
L'évaluation et la communication du suivi pédagogique via le portfolio complété de grilles critériées permet-il d'améliorer l'image de soi, le besoin d'autonomie et le sentiment de contrôlabilité d'élèves de 5ème primaire habitués à une démarche normative ?

Auteur : Fairon, Frédéric

Promoteur(s) : Lafontaine, Dominique

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2017-2018

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/5751>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

Université de Liège
Faculté de Psychologie, Logopédie et des
Sciences de l'Éducation

L'évaluation et la communication du suivi pédagogique via le portfolio complété de grilles critériées permet-il d'améliorer l'image de soi, le besoin d'autonomie et le sentiment de contrôlabilité d'élèves de 5^{ème} primaire habitués à une démarche normative ?

Sous la direction de Mme D. Lafontaine

Lectrices : Mme M. André
Mme P. Schillings

Mémoire présenté par **Frédéric Faison** en vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'éducation

Année académique 2017 - 2018

« Vous devez être le changement que vous voulez voir dans ce monde. »

Gandhi

Université de Liège
Faculté de Psychologie, Logopédie et des
Sciences de l'Éducation

L'évaluation et la communication du suivi pédagogique via le portfolio complété de grilles critériées permet-il d'améliorer l'image de soi, le besoin d'autonomie et le sentiment de contrôlabilité d'élèves de 5^{ème} primaire habitués à une démarche normative ?

Sous la direction de Mme D. Lafontaine

Lectrices : Mme M. André
Mme P. Schillings

Mémoire présenté par **Frédéric Fairon** en vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'éducation

Année académique 2017 - 2018

Remerciements

Ce travail clôture une aventure de 3 ans qui m'a permis de changer ma vision sur l'éducation. À présent, je peux mettre des mots sur mes pratiques d'enseignement, comprendre davantage comment les réguler et les rendre plus efficaces. J'aime innover ainsi que passer du temps à réfléchir sur ma pratique en vue de l'améliorer tant au niveau de son efficacité qu'au niveau du plaisir (le mien, mais surtout celui des élèves qui me sont confiés). Moi-même, en tant qu'élève, il m'est arrivé d'être victime de notre système scolaire. Aujourd'hui, grâce aux connaissances acquises, je peux tenter de combler certaines de ses failles (au niveau de l'évaluation par exemple). C'est pour cette raison que je tiens à remercier l'ensemble des professeurs de la faculté qui, à travers leur enseignement, m'ont ouvert l'esprit. De plus, par la découverte de différentes études, des travaux pratiques ainsi que des stages, je me suis découvert un réel plaisir pour la recherche en sciences de l'éducation.

Dans le cadre de l'accomplissement de ce travail, je tiens tout particulièrement à remercier Madame Dominique Lafontaine pour avoir accepté d'être ma promotrice. Son aide ainsi que ses conseils m'ont été très précieux.

Merci également à Mesdames Marine André et Patricia Schillings pour l'intérêt qu'elles portent à cette étude.

Un tout grand merci à toutes les personnes qui se sont intéressées de près ou de loin à ce travail : amis, collègues, directeurs, conseillers pédagogiques et en particulier à mon collègue et ami, Julien, qui a joué un rôle important dans cette étude et qui fut d'un réel soutien ces dernières années.

Il me tient également à cœur de remercier ma famille et surtout ma compagne pour son éternelle patience durant mon parcours universitaire.

Table des matières

1	Introduction.....	5
2	Revue de la littérature.....	8
2.1	Évaluer.....	8
2.1.1	L’objectivité de l’évaluation.....	9
2.1.2	Évaluer des tâches complexes	11
2.1.3	Pour quoi et comment évaluer ?	12
2.1.4	Les biais de l’évaluation	14
2.2	Des outils d’évaluation et de communication au service de l’apprentissage	20
2.2.1	Le portfolio.....	20
2.2.2	Les grilles critériées.....	25
2.2.3	Le feedback	32
2.3	La motivation.....	36
2.3.1	Le concept de soi	37
2.3.2	Le besoin d’autonomie	39
2.3.3	Les attributions causales.....	42
3	Question de recherche et hypothèses	45
4	Méthodologie	47
4.1	Échantillon.....	47
4.2	<i>Design</i> de la recherche	48
4.2.1	Contexte de la recherche.....	48
4.2.2	Type et procédure de la recherche.....	48
4.2.3	Descriptions des outils.....	49
4.3	Traitement quantitatif des données.	60
5	Résultats	62
5.1	Comparaison de l’équivalence du groupe expérimental et contrôle au départ de la recherche.....	62
5.2	Vérification des différentes hypothèses	63
5.2.1	Différents concepts qui maintiennent le <i>statu quo</i>	63
5.2.2	D’autres résultats opposés aux attentes.	63
5.2.3	Une prédiction faible... ..	64
5.3	Comparaison au sein de catégories d’élèves	66
5.3.1	Comparaison entre le groupe expérimental et le groupe contrôle	66
5.3.2	Comparaison au sein du groupe expérimental	68
5.4	Zoom sur les évolutions individuelles au sein du groupe expérimental.....	69

5.4.1	Évolution de la perception de l'intérêt des parents.....	70
5.4.2	Évolution du bien-être à l'école.....	71
5.4.3	Évolution de l'image de soi... ..	72
5.4.4	Évolution du besoin d'autonomie.....	75
5.4.5	Évolution des attributions causales.....	77
5.5	Synthèse et conclusion des résultats	78
6	Discussion	80
6.1	Limites de la recherche	80
6.2	Variables motivationnelles.....	81
6.2.1	L'image de soi	82
6.2.2	Le besoin d'autonomie	84
6.2.3	Les attributions causales.....	85
6.3	Variables de l'environnement scolaire.....	86
6.3.1	Le bien-être à l'école	86
6.3.2	Perception de l'intérêt des parents pour le travail scolaire	87
6.4	Un outil amené à se développer	89
7	Implications pédagogiques.....	90
8	Conclusion	93
9	Bibliographie.....	95

1 Introduction

Durant leurs maternelles, les élèves ne sont pas évalués de manière normative, et ils rapportent qu'ils vont à l'école pour apprendre. Quand ils grandissent, et qu'ils sont évalués avec des notes, leur conception de l'école change : ils vont à l'école pour « avoir de bons points ». Si dès le plus jeune âge, les élèves n'étaient pas soumis à cette démarche normative de l'évaluation, ils continueraient à se rendre à l'école pour apprendre et ils ne s'identifieraient plus à une note (Kohn, 1999). En effet, « évaluer dans une conception « ordinaire » largement répandue à l'école, signifie noter et classer et contribue essentiellement à sélectionner et exclure [...] » (Médioni 2016, p. 11).

Crahay en 2007 mentionne un phénomène qu'il nomme culture de l'échec¹. Il le caractérise par « la fréquence des évaluations, leur caractère normatif, et l'importance accordée par l'entourage social aux notes scolaires conduisent les élèves à reconnaître qu'à l'école, la fonction d'évaluation prédomine sur la fonction d'apprentissage » (p. 304). Pourtant, un enseignant professionnel doit assurer sa fonction première : « faire apprendre » (De Ketele, 2010). Rappelons-le, l'obligation scolaire reposerait sur le souhait de « faire acquérir à tous les enfants une somme de compétences dites fondamentales ou essentielles. » (Crahay, 2007, p. 122). Les enseignants ont déjà connaissance de certaines conséquences néfastes de la notation. Pourtant, ils continuent « à réduire les étudiants à des lettres ou à des nombres. » (Kohn, 1999) et à les classer inconsciemment. Pourquoi continuent-ils ?

Kohn fait l'hypothèse que nous sommes trop habitués à cette méthode et ses effets. Parallèlement au concept « *We Teach How We've Been Taught*² » (Owens, 2013), il est compréhensible que les enseignants aient des difficultés à changer leur positionnement vis-à-vis de l'évaluation normative car eux-mêmes, en tant qu'élèves, étaient notés et classés en fonction de leurs points. Il faudrait selon

¹ Nous retrouvons chez Antibi (2014), un phénomène similaire qu'il nomme « constante macabre ».

² « On enseigne comme on nous a enseigné, en utilisant les mêmes pédagogies non pertinentes » (Owens, 2013)

Bachelard (1938, cité par Crahay, 2007, p. 162) que les enseignants soient prêts à renier ce que furent leurs convictions et ce pendant plusieurs années. Cela sera d'autant plus difficile vu le poids de l'institution scolaire qui rend l'échec légitime et vu les représentations sociales abondamment partagées. De plus, il n'est pas simple d'opérer des changements sur les différentes structures culturelles. Kohn, en 1999 constate que les élèves sont « accros » aux notes.

D'autres facteurs comme le rapport aux parents (certains se sentent dépassés par la signification des formulations employées, d'autres ont besoin de connaître le classement de leurs enfants (De Ketele, 2010)), la pression des collègues, la crédibilité face à l'élève (le pouvoir de la note comme moyen de pression et comme instrument de motivation extrinsèque (De Ketele, 2010)) poussent les enseignants à évaluer de manière normative et à accentuer le taux d'échec. La pression sociale amène une prédominance des compétences formelles (faciles à évaluer, un dépassement des programmes et une idéologie de l'excellence) (Crahay, 2007, p. 115-117).

« Le défi se situe [...] sur le plan des transformations que l'enseignant va (s') autoriser car la réalité et le système éducatif, particulièrement normatif, résistent très fort. » (Médioni, 2016, p. 46). Et donc, « les difficultés pratiques liées à l'abolition de la note sont réelles. » (Kohn, 1999). L'enseignant doit « amener ses élèves à considérer les pratiques évaluatives [...] comme une façon d'apprécier ce qu'ils font et de les aider à aller encore plus loin. » (Romainville, 2011). Viau (2009, p. 155) va dans ce sens en soulignant qu'une dynamique motivationnelle positive chez les élèves se fera au prix d'un changement de pratiques en allant « à contre-courant d'une tendance de société ». Mottier Lopez et Laveault (2008) utilisent le terme de « révolution copernicienne » pour désigner le fait de situer l'élève par rapport à ses apprentissages plutôt que par rapport à ses pairs.

Dans un climat favorable à un but de maîtrise et donc de réussite, l'évaluation est « délivrée de manière confidentielle et fondée sur des standards personnels de performance tels que les apprentissages et les progrès réalisés, la participation, les efforts et l'investissement en classe » (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006). Ces auteurs citent l'étude de Midgley et Maehr (1999) qui a montré

que les enseignants en changeant leur culture de classe amènent des conséquences positives sur l'apprentissage et la motivation des élèves. Crooks (1988, p. 467, cité par Galand & Grégoire, 2000) parle de « développement de stratégies et d'habiletés d'apprentissage durable. ». Mais pour changer ses pratiques, chaque enseignant doit avoir en tête le « postulat d'éducabilité » (Crahay, 2007, p. 329) : tous les élèves sont capables d'apprendre, ils sont éducatibles. Pour y arriver, « L'évaluation est incontournable et nécessaire » (Médioni, 1999, cité par Médioni, 2016, p.45) et son défi est grand. En effet, elle « apparaît être une des forces les plus puissantes influençant l'éducation » (Crooks, 1988, p. 467, cité par Galand & Grégoire, 2000).

L'enjeu est donc là : abolir la notation. Cela ne signifie « en aucun cas l'élimination de la collecte des informations à propos des performances des élèves ni leur communication aux parents. Au contraire, la suppression de la notation ouvre la voie à de nouveaux dispositifs d'évaluation qui sont beaucoup plus significatifs et constructifs. » (Kohn, 1999). L'auteur propose divers dispositifs parmi lesquels nous retrouvons « les commentaires écrits », et les « portfolios ». Ce sont ces outils qui font l'objet de notre étude et vu qu'« un certain nombre de travaux ont montré que les orientations motivationnelles et les stratégies d'apprentissage des élèves varient selon les contextes évaluatifs » (Butler, 1987 ; Eccles, Wigfield, Midgley, Mac Iver & Feldlaufer, 1993; Elliot & Dweck, 2005; Galand & Grégoire, 2000; Stipek, 1993, cités par Crahay, 2010), nous mesurerons leur impact au niveau de différents concepts liés aux théories de la motivation : le concept de soi (ou image de soi), le besoin d'autonomie et enfin, les attributions causales. Nous verrons également comment ces outils influencent différentes variables liées à l'environnement scolaire.

2 Revue de la littérature

À travers cette partie, nous décrivons le concept d'évaluation et ses différents biais et enjeux. Nous définirons ensuite ce qu'est un portfolio ainsi que des grilles critériées et nous verrons comment ces outils respectent les enjeux de l'évaluation. Enfin, nous détaillerons nos variables dépendantes liées à la motivation.

2.1 Évaluer

La définition la plus couramment utilisée pour décrire le fait d'« évaluer » est celle proposée par Madaus, Scriven et Stufflebeam (1986, cités par Romainville, 2001). D'après ces auteurs,

« évaluer consiste à mesurer puis à apprécier, à l'aide de critères, l'atteinte des objectifs d'enseignement, en trois étapes. La première étape réside dans le recueil systématique, valide et fidèle d'informations appropriées aux objectifs d'enseignement. C'est la phase d'observation et/ou de recueil de données. La deuxième étape consiste à interpréter les informations recueillies à l'aide de critères. C'est la phase d'analyse. Celle-ci débouche sur la troisième étape, à savoir l'établissement de conclusions et/ou la prise de décisions. C'est la phase du jugement à proprement parler. ».

Dans la définition ci-dessus, on retrouve la notion de critères d'évaluation. Certains auteurs incluent la clarification des critères dans le processus d'évaluation. Ainsi, Berthiaume, David et David (2011) reprennent Pellegrino, Chudowsky et Glaser (2001) qui identifient eux aussi trois étapes à l'évaluation. Ces étapes sont reprises sur la figure 1 ci-dessous.

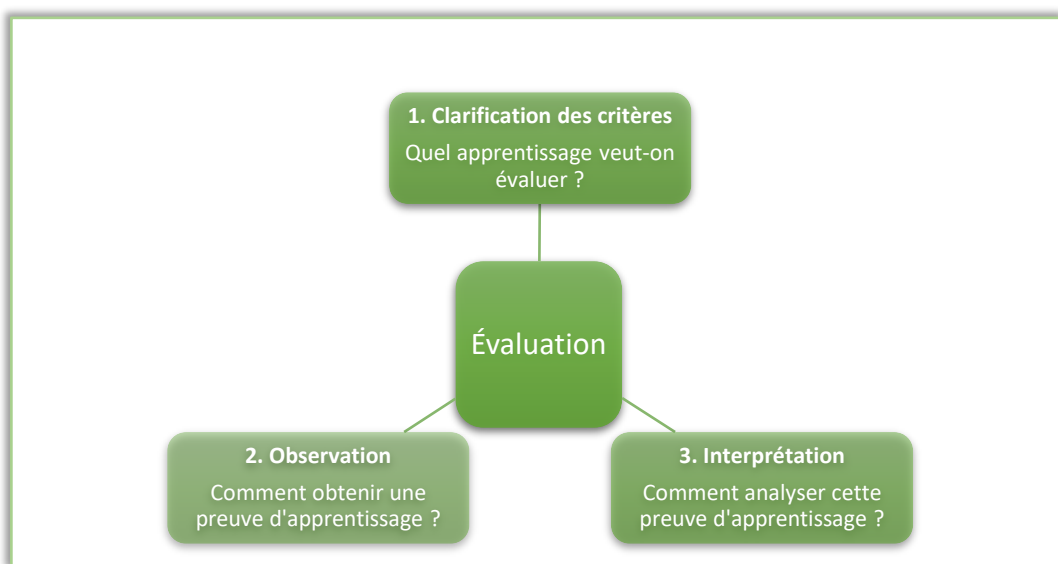


Figure 1 : Les étapes du processus d'évaluation des apprentissages (Pellegrino, Chudowsky & Glaser, 2001 ; tiré de Berthiaume, David & David, 2011).

Pour les auteurs, la clarification vise à bien comprendre les objectifs de l'apprentissage à évaluer : les critères d'évaluation. Leclercq (2007, cité par Denis, 2018) parle d'ailleurs de « triple concordance » : « Méthode – Objectif – Évaluation ». L'évaluation se doit d'être en concordance avec les objectifs et les méthodes d'enseignement. L'observation qui correspond à la première étape de la définition de Madaus et ses collaborateurs cités ci-dessus consiste en la méthode de récolte de données (test papier-crayon, QCM...). On retrouve également sur ce schéma la deuxième étape de Madaus et al. représentée par l'interprétation. Elle consiste au « développement d'outils et la mise en place de procédures qui permettent de déterminer le degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage par l'étudiant et, du coup, la valeur ou note à y associer. » (Berthiaume, David & David, 2011).

En regroupant les deux perspectives des auteurs ci-dessus, on peut retracer le processus d'évaluation en plusieurs étapes consécutives :

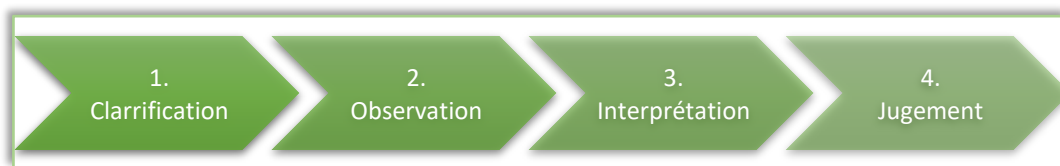


Figure 2 : Processus d'évaluation construit à partir des conceptions de Madaus, Scriven et Stufflebeam (1986) et de Pellegrino, Chudowsky et Glaser (2001).

Évaluer consiste donc à établir les critères en lien avec l'apprentissage visé. À observer et à interpréter les acquis d'apprentissage à l'aide d'outils reprenant chacun des critères d'évaluation pour enfin prendre une décision.

Mais comment arriver à un jugement représentatif de la maîtrise des apprentissages ?

2.1.1 L'objectivité de l'évaluation

Les différents auteurs soulignent la complexité du processus d'évaluation. Tout au long de celui-ci, l'évaluation « a besoin d'objectivité » (Rey, cité par Médioni, 2016, p. 45) et pourtant elle ressort d'un jugement humain et donc d'une subjectivité présente à chaque étape (Romainville, 2011 ; De Ketele & Gérard, 2005), en particulier dans l'interprétation selon Berthiaume, David et David (2011).

L'objectivité de l'évaluation dépend des outils utilisés : de leur fidélité, de leur validité (Romainville, 2011) ainsi que de leur pertinence (De Ketele, 2010). Nous

retrouvons ces différents paramètres dans la définition de De Ketele (2010) du processus d'évaluation (figure 3). Le processus est similaire à celui mis en avant par les auteurs ci-dessus, mais apporte certaines précisions non-négligeables :

Le processus évaluatif =

- recueillir un ensemble **d'informations** (*choix = processus de jugement*)
 - o pertinentes dans le choix,
 - o valides pour l'exploitation
 - o fiables dans le recueil
- et confronter, par une démarche adéquate, cet ensemble d'informations à un ensemble de **critères** (*révélateur du système de valeurs*)
 - o pertinents dans le choix (cohérent avec le référentiel)
 - o valides dans l'opérationnalisation
 - o fiables dans l'utilisation
- pour attribuer une signification aux résultats de cette confrontation (*processus d'attribution de sens*)
- et ainsi pouvoir fonder une prise de décision cohérente avec la fonction visée par l'évaluation (*orientation vers l'action à prévoir, en cours ou achevée*)

Figure 3 : Définition de "processus évaluatif" proposée par De Ketele (2010).

La fidélité correspond à la stabilité du jugement inter-évaluateurs voire même intra-évaluateur. Une évaluation est donc fidèle si elle obtient le même jugement de la part de plusieurs évaluateurs et si le jugement reste inchangé alors qu'un même évaluateur la juge à deux moments séparés dans le temps. « Elle nous renseigne sur le degré de relation qui existe entre la note obtenue et la note vraie³. » (Cardinet & Tourneur, 1985 ; Laveault & Grégoire, 1997, 2002, cités par De Ketele & Gérard, 2005). L'outil est dit valide s'il mesure bien ce qu'il prétend mesurer (les critères pré-établis) et uniquement cela (évaluer des compétences en orthographe dans une évaluation en sciences réduit la validité de l'outil) (Romainville, 2011 ; De Ketele, 2010). Enfin, la pertinence mentionnée par De Ketele (2010) correspond à l'adéquation de l'outil envers l'évaluation (est-il préférable de faire un oral ou un écrit ?). Elle « est le caractère plus ou moins approprié de l'épreuve, selon qu'elle

³ Ces auteurs précisent que la note vraie, sans erreur, est une abstraction, « un point de convergence souhaité indépendant des évaluateurs et des circonstances. ».

s'inscrit dans la ligne des objectifs visés (De Ketele & al., 1989, cités par De Ketele & Gérard, 2005).

Toutefois, certains auteurs comme Derycke (2000) remettent en question les évaluations dites objectives. Il prône le recueil d'informations plus transversales à travers l'évaluation globale interactive. Il décrit ce concept comme une évaluation qui « repose sur une prise d'informations provenant de la continuité d'une pratique en co-présence avec les élèves, régulée en principe par l'oral, et où domine l'implicite, l'intuition, au sein d'une relation domestique réglée par le code non-écrit de la reconnaissance intersubjective. ». Selon l'auteur, un « jugement issu d'une "évaluation globale interactive", non "objective", réalisée informellement dans la durée », est davantage conseillée qu'une « évaluation formellement outillée et ponctuellement administrée ». En comparant le portfolio comme outil d'évaluation à la grille critériée, Derycke montre qu'il est plus profitable, au niveau des apprentissages, d'évaluer par l'intermédiaire d'une discussion autour de travaux de l'élève plutôt que d'utiliser des outils plus objectifs. D'après l'auteur, ce processus aurait davantage d'effets pour des élèves plus faibles. D'ailleurs, selon Berger et Luckmann (1966), Guba (1990) et Schutz (1973) (cités par Berthiaume, David & David, 2011), « il est impossible de ne pas observer un phénomène humain sans le relier à ses propres connaissances et/ou croyances. ». Derycke (2000) porte donc sa réflexion sur un élève en difficulté : s'il ne rentre pas dans le cadre de l'évaluation, sera-t-il évalué négativement ? D'après l'auteur, on retrouve une réponse affirmative via l'utilisation d'évaluations classiques. Des facteurs externes que nous citerons au point 2.1.3 expliquent aussi en partie les échecs des élèves.

2.1.2 Évaluer des tâches complexes

À l'heure actuelle, et dans l'esprit de l'approche par compétence, évaluer n'est pas une fin en soi : elle « fait partie intégrante de l'apprentissage... » (Médioni, 2016, p. 45). En effet, l'approche par compétences appelle à la maîtrise de tâches complexes et à leur évaluation. Celle-ci doit cibler chaque composante de la compétence qui s'acquiert sur une longue période (Crahay, 2012, p. 472), et des commentaires sur ces différentes composantes de l'apprentissage doivent être communiqués aux élèves afin qu'ils puissent s'améliorer (Hattie & Timperley, 2007).

Selon Mottier Lopez et Laveault (2008), évaluer des tâches complexes fait appel à une « variété d'instruments, de sources (les enseignants, les élèves, les parents), et de stratégies ».

Concernant les enseignants, d'après Jamaer et Stordeur (2006, p. 141), ceux-ci doivent se donner les moyens d'évaluer des compétences en cours de développement en devenant capables d'observer les apprenants. Mottier Lopez et Laveault (2008) ajoutent qu'il est important de suivre la progression des élèves, pour la soutenir et en rendre compte. Derycke (2010) parle de « suivi pédagogique ».

Toutefois, si certains auteurs notent « l'importance de l'enseignant en tant que décideur comme facteur clé dans l'enseignement efficace » (Darling-Hammond, et al., 2005 ; Flippo, 1998, 2001, Pearson, 1996 cités par Briggs, Perkins & Walter-Dalhouse, 2010), l'implication des élèves dans les processus évaluatifs est également un facteur primordial (Mottier Lopez, 2006, cité par Mottier Lopez & Laveault, 2008).

Concernant les stratégies sollicitées, selon Jamaer et Stordeur (2006, p. 144) celles-ci « doivent être disponibles en permanence dans la tête de l'enseignant et de l'enfant pour qu'ils puissent être reconnus quand ils se manifestent ». Il est également important que ces stratégies soient les plus explicites possible afin de favoriser l'auto-évaluation (Laveault & Mile, 2008, cité par Mottier Lopez & Laveault, 2008) et qu'elles rendent visibles les objectifs (Bucheton, 2003).

2.1.3 Pour quoi et comment évaluer ?

Comme il a été mentionné ci-dessus, l'évaluation est au service du suivi pédagogique. Ce suivi « recouvre simultanément des contraintes propres à la communication [...] mais aussi à l'évaluation [...] » (Derycke, 2010). Il convient dès lors de se poser les bonnes questions : « quelles informations sont nécessaires, à qui (enseignants ? parents ?), pour faire quoi (décider ? faire progresser ? informer sur ce qui a été fait ? acquis ?), lesquelles sont susceptibles d'être transmises, à l'aide de quel support ? » (Derycke, 2010).

Selon Crahay (2007, p. 314), « toute évaluation conduit à une décision, mais celle-ci peut-être de divers types ». De Ketele et Gérard, en 2005 décrivent trois

fonctions attribuées à l'évaluation ainsi que les décisions qu'elles impliquent (celles-ci sont davantage détaillées à l'annexe 1) :

- **fonction d'orientation** : décisions relatives à une nouvelle action à entreprendre ;
- **fonction de régulation** : décisions relatives à l'amélioration de l'action en cours ;
- **fonction de certification** : décisions relatives à des objectifs de reconnaissance sociale d'une action terminée (devant les autorités institutionnelles, les parents, les enfants et les collègues) (De Ketele, 2010).

Selon De Ketele (2010), il faut distinguer 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". ». Selon cet auteur, chacune des fonctions attribuées à l'évaluation peut se faire sous différentes démarches (tout comme les fonctions, nous avons décrit plus en détails ces différentes démarches à l'annexe 2) :

- **descriptive** : « je décris des faits, des performances... » ;
- **sommative** : « je somme mathématiquement des faits, des performances... » ;
- **herméneutique** : « je donne du sens intuitivement à un faisceau de signes. ».

Cependant, il semblerait que les débats ne soient pas terminés concernant les différentes fonctions et démarches de l'évaluation. Selon De Ketele et Gérard (2005), « une confusion continue à régner, même chez de nombreux experts actuels, entre les fonctions de l'évaluation et les démarches de l'évaluation. ». Une mise au point sur cette confusion est présentée à l'annexe 3. Suite à cette réflexion, nous proposons pour la suite de nous baser sur le modèle de De Ketele (2010). Le terme « normatives » sera dès à présent considéré comme synonyme du terme « sommative ».

2.1.4 Les biais de l'évaluation

Il existe plusieurs biais à l'évaluation qui affectent sa fidélité. En avoir conscience est un premier pas pour les atténuer.

2.1.4.1 Biais liés à l'évaluation en général

Effet de contraste

Romainville (2011) parle de « la contagion des évaluations » et explique que les évaluateurs sont influencés par les évaluations antérieures car ils sont en « recherche d'une consonance cognitive dans le jugement porté sur les individus. ». La compétence d'un élève moyen sera sous-évaluée (ou sur-évaluée) en fonction du jugement porté sur l'évaluation d'un élève fort (ou faible) corrigée juste avant la sienne.

Effet de Halo

D'après Romainville (2011), l'effet de halo influence l'évaluateur par l'intermédiaire de connaissances « de caractéristiques externes à la cible de l'évaluation » (redoublement, vêtement, origine socioculturelle, écriture...). Ainsi, par exemple, un évaluateur attribuera une meilleure note à un texte présentant une belle calligraphie plutôt qu'à un texte où l'écriture lui demande beaucoup d'effort de décryptage.

Effet pygmalion/Prophéties autoréalisatrices

Selon une expérience de Rosenthal et Jacobson (1992), l'image que se fait un enseignant d'un élève influence ses résultats. Ainsi, si on présente aléatoirement des bons et moins bons élèves à un enseignant, son comportement va se différencier en fonction de la catégorie. *In fine*, les élèves vont se comporter selon les attentes de leur enseignant et donc le conforter dans ce qu'il pense. Selon Viau (2009, p. 149) les attentes de l'enseignant sont traduites et interprétées par les élèves et les amènent à se motiver ou à se démotiver.

2.1.4.2 Biais propres à l'évaluation normative

Effet de stéréotypie/prédestination

Un effet néfaste de l'évaluation normative souligné par Crahay (2007, p. 97) est l'*effet de stéréotypie*. Il le définit comme la « tendance à attribuer la même note

aux élèves malgré des variations de performance significatives de leur parts ». Ainsi les filles et les garçons, les élèves favorisés et les défavorisés ne sont pas égaux face à l'évaluation. En effet, « les enseignants interprètent certaines caractéristiques personnelles des élèves pour prédire leur réussite ou, au contraire, leur échec ». D'ailleurs, suite à une analyse de corrélation des notes d'élèves du primaire entre le début et la fin d'année, Crahay (2007, p. 102) tire la conclusion suivante : « dans de nombreuses classes, le sort des élèves en difficulté est scellé dès la fin du mois d'octobre ».

Dans son livre, Médioni (2016, p. 52) reprend une histoire d'Albert Jacquard (1989, p. 24-25) qui illustre assez bien cet effet. Le scientifique explique comment il est passé d'élève médiocre à bon élève lors de la seconde guerre mondiale :

« J'arrivais sans antécédent, sans carnet scolaire, sans passé. J'avais l'occasion de bifurquer ; j'en profitai.

Au "nouveau", les professeurs ont demandé dans quelle matière il était le meilleur. Je répondis, modeste : "Dans toutes, sauf la gym. Je suis surtout fort en math, mais j'ai toujours été bon en français, en latin". Je revois la première classe de latin. "Vos camarades avaient à préparer pour aujourd'hui une page de De Bello Gallico ; vous n'avez pas pu l'étudier, mais essayez de la traduire." Les petits camarades étaient attentifs. Il me fallait assumer mon bluff. Sans trop de difficultés, je traduisis la page, à vrai dire plutôt facile, de César. J'avais gagné ; j'étais catalogué dans la catégorie des bons élèves. Je me pris au jeu ; j'ai travaillé, et je suis devenu très bon. J'étais l'élève qui, tout naturellement, réussit. J'avais changé de statut. On me regardait autrement ; je me regardais autrement. »

L'effet Posthumus

D'après De Landsheere (cité par Crahay, 2007, p. 79) l'effet *Posthumus* se produit quand : « un enseignant tend à ajuster le niveau de son enseignement et ses appréciations des performances des élèves de façon à conserver d'année en année, approximativement la même distribution (gaussienne) des notes ». L'étude de Detheux (1992, cité par Crahay, 2007, p. 79) révèle qu'un enseignant tend à créer cette répartition gaussienne au sein de la classe au fur et à mesure de l'avancement de l'année scolaire. Or, Kohn (1999) nous dit que « la forme de notation la plus destructrice est de loin celle qui est réalisée en vue d'obtenir une "courbe de Gauss", de telle façon que le nombre d'excellentes notes se trouve artificiellement limité : peu importe la qualité du travail des étudiants, seuls certains d'entre eux pourront obtenir un "A". ». Cet auteur cite Milton, Pollio, Eison (1986) qui affirment que « ce n'est pas un signe de rigueur d'obtenir une répartition "normale" des résultats, mais

plutôt un signe d'échec ; un échec au niveau de l'enseignement, un échec au niveau de l'évaluation, une incapacité de l'enseignement à avoir une quelconque influence sur la vie intellectuelle des apprenants ». Selon Crahay (2007, p. 82) et Kohn (1999), cet effet Posthumus observé chez tous les enseignants pratiquant l'évaluation normative est inconsciente. De plus, dans une approche de maîtrise des apprentissages, De Ketele et Gérard (2005) font part d'un manque de logique. En effet, les enseignants, dont le métier est d'arriver à une maîtrise des apprentissages fondamentaux chez tous les élèves, se contentent de la réussite de quelques « privilégiés », ceux se trouvant sur la droite de la distribution gaussienne.

De Ketele et Gérard (2005), trouvent une autre raison à cette répartition. Elle serait « liée au fait que l'on recourt à des techniques utilisées en psychométrie alors que l'on est dans le champ de l'éducatrice⁴ (Carver, 1974), qui ne dispose pas d'outils suffisamment développés, en cohérence avec la spécificité de l'éducation. ». C'est ainsi que serait utilisé un indice de discrimination afin de distinguer les élèves entre eux (les élèves forts des élèves faibles) (De Ketele & Gérard, 2005). Les enseignants privilégieraient donc les questions discriminantes amenant une distribution gaussienne de leurs élèves (Crahay, 2007, p. 121).

D'autres études telles que celle de Grisay (1984), APER-primaire (Grisay, De Bal & De Landsheere, 1984 ; cités par Crahay, 2007, p. 78) mettent en évidence les conséquences de cet effet Posthumus. La première étude montre que « l'échec et le redoublement des élèves sont tributaires de la classe qu'ils fréquentent » et la deuxième met en évidence « que les élèves d'une classe X qui sont condamnés par leur enseignant au redoublement, pourraient, avec le même bagage de connaissances, être parmi les meilleurs d'une autre classe. ». Les notes d'un élève *lambda* fluctueraient donc selon le niveau de la classe fréquentée. Ainsi, si la classe est d'un très bon niveau, l'élève aura de moins bons résultats que s'il fréquentait une classe d'un niveau plus faible. Crahay ajoute qu'en ajustant les évaluations et les critères d'évaluation au niveau global de la classe, les enseignants se détournent

⁴ Selon V. de Landsheere, « *Educatrice. Mot créé par Carver (1974), sur le modèle de psychométrie, pour désigner l'étude quantitative des variables relatives aux apprentissages suscités par l'éducation : influence d'une action pédagogique, performance effective par rapport à une performance attendue, épreuves centrées sur les objectifs...* » (1988, p. 59, cité par Monseur, 2017).

d'une évaluation centrée sur les objectifs et cela « les empêche de voir quelles compétences sont maîtrisées par tous, ou à l'inverse, ignorées par tous » (p. 83).

Peu adaptée l'APC⁵

Crahay (2007) présente plusieurs études qui montrent que les enseignants évaluent davantage les apprentissages formels (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire...) que les apprentissages fonctionnels pourtant recommandés par les programmes officiels prônant l'approche par compétence. Ce serait l'usage de la notation qui favoriserait « la transformation de l'instruction en un ensemble de faits faciles à mesurer. » (Kohn, 1999).

Perrenoud (cité par Médioni, 2016, p. 31) affirmait déjà en 1998 que « le système d'évaluation classique (...) [normatif] force les enseignants à préférer les compétences isolables et chiffrables aux compétences de haut niveau – raisonnement, communication –, difficiles à enfermer dans une épreuve papier-crayon et des tâches individuelles [...] ».

Kohn (1999) avance d'autres arguments. Selon cet auteur : « la notation a tendance à réduire la préférence des étudiants pour les tâches représentant un défi. ». En effet, selon cet auteur, faire réaliser des activités simples permet aux élèves d'avoir davantage de chance de les réussir et donc d'avoir de meilleures notes. Cette tendance est antagoniste à l'APC qui invite les élèves à résoudre des tâches complexes.

2.1.4.3 *D'autres inconvénients*

En plus des biais que nous venons d'énumérer, il nous paraît important dans le cadre de ce travail, vu que nous remettons en question l'évaluation normative, de souligner les inconvénients de celle-ci pour l'élève.

« L'élève échange ses performances contre des notes⁶ »

Crahay (2007 p. 102) met également en évidence que pour la majorité des élèves « la fonction d'évaluation prédomine par rapport à celle d'apprentissage ». Cette prédominance de l'évaluation sur les apprentissages va orienter l'étude des

⁵ APC : Approche Par Compétence

⁶ Doyle, 1986 repris par Crahay, 2007, p. 103

élèves vers ce que l'enseignant est susceptible d'évaluer et non pas sur ce que l'enseignant enseigne (Crahay, 2007, p. 103). Anderman et Johnston (cités par Kohn, 1999) ont fait une étude qui prouverait que les étudiants qui se préoccupent de ce qu'il faut savoir pour être bien notés sont moins bien formés que leurs pairs. Et pourtant, les enseignants eux-mêmes orienteraient l'étude des élèves en leur précisant à l'avance ce qu'ils doivent connaître pour le test. « La mesure devient première et dirige l'éducation, comme si la queue d'un chien en venait à faire remuer celui-ci. ». (Kohn, 1999).

Manque d'objectivité

Selon Kohn (1999), « les notes ne sont ni valides, ni fiables, ni objectives. ». En effet, une lettre ou un chiffre n'apprend rien à l'étudiant sur ce qu'il comprend et sur l'aide dont il aurait besoin. Même des moyennes calculées au centième de pourcent près, ne changent rien au « caractère arbitraire de chacune des notes prises individuellement ». Les étudiants ne savent pas à quels apprentissages la note correspond (Andrade & Goodrich, 2000).

Source de motivation ?

Beaucoup pensent que les points motivent les élèves. Or, Médioni en 2016 (p. 42) cite Butera (2014) : « Les notes augmentent la motivation à en faire le moins possible ». L'évaluation sommative (ici, à référence normative) « réduit la motivation à apprendre et l'apprentissage ». En effet, d'après Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006), un climat de classe poussant à des buts de performance se caractérise entre autres par une évaluation qui « revêt un caractère public et se fonde sur des standards sociaux de performance tel qu'un barème ou le niveau de la classe. ». Selon les auteurs l'effet sur l'apprentissage de ce type de climat est controversé contrairement à un climat de maîtrise dans lequel des effets positifs sont observés.

Kohn, en 1999, souligne que plus les individus sont récompensés pour faire quelque chose, plus ils ont tendance à perdre leur intérêt pour la chose en question. Il ajoute également que peu importe la culture, plus un étudiant avance dans son parcours scolaire en étant noté, moins il fait preuve d'intérêt pour les tâches scolaires.

Source de compétition et de tricherie

En plus des conséquences sur la motivation d'un climat de performance citées au point ci-dessus, il est également intéressant d'y ajouter l'aspect compétitif qu'il produit entre les élèves dû à l'évaluation normative (Médioni, 2016, p. 42). Selon Kohn (1999), « la notation corrompt les relations que les étudiants ont entre eux. ». Elle les invite à « une quête de triomphe qui rompt les relations entre les étudiants ». Quand on pratique l'évaluation normative, on classe les élèves (cf. Effet Posthumus). Et comme nous le dit Kohn, « on leur envoie alors le message que le but n'est pas d'apprendre, ni même d'être performants, mais de battre les autres. ». C'est ainsi que la note « amène à un partage antisocial des informations », « favorise la promotion de soi », « réduit les capacités de raisonnement [et] l'apport de l'apprentissage avec les autres » et amène les élèves à tricher (Butera, 2014, cité par Médioni, 2016, p. 42). Selon certaines études (Anderman, Griesinger, Westerfield, 1998 ; Milton, Pollio, Eison, 1986 ; citées par Kohn, 1999), plus les étudiants se focalisent sur l'obtention de bonnes notes, plus ils sont susceptibles de tricher.

Et bien d'autres...

En plus de ces arguments en défaveur d'une démarche normative de l'évaluation, Kohn (1999) ajoute l'aspect chronophage de ce type d'évaluation, son impact négatif sur la créativité des élèves et la caractérise d'« instrument de contrôle ». En effet, la mauvaise note serait utilisée comme moyen de pression de la part des professeurs pour que leurs étudiants arrivent à l'heure au cours, remettent leurs travaux, fassent ce qu'on leur demande... « La notation corrompt les relations que les enseignants entretiennent avec les étudiants. ». Kohn fait part de l'exemple ci-dessous afin d'illustrer le désarroi d'un enseignant vis-à-vis des relations qu'il entretient avec ses élèves à travers l'évaluation sommative à démarche normative.

« Je suis fatigué d'animer une classe dans laquelle tout ce que nous faisons tourne autour de la notation. Je suis lassé d'être suspect lorsque les étudiants me font des compliments, me demandant s'ils agissent ainsi pour avoir de bonnes notes. Je suis fatigué de perdre tant de temps et d'énergie à noter vos feuilles, alors qu'il y a probablement une douzaine de façons plus productives et agréables pour nous tous d'évaluer vos documents. Je suis lassé de vous entendre me demander "Est-ce que c'est noté ?" Et Dieu sait comme je suis fatigué de tous ces petits arguments et contre-arguments que nous nous opposons concernant une cote, et qui enlèvent tant de plaisir à l'enseignement et à l'apprentissage. »

Le constat qui vient d'être établi pourrait se vulgariser par la phrase de Prost (2014, cité par Médioni, 2016, p. 48) : « La note tue l'apprentissage ».

2.2 Des outils d'évaluation et de communication au service de l'apprentissage

2.2.1 Le portfolio

Suite au constat que nous venons d'établir, le portfolio est-il un outil d'évaluation et de communication qui favorise une culture de la réussite ? Qu'est exactement un portfolio ? Comment doit-il être construit pour que l'évaluation soit au service de l'apprentissage ? Quels sont les objectifs de cet outil ? Nous tenterons d'apporter les réponses à ces questions dans cette partie à la lumière de la littérature.

2.2.1.1 Définition du portfolio

Au départ, le portfolio était utilisé par les artistes pour illustrer et présenter leur travail. Cet outil est apparu au sein des écoles américaines dans les années 80 « en réaction aux évaluations standardisées centrées sur des compétences supposées être repérées dans un produit fini. » Bucheton (2003).

Tierney, Center et Desai en 1991 (cité par Bucheton, 2003) définissent le portfolio comme « des collections de travaux assemblés par les élèves et les enseignants dans le but d'examiner non seulement les réalisations réussies, mais aussi les efforts, l'amélioration, les processus, le rendement. À travers la réflexion sur les collections systématiques de travaux, les élèves et les enseignants peuvent travailler ensemble à comprendre les forces de l'élève, ses besoins et ses progrès ». Ainsi, un portfolio « offre l'avantage supplémentaire d'associer l'apprenant au processus d'évaluation. » (Eurydice, p. 27). Kohn (1999), dans sa définition, explicite davantage l'aspect temporel : « collections d'écrits et de projets des étudiants qui sont choisis avec soin et qui montrent leurs intérêts, leurs réalisations et leur progression au cours du temps. ».

Mottier Lopez et Laveault (2008) font part du fait que le portfolio n'est pas uniquement un outil d'évaluation mais également « un outil de communication des résultats qui regroupe et organise plusieurs outils d'évaluation tels que le journal de

bord, des grilles d'appréciation, des échelles descriptives d'autoévaluation associés à des productions de l'élève ».

2.2.1.2 *Comment se construit le portfolio ?*

Le portfolio est construit par l'élève dans la durée et dans une dynamique socio-constructive (Derycke, 2000). Il doit être capable de donner des éclaircissements sur son élaboration afin de permettre sa compréhension.

Tout comme Bucheton, Derycke (2000), insiste sur l'importance des traces significatives des travaux de l'enfant incorporées dans le portfolio ainsi que des commentaires s'y référant. Ces traces « attestent surtout d'un état des savoirs et savoir-faire que l'enfant a mobilisés dans la tâche ». Elles doivent être uniques et davantage sémiologiques que linguistiques, singulières qu'universelles. La trace est empreinte « du faisceau des compétences et stratégies dont elle résulte et que l'expert doit être capable de restituer non en soi mais pour lui ; de la manière dont l'élève a voulu représenter : (i) son évolution, ce qui renvoie aux critères qu'il tente de s'approprier, (ii) pour quelqu'un, anticipant l'attente qu'il présume chez le(s) récepteur(s) qu'il fait exister déjà. » Le but de l'évaluateur est d'interpréter ces traces et de les comprendre à l'aide de certaines explications de l'élève.

Concernant les commentaires, ceux-ci sont de deux sortes. Premièrement, ils peuvent venir compléter la trace qui serait insuffisante pour représenter l'activité de l'élève. Ensuite, ils peuvent résulter du fruit de l'interaction de l'élève avec un autre individu (pair, enseignant, parent) et qui auraient pour but de dégager l'apprentissage révélé par les traces (Dericke, 2000). Il est à constater que l'auteur mentionne que les commentaires sont subordonnés à la trace, ils ne sont que consultatifs voire « révocables ».

Par contre, Derycke (2000) nous rappelle que l'élaboration d'un tel outil demande plusieurs impératifs. Tout d'abord, et comme tout outil d'évaluation, celui-ci se doit d'être au maximum fidèle et valide des acquis de l'élève (Romainville, 2011). Ce dernier doit « construire à partir des indications une représentation équivalente à celle que le destinateur [l'enseignant] a sanctionné et énoncé. ». (Derycke, 2000). Bucheton (2003) ajoute une dimension supplémentaire en précisant que l'élève joue un rôle important « à la définition des critères de sélection et d'appréciation ».

Selon Derycke, un document de suivi pédagogique doit être visible pour les parents (même s'ils sont « analphabètes et illettrés, et/ou qu'ils entretiennent avec l'école une relation de méconnaissance voire de défiance. »). L'échange avec les parents est important et selon cet auteur, ceux-ci ignorent trop souvent les activités scolaires. Il faut donc réduire « la distance entre l'existence scolaire et les représentations qu'ils s'en font ». De plus, le carnet doit avoir un « sens structurant les activités » pour l'enfant. Il doit en être « l'agent actif », le « “passeur” auprès des parents ». Burnett (2004) insiste sur l'importance de commentaires encourageants de la part des proches, ceux-ci auraient un impact sur l'estime de soi des élèves.

Il semble également important que le portfolio rassemble des documents permettant d'approfondir les raisons de l'état affectif de l'élève (Mottier Lopez & Laveault, 2008). En effet, l'élève a peut-être du mal à surmonter des difficultés d'apprentissage à cause de son état affectif. L'enseignant devra dès lors faire appel à deux caractéristiques majeures de l'intelligence émotionnelle (Goleman, 1998, cité par Mottier Lopez & Laveault, 2008) : la capacité à reconnaître les émotions et les gérer sensiblement avec l'élève.

2.2.1.3 *Avantages et inconvénients de l'outil*

L'intérêt de cet outil est qu'il permet le suivi pédagogique et scolaire de l'enfant. Mais que signifie « suivre pédagogiquement » ? Selon Derycke (2000), cela signifierait :

- « rendre visible le processus à ceux qui y participent de près » ;
- « assurer la continuité et la cohérence des apprentissages en entretenant leur dynamique » ;
- favoriser des échanges entre deux milieux différents : « celui de l'école et de son milieu. » (Derycke, 2010).

Un suivi se fait souvent sur une longue durée, tout comme l'apprentissage de la maîtrise d'une compétence. Le portfolio a donc également comme objectif « d'inscrire la formation dans le temps et d'en garder la trace » (Bucheton, 2003). Le temps est donc, selon Bucheton, un instrument de première importance.

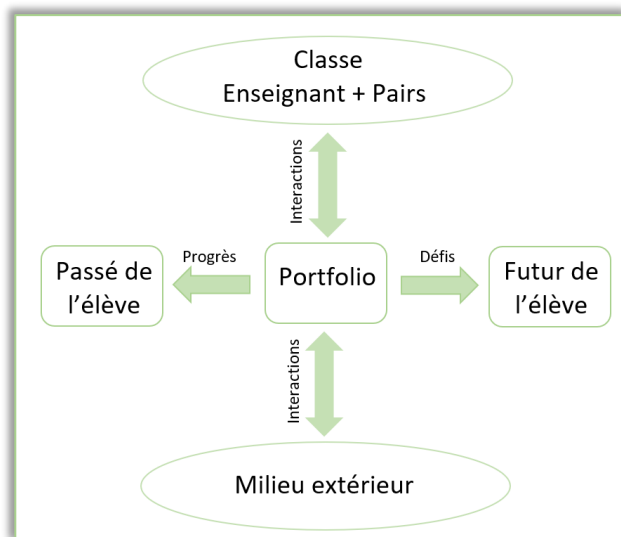


Figure 4 : Conception espace-temps des interactions impliquées par le portfolio.

Comme le présente la figure 4, dans le présent, par la présentation et l'échange avec les pairs, le portfolio est « produit et support d'interaction » dans la classe, mais également avec le monde extérieur (Derycke, 2000). Il pourrait permettre aux parents de s'intéresser plus au travail de leur enfant. En effet, vu le caractère implicite de la trace, ceux-ci demanderaient davantage d'informations auprès de l'enfant. Les explications convaincantes données par l'élève stimuleraient sa régulation. En effet, « la pédagogie requise par cet outil repose sur le retour réflexif que l'élève opère sur ses réalisations. » (Derycke, 2000). La subjectivité des traces serait un atout propice aux interactions et donc à la régulation mais uniquement si l'élève est sollicité par son milieu à les commenter.

Le portfolio est aussi facteur d'interaction dans le temps (voir figure 4). La construction dans la durée de l'outil permet au concepteur (l'élève) et aux destinataires (enseignant, pairs, parents, ...) d'observer une évolution des apprentissages. Cela permet aux enseignants d'observer le passé scolaire de l'enfant (l'année antérieure, par exemple) et de proposer des tâches « en cohérence tant avec le passé qu'avec la dynamique présente dans le groupe-classe. » (Derycke, 2000). L'élève peut également entrer dans une « démarche de co-construction du sens au présent, ouverte sur le proche avenir, centrée sur l'acquisition des savoirs disciplinaires et sur sa réflexion en prenant pour objet le processus et ses critères. ». L'élève peut donc se fixer des objectifs, aidé par l'enseignant, pour améliorer ses apprentissages. D'ailleurs, Briggs, Perkins et Walter-Dalhousie en 2010, soulignent

que les enseignants efficaces en milieux défavorisés sont ceux qui permettent « aux élèves de fixer des objectifs personnels et atteignables » et que cela serait étroitement lié avec l'effort et le succès.

Ainsi, dans une perspective chronologique, le portfolio est le fruit de nombreuses interactions passées, présentes et futures. De plus, il relie le milieu scolaire au milieu extérieur tel que la famille.

Cependant, comme le précisent de nombreux auteurs, l'évaluation se doit d'être objective, c'est même un de ses principaux enjeux (Romainville, 2011). Selon cet auteur, plus l'évaluation est subjective et plus les décisions de réussites et d'échecs dépendraient de l'évaluateur « et de sa partialité » plutôt que « des connaissances et compétences de l'étudiant évalué. ». Pourtant, malgré le fait que l'évaluation via le portfolio dépend de traces « opaques » et donc subjectives, lors de son étude en 2000, Derycke a montré une fidélité et une validité supérieure du portfolio comme outil d'évaluation en comparaison avec une grille critériée. Ainsi, dans son étude, un élève faible serait mieux diagnostiqué grâce au portfolio qu'avec la grille critériée qui aurait tendance à surévaluer le niveau de l'élève.

Cela découlerait de la construction du portfolio qui est un moment « d'élaboration réflexive » qui permet à l'élève de s'approprier les critères d'évaluation et serait donc un facteur de la régulation métacognitive. En effet, comme nous le précise Romainville (2011), la subjectivité doit être encadrée. Ce qui signifie que « le point de vue spécifique » de l'évaluateur (et donc les critères d'évaluation) ait été « l'objet d'une explicitation préalable auprès des étudiants, de sorte que l'évaluation ne s'apparente pas au "jeu du chat et de la souris". ». De plus, selon Derycke, en analysant les traces de l'enfant, l'évaluateur se repose uniquement sur des compétences objectivées ce qui allégerait le poids des facteurs externes cités en amont dans ce travail.

En conclusion, le portfolio peut remplir une mission certificative comme il l'est dans certains pays anglo-saxons (Bucheton, 2003), mais il remplirait également pleinement son rôle formatif. Pour rappel, Médioni (2016, p.23) reprend les conditions pour que l'évaluation soit formative :

« il faut qu'elle puisse engendrer un processus dynamique de transformation des comportements cognitifs qui peut se réaliser sans un retour réflexif sur l'activité, une autoévaluation, une co-évaluation. Cette information réciproque permet de se situer et de prendre les décisions nécessaires pour évoluer, progresser dans l'apprentissage et dans l'enseignement. C'est une activité intellectuelle menée conjointement par l'apprenant, les apprenants, l'enseignant, afin de mieux apprendre, de mieux enseigner, de mieux agir. Elle permet, par là même, de fournir aux familles une information sur le travail de leurs enfants, [...] ce sont les apprenants qui peuvent le mieux présenter et expliciter le travail qu'ils ont fait, ce qu'ils ont appris, ce qu'ils doivent encore apprendre... à leurs parents. ».

Cela résume globalement bien l'enjeu pédagogique de ce document au service du scolaire de l'élève.

2.2.2 Les grilles critériées

Bien que Derycke (2000) préconise l'utilisation du portfolio comme outil d'évaluation par rapport à la grille critériée, d'autres auteurs (Berthiaume, David & David, 2010) soulignent l'utilité de cette dernière afin de réduire « la subjectivité inhérente aux situations d'interprétation de phénomènes humains ». Il nous semble intéressant de porter un autre regard sur les outils d'évaluation. Plutôt de les opposer, ne serait-il pas plus intéressant de les rendre complémentaires ? Dans cette partie, nous expliciterons les grilles critériées et nous verrons en quoi elles peuvent être complémentaire au portfolio.

2.2.2.1 Définition d'une grille critériée

Selon Berthiaume, David et David (2011), une grille critériée est « un tableau qui détaille à la fois les critères utilisés pour interpréter la preuve d'apprentissage fournie par l'étudiant dans un travail écrit ou encore lors d'une présentation orale, et les indicateurs ou niveaux de performance possibles pour chaque critère. ». Elles sont donc des « guides » constitués « de critères de performances spécifiques préétablis » servant à évaluer les performances des élèves (Mertler, 2001) et ainsi donner aux élèves des informations sur les travaux en cours et les produits finis (Andrade & Goodrich, 2000). En fin d'apprentissage, elles servent à juger l'adéquation des réponses des élèves avec le test de performances (Popham, 1997).

Les grilles critériées peuvent avoir plusieurs formats, par contre, toutes les grilles ont deux caractéristiques en commun : (1) une liste de critères ; et (2) des gradations de qualité (Andrade & Goodrich, 2000).

	Excellent	Acceptable	Inacceptable
Professionnalisme Se soucier ou s'assurer de la qualité des soins offerts	Va au-delà des attentes minimales en s'assurant, de façon constante, du bien être du patient	Rencontre les attentes minimales en s'assurant, la majeure partie du temps, du bien-être du patient	Ne rencontre pas les attentes minimales en ne s'assurant pas, la majeure partie du temps, du bien-être du patient
Travail en équipe Collaborer avec des collègues dans le but d'accroître l'efficacité du groupe	Dépasse les attentes minimales en recherchant les occasions de collaboration	Rencontre les attentes minimales en collaborant de façon acceptable lorsque nécessaire	Ne rencontre pas les attentes minimales en évitant les situations de collaboration

Figure 5: Exemple de grille critériée (Berthiaume, David & David, 2011).

Critères	Gradations de qualité			
	4	3	2	1
Motifs contre la demande	Je discute des raisons qui militent contre ma demande et j'explique pourquoi c'est valide de toute façon.	Je discute des raisons qui militent contre ma demande, mais j'en néglige certains ou je n'explique pas pourquoi la demande est toujours fondée.	Je dis qu'il y a des raisons qui militent contre la revendication, mais je n'en parle pas.	Je ne reconnais pas ou ne discute pas les raisons de ma réclamation.
Organisation	Mon écriture a une ouverture convaincante, un milieu informatif et une conclusion satisfaisante.	Mon écriture a un début, un milieu et une fin.	Mon organisation est rude mais réalisable. Je peux parfois sortir du sujet.	Mon écriture est sans but et désorganisée

Figure 6 : Exemple de grille (non complète), basée sur le savoir écrire, traduite de Goodrich et Andrade (2000).

Sur les grilles critériées présentées à titre d'exemple aux figures 5 et 6, nous pouvons observer les « possibilités de "performance" par l'étudiant, en fonction de chaque critère » (Berthiaume, David & David, 2011). Les gradations de qualité permettent aux étudiants de repérer leurs faiblesses et de leur donner des moyens concrets d'améliorer leurs défauts (Andrade & Goodrich, 2000). Chaque intersection entre « critère » et « performance » permet donc à l'élève d'avoir à la fois une description de ce qui est attendu (niveau 4 dans la figure 6) et un *feedback* sur ce qu'il doit améliorer.

D'après Mertler (2001), « il existe deux types de grilles critériées : holistique et analytique. ». Selon Popham (1997), ces types de grilles résulteraient davantage des stratégies de notation. La première porte sur un produit dans son ensemble « sans en juger les parties séparément » (Nitko, 2001, cité par Mertler, 2001). La deuxième, quant à elle, demande un travail de découpage du produit ou de la

compétence. L'avantage de la grille holistique est que son aspect unidimensionnel est moins chronophage pour l'enseignant mais par contre, « seul un retour d'information limité est fourni à l'étudiant » contrairement aux grilles analytiques où « le degré de rétroaction offert aux étudiants "et aux enseignants" est significatif. Les élèves reçoivent une rétroaction spécifique sur leur performance par rapport à chacun des critères de notation individuels ». Cette démarche a pour but d'établir les forces et les faiblesses des élèves. Mertler ajoute « une règle générale est que le travail d'un individu doit être examiné à un moment différent pour chacune des tâches de performance spécifiques ou critères de notation. ».

	Holistique	Analytique
Dimension	Unidimensionnelle Porte sur une compétence	Pluridimensionnelle Porte sur plusieurs compétences.
Démarche	Normative	Descriptive
Aspect temporel	Peu-chronophage	Chronophage
Bénéfice pour l'apprenant	Faible	Fort

Figure 7 : Comparaison d'une grille holistique et d'une grille analytique.

Concernant les différents niveaux de performance des élèves, Mertler (2001) précise que ceux-ci peuvent être à caractères quantitatifs, utilisant des notes, ou/et qualitatifs, utilisant des *feedbacks*. Cependant, l'utilisation d'étiquettes qualitatives laisse plus de flexibilité et de créativité à l'enseignant.

2.2.2.2 Comment se construit une grille critériée ?

Premièrement, pour construire une grille critériée, un choix doit s'opérer sur le type de grille à utiliser : holistique ou analytique ? « Si l'on souhaite obtenir un score global et sommatif, une approche de notation holistique serait plus souhaitable. En revanche, si la rétroaction formative est l'objectif, une grille de notation analytique devrait être utilisée. » (Mertler, 2001).

Ensuite, plusieurs étapes sont à suivre (Mertler, 2001 ; Berthiaume, David & David, 2011). Voici un résumé de celles-ci :

Étape 1 : Examiner les objectifs à atteindre par la tâche.

Étape 2 : Identifier concrètement les critères d'évaluation sous forme d'indicateurs observables en lien avec les objectifs d'apprentissage. Ces attributs observables peuvent être ce que l'évaluateur veut voir, mais également, ce qu'il ne veut pas voir (comportements recherchés vs erreurs courantes).

Étape 3 : Établir un niveau de réussite minimum et un maximum. Identifier les compétences supérieures, moyennes et inférieures attendues pour chaque attribut observable.

Étape 4 : Écrire des descriptions des niveaux intermédiaires.

Étape 5 : Tester la grille fictivement et l'ajuster (ajout/suppression de critères, modification du nombre de niveaux de performances intermédiaires...).

Si la grille est destinée à plusieurs évaluateurs, il est préférable qu'elle soit construite en équipe afin de permettre une plus grande fidélité entre eux (Berthiaume, David & David, 2011).

Andrade et Goodrich, en 2000, proposent que les grilles soient construites avec les élèves. Cette action leur permettra d'apprendre en relevant ce qui est bon ou moins bon. En effet, selon l'auteur, « penser et parler des qualités du bon et du mauvais travail est puissamment instructif. ». Ainsi, lors de l'étape 3 présenté ci-dessus, l'enseignant peut présenter un bon projet et un médiocre à ses élèves et créer des discussions sur chacun d'eux en retirant les critiques positives et négatives. Ces critiques serviront à compléter les réussites à atteindre et les erreurs à éviter. La participation des élèves pourrait également être sollicitée dans l'étape 5 en demandant aux élèves de s'auto-évaluer et de compléter la grille, de l'ajuster.

Enfin, en 1997, Popham énonce quelques recommandations par rapport à la conception des grilles critériées et à leur efficacité :

- 1) Les critères doivent être spécifiques à la compétence et représenter un attribut clé de celle-ci. S'ils sont spécifiques à une tâche, les élèves apprendront à maîtriser cette tâche mais pas la compétence générale, ce qui les empêche de transférer leur apprentissage *in fine*.
- 2) Les critères doivent « parler » aux élèves, ils doivent être compris et « enseignables ».
- 3) Les critères sont mis à la disposition des étudiants afin qu'ils puissent s'auto-évaluer.
- 4) Les critères guident l'enseignant dans la conception des leçons.
- 5) Éviter des grilles trop longues (3 à 5 critères maximum).

2.2.2.3 *Avantages et inconvénients de la grille critériée*

L'utilisation de grilles critériées semble comporter de nombreux avantages.

Tout d'abord, les grilles augmenteraient le niveau de fidélité (ou fiabilité). En effet, Romainville, en 2011, explique en paraphrasant Warren Piper (1994), Webster, Pepper et Jenkins (2000), qu'« une des explications du manque de fidélité réside dans le fait que les critères d'évaluation varient considérablement d'un examinateur à l'autre, parce que ces examinateurs sont guidés par des cadres de référence différents pour juger leurs étudiants. ». C'est ainsi que d'après Berthiaume, David et David (2011), une meilleure définition des critères d'évaluation et des indicateurs du niveau de performance permet de « réduire la subjectivité de l'enseignant lors de l'interprétation des rendus étudiants. [Dès lors], le jugement de l'enseignant est davantage stable d'un étudiant à l'autre, quel que soit le moment auquel a lieu l'évaluation ou encore la personne qui procède à l'évaluation, à condition que les divers évaluateurs aient discuté de la grille. [...] Les grilles critériées constituent donc un outil appréciable pour réduire la subjectivité interprétative survenant lors de l'évaluation des apprentissages. ». Romainville prétend cependant qu'une part de subjectivité persiste car l'appréciation des critères « réintroduit inévitablement une part de subjectivité. ».

Ensuite, elles sont faciles à utiliser ce qui est profitable aux enseignants. Elles facilitent également la structuration de contenus et guident la progression didactique (Berthiaume, David & David, 2011). Elles sont également faciles à expliquer et prennent vite sens pour les personnes extérieures comme les parents (Andrade & Goodrich, 2000).

Les critères sont explicités ce qui clarifie les objectifs (Berthiaume, David & David, 2011). Dès lors, les élèves ont une vision assez claire des attentes de l'enseignant. Selon Romainville (2012), cette pratique est la plus fondamentale afin « d'encadrer et d'objectiver la subjectivité. ». Comme le précisent Berthiaume, David et David (2011), « l'avantage d'une telle démarche est d'amener les étudiants à orienter leur apprentissage en fonction des objectifs d'apprentissage du cours. ». En effet, en connaissant les différents critères et en les intériorisant, les élèves sont davantage capables de s'auto-évaluer (Goodrich 1996, cité par Goodrich & Andrade,

2000) et donc source d'auto-régulation. Berthiaume, David et David (2011) rejoignent cette idée en précisant que la connaissance des critères et leur compréhension « développe généralement leurs compétences réflexives [des élèves] en ce qu'ils apprennent à s'auto-évaluer et à ajuster leur façon d'apprendre en fonction des résultats obtenus lors de l'auto-évaluation. ». Dans cette perspective, inclure les élèves dans la création des grilles se révèle très profitable (Andrade et Goodrich, 2000). De plus, les grilles donnent des informations sur les points forts et sur les domaines à améliorer des élèves (ce qui n'est pas le cas avec un système de notation classique) (Goodrich & Andrade, 2000).

Pour rendre cela possible, le principal intérêt des grilles critériées est donc qu'elles puissent être utilisées à divers moments de l'apprentissage (Berthiaume, David & David, 2011). Ce qui est très important pour donner à la grille un rôle d'enseignement complémentaire au rôle d'évaluation.

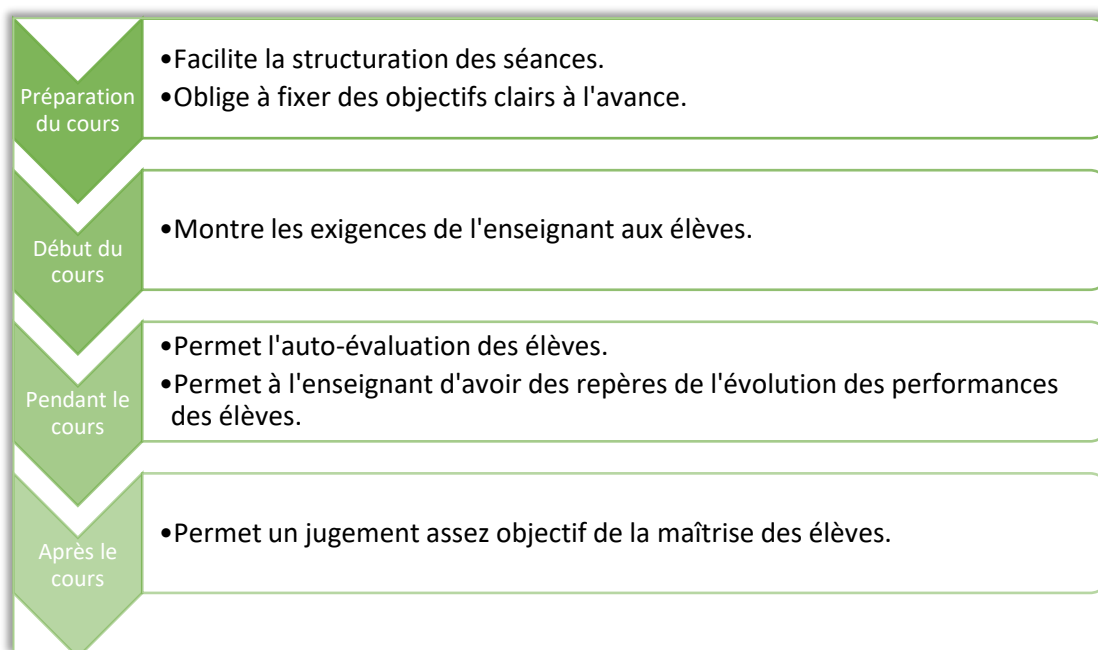


Figure 8 : La grille critériée comme outil au service de l'enseignement inscrit dans le temps.

Nous proposons un exemple traduit de Andrade et Goodrich (2000) qui illustre l'utilisation de la grille au service de l'auto-évaluation, et également de l'apprentissage à l'auto-évaluation :

« Les élèves ont écrit un essai de fiction historique en utilisant, comme critère, "Précisez l'époque et l'endroit où votre personnage vivait". Pendant la leçon d'autoévaluation, j'ai demandé aux élèves de souligner avec un marqueur vert les mots époque et lieu dans leur rubrique. Je leur ai demandé d'utiliser le même marqueur pour souligner dans leurs essais les informations sur l'époque

et le lieu où vivaient leurs personnages. Confiants que cela ne prendrait qu'une seconde, les étudiants se sont tournés vers leurs essais avec des marqueurs verts à la main et souvent ne pouvaient pas trouver l'information qu'ils recherchaient. À leur grande surprise, ce n'était pas là. Apparemment, parce que l'information était dans leur tête, ils pensaient que c'était aussi sur leur papier. L'auto-évaluation exige qu'ils cherchent à voir ce qui était et n'était pas là. ».

Metler, en 2001, souligne qu'il est cependant frustrant de noter des productions à l'aide de grilles critériées. Trice (2000, cité par Metler, 2000) désapprouve le fait de les convertir en pourcentage. En effet, les niveaux de performances comporteraient de trop larges gammes de pourcentages possibles. Si la grille comporte six niveaux, auquel correspondrait la moyenne (50%) ? Metler préconise donc à chaque enseignant de « trouver un système de conversion qui fonctionne et qui s'intègre confortablement dans leur système individuel pour reporter les performances des élèves. ». Berthiaume David et David (2011), argumentent ce point de vue en précisant qu'une perspective quantitative « évoque des degrés clairs mais dont les seuils sont très flous : quand passe-t-on de "l'étudiant collabore partiellement avec ses camarades" (0,75 point) à "l'étudiant collabore bien avec ses camarades" (1,5 points) ? Ou de "l'étudiant utilise quelquefois les notions du cours" (0,75 point) à "l'étudiant utilise toujours les notions du cours" (1,5 points) ». Nous faisons l'hypothèse qu'un usage purement descriptif de la grille lui permet d'atteindre davantage ses objectifs (objectivité, fidélité, auto-évaluation...) contrairement à un usage sommatif.

Par contre, en 2010, Derycke critique la grille en soulignant divers défauts de celle-ci :

- « Les items de la grille forment une liste comme si tous étaient disjoints les uns des autres et de même statut. ». Ce qui irait à l'encontre de la progression didactique mise en avant par Berthiaume, David et David ci-dessus.
- « La compétence que désigne l'item n'est pas une entité fixe, idéale et pure, identique à elle-même et immuable, échappant à l'action de l'ensemble du système ; elle dépend au contraire de déterminations complexes auxquelles elle est engrenée, d'où la variabilité des formes de sa manifestation : une même compétence peut se présenter chez un individu dans certaines conditions, non dans d'autres. ». Cela remettrait en cause la validité de la grille.

- « Elle ne fait état que d'un jugement qui reste étroitement tributaire de la singularité du sujet qui l'a émis et des contingences qui y ont présidé... or toutes sont effacées, comment les restaurer pour proposer une interprétation correcte des informations reçues ? ». Il remettrait ici en question la fidélité de la grille.
- « Enfin, cet appareillage fait de l'élève un simple patient. ». Or, plusieurs auteurs cités ci-dessus, ont montré que la grille pouvait être construite avec les élèves. De plus, elle peut également servir de support à l'auto-évaluation.

Popham, en 2012, confirme que de nombreuses grilles ne sont pas bénéfiques sur le plan pédagogique. Toutefois, selon cet auteur, cela serait dû à une propagation de grilles mal construites. En effet, bien conçues, ces grilles « peuvent apporter une énorme contribution à la qualité de l'enseignement. ». Il préconise donc le remplacement des grilles imparfaites par des grilles pédagogiques utiles. Ceci est la condition *sine qua non* à la promesse éducative des grilles critériées.

2.2.3 Le feedback

Le *feedback* est davantage un procédé de communication plutôt que d'évaluation. Il est toutefois fortement lié aux deux outils que nous venons d'aborder : c'est la raison pour laquelle il nous semble intéressant de nous attarder sur ce concept.

2.2.3.1 Définition d'un feedback

Une note (ou une lettre) et un commentaire écrit sur une production d'élève sont deux indicateurs qui apportent une information à l'élève sur son niveau de performance par rapport à un contexte (inter-personnel ou intra-personnel). L'information apportée n'a toutefois pas le même impact sur la performance, la motivation ou même sur des facteurs d'ordre psychologique selon le *feedback* utilisé (Foote, 1999, Hattie & Timperley, 2007). Nous allons, dans cette partie, nous intéresser à l'utilité des différents *feedbacks* et à leurs effets différenciés car « tous les *feedbacks* ne se valent pas » (Georges et Pansu, 2011).

2.2.3.2 But du feedback

Winne et Butler (1994) décrivent le *feedback* comme « une information avec laquelle l'apprenant peut confirmer, ajouter, écraser, ajuster ou restructurer des

informations en mémoire, que ces informations soient des connaissances de domaine, des connaissances métacognitives, des croyances sur soi et sur les tâches, ou des tactiques et stratégies cognitives » (page 5740, cité par Hattie & Timperley, 2007). Cette information est fournie par un agent (enseignant, pair, livre, parent, soi, expérience) sur les aspects de sa performance ou de sa compréhension. Le *feedback* se produit généralement après un enseignement qui vise à fournir des connaissances et des compétences ou à développer des attitudes particulières. Il peut donc se constituer de réponses correctes, d'une correction, de stratégies à appliquer ou même d'encouragements (Hattie & Timperley, 2007). Le *feedback*, s'il n'est pas rejeté, est indissociable de l'enseignement, ils (le *feedback* et l'enseignement) s'entremêlent jusqu'à ce que « le processus prenne lui-même la forme d'un nouvel enseignement plutôt que d'informer l'étudiant uniquement de sa justesse » (Kulhavy, 1977, p.212, cité par Hattie & Timperley, 2007). Il est donc nécessaire à l'accomplissement scolaire des élèves. Sans celui-ci, les apprenants ne recevraient aucune indication sur ce qu'ils maîtrisent ou non et dès lors, sur des pistes de progression (Georges & Pansu, 2011). Le fossé entre ce qui est compris et ce qui doit être appris est donc comblé grâce aux *feedbacks* (Sadler, 1989, cité par Hattie & Timperley, 2007). Les élèves en ayant connaissance de leurs lacunes et en les comparant avec ce qui est attendu, peuvent y remédier ou recevoir une aide pour y arriver.

2.2.3.3 Types et effets de *feedbacks*

Un *feedback* efficace doit répondre à trois questions de manière non linéaire et à plusieurs reprises lors de l'apprentissage (Hattie et Timperley, 2007). « Où vais-je ? » permet de définir l'objectif à atteindre. Ce dernier peut/doit varier durant l'apprentissage. « Où j'en suis ? » invite l'élève à se questionner sur ce qu'il sait déjà. Enfin, « Que dois-je encore faire ? » amène l'élève à considérer ce dont il a encore besoin pour atteindre l'objectif. Ainsi, le *feedback* peut augmenter l'effort, la motivation ou l'engagement à la tâche. En effet, Viau (2009) présente les trois principales sources de la dynamique motivationnelle⁷ : la perception que l'élève a de la valeur de l'activité, la perception qu'il a de sa compétence à l'accomplir, et enfin

⁷ Nous reviendrons sur ce concept au point 2.3 de ce travail.

sa perception de contrôlabilité sur la tâche. Ce que Viau traduit également par trois questions similaires à celles de Hattie et Timperley, à savoir : « Pourquoi ferais-je cette activité ? », « suis-je capable de l'accomplir ? », et enfin, « ai-je un certain contrôle sur son déroulement ? ». Le *feedback* est médiateur de la dynamique motivationnelle des élèves.

Hattie et Timperley, 2007, établissent une distinction entre quatre niveaux de *feedback* :

- 1) **Un *feedback* sur la tâche** donne une information sur l'accomplissement correct ou non du produit. Il est efficace quand il donne des informations sur ce qui est erroné afin que l'individu puisse élaborer de nouvelles stratégies.
- 2) **Un *feedback* sur le traitement** porte sur le processus mis en place pour créer le produit. Il est efficace lorsqu'il aide les élèves à rejeter des idées erronées et amène des indices pour élaborer de nouvelles stratégies. Son utilisation augmente la maîtrise et amène les élèves à réaliser des tâches complexes. Certes, il demande un plus grand investissement mais il entraîne également une plus grande estime de soi.
- 3) **Un *feedback* sur l'autorégulation** touche à des compétences d'auto-évaluation. Il est très puissant car il permet à l'élève d'investir beaucoup d'efforts dans la tâche, de renforcer l'auto-efficacité et l'auto-attribution⁸. Les *feedbacks* externes viendraient approuver, compléter ou contredire les *feedbacks* internes, fruits d'une autorégulation des élèves (Georges & Pansu, 2011).
- 4) **Un *feedback* sur l'élève** concerne l'évaluation personnelle et affective de l'individu en tant que personne (par exemple, l'éloge).

Pour que le *feedback* soit efficace, il doit passer par les trois premiers niveaux. En effet, la rétroaction personnelle est rarement efficace voire même inefficace pour améliorer l'apprentissage. Selon plusieurs auteurs (Black et Wiliam, 1998, cités par Hattie & Timperley, 2007 ; Delin & Baumeister, 1994 ; Kluger & De Nisi, 1996 cités par Georges et Pansu, 2011), les *feedbacks* portant sur le comportement de l'élève et sa personne provoqueraient des effets négatifs tels que de l'anxiété, de l'insécurité, une diminution de l'estime de soi qui conduiraient à une baisse de la performance. Si les

⁸ Nous reviendrons sur ce concept au point 2.3.3 de ce travail.

feedbacks attirent l'attention sur l'individu, les élèves évitent de prendre des risques à faire des tâches trop difficiles. Ils préfèrent protéger leur estime d'eux-mêmes. Ils ont peur de l'échec. Dès lors, le *feedback* doit être dirigé au bon niveau, celui où il « peut aider les élèves à comprendre, à s'engager ou à élaborer des stratégies efficaces pour traiter l'information devant être apprise. » (Hattie & Timperley, 2007).

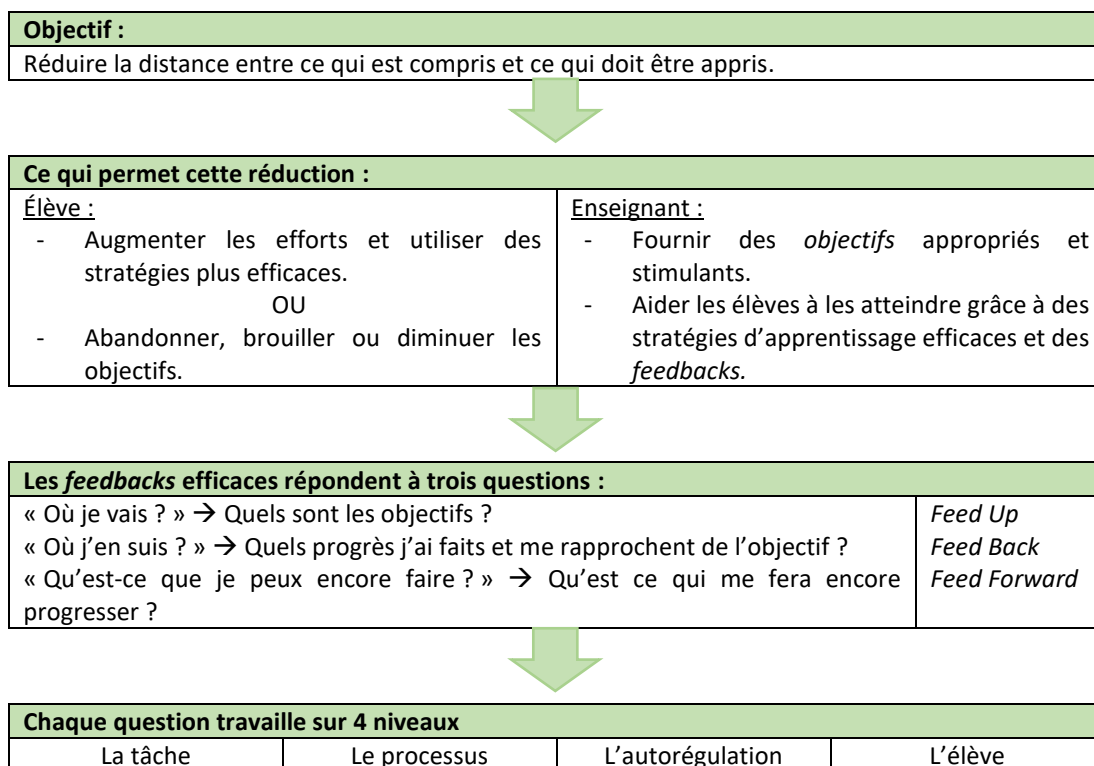


Figure 9 : Un modèle du *feedback* au service de l'apprentissage (Hattie & Timperley, 2007).

Donner et recevoir un *feedback* demande, selon Hattie et Timperley (2007) un haut niveau de maîtrise de la part de l'enseignant. Un bon *feedback* dépend du climat de la classe (favorisant l'évaluation entre pairs, l'auto-évaluation et permettant d'apprendre des erreurs), à faire face à l'organisation scolaire (beaucoup de séquences séparées), au niveau de la compréhension de la matière, à la volonté d'encourager l'autorégulation et au bon *timing* pour l'apporter au moment opportun (juste avant la frustration). Pour être efficace, celui-ci doit être clair, ciblé, significatif, compatible avec les connaissances antérieures des élèves et fournir des liens logiques. Il doit également inciter les apprenants à un traitement actif de l'information, être en relation avec des objectifs précis et clairs et ne pas constituer une menace pour la personne au niveau de soi.

En conclusion, Jans (2000 ; cité par Leclercq, 2017, p. 215) cite Boud (1995) sur le *feedback* réussi : « Si vous souhaitez donner un *feedback* efficace, vous devriez : être réaliste, être précis, être sensible aux objectifs de la personne, répondre en temps opportun, être descriptif, ne pas porter consciemment de jugements, ne pas comparer, vous montrer appliqué, être direct, être positif, être conscient de votre état d'esprit. ». Hattie et Timperley (2007) ajoute qu'il est important que le *feedback* s'appuie sur un apprentissage déjà existant. Dès lors, il arrive ultérieurement à un apprentissage et permet à l'élève de réguler celui-ci. D'ailleurs, selon Jans (2000 ; cité par Leclercq, 2017, p. 215), le récepteur du *feedback*, doit l'explicitier, être « attentif, conscient de son état d'esprit et silencieux. ». De plus, grâce à ceux-ci, les élèves donnent plus de valeur à l'évaluation (Viau, 2009, p. 155).

2.3 La motivation

Nous avons présenté ci-dessus différentes pratiques de l'évaluation. Celles-ci influencent différemment la signification que les élèves donnent à l'environnement scolaire et si celui-ci soutient la motivation, il aura un impact positif sur les apprentissages et sur la réussite scolaire des élèves (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006). Selon Crooks (1988, cité par Galand et Grégoire, 2000), « l'évaluation scolaire affecte les élèves sur plusieurs plans », et entre autres, sur la motivation. Selon Viau (2009, p. 83) il existe « un lien étroit entre les pratiques évaluatives des enseignants et la dynamique motivationnelle des élèves en classe. ».

Viau (1999, cité par Viau, 2009) désigne la motivation intrinsèque en milieu scolaire comme une dynamique motivationnelle. Selon l'auteur, d'une part la motivation est intrinsèque à l'élève et fluctue en fonction de facteurs externes (la vie personnelle de l'élève, la société, l'école et la classe), et d'autre part, elle est complexe. Il la définit comme « un phénomène qui tire sa source dans les perceptions que l'élève a de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre ». Les perceptions sont multiples : la perception de la valeur de l'activité, de sa compétence et de sa contrôlabilité. D'après l'auteur, ces perceptions sont indissociables des activités

pédagogiques et donc entre autres des méthodes d'évaluation utilisées par l'enseignant.

Dans le cadre de ce travail, nous nous intéressons à trois concepts de la motivation : le concept de soi, le besoin d'autonomie (tiré de la théorie de l'auto-détermination) et les attributions causales.

2.3.1 Le concept de soi

« Le concept de soi se définit comme la perception (connaissance) et l'évaluation (jugement) qu'a un individu de ses caractéristiques personnelles. » (Paradis & Vitaro, 1992, cités par Galand & Grégoire, 2000). Harter (1990, cité par Viau, 2009, p. 37) le définit en l'adaptant au domaine scolaire : le concept de soi académique est « un jugement qu'un élève porte sur lui-même au regard de domaines d'activités. ». Le domaine d'activité peut relever d'une dimension plus générale : l'école (suis-je capable de réussir à l'école ?), ou plus spécifique à un domaine : les mathématiques, le français... D'ailleurs, le concept de soi d'un individu dans un domaine n'est nécessairement pas le même dans un autre domaine. C'est ainsi qu'un élève peut avoir une bonne image de lui en mathématiques, alors que ce n'est pas le cas en français. Ce concept a donc un caractère multidimensionnel (Harter, 1982 ; Marsh, Smith & Barnes, 1985 ; Pierrehumbert, 1992 ; cités par Galand & Grégoire, 2000). De plus l'image de soi dans les domaines académiques serait formée de trois composantes (Chapman & Tunmer, 1995 ; cité par Galand & Grégoire, 2000) : l'attitude (intérêt envers le domaine), l'impression d'avoir des difficultés ou des facilités dans ce domaine et enfin, le sentiment de compétence dans le domaine en question.

Vu la complexité de ce concept, il existerait, selon Galand et Grégoire (2000), des confusions avec d'autres concepts qui entretiennent une relation étroite avec l'image de soi : la compétence perçue, le sentiment d'auto-efficacité et l'estime de soi.

L'estime de soi est la valeur qu'un individu s'accorde en général (Viau, 2009, p. 37). Selon Monsempès (2016), l'estime de soi correspond à la différence entre l'image qu'un individu a de lui-même et celle qu'il aimerait avoir. C'est donc une

évaluation qui « porte sur l'écart entre un état désiré (ce que je voudrais être) et un état présent (ce que je crois être dans le présent). ».

La perception de sa compétence est selon Viau, une des trois sources de la dynamique motivationnelle. Elle correspond au « jugement qu'il [l'élève] porte sur sa capacité à réussir de manière adéquate une activité pédagogique qui lui est proposée. » (Viau, 2009, p.36).

Il est à remarquer que ces concepts se distinguent à différents niveaux. L'estime de soi semble avoir un impact à un niveau général, macro. Le concept de soi académique, quant à lui, tend vers le milieu scolaire et les différentes branches divisant celui-ci. Plus spécifique, la perception de sa compétence se concentre sur une tâche plus particulière (écrire un texte, résoudre un problème, ...).

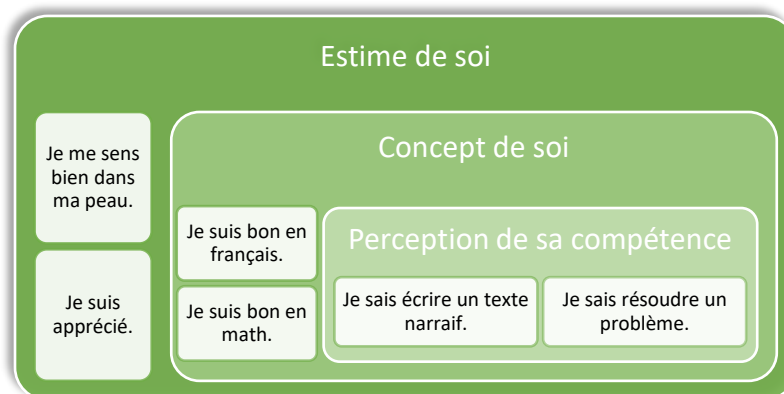


Figure 10 : Schéma de différents concepts liés à soi, du plus général au plus spécifique scolaire.

Concernant le sentiment d'auto-efficacité, Bandura (1997, cité par Masson & Fenouillet, 2013) définit le sentiment d'efficacité personnelle comme « la croyance en sa propre capacité à organiser et exécuter une série d'actions nécessaires pour parvenir à la situation visée ». Ce qui signifie que « les individus possèdent des connaissances sur eux-mêmes qui leur permettent d'évaluer et de contrôler leurs sentiments, leurs ressentis et par-là même leurs actions » (Masson & Fenouillet, 2013).

Plusieurs études (Marsh, 1988 ; Marsh et al., 1985 ; Marsh & Yeung, 1997a ; cités par Galand & Grégoire, 2000) montrent un lien entre le concept de soi dans un domaine et les résultats scolaires dans ce domaine. De plus, un élève qui a une bonne image de soi dans un domaine s'oriente vers celui-ci (Marsh & Yeung, 1997b, cités par Galand & Grégoire, 2000).

2.3.2 Le besoin d'autonomie

Le besoin d'autonomie est un des besoins fondamentaux mis en évidence dans la théorie de l'autodétermination. Selon cette théorie, « différents types de motivation peuvent être repérés et classés en fonction de leur degré d'autodétermination. » (Deci & Ryan, 2000, cités par Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006) (Voir figure 11).

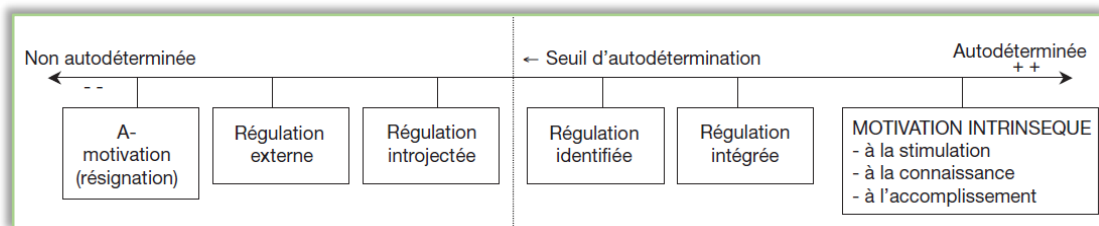


Figure 11: Résumé des différents types de motivation mis en évidence dans la TAD, et ordonnés en fonction de leur degré d'autodétermination (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006).

Sur cette figure, nous constatons que les élèves font preuve d'autodétermination quand ils sont motivés intrinsèquement à la stimulation (pour le plaisir qu'ils en retirent), à l'accomplissement (pour le sentiment de maîtrise), à la connaissance (pour la satisfaction de découvrir un nouvel apprentissage).

Tous les autres niveaux correspondent à une motivation extrinsèque.

La motivation est dite intégrée quand la matière correspond à leurs valeurs et leurs besoins. Si les élèves s'engagent dans la tâche afin d'atteindre des buts personnels, la motivation est identifiée.

Sous le seuil d'autodétermination, la motivation est dite introjectée quand les élèves agissent car ils ressentent une certaine culpabilité, une pression interne. Par contre, s'ils agissent pour une récompense, ou sous des contraintes, la motivation est externe. Le dernier seuil correspond à l'a-motivation : « ils [les élèves] sont résignés et ne perçoivent aucun lien entre leurs actions et leurs résultats. » (Sarrazin, Tessier, Trouilloud, 2006).

Dans la théorie de l'autodétermination, Deci et Ryan (1985, cités par Viau, 2009, p. 47, p. 161-162), Deci & Ryan (2000, 2008), Laguardia et Ryan, 2000 (cités par Heutte, 2011) postulent l'existence de trois besoins psychologiques fondamentaux que chaque être humain tente de combler et qui influencent le degré d'autodétermination (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006) :

- 1) **La compétence** : « réfère à un sentiment d'efficacité sur l'environnement » (Deci, 1975 ; White, 1959 ; cités par Heutte, 2011).
- 2) **Le fait de se sentir relié (*relatedness*) avec les autres** : avoir le désir d'entretenir des relations sécurisantes et satisfaisantes avec son entourage (Viau, 2007, p. 189). En d'autres mots, d'être « accepté et de faire partie d'un groupe » (p. 161-162) de personnes importantes pour soi (Heutte, 2011).
- 3) **L'autonomie** : on a un besoin de « penser que l'on est l'agent de son propre comportement, que l'on a la capacité de contrôle sur ce que l'on fait, que l'on agit de son plein gré, de façon "autodéterminée" [...], et non sous la pression d'une contrainte, d'une injonction ou d'un contrôle extérieur » (Bourgeois (2006, p. 237, cité par Viau, 2009, p. 47). Toutefois, d'après Heutte (2011), il faut distinguer l'autonomie et l'individualisme : « il est presque impérativement nécessaire d'être avec d'autres pour ressentir réellement son autonomie ».

Selon Deci et Ryan, un environnement qui comble ces trois niveaux permet à l'élève d'être plus motivé intrinsèquement (Viau, 2009, p. 189) et de tendre vers une motivation autodéterminée (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006). De plus, plusieurs études citées par Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006) ont montré que la motivation autodéterminée amenait davantage d'attention, de plaisir, de persistance dans l'apprentissage ainsi que de meilleures performances contrairement à des formes moins autodéterminées.

Revenons au besoin d'autonomie, Viau (2009, p. 50) résume la littérature à son sujet en écrivant que celui-ci influence positivement la motivation de l'élève via un engagement essentiellement affectif (motivation intrinsèque à la stimulation/sensation (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006)) dans la tâche. Il est la source la plus importante de la perception de contrôlabilité (elle-même source de la motivation intrinsèque) (Viau, 2009, p. 47). Toutefois, celle-ci fonctionne à certaines conditions : les choix laissés aux élèves par l'enseignant doivent être significatifs (correspondre aux valeurs et aux centres d'intérêts des élèves) et passer par une relation interpersonnelle fondée sur l'empathie, l'aide et l'encouragement. L'enseignant ne doit pas proposer des choix uniquement sur des tâches

organisationnelles mais également sur leurs apprentissages afin qu'ils en deviennent les acteurs (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006).

De plus, « un élève souhaite rarement une entière liberté d'action. Il souhaite des balises dans les limites desquelles il peut naviguer à sa guise. » (Viau, 2009, p. 47). Chaque balise est différente en fonction des besoins de l'élève. Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006) parlent de « climat soutenant l'autonomie » : « les élèves ont des choix à faire, une variété d'activités est proposée, le degré de difficulté et le rythme d'apprentissage sont déterminés par l'élève. ». Ce climat soutient l'autonomie et augmente la motivation intrinsèque et l'intention de participer aux cours, contrairement à un « climat directif », plus contrôlant (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006). Le défi de l'enseignant est de répondre aux différents besoins de chaque élève de sa classe.

La figure 12 tirée de Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006), représente les différents climats proposés en classe selon deux axes : la structure et le contrôle. Sur ce schéma, on identifie clairement la différence entre un climat soutenant l'autonomie (plus structuré) et un climat « permissif » qui laisse « une grande liberté d'action » aux élèves, ils font ce qu'ils veulent. Le soutien de l'autonomie n'est donc pas opposé à la structure qui « implique une organisation des activités en classe, la transmission de contenus d'enseignement, la construction de tâches représentant un défi pour chaque élève, la transmission de *feedbacks* adaptés aux problèmes rencontrés par les élèves. » (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006).

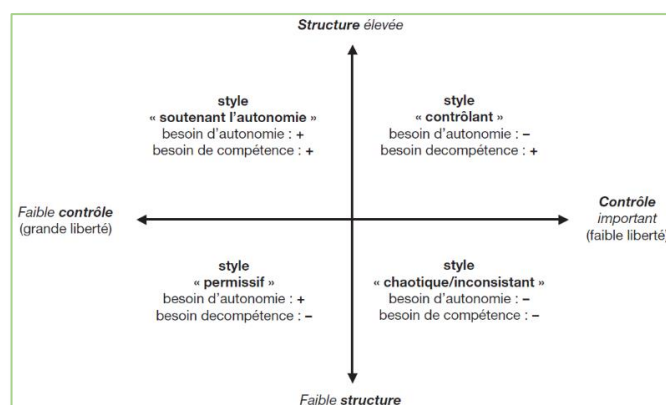


Figure 12 : Un cadre 2 × 2 distinguant les dimensions environnementales relatives à la « structure » et au « contrôle » et les besoins qu'elles satisfont (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006, inspiré de Reeve, Deci & Ryan, 2004).

2.3.3 Les attributions causales

Les (auto-)attributions causales font référence à comment les élèves expliquent leurs réussites et leurs échecs. Contrairement au besoin d'autonomie, elles portent sur les événements passés (Viau, 2009, p. 46-47).

Weiner (cité par Viau, p. 187) a largement travaillé et écrit sur cette théorie en milieu scolaire. D'après cet auteur, « le comportement d'une personne est influencé par la façon dont elle explique les événements qui lui arrivent. ».

Selon la théorie des attributions causales, la cause qu'un individu donne à ses réussites ou ses échecs est de quatre types : la capacité, l'effort, la difficulté de la tâche ou la chance (Weiner, 1980, 1984, 1990, cité par Foote, 1999). Weiner les classe sous trois angles : le lieu de la causalité, la contrôlabilité, la stabilité.

Le lieu de la stabilité peut être interne à l'élève ou externe, c'est-à-dire dépendante de lui ou de son environnement. Dès lors si un élève admet que son échec est dû à un manque de travail, il fait une attribution interne. Par contre, s'il prétend que son professeur est incompetent, il conçoit une attribution externe.

La contrôlabilité dépend du contrôle que l'élève peut avoir sur les causes de réussite ou d'échec. La cause est donc appelée contrôlable quand l'élève croit qu'il aurait pu agir sur elle (manque d'effort) et incontrôlable s'il pense n'avoir aucun contrôle dessus (l'humeur du professeur).

Enfin, la stabilité renvoie à la pérennité dans le temps. Ainsi, une cause stable est conçue pour durer (le talent), tandis qu'une cause instable (modifiable) a tendance à fluctuer dans le temps (l'effort à la tâche).

	Interne		Externe	
	Contrôlable	Incontrôlable	Contrôlable	Incontrôlable
Stable	Stratégie d'apprentissage	Intelligence Talent	Complexité d'une activité	Matière étudiée
Modifiable	Degré d'effort Degré de fatigue	Santé Degré de stress	Aide des camarades	Humeur du professeur Degré de sévérité dans la correction

Figure 13 : Théorie de l'attribution causale (Viau, 2009, p. 188).

Selon Viau (2009, p. 188), certaines causes inscrites dans la figure 13 ci-dessus sont discutables. Ainsi, par exemple, les stratégies d'apprentissage peuvent

être discutées selon leur stabilité ou non. L'auteur préconise donc la prudence pour interpréter les causes d'échecs et de réussites des élèves. Comme le dit Leclercq (2017, p. 2013) « faire parler l'étudiant des raisons de son échec ou de sa réussite et lui faire justifier ses jugements permet à l'enseignant de déterminer le type d'attribution causale et d'en faire prendre conscience à l'étudiant. ». C'est donc en le questionnant, qu'on peut comprendre le type de cause élaborée par l'élève.

D'après Foote (1999), un enfant qui attribue un succès à des causes internes, stables et incontrôlables est plus susceptible d'essayer et de persévérer dans le cadre de futures tâches similaires. Par contre, Viau (2009), semble préconiser des causes internes, modifiables et contrôlables pour expliquer l'échec. Si un élève prétend qu'il a échoué à cause d'un manque d'effort, il pourra faire preuve d'un plus grand sentiment de contrôlabilité sur son déroulement si la tâche lui est à nouveau proposée. Enfin, selon Fagnant (2016), les études montrent qu'un élève qui attribue ses échecs à des causes internes, stables et incontrôlables peut développer un sentiment d'incapacité acquis ou de résignation apprise⁹.

La littérature parle également d'hétéro-attribution. Un enfant peut également recevoir un *feedback* de son enseignant orienté vers une des causes expliquant l'échec ou la réussite. Ces *feedbacks* qualifiés d'« attributionnels », soulignent les antécédents de la performance en donnant des explications sur l'origine de la performance (Georges & Pansu, 2011). Ce n'est donc pas l'élève qui recherche les causes de ses échecs (ou réussites), mais l'enseignant (Bannister, 1986 ; Weiner, 2005 ; cité par Georges & Pansu, 2011).

D'après Georges et Pansu (2011) et Foote (1999), un *feedback* attributionnel à un gros impact sur l'auto-évaluation ainsi que sur la recherche de causalité puisqu'il influence l'élève dans sa démarche pour comprendre son résultat. Il est préférable d'agir sur des causes internes, instables et contrôlable (par exemple, le manque d'efforts) pour expliquer les faibles performances des élèves, car il est possible pour

⁹ « Il y a résignation apprise lorsque des individus attribuent les événements négatifs qui leur arrivent à des causes internes, stables et incontrôlables. » La croyance à un manque d'intelligence, de capacité engendre le silence par la protection de soi et de l'image de soi (Crahay, 2007, p. 252-254).

ceux-ci « de développer leur persévérance et d'améliorer leurs performances ultérieures. » (Dweck, 1975, cité par Georges & Pansu, 2011).

3 Question de recherche et hypothèses

Selon Viau (2009), les enseignants ne peuvent pas agir sur la société et sur le milieu familial. Ils ne peuvent qu'agir sur des facteurs internes à l'école et dans la classe pour influencer la dynamique motivationnelle. Sarrazin, Tessier et Trouilloud, dans leur synthèse en 2006, font le constat que les élèves habitués à des tests se référant à la norme poursuivent des buts de performance, tandis que les élèves habitués à l'évaluation se référant aux processus d'apprentissage poursuivent des buts de maîtrise. Ces derniers, « sont associés à un choix de tâche de défi (Ames & Archer, 1988), à l'implication de l'élève dans le processus d'apprentissage (Nicholls & al., 1989), et à des stratégies de travail efficaces (Nolen & Haladyna, 1990). ».

Au vu de la littérature qui vient d'être développée, il semble nécessaire de réviser les outils d'évaluation, de les mettre au service de l'apprentissage et de la réussite des élèves.

L'objectif de cette recherche est d'essayer de mesurer l'impact d'un changement dans les pratiques évaluatives sur la motivation de l'élève. La revue de la littérature a mis en évidence deux outils qui bien que parfois opposés (Derycke, 2010) nous semblent pouvoir être complémentaires. Un outil permettant une évaluation transversale des apprentissages et des compétences, amenant et favorisant le dialogue avec les élèves : le portfolio. Ainsi qu'un outil dit « objectif » (s'il est bien construit), qui permet à l'élève de s'auto-évaluer en percevant les objectifs, les moyens pour les atteindre et l'état de sa progression : la grille critériée.

Le présent travail découle donc d'une question : **l'évaluation et la communication du suivi pédagogique via le portfolio complété de grilles critériées permet-il d'améliorer l'image de soi, le besoin d'autonomie et le sentiment de contrôlabilité d'élèves de 5^{ème} primaire habitués à une démarche normative ?**

Vu que ces deux outils ont pour ambition de rendre l'élève actif de son apprentissage, nous faisons l'hypothèse que **le portfolio et les grilles critériées nourrissent le besoin d'autonomie des élèves dans le temps (H1)**. Rappelons-le, pour développer l'autonomie des apprenants, la transparence doit être de mise ainsi qu'un climat de sécurité (Médioni, 2016, p. 42). « Lorsque l'évaluation scolaire met

l'accent sur le rendement et compare les élèves en fonction de leurs résultats, ceux-ci se focalisent prioritairement sur les performances, ce qui, en cas de difficulté, peut provoquer anxiété » (Crahay, 2010). Dès lors, nous croyons également que **l'utilisation du portfolio permet à l'élève de se sentir mieux à l'école (H2)**

Ensuite, vu que le portfolio présente les réussites et les progrès de l'élève, nous émettons les hypothèses suivantes :

- **En percevant leurs progrès, les élèves vont augmenter leur concept de soi (général (H3a), en français (H3b) et en mathématiques (H3c)).**
- **Les élèves sous la moyenne de la classe l'année précédente (système normatif), vont davantage augmenter leur image de soi (générale (H4a), en français (H4b) et en mathématiques (H4c)) comparés aux élèves qui étaient au-delà de la moyenne de la classe (H4).**

Plusieurs auteurs cités par Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006) rapportent qu'un climat basé sur la maîtrise invite les élèves à croire « fortement à l'effet déterminant de l'effort sur la réussite. ». Suite à cela, nous émettons une cinquième hypothèse : **les élèves croient davantage à leur influence personnelle sur leur réussite quand ils sont évalués de manière descriptive (H5)**. Ils attribuent donc davantage leurs réussites à des causes internes et contrôlables.

Enfin, notre dernière hypothèse est un des enjeux du portfolio dans un milieu défavorisé : **cet outil permet aux enfants de percevoir davantage d'intérêt de la part de leurs parents sur leur travail scolaire (H6)**.

4 Méthodologie

4.1 Échantillon

	Groupe expérimental	Groupe contrôle
Filles	12	13
Garçons	20	11
Total	32	24
À l'heure	18	13
Langue maternelle ≠ français	11	7
Nombre de classes	2	1
Niveau scolaire	5 ^{ème} primaire	6 ^{ème} primaire
Ancienneté de l'enseignant	8 et 10 ans	10 ans

Figure 14 : Comparaison des caractéristiques du groupe expérimental et du groupe contrôle.

Le groupe expérimental se compose de 32 élèves (12 filles et 20 garçons) issus de deux classes du même établissement. Les élèves sont tous en 5^{ème} année de l'enseignement primaire. Parmi ces élèves, 18 sont à l'heure, 12 sont en retard d'un an et 2 sont en retard de 2 ans. Pour 11, le français n'est pas la langue maternelle.

Le groupe contrôle est constitué de 24 élèves (13 filles et 11 garçons) issus d'une classe de 6^{ème} année primaire et fréquentant le même établissement que le groupe d'étude. Cette classe compte 13 élèves à l'heure, 6 en retard d'un an, 2 en retard de deux ans et enfin, deux élèves sont en avance d'un an. Le français n'est pas la principale langue parlée à la maison pour 7 d'entre eux.

Les trois enseignants ont, à deux années près, la même expérience (8-10 ans). Ils ont été formés dans la même école normale et travaillent ensemble depuis 7 ans. Les deux enseignants de cinquième échangent beaucoup et proposent des activités identiques aux élèves. Les classes ne sont pas fixes, il arrive qu'elles soient mélangées en fonction des besoins des élèves. Si quelques élèves ont encore des difficultés, ceux-ci sont pris en charge par un enseignant afin de remédier aux légères lacunes. Le deuxième enseignant, quant à lui, prend en charge un plus grand groupe d'élèves qui atteignent les objectifs visés et leur propose des activités de dépassement. Ce type de rassemblement est proposé une à deux fois par mois.

Comme dit ci-dessus, le groupe d'étude et de contrôle sont issus du même établissement. Celui-ci est dit « en encadrement différencié » d'un niveau 2 (sur 20).

Les élèves accueillis dans cet établissement proviennent donc d'un milieu se caractérisant par un statut socio-économique très faible.

4.2 *Design* de la recherche

4.2.1 Contexte de la recherche

Cette recherche s'est mise en place suite à la demande d'une équipe éducative qui, après plusieurs formations continues sur le sujet de l'évaluation, a décidé d'évaluer autrement les élèves dans un esprit d' « école de la réussite ». Dès lors, ce projet s'est inscrit tout naturellement dans le PGAED¹⁰ de l'école et ensuite dans le plan de pilotage. Après plusieurs réunions et discussions, le portfolio a été choisi comme outil d'évaluation des apprentissages des élèves. Celui-ci doit avoir comme but principal, selon l'équipe éducative, de prendre davantage conscience des compétences et de l'évolution de chacun des élèves, d'augmenter leur estime de soi ainsi que de réaliser une tâche utile aux enfants.

L'enjeu du présent travail est donc de construire cet outil d'évaluation à l'aide de la recherche en éducation et de mesurer son impact sur la motivation des élèves.

4.2.2 Type et procédure de la recherche

Nous avons procédé à une étude de type quasi-expérimentale à l'aide d'un pré-test et d'un post-test mesurant différentes variables liées à notre question de recherche (le concept de soi (ou image de soi), le besoin d'autonomie et enfin les attributions causales) et, d'autres variables liées à l'environnement scolaire qui ne sont pas directement en lien avec la question de recherche (la perception de l'intérêt des parents pour la tâche scolaire et le bien-être à l'école). Le premier test a été complété vers le 20 septembre 2017 par les élèves de l'échantillon (le groupe expérimental et de contrôle). Le deuxième test, quant à lui, a été distribué et récolté au mois de juin : avant la passation du CEB pour le groupe contrôle et après les

¹⁰ Plan Général d'Action d'Encadrement Différencié

examens de fin d'année pour les classes expérimentales. La présente étude s'est déroulée tout au long de cette période.

Lors de l'étude, différents outils ont été mis en application dans les classes par tous les intervenants (le titulaire et les professeurs spéciaux) afin de tenter d'évaluer les élèves de manière pertinente, valide, fiable et de leur fournir un *feedback* adéquat sur leurs apprentissages.

4.2.3 Descriptions des outils

Nous décrivons dans un premier temps le portfolio tel qu'il a été construit avec les élèves ainsi que les grilles critériées. Nous mentionnerons également différents entretiens organisés tout au long de l'étude. Dans un second temps, nous décrivons les outils ayant servi à la mesure des variables.

4.2.3.1 *Le portfolio*

Organisation de l'outil

L'intérêt et les buts poursuivis par le portfolio ont été expliqués aux élèves le lendemain du pré-test.

Celui-ci se compose de 10 parties. Une intitulée « Je me connais... », et les autres correspondant aux différents cours des élèves : français, mathématiques, éveil scientifique, éveil historique, anglais et éducation physique.

Dans la première partie, les élèves classent des feuilles les concernant de manière générale :

- Des comptes-rendus sur leur ressenti, sur leur bien-être à l'école.

Cette partie est préconisée par Mottier Lopez et Laveault (2008). Par contre, le ressenti des élèves n'a pas été exploité de manière continue dans notre étude car ces écrits n'ont pas été assez réguliers. Certains sont présentés à l'annexe 4.

- Des fiches reprenant les discussions réalisées lors des différents entretiens.

Les entretiens sont la clé de voûte de la réussite de l'évaluation utilisant le portfolio. C'est à travers ceux-ci que l'élève s'exprime et expose son travail à son entourage : ses parents, ses pairs et l'enseignant. L'élève est le principal acteur de la discussion, il est concerné par son apprentissage en racontant ses exploits, ses craintes, ses défis... C'est donc grâce aux entretiens que la progression de l'élève est mise en

avant. Sans ce dialogue, le portfolio n’atteindrait pas son objectif. Néanmoins, un temps de réflexion doit être alloué à l’élève dans le but qu’il puisse préparer les points à aborder. Un protocole est proposé afin de guider l’élève dans sa réflexion. Ces protocoles sont présentés à l’annexe 5. Les différents entretiens sont détaillés en aval dans ce travail.

- Des justifications des feuilles choisies à classer dans le portfolio.

Le choix des feuilles à classer dans le portfolio demande une certaine réflexion à l’apprenant. Il est dès lors invité à argumenter son choix. Celui-ci peut être de différentes natures : fierté, envie de retravailler cette matière, affinité avec la matière ou l’exercice... Le choix de 2 feuilles se fait toutes les 2 semaines. Une certaine flexibilité a été accordée aux élèves (choix d’une seule ou de 3 feuilles). L’annexe 7 présente des exemples de ces rédactions. Celles-ci sont importantes dans le cadre des entretiens car elles constituent une aide à leur préparation, une base sur laquelle l’élève s’appuie pour présenter son constat.

Dans toutes les autres parties du portfolio, les élèves classent les feuilles choisies dans le bon intercalaire après avoir justifié leur choix ainsi que les différentes grilles critériées. Avant de détailler ces dernières, il nous semble important d’explicitier davantage le principe des entretiens.

Principe des entretiens

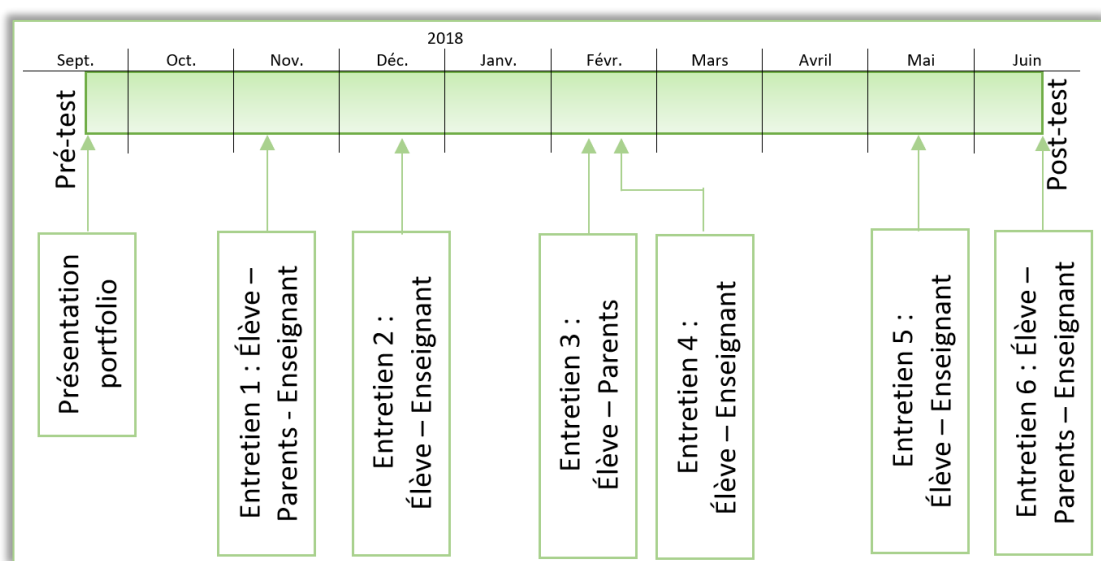


Figure 15: Représentation des entretiens au cours de la recherche.

La figure 15 représente dans le temps la répartition des entretiens durant toute l'étude. Les entretiens 1 et 6 (le premier et le dernier) font intervenir l'élève, ses parents et l'enseignant. Les entretiens 2, 4 et 5 se déroulent entre l'élève et son enseignant. Les élèves ne passant pas leur entretien avec l'enseignant le même jour, la figure 15 présente la répartition des entretiens « élève-enseignant » de l'élève 5a07, pris au hasard dans l'échantillon. Enfin, lors de l'entretien 3, l'élève présente son portfolio à ses parents en dehors de l'école et des heures scolaires. Les élèves ont également été invités à plusieurs reprises, mais non régulièrement (c'est pour cette raison que ceux-ci ne sont pas présents sur la figure 15) à présenter leur portfolio à un pair.

Les entretiens entre l'élève, les parents et l'enseignant.

Après 3 mois, la collection de travaux au sein du portfolio était suffisante pour proposer un entretien aux élèves. Dans le but de présenter l'outil aux parents, ceux-ci ont été invités à cette réunion. Lors de cet échange, l'élève fait part en 20 minutes de son ressenti, de ses réussites, de ses fiertés, de ce qu'il doit améliorer... Les parents et l'enseignant attentifs restent disponibles pour apporter leur soutien dans les choix de l'élève et pour le guider. L'enseignant prend note de ce qui est dit. Les parents sont invités à la fin de l'entretien à écrire un mot à leur enfant afin de montrer leur intérêt pour son travail. Enfin, le compte-rendu est signé par tous les acteurs et fait office de contrat entre eux.

Le dernier entretien de l'année fait le point sur l'évaluation globale des apprentissages, les examens, et de la communication d'un constat reprenant les réussites et les points à améliorer. Les critères évalués (buts à atteindre) sont repris sur les examens et des cadres « auto-évaluation » correspondant à chaque critère sont proposés à l'élève afin qu'il puisse se situer par rapport à l'objectif. Les 2 jours suivant la passation, les élèves ont été amenés à préparer leur entretien final sur base de leur résultat à chaque critère. Le protocole pour ce dernier entretien est présenté à l'annexe 5c. Quant à l'enseignant, il a complété un bulletin présenté sous forme de grille reprenant les critères évalués par les épreuves. Ce document sert à l'enseignant pour compléter les dires de l'élève. Un examen ainsi que la grille qui a servi à l'enseignant pour le corriger sont présentés à l'annexe 14 et 15.

L'entretien entre l'élève et ses parents

Durant les congés de carnaval (début février), l'élève et ses parents ont fait le point, ensemble, sur ses différents forces et défis. Le protocole à suivre est le même que celui suivi lors des entretiens décrits ci-dessus. L'annexe 6b illustre ces entretiens. Ceux-ci ont la prétention de rapprocher les parents du travail scolaire de leur enfant et de le rendre davantage acteur de son évaluation en mettant un peu de côté celui qui lui apparaît comme le principal évaluateur : son enseignant.

Les entretiens entre l'élève et l'enseignant.

À 3 reprises, durant l'année, l'élève a également eu un entretien avec l'enseignant. Des comptes-rendus sont présentés à l'annexe 6c. Après avoir préparé son entretien, l'élève explique à son enseignant les raisons de ses réussites. Le but est que l'élève puisse se voir progresser ; qu'il s'attribue ses progrès (causes internes et contrôlables). L'enseignant veille à bien interroger l'élève sur les procédés qu'il a utilisés pour réussir.

L'élève propose ensuite un défi au service de ses apprentissages. Pour le relever, il doit l'avoir sans cesse en tête. Le défi peut être de diverses natures : organisationnelle, persévérance, comportementale... Lors du prochain entretien, le défi est discuté afin d'évaluer s'il a été relevé ou non. Si l'élève est parvenu à ses fins, il en choisira un nouveau. Dans le cas contraire, avec l'aide de l'enseignant, il cherchera une solution afin de le relever.

Les comptes-rendus des entretiens avec les parents sont également abordés afin d'évaluer la progression des élèves spécifiquement pour chaque matière.

Limites de l'outil

Bien que cet outil semble apprécié par les élèves, il comprend certaines limites. En effet, il demande aux élèves un certain niveau d'organisation afin que chaque feuille soit classée au bon endroit ainsi qu'une certaine discipline pour rendre la réflexion possible sur les feuilles choisies. Il a été constaté que des élèves choisissent leurs feuilles sans réflexion, qu'ils prennent même la première venue, celle que l'enseignant vient de rendre. Certains élèves n'ont pas assimilé l'importance de la justification du choix des feuilles.

Une autre limite est celle de l'oubli ou de la perte d'une partie du contenu voire même de l'entièreté du portfolio. Par exemple, juste avant d'aller en éducation physique, un élève referme son portfolio et dans la précipitation, il n'a pas resserré les anneaux du classeur. Certaines feuilles sont donc tombées sur le sol et l'élève s'est certainement dit qu'il les ramasserait en revenant en classe. Quel ne fut pas son désarroi quand, à son retour, la classe avait été rangée et nettoyée et que ses feuilles avaient disparu ! Celles-ci n'ont jamais été retrouvées... Fort heureusement, jamais un élève n'a perdu l'entièreté de son portfolio. Concernant l'oubli, à deux reprises, l'entretien d'un élève a dû être reporté car celui-ci avait oublié son portfolio à la maison. Dans ces conditions, l'élève était également dans l'incapacité de choisir et de compléter la feuille justificative de ses choix. Une solution doit être envisagée afin de contrer ces limites : pourquoi ne pas mettre en place des portfolios numériques ?

Des limites ont été constatées également au niveau des parents. Lors du premier entretien, des parents ne se sont jamais rendus aux rendez-vous proposés. De plus, d'autres parents n'ont pas pris le temps de compléter le compte rendu de l'entretien à domicile. Il est donc difficile pour l'enseignant de s'en inspirer lors des entretiens avec l'élève.

4.2.3.2 *Les grilles critériées*

Dans le portfolio sont également présentes des grilles critériées. Celles-ci constituent un outil complémentaire, plus spécifique aux différentes compétences.

Construction des grilles

Contrairement au portfolio qui évalue de manière plus transversale et plus globale, notre principale intention en le complétant avec des grilles critériées est d'évaluer de manière fidèle et valide les élèves ; de leur permettre de prendre conscience de leur progression, des objectifs à atteindre, de se positionner par rapport à ces objectifs en s'auto-évaluant à un niveau plus spécifique, vis-à-vis de chaque critère, objectif et compétence travaillée.

La grille critériée intervient à différentes étapes clés lors de l'apprentissage. Dès le départ, à l'aide du programme officiel, l'enseignant objective sa matière. Il rend observable les savoirs et savoir-faire que les élèves doivent maîtriser et construit ainsi la grille critériée. Travailler à plusieurs sur sa construction permet aux

enseignants d'augmenter la fidélité de l'évaluation entre eux. Ensuite, les différentes méthodes d'apprentissage et les évaluations proposées aux élèves sont construites sur base de cette grille. Les exercices proposés sont donc soigneusement choisis et/ou élaborés par l'enseignant pour les phases d'entraînement et d'évaluation. Cette démarche a pour but de garantir une concordance maximale entre les objectifs, les méthodes et l'évaluation, c'est-à-dire une bonne validité de cette dernière.

Lors des phases d'entraînement, l'enseignant doit avoir ses critères en tête afin de guider au mieux ses apprenants vers la maîtrise de l'objectif en décelant les points à retravailler. Il est également primordial que les apprenants eux-mêmes aient conscience des objectifs à atteindre. C'est pour cette raison qu'ils auront pris connaissance antérieurement de la grille avec les différents critères. Il est aussi intéressant que ces critères soient explicités par les élèves lors de la réalisation des exercices. Par exemple, en invitant les élèves à se questionner sur l'objectif de l'exercice. Cette démarche peut également être source de secondarisation.

Enfin, l'enseignant proposera une évaluation certificative mesurant la maîtrise des différents critères. Les élèves pourront également s'auto-évaluer et se rendre compte de leur progression.

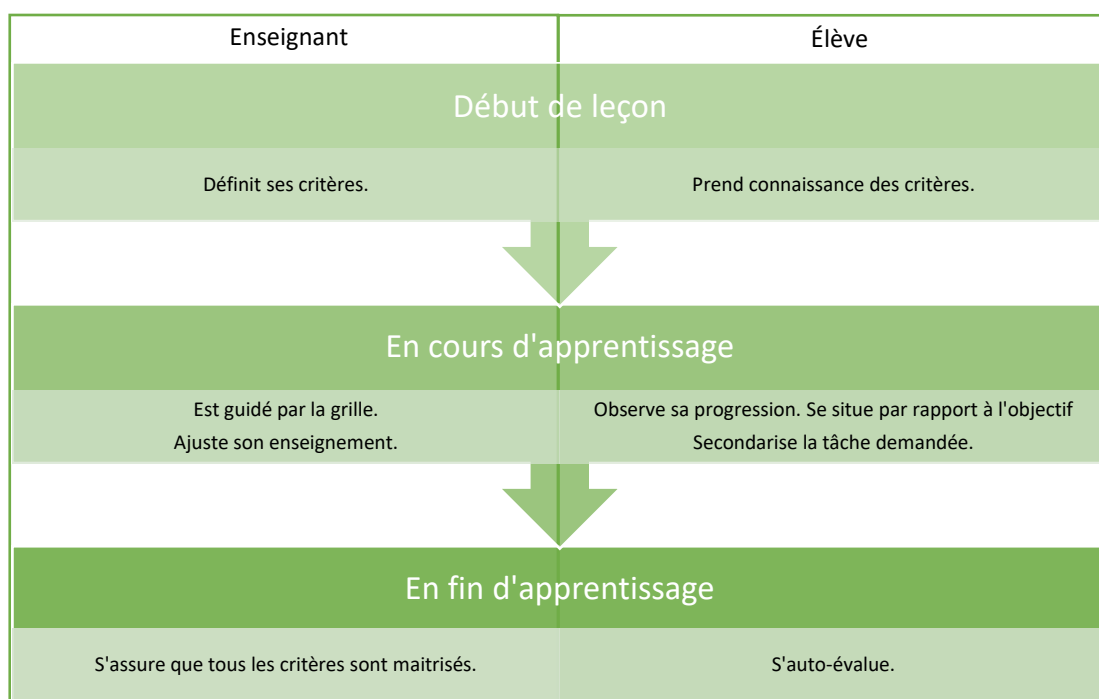


Figure 16 : Utilité de la grille critériée à différentes étapes clés de l'apprentissage sous deux angles : enseignant et élève.

L'annexe 8 présente quelques-unes des grilles créées dans le but d'évaluer l'apprentissage des élèves. Celles-ci sont présentées dans l'ordre chronologique de création afin de montrer leur évolution.

Des grilles qui ont évolué

Les premières grilles créées (voir annexe 8a) présentaient les objectifs des apprentissages des élèves. Ils sont rédigés à l'aide des programmes afin d'en respecter les attentes. Il est également important que les objectifs soient compris par les élèves. Par contre, ces grilles sont chronophages : vu que chaque critère de la grille demande à l'enseignant de fournir un *feedback* à l'élève, il est compréhensible que dans une classe de 16 apprenants, le temps de correction puisse dépasser deux heures. De plus, il a été constaté que les *feedbacks* étaient souvent semblables d'un élève à l'autre : l'enseignant écrivait le même commentaire à plusieurs reprises.

L'annexe 8a montre également des grilles complétées. Les symboles « + », « +- » et « - » sont observés. Ils visent à situer l'élève par rapport aux critères d'évaluation¹¹ après que celui-ci ait pu s'auto-évaluer. Cette dernière s'effectue en début (diagnostique) ou en fin d'apprentissage (sommativ). On peut observer la difficulté qu'ont les élèves de transcrire leur auto-évaluation. Afin de permettre une évaluation en cours d'apprentissage, une colonne centrale a été ajoutée par la suite. La figure 17, ci-dessous, reprend sous forme de tableau les avantages et inconvénients de ces premières grilles.

Par la suite, les grilles ont été modifiées afin d'augmenter le rendement (nombre d'évaluations corrigées pendant une heure). L'annexe 8b présente certaines de ces grilles dites « améliorées ». Les critères principaux proposés sont moins nombreux mais plus globaux. Ils traduisent la compétence travaillée de manière à ce qu'elle soit comprise par les élèves. Ensuite, chaque critère est subdivisé en sous-critères plus opérationnels. Ils comprennent les savoirs et les savoir-faire liés à la compétence travaillée. Ceux-ci permettent également à l'enseignant d'anticiper les difficultés des enfants et d'avoir en tête les objectifs qu'ils doivent atteindre. Chaque sous-critère correspond donc à un *feedback* anticipé par l'enseignant. La symbolique

¹¹ « + » correspond à la maîtrise du critère, « - » à la non maîtrise du critère et « +- » est un seuil intermédiaire : « le critère demande quelques éclaircissements pour être maîtrisé ».

« +, +-, - » a été conservée afin de situer l'élève par rapport à chacun de ces critères. Un élève qui a un « + » sait qu'il maîtrise le critère. Par contre, un élève qui a reçu un « +- » prend connaissance qu'il doit prêter plus d'attention à ce critère pour réussir l'objectif global. Le « - » est très rarement utilisé en cours et en fin d'apprentissage, ce qui est rassurant car il indique une réelle progression des élèves. Ce symbole est davantage utilisé en évaluation diagnostique, où il ne devrait pas avoir d'impact négatif sur la motivation des élèves vu qu'ils savent qu'ils vont travailler ces critères afin de s'améliorer.

En-dessous des sous-critères d'un objectif global, certaines grilles présentent une case « autre » afin de permettre à l'enseignant d'ajouter un éventuel critère auquel il n'aurait pas pensé. Sur d'autres, une case « conseils » ou « remarques » a été ajoutée dans le but de préciser éventuellement à l'élève une piste d'amélioration pour atteindre l'objectif.

L'auto-évaluation a aussi sa place sur ces grilles. Un cadre sous chaque critère global lui est destiné afin que l'élève puisse s'exprimer sur son sentiment de compétence par rapport au critère. Il est à remarquer que l'élève a toujours des difficultés à traduire en phrases son auto-évaluation. Il est impératif d'améliorer ce point pour que l'outil atteigne davantage son objectif.

Ce type de grille a toutefois montré certaines limites. En effet, étant habitués depuis toujours à l'évaluation normative, certains élèves ont pris soin de dénombrer leur « + », « +- » et « - » afin de se comparer l'un l'autre. Les enseignants ont dû réagir en réexpliquant les nouveaux buts poursuivis par l'évaluation au sein de leur classe.

Des grilles ont également été utilisées régulièrement dans l'année afin d'évaluer des compétences en construction durant toute cette période. Elles sont dites « globales ». Elles reprennent les différentes compétences du programme rendues compréhensibles pour les élèves. Ces grilles sont utilisées dans l'évaluation de cours comme l'éveil historique et géographique, les savoir écouter, les savoir lire, les savoir parler et les savoir écrire. Leur avantage principal est de montrer une évolution sur du long terme. Ces grilles ont également été améliorées pour les mêmes raisons que les grilles plus spécifiques. Des modèles sont présentés à l'annexe 8c.

	Avantages	Inconvénients
Premières grilles	<ul style="list-style-type: none"> - Fournissent un <i>feedback</i> plus personnalisé. 	<ul style="list-style-type: none"> - Chronophages. - Place assez limitée pour écrire le commentaire. - Difficultés des élèves à s'auto-évaluer.
Grilles améliorées	<ul style="list-style-type: none"> - Anticipent les difficultés. - Meilleur rendement lors de la correction. 	<ul style="list-style-type: none"> - Permettent aux élèves de retourner vers un système normatif s'ils le désirent. - Difficultés des élèves à s'auto-évaluer.
Grilles globales	<ul style="list-style-type: none"> - Fournissent des <i>feedbacks</i> personnalisés. - Montrent une évolution d'un critère sur une longue période. 	<ul style="list-style-type: none"> - Difficultés des élèves à s'auto-évaluer.

Figure 17 : Avantages et inconvénients des différentes grilles créées au cours de l'étude.

4.2.3.3 Outils mesurant les variables dépendantes

Motivationnelles

Trois des variables dépendantes sont des concepts motivationnels : le concept (image) de soi, les attributions causales et le besoin d'autonomie. Celles-ci ont été mesurées à l'aide d'un questionnaire reprenant plusieurs items par rapport auxquels le sujet doit se situer sur une échelle de Likert. Cette échelle comprend 4 échelons allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». Le choix d'un nombre pair d'échelons vise à obliger les sujets à se positionner par rapport à chacun des items.

Échelle mesurant « le concept de soi » :

Les items pour le concept de soi général (annexe 9a) ont été repris d'un article de Dierendonck. Dans celui-ci, l'auteur reprend le questionnaire de Marsh (1988), traduit les items de l'anglais en français et en ajoute quelques-uns. Ensuite, il teste son questionnaire et arrive à un *alpha* de Cronbach de 0,88 pour le concept de soi en rapport à l'école, ce qui garantit une bonne fiabilité du questionnaire. Dans le cadre de la présente recherche, nous n'avons repris au départ que 6 items parmi les 18 proposés par l'auteur pour le concept de soi général. Cette diminution a pour objectif de ne pas provoquer un effet de fatigue qui inciterait les élèves à répondre au hasard à la fin du questionnaire. Dans cette échelle, l'item 3 est inversé. Suite à l'analyse de la consistance interne de notre questionnaire, nous avons décidé de

retirer cet item inversé. Cela nous a permis de faire passer notre *alpha* de Cronbach de 0.54 à 0.63 pour ce questionnaire.

Concernant le concept de soi en français (annexe 9b), les items ont été adaptés en majorité des questionnaires de l'enquête de l'IEA : « Pirls 2011 » qui a pour but de mesurer la littératie en lecture au niveau international. Deux items parmi les 6 sont tirés de l'article *sus-cité* de Dierendonck. Les items 4 et 6 sont inversés. Pour ce questionnaire, nous avons un *alpha* de Cronbach de 0.78. Nous avons retiré l'item 3 afin d'augmenter ce coefficient à 0.81.

Les items pour mesurer le concept de soi en mathématiques (annexe 9c) ont quant à eux été tirés en majorité du test PISA 2015 : « Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves ». Un item est repris de l'article de Dierendonck et 1 a été adapté de l'enquête Pirls. Les items 1 et 6 sont inversés. L'*alpha* de Cronbach pour ce questionnaire est de 0.77.

Échelle mesurant « les attributions causales » :

Les 11 items pour déceler les attributions causales sont présentés à l'annexe 10. Parmi ces items, 8 ont été adaptés de deux mémoires antérieurs (5 de Calone (2017) et 3 de Mahfouz (2011)). Les 3 derniers sont tirés de Rossier, Rigozzi et Berthoud (2001). Le tableau ci-dessous (figure 18) reclassifie les différents items selon l'attribution qu'ils mesurent d'après la littérature. Suite à l'analyse factorielle de notre questionnaire, nous nous sommes rendu compte que les items ne saturaient pas de manière identique à la répartition proposée à la figure 18. Seuls les items 6 et 10 ainsi que le 2 et le 8 se retrouvent dans des catégories similaires. Dans nos résultats, nous nous sommes donc concentrés uniquement sur ces items. Vu le faible nombre d'item, il va de soi que les indices apportés lors de l'analyse seront traités avec prudence.

	Contrôlable	Incontrôlable
Interne	6) Si je réussis à l'école, c'est parce que j'ai assez travaillé pour me préparer au contrôle. 7) Si je ne connais pas bien les réponses à un contrôle, c'est que je n'ai pas assez travaillé. 10) Si je m'améliore à l'école, c'est parce que je tiens compte des conseils de mon instituteur pour progresser.	5) Si j'échoue à un contrôle, c'est souvent parce que je ne suis pas en forme (maladie, fatigue...) 11) Si je réussis un contrôle, c'est simplement parce que je suis doué dans la matière évaluée.
Externe	3) Si j'ai raté un contrôle, c'est parce que je n'ai pas demandé à mon instituteur qu'il me réexplique. 4) Si je réussis un contrôle, c'est parce que mon instituteur a répondu à toutes mes questions quand je ne comprenais pas.	1) Si je réussis un contrôle, c'est avant tout parce que le contrôle est facile. 2) Si j'ai raté un contrôle, c'est avant tout parce que je n'ai pas de chance. 8) Si j'ai raté un contrôle, c'est parce que les autres ont mieux réussi que moi. 9) Si j'échoue à un contrôle, c'est parce que mon instituteur ne m'aime pas.

Figure 18 : Répartition des items selon l'attribution qu'ils mesurent dans la théorie.

Échelle mesurant « le besoin d'autonomie » :

Tous les items pour mesurer le besoin d'autonomie (annexe 11) ont été adaptés de Jaegers 2016 excepté le dernier, qui est de notre composition personnelle et également le seul à être inversé. L'*alpha* de Cronbach était de 0.56 et suite à la suppression du dernier item, celui-ci a augmenté pour atteindre la valeur de 0.66.

Variables de l'environnement scolaire

Dans le cadre de ce travail, bien qu'elles ne correspondent pas directement à la question de recherche, nous avons émis des hypothèses qui nous semblent intéressantes car elles peuvent amener l'élève à s'impliquer davantage dans son apprentissage. Ces variables liées à l'environnement scolaire de l'élève peuvent influencer la motivation de l'élève. Ainsi, nous avons également mesuré le sentiment de bien-être des élèves à l'école par l'intermédiaire de 3 items pris dans l'enquête Pirls 2011, 1 tiré de l'article de Dierendonck et enfin, 1 qui est de notre composition personnelle (annexe 12). Les échelons sont inversés, ils vont de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord ». L'*alpha* pour ce questionnaire est de 0.80.

Enfin, nous avons repris 4 items de l'échelle de Pirls 2011 mesurant la perception des élèves de l'implication de leurs parents dans leur suivi scolaire (annexe 13). Un item personnel a été ajouté à cette échelle. Les échelons sont

différents de toutes les autres échelles vu qu'ils vont de « chaque jour ou presque » à « jamais ou presque ». L'*alpha* de Cronbach pour ce questionnaire est de 0.70.

Limites de cet outil

La principale limite de cet outil est qu'il demande d'être lu et compris par chaque élève. Or, certains d'entre eux ont des difficultés en lecture et des items sont donc susceptibles de ne pas être compris. Cela pourrait fausser les résultats.

La longueur pourrait également être une limite. Certains élèves moins persévérants pourraient cocher au hasard parmi les 4 échelons dans un souci d'économie d'effort.

4.3 Traitement quantitatif des données.

À l'aide des différentes échelles décrites au point précédent, nous avons tenté de vérifier nos différentes hypothèses.

Pour la plupart des variables, à savoir, le bien-être de l'enfant à l'école, la perception de l'intérêt des parents pour le travail scolaire, le concept de soi (général, en mathématiques et en français) et le besoin d'autonomie, nous avons traité les données de manière similaire. Nous avons comparé les moyennes du pré-test et du post-test du groupe expérimental et du groupe contrôle concernant chacune des échelles. Ensuite, nous avons regardé si la différence entre ces moyennes est statistiquement significative en faveur du post-test. Si c'est le cas, l'hypothèse liée à la variable est approuvée.

Les examens de fin de 4^{ème} primaire ont été récoltés afin que nous puissions comparer l'évolution de l'image de soi des élèves de l'échantillon en tenant compte du fait qu'ils étaient sous ou au-delà de la moyenne de leur classe l'année précédente. Nous avons tenu compte de la moyenne des élèves dans leur classe respective en 4^{ème} primaire et non de la moyenne de l'ensemble de l'échantillon. Nous avons écarté de l'échantillon les élèves dont nous ne connaissons ni les résultats et ni la moyenne de leur classe l'année précédente. Cette comparaison nous a permis de vérifier notre quatrième hypothèse : « *les élèves sous la moyenne de la classe l'année précédente vont davantage augmenter leur image de soi général, en*

français et en mathématiques comparés aux élèves qui étaient au-delà de la moyenne de la classe. Un graphique représente également la prédiction d'un élève d'augmenter son image de soi en fonction du niveau qu'il avait dans sa classe l'année précédente.

Enfin, pour vérifier un potentiel changement au niveau des attributions des réussites et des échecs, et d'ainsi vérifier notre cinquième hypothèse, nous avons comparé la moyenne des items 2 et 8 ainsi que le 6 et le 10 au pré-test et au post-test. L'hypothèse sera vérifiée si les élèves ont fait davantage d'attributions internes contrôlables que d'autres entre les deux tests et en comparaison au groupe contrôle. Toutefois, vu que cette variable ne se mesure qu'avec 2 items pour chaque catégorie, l'acceptation de l'hypothèse devra être faite avec une grande précaution.

5 Résultats

5.1 Comparaison de l'équivalence du groupe expérimental et contrôle au départ de la recherche.

	Groupe expérimental	Groupe contrôle	Pr > F
Besoin d'autonomie	3.20 (0.44)	2.84 (0.46)	0.0056
Bien-être	3.36 (0.56)	3.01 (0.75)	0.0490
Concept de soi général	3.21 (0.43)	3.16 (0.42)	0.7129
Concept de soi en français	3.05 (0.69)	2.71 (0.58)	0.0611
Concept de soi en math.	3.30 (0.50)	3.17 (0.61)	0.3767
Attr. causales Internes/contr.	3.53 (0.48)	3.37 (0.71)	0.3239
Attr. causales Externes/incontr.	1.55 (0.60)	1.65 (0.70)	0.6103
Perception de l'intérêt des parents	3.42 (0.55)	3.07 (0.86)	0.0763

Figure 19 : Comparaison de l'équivalence des deux groupes au début de la recherche (pré-test).

La figure 19 présente les scores moyens du groupe expérimental et du groupe contrôle au pré-test pour chacun des concepts mesurés. L'écart-type est inscrit entre parenthèses. Pour rappel, les échelles ont un score maximum de 4.

Pour comparer ces moyennes, nous avons analysé la variance afin de vérifier si les moyennes diffèrent dans les deux groupes. Si le seuil de signification est égal ou inférieur à 0.05, les groupes diffèrent significativement. On constate des différences entre les deux groupes pour la majorité des concepts, en faveur du groupe expérimental (excepté pour les attributions causales externes et incontrôlables). Toutefois, cette différence n'est statistiquement significative que pour le bien-être à l'école et le besoin d'autonomie. Pour le concept de soi en français et la perception de l'intérêt des parents, on s'approche du seuil de signification. Il est donc à noter que les deux groupes (expérimental et contrôle) ne sont pas pleinement comparables au début de l'expérimentation.

5.2 Vérification des différentes hypothèses

5.2.1 Différents concepts qui maintiennent le *statu quo*

La figure 20 présente les scores moyens des échelles mesurant le besoin d'autonomie, le sentiment de bien-être à l'école, l'image de soi générale ainsi que les différentes attributions causales. Suite à l'analyse de la variance, nous remarquons qu'il n'y a pas de différences significatives entre le pré-test et le post-test tant au niveau du groupe expérimental que du groupe contrôle vu que le degré de signification dépasse 0.05 dans tous les cas.

		Groupe Expérimental			Groupe Contrôle		
		Pré-test	Post-test	Pr > F	Pré-test	Post-test	Pr > F
Moyenne (écart-type)	Besoin d'autonomie	3.20 (0.44)	3.15 (0.42)	0.7	2.84 (0.46)	2.86 (0.51)	0.9
	Bien-être	3.37 (0.56)	3.24 (0.52)	0.36	3.02 (0.75)	3.23 (0.55)	0.26
	Image de soi générale	3.21 (0.43)	3.08 (0.50)	0.29	3.16 (0.42)	3.30 (0.65)	0.41
	Attr. causales Int./Contr.	3.53 (0.48)	3.55 (0.47)	0.89	3.37 (0.71)	3.63 (0.48)	0.15
	Attr. causales Ext./Incontr.	1.55 (0.60)	1.48 (0.55)	0.64	1.65 (0.70)	1.58 (1.02)	0.80

Figure 20 : Évolution des groupes au niveau de différents concepts non-influencés par le dispositif.

Dès lors, le dispositif mis en place ne semble pas avoir influencé ces différents concepts. Les hypothèses 1, 2, 3a et 5 de ce travail sont donc rejetées.

5.2.2 D'autres résultats opposés aux attentes.

D'autres concepts, quant à eux, ont été influencés par le dispositif. La figure 21 présente l'évolution de la perception de l'intérêt des parents, l'image de soi en français et en mathématiques entre le pré-test et le post-test du groupe expérimental et du groupe contrôle. Nous remarquons que le dispositif a influencé négativement ces trois concepts. En effet, la moyenne pour chacun d'eux a diminué de manière significative. Le groupe contrôle, quant à lui, n'évolue pas de manière significative pour les deux premiers concepts, à savoir l'intérêt des parents et l'image de soi en français. Par contre, une diminution significative est observée pour ce groupe au niveau de l'image de soi en mathématiques des élèves.

		Groupe Expérimental			Groupe Contrôle		
		Pré-test	Post-test	Pr > F	Pré-test	Post-test	Pr > F
Moyenne (écart-type)	Intérêt parents	3.42 (0.55)	3.18 (0.37)	0.05	3.07 (0.86)	3.26 (0.60)	0.40
	Image de soi en français	3.05 (0.69)	2.61 (0.33)	0.002	2.71 (0.58)	2.66 (0.32)	0.74
	Image de soi en math.	3.30 (0.50)	2.66 (0.43)	<.0001	3.17 (0.61)	2.76 (0.47)	0.0166

Figure 21 : Évolution des groupes au niveau de concepts influencés par le dispositif.

Vu que ces résultats vont à l'encontre des hypothèses 3b, 3c et 6 émises précédemment, nous sommes dans l'obligation de les rejeter également.

5.2.3 Une prédiction faible...

L'hypothèse 4 postule que des élèves faibles l'année précédente augmenteront davantage leur image de soi générale, en français et en mathématiques par rapport à des élèves plus forts. Les figures 22, 23 et 24 représentent chacune l'évolution de l'image de soi de l'élève en fonction de sa situation par rapport à la moyenne dans sa classe l'année précédente. En abscisse, la moyenne de la classe est de 0. Si l'élève se situait au-delà, son score est positif, dans le cas contraire, celui-ci est négatif. Sur l'axe des ordonnées, nous retrouvons le score obtenu en faisant la différence du score de l'élève au post-test et de son score au pré-test. Un score positif correspond à une évolution positive de l'image de soi.

Malgré le faible échantillon, nous avons représenté, sur ces trois figures, la courbe de tendance linéaire. Celle-ci a un coefficient de régression positif pour chaque graphique. Cela signifie que plus l'élève était bien situé dans la classe, plus son image de soi a augmenté. Toutes les dimensions de l'hypothèse 4 sont donc rejetées.

Nous pouvons également observer le R^2 sur les différents graphiques. Celui-ci est proche de 0 pour toutes les régressions, ce qui se traduit par une prédiction faible. En d'autres mots, il est difficile de prédire l'impact sur un élève qu'aura l'utilisation du portfolio et des grilles critériées sur son image de soi en fonction de sa situation dans sa classe l'année précédente. Nous gardons tout de même à l'esprit que l'échantillon (18 élèves) ne contient pas assez de sujets pour tirer une telle conclusion de prédiction.

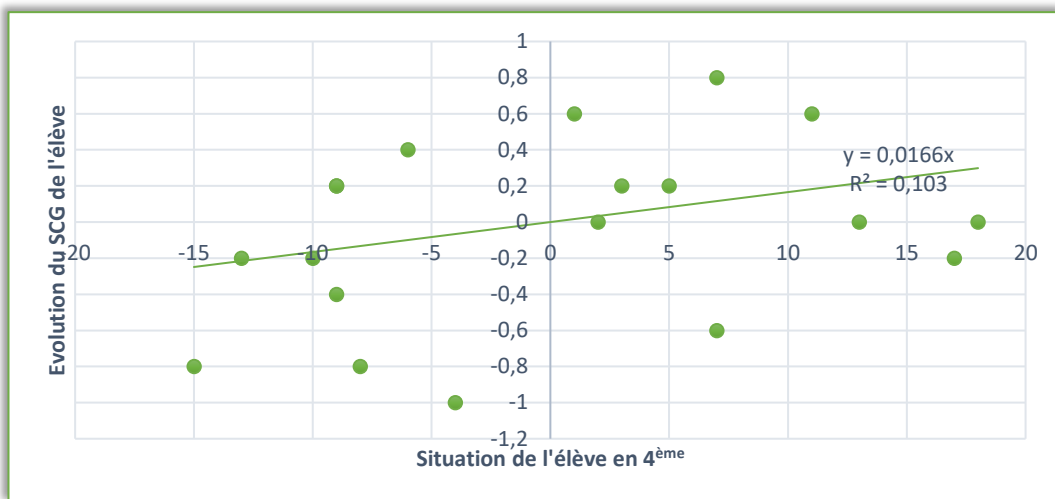


Figure 22 : Évolution du Self Concept Général en fonction de la situation de l'élève par rapport à la moyenne de sa classe en 4^{ème} en général.

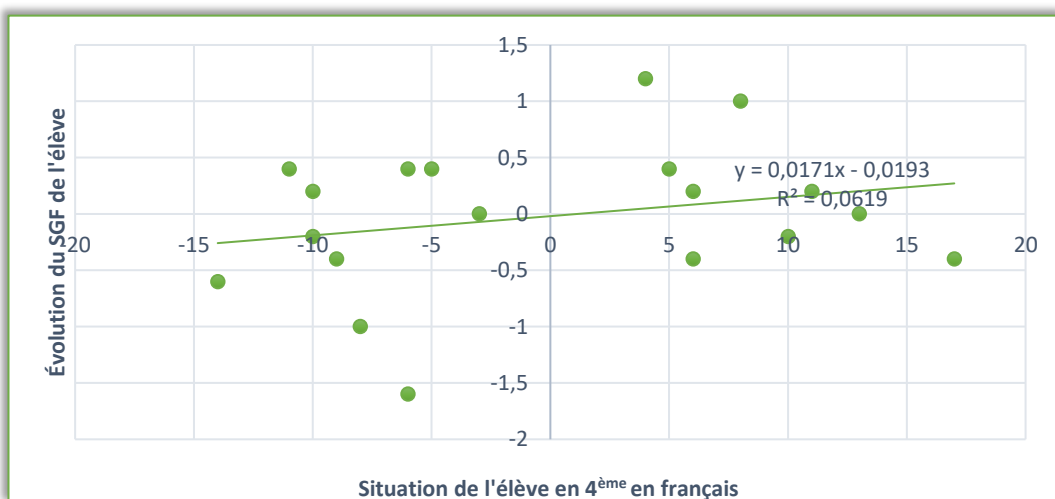


Figure 23 : Évolution du Self Concept Français en fonction de la situation de l'élève par rapport à la moyenne de sa classe en 4^{ème} en français.

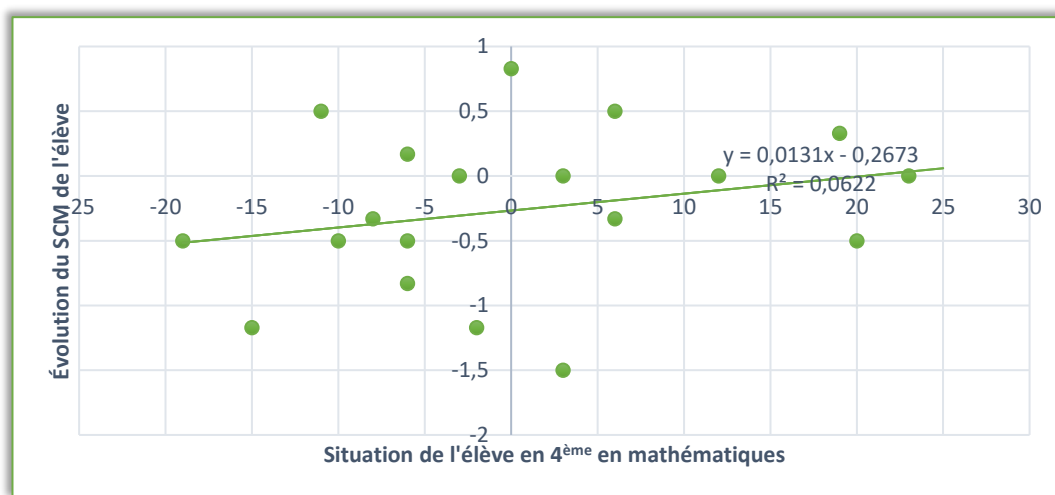


Figure 24 : Évolution du Self Concept Math en fonction de la situation de l'élève par rapport à la moyenne de sa classe en 4^{ème} en mathématiques.

Nous avons également calculé la corrélation entre la situation qu'occupait l'élève par rapport à la moyenne de sa classe l'année précédente et l'augmentation de l'image de soi. Ces différentes corrélations sont présentées à la figure 25. Nous constatons que celles-ci sont faibles, ce qui favorise d'autant plus le rejet de l'hypothèse 4.

	SCG	SCF	SCG
Corrélation	0.34	0.25	0.25

Figure 25 : Corrélations entre la position de l'élève l'année précédente et l'évolution de son image de soi générale, en français et en mathématiques.

5.3 Comparaison au sein de catégories d'élèves

Au vu des résultats décrits au point 5.2, il semble intéressant d'analyser les données recueillies sous d'autres angles. Ainsi, nous avons comparé les résultats obtenus au sein de catégories spécifiques d'élèves (filles, garçons, à l'heure, en retard, dont la langue maternelle est le français ou non) dans un premier temps entre le groupe expérimental et le groupe contrôle et dans un deuxième temps au sein même du groupe expérimental.

5.3.1 Comparaison entre le groupe expérimental et le groupe contrôle

La figure 26 présente les résultats obtenus lors de la comparaison de la différence de moyennes entre le post-test et le pré-test pour chaque concept dans chaque catégorie d'élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle. Ainsi, par exemple, nous pouvons observer que la différence de moyenne entre le post- test et le pré-test des filles du groupe expérimental est de -0.27 et leurs homologues du groupe contrôle ont quant à elles une différence de -0.48 concernant l'échelle mesurant le bien-être à l'école. Nous remarquons que cette valeur n'est pas significative vu que la probabilité d'avoir un effet de la variable est de 0.57 ce qui est largement supérieur à 0.05, notre seuil de signification.

CATÉGORIES		PARENTS		BIEN-ÊTRE		SCG		SCF		SCM		BA	
		$\mu_{\text{post}} - \mu_{\text{pré}}$	Pr > F	$\mu_{\text{post}} - \mu_{\text{pré}}$	Pr > F	$\mu_{\text{post}} - \mu_{\text{pré}}$	Pr > F	$\mu_{\text{post}} - \mu_{\text{pré}}$	Pr > F	$\mu_{\text{post}} - \mu_{\text{pré}}$	Pr > F	$\mu_{\text{post}} - \mu_{\text{pré}}$	Pr > F
FILLES	EXPÉ.	-0.28	0.27	-0.27	0.57	-0.08	0.66	0.02	0.52	0.04	0.828	0.03	0.91
	CONTR.	0.08		-0.48		0.18		0.29		0.14		0.01	
GARÇONS	EXPÉ.	-0.22	0.06	-0.04	0.19	-0.15	0.09	-0.29	0.26	-0.28	0.71	-0.08	0.38
	CONTR.	0.31		-0.47		0.17		0.11		0.12		0.09	
RETARD = 0	EXPÉ.	-0.17	0.15	-0.12	0.39	-0.13	0.10	-0.16	0.46	-0.25	0.99	0.13	0.53
	CONTR.	0.24		-0.39		0.18		0.09		-0.26		0.03	
RETARD ≥ 1 AN	EXPÉ.	-0.34	0.15	-0.13	0.21	-0.13	0.50	-0.20	0.19	-0.05	0.23	-0.26	0.12
	CONTR.	0.09		-0.62		0.02		0.4		0.49		0.07	
LANGUE MAT. = FRANÇAIS	EXPÉ.	-0.19	0.04	-0.16	0.15	-0.03	0.32	-0.02	0.48	-0.15	0.35	-0.07	0.39
	CONTR.	0.32		-0.57		0.13		0.22		0.21		0.07	
LANGUE MAT. ≠ FRANÇAIS	EXPÉ.	-0.35	0.74	-0.10	0.91	-0.30	0.18	-0.47	0.09	-0.19	0.49	0.01	0.93
	CONTR.	-0.23		-0.2		0.1		0.17		-0.56		-0.01	

Figure 26 : Comparaison de l'évolution des scores de chacune des catégories du groupe expérimental et de contrôle pour chaque concept.

En observant toutes les valeurs, nous ne remarquons aucune évolution significative pour les différents concepts excepté pour l'intérêt des parents pour le travail scolaire dans la catégorie des élèves dont la langue maternelle est le français. Cette différence est en faveur du groupe contrôle. Pour rappel, ce groupe est en 6^{ème} primaire : une année qui aboutit à la passation du CEB. Nous supposons que vu l'échéance du certificat, les parents de cette classe ont montré davantage d'intérêt pour le travail de leurs enfants.

Par ailleurs, nous constatons que deux valeurs se rapprochent du seuil de signification : l'intérêt des parents pour les garçons et l'image de soi en français des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français. La première peut s'expliquer par les raisons évoquées au paragraphe précédent. La deuxième nous montre que là où l'impact est le plus significatif concernant l'image de soi en français se situe dans la catégorie des élèves qui ne parlent pas français à la maison. Cette catégorie au sein du groupe contrôle accueille une proportion d'élèves plus récemment arrivés en Belgique comparativement au groupe expérimental. Ceux-ci ont dès lors éventuellement pressenti une meilleure augmentation de leur maîtrise du français contrairement à des élèves qui apprennent le français depuis plus longtemps et qui se sentiraient « stagner ».

5.3.2 Comparaison au sein du groupe expérimental

À la figure 27, nous avons également comparé la différence entre les moyennes du post-test et du pré-test pour différentes catégories d'élèves au sein du groupe expérimental afin de voir si le dispositif a davantage d'impact sur certains élèves plutôt que d'autres.

Cette différence de moyennes n'est significative que pour le concept du « besoin d'autonomie » entre la classe A et la classe B, et également entre les élèves à l'heure et ceux qui ont été retardés. Nous n'avons pas d'explications pour expliquer la différence entre les deux classes. Par contre, il se pourrait que des élèves qui ont été retardés se sentent moins en confiance pour avancer de manière autonome dans leurs apprentissages, ce qui expliquerait cette différence significative. Toutefois, nous avons procédé à la même analyse pour le groupe contrôle et aucune différence n'est significative au sein de chaque catégorie pour tous les concepts. Ce tableau est présenté à l'annexe 16.

Nous remarquons également à la figure 27 que nous nous rapprochons du seuil de signification pour la comparaison des catégories d'élèves qui parlent français ou non à la maison concernant l'image de soi générale et en français.

Par contre, l'utilisation du portfolio n'explique pas à lui seul cette différence, d'autres variables non-mesurées rentrent probablement en jeu.

CATÉGORIES	PARENTS		BIEN-ÊTRE		SCG		SCF		SCM		BA	
	$\mu_{\text{post}} - \mu_{\text{pré}}$	Pr > F	$\mu_{\text{post}} - \mu_{\text{pré}}$	Pr > F	$\mu_{\text{post}} - \mu_{\text{pré}}$	Pr > F	$\mu_{\text{post}} - \mu_{\text{pré}}$	Pr > F	$\mu_{\text{post}} - \mu_{\text{pré}}$	Pr > F	$\mu_{\text{post}} - \mu_{\text{pré}}$	Pr > F
CLASSE A	-0.23	0.87	-0.09	0.72	0.01	0.08	-0.10	0.54	-0.06	0.39	0.14	0.02
CLASSE B	-0.26		-0.16		-0.26		-0.25		-0.26		-0.22	
FILLES	-0.28	0.78	-0.27	0.30	-0.08	0.69	0.02	0.21	0.04	0.17	0.03	0.47
GARÇONS	-0.22		-0.04		-0.15		-0.29		-0.28		-0.08	
RETARD = 0	-0.17	0.40	-0.12	0.98	-0.13	0.96	-0.16	0.84	-0.25	0.39	0.13	<0.01
RETARD ≥ 1 AN	-0.34		-0.13		-0.13		-0.20		-0.05		-0.26	
LANGUE MATERNELLE = FRANÇAIS	-0.19	0.46	-0.16	0.79	-0.03	0.09	-0.02	0.07	-0.15	0.86	-0.07	0.65
LANGUE MATERNELLE ≠ FRANÇAIS	-0.35		-0.10		-0.30		-0.47		-0.19		0.01	

Figure 27: Comparaison de l'évolution des scores de chacune des catégories du groupe expérimental pour chaque concept.

Élève	Sexe	Retard	Langue	Parents			Bien-être			SCG			SCF			SCM			BA			ACIC			ACEI										
				μ Pré	μ Post	μ $H_{post} - H_{pré}$	μ Pré	μ Post	μ $H_{post} - H_{pré}$	μ Pré	μ Post	μ $H_{post} - H_{pré}$	μ Pré	μ Post	μ $H_{post} - H_{pré}$	μ Pré	μ Post	μ $H_{post} - H_{pré}$	μ Pré	μ Post	μ $H_{post} - H_{pré}$	μ Pré	μ Post	μ $H_{post} - H_{pré}$	μ Pré	μ Post	μ $H_{post} - H_{pré}$								
5A1	F	1	0	3,8	3,6	-0,2	3,4	0	3,4	0	3,4	0	3,8	3	3,8	3	-0,8	2,6	2,2	-0,4	3,5	3,5	0	3,3	3,3	0	4	4	0	2,5	1	-1,5			
5A2	M	1	1	3,6	3,6	0	3	3,4	0,4	2,8	3	3	0,2	2,4	2,8	0,4	0,5	2,5	3,0	0,5	3,4	3,0	-0,4	3,5	3	0	4	4	0	1	1	0			
5A3	M	0	1	3,2	3,6	0,4	2,8	3,4	0,6	3,8	4	0,2	3,8	4	0,2	3,8	4	0,2	3,2	4,0	0,8	3,6	4,0	0,4	4	4	4	4	4	0	1	1	0		
5A4	M	1	1	3,6	3	-0,6	3,8	3,6	-0,2	3,2	3	-0,2	3	2,8	-0,2	3	2,8	-0,2	3,3	2,8	-0,5	3,6	3,1	-0,5	3,5	3,5	0	2	1,5	0,5	1	1	0		
5A5	M	2	1	3,2	2,6	-0,6	3,8	3	-0,8	2,6	2,6	0	3,25	2	-1,25	3,0	3,0	0	3,3	2,9	-0,4	4	3,5	-0,5	4	3,5	-0,5	1	1	0	1	1	0		
5A6	M	0	1	3,2	3,4	0,2	3,2	3,2	0	2,8	3,2	0,4	3	2,2	-0,8	3,7	3,7	0	3,1	3,3	0,1	3,5	3,5	0	1	1,5	0,5	1	1,5	0,5	1	1	0		
5A7	F	0	1	2,4	2,8	0,4	2,8	2	-0,8	3,4	3,4	0	1,4	2,6	1,2	3,7	3,7	0	2,5	2,9	0,4	4	3,5	-0,5	1	1	0	1	1	0	1	1	0		
5A8	F	0	0	3,6	3,8	0,2	3,6	3,4	-0,2	3,2	3	-0,2	4	3	-1	3,3	2,8	-0,5	2,7	2,9	0,1	3,5	3	-0,5	1	2	1	1	1	1	1	1	0		
5A9	M	0	1	2,2	3,4	1,2	3,6	3,4	-0,2	3,2	3,4	0,2	3,4	3	-0,4	3,8	2,3	-1,5	3,0	3,0	0	3,5	4	0,5	1,5	1	1	1	1	1	1	1	1	-0,5	
5A10	M	1	1	4	3,6	-0,4	3,8	2,8	-1	3	2,8	-0,2	2,4	2,2	-0,2	2,5	2,8	0,3	3,0	3,4	0,4	3,4	0,4	0	3,5	4	3,5	-0,5	1	1	0	1	1	0	
5A11	F	0	1	3,6	3,2	-0,4	4	3,6	-0,4	3,2	3,8	0,6*	3,4	3,2	0,2	3,0	4,0	1	3,0	3,5	0,5	4	3,5	-0,5	1	1	0	1	1	1	1	1	0		
5A12	M	0	1	4	2,6	-1,4	1,8	3,6	1,8	2,6	2,2	-0,4	3,2	3,4	0,2	3,2	2,8	-0,3	3,1	3,6	0,5	4	3,5	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0		
5A13	M	1	1	2,8	2,6	-0,2	2,2	2,8	0,6	2,6	3	0,4	3	3,4	0,4	3,0	2,2	-0,8	2,6	3,1	0,5	4	4	0	1,5	1	0	1	1,5	1	1	1	0	-0,5	
5A14	F	0	0	3,8	2,6	-1,2	3,6	2,6	-1	2,8	3	0,2	2,6	3	0,4	2,0	2,5	0,5	2,6	2,8	0,1	3	3	0	2	2	0	2	2	0	2	2	0	-0,5	
5A15	M	0	1	3,8	2,8	-1	4	3,8	-0,2	3,6	3,6	0	3,8	3,8	0	4,0	4,0	0	4,0	4,0	0	4	4	0	2,5	2	0	2,5	2	0	2,5	2	0	-0,5	
5A16	M	0	0	3,7	3,6	0,1	3,6	3,6	0	4	3,8	-0,2	3,2	3,2	0	3,8	3,3	-0,5	3,4	3,9	0,5	3,4	0,5	0	1,5	2	0,5	1,5	2	0,5	1,5	2	0,5	0,5	
5B1	F	1	1	3,8	3,2	-0,6	3,6	3,6	0	2,2	2,8	0,6	1,6	2	0,4	3,0	4,0	1	3,1	2,5	-0,6	3,5	3,5	0	3,5	3,5	0	3,5	3,5	0	3,5	3,5	0	0	0
5B2	M	1	0	3,4	3,2	-0,2	4	4	0	3	2,8	-0,2	3,4	3	-0,4	3,3	3,7	0,3	2,9	3,5	0,6	3	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0
5B3	F	0	1	3,6	3	-0,6	3,6	2,8	-0,8	3,4	2,8	-0,6	3,4	3,6	0,2	3,5	3,5	0	3,1	3,0	-0,1	4	4	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0
5B4	F	0	0	3,8	3,6	-0,2	3,4	3,4	0	3,4	3,4	0	3,6	3,2	-0,4	3,3	3,7	0,3	2,7	3,0	0,3	3,5	3	-0,5	1,5	1,5	0	1,5	1,5	0	1,5	1,5	0	0	0
5B5	M	0	1	2	3	1	2,8	1,6	-1,2*	3,4	2,8	-0,6	2,6	3,2	0,6	4,0	3,2	-0,8	3,3	2,9	-0,4	4	3	-1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0
5B6	F	1	0	3,6	3,2	-0,4	3,8	3,8	0	3,4	3,4	0	2,6	2,6	0	2,5	2,7	0,2	3,4	2,9	-0,5	3,5	4	0,5	2,5	3	0,5	2,5	3	0,5	2,5	3	0,5	0,5	0,5
5B7	M	1	1	2,6	3	0,4	3,6	3,2	-0,4	3,8	4	0,2	3,2	3,2	0	4,0	4,0	0	4,0	4,0	0	4	4	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0
5B8	M	0	0	3,8	3,2	-0,6	3	3,2	0,2	3,6	3,2	-0,4	4	2,8	-1,2	4,0	3,5	-0,5	3,6	3,4	-0,3	4	4	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0
5B9	M	1	1	3	3	0	3,6	3,4	-0,2	3,4	3	-0,4	1,8	2	0,2	3,5	3,5	0	4,0	2,6	-1,4	2,5	2,5	0	2,5	2	0,5	2,5	2	0,5	2,5	2	0,5	0	-0,5
5B10	M	1	0	4	3,2	-0,8	3,2	3	-0,2	3	2	-1	3,2	1,6	-1,6	3,2	2,0	-1,2	3,5	2,9	-0,6	2,5	3	0,5	2,5	2,5	0	2,5	2,5	0	2,5	2,5	0	0	0
5B11	F	0	1	2,8	2,8	0	2,4	3,2	0,8	2,6	3,4	0,8	3	4	1	3,8	3,5	-0,3	2,5	2,5	0	3	4	1	2	1,5	-0,5	2,5	2,5	0	2,5	2,5	0	0	0
5B12	M	1	1	3,8	3,2	-0,6	2,8	2,8	0	3	2,6	-0,4	3,6	3,4	-0,2	3,0	2,0	-1,0	3,5	3,1	-0,4	3	3	0	2	2	0	2	2	0	2	2	0	0	0
5B13	F	0	0	3,8	4	0,2	3,6	3	-0,6	3,4	2,6	-0,8	4	3,4	-0,6	2,7	1,5	-1,2	3,1	3,4	0,3	4	4	0	2	1,5	-0,5	2	1,5	-0,5	2	1,5	-0,5	0	0
5B14	M	2	0	3,6	3	-0,6	4	4	0	3,8	3,8	0	2,8	2,8	0	3,5	4,0	0,5	3,4	3,0	-0,4	3	3,5	0,5	2	1	-1	2	1	1	1	1	1	-1	-1
5B15	M	0	1	3,8	3,2	-0,6	3,4	3,4	0	3,4	2,8	-0,6	4	2,4	-1,6	3,3	2,3	-1,0	2,6	2,8	0,1	3,5	3	-0,5	1,5	1,5	0	1,5	1,5	0	1,5	1,5	0	0	0
5B16	F	0	1	3,8	3,2	-0,6	4	3,8	-0,2	3,2	2,4	-0,8	2,4	2	-0,4	3,5	3	-0,5	2,6	2,5	-0,1	3	4	1	1	1,5	2	0,5	1,5	2	0,5	1,5	2	0,5	0,5

Figure 28 : Tableau reprenant les scores au pré-test et au post-test pour chaque élève du groupe expérimental au niveau des différents concepts ainsi que la différence entre ces moyennes. En vert sont représentées les différences de moyennes significatives positives et en rouge, les différences de moyennes significatives négatives.

5.4 Zoom sur les évolutions individuelles au sein du groupe expérimental.

Il est difficile d'apporter des explications aux résultats dégagés par notre analyse quantitative. Dès lors, il semble intéressant d'affiner notre grain d'analyse en observant l'évolution individuelle des élèves de l'échantillon expérimental afin d'obtenir d'éventuelles réponses pouvant expliquer les scores obtenus et de les nuancer.

Pour y parvenir, nous avons comparé les scores moyens de chaque élève au pré-test et au post-test pour chaque échelle en soustrayant la moyenne obtenue au pré-test à la moyenne obtenue au post-test. Nous avons ensuite analysé les variances de ces moyennes afin de mettre en évidence celles qui se distinguent significativement l'une de l'autre. Nous retrouvons ce tableau au verso de la page précédente. En gras, sont mises en évidence les moyennes qui diffèrent significativement. Si le nombre est positif, l'évolution est positive, dans le cas contraire, si le nombre est négatif, l'évolution est négative.

En observant ce tableau de manière générale, il ressort qu'un seul élève (5B10) régresse significativement au niveau des différentes variables excepté pour le bien-être à l'école. Un autre élève (5B15) régresse au niveau de deux concepts (l'image de soi en français et en mathématiques). Mis à part ces deux exceptions, toutes les autres évolutions significatives allant dans le même sens se produisent au niveau d'un seul concept.

Des comptes rendus d'entretiens de ces deux élèves réalisés avec leur instituteur sont présentés aux figures 29 et 30. Il semble que ces enfants sont régulièrement distraits en classe, entre autres en dessinant à des moments inadéquats. Le manque d'intérêt observé chez ces élèves peut éventuellement s'expliquer par un manque de compréhension des objectifs poursuivis par ce nouvel outil d'évaluation qui leur a été présenté. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'ils ne se sentent pas motivés intrinsèquement et que le but premier de l'école reste pour eux d'avoir de « beaux points ».

(9/01)
 Réussites : calcul écrit (il apprend vite), calcul mental (les parenthèses), l'abaque, anglais (il retient vite les dialogues), les êtres vivants, savoir parler (il s'exprime bien et se tient bien).
 Défi : prendre le temps de se relire
 → Dessiner seulement quand on a fini le travail
 Ce que mon enseignant peut faire : donner des exercices en plus sur les verbes (conjugaison : sauf le plus-que-parfait), réaliser des quizz sur Edmodo.

(27/02)
 Réussites : fractions, calcul mental, géographie, présent, futur simple, passé composé, anglais (in the city)
 Défi : s'améliorer avec les temps composés
 → Écouter les explications au lieu de dessiner
 → Se mettre de suite au travail.
 L'enseignant : prendre le dessin et le jeter

Figure 29 : Entretien de l'élève 5B10

29/05/18
 Réussites : en progression pour la division écrite, les fonctions (COD, COI), l'impératif présent
 Défi : ne pas être trop distrait
 → Être concentré dans son travail
 → Ne pas s'occuper des autres
 → Participer

Figure 30 : Un entretien de l'élève 5B15

5.4.1 Évolution de la perception de l'intérêt des parents

Élève	Intérêt des parents
	$\mu_{\text{post}} - \mu_{\text{pré}}$
5A12	-1,4
5B10	-0,8

Figure 31 : Élèves dont la différence est significative entre le post-test et le pré-test pour la perception de l'intérêt des parents.

Bien que nous ayons mis en évidence au point 5.2.2 que la perception de l'intérêt des parents pour le travail scolaire de leur enfant avait une différence significative entre le pré-test et le post-test du groupe expérimental, nous observons que seulement deux élèves (5A12 et 5B10) ont une moyenne au post-test qui diffère significativement de la moyenne obtenue au pré-test.

Concernant l'élève 5A12, lors du dernier entretien, en fin d'année, sa maman a fait part qu'elle n'a pas adhéré de suite à ce nouveau système d'évaluation et qu'il lui a fallu du temps pour comprendre l'intérêt de l'outil. Au final, elle a souligné que l'élève pouvait déceler par lui-même ce qu'il devait retravailler et elle lui a donc laissé plus de liberté. Cette liberté accordée peut expliquer la diminution de la perception qu'a cet élève de l'intérêt de ses parents pour son travail scolaire.

5.4.2 Évolution du bien-être à l'école

Élève	Bien-être
	$\mu_{\text{post}} - \mu_{\text{pré}}$
5A10	-1
5A12	1,8
5B3	-0,8

Figure 32 : Élèves dont la différence est significative entre le post-test et le pré-test pour le bien-être à l'école.

Concernant le bien-être à l'école, deux élèves ont régressé significativement entre le pré-test et le post-test. Le premier (5A10) faisait pourtant part dans son portfolio au mois de mars : « Je me sens très très bien. Je ne suis pas attentif mais je pète la forme » comme en témoigne la figure 33 dans le portfolio scanné de l'élève sur la feuille « mes ressentis ». Il semble donc y avoir une certaine subjectivité dans les réponses de l'élève au pré-test et au post-test. Par contre, concernant l'élève 5B3, nous n'avons malheureusement aucune trace pouvant justifier cette diminution.

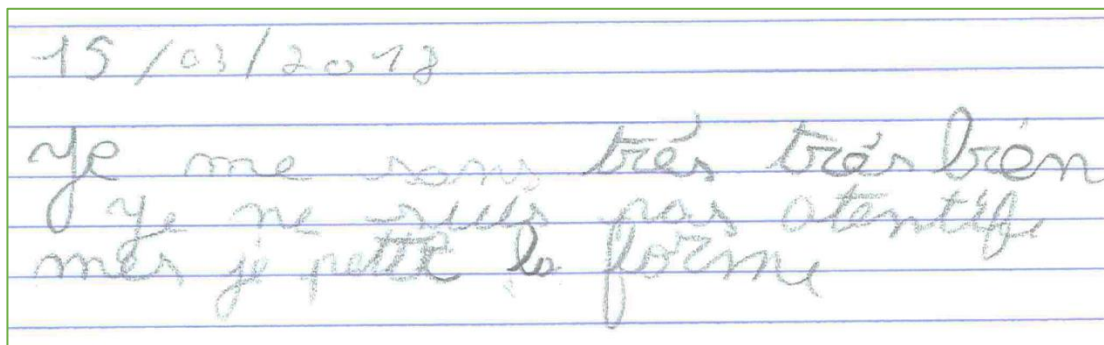


Figure 33 : Extrait de la page "mes ressentis" du portfolio de l'élève 5A10.

Le seul élève qui montre une évolution positive significative est le même qui a été mentionné concernant la perception de l'intérêt des parents pour le travail scolaire. Comme le disaient Grolnick, Deci et Ryan (1997, cités par Laguardia & Ryan, 2000) les parents qui laissent davantage d'autonomie à leur enfant lui permettent de mieux s'épanouir. Nous observons d'ailleurs, bien qu'elle ne soit pas significative, une évolution positive de son besoin d'autonomie (0.5). Pour rappel, le besoin d'autonomie est l'un des trois besoins fondamentaux au bien-être psychologique (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006).

5.4.3 Évolution de l'image de soi...

5.4.3.1 ... générale

Élève	SCG
	$\mu_{\text{post}} - \mu_{\text{pré}}$
5A1	-0,8
5B10	-1
5B11	0,8

Figure 34 : Élèves dont la différence est significative entre le post-test et le pré-test pour l'image de soi générale.

Grâce à l'échelle mesurant le concept de soi général, nous avons pu déceler que deux élèves ont diminué leur image de soi dont l'élève 5A1. Ce dernier est le seul dans l'échantillon à recommencer sa cinquième année. Comme l'explique Crahay (2007), devoir recommencer une année a des effets psychologiques négatifs dont un impact négatif sur l'image de soi. Bien qu'au début d'année, cette image ne semblait pas fortement affectée ($\mu_{\text{pré-test}} = 3.8$), il est possible qu'une prise de conscience de l'élève se soit réalisée et que celui-ci a davantage pris connaissance de sa situation en voyant ses anciens camarades passer leur CEB et bientôt aller en secondaire. Toutefois, nous avons constaté une belle progression au niveau des apprentissages et une participation active tout au long de l'année. Cela est paradoxal à l'évolution de son image de soi. Enfin, bien que significative, cette évolution est à prendre avec précaution vu que lors du pré-test comme au post-test l'élève a toujours coché les échelons de droite de l'échelle (d'accord, tout à fait d'accord).

Le cas de l'élève 5B10 a été abordé début du point 5.3.

L'élève 5B11 qui a augmenté significativement son image de soi générale concerne un élève faisant beaucoup d'efforts en classe et à son domicile pour y arriver. Malgré les précautions citées en amont, on constate également que cet élève a diminué ses attributions causales externes incontrôlables et a augmenté les internes contrôlables. Suite à ce constat, nous émettons l'hypothèse qu'un élève qui perçoit que son travail est bénéfique à sa réussite augmentera l'image qu'il a de lui-même.

5.4.3.2 ... en français et en mathématiques.

Au point 2.2, nous avons rejeté l'hypothèse selon laquelle le portfolio augmente l'image de soi en français et en mathématiques des élèves. Au départ, nous

avons émis cette hypothèse car grâce à l'outil, les élèves mettent davantage en valeur leurs réussites comparativement à une évaluation classique. Pour tenter d'expliquer les résultats obtenus en amont, nous avons répertorié les progressions significatives, positives ou négatives, des élèves entre le pré-test et le post-test des échelles mesurant l'image de soi en français et en mathématiques. Ensuite, nous avons comparé cette progression d'une part, avec le nombre de réussites et de défis cités par l'élève lors de ses entretiens avec son instituteur au cours de l'année scolaire, et d'autre part, avec le nombre de feuilles classées dans chacune des matières choisies par l'élève pour compléter son portfolio. Ces différents résultats sont représentés dans le tableau ci-dessous (figure 35)

	SCF	En français		SCM	En mathématiques	
	$\mu_{\text{post}} - \mu_{\text{pré}}$	Nbr. de réussites + défis	Nbr. feuilles choisies	$\mu_{\text{post}} - \mu_{\text{pré}}$	Nbr. de réussites + défis	Nbr. feuilles choisies
5A2	0,4	1	5	0,5	3	11
5A3	0,2	2	3	0,8	4	7
5A5	-1,25	0	4	0	2	10
5A6	-0,8	1	6	0	3	9
5A7	1,2	3	8	0	2	3
5A9	-0,4	1	7	-1,5	3	10
5A14	0,4	5	10	0,5	3	7
5B5	0,6	5	14	-0,8	6	6
5B8	-1,2	7	3	-0,5	9	9
5B10	-1,6	5	3	-1,2	5	5
5B12	-0,2	3	9	-1,0	6	6
5B15	-1,6	6	1	-1,0	3	1

Figure 35 : Élèves dont la différence est significative entre le post-test et le pré-test pour l'image de soi en français et/ou en mathématiques ainsi que le nombre de réussites et de défis mentionnés aux entretiens et de feuilles classées dans le portfolio.

Nous remarquons que la plupart des élèves ayant une progression positive significative (5A2, 5A3 et 5A7) ont davantage mentionné des réussites et des défis correspondant à la matière dans laquelle ils ont augmenté leur image de soi. De plus, ils ont choisi davantage de feuilles à classer dans leur portfolio correspondant à cette matière. Seul l'élève 5A14 contredit ce qui vient d'être mentionné : bien qu'il ait augmenté significativement son image de soi en mathématiques, c'est en français qu'il a décelé le plus de réussites et de défis à réaliser ainsi que le nombre de feuilles choisies. Toutefois, nous remarquons que sa progression en français est positive bien qu'elle ne soit pas significative et que les choix de défis et de réussites ainsi que les feuilles choisies en mathématiques restent nombreux.

À présent, si nous observons les élèves qui ont une diminution significative de leur image de soi en français et en mathématiques, nous remarquons que l'effet inverse s'est produit chez la plupart d'entre eux (5A5, 5A6, 5B5, 5B8 et 5B12) : d'une part, ils ont mentionné moins de réussites et de défis lors de leurs entretiens dans cette matière et d'autre part, ils ont classé moins de feuilles dans l'intercalaire du portfolio s'y référant. Seul l'élève 5A9 contredit notre observation. En effet, il a diminué significativement son image de soi en mathématiques, la branche dans laquelle il a choisi davantage de feuilles à classer et celle qu'il a mentionné le plus souvent lors des entretiens. Nous remarquons également que les deux élèves dont l'estime de soi a baissé dans les deux domaines (5B10 et 5B15) ont choisi très peu de feuilles à classer dans le portfolio comparativement aux autres élèves de l'échantillon.

Pour approfondir davantage notre analyse, nous avons répertorié les réponses des élèves à la question « pourquoi es-tu fier de cela ? » posée lors des entretiens Élève-Enseignant. Nous avons remarqué qu'une grande majorité d'élèves met en avant leur progression. Voici des exemples que nous avons répertoriés :

Pourquoi es-tu fier de cela ?
5A1 : « Avant je ne savais vraiment pas le faire. » « En math, la division écrite → je me suis beaucoup améliorée. »
5A2 : « Je progresse je le sens. » « La division écrite → maintenant j'aime bien. Avant je n'y arrivais pas, c'était embêtant. »
5A3 : « Calcul mental → avant je n'y arrivais pas à les faire dans ma tête, maintenant, j'y arrive. » « Avant en calcul mental, je bloquais, maintenant j'ai compris comment ça fonctionnait. J'adore faire ça et avant je n'y arrivais pas. »
5A4 : « Homophones, avant je n'y arrivais pas, maintenant oui. » « De faire des choses que je ne savais pas faire (calculs écrits X). » « Mesurer des angles → Maintenant j'y arrive. J'ai compris qu'il fallait commencer par le 0. »
5A6 : « J'arrive à faire des choses que je n'y arrivais pas avant. »
5A7 : « En 3ème et 4ème j'étais moins forte que maintenant. Je comprends mieux les problèmes. J'étudie, j'écoute attentivement et donc j'apprends. » « Opérer sur des fractions → je ne savais pas utiliser le PGCD, maintenant, j'y arrive. »
5a9 : « Le périmètre → avant je n'arrivais pas à faire les formules, je ne comprenais pas. » « Addition et soustraction de fractions. → au début, j'étais perdu, je ne savais pas le faire. »
5a10 : « Au début je n'y arrivais pas. Mais après vu que c'est le truc que je préfère, j'ai étudié et j'y suis arrivé. »
5a11 : « Je progresse en savoir écouter. »
5a12 : « Première fois que je lis un livre en entier. »
5a13 : « La division écrite → je ne savais pas le faire et maintenant oui. »
5a14 : « J'arrive à faire la conjugaison. »
5a15 : « Je me suis amélioré. »
5a16 : « Souvent, juste les découvertes me posent problème puis quand j'ai compris, ça va tout seul. »
5b2 : « Belle progression pour les tables. »

5B4 : « Les calculs mentaux (en progrès). »
 5B5 : « Amélioration : tables de multiplication. »
 5b6 : « Progression en calcul écrit X et + »
 5B9 : « Progression avec les types de texte, comprendre la différence entre le futur antérieur et le futur simple. »
 5B12 : « Fractions alors qu'il avait des difficultés. »
 5B15 : « En progression pour la division écrite, les fonctions (COD, COI), l'impératif présent. »
 5b16 : « Amélioration pour le passé composé. »

Figure 36 : Réponses des élèves faisant intervenir le concept de « progression » à la question "Pourquoi es-tu fier de cela ?" posée lors des entretiens Élève-Enseignant.

Nous remarquons parmi tous ces exemples que l'élève est conscient de sa progression et que celle-ci est d'ailleurs une fierté, une réussite pour lui. Rappelons que prendre conscience de ses progrès est source de motivation (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006 ; Hattie & Timperley, 2007).

5.4.4 Évolution du besoin d'autonomie

Normalement, par l'utilisation du portfolio, l'élève est plus actif dans son apprentissage et surtout dans le dispositif d'évaluation. Dès lors, nous avons fait l'hypothèse que le dispositif comblerait le besoin d'autonomie des élèves. Nous remarquons que chez la majorité, l'outil n'a pas atteint son objectif de manière significative. Pour 3 élèves de l'échantillon, l'effet est même contraire à nos attentes (voir figure 37). Ceux-ci font partie de la catégorie des élèves qui ne sont pas à l'heure dans leur parcours scolaire, catégorie qui était significativement différente des élèves à l'heure dans notre comparaison au point 5.3.2.

Élève	Besoin d'autonomie
	$\mu_{\text{post}} - \mu_{\text{pré}}$
5A4	-0,5
5B9	-1,4
5B10	-0,6

Figure 37: Élèves dont la différence est significative entre le post-test et le pré-test pour le besoin d'autonomie.

Concernant le premier élève (5A4), nous avons constaté qu'il a répondu au pré-test comme au post-test aux échelons supérieurs de l'échelle. Il a toutefois coché davantage l'échelon le plus haut au pré-test ce qui explique cette différence. Cette diminution nous inquiète dès lors dans une moindre mesure.

Concernant les deux autres élèves, il est difficile de vérifier avec l'outil s'ils ont été actifs dans leur apprentissage. Par contre, en observant leur compte rendu d'entretien, nous avons remarqué qu'ils ont tous les deux fait la demande d'exercices

supplémentaires à réaliser sur la plateforme de la classe¹². Nous avons été vérifier si ces élèves avaient réalisé les différents quizz facultatifs postés tout au long de l'année sur la plateforme. Nous supposons, vu que ce ne sont pas des tâches obligatoires, qu'un élève qui les réalise se montre motivé et autonome dans ses apprentissages. Malheureusement, les deux élèves en question n'en n'ont réalisé aucun... Par cet exemple, nous mettons en évidence que par l'intermédiaire des entretiens, l'instituteur propose aux élèves d'avancer par eux-mêmes en leur mettant les balises adéquates (les questionnaires sont réalisés par l'enseignant sur la matière découverte en classe). Malgré cela, les élèves n'ont pas tenu les rênes de leur apprentissage quand ils en avaient l'occasion. L'outil demande donc de la part des apprenants une prise de conscience sur leur autonomie. Nous pouvons espérer que celle-ci se fera avec le temps.

Pour rappel, le besoin d'autonomie est le fait de « penser que l'on est l'agent de son propre comportement, que l'on a la capacité de contrôle sur ce que l'on fait, que l'on agit de son plein gré » (Bourgeois (2006, p. 237, cité par Viau, 2009, p. 47). C'est dans ce but, que les élèves sont invités lors des entretiens à se donner un défi et aussi les moyens de le relever. Nous avons recensé dans le tableau ci-dessous différents engagements de la part des élèves afin qu'ils puissent atteindre leur objectif personnel.

Que vas-tu faire pour relever ces défis ?
5A5 : « Étudier plus les savoirs. » « Faire ses devoirs. » « Prendre le temps de le faire à la maison ou pendant du temps perdu, les étudier. »
5A7 : « Que je me calme, que j'arrête de parler, que j'arrête de bouger. »
5A14 : « Participer plus en classe. » « Mais je pourrais mieux les connaître en étudiant à la maison. »
5A15 : « Être plus attentif en classe et plus participer. »
5B1 : « Revoir les abaques, refaire les exercices, poser des questions sur ce qu'elle n'a pas compris. » « Faire des quizz sur Edmodo pendant les récréations. » « Relire les exercices à la maison. » « S'entraîner à la maison. »
5B2 : « S'exercer à le faire en s'inventant des calculs. » « Être attentif lors de la correction. » « Répondre aux questions lors de la correction. » « Écouter monsieur. »

¹² Chaque classe utilise la plateforme « Edmodo » qui permet aux élèves et à l'enseignant de communiquer en dehors de la classe, à s'envoyer des documents et à proposer des quizz sur la matière qui a été vue.

« Étudier en classe et à la maison. »
 « Être concentré lors du travail. »
 5B3 : « Écouter les idées des autres. »
 5B5 : « Revoir la synthèse. »
 « Relire son travail. »
 5B6 : « Poser des questions sur ce qu'elle n'arrive pas à lire. »
 5B8 : « Se relire. »
 « S'entraîner à la maison en semaine. Mémoriser les pronoms personnels. »
 5B9 : « Exercices (Edmodo). »
 « Trouver des sites internet pour des exercices. »
 5B10 : « Écouter les explications au lieu de dessiner. »
 « Se mettre de suite au travail. »
 « Réaliser des quizz sur Edmodo. »
 5B11 : « Relire sa synthèse. »
 5B12 : « Demander des conseils quand on est en petits groupes. »
 « Être plus attentif. »
 5b13 : « Travailler un petit peu tous les jours. »
 « Poser les questions lorsqu'on n'a pas compris. »
 5b14 : « Revoir les feuilles. »
 « Poser ses questions. »
 « Refaire des exercices. »
 « Refaire des synthèses. »
 5B15 : « Poser des questions lorsque je ne comprends pas. »
 « S'entraîner en classe. »
 « Écouter la correction et poser ses questions. »
 5B16 : « Poser des questions lorsque je ne comprends pas. »

Figure 38 : Réponses des élèves montrant leur engagement pour réussir leur défi personnel lors des entretiens Élève-Enseignant.

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, l'entretien atteint son objectif si l'élève va plus loin. Dans un premier temps, il prend conscience de ce qu'il doit réaliser. Ensuite, il comblera son besoin d'autonomie s'il a assez de motivation pour se mettre à la tâche. C'est également à l'enseignant de placer les balises adéquates pour aider l'élève à atteindre son objectif. Le *feedback* doit être dirigé au bon niveau : en plus d'aider les élèves à comprendre et à élaborer des stratégies efficaces, il faut également l'aider à s'engager (Hattie & Timperley, 2007). Par exemple, il peut relancer l'élève en lui rappelant son défi, en l'invitant à aller relire les comptes-rendus des entretiens...

5.4.5 Évolution des attributions causales

Bien que l'analyse quantitative concernant les attributions causales doive être lue avec précaution pour les raisons expliquées ci-dessus, il ressort des différents entretiens un certain nombre d'indices qui montrent que les élèves attribuent leurs réussites ou leurs échecs à des causes internes contrôlables. Le tableau posté à l'annexe 18 regroupe ces différents indices. En « gras », nous retrouvons la question

posée à l’entretien : « Comment as-tu fait pour réussir cela ? » qui vient juste après la question : « Quelles sont tes réussites ? ». À la suite, les réponses des élèves sont répertoriées dans un tableau à doubles entrées (internes/externes et contrôlables/incontrôlables)

	Comment as-tu fait pour réussir ?	
	Internes	Externes
Contrôlables	36	1
Incontrôlables	5	3

Figure 39 : Répartition du nombre de réponses des élèves faisant intervenir le concept d’« attributions causales » à la question : « Comment as-tu fait pour réussir cela ? » posée lors des entretiens Élève-Enseignant.

À la figure 30, nous avons comptabilisé le nombre d’attributions pour chaque catégorie. Nous remarquons que les élèves justifient leurs réussites en grande majorité via des attributions contrôlables et internes. Par contre, nous n’avons pas de groupe de comparaison qui permettrait de confirmer notre cinquième hypothèse. De plus, la question commençant par « comment » incite plus les élèves à mentionner la manière plutôt que la cause. Nous aurions pu davantage mettre à l’épreuve notre hypothèse si la question posée aux élèves avait été : « Pourquoi as-tu réussi cela ? ».

5.5 Synthèse et conclusion des résultats

Au départ de notre étude, les deux groupes (expérimental et contrôle) n’étaient pas significativement similaires concernant le bien-être à l’école et le besoin d’autonomie.

Lors de l’analyse comparative entre les deux groupes, aucun résultat n’a permis de confirmer nos différentes hypothèses. Certaines données allaient même à l’encontre de ce que nous avons supposé concernant l’image de soi en français et en mathématiques ainsi que pour l’intérêt des parents.

Concernant ce dernier point, nous avons mis en avant lors de la comparaison par catégorie que la différence de moyennes était significative pour les élèves francophones, et que la valeur pour les garçons se rapproche du seuil de signification. Il nous paraît possible que l’échéance du CEB en fin d’année pour la classe contrôle

ait pu influencer l'intérêt des parents pour ce groupe, bien que la progression du groupe contrôle pour ce concept ne soit pas significative.

De cette comparaison par catégorie est également ressorti que le score sur l'échelle mesurant le besoin d'autonomie des élèves du groupe expérimental dont la langue principale n'est pas le français se rapproche du seuil de signification quand nous le comparons au score des élèves de la même catégorie du groupe contrôle. Au sein du groupe expérimental, cette même catégorie d'élèves se distingue de leurs condisciples parlant français à la maison. Les élèves en retard du groupe expérimental ont également une différence significative sur l'échelle du besoin d'autonomie avec les élèves à l'heure. D'ailleurs, lors de notre analyse plus approfondie, les 3 seuls élèves qui ont une diminution significative de leur besoin d'autonomie sont des élèves en retard dans leur parcours scolaire.

Enfin, lors de l'analyse qualitative, nous avons mis en évidence que seuls deux élèves régressent dans plus d'un concept. Cela peut s'expliquer par un grand manque d'attention de leur part. Ensuite, les portfolios des élèves témoignent que ceux-ci se sentent bien à l'école (voir figure 33 et annexe 4). Nous avons également précisé que les élèves mentionnent souvent, lors de leur entretien avec l'enseignant, les progrès réalisés. Cela montre que les élèves sont conscients de leur progression. Lors de l'analyse des mêmes entretiens, il a été souligné que les élèves ont conscience de ce qu'ils doivent réaliser pour atteindre leurs objectifs et que les raisons de leurs réussites dépendent essentiellement d'eux-mêmes. En effet, les élèves mentionnent régulièrement des causes internes contrôlables pour expliquer leur réussite. Ces indices peuvent relativiser le rejet de notre 5^{ème} hypothèse.

6 Discussion

Nous avons constaté dans la littérature que le système normatif est remis en cause par de nombreux auteurs et que les « contextes évaluatifs qui privilégient l'évaluation de l'état des connaissances des élèves dans le but de diagnostiquer leurs difficultés et de les faire progresser » comme le portfolio construit et mis en place dans le groupe expérimental de cette étude, « portent plus d'intérêt à la maîtrise des savoirs, adoptent des buts d'apprentissage, redoutent moins de commettre des erreurs et s'investissent davantage dans les tâches » (Crahay, 2010). Les résultats récoltés de manière quantitative dans notre étude sont très loin de ceux attendus mais nous verrons dans cette partie que ceux-ci sont à relativiser. L'analyse qualitative réalisée au point 5.4 nous a déjà permis d'apporter certains éclaircissements. En plus de ceux-ci, tout au long de notre recherche, nous avons constaté beaucoup d'amélioration en classe sur différents points que nous mettrons en évidence dans cette discussion.

6.1 Limites de la recherche

Concernant l'aspect général de notre étude, il est à souligner que le groupe expérimental n'était pas pleinement similaire au groupe de contrôle au niveau des différents concepts sur lesquels notre attention s'est focalisée. Le groupe expérimental a obtenu, dès le départ, des scores très élevés. Nous pensons que le dispositif aurait davantage un impact positif sur des classes présentant des scores nettement plus faibles initialement.

Ensuite, bien que le pré-test ait été distribué le même jour, ce n'est pas le cas du post-test. Le groupe contrôle l'a passé la veille de la passation du CEB tandis que le groupe d'étude l'a reçu le lendemain de ses examens. Nous pensons que ceci a pu influencer les réponses des élèves. Par exemple, ils peuvent se sentir plus en confiance avant un examen et avoir une image plus positive d'eux-mêmes, que des élèves venant de passer l'examen et qui auraient trébuché sur une question ou l'autre. Il est également possible que les élèves du groupe expérimental aient baissé leur concentration suite à la fin des épreuves.

De plus, les individus de notre échantillon sont peu nombreux et relativement jeunes pour participer à une étude quantitative. Une analyse qualitative par l'intermédiaire d'entretiens semi-dirigés nous paraît plus pertinente pour interroger des enfants sur les différents concepts. En effet, des problèmes en lecture, l'aspect répétitif des items, la longueur du test... peuvent influencer les résultats. Par exemple, il a été constaté que beaucoup d'élèves ont coché la même partie de l'échelle à des items inversés qu'aux autres, ce qui témoigne d'un manque d'attention ou de compréhension des questions.

Enfin, comme dernière limite et non la moindre, nous mettons en avant la prise de conscience que l'outil doit apporter aux différents acteurs : élèves, enseignants et parents. Comme il a été mentionné par plusieurs auteurs cités dans la revue de la littérature (Crahay, 2007 ; De Ketele, 2010 ; Owens, 2013 ; Médioni, 2016), la notation est très fortement ancrée dans notre culture. Changer les mentalités ne se fait pas en quelques jours, ni même en quelques mois. Utiliser le portfolio invite ces différents acteurs à agir autrement, à s'habituer à l'outil. Il nous semble évident que si cette prise de conscience n'est pas opérée, si les acteurs ne changent pas leurs habitudes (comme les élèves qui comptabilisaient le nombre de « + » et de « - » qu'ils avaient sur leur grille), l'outil n'atteint pas ses objectifs.

6.2 Variables motivationnelles

Le lien entre les pratiques évaluatives et la motivation scolaire a été mis en évidence par plusieurs auteurs (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006 ; Crooks, 1988, cité par Galand & Grégoire, 2000 ; Viau, 2009, p. 83). L'objectif principal de ce travail était de montrer l'impact qu'aurait le changement des pratiques d'évaluation sur différentes variables motivationnelles : l'image de soi, le besoin d'autonomie et les attributions causales. Vu que les notes « réduisent la motivation à apprendre et l'apprentissage » (Butera, 2014, cité par Médioni, 2016, p. 42), par contraste, nous avons fait l'hypothèse que les élèves ne réduiraient pas leur motivation à apprendre s'ils n'avaient plus de notes et que, au contraire, ils l'augmenteraient. Or, la mesure quantitative de nos différentes hypothèses contextuelles ne nous a pas apporté les résultats espérés. Cependant, vu que le score aux différentes échelles était élevé au

pré-test pour le groupe expérimental, on suppose que le changement de pratiques évaluatives a peut-être déstabilisé les élèves qui ont dû dépenser beaucoup d'énergie à apprivoiser ce nouveau système. En effet, les élèves se sont acclimatés à leur rythme : certains, dès le début, ont montré beaucoup d'intérêt et d'investissement. Nous avons remarqué qu'il s'agissait entre autres d'élèves dont l'enseignant avait été mis en garde par rapport à des difficultés scolaires et donc certainement des élèves à qui un système normatif ne convenait pas. Il semblerait que ce soit ces élèves qui ont le plus facilement rejeté l'ancien système afin d'intégrer le nouveau. À l'inverse, des élèves compétiteurs et à l'aise dans un système normatif ont pris plus de temps pour s'en détacher. Mais, il est probable que les élèves qui ne l'ont pas encore intégré vont s'y habituer petit à petit, ainsi que leur entourage : ce système sera devenu une routine, il fera partie de leur quotidien.

Nous avons également pu observer des élèves investis dans leurs tâches scolaires et désireux de mieux faire tout au long de l'année. L'implication dans leur travail et dans leurs examens de fin d'année (non côtés) est une bonne réfutation à l'argument avancé par certains, cités par Kohn (1999), qui pensent que les élèves ne seraient plus motivés si on leur retirait les points. Le découragement n'est dès lors pas de mise et beaucoup de questions doivent encore trouver réponses : comment vont évoluer les mêmes élèves dans le futur et surtout, comment vont-ils réagir quand ils entreront en secondaire, qu'ils replongeront dans un système normatif ? (à moins qu'il y ait, soyons utopiques, un suivi de ce dispositif d'évaluation), comment le dispositif influencerait-il ces mêmes variables motivationnelles sur des élèves entrant en 1^{ère} primaire et qui n'auraient jamais été plongés dans un système normatif ?

6.2.1 L'image de soi

La définition du portfolio donnée dans la revue de la littérature par Tierney, Center et Desai en 1991 (cité par Bucheton, 2003) explicite clairement que cet outil permet aux élèves de comprendre leurs forces, leurs besoins et leurs progrès. De plus, les grilles donnent des informations sur les points forts et sur les domaines à améliorer chez les élèves contrairement à un système de notation classique (Goodrich & Andrade, 2000). Dès lors, nous avons supposé que ces démarches

permettraient à l'élève d'améliorer son image de soi. Bien que les analyses statistiques nous aient montré que c'est l'inverse qui s'est produit, nous rappelons qu'elles ne sont significatives que pour l'image de soi en mathématiques et en français et que les élèves n'ont pas fait preuve de découragement ou d'un ressenti négatif par rapport à ces matières.

Nous avons mis en évidence dans nos résultats que l'un des deux élèves qui avait diminué significativement son score entre le pré-test et le post-test était le seul qui recommençait son année. Nous insistons sur le fait que notre dispositif n'est pas compatible avec le redoublement. Il sert à améliorer l'apprentissage, l'enseignement et que, dès lors, l'évaluation formative doit l'emporter sur la certificative. La seule décision certificative arrive en fin de 6^{ème} année avec le certificat d'étude de base (CEB).

Ensuite, pour rappel, le concept de soi académique est « un jugement qu'un élève porte sur lui-même au regard de domaines d'activités. » (Harter, 1990, cité par Viau, 2009, p. 37). De plus l'image de soi dans les domaines académiques serait formée de trois composantes (Chapman & Tunmer, 1995 ; cité par Galand & Grégoire, 2000) : l'attitude (intérêt envers le domaine), l'impression d'avoir des difficultés ou des facilités dans ce domaine et enfin, le sentiment de compétence dans le domaine en question. Il serait intéressant d'observer comment ces différentes composantes varient grâce à l'implémentation du dispositif d'évaluation.

Nos analyses nous ont déjà apporté quelques indices. Concernant l'attitude, les élèves sont amenés à porter de l'intérêt dans tous les domaines. Nous avons vu que ceux qui choisissaient des défis majoritairement dans un domaine spécifique amélioraient l'image d'eux-mêmes dans celui-ci au détriment des autres. Nous avons également fait la même observation vis-à-vis du nombre de feuilles mentionnant les réussites : les élèves semblent donc avoir plus de facilité dans ce domaine. Par contre, concernant le sentiment de compétence qui est également présent dans la théorie de l'autodétermination et qui selon plusieurs études (Ntoumanis, 2001 ; Standage, Duda & Ntoumanis, 2003a ; Standage, Duda & Ntoumanis, 2006 ; cités par Sarrazin tessier & trouilloud 2006) est « le plus relié à la motivation autodéterminée », nous n'avons pas assez d'informations pour en discuter.

6.2.2 Le besoin d'autonomie

L'outil avait également pour prétention d'« associer les élèves aux diverses étapes de l'évaluation pour en assurer la continuité mais aussi pour rendre compte de leur capacité à mobiliser leurs compétences de façon autonome et dans des situations nouvelles » (Mottier Lopez & Laveault, 2008). C'est pourquoi, par son intermédiaire, l'élève peut mobiliser ses efforts et est un « partenaire actif du suivi de sa progression ». L'objectif principal, en remettant l'élève au centre de son évaluation est de nourrir son besoin d'autonomie, un des trois besoins fondamentaux de la théorie de l'autodétermination.

Si les élèves s'engagent dans la tâche afin d'atteindre des buts personnels, Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006) parlent de motivation identifiée, ils doivent apprendre à s'autoréguler en décelant les points à améliorer et à persévérer pour atteindre les objectifs. En effet, pour l'élève, le tout n'est pas de savoir ce qu'il doit améliorer, il doit également savoir comment procéder pour y arriver et surtout, s'y atteler. Dans nos résultats, nous avons présenté deux élèves parmi les trois qui ont diminué significativement leur besoin d'autonomie et qui savent déceler leurs difficultés (preuve d'une autorégulation) mais qui ne s'engagent pas dans des tâches pour les surmonter. Ces élèves ne sont pas autodéterminés vu qu'ils n'ont pas la motivation d'atteindre les objectifs fixés. Plusieurs études citées par Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006) ont montré que la motivation autodéterminée amenait davantage d'attention, de plaisir, de persistance dans l'apprentissage ainsi que de meilleures performances contrairement à des formes moins autodéterminées. D'ailleurs, nous avons remarqué, à plusieurs reprises, que les élèves ont le désir d'y arriver seuls : lors de situations problèmes, au moment de donner des indices (les balises qui aident à la progression), ceux-ci demandent du temps complémentaire pour arriver au bout de leur réflexion, ils se sentent capables de trouver la réponse seuls ou en groupe.

6.2.3 Les attributions causales

Dans cette étude, nous comptons également mesurer quantitativement si les élèves changent les attributions causales de leurs réussites ou de leurs échecs. Malheureusement, l'analyse factorielle réalisée sur le pré-test ne rassemblait pas les items sous des facteurs identiques à ceux présentés dans la littérature. Nous n'avons pu que rassembler deux items dans les causes internes contrôlables et deux autres dans les causes externes incontrôlables. Ce paramètre réduit fortement la pertinence de nos résultats quantitatifs.

Par contre, d'après Leclercq (2017, p. 2013) « faire parler l'étudiant des raisons de son échec ou de sa réussite et lui faire justifier ses jugements permet à l'enseignant de déterminer le type d'attribution causale et d'en faire prendre conscience à l'étudiant. ». Cet exercice a été réalisé à plusieurs reprises dans notre dispositif d'évaluation : lors des entretiens, les élèves devaient expliquer comment ils avaient procédé pour réussir certaines tâches. Nous avons relevé une grande majorité d'attributions internes contrôlables. Cette analyse est à relativiser vu que par sa formulation (comment as-tu fait pour réussir ?), la question orientait les réponses vers la manière de la réussite plutôt que la cause. De plus, les attributions mentionnées par les élèves semblent être plus adéquates pour expliquer les échecs (Viau, 2009) et non les réussites : les élèves seraient plus persévérants quand ils les attribuent à des causes internes et incontrôlables (Foote, 1999). Pour notre part, nous pensons qu'il est important que l'élève comprenne que c'est grâce à lui et ses efforts fournis qu'il est parvenu à atteindre ses objectifs, à réussir des exercices et à résoudre des situations complexes. D'ailleurs, la théorie avait également mis en évidence qu'un climat basé sur la maîtrise invite davantage les élèves à faire des attributions internes contrôlables (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006). Il serait intéressant de vérifier l'influence de notre dispositif sur le climat de la classe. Nous avons décelé certains indices qui montrent que celui-ci a évolué. Tout d'abord, en fin d'année, la classe est allée suivre une formation de sécurité routière. À l'échéance de celle-ci, le formateur donne, à haute voix, les points obtenus aux élèves. Quand ce rituel (nous supposons qu'il agit ainsi avec toutes les classes) est arrivé à terme, un élève de la classe a pris la parole : « Monsieur, on s'en fiche des points ! Le principal

c'est qu'on a tous réussi ». Ensuite, les écrits présentés à la figure 40, récoltés sur le post-test de deux élèves de l'échantillon expérimental, sont également une preuve de l'instauration d'un climat de classe axé sur la maîtrise.

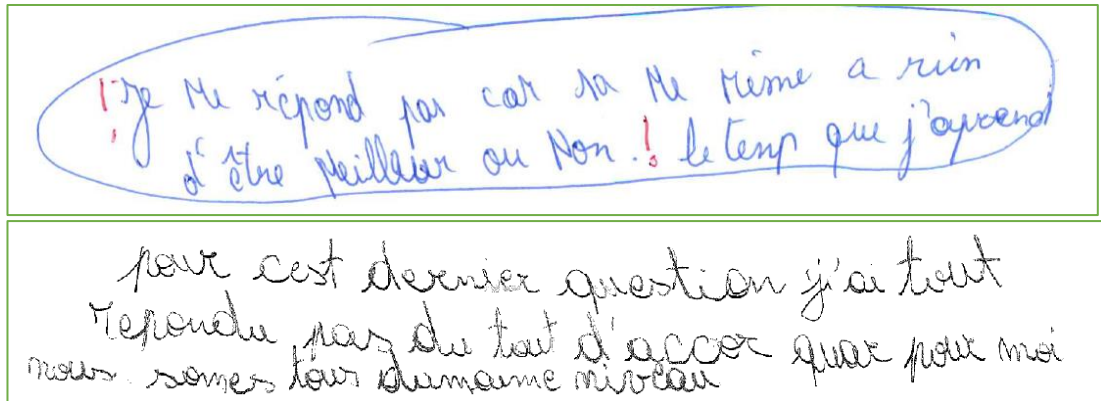


Figure 40 : Écrits spontanés présents sur le post-test de deux élèves du groupe expérimental.

6.3 Variables de l'environnement scolaire

6.3.1 Le bien-être à l'école

Les différents *feedbacks* donnés aux élèves ne doivent pas porter sur leur comportement ou leur personne car ceux-ci provoqueraient de l'anxiété et de l'insécurité chez l'élève (Black et Wiliam, 1998, cités par Hattie & Timperley, 2007 ; Delin & Baumeister, 1994 ; Kluger & De Nisi, 1996 cités par Georges et Pansu, 2011). Nous n'avons pas mesuré ces paramètres, par contre nous avons émis l'hypothèse que les *feedbacks* portant sur le résultat, le traitement et l'auto-régulation, pourraient éventuellement diminuer l'anxiété et l'insécurité à l'école et dès lors, augmenter le bien-être des élèves. De plus, supprimer les notes et orienter l'évaluation vers un climat de maîtrise comme le propose notre dispositif doit également apporter plus de sécurité et de plaisir pour la tâche. Bien que les résultats obtenus n'aillent pas dans ce sens, nous avons montré qu'ils étaient subjectifs.

Dans notre analyse qualitative, nous avons fait part du ressenti que l'élève peut avoir si ses parents lui accordent plus de liberté et de confiance : cet élève est le seul à avoir augmenté significativement son bien-être à l'école malgré une diminution significative de l'intérêt de ses parents pour son travail scolaire. Cet élève avait également récolté un score positif au besoin d'autonomie. Il serait intéressant

de mesurer les liens qui existent entre ces différents concepts et comment ils s'influencent entre eux.

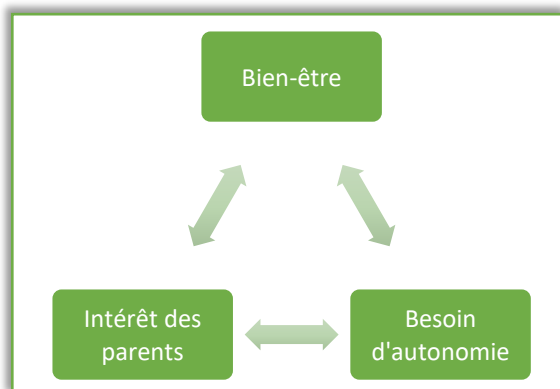


Figure 41 : Modèle à tester concernant l'influence du bien-être à l'école.

Nous avons également souligné, que dans leur portfolio, les élèves mentionnent qu'ils se sentent bien à l'école. Nous sommes convaincus que notre outil ne peut pas leur faire de tort. D'ailleurs, il est très apprécié des élèves. Ils l'ont personnalisé et le manipulent avec aisance. Dès le départ, ils étaient ravis de ne plus avoir de points. Ils se sentaient également moins stressés. Par exemple, lors d'une évaluation, l'instituteur interpelle ses élèves en disant : « Ce qui m'intéresse, c'est de voir ce que vous savez et non ce que votre voisin sait », à cette phrase, un élève a répondu : « Ça va, c'est moins stressant qu'avec des points ». Nous avons également observé une progression au niveau de l'entente en classe et du travail collaboratif.

Rappelons également que le sentiment de bien-être à l'école était fort élevé dès le départ pour les élèves du groupe expérimental, dès lors, il était difficile de l'augmenter davantage.

6.3.2 Perception de l'intérêt des parents pour le travail scolaire

« Nombre de recherches concluent que la famille est un élément essentiel de la réussite scolaire » (Coleman, 1961, Jencks, 1972, citées par Blaya 2010). Il avait été mentionné dans la théorie que le portfolio pouvait favoriser des échanges entre l'école et le milieu familial de l'élève (Derycke, 2010). De plus, par sa philosophie de mise en valeur des réussites de l'élève, le portfolio a pour prétention d'intéresser davantage les parents au travail scolaire de leur enfant. Par ailleurs, il semble que les élèves n'ont pas ressenti une augmentation de l'intérêt de leurs parents pour leur travail. Pourtant, lors de la réunion du début d'année, les parents de seulement 16

élèves étaient présents, soit la moitié. Par contre, l'entièreté s'est rendue à la réunion de fin d'année. Cette constatation est paradoxale vis-à-vis des résultats obtenus.

Pour rappel, les traces incorporées dans le portfolio sont subjectives pour les parents et cette subjectivité est selon Derycke (2000) un atout propice aux interactions et à la régulation. Cependant l'auteur souligne que l'élève doit être sollicité par son milieu, par exemple, en lui proposant de commenter ses productions. Cette situation a été observée dans certaines familles : les élèves demandent pour reprendre leur portfolio afin de le présenter à la maison. C'est ainsi que la veille des congés de Pâques, un élève a fait la demande pour reprendre son portfolio afin d'aller le montrer à sa famille en Italie.

Les parents ont intégré l'outil à leur rythme. En début d'année, beaucoup ont été surpris en apprenant que leur enfant ne serait plus coté. Par la suite, nous avons souvent entendu des débats entre eux tournant par exemple autour du bien-être de leur enfant : « Grâce au portfolio, ton enfant sera mieux à l'école ». Il est possible que les parents des élèves aient été des « victimes » du système scolaire, c'est certainement une des raisons pour laquelle, *in fine*, ils ont fait preuve d'enthousiasme face à ce changement. Citons, par exemple, cette maman qui a souvent fait la demande par l'intermédiaire de sa fille pour recevoir des points. Elle n'était pas présente lors de la réunion expliquant l'outil. Lors du premier entretien entre l'élève, les parents et l'enseignant, elle s'est montrée très réticente à ce changement. Finalement, fin juin, elle a précisé : « C'est l'avenir ! Je suis moi-même des cours en promotion sociale et je suis évaluée par un système similaire ».

Nous avons mesuré, dans cette étude, la perception des élèves, il serait intéressant de questionner les parents et de vérifier leur bonne compréhension de l'outil et de récolter leurs avis sur son utilisation. Traiter de telles informations serait certainement profitable en vue d'une amélioration du dispositif. De plus, il est possible que l'efficacité du portfolio et l'intérêt des parents pour le travail scolaire soient deux paramètres corrélés. Dès lors, l'hypothèse inverse à celle émise dans ce travail peut s'avérer vraie : plus l'intérêt des parents serait élevé, plus le portfolio serait efficace.

6.4 Un outil amené à se développer

Toutes nos observations nous permettent de rester optimistes vis-à-vis du portfolio comme outil de communication et d'évaluation des élèves. De nombreux acteurs internes et externes à notre établissement ont montré beaucoup d'intérêt pour ce dispositif.

Concernant les acteurs internes, dès le début de l'année, nous avons communiqué les grandes lignes de la construction du portfolio à nos collègues de maternelles. Celles-ci nous ont demandé notre avis ainsi que des conseils afin d'adapter l'outil et de l'implémenter dans leur classe à la prochaine rentrée scolaire. Le professeur d'éducation physique a suivi notre élan et a décidé d'évaluer toutes ses classes à l'aide de critères. Une institutrice de première primaire a également conçu ses bulletins de fin de trimestre sans point. Beaucoup de collègues nous questionnent sur le projet et bien que certains soient réticents au vu de la quantité de travail que ça demande pour l'implémenter en classe, le directeur nous a demandé de les « former » à la conception et à la mise en place de l'outil dans leur classe dès le début de la prochaine année scolaire. Il est vrai que c'est un travail chronophage, mais vu qu'il améliore le quotidien des élèves, ce n'est certainement pas du temps perdu.

Enfin, d'autres acteurs externes tels que des formateurs, des conseillers pédagogiques ou même d'autres enseignants se sont montrés intéressés par notre outil. L'avenir nous dira dans quelles mesures ce dispositif d'évaluation sera implémenté dans notre établissement ou à l'extérieur de celui-ci. Il nous semble être un futur concurrent au système normatif traditionnel.

7 Implications pédagogiques

En plus des résultats au niveau de la motivation et d'autres concepts liés à l'environnement scolaire, notre étude a permis de mettre en avant certaines recommandations pour une utilisation plus efficace de l'outil.

Tout d'abord, l'enseignant doit être patient. Un changement de conception et de culture (de classe et d'évaluation) est un processus lent. Les élèves ainsi que leurs parents s'habitueront à leur rythme. L'enseignant doit rester disponible pour rassurer et expliquer les raisons de ce changement. Il doit arriver à établir les balises adéquates qui aideront l'élève à avancer et à atteindre son but en veillant, par exemple, à ce qu'il choisisse des traces à mettre en valeur dans tous les domaines. Les élèves doivent se conscientiser sur le rôle qu'ils jouent dans leurs apprentissages et se motiver à agir pour leur progression personnelle et celle de leurs pairs. L'enjeu du portfolio est d'amener l'élève à rester ou à passer au-delà du seuil d'auto-détermination. L'exercice est difficile et prend du temps que ce soit pour l'élève et pour l'enseignant qui doit utiliser des *feedbacks* subtils fondés sur l'empathie, l'aide et l'encouragement.

L'enseignant doit également lier un véritable partenariat avec les parents, surtout si ceux-ci manquent d'implication dans le travail scolaire de leur enfant. Il doit les amener à s'intéresser et à participer à la vie scolaire de leur enfant. Dans ce but, différents entretiens sont prévus en leur compagnie. Quand ils sont convoqués par l'enseignant, rares sont ceux qui ne se présentent pas : 3 parents sur 32. Par contre, 12 entretiens n'ont pas été réalisés à domicile, sans l'enseignant. Il semble donc difficile pour certains de s'asseoir 20 minutes à côté de leur enfant pour discuter de son travail scolaire. Nous sommes conscients qu'un enseignant ne peut obliger un parent à prendre un peu de son temps pour la scolarité de son enfant. Par contre, il peut proposer à l'enfant qu'une autre personne se substitue à ses parents dans le cadre de ces entretiens : par exemple, un autre membre de la famille plus présent pour l'enfant, un professeur, le directeur ou un éducateur. L'impact sera certainement moins fort, néanmoins, l'élève aura tout de même un soutien extérieur.

À l'autre extrême, l'enseignant doit aussi veiller à ce que les parents ne soient pas trop « étouffants ». Certains donnent des tas d'exercices au hasard à l'enfant juste pour le faire travailler. Dans certains cas, ces exercices ne sont pas corrigés et l'élève intègre comme justes des réponses erronées. Le portfolio permet à l'élève de déceler lui-même ses difficultés et donc à retravailler ses faiblesses. Le rôle des parents est d'observer et de questionner l'enfant sur ses travaux comme il a été recommandé dans la revue de la littérature. Il doit souligner les progrès de l'enfant et réfléchir avec lui sur des pistes d'amélioration. Pour se faire, l'enseignant doit discuter avec les parents et s'assurer qu'ils jouent un rôle en adéquation avec le portfolio. Concernant l'élève, il est possible qu'il sente une baisse de l'intérêt de ses parents pour son travail scolaire, mais son besoin d'autonomie en sera d'autant plus conforté.

Ensuite, dans la philosophie de notre projet, le redoublement doit être exceptionnel. C'est bien le progrès qui est mis en avant : que penserait un élève qui s'est vu progresser pendant une année s'il devait doubler ? Par exemple, un élève de notre échantillon recommence son année à cause de nombreuses absences. Cette année, il a fait preuve de beaucoup plus d'intérêt pour son travail scolaire. L'outil doit donc conscientiser l'élève sur l'importance de venir à l'école pour améliorer ses apprentissages. C'est lors des entretiens que l'enseignant peut discuter avec l'élève pour qu'il puisse s'en rendre compte.

Concernant les entretiens, ceux-ci sont des exercices compliqués car ce ne sont pas de simples discussions, mais un dialogue subtil entre l'enseignant et l'élève. Les sujets discutés sur les travaux des élèves sont susceptibles d'apporter une remise en question et d'accélérer le processus d'auto-régulation si les questions et les réflexions apportées sont adéquates. Par exemple, l'enseignant peut confronter un résultat obtenu avec l'auto-évaluation de l'élève : « Ici, tu as mis que tu y arrivais, et pourtant tu t'es trompé... tu sais m'expliquer pourquoi ? ». La réponse peut apporter de nombreux indices à l'enseignant sur son enseignement et à l'élève sur son apprentissage.

De plus, il est important que l'élève observe des réussites dans tous les domaines d'apprentissage. En effet, en se focalisant davantage sur un domaine, celui

qu'il apprécie, il risque de ne pas percevoir sa progression ailleurs. Le rôle de l'enseignant est de veiller à ce que l'élève se reconforte dans l'entièreté des matières scolaires. Il peut inviter l'élève à entamer une discussion autour de productions avec lesquelles l'élève a moins d'affinité. Il serait également intéressant de contraindre les élèves à effectuer le nombre de choix de feuilles, de défis et de réussites de manière constante dans tous les domaines.

Enfin, les grilles créées avec les élèves (par exemple celle sur le savoir écrire présente à l'annexe 8c) favorisent l'intégration des critères. Nous recommandons aux enseignants d'utiliser cette pratique au maximum. Il est étonnant de voir les critères dégagés par les élèves. Lors de la création de la grille sur le savoir écrire, tous les critères que l'enseignant souhaitait expliciter ont été mentionnés par les élèves. De plus, cette pratique permet de personnaliser la grille à la classe. C'est ainsi, que toutes les grilles ne sont pas identiques pour toutes les classes. Néanmoins, cet exercice n'est pas réalisable pour toutes les matières : comment expliciter des critères d'une matière inconnue ? Dès lors, il est possible de créer une discussion autour de la grille créée par l'enseignant. Par exemple, lors d'une phase d'entraînement, l'enseignant peut demander aux élèves à quel critère se rapporte un exercice ou encore lors d'une phase de découverte, l'enseignant peut amener les élèves à se questionner sur le but de l'activité : « qu'est-ce que cela vous apprend (à faire) ? »

8 Conclusion

Notre étude avait pour ambition de construire et de mettre en place un outil d'évaluation qui permet à l'élève de devenir acteur de son apprentissage en percevant ses réussites et ses faiblesses objectivement. Pour mesurer son efficacité, nous avons construit des items mesurant divers concepts susceptibles de varier positivement d'après la littérature de recherche. Les résultats obtenus ne sont pas significatifs pour plusieurs variables : d'après ces indicateurs, l'utilisation du portfolio n'a pas amélioré le bien-être de l'enfant à l'école, son besoin d'autonomie ni son image de soi générale. De plus, le dispositif semble avoir été néfaste pour d'autres variables : la perception qu'à l'élève de l'intérêt que portent ses parents pour son travail scolaire, son image de soi en français et en mathématiques. Par contre, les différentes limites apportées dans la discussion relativisent ces résultats : les groupes expérimental et contrôle n'étaient pas pleinement comparables, le test n'était peut-être pas approprié à des élèves de 11-12 ans (une analyse qualitative nous semblerait plus pertinente), les moments de passation n'étaient pas opportuns, enfin une mentalité normative qui résiste fortement... Ce dernier point est très important selon nous. D'ailleurs, il serait intéressant d'observer l'impact de l'outil sur des élèves qui n'auraient jamais connu de système scolaire normatif et d'observer leur motivation année après année comparativement à des élèves baignant dans des systèmes normatifs.

Le présent travail a permis toutefois de soulever des paramètres importants afin de rendre l'outil efficace : les parents jouent un rôle primordial, les élèves doivent percevoir les progrès dans tous les domaines, ce dispositif semble incompatible dans un système préconisant le redoublement, il faut laisser le temps aux différents acteurs d'approprier l'outil et de changer leurs conceptions vis-à-vis de l'évaluation, l'auto-évaluation est également un paramètre indispensable à sa réussite.

Enfin, nous n'avons mesuré que quelques variables. Changer le dispositif d'évaluation agit certainement sur une large gamme d'autres concepts. Par exemple, il serait intéressant de travailler sur le besoin de proximité sociale concernant la théorie de l'autodétermination, d'observer dans quelle mesure le portfolio et les

grilles critériées influencent l'autorégulation des élèves, de mesurer son impact sur le climat de classe (maîtrise *versus* performance), d'observer son effet sur l'intérêt des élèves pour la tâche scolaire, de vérifier si les élèves sont plus créatifs.... Au niveau de l'enseignant, l'évaluation présentée dans ce travail est-elle plus valide ? plus fidèle ? Les différents effets néfastes de l'évaluation mis en exergue dans la partie théorique sont-ils amoindris par l'outil ?

Malgré les résultats obtenus quantitativement après autant d'efforts pour améliorer le système d'évaluation de nos élèves, nous ne nous décourageons pas. Bien au contraire ! En effet, de nombreux indices rapportés par l'analyse qualitative nous poussent à continuer notre travail. Les encouragements de la part des élèves, des parents et de nos collègues ne font qu'ajouter de l'eau au moulin de notre persévérance. La « culture de l'échec » (Crahay, 2007) est fortement ancrée dans nos mœurs, et il faudra certainement encore plusieurs années afin d'aboutir à une « révolution copernicienne » (Mottier Lopez & Laveault, 2008) et de développer une « culture de la réussite ».

9 Bibliographie

- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (Eds.). *Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck & Larcier
- Andrade, H., & Goodrich, H. (2000). Using Rubrics to Promote Thinking and Learning, *Educational Leadership*, 57(5), 13-18.
- Antibi, A. (2014). *Pour des élèves heureux en travaillant*. Millau, France : Math'Adore
- Berthiaume, D., David, J., & David, T. (2011). Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée : repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2)
- Blaya, C. (2010). Décrochage scolaire : parents coupables, parents décrocheurs ?, *Informations sociales*, 5(161), 46-54.
- Briggs, C., Perkins, J-H., & Walter-Dalhouse, D. (2010). Best literacy practices for children of poverty: implications for schools, teachers, and teacher preparation programs. In S. Szabo, T. Morrison, L. Martin, M. Boggs & I. LaVerne Raine (Eds.), *Building Literacy Communities* (pp. 151-168). Texas: A&M University-Commerce.
- Bucheton, D. (2003). *Du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexion*. Tréma, 20-21, 43-53. doi:10.4000/trema.1380
- Burnett, P.C. (2004) Enhancing student's self-perceptions : the impact of programs and teacher feedback. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 14(1), 34-47.
- Calone, A. (2017). *L'impact du feedback et de la perception de son utilité sur le sentiment de contrôlabilité et la performance des élèves* (Master's thesis). Université de Liège, Liège.
- Crahay, M. (2012). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* (3è éd.). Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire* (3è éd.). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Décret Mission : décret de la Communauté française du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. (2012). *Moniteur belge*, 14 septembre, p.21557.
- De Ketele, J.-M. & Gérard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par compétences. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 28(3), 1-26.
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation, *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37.
- Denis, B. (2018). Construction et évaluation de curriculums. Université de Liège, Liège, Belgique.

- Derycke, M. (2000). La grille critériée et le portfolio à l'épreuve du suivi pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 132, 23-32. doi : 10.3406/rfp.2000.1030
- Dierendonck, C. (2008). Validation psychométrique d'un questionnaire francophone de description de soi adapté aux préadolescents. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(1), 51– 91. doi:10.7202/1025013ar
- Eurydice. (2010). *De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois : Initiatives politiques dans le domaine de l'éducation : bref aperçu de la situation en Europe*. Bruxelles : Agence exécutive « Éducation, audiovisuel et culture ».
- Fagnant, A. (2016). Dimension sociale et cognitive. Université de Liège, Liège. Belgique
- Foote, C.J. (1999) Attribution Feedback in the Elementary Classroom, *Journal of Research in Childhood Education*, 13(2), 155-166. doi:10.1080/02568549909594736
- Galand, B., & Grégoire, J. (2000). L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 29, 431-452.
- Georges, F., & Pansu, P. (2011). Les feedbacks à l'école : un gage de régulation des comportements scolaires. *Revue française de pédagogie*, 176(3).
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487
- Heutte, J. (2011). La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : Complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme (Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation). Paris Ouest-Nanterre-La Défense Retrieved from <http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article160>
- Jamaer, C., & Stordeur, J. (2006). *Oser l'apprentissage... à l'école !* (pp.138-146). Bruxelles, Be : Éditions De Boeck.
- Leclercq, D. (2017). Conception et Analyse de Messages Multi-Médias. Syllabus, Université de Liège, Diffusion Presses Universitaire de Liège.
- Mahfouz, P. (2013). *Quels sont les liens entre les variables motivationnelles, l'évaluation formative et les progrès en lecture en sixième année primaire ?* (Master's thesis). Université de Liège, Liège.
- Masson, J., Fenouillet, F. (2013). Construction et validation d'une échelle de sentiment d'efficacité personnelle : Relation entre Sentiment d'efficacité personnelle et résultats scolaires à l'école primaire. *Enfance*, 04, 374-392. doi:10.4074/S0013754513004047
- Médioni, M-A. (2016). *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage*. Lyon, France : Chronique Sociale.
- Mertler, Craig A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25).

- Monsempès, J.L. (2016). *Du concept de soi à l'estime de soi*. Retrieved from Institut Repere Web site : <http://www.institut-repere.com/Autres-themes/du-concept-de-soi-a-l-estime-de-soi.html>
- Monseur, C. (2017). Questions d'évaluation. Université de Liège, Liège. Belgique.
- Mottier Lopez, L., & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : Développements, enjeux et controverses. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 313, 5–34. doi:10.7202/1024962ar
- Owens, S. (2013). We Teach How We've Been Taught : Expeditionary Learning Unshackling Sustainability Education in U.S. Public Schools. *Journal of Sustainability Education*, 5.
- Popham W., J. (1997). What's Wrong—and What's Right—with Rubrics, *Schools as Safe Havens*, 55(2), 72-75
- Romainville, M. (2011). Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants : *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2)
- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches, *Revue française de pédagogie*, 157. DOI : 10.4000/rfp.463
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : de boeck



ANNEXES

Table des matières des annexes

Annexe 1 : Les fonctions de l'évaluation	II
Annexe 2 : Les démarches de l'évaluation.....	VI
Annexe 3 : Mise au point sur les fonctions et démarches.....	VIII
Annexe 4 : Exemple de fiches « Comment je me sens à l'école... »	X
Annexe 5 : Protocole de préparation des entretiens.....	XII
Annexe 5a : Protocole pour l'entretien « Élève – enseignant ».....	XII
Annexe 5b : Protocole pour l'entretien « Élève – Parents – Enseignant »	XII
Annexe 5c : Protocole de l'entretien de fin d'année	XIII
Annexe 6 : Comptes rendus des entretiens	XIV
Annexe 6a : Élève – Parents – Enseignant.....	XIV
Annexe 6b : Élève – Parents	XVII
Annexe 6c : Élève – Enseignant	XIX
Annexe 7 : Exemples de justificatifs de feuilles choisies	XXII
Annexe 8 : Exemples de grilles critériées.....	XXVIII
Annexe 8a : Premières grilles	XXVIII
Annexe 8b : Grilles améliorées.....	XXXIV
Annexe 8c : Grilles globales.....	XXXIX
Annexe 9 : Échelle de mesure de l'image de soi.....	XLIV
Annexe 9a : Image de soi générale	XLIV
Annexe 9b : Image de soi en français.....	XLIV
Annexe 9c : Image de soi en mathématiques.	XLV
Annexe 10 : Échelle de mesure des attributions causales.....	XLVI
Annexe 11 : Échelle de mesure du besoin d'autonomie.	XLVII
Annexe 12 : Échelle de mesure du bien-être ressenti par l'élève à l'école.....	XLVIII
Annexe 13 : Échelle de mesure de la perception par l'élève de l'intérêt de ses parents sur son travail scolaire	XLVIII
Annexe 14 : Présentation d'un examen de fin d'année.....	XLIX
Annexe 15 : Grille évaluant l'examen présenté à l'annexe 14	LIV
Annexe 16 : Comparaison de l'évolution des scores de chacune des catégories du groupe contrôle pour chaque concept	LV
Annexe 17 : Tableau montrant l'évolution de chaque élève aux différents concepts mesurés.....	LVI
Annexe 18 : « Comment as-tu fait pour réussir cela ? ».....	LVII

Annexe 1 : Les fonctions de l'évaluation

Certificative

De Ketele, en 2010, précise que l'évaluation certificative « consiste à certifier socialement (devant les autorités institutionnelles, les parents, les enfants et les collègues) les effets d'une action menée et considérée comme achevée. ». Nous pouvons retrouver la définition suivante dans le Décret Mission (1997) à l'article 5 paragraphe 18 des « épreuves à caractère sommatif¹³ » : « épreuves situées à la fin d'une séquence d'apprentissage et visant à établir le bilan des acquis des élèves ». Ce serait la plus connue et usitée. Elle aurait pour objectif de vérifier que les acquisitions visées ont été réalisées (Médioni, 2016, p. 13).

Formative et formatrice

Appelée évaluation de régulation par De Ketele (2010), l'évaluation formative « est un processus qui doit permettre de prendre des décisions pour améliorer l'action (c'est-à-dire ici l'apprentissage) en cours (la séquence d'apprentissage concernée n'est pas terminée). » (De Ketele, 2010).

Dans le « Décret Mission » (1997) à l'article 5, paragraphe 17, l'évaluation formative est définie comme l'« évaluation effectuée en cours d'activité et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage ; elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève ; elle se fonde en partie sur l'auto-évaluation ». Ce décret la rend obligatoire dans les pratiques d'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles via l'article 15 : « Chaque établissement d'enseignement permet à chaque élève de progresser à son rythme, en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée. ».

Au départ, le concept d'évaluation formative émerge des écrits de Scriven, en 1967. Début des années 70, paraît le *Handbook* sur l'évaluation formative et sommative de l'apprentissage des élèves de Bloom, Hasting et Madaus dans lequel

¹³ Entendons, dans ce cas, certificative

ils développent le concept de « pédagogie de la maîtrise » qui postule qu'« une grande majorité d'élèves peut atteindre un haut degré de maîtrise pour peu qu'on leur offre des conditions favorables à l'apprentissage en termes de temps et d'enseignement » (Médioni, 2016, p. 20). Pour arriver à susciter un maximum d'apprentissage chez un maximum d'élèves, Bloom propose « de découper les objectifs d'apprentissage en petites unités et de contrôler en cours d'apprentissage les comportements attendus [...] » (Médioni, 2016, p. 20). Cela se fait régulièrement et a pour but de « réajuster les objectifs visés, dans une démarche linéaire et cumulative ». En effet, selon Bloom (1979, cité par Crahay, 2007, p. 318) « le fossé entre les élèves ne peut se creuser si l'enseignant avance dans le programme sans s'assurer de la maîtrise par tous des apprentissages initiaux. ». Dès lors, après chaque unité d'apprentissage, suivrait un test, un *feedback* de la part de l'enseignant et d'éventuelles remédiations afin de permettre à l'étudiant de comprendre ses erreurs en vue de s'améliorer (Médioni, 2016, p. 20). Le rôle de l'évaluateur est donc d'identifier les sources d'erreur des apprenants afin d'y remédier. L'erreur n'est pas sanctionnée comme dans un esprit de certification, mais elle est ici au service de l'apprentissage des élèves, « celle-ci est moteur de l'apprentissage » (De Ketele, 2010).

L'évaluation formative est donc bien au service de l'élève mais celle-ci ne serait pas pleinement efficace. En effet, Allal en 1998 (cité par Médioni, 2016, p. 21) nous dit que « si l'élève est bien le bénéficiaire de l'évaluation formative, il n'en est pas véritablement l'agent ; le travail de conception et de gestion de l'évaluation formative reste "une affaire de formateur(s)" agissant dans l'intérêt bien compris des élèves. ». L'élève n'est donc pas le principal acteur de son évaluation.

Les chercheurs vont dès lors regarder l'impact de l'auto-évaluation de l'élève sur ses apprentissages. Dans ce courant, le terme de « remédiation » va être remplacé par « régulation » et l'évaluation formative, par l'action des élèves sera qualifiée de « formatrice ».

L'évaluation formatrice

Piaget, dans le milieu des années 70, explique en quoi consiste la régulation. Selon lui, tout individu est déstabilisé par son environnement. Par contre, vu la richesse de ce dernier, tout individu peut également y retrouver les ressources nécessaires pour retrouver un état de stabilité (Allal, 2007, p. 8). Adapté aux apprentissages, le concept de régulation est l'ensemble des « mécanismes qui assurent le guidage, le contrôle, l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales, favorisant ainsi la transformation des compétences de l'apprenant. » (Allal, 2007, p. 9).

Deux dimensions de la régulation vont émerger. D'une part, les régulations internes (appelées également « autorégulation »), et d'autre part, les régulations externes. La première naît du problème « qu'on ne peut pas réguler à la place de l'apprenant », les interventions externes ne sont que sources potentielles de régulation chez l'élève (Médioni, 2016, p. 26).

La régulation par l'apprenant (son autorégulation) peut se produire par différentes interactions : entre l'élève et l'enseignant, entre l'élève et ses pairs et entre l'élève et les outils (le matériel) mis à sa disposition (Allal, 1998, cité par Médioni, 2016, p. 26). « L'enseignant doit donc disposer de modalités de travail différentes à proposer aux apprenants et réfléchir à ses modes d'intervention en fonction des nécessités. Tout en gardant à l'esprit que le résultat n'est pas garanti [...] » (Médioni, 2016, p. 45).

Allal distingue également le type de régulation en fonction du moment dans l'activité :

- Proactive : au début de l'activité ;
- Interactive : tout au long du processus d'apprentissage ;
- Rétroactive : au terme d'une séquence.

Pronostique

Appelée également évaluation d'orientation, ou diagnostique, cette évaluation pronostique est beaucoup moins connue et usitée chez les enseignants

(De Ketele, 2010). Etymologiquement, le mot « pronostique » signifie « connaître à l'avance ». Pour De Ketele (2010) elle porterait sur des choix d'orientation (dans le futur enseignement, dans la future année, dans la future filière, etc.). Mais elle peut également être utilisée pour dresser « un état des lieux en amont de la séquence d'apprentissage pour repérer les difficultés des élèves et permettre à l'enseignant de prendre des décisions quant aux modalités d'enseignement les plus pertinents » (Médioni, 2016, p. 19). C'est dans cette logique que Médioni (2016, p. 19) nous dit qu'elle sert à « positionner les apprenants par rapport à ce qu'ils doivent acquérir » dans un futur proche.

Toutefois, cette évaluation connaît des dérives. En effet, dans son aspect traditionnel, selon Crahay (2007, p. 317-318), l'évaluation pronostique constituerait « la clé de voûte de la culture de l'échec ». Selon l'auteur, suite à des tests en fin d'année scolaire, les enseignants jugeraient de la capacité ou non de l'étudiant à suivre l'année supérieure.

Annexe 2 : Les démarches de l'évaluation

« Dans toutes ces situations [d'évaluation], les enjeux sont importants et méritent que les décisions qui seront prises soient fondées sur un processus d'évaluation pertinent. » (De Ketele, 2010). Cette annexe présente les différentes démarches aidant à la prise de décision en fin du processus évaluatif.

Démarche sommative/normative

Crahay (2007, p. 316) paraphrase de Landsheere (1979) en définissant l'évaluation normative comme suit : « toute performance d'élève est évaluée par comparaison avec celles d'individus placés dans la même situation afin de classer le sujet parmi ceux-ci ». L'auteur simplifie la définition en écrivant que l'évaluation normative est l'évaluation « où l'on s'attache à situer les élèves les uns par rapport aux autres [...] » (Crahay, 2007, p. 83). L'utilisation de l'évaluation normative au sein des écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles semble profondément ancrée dans les processus pédagogiques des enseignants surtout dans une fonction sommative (c'est d'ailleurs de là que serait née la confusion et l'assimilation entre l'évaluation sommative et normative (Crahay & Issaieva, 2010)). Cependant, cette pratique évaluative a souvent été remise en question. D'ailleurs, dès les années 50, les travaux en docimologie ont remis en question cette démarche évaluatrice (De Ketele, 2010).

Démarche descriptive

De Ketele (2010) définit la démarche descriptive comme la démarche qui « consiste à identifier et décrire les éléments ou les caractéristiques de l'objet à évaluer. ». L'élève « doit être informé de la qualité de sa performance et, plus spécifiquement, de ses erreurs. » (Crahay, 2012, p. 472). Cette démarche consiste donc à faire des descriptions des acquis des élèves à un moment donné de son parcours. Selon De Ketele (2010), elle est intéressante d'une part dans une fonction de régulation de l'évaluation : « la démarche descriptive est plus intéressante puisque, pour améliorer l'apprentissage en cours, il s'agit de pouvoir identifier et décrire les difficultés des élèves et de leur donner du sens par rapport aux

apprentissages antérieurs et par rapport aux objectifs visés. ». Et d'autre part pour une fonction d'orientation : « une note ou un ensemble de notes peut rarement prédire le succès d'une orientation et il faut pouvoir identifier et décrire les facteurs relevant d'une orientation réussie. » (De Ketele, 2010).

Certains enseignants attribuent une note accompagnée d'un commentaire. Même si cette méthode est plus efficace que la note seule, selon Kohn (1999), les meilleures performances « n'interviennent que lorsque les commentaires sont donnés en lieu et place des notes chiffrées. ».

Cette démarche est fortement liée à la notion de *feedback* (commentaire, rétroaction) que nous développerons au point 2.1.7 de ce travail.

Démarche herméneutique

Appelée également « démarche interprétative », « démarche heuristique », « démarche intuitive » voire « démarche clinique », la démarche herméneutique consiste à recueillir des indices de natures différentes (quantitatifs et/ou qualitatifs), à les organiser en un ensemble cohérent, à valider une hypothèse parmi d'autres et enfin à reproduire la démarche globale en un raisonnement (De Ketele, 2010). Elle est moins utilisée que les deux premières.

Annexe 3 : Mise au point sur les fonctions et démarches

Le tableau 1 ci-dessous est repris de Crahay (2007, p. 315). Sur celui-ci, nous pouvons observer les différents moments de l'évaluation au cours de l'apprentissage ainsi que les décisions se rapportant à chaque évaluation.

Formes de régulations	Moment	Fonction de l'évaluation	Décision à prendre
Assurer que les caractéristiques des élèves répondent aux exigences du système	Au début d'un cycle de formation	Pronostique	Admission Orientation
	À la fin d'une période de formation	Sommative	Certification intermédiaire ou finale
Assurer que les moyens de formation correspondent aux caractéristiques des élèves	Pendant une période de formation	Formative	Adaptation des activités d'enseignement-apprentissage

Tableau 1 : Les diverses fonctions de l'évaluation (Crahay, 2007, p. 315).

Le tableau 2, quant à lui, représente la structuration de De Ketele (2010) concernant les fonctions et les démarches de l'évaluation.

<i>Fonctions</i>	Orientation <i>Préparer une nouvelle action</i>	Régulation <i>Améliorer une action en cours</i>	Certification <i>Certifier le résultat d'une action</i>
Démarches			
Sommative <i>Mettre une note</i>			
Descriptive <i>Identifier et décrire</i>			
Herméneutique <i>Donner sens</i>			

Tableau 2 Les croisements fonctions X démarches (adapté de De Ketele (2010)).

Dans le tableau 2, l'auteur place l'évaluation dite « sommative » dans une démarche (celle qui consiste à noter les élèves). Par contre, chez Crahay, la dénomination « sommative » serait considérée comme une fonction de l'évaluation, celle qui certifie au final de l'action. Cet exemple, illustré par le tableau 3, nous montre la confusion dans les différentes taxonomies de l'évaluation par rapport à l'aspect sommatif de l'évaluation. Est-ce une fonction ou une démarche ?

Dès lors si l'évaluation sommative est une fonction (point de vue de Crahay), les démarches de celle-ci peuvent être à référence normative mais également critérielle (ou critériée) (Crahay & Issaieva, 2010). Ce qui distingue ces deux manières d'évaluer, c'est la manière d'interpréter le résultat de l'élève : « comparaison de son score à un critère versus comparaison aux résultats d'autres élèves ». En d'autres

mots, une démarche descriptive versus une démarche normative. D'une part, la démarche normative chez Crahay correspondrait à la démarche sommative chez De Ketele, et d'autre part, la démarche critériée chez Crahay correspondrait à la démarche descriptive chez De Ketele. Le tableau 3 reprend les diverses appellations de l'évaluation selon ces auteurs.

La décision porte sur	Selon Crahay	Selon De Ketele
Une nouvelle action	Pronostique	D'orientation
L'action en cours	Formative	De régulation
Sur l'action terminée	Sommative	Certificative
Moyen		
Note	Normative	Sommative
Décrire	Critériée	Descriptive
Donner du sens	//////////	Herméneutique

Tableau 3 : Comparaison des termes utilisés pour nommer les démarches et les fonctions de l'évaluation selon deux auteurs.

Selon De Ketele et Gérard (2005), « la confusion vient de l'assimilation abusive de l'évaluation certificative et de l'évaluation sommative, comme si la première ne pouvait se faire que par une méthodologie sommative. ». Tandis que Crahay et Issaieva (2010) font l'hypothèse que les enseignants assimilent la fonction sommative à l'évaluation normative, Mottier Lopez et Laveault (2008) quant à eux, trouvent la raison de cette confusion dans une opposition abusive entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative. En effet, on opposerait une fonction à une démarche.

Annexe 4 : Exemple de fiches « Comment je me sens à l'école... »

Mes ressentis
Je me sens bien, j'ai des amis

Je me sens protégé par mes amis

Mes ressentis
je me sens bien en classe
j'aimerais parler du portefeuille j'ai a peu dur
a rangé les feuille dans le bon endroit
je me sens bien à l'école
j'aimerais parler des toilettes, je trouve que les
toilette sont répugnantes, dégoûtant

Bien j'aime quand mon professeur m'appelle l'exceptionnel
Celya et quand on fait les entretiens par les devoirs

mes ressentis

Comment je me sens à l'école, en classe, parfois

je me sens bien car j'appren tous les jours
quelque chose de nouveau

à l'école je me sens bien car j'appren beaucoup
de chose et aussi car je suis bien avec
mes amie.

Comment je me sens à l'école ? en classe

je suis bien contente mais quelque fois je me
sens rejeter par les garçon de la classe et quand
je travaille en groupe avec eu il me met de côté
et pour ça je me sens mal

mes ressentis

comment je me sens à l'école ? en classe ?

j'aurais parler de Antoni parce que chaque fois il crée par
de mensure et dit on se dispute et puis on se reconcilie
avant je disputai souvent et maintenant je ne dispute
plus

Annexe 5 : Protocole de préparation des entretiens

Annexe 5a : Protocole pour l'entretien « Élève – enseignant »

Pour bien préparer ton entretien avec ton enseignant, voici quelques questions auxquelles tu peux répondre à l'aide de ton portfolio (ou d'autres documents) :

1. Quelles sont tes réussites/fiertés ?
Comment as-tu fait pour réussir cela ?
Pourquoi es-tu fier(e) de cela ?
 2. Quelles sont les traces (feuilles, cahier, photos, etc.) qui justifient tes réussites ?
 3. Quels sont les défis que tu te donnes pour la suite de l'année ?
Que vas-tu mettre en place pour relever ces défis ?
 4. Que fait ton enseignant pour t'aider ?
Qu'aimerais-tu que ton enseignant fasse pour t'aider ?
- ⇒ Réponds à toutes ces questions avant de te présenter devant ton instituteur !

Annexe 5b : Protocole pour l'entretien « Élève – Parents – Enseignant »

Pour bien préparer ton entretien avec tes parents et ton enseignant, voici quelques questions auxquelles tu peux répondre à l'aide de ton portfolio (ou d'autres documents) :

1. Auto-évaluation du comportement :
 - a. Quelles sont tes forces ?
 - b. Quel est ton défi ?
 - c. Comment vas-tu relever ce défi ? (Tu n'es pas seul...)
2. Mon évolution en français :
 - a. Quelles sont tes forces ?
 - b. Quel est ton défi ?
 - c. Comment vas-tu relever ce défi ? (Tu n'es pas seul...)
3. Mon évolution en mathématiques :
 - a. Quelles sont tes forces ?
 - b. Quel est ton défi ?
 - c. Comment vas-tu relever ce défi ? (Tu n'es pas seul...)
4. Mon évolution en éveil, anglais, religion, éducation physique :
 - a. Quelles sont tes forces ?
 - b. Quel est ton défi ?
 - c. Comment vas-tu relever ce défi ? (Tu n'es pas seul...)

Annexe 5c : Protocole de l'entretien de fin d'année

Pour bien préparer ton entretien avec tes parents et ton enseignant, voici quelques questions auxquelles tu peux répondre à l'aide de tes examens corrigés et des auto-évaluations :

1. Mon évolution en français :
 - a. Quelles sont tes forces ?
 - b. Que dois-tu améliorer ?
2. Mon évolution en mathématiques :
 - a. Quelles sont tes forces ?
 - b. Que dois-tu améliorer ?
3. Mon évolution en éveil ?
 - a. Quelles sont tes forces ?
 - b. Que dois-tu améliorer ?
4. Comment as-tu vécu ta 5^{ème} année ?
5. Quelles sont tes attentes/tes craintes pour la 6^{ème} année ?

Annexe 6 : Comptes rendus des entretiens

Annexe 6a : Élève – Parents – Enseignant

Novembre 2017 :

Prénom : Makha Date : 16.11.2017
 Portfolio - Entretien
 Élève – Parents – Enseignant

	Forces	Défis	Moyens	V
Comportement	- Aide ses amis.	- Ne plan parler à classe.	- Faire un rigon pour que l'autre se fasse.	0
Français	- Conjugaison. ↳ le passé composé.	- l'orthographe. ↳ les homophones.	- Faire un petit dicté. - Exercices non intéressants.	0
Mathématiques	- Calcul écrits + - X	- Calcul mental. ↳ Arriver à faire des soustractions.	- Faire un calcul et donner le résultat par il à coup.	0
Éveil				0
Anglais				0
Religion				0
Éducation physique				0

Commentaires de papa/maman :

Signatures :
 Élève 
 Parents 
 Enseignant 

Prénom : Celuy Date : 19.11.2017
 Portfolio - Entretien
 Élève – Parents – Enseignant

	Forces	Défis	Moyens	V
Comportement	- Ben ille - Calme.	- Participer plus en classe.	- Essayer plus pour avoir plus d'écus.	0
Français	- Conjugaison ↳ ind. présent.	- orthographe. !	- Etudier de ses les synthèses. - Revenir sur les synthèses avec la classe.	0
Mathématiques	- grandeurs → convertir.	- Mesure plus les chiffres dans l'éloque.	- Revenir le petit "bre".	0
Éveil	- Savoir + fait.	- Revenir les types de doc.	→ Revenir la synthèses.	0
Anglais				0
Religion				0
Éducation physique				0

Commentaires de papa/maman :
 en est super fier de toi : et on a confiance en tes capacités

Signatures :
 Élève 
 Parents 
 Enseignant 

Prénom : Date :/...../.....
 Portfolio - Entretien
 Éleve - Parents - Enseignant

	Forces	Défis	Moyens	V
Comportement	- Calme. - Polie.	- Aider plus les autres.	- Parler plus avec eux.	0
Français	- Les pronoms. - Le présent.	- Faire moins de fautes.	- Faire un phon le l'adjectif genti.	0
Mathématiques	- Les tables.	- Tables de 8 et de 7 →	- Rester en classe pour faire les pages des calculs.	0
Éveil				0
Anglais				0
Religion				0
Éducation physique				0

Commentaires de papa/maman :
 Signatures :
 Éleve
 Parents
 Enseignant

Prénom : ..Amélie... Date : 14/11/2017
 Portfolio - Entretien
 Éleve - Parents - Enseignant


	Forces	Défis	Moyens	V
Comportement	- gentil/brave.	- Parler moins en anglais.	- Dire souvent la conjugaison.	0
Français	- Temps → les pronoms.	- Reconnaître les temps.	- Relire le Brevet de week-end.	0
Mathématiques	- Tracer avec la compas. - Les tables	- Ne pas confondre le + et le -	- Bien répondre à l'écrit.	0
Éveil				0
Anglais				0
Religion				0
Éducation physique				0

Commentaires de papa/maman :
 Amélie aime la musique et le dessin.
 Signatures :
 Éleve
 Parents
 Enseignant

Prénom : William Date : 16.11.2017
 @Portfolio - Entretien
 Élève - Parents - Enseignant

	Forces	Défis	Moyens	V
Comportement	- Sage - Paix pour beaucoup.	- Parler plus avec les filles.	- Aller dans des groupes de filles.	0
Français	- Bonne compréhension. - Peint. ... → conjugaison.	- Séparer les phrases.	- Reconnaitre des explications. - Rejoins de exercices.	0
Mathématiques	- Les calculs.	Conversion sans utiliser le bagage.	343 L = 343 dl. - S'entraîne.	0
Éveil	Sciences et géo.			0
Anglais	- Tout.			0
Religion				0
Éducation physique	- beaucoup.	- Saut en hauteur.	- S'entraîne à sauter à la maison.	0




Commentaires de papa/maman :
 S'entraîner en ne faisant des exercices à la maison pour mieux améliorer dans toutes les matières.

Signatures :
 Élève  Parents  Enseignant 

Prénom : Donia Date : 16.11.2017
 @Portfolio - Entretien
 Élève - Parents - Enseignant

	Forces	Défis	Moyens	V
Comportement	gentille.	- Parler gentil.		0
Français	Conjugaison. - Le passé composé.	- Ne pas confondre et bien utiliser le présent / passé / futur, net.	- Faire des exercices sur le net.	0
Mathématiques	Beaucoup de choses.	Tracer + et //.	- S'entraîne...	0
Éveil	des états virautes	Comprendre les nouveaux mots.	Chercher sur internet.	0
Anglais	Les vocabulaire	Écrire plus souvent les mots	lire beaucoup + souvent	0
Religion				0
Éducation physique	sauter ou la musculation	trépié	n'entraîne	0

Commentaires de papa/maman :
 On constate à G. que une trop grande nouveauté au niveau de son vocabulaire → Difficulté à bien comprendre ce qu'il veut demander ainsi qu'un niveau des explications qui l'étonne.

Signatures :
 Élève  Parents  Enseignant 

Annexe 6b : Élève – Parents

Prénom : Abissa Date :/...../.....

Portfolio - Entretien
Élève - Parents

	Forces	Défis	V
Comportement	soit braver en classe gentille, calme.	participer plus en classe	0
Français	je m'applique en cours à l'écrit	en classe de mots nouveaux, déterminants, adjectifs etc...	0
Mathématiques	division, x, /, %, +, -, x, /, %	Juwanlin y dit m'aiderez à parler le 2 sur un segment de droite	0
Éveil	Science car on fait des choses chouettes	Jeux, concerts, musées, l'histoire des Galois, Roman	0
Anglais	amie d'eff chiffres et nombres	ense d'apprentis, mises à jour de dialogues et vocabulaires	0
Religion	je connais l'histoire de Jésus	Comprendre les grandes paroles	0
Éducation physique	base sportive volley	Je m'applique à faire le service au volley, tout nouveau et me pas avoir peur.	0

Commentaires de papa/maman :
Apprendre son vote, être studieux, on a son confiance sur la confiance en soi.

Signatures :
 Élève : Abissa
 Parents : [Signature]
 Enseignant : [Signature]

Prénom : Francine Date :/...../.....

Portfolio - Entretien
Élève - Parents

	Forces	Défis	V
Comportement	Discrète	être un peu plus ouverte aux autres	0
Français	même les leçons pour son oral	écrite sans faute	0
Mathématiques	calcul écrit	en calcul mental faire : 10 plus, 12	0
Éveil	géographie		0
Anglais	Dictionnaire	m'applique dans la prononciation	0
Religion			0
Éducation physique	Volley	Meilleure mon score	0

Commentaires de papa/maman :
bonne


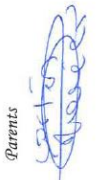

Signatures :
 Élève : Francine
 Parents : [Signature]
 Enseignant : [Signature]

Prénom : HERLIM Date :/...../.....

Portefolio - Entretien
Élève - Parents

	Forces	Défis	V
Comportement	nombre de notes	continué à être disponible pour les autres	0
Français	Je suis attentif à la lecture et à l'écriture (Gob)	Qu'en a-t-on dit lors de la conférence	0
Mathématiques	Je suis bien sûr de moi-même	de savoir résoudre les problèmes de complexité	0
Éveil	Je suis curieux (pour les mathématiques)	mieux expliquer le fonctionnement d'un circuit électrique	0
Anglais	Je comprends le anglais	mieux prononcé en mot	0
Religion	la fête Pentecôte		0
Éducation physique	je maîtrise le tennis	travaux au demand un maître	0

Commentaires de papa/maman :
Tous bonne progression pour cette année.




Signatures :
 Élève 
 Parents 
 Enseignant 

Prénom : Nathan Date : 18.12.2013

Portefolio - Entretien
Élève - Parents

	Forces	Défis	V
Comportement	J'apporte mon aide à mes camarades.	J'aimerais écouter le que Monsieur me dit (travaux dans la classe, être vaillant).	0
Français	Je sais analyser les phrases (pour les noms, déterminants, adjectifs...)	- Si c'est un mot, savoir conjuguer les verbes (1 ^{er} , 2 ^e , 3 ^e groupe) au futur parfait. <i>Je pense que c'est les</i>	0
Mathématiques	Je connais tous les angles et les angles opposés, les problèmes avec un dérivé.	- Savoir réaliser la somme des angles des angles.	0
Éveil	- Je repère les types de menaces.	—	0
Anglais			0
Religion			0
Éducation physique			0

Commentaires de papa/maman : Tu as fait quelques progrès par rapport à la dernière fois mais je pense que si tu es plus attentif tu pourras être encore mieux. Courage

Signatures :
 Élève 
 Parents 
 Enseignant 

Élève 5a07 : 19-12-17 : premier entretien

1. Quelles sont tes réussites ?
 - *Calculs écrits ;*
 - *L'imparfait.*
2. Quelles sont tes fiertés (de quoi es-tu fier/fière ?)
 - *Prof génial.*
 - *Les autres profs et élèves sont fiers de moi. « On me remercie d'avoir aidé ».*
3. Quels sont les défis que tu te donnes pour la suite de l'année ?
 - *Être plus attentive en classe.*
 - *M'améliorer en français.*
4. Que vas-tu faire pour relever ces défis ?
 - *Ne pas avoir des objets déconcentrant sur le banc, pendant le cours.*
5. Que fait ton enseignant pour t'aider ?
 - *Monsieur explique bien les choses et parfois plusieurs fois.*
6. Qu'aimerais-tu que ton enseignant fasse pour t'aider ?
 - *Être plus vigilant à ce qu'il y a sur mon banc et me demander de le ranger.*

Commentaire de l'enseignant :

Au niveau des apprentissages, XXX a beaucoup de capacités et elle fait des progrès. Elle pourrait mettre ses capacités plus souvent au service de la classe.

Attention à l'honnêteté. J'espère pouvoir te refaire confiance un jour...

Élève 5a08 : 06-03-18 : deuxième entretien

1. Quelles sont tes réussites/fiertés ?
 - Anglais → je fais bien et je retiens facilement.*
 - Math → j'aime bien faire les calculs et dire les réponses / les formes.*
 - Education physique → J'aime faire les activités → en persévérant j'y suis arrivée.*
 - Comportement → Je suis gentille.*
 - Français → Je retiens facilement et j'aime parce que j'y arrive à le faire et c'est facile.*

Comment tu as fait pour réussir ça ?
Pourquoi es-tu fière de cela ?
2. Quelles sont les traces (feuilles, cahier, photos, etc.) qui justifient tes réussites ?
3. Quels sont les défis que tu te donnes pour la suite de l'année ?
 - Religion → Je comprends moins (ascension → ascenseur).*

Que vas-tu faire pour relever ces défis ?
Je dois mémoriser les petits mots vus au cours.
4. Que fait ton enseignant pour t'aider ?
 - Il explique et ce qui est dur devient plus facile.*

Qu'aimerais-tu que ton enseignant fasse pour t'aider ?
Donner encore plus de petits trucs.

Commentaire de l'enseignant :

XXX persévère et en veut beaucoup. Elle a du plaisir à venir à l'école et cela se voit. Elle progresse et c'est super.

Élève 5a11 : 22-05-18 : troisième entretien

1. Quelles sont tes réussites/fiertés ? Pourquoi ?
Comprendre en classe. Parce que c'est bien pour réussir mon CEB. Et je ne ralentis pas les autres.
Les fonctions → J'y arrive, c'est facile.
Comment as-tu fait pour réussir cela ?
Je connaissais déjà le GS GV CC, donc quand j'ai compris le COD et COI, c'était facile...
2. Quelles sont les traces (feuilles, cahier, photos, etc.) qui justifient tes réussites ?
3. Quels sont les défis que tu te donnes pour la suite de l'année ?
Bien soigner toutes mes feuilles.
Que vas-tu faire pour relever ces défis ?
Faire des marges, écrire les titres, les souligner...
Améliorer l'écriture.

Commentaire de l'enseignant :

Dernier défi réussi, c'est super.
De plus, XXX a beaucoup amélioré son orthographe. Continue ainsi, c'est super !

Élève 5b05

(12/12)

Réussites : calcul écrit + - et X, les triangles, l'électricité

Amélioration : tables de multiplication

L'actualité, il veut progresser.

Fierté : les phrases simples et complexes, les types de textes.

Défi : en géographie : les provinces et les chefs-lieux

Moyens : faire le petit jeu sur internet, revoir la synthèse

Ce que je peux : photocopier la feuille de la Belgique vierge, laisser du temps pendant les récréés pour faire le petit jeu sur internet.

6/02

Réussites : $\times 10$ $\times 100$ $\times 1000$:10 :100 :1000, les polygones, futur simple et futur antérieur.

Défi : travailler trop vite

→ Relire son travail

→ Demander s'il a bien relu quand il donne sa feuille

17/04

Réussites : fractions, les continents et calcul écrit (+ - X), les passés simples.

Défi : les mots invariables

- Comparer la synthèse et la feuille d'exercices

- Travailler en groupe

Élève 5b11

(9/01)

Réussites : calcul écrit, conjugaison (sauf les terminaisons de l'indicatif présent), solides et figures (les quadrilatères les triangles)

Défi : histoire : les siècles qui correspondent à chaque année

→ Relire sa synthèse

Ce que je peux faire : revoir les nombres (transformation des UM en C)

27/02

Réussites : fractions, les polygones, presque plus de dessin

Défi : arrêter de se retourner et de parler

→ Se concentrer sur son travail

L'enseignant : changement de place (pas près de XXX et XXX)

29/05/18

Réussites : divisions écrites, actualité

Défi : se mêler de ses affaires même si elle a envie d'intervenir

→ Se forcer

→ Se concentrer sur son travail

Annexe 7 : Exemples de justificatifs de feuilles choisies

Fiertés, progrès :

français
j'ai choisi cette feuille parce que je
j'ai eu des fautes et maintenant je sais
comment on fait.

Nombres et opérations:
j'ai choisi cette feuille parce que au début j'avais
difficile et maintenant j'y arrive.

choix de mes feuilles
j'ai choisi cette feuille parce que
je me suis entraîné beaucoup et j'ai
presque réussi.

Le périmètre
j'ai fait ça parce avant je n'avais pas maintenant
moi aussi parce j'ai réussi.

Solides et figures - évaluation de connaissances
Nommer les triangles

J'ai choisi cette feuille car j'ai à tout juste

j'ai choisi cette feuille car en exercice j'y m'occupe pas
et au contrôle j'y arrive très bien

j'ai choisi cette feuille car elle m'a
aidé à connaître le GN

j'ai choisi cette feuille la presque j'ai travaillé en table.

solide et figure

j'ai choisi cette feuille je m'occupe.

1) Les grands nombres - évaluation
explication

J'ai mis la feuille de mathématique car avant je
n'y arrivais pas et maintenant j'arrive.

J'en ai choisies la feuille sur les fonctions
car j'en ai bien compris.

J'ai choisi cette feuille parce que c'était un bon exercice pour les savoir écouter.

J'ai étiqueté ces feuilles parce que j'avais des difficultés

Les tables de multiplication

Parce que j'ai eu tout juste et je suis fière de moi.

J'ai choisies cette feuille car je ne comprendrais pas tous les exercices et quand on me la corrigé j'aurais remplie de fautes et quand

j'ai été en remédiation j'ai tout compris et l'autre feuille était presque sans fautes

J'ai choisi cette feuille car j'ai réussi à la faire car j'ai beaucoup étudié

Besoin de retravailler cette matière :

Solides et figure:

J'ai choisi cette feuille parce que je vais revoir mes points

Chiffres et opération:

J'ai choisi cette feuille parce que je dois encore travailler sur ça.

J'ai pris cette feuille parce que j'avais pas bien fait sa parce que j'avais pas bien écouté.

J'ai choisi cette feuille parce que je n'ai pas bien étudié et il faut que j'étudie plus.

Affinité avec la matière, l'exercice, les méthodes didactiques... :

Cyéo
Car j'adore tout ce qui est sur les pangs.
Solides et Figures
Car j'aime tracer des droites.
Savoir lire
Car j'aime les trancils) des groupes

Le devoir de multiplication et de diviser par 2 était fantastique,

Anglais
Parce que c'est ma première feuille d'anglais et ça me rappelle comment j'ai fait ma feuille d'anglais pour la première fois.

Solides et figures

parce que j'aime bien
ce j'aime bien ce genre
d'exercices.

Savoir lire

P
parce que j'aime beaucoup
l'histoire et si je garde mon
portefolio je pourrais tenir le temps
de lire.

j'ai choisi s'elle sur la lettre
car j'aimai faire ça.

et j'ai mis aussi j'ai mis celle qui
on doit remettre le texte dans l'ordre
car j'aime bien.

on solide et figure ça j'aimai bien et c'est
facile

Géographie: le planisphère

j'ai choisi cette feuille car je me suis amusé à la faire et s'était
facile

j'ai opté de faire sur la mine comme les enfant
travaillent sur la mine

Annexe 8 : Exemples de grilles critériées

Annexe 8a : Premières grilles

N°	Grille n°	Savoir Lire – Phrases simples et complexes																				
		<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Avant l'apprentissage</th> <th colspan="2">Après l'apprentissage</th> </tr> <tr> <th colspan="4">Je sais reconnaître et dénombrer des phrases dans un texte.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Évolution</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Élève</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Instituteur</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Avant l'apprentissage		Après l'apprentissage		Je sais reconnaître et dénombrer des phrases dans un texte.				Évolution				Élève				Instituteur			
Avant l'apprentissage		Après l'apprentissage																				
Je sais reconnaître et dénombrer des phrases dans un texte.																						
Évolution																						
Élève																						
Instituteur																						
		<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="4">Je sais séparer un texte en phrases à l'aide de points et de majuscules.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Évolution</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Élève</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Instituteur</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Je sais séparer un texte en phrases à l'aide de points et de majuscules.				Évolution				Élève				Instituteur							
Je sais séparer un texte en phrases à l'aide de points et de majuscules.																						
Évolution																						
Élève																						
Instituteur																						
		<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="4">Je sais distinguer des phrases simples des phrases complexes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Évolution</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Élève</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Instituteur</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Je sais distinguer des phrases simples des phrases complexes				Évolution				Élève				Instituteur							
Je sais distinguer des phrases simples des phrases complexes																						
Évolution																						
Élève																						
Instituteur																						
		<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="4">Je sais repérer et distinguer des propositions au sein de phrases complexes.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Évolution</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Élève</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Instituteur</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Je sais repérer et distinguer des propositions au sein de phrases complexes.				Évolution				Élève				Instituteur							
Je sais repérer et distinguer des propositions au sein de phrases complexes.																						
Évolution																						
Élève																						
Instituteur																						

N°	Grille n°	Savoir Lire – Phrases simples et complexes
		Après l'apprentissage
Je sais reconnaître et dénombrer des phrases dans un texte.		
Évolution		
Élève	non -	oui +
Instituteur		
Je sais séparer un texte en phrases à l'aide de points et de majuscules.		
Évolution		
Élève	non -	oui +
Instituteur		
Je sais distinguer des phrases simples des phrases complexes		
Évolution		
Élève	non -	oui +
Instituteur		
Je sais repérer et distinguer des propositions au sein de phrases complexes.		
Évolution		
Élève	non -	oui +
Instituteur		

non la phrase, le texte pour voir s'il a des sons!

complexe → plus d'un verbe conjugués!

Souligne les verbes pour trouver.

N°	Grille n°	Savoir Lire – Phrases simples et complexes
		Après l'apprentissage
Je sais reconnaître et dénombrer des phrases dans un texte.		
Évolution		
Élève	oui	oui +
Instituteur		
Je sais séparer un texte en phrases à l'aide de points et de majuscules.		
Évolution		
Élève	oui	oui
Instituteur		
Je sais distinguer des phrases simples des phrases complexes		
Évolution		
Élève	non	oui
Instituteur		
Je sais repérer et distinguer des propositions au sein de phrases complexes.		
Évolution		
Élève	non	oui
Instituteur		

C'est déjà super! Mais comme pour de plus en plus de sons...

Complète → plusieurs verbes conjugués

Idem Proposition → reconnaître autour de la phrase conjugués!

N°	Grille n°3	L'indicatif présent	Octobre 2017
		Je sais reconnaître des verbes à l'indicatif présent.	.../...
Élève			
Instituteur			
		Je sais conjuguer des verbes du 1 ^{er} groupe à l'indicatif présent.	.../...
Élève			
Instituteur			
		Je sais conjuguer des verbes du 2 ^{ème} groupe à l'indicatif présent.	.../...
Élève			
Instituteur			
		Je sais conjuguer des verbes du 3 ^{ème} groupe à l'indicatif présent.	.../...
Élève			
Instituteur			
		Je sais reconnaître et corriger des verbes mal conjugués à l'indicatif présent.	.../...
Élève			
Instituteur			

N°	Grille n°3	L'indicatif présent	Octobre 2017
		Je sais reconnaître des verbes à l'indicatif présent.	6./10 +
Élève		Je sais le faire	
Instituteur		verbes → faire Infinitif + indicatif	
		Je sais conjuguer des verbes du 1 ^{er} groupe à l'indicatif présent.	6./10 +
Élève		Je sais le faire	
Instituteur			
		Je sais conjuguer des verbes du 2 ^{ème} groupe à l'indicatif présent.	6./10 +
Élève		Je sais le faire	
Instituteur			
		Je sais conjuguer des verbes du 3 ^{ème} groupe à l'indicatif présent.	6./10 +
Élève		Je sais le faire	
Instituteur		Je pense	
		Je sais reconnaître et corriger des verbes mal conjugués à l'indicatif présent.	6./10 +
Élève		Je arrive	
Instituteur			

N°	Grille n°	L'abaque des longueurs / capacités / masses
Appréciation/...
Élève		Je sais refaire l'abaque des longueurs, des capacités, des masses.
Instituteur		
Appréciation		Je sais replacer des grandeurs correctement dans un abaque.
Élève		
Instituteur		
Appréciation		Je sais convertir des unités de grandeurs.
Élève		
Instituteur		
Appréciation		Je sais opérer (+ - X :) sur des grandeurs.
Élève		
Instituteur		

N° 16	Grille n° 3	L'indicatif présent	Octobre 2017
Élève	24/15	Je sais reconnaître des verbes à l'indicatif présent + - j'arrive	6/10 +
Instituteur			
Élève	24/15	Je sais conjuguer des verbes du 1 ^{er} groupe à l'indicatif présent. + - j'arrive	6/10 +
Instituteur			
Élève	24/15	Je sais conjuguer des verbes du 2 ^{ème} groupe à l'indicatif présent. + - j'arrive	6/10 +
Instituteur			
Élève	22/...	Je sais conjuguer des verbes du 3 ^{ème} groupe à l'indicatif présent. + - j'arrive	6/10 +
Instituteur			
Élève		Je sais reconnaître et corriger des verbes mal conjugués à l'indicatif présent. + - j'arrive	6/10 +
Instituteur			

N°	Grille n°	L'abaque des longueurs / capacités / masses	Année
	...	...	21...11
Appréciation	Je sais refaire l'abaque des longueurs, des capacités, des masses.		
Élève	Oui	je m'entraîne pour le faire mieux par rapport au tableau je comprends par l'abaque.	Oui
Instituteur			bon > bon. tu les as compréhension.
Appréciation	Je sais replacer des grandeurs correctement dans un abaque.		
Élève	Oui	Oui parce que je m'entraîne par le tableau pour le faire.	Oui
Instituteur			Place bien l'unité de grandeurs.
Appréciation	Je sais convertir des unités de grandeurs.		
Élève	Oui	Oui parce que j'ai fait le tableau avant, j'ai vu les unités de la grande	Oui
Instituteur			Avec abaque > ok
Appréciation	Je sais opérer (+ - X :) sur des grandeurs.		
Élève	+ -		Oui
Instituteur			tu y arrives mais les réponses sont fausses à cause de la réécriture mieux plus haut.

N°	Grille n°	L'abaque des longueurs / capacités / masses
	21...11	21...11
Appréciation	Je sais refaire l'abaque des longueurs, des capacités, des masses.	
Élève	+ Avec facile	
Instituteur		
Appréciation	Je sais replacer des grandeurs correctement dans un abaque.	
Élève	+ Nouvelles des grandeurs combinées	
Instituteur		
Appréciation	Je sais convertir des unités de grandeurs.	
Élève	+ - Nouvelles grandeurs de grandeurs	
Instituteur		
Appréciation	Je sais opérer (+ - X :) sur des grandeurs.	
Élève		plus des nouvelles -
Instituteur		Reçois bien la nouvelle ! + (X -) > X X -> + nouvelle !

L'indicatif passé simple		Français		
N° .....		...	...	...
Élève	Je sais reconnaître des verbes conjugués au passé simple. <i>Je m'autoévalue :</i> <i>oui grâce à deux bonis</i>			
Instituteur	- Le passé simple se compose d'un seul mot. - Les terminaisons du passé simple sont correctes. - Autre :	+	+	
Élève	Je sais conjuguer des verbes au passé simple. <i>Je m'autoévalue :</i> <i>oui</i>			
Instituteur	- Le passé simple est un temps simple - Les terminaisons du passé simple sont correctes - Autre : <i>il faut revoir les verbes du 1^{er} et 3^{ème} G.</i> <i>il est -vois.</i>	+	+ -	
Élève	Je sais utiliser le passé simple en respectant la concordance des temps. <i>Je m'autoévalue :</i> <i>oui + -</i>			
Instituteur	- Je tiens compte du sens de la phrase - Autre :		+	

L'indicatif passé simple		Français		
N° .....		...	...	...
Élève	Je sais reconnaître des verbes conjugués au passé simple. <i>Je m'autoévalue :</i>			
Instituteur	- Le passé simple se compose d'un seul mot. - Les terminaisons du passé simple sont correctes. - Autre :			
Élève	Je sais conjuguer des verbes au passé simple. <i>Je m'autoévalue :</i>			
Instituteur	- Le passé simple est un temps simple - Les terminaisons du passé simple sont correctes - Autre :			
Élève	Je sais utiliser le passé simple en respectant la concordance des temps. <i>Je m'autoévalue :</i>			
Instituteur	- Je tiens compte du sens de la phrase - Autre :			

N°	Diviser et multiplier par 10, 100, 1000, 5, 50, 500, 0.1, 0.01, 0.001, 0.5, 0.05, 0.005	Math
Élève	<p>Je sais diviser et multiplier un nombre par 10, 100 et 1000. <i>Comment vas-tu faire pour avoir juste ?</i></p> <p>Je déplace la virgule vers la droite quand je multiplie. Je déplace la virgule vers la gauche quand je divise. Conseil(s) :</p>	... / ... / ... / ...
Élève	<p>Je sais diviser et multiplier un nombre par 5, 50 et 500. <i>Comment vas-tu faire pour avoir juste ?</i></p> <p>Pour diviser par 5 (50) (5000) Je divise par 10 (100) (1000) puis je multiplie par 2 Pour multiplier par 5 (50) (5000) Je multiplie par 10 (100) (1000) puis je divise par 2 Conseil(s) :</p>	... / ... / ... / ...
Élève	<p>Je sais diviser et multiplier un nombre par 0.1, 0.01 et 0.001. <i>Comment vas-tu faire pour avoir juste ?</i></p> <p>Pour diviser par 0.1 (0.01) (0.001) Je multiplie par 10 (100) (1000) Pour multiplier par 0.1 (0.01) (0.001) Je divise par 10 (100) (1000) Conseil(s) :</p>	... / ... / ... / ...
Élève	<p>Je sais diviser et multiplier un nombre par 0.5, 0.05 et 0.005. <i>Comment vas-tu faire pour avoir juste ?</i></p> <p>Pour diviser par 0.5 (0.05) (0.005) Je multiplie par 1 (10) (100) puis je multiplie par 2 Pour multiplier par 0.5 (0.05) (0.005) Je divise par 1 (10) (100) puis je divise par 2 Conseil(s) :</p>	... / ... / ... / ...

N° 114	L'indicatif passé simple	Français
Élève	<p>Je sais reconnaître des verbes conjugués au passé simple. <i>Je m'autocorrigue :</i> Où</p>	... / ... / ... / ...
Instituteur	<p>- Le passé simple se compose d'un seul mot. - Les terminaisons du passé simple sont correctes. - Autre :</p>	+ +
Élève	<p>Je sais conjuguer des verbes au passé simple. <i>Je m'autocorrigue :</i> Où</p>	... / ... / ... / ...
Instituteur	<p>- Le passé simple est un temps simple - Les terminaisons du passé simple sont correctes - Autre : Avoir → il est. Revenir à 3^{em} G.</p>	+ +-
Élève	<p>Je sais utiliser le passé simple en respectant la concordance des temps. <i>Je m'autocorrigue :</i></p>	... / ... / ... / ...
Instituteur	<p>- Je tiens compte du sens de la phrase - Autre : 2 actions courtes qui se succèdent → passé simple.</p>	+ +

N°	Diviser et multiplier par 10, 100, 1000, 5, 50, 500, 0.1, 0.01, 0.001, 0.5, 0.05, 0.005	Math
Ab		10/1 10/1 10/3
Élève	Je sais diviser et multiplier un nombre par 10, 100 et 1000. <i>Comment vas-tu faire pour avoir liste 2 ?</i>	
	Je déplace la virgule vers la droite quand je multiplie. Je déplace la virgule vers la gauche quand je divise. Conseil(s) :	+ + + + - - +
Élève	Je sais diviser et multiplier un nombre par 5, 50 et 500. <i>Comment vas-tu faire pour avoir liste 2 ?</i>	
Instituteur	Pour diviser par 5 (50) (5000) Je divise par 10 (100) (1000) puis je multiplie par 2 Pour multiplier par 5 (50) (5000) Je multiplie par 10 (100) (1000) puis je divise par 2 Conseil(s) :	+ + + - - + +
Élève	Je sais diviser et multiplier un nombre par 0.1, 0.01 et 0.001. <i>Comment vas-tu faire pour avoir liste 2 ?</i>	
Instituteur	Pour diviser par 0.1 (0.01) (0.001) Je multiplie par 10 (100) (1000) Pour multiplier par 0.1 (0.01) (0.001) Je divise par 10 (100) (1000) Conseil(s) :	+ - + + - +
Élève	Je sais diviser et multiplier un nombre par 0.5, 0.05 et 0.005. <i>Comment vas-tu faire pour avoir liste 2 ?</i>	
Instituteur	Pour diviser par 0.5 (0.05) (0.005) Je multiplie par 1 (10) (100) puis je multiplie par 2 Pour multiplier par 0.5 (0.05) (0.005) Je divise par 1 (10) (100) puis je divise par 2 Conseil(s) :	+ + + - - +

N°	Diviser et multiplier par 10, 100, 1000, 5, 50, 500, 0.1, 0.01, 0.001, 0.5, 0.05, 0.005	Math
B		10/1 10/1 10/3
Élève	Je sais diviser et multiplier un nombre par 10, 100 et 1000. <i>Comment vas-tu faire pour avoir liste 2 ?</i>	
	Je déplace la virgule vers la droite quand je multiplie. Je déplace la virgule vers la gauche quand je divise. Conseil(s) :	+ - + + - - + +
Élève	Je sais diviser et multiplier un nombre par 5, 50 et 500. <i>Comment vas-tu faire pour avoir liste 2 ?</i>	
Instituteur	Pour diviser par 5 (50) (5000) Je divise par 10 (100) (1000) puis je multiplie par 2 Pour multiplier par 5 (50) (5000) Je multiplie par 10 (100) (1000) puis je divise par 2 Conseil(s) : <i>Prends les centaines : 2 et x2</i>	+ - + + - - + +
Élève	Je sais diviser et multiplier un nombre par 0.1, 0.01 et 0.001. <i>Comment vas-tu faire pour avoir liste 2 ?</i>	
Instituteur	Pour diviser par 0.1 (0.01) (0.001) Je multiplie par 10 (100) (1000) Pour multiplier par 0.1 (0.01) (0.001) Je divise par 10 (100) (1000) Conseil(s) :	- + + - + +
Élève	Je sais diviser et multiplier un nombre par 0.5, 0.05 et 0.005. <i>Comment vas-tu faire pour avoir liste 2 ?</i>	
Instituteur	Pour diviser par 0.5 (0.05) (0.005) Je multiplie par 1 (10) (100) puis je multiplie par 2 Pour multiplier par 0.5 (0.05) (0.005) Je divise par 1 (10) (100) puis je divise par 2 Conseil(s) :	- + + - + +

Annexe 8c : Grilles globales

N°		Savoir écouter		Français	
Dates : / /	
Je sais repérer les procédés de politesse.					
Appréciation					
Élève					
Instituteur					
Je sais reconnaître si un récit est réel ou imaginaire, vraisemblable ou invraisemblable, vrai ou faux.					
Appréciation					
Élève					
Instituteur					
Je sais répondre à des questions sur un récit.					
Appréciation					
Élève					
Instituteur					
Je sais identifier la structure d'un récit : narrative, dialoguée, injonctive, informative et poétique.					
Appréciation					
Élève					
Instituteur					

N° 41		Savoir écouter		Français	
Dates : 16/10/12		20/12/12		16/11/12	
Je sais repérer les procédés de politesse.		+			
Appréciation					
Élève	Oui				Oui
Instituteur	Très bonne réponse à la question. On lui propose un exercice 31				
Je sais reconnaître si un récit est réel ou imaginaire, vraisemblable ou invraisemblable, vrai ou faux.		+			
Appréciation					
Élève	Oui				Oui
Instituteur					
Je sais répondre à des questions sur un récit et justifier mes réponses à l'aide d'indices.		+		+-	
Appréciation	-				
Élève	Oui				Oui
Instituteur	Après la lecture, question : Comment le fait-il ? Peut-il le raconter ?				
Je sais identifier la structure d'un récit : narrative, dialoguée, injonctive et poétique.		+		+	
Appréciation	+				
Élève	Oui				Oui
Instituteur	! important: fait que "est" est.				

N° 12		Savoir écouter		Français	
Dates : 26/10/19		28/10/19		16/06	
Je sais repérer les procédés de politesse.					
Appréciation	46	46			+
Élève					
Instituteur					
Je sais reconnaître si un récit est réel ou imaginaire, vraisemblable ou invraisemblable, vrai ou faux.					
Appréciation	+ -	+			+
Élève	+	+			
Instituteur	Un bonjour est un indice qui peut être vrai!				
Je sais répondre à des questions sur un récit et justifier mes réponses à l'aide d'indices.					
Appréciation	+ -	+	+	-	+ -
Élève	+	+			
Instituteur	Comment voit-il que c'est la maison qui le rassure ?				Prends bien des indices dans tout le texte.
Je sais identifier la structure d'un récit : narrative, dialoguée, injonctive et poétique.					
Appréciation	+	+	+	+	+
Élève	+	+			
Instituteur					Justifie

N°		Histoire		
Appréciation				...
Élève				...
Instituteur				...
Appréciation				...
Élève				...
Instituteur				...
Appréciation				...
Élève				...
Instituteur				...
Appréciation				...
Élève				...
Instituteur				...
Appréciation				...
Élève				...
Instituteur				...

N°		Histoire		
Évolution				...
Élève				...
Instituteur				...
Évolution				...
Élève				...
Instituteur				...
Évolution				...
Élève				...
Instituteur				...
Évolution				...
Élève				...
Instituteur				...
Évolution				...
Élève				...
Instituteur				...

N°	Grille n°	S'exprimer			
		.../...	.../...	.../...	.../...
Titre	J'article et je parle fort pour bien me faire comprendre.				
Évolution					
Élève					
Instituteur					
Évolution	Je mets de l'intonation dans ce que je dis.				
Élève					
Instituteur					
Évolution	Je ne parle pas trop vite.				
Élève					
Instituteur					
Évolution	Je fais attention à ma posture.				
Élève					
Instituteur					
Évolution					
Élève					
Instituteur					

N° 5.	Grille n°	S'exprimer			
		3.1.00	5-1.02	13-1.03	M.1.6
Titre	J'article et je parle fort pour bien me faire comprendre.				
Évolution	Absolue -	Absolute +	Absolute +	Absolute +	Absolute +
Élève					
Instituteur	Il faut parler plus fort.	Super!	Bonne préparation!		
Évolution	Je mets de l'intonation dans ce que je dis.				
Élève	-	+	+	+	+
Instituteur	Elle peut être un peu moins. Préparation.	Super!			
Évolution	Je ne parle pas trop vite.				
Élève	+	+	+	+	+
Instituteur					Super!
Évolution	Je fais attention à ma posture.				
Élève	+-	+	+	+	+
Instituteur	Toujours un peu plus de gestes.				Super!
Évolution					
Élève					
Instituteur					

N°		Expression écrite										Français	
Élève	Instituteur	J'oriente mon écrit dans la bonne direction. <i>J'ai vérifié mon écrit ?</i>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
		
Élève	Instituteur	Je tiens compte de l'intention (informer, raconter, ...). <i>Remarque :</i>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
		
Élève	Instituteur	J'organise mon texte comme il faut. <i>J'ai vérifié mon écrit ?</i>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
		
Élève	Instituteur	Je soigne ma présentation et mon écriture. Je fais la mise en page selon le type de texte adéquat. Je crée judicieusement des paragraphes. Je mets un titre (des intertitres). <i>Remarque :</i>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
		
Élève	Instituteur	Mon texte est cohérent. <i>J'ai vérifié mon écrit ?</i>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
		
Élève	Instituteur	J'utilise des organisateurs textuels (logique et chronologique). J'évite les répétitions (pronoms, synonymes, ...). J'utilise un vocabulaire précis et adapté à la situation. <i>Remarque :</i>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
		
Élève	Instituteur	Mes phrases sont bien structurées <i>J'ai vérifié mon écrit ?</i>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
		
Élève	Instituteur	Mes mots sont bien séparés. J'utilise la ponctuation de manière appropriée. <i>Remarque :</i>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
		
Élève	Instituteur	Je veille à l'orthographe. <i>J'ai vérifié mon écrit ?</i>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
		
Élève	Instituteur	Je fais attention à l'orthographe grammaticale. Je fais attention à l'orthographe d'usage. Je fais attention aux homonymes. <i>Remarque :</i>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
		

N°		S'exprimer											
Évolution	Titre	J'articule et je parle fort pour bien me faire comprendre. <i>Précisité</i>	8...10	M...12	16...19	M...16	...	...	...	...	...	...	...
			+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Élève	Instituteur	Je mets de l'intonation dans ce que je dis.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
		
Évolution	Titre	Je ne parle pas trop vite.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
			+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Élève	Instituteur	Je fais attention à ma posture.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
		
Évolution	Titre	Regarde bien l'écriture et fais attention à la ponctuation. <i>Remarque :</i>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
			+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Élève	Instituteur	Je fais attention à l'orthographe grammaticale. Je fais attention à l'orthographe d'usage. Je fais attention aux homonymes. <i>Remarque :</i>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
		

Annexe 9 : Échelle de mesure de l'image de soi

En vert, est précisé l'origine de l'item. Cette information n'était pas présente sur le questionnaire distribué aux élèves.

Annexe 9a : Image de soi générale

SECTION 2 : Image de soi générale					
En général, à l'école...					
Dans quelle mesure es-tu d'accord avec les affirmations ci-dessous ? (ne coche qu'une seule case par ligne).					
		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1)	Je travaille bien à l'école. <i>Dierendonck, 2008</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)	J'apprends vite dans toutes les matières scolaires. <i>Dierendonck, 2008</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3)	Les activités scolaires me paraissent difficiles. <i>Dierendonck, 2008</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4)	Je trouve que je suis intelligent. <i>Dierendonck, 2008</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5)	Je me sens capable de comprendre tout ce que dit mon instituteur. <i>Dierendonck, 2008</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6)	Je réussis plutôt bien à l'école. <i>Dierendonck, 2008</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe 9b : Image de soi en français

SECTION 3 : Image de soi en français					
Pense aux français.					
Dans quelle mesure es-tu d'accord avec les affirmations ci-dessous ? (ne coche qu'une seule case par ligne).					
		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1)	En général je réussis bien en Français. <i>Pirls 2011</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)	Je trouve que c'est facile d'apprendre le français. <i>Pirls 2011</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3)	Mon instituteur me dit que je suis fort en français. <i>Pirls 2011</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4)	Pour moi, le français est plus difficile que n'importe quelle autre matière. <i>Pirls 2011</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5)	Je suis bon en français. <i>Dierendonck, 2008</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6)	Je trouve que les travaux en français sont difficiles. <i>Adapté de Dierendonck, 2008</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe 9c : Image de soi en mathématiques.

SECTION 4 : Image de soi en mathématiques

Pense aux **mathématiques**.

Dans quelle mesure es-tu d'accord avec les affirmations ci-dessous ? (ne coche qu'une seule case par ligne).

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1)	Je ne suis pas bon(ne) en mathématiques. <i>Pisa 2015</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)	J'ai de bonnes notes en mathématiques. <i>Pisa 2015</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3)	J'apprends vite en mathématiques. <i>Pisa 2015</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4)	En cours de mathématiques, je comprends même les exercices les plus difficiles. <i>Pisa 2015</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5)	Je trouve que c'est facile d'apprendre les mathématiques. <i>Adapté de Pirls 2011</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6)	Je trouve que les travaux en mathématiques sont difficiles. <i>Adapté de Dierendonck 2008</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe 10 : Échelle de mesure des attributions causales

SECTION 5 : Attribution des échecs/réussites					
Dans quelle mesure es-tu d'accord avec les affirmations ci-dessous ? (ne coche qu'une seule case par ligne).					
		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1)	Si je réussis un contrôle, c'est avant tout parce que le contrôle est facile. <i>Rossier, Rigozzi & Berthoud, 2001</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)	Si j'ai raté un contrôle, c'est avant tout parce que je n'ai pas de chance. <i>Rossier, Rigozzi & Berthoud, 2001</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3)	Si j'ai raté un contrôle, c'est parce que je n'ai pas demandé à mon instituteur qu'il me réexplique. <i>Adapté de Calone, 2017</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4)	Si je réussis un contrôle, c'est parce que mon instituteur a répondu à toutes mes questions quand je ne comprenais pas. <i>Adapté de Mahfouz, 2013</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5)	Si j'échoue à un contrôle, c'est souvent parce que je ne suis pas en forme (maladie, fatiguée, ...) <i>Adapté de Calone, 2017</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6)	Si je réussis à l'école, c'est parce que j'ai assez travaillé pour me préparer au contrôle. <i>Adapté de Calone, 2017</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7)	Si je ne connais pas bien les réponses à un contrôle, c'est que je n'ai pas assez travaillé. <i>Adapté de Mahfouz, 2013</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8)	Si j'ai raté un contrôle, c'est parce que les autres ont mieux réussi que moi. <i>Rossier, Rigozzi & Berthoud, 2001</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9)	Si j'échoue à un contrôle c'est parce que mon instituteur ne m'aime pas. <i>Adapté de Mahfouz, 2013</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10)	Si je m'améliore à l'école, c'est parce que je tiens compte des conseils de mon instituteur pour progresser. <i>Adapté de Calone, 2017</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11)	Si je réussis un contrôle, c'est simplement parce que je suis doué dans la matière évaluée. <i>Adapté de Calone, 2017</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe 11 : Échelle de mesure du besoin d'autonomie.

SECTION 6 : Besoin d'autonomie					
Mon instituteur...					
Dans quelle mesure es-tu d'accord avec les affirmations ci-dessous ? (ne coche qu'une seule case par ligne).					
		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1)	Mon instituteur me donne assez de temps pour terminer lorsque je travaille sur quelque chose (exercice, problème, ...) qui m'intéresse. <i>Adapté de Jaegers, 2016</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)	Mon instituteur me demande mon avis pour planifier des activités ou des sujets à découvrir en classe. <i>Adapté de Jaegers, 2016</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3)	Mon instituteur donne des travaux différents aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ou à ceux qui progressent plus vite. <i>Adapté de Jaegers, 2016</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4)	Mon instituteur me demande d'écrire ma propre procédure pour résoudre des problèmes difficiles. <i>Adapté de Jaegers, 2016</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5)	Mon instituteur me demande comment j'ai résolu un problème. <i>Adapté de Jaegers, 2016</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6)	Mon instituteur me donne des problèmes qui peuvent être résolus de différentes manières. <i>Adapté de Jaegers, 2016</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7)	Mon instituteur m'explique pourquoi il est important d'étudier certains sujets. <i>Adapté de Jaegers, 2016</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8)	Mon instituteur présente des problèmes et des questions qui ont du sens pour moi. <i>Adapté de Jaegers, 2016</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9)	Mon instituteur me dit comment je dois résoudre un exercice sans me laisser assez de temps pour y réfléchir. <i>Personnel</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe 12 : Échelle de mesure du bien-être ressenti par l'élève à l'école

Q. 4		Que penses-tu de ton école ? Dis à quel point tu es d'accord avec chacune des phrases suivantes.			
		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas tout à fait d'accord	Pas du tout d'accord
1)	J'aime bien être à l'école. Pirls 2011	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2)	Je me sens en sécurité à l'école. Pirls 2011	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3)	J'ai l'impression d'être bien intégré dans cette école. Pirls 2011	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4)	Je suis content d'aller à l'école. Personnel	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5)	Le matin, j'ai envie d'aller à l'école. Dierendonck, 2008	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Annexe 13 : Échelle de mesure de la perception par l'élève de l'intérêt de ses parents sur son travail scolaire

Q. 3		Chez toi, quand les choses suivantes ont-elles lieu ?			
		Chaque jour ou presque	Une ou deux fois par semaine	Une ou deux fois par mois	Jamais ou presque
1)	Mes parents me demandent ce que j'apprends à l'école. Pirls 2011	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2)	Je parle de mon travail pour l'école avec mes parents. Pirls 2011	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3)	Mes parents vérifient que je consacre assez de temps à mes devoirs. Pirls 2011	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4)	Mes parents vérifient si je fais mes devoirs. Pirls 2011	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5)	Mes parents vérifient mon journal de classe. Personnel	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Annexe 14 : Présentation d'un examen de fin d'année

Je sais opérer sur des nombres entiers et décimaux.

Question 3.

ÉCRIS le résultat.

- a) $48 \times 5 =$ _____
 b) $700 \times 70 =$ _____
 d) $4 \times 250 \times 0 \times 20 =$ _____
 e) $100\,000 - 587 =$ _____
 f) $998 + 587 =$ _____
 g) $366 : 6 =$ _____
 h) $0,72 : 1 =$ _____
 i) $7\,603 - 399 =$ _____

Question 4.

Si $314 \times 52 = 16\,328$

alors ÉCRIS directement le produit des multiplications suivantes, sans recourir à des

calculs écrits :

- $31,4 \times 52 =$ _____
- $314 \times 0,52 =$ _____

Question 5.

COMPLÈTE chaque proposition par le nombre qui convient.

Si on ajoute 1 centième au nombre 120 678,098

on obtient le nombre _____

Si on retire 1 unité de mille au nombre 120 678,098

on obtient le nombre _____

Autoévaluation :

- J'y arrive !
- Je n'y arrive pas...
- Pourquoi ?

2

Je sais utiliser l'abaque des nombres.

Question 1.

Exemple

CM	DM	UM	C	D	U	d	c
•	••	••••	•••			••	•

↑ 120 300,21

a) ÉCRIS en chiffres les nombres représentés dans l'abaque.

CM	DM	UM	C	D	U	d	c
•••	•	••••	••••	••••	•	•••••	

b) AJOUTE un jeton dans la colonne des centaines.

CM	DM	UM	C	D	U	d	c
•••••	•••••	•••••	•••••	••	•••••	••	•••••

Quel nombre obtiens-tu ?

ÉCRIS ta réponse : _____

Question 2.

PLACE la virgule pour que le chiffre 2 représente :

- 2 dizaines → 5 3 8 2 0 6 9 1
- 2 millièmes → 5 3 8 2 0 6 9 1
- 2 unités de mille → 5 3 8 2 0 6 9 1

Autoévaluation :

- J'y arrive !
- Je n'y arrive pas...
- Pourquoi ?

1

.Je comprends le principe du calcul écrit.

Question 71.

a) Voici une addition et cette addition modifiée.

Addition de départ			
3	4	5	2
+	6	7	9



Addition modifiée			
3	4	5	8
+	6	7	9

Que devient le résultat après cette permutation de deux chiffres ?

COCHE la proposition correcte.

- Le résultat de l'addition augmente.
- Le résultat de l'addition reste identique.
- Le résultat de l'addition diminue.

b) Voici une addition et cette addition modifiée.

Addition de départ			
3	4	5	2
+	6	7	9



Addition modifiée			
3	4	2	5
+	6	7	9

Que devient le résultat après cette permutation de deux chiffres ?

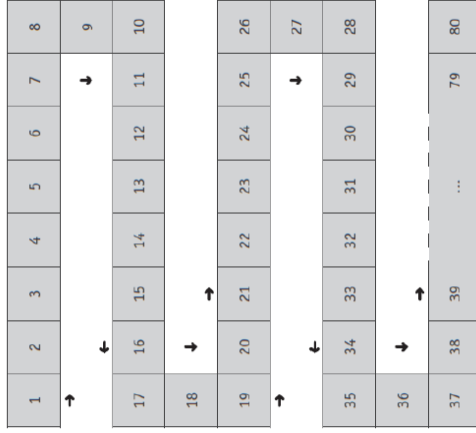
COCHE la proposition correcte.

- Le résultat de l'addition augmente.
- Le résultat de l'addition reste identique.
- Le résultat de l'addition diminue.

Je sais retrouver des diviseurs et des multiples.

Question 15.

Voici un plateau de jeu de 80 cases :



Sur ce plateau, Marita avance toujours de 6 cases et Tony de 8 cases.

a) Trouve la première case commune sur laquelle Marita et Tony s'arrêteront.

ÉCRIS le numéro de la case : _____

b) Trouve les autres cases communes sur lesquelles ils s'arrêteront également.

ÉCRIS le numéro de ces cases : _____

Question 12.

COMPLÈTE la soustraction.

$$\begin{array}{r} 73 \\ - 57 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 281 \\ - 281 \\ \hline \end{array}$$

Question 13.

Observe cette multiplication écrite.

$$\begin{array}{r} 428 \\ \times 32 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 856 \\ + 12840 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 13696 \\ + 13696 \\ \hline \end{array}$$

Si on remplace 32 par 33 dans l'opération, que deviendra le résultat ?
COCHE la réponse.

- 13 696 + 1
- 13 696 + 428
- 13 696 + 856
- 13 696 + 1 284

Question 14.

Voici une division écrite correctement effectuée.

$$\begin{array}{r} 2842 \\ - 25 \\ \hline 568 \end{array}$$

Observe-la puis COMPLÈTE les 2 opérations.

- a) $(568 \times \underline{\quad\quad}) + \underline{\quad\quad} = \underline{\quad\quad}$
- b) $(\underline{\quad\quad} - \underline{\quad\quad}) : \underline{\quad\quad} = 568$

Autoévaluation:

- J'y arrive !
- Je n'y arrive pas...
- Pourquoi ?

Je sais résoudre des problèmes simples.
Question 18.

Librairie-Papeterie TATOULU
 Rue Renaud 6, 12345 Allant
 088 35 34 35

Date 16/08/2014

Quantité	Article	A Payer
2	Stylo à bille	4,40
3	Crayon HB	3,30
1	Papier dessin	4,60
1	BD	11,00
2	Fardo	
TOTAL		32,90

MERCI DE VOTRE VISITE
 Vous avez été servi par Hildogarda Lakuzio

Retrouve le prix à payer pour une fardo.

ÉCRIS toute la démarche et tes calculs, étape par étape.

COMMUNIQUE clairement ta réponse par une phrase.

Question 16.

Voici 4 nombres :

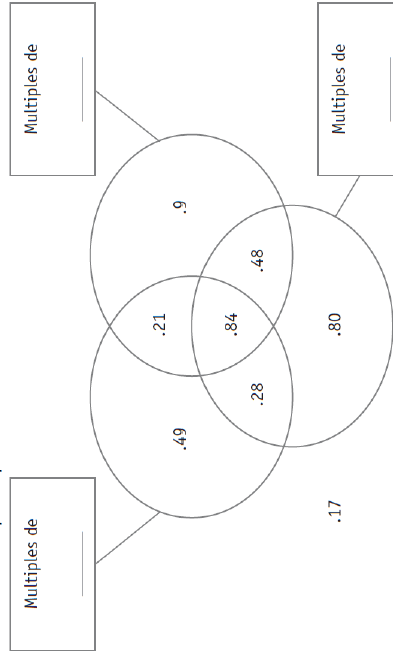
3 413 3 775 4 280 4 296

Pour que chaque proposition soit correcte, CHOISIS et ÉCRIS le nombre qui convient.

- _____ est divisible par 5 et n'est pas divisible par 4
- _____ est divisible par 4 et n'est pas divisible par 5
- _____ est divisible par 5 et est divisible par 4

Question 17.

COMPLÈTE les étiquettes par un nombre entier.



Autoévaluation:

- J'y arrive !
- Je n'y arrive pas...
- Pourquoi ?

Question 19.
ÉCRIRE, dans chaque case grisée, la lettre de l'opération qui correspond à la situation proposée.

Situations	Opérations
Pierre partage 4 paquets de 12 biscuits entre 3 enfants. Combien de biscuits reçoivent-ils chacun ?	A $(12 \times 4) \times 2$
Un fermier a 12 clapiers de 2 lapins. 4 lapins se sont enfuis. Combien de lapins lui reste-t-il ?	B $(12 \times 2) - 4$
Anna partage 4 paquets de 12 gaufres avec ses 3 amies. Combien de gaufres ont-elles chacune ?	C $(12 - 4) \times 2$
On achète 12 livres à 1 euro et 2 albums à 4 euros. Combien paie-t-on ?	D $(4 \times 12) : 4$
	E $(2 \times 4) + 12$
	F $(4 \times 12) : 3$

Autoévaluation :
 J'y arrive !
 Je n'y arrive pas...
 → Pourquoi ?

Annexe 15 : Grille évaluant l'examen présenté à l'annexe 14

Nombres et opérations	
Critères	Évaluation
Je sais utiliser l'abaque des nombres.	
Je sais opérer sur des nombres entiers et décimaux.	
Je sais sérier des nombres décimaux.	
Je comprends le principe du calcul écrit.	
Je sais retrouver des diviseurs et des multiples.	
Je sais résoudre des problèmes simples.	
Remarques éventuelles :	

Annexe 16 : Comparaison de l'évolution des scores de chacune des catégories du groupe contrôle pour chaque concept

CATÉGORIES	PARENTS		BIEN-ÊTRE		SCG		SCF		SCM		BA	
	$\mu_{\text{post}} - \mu_{\text{pré}}$	Pr > F	$\mu_{\text{post}} - \mu_{\text{pré}}$	Pr > F	$\mu_{\text{post}} - \mu_{\text{pré}}$	Pr > F	$\mu_{\text{post}} - \mu_{\text{pré}}$	Pr > F	$\mu_{\text{post}} - \mu_{\text{pré}}$	Pr > F	$\mu_{\text{post}} - \mu_{\text{pré}}$	Pr > F
FILLES	0.08	0.56	-0.48	0.99	0.08	0.71	0.29	0.74	0.14	0.70	0.01	0.73
GARÇONS	0.31		-0.47		0.17		0.11		0.12		0.09	
RETARD = 0	0.24	0.71	-0.39	0.64	0.18	0.55	0.09	0.58	-0.26	0,28	0.03	0.87
RETARD \geq 1 AN	0.09		-0.62		0.02		0.4		0.49		0.07	
LANGUE MATERNELLE = FRANÇAIS	0.32	0.21	-0.57	0.51	0.13	0.92	0.22	0.93	0.21	0.31	0.07	0.75
LANGUE MATERNELLE \neq FRANÇAIS	-0.23		-0.2		0.1		0.17		-0.56		-0.01	

Annexe 17 : Tableau montrant l'évolution de chaque élève aux différents concepts mesurés.

En gras, sont représentées les différences significatives entre les moyennes.

Élève	Sexe	Retard	Langue	Parents		Bien-être		SCG		SCF		SCM		BA		AC IC		ACEI										
				μ Pré	μ Post	μ Pré	μ Post	μ Pré	μ Post	μ Pré	μ Post	μ Pré	μ Post	μ Pré	μ Post	μ Pré	μ Post	μ Pré	μ Post	μ Pré	μ Post							
5A1	F	1	0	3,8	3,6	-0,2	3,4	3,4	0	-0,8	2,6	2,2	-0,4	3,5	3,5	0	3,3	3,3	0	4	4	0	2,5	1	-1,5			
5A2	M	1	1	3,6	3,6	0	3	3,4	0,4	2,8	3	2,4	2,8	4	2,5	3,0	0,5	3,4	3,0	-0,4	3,5	3	4	0	-0,5			
5A3	M	0	1	3,2	3,6	0,4	2,8	3,4	0,6	3,8	4	0,2	3,8	4	0,2	3,2	4,0	0,8	3,6	4,0	0,4	4	4	1	0			
5A4	M	1	1	3,6	3	-0,6	3,8	3,6	-0,2	3,2	3	-0,2	3	2,8	-0,2	3,3	2,8	-0,5	3,6	3,1	-0,5	3,5	3	0	1	0		
5A5	M	2	1	3,2	2,6	-0,6	3,8	3	-0,8	2,6	0	3,25	2	-1,25	3,0	3,0	0	3,3	2,9	-0,4	4	3,5	-0,5	1	1	0		
5A6	M	0	1	3,2	3,4	0,2	3,2	3,2	0	2,8	3,2	0,4	3	2,2	-0,8	3,7	3,7	0	3,1	3,3	0,1	3,5	3,5	0	1	1,5	0,5	
5A7	F	0	1	2,4	2,8	0,4	2,8	2	-0,8	3,4	3,4	0	1,4	2,6	1,2	3,7	3,7	0	2,5	2,9	0,4	4	3,5	-0,5	1	1	0	
5A8	F	0	0	3,6	3,8	0,2	3,6	3,4	-0,2	3,2	3	-0,2	4	3	-1	3,3	2,8	-0,5	2,7	2,9	0,1	3,5	3	-0,5	1	2	1	
5A9	M	0	1	2,2	3,4	1,2	3,6	3,4	-0,2	3,2	3,4	0,2	3,4	3	-0,4	3,8	2,3	-1,5	3,0	3,0	0	3,5	4	0,5	1,5	1	-0,5	
5A10	M	1	1	4	3,6	-0,4	3,8	2,8	-1	3	2,8	-0,2	2,4	2,2	-0,2	2,5	2,8	0,3	3,0	3,4	0,4							
5A11	F	0	1	3,6	3,2	-0,4	4	3,6	-0,4	3,2	3,8	0,6*	3,4	3,2	-0,2	3,0	4,0	1	3,0	3,5	0,5	4	3,5	-0,5	1	1	0	
5A12	M	0	1	4	2,6	-1,4	1,8	3,6	1,8	2,6	2,2	-0,4	3,2	3,4	0,2	3,2	2,8	-0,3	3,1	3,6	0,5							
5A13	M	1	1	2,8	2,6	-0,2	2,2	2,8	0,6	2,6	3	0,4	3	3,4	0,4	3,0	2,2	-0,8	2,6	3,1	0,5	4	4	0	1,5	1	-0,5	
5A14	F	0	0	3,8	2,6	-1,2	3,6	2,6	-1	2,8	3	0,2	2,6	3	0,4	2,0	2,5	0,5	2,6	2,8	0,1	3	3	0	2	2	0	
5A15	M	0	1	3,8	2,8	-1	4	3,8	-0,2	3,6	3,6	0	3,8	3,8	0	4,0	4,0	0	4,0	4,0	0	4	4	0	2,5	2	-0,5	
5A16	M	0	0	3,7	3,6	0,1	3,6	3,6	0	4	3,8	-0,2	3,2	3,2	0	3,8	3,3	-0,5	3,4	3,9	0,5				1,5	2	0,5	
5B1	F	1	1	3,8	3,2	-0,6	3,6	3,6	0	2,2	2,8	0,6	1,6	2	0,4	3,0	4,0	1	3,1	2,5	-0,6	3,5	3,5	0				
5B2	M	1	0	3,4	3,2	-0,2	4	4	0	3	2,8	-0,2	3,4	3	-0,4	3,3	3,7	0,3	2,9	3,5	0,6	3	4	1	1	1	0	
5B3	F	0	1	3,6	3	-0,6	3,6	2,8	-0,8	3,4	2,8	-0,6	3,4	3,6	0,2	3,5	3,5	0	3,1	3,0	-0,1	4	4	0	1	1	0	
5B4	F	0	0	3,8	3,6	-0,2	3,4	3,4	0	3,4	3,4	0	3,6	3,2	-0,4	3,3	3,7	0,3	2,7	3,0	0,3	3,5	3	-0,5	1,5	1,5	0	
5B5	M	0	1	2	3	1	2,8	1,6	-1,2*	3,4	2,8	-0,6	2,6	3,2	0,6	4,0	3,2	-0,8	3,3	2,9	-0,4	4	3	-1	1	2	1	
5B6	F	1	0	3,6	3,2	-0,4	3,8	3,8	0	3,4	3,4	0	2,6	2,6	0	2,5	2,7	0,2	3,4	2,9	-0,5	3,5	4	0,5	2,5	3	0,5	
5B7	M	1	1	2,6	3	0,4	3,6	3,2	-0,4	3,8	4	0,2	3,2	3,2	0	4,0	4,0	0	4,0	4,0	0	4	4	0	1	1	0	
5B8	M	0	0	3,8	3,2	-0,6	3	3,2	0,2	3,6	3,2	-0,4	4	2,8	-1,2	4,0	3,5	-0,5	3,6	3,4	-0,3	4	4	0	1	1	0	
5B9	M	1	1	3	3	0	3,6	3,4	-0,2	3,4	3	-0,4	1,8	2	0,2	3,5	3,5	0	4,0	2,6	-1,4	2,5	2,5	0	2,5	2	-0,5	
5B10	M	1	0	4	3,2	-0,8	3,2	3	-0,2	3	2	-1	3,2	1,6	-1,6	3,2	2,0	-1,2	3,5	2,9	-0,6	2,5	3	0,5	2,5	2,5	0	
5B11	F	0	1	2,8	2,8	0	2,4	3,2	0,8	2,6	3,4	0,8	3	4	1	3,8	3,5	-0,3	2,5	2,5	0	3	4	1	2	1,5	-0,5	
5B12	M	1	1	3,8	3,2	-0,6	2,8	2,8	0	3	2,6	-0,4	3,6	3,4	-0,2	3,0	2,0	-1,0	3,5	3,1	-0,4	3	3	0	2	2	0	
5B13	F	0	0	3,8	4	0,2	3,6	3	-0,6	3,4	2,6	-0,8	4	3,4	-0,6	2,7	1,5	-1,2	3,1	3,4	0,3	4	4	0	2	1,5	-0,5	
5B14	M	2	0	3,6	3	-0,6	4	4	0	3,8	3,8	0	2,8	2,8	0	3,5	4,0	0,5	3,4	3,0	-0,4	3	3,5	0,5	2	1	-1	
5B15	M	0	1	3,8	3,2	-0,6	3,4	3,4	0	3,4	2,8	-0,6	4	2,4	-1,6	3,3	2,3	-1,0	2,6	2,8	0,1	3,5	3	-0,5	3	1	-1	
5B16	F	0	1	3,8	3,2	-0,6	4	3,8	-0,2	3,2	2,4	-0,8	2,4	2	-0,4	3,5	3	-0,5	2,6	2,5	-0,1	3	4	1	1	1,5	0,5	

Annexe 18 : « Comment as-tu fait pour réussir cela ? »

Réponses des élèves faisant intervenir le concept d'« attributions causales » à la question : "Comment as-tu fait pour réussir cela ?" posée lors des entretiens Élève-Enseignant.

Comment as-tu fait pour réussir ?		
	Internes	Externes
Contrôlables	<p>5A1 : « J'ai travaillé seule à la maison et j'ai demandé à ma grande sœur qu'elle me corrige. J'ai fait ça pendant 3 jours et après je savais le faire. » « Je m'intéresse beaucoup plus aux math qu'avant. »</p> <p>5A2 : « Je suis plus concentré. » « J'ai étudié. »</p> <p>5A3 : « Je relis les synthèses tous les jours. » « J'écoute mieux, donc j'y arrive mieux. »</p> <p>5A4 : « En révisant, en comprenant. »</p> <p>5A5 : « J'ai écouté quand monsieur expliquait. » « En m'exerçant. »</p> <p>5A7 : « J'ai étudié et j'ai appris. »</p> <p>« J'étudie, j'écoute attentivement et donc j'apprends. »</p> <p>« Education physique → J'aime faire les activités → en persévérant j'y suis arrivé »</p> <p>5A8 : « J'analyse comment les retenir pour toujours. », « En persévérant j'y suis arrivé. » « En sciences, j'observe, je regarde et j'apprends. » « J'étudie et je n'oublie pas. »</p> <p>5A9 : « Bien écouter, je me suis entraîné. » « J'ai dû beaucoup travailler pour y arriver. » « J'ai fait des exercices sur internet. J'ai étudié les formules. »</p> <p>5A10 : « J'ai respecté les consignes et j'ai réussi à le faire. »</p> <p>5A11 : « J'ai écouté, j'ai travaillé. Mais je dois faire attention aux erreurs de calculs. »</p> <p>5A12 : « Lire les synthèses. » « En écoutant. »</p> <p>« En me concentrant. » « Je travaille dur. J'écoute. Je fais tout pour y arriver. » « Bien concentrée quand je fais les exercices. »</p> <p>5A13 : « Au départ, je n'étais pas attentif. Ensuite, j'ai revu la matière avec monsieur et j'ai retravaillé à la maison. »</p> <p>5A14 : « J'ai travaillé en classe. »</p> <p>« J'essaie de comprendre pourquoi je me suis trompée. »</p> <p>5A15 : « J'ai étudié et j'ai fait des exercices à la maison avec papa. » « J'ai fait des exercices à la maison. » « J'ai étudié les méthodes. » « Je m'entraîne à la maison. »</p> <p>5A16 : « J'étudie souvent les synthèses à la maison. » « Je m'entraîne à la maison. »</p> <p>5B13 : « Étudier plus à la maison »</p>	<p>5A6 : « Les petites évaluations m'ont beaucoup aidé afin de voir si on a bien compris, avant de faire le vrai contrôle. »</p>
Incontrôlables	<p>5A2 : « Ça se fait automatiquement ». »</p> <p>5A8 : « je retiens facilement. »</p> <p>5A10 : « Education physique → je suis hyper fort. »</p> <p>« Math → les figures, je suis super fort. »</p> <p>5B10 : « J'apprends vite » « Je retiens vite les dialogues »</p>	<p>5A7 : « Maintenant madame explique mieux. »</p> <p>5A11 : « Les fonctions → J'y arrive, c'est facile. »</p> <p>5A12 : « L'indicatif présent → c'était facile. »</p>

Résumé :

L'évaluation est au cœur du dispositif pédagogique aussi bien pour les enseignants que pour les élèves. Pourtant, elle est synonyme à l'heure actuelle de « culture de l'échec » et peu d'acteurs en ont conscience et continuent dans ce sens. Cette recherche met en avant un outil qui envisage l'évaluation autrement : il rend l'élève acteur de son évaluation, il lui permet de prendre connaissance de ses progrès et de mettre ses réussites en valeur. Pour prouver son efficacité, nous avons mesuré plusieurs variables motivationnelles, à savoir : le besoin d'autonomie de l'élève, ses attributions causales et son concept de soi (général, en français et en mathématiques). De plus, nous pensions que les parents s'intéresseraient davantage au travail scolaire de leur enfant et que par l'intermédiaire d'un climat de maîtrise, les élèves se sentiraient mieux à l'école. Les données récoltées n'ont pas permis de vérifier nos différentes hypothèses. Par ailleurs, une analyse plus qualitative ainsi que différentes observations nous encouragent à continuer à croire en cet outil qui est amené à évoluer. Enfin, ce travail mettra également en avant la forte résistance du système normatif ancré dans la société. Dès lors, une évolution des conceptions de l'évaluation doit s'opérer chez tous les acteurs utilisant l'outil (élèves, parents et enseignants) afin que l'utilisation du portfolio puisse atteindre ses ambitions.