

Les bienfaits de l'évaluation formative

Effets sur l'apprentissage

Formation primaire

C'est trop bien et je pense que si on continue comme ça, je ferai de meilleures notes

Qu'il faut mieux réviser ce qui nous est difficile

L'expérience a été utile et j'aime bien

Les techniques de mes copains

Qu'il faut être précis

Qu'as – tu retenu de cette expérience ?

Je suis plus forte en math

Les ateliers

On apprend plus vite de cette façon

J'ai bien aimé travailler avec vous et vous m'avez appris beaucoup de chose

L'expérience m'a été très utile

Le mini-portfolio

Toute l'aide que ça m'a apportée

Remerciements

Pour ses précieux conseils et le temps qu'elle m'a consacré dans le cadre de la rédaction de ce mémoire, je tiens à remercier particulièrement ma directrice de mémoire professionnel, Madame Pasche Gossin.

J'adresse également mes remerciements :

- à la classe qui s'est prêtée à mon expérience.
- aux personnes qui ont accepté de lire mon travail, me donner leur avis, ainsi que des propositions de modifications.

Enfin, merci à ma famille qui a été là pour me soutenir et m'apporter du courage dans ce long travail.

Avant-propos

Résumé

Cette recherche s'intéresse à l'évaluation formative. Plus précisément aux effets que celle-ci pourrait avoir sur l'apprentissage des élèves.

Dans un premier temps, la problématique apporte un éclairage théorique sur différents concepts reliés à l'évaluation formative. Les caractéristiques de l'évaluation formative, les types d'évaluations, les outils d'évaluation, la régulation ainsi que les hypothèses sur les effets probables de l'évaluation formative sont détaillés.

Dans un deuxième temps, la méthodologie renseigne sur la mise en place de mon dispositif ainsi que sur la méthode de collecte de données utilisée. Cette recherche s'est effectuée dans une classe de 7-8H de douze élèves durant un mois. Des activités d'évaluation formatives ont été créées à cet effet et testées sur le terrain. L'avis des élèves a été recueilli au travers d'un questionnaire et d'entretiens, pour apporter un regard extérieur l'observation a également eu lieu.

Dans un troisième temps, ces résultats ont été traités, analysés, interprétés et illustrés au travers de figures. L'analyse des données a permis de dégager divers effets sur l'apprentissage des élèves. Ces effets peuvent se classer dans trois grandes catégories, à savoir : rapport à soi, rapport au savoir et rapport aux autres.

Mots clés :

- Évaluation formative
- Fonctions de l'évaluation
- Types d'évaluation
- Outils d'évaluation
- Régulation des apprentissages

Liste des figures

Figure 1: effets de l'évaluation formative.....	12
Figure 2: outils de collecte.....	20
Figure 3: représentations des élèves.....	23
Figure 4: investissement des élèves.....	26
Figure 5: impact sur le travail.....	29
Figure 6: effets sur l'élève.....	30
Figure 7: préférence par activité.....	34
Figure 8: taux de motivation.....	37
Figure 9: effets de l'évaluation formative.....	39

Liste des tableaux

Tableau 1: organisation des activités.....	18
Tableau 2: répartition par genre.....	20
Tableau 3: progression.....	31

Liste des annexes

ANNEXE 1 : TEST FORMATIF.....	I
ANNEXE 2 : GUIDE D'ENTRETIEN METACOGNITIF	IV
ANNEXE 3 : PHRASES ORALES DE BILAN.....	V
ANNEXE 4 : « MINI-PORTFOLIO »	VI
ANNEXE 5 : QUESTIONNAIRE	XVI
ANNEXE 6 : GUIDE D'ENTRETIEN.....	XIX
ANNEXE 7 : GRILLE D'OBSERVATION	XX
ANNEXE 8 : LETTRE D'INFORMATION	XXI

Sommaire

CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE.....	3
1.1 PRESENTATION ET IMPORTANCE DU PROBLEME.....	3
1.2 ÉTAT DE LA QUESTION.....	4
1.2.1 <i>Caractéristiques de l'évaluation formative</i>	4
1.2.2 <i>Types d'évaluation</i>	5
1.2.3 <i>Outils d'évaluation</i>	6
1.2.4 <i>Régulation des apprentissages</i>	8
1.2.5 <i>Effets de l'évaluation formative sur les élèves</i>	10
1.3 QUESTION(S) ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	12
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE	15
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES	15
2.1.1 <i>Recherche qualitative</i>	15
2.1.2 <i>Approche déductive</i>	16
2.1.3 <i>Démarche compréhensive</i>	16
2.2 NATURE DU CORPUS	17
2.2.1 <i>Dispositif</i>	17
2.2.2 <i>Récolte des données</i>	18
2.2.3 <i>Protocole de recherche</i>	20
2.3 METHODES ET TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES.....	21
2.3.1 <i>Analyse des données</i>	21
CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRETATION	23
3.1 REPRESENTATIONS SUR L'ÉVALUATION FORMATIVE.....	23
3.1.1 <i>Définition de l'évaluation formative</i>	23
3.1.2 <i>Différence entre évaluation formative et sommative</i>	25
3.2 RAPPORT AU SAVOIR ET RAPPORT A SOI.....	27
3.2.1 <i>Impact sur le comportement</i>	28
3.2.2 <i>Impact sur l'autonomie</i>	28
3.2.3 <i>Impact sur la façon de travailler</i>	29
3.2.4 <i>Impact sur les stratégies d'apprentissages</i>	29
3.2.5 <i>Impact sur l'estime de soi</i>	30
3.2.6 <i>Progression</i>	31
3.3 MOTIVATION	32
3.3.1 <i>Moteur de la motivation</i>	32

3.3.2	<i>Motivation intrinsèque</i>	33
3.3.3	<i>Motivation extrinsèque</i>	33
3.4	ACTIVITES D’EVALUATION FORMATIVE	34
3.4.1	<i>L’évaluation formative</i>	34
3.4.2	<i>L’entretien métacognitif</i>	35
3.4.3	<i>Le travail en atelier</i>	35
3.4.4	<i>Le « mini-portfolio »</i>	36
3.4.5	<i>Les phrases orales</i>	36
3.4.6	<i>Niveau de motivation</i>	36
	BIBLIOGRAPHIE	43
	SOURCES DES IMAGES	44

Introduction

Ce travail s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation et traite les théories liées à l'évaluation formative. La raison d'être de cette étude provient d'une part, de motivations personnelles issues de ma scolarité obligatoire et d'autre part, de motivations professionnelles nées de la pratique sur le terrain. L'évaluation m'a toujours questionnée. Lors de ma scolarité obligatoire, je remettais en cause l'utilité des évaluations formatives. Je me demandais également sur quoi étaient basées les notes des évaluations sommatives et si elles n'étaient pas distribuées « à la tête du client ». Ayant toujours été une élève avec des difficultés, mais travailleuse, je m'interrogeais sur la façon d'améliorer mes résultats. Par la suite, en première année de formation de HEP-BEJUNE, j'ai observé des enseignants dans leur classe. Cela commençait par la façon d'enseigner pour terminer par l'évaluation sommative. Je percevais surtout le résultat final de l'enseignement pratiqué sans me rendre compte de l'ensemble du processus. En deuxième année, j'ai découvert diverses facettes de l'évaluation. En réalisant une séquence didactique, avec une évaluation formative et sommative, j'ai constaté avec regret que j'ai perdu quelques élèves en route, car je n'ai pas su déceler leurs difficultés ni leur venir en aide, par des activités individualisées. Malheureusement, je n'ai pris conscience de cela qu'au moment de la correction de leurs travaux. Après cette expérience, j'ai compris le processus complexe de l'évaluation, qui ne se traduit pas uniquement par des notes. Par conséquent, je me suis interrogée sur les régulations à mettre en place et comment les organiser pour améliorer l'exercice futur de ma profession. Pour découvrir ces éléments, j'ai conçu des activités d'évaluation formatives que j'ai testées en classe pour identifier leur efficacité. Le sujet de mon travail est l'évaluation formative, plus précisément les effets que celle-ci a sur l'apprentissage des élèves. Je me pose des questions auxquelles je désire répondre au travers de ce travail. « Pourquoi évaluer ? » sachant que nous avons basé la majeure partie de notre système éducatif sur l'évaluation, cette question me paraît fondamentale. « À quoi sert l'évaluation formative ? » pour connaître la pertinence de cet outil et savoir s'il influence l'apprentissage des élèves. « À quelle fréquence faut-il évaluer ? », car nous désirons aider au mieux les élèves dans leur apprentissage. Savoir à quel moment évaluer ainsi que le nombre de fois influence largement la planification d'une séquence d'enseignement – apprentissage. « Quelles régulations mettre en place ? » une fois qu'une récolte d'information a été faite, grâce à l'évaluation formative, il faut adapter son enseignement pour qu'il convienne au mieux à l'élève, afin de réajuster sa trajectoire d'apprentissage. L'objectif principal de mon travail est au travers d'un éclairage théorique et

pratique de constater l'efficacité de l'évaluation formative, pour permettre aux enseignants de découvrir cet outil sous un nouveau jour. Pour cette raison, mon travail s'articule autour de trois grands chapitres : la problématique, la méthodologie et l'analyse. Dans un premier temps, la problématique définira l'évaluation formative, son utilité, ainsi que ses composantes au travers de la confrontation de plusieurs auteurs. Les caractéristiques de l'évaluation formative définissent clairement le concept d'évaluation formative. Les types d'évaluations expliquent qu'il y a plusieurs façons d'évaluer, par l'enseignant, l'autoévaluation ou par les pairs. Les outils d'évaluation ci-après sont décrits : le portfolio, l'entretien avec l'élève et l'observation. La régulation présente la façon dont l'enseignement peut être ajusté, notamment au travers de la régulation rétroactive, la régulation interactive, ainsi qu'au travers de la régulation proactive. Les hypothèses sur les effets probables de l'évaluation formative sont détaillées. Celles-ci portent essentiellement sur le rapport à soi et le rapport au savoir. Dans cette section, quelques termes nécessaires à la compréhension du travail sont explicités et également la question de départ qui aiguille cette recherche. Par conséquent, il s'agit de représenter la partie théorique et expliquer le fil rouge sur lequel je me suis basé tout au long de cette expérience. Dans un deuxième temps, la méthodologie détaillera le dispositif qui me permettra de récolter les informations sur le terrain pour répondre à ma question de départ. Dans cette section seront expliquées scrupuleusement les activités d'évaluation formative que j'ai créées et testées en classe ainsi que la façon de les avoir mises en place. Les outils de collecte de données, à savoir le questionnaire, l'entretien et l'observation, seront également présentés et explicités ainsi que la façon de traiter ces données. Les caractéristiques de cette recherche seront exposées en détail. La recherche est qualitative et ontogénique. L'approche est déductive et la démarche est compréhensive. Le protocole de recherche définit clairement dans quel contexte s'est effectuée la recherche, le nombre d'élèves, la répartition de genre, et les grandes étapes de la mise en œuvre de mon dispositif. Finalement, l'analyse des données sera principalement consacrée au traitement de l'information, ainsi qu'au lien entre les résultats obtenus de cette recherche et les éclairages théoriques mentionnés dans la problématique. Les résultats sont principalement présentés dans des figures. Les activités d'évaluation formative ont effectivement eu des effets sur l'apprentissage des élèves. Elles ont influencé le rapport à soi, le rapport au savoir et le rapport aux autres élèves. Cela signifie que les représentations sur l'évaluation formative, le comportement, l'autonomie ainsi que la façon de travailler ont changé. Les stratégies d'apprentissage, l'estime de soi et la motivation se sont améliorées.

Chapitre 1. Problématique

J'expose le problème au travers du point de vue de divers auteurs et cible ma question de recherche.

1.1 Présentation et importance du problème

Le monde scolaire est en constante évolution. À l'égard de la diversité des élèves, l'école cherche à s'adapter, à innover, à changer ses dispositifs d'enseignement. L'un d'entre eux est l'évaluation formative, il me paraît donc fondamental de l'étudier. L'évaluation formative est un thème qui intéresse les chercheurs depuis un bon moment, c'est en 1967 que cette notion est introduite par Scriven. Aujourd'hui, nous sommes en présence d'un problème majeur, celui de la compétitivité. Dans ce monde où on cherche la performance, les résultats, graduellement on tente de trier, voire de catégoriser les élèves. Cette sélection se fait notamment par le biais de l'évaluation sommative, mais aussi par la séparation des élèves en différentes sections. Devant cette situation, comment mener les élèves en toute confiance aux évaluations sommatives ? La solution passe indéniablement par l'évaluation formative. Pour y parvenir, il est nécessaire de savoir comment évaluer efficacement et d'identifier quelle incidence l'évaluation formative a.

L'évaluation formative est un thème vaste, qui cache de multiples facettes. On peut par exemple étudier à la façon de mettre en place une évaluation formative, en s'intéressant aux outils d'évaluation, au moment propice pour la réaliser et à la fréquence de cette pratique. Mais on peut également s'interroger sur les caractéristiques générales de l'évaluation formative, à savoir son sens et ses buts. La régulation qui découle de l'évaluation formative serait aussi un point d'entrée envisageable pour étudier, ce thème, dans ce cas, tout le travail mis en place après avoir évalué, serait analysé. Il existe encore une quantité d'autres angles d'approches possibles à traiter, que je ne vais pas citer ici. La facette du problème qui m'intéresse est celle de l'effet que l'évaluation formative produit sur les élèves. Je désire découvrir si elle est bénéfique pour les élèves, mais également jusqu'à quel point. Changera-t-elle leur comportement et leur façon de travailler ? Réaliser cette recherche me sera bénéfique étant donné que l'évaluation formative sera une composante essentielle de mon futur métier. Au lieu d'évaluer à « l'aveugle » je serai en mesure de définir exactement où je vais et veux aller en sachant les conséquences directes de ma pratique.

Selon les résultats que j'obtiens, ce travail sera en mesure de changer mes représentations envers l'évaluation formative, il me permettra soit d'adapter mes dispositifs d'évaluation formative, soit d'en maintenir quelques-uns. Il pourra éventuellement démontrer que l'évaluation formative augmente l'efficacité et l'engagement des élèves. Mais également que pour obtenir de bons résultats, l'implication de l'élève dans le processus évaluatif est incontournable.

1.2 État de la question

Il existe plusieurs évaluations : pronostique ou diagnostique, formative et sommative. Les éléments qui suivent permettent de cerner l'évaluation formative.

1.2.1 Caractéristiques de l'évaluation formative

Avant de pouvoir à proprement parler des effets de l'évaluation formative, je vais commencer par parler de l'évaluation formative en général, afin d'éclaircir cette notion. Plusieurs auteurs (Perrenoud, Gérard, Allal, Hadji) s'accordent à dire que l'évaluation formative a une fonction de régulation. Perrenoud (2001) précise : « L'évaluation formative suit une logique de régulation, elle vise à soutenir le processus d'apprentissage, à aider l'apprenant à se rapprocher des objectifs de formation ; elle s'inscrit donc dans une relation d'aide, un contrat de confiance, un travail coopératif » (p. 1). Cette citation met clairement en lumière le rôle capital de l'enseignant en tant qu'accompagnateur de l'élève dans ses apprentissages. Hadji (1996) rajoute que cette régulation permet un ajustement ou une réorientation de l'action pédagogique. La régulation a donc une place importante dans l'évaluation formative et influence l'apprentissage de l'élève. Par conséquent, il s'agit de cerner au mieux les forces et faiblesses de l'élève, pour le guider vers l'atteinte des objectifs fixés au départ.

Le but de l'évaluation formative est celui de révéler de précieuses informations. D'une part, sur les acquis et les lacunes de l'élève ainsi que sur ses démarches utilisées, d'autre part, sur les méthodes utilisées par l'enseignant. Ces informations sont donc utiles tant à l'élève qu'à l'enseignant, l'objectif étant, après une analyse fine de la situation, de proposer des régulations appropriées à l'élève ou de modifier son dispositif d'enseignement. Perrenoud (2001) soutient ce point de vue : « L'évaluation formative participe alors à la construction d'une représentation précise non seulement des acquis de l'élève, mais de sa façon d'apprendre, de son rapport au savoir, de son projet, de ses ressources » (p. 3). Je constate que

la tâche de l'enseignant est lourde en responsabilité et ne s'arrête pas à une simple observation.

Il n'y a pas un moment fixe pour évaluer, au contraire, l'évaluation formative se pratique tout au long du processus d'apprentissage. Allal (1979) confirme cette affirmation en précisant que l'évaluation formative se fait pendant une période de formation, Hadji (1996) quant à lui, précise que l'évaluation formative se fait dans la durée d'une action pédagogique. Par conséquent, l'enseignant sera présent tout au long du processus d'apprentissage de l'élève. Mais être présent ne signifie pas faire le travail à la place de l'élève.

Étant donné que l'enseignant suit tous les élèves, son action sera spécifique à chacun. Il favorise donc l'individualisation des parcours. En effet, Allal (1979) affirme : « [...] il est nécessaire de mettre en place des procédures d'évaluation qui permettent l'adaptation de l'enseignement en fonction des différences individuelles dans l'apprentissage » (p. 130). Hadji (1996), comprend aisément cet aspect du métier : « Il devient nécessaire de maîtriser des savoirs nombreux et complexes pour bien évaluer » (p. 135). Cette citation montre la complexité du métier d'enseignant : les élèves se dirigent tous vers un objectif commun, mais empruntent des chemins différents pour y arriver. L'enseignant est là pour guider les élèves dans leur chemin vers les attentes de départ.

Tous les points relevés ci-dessus montrent bien la variété des tâches de l'enseignant. Il doit doser son accompagnement, sentir à quel moment être présent, à quel moment laisser l'élève plus autonome, analyser les situations, son dispositif, le parcours des élèves, etc. Évidemment, le travail effectué par l'enseignant aura des effets sur l'apprentissage des élèves.

1.2.2 Types d'évaluation

L'évaluation réalisée par l'enseignant a longtemps été préférée, mais de nos jours, où l'élève est au centre de l'apprentissage, des méthodes d'évaluations impliquant l'élève se mettent peu à peu en place. Outre l'évaluation par l'enseignant, il existe également l'autoévaluation ainsi que l'évaluation par les pairs.

L'autoévaluation est le fait que les élèves jugent eux-mêmes leur apprentissage. Malgré la difficulté, Milgrom (2010) pense que l'autoévaluation est une composante essentielle de l'autonomie et une source de motivation pour l'élève. Étant donné que l'enseignant est là en tant qu'aide, ce type d'évaluation permet à l'élève de prendre conscience de ses forces et faiblesses. Il devient alors actif, gère son parcours et apprend également à se découvrir. Là

encore, l'enseignant est présent en arrière-plan et crée les conditions d'apprentissages nécessaires. Par la suite, l'enseignant fait avec les élèves une rétroaction de cette autoévaluation. Cette rétroaction est très importante pour permettre à l'élève de progresser. En effet, il a besoin d'un avis extérieur, d'une personne de référence, qui l'aidera à structurer sa pensée et l'orientera dans son travail d'autoévaluation. De Ketele (2001) décrit une situation d'autoévaluation différente. Il met en avant la notion de coévaluation et la définit comme suit : « [...] un dialogue se noue autour de la confrontation entre l'autoévaluation réalisée par le sujet et l'évaluation que le formateur a effectuée à propos du même objet » (p.122). Dans ce cas de figure, l'élève et l'enseignant évaluent ensemble le travail réalisé par l'élève. Cela peut également être constructif pour l'élève.

L'évaluation par les pairs peut prendre diverses formes ; par exemple en binôme, mais également en plus grand groupe où chacun évalue le travail des autres. En vue d'une évaluation simplifiée et le plus équitable possible, les élèves peuvent disposer d'une grille d'évaluation. Selon Milgrom (2010), ce type d'évaluation rencontre des réticences. En effet, les élèves évaluateurs sont confrontés à la pression sociale, qui pourrait générer des conflits avec leurs camarades et les enseignants à un manque de confiance envers l'évaluation réalisée par les élèves. Cependant, les effets positifs suivants ont été observés par Milgrom (2010) : les élèves évaluateurs développent peu à peu une rétroaction constructive, de plus, le fait d'évaluer le travail d'autrui, leur permet de porter un regard différent sur leur propre travail. En effet, il est souvent plus simple de porter un jugement sur autrui que sur soi-même. Dans ce type d'évaluation, il est important que les élèves restent objectifs en jugeant un travail et non une personne.

C'est à l'enseignant de décider quelle façon d'évaluer il désire privilégier selon l'objectif ou le résultat recherché. Chaque type d'évaluation permet un apprentissage différent à l'élève. L'enseignant devra lui aussi savoir adapter son dispositif et ses stratégies selon le type d'évaluation choisi.

1.2.3 Outils d'évaluation

Il existe une quantité d'outils pour évaluer la progression des élèves. Par exemple, le test formatif, outil relativement standard, qui se résume en une série de questions écrites, destinées à vérifier le niveau d'acquisition des élèves d'un savoir donné. Ces tests sont ensuite analysés puis les leçons sont adaptées en fonction des conclusions tirées par l'enseignant. De plus en plus, l'on cherche à utiliser des outils qui impliquent l'élève dans le processus évaluatif. J'ai

retenu les outils suivants, car ils sont, à mon sens, très constructifs : le portfolio, l'entretien avec l'élève et l'observation.

Allal (2008) définit le portfolio comme suit : « [...] une collection finalisée de documents portant sur les apprentissages réalisés pendant une période donnée » (p.76). Dans ce cas de figure, l'élève décide avec l'enseignant des documents intégrés au portfolio. L'avantage de cet outil est qu'il informe sur les compétences des élèves, par conséquent, il renseigne davantage qu'une simple note. Gerard (2008) ajoute que le portfolio permet la régulation de l'apprentissage puisqu'il y a un contrôle de la progression, un retour sur l'action et finalement une réorientation de la trajectoire d'action vers le but. L'élève prend donc peu à peu conscience de son apprentissage. Cela met en évidence que le portfolio n'est pas un simple outil d'évaluation, au contraire c'est également un outil d'apprentissage. Grâce au travail investi par l'élève pour constituer son portfolio, son apprentissage prend du sens et est lié à un vécu. Allal (2008) montre une autre facette du portfolio. Il sert d'outil de communication, entre l'enseignant et l'élève, il peut en être de même avec les parents. Cet outil est très intéressant et très complet, mais il prend du temps pour être mis en place.

L'entretien avec l'élève est également un outil intéressant, notamment grâce à la pratique de la métacognition. C'est un procédé par lequel l'enseignant pose une série de questions à l'élève, pour lui permettre, en répondant à ces questions, d'explicitier ses processus cognitifs et leur impact. Le résultat d'un tel entretien est donc double : l'enseignant apprend sur le fonctionnement de l'élève et l'élève apprend à découvrir ses stratégies d'apprentissage. Allal (2008) précise que l'on peut, par exemple, s'appuyer sur le portfolio pour mener un tel entretien, le portfolio, servant dans ce cas de support instrumental. De Ketele (2001) démontre qu'un grand nombre de connaissances peuvent ressortir d'un entretien. Des connaissances au niveau du type d'activité mise en œuvre par l'apprenant ; de l'objet sur lequel l'activité est exercée et du mode métacognitif.

Au niveau de l'activité métacognitive, l'élève peut par exemple expliciter son processus cognitif, ou analyser des éléments de sa cognition, mais aussi conceptualiser en tirant des conclusions de diverses situations analysées. Concernant l'objet de la cognition, un élève peut parler de son propre fonctionnement cognitif ou des variables externes qui ont influencé ce fonctionnement. Finalement, le mode métacognitif permet à l'élève soit de décrire son fonctionnement ou de l'évaluer en émettant un jugement positif ou négatif. Ces informations

ressortent grâce aux questions de l'enseignant, c'est donc à lui de poser les questions adéquates, selon le type d'information recherché.

L'observation est un outil qui n'implique pas directement l'élève, mais qui est à mon avis un outil essentiel dans le travail d'un enseignant. Il peut notamment constater le comportement d'un élève ou d'un groupe d'élèves, mais aussi lorsqu'un ou plusieurs élèves réfléchissent à haute voix. L'enseignant peut simplement observer ses élèves ou utiliser un instrument qui lui permet de structurer son observation ou garder une trace, on parle alors d'une démarche instrumentée. Une telle observation peut se faire à l'aide de grilles d'observations, de listes de vérification, etc. Perrenoud (2001) met en avant l'importance de l'observation, elle permet à l'enseignant d'évaluer au mieux l'élève. Selon lui, l'enseignant a pu se construire une représentation précise et analytique des ressources accumulées par l'élève, aussi bien que de sa capacité de les mobiliser en situation, puisqu'il l'a vu maintes fois en train de réfléchir ou d'agir (p. 3).

Je constate qu'il y a une large palette d'outils à utiliser, mais qu'il faut une part d'investissement de la part de l'enseignant, parfois de l'élève également, pour qu'ils fonctionnent correctement. On peut utiliser les outils comme référentiel, mais il faut créer ses propres outils (Allal, 1983, cité par Perrenoud, 2001, p.8). En somme, il faut trouver un équilibre entre l'intuition et l'instrumentation. Gerard (2008) met en avant une autre notion primordiale : celle du but recherché par ces outils. Il faut s'interroger sur le sens et se demander si l'on désire évaluer ou plutôt agir.

1.2.4 Régulation des apprentissages

Réguler signifie ajuster son enseignement en fonction des prérequis et des lacunes des élèves. Cet ajustement du dispositif d'enseignement se fait, suite à un recueil d'information et à des décisions prises par l'enseignant. L'objectif étant de changer la façon d'enseigner pour permettre aux élèves d'atteindre au mieux les objectifs visés au départ. Perrenoud (2001) précise que : « [...] l'enjeu de la régulation est d'optimiser non pas seulement le fonctionnement didactique, mais surtout le *processus d'apprentissage en cours*, soit par une intervention directe, soit en aménageant les tâches et les conditions d'apprentissage » (p. 5).

Selon Allal (1979), il existe trois types de régulations : la régulation rétroactive, la régulation interactive, les modalités mixtes, aussi appelées régulation proactive. Dans la régulation rétroactive, l'évaluation se fait de manière ponctuelle. On passe toujours par les mêmes

phases, à savoir : enseignement-apprentissage, évaluation, adaptation de l'enseignement-apprentissage. L'évaluation se fait la plupart du temps sous forme de contrôles écrits. La régulation est rétroactive, car les difficultés des élèves ne sont pas repérées en cours d'apprentissage. Dans ce cas, on interprète des performances, mais cela ne permet aucun diagnostic réel sur les causes des difficultés des élèves. Ce type de régulation est plus simple à mettre en place, mais n'a pas forcément l'efficacité recherchée. Dans la régulation interactive, l'évaluation est intégrée aux activités d'enseignement-apprentissage. Le but étant d'identifier les difficultés dès le départ et de découvrir les causes des difficultés rencontrées par chaque élève. L'enseignant propose une évaluation continue et offre une « guidance » individualisée. La régulation est interactive, car l'enseignant évalue toutes les interactions que l'élève a avec lui, avec ses pairs ou avec un matériel pédagogique. Ce type de régulation correspond déjà davantage aux objectifs actuels sur l'enseignement et s'approche de la différenciation pédagogique. Je m'intéresse à la régulation interactive, car je pense qu'elle aura des effets bénéfiques sur l'apprentissage des élèves. Cependant, Allal (1979) précise que dans la réalité les enseignants auront souvent recours à des modalités mixtes, ou régulation proactive, c'est-à-dire qu'ils combinent la régulation rétroactive et la régulation interactive. Par exemple, en commençant la séquence d'enseignement-apprentissage par une évaluation ponctuelle, mais en remarquant déjà quelques élèves en difficultés, avec lesquels il fera un travail plus individuel. Un autre exemple serait celui où l'enseignant a mis en place une évaluation continue avec une aide individualisée, mais pour vérifier s'il reste des difficultés pas encore repérées, il fait régulièrement des évaluations ponctuelles. Il s'agit donc de changer les méthodes en cours de route, l'enseignant doit, dans cette régulation, sentir ses élèves et utiliser son intuition.

Develay (2007), quant à lui, décrit quatre formes principales de régulation instrumentées, à savoir l'évaluation formative, la différenciation pédagogique, les communautés d'apprenants et les activités de régulation métacognitives guidées par le maître. Il précise bien que ces quatre formes sont complémentaires et qu'il ne faut pas les imaginer isolément. L'évaluation formative est une forme de régulation pour Develay (2007) en ce sens qu'elle oblige l'enseignant de modifier la trajectoire de l'élève pour atteindre l'objectif visé. Il déplore, cependant, que la régulation s'appuie souvent sur les manques ou lacunes des élèves et qu'elle ne fasse souvent que réorienter la trajectoire de l'élève, sans la modifier réellement. Concernant la différenciation pédagogique, malgré le fait qu'elle soit, pour lui, davantage une guidance qu'une régulation, Develay met l'accent sur son caractère de diversité et d'équité.

On pourrait donc rapprocher ce concept à l'idée de régulation interactive décrite par Allal (1979). Une communauté d'apprenants exige de travailler à plusieurs, à partager des tâches pour atteindre un but commun. Develay les décrit comme des procédures indirectes de régulation. Finalement, les activités de régulation métacognitives guidées par le maître, régulent puisqu'elles permettent à l'élève de prendre conscience de l'écart entre ce qu'il pensait avoir fait et le travail effectivement réalisé. Je pense que ces concepts ne sont pas des régulations à proprement parler, mais des moyens pour parvenir à une régulation.

Outre la régulation prévue par l'enseignant, il existe également l'autorégulation décrite par Tardif (2007). Selon lui, l'autorégulation des élèves est favorisée par des situations d'apprentissage "contextualisantes". Cela signifie que ce sont « [...] essentiellement des situations du type apprentissage à partir de problèmes, apprentissage à partir de projets, apprentissage à partir de recherches, apprentissage à partir d'interrogations à large spectre » (Tardif, 2007, p.26). Ce sont donc des situations complexes et ouvertes où l'élève est amené à émettre un jugement évaluatif sur son travail et celui des autres élèves. Il importe de préciser que selon une étude réalisée par Venkatesh et Hadwin (2002) cités par Tardif, 2007, p. 29, trois facteurs influencent l'autorégulation, à savoir : les stratégies d'enseignement et le type d'interaction de l'élève, la culture de la classe, surtout l'environnement favorisant l'apprentissage et la structure des tâches proposées par l'enseignant. Je constate que l'enseignant est l'acteur principal de ces facteurs et qu'il est présent en soutenant l'élève dans son travail.

Il existe donc différentes façons de réguler l'apprentissage de l'élève. La collaboration entre l'élève et l'enseignant me paraît importante pour assurer une bonne compréhension du parcours d'apprentissage de l'élève, afin de pouvoir influencer dessus.

1.2.5 Effets de l'évaluation formative sur les élèves

Au travers de tous les auteurs que j'ai cités plus haut, je découvre toute la richesse et la complexité de l'évaluation formative. Tout un dispositif se met en place grâce au travail de l'enseignant, mais également à celui de l'élève. L'enseignant aura un travail minutieux de recueil d'information, d'interprétation et de régulation à faire et devra opérer des choix qui influenceront le parcours d'apprentissage de ses élèves. Il sera très important que l'enseignant puisse mener l'élève à entrevoir du sens à son apprentissage. De Ketele (2001), propose pour ce faire, la pratique de la métacognition : « Une pédagogie qui favorise la réflexion métacognitive individuelle puis collective conduira l'élève à percevoir du sens dans les

activités que l'enseignant lui propose. » (p. 118). L'enseignant a une part de responsabilité dans cette quête du sens, il peut stimuler l'élève et l'accompagner. L'évaluation formative a sans conteste des effets sur l'apprentissage des élèves. Au travers de ce travail, je prends pour tâche de découvrir lesquels. Pour l'instant, j'émet l'hypothèse qu'elle agit sur deux domaines : le rapport à soi et le rapport au savoir, de l'élève. D'une part, l'évaluation formative et ce qu'elle englobe permettent à l'élève de développer, selon les moyens déployés par l'enseignant, de l'autonomie, de la motivation et par conséquent une plus grande implication dans la construction de son savoir. L'élève prend peu à peu conscience de son propre mode de fonctionnement et découvre ses stratégies d'apprentissages. D'autre part, son apprentissage s'améliore, il s'approprie davantage de connaissances, il prend conscience des objectifs poursuivis et du parcours à construire. Le rapport à soi concerne la perception qu'une personne a d'elle-même. Selon Viau (2003), ces connaissances que la personne se construit sont utilisées et modifiées par la personne, lorsqu'elle vit des événements. À l'école, cela signifie qu'un élève se crée une image de lui-même en tant qu'apprenant (Viau 2003, p.40). Certains auteurs s'accordent à dire que, lors d'un travail, ce ne sont pas les capacités réelles de l'élève qui comptent, mais celles qu'il pense avoir (Covington 1984 et Weiner 1984, cités par Viau 2003, p.41). Cette perception joue donc un rôle essentiel dans l'apprentissage des élèves, que l'enseignant doit aider à construire positivement. Le rapport au savoir est le sens qu'on donne à l'école, au savoir et à une discipline, Charlot et Bautier (1993) donnent la définition suivante : « [...] nous appelons rapport au savoir la relation de sens, et donc de valeur, entre un individu et le savoir comme produit ou processus » (p. 7). Les élèves s'interrogent donc sur ce qu'est le savoir; à quoi il sert et de quelle façon se l'approprier. La réponse à ces questions influence la motivation qu'un élève a à apprendre. La motivation est définie par Duclos (2010) comme l'ensemble des forces internes qui pousse quelqu'un à agir. Elle cherche à satisfaire les besoins, les désirs et les ambitions. Duclos (2010) décrit deux formes, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Dans la motivation intrinsèque, on retire du plaisir et de la satisfaction à faire une activité, le travail est donc effectué volontairement et par intérêt. Dans la motivation extrinsèque, au contraire, on réalise une activité pour obtenir quelque chose d'agréable ou pour éviter quelque chose de déplaisant. Je pense que sur le terrain, les deux formes de motivations pourront être présentes : certains élèves découvriront qu'ils font des progrès et auront du plaisir à apprendre, tandis que d'autres travailleront uniquement en vue de l'évaluation sommative à la fin du thème. Viau (2003) va plus loin dans son raisonnement et définit la motivation en

contexte scolaire : « [...] 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 » (p.7). Il rajoute donc la notion d'estime de soi qui influence cette motivation. Selon Raynor et McFarlin, 1986, cités par Viau (2003, p.42) l'estime de soi concerne les jugements d'ordre affectif qu'une personne porte sur elle-même. Ces jugements ne correspondent pas forcément à la réalité, mais influencent grandement les actions d'une personne. Viau (2003) donne l'exemple suivant pour illustrer ce concept : « Une personne, par exemple, qui dit se sentir bien dans sa peau a une bonne estime de soi, alors qu'une autre qui affirme le contraire en a une moins bonne » (p.42). Avoir une bonne estime de soi, permet d'aborder l'apprentissage positivement et d'avoir du courage dans les situations difficiles.

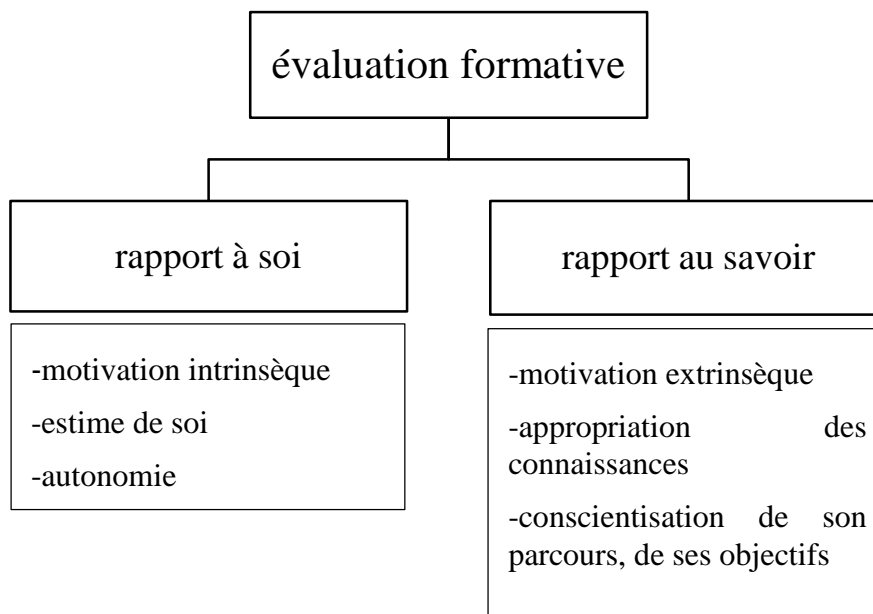


Figure 1: effets de l'évaluation formative

1.3 Question(s) et objectifs de recherche

Les questions suivantes orientent ma recherche : « Quelles sont les répercussions de l'évaluation formative sur les élèves ? » Je désire découvrir si l'évaluation formative influe ou modifie la perception de l'élève à l'égard de l'évaluation. Cette question a son importance, car si l'élève modifie ses perceptions initiales, cela peut avoir un effet sur sa motivation à travailler, son implication dans son parcours d'apprentissage, sa façon de travailler, ainsi que sur ses stratégies déployées pour parvenir à un objectif fixé. « Quelle influence l'évaluation

formative a-t-elle sur les performances des élèves ?» en répondant à cette question, je cherche à définir clairement les différents effets positifs sur l'évolution des performances de l'élève grâce à l'évaluation formative. La performance peut se traduire par la note, c'est-à-dire comparer les notes précédentes aux nouvelles pour constater s'il y a une amélioration. Évidemment, ce résultat sera également influencé par le thème traité, en effet, certains élèves sont plus à l'aise dans un thème que dans un autre. La performance peut également être la façon de travailler de l'élève. Cela signifie, constater si l'élève progresse dans son travail, par exemple s'il devient plus autonome ou s'il sait évaluer ses forces et faiblesses. « L'évaluation formative favorise-t-elle un meilleur apprentissage et une meilleure appropriation des savoirs ? » Il s'agit de démontrer l'efficacité de l'évaluation formative, pour découvrir si les dispositifs mis en place permettent aux élèves de faciliter leur apprentissage. Si elle se révèle efficace, elle pourra faire partie intégrante d'une séquence d'enseignement – apprentissage et devra, par conséquent, être pratiquée régulièrement. Ce qui exige une observation rigoureuse des élèves et de leurs parcours respectifs, une planification précise et des modifications constantes du dispositif en fonction des besoins des élèves. « Est-ce possible de créer une typologie des effets de l'évaluation formative sur l'apprentissage des élèves ? » Cette question me permet de confronter mes résultats obtenus avec mon hypothèse de départ et de déterminer si l'on peut classer mes résultats dans des catégories distinctes. Cette typologie pourra me servir dans ma carrière future pour aiguiller mon enseignement et me permettra d'avoir un fil rouge à suivre.

Toutes ces interrogations m'amènent finalement à ma question de recherche : « Quels sont les effets de l'évaluation formative sur l'apprentissage des élèves ? ». Mon objectif est de tester un dispositif évaluatif, créé par mes soins afin de cerner concrètement tous les paramètres susceptibles d'influencer l'apprentissage des élèves. Je pense évaluer les élèves pendant un mois, principalement lors des leçons de mathématiques, étant donné que ces leçons sont les plus fréquentes à l'horaire. Les élèves seront évalués par les cinq activités suivantes : test formatif, travail en atelier, entretiens métacognitifs, phrases orales récapitulatives et « mini-portfolio ». Ensuite, les élèves répondront à un questionnaire et quelques-uns participeront à un entretien pour approfondir certains points. Pendant les leçons, je vais également, faire une observation à titre indicatif. Ce dispositif ainsi que tous ces points seront développés dans la section suivante.

Chapitre 2. Méthodologie

Dans cette section, je décris ma démarche et les principes méthodologiques de mon dispositif.

2.1 Fondements méthodologiques

Ma recherche repose sur les éléments suivants : elle se veut qualitative, se situe plutôt dans une approche déductive et repose sur une démarche de nature compréhensive. Les éléments qui suivent vont permettre de cerner ces notions.

2.1.1 Recherche qualitative

Je réalise une recherche qualitative, cela signifie que je me centre sur le sens de mes données de préférence au nombre. Certains auteurs parlent également de recherche interprétative. Selon Anadòn (2006) : « La recherche qualitative/interprétative est celle par laquelle les chercheurs se sont intéressés à comprendre les significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences » (p.11). Cette auteure insiste sur le fait que la valeur est mise sur la subjectivité dans la compréhension et l'interprétation des conduites humaines et sociales. Dans ce cas, l'interprétation est influencée par les interactions sociales, qui influencent le point de vue des acteurs. Dans le cadre de ce travail de recherche, j'effectue, pendant un mois, régulièrement des activités d'évaluation formative afin de comprendre l'effet que celles-ci ont sur l'apprentissage des élèves. L'objectif poursuivi au travers de ces activités est de procéder par la suite à une analyse de contenu afin de dégager des catégories d'effets de l'évaluation formative. Ce qui est important dans ce cas, c'est la signification des informations recueillies. Une recherche de type quantitatif, quant à elle, vise la mesure de variables entre elles en vue de faire une analyse statistique. L'accent dans ce cas est mis sur le nombre de données.

Elle est également ontogénique, car selon Van der Maren (2003) elle est entreprise par l'acteur qui souhaite perfectionner ses interventions, ses outils ou ses habiletés dans un souci de perfectionnement professionnel (p. 12). En effet, selon Van der Maren (2003) cette recherche est : « [...] entreprise sur sa propre pratique afin d'en améliorer l'efficacité ou l'efficience. Il s'agit pour le chercheur praticien de résoudre ses problèmes en améliorant ou en créant des outils, que ceux-ci soient des objets matériels ou des habiletés professionnelles » (p.29). Cette recherche est également appliquée, ce qui représente selon Van der Maren

(2003) « [...] un arrêt des routines et des actions, pour essayer d'autres routines et tenter d'autres actions. Son objectif est de trouver de nouvelles solutions » (p.19).

2.1.2 Approche déductive

Selon les cours de méthodologie de Madame Pasche-Gossin (2013), il existe trois approches pour aborder un travail de recherche. L'approche inductive, l'approche déductive et l'approche hypothético-déductive. Dans une approche inductive, le cadre conceptuel n'est pas défini. L'objectif étant d'aller découvrir, sur le terrain, des éléments à analyser. Au contraire, dans une approche déductive le cadre conceptuel est relativement fermé. C'est-à-dire que l'on a déjà formulé quelques hypothèses et catégories préexistantes dans l'intention d'aller vérifier sur le terrain, si une partie d'entre elles étaient fondées. Finalement, l'approche hypothético-déductive ressemble à l'approche déductive à la différence que chaque hypothèse sera vérifiée sur le terrain. Je me situe entre les deux premières approches, car j'ai déjà formulé quelques hypothèses quant aux résultats que je pourrais obtenir et ai créé des outils de collecte de donnée avec quelques critères précis. Cependant, je désire compléter mes représentations avec des éléments du terrain auxquels je n'avais pas pensé, cette partie-là se fait surtout au travers des activités d'évaluations formatives présentes tout au long du mois.

2.1.3 Démarche compréhensive

Ma démarche est compréhensive, car je désire comprendre une part de mon futur métier qui me questionne. Au travers des activités d'évaluation formative que je propose durant mon expérience, je cherche à acquérir des connaissances sur les effets produits par la pratique de l'évaluation formative sur l'apprentissage des élèves. Une posture compréhensive suppose une analyse centrée sur la logique entre individuel et collectif. C'est-à-dire analyser les significations que chacun d'entre nous attribue à son action (les buts de l'acteur) et l'activité sociale (les liens entre les actions et réactions des acteurs). (Charmillot et Dayer (2007) p.132). Lorsque les élèves réalisent les activités d'évaluation formative, j'observe leur attitude face au travail et leur comportement en général. Charmillot et Dayer (2007) expliquent : « Dans la perspective compréhensive telle que nous l'avons définie, les hypothèses ne sont pas déterminées a priori et se construisent progressivement dans le va-et-vient entre la théorie et le terrain » (p. 134). Étant donné que mon cadre conceptuel n'est pas totalement défini à l'avance, mes hypothèses pourraient se modifier au contact des élèves. À la fin du mois, je leur fais remplir un questionnaire. Celui-ci me permet d'avoir un retour sur les activités réalisées. Il donne également la possibilité aux élèves de faire un bilan général pour porter un

regard critique sur leur parcours et les situations vécues lors de ce mois. Les outils de recueil de données sont explicités dans le point qui suit.

2.2 Nature du corpus

Ici, je précise ma collecte de données et les étapes qui la sous-tendent.

2.2.1 Dispositif

Mon dispositif se compose de la manière suivante : j'ai préparé cinq activités d'évaluation formative, que les élèves testeront, essentiellement durant les leçons de mathématiques, étant donné que ce sont les leçons les plus fréquentes à mon horaire avec cette classe. C'est donc un travail de type expérimental. Les activités créées sont les suivantes : le test formatif, les entretiens métacognitifs individualisés, les phrases de « bilan », les ateliers d'aide, et le « mini-portfolio ». Le test formatif (annexe 1) est un test écrit qui vérifie à mi-parcours où les élèves en sont dans leur apprentissage. C'est un bon exercice pour se préparer à l'évaluation sommative, qui se fait dans les pratiques courantes, sous forme écrite. L'entretien métacognitif est un moment privilégié où je suis seul avec un élève. Par une série de questions que je pose, l'élève prend peu à peu conscience de son apprentissage, son parcours, ses difficultés et aussi de remédiations qu'il pourrait entreprendre dans sa façon de travailler. C'est un exercice difficile et prend du temps à être mis en place. L'élève parle librement, pendant que je prends des notes de ses dires dans une grille d'entretien (annexe 2) et je rebondis sur ses dires pour l'aider à dégager des éléments clés. Les phrases de bilan (annexe 3) permettent à l'élève d'apercevoir une continuité dans son apprentissage; se mémorise les choses vues et apprendre à nommer ce qu'il fait. Ces phrases sont échangées oralement entre duos à chaque début et fin de leçon, suivi d'une courte restitution en plénum. Dans l'atelier d'aide (annexe 4, p. XI-XII), les élèves sont regroupés selon les notions qui ne sont pas encore acquises. À chaque table, il y aura des élèves qui ont des difficultés et des élèves qui ont compris les notions. Cela donne l'occasion aux élèves de travailler entre eux, car parfois l'avis d'un pair est mieux accueilli que celui de l'enseignant. L'intérêt provient du fait qu'à la fois l'élève demandeur d'aide et l'élève qui aide, travaillent et revoient les notions étudiées. Finalement, le « mini-portfolio » (annexe 4) est un cahier qui récapitule tout le travail réalisé par l'élève durant le mois. Il fait office de guide et de trace de cette expérience. C'est un outil plus ouvert, qui laisse place à la production de l'élève. Le contenu sera co-construit avec l'élève et l'enseignant. Évidemment, cet outil prend du temps à être mis en

place et se fait normalement, sur une plus longue durée, d'où l'appellation « mini ». Je privilégie des outils d'évaluation formative qui varient entre l'oral et l'écrit et aussi les formes sociales ; c'est-à-dire travailler individuellement, entre pairs, mais également en collaboration avec l'enseignant. Le but est de proposer une multitude de situations, afin de convenir au profil cognitif de chaque élève. Car chaque personne apprend différemment, par exemple par la voie auditive, visuelle ou kinesthésique. Cela permet à chaque élève de trouver au moins un outil qui facilitera son apprentissage. Le tableau 1 définit comment j'ai mis en place les activités aussi à quelle fréquence.

Tableau 1: organisation des activités

Activité	Moment
Mini-portfolio	Au moins une fois par semaine
Entretien métacognitif	Un en début d'expérience / un en fin d'expérience
Phrases orales de « bilan »	Chaque jour
Ateliers d'aide	Une fois en fin d'expérience
Test formatif	Une fois milieu d'expérience

Les ateliers correspondant à une régulation des apprentissages, se feront après le test formatif qui permet de récolter les informations concernant le parcours d'apprentissage des élèves. Les ateliers proposeront donc un réajustement du dispositif en fonction des besoins.

2.2.2 Récolte des données

Il existe différents outils de collecte de données : l'observation, le questionnaire et l'entretien. Je me focalise principalement sur le questionnaire parce que je désire cerner le ressenti des enfants et j'aimerais avoir un nombre relativement conséquent de données. Je m'appuie également sur quelques entretiens afin d'avoir des éléments plus précis et plus approfondis. Finalement, pour apporter un regard extérieur, je procède également à l'observation.

La totalité des élèves de la classe remplit le questionnaire (annexe 5). Selon Lamoureux (2000), un questionnaire sert à recueillir le témoignage écrit de personnes. Les questions mesurent des comportements, plus précisément des faits ou des attitudes, qui sont liées à l'opinion. Mon questionnaire est autoadministré, c'est-à-dire que je le distribue directement

aux élèves, je réponds même à d'éventuelles questions de compréhension. Comme il est destiné aux enfants, il est plutôt court et guidant. Il se compose de questions fermées, cela signifie que les réponses sont limitées et que les enfants ont des choix précis de réponse. L'avantage de cet outil est que le traitement des données est rapide, pour l'élève questionné c'est également plus agréable, car moins long.

Pour remédier à cela, j'effectue cinq entretiens avec des élèves volontaires, cela me permet de comprendre l'expérience vécue selon leur point de vue. L'entretien permet d'enregistrer le réseau des idées des personnes pour faire ressortir leur vision subjective du monde. Lamoureux (2000) précise qu'il donne l'occasion de recueillir le témoignage verbal des personnes, tout en abordant la réalité plus personnelle de celle-ci. J'effectue un entretien individuel avec chaque élève séparément. Mon entretien est semi-directif, par conséquent il se compose de questions ouvertes et de questions mi- fermées. Mes questions sont basées sur un guide d'entretien préparé au préalable (annexe 6). Un guide d'entretien se compose de cinq à six questions principales prévues et de questions d'investigations et d'implication qui viennent spontanément lors de l'entretien pour clarifier, voire compléter une réponse donnée. L'avantage de cet outil est qu'il permet une analyse qualitative et permet une meilleure compréhension de la situation vécue par les élèves, car il est possible de demander des clarifications de certaines réponses courtes provenant du questionnaire. De plus, je peux également percevoir les signes non verbaux émis par la personne interviewée, ce qui peut compléter ses réponses verbales.

Finalement, j'observe les élèves, afin de comparer leurs dires avec leurs agissements. Cette observation, est systématique, étant donné que j'ai fixé des critères d'observation (annexe 7) la grille d'observation est donc fermée. Elle sera également participante, car je participe à la vie collective de la communauté dont j'observe le comportement et les pratiques. L'observation se fera pendant les moments d'évaluation, dans le but d'observer l'attitude des élèves envers le travail demandé. J'ai principalement axé mon observation sur les signes de motivation des élèves. L'avantage de l'observation est que les comportements sont saisis sur le vif, ils sont donc relativement spontanés et authentiques. Cependant, il faut veiller à l'interprétation, qui peut être erronée. La figure 2 qui suit, illustre mes propos. Elle démontre que je fais une triangulation des outils de recueil de données; cela signifie que je diversifie mes outils afin d'avoir une meilleure validité des résultats et éviter les biais.

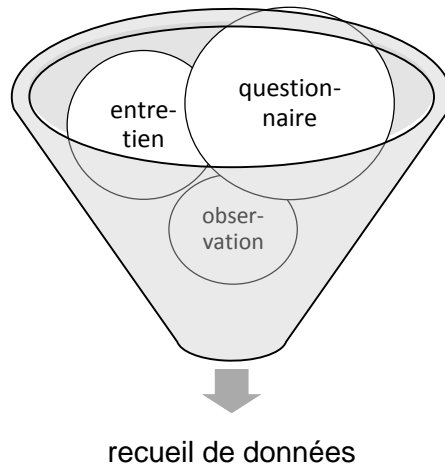


Figure 2: outils de collecte

2.2.3 Protocole de recherche

Du 27 octobre 2014 au 19 décembre 2014, je suis en remplacement à Mervelier dans une classe de 7-8H. Je pense récolter mes données relativement rapidement ; après une voire deux semaines de remplacement. Je ne commence pas directement la première semaine, car il faut que je fasse connaissance avec les élèves et que je repère déjà partiellement leurs capacités. Au début de mon remplacement, je vais distribuer aux parents des élèves, ainsi qu'à la direction de l'école, une lettre qui présente mon travail de recherche ainsi que ma collecte de données (annexe 8). Cette lettre a pour objectif d'informer, mais également de demander l'accord des parents à ce que leurs enfants participent aux questionnaires et entretiens. Évidemment, je suis les principes du code d'éthique de la recherche de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). Cela signifie que les données recueillies seront traitées en tout anonymat et seront utilisées uniquement à des fins pédagogiques. L'échantillonnage est la population à laquelle on souhaite s'intéresser pour effectuer sa recherche. Ma population se compose de douze enfants de 7-8H, de onze à douze ans. Par conséquent, mon échantillonnage est de type aléatoire.

Tableau 2: répartition par genre

	Élèves de 7H	Élèves de 8H	Total
Nombre (filles)	2	3	5
Nombre (garçons)	1	6	7
Total	3	9	12

2.3 Méthodes et techniques d'analyse des données

Une fois les données récoltées, il faut les exploiter. Dans cette partie, je décris les outils d'analyse que j'utilise. Je fais une triangulation des méthodes de collecte de données et par voie de conséquence aussi des méthodes d'analyse. Cela signifie que j'utilise plusieurs outils de collecte de données et d'analyse. Ceci a pour avantage de contrôler l'interprétation et améliorer la validation interne de mon travail. Évidemment, cela prend davantage de temps et risque de compliquer mon analyse si je ne travaille pas minutieusement. L'analyse correspond au traitement et à la présentation des données recueillies. L'objectif étant d'établir les résultats d'une recherche afin de donner du sens à son travail. L'analyse des données se fait en trois phases : le traitement, la présentation et l'interprétation des données. Le traitement des données se réalise à l'aide de divers procédés techniques et des méthodes d'analyse. Dans cette phase, le chercheur s'approprie les données, retire les éléments pertinents pour sa recherche, classe, trie, etc. Cela correspond à l'organisation interne du travail. La présentation des données est la phase dans laquelle le chercheur rend les données accessibles aux personnes susceptibles de lire son travail de recherche. Elle peut se faire sous forme de représentations graphiques, mais également sous forme narrative, voire visuelle. La phase d'interprétation est primordiale, c'est là qu'entrent en jeu les habiletés du chercheur, car il est primordial qu'il dégage du sens de ses résultats. Dans cette phase, la discussion est souvent présente, elle consiste à relier les résultats au cadre conceptuel élaboré dans la problématique. Cette phase de haute importance se clôt généralement par la mise en lien des découvertes du chercheur avec la question de recherche. Il s'agit donc de vérifier ses hypothèses ou objectifs.

2.3.1 Analyse des données

L'analyse consiste à extraire le sens des données et à comprendre la réalité observée telle qu'elle est vécue par les acteurs. J'utilise cette méthode pour mes entretiens puisque mes données se composent d'énoncés verbaux. Trois étapes sont à respecter pour analyser les données qualitatives : préparer le corpus de données, condenser et coder les données ainsi qu'organiser et présenter les données.

Dans la phase de préparation du corpus de données, je commence par transcrire les entretiens afin d'avoir un inventaire complet par écrit. Ensuite, je procède à l'opération d'indexation. Cela signifie que j'étiquette mes entretiens et numérote les lignes, dans le but de posséder des documents clairs qui sont exploitables rapidement. Dans la phase de condensation et de codage, je commence par effectuer une lecture flottante dans l'intention de m'imprégner des

données. En clair, je lis et relis mes entretiens tout en annotant certains passages et en faisant des liens avec la théorie mentionnée dans ma problématique. Je continue cette phase avec un travail plus approfondi où j'identifie des unités de base. Cela consiste à segmenter les entretiens, en parties importantes, suivies d'un commentaire qui justifie ma séparation. Finalement, je découpe les entretiens et je classe les différentes parties dans des dossiers thématiques, étant donné que j'entreprends une analyse de contenu. Dans la phase d'organisation et de présentation des données, j'ai le choix entre plusieurs outils pour illustrer les propos des personnes interviewées : les verbatims, les tableaux ou matrices et les figures. Les verbatims sont des extraits d'interviews que l'on insère dans son analyse pour justifier une donnée. Les matrices, sont des tableaux où l'on a inséré du texte. Les figures peuvent se composer de schémas, de dessins, mais également de graphiques. Je m'appuie principalement sur les verbatims pour illustrer les propos des élèves, car je trouve intéressant de lier mon analyse à des propos authentiques.

Les questionnaires, se composent essentiellement d'énoncés écrits courts. Étant donné que tous les élèves s'y soumettent, je transforme, dans la mesure du possible, les réponses en nombre, cependant l'analyse consiste principalement à tracer un portrait de synthèse. Cette analyse se fait en trois étapes : stocker et coder les données, les condenser et les traiter statistiquement, ainsi que les présenter. Lors du moment de codage, il appartient à chaque chercheur de trouver son système de code, qui lui permet de traiter ses données dans les conditions les plus optimales possible. Le traitement statistique consiste à identifier la probabilité de réponse pour chaque question. Cela se fait en comparant toutes les réponses reçues pour une question, les nombres dégagés sont ensuite transformés en taux en pour cent. Je pense privilégier les figures pour illustrer mes données numériques, car cela me semble plus visible. L'analyse complète et approfondie de mes données sera traitée et présentée dans le chapitre suivant.

Chapitre 3. Analyse et interprétation

Dans cette section, je présente les données recueillies sur le terrain auprès de douze élèves de 7-8H. Durant un mois, ils ont régulièrement été confrontés à cinq activités d'évaluation formative. Étant donné que j'ai triangulé mes données, cette section est toujours articulée de la même manière : dans un premier temps, je présente les questionnaires, ces derniers sont ensuite illustrés par des extraits d'entretiens et, enfin, ces données sont confrontées aux hypothèses issues de mon observation. Cette démarche a pour vocation d'établir des résultats de recherches et de les mettre en lien avec ma question de départ, telle que préalablement formulée comme suit : « Quels sont les effets de l'évaluation formative sur l'apprentissage des élèves ? » Les éléments qui suivent permettent de répondre à cette question.

3.1 Représentations sur l'évaluation formative

Tous les élèves pensent que les activités d'évaluation formative sont une bonne chose et que les informations récoltées lors de ces processus sont importantes.

3.1.1 Définition de l'évaluation formative

Il ressort des questionnaires que la définition du concept d' « évaluation formative » n'est pas identique pour chaque élève. Parmi les dix-sept réponses qui ont été données, les différentes catégories telles qu'esquissées plus bas ont pu être établies.

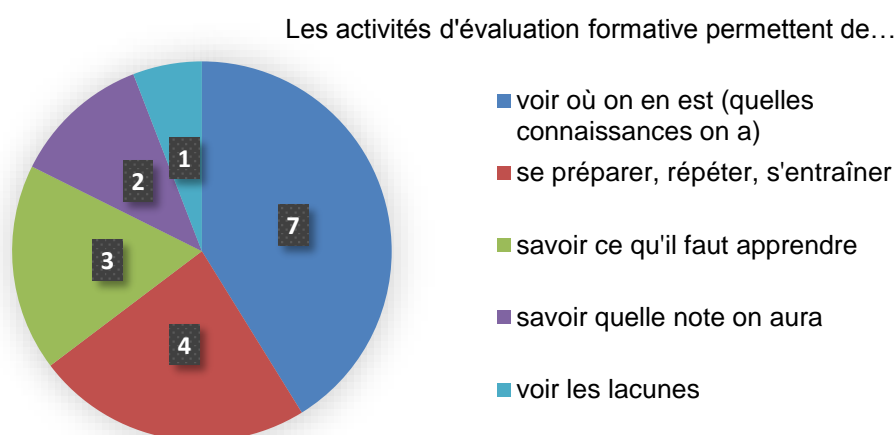


Figure 3: représentations des élèves

Premièrement, cette figure démontre que si l'on réunit toutes les réponses des élèves elles englobent différents aspects de l'évaluation formative. Deuxièmement, la figure 3 démontre

que treize réponses (1, 2 et 5) sont liées à l'évolution des connaissances donc au processus d'apprentissage. Les quatre réponses restantes (3 et 4) ont une terminologie qui rappelle l'évaluation sommative. Par conséquent, certains élèves travaillent pour eux, ce qui correspond à une motivation intrinsèque alors que d'autres désirent réussir l'évaluation sommative, ils sont donc face à une motivation extrinsèque. Ces deux termes seront discutés plus loin. L'analyse de la terminologie utilisée par les élèves pour définir ce concept fait ressortir que sept élèves sur douze utilisent les termes « test » ou « épreuve » alors que cinq n'utilisent pas de terme précis. Cela montre clairement qu'une majorité de la classe pense à un test sous forme écrite lorsque l'on parle d'évaluation formative. Comme l'explique un peu plus bas l'extrait de quelques interviews avec des élèves, il est établi que les résultats sont différents suivants s'ils sont le fruit d'un questionnaire écrit ou d'un entretien oral. En effet, une majorité d'élèves pense au processus d'apprentissage, alors que lors des entretiens, il y a une prépondérance pour l'évaluation sommative, qui reste pour les élèves l'objectif final de leur travail.

Utilité

« Sert à préparer la grande épreuve » (Sylvie)

« Sert à s'entraîner pour une épreuve et à voir où on en est » (Anna)

« A s'entraîner pour l'évaluation sommative et voir à quoi elle va ressembler » (Mélanie)

« C'est une évaluation pour préparer un test » (Évelyne)

« A s'entraîner pour les contrôles et à voir un peu comme serait le contrôle » (Hector)

Savoir comment les élèves perçoivent l'évaluation formative revêt un enjeu essentiel et influence leur apprentissage. En effet, si les élèves ne sont pas au clair avec les différentes activités et leurs différentes visées, celles-ci n'auront pas de sens. Par conséquent, ils ne sont pas en mesure de les utiliser pleinement pour atteindre le maximum de leur performance. Cela rejoint le point de vue de Develay (2007) qui affirme qu'un élève qui trouve du sens à ce qu'il fait deviendra acteur de son apprentissage, car il éprouvera du plaisir à travailler. L'amélioration de l'apprentissage des élèves passe donc indéniablement par un questionnement sur le sens de ce qu'ils font à l'école. Pour que la vision des élèves change, il faut une évolution des pratiques des enseignants ainsi que de leurs représentations au sujet de l'évaluation formative. De Ketele (2001), rejoint ce point de vue en affirmant que :

[...] la mise en pratique de l'évaluation formative passe par un changement de représentations, d'attitudes des enseignants en ce qui concerne l'ensemble du processus intégré « enseignement-apprentissage-évaluation » et par une prise de conscience de la nécessité d'un changement de l'ensemble de la communication et de la régulation pédagogique et pas seulement de ce qui est identifié comme champ de l'évaluation. (p. 79)

3.1.2 Différence entre évaluation formative et sommative

Les élèves ont dû écrire la différence qu'il y a entre les activités d'évaluation formative et un test sommatif. Le questionnaire a permis de dégager vingt et une réponses. Le premier constat à faire est que dix-huit réponses décrivent une différence entre les deux types d'évaluations. Les trois personnes restantes ont une vision plus large et voient les liens qu'entretiennent ces deux types d'évaluations : « Il n'y a pas de différence entre les deux évaluations, il faut se donner pour les deux ». De toutes les affirmations des élèves, sept sur vingt et une parlent de la note que ce soit en parlant de l'évaluation sommative, « la note compte », ou de l'évaluation formative, « la note ne compte pas », « Il n'y a pas de note ». Une tendance est l'utilisation du terme « aide » pour définir l'évaluation formative (six réponses sur vingt et une), par exemple « aide à préparer le test sommatif », « aide à comprendre », « aide à voir où on en est ». Cependant, trois réponses démontrent clairement que l'évaluation sommative est la finalité, puisque « c'est le plus important ». Cette affirmation se confirme par mon observation. En effet, durant cette expérience les élèves ont presque à chaque leçon parlé de l'évaluation sommative. Par rapport à ces données, il est intéressant de constater, selon les questionnaires, l'investissement de travail que les élèves ont par rapport à ces deux types d'évaluations. La figure qui suit (4) donne quelques renseignements à ce sujet. L'axe vertical indique le nombre d'élèves. Sur l'axe horizontal figurent les affirmations soumises aux élèves. Les couleurs correspondent aux choix de réponses que les élèves avaient par affirmation. Pour la première affirmation, je constate que la répartition entre, plutôt oui (la plupart du temps, souvent), et plutôt non (rarement, jamais), est relativement égale. Environ sept personnes sur douze changent leur façon de travailler alors que cinq personnes ne la changent pratiquement pas. En comparant la deuxième et la troisième affirmation, je constate qu'une majorité des élèves ne travaille pas davantage pour préparer une évaluation formative (huit personnes), ceci probablement pour voir où ils en sont sans se préparer. Alors que neuf personnes travaillent davantage pour préparer une évaluation sommative.

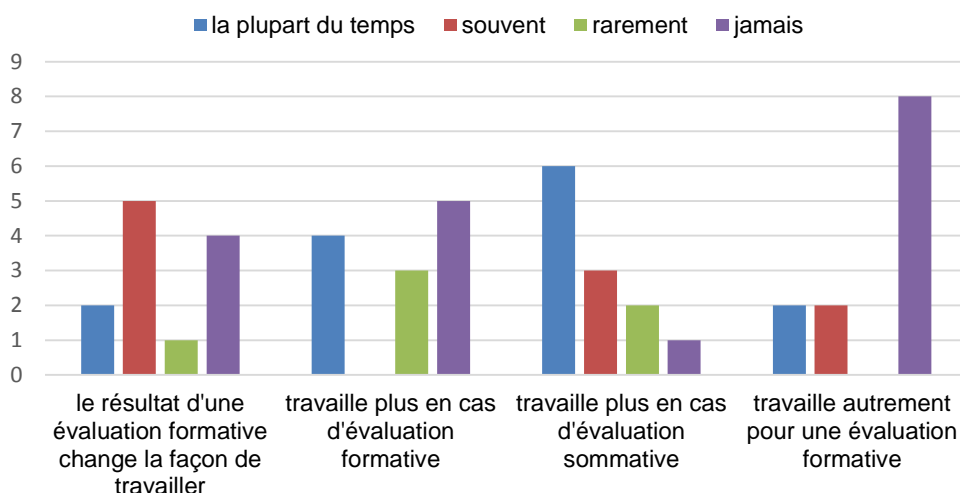


Figure 4: investissement des élèves

Les trois élèves restants travaillent probablement déjà beaucoup pour préparer l'évaluation formative et ne s'investissent donc pas tellement plus pour l'évaluation sommative, puisqu'ils ont déjà fourni un grand effort. Finalement, dans la quatrième affirmation je constate que huit élèves ne travaillent pas autrement pour préparer une évaluation formative, cela d'une part parce qu'une majorité ne se prépare pas et d'autre part, parce que pour certains élèves une évaluation formative est comme une évaluation sommative où la note ne compte pas, n'impliquant pour eux aucune raison de s'y préparer différemment. Voici ce qui est dit dans les entretiens au sujet de la préparation.

Préparation

« Pour l'évaluation sommative, je répète bien et pour l'évaluation formative je ne répète pas pour voir où j'en suis » (Sylvie)

« J'essaie de faire le plus possible pour une évaluation formative et je fais beaucoup aussi pour une évaluation avec note » (Anna)

« Pour l'évaluation formative, je regarde un petit peu tout et pour l'évaluation sommative je fais les exercices et je relis tout » (Évelyne)

« Je me prépare un peu la même chose, parce que les évaluations sont du même genre. Dans la formative, il n'y a pas de note et dans la sommative, il y a une note » (Mélanie)

« Je répète plus pour une évaluation avec note parce qu'elle va compter. Je fais presque tous les exercices et je regarde ma boîte à outils. Pour l'évaluation formative, je regarde les exercices et j'en refais quelques-uns » (Hector)

Ces déclarations rejoignent les données du questionnaire et une tendance générale semble se dessiner. En effet, le fait de travailler davantage pour une évaluation sommative touche la plus grande partie des élèves, cependant, selon ces extraits, les élèves travaillent tout de même pour l'évaluation formative, mais pas davantage que pour une évaluation sommative. La préparation est relativement similaire, sauf que l'investissement est moins important pour une évaluation formative. La différence se situe surtout dans la façon de faire : dans l'évaluation formative les élèves regardent ce qu'ils ont fait et pour l'évaluation sommative, ils refont les exercices faits au préalable.

La différence entre les activités d'évaluation formative et un test sommatif est importante pour les élèves et influence leur façon de travailler, leur implication et leur investissement dans le travail. Les grandes préoccupations des élèves sont d'une part la note, renforcée par notre système scolaire, l'attitude des enseignants, des parents et celle des pairs, d'autre part l'aide que peut fournir une activité d'évaluation formative. Un tiers des élèves ne différencie pas les deux types d'évaluations et comprend que les activités d'évaluation formative sont au service de l'évaluation sommative. Le taux de travail des élèves indique clairement que les activités d'évaluation formative ont leur place dans le système, mais qu'elles ne sont pas encore perçues à leur juste valeur. L'investissement et l'importance sont principalement donnés à l'évaluation sommative, ce qui pose problème, car cela augmente la compétition entre élèves et nuit au bon apprentissage. En effet, selon Issaieva, Pini et Crahay (2011) « [...] lorsque la comparaison sociale des compétences est attisée (notamment par les propos des enseignants), les élèves se montrent beaucoup plus préoccupés par la poursuite des buts de performance que par l'amélioration de leurs apprentissages » (p.6). Cette affirmation rejoint mes observations ; les élèves habitués aux fiches voulaient rapidement terminer celles-ci pour passer aux suivantes, de plus, ils comparaient souvent leurs notes. Ils ne se préoccupaient plus de savoir si les choses avaient du sens, de mémoriser des notions à long terme, ou de progresser dans leur apprentissage. Tout ce qui leur importait était la rapidité d'exécution des tâches et la note finale.

3.2 Rapport au savoir et rapport à soi

Plusieurs résultats ont montré des impacts sur le rapport au savoir ainsi que sur le rapport à soi des élèves.

3.2.1 Impact sur le comportement

Selon les questionnaires, l'évaluation formative n'a pas changé le comportement de sept élèves sur douze. Ceci peut s'expliquer par le fait que certains élèves ne pensent qu'à travailler et faire de bonnes notes; le comportement n'étant pas évalué en tant que telle, il n'a qu'une importance réduite. Il se peut également que quelques-uns ne soient pas conscients de changer de comportement. Cependant, neuf élèves affirment que l'évaluation formative a changé leur façon de travailler. Il y a donc une distinction entre le comportement et la façon de travailler pour une majorité des élèves. Les cinq élèves qui pensent avoir changé leur comportement ont peut-être compris que le comportement influence la façon de travailler et par conséquent le résultat de leur travail. Cette hypothèse se confirme par les extraits suivants tirés des entretiens.

Comportement

« Il me semble que je suis plus sage » (Sylvie)

« Je bavarde un peu moins et je me concentre plus » (Évelyne)

« Je travaille mieux, je parle moins, en tout cas j'essaie » (Hector)

Concernant le comportement, je constate que principalement l'attitude envers les autres a changé, notamment par une diminution des bavardages qui n'ont pas de liens avec la matière étudiée. Par conséquent, les élèves créent eux-mêmes des conditions plus favorables de travail, constat qui m'amène à parler de l'autonomie.

3.2.2 Impact sur l'autonomie

Selon les entretiens, les élèves cherchent d'abord à répondre aux questions par leurs propres moyens, avant d'aller demander de l'aide. Selon De Ketele (2001), l'autonomie est une « [...] attitude qui permet de gérer son action et sa vie (et entre autres ses apprentissages) en fonction de normes librement choisies » (p.120). Par conséquent, c'est une dimension très importante puisqu'elle va au-delà du simple système scolaire et s'applique à la vie de tous les jours.

Autonomie

« Je répète plus et j'essaie de comprendre seule, si j'arrive pas je demande à mes parents » (Sylvie)

« J'essaie de comprendre toute seule et de faire avec ce que j'ai pour le thème » (Mélanie)

3.2.3 Impact sur la façon de travailler

En regroupant les réponses des questionnaires, je constate que tout de même trois élèves estiment n'avoir eu aucune amélioration. Cela pourrait provenir du fait qu'ils aient déjà un bon niveau scolaire. Toutefois, neuf élèves ont constaté une amélioration. Celle-ci est illustrée dans la figure suivante où les dix-sept réponses des élèves sont réparties. Dans les entretiens, au contraire, cette amélioration s'est surtout manifestée par un désir de compréhension de la matière.

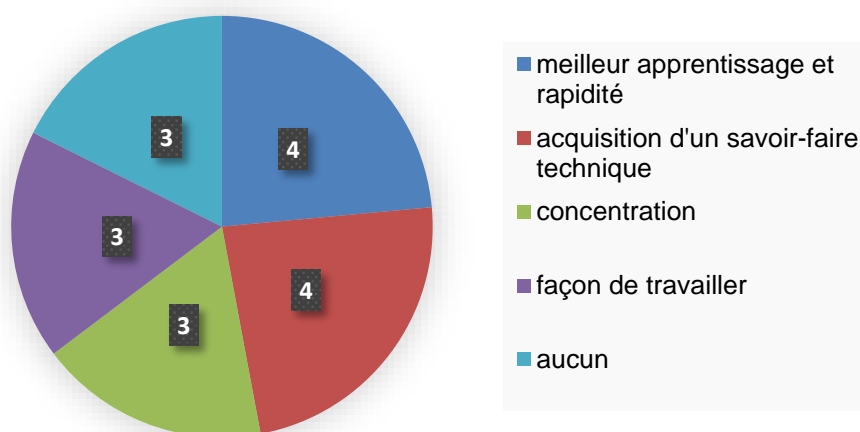


Figure 5: impact sur le travail

Selon Develay (2007), trouver du sens dans son apprentissage, c'est se montrer acteur de sa trajectoire d'apprentissage. Par voie de conséquence, les élèves ont fait une régulation indirecte de leurs apprentissages (p.244).

Façon de travailler

« J'ai appris à mieux manier les outils de géométrie et la précision avec mon compas » (Sylvie)

« Mes notes se sont améliorées et je comprenais mieux » (Anna)

« Je comprends plus vite et je vois que sur les fiches j'ai déjà moins de fautes et j'ai pas besoin de toujours demander à quelqu'un pour les fiches » (Évelyne)

3.2.4 Impact sur les stratégies d'apprentissages

Les entretiens font également ressortir que les élèves ont découvert de nouvelles stratégies pour un meilleur apprentissage.

« Quand on a vu comment faire les rotations en classe, quand j'arrive à la maison, le soir, je regarde tout encore une fois » (Évelyne)

Stratégies découvertes	<p>« Quand je travaille seule, je relis plusieurs fois les consignes pour savoir ce que je dois faire » (Évelyne)</p> <p>« Il faut faire ce qu'on ne comprend pas et si on n'arrive pas, on demande de l'aide » (Mélanie)</p>
-------------------------------	---

Ces stratégies sont variées et sont utilisables dans différents contextes, elles se traduisent par de la révision à la maison, le travail sur ses faiblesses en premier, ainsi que la relecture et la compréhension des consignes. C'est un travail très important que les élèves ont fait sur eux-mêmes. Il aurait été inutile de leur expliquer comment faire leur travail, ce n'est que par un travail autonome que l'élève apprend des choses qu'il va garder à long terme, car il les a vécues. De Ketele (2001), rajoute: « C'est à l'apprenant, par une meilleure connaissance de lui-même et de ses compétences, à se construire ses propres balises » (p. 117).

3.2.5 Impact sur l'estime de soi

L'estime de soi est une composante essentielle du rapport à soi. Les entretiens dégagent les éléments suivants :

Estime de soi	<p>« J'ai remarqué que pour l'isométrie j'étais forte et ça m'a donné confiance » (Sylvie)</p> <p>« J'arrivais mieux à faire les exercices. Alors j'étais contente parce que j'arrivais à faire de meilleures notes » (Anna)</p> <p>« J'ai remarqué que je réussissais toute seule et ça me sert à quelque chose d'être à l'école et d'apprendre » (Mélanie)</p> <p>« je me vois un peu plus travailleur » (Hector)</p>
----------------------	---

Plusieurs élèves ont changé leur façon de se percevoir, en se découvrant des compétences dont ils ignoraient l'existence. L'observation a permis de conclure qu'une meilleure estime de soi passe également par le contact avec les autres et se développe grâce à eux. Une fois que la confiance en soi est construite ou renforcée, la motivation à travailler émerge. Celle-ci sera étudiée dans la section suivante.

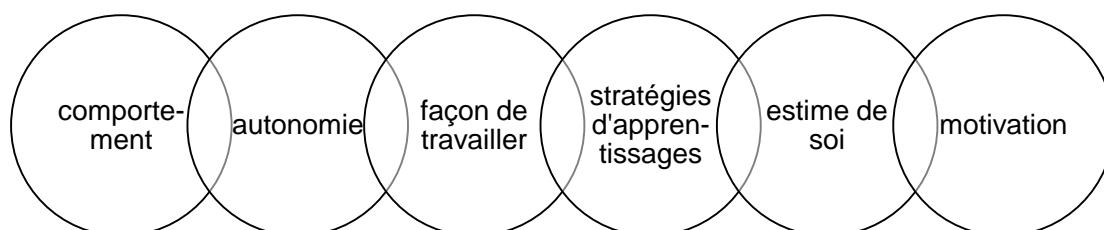


Figure 6: effets sur l'élève

Cette figure illustre le lien entre le rapport à soi et le rapport au savoir. Il y a eu une réaction en chaîne entre tous les éléments de cette figure. En effet, cette expérience a eu un impact sur le comportement des élèves, qui par la suite en devenant plus autonomes ont modifié leur comportement pour avoir de meilleures conditions de travail. Ceci a amélioré leur façon de travailler, qui s'est traduite par un meilleur apprentissage et par l'acquisition d'un savoir-faire technique, le tout dopé par un surplus de concentration. Ces éléments ont permis la découverte et l'acquisition de stratégies d'apprentissages nouvelles. Cela a donné confiance aux élèves, qui ont développé une meilleure estime d'eux-mêmes et par voie de conséquence, plus de motivation à travailler. Chaque maillon de la chaîne a donc eu un impact positif sur l'apprentissage des élèves.

3.2.6 Progression

Les éléments décrits auparavant prouvent clairement qu'une progression a eu lieu durant cette expérience. Les élèves l'ont décrite en dix-huit réponses, que l'on peut classer dans trois catégories : amélioration des savoirs, des savoir-faire ainsi que des savoir-être. Le tableau qui suit résume les réponses des élèves.

Tableau 3: progression

taux	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	total
4/18	Compréhension des concepts-clés du thème	Révision d'exercices	_____	8
3/18	_____	Utilisation des outils géométriques et précision	_____	3
2/18	_____	Faire une isométrie	Travailler et apprendre plus	4
1/18	_____	Amélioration globale du niveau	partage des connaissances avec autrui	2
1/18	_____	_____	Confiance en soi	1
total	4	10	4	18

La plus grande progression s'est faite dans le savoir-faire des élèves, qui est technique, mais également lié à la stratégie d'apprentissage. Une progression équivalente s'est faite au niveau des savoirs et des savoir-être.

3.3 Motivation

Comme mentionnée dans la problématique, la motivation a également sa place dans l'apprentissage des élèves. C'est probablement le moteur le plus important qui fait avancer les élèves et qui leur donne l'envie au quotidien de venir à l'école. Cela se confirme dans les questionnaires ; sept élèves étaient motivés à faire les activités d'évaluation formative, deux motivés et intéressés, deux se sentaient stressés et un se sentait perdu. Une majorité (neuf élèves) a ressenti un sentiment positif pendant ces activités. Il importe de savoir de quoi se composait cette motivation et quel élément la déclenchait, les entretiens répondent à cette question.

3.3.1 Moteur de la motivation

Les extraits suivants décrivent ce qui pousse les élèves à travailler et pour quelle raison.

Motivation à travailler

« Je travaille pour moi pour plus tard, pour faire un beau métier et puis un petit peu pour mes parents, parce qu'ils sont fiers de moi après » (Sylvie)

« Je travaille pour apprendre, pour moi, pour pouvoir travailler après et avoir un métier » (Anna)

« Quand je travaille, je le fais pour les parents et pour un métier plus tard, mais aussi pour moi » (Mélanie)

« Je travaille pour mon avenir, pour avoir un métier quand je serai plus grande et aussi pour que mes parents soient contents. » (Évelyne)

« Je travaille pour moi, pour avoir un bon métier quand je serai grand. Parfois, il y a mes parents qui m'aident, mais je travaille surtout pour moi, un tout petit peu pour les parents » (Hector)

Premièrement, quatre élèves travaillent pour eux et ensuite pour leurs parents. Une seule ne travaille que pour elle-même. Deuxièmement, le mot qui revient le plus souvent est le « métier » futur. Ce désir est probablement largement influencé par le discours des enseignants et des parents. Ces affirmations démontrent clairement que les élèves ont eu une motivation intrinsèque, mais également extrinsèque; parfois même, les deux à la fois, il est intéressant de constater les éléments qui motivent intrinsèquement et ceux qui motivent extrinsèquement.

3.3.2 Motivation intrinsèque

Selon Viau (2003), chaque élève a des buts avoués ou non. Ces buts se classent en deux catégories : les buts sociaux et les buts scolaires. Les buts sociaux sont les relations qu'un élève établit avec les autres élèves et avec l'enseignant. Les buts scolaires se composent de buts d'apprentissages et de buts de performances.

Motivation Intrinsèque

« Je voulais surtout savoir faire de nouvelles choses » (Anna)

« Travailler en atelier m'a motivé, parce que si on avait des problèmes on pouvait demander aux autres » (Mélanie)

« Savoir qu'on ferait les ateliers par groupes m'a motivé et aussi faire des fiches sur les isométries parce que j'aime bien ça » (Évelyne)

« Je me réjouissais de venir aux leçons. Comme on avait le travail en atelier, j'étais content » (Hector)

Ce qui ressort le plus souvent est la notion de plaisir, à savoir celle qui peut se traduire par un plaisir personnel ou par l'interaction avec les autres. Les élèves se situent ici clairement dans une motivation tirée de buts sociaux et de buts d'apprentissages. Cette joie au contact des autres démontre qu'une construction commune a autant, voire plus d'effets que le savoir transmis par l'enseignant.

3.3.3 Motivation extrinsèque

L'évaluation sommative est clairement l'élément important ici. Ce qui motive les élèves c'est la conséquence que leur travail génère, soit la note.

Motivation extrinsèque

« J'étais motivé pour la grande épreuve » (Sylvie)

« Je pensais un peu à l'évaluation sommative, ça me motivait un peu » (Anna)

« Je pensais un petit peu à l'évaluation avec note » (Évelyne)

« Je pensais quand même à l'évaluation sommative parce que j'avais envie de faire une bonne note » (Hector)

Le but des élèves ici est la performance. En effet, la note, aura des conséquences sur leur estime de soi, leur rapport avec l'enseignante et les pairs ainsi qu'avec leurs parents. Les élèves cherchent à avoir une bonne note pour retirer une conséquence positive de leur entourage, par exemple des félicitations, de l'admiration ou de l'argent. Pour confirmer cette hypothèse, la question « pour qui travailles-tu à l'école ? » a été posée à ces cinq élèves.

Plusieurs facteurs influencent la motivation des élèves : la situation d'apprentissage, l'estime de soi, l'influence par les pairs et les buts recherchés par les élèves. Ces facteurs déterminent le sens et l'utilité que les élèves entrevoient aux activités d'apprentissages. Ceux-ci détermineront leur investissement. En effet, selon Develay (2007) : « [...] si l'élève trouve du sens dans une situation d'apprentissage, c'est consciemment qu'il se montrera acteur de sa propre trajectoire, s'impliquant, car découvrant du plaisir là où d'autres pourraient n'y trouver que de la contrainte » (p. 244).

3.4 Activités d'évaluation formative

À présent, il importe de savoir par quels moyens l'apprentissage des élèves est stimulé le mieux. La figure suivante présente le taux de préférence d'une activité selon les questionnaires. Certains élèves ont choisi plus qu'une activité, ce qui a fait un total de dix-huit réponses.

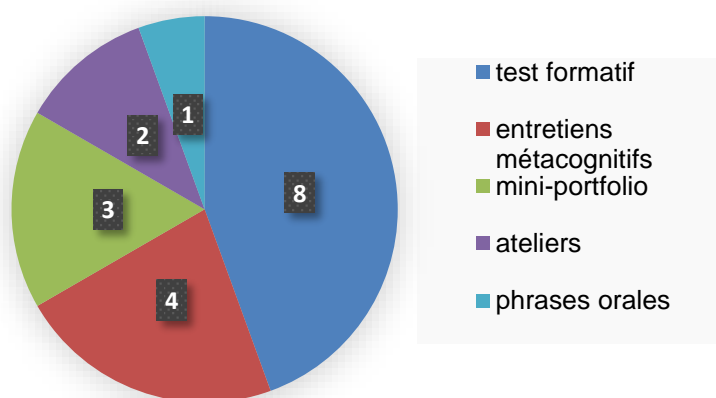


Figure 7: préférence par activité

3.4.1 L'évaluation formative

Cette figure démontre que le test formatif reste largement l'outil préféré. Par ailleurs, il est selon toute vraisemblance le plus fréquemment utilisé en classe par les enseignants. Les arguments des élèves qui justifient ce choix sont que l'évaluation formative est un outil permettant de déceler leurs lacunes, de leur indiquer l'état de leur apprentissage et de résumer la matière. Également, ce choix se justifie pour ces élèves en ce sens que cet outil l'autonomie et parce qu'ils aiment les tests sans note. Ces résultats sont forts intéressants, car selon mon observation, les élèves présentaient des signes d'inquiétude et de non-motivation à l'annonce du test formatif. Il y a donc eu un renversement total de la situation avant et après le test formatif.

Test formatif

« Le test formatif m'a beaucoup aidé » (Sylvie)
« J'aime le test formatif, car je sais où j'en suis » (Anna)
« C'est bien parce qu'on doit se débrouiller seule » (Mélanie)

3.4.2 L'entretien métacognitif

Ensuite, les élèves apprécient les entretiens métacognitifs pour les raisons suivantes : permet un meilleur apprentissage; on peut interagir avec l'enseignante et poser ses questions; une préférence pour la voie orale dans l'apprentissage. Le dernier argument me touche particulièrement étant donné que j'avais intentionnellement varié les outils selon les profils sociocognitifs des élèves. Cette méthode a donc manifestement porté ses fruits. L'observation a fait ressortir que les élèves semblaient pour la plupart curieux et excités à l'idée de venir passer cet entretien avec moi.

Entretien métacognitif

« Ce qui est bien, c'est qu'on peut demander des conseils en cas de difficultés » (Sylvie)
« J'adore discuter avec vous et aussi vous apprenez bien » (Évelyne)

3.4.3 Le travail en atelier

Selon mon observation, les ateliers procuraient la plus grande source de motivation pour les élèves. Cependant, ils ne sont qu'en troisième place de préférence selon la figure 6. Cela peut provenir du fait que les élèves ont retiré davantage du test formatif et de l'entretien métacognitif. Le facteur de motivation mis en avant par les élèves est qu'en groupe on peut apprendre d'autres techniques puisqu'on échange sur ses stratégies et le fait de travailler ensemble procure du plaisir. Ce type de travail change même le comportement de certains élèves, étant donné qu'ils se sentent bien.

Travail en atelier

« Ça permet de travailler ensemble et ça m'aide » (Mélanie)
« Le travail en atelier je l'ai trouvé cool aussi, puisqu'on travaillait avec les copains et pour entraider » (Hector)
« Je me comporte mieux parce que le travail est mieux, on ne fait pas que des fiches et des exercices, on fait du travail en atelier, du portfolio » (Anna)

3.4.4 Le « mini-portfolio »

En observant la réaction des élèves à l'égard de cet outil, j'ai constaté qu'ils n'avaient pas montré beaucoup d'enthousiasme. Les élèves ont particulièrement apprécié les questions qui y figuraient et estimaient que celles-ci les aidaient à progresser. En outre, ils ont manifesté une certaine satisfaction de savoir que l'enseignante s'intéresse à leur travail et à l'état de leurs connaissances.

« Mini-portfolio

« Pour le portfolio, je trouvais ça bien qu'on travaillait de façon autonome, puisque c'est nous qui répondions aux questions » (Hector)

« Les questions du portfolio m'aident à progresser » (Évelyne)

« Je trouve que c'est bien que vous sachiez où nous en sommes » (Sylvie)

3.4.5 Les phrases orales

Tant les réponses aux questionnaires que mes observations personnelles tendent à la conclusion que les phrases orales ont été l'outil le moins apprécié par les élèves. Cette activité était exécutée sans réel intérêt, notamment parce que je l'exigeais à chaque leçon. Une seule élève a mis en avant des effets positifs de cet outil. Un autre argument, mis en avant par certains élèves, est la préférence pour le travail à l'oral.

Phrases orales

« Discuter par deux pour expliquer ce qu'on a fait dans l'exercice, nous dit un peu le principal de ce qu'il faut retenir et ça m'a aidé à travailler seule » (Évelyne)

3.4.6 Niveau de motivation

La figure ci-après (8) corrobore les résultats obtenus à la figure 7. L'axe vertical représente le nombre d'élèves et l'axe horizontal les différents outils d'évaluation formative. Les élèves devaient, au travers des questionnaires, exprimer la motivation qu'ils avaient éprouvée pour chaque outil. Cette figure démontre qu'excepté les phrases orales, les élèves ont apprécié chaque activité. Celle-ci pourrait être modifiée, afin de mieux correspondre aux besoins des élèves. Néanmoins, elle a tout de même suscité de la motivation et reste par conséquent pertinente. Le test formatif reste l'outil le plus motivant et n'est donc pas à proscrire. Si l'on persévère à utiliser les autres outils utilisés durant cette expérience, peut-être qu'un jour la tendance se renverserait.

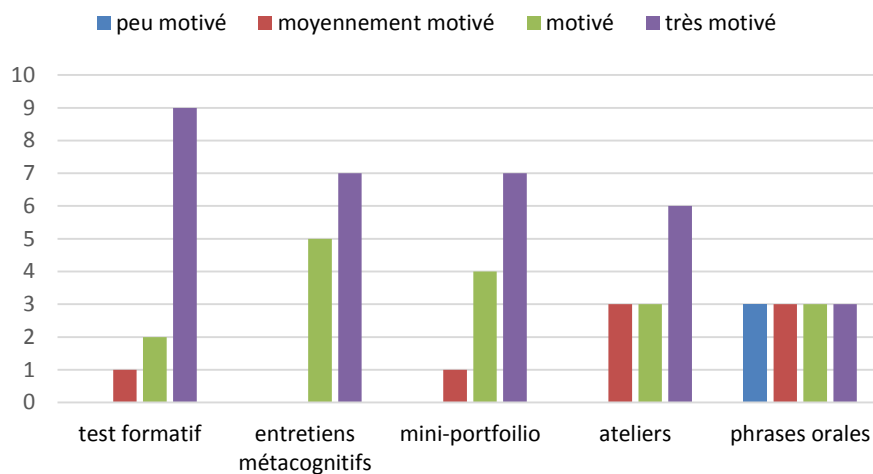


Figure 8: taux de motivation

En effet, comme mentionné auparavant, les autres outils se construisent au contact de pairs ou de l'enseignant. Plus de compétences étant mises à contribution, le processus d'apprentissage de l'élève ne pourra qu'en être influencé positivement.

Conclusion

L'analyse des données démontre que les éléments mis en avant dans la problématique étaient fondés, mais que l'expérience du terrain a remis en cause certains aspects des représentations initiales. La figure qui suit est reprise de la problématique et retravaillée en fonction des nouvelles découvertes qui sont, elles, en *italique*.

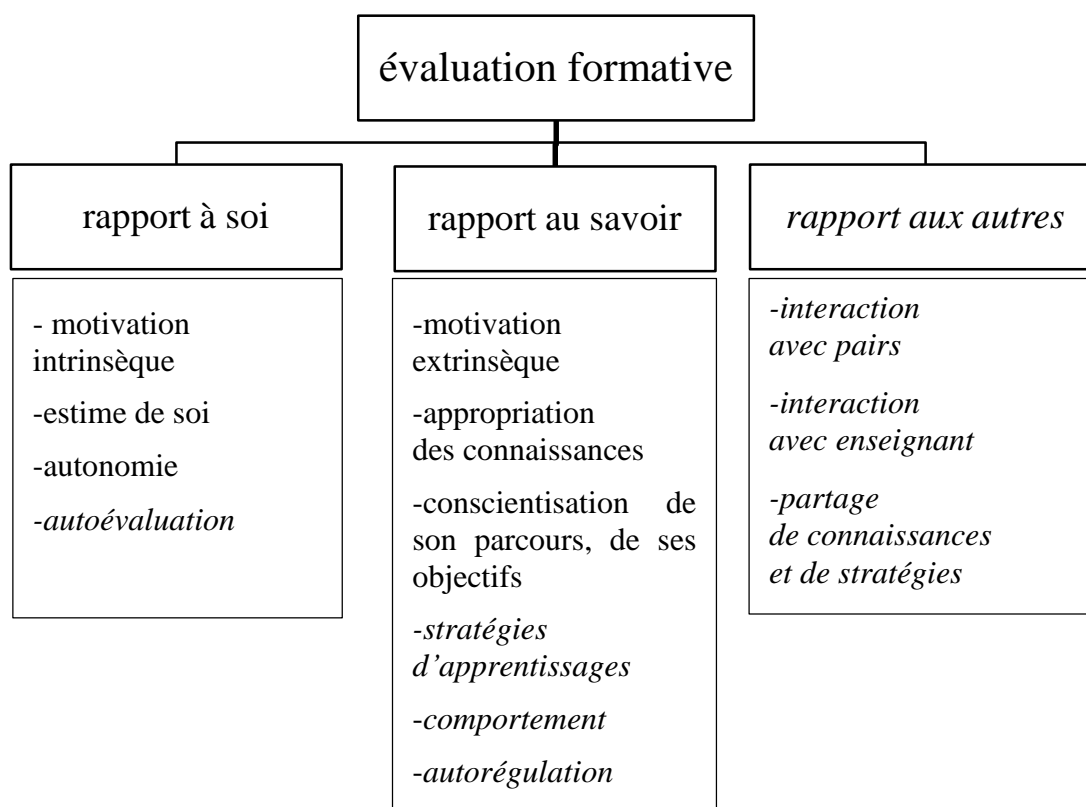


Figure 9: effets de l'évaluation formative

L'évaluation formative a clairement influencé le rapport à soi, le rapport au savoir ainsi que le rapport aux autres élèves. Un premier constat à faire est qu'au travers des activités d'évaluation formative, les élèves perçoivent l'évaluation formative différemment. À présent, ils la trouvent utile et remarquent l'apport qu'elle peut leur fournir dans leur parcours d'apprentissage. Un deuxième constat est que la motivation des élèves se traduit par de la motivation intrinsèque, mais également extrinsèque. C'est-à-dire qu'ils sont motivés pour des raisons personnelles, mais également par la logique de notre système et de nos pratiques. Un deuxième constat est que le rapport à soi est devenu plus positif pour ces élèves. Ils sont devenus plus confiants et se perçoivent différemment à présent. Cela est important, car pour progresser il faut avoir foi en ses capacités. Grâce à cette confiance, les élèves ont découvert qu'ils sont capables de se débrouiller seuls pour progresser, ils ont commencé à faire des

retours en arrière sur leur parcours et imaginer des possibilités d'améliorations de leurs façons de faire. En somme, ils sont devenus conscients de leur parcours et en sont devenus les acteurs. C'est cela qui a changé leur comportement et qui leur a permis de développer de nouvelles stratégies d'apprentissages. Pour améliorer leurs résultats, les élèves ont également effectué de l'autorégulation. Ils ont donc ajusté leur apprentissage en fonction de leurs forces et faiblesses. Au travers de ce travail d'autorégulation, ils ont découvert que les autres peuvent nous accompagner dans la constitution d'un savoir. Ils ont donc testé ces interactions, d'une part avec les pairs et d'autre part avec l'enseignante. Ils ont appris à partager des connaissances. Cela signifie échanger avec les autres et construire ensemble des pistes et des pratiques. Cela a permis de voir les pairs autrement et de leur découvrir des habiletés parfois inconnues. Le groupe classe s'est donc soudé.

Cette expérience a démontré que les élèves étaient réceptifs à de nouvelles pratiques et désireux de les utiliser. Grâce à celles-ci, ils ont été en mesure de se créer de meilleures conditions d'apprentissages. J'avais totalement sous-estimé l'importance du rapport aux autres dans la construction du savoir de l'élève. En effet, excepté pour le test formatif, avec les autres outils, les élèves ont toujours été en interaction avec quelqu'un. Ce que je retiens c'est que la motivation et l'autonomie ont été les éléments les plus forts de cette expérience. Les élèves sont devenus plus autonomes durant cette expérience. Ils ont développé des compétences d'autoévaluation et d'autorégulation quant à leur parcours d'apprentissage et la motivation les a accompagnés tout au long de ce processus. Comme De Ketele (2001), j'ai la même interrogation : « Motivation et autonomie ne sont-elles pas les remèdes les plus efficaces pour lutter contre l'échec ? » (p. 118)

Ce travail m'a permis d'entrevoir l'évaluation formative différemment. J'ai découvert divers apports personnels et professionnels. Du point de vue personnel, je me suis améliorée dans la pratique de l'évaluation formative et j'ai élargi mes connaissances à ce sujet. J'ai compris l'importance de cet outil et je désire continuer dans cette voie et me perfectionner. Du point de vue professionnel, j'ai constaté la motivation des élèves et leur progression. Ces activités sont par ailleurs une bonne base à utiliser dans ma future carrière. Naturellement, je les ajusterai selon le contexte de mes futures classes. De plus, la lecture d'articles scientifiques nécessaires à la constitution de ma problématique m'a ouvert les yeux. En effet, il est très bien de travailler sur le terrain, mais je pense qu'il sera toujours judicieux de confronter son expérience à une autre vision plus théorique. Pour cette raison, je désire continuer à lire des

articles, voire de suivre des conférences sur des sujets qui me tiennent à cœur afin d'améliorer ma pratique.

J'ai rencontré certaines difficultés durant la recherche. La première résulte de la recherche de sources. En effet, J'ai eu du mal à trouver des auteurs ou des recherches qui s'intéressaient à la même thématique que moi. Malheureusement, je n'ai trouvé aucune recherche sur laquelle m'appuyer ou comparer mes résultats. Étant dans ma dernière année de formation, j'avais beaucoup de travail à entreprendre et l'organisation de mon temps n'a pas toujours été judicieuse. Par conséquent, je n'ai pas pu me prendre le temps escompté pour chercher et lire des articles de recherche. Une deuxième difficulté a été la constitution de la problématique. Au début de cette recherche, je ne parvenais pas à m'imaginer la totalité du travail. Les éléments mis en avant dans la problématique ne sont par conséquent pas tous primordiaux. Une fois les données récoltées sur le terrain, j'avais compris que dans ma problématique, j'aurais pu approfondir davantage certains aspects et en raccourcir d'autres afin d'être en phase avec mes objectifs de départ. Une dernière difficulté a été ma place de remplacement. En effet, je n'ai su que trois jours avant de commencer dans quel degré j'allais enseigner ainsi que le nombre d'élèves. J'ai donc dû adapter mes activités d'évaluation formatives ainsi que mes outils de recueil de données au dernier moment, ce qui n'a pas été simple.

Cette recherche présente une limite indéniable ; elle a été effectuée sur une population trop restreinte et n'est pas assez significative, pour réellement dégager des concepts fiables. À mon avis, il faudrait réitérer cette expérience sur plusieurs classes et agrandir le champ de recherche. Ceci pourrait permettre d'effectuer des comparaisons en vue d'infirmer ou de confirmer les résultats obtenus dans ma recherche. Il serait également judicieux d'inclure le rapport aux autres dans le dispositif et l'intégrer aux outils de recueil de données. Ceci dans le but d'en évaluer la portée. Cette recherche s'est essentiellement portée sur les effets de l'évaluation formative dans l'apprentissage des élèves. Il serait intéressant d'étudier pourquoi ce type d'évaluation influence les élèves.

De plus, étant donné mon implication dans cette recherche, une part de subjectivité est indéniablement présente dans ce travail. Une idée serait qu'une équipe de chercheurs se penche sur ce thème, et que les enseignantes des classes exécutent le dispositif prévu. Les chercheurs analyseraient ensuite les effets que les élèves perçoivent et pourraient les comparer aux discours des enseignants qui ont participé à cette recherche. Ceci dans le but de croiser les données, de réduire la subjectivité et d'élargir le champ de la recherche.

Références bibliographiques

Bibliographie

- Allal, Linda « Chapitre 5. Conceptualiser les outils d'évaluation des apprentissages », *in* Gilles Baillat et al., Évaluer pour former. De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », 2008 p. 99-110.
- Allal, L. « Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application ». In L. Allal, J. Cardinet, Ph. Perrenoud, L'évaluation formative dans un enseignement différencié. Berne : Lang, 1979
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative »: de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Charlot, B., Bautier E. (1993) Rapport à l'école, rapport au savoir et enseignement des mathématiques. In REPERES – IRM n° 10. ESCOL, Université Paris 8 (revue)
- Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives: clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 3, 126-139.
- De Ketele Jean-Marie et al., « Chapitre 1. Renouveau des formes d'évaluation des apprentissages », *in* Gérard Figari et Mohammed Achouche, L'activité évaluative réinterrogée. De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », 2001 p. 37-37.
- Develay, M. (2007) « Chapitre 11. Régulation et sens », *in* Linda Allal et Lucie Mottier Lopez, Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation. De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », p. 235-246
- Duclos, G. (2010). La motivation à l'école, un passeport pour l'avenir. Ed. du CHU Sainte-Justine
- Gerard François-Marie, « Chapitre 7. Les outils d'évaluation ouverts, ou la nécessité de clés de fermeture », *in* Gilles Baillat et al., Évaluer pour former. De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », 2008 p. 99-110
- Hadji, Ch. (1996) « Les voies de l'évaluation. Trente ans de recherches et de débats », *in* Sciences Humaines, hors-série n° 12, février / mars

- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines* (2^e éd.). Québec :Beauchemin Chenelière éducation.
- Milgrom Elie et al., « Chapitre 12. Pas d'accompagnement sans évaluation – pas d'évaluation sans accompagnement », in Benoît Raucet et al., *Accompagner des étudiants*. De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », 2010 p. 313-304.
- Pasche Gossin, F. (2013). Cours de recherche HEP-BEJUNE
- Perrenoud, Ph. (2001). « Évaluation formative et évaluation certificative postures contradictoires ou complémentaires ? » In *Formation professionnelle suisse*, n° 4. pp.25-28.
- Perrenoud, Ph. (2001). « Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles ». In *Éducateur*, n° 2. pp.19-25.
- Tardif Jacques, « Chapitre 1. La régulation par l'intermédiaire des situations d'apprentissage contextualisantes : une aventure esstentiellement « prescriptive » », in Linda Allal et Lucie Motier Lopez, *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », 2007 p. 25-23
- Van der Maren, J. M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement*. De Boeck Supérieur.
- Viau, R. (2003). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck Supérieur.

Sources des images

La maison des enfants, école Montessori (2015). Jeune fille pensive, image visité le 29 mars 2015, <http://www.montessori-neuchatel.ch/wp-content/uploads/2013/06/Banni%C3%A8re-jeune-fille-pensive.jpg>

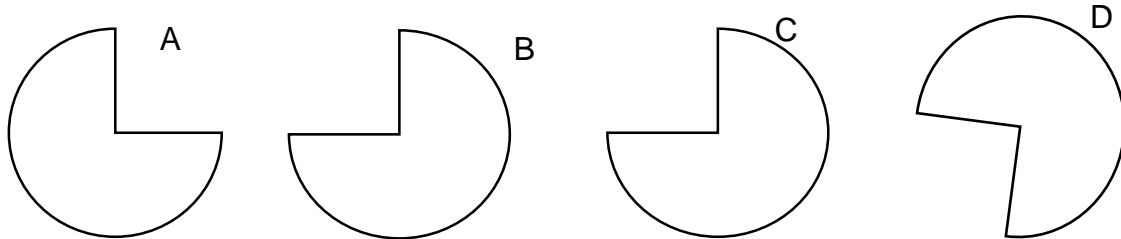
Annexes :

Annexe 1 : test formatif

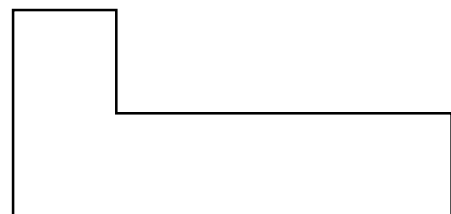
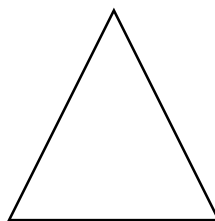
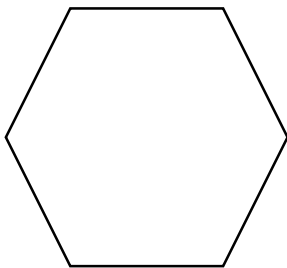
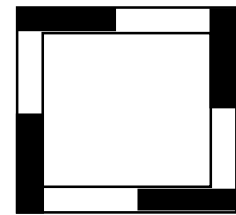
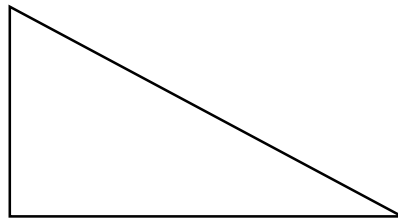
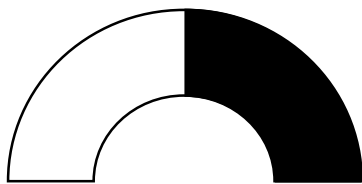
Test formatif – Thème 5 isométries

**Remarque générale : laisse tous tes traits de construction :
pour que je voie si tu as réfléchi juste**

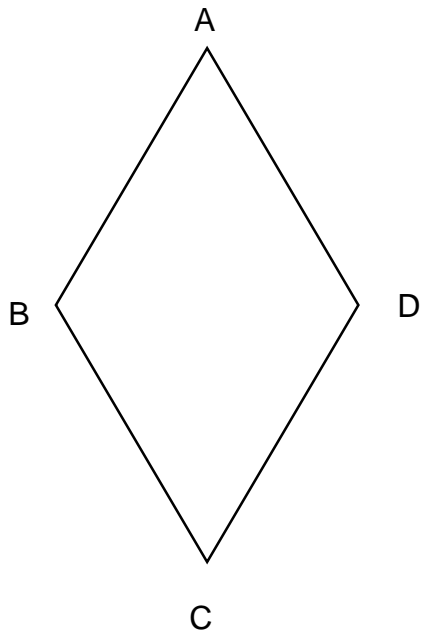
- 1) Nomme le déplacement fait par la figure
- de A à B _____
de B à C _____
de C à D _____



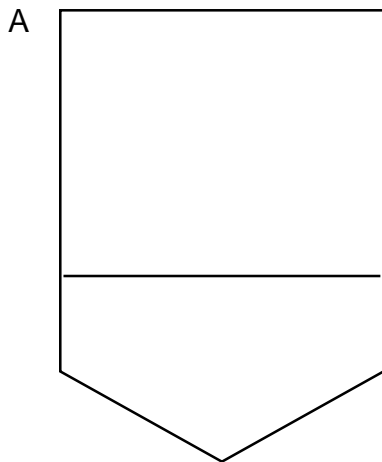
- 2) Dessine tous les axes de symétrie des figures suivantes



3) Dessine la figure $A'B'C'D'$ obtenue par une rotation de 75° autour du centre C.
(marge d'erreur 1 mm)

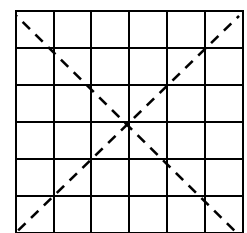
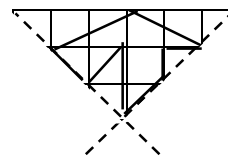
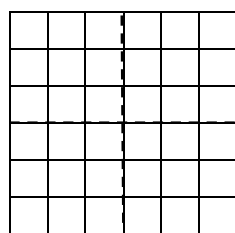
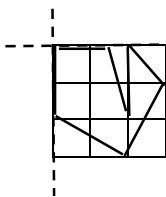


- 4) A' est l'image de A par une symétrie axiale, mais cet axe s'est effacé.
Retrouve l'emplacement de l'axe puis construis l'image de cette figure ayant subi une symétrie axiale.
(marge d'erreur 1 mm)



A

- 5) Retrouve le résultat de ces pliages



Bonne chance !

Annexe 2 : guide d'entretien métacognitif

Discipline : _____
Thème : _____ Fiche /exercice : _____
Questions principales
Comment t'y es-tu pris pour réaliser cette fiche? (quelle méthode utilisée)
As-tu fait de la même manière pour les deux figures ? Et pour chaque point ?
Qu'est-ce qui est important de comprendre ou de constater sur la fiche pour réussir l'exercice ?
Est-ce que ta méthode est fiable ? précise ? (as-tu réussi)
Que pourrais-tu faire pour améliorer ta technique ? (être plus précis) ?
Quels outils as-tu utilisés ? pourrais-tu en utiliser d'autres ?
Questions supplémentaires

Annexe 3 : phrases orales de bilan

Au début de chaque leçon

Échange par deux (2-3 minutes) sur les éléments suivants :

- Qu'avons-nous fait lors de la dernière leçon ? (parler d'au moins une activité)
- Dans quel but avons-nous fait telle ou telle activité ?
- qu'est-ce que cette activité m'a apportée ?

Au tableau
Activité
objectif
apport

Plénum : au moins, un élève s'exprime et partage avec la classe des éléments discutés avec le voisin.

À la fin de chaque leçon

Échange par deux (2-3 minutes) sur les éléments suivants :

- Quel(s) exercice(s) avons-nous fait aujourd'hui ? (parler d'au moins une activité)
- Dans quel but avons-nous fait cette activité ?
- qu'est-ce que cette activité m'a apportée ?

Au tableau
Activité
objectif
apport

Plénum : au moins, un élève s'exprime et partage avec la classe des éléments discutés avec le voisin.

Annexe 4 : « mini-portfolio »



de mathématiques
(novembre – décembre 2014)

Ce document appartient à

Le « mini-portfolio »



Le portfolio est un document qui est construit par l'élève en collaboration avec l'enseignant.

C'est un document qui n'est pas noté et qui fait office d'outil de travail pour l'élève. Normalement, il se construit sur une plus longue durée (plusieurs mois, toute l'année)

Il permet :

- d'avoir un aperçu du travail réalisé en classe
- de suivre la progression du travail de l'élève
- de découvrir les stratégies d'apprentissage de l'élève
- de découvrir les difficultés d'apprentissage de l'élève
- de découvrir la manière de raisonner de l'élève
- de se préparer à une évaluation sommative

(éléments
que l'élève
peut rajouter)

Le but principal est de se rendre compte des actions faites et de réfléchir sur sa façon de travailler pour l'améliorer.



Par conséquent, c'est un moyen de laisser une trace de la construction du savoir de l'élève, mais aussi de donner un aperçu aux parents.

Le portfolio peut être complété ou modifié à tout moment (au fur et à mesure de l'évolution des connaissances et découvertes de l'élève).



Sommaire :

Isométries – mes connaissances au départ du thème	4
Aide-mémoire personnalisé : organisation de ma pensée (symétrie axiale)	5
Aide-mémoire personnalisé : organisation de ma pensée (translation)	6
Mon chemin jusqu'à la fin du thème	7
Travail en atelier	8
Atelier 3 (rotation)	9
L'évaluation formative – ce que j'en pense	10

Isométries – mes connaissances au départ du thème

1) Quand je pense au mot isométrie, à quoi cela me fait-il penser ?

2) Est-ce que j'ai déjà travaillé ce thème ?

3) Quelles sont les questions que je me pose par rapport à ce thème ?

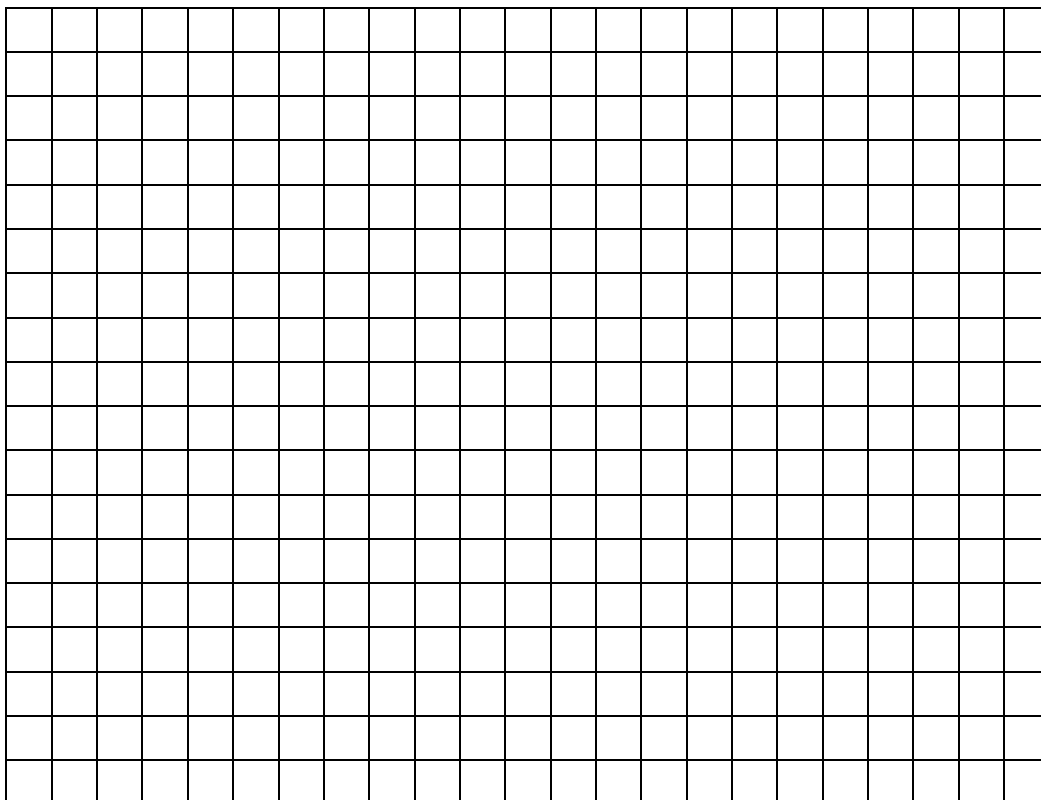
4) Quelles sont les choses que j'aimerais faire ?

5) Est-ce que travailler ce thème peut m'apporter quelque chose ? oui non

Quoi par exemple ?

Aide-mémoire personnalisé : organisation de ma pensée
(symétrie axiale)

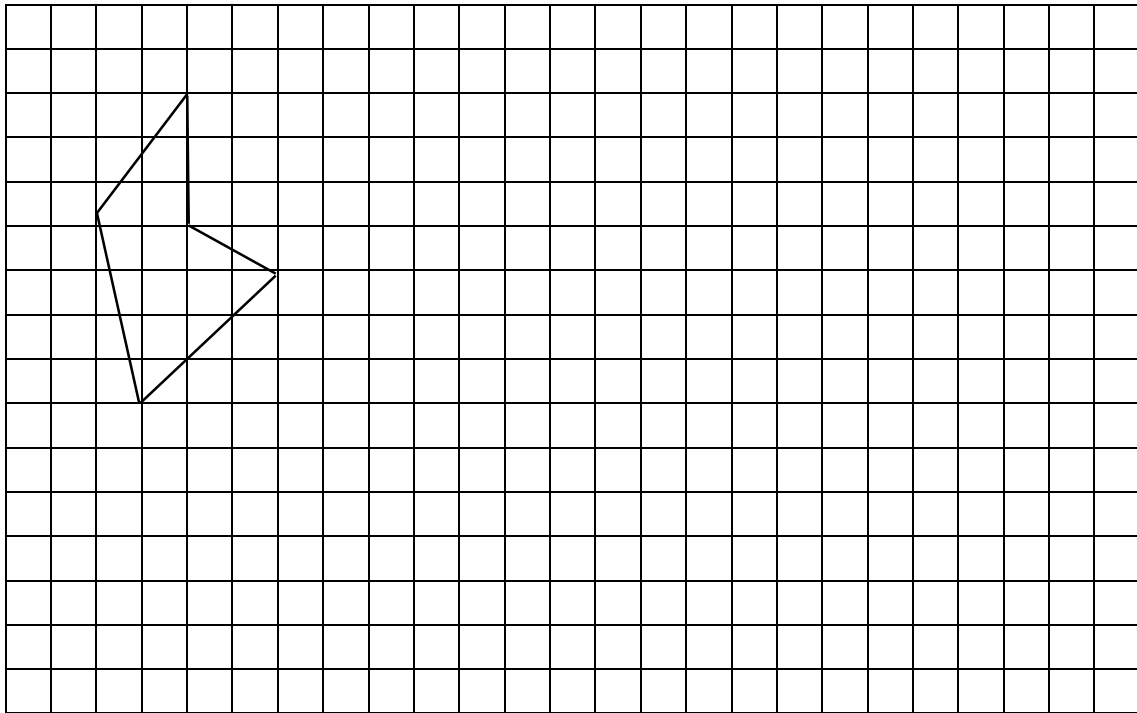
1) Voilà un exemple qui me permet de me rappeler les points clés de la symétrie axiale (comment la construire, comment vérifier si elle a été construite correctement).



2) J'explique avec mes mots les étapes à suivre pour construire une symétrie axiale :

Aide-mémoire personnalisé : organisation de ma pensée
(translation)

3) Voilà un exemple de translation que j'ai construit.



4) J'explique avec mes mots ce que je constate concernant les points suivants :

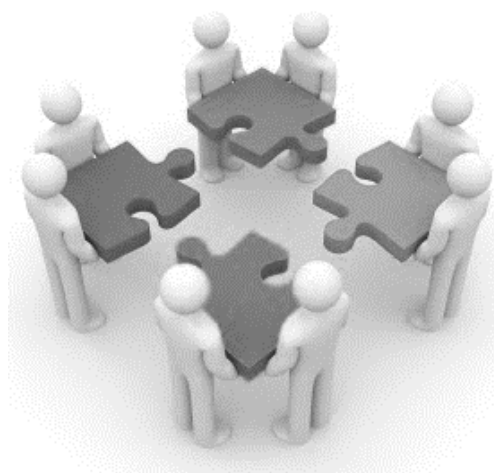
a) Si je compare les deux figures, comment sont-elles orientées ?

b) Si je relie les deux figures par des droites et que j'observe ces droites, comment sont-elles ?

c) Si je regarde la grandeur des deux figures qu'est-ce que je constate ?

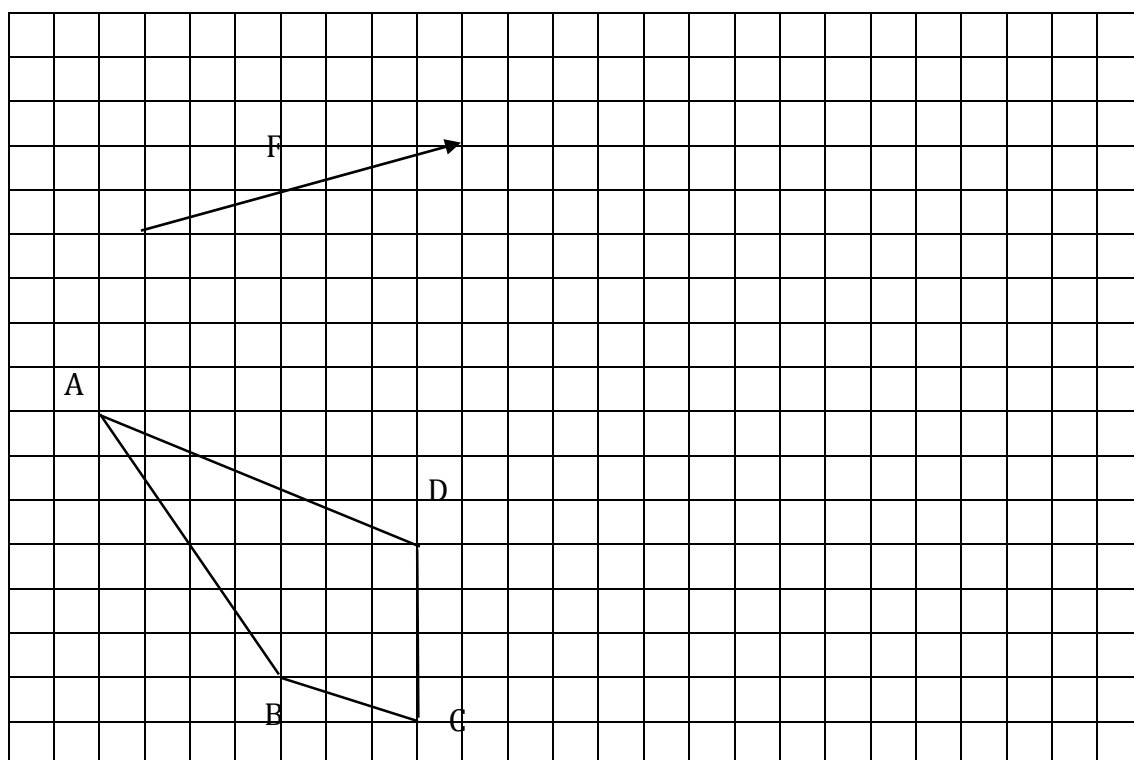
Travail en atelier

Travailler en atelier est le fait de travailler par groupe une même notion. Le but étant de confronter les idées et de partager ses connaissances. Ce type de travail augmente également l'autonomie de l'élève.



Atelier 1 (la translation)

Effectue la translation d'ABCDE selon la flèche F



Atelier 2 (sens du travail effectué)

Compare avec tes camarades la flèche dans le portfolio que tu as remplie (p.5). Complète au besoin la flèche.

L'évaluation formative – ce que j'en pense

1) Qu'est-ce que l'évaluation formative pour moi ?

2) À quoi sert-elle ? (quel est son but)

3) Complète cette phrase :

« Après avoir fait le test formatif je me suis rendu compte que.... »

6) Faire le test formatif, m'a permis de savoir ce que je devais encore travailler ou entraîner ? oui non

Quoi par exemple ?

7) Après avoir fait le test formatif, j'étais en confiance pour l'évaluation sommative ?

oui

non

Explique pourquoi ?

8) Comment me suis-je préparée à l'évaluation sommative ?

Annexe 5 : questionnaire

Questionnaire

Évaluation formative

A. Réponds aux questions suivantes

1) Explique avec tes mots ce que signifie évaluation formative pour toi :

2) Les activités d'évaluation formative sont-elles une bonne ou une mauvaise chose pour toi ?

Bonne

mauvaise

3) Les informations récoltées lors d'une activité d'évaluation formative, sont-elles importantes pour toi ?

Oui

non

4) Penses-tu qu'il faudrait faire plus d'activités d'évaluations formatives ?

Oui

non

5) Quelle différence fais-tu entre une activité d'évaluation formative et un test sommatif ?

B. Entoure la ou les réponses avec lesquelles tu es d'accord :

6) L'activité d'évaluation formative est... nécessaire

me permet de progresser

m'aide à me rendre compte de mes lacunes

là juste pour faire passer le temps

m'aide à me rendre compte de mes connaissances

Rapport au savoir et rapport à soi

C. Mets une croix dans la case de ton choix

Question	La plupart du temps	Souvent	Rarement	Jamais
7) Le bon ou mauvais résultat d'une activité d'évaluation formative, change-t-elle ta façon de travailler ?				
8) Travailles-tu plus si tu sais qu'il y un test formatif ?				
9) Travailles-tu plus si tu sais qu'il y un test sommatif ?				
10) Travailles-tu autrement pour un test formatif ?				

11) Les activités d'évaluation formatives ont-elles changé quelque chose dans ton comportement ?

Oui

non

12) Les activités d'évaluation formatives ont-elles changé quelque chose dans ta façon de travailler ?

Oui

non

**Activités d'évaluations formatives
(test, atelier, entretien, phrases orales, mini-portfolio)**

13) Pendant cette expérience, quelle progression as-tu faite dans ton travail ?

14) Pendant cette expérience, as-tu remarqué une amélioration de ta façon de travailler ?

15) Comment t'es-tu senti dans les activités d'évaluation formative ?

(Test formatif, travail en atelier, entretien, phrases orales, mini-portfolio) ?

Stressé

Perdu

Intéressé

Motivé

16) Quelle activité as-tu préférée ? Et pourquoi ?

Test formatif

ateliers

entretien

phrase orale

mini-portfolio

17) Situe ta motivation à faire ces activités ? (1= peu motivé, 4= très motivé)

Test formatif 1 2 3 4

Travail en atelier 1 2 3 4

Entretien 1 2 3 4

Phrases orales 1 2 3 4

Mini-portfolio 1 2 3 4

18) Qu'as-tu retenu de cette expérience ?

Merci d'avoir pris le temps de répondre aux questions !



Annexe 6 : Guide d'entretien

Guide d'entretien

Personne interviewée : _____ Date : _____

Évaluation formative

- 1) Selon toi à quoi sert une évaluation formative ?
- 2) Pourquoi est-il important de faire des évaluations formatives ?
- 3) Cette expérience a-t-elle changé ta façon de voir l'évaluation formative ?
- 4) Te prépares-tu différemment pour une évaluation formative ou une évaluation sommative ?
- 5) À quoi te servent les résultats d'une évaluation formative ?

Motivation

- 6) Pourquoi étais-tu motivé à faire ces activités d'évaluation formative ? qu'est-ce qui te motivait (résultats, évaluation sommative, etc.)
- 7) Pour qui ou quoi travailles-tu à l'école ?

Rapport à soi

- 8) En participant à cette expérience, as-tu remarqué un changement en toi ? Dans ton comportement (ta façon de te percevoir ? plus confiant, plus heureux, etc.)
- 9) Es-tu stressé à l'idée de passer une évaluation formative ?

Rapport au savoir

- 10) En participant à cette expérience, as-tu remarqué un changement dans ta façon de travailler ? lequel
- 11) Ces activités t'ont-elles permises de te connaître mieux ? (connaissances, lacunes, stratégies d'apprentissage)

Autres constats

- 12) Aimerais-tu encore dire quelque chose ?

Annexe 7 : Grille d'observation

Grille d'observation

Outil : _____ Date : _____

élèves	Signes de motivation	Attitude générale	Autres observations
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			

18 novembre 2014

Formulaire de consentement



Madame, Monsieur,

Dans le cadre de mes études à la HEP-BEJUNE de Porrentruy, je prépare actuellement un travail de mémoire sur le thème de l'évaluation formative. Je cherche à comprendre les effets de l'évaluation formative sur l'apprentissage des élèves. Dans ce cadre, je proposerai quelques outils d'évaluation formative permettant aux élèves de progresser

dans leurs apprentissages.

Je distribuerai un bref questionnaire pour me permettre de recueillir des informations à propos des dispositifs d'évaluation mis en place et je m'entretiendrai avec quelques élèves volontaires pour mieux comprendre leur ressenti.



Je tiens à préciser que toutes les données recueillies seront utilisées à des fins pédagogiques et traitées en tout anonymat. À la fin du travail ces données seront détruites afin de s'assurer qu'elles ne soient utilisées à aucun autre usage. Ma formatrice en établissement Madame Pasche Gossin accepte cette démarche et assure qu'elle ne portera pas préjudice au travail des élèves. Madame Josiane Mouttet est également informée et souscrit totalement.

D'avance, je vous remercie pour votre compréhension et je reste à votre disposition pour toutes informations complémentaires :

Tél. : 078 665 85 15

E-Mail : sarah.sheik@hep-bejune.ch

Sarah Sheik
Étudiante de troisième année de HEP-BEJUNE

Josiane Mouttet
Directrice

À retourner jusqu'au jeudi 20 novembre 2014

Je comprends la démarche de l'étudiante de HEP-BEJUNE et j'accepte que mon enfant réponde à un questionnaire et éventuellement à un entretien.

Nom de l'enfant: _____ Date: _____

Signature de l'un des parents: _____