

# Sommaire

<b>Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>Chapitre 1. Problématique .....</b>	<b>5</b>
<b>1.1 Définition et importance de l'objet de recherche .....</b>	<b>5</b>
1.1.1 Raison d'être de l'étude et intérêt de l'objet de recherche .....	5
1.1.2 Présentation du problème.....	6
<b>1.2 Etat de la question.....</b>	<b>8</b>
1.2.1 Origine ou bref historique .....	8
1.2.2 Types d'évaluation.....	8
1.2.3 Évaluation formatrice .....	10
1.2.4 Métacognition .....	13
1.2.5 Autorégulation.....	13
1.2.6 Motivation intrinsèque et extrinsèque .....	14
1.2.7 Quelques limites de l'évaluation formatrice.....	15
<b>1.3 Question et objectifs de recherche.....</b>	<b>16</b>
1.3.1 Identification de la question de recherche .....	16
1.3.2 Objectifs de recherche.....	17
<b>Chapitre 2. Méthodologie .....</b>	<b>18</b>
<b>2.1 Fondements méthodologiques .....</b>	<b>18</b>
2.1.1 Recherche qualitative .....	18
2.1.2 Approche déductive et inductive.....	18
2.1.3 Objectif et démarche.....	19
<b>2.2 Nature du corpus .....</b>	<b>20</b>
2.2.1 Récolte des données .....	20
2.2.2 Procédure et protocole de recherche .....	22
2.2.3 Echantillonnage .....	22
<b>2.3 Méthodes et techniques d'analyse des données .....</b>	<b>23</b>
2.3.1 Transcription .....	23
2.3.2 Traitement des données .....	24
2.3.3 Analyse .....	25
<b>Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats .....</b>	<b>26</b>
<b>3.1 Représentations sur les évaluations formatrices .....</b>	<b>26</b>
3.1.1 Définitions des évaluations formatrices .....	26
3.1.2 Fréquence.....	28
<b>3.2 Impacts sur l'autorégulation .....</b>	<b>30</b>

3.2.1 Impacts sur l'autorégulation en fonction des différentes activités d'évaluation formatrice .....	32
<b>3.3 Impacts sur la métacognition.....</b>	<b>37</b>
3.3.1 Métacognition et difficultés rencontrées .....	39
<b>3.4 Motivation.....</b>	<b>40</b>
3.4.1 Impacts des évaluations formatrices sur la motivation .....	41
3.4.2 Sources de motivation .....	42
3.4.3 La motivation, un réel impact sur la capacité à entrer dans les apprentissages autorégulés et à y rester ? .....	46
<b>3.5 Sentiments par rapport à soi.....</b>	<b>47</b>
<b>Conclusion .....</b>	<b>49</b>
<b>Références bibliographiques.....</b>	<b>53</b>

# Introduction

Mon mémoire s'inscrit dans le champ d'études des sciences de l'éducation, car il traite du thème de l'évaluation. La problématique autour de l'évaluation sommative est présente depuis plusieurs décennies et elle est encore au cœur de divers questionnements. Comme le relève De Vecchi (2010), les notes qui en découlent « empêchent la pédagogie de s'ouvrir, d'évoluer. Elles incitent les élèves à travailler pour les notes (et non pour s'approprier des savoirs). Elles incitent les enseignants à mettre en œuvre des activités fermées, trop rigides, qui peuvent être plus facilement contrôlées » (p.103). En effet, j'ai moi-même été confrontée à cette problématique lors de mes temps de pratique professionnelle. Parfois, j'ai eu l'impression de mettre l'accent sur des connaissances factuelles plutôt que sur celles d'ordre général par crainte de ne pas savoir comment les évaluer. De Ketela (2010) explique que « pour l'homme de la rue, évaluer est un processus qui consiste à attribuer une note » (p.25). Il ajoute qu'il est inquiétant de voir « qu'à une époque où les métiers de l'humain manifestent des efforts considérables pour se professionnaliser, les enseignants véhiculent encore eux-mêmes une telle conception des pratiques aussi uniformes » (p.25). Ainsi, à travers ce travail, je souhaite enrichir mes connaissances sur ce sujet afin d'être préparée au mieux à mon enseignement futur et, si possible, ne pas rester cantonnée dans des évaluations trop rigides.

En outre, la citation suivante de Barth (2013) m'a permis de prendre connaissance d'une certaine injustice de notre système scolaire souvent élitiste et je rejoins ses propos suivants :

J'ai trouvé incompréhensible, voire inacceptable, que tant d'enfants n'arrivent pas à suivre l'enseignement donné à l'école, qu'ils soient en échec pendant des années, et ceci dès le primaire, [...], et sans la confiance en eux ni les connaissances indispensables pour avoir une réelle chance de participer à l'évolution de notre société. (p.8)

De Vecchi (2010) explique que, face à de telles situations, l'enseignant<sup>1</sup> a deux façons de vivre l'échec de ses élèves. Soit il pense « Ils sont mauvais ; ils ne travaillent pas ! » (p.105) soit, au contraire, « Quand ils ne réussissent pas... qu'est-ce que je change dans ma pratique ? » (p.105). En rejoignant les propos de Pennac (2009) exposés au travers du roman racontant son parcours scolaire qualifié de chaotique, je pense que l'enseignant doit

---

<sup>1</sup> Dans ce document, le genre masculin est utilisé comme générique dans l'unique but de ne pas alourdir le texte.

remettre en cause sa manière d'enseigner et, comme il le relève, lutter contre la pensée magique représentant l'effet pervers de la succession des mauvaises notes. Il doit donc « faire en sorte que chaque cours sonne l'heure du réveil » (Pennac, 2009, p.171) et sortir l'élève de cette prison-là. En ayant cela comme objectif, je pense, qu'en tant qu'enseignant, il est important de donner la possibilité aux élèves de pouvoir se construire et d'acquérir des connaissances pouvant être réutilisées efficacement par la suite. Il serait donc nécessaire de lâcher du lest et laisser l'élève devenir progressivement acteur de ses apprentissages. En effet, je suis persuadée que c'est en impliquant l'apprenant qu'il apprend. Ainsi, malgré la pression de terminer le programme à temps, donner du temps à l'élève pour devenir autonome et pleinement impliqué dans ses apprentissages et son évaluation serait judicieux. En effet, De Vecchi (2010) explique l'importance de mettre ce temps à disposition :

Souvent, pour gagner du temps... on fait à la place de l'autre ! Est-il pertinent de *gagner du temps*... à court terme, ou doit-on préférentiellement *passer du temps* ? Et, si gagner du temps, c'était tirer sur la feuille de salade... pour qu'elle pousse plus vite ? Passer du temps au début pour installer des méthodes d'apprentissages, c'est en gagner à long terme ! (p.8)

En croyant gagner du temps en faisant à la place de l'élève, l'enseignant obtiendrait donc l'effet inverse. Ainsi, il paraît évident que si l'élève n'a pas la possibilité d'acquérir de lui-même le savoir, il ne se l'approprie guère et ne devient pas autonome. Cet auteur ajoute d'ailleurs que, pour véritablement aider l'élève, l'enseignant doit en faire le moins possible. Il m'importe donc, dans ce travail, de m'intéresser aux diverses méthodes permettant à l'apprenant d'être activement impliqué dans son processus d'apprentissage et d'évaluation afin de, peut-être, pouvoir enfin rompre avec le cercle vicieux de l'échec scolaire.

Suite à ces différentes lectures et à mes expériences personnelles, un questionnement général en a découlé : comment rendre l'élève pleinement acteur de son apprentissage et de son évaluation ? Comment lui permettre de s'approprier un savoir qu'il pourra efficacement utiliser dans des situations nouvelles ? De quelle manière lui redonner l'envie d'apprendre ? Comment le motiver dans le processus d'évaluation ?

Toutes ces interrogations m'ont conduite à m'intéresser à l'évaluation formatrice. Je me suis donc questionnée sur sa véritable efficacité au sein d'une classe ordinaire, car je ne l'avais jamais vue être utilisée lors de mes temps de pratique professionnelle. En me référant aux divers ouvrages théoriques, j'ai pris conscience des bienfaits qu'elle pouvait apporter aux élèves, Allal (1999) définissant, entre autres, clairement l'importance d'un apprentissage

incluant une réflexion de l'élève sur son processus ainsi que des moments laissant place à l'autoévaluation.

Toutefois, n'ayant que peu de connaissances sur le sujet, des questions restaient en suspens : quels sont les outils d'évaluation formatrice pouvant être mis à disposition des élèves ? De quelle manière impactent-ils leurs apprentissages ? Comment mettre en place un tel dispositif ? Quelles sont les difficultés pouvant être rencontrées ?

Dans ce travail, j'ai, dans un premier temps, détaillé, dans la problématique, les raisons qui m'ont poussée à choisir ce sujet. Ensuite, j'ai distingué les trois types d'évaluation : l'évaluation sommative, formative et formatrice en présentant les caractéristiques de chacune. L'étendue et la richesse de mes lectures théoriques m'ont permis de mieux comprendre les termes d'évaluation formatrice, d'autoévaluation, de coévaluation et d'évaluation par les pairs. La définition de la métacognition et de l'autorégulation, qui sont étroitement liées à ces évaluations, est aussi donnée. Ce chapitre m'a également permis de prendre connaissance des risques pouvant découler d'un dispositif d'évaluation formatrice et la manière dont ceux-ci pouvaient être évités. La question de recherche suivante s'est finalement posée : « Dans quelle mesure les instruments d'autoévaluation, d'évaluation mutuelle et de coévaluation ont un impact sur la motivation des élèves et permettent à ces derniers de développer des compétences métacognitives et autorégulatrices ? ».

La partie méthodologique présente le dispositif destiné à être expérimenté au sein d'une classe d'élèves de 8<sup>e</sup> HarmoS. Les caractéristiques de la recherche qualitative, de l'approche déductive et inductive, de l'objectif à visée pratique ainsi que de la démarche compréhensive sont définies. Le protocole de recherche présente le contexte dans lequel l'expérimentation s'est déroulée ainsi que le nombre d'élèves répartis en genre. Les outils mis en place, c'est-à-dire trois questionnaires soumis à l'ensemble de la classe, sont décrits et leur choix est également justifié. Afin d'approfondir le sujet, certains élèves ont été sélectionnés pour participer à un entretien. Les différents aspects quant à la méthode d'analyse sont explicités de façon détaillée.

L'analyse des données permet de présenter les données recueillies à travers des figures, des tableaux ainsi que des extraits de verbatim. Ce chapitre met en lien les résultats obtenus avec les aspects théoriques présentés dans la problématique ainsi qu'avec d'autres propos d'auteurs non cités auparavant.

Finalement, la conclusion présente de manière synthétique les résultats de cette recherche et montre les impacts que les différentes évaluations formatrices ont eu sur la motivation ainsi que sur les compétences métacognitives et autorégulatrices des élèves. Ainsi, cette partie répond à la question de recherche et aux objectifs formulés dans la problématique.

J'apporte également un regard réflexif sur l'apport de ce travail ainsi que sur les diverses difficultés rencontrées. Pour terminer, je fais part des nouvelles questions qui ont émergé ainsi que de quelques pistes pour approfondir davantage le sujet traité.

# Chapitre 1. Problématique

## 1.1 *Définition et importance de l'objet de recherche*

### 1.1.1 **Raison d'être de l'étude et intérêt de l'objet de recherche**

Dans un premier temps, l'envie de traiter ce sujet m'est venue suite aux différentes observations faites en stage. J'ai constaté que les enseignants utilisaient des méthodes d'évaluation traditionnelles et que la démarche la plus souvent mise en avant était la démarche sommative au détriment des démarches descriptives et interprétatives. J'ai aussi été confrontée à plusieurs situations qui m'ont questionnée et, par conséquent, j'ai trouvé intéressant de traiter plus profondément cette thématique. Pour exemplifier cela, prenons le cas d'un élève rencontré lors d'un de mes stages en première année à la HEP BEJUNE qui, face à l'accumulation des mauvaises notes, avait perdu toute motivation à apprendre ou à progresser. Cette situation, comme d'autres encore, montrant des élèves fatalistes, m'a interpellée et a suscité chez moi quelques inquiétudes.

Dans un deuxième temps, ce qui me pousse également à m'intéresser de plus près à cette thématique est le fait que, dans mon futur métier d'enseignante, je serai confrontée à l'autoévaluation, car, comme le déclare la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP, 2010), l'école publique doit assurer l'acquisition et le développement de stratégies d'apprentissage chez les élèves comme, par exemple, à travers l'autoévaluation. Il est également explicité que l'élève doit s'exercer à percevoir et à analyser les difficultés qu'il a rencontrées. En outre, plusieurs recherches ont démontré les effets positifs de l'autoévaluation. Cependant, n'ayant dans ce travail pas la possibilité de toutes les présenter, je souhaite, tout de même, en citer deux qui me semblent importantes. La première est celle de Bonniol et Nunziati, réalisée entre 1974 et 1977 qui présente clairement les bénéfices de l'autoévaluation et le fait qu'elle doit désormais être une habileté fondamentale à construire. Lors de cette recherche, différents outils ont été mis en place. Ils permettaient aux élèves de s'approprier les critères des enseignants et de développer l'autogestion de leurs erreurs ainsi que l'acquisition d'outils permettant l'anticipation et la planification de leur action. Cet apprentissage de l'autoévaluation montra clairement ses bénéfices, car les élèves ayant été dans cette classe expérimentale ont obtenu la meilleure moyenne nationale à l'épreuve de français du baccalauréat et, en terminale G1, 87% des lycéens ont réussi leur baccalauréat alors que le pourcentage était de 55% les années précédentes (Nunziati, 1990).

La seconde recherche que je souhaite présenter a été menée, dans les années 1996, par Bourguet, Caffieaux et Wolfs (1999). Ils ont mis en place, en histoire et en physique, des outils favorisant la réflexion ainsi que l'autoanalyse des méthodes de travail des élèves de 4<sup>e</sup> année de l'enseignement général répartis ainsi : 143 élèves en histoire et 148 élèves en physique. Après avoir dû analyser différents documents, ils ont dû répondre à des questions leur permettant de réfléchir sur leurs méthodes de travail et sur les modifications qu'ils pourraient y apporter. Les résultats de cette recherche ont été plutôt favorables puisque le pourcentage d'échecs diminua fortement entre le prétest et le post-test. Il a donc pu être démontré que favoriser « un processus global centré sur la réflexion et l'analyse des démarches mentales » (Bourguet, Caffieaux et Wolfs, 1999, p.131) s'avère être bénéfique pour les apprenants, le développement des compétences métacognitives jouant un rôle majeur dans l'évolution de ces derniers.

L'essence même de ce travail a pour but l'approfondissement de mes connaissances dans l'évaluation formatrice afin de répondre au mieux aux futures attentes des pouvoirs publics vis-à-vis des enseignants.

Finalement, mon intérêt marqué pour ce sujet provient du rôle des établissements scolaires. D'après Lefebvre (1978), l'école doit contribuer à l'intégration sociale et, selon Allal (1999), l'autoévaluation prend une place toujours plus importante dans le monde professionnel. Lorsque les jeunes terminent leur scolarité et débutent dans le monde du travail, il leur est souvent demandé de s'investir dans des démarches autoévaluatives.

« Si l'école ne pratique pas des modalités explicites d'autoévaluation, d'évaluation mutuelle et de coévaluation, elle ne prépare pas les élèves au monde professionnel actuel. Elle risque, encore une fois, de confirmer son retard sur l'évolution de la vie sociale et économique » (Allal, 1999, p.47).

Cette citation présente l'importance d'insérer des évaluations formatrices au sein des différents établissements scolaires, et ceci, dès l'école primaire. En effet, si l'école ne prend pas en compte cet enjeu fondamental, elle ne jouera pas pleinement son rôle d'intégrateur social au détriment des élèves. Ayant comme perspective de préparer au mieux ces derniers au monde du travail, il me semble pertinent de m'intéresser à cette thématique.

### **1.1.2 Présentation du problème**

Suite aux différentes observations que j'ai pu faire lors de ma pratique professionnelle, j'ai remarqué que l'évaluation se résume parfois encore trop souvent à noter les connaissances des apprenants en fin d'apprentissage et n'a pas pour but de les aider à progresser. Entre autres, une fois la note reçue, la matière est soit acquise soit non acquise et il n'y a plus la

possibilité de rectifier cela. J'ai rencontré quelques situations concrètes qui m'ont amenée à me poser plusieurs questions. En effet, je me suis retrouvée face à des élèves découragés et démotivés par l'accumulation des mauvaises notes. Ces derniers n'avaient que rarement la possibilité de prendre conscience, en cours d'apprentissage, du savoir restant à acquérir afin de réussir. À ce sujet, Perrenoud (1998) explique que l'évaluation est associée dans le milieu scolaire à la fabrication de hiérarchies d'excellence. Un classement basé sur une comparaison du niveau des élèves est réalisé. Ces derniers sont catégorisés comme étant « bons » ou « mauvais », et cela, dès le début de leur scolarité. Les apprenants ont comme unique information une note qui va être pour certains une source d'inquiétude et pour d'autres une source de réconfort. « L'élève qui se perçoit comme un raté ne s'engagera pas dans les activités et les travaux scolaires. [...] Dans ce cas, une note d'échec n'offre pas d'espoir et ne décrit pas ce que l'élève pourrait faire pour réussir » (Chapman & Vagle, 2012, p.72). La fin de cette citation résume clairement le problème que je souhaite faire émerger et une résolution possible serait de donner la possibilité à l'élève de prendre en main son apprentissage ainsi que son évaluation pour l'amener à la réussite scolaire. Selon Perrenoud (1998), l'évaluation devrait être désormais vue comme un instrument permettant de réguler en continu les différentes situations didactiques. L'évaluation ne devrait plus fabriquer des hiérarchies, mais, au contraire, aider les élèves à progresser afin d'atteindre les objectifs. Dans cette optique, l'évaluation formatrice peut être une bonne stratégie, car, comme le souligne De Vecchi (2010), « pour apprendre, il faut se connaître » (p.17) et l'une des particularités de l'évaluation formatrice, plus précisément de l'autoévaluation, est justement de découvrir son propre fonctionnement. Ainsi, l'enseignant donne la possibilité à l'apprenant de s'autogérer, de pouvoir prendre connaissance de ses erreurs et de sa manière de procéder afin qu'il se perçoive comme un individu ayant toutes les chances de réussir. Cependant, cette démarche demande à l'enseignant de revoir son rôle et de partager, comme le préconise De Vecchi (2010), une partie de son pouvoir. Il devient donc une personne-ressource qui va orienter l'élève (Vial, 2012). Hadji (2012) rejoints ces propos en ajoutant que le point de vue de l'enseignant peut être présenté à l'apprenant sans toutefois être imposé et défini comme une vérité indiscutable. En effet, le formateur doit « admettre la part de pertinence qui existe dans l'autoanalyse de l'élève, même si celle-ci ne livre pas davantage ce qui serait la vérité objective d'une performance ou d'une production » (p.256).

## **1.2 Etat de la question**

### **1.2.1 Origine ou bref historique**

L'évaluation est apparue aux alentours du 17<sup>e</sup> siècle et est devenue partie intégrante de l'école depuis le 19<sup>e</sup> siècle (Perrenoud, 1998), siècle qui correspond à la création de l'école obligatoire dans toute l'Europe. Il fallut faire le choix entre deux systèmes opposés : le système des Jésuites, basé sur un système de notes dans le but de faire un classement des élèves pour sélectionner les meilleurs et celui des petites écoles du peuple dont l'évaluation se faisait par objectifs. Le système compétitif fut choisi. Cependant, à la fin du 20<sup>e</sup> siècle, la société ayant évolué, l'objectif était désormais de développer les compétences de chacun afin de promouvoir la réussite de tout individu (Cardinet, 1991). C'est d'ailleurs durant ce siècle, en 1967 précisément, que le terme d'évaluation formative fut introduit par Michael Scriven au travers d'un article traitant de l'évaluation des programmes et des moyens d'enseignement. En 1968, son idée fut reprise par Bloom et transposée dans le champ de l'évaluation des apprentissages.

Cette évaluation décrite par Scriven et Bloom a pour finalité nouvelle de rendre compte à l'élève et à l'enseignant, en cours d'apprentissage, des connaissances maîtrisées et des difficultés rencontrées. Elle se différencie de l'évaluation sommative dont la fonction est de faire un bilan des savoirs acquis par l'apprenant en fin d'apprentissage (Hadji, 2012).

Le terme d'évaluation formatrice est quant à lui apparu suite à une recherche fondamentale menée entre 1974 et 1977 par Bonniol et Nunziati, au lycée Marseilleveyre, à Marseille. Le terme d'évaluation formatrice, où la régulation est du devoir de l'élève, est, désormais, utilisé pour se différencier de l'évaluation formative dont la responsabilité de réguler les apprentissages tient du maître (Nunziati, 1990). En effet, Vial (2012) met en avant le fait que l'évaluation formative est jugée comme étant encore trop centrée sur l'évaluateur alors que, dans un processus d'évaluation formatrice, l'élève est l'acteur principal. « L'évaluation formatrice se veut un dépassement de l'évaluation formative » (Vial, 2012, p.244).

### **1.2.2 Types d'évaluation**

Nunziati (1990) distingue trois types d'évaluation : l'évaluation sommative, l'évaluation formative et l'évaluation formatrice dont les caractéristiques sont présentées ci-dessous :

**Tableau 1 - Types d'évaluation**

	Evaluation sommative	Evaluation formative	Evaluation formatrice
Moment de l'évaluation	En fin d'apprentissage	En cours d'apprentissage	A n'importe quel moment de la séquence d'apprentissage
But	Etablissement de bilans fiables	Adaptation du dispositif pédagogique Régulation des apprentissages	Régulation des apprentissages Autogestion des critères par l'élève Appropriation du savoir

De Bal et Paquay-Beckers (1970) soulèvent le fait que l'évaluation sommative permet de répondre aux attentes de la société en jugeant quel rôle l'élève sera capable d'endosser. L'accent est donc principalement mis sur le résultat alors que, lors d'une évaluation formative, il est mis sur le processus. De Ketela (2010), quant à lui, rend attentif au fait de ne « pas confondre les fonctions et les démarches de l'évaluation. La fonction se réfère au "pour quoi" de l'évaluation (préparer, améliorer ou certifier), tandis que la démarche se réfère au "comment" » (p.28). Selon lui, au contraire des dires de De Bal et Paquay-Beckers (1970), la démarche sommative peut avoir une fonction de régulation et, ce, par exemple, en attribuant une note à une interrogation en cours d'apprentissage.

Comme présenté précédemment, l'évaluation formative se distingue principalement de l'évaluation formatrice par le fait que, lors de cette dernière, l'élève est au centre. Afin de mieux comprendre ce qui différencie ces deux types d'évaluation, Vial (2012, p.245) présente le tableau ci-dessous :

**Tableau 2 : Evaluation formative vs Evaluation formatrice**

Evaluation formative	Evaluation formatrice
Transformations puis adaptations régularisations.	Interactions entre acteurs et tâches régulation.
Centrée sur le savoir et le formateur.	Centrée sur la fabrication par l'élève.
Critères de réussite.	Critères de réalisation et de réussite.

Le but étant, de nos jours, d'impliquer de plus en plus l'élève dans le processus d'évaluation, c'est donc à l'évaluation formatrice que je vais consacrer ce travail.

### 1.2.3 Évaluation formatrice

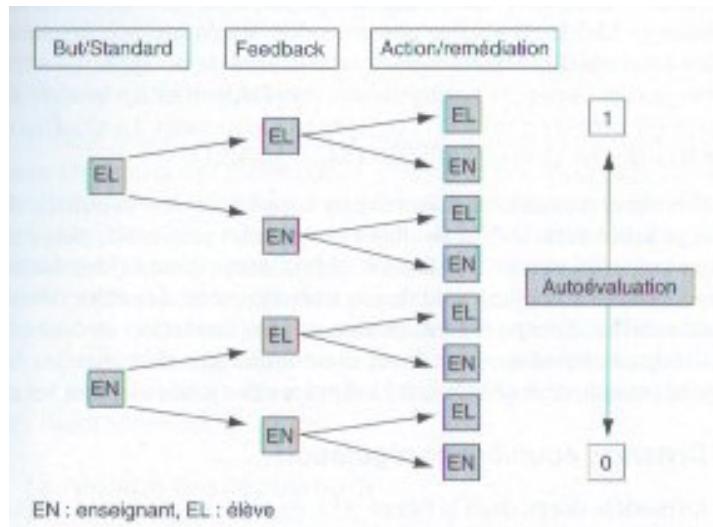
De Vecchi (2010) définit ainsi le terme d'évaluation formatrice :

Elle tente de prendre pleinement en compte celui qui apprend, en ce sens qu'elle le rend responsable de son cheminement vers la tâche à accomplir. En fait, c'est bien plus qu'une procédure d'évaluation ; il s'agit d'une véritable démarche d'appropriation du savoir. (p.102)

Cette évaluation est caractérisée par le fait que l'élève construit son propre savoir. Elle amène l'apprenant à prendre conscience de ce qu'il apprend et le conduit à avoir une réflexion critique. Nunziati (1990) ajoute que l'évaluation formatrice permet à l'élève de s'approprier les critères des enseignants, de planifier ses actions ainsi que de se représenter correctement les buts à atteindre. Afin de s'assurer que l'apprenant soit bien entré dans le processus d'évaluation formatrice, l'enseignant peut se baser sur les repères suivants (Campanale, 2007) :

- *Le recul* : le sujet se focalise sur les résultats qu'il a obtenus. Il se questionne en se demandant ce qu'il a fait. Lors de cette étape, l'individu a une prise de conscience qui peut éventuellement être la cause d'un réajustement.
- *La distanciation* : le sujet analyse la manière dont il a réalisé l'activité. Il se questionne sur la démarche qu'il a adoptée, sur la conduite de son activité en rapport avec la façon dont il souhaitait la mener au départ. Cette distanciation mène à une régulation de l'activité.
- *La décentration* : « le sujet sort de ses propres représentations » (Campanale, 2007, p. 198). À travers le regard d'autrui, il observe sa manière d'agir. De cela découle un questionnement sur le bien-fondé de ses représentations, sur ce qui l'a poussé à agir de telle manière. La régulation qui résulte de la décentration porte sur la manière dont l'individu pense l'action, mais également sur la manière dont il la conduit.

L'évaluation formatrice « pourra être plus ou moins autonome, selon une échelle qui va alors de simples et ponctuelles pratiques d'autocorrection [...] à la mise en œuvre d'une véritable démarche d'autoévaluation, marquée par la capacité d'identifier de façon autonome les critères de l'évaluation » (Hadji, 2012, p.119). Laveault (2007, p.223) exprime également le pouvoir progressif de l'élève sur son autoévaluation au travers de la figure présentée ci-dessous :



**Figure 1 :** Arrangement de trois rôles entre deux acteurs

Il apparaît distinctement que, plus l'enseignant laisse le contrôle de l'autoévaluation<sup>2</sup> à l'élève, plus ce dernier devient l'acteur principal de la régulation de ce système. Laveault (2007) ajoute qu'« en début d'apprentissage, l'étayage est important et il peut s'avérer nécessaire qu'à ce moment un plus grand contrôle soit exercé par le formateur » (p.226). Cependant, de manière progressive, l'enseignant peut laisser une plus grande part de contrôle à l'apprenant et ainsi le faire devenir de plus en plus autonome.

De cette définition apportée de l'évaluation formatrice, un auteur n'en possède pas la même opinion. En effet, Scallon (2007) contredit les propos d'Hadji (2012) en présentant le fait que l'autocorrection ne peut pas être considérée comme une autoévaluation au sens strict du terme. En effet, l'évaluation formatrice part du principe « que l'élève puisse choisir le ou les points de vue qu'il veut valoriser dans l'appréciation de certaines de ses performances » (p.36). Il est entendu par ici que l'élève n'est véritablement dans une situation d'évaluation formatrice que lorsqu'il est capable de mettre en place, lui-même, les critères d'évaluation. En étant consciente des opinions divergentes de certains auteurs, je rejoins, dans ce travail de mémoire, les propos de Hadji (2012) et de Laveault (2007) quant au pouvoir progressif de l'élève sur son autoévaluation. Toutefois, comme Scallon (2007), je ne considère pas l'autocorrection comme étant un exercice d'évaluation formatrice à proprement parler.

L'évaluation formatrice peut se présenter sous forme d'évaluation mutuelle, de coévaluation et d'autoévaluation.

---

<sup>2</sup> Ici, le terme d'autoévaluation est utilisé au sens large. Il correspond au terme d'évaluation formatrice.

### ***Evaluation mutuelle***

En ce qui concerne l'évaluation mutuelle, également appelée évaluation par les pairs, elle consiste à ce que :

« deux ou plusieurs apprenants (pairs ayant un même statut dans la situation de formation) évaluent leurs productions et/ou leurs procédures respectives ou conjointes, en se servant éventuellement d'un référentiel externe : les interactions entre élèves peuvent induire un effet de régulation (retour sur soi) chez chaque interlocuteur ». (Allal, 1999, p.41)

Bélair (1999) explique qu'au travers l'utilisation de cet outil l'élève assume la responsabilité des jugements à porter et des décisions à mettre en place en ce qui concerne les apprentissages de ses camarades. Campanale (2007) mentionne l'un des bénéfices de cette évaluation : les remarques d'une tierce personne permettent de soulever les imperfections du travail que l'on a réalisé et de pouvoir, ainsi, y remédier.

### ***Coévaluation***

La coévaluation se fait lors d'une situation où l'élève, dans un premier temps, s'autoévalue puis, dans un deuxième temps, où l'enseignant apporte son évaluation. Un référentiel externe, par exemple, une liste de critères, peut servir de base pour les appréciations. Une confrontation entre les deux évaluations est faite et c'est ce qui mène l'apprenant à effectuer un retour sur soi (Allal, 1999). À ce sujet, De Vecchi (2010) dit qu'elle « [...] correspond à une analyse commune des contenus, des modalités de travail et des résultats obtenus. Mais elle met en œuvre des moments d'auto-évaluation » (p.108). Cette analyse commune peut avoir lieu lors d'un court entretien, entre l'élève et l'enseignant, durant lequel ce dernier demande à l'apprenant de justifier ses observations et de les comparer aux siennes. Cette entrevue a pour objectif de donner à l'élève des moyens de réussite pour la fois suivante (Doyon et Juneau, 1991).

### ***Autoévaluation***

L'autoévaluation a lieu lorsque l'élève évalue sa production personnelle et/ou la manière dont il l'a réalisée. Pour ce faire, il peut éventuellement se servir d'un référentiel externe qui se présente sous la forme de consignes, de grille de contrôle ou de dictionnaire (Allal, 1999 p.41). Dans cette démarche d'évaluation, « l'agent évaluateur est l'apprenant lui-même » (Hadji, 2012, p.117). Selon Morisette (1993), l'autoévaluation « aide l'étudiant à mieux comprendre les objectifs et à mieux choisir des moyens d'apprentissage efficaces grâce surtout à la perception qu'il acquiert de son cheminement, de sa propre évolution, de ses difficultés et de ses forces » (p.362). « Inciter à l'auto-évaluation devrait être une

préoccupation quotidienne de tout enseignant pour des raisons techniques et pour des raisons philosophiques » (Guilbert, Hibon, Le Lièvre-Bourdin, Ouanas & Tavernier, 1995, p.107). En effet, l'autoévaluation permet à l'élève de comprendre ce qui est attendu de lui et lui donne la possibilité de prendre des initiatives quant au choix d'éventuelles remédiations. Toutes les actions liées à l'autoévaluation permettent à l'apprenant d'acquérir une plus grande autonomie, point essentiel à développer chez l'enfant.

Hadji (2012) affirme que l'autoévaluation est « au service de deux objectifs prioritaires pour l'École : le développement de l'autorégulation, et le développement de la métacognition » (p.123). Ces propos sont résumés au travers de la chaîne causale suivante :

Autoévaluation → Métacognition → Autorégulation

« L'autoévaluation est un point de départ, et un point d'appui, pour la métacognition. Et [...] le sujet ayant « appris » la métacognition sera mieux armé pour son autorégulation » (Hadji, 2012, p.124). Etant donné le lien étroit qui unit ces trois termes, il est important de définir les notions de métacognition et d'autorégulation.

#### **1.2.4 Métacognition**

En 1976, Flavell introduit le concept de métacognition qui comporte deux dimensions essentielles. La première est celle des métacognitions qui correspondent aux « connaissances que le sujet possède de sa propre cognition et de celle d'autrui » (Mottier, 2012, p.12) et la deuxième dimension est « les régulations métacognitives, à savoir les modalités d'intervention et de contrôle, les procédures et les stratégies qui assurent une autorégulation de l'activité cognitive du sujet » (Mottier, 2012, p.12). La première dimension présentée a comme finalité une production de connaissances et la deuxième tend à produire des actions. C'est la phase d'autorégulation (Hadji, 2012). Ce dernier auteur insiste sur l'importance de la métacognition, car, lorsqu'un individu a compris comment il fonctionne pour apprendre et les stratégies qu'il met en place, il arrive plus facilement et rapidement à apprendre. Vial (2012) rejoint ces propos en ajoutant que la métacognition, lorsqu'elle a atteint un certain degré de maturité, permet à l'individu de choisir la stratégie considérée comme étant la plus optimale en fonction des objectifs initiaux.

#### **1.2.5 Autorégulation**

L'autorégulation peut être définie par « le fait de conduire soi-même la régulation de son activité » (Hadji, 2012, p.75). Selon Perrenoud (1998), l'autorégulation consiste à « renforcer les capacités du sujet à gérer lui-même ses projets, ses progrès, ses stratégies face aux tâches et aux obstacles » (p.110). De plus, toujours selon ce sociologue, « S'il y a

autorégulation, c'est en partie parce que l'individu est placé dans des situations de communication qui le confrontent à ses propres limites et le poussent, dans le meilleur des cas, à les dépasser » (p.112). Laveault (2007) insiste sur le fait que, « pour véritablement comprendre le sens d'autorégulation, il ne faut pas perdre de vue le sens de régulation » (p.209). Cette dernière se définit principalement au travers de ces trois caractéristiques : des objectifs ou des attentes, un feedback<sup>3</sup> et une action ou une forme de remédiation visant un ajustement. Toujours selon Laveault (2017), tout comme l'autoévaluation, l'autorégulation se développe progressivement. Afin que l'élève puisse pleinement entrer dans un processus d'autorégulation, il lui est nécessaire de s'approprier les critères d'évaluation, car la compréhension de la tâche par l'élève est « une phase nécessaire à l'autorégulation de tâches ou de situations d'apprentissage » (Tardif, 2007, p.37). Dans ce but, l'enseignant peut marquer des arrêts dans la séquence d'apprentissage afin d'inciter l'élève à énoncer les critères à chaque fois qu'une notion nouvelle est abordée (Nunziati, 1990). Ainsi, après avoir résolu un problème de mathématiques, l'enseignant peut demander, par exemple, aux apprenants de citer les notions ou les opérations qui touchent aux savoirs et aux savoir-faire utilisés. Dans le but qu'elles soient comprises de tout un chacun et formulées sous la forme de critères, Nunziati (1990) conseille de les traduire sous la forme de dénominateurs communs.

### 1.2.6 Motivation intrinsèque et extrinsèque

« [...] Pas de métacognition, pas d'autorégulation, sans motivation » (Laveault, 1999, p.60).

Cette citation résume brièvement l'importance de la motivation dans ce processus d'apprentissage. Afin de mieux comprendre ces propos, il est important de définir ce qu'est la motivation. Hadji (2012) apporte la définition suivante : « La motivation est une force (hypothétique) propre à l'individu, qui le pousse à s'engager et à persister dans un comportement » (p. 86). Elle est, la plupart du temps, distinguée en deux catégories : motivation extrinsèque et motivation intrinsèque. La première est « provoquée par une force extérieure à l'apprenant » (Hadji, 2012, p.86). Selon Chapman et Vagle (2012), elle est présente lorsqu'un individu agit dans le but d'obtenir une récompense. Dans le cadre scolaire, cette dernière peut représenter, par exemple, pour l'élève, l'obtention d'une bonne note. La motivation intrinsèque dépend, quant à elle, du sujet lui-même. Elle poussera le sujet à agir dans le but d'éprouver de la satisfaction ou de s'accomplir. C'est cette dernière qui nous intéresse dans ce travail, car elle a plus de chance de perdurer dans le temps. En

---

<sup>3</sup> Feedback : « informations tirées des performances de pairs obtenant de meilleurs résultats, de professeurs ou de l'autoévaluation de l'élève, comme le coefficient d'efficacité » (Bonner, Kovach & Zimmerman, 1996/2000, p.166).

effet, Chapman et Vagle (2012) étaient ce propos en expliquant que la motivation extrinsèque est efficace à court terme, car elle poussera l'élève à répondre aux exigences de l'enseignant, mais que la motivation intrinsèque, quant à elle, promouvra une réussite à plus long terme, car elle conservera le désir d'apprendre chez l'apprenant.

L'autoévaluation peut jouer le rôle de déclencheur d'une motivation intrinsèque chez l'élève. En effet, Noël (1997) démontre que si l'enseignant donne la possibilité à l'élève de comprendre son fonctionnement et les stratégies qu'il met en place, cela le motivera « car il aura conscience que sa réussite dépend de lui » (Noël, 1997, p.11). Laveault (1999) étaye ces propos en présentant les différents facteurs liés à l'évaluation formatrice qui ont un impact sur la motivation de l'apprenant :

- « L'élève sera d'autant plus motivé qu'il perçoit qu'il peut exercer un certain contrôle sur son activité ;
- l'élève sera d'autant plus motivé qu'il perçoit qu'il sera capable de réussir l'activité ;
- l'élève sera d'autant plus motivé s'il reçoit une rétroaction sur sa performance par rapport à des objectifs proximaux qu'il s'est lui-même fixé ». (p. 71)

Allal (1999) met un accent particulier sur ce deuxième facteur en affirmant qu'un apprenant est plus motivé à s'investir dans une tâche s'il est convaincu de la finir avec succès. Cependant, l'objectif doit comporter un défi pour l'élève. Dans le cas contraire, l'atteinte de ce but n'aura que peu d'impact sur son sentiment d'efficacité personnelle et, dès lors, sur sa motivation.

### **1.2.7 Quelques limites de l'évaluation formatrice...**

À travers mes lectures, j'ai pris connaissance des avantages de l'évaluation formatrice. D'ailleurs, ce sont ces aspects-là que j'ai principalement relevés lors de l'écriture de ce travail, car je crois qu'elle est une plus-value pour l'apprenant. Cependant, je souhaite relever trois difficultés pouvant être rencontrées lors de la mise en place de ce type d'évaluation. Premièrement, Vial (2012) nous fait l'écho d'individus expliquant se représenter l'autoévaluation comme une intrusion dans leur sphère privée. Ils s'indignent de devoir faire part du jugement qu'ils ont posé sur leur travail et associent même cela à un manque de confiance de la part de l'enseignant. Suite à l'évocation de ce problème, une possible solution est de développer un lien de confiance entre l'apprenant et l'enseignant, car comme le souligne Bélair (1999) « l'élève se sentira impliqué dans le processus d'évaluation uniquement s'il a confiance en l'enseignant, s'il a conscience de l'apport qu'il y trouvera » (p.67).

Laveault (1999) soulève une seconde difficulté en évoquant que tout comme l'évaluation formative, l'évaluation formatrice peut devenir l'évaluation « *qui ne compte pas* » et, de ce fait, susciter peu d'intérêt de la part des élèves et se traduire par un non-investissement de leur part.

Finalement, différentes recherches menées sur la métacognition ont démontré que « la capacité de l'apprenant à réfléchir sur son fonctionnement dans un domaine donné est généralement corrélée avec le niveau de ses compétences cognitives dans ce domaine » (Allal, 1999, p.50). Cette auteure ajoute qu'elle a observé que les individus sans grandes difficultés utilisaient plus les outils d'autoévaluation et de coévaluation que ceux qui en auraient le plus besoin.

Mes différentes lectures m'ont, par conséquent, principalement informée sur les bienfaits de la mise en place d'un dispositif d'évaluation formatrice au sein d'une classe, mais également sur quelques aspects négatifs pouvant être rencontrés.

## **1.3 Question et objectifs de recherche**

### **1.3.1 Identification de la question de recherche**

Au début de mon processus de réflexion, je me suis posée plusieurs questions quant à l'évaluation de manière générale dont une qui a plus particulièrement retenu mon attention : « Comment impliquer les élèves dans l'évaluation de leurs apprentissages ? ». Mes recherches se sont rapidement orientées vers l'évaluation formatrice. Après m'être documentée sur le thème touchant l'évaluation formatrice, j'ai pris connaissance de ses bienfaits, mais également de ses limites. De plus, n'ayant jamais eu l'occasion de voir la mise en place d'autoévaluation, de coévaluation et d'évaluation mutuelle dans une classe, je m'intéresse à l'intégration de ces outils et l'identification des impacts qu'ils peuvent avoir sur les élèves. Mes interrogations et mes différentes lectures me conduisent à la question de recherche suivante : **« Dans quelle mesure les instruments d'autoévaluation, d'évaluation mutuelle et de coévaluation ont un impact sur la motivation des élèves et permettent à ces derniers de développer des compétences métacognitives et autorégulatrices ? »**. En essayant de répondre à cette question, je cherche donc à comprendre l'impact de l'évaluation formatrice sur les élèves et sur le rapport qu'ils ont face à l'apprentissage des savoirs.

### **1.3.2 Objectifs de recherche**

Afin de répondre à la question de recherche, un dispositif d'autoévaluations, de coévaluations et d'évaluations mutuelles a été mis en place. Les objectifs de recherche sont de :

- connaître l'impact de l'évaluation formatrice en ce qui concerne la motivation des élèves, sur la manière dont ils apprennent (métacognition) et sur la façon dont ils gèrent leurs apprentissages (autorégulation).
- comprendre si l'évaluation formatrice est un dispositif qui s'acquiert de façon progressive.
- connaître le rapport des élèves face à l'évaluation formatrice ainsi que les obstacles pouvant être rencontrés.

Entre autres, ayant la possibilité de réaliser l'expérience au sein d'une classe durant plusieurs semaines, mon souhait est de savoir si les élèves, avec le temps, se sentent de plus en plus à l'aise avec l'autoévaluation et l'évaluation de leurs pairs. Dans ce but, un questionnaire a été mis en place au milieu et à la fin de mon expérimentation et complété par quelques entretiens.

## **Chapitre 2. Méthodologie**

La méthodologie est l' « ensemble des enjeux relatifs au choix des méthodes de recherche et des techniques de collecte et d'analyse des données » (Giroux & Tremblay, 2002, p.251)

Dans cette partie, une définition des différents moyens mis en place pour répondre à ma question de recherche est ainsi donnée. Cette phase, précédant la collecte des données sur le terrain, tient une place importante, car elle justifie la phase analytique qui correspond à l'analyse et l'interprétation des données.

### **2.1 *Fondements méthodologiques***

#### **2.1.1 Recherche qualitative**

Une recherche qualitative a été menée pour réaliser ce travail, cette dernière étant souvent associée aux sciences humaines et sociales. Elle a comme caractéristique de comprendre des phénomènes au contraire de la recherche quantitative « qui met l'accent sur la mesure des phénomènes et l'analyse de données chiffrées » (Giroux & Tremblay, 2002, p.23). Fortin (2010) apporte la définition suivante :

La recherche qualitative sert à comprendre le sens de la réalité sociale dans laquelle s'inscrit l'action : elle fait usage du raisonnement inductif et vise une compréhension élargie des phénomènes. Le chercheur observe, décrit, interprète et apprécie le milieu et le phénomène tels qu'ils existent. (p.30)

Dans ce travail, la recherche qualitative a pour but d'interpréter les différents comportements d'un groupe d'individus.

Une limite de la recherche qualitative est la subjectivité des données recueillies. En effet, cette dernière peut découler du phénomène présenté par Allaire (1988) qui s'intitule la « désirabilité sociale ». Il est possible que les élèves interrogés donnent des réponses correspondantes aux attentes de la recherche en voulant véhiculer une image positive d'eux-mêmes au détriment de ce qu'ils pensent réellement.

#### **2.1.2 Approche déductive et inductive**

Ce travail de recherche se base sur une approche principalement inductive, mais a, parfois aussi, une approche déductive. L'approche inductive « permet de passer du particulier (faits observés, cas singuliers, données expérimentales, situations) au général » (Martin, 2010) alors que « la déduction correspond au processus presque inverse qui permet de conclure

(déduire) une affirmation à partir d'hypothèses, de prémisses ou d'un cadre théorique : les conclusions résultent formellement de ces prémisses ou de cette théorie » (Martin, 2010). Bien que les définitions de ces deux approches soient opposées, Martin (2010) insiste sur le fait qu'elles ne sont pas nécessairement dissociables. En effet, elles peuvent se compléter et refléter deux postures du chercheur. Anadon et Guillemette (2007) affirment également que « toute approche généralement inductive implique nécessairement des moments de déduction » (p.33). Ce travail est majoritairement basé sur une approche inductive étant donné que l'expérimentation porte sur les effets de l'évaluation formatrice sur les élèves. Il y a néanmoins une part d'approche déductive, différentes catégories telles que les effets sur la métacognition et l'autorégulation ayant été créées au préalable. D'autres seront à réaliser en fonction des nouvelles informations obtenues lors de l'analyse des résultats.

### **2.1.3 Objectif et démarche**

L'objectif de ce travail de recherche est à visée pratique, car il vise « à transformer les pratiques enseignantes tout en les étudiant » (Dupin de Saint-André, Montésinons-Gelet & Morin, 2010, p.170). Lors de ce travail, une intention particulière a été donnée à la mise en place d'évaluations formatrices afin de transformer mes futures pratiques évaluatives. En effet, Savoie-Zajc (2001) appuie le fait que cette approche a pour but d'améliorer les compétences du praticien en stimulant son développement professionnel<sup>4</sup>. Dans ce sens, l'enjeu de la recherche est ontogénique avec pour objectif le perfectionnement, car, comme le souligne Savoie-Zajc (2001), « la recherche-action à enjeu ontogénique est celle qui vise l'amélioration personnelle et professionnelle par la recherche » (p.35). Van Der Maren (2003) ajoute qu' « il s'agit pour le chercheur praticien de résoudre ses propres problèmes en améliorant ou en créant des outils » (p.29). Dans le cas de cette recherche, j'ai élaboré différents outils d'évaluations formatrices dans le but de connaître leurs effets sur l'apprentissage et la motivation des élèves.

La démarche compréhensive est utilisée car elle consiste « à établir le sens que les acteurs sociaux donnent à leurs conduites » (Giroux & Tremblay, 2002, p.19). Lors de mon temps de pratique professionnelle, j'ai utilisé les outils d'évaluation créés afin de comprendre leur impact sur les élèves. En effet, « contrairement à la description, la compréhension exige que l'on trouve une ou plusieurs raisons expliquant que les faits sont ce qu'ils sont » (Giroux &

---

<sup>4</sup> « Le développement professionnel se définit comme un processus développemental qui permet aux enseignants d'étendre leurs connaissances professionnelles dans le but d'accroître l'efficacité et la performance des individus, des groupes et des organisations (Guskey et Huberman, 1995) » (Savoie-Zajc, 2001, p.29).

Tremblay, 2002, p.19). Ainsi, les entretiens réalisés ont permis de mieux comprendre les réponses aux questionnaires distribués et, ainsi, mieux cerner les avis des élèves.

## 2.2 *Nature du corpus*

Le recueil de traces est constitué de questionnaires ainsi que d'entretiens semi-directifs.

### 2.2.1 Récolte des données

L'organisation du dispositif de collecte des données mis en place est présentée, à travers le schéma, ci-dessous :

Tableau 3 : Dispositif de collecte des données

22 octobre au 26 octobre 2018	2 novembre au 23 novembre 2018	26 novembre au 18 décembre 2018	17 décembre au 21 décembre 2018
✓ Prise de contact avec les élèves	✓ Exercices de mathématiques ✓ Questionnaire 1 ✓ Autoévaluation 1 ✓ Coévaluation 1 ✓ Autoévaluation 2 ✓ Evaluation par les pairs 1 ✓ Questionnaire 2	✓ Autoévaluation 3 ✓ Coévaluation 2 ✓ Autoévaluation 4 ✓ Evaluation par les pairs 2 ✓ Questionnaire 3	✓ Entretiens

La première semaine du stage a consisté à faire connaissance avec les élèves et à tisser un lien de confiance avec eux. En effet, comme il l'a été vu précédemment, ce point n'est pas à négliger dans la mise en place d'un dispositif d'évaluation formatrice.

Afin de collecter les données, trois questionnaires ont été distribués. Les questions du questionnaire 1 furent présentées avant de débuter l'expérimentation (voir annexe 2). Afin d'aider les élèves à y répondre au mieux, je leur ai demandé de se baser sur différents exercices de mathématiques liés au thème 2 « nombres naturels et opérations » qu'ils étaient en train de réaliser. En effet, ces questions cherchant à comprendre la fréquence à laquelle les élèves mettaient en place des compétences métacognitives et autorégulatrices et leur capacité à les utiliser, il était important qu'ils puissent s'appuyer sur un travail accompli au préalable pour y répondre. Par la suite, j'ai débuté le thème 4 s'intitulant « multiples et diviseurs » en mettant directement en place mon dispositif d'évaluation formatrice (voir annexe 6). Par la suite, en milieu d'expérience, les élèves ont rempli le questionnaire 2 (voir annexe 3). Le but de ce dernier était de pouvoir constater une

éventuelle évolution entre le milieu et la fin de l'expérimentation au niveau des capacités métacognitives des élèves et, également, au niveau de leur ressenti.

Les questions de ces deux questionnaires sont fermées, ce qui présente l'avantage, comme le souligne Vilatte (2007), d'être facile à répondre pour la personne interrogée. Soumettant ce questionnaire à des élèves, ce critère de facilité est important à prendre en compte. En revanche, « pour éviter l'aspect négatif d'une question fermée (2 réponses), il est possible de proposer une question comportant une échelle d'attitude, la réponse pourra être plus nuancée (personnalisée) » (Vilatte, 2007, p.15). C'est pour cette raison que plusieurs questions avec des réponses nuancées à cocher ont été insérées. Cependant, cela peut comporter un inconvénient, car, comme le cite Vilatte (2007), « souvent les réponses extrêmes ne sont pas choisies par de nombreux sujets, la tendance est de rester dans la moyenne » (p. 16).

À la fin de l'expérimentation, un troisième questionnaire (voir annexe 4), reprenant les questions des deux premiers afin de déceler un éventuel changement et agrémenté de nouvelles questions fermées et ouvertes, fut proposé aux élèves. Ces dernières ont l'avantage d'être plus motivantes et peuvent « faire apparaître des informations auxquelles on n'aurait pas pensé » (Vilatte, 2007, p.16). Elles permettent donc « de recueillir une information plus détaillée que les questions fermées. Par contre, les réponses risquent d'être incomplètes » (Fortin, 2010, p.436). En prenant ce dernier aspect en compte et le fait que les questions fermées ne permettent pas de fournir toutes les informations nécessaires quant aux perceptions de l'expérience vécue par les élèves, il était important de compléter la recherche par des entretiens (voir annexe 5). En effet, « il est fréquent que l'enquête par questionnaire soit complétée avec une enquête par entretien. Dans cette dernière, il s'agit de choisir parmi l'échantillon initial un nombre restreint de sujets, afin d'étudier de manière plus approfondie leurs pratiques. » (Dupin de Saint-André, Montésinons-Gelet & Morin, 2010, p.165). Six élèves, en fonction des résultats obtenus aux questionnaires pour participer à des entretiens semi-directifs, ont été retenus. Ces entretiens ont comme caractéristique d'avoir des questions ouvertes qui « sont pertinentes lorsque le but de la recherche est d'obtenir des réponses personnelles (Blais et Durand, 2003) » (Dupin de Saint-André, Montésinons-Gelet & Morin, 2010, p.166). Effectivement, l'entretien semi-directif « fournit au répondant l'occasion d'exprimer ses sentiments et opinions sur le sujet traité » (Fortin, 2010, p.282). Ainsi, les élèves ont pu exprimer plus en détail leur opinion sur le dispositif d'évaluation formatrice mis en place. Des questions permettant de comprendre les difficultés qu'ils ont rencontrées et la manière dont cette expérience a impacté leurs compétences métacognitives et autorégulatrices ont également été posées.

## **2.2.2 Procédure et protocole de recherche**

La recherche a été menée entre le 22 octobre et le 21 décembre 2018. Durant ce temps de pratique professionnelle, j'ai débuté par un co-enseignement durant les six premières semaines. Après cela, j'ai assumé la totalité des leçons en remplacement étant donné le départ de l'enseignante titulaire en congé maternité.

Ce travail s'est déroulé durant les leçons de mathématiques, car je pense que cette branche se porte bien à ce type d'évaluation puisque les élèves sont souvent mis dans des situations-problèmes.

Dans un premier temps, j'ai présenté mon projet à l'enseignante titulaire. Je l'ai informée du dispositif d'évaluation formatrice que j'allais mettre en place, des questionnaires qui allaient être soumis aux élèves ainsi que des entretiens. Dans un deuxième temps, j'ai adressé une lettre aux parents (voir annexe 1) afin de leur présenter le projet que j'allais instaurer. Cette dernière me permit également d'avoir leur autorisation pour la récolte de données auprès de leurs enfants. Dans un troisième temps, j'ai mis en place mon dispositif d'évaluation formatrice ainsi que les questionnaires. Pour terminer, j'ai interviewé six élèves

**Tableau 4 : Entretiens**

Prénom d'emprunt	Durée de l'entretien	Date
Luc	9min35	19 décembre 2018
Christelle	14min45	18 décembre 2018
Laura	13min41	18 décembre 2018
Noé	14min15	18 décembre 2018
Lucie	13min30	18 décembre 2018
Marc	11min15	18 décembre 2018

## **2.2.3 Echantillonnage**

Le choix de l'échantillonnage est important. Effectivement, c'est grâce aux personnes sélectionnées que j'ai récolté des informations afin de trouver une réponse à ma question de recherche. Selon Boutin (2008), « il revient au chercheur de constituer un échantillon représentatif de la population qu'il désire étudier » (p.106). Mon but étant de m'intéresser aux effets de l'évaluation formatrice sur les élèves, c'est donc naturellement que ces derniers ont été choisis comme participants. Puisque je souhaitais effectuer une recherche lors de laquelle je faisais partie intégrante de la classe, je n'ai eu qu'un échantillon d'élèves restreint.

Dépelteau (2005) fait référence à l' « erreur d'échantillonnage » lorsque la représentativité de l'échantillon n'est pas totalement représentative de la population mère<sup>5</sup> et, qui dans mon cas, serait associée aux élèves de l'école primaire. En effet, je ne peux pas généraliser les résultats que j'ai obtenus aux autres degrés et, de plus, ma classe ne comportait pas tous les « types » d'élèves pouvant être rencontrés. De plus, mon échantillonnage était accidentel (Giroux & Tremblay, 2002), n'ayant pu choisir la classe dans laquelle j'ai effectué mon temps de pratique professionnelle. Ma population se compose donc de dix-sept enfants de 8<sup>e</sup> HarmoS, de onze à douze ans.

**Tableau 5 : Répartition par genre**

<b>Nombre de filles</b>	10
<b>Nombre de garçons</b>	7
<b>Total</b>	17

## 2.3 Méthodes et techniques d'analyse des données

### 2.3.1 Transcription

La transcription est une étape clé dans la rédaction d'un travail de recherche, car elle permet de préparer les documents qui vont être utilisés pour le traitement des données. Au cours de chaque entretien, j'ai donc enregistré les données afin de les transcrire intégralement. Le type de transcription choisi s'appelle la transcription intégrale (Deslauriers, 1991). Elle consiste à retranscrire chaque verbatim. Cette manière de procéder m'a facilité la tâche de l'analyse des données, car les documents retrançrits étaient « suffisamment disponibles et accessibles pour être soumis à l'analyse de contenu » (Dépelteau, 2005, p.302). Par conséquent, lors de cette phase d'analyse, je n'ai plus eu besoin de faire recours aux enregistrements.

En ce qui concerne la transcription des données, j'ai utilisé les règles suivantes (Pasche Gossin, 2017-2018) :

- Les trois points de suspension « ... » sont utilisés lorsque l'énoncé n'est pas terminé ou laissé en suspens.

---

<sup>5</sup> La population mère « correspond à l'ensemble de tous les individus qui ont des caractéristiques précises en relation avec les objectifs de l'étude » (Mayer & Ouellet, 1991, p.378).

- Les tours de paroles sont numérotés.
- Les fragments incompréhensibles sont notés XXX.

De plus, j'ai utilisé l'abréviation « E » lorsque l'élève parle et l'abréviation « C » pour désigner le chercheur donc moi-même. Afin que la lecture des entretiens soit plus claire, les phrases du chercheur ont été inscrites en bleu.

Finalement, j'ai ajouté les négations lorsque celles-ci n'ont pas été prononcées afin d'avoir une forme écrite correcte rendant la lecture plus agréable.

Une fois la transcription des données effectuée, j'ai pu les traiter.

### **2.3.2 Traitement des données**

« Les données générées par les recherches qualitatives sont volumineuses et leur interprétation n'est possible que si elles sont organisées » (Fortin, 2010, p.459). Afin d'analyser mes données, je me suis basée sur le modèle interactif d'analyse des données conçu par Miles et Huberman repris par Fortin (2010). Il comporte trois composantes-activités : la condensation, la présentation, l'élaboration et la vérification des conclusions. Ainsi, pour commencer mon analyse, j'ai effectué plusieurs lectures, car « le meilleur outil de l'analyse est encore la lecture, la relecture et la re-relecture » (Deslauriers, 1991, p.81). Cette manière de procéder permet de « prendre connaissance du contenu du matériel avant de l'analyser d'une manière plus rigoureuse et systématique » (Dépelteau, 2005, p.304). Lors de cette étape, afin de codifier mes données, j'ai, comme le conseille Fortin (2010), souligné les passages significatifs en utilisant la même couleur pour la même catégorie dans chaque transcription. Fortin (2010) définit une catégorie ainsi : elle « est une entité générale abstraite qui représente la signification de sujets semblables » (p.462). Ensuite, les données sont présentées dans mon travail sous forme d'extraits de verbatim. Ces derniers sont des passages de l'entretien qui sont insérés dans l'analyse dans le but d'appuyer une idée ou d'affirmer un concept. Finalement, j'ai procédé à une interprétation des données. Cette phase inclut « la vérification des conclusions quant à leur vraisemblance, leur rigueur et leur confirmation » (Fortin, 2010, p. 466). Pour procéder à cette étape, j'ai comparé les résultats obtenus à différentes sources théoriques afin d'en vérifier la cohérence.

En ce qui concerne l'analyse des données recueillies par les questions fermées des questionnaires, j'ai transformé les réponses en nombre. Cette analyse correspond à la mesure nominale décrite ci-dessous :

« La mesure nominale sert à différencier les éléments les uns des autres et à les classer en catégories mutuellement exclusives. Les nombres assignés aux catégories sont simplement des symboles ou des codes numériques, puisqu'ils n'ont aucune valeur quantitative et n'indiquent que la similitude ou la différence » (Fortin, 2010, p.482).

Ces données ont été principalement présentées sous forme de diagramme à bandes rectangulaires. Comme le souligne Fortin (2010), cette figure permet de « représenter les modalités d'une variable qualitative » (p. 487) et est facilement lisible pour le lecteur.

Finalement, afin d'analyser les commentaires répondants aux questions ouvertes, j'ai procédé de la même manière que pour l'analyse des entretiens. J'ai donc effectué, dans un premier temps, plusieurs lectures lors desquelles j'ai souligné les phrases significatives en utilisant la même couleur pour la même catégorie dans chaque questionnaire. Puis, j'ai présenté ces données sous forme de commentaires que j'ai ensuite interprétés.

### 2.3.3 Analyse

J'ai utilisé une méthode d'analyse de contenu, car je me suis intéressée aux discours produits par les élèves. Comme le souligne Dépelteau (2005), « l'analyse de contenu est une technique de codage ou de classification visant à découvrir d'une manière rigoureuse et objective la signification d'un message » (p.295). Afin de comprendre la signification de ces messages j'ai, comme expliqué ci-dessus, dégagé différentes catégories. Cette phase fut importante, car elle me permit de « faire ressortir les différentes caractéristiques en vue d'en mieux comprendre le sens exact et précis » (L'écuyer, 1988, cité par Dépelteau, 2005, p.295). Mon analyse de contenu est une analyse de premier niveau. Dépelteau (2005) explique que cela consiste à comprendre uniquement ce qu'ont dit les émetteurs du message au contraire de l'analyse des contenus latents qui vise à faire une lecture au deuxième niveau, c'est-à-dire lire entre les lignes.

En outre, « l'analyse de contenu permet d'étudier des évolutions ou des changements avec une certaine facilité » (Dépelteau, 2005, p.299). Ainsi, j'ai analysé les réponses des élèves à deux moments différents, une fois dans le courant de l'expérimentation et une fois à la fin de cette dernière.

En revanche, l'analyse de contenu présente également un risque. En effet, le chercheur doit « se méfier de ses propres *préjugés* et *valeurs* qui peuvent influencer son interprétation des documents » (Dépelteau, 2005, p.314). Ainsi, j'ai, tout au long de mon analyse, pris ce dernier aspect en compte afin de rester la plus objective possible.

## **Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats**

Dans ce dernier chapitre, je présente les données recueillies à travers les questionnaires et entretiens. Je leur donnerai du sens en les mettant en lien avec ma problématique ainsi qu'en faisant référence à d'autres auteurs que ceux déjà cités.

### **3.1 Représentations sur les évaluations formatrices**

Il s'agit, ici, de s'intéresser à la définition qu'ont les élèves de l'évaluation formatrice et sur leurs représentations quant à son utilité.

#### **3.1.1 Définitions des évaluations formatrices**

Parmi les dix-sept réponses apportées par les questionnaires et les entretiens, il a été constaté que le concept d'évaluation formatrice n'avait pas la même signification pour chaque élève. Parmi les réponses obtenues, les énoncés présentés ci-dessous ont pu être définis.

**Tableau 6 :** Définitions de l'évaluation formatrice

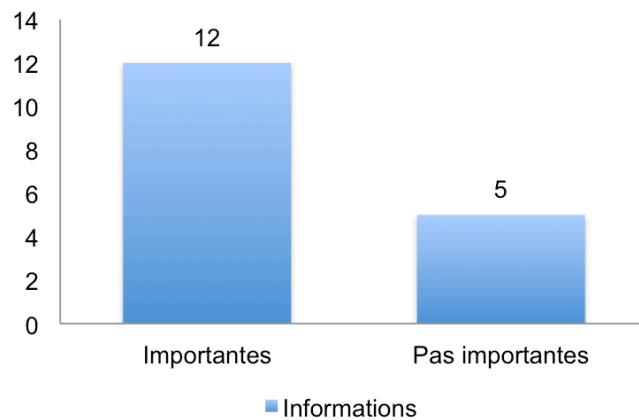
Définitions de l'évaluation formatrice
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Permet de comprendre les objectifs à atteindre</li><li>2. Permet de voir où on en est (ce qu'on doit améliorer, nos difficultés, trouver son niveau)</li><li>3. Questionnaires pour s'évaluer (aussi pour évaluer sa compréhension de l'exercice)</li><li>4. Permet de se préparer aux épreuves</li><li>5. Permet de comprendre sa manière de travailler</li><li>6. Permet de se fixer des objectifs</li></ol>

Les énoncés 1, 2, 3, 5 et 6 font référence aux aspects métacognitifs et autorégulateurs de l'évaluation formatrice. En effet, comme vu dans la problématique, l'évaluation formatrice permet de développer ces différents aspects en amenant l'élève à avoir un regard sur ce qu'il a réalisé, en lui permettant de trouver diverses stratégies afin de réguler son activité.

L'énoncé 4 démontre que certains élèves ne perdent pas de vue l'évaluation sommative. Ainsi, ces différentes évaluations formatrices leur permettent de s'y préparer.

Une majorité des élèves font un constat positif quant à l'évaluation formatrice, néanmoins cinq relèvent le fait qu'elles ne sont pas importantes. Les raisons évoquées sont les suivantes :

- « Moi je trouve que ça fait du travail en plus » (Marc)
- « Pour moi ça ne sert à rien et on travaille bien avant sans ça » (Noé)
- « Je n'aime pas trop car avant on n'avait pas ça et on arrivait très bien à travailler » (Mathieu)

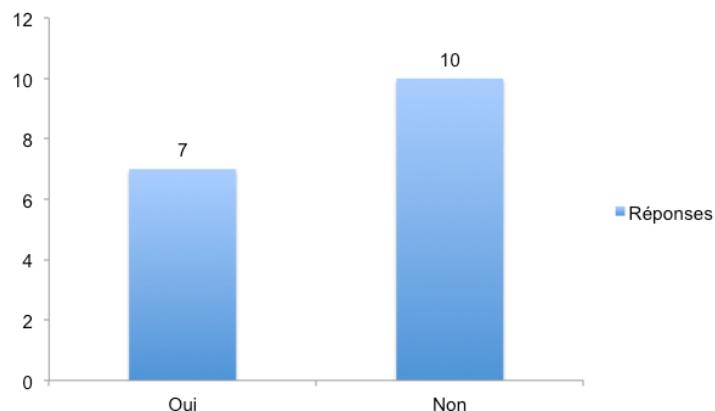


**Figure 2 : Utilité des évaluations formatrices**

Comprendre la manière dont les élèves perçoivent l'évaluation formatrice est essentiel. En effet, si ces derniers ne comprennent pas le sens d'effectuer un tel travail, ils ne seront pas pleinement impliqués et ne seront donc pas en mesure d'utiliser à bon escient les différents outils pour les aider dans leurs apprentissages. Ces propos rejoignent ceux de Hadji (2012) qui soutient que pour qu'un sujet se mette au travail, il est nécessaire « qu'une valeur minimale soit accordée à la tâche, afin d'éviter le "cela ne me servira à rien" » (p.87). Develay (2007) dit aussi que « 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).

### 3.1.2 Fréquence

À la question, « devrait-on faire des évaluations formatrices plus souvent ? », sept élèves ont répondu par l'affirmative et dix par la négative. En posant cette question, il m'importait de mieux cerner leur perception quant à l'importance du temps passé et de l'intérêt à faire ces exercices.



**Figure 3 :** Fréquence des évaluations formatrices

Le tableau 7, ci-dessous, résumant les propos des élèves, permet de comprendre les raisons qui expliquent les résultats de la figure 3. Il en ressort que, pour plusieurs élèves, cette expérience avait été intense et que le nombre d'évaluations formatrices proposé était trop élevé. Toutefois, il est également important de comprendre que certains élèves ont répondu par la négative, car, pour eux, le nombre d'évaluations formatrices proposé était correct, mais qu'en effectuer plus exigerait un travail trop conséquent.

**Tableau 7 :** Raisons exprimées par les élèves

Oui	Non
<ul style="list-style-type: none"><li>- Permet de s'entraîner</li><li>- Permet de s'assurer de la bonne compréhension d'un exercice</li><li>- Permet de situer son niveau</li><li>- Permet de prendre connaissance des difficultés rencontrées</li><li>- Aide pour les épreuves</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Evaluations formatrices inutiles</li><li>- Embêtant</li><li>- Perte de temps</li><li>- Nombre d'évaluations trop élevé</li><li>- Nombre d'évaluations suffisant</li><li>- Source de stress</li><li>- Travail supplémentaire</li></ul>

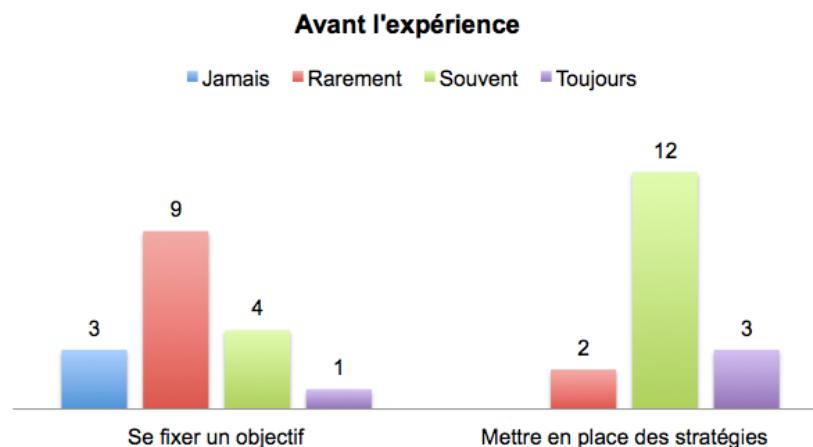
Il est intéressant de constater que la majorité des élèves pensent que les évaluations formatrices sont importantes, mais qu'il est nécessaire de veiller à ne pas en faire trop fréquemment. Ces résultats obtenus peuvent trouver une explication dans le fait que les élèves ont rencontré diverses difficultés dans le courant de cette démarche. En effet, pour

plusieurs apprenants, il a été difficile de répondre à certaines questions métacognitives. Étant donné qu'il n'est jamais simple de faire face à une tâche qui semble difficile, il peut être compréhensible que plusieurs élèves préfèrent y être confrontés le moins possible.

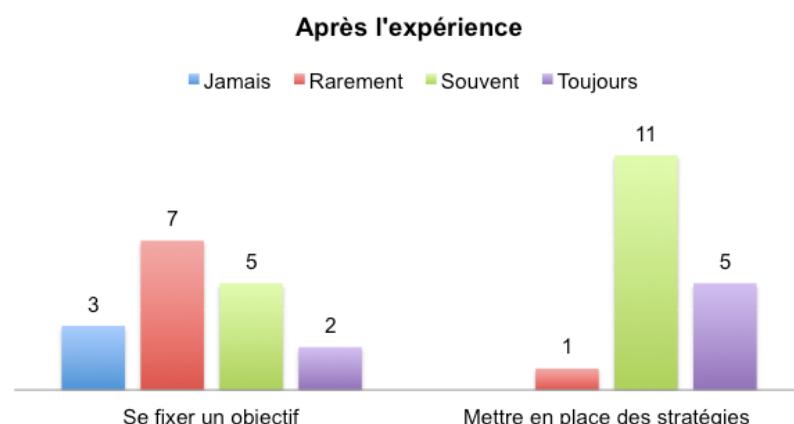
En ce qui concerne la perte de temps, lors d'un entretien, un élève a relaté qu'il préférait avancer dans le plan de mathématiques plutôt que de faire les évaluations formatrices. Comme l'explique Laveault (1999), certains élèves sont plus orientés vers la performance et sont donc « beaucoup plus intéressés à ce qu'il faut faire pour terminer l'activité qu'à ce qu'il faut faire pour apprendre » (p.60). Je pense qu'il est donc important de leur faire prendre conscience que de se questionner sur leur manière de travailler n'est guère une perte de temps. En effet, les évaluations formatrices donnent la possibilité à l'élève de pouvoir réguler son apprentissage en continuité (Laveault, 1999) en permettant ainsi à ce dernier d'être de meilleure qualité voire plus rapide, car il est conscientisé. Toutefois, j'émets l'hypothèse que certains élèves, proches de l'objectif à atteindre, ont été freinés dans leurs apprentissages par ces évaluations. Laveault (2007) explique que « plus l'élève a réussi à automatiser certaines régulations, plus le fait de lui demander de les expliciter risque de ralentir inutilement la progression de son travail » (p.220). Ainsi, pour certains élèves, donner l'explication de leur fonctionnement serait inutile, voire nuisible à leur avancement. Doly (2006) ajoute que « les experts (dans le domaine en jeu) n'ont pas forcément besoin d'exercer un contrôle conscient et peuvent être, au contraire, plus rapides et efficaces en agissant, contrairement aux novices, de manière plus automatisée » (p.89). En prenant en compte ces nouvelles informations, l'enseignant devrait donc être capable de faire preuve de flexibilité et d'adaptation en jugeant les situations lors desquelles il n'est pas nécessaire de soumettre des évaluations formatrices comprenant des questions métacognitives à ces apprenants.

### 3.2 Impacts sur l'autorégulation

À présent, tentons de voir les impacts des évaluations formatrices sur les compétences autorégulatrices des élèves. Les résultats présentés ci-dessous montrent la fréquence à laquelle les élèves mettent en place des stratégies d'apprentissage et se fixent des objectifs avant l'expérience et après celle-ci.



**Figure 4 :** Compétences autorégulatrices avant l'expérience



**Figure 5 :** Compétences autorégulatrices après l'expérience

Après l'expérience, deux élèves ont tendance à se fixer plus souvent des objectifs.

« Avant je me donnais peut-être deux objectifs par leçon maintenant je m'en donne un par exercice » (Lucie)

« Maintenant je me fixe un objectif [...] avant, je ne me fixais pas trop d'objectifs » (Luc)

Comme il a été vu dans la problématique, en se fixant des objectifs, l'apprenant acquiert une plus grande autonomie dans son autoévaluation, car c'est lui-même qui détermine ses buts d'apprentissage (Laveault, 2007).

Dans le cas où les élèves ne se fixent que peu d'objectifs, il est nécessaire que l'enseignant garde une partie du contrôle, mais dans l'optique d'un processus de désétayage (Laveault, 2007) afin d'amener l'élève à être capable de pleinement s'autoréguler. Dans cette situation, je pense qu'il est important que l'enseignant continue de fixer des objectifs d'apprentissage clairement explicités aux élèves, comme, par exemple, dans l'autoévaluation 1 (voir annexe 6). Enfin, je pense qu'il faut prendre en considération que mon expérimentation fut menée sur une courte période et que, pour atteindre un apprentissage pleinement autorégulé, cela nécessite du temps. Il serait donc intéressant de voir si, après plusieurs mois, ces résultats connaîtraient une amélioration.

Comme je peux l'observer sur la figure 4, avant cette expérience, douze élèves utilisaient déjà souvent et même pour trois d'entre eux toujours plusieurs stratégies. Après l'expérience, je remarque une augmentation pour trois élèves de la fréquence à laquelle ils mettent en place des stratégies pour surmonter leurs difficultés. Dans les entretiens, les apprenants ont pu faire part de ce qu'ils ont mis en place.

**Tableau 8 : Stratégies découvertes**

Stratégies découvertes
« Maintenant j'arrive mieux à demander aux professeurs et aux autres » (Lucie)
« Avant je devais regarder tous les exercices pour voir ce que j'avais fait faux et maintenant je peux me focaliser sur certains aspects de l'exercice » (Lucie)
« Grâce à ça j'ai su que j'avais faux [...] je l'ai retravaillé puis après ben euh j'ai fait juste au contrôle » (Laura)
« Regarder où j'ai des difficultés » (Luc)
« En fait en regardant comment je travaillais après j'ai pu améliorer des choses » (Marc)

Les stratégies utilisées par les élèves reposent « sur l'existence d'un but conscient » (Hadji, 2012, p.193) d'où l'importance qui a été vue précédemment de demander à l'élève de se fixer des objectifs ou de les lui en donner. Les stratégies rendent possible « l'adaptation de la conduite d'apprentissage, ce qui en augmente la flexibilité, et lui assure une plus grande efficacité » (Hadji, 2012, p.193). Elles enrichiront donc directement les capacités d'autorégulation de l'élève. Lors d'un entretien, un élève a également relevé qu'il lui serait utile d'avoir une fiche sur laquelle diverses techniques pour résoudre un exercice seraient

présentées. Cosnefroy (2011) explique ainsi qu'il peut être bénéfique à l'élève de disposer d'un répertoire étendu de stratégies dont l'efficacité a été démontrée.

Plusieurs élèves font également part des « stratégies métacognitives » (Hadji, 2012, p.202) qui sont liées à la capacité d'identifier leurs erreurs et à réfléchir sur leur manière de travailler. Celles-ci sont considérées par Laurier (2003) comme étant les plus efficaces, car elles permettent « de prendre conscience de son propre processus d'apprentissage et de pensée afin de pouvoir réfléchir sur le processus en cours » (p.63).

Les stratégies découvertes dépendent des évaluations formatrices mises en place.

### 3.2.1 Impacts sur l'autorégulation en fonction des différentes activités d'évaluation formatrice

Les deux graphiques présentés ci-dessous démontrent que l'autoévaluation, la coévaluation et l'évaluation par les pairs n'ont pas eu la même influence sur les élèves. En effet, le premier graphique reflète que l'évaluation par les pairs et la coévaluation ont apporté une aide plus ou moins importante pour la majorité des élèves au contraire de l'autoévaluation.

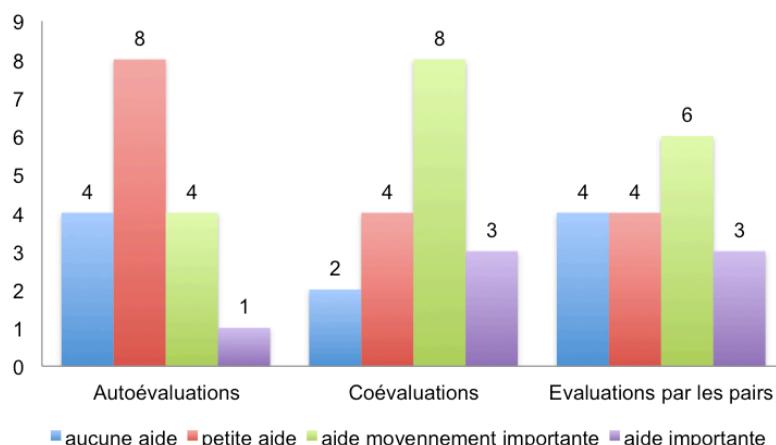
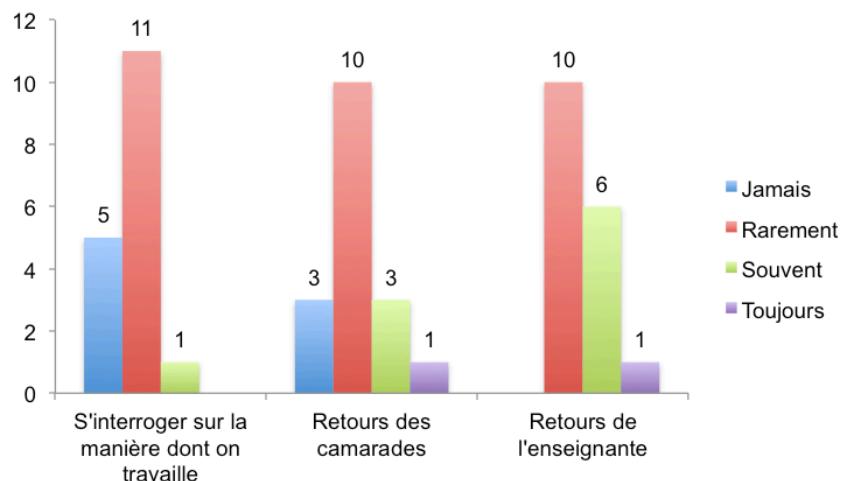


Figure 6 : Aide apportée par les différentes évaluations formatrices



**Figure 7 :** Impacts des évaluations formatrices sur la manière de travailler

Le deuxième graphique démontre que le fait de s'interroger sur leur manière de travailler ainsi que le retour des camarades et de l'enseignante n'ont été que rarement un facteur de changements dans la façon de faire pour la majorité des élèves.

### Coévaluations

En observant la figure 6, nous constatons que la coévaluation fut d'une aide importante pour onze élèves. Ce résultat est lié au fait que le retour de l'enseignante ait modifié le fonctionnement de sept élèves et leur a permis d'effectuer, comme le souligne Laveault (2007), une forme de remédiation visant un ajustement.

« Le commentaire je trouve c'est pratique genre je peux me baser dessus et puis je me dis ben ok puisqu'elle m'a dit de faire ça ben je peux faire... Je veux essayer de le faire dans les prochains exercices » (Christelle)

Veslin et Veslin (2001) affirment que, lors d'une telle évaluation, le rôle de l'enseignant est d'aider l'élève à atteindre les objectifs d'apprentissage. Les retours de l'enseignant doivent donc permettre à l'élève d'autoréguler son apprentissage comme cela fut le cas pour plusieurs élèves lors de cette expérimentation.

### Evaluations par les pairs

Le retour des camarades n'a eu que peu d'impact sur la façon de travailler de la majorité des élèves. Pour expliquer ce résultat, je souhaite mettre en lumière deux causes possibles. Premièrement, le statut de l'évaluateur dans une situation de coévaluation est différent de celui d'une évaluation par les pairs. Comme le souligne Hadji (2012), « en coévaluation, il s'agit de quelqu'un placé en position de supériorité hiérarchique, dont les prises de position

ne sont normalement pas contestables » (p.122). Dans le cas d'une évaluation par les pairs, l'évaluateur n'est pas hiérarchiquement supérieur à l'élève évalué et, ainsi, son commentaire peut donc être perçu comme ayant une moindre importance. Comme le souligne Laveault (2007), si le sujet ne prend pas en compte le feedback, « les possibilités d'effectuer des ajustements à son action sont par conséquent limitées » (p.217). Toutefois, la remise en cause des jugements faits par un camarade trouve également réponse ailleurs. En effet, lors des entretiens, il a été relevé que les élèves ont eu des difficultés à évaluer leurs pairs de manière objective. Un exemple donné était que les relations amicales pouvaient impacter ce jugement :

« Si t'étais évalué par un copain t'avais plus de chance d'avoir des bonnes notes que si tu étais évalué par quelqu'un qui ne t'aime pas » (Marc)

Les apprenants avaient également pour inquiétude de blesser, d'énerver ou de mal juger leurs pairs.

« Ça peut sembler difficile parce qu'on a peur de mal juger ou qu'ils le prennent mal » (Noé)

Deuxièmement, les commentaires peu détaillés laissés par certains camarades ont été perçus comme étant non constructifs de la part d'un élève évalué. En effet, celui-ci relate qu'il a eu un retour comprenant l'unique annotation « très bien ». Selon Dumais (2012), lors d'une évaluation mutuelle, la rétroaction<sup>6</sup> faite par un camarade joue un rôle important, car elle doit permettre à l'élève recevant la critique de progresser pour la fois suivante. « Pour être efficace, elle doit être effectuée dans le but d'aider l'autre et le message doit être descriptif, précis et axé sur des faits observables » (Dumais, 2012, p.68). Afin d'acquérir cette habileté, les élèves doivent également s'exercer à écrire des commentaires, ce qui requiert donc un certain apprentissage.

Toutefois, durant les entretiens, un élève a relevé que quelques remarques lui avaient permis de s'améliorer.

« Ben je disais par exemple quelque chose de faux [...] puis après il y a une camarade qui disait quelque... une autre manière que je m'en souvenais qu'on a faite en classe [...] puis après c'était juste » (Laura)

Cet élève a donc appliqué le conseil d'un camarade dans un autre exercice et a régulé son apprentissage.

---

<sup>6</sup> « La rétroaction est une habileté de communication qui consiste à donner un commentaire se voulant profitable à une autre personne » (Dumais, 2012, p.68).

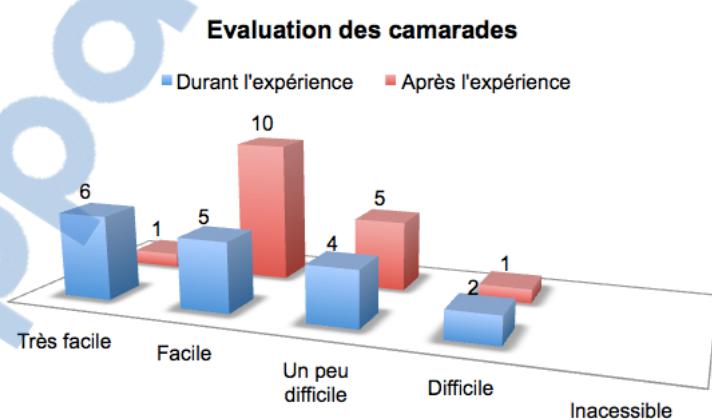
Bien que le retour des camarades n'ait pas eu d'influence sur la manière de travailler pour la majorité des apprenants, l'évaluation par les pairs a tout de même été d'une aide relativement importante pour certains. Je suppose que cela peut s'expliquer par le fait que, lorsqu'un élève évalue son camarade, il exerce une évaluation de ses propres connaissances. L'évaluateur révise à nouveau ce qui a été réalisé dans l'exercice, mais sous un angle différent. Cela permet de comprendre une autre raison expliquant les difficultés rencontrées par les élèves.

« C'est un peu difficile [...] même s'il y a des critères, on ne sait pas vraiment si c'est... comment... euh... si c'est bien ce qu'il a fait » (Christelle)

« Un peu difficile des fois si faut y mettre ça ou ça » (Luc)

D'ailleurs, lors des entretiens, il a été relevé que quelques élèves apportaient une partie de leur savoir à leur pair dans le but de les aider. Ainsi, les élèves peuvent réutiliser leurs acquis et réfléchir à ce qui pourrait être amélioré dans l'exercice d'un camarade. Ces conseils partagés pourront également leur servir lorsqu'ils rencontreront eux-mêmes des difficultés. De Vecchi (2010) ajoute « que l'on peut beaucoup apprendre en expliquant » (p.35). Selon ces résultats, l'évaluation par les pairs peut s'avérer peu utile si les commentaires ne sont pas bien formulés. La fonction d'évaluateur a néanmoins toute son importance.

Les facteurs de subjectivité de l'évaluateur et le retour sur ses propres connaissances peuvent expliquer pourquoi, dans les questionnaires, il est ressorti que pour quelques élèves le fait d'évaluer un camarade était difficile.



**Figure 8 : Evaluation des camarades**

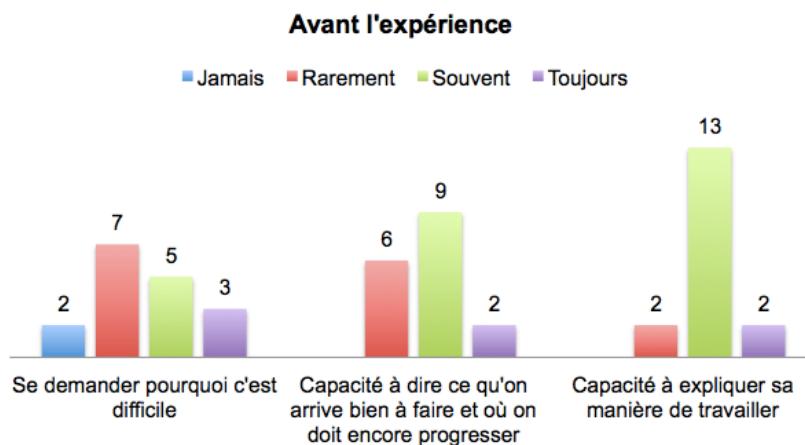
## **Autoévaluations**

Les figures 6 et 7 démontrent que l'autoévaluation n'a, pour la majorité des élèves, pas apporté une grande aide et que les questions métacognitives n'ont été que rarement facteur de changement dans leur fonctionnement. Cela peut s'expliquer par le fait que les apprenants ont rencontré diverses difficultés lorsqu'ils devaient utiliser leurs compétences métacognitives (voir 3.3.1 Métacognition et difficultés rencontrées). D'après Laveault (2007), « il est normal de voir l'élève assumer progressivement des rôles de plus en plus importants » (p.225). En effet, lors de cette expérience, j'ai proposé aux élèves d'exercer des évaluations différencierées au niveau des régulations externes. Lors d'une autoévaluation, par exemple, l'élève possédait un plus grand contrôle sur sa propre action que lors d'une coévaluation. Laveault (2007) ajoute qu' « en début d'apprentissage, l'étayage est important et il peut s'avérer nécessaire qu'à ce moment un plus grand contrôle soit exercé par le formateur » (p.226). Les élèves ont donc pu avoir des difficultés à utiliser à bon escient les différentes autoévaluations qui leur ont été proposées, car ils n'étaient tout simplement pas encore prêts. Pour appuyer ces propos, lors des entretiens, trois élèves ont estimé n'être pas encore pleinement capables de pouvoir évaluer leur travail. En effet, un élève a relevé qu'il lui était difficile de se poser les bonnes questions et un autre qu'il ne pouvait pas affirmer avec certitude que ce qu'il avait fait était correct.

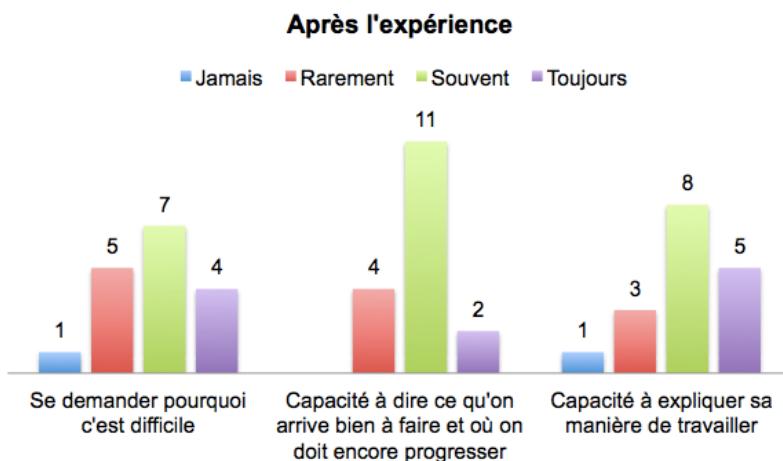
Toutefois, comme il a été relevé, des élèves ont mis en place des « stratégies métacognitives » (Hadji, 2012, p.202). En effet, lors d'un entretien, un apprenant a expliqué qu'en se questionnant sur sa manière de travailler, il avait pu apporter des modifications à son travail et donc s'autoréguler. Grangeat (1999) parle alors de « régulation métacognitive » (p.116). Dans ce cas-ci, la métacognition a permis à l'apprenant « de modifier ses stratégies et démarches erronées, c'est-à-dire de porter son attention précisément sur la source de ses difficultés, sur la raison de ses échecs » (Delannoy & Passegand, 1992, p.37). L'élève n'a donc pas uniquement décrit la manière dont il travaillait, mais a également su l'évaluer en se rendant compte de ses erreurs. De plus, selon Hadji (2012), les régulations qu'il a apportées sont plus adéquates, car elles ont été réfléchies. Comme vu dans la problématique, l'autoévaluation s'avère donc être une aide précieuse pour développer les compétences métacognitives des apprenants et viser à un apprentissage autorégulé et réfléchi.

### 3.3 Impacts sur la métacognition

Les évaluations formatrices ont eu des impacts nuancés sur les compétences métacognitives des élèves. Les différences entre les deux graphiques présentés ci-dessous permettent d'en prendre connaissance.



**Figure 9 :** Compétences métacognitives avant l'expérience



**Figure 10 :** Compétences métacognitives après l'expérience

Avant cette expérience, neuf élèves se demandaient rarement, voire jamais, pourquoi un exercice était difficile pour eux alors qu'après ils sont au nombre de six. Les évaluations formatrices ont donc permis aux élèves d'augmenter la fréquence de cette compétence métacognitive. En essayant de comprendre où se situent ses difficultés, l'élève peut trouver des moyens efficaces pour les surmonter. Selon Perrenoud (2004), « analyser ses erreurs

est sans doute la seule façon d'apprendre durablement » (p.13). La prise de conscience et l'analyse de ces dernières permettent donc d'acquérir des connaissances immuables.

Ce graphique montre également que quinze élèves, avant l'expérience, s'estimaient déjà capables d'expliquer leur manière de travailler et onze apprenants de définir ce qu'ils réussissaient bien à faire et où ils devaient encore progresser. Balas-Chanel (2006) apporte un éclairage sur ces résultats. Il présente le fait que certains élèves « ont une métacognition « clé en main », c'est-à-dire qu'ils s'appuient sur des méthodes d'apprentissage déjà élaborées » (p.134). En effet, le parcours personnel et scolaire des élèves leur a peut-être permis de développer ces diverses compétences. Les questionnaires ne permettant pas de montrer la fréquence à laquelle les élèves s'interrogeaient sur leur façon de travailler et sur la compréhension de ce qu'ils maîtrisaient, les entretiens ont permis, quant à eux, de mettre en lumière que certains élèves utilisaient déjà ces compétences métacognitives avant l'expérience.

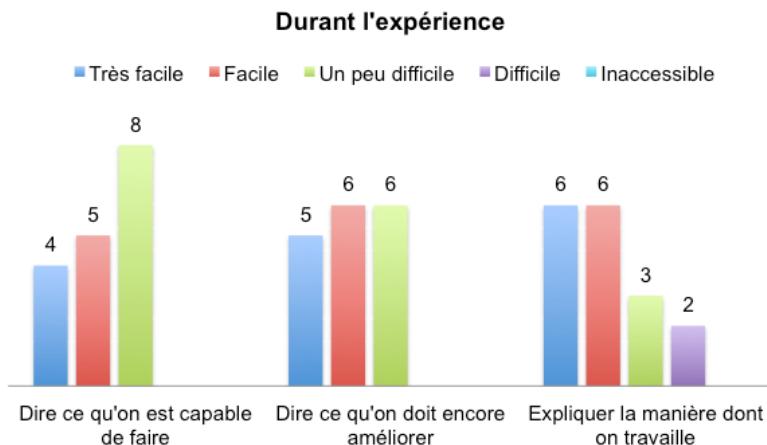
« Je regarde si je sais déjà bien le faire, c'est la priorité que je regarde en général [...] je le faisais déjà avant » (Noé)

« J'ai l'habitude de devoir expliquer aux gens ma manière de comprendre» (Lucie)

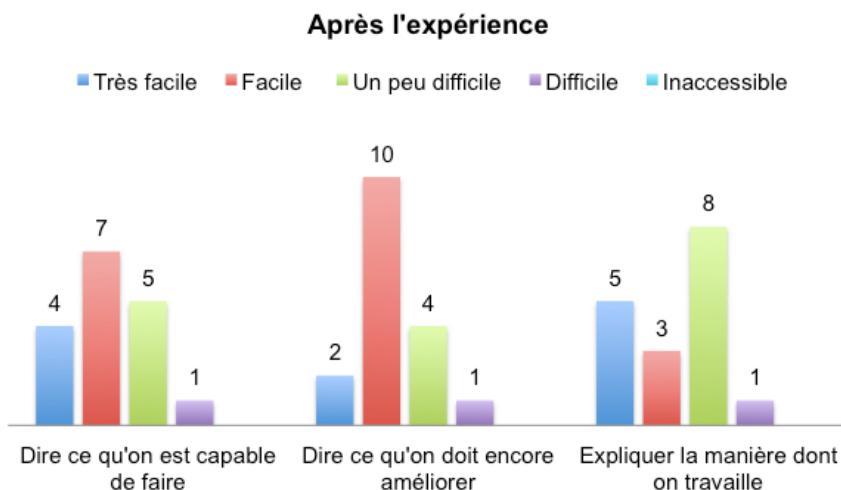
« Parce que j'avais déjà avant un peu des petites choses pour savoir comment les trouver (en parlant des difficultés) » (Luc)

Pour terminer, ces résultats démontrent une faible amélioration des compétences métacognitives des élèves pouvant s'expliquer par les diverses difficultés rencontrées.

### 3.3.1 Métaconnaissance et difficultés rencontrées



**Figure 11 :** Métaconnaissance - facilités et difficultés rencontrées pendant l'expérience



**Figure 12 :** Métaconnaissance – facilités et difficultés rencontrées après l'expérience

En comparant ces deux graphiques, il en ressort que pour deux élèves, à la fin de l'expérience, il leur est plus aisé de dire ce qu'ils sont capables de faire. Il est également démontré que certains élèves ont plus de difficultés à dire ce qu'ils doivent améliorer et à expliquer la manière dont ils travaillent. Doly (2006) relève qu'afin de développer ses compétences métacognitives un individu a besoin d'entraînement et donc de temps. Comme je l'ai déjà relevé précédemment, mon expérience a été réalisée sur une courte durée et les élèves n'ont eu que peu de temps pour s'exercer à développer ces différentes capacités. De plus, comme toute autre activité d'apprentissage, il est normal que celle-ci soit marquée par des événements perturbateurs tels que la survenue de difficultés, comme, par exemple, des

exercices considérés plus ardu斯 que d'autres. En effet, un élève a relevé que les exercices de mathématiques faits lors des coévaluations lui semblaient plus compliqués. De surcroît, comme le relève Cosnefroy (2011), « l'identification des erreurs, leur analyse et la recherche de nouvelles procédures plus performantes » (p.11) demandent à l'élève de fournir beaucoup d'énergie. À la fin de l'expérience, l'apprenant peut donc se sentir fatigué et éprouver des difficultés à cerner les problèmes qu'il rencontre.

Lors des entretiens, la raison principale qui rendait difficile les explications quant à la manière de travailler était de ne pas trouver les mots adéquats :

« Dans ma tête c'est clair mais à expliquer ce n'est pas... » (Christelle)

« Ça c'était difficile pour moi parce que je n'ai pas l'habitude de [...] dire comment je fais [...] parce que je ne sais pas trop comment mais il faut, il faut décrire et puis décrire je ne sais pas trouver les mots » (Noé)

« Ben un peu les mots, comment fallait expliquer et puis toutes des choses comme ça » (Luc)

Cette phase de verbalisation a, cependant, toute son importance dans le processus d'apprentissage. Comme l'affirme Nunziati (1990), c'est à travers cela que l'élève construit ses concepts et que l'autoévaluation démontre toute son efficacité. Cependant, comme le souligne Doly (2006), cette compétence demande de l'entraînement.

Plusieurs élèves ont toutefois trouvé la démarche facile, voire très facile. Pour eux, il leur semblait évident d'expliquer leur manière de procéder. Ces derniers font donc preuve de bonnes compétences quant à la réflexion d'un acte cognitif passé.

« Je sais ce que j'avais fait » (Laura)

« C'était facile [...] quand on devait faire ça, je regardais comment je travaillais [...] je me disais "Ah tiens là j'ai fait ça, ça pourrait être intéressant de le mettre" et puis j'expliquais comme ça » (Marc)

En effet, en analysant ces discours, je remarque que ces derniers ont pu décrire leurs processus cognitifs et les évoquer, représentant ainsi le mode descriptif (Noël, 2001). Cette activité métacognitive leur permet de produire des connaissances quant à la compréhension de leur fonctionnement qui pourront certainement être réinvesties dans une tâche ultérieure.

### **3.4 Motivation**

La motivation jouant un rôle important pour que l'élève entre dans les apprentissages et persiste à y rester, cette partie va donc s'intéresser, dans un premier temps, aux impacts des évaluations formatrices sur la motivation de l'élève et, dans un deuxième temps, aux sources de cette dernière.

### 3.4.1 Impacts des évaluations formatrices sur la motivation

Ce graphique présente les raisons qui motivent les élèves à travailler à l'école. Il permet de comparer leurs réponses avant l'expérience à celles obtenues après.

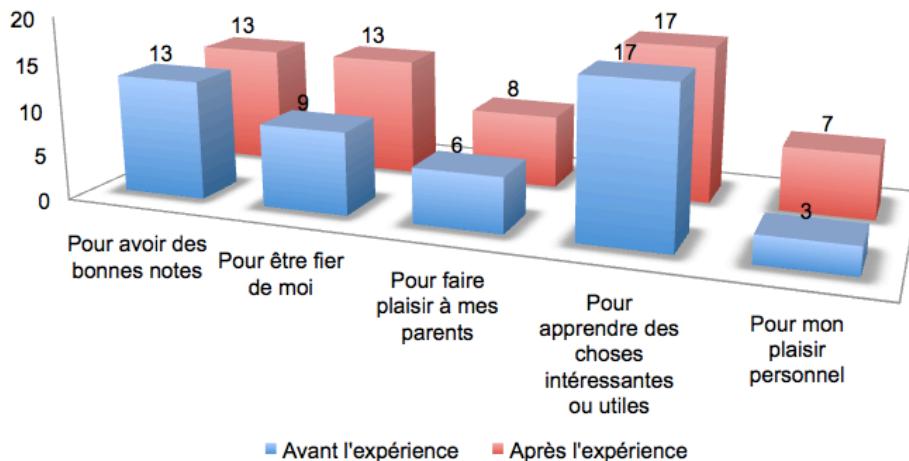


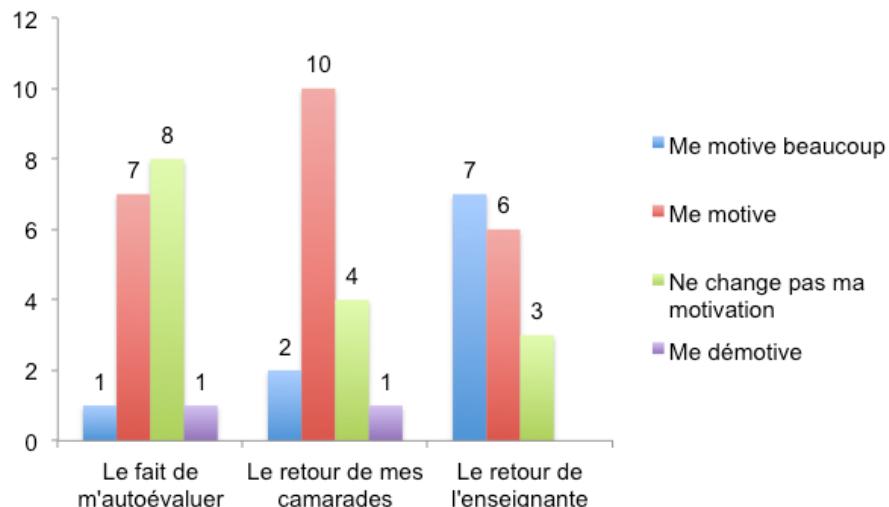
Figure 13 : Impacts des évaluations formatrices sur la motivation

À cette question, les élèves avaient la possibilité de cocher plusieurs réponses. Je remarque que quatre élèves supplémentaires disent désormais travailler aussi pour leur plaisir personnel et que quatre élèves pour être fiers d'eux-mêmes. À travers ces résultats, on observe donc une motivation intrinsèque des élèves plus élevée. D'ailleurs, dans les entretiens, certains élèves ont relevé que les différentes évaluations les motivaient, car elles leur permettaient de s'améliorer. Comme il a été vu dans la problématique, Noël (1997) affirme que le fait de prendre conscience de ses capacités et de son fonctionnement impacte la motivation intrinsèque de l'élève, car c'est lui-même qui assure la réussite de ses apprentissages.

Lors des entretiens, il a également été relevé que l'une des raisons qui motive plusieurs élèves à travailler à l'école est de pouvoir apprendre le métier qu'ils souhaitent exercer plus tard.

Suite à cette expérience, les causes de motivation extrinsèque restent quasi inchangées, mis à part deux élèves qui énoncent le fait, qu'après l'expérience, ils travaillent également pour faire plaisir à leurs parents.

### 3.4.2 Sources de motivation



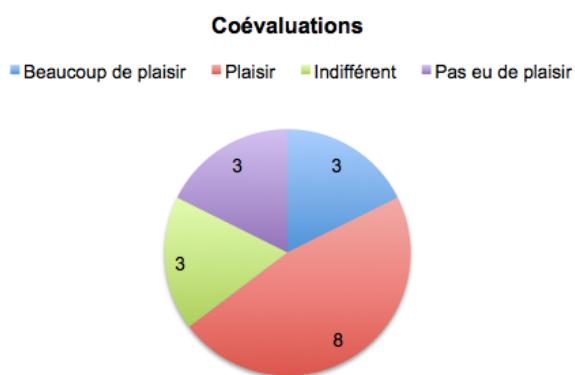
**Figure 14 :** Taux de motivation

Les retours de l'enseignante et des camarades sont les facteurs qui présentent le plus d'effets positifs sur la motivation de l'élève. Lors des entretiens, il est nettement ressorti que, lorsque les élèves étaient en situation de coévaluation, leur principale source de motivation était le retour de l'enseignante. En effet, Perrenoud (1998) affirme que les rétroactions faites par l'enseignante peuvent être une source de motivation pour les apprenants.

D'autres facteurs de motivation constatés chez les élèves sont présentés ci-dessous.

#### Coévaluations

Le graphique suivant montre qu'une majorité des élèves éprouvait du plaisir lors des activités de coévaluations.



**Figure 15 :** Intérêt pour les coévaluations

Les entretiens permettent de comprendre quelles en étaient les principales sources d'intérêt.

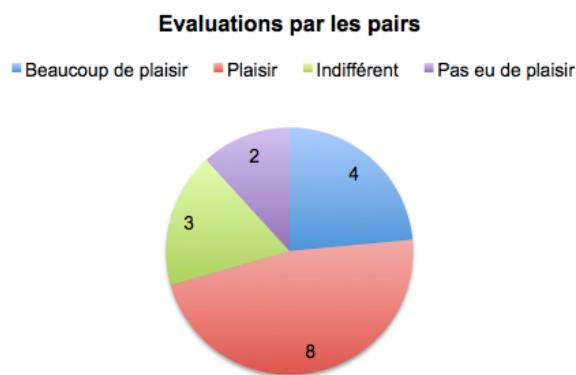
**Tableau 9** : Facteurs de motivation des coévaluations

Facteurs de motivation
« J'aime bien euh un peu voir où j'en suis juste en répondant avec des croix » (Christelle)
« Très motivé [...] parce que ben on peut mettre une croix où on pense qu'on est » (Luc)
« J'étais motivé [...] de recevoir des ++ » (Marc)

Le support à travers lequel les élèves devaient s'évaluer a joué un rôle important. En effet, ces derniers ont apprécié d'évaluer leurs connaissances par une simple croix. Toutefois, Nunziati (1990) explique que réduire l'évaluation formatrice « à un cochage sous forme de croix et de traits qui évite la verbalisation, la reformulation des critères, c'est lui ôter le principal de son rôle dans la construction et l'organisation des connaissances » (p.64). Le passage à l'explicitation de ses démarches orales ou verbales lors des évaluations formatrices a donc toute son importance. Toutefois, comme relevé précédemment, cette étape peut s'avérer ardue. Je suppose donc que le fait de ne pas être confronté à cette difficulté fut source de motivation pour quelques élèves.

### Evaluations par les pairs

Le graphique suivante montre que la majorité des élèves a eu du plaisir, voire beaucoup de plaisir, à réaliser ces différentes activités d'évaluation par les pairs.



**Figure 16** : Intérêt pour les évaluations par les pairs

D'autres facteurs que le retour des camarades ont motivé les élèves et sont présentés ci-dessous :

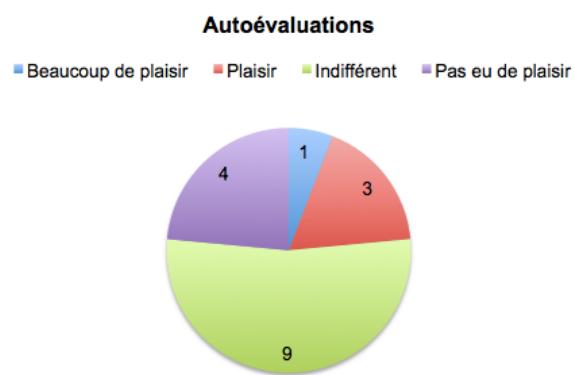
**Tableau 10 : Facteurs de motivation des évaluations par les pairs**

<b>Facteurs de motivation</b>
« J'aime bien donner un conseil genre donner mon... le petit savoir que j'ai à une autre personne » (Christelle)
« On pouvait un peu rigoler avec les copains puis ben on pouvait juger comment on pensait l'autre » (Luc)
« J'aime bien le fait de pouvoir les aider à comprendre ce qui, ce qui fallait changer » (Lucie)

Il en ressort donc que les évaluateurs se sont réjouis d'être utiles en partageant leurs connaissances afin d'aider leurs pairs. Ces propos représentent quelques caractéristiques des effets du tutorat entre pairs dont parle De Vecchi (2010). En effet, ce dernier démontre que les élèves tuteurs ont « à cœur de faire réussir leur protégé » (p.35). Bien qu'ici l'élève évaluateur n'accompagne pas la personne évaluée sur une longue durée, il ressent néanmoins cette envie de l'aider dans ses apprentissages. La responsabilité du jugement dont parle Bélair (1999) rejoint quelque peu ces propos. En effet, en se sentant responsable du sort de son camarade, l'élève aura comme motivation de lui faire comprendre ses erreurs.

### Autoévaluations

Les résultats de la figure 14 démontrent que pour la majorité des élèves, les autoévaluations n'ont pas changé leur motivation. Le graphique ci-dessus corrobore ces résultats en relevant que neuf élèves étaient indifférents face à ces activités.



**Figure 17 : Intérêt pour les autoévaluations**

Les entretiens apportent des éclairages pour mieux comprendre la motivation ou, au contraire, la démotivation des apprenants. Ils sont représentés dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 11 :** Facteurs de démotivation et de motivation des autoévaluations

Facteurs de démotivation	Facteurs de motivation
<p>« Chaque fois on devait un peu faire la même chose pis ça fait que je n'étais pas plus motivée que ça » (Lucie)</p> <p>« Quand ça tournait j'arrivais à trouver des réponses mâchon j'arrivais pis quand je ne savais plus ben je me sentais un peu moins confiante [...] donc ça me motivait moins » (Christelle)</p> <p>« Ce qui me démotive c'est que je n'aime pas trop m'autoévaluer, parce que c'est nouveau, c'est, c'est... C'est ça qui est un peu facteur de stress aussi » (Noé)</p>	<p>« C'est déjà mieux que de faire des choses de maths » (Lucie)</p> <p>« J'aimais bien loupé des exercices de mathématiques » (Laura)</p> <p>« M'améliorer » (Luc)</p>

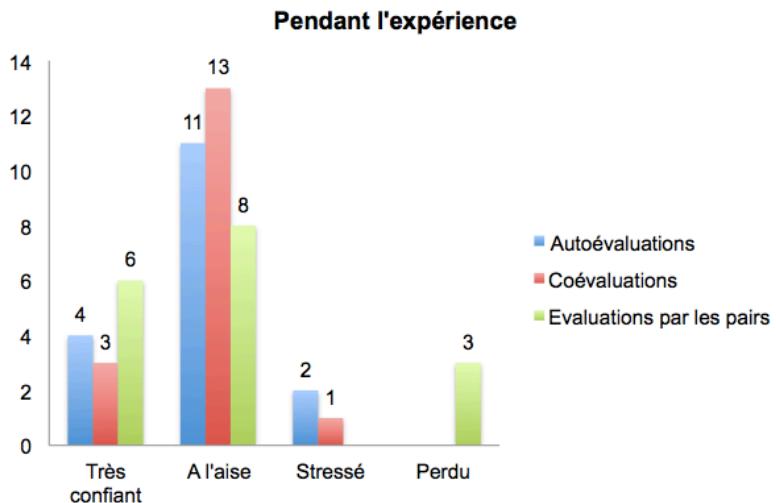
En ce qui concerne les facteurs de démotivation, je remarque que le côté répétitif des autoévaluations a joué un rôle. D'ailleurs, dans un entretien, un élève ajoute qu'il appréciait le fait de changer d'évaluation.

Lors des discussions, deux élèves ont expliqué que le stress et le manque de confiance en eux étaient des facteurs de démotivation. Dans un questionnaire, un autre élève a également fait part de ce constat :

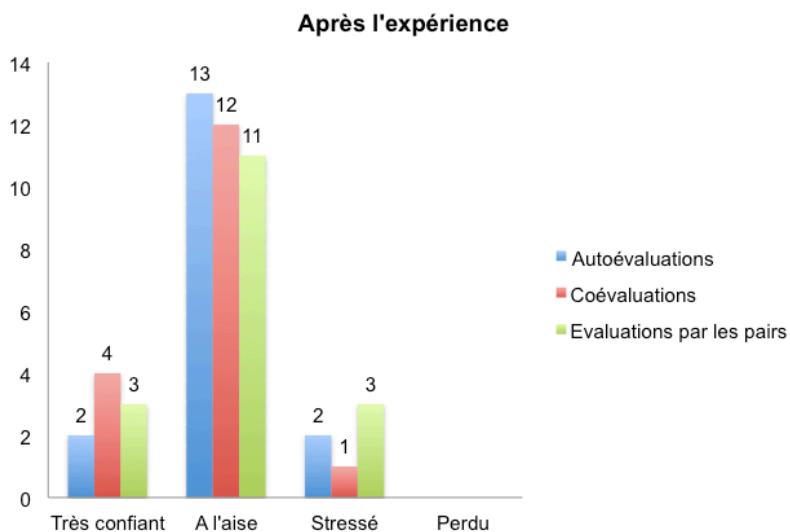
« Parce que quand on fait faux à des exercices, ça stresse pour le contrôle »

Cosnefroy (2011) explique que « la crainte de l'échec conduit à développer des conduites défensives pour se protéger » (p.55). Dans le cas de cette expérience, ces dernières peuvent être représentées par le désinvestissement dans la tâche d'autoévaluation afin d'éviter un éventuel échec. De plus, cet auteur ajoute qu'il est nécessaire que l'élève éprouve un sentiment minimum positif sur « sa capacité à atteindre un certain niveau de performance » (p.35) afin d'éviter qu'il ne pense que cette tâche n'est pas réalisable pour lui.

Toutefois, les figures 18 et 19 démontrent que la majorité des élèves se sentait plutôt à l'aise tout au long de l'expérience.



**Figure 18 :** Ressenti des élèves pendant l'expérience



**Figure 19 :** Ressenti des élèves après l'expérience

### 3.4.3 La motivation, un réel impact sur la capacité à entrer dans les apprentissages autorégulés et à y rester ?

En reprenant les résultats de la figure 6, je constate que les coévaluations et les évaluations par les pairs sont celles qui ont apporté le plus de soutien aux élèves. Elles correspondent également à celles où ils ont montré le plus de motivation. Comme relevé précédemment, les élèves, motivés à réaliser des évaluations lors desquelles il y avait un échange, étaient stimulés, dès le départ, à entrer dans ces apprentissages.

Les retours de l'enseignante et des camarades étaient aussi une source de motivation pour les apprenants. Laveault (1999) donne une explication au lien de cause à effet entre la motivation que fournit un feedback et son impact sur l'engagement cognitif de l'élève.

«Par exemple, une rétroaction sur une performance passée peut influencer favorablement ou défavorablement la perception que l'étudiant se fera de tâches similaires dans l'avenir. Cette perception conditionnera la motivation de l'élève à s'engager cognitivement dans une autre tâche ». (p.68)

Les rétroactions, ayant eu un impact positif sur les élèves, peuvent donc les inciter à persévérer dans leurs efforts et, ainsi, à continuer de progresser dans leurs apprentissages.

Les différents facteurs cités ci-dessus permettent donc à l'élève d'entrer dans les apprentissages autorégulés et d'y rester. Cosnefroy (2011) affirme que le sujet doit être suffisamment motivé pour la mise au travail, mais que cette motivation doit être maintenue tout au long de l'activité d'apprentissage, ce qui fut le cas dans mon expérimentation pour la coévaluation et l'évaluation par les pairs. Ces constats peuvent donc être résumés à travers le schéma suivant :

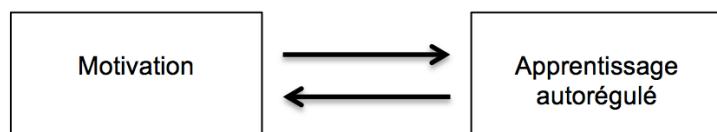


Figure 20 : Les relations causes à effets entre motivation et apprentissage autorégulé

La motivation, étant « une force (hypothétique) propre à l'individu, qui le pousse à s'engager » (Hadji, 2012, p.86), est nécessaire pour entrer dans un apprentissage autorégulé et peut perdurer, entre autres, grâce aux rétroactions faites par une tierce personne. Ce schéma peut donc être vu comme étant de manière circulaire.

### 3.5 Sentiments par rapport à soi

Lors des entretiens, plusieurs élèves ont fait part d'éléments liés à la confiance en soi. Ainsi, un apprenant a relevé que ces différentes évaluations lui ont permis de prendre conscience qu'il avait peu confiance en lui. D'autres ont exprimé les doutes quant à la certitude de leurs autoévaluations. Je pense que ces élèves avaient l'habitude d'avoir l'enseignante comme l'unique évaluatrice de leurs compétences et que, soudainement, les rôles changés les aient quelque peu déstabilisés. De plus, en devenant pleinement acteur de leurs apprentissages,

une plus grande responsabilité leur incombaît ce qui nécessitait une confiance en soi et en ses capacités.

Un autre élève a également fait part de sa crainte de ne pas être capable d'atteindre les objectifs qu'il s'était fixé. Cette angoisse est liée à la peur de l'échec. Comme le souligne Cosnefroy (2011), en s'investissant dans la tâche, le sujet « prend inévitablement des risques en cas d'échec » (p.55). En effet, il peut remettre en cause ses capacités ce qui va impacter l'image qu'il a de lui-même. Laveault (2007) ajoute que, parfois, les objectifs peuvent être d'une grande importance en fonction de ce qui est attendu. L'élève ayant de grandes attentes personnelles peut donc, au lieu de se lancer dans une action, y renoncer par peur d'échouer et, ainsi, éviter de ternir sa propre image.

Ces différents éléments soulignent le rôle important que joue la confiance en soi pour entrer dans une démarche dans laquelle l'élève est le principal acteur de son évaluation. Scallion (2007) explique ainsi que la confiance en soi et en ses capacités permet de faire « face à une activité nouvelle ou à une activité qui pose des défis » (p.83).

# Conclusion

## Synthèse des principaux résultats

Les résultats obtenus m'ont permis de répondre à la question de recherche, celle-ci étant, pour rappel : « Dans quelle mesure les instruments d'autoévaluation, d'évaluation mutuelle et de coévaluation ont un impact sur la motivation des élèves et permettent à ces derniers de développer des compétences métacognitives et autorégulatrices ? ». En lien avec mes objectifs de recherche, je cherchais à connaître l'impact de l'évaluation formatrice sur la motivation des élèves, sur la manière dont ils apprenaient (métacognition) et sur la façon dont ils géraient leurs apprentissages (autorégulation). Cette expérience a démontré que la mise en place d'un dispositif d'évaluation formatrice a développé le recours à de nouvelles stratégies d'apprentissage chez les élèves. Ce dispositif les a également motivés à travailler davantage pour leur plaisir personnel et leur propre fierté. En ce qui concerne la métacognition, les évaluations formatrices ont permis un questionnement plus approfondi sur les aspects qui, pour les élèves, rendaient une tâche difficile. Les questionnaires ont démontré que ces derniers estimaient avoir, avant l'expérience, déjà de bonnes compétences métacognitives. Par la suite, celles-ci ont connu, de manière générale, une légère amélioration. Toutefois, les élèves ont jugé qu'ils leur étaient plus difficile à la fin de l'expérience d'expliquer la façon dont ils avaient procédé. Ces résultats ont pu être expliqués par les diverses difficultés rencontrées, l'une des principales étant de trouver les mots adéquats pour exposer correctement son raisonnement.

Je voulais également savoir si l'évaluation formatrice était un dispositif qui devait s'acquérir progressivement. Cette expérience m'a donc permis de constater que « l'autoévaluation doit faire l'objet d'un apprentissage progressif » (Laveault, 2007, p.223), car les résultats ont présenté des différences entre les trois sortes d'évaluations. En effet, il a été établi que les coévaluations, les évaluations mutuelles et les autoévaluations n'avaient pas le même impact et n'étaient pas perçues de manière identique par les élèves. Il a été relevé que, lors des autoévaluations, ceux-ci avaient rencontré des difficultés et éprouvaient un manque de motivation. De plus, ces autoévaluations ne les ont pas beaucoup aidés. Quant aux activités de coévaluation et d'évaluation par les pairs, elles ont été d'un soutien plus ou moins efficace pour la majorité des élèves et ces derniers ont montré du plaisir à les réaliser. Cette expérience a également mis en évidence le fait que les apprenants avaient besoin d'avoir des rétroactions claires et détaillées pour réguler leurs apprentissages et qu'ils n'étaient pas encore en mesure de faire preuve d'une autorégulation totale. J'en déduis donc que, tout comme l'autoévaluation, l'autorégulation doit faire l'objet d'un apprentissage progressif.

Je pense qu'il serait judicieux de mettre en place, premièrement, des coévaluations qui seraient suivies par des évaluations mutuelles et, enfin, terminer par des autoévaluations. En effet, comme le relève Laveault (2007) « les régulations externes à l'élève doivent en quelque sorte servir à préparer leur disparition » (p.226). Cet auteur ajoute que l'élève doit donc avoir un contrôle grandissant sur son apprentissage. Cependant, pour arriver à cet objectif, l'enseignant a la nécessité de remettre son rôle en question et, comme l'a mentionné De Vecchi (2010), de partager une partie de son pouvoir, car « les élèves ne peuvent pas changer si les enseignants eux-mêmes ne modifient pas quelque peu leurs habitudes » (p14). Durant l'expérience, il a été constaté que les élèves accordent peu de confiance à leur propre jugement et à celui de leurs camarades, mais ils ne remettent pas en doute les paroles de l'enseignant. Hadji (2012) rejoint ce constat :

Celui qui s'autoévalue est censé construire librement une image de soi, afin d'apprécier la qualité de son travail, pour choisir les régulations qui s'imposent. Mais c'est le formateur/évaluateur qui détient la perception objective du formé, qui connaît et maîtrise les critères de correction, et qui décide des remédiations à mettre en œuvre. (p.255)

Afin de pallier ce problème, cet auteur ajoute qu'il est nécessaire de faire prendre conscience à l'élève qu'il y a une pluralité d'opinions et que « l'enseignant/formateur peut proposer son propre point de vue, comme regard extérieur mis à disposition de l'apprenant, mais non l'imposer comme s'il exprimait une vérité indiscutable » (p.256). De Vecchi (2010) ajoute qu'il serait temps de « remplacer *inférieur* ou *supérieur...* par *différent* et tous *complémentaires !* » (p.11). Afin d'instaurer un dispositif d'évaluation formatrice pertinent au sein d'une classe, un prérequis nécessaire serait de revoir le rôle de l'enseignant pour laisser un plus grand pouvoir à l'élève. Ainsi, j'ai répondu à mon dernier objectif de recherche qui était de prendre connaissance des éventuels obstacles pouvant survenir.

### **Autoévaluation critique**

Je vais maintenant relever certaines limites de ce travail. Dans un premier temps, pour véritablement comprendre les effets de l'évaluation formatrice sur les élèves, il aurait fallu effectuer un travail plus approfondi et sur une durée plus conséquente, car certains résultats étaient parfois incomplets. Je pense que l'analyse des réponses aux questions posées dans les diverses évaluations formatrices ainsi qu'un relevé de mes observations faisant part des éventuels changements observés chez les élèves auraient permis d'avoir des réponses plus précises.

Dans un deuxième temps, étant encore en formation et non titulaire de la classe, il m'a parfois été difficile de mettre en place une nouvelle pratique, étant donné que je devais être en adéquation avec les attentes de l'enseignante. De plus, je me suis trouvée dans une période lors de laquelle il y avait parfois peu de temps à disposition pour expérimenter mon dispositif. En effet, les examens d'entrée à l'école secondaire approchaient et ceux-ci étaient la principale source de préoccupation des élèves et des enseignants. Le fait de mettre en place ces différentes évaluations formatrices où l'élève se situait au centre m'a donc parfois paru contradictoire avec le système scolaire qui prônait l'évaluation sommative et où l'objectif était d'avoir de bonnes notes et non de travailler pour soi-même.

Dans un troisième temps, la mise en place d'un dispositif d'évaluation formatrice en mathématiques ne fut pas toujours une tâche aisée. J'ai trouvé plusieurs modèles d'autoévaluation et de coévaluation, mais aucun ne traitait de l'évaluation par les pairs dans cette branche-là. En effet, ces modèles étaient, pour la plupart, utilisés lors des leçons de langues, principalement lorsqu'un élève devait juger la production écrite ou orale d'un camarade.

Au sujet des apports personnels de ce travail, ils furent d'une grande richesse. Ce dernier m'a permis de porter un regard différent sur les pratiques évaluatives mises en place dans notre système scolaire actuel, dans le sens que d'autres manières d'évaluer pouvaient être prises en compte. Il m'a également apporté de nouvelles connaissances quant à la mise en place d'un dispositif d'évaluation formatrice et confirmé sa plus-value malgré les retours mitigés de certains élèves. Désormais, je me sens apte à mettre en place diverses activités de coévaluations, d'évaluations par les pairs et d'autoévaluations au sein d'une classe. De plus, j'ai pris conscience de la part de subjectivité présente dans l'évaluation. En effet, dans les coévaluations, bien que les élèves avaient des critères précis pour juger leurs camarades, le lien qui les unissait jouait un rôle non négligeable. En tant que future enseignante, je pense qu'il est important de garder cela à l'esprit afin d'évaluer les compétences des élèves le plus objectivement possible, l'adulte pouvant aussi avoir cette part de subjectivité.

En outre, je me sens mieux outillée pour défendre ces choix évaluatifs auprès du corps enseignant et des parents, qui peuvent parfois être réticents face à ces nouvelles pratiques pédagogiques. En effet, comme j'ai pu le constater, ces derniers ont encore, parfois, une vision restreinte de l'évaluation. Il m'importe donc de sensibiliser ces différents acteurs à la pluralité des concepts de ce terme. L'acquisition de connaissances et de savoir-faire sur ce sujet me permettra donc d'assumer le mieux possible le rôle qui me sera confié, celui-ci

étant aussi de préparer l'élève à devenir un futur citoyen réfléchi, autonome et capable de penser par lui-même.

### **Perspectives d'avenir**

Ce travail a suscité de nouvelles interrogations. En effet, de quelle manière peut-on laisser plus de place à l'élève dans son évaluation, alors que, finalement, le système scolaire prône souvent l'évaluation sommative où l'enseignant est l'unique évaluateur ? Il serait pertinent de réfléchir sur la mise en place d'un système côtoyant évaluation formatrice et sommative sans que l'une ou l'autre prenne le dessus.

Je me demande également si l'évaluation formatrice devrait être une compétence travaillée dès les premières années de scolarité afin de rendre les élèves pleinement acteurs et autonomes dès leur plus jeune âge. Comme il a été constaté lors de cette recherche, les élèves sont déjà imprégnés du système scolaire traditionnel où le maître est considéré comme le seul ayant le pouvoir de juger la qualité d'un travail. Ainsi, il serait intéressant de voir le résultat de la mise en place d'évaluations formatrices avec des apprenants du cycle 1 dans différentes branches. Ces derniers remettraient-ils en cause leur propre évaluation et celle de leurs camarades ou, au contraire, se feraient-ils davantage confiance ?

Finalement, il serait judicieux de mener une recherche mettant en place un dispositif d'évaluation formatrice intégré de manière progressive. Ainsi, cela permettrait de déterminer si le fait de débuter par des coévaluations suivies d'évaluations par les pairs et terminer par des autoévaluations aurait un réel impact sur une meilleure acquisition des compétences autoévaluatives, autorégulatrices et métacognitives des élèves.

## Références bibliographiques

- Allaire, D. (1988). Questionnaires : mesure verbale du comportement. In M. Robert (Ed.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (3e éd., pp. 229-275). Saint-Hyacinthe : Edisem.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & D. Noël (Ed.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : Modèles, pratiques et contextes* (pp. 35-56). Bruxelles : De Boeck Université.
- Anadon, M. & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? [version électronique]. *Recherches qualitatives*, 5, 26-37.
- Balas-Chanel, A. (2006). Aider à apprendre : métacognition et explication. In G. Toupiol (Ed.), *Apprendre et comprendre : place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée* (pp. 125-145). Paris : Retz.
- Barth, B.-M. (2013). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.
- Bélair, L. M. (1999). *L'évaluation dans l'école : Nouvelles pratiques*. Paris : ESF.
- Bonner, S., Kovach, R. & Zimmerman, B. J. (2000). *Des apprenants autonomes : autorégulation des apprentissages* (C. Pagnoulle & G. Smets, trad.). Bruxelles : De Boeck Université. (Original publié 1996)
- Bourguet, N., Caffieaux, C. & Wolfs, J.-L. (1999). Conception et mise à l'épreuve d'outils pédagogiques destinés à développer les méthodes de travail. In C. Depover & D. Noël (Ed.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : Modèles, pratiques et contextes* (pp. 129-141). Bruxelles : De Boeck Université.
- Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Campanale, F. (2007). Evaluation réflexive en formation professionnelle et évaluation interactive dans les classes. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Ed.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 191-206). Bruxelles : De Boeck Université.
- Cardinet, J. (1991). *L'histoire de l'évaluation scolaire : des origines à demain*. Neuchâtel : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.
- Chapman, C. & Vagle, N. (2012). *Motiver ses élèves : 25 stratégies pour susciter l'engagement* (J. Goulet-Guiroux, trad.). Montréal : Chenelière Education. (Original publié 1945)

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.

Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation*. Grenoble : PUG.

De Bal, R. & Paquay-Beckers, J. (1970). Fonctions de l'évaluation. *Cahiers pédagogiques*, 120F, 26-28.

De Ketela, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation [version électronique]. *Revue française de linguistique appliquée*, 15, 25-37.

Delannoy, C. & Passegand, J.-C. (1992). *L'intelligence peut-elle s'éduquer ?* Paris : Hachette Education.

Dépelteau, F. (2005). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : De la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : De Boeck Université.

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Québec : McGraw-Hill.

De Vecchi, G. (2010). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette éducation.

Develay, M (2007). Régulation et sens. In L. Allal & L. Mottier (Ed.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 235-246). Bruxelles : De Boeck Université.

Doly, A.-M. (2006). La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école. In S. Cuchin (Ed.), *Apprendre et comprendre : place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée* (pp. 83-124). Paris : Retz

Doyon, C. & Juneau, R. (1991). *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*. Laval : Beauchemin.

Dumais, C. (2012). Les effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques de communication orale d'élèves de troisième secondaire [version électronique]. *Québec français*, 166, 68-69.

Dupin de Saint-André, M. Montésinons-Gelet, I. & Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes [version électronique]. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.

Fortin, M.-J. (avec Gagnon, J.). (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Education.

Giroux, S. & Tremblay, G. (2002). *Méthodologie des sciences humaines* (2<sup>e</sup> éd.). Québec : Renouveau Pédagogique.

Grangeat, M. (1999). Processus cognitifs et différenciation pédagogique. In C. Depover & D. Noël (Ed.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : Modèles, pratiques et contextes* (pp. 115-127). Bruxelles : De Boeck Université.

Guilbert, M., Hibon, M., Le Lièvre-Bourdin, L., Ouanas, H. & Tavernier, R. (1995). *L'évaluation à l'école élémentaire*. Paris : Bordas.

Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire* (pp.75-123). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Laurier, M. D. (2003). *Evaluation et communication : de l'évaluation formative à l'évaluation informative*. Outremont : Quebecor.

Laveault, D. (1999). Autoévaluation et régulation des apprentissages. In C. Depover & B. Noël (Ed.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : Modèles, pratiques et contextes* (pp.57-79). Bruxelles : De Boeck Université.

Laveault, D. (2007). De la « régulation » au « réglage » : élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Ed.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp.207-234). Bruxelles : De Boeck Université.

L'écuyer, R. (1988). L'analyse de contenu : notions et étapes. In J.-P. Deslauriers (Ed.), *Les méthodes de la recherche qualitatives* (pp.49-65). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lefebvre, P. (1978). Les notes : les maintenir ? les supprimer ? *Cahiers pédagogiques*, 120F, 20-22.

Martin, O. (2010). Induction-déduction [version électronique]. In S. Paugam (Ed.), *Les 100 mots de la sociologie* (pp.13-14). Paris : PUF.

Mayer, R. & Ouellet, F. (1991). Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux [version électronique]. *Service social*, 41(2), 163-164.

Morisette, D. (1993). *Les examens de rendement scolaire* (p.362). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.

Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck Education.

Noël, B. (1997). La métacognition : essai d'opérationnalisation. In B, Bain, P.-A., Doudin, D. Martin & B., Noël (Ed), *La métacognition : un concept utile pour mieux apprendre ?* Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique.

Noël, B. (2001). L'autoévaluation comme composante de la métacognition : essai d'opérationnalisation. In G. Figari & M. Achouche (Ed.), *L'activité évaluative réinterrogée : regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 109-118). Bruxelles : De Boeck Université.

Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques* n°280, janvier 1990.

Pasche Gossin, F. (2017-2018). *Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse*. Document de cours non publié. BEJUNE : Haute école pédagogique.

Pennac, D. (2009). *Chagrin d'école*. Paris : Gallimard.

Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a.

Perrenoud, P. (2004). Qu'est-ce qu'apprendre [version électronique]. *Enfances & Psy*, 24, 9-17.

Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation. In M. Anadon (Ed.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 15-49). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck Université.

Tardif, J. (2007). La régulation par l'intermédiaire des situations d'apprentissages contextualisantes : une aventure essentiellement « prescriptive ». In L. Allal & L. Mottier Lopez (Ed.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp.25-43). Bruxelles : De Boeck Université.

Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck Université.

Veslin, J. & Veslin, O. (2001). Evaluation formatrice et critères de réalisation. In M. Achouche & G. Figari (Ed.), *L'activité évaluative réinterrogée : Regards scolaires et socioprofessionnels* (pp.89-101). Bruxelles : De Boeck Université.

Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation : Méthodes – Dispositifs – Outils*. Bruxelles : De Boeck.

Vilatte, J.-C. (2007). *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*. Manuscrit non publié, Université d'Avignon, Laboratoire Culture & Communication.

## **Annexes :**

### **Annexe 1 : Lettre d'information**

Remplaçante  
Julie Rüede  
E-Mail : julie.rueede@hep-bejune.ch  
Tél. : 079 298 50 76

Les Breuleux, le 22 octobre 2018

Chers parents,

Dans le cadre de mes études à la HEP-BEJUNE de Delémont, je prépare actuellement un travail de mémoire sur l'implication des élèves dans l'évaluation de leurs apprentissages. Dans ce but, je mettrai en place des autoévaluations, des coévaluations et des évaluations par leurs camarades de classe.

Je distribuerai trois questionnaires pour recueillir des informations à propos des dispositifs d'évaluation mis en place et je m'entretiendrai avec quelques élèves dans le but de mieux comprendre leur perception.

Je tiens à préciser que toutes les données recueillies seront utilisées à des fins pédagogiques et traitées de manière anonyme. A la fin du travail, ces données seront détruites afin de s'assurer qu'elles ne soient utilisées à aucun autre usage.

Je vous remercie d'avance, chers parents, pour votre compréhension et je reste à votre disposition pour toutes informations complémentaires.

Julie Rüede

---

**A remettre jusqu'au 26 octobre 2018**

J'accepte que mon enfant participe à un entretien :

oui

non

Nom de l'enfant : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Signature de l'un des parents : \_\_\_\_\_

## Annexe 2 : Questionnaire 1

Date : \_\_\_\_\_

Prénom : \_\_\_\_\_

### Questionnaire 1

#### 1. Mets une croix dans la case qui te convient.

Avant de commencer un nouveau thème ou un exercice, je me fixe un objectif à atteindre.

Jamais  Rarement  Souvent  Toujours

Lorsque j'ai des difficultés à faire un exercice, j'essaie de comprendre pourquoi c'est difficile pour moi.

Jamais  Rarement  Souvent  Toujours

Lorsque j'ai des difficultés à faire quelque chose, je mets en place des stratégies pour les surmonter (par exemple : demander de l'aide à un camarade, à l'enseignant, chercher dans des livres,...).

Jamais  Rarement  Souvent  Toujours

Lorsque j'ai réalisé un exercice, je suis capable de dire ce que j'arrive bien à faire et où je dois encore progresser.

Jamais  Rarement  Souvent  Toujours

Lorsque j'ai réalisé un exercice, j'arrive à expliquer la manière dont j'ai procédé.

Jamais  Rarement  Souvent  Toujours

Date : \_\_\_\_\_

Prénom : \_\_\_\_\_

**2. Coche la ou les réponses avec lesquelles tu es d'accord.**

A l'école, je travaille...

- pour avoir des bonnes notes.
- pour être fier de moi.
- pour faire plaisir à mes parents.
- pour apprendre des choses intéressantes ou utiles.
- pour mon plaisir personnel.

### Annexe 3 : Questionnaire 2

Date : \_\_\_\_\_

Prénom : \_\_\_\_\_

### Questionnaire 2

1. Mets une croix dans la case qui correspond à ce que tu penses.

	très facile	facile	un peu difficile	difficile	inaccessible
Après avoir réalisé un exercice, je trouve le fait de dire ce que je suis capable de faire...					
Après avoir réalisé un exercice, je trouve le fait de dire ce que je dois encore améliorer...					
Je trouve le fait d'expliquer la manière dont je travaille...					
Je trouve le fait d'évaluer mes caramades...					

2. Coche la réponse qui te convient.

Lors des autoévaluations, je me suis senti...

très confiant  à l'aise  stressé  perdu

Lors des coévaluations, je me suis senti...

très confiant  à l'aise  stressé  perdu

Lors des évaluations par les pairs, je me suis senti...

très confiant  à l'aise  stressé  perdu

## Annexe 4 : Questionnaire 3

Date : \_\_\_\_\_

Prénom : \_\_\_\_\_

### Questionnaire 3

**1. Comment définis-tu les autoévaluations, les coévaluations et les évaluations par les pairs ?**

---

---

---

**2. Pour toi, les informations récoltées lors d'une activité d'autoévaluation, de coévaluation et d'évaluation par les pairs sont:**

importantes       pas importantes

**3. Selon toi, devrait-on faire des autoévaluations, des coévaluations et des évaluations par les pairs plus souvent?**

oui       non

*Pourquoi ?*

---

---

---

**4. Coche la réponse qui te convient.**

Le fait de m'autoévaluer...

me motive beaucoup  me motive  ne change pas ma motivation  me démotive

Le retour de mes camarades sur mon travail...

me motive beaucoup  me motive  ne change pas ma motivation  me démotive

Date : \_\_\_\_\_

Prénom : \_\_\_\_\_

**Le retour de l'enseignante sur mon travail...**

me motive  beaucoup      me motive       ne change pas ma motivation       me démotive

**5. Suite à cette expérience, coche la ou les réponses avec lesquelles tu es d'accord.**

A l'école, je travaille...

- pour avoir des bonnes notes.
- pour être fier de moi.
- pour faire plaisir à mes parents.
- pour apprendre des choses intéressantes ou utiles.
- pour mon plaisir personnel.

**6. Coche la ou les réponses qui conviennent.**

Les autoévaluations, les coévaluations et les évaluations par les pairs...

- m'aident à atteindre les objectifs qui sont demandés.
- ne sont pas utiles.
- m'aident à être plus autonome.
- m'aident à me rendre compte de ce que je sais.
- m'aident à me rendre compte de mes difficultés.

Date : \_\_\_\_\_

Prénom : \_\_\_\_\_

**7. Mets une croix dans la case correspondante.**

	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
Est-ce que le fait de t'interroger sur la manière dont tu travailles a changé ta façon de faire ?				
Lors d'une évaluation par les pairs, le retour de tes camarades a-t-il changé ta façon de travailler ?				
Lors d'une coévaluation, le retour de l'enseignante a-t-il changé ta façon de travailler ?				
Après l'expérience que tu as vécue, maintenant, avant de commencer un nouveau thème ou un exercice, te fixes-tu un objectif à atteindre ?				
Après l'expérience que tu as vécue, maintenant, lorsque tu as des difficultés à faire un exercice, essaies-tu de comprendre pourquoi c'est difficile pour toi ?				
Après l'expérience que tu as vécue, maintenant, lorsque tu as des difficultés, mets-tu en place des stratégies pour les surmonter ? (Par exemple : demander de l'aide à un camarade, à l'enseignant, chercher dans des livres,...)				

Date : \_\_\_\_\_

Prénom : \_\_\_\_\_

	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
Après l'expérience que tu as vécue, es-tu capable de dire ce que tu arrives bien à faire et où tu dois encore progresser ?				
Après l'expérience que tu as vécue, lorsque tu as réalisé un travail, arrives-tu à expliquer la manière dont tu as procédé ?				

**8. Mets une croix dans la case correspondante.**

	très facile	facile	un peu difficile	difficile	inaccessible
Après avoir réalisé un exercice, je trouve le fait de dire ce que je suis capable de faire...					
Après avoir réalisé un exercice, je trouve le fait de dire ce que je dois encore améliorer...					
Je trouve le fait d'expliquer la manière dont je travaille...					
Je trouve le fait d'évaluer mes camarades...					

Date : \_\_\_\_\_

Prénom : \_\_\_\_\_

**9. Coche la réponse qui te convient.**

Lors des autoévaluations, maintenant, je me sens...

très confiant  à l'aise  stressé  perdu

Lors des coévaluations, maintenant, je me sens...

très confiant  à l'aise  stressé  perdu

Lors des évaluations par les pairs, maintenant, je me sens...

très confiant  à l'aise  stressé  perdu

**10. Mets une croix dans la case qui te convient en fonction de l'aide que t'ont apportée ces différentes évaluations.**

(1= ne m'a pas aidé, 4= m'a beaucoup aidé).

	1	2	3	4
Autoévaluation				
Coévaluation				
Evaluation par les pairs				

**11. Mets une croix dans la case qui te convient.**

	J'ai eu beaucoup de plaisir.	J'ai eu du plaisir.	J'étais indifférent.	Je n'ai pas eu de plaisir.
Autoévaluation				
Coévaluation				
Evaluation par les pairs				

## Annexe 5 : Guide d'entretien

### Guide d'entretien

	<b>Questions</b>	<b>Relances</b>
<b>Perception</b>	A quoi sert, d'après toi, l'autoévaluation, la coévaluation et l'évaluation par les pairs ?	
	Comment t'es-tu senti lors de cette expérience ?	Parmi les mots suivants, peux-tu me dire comment tu t'es senti : Indifferent, perdu, stressé, très confiant, à l'aise, motivé Pourquoi t'es-tu senti comme cela ?
	Comment as-tu trouvé le fait de t'évaluer et d'évaluer tes camarades ?	Est-ce que cela a été facile/difficile pour toi ? Pourquoi ? → Si difficile : Quels sont les obstacles que tu as rencontrés ?
<b>Motivation</b>	Situe ton niveau de motivation à faire ces activités d'autoévaluation, de coévaluation et d'évaluation par les pairs. → Voir flèche motivation	Qu'est-ce qui te motivait/te démotivait ?
	Quelles sont les raisons qui font que tu travailles à l'école ?	Pour avoir de bonnes notes, pour être fier de toi, pour faire plaisir à tes parents, pour apprendre des choses intéressantes ou utiles, pour ton plaisir personnel ?
<b>Métacognition</b>	Maintenant, lorsque tu fais un exercice, réfléchis-tu à la manière dont tu travailles ?	
	Est-ce que les différentes activités d'autoévaluation, de coévaluation et d'évaluation par les pairs t'ont permis de mieux te connaître ?	Est-ce que cela t'a aidé à comprendre la manière dont tu travaillais ? Est-ce que cela t'a aidé à prendre connaissance de tes facilités/lacunes ?
	Comment as-tu trouvé le fait de devoir décrire de quelle manière tu faisais un exercice ?	Etait-ce facile/difficile ? Pourquoi ?
<b>Autorégulation</b>	Les activités d'autoévaluation, de coévaluation et d'évaluation par les pairs ont-elles changé quelque chose dans ta manière de travailler ?	Si oui, quels sont les changements que tu as observés ?  Te fixes-tu un objectif à atteindre ? Essaies-tu de comprendre comment tu travailles ? Regardes-tu ce que tu sais déjà bien faire ?

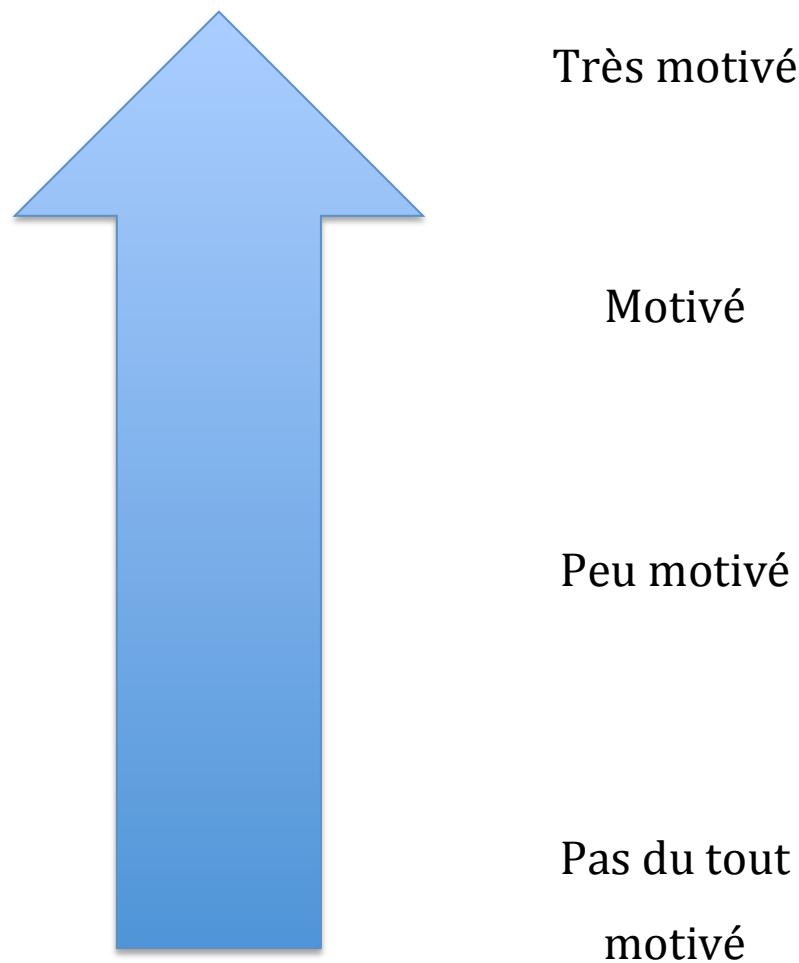
		Regardes-tu où tu as des difficultés ? Essaies-tu de comprendre comment tu peux t'améliorer ?
	Que penses-tu des informations que t'ont apporté les autoévaluations, les coévaluations et les évaluations par les pairs ?	Ces informations étaient-elles importantes/pas importantes ? Pourquoi ?  Qu'as-tu pensé des retours faits par tes camarades et par moi-même ?
	Est-ce que les autoévaluations, les coévaluations et les évaluations par les pairs t'ont-elles aidé à atteindre les objectifs demandés en mathématiques ?	Pourquoi ?
	Est-ce que les autoévaluations, les coévaluations et les évaluations par les pairs t'ont-elles permis d'être plus autonome ?	Comment ?
	Est-ce que les autoévaluations, les coévaluations, les évaluations par les pairs t'ont-elles permis de trouver des moyens pour surmonter les difficultés que tu as rencontrées ?	Si oui, pourquoi t'ont-elles permis de trouver des moyens pour les surmonter ?  Si non, pourquoi ne t'ont-elles pas aidé ?
	Est-ce que, maintenant, tu serais capable d'évaluer toi-même d'autres fiches ou exercices que tu aurais réalisés ?	Comment serais-tu capable de faire cela ?
<b>Autres constats</b>	Laquelle de ces trois différentes évaluations t'as le plus aidé ?	Pourquoi ?
	Aimerais-tu ajouter quelque chose ?	

Indifférent	Perdu	Stressé	Très confiant
A l'aise	Motivé		

Pour avoir des bonnes notes.	Pour être fier de moi.	Pour faire plaisir à mes parents.
Pour apprendre des choses intéressantes ou utiles.	Pour mon plaisir personnel.	

<p>Je me fixe un objectif à atteindre.</p>	<p>J'essaie de comprendre comment je travaille.</p>	<p>Je regarde ce que je sais déjà bien faire.</p>
<p>Je regarde où j'ai des difficultés.</p>	<p>J'essaie de comprendre comment je peux m'améliorer.</p>	

**Flèche motivation**



## Annexe 6 : Evaluations formatrices

Multiples et diviseurs

Prénom : \_\_\_\_\_

### **Multiples et diviseurs**

#### **Autoévaluation 1**

1. Que connais-tu déjà de ce thème ?

---

---

---

2. Quel est ton niveau de motivation à commencer ce nouveau thème ? Entoure ce qui convient.

Très motivé

Motivé

Moyennement motivé

Pas motivé

3. Voici les objectifs à atteindre :

Tu devras être capable...

- ... d'utiliser le vocabulaire en rapport avec le thème.
- ... de dire si un nombre est multiple ou diviseur d'un autre.
- ... de dire dans l'ordre les multiples d'un nombre.
- ... de dire dans l'ordre les premiers multiples communs de deux nombres.
- ... de dire le plus petit multiple commun de deux nombres.
- ... de retrouver tous les diviseurs d'un nombre.
- ... de dire les diviseurs communs de deux nombres.
- ... de reconnaître le plus grand diviseur commun de deux nombres.
- ... de reconnaître quelques critères de divisibilité.
- ... de décomposer un nombre en produit de facteurs.
- ... d'utiliser ces différentes notions dans la résolution de problèmes.

Multiples et diviseurs

Prénom : \_\_\_\_\_

4. Comment te sens-tu par rapport à ces différents objectifs ?  
Entoure ce qui convient.

Stressé

Confiant

Découragé

Motivé

Indifférent

5. Cite au moins deux objectifs personnels que tu souhaites atteindre à la fin de ce thème. Explique aussi comment tu peux y arriver !

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



### **Autoévaluation 2**

1. Avant de commencer cet exercice, fixe-toi un objectif à atteindre.

---

---

---

---

2. Qu'est-ce que tu as appris en faisant cet exercice ?

---

---

---

---

3. Quelle a été la chose la plus facile ?

---

---

---

---

4. Quelle a été la chose la plus difficile ?

---

---

---

---

Multiples et diviseurs

Prénom : \_\_\_\_\_

5. Qu'est-ce que tu devrais améliorer pour la prochaine fois et comment ?

---

---

---

---

---

---

---

### **Autoévaluation 3**

1. Parmi les objectifs que tu t'étais fixé, cites-en un que tu maîtrises déjà bien.

*(Reprends ta première autoévaluation).*

---

---

---

---

2. Cite quelque chose que tu devrais améliorer. Ecris aussi comment tu le ferais !

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Que fais-tu lorsque tu rencontres une difficulté quand tu résous un problème ?

---

---

---

---

---

**Autoévaluation 4**

1. Avant de commencer cet exercice, fixe-toi un objectif à atteindre.

---

---

---

---

2. Qu'est-ce que tu as appris en faisant cet exercice ?

---

---

---

---

3. Quelle a été la chose la plus facile ?

---

---

---

---

4. Quelle a été la chose la plus difficile ?

---

---

---

---

Multiples et diviseurs

Prénom : \_\_\_\_\_

5. Qu'est-ce que tu devrais améliorer pour la prochaine fois et comment ?

---

---

---

---

---

---

---

**Evaluation par les pairs 1**  
(J'évalue le travail d'un camarade)**Partie 1**

Nom de mon camarade : \_\_\_\_\_

Le titre de l'exercice : \_\_\_\_\_

			
Utiliser les notions de diviseurs dans la résolution d'un problème.			
Retrouver de manière efficace tous les diviseurs d'un nombre.			
Utiliser le vocabulaire en rapport avec le thème.			
Donner des explications compréhensibles et détaillées.			

Commentaires :

---

---

---

---

Donne un conseil à ton camarade (*par exemple : une autre stratégie pour résoudre le problème*).

---

---

---

**Partie 2**

Que penses-tu de l'évaluation faite par ton camarade ?

---

---

---

---

Qu'est-ce que tu devrais améliorer pour la prochaine fois et comment ?

---

---

---

---

**Evaluation par les pairs 2**  
(J'évalue le travail d'un camarade)

**Partie 1**

Nom de mon camarade : \_\_\_\_\_

Le titre de l'exercice : \_\_\_\_\_

			
Reconnaître quelques critères de divisibilité.			
Utiliser le vocabulaire en rapport avec le thème.			
Donner des explications compréhensibles et détaillées.			

Commentaires :

---

---

---

---

Donne un conseil à ton camarade (*par exemple : une autre stratégie pour résoudre le problème*).

---

---

---

---

**Partie 2**

Que penses-tu de l'évaluation faite par ton camarade ?

---

---

---

---

Qu'est-ce que tu devrais améliorer pour la prochaine fois et comment ?

---

---

---

---

**Coévaluation 1**

Moi				Enseignante			
++	+	-	--	++	+	-	--
<input type="checkbox"/>							
<input type="checkbox"/>							

Commentaires de l'enseignante :

---

---

---

---

---

**Coévaluation 2**

	Moi				Enseignante			
	++	+	-	--	++	+	-	--
Reconnaître quelques critères de divisibilité.	<input type="checkbox"/>							
Décomposer un nombre en produit de facteurs.	<input type="checkbox"/>							
Retrouver tous les diviseurs d'un nombre.	<input type="checkbox"/>							
Dire les diviseurs communs de deux nombres.	<input type="checkbox"/>							
Trouver le plus petit multiple commun de deux nombres.	<input type="checkbox"/>							
Dire dans l'ordre les multiples d'un nombre donné.	<input type="checkbox"/>							
Dire dans l'ordre les premiers multiples communs de deux nombres.	<input type="checkbox"/>							
Dire le plus petit multiple commun de deux nombres.	<input type="checkbox"/>							
Utiliser le vocabulaire en rapport avec le thème.	<input type="checkbox"/>							
Utiliser ces différentes notions dans la résolution d'un problème.	<input type="checkbox"/>							

Multiples et diviseurs

Prénom : \_\_\_\_\_

Commentaires de l'enseignante :

---

---

---

---