mais des étapes incontournables dans le processus d'apprentissage. Tardif souligne d'ailleurs que « les erreurs ne sont pas pénalisantes lorsque l'enseignant les considère comme des informations importantes qui permettent de fournir une rétroaction à l'élève », c'est-à-dire de permettre un retour de l'enseignant sur le travail de l'élève (1992, p.79).

Ensuite, il est nécessaire qu'après une évaluation, le professeur informe l'élève sur ce qu'il ne maîtrise pas et où celui-ci peut s'améliorer mais également sur ce qu'il a réussi. Cela peut se faire directement sur la copie en soulignant les phrases bien construites ou les exercices réussis, ou à travers des retours verbaux.

Le troisième principe consiste à donner à l'élève, lors de l'évaluation, des outils qui lui permettront de s'auto-évaluer afin qu'il puisse vérifier s'il a suivi toutes les étapes de réalisation de l'activité.

Enfin, le professeur doit aider l'élève à visualiser ses progrès au fur et à mesure de son apprentissage : en effet, si l'élève ne remarque pas d'amélioration dans son travail, il pensera alors qu'il n'apprend rien et que les activités sont inutiles. Ainsi, l'enseignant se doit de se focaliser sur le processus d'apprentissage afin d'amener l'élève, lors des évaluations, à restituer ce qu'il a appris. Il est cependant à noter que ces quatre principes impliquent que « l'enseignant a réussi d'abord à créer un climat de confiance entre lui et l'élève » (Viau, 2002, p.79).

Le retour de l'enseignant sur les travaux des élèves, aussi appelé feedback, peut également servir de levier à la motivation de l'élève. Joëlle Proust définit le feedback comme un retour d'informations concernant l'action en cours et en distingue deux variétés : le feedback intrinsèque et le feedback extrinsèque (2021). Le feedback intrinsèque correspond à la capacité de l'élève à comprendre des informations sans aide extérieure. Le feedback extrinsèque, quant à lui, renseigne sur le « rapport entre la réussite ou la difficulté avec l'origine de l'élève » (Proust, 2021, p.2). Par conséquent, ces deux types de feedback peuvent motiver l'élève à poursuivre ses efforts ou à changer de stratégie d'apprentissage. Ainsi, le feedback est primordial dans le processus d'apprentissage car il permet à l'élève de comprendre les erreurs commises mais aussi de réduire la distance entre la compréhension de l'activité et l'objectif à atteindre. Le feedback joue donc le rôle de levier pour motiver l'élève et l'aider à réussir (Proust, 2021). C'est pour cela que l'enseignant se doit d'utiliser plusieurs types de feedback afin d'obtenir les meilleurs résultats.

Le professeur Marcel Crahay (2007) discerne trois grandes catégories de feedback qui peuvent servir à l'amélioration de la motivation des élèves :

- les feedbacks d'évaluation qui se font entre l'enseignant et l'élève et qui permettent de féliciter l'élève ou de le corriger lorsqu'il donne une réponse ;

- les feedbacks de contrôle qui permettent de s'assurer de la bonne compréhension de l'élève, par exemple en lui demandant de justifier sa réponse, ce qui peut également mener à une auto-évaluation ;
- les feedbacks mutuels entre pairs qui consistent à demander aux autres élèves ce qu'ils en pensent afin d'inviter les élèves à échanger sur les bonnes réponses et sur les stratégies d'apprentissages utilisées.

Grâce à ces différents feedbacks, l'élève peut voir ce qu'il a réussi et ce qu'il reste à améliorer, sans forcément se sentir dénigré ou jugé. Ainsi, l'élève ne percevra pas ses erreurs comme un échec mais comme une étape normale qui s'inscrit dans le processus d'apprentissage. De plus, si le feedback d'évaluation montre une réussite de la part de l'élève, alors son sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1977) augmentera, tout comme sa motivation intrinsèque. En effet, le besoin de compétence nécessaire à la motivation sera satisfait ce qui mènera donc à une amélioration de la motivation intrinsèque. Antiby souligne d'ailleurs qu'« il ne faut jamais oublier que ce qui motive le plus, c'est la réussite » (2003, p.99). Ainsi, apprendre de nouvelles choses tout en recevant des feedbacks positifs et constructifs améliorera la motivation intrinsèque des élèves (Deci & Ryan, 2000).

Pour conclure, l'évaluation permet de situer les élèves dans leur apprentissage et d'interroger les pratiques pédagogiques de l'enseignant. Utilisée à mauvais escient, celle-ci peut grandement impacter la motivation des élèves de manière négative. À l'inverse, elle est utile si elle est porteuse de sens et source d'apprentissage, et si elle renforce le sentiment d'efficacité personnelle des élèves : dans ce cas, celle-ci permettra de mobiliser la motivation intrinsèque des élèves et pourra être perçue comme une simple étape d'apprentissage.

1.3 Problématique et hypothèse

1.3.1 Problématique

Notre mémoire portant sur l'impact que peut avoir l'évaluation sur la motivation scolaire, la revue de la littérature scientifique nous a tout d'abord permis de distinguer trois types de motivation dont la motivation intrinsèque, qui nous intéresse tout particulièrement. Nous avons alors observé que la motivation scolaire était notamment mobilisée lorsque le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève et son besoin de compétence étaient comblés. De plus, la motivation scolaire peut être influencée par des facteurs tels que la réussite face à une activité ou bien encore l'évaluation. C'est pourquoi nous nous sommes ensuite penchés sur les différents types d'évaluations (diagnostique, formative, sommative) et notre état de l'art nous a permis de distinguer deux méthodes de notation : la notation chiffrée ou la notation par compétences. Nous nous sommes alors rendu compte de l'importance de l'évaluation positive en contexte scolaire, notamment par la mise en place d'un contrat de confiance et de feedback adaptés sur les travaux des élèves.

Ainsi, notre état de l'art nous a permis de voir que l'évaluation a un impact direct sur la dynamique motivationnelle des élèves. Cela nous mène donc à nous interroger : en quoi l'évaluation peut-elle être un frein ou un levier à la motivation de l'élève ?

1.3.2 Hypothèse

Afin de répondre à notre problématique, nous émettons l'hypothèse que l'évaluation sera un frein à la motivation si celle-ci n'apporte aucun sens à l'apprentissage et aucun retour sur les compétences de l'élève. À l'inverse, l'évaluation pourra être un levier à la motivation de l'élève si ce dernier ne la considère plus comme une sanction mais comme un réel moyen de se situer dans son apprentissage afin de s'améliorer. Ce processus sera possible grâce à des évaluations positives par compétences et des feedbacks constructifs qui permettront d'augmenter le sentiment d'efficacité personnelle et le besoin de compétence de l'élève et donc, par extension, sa motivation intrinsèque

2 - MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

2.1 Présentation du cadre méthodologique

Après notre revue de la littérature scientifique sur le sujet de la motivation et de l'évaluation, nous allons donc réaliser une étude empirique afin de tenter de répondre à notre problématique et de valider ou d'infirmer l'hypothèse émise.

2.1.1 Population expérimentale

Pour notre recherche, nous avons réalisé deux expérimentations sur trois classes de Cinquième. En effet, lors de nos stages d'observation et de pratique accompagnée en établissement, nous avons été encadrés par une tutrice qui prend en charge trois classes de Cinquième, une classe de Quatrième et trois classes de Troisième. Ainsi, nous avons choisi de réaliser nos expérimentations sur des élèves d'un niveau de Cinquième car nous avons pu lire que la motivation scolaire a tendance à diminuer avec l'âge (Harter, 1981, comme cité dans Lieury & Fenouillet, 2013). De plus, le fait qu'il y ait trois classes nous a permis d'apporter un plus grand nombre de participants aux expérimentations afin de recueillir un plus grand nombre de données.

Ainsi, nous avons conduit nos recherches sur les classes de Cinquième C, E et G du collège Marlioz, à Aix-les-Bains, en Savoie (73). Ces classes se composent respectivement de vingt-cinq, vingt-quatre et vingt-six élèves, ce qui nous fait un total de soixante-quinze élèves. Ces élèves ont entre douze et treize ans. En ce qui concerne le niveau de ces classes, on peut affirmer qu'en moyenne les élèves atteignent le niveau A2 demandé en cycle 4. Sur ces trois classes, on retrouve une élève bilingue car ayant des parents britanniques ainsi qu'une douzaine d'élèves ayant un bon niveau d'anglais. À l'inverse, environ dix élèves présentent de grandes difficultés, soit à cause d'une dyslexie soit car ils devraient poursuivre une Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) mais que les parents ont refusé.

Dans ses classes, notre tutrice évalue les élèves en fonction des recommandations du CECRL et en proposant différents exercices (compréhension orale, compréhension écrite, expression orale en continu, expression orale en interaction, expression écrite) en fonction des

séquences. De plus, elle utilise une notation chiffrée, non pas spécialement par conviction mais car le collège évalue par notes. Cependant, pour la majorité de ses évaluations, elle précise les compétences demandées et distribue en amont une grille d'évaluation aux élèves afin qu'ils puissent voir ce qu'elle attend d'eux. De même, elle n'hésite pas à recontextualiser l'évaluation dans la séquence en soulignant à quoi celle-ci va servir.

2.1.2 Matériel et outils utilisés

Notre recherche se compose de deux expérimentations. Tout d'abord, pour la première expérimentation, nous avons conçu un questionnaire (Annexe 1) en nous inspirant des questionnaires proposés par Viau dans son ouvrage La motivation en contexte scolaire (1997). Notre questionnaire se compose d'une vingtaine de questions se divisant en trois parties : l'intérêt pour la discipline, l'évaluation et le feedback. Les questions sont fermées afin de limiter les réponses des élèves à ce que l'on cherche et certaines sont binaires (OUI/NON) afin de les obliger à faire un choix. Les réponses sont rédigées à la première personne du singulier afin que les élèves se sentent entièrement concernés. Chaque questionnaire est anonyme pour permettre aux élèves de répondre le plus honnêtement possible. Ainsi, ce questionnaire vise à faire ressortir les motivations des élèves quant à la discipline de l'anglais et interroge ces derniers sur leur rapport à l'évaluation et aux retours proposés par le professeur.

De plus, nous avons décidé de mettre en place une expérimentation sur les trois classes de Cinquième qui consiste en une compréhension écrite sur les villes de Londres et New York et les activités que l'on peut y faire. La séquence s'intitulant « London versus New York » et la tâche finale portant sur un débat entre deux élèves qui tentent de convaincre leur professeur d'organiser un voyage scolaire dans l'une de ces deux villes, notamment en comparant les différentes activités que l'on peut y faire ; cette activité s'inscrit entièrement dans le déroulé de la séquence et appartient à la zone proximale de développement des apprenants. Lors de cette compréhension, les élèves ont dû répondre à dix questions portant sur le texte.

2.1.3 Procédures

En ce qui concerne le questionnaire, celui-ci a été distribué et complété en classe. Nous avons pris le temps de lire les consignes et chaque question avec les élèves afin de s'assurer

qu'ils les comprennent bien. Nous avons également expliqué que ce questionnaire était totalement anonyme et qu'il était essentiel que les élèves répondent le plus honnêtement possible sans craindre d'être jugés. Néanmoins, nous sommes conscients que ces derniers peuvent avoir été influencés par le biais de la désirabilité sociale (Beauvois, 1995). En effet, il est probable que certains élèves désirent apparaître sous leur meilleur jour ou craignent un jugement négatif de notre part. Ainsi, peut-être n'ont-ils pas répondu de manière totalement honnête. Par exemple, à la question « Révises-tu avant une évaluation ? », il sera socialement mieux perçu de répondre par l'affirmative.

C'est pour cela que, pour notre recherche, nous avons aussi choisi de mener une expérimentation sur une compréhension écrite afin d'en observer les résultats factuels. Ainsi, pour cette activité, nous avons distribué le texte de compréhension écrite avec les dix questions portant sur ce dernier à chacune de nos trois classes de Cinquième. Dans chaque classe, nous avons précisé le lien de cette activité avec le reste de la séquence et ce qui sera attendu lors de la tâche finale. Nous avons également lu chacune des dix questions avec les élèves pour s'assurer qu'ils les comprennent correctement. Ensuite, nous avons différencié les trois classes en trois groupes différents :

- à la classe de 5C, nous avons présenté la compréhension écrite comme une simple activité à réaliser en autonomie en classe ;
- à la classe de 5E, nous avons également introduit la compréhension écrite comme une simple activité, en précisant que nous allions la ramasser mais sans la noter afin de se rendre compte s'ils avaient réussi ou non ;
- à la classe de 5G, à l'inverse, nous avons présenté la compréhension écrite comme une activité ramassée et notée.

Chacune des classes a par la suite réalisé l'activité selon les conditions citées ci-dessus et dans un temps imparti de quarante minutes. Ce délai a été choisi car l'activité pouvait se réaliser en un temps bien moindre mais nous avons voulu laisser le temps aux élèves de pouvoir répondre à toutes les questions sans qu'ils se sentent pressés par l'horloge, ce qui aurait pu biaiser notre étude. Ainsi, le but de ce questionnaire est de pouvoir analyser le taux de réussite en fonction

de la manière dont une évaluation est présentée et donc de l'influence que celle-ci aura sur la motivation intrinsèque ou extrinsèque de l'apprenant.

Pour conclure, nous exposerons et analyserons les données recueillies ainsi que les résultats des trois groupes dans une prochaine partie afin de répondre à notre problématique de départ et de valider ou d'invalider l'hypothèse émise.

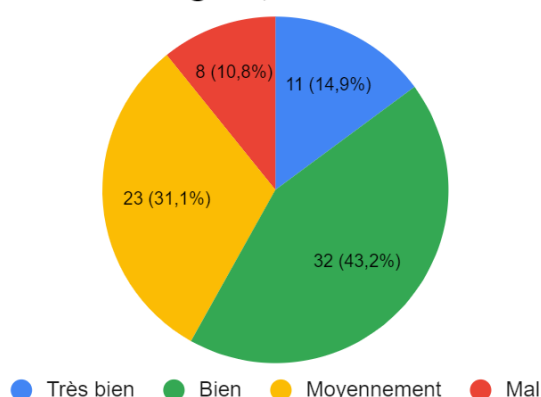
2.2 Présentation des résultats

2.2.1 Les résultats des questionnaires

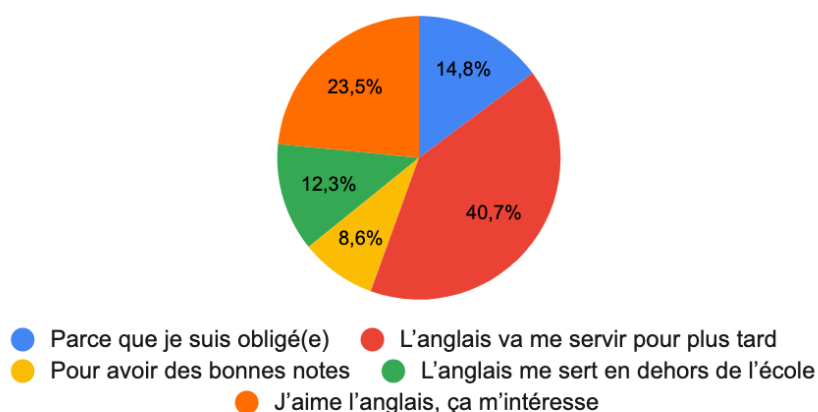
Concernant les questionnaires basés sur un échantillon de soixante-quinze élèves de Cinquième, nous avons choisi de limiter les choix possibles, en général sur une échelle de 1 à 4 en partant de la réponse la plus modérée jusqu'à la réponse la plus intensive. De plus, de nombreuses questions reposaient uniquement sur les réponses OUI/NON afin de simplifier l'exploitation des résultats du questionnaire mais aussi afin de ne pas surcharger les élèves. Nous avons choisi de classer les questions en trois thèmes principaux afin de pouvoir analyser au mieux les réponses des élèves. Le premier thème est celui lié directement à l'anglais et les éléments relatifs à la matière en elle-même. Tout d'abord, nous avons pu noter que plus de 70% des élèves, 74.3% exactement, c'est-à-dire 55 élèves, pensent qu'ils réussissent bien ou moyennement en classe d'anglais. Cependant, seulement 10.8% affirment réussir « mal » en anglais, ce qui en fait le plus faible pourcentage. De plus, on remarque qu'une réponse ressort largement à la question « Pourquoi vas-tu en cours d'anglais ? », et celle-ci est : « L'anglais va me servir pour plus tard ». Au contraire, la réponse la moins donnée sur notre échantillon de 75 élèves est « Pour avoir des bonnes notes » (voir Graphiques n°1 ci-dessous).

Graphiques n°1 : L'intérêt porté à la matière.

En anglais, tu réussis :



Pourquoi vas-tu en cours d'anglais ?



Puis, nous avons donné une série de questions à réponses OUI/NON, toujours axée sur la matière en elle-même. Alors, nous remarquons que 61.33% des élèves se sentent compétents en anglais et même que 52 élèves sur 75 pensent que leur professeur les trouve compétent.

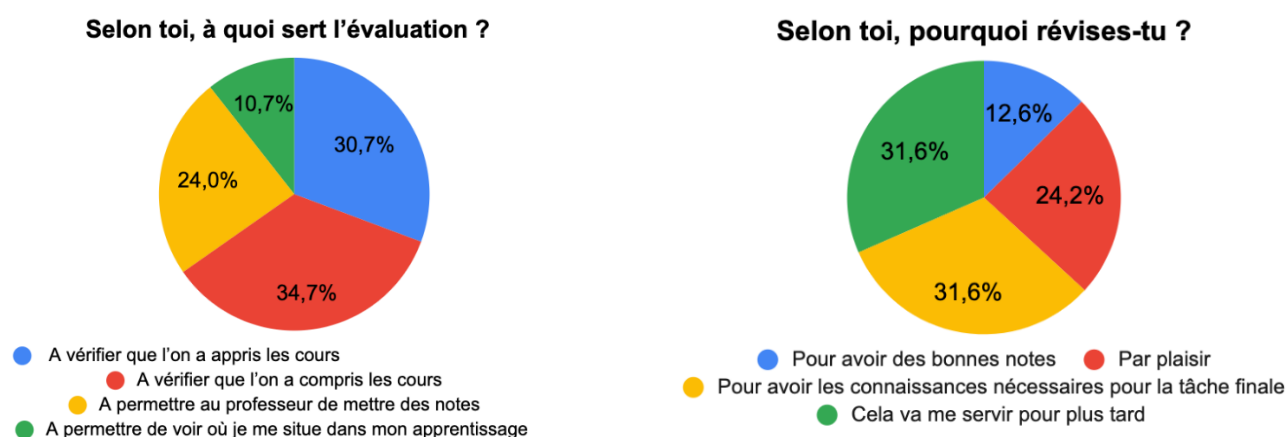
Pour continuer, contrairement aux premières questions, la question suivante a été majoritairement répondue par NON. Quand il s'agit de faire de l'anglais en dehors des cours, seulement 22.67% le revendique. Parmi ces 17 élèves, nous avons noté que seulement 35.29%, c'est-à-dire 6 élèves faisaient de l'anglais en dehors du collège par plaisir ou pour s'enrichir ; et que 64.71% le faisaient car leurs parents le voulaient. En ce qui concerne la motivation quant à la matière, 88% des élèves se définissent comme motivé en allant en cours d'anglais (voir Tableau n°1 ci-dessous).

Tableau n°1 : Questionnaire sur la matière, l'anglais, sous forme de OUI/NON.

Questions	OUI	NON	Effectif	Pourcentage de OUI
Te sens-tu compétent(e) en anglais ?	46	29	75	61.33%
Penses-tu que ton professeur te trouve compétent(e) en anglais ?	52	23	75	69.33%
Fais-tu de l'anglais en dehors du collège et des cours ?	17	58	75	22.67%
Te sens-tu motivé(e) d'aller en cours d'anglais ?	66	9	75	88%

Le deuxième thème abordé dans le questionnaire est celui de l'évaluation et de son importance pour les élèves. Il est primordial pour nous d'avoir accès au point de vue de l'élève sur ce que représente réellement l'évaluation pour lui/elle. Premièrement, nous avons voulu connaître la réelle utilité de l'évaluation pour à leurs yeux. Pour la plus grande majorité des élèves, 65,4% pensent que l'évaluation sert à vérifier qu'ils ont compris et/ou appris les cours. En revanche, on remarque que seulement 10,7% estiment que l'évaluation permet de voir où ils se situent dans leur apprentissage. À la question : « Pourquoi révises-tu ? », les élèves pensent d'abord à l'utilisation des connaissances dans un contexte donné (tache finale, activité) plutôt qu'à l'intérêt d'avoir une bonne note qui ne représente que 12,6%, c'est-à-dire 9 élèves. (voir Graphiques n°2 ci-dessous)

Graphiques n°2 : Le but et le sens que possède l'évaluation.



Quant aux questions fermées relatives aux évaluations, elles ont été répondues par l'affirmatif. Comme on peut le voir dans le Tableau n°2 ci-dessous, plus de 90% des élèves affirment réviser avant une évaluation. De même, 93.33% estiment que la grille d'évaluation permet de mieux comprendre ce qu'on attend d'eux pour l'évaluation. Pour la dernière question, 73 élèves sur 75 aimeraient construire la grille d'évaluation avec le professeur pour les prochaines évaluations, ce qui en fait une écrasante majorité.

Tableau n°2 : Questionnaire sur l'évaluation et son importance sous forme de OUI/NON.

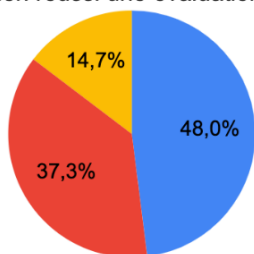
Questions	OUI	NON	Effectif	Pourcentage de OUI
Révises-tu avant une évaluation ?	68	7	75	90.67%
Penses-tu que connaître la grille d'évaluation te permet de mieux comprendre ce qu'on attend de toi pour une évaluation ?	70	5	75	93.33%
Aimerais-tu construire la grille d'évaluation avec le professeur pour les prochaines évaluations ?	73	2	75	97.33%

Le dernier thème du questionnaire porte sur les feedbacks et la perception que les élèves pouvaient avoir sur ces retours. Tout d'abord, presque 50% des élèves interrogés pensent que seulement la note permet de juger si une évaluation a été bien réussie. Concernant les feedbacks, ils sont considérés comme très important par 38,7% et important par 56% des élèves ; a contrario très peu d'élèves accordent peu ou aucune importance à ces feedbacks. L'importance accordée aux notes est cependant perçue comme « très importante » par

46,7% des élèves et « important » par 42,7%, laissant un très faible pourcentage d'élèves jugeant les notes peu ou pas du tout important. (Voir Graphiques n°3 ci-dessous)

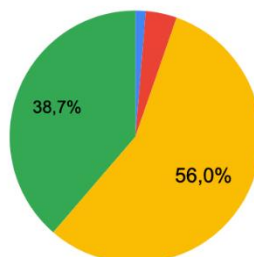
Graphique n°3 : L'utilité de l'évaluation et ce qui en découle au travers des remarques.

Qu'est-ce qui t'aide à comprendre si tu as bien réussi une évaluation ?



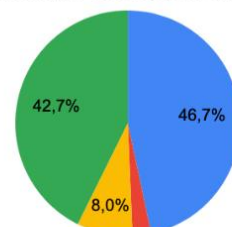
● La note ● Les remarques du professeur ● La grille d'évaluation avec les compétences acquises

Quelle importance accordes-tu à ces remarques ?



● Cela n'a aucune importance ● Cela a peu d'importance ● C'est important ● C'est très important

Quelle importance accordes-tu à tes notes ?



● C'est très important ● Cela n'a aucune importance ● Cela a peu d'importance ● C'est important

Les feedbacks sont également grandement appréciés par 96% des élèves comme on peut le voir dans le Tableau n°3 ci-dessous.

Tableau n°3 : Questionnaire sur l'évaluation et son importance sous forme de OUI/NON.

Questions	OUI	NON	Effectif	Pourcentage de OUI
Apprécies-tu quand le professeur écrit des remarques sur ton évaluation ?	72	3	75	96%

2.2.2 Les résultat de la compréhension écrite

Dans le cadre de l'expérimentation sur la compréhension écrite, le barème de notation a été conçu de façon à ce que chaque réponse corresponde à deux points, avec un total de 10 questions ce qui donne au final une note sur 20. Nous avons pu calculer la moyenne de chaque élève afin d'en ressortir la moyenne générale de chacune des classes. Tout d'abord, la première classe à laquelle nous avons présenté l'activité comme une simple tâche à réaliser en autonomie non notée et non ramassée, les 5C, ont eu une moyenne générale de 12,79. Cette moyenne de 12,79 basée sur les notes individuelles de chacun des vingt-cinq élève de Cinquième (voir Tableau n°4 ci-dessous). Puis, la classe à qui nous avons expliqué que l'activité serait ramassée mais non notée dans le but de rendre compte des difficultés et d'avancer

dans une démarche d'apprentissage, celle des 5E, a obtenu la meilleure moyenne générale des trois classes. En effet, les vingt-quatre élèves ont obtenu des notes très satisfaisantes allant de 11 à 19,5, ce qui fait 15.25 de moyenne générale pour les 5E.

Enfin, la dernière classe à laquelle nous avons présenté la compréhension écrite comme une tâche à la fois ramassée et notée, celle des 5G, a obtenu la moyenne générale de 13,89. On peut donc noter un net écart de 2.46 points entre la moyenne des 5C et des 5G. Par conséquent, cette différence ne peut être ignorée et représente certainement les différentes pratiques d'enseignements mises en place lors de l'expérimentation. Une analyse davantage approfondie est nécessaire afin d'interpréter ces chiffres et montrer leur intérêt au regard de notre hypothèse.

Tableau n°4 : Moyenne générale de chaque classe en fonction des notes individuelles.

Résultats de la compréhension écrite																								Moyenne générale			
5C	13	12,5	14	15	13	14,5	15,5	16	17	17	15,5	13	12	11,5	7	13	15	8	18	15	14,5	13,5	12	17	15	13,89	
5E	16	14,5	17	19,5	16	14	13,5	18,5	15	16,5	13,5	16	9	14	17	14	10,5	18	17	14,5	13	18	13,5	15,50	15,25		
5G	15	13,5	11	14	7	9	6,5	14	11	15	14,5	13	16,5	12	10	13,5	14	12,5	6	16	15,5	14,5	15	16,5	17	10	12,79

2.3 Discussion

2.3.1 Analyse des questionnaires

La première question posée du questionnaire reposait sur une auto-critique des élèves sur leurs niveaux en anglais. Il s'est avéré que la grande majorité des élèves partent avec un bon sentiment personnel et qu'un travail sur la sollicitation de la motivation peut donc être mis en place. Puis, on apprend que la plupart des élèves sont intéressés par l'anglais car ils ont conscience que les langues vivantes peuvent les aider dans leur carrière. A contrario, le fait d'avoir de bonnes notes n'est pas l'objectif principal chez la majorité d'entre eux, seulement 8.6% le pense, ce qui montre dès le départ que les élèves s'intéressent davantage à l'aspect de la langue en elle-même et que les notes leur permettent simplement de juger et jauger le niveau. Il est intéressant de noter que très peu d'élèves travaillent l'anglais en dehors du collège ce qui montre que leur niveau et leur appréciation d'eux-mêmes ainsi que leur motivation ne se créent qu'uniquement au sein du collège et donc par le professeur ; et donc, leur niveau personnel en la matière et leur estime d'eux-mêmes ne peuvent pas être valorisés en dehors de la classe.

Cependant, une certaine motivation générale ne peut être niée parmi les trois classes sachant que 88% des élèves se disent motivés. Nous pouvons imaginer qu'ici, les élèves n'ont pas en tête une note chiffrée ou autre mais bien la motivation pour la matière de l'anglais et donc on remarque un bon vouloir de leur part et donc plus ou moins une motivation intrinsèque. La deuxième partie traitant de l'évaluation nous a permis de comprendre que malgré tout, les élèves ne sont pas prioritairement motivés par le besoin d'avoir une bonne note, ce qui rejoint l'idée de motivation intrinsèque de la première partie du questionnaire. De plus, les élèves apparaissent comme majoritairement sérieux et affirment réviser avant une évaluation. En prenant en compte les résultats de cette deuxième partie, il serait intéressant de procéder à une cocréation de la grille d'évaluation entre le professeur et les élèves, ce qui les aiderait grandement et pourrait potentiellement les impliquer davantage et donc potentiellement les motiver également.

Quant au dernier thème portant sur les feedbacks, il montre l'effet néfaste que peut avoir la note. La moitié de notre échantillon de 75 élèves pense que la note est primordiale dans la réussite d'un contrôle ce qui montre que l'élève peut faire abstraction des remarques de la part du professeur et donc des feedbacks ; et l'élève se focalise donc sur sa bonne ou

mauvaise note et ne cherche pas à comprendre ses erreurs dans une perspective de progression. Il s'agit là de la pratique éducative du collège qui repose sur des notations chiffrées mais aussi de la manière dont le professeur a l'habitude de donner les notes et les copies aux élèves. Certains enseignants ne fonctionnent d'ailleurs plus par notes ou par compétences et écrivent uniquement des remarques sur la copie afin que les élèves se concentrent réellement sur le contenu de la copie, et par la suite, les élèves pourront aller découvrir leur note chez eux à la maison sur le site internet de l'établissement.

2.3.2 Analyse des résultats sur la compréhension écrite

Le but initial de l'activité de compréhension écrite était de tester la réaction des élèves face aux différentes pratiques évaluatives a été respecté. De plus, le fait d'effectuer cette expérimentation au début de notre stage pratique nous a permis de recueillir les données rapidement et de les prendre en compte pour la suite du stage. La classe des 5C a donc obtenu des résultats moyens dans l'ensemble. L'activité a été globalement bien réussie mais le travail reste cependant assez superficiel. On remarque, en plus de la moyenne générale, la présence de trous dans les réponses. En effet, le fait de ne pas ramasser le travail, ni de le noter peut transmettre un sentiment d'inutilité chez l'élève. Le manque d'objectif et même de sens peut donc directement influencer sur la production des élèves. De plus, de par l'absence de feedbacks sur l'activité, les élèves peuvent se sentir détachés ou même désintéressés, ce qui rejoint directement notre sujet sur la motivation. Il est probable que les élèves se sentent moins concernés lorsque le travail n'est ni ramassé ni noté, remettant en question leur intérêt pour cette tâche. En ce qui concerne la classe de 5E, il s'agit des meilleurs résultats sur les trois classes, c'est-à-dire la classe avec le plus de bonnes réponses. Cette performance peut s'expliquer de différentes façons. Premièrement, nous avons précisé à la classe que nous allions ramasser l'activité sans la noter dans une perspective de progression. Nous avons pu clairement remarquer que cette mention a permis à l'ensemble de la classe de travailler dans de meilleures conditions avec un certain calme, une bonne ambiance de travail et une envie de bien faire de la part de la quasi-totalité des élèves, même ceux en cours d'acquisition de compétences. Le fait de clairement préciser que la compréhension écrite ne serait pas notée a pu enlever le stress de la notation dans la classe. Cependant, le fait de tout de même ramasser le travail a permis de garder cette envie de bien réaliser la tâche. De fait, le but des 5E était donc de réellement apprendre et progresser sans perspective de notation pouvant

amener du stress ou de l'agitation. On peut donc dire qu'ici, c'est plutôt la motivation intrinsèque qui a été sollicitée car les élèves ont pu effectuer l'activité de manière volontaire et par intérêt, sans recherche de récompense externe comme une note ou une compétence.

Enfin, la classe de 5G nous a permis d'avoir un autre point de vue sur le sujet. En effet, le fait d'avoir prévenu que le travail serait ramassé et noté a tout d'abord créé un sentiment de panique au sein de la classe. Le simple fait de noter une activité a généré du stress chez les élèves qui interprètent l'activité comme un contrôle surprise, une sorte de piège pour eux. Contrairement à la classe de 5C qui pouvait laisser des vides dans les réponses, ici c'est plutôt l'effet inverse qui s'est produit. Lors de la correction, nous avons remarqué que très peu d'élèves laissaient des réponses vides ; toutes les cases étaient remplies et même parfois avec des réponses hors sujets ou complètement dénuées de sens. Nous en avons conclu que la plupart des réponses étaient en réalité fausses. Ici, avec les 5G, la quantité était présente avec plus de phrases et de mots que les autres classes mais en revanche la qualité des réponses était largement négligée. Ce phénomène peut s'expliquer par le stress de la note qui a régné tout au long de l'activité. Des remarques telles que : "La note sera sur combien ?" ou encore "C'est quoi le coefficient de la note ?" pouvaient être entendus le long de la séance, ce qui montre le caractère essentiel de la note chez l'élève, amenant un certain stress en plus. En effet, lorsque nous avons expliqué et donné le travail aux différentes classes, la réaction de chaque classe était différente à chaque fois et intéressante à évoquer. Ils étaient tous surpris lorsque l'on annonce l'évaluation mais soulagés si elle n'était pas ramassée ou notée, ce qui montre déjà une certaine pression de leur part. En revanche, les 5G qui devaient rendre le travail afin de le noter montraient davantage de stress. De plus, on sait que certains parents sont très regardant sur les notes en elles-mêmes, sans forcément prêter attention à la copie de leur enfant. Ce comportement peut engendrer chez l'élève une peur en plus, celle de la sanction des parents si la note n'est pas satisfaisante à leurs yeux. Les élèves sont donc poussés par la présence de contraintes positives comme les bonnes notes ou une récompense des parents. Puis, rentre en jeu également la nécessité de réussir : la réussite, pour eux, passent essentiellement par la notation et donc une bonne note. Le besoin d'avoir une bonne note devient alors nécessaire. Tous ces facteurs montrent que dans ce cas, la motivation extrinsèque prime et devient la motivation principale chez la majorité des élèves de la classe. Contrairement aux 5E qui ont eu recours à une motivation intrinsèque, ici, les élèves de 5G

sont motivés uniquement dans une perspective de récompense et non pas par plaisir ou intérêt.

2.3.3 Validation ou non des hypothèses

Notre hypothèse avait l'intention de vérifier si l'évaluation pouvait être un frein à la motivation si celle-ci n'apporte aucun sens à l'apprentissage ; mais qu'en revanche elle pouvait être un levier à la motivation de l'élève si ce dernier ne la considère plus comme une sanction mais comme un moyen de se situer dans son apprentissage afin de s'améliorer grâce à des pratiques évaluatives qui permettent d'augmenter le sentiment d'efficacité personnel et par extension sa motivation intrinsèque. Au vu des expériences menées et des résultats des questionnaires, nous pouvons valider cette hypothèse. En effet, nous avons pu constater que les élèves de la classe de 5E travaillaient davantage pour le plaisir d'apprendre que pour le plaisir d'obtenir une bonne note, comparée aux élèves de 5G à qui nous avons ramassés et notés l'activité ; de plus, ils s'avéraient également significativement plus motivés.

De plus, concernant les résultats des trois classes concernant la compréhension écrite, nous pouvons remarquer qu'il y a un large écart entre les deux 5C et 5G. Du fait que les deux classes soient évaluées de la même manière mais par différentes personnes, nous pouvons émettre l'hypothèse que ces différences sont essentiellement dues au fait qu'un enseignant peut avoir un seuil de tolérance différent d'un autre enseignant. Le système de notation sous forme de chiffres est tout à fait subjectif et chaque professeur notera différemment un même travail. Sachant que, par exemple, les travaux de la classe de 5E ont été corrigés par Valentin Pitton, et que ceux des 5G par Lilette Rochat, nos moyennes générales concernant la compréhension écrite ont pu être biaisées par notre système de correction personnel qui reste tout de même régit par le même barème. Il nous semble donc intéressant, à l'avenir, de nous pencher davantage sur l'impact que peuvent avoir les feedbacks des enseignants sur la motivation directe des élèves. Nous retrouvons également une partie de cette analyse dans les résultats des questionnaires des élèves. Le questionnaire ne permet pas d'observer une tendance ou un changement de perception de la part des élèves. Néanmoins, grâce aux données recueillies à partir des questionnaires, nous avons pu tout de même relever le fait qu'une majorité des élèves interrogés était intéressée par les feedbacks de leur enseignant. Également, nous avons noté que plus des 80% des élèves sont intéressés par des facteurs externes à la note

en elle-même. En revanche, la note est bel et bien perçue comme un frein à la motivation par les élèves quand on comprend que la motivation extrinsèque est principalement sollicitée à travers le système de notation chiffrée. Ainsi, nous pouvons en conclure que le fait de ne pas directement noter les élèves de manière chiffrée augmente leur motivation intrinsèque. Cette théorie renvoie à ce que nous avons pu développer lors de notre partie théorique, à savoir que la motivation intrinsèque avait un impact significatif et positif sur les élèves que la motivation extrinsèque n'a pas (Deci, 1975).

2.3.4 Limites de l'étude

Néanmoins, de multiples limites sont susceptibles d'avoir biaisé nos résultats et donc la validation de nos hypothèses. Tout d'abord, à propos de la compréhension écrite, il est possible d'émettre plusieurs réflexions et nuances afin de se questionner sur l'efficacité de l'étude. Premièrement, de nos jours, la plupart des collèges fonctionnent soit entièrement en notation sous forme de compétences, soit en utilisant à la fois la notation chiffrée et le code couleur qui réfère aux compétences acquises ou en cours d'acquisitions. Cependant, le collège Marlioz à Aix Les Bains dans lequel nous avons effectué notre stage fonctionne toujours et uniquement sous forme de notes traditionnelles chiffrées ce qui influence indirectement les élèves sur la perception qu'ils peuvent avoir au regard de l'évaluation. Notre étude aurait donc apporté des résultats sûrement bien distincts si elle avait été conduite dans un autre collège fonctionnant avec l'évaluation par couleurs et compétences. De plus, les classes avec lesquelles nous avons effectué l'activité de compréhension écrite étaient des classes que nous avons l'habitude d'avoir en charge et que nous connaissions bien. Il s'agissait de trois classes différentes et par conséquent, chaque classe avait un niveau différent. Il ne faut pas oublier que le résultat de cette compréhension écrite dépend aussi de ce niveau. L'idéal serait donc de reconduire une expérimentation de la même nature mais cette fois-ci sur le long terme, avec la même classe et à des intervalles différents afin de comparer l'évolution du même niveau d'une seule classe donnée. Malheureusement, le stage pratique de première année de master est relativement court et ne nous permet pas d'effectuer plusieurs expérimentations de ce genre sur le long terme. Afin de pallier ces différentes limites, plusieurs options auraient été envisageables. Une autre possibilité était également envisageable dans l'optique de recueillir davantage de données pour enrichir

notre étude, il s'agit de la création d'un court questionnaire distribué une fois la compréhension écrite terminée. Ce questionnaire aurait pour but d'en savoir plus sur le ressenti immédiat des élèves quant à leur degré de motivation lors de l'activité. On pourrait très bien imaginer des questions simples telles que : « As-tu été stressé lors de l'exercice ? » ou encore « Te serais-tu davantage appliqué si cela avait été noté ? ». Concernant la deuxième expérimentation, le questionnaire, il aurait été possible de fonctionner autrement en créant deux formulaires identiques, l'un distribué aux classes au début du stage pratique puis le second questionnaire à la fin de ce stage afin de collecter les premières données et de les comparer quelques mois plus tard afin de constater une évolution des réponses ou non chez les élèves. Une autre possibilité aurait été également d'effectuer des entretiens individuels avec un ou plusieurs élèves de chaque classe dans la mesure du possible. En effet, cette méthode aurait peut-être évité certaines réponses biaisées dans les questionnaires anonymes comme avec des élèves qui peuvent répondre au hasard ou sans trop réfléchir à la question car étant couvert sous l'anonymat.

Nous avons également conscience que les réponses recueillies à travers les questionnaires peuvent manquer d'objectivité du fait qu'elles se basent davantage sur des ressentis de la part des élèves, principalement sur l'instant T, plutôt que sur des faits factuels. Si, lors de la séance précédente en cours d'anglais, l'élève avait reçu une mauvaise note ou un commentaire qui ne lui a pas plu, alors l'élève en question a pu être directement influencé par ce caractère et a potentiellement répondu à certaines questions de manière spontanée, qui par conséquent peuvent ne pas refléter son état d'esprit et son ressenti sur l'année ou le trimestre complet. Ainsi, ces réponses ont pu être influencées par un effet de désirabilité (Beauvois, 1995). En effet, les élèves veulent être bien vus et peuvent craindre le jugement négatif même si nous avons bien précisé auparavant que le questionnaire était anonyme. Par exemple, seulement huit élèves sur soixante-quinze ont déclaré « mal » réussir en anglais ; cependant, notre tutrice affirme le contraire et estime qu'il y aurait plus de huit élèves en difficulté parmi ces trois classes. Par conséquent, d'après notre tutrice et ceux que nous avons pu interroger, nous aurions dû obtenir des résultats quelques fois différents par rapport à ceux que nous avons récoltés.

Enfin, malgré le temps que l'on jugeait raisonnable accordé à chaque classe pour répondre au questionnaire, nous avons observé qu'un petit nombre d'élèves avaient répondu de manière hasardeuse aux dernières questions à cause d'un manque de temps, ce qui a pu fausser

nos données. Cela est très certainement dû à la longueur du questionnaire. Il est vrai que le nombre de questions était peut-être trop élevés, et de fait, certaines questions auraient pu être enlevés du questionnaire afin de le simplifier pour les élèves. De plus, certaines réponses aux questions n'ont pas été pleinement analysées car soit le résultat n'était pas assez évocateur, soit le thème était déjà assez complet ; ces questions auraient donc pu être finalement supprimées. Notre questionnaire de trois pages est un élément qu'il faudrait retravailler dans le cadre d'une nouvelle étude possible afin de reconduire ultérieurement cette expérimentation autrement au cours de notre carrière d'enseignant.

Conclusion

En conclusion, au cours de l'élaboration de ce mémoire, nous avons pu examiner la démarche de développement des savoirs théoriques sur le thème de l'évaluation et de la motivation, ce qui nous a aussi aidés à valider notre hypothèse principale. Par ailleurs, nous avons pu prendre conscience de la difficulté de contrôler au maximum toutes les variables au cours d'une démarche expérimentale comme celle que nous avons présenté. Nous pouvons donc conclure que le feedback est en général plus essentiel à la motivation des élèves que l'évaluation en elle-même car c'est ce qui va directement encourager les élèves tout en leur montrant leurs points forts et leurs progrès. Néanmoins, lors de cette étude, nous pouvons émettre le regret de ne pas avoir eu l'occasion de questionner des enseignants voire des élèves qui fonctionnaient à travers l'évaluation par compétences et non pas par notation chiffrée.

À l'issue de l'écriture de cette étude, il nous semble désormais essentiel à l'avenir de tendre vers une nouvelle vision de l'évaluation de la part des élèves mais aussi du corps enseignant. En ce sens, les objectifs définis par les enseignants doivent être précis, clairs et permettre de rendre l'élève responsable et autonome dans une perspective d'autoévaluation. Dans notre future carrière d'enseignant, il nous est primordial de faire comprendre aux élèves l'utilité des activités dans le processus d'apprentissage, mais aussi de valoriser leur sentiment de compétence à travers de nombreux feedbacks. En effet, nous avons pu remarquer que le feedback était un excellent outil pour motiver les élèves. De plus, la notation sous forme de compétences nous paraît être nécessaire voire indispensable pour que les élèves puissent voir se représenter concrètement leur capacité et leur progrès. Les différentes nuances et réflexions nous ont permis d'avoir un autre point de vue sur notre étude et nous ont ouvert la possibilité de reconduire une expérimentation similaire sur le long terme afin de récolter davantage de données tout en prenant en compte les limites évoquées auparavant. Ainsi, les données potentielles recueillies dans un autre établissement fonctionnant sous forme d'évaluation des compétences pourront nous apporter un autre point de vue sur les éléments qui entourent l'évaluation et par conséquent la motivation chez l'élève. Puis, en tant que futur enseignant, ce mémoire nous aura permis de nous questionner sur la façon dont nous pourrions maximiser la motivation scolaire de nos futurs élèves ; que cela se traduise par une valorisation du sentiment de compétence chez l'élève ou encore la possibilité de laisser davantage le choix des tâches et activités aux élèves.

Bibliographie

- ABERNOT, Yvan. *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Dunod, 1996.
- AMIGUES, René et ZERBATO-POUDOU Marie-Thérèse. *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Paris: Dunod, 1996.
- ANTIBI, André. *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* Math'Adore, 2003.
- BANDURA, Albert. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman, 1997.
- . «Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change.» *Psychological Review* 84.2 (1977): 191–215.
- . *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice–Hall, 1986.
- BEAUVOIS, Jean-Léon. «La connaissance des utilités sociales.» *Psychologie française* 40 (1995): 375-388.
- BENWARE, Carl A. et DECI Edward L. «Quality of Learning With an Active Versus Passive Motivational Set.» *American Educational Research Journal* 21.4 (1984): 755–765.
- BLOOM, Benjamin S., MADDAUS Georges F. et HASTINGS Thomas J. *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill, 1971.
- BOUFFARD, Thérèse et VEZEAU Carole. «Chapitre 2 : Causes et conséquences de la sous-évaluation de ses compétences.» BUTERA, Fabrizio. *L'évaluation, une menace ?* Paris: Presses Universitaires de France, 2011. 25-34.
- CARDINET, Jean. *Pour apprécier le travail des élèves*. De Boeck, 1988. 2e édition.
- CHEKOUR, Mohammed, LAAFOU Mohammed et JANATI-IDRISSI Rachid. «L'évolution des théories de l'apprentissage à l'ère du numérique.» *Association Enseignement Public et Informatique* (2015).
- Conseil de l'Europe. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Strasbourg: Unité des Politiques linguistiques, 2001. 06 mai 2022. <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>.
- CRAHAY, Marcel. «Chapitre 2 - Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : revue critique de la littérature de recherche.» ALLAL, Linda L. *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2007. 45-70.
- DeCHARMS, Richard C. *Personal Causation: The Internal Affective Determinants of Behavior*. New York: Academic Press, 1968.
- DECI, Edward L. «Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation.» *Journal of Personality and Social Psychology* 18.1 (1971): 105–115.
- DECI, Edward L. et CASCIO Wayne F. «Changes in Intrinsic Motivation as a Function of Negative Feedback and Threats.» Boston, April 1972.

- DECI, Edward L. et RYAN Richard M. *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press, 1975.
- DEMAILLY, Lise. *Évaluer les politiques éducatives : sens, enjeux, pratiques*. Bruxelles: De Boeck Université, 2001.
- DOLAN, Lucie. «L'évaluation notée en milieu scolaire : en quoi l'évaluation notée peut-elle susciter la motivation de l'apprenant ?» *Education*, 2019. dumas-02511318. 06 mai 2022. <<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02511318/document>>.
- DUDA, Joan L. et NICHOLLS John G. «Dimensions of Achievement Motivation in Schoolwork and Sport.» *Journal of Educational Psychology* 84.3 (1992): 290–299.
- Éducation Nationale. «Annexe de la Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.» 2013.
- FRATH, Pierre. «Évaluation des étudiants non-spécialistes en langues à l'aide du CECRL.» *Les Langues Modernes* (2012): 56-64.
- HARTER, Susan. «Developmental Perspectives on the Self-System.» HETHERINGTON, Mavis E. *Handbook of Child Psychology*. New York: John Wiley, 1983. 275-385.
- HOUSSAYE, Jean et ABERNOT Yvan. *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*. 1993.
- I. G. E. N., Inspection générale de l'éducation nationale. «La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales.» 2013.
- LECLERCQ, Dieudonné, NICAISE Julien et DEMEUSE Marc. «Docimologie critique : des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves.» DEMEUSE, Marc. *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation*. Les éditions de l'Université de Liège, 2004. 273-292. hal-00844778f. 06 mai 2022. <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00844778/document>>.
- LEPPER, Mark R., GREENE David et NISBETT Richard E. «Undermining Children's Intrinsic Interest With Extrinsic Reward: A Test of the "Overjustification" Hypothesis.» *Journal of Personality and Social Psychology* 28.1 (1973): 129-137. 06 mai 2022. <https://www.heartofcharacter.org/wp-content/uploads/Undermining_Childrens_Intrinsic_Interest_with_Ext-1.pdf>.
- LIEURY, Alain et FENOUILLET Fabien. *Motivation et réussite scolaire*. Paris: Dunod, 2013.
- MARTIN, Yannick ; Université de Rouen. «Motiver ses élèves ou comment accroître le sentiment d'efficacité personnelle de ses élèves à travers les pratiques évaluatives ?» *Education*, 2019. dumas-02404237. 06 mai 2022. <<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02404237/document>>.
- NOIZET, Georges et CAVERNI Jean-Paul. *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris: Presses universitaires de France, 1978.
- PANTANELLA, Raoul. «Un certain regard... Pour motiver autrui, il faut l'être soi-même.» *Cahiers Pédagogiques* 300 (1992): 10-12.
- PROUST, Joëlle. «Métacognition et confiance en soi.» Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale. 2021.
- PUREN, Christian. «La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues.» *Les Langues Modernes* (2001): 12-29.

- RYAN, Richard M. et DECI Edward L. «Intrinsic and Extrinsic Motivations : Classic Definitions and New Directions.» *Contemporary Educational Psychology* 25.1 (2000): 54-67. 06 mai 2022. <<http://www.idealibrary.com>>.
- RYAN, Richard M. et DECI Edward L. «Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective.» RYAN, Richard M. et DECI Edward L. *The Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: University of Rochester Press, 2002. 3-33.
- . «Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being.» *American Psychologist* 55.1 (2000): 64-78. 06 mai 2022. <https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf>.
- RYAN, Richard M. et GROLNICK Wendy S. «Origins and Pawns in the Classroom: Self-Report and Projective Assessments of Individual Differences in Children's Perceptions.» *Journal of Personality and Social Psychology* 50 (1986): 550-558. <http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1986_RyanGrolnick_JPSP.pdf>.
- RYAN, Richard M., STILLER Jerome D. et LYNCH John H. «Representations of Relationships to Teachers, Parents, and Friends as Predictors of Academic Motivation and Self-Esteem.» *The Journal of Early Adolescence* 14.2 (1994): 226-249.
- SALOMON, Gavriel. «The Differential Investment of Mental Effort in Learning from Different Sources.» *Educational Psychologist* 18.1 (1983): 42-50.
- SNYDER, Mark et STUKAS Arthur A. «INTERPERSONAL PROCESSES: The Interplay of Cognitive, Motivational, and Behavioral Activities in Social Interaction.» *Annual Review of Psychology* 50 (1999): 273-303. 06 mai 2022. <<http://www.psych.purdue.edu/~willia55/392F-%2706/SnyderStukas.pdf>>.
- TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques-Écoles, 1992.
- VIANIN, Pierre. *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre*. De Boeck Supérieur, 2007.
- VIAU, Rolland. «L'évaluation, source de motivation ou de démotivation ?» *Québec français* 127 (2002): 77-79.
- . *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*. 3e congrès des chercheurs en Éducation. Bruxelles, 2004.
- . *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck, 1997.
- ZIMMERMAN, Barry J. «Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn.» *Contemporary Educational Psychology* (2000): 82-91. 06 mai 2022. <<http://www.idealibrary.com>>.

Annexes

1 – Questionnaire distribué aux élèves de Cinquième	37
1.1 - La matière	37
1.2 - L'évaluation	38
1.3 - Le feedback	39
2 – Attestation de non-plagiat	40

Annexe 1 : Questionnaire distribué aux élèves de Cinquième

Questionnaire sur l'évaluation et la motivation

Ce questionnaire a pour but de nous renseigner sur ton rapport à l'évaluation et sur ta motivation. Il est **anonyme** pour que tu puisses nous répondre le plus honnêtement possible et il n'y pas de bonne ou de mauvaise réponse : **seul ce que tu penses TOI est important !** Lis attentivement chaque question et coche la ou les réponses qui correspondent le plus à ton opinion.

La matière :

En anglais, tu réussis :

- très bien
- bien
- moyennement
- mal

Te sens-tu OUI NON
compétent(e) en
anglais ?

Penses-tu que ton OUI NON
professeur te trouve
compétent(e) en
anglais ?

Pourquoi vas-tu en cours d'anglais ?

- j'aime l'anglais, ça m'intéresse (par plaisir)
- l'anglais me sert en dehors de l'école (films, séries, vidéos, jeux vidéo, amis, etc.)
- pour avoir des bonnes notes
- l'anglais va me servir / être utile pour plus tard
- parce que je suis obligé(e)

Fais-tu de l'anglais en dehors du collège et des cours ?

OUI

NON

Si oui, pourquoi ?

par plaisir

pour apprendre de nouvelles choses et m'améliorer

mes parents veulent que je m'améliore (cours particuliers...)

Te sens-tu motivé(e) d'aller en cours d'anglais ?

OUI

NON

L'évaluation :

Selon toi, à quoi sert l'évaluation ?

à vérifier que l'on a appris les cours

à vérifier que l'on a compris les cours

à permettre au professeur de mettre des notes

à permettre au professeur et à moi de voir où je me situe dans mon apprentissage

Révises-tu avant une évaluation ?

OUI

NON

Si oui, comment révises-tu ?

j'apprends par cœur

je refais les exercices

je regarde la grille d'évaluation distribuée par le professeur pour voir ce qui est attendu de moi

Selon toi, pourquoi révises-tu / apprends-tu tes cours ?

pour avoir des bonnes notes

par plaisir

pour avoir les connaissances et compétences nécessaires pour la tâche finale

parce que ça va me servir pour plus tard

Penses-tu que connaître la grille d'évaluation te permet de mieux comprendre ce qu'on attend de toi pour une évaluation ?

OUI

NON

Aimerais-tu construire la grille d'évaluation avec le professeur pour les prochaines évaluations ?

- OUI NON

Pourquoi ?

- ça ne sert à rien
 pour voir ce que je dois réviser
 pour mieux comprendre sur quoi et pourquoi je suis évalué(e)

Le feedback :

Qu'est-ce qui t'aide à comprendre si tu as bien réussi ou non une évaluation ?

- la note
 la grille d'évaluation avec les compétences acquises
 les remarques du professeur

Quelle importance accordes-tu à tes notes ?

- c'est très important
 c'est important
 ça a peu d'importance
 ça n'a aucune importance

Apprécies-tu quand le professeur écrit des remarques sur ton évaluation ?

OUI

Pourquoi ?

- ça me fait plaisir d'avoir des compliments
 ça me motive à continuer de travailler
 ça me permet de voir où j'ai réussi et où je peux m'améliorer
 ça me démotive
 ça ne sert à rien

Quelle importance accordes-tu à ces remarques ?

- c'est très important
 c'est important
 ça a peu d'importance
 ça n'a aucune importance

ANNÉE UNIVERSITAIRE 2021-2022

Master **Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation**

Mention **Second degré**

Parcours : **Anglais**

Titre du mémoire : **Évaluation et motivation - En quoi l'évaluation peut-elle être un frein ou un levier à la motivation de l'élève ?**

Auteurs : **PITTON Valentin et ROCHAT--AVOGADRI Lilette**

Résumé :

La motivation est l'un des piliers fondamentaux de l'apprentissage et va être un facteur indispensable à la réussite scolaire car elle est la source même de l'envie d'apprendre. De même, comme le souligne le CECRL, l'apprentissage des langues vivantes s'organise autour de trois notions : « Apprendre, Enseigner, Évaluer ». L'évaluation est donc aussi un pilier nécessaire dans l'apprentissage car elle permet de situer l'apprenant dans son parcours. Cependant, dans le système scolaire français, évaluation rime souvent avec notation. Néanmoins, cela risque de grandement démotiver les élèves en difficulté qui sont constamment confrontés à leur « échec » sans que leurs forces ou réussites soient soulignées. Ainsi, dans ce mémoire, nous allons d'abord nous pencher sur les différentes théories de la motivation en observant comment celle-ci se détermine dans un contexte scolaire. Ensuite, nous listerons et définirons les différents types d'évaluations et analyserons comment ceux-ci peuvent influencer sur la motivation. Cela nous mènera à nous interroger : en quoi l'évaluation peut-elle être un frein ou un levier à la motivation de l'élève ? Un questionnaire et une étude empirique mis en place sur trois classes de Cinquième tenteront de répondre à cette problématique.

Mots-clefs : évaluation, motivation scolaire, compétences, enseignement, apprentissage

Summary:

Motivation is one of the essential pillars of the learning process and a factor of academic success as it is the very source of the desire to learn new things. Moreover, the CEFR highlights that learning modern languages organises itself around three notions: "Learning, Teaching, Assessment". Therefore, assessments are also necessary for the learning process as they allow students to situate themselves in their journey. However, in the French educational system, assessments are often synonymous with marking. Therefore, there is a good chance that it will demotivate students who are struggling as they are constantly faced with their "failure" and feel like their success and strengths are never being highlighted. In this dissertation, we will first study the different theories about motivation and how it is determined in an educational context. We will then list and define the different types of assessments and analyse how they can influence motivation. This will lead us to ponder: how can assessments help or hinder students' motivation? We will try to answer this question through an empirical study on three Cinquième classes as well as a questionnaire that they had to fill in.

Key words: assessment, academic motivation, skills, teaching, learning