

Quelles sont les conceptions et les pratiques déclarées des enseignants du primaire à propos de la place de l'élève dans l'évaluation-soutien d'apprentissage ?

Mémoire présenté par **BAERT Célia**

En vue de l'obtention du diplôme de Master en Sciences de l'Éducation, à finalité spécialisé en enseignement.

Promotrice : Annick Fagnant

Sous la supervision : Christelle Goffin

Lecteurs : Stéphanie Peters, Christophe Monseur

Année académique 2023-2024

Remerciements

Je souhaite exprimer mes sincères remerciements à toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

Je tiens à remercier tout particulièrement ma promotrice, Madame Fagnant, ainsi que son assistante, Madame Goffin, pour leur suivi attentif et leurs précieux conseils. Leur expertise et leurs remarques éclairées ont grandement enrichi ce travail et ont été déterminantes dans son aboutissement.

Je remercie également, mes lecteurs Madame Peters et Monsieur Monseur pour avoir accordé une attention à mon travail.

Je suis également reconnaissant envers ma famille et mes amis pour leur soutien indéfectible durant cette période de recherche. Leur compréhension et leurs encouragements ont été une source constante de motivation et de réassurance.

Je voudrais également adresser un remerciement particulier à Nathalie Lemoine pour son aide précieuse. Son soutien, ses encouragements, et sa minutie de relecture ont joué un rôle crucial dans l'aboutissement de ce mémoire.

Table des matières

1. INTRODUCTION.....	1
2. REVUE DE LA LITTERATURE	3
2.1 L'évaluation.....	3
2.1.1 Définition	3
2.1.2 Un changement de paradigme.....	5
2.1.3 L'évaluation-soutien d'apprentissage	8
2.2 Le rôle de l'apprenant.....	9
2.3 Stratégies pour favoriser l'implication des apprenants	11
2.3.1 Auto-évaluation	11
2.3.2 Évaluation par les pairs.....	12
2.3.3 La co-évaluation	13
2.3.4 Le feedback.....	14
2.4 La place de l'enseignant dans l'évaluation-soutien d'apprentissage	15
2.4.1 Le rôle de l'enseignant.....	15
2.4.2 La place de la formation	17
2.5 Les obstacles et les bienfaits de l'évaluation-soutien d'apprentissage	18
2.5.1 Les obstacles	18
2.5.2 Les bienfaits.....	19
2.6 Les conceptions et les pratiques déclarées des enseignants à propos de l'évaluation-soutien d'apprentissage	20
2.6.1 Les conceptions	20
2.6.2 Les pratiques déclarées	23
2.6.3 Le lien entre les conceptions et les pratiques déclarées.....	27
3. QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES	29
4. METHODOLOGIE.....	31
4.1 Approche quantitative	31
4.2 Public cible.....	32
4.2.1 Description de l'échantillon.....	32
4.3 Outil et récolte de données.....	33
4.3.1 Description du questionnaire	33
4.3.2 Présentation des items	35
4.3.3 Pré-test du questionnaire	39
4.4 Vigilance éthique.....	41
5. PRESENTATION DES RESULTATS.....	42
5.1 Analyse descriptive des données	42
5.1.1 Échelles des conceptions.....	42
5.1.2 Échelles des pratiques déclarées.....	44
5.2 Corrélation.....	49
5.3 Test- t.....	50
5.4 Données de la question ouverte	51
6. INTERPRETATION ET DISCUSSION.....	52
6.1 Le versant des conceptions	52

6.2	Le versant des pratiques déclarées.....	53
6.3	Lien entre les conceptions et les pratiques	57
7.	LES LIMITES ET PERSPECTIVES	59
8.	CONCLUSION	61
9.	BIBLIOGRAPHIE	63
	<i>Table des tableaux</i>	71
	<i>Table des figures</i>	72
	Annexes	73
	Annexe 1 : Mails envoyés aux directions.....	73
	Annexe 2 : Publication sur les réseaux sociaux	74
	Annexe 3 : Questionnaire initial	75
	Annexe 4 : Questionnaire final	80
	Annexe 5 – les alpha de Cronbach	91
	Annexe 6 – Fréquences pour les items « conceptions – amélioration »	94
	Annexe 7 - Fréquences pour les items « conceptions – non-pertinent »	95
	Annexe 8 - Fréquences pour les items « Pratiques déclarées – intensions d'apprentissage et critère de réussite ».....	96
	Annexe 9 - Fréquences pour les items « Pratiques déclarées – questionnement et discussion en classe »	97
	Annexe 10 - Fréquences pour les items « Pratiques déclarées – Feedback »	98
	Annexe 11 - Fréquences pour les items « Pratiques déclarées – Auto-évaluation et évaluation par les pairs »	100
	Annexe 12 – Réponses obtenues pour la question ouverte.....	102
	Annexe 13 – Matrice de corrélation	110
	Annexe 14 – Test t	111

1. INTRODUCTION

De nombreuses études se penchent sur l'évaluation et accordent une grande importance aux sujets liés aux apprentissages et aux résultats des élèves (Lafontaine & Toczec-Capelle, 2023). Il apparaît que l'implication de l'élève vis-à-vis de l'évaluation joue un rôle primordial et central pour favoriser son engagement accru dans le processus d'apprentissage (Mottier Lopez & Laveault, 2008). Dans le cadre de cette recherche, nous nous pencherons sur le concept de "l'évaluation-soutien d'apprentissage", également désigné sous les termes "Assessment for Learning" ou AFL selon Schellekens et al. (2021).

Comme le souligne Stiggings (2005, cité par Fagnant, 2023), l'évaluation-soutien d'apprentissage revêt d'une importance considérable dans la mesure où il cherche à redéfinir la manière dont nous comprenons et mettons en œuvre l'évaluation dans le contexte éducatif. Cette approche permet une certaine adéquation entre l'évaluation sommative et formative, afin d'encourager et favoriser l'acquisition des connaissances par les élèves (Fagnant, 2023). Celle-ci se définit comme le fait de: « partir des pratiques quotidiennes des élèves et des enseignants qui, individuellement et en interaction, recherchent, réfléchissent sur et réagissent à l'information provenant d'échanges, démonstrations et observations afin de favoriser les apprentissages en cours. » (Allal & Laveault, 2009, P102).

Les enseignants jouent un rôle crucial en instaurant ce type de pratiques dans leur classe (Morrissette, 2002). Au vu de leur rôle, il nous semble opportun de les interroger. Il est important de noter que les conceptions des enseignants peuvent influencer de manière significative leurs pratiques et les décisions qu'ils prennent en classe (Monteiro et al., 2021). De plus, Summo et al. (2014) indiquent qu'un lien substantiel existe entre les pratiques et les conceptions des enseignants.

La question de recherche que cela amène est : « **Quelles sont les conceptions et les pratiques déclarées des enseignants du primaire à propos de la place de l'élève dans l'évaluation-soutien d'apprentissage ?** ». En vue de répondre à cette question de recherche, les enseignants du primaire de la Fédération Wallonie Bruxelles auront l'occasion de répondre à un

questionnaire portant sur ces thématiques. Le but poursuivi est de comparer les données avec des études existantes, d'établir un état des lieux des conceptions et des pratiques déclarées et d'identifier les relations qui pourraient exister entre les deux.

Ce mémoire est structuré en plusieurs parties distinctes. La première partie est consacrée à l'approche théorique, tandis que la deuxième partie aborde les aspects pratiques. Dans la partie théorique, nous développerons les fondements de l'évaluation-soutien d'apprentissage et définirons les outils associés, tels que : l'auto-évaluation, la co-évaluation et l'évaluation par les pairs. Nous aborderons également le rôle de l'élève et de l'enseignant, en discutant des notions telles que les pratiques déclarées et les conceptions. Dans la partie pratique, nous reviendrons sur notre question de recherche, les hypothèses formulées et la méthodologie suivie. Nous présenterons ensuite une analyse descriptive des résultats, suivie d'une interprétation et discussion de ceux-ci, en soulignant les limites de notre travail.

2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

À travers la revue de la littérature, nous présenterons divers aspects fondamentaux pour aborder les concepts clés de notre étude et expliquer ce qui nous a conduit à notre question de recherche.

Tout d’abord, nous tenterons de clarifier la notion d’évaluation et aborderons l’évolution de ce paradigme ainsi que ses implications, notamment en ce qui concerne « l’évaluation-soutien d’apprentissage ». Ensuite, nous nous pencherons sur les rôles tant de l’enseignant que de l’élève, ainsi que les éléments associés à l’évaluation telle que : l’auto-évaluation, l’évaluation par les pairs et la co-évaluation et les feedbacks.

Finalement, nous explorerons les conceptions et les pratiques déclarées des enseignants, ainsi que les résultats d’autres recherches sur ce sujet. Cela nous permettra de prendre un certain recul sur le sujet, en nous basant sur la revue de la littérature et les études qui y seront présentées pour étayer notre propre travail dans ce domaine.

2.1 **L’évaluation**

2.1.1 Définition

L’évaluation est un élément assez présent dans le parcours scolaire et quotidien des élèves, de plus celui-ci peut avoir un impact non négligeable sur leur trajectoire éducative (Issaieva et al., 2011). Ainsi, il semble fondamental de s’intéresser à la notion d’évaluation. Selon Romainville (2017, cité par Detroz, 2022), toute évaluation se déroule en trois temps : en commençant par la prise d’information, suivi d’un jugement et enfin d’une prise de décision. Dans le domaine de l’éducation, l’évaluation recouvre une variété de processus et est perçue comme une approche polysémique (Endrizzi & Rey., 2008).

En effet, l’évaluation peut avoir plusieurs dimensions et revêtir d’une certaine pluralité : certaines servent à identifier les aptitudes des élèves dans une optique certificative, tandis que d’autres agissent comme un moyen de renforcer les compétences, favorisant ainsi les apprentissages (Araújo-Oliveira & Costa, 2021). De ce fait, il est important de noter que chacune de ces différentes formes d’évaluations n’aura pas le même impact sur les apprenants, car toutes ont des visées distinctes (Endrizzi & Rey., 2008). En effet, Mottier Lopez et Crahay

(2009, cités par Issaieva et al., 2011) se mettent d'accord sur le fait que l'évaluation présente plusieurs dimensions. À savoir : certificative, sommative, normative, pronostique, informative ou formative (Issaieva et al., 2011).

Comme mentionné par Mottier Lopez (2023), il existe plusieurs définitions pour les différentes sortes d'évaluation. De ce fait, nous nous sommes principalement référée aux définitions fournies par les conférences de consensus, celles-ci regroupant des experts dans le domaine de l'éducation.

Tout d'abord, l'évaluation certificative, qui peut parfois se chevaucher avec l'évaluation sommative, elle permet de vérifier l'acquisition de compétences à la fin d'une leçon ou d'un cycle d'apprentissage, à travers des contrôles ou des examens. En revanche, l'évaluation sommative se concentre sur l'analyse des apprentissages à un moment précis, fournissant un bilan global des performances des élèves (Endrizzi & Rey, 2008). L'évaluation normative va comparer les capacités et les performances des élèves entre eux afin d'établir un classement (Butera, 2023). L'évaluation pronostique va quant à elle de réaliser une projection sur les performances d'un élève à suivre tel ou tel cursus, par exemple lorsque des étudiants passent l'examen d'entrée pour devenir ingénieur civil, l'université vérifie que l'apprenant a les capacités nécessaires pour suivre le cursus (Mottier Lopez, 2023). En ce qui concerne l'évaluation informative, elle fournit des informations sur les progrès ou l'état des apprentissages des élèves sans conduire à des décisions formelles telles que des aménagements ou une réorientation (Mottier Lopez, 2023).

Lors de notre étude, nous nous tournerons davantage vers l'évaluation formative voire des termes « évaluation-soutien d'apprentissage », ceux-ci seront davantage précisés par la suite. Avant toute chose, il semble pertinent de définir l'évaluation formative. Selon Allal (1988, cité par Lafontaine & Toczec-Capelle, 2023), l'évaluation formative va s'effectuer durant l'enseignement/ apprentissage. Cela va permettre de collecter diverses informations afin de rectifier et réguler à la fois les élèves et les enseignants (Lafontaine & Toczec-Capelle, 2023). Dans ce cas de figure, vis-à-vis des autres évaluations citées précédemment, l'évaluation formative prône davantage l'implication de l'élève dans celle-ci (Mottier Lopez, 2023).

Ce mode d'évaluation est perçu comme étant orienté vers le soutien des apprentissages, en prenant en compte les besoins spécifiques de chaque élève (Lafontaine & Toczec-Capelle, 2023). Mais cela permet également d'aller un pas plus loin, cela va encourager l'élève à assumer davantage de responsabilités vis-à-vis de son évaluation grâce à sa participation active. Ceci implique d'analyser les erreurs commises, de comprendre ses propres capacités et de surmonter divers obstacles (Scallon, 2015). L'évaluation formative trouve son fondement dans le fait que les élèves peuvent bénéficier des échanges avec leurs pairs et les enseignants, tous engagés dans un processus d'apprentissage (Allal & Mottier Lopez, 2005).

2.1.2 Un changement de paradigme

Au fil du temps, la notion « d'évaluation formative » a évolué. En effet, les travaux anglophones ont permis de développer et d'enrichir ce concept, celui-ci a ensuite été approfondi par le courant francophone. Cela nous amène à explorer un nouveau paradigme que nous allons détailler à présent.

L'origine du concept

D'après la littérature, l'origine du concept d'évaluation formative remonte à 1967 avec son introduction par Michael Scriven. L'objectif initial était de permettre à cette forme d'évaluation d'être un outil d'ajustement pour les nouveaux programmes pédagogiques. Durant les années 1970, Bloom propose le modèle de la pédagogie de la maîtrise, offrant une perspective dite classique de l'évaluation formative. L'évaluation formative se définit comme un processus de remédiation, réalisé à travers des retours et des corrections sur les actions de l'élève après un apprentissage ou un enseignement (Allal & Mottier Lopez, 2005). Selon cette approche anglophone, davantage behavioriste, il est possible de modifier les comportements des élèves par le biais de récompenses ou de punitions afin de préparer les apprenants pour la passation d'un examen sommatif ultérieur (Morrisette, 2010). Dans cette approche, l'enseignant occupe une place centrale dans la mise en œuvre de l'évaluation formative, illustrant ainsi une orientation néobéhavioriste plus marquée (Deaudelin et al., 2007).

Un concept élargi

Dans le contexte francophone, les travaux de divers chercheurs ont contribué à faire évoluer le concept initial de l'évaluation formative. En effet, à l'approche des années 1980, Allal (1979 cité par Morrissette, 2010) introduit, à travers son modèle cognitiviste, une approche qui associe l'évaluation formative à la régulation, en proposant trois types de régulation (Morrissette, 2010).

- « La régulation interactive » (Allal & Lopez, 2005, p.269) ;

L'évaluation formative se met en place à l'aide des échanges de l'élève avec son environnement, c'est-à-dire les interactions avec son professeur, ses camarades ou des outils permettant l'auto-évaluation. Ce type de régulation va permettre à l'élève de se réguler de manière continue, lors des apprentissages, à l'aide de supervisions et de retours sur sa propre évolution (Allal & Lopez, 2005).

- « La régulation rétroactive » (Allal & Lopez, 2005, p.270) ;

La régulation rétroactive se réalise à la fin d'un cycle d'enseignement. Cela va permettre de détecter les compétences acquises ou non pour l'ensemble des élèves. Par la suite, il sera possible de déployer des stratégies et des ressources pour pallier les obstacles que peuvent rencontrer les élèves. Cela se réfère à la vision de Bloom, on peut faire le parallèle entre la régulation rétroactive et la remédiation (Allal & Lopez, 2005).

- « La régulation proactive » (Allal & Lopez, 2005, p.270) ;

La régulation proactive survient, quand plusieurs éléments vont permettre de mettre en place de nouvelles méthodes d'enseignement afin de répondre aux besoins de chacun des élèves de la classe. Ce type de régulation met un point d'honneur sur la différenciation (Allal & Lopez, 2005).

Un changement majeur mis en évidence par Allal et Mottier Lopez (2005) est le passage d'une évaluation dirigée exclusivement par l'enseignant vers une approche plus inclusive, où l'élève joue également un rôle actif. Cette approche utilise des méthodes, que nous définirons davantage au points 2.3, telles que : l'auto-évaluation, l'évaluation entre pairs et la co-évaluation, favorisant une participation accrue des élèves dans l'évaluation de leurs propres performances et celles de leurs pairs (Deaudelin et al., 2007 ; Fagnant, 2023).

De plus le concept d'évaluation formative a été enrichi par une vision plus étendue, où les chercheurs tels qu'Allal (1979) et Perrenoud (1998) ont apporté un développement plus approfondi des caractéristiques issues de la vision initiale de Bloom (Allal & Lopez, 2005). Cette évolution a permis d'élargir la compréhension et la portée de l'évaluation formative, en tenant compte d'éléments supplémentaires qui vont au-delà du simple test formatif et des feedbacks. Tout d'abord, l'évaluation formative se retrouve à tout moment de l'apprentissage en recueillant les informations pertinentes de diverses manières (Allal & Lopez, 2005). Effectivement, l'évaluation peut être réalisée par le biais d'observations des élèves lors d'activités en groupe ou individuelles, ainsi que par l'observation des différentes approches et démarches qu'ils utilisent (Fagnant, 2023). Selon Morissette (2013) ainsi qu'Allal et Mottier Lopez (2005) tel que mentionné par Fagnant (2023), l'évaluation sera considérée comme « non instrumentée » et « informelle ».

À l'instar de cette nouvelle vision de l'évaluation formative, nous pourrions la mettre en parallèle avec les termes utilisés par le courant anglophone : « l'assessment for Learning », nommée aussi l'évaluation-soutien d'apprentissage. Elle a pour objectif de favoriser et de réguler les apprentissages et l'enseignement (Schellekens et al., 2021).

Avant de plonger davantage dans ces concepts, il est essentiel de faire un récapitulatif. Dans la littérature anglophone, les termes « formative assessment » représentent selon Black et William (1998, cités par Sayac, 2017), toutes sortes d'activités venant des enseignants ou des apprenants visant à fournir des informations afin de réguler l'enseignement et les apprentissages (Sayac, 2017).

Dans les écrits anglophones, l'association entre évaluation et apprentissage peut s'organiser de 3 manières différentes. On parlera de : assessment of learning, assessment as learning et assessment for learning (Schellekens et al., 2021). Tout d'abord, l'assessment of learning correspond à l'évaluation à visée sommative, comme mentionné précédemment. Elle va permettre de juger et de mesurer les aptitudes des élèves après la fin d'un apprentissage (Schellekens et al., 2021). Selon Black et William (2018, cités par Fagnant, 2023), assessment as learning va permettre aux élèves de réguler, corriger et superviser eux-mêmes leurs apprentissages.

Pour revenir à la notion clé « assessment for learning », selon le CNETCO (2023), celle-ci découle de plusieurs éléments : l'accroissement des théories de l'apprentissage, les transformations des différents systèmes éducatifs et l'approche basée sur les compétences (Cnetco, 2023). C'est une vision plus élargie du concept « formative assessment », cela englobe toutes sortes d'évaluations qui visent à améliorer les apprentissages des élèves (Sayac, 2017). L'évaluation pour les apprentissages met en avant (Stobart, 2011) :

- L'implication des élèves dans leurs apprentissages ;
- Le fait d'amener une rétroaction utile auprès des apprenants ;
- L'ajustement de l'enseignement, en prenant en considération les performances des élèves;
- L'importance que les élèves soient aptes à effectuer une auto-évaluation ;
- L'influence que peut avoir l'évaluation sur l'investissement des élèves et leur confiance en soi.

En vue des courants anglophones et francophones, bien que les deux littératures partagent des idées similaires, leur expression différente souligne l'importance de ne pas uniquement se fier à la traduction. À partir de la théorie classique de Bloom, les deux littératures ont pu élargir le champ des connaissances sur l'évaluation. Ces deux perspectives convergent en plusieurs points, notamment vers l'importance et la nécessité de l'évaluation formative au cœur des moments pédagogiques en classe (Fagnant, 2023).

2.1.3 L'évaluation-soutien d'apprentissage

Après avoir examiné les perspectives du courant anglophone et francophone, il est clair que ce changement de modèle transforme la manière de concevoir l'évaluation. Les apprenants sont positionnés en priorité, car ils ont un rôle à jouer dans leur processus d'apprentissage. Les diverses méthodes de l'évaluation-soutien d'apprentissage se concentrent sur l'élève (Allal & Laveault, 2009). De ce fait, il y a une réelle intention d'impliquer les élèves dans la gestion de leurs acquis de manière autonome à travers des stratégies d'auto-évaluation, d'évaluation réciproque entre pairs, et d'évaluation collaborative entre le professeur et l'apprenant (Allal & Mottier Lopez, 2005). Dans cette nouvelle approche, l'évaluation-soutien d'apprentissage va jumeler des visées de l'évaluation formative, mais également prendre en compte des facettes de l'évaluation sommative. En effet, l'évaluation sommative ne se résume pas uniquement à attribuer des notes, elle peut guider les élèves à se réguler en fonction des informations qu'ils peuvent en tirer (Black & William, 2018 cités par Fagnant, 2023).

À l’instar d’Allal et Laveault (2009), dans le but de se rapprocher de cette notion anglophone « assessment for learning », et dans l’intention d’englober de manière plus étendue le concept d’évaluation formative, nous opterons également pour l’expression « **évaluation-soutien d’apprentissage** » (Allal & Laveault, 2009). En voici la définition du concept retravaillé : « l’évaluation-soutien d’apprentissage fait partie des pratiques quotidiennes des élèves et des enseignants qui, individuellement et en interaction, recherchent, réfléchissent et réagissent à l’information provenant d’échanges, démonstrations et observations afin de favoriser les apprentissages en cours. » (Allal & Laveault, 2009, p.102).

2.2 Le rôle de l’apprenant

Après avoir clarifié les termes que nous utiliserons, « évaluation-soutien d’apprentissage » comme défini par Allal et Laveault (2009), nous pouvons maintenant nous concentrer sur le rôle central de l’élève dans ce processus et en explorer la signification.

En effet, nous aborderons le rôle des élèves et des enseignants dans cette démarche, en mettant l’accent sur l’élève, qui a un rôle central dans ses apprentissages (Allal & Laveault, 2009). Lors du point 2.3 de ce travail, nous pourrions également examiner les stratégies mises en place pour engager activement l’élève et mettre en avant l’évaluation-soutien d’apprentissage. Cela inclut la collecte d’informations provenant des apprenants eux-mêmes, les interactions avec leurs pairs ou leur enseignant (Allal & Laveault, 2009).

Comme mentionné précédemment, dans le contexte de l’évaluation au service des apprentissages, l’élève ne reste plus en retrait ni en second plan ; il joue désormais un rôle central face à l’évaluation (Deaudelin et al., 2007). De plus, les différentes recherches ont montré que l’évaluation-soutien d’apprentissage favorise l’engagement majeur de l’élève dans ses apprentissages (Endrizzi & Rey, 2008). De ce fait, il y a eu une remise en question de la pédagogie de la maîtrise et du rôle prépondérant des enseignants face à l’évaluation. L’évaluation prend une autre tournure, où l’implication active des apprenants vis-à-vis de l’évaluation est primordiale (Mottier Lopez & Laveault, 2008).

Que signifie vraiment placer l’élève au cœur des apprentissages et être actif ? « Rendre l’élève actif signifie lui permettre un certain contrôle sur le déroulement des actions à mener pour résoudre le problème qui lui est proposé. En plus d’appliquer les connaissances et les stratégies

appries dans divers contextes, l'élève doit développer son autonomie en utilisant des démarches et des processus personnels et en proposant une réponse unique, un fruit de sa créativité » (Durand & Chouinard, 2012, p. 51).

Donc pour favoriser leur implication face à leurs apprentissages, il semble nécessaire de rendre les élèves acteurs vis-à-vis des processus d'évaluation (Florin al.,2023). En effet, certaines modalités d'évaluation, rendant les apprenants passifs, entravent la faculté des apprenants à s'engager de manière proactive dans leurs processus d'acquisition de connaissances. Il peut même se produire un phénomène inconscient de devenir un simple récepteur de notes, ils ne discernent pas la valeur de l'évaluation au-delà de la restitution des résultats (Cnesco, 2022). Pour éviter cela et encourager la participation des élèves, les enseignants peuvent utiliser des outils d'évaluation, tels que l'auto-évaluation, les séquences présentant des feedbacks, l'évaluation par les pairs et la co-évaluation, qui implique des échanges entre l'enseignant et l'élève (Allal, 1999 cité par Allal & Mottier Lopez, 2005 ; Monteiro et al., 2021).

Face à ce changement de paradigme, le rôle central de l'élève et son implication va favoriser : l'orientation de leur jugement sur les priorités d'apprentissage, influencer leur motivation et leurs perceptions de leurs aptitudes, organiser leur travail personnel, améliorer leurs apprentissages. De plus, cela va avoir un effet à long terme pour renforcer et accroître leurs aptitudes et les stratégies d'apprentissage (Endrizzi & Rey, 2008).

D'après Morrissette (2002), il est particulièrement avantageux d'initier les enfants dès leur plus jeune âge à participer activement à leurs processus d'apprentissage et à se réguler en tirant parti des diverses informations disponibles dans leur environnement. Cependant, Morrissette souligne également que l'âge de l'enfant peut influencer l'usage de cette pratique par les enseignants, en l'encourageant ou en la freinant (Morrissette, 2002). Une fois que l'élève perçoit l'évaluation comme une méthode pour s'autoévaluer et réguler ses apprentissages, celle-ci ne sera plus perçue comme la simple obtention d'une note, mais davantage comme un levier pour atteindre ses objectifs (Cnesco, 2022). Cependant, cet exercice n'est pas aisé à mettre en place, cela demande de l'entraînement et une aide de la part de l'enseignant (Cnesco, 2022). Nous reviendrons ultérieurement sur ces propos au point 2.4, mais il semble important de souligner que l'enseignant doit instaurer la promotion de cette prise de responsabilité et de cet investissement individuel chez chaque élève (Fagnant, 2023).

2.3 Stratégies pour favoriser l'implication des apprenants

Dans la même ligne de conduite que les idées présentées par les auteurs précédemment, Genthon (1991, cité par Mottier Lopez & Laveault, 2008) soutient qu'engager l'élève dans ses processus d'évaluation peut être facilité par l'utilisation d'outils visant à promouvoir une approche participative (Mottier Lopez & Laveault, 2008). Selon Allal (1999, cité par Allal & Mottier Lopez, 2005), il existe 3 approches différentes, qui permettent de favoriser l'implication des apprenants dans l'évaluation : l'auto-évaluation, l'évaluation par les pairs et la co-évaluation (Allal & Lopez, 2005). Par ailleurs, il convient de souligner aussi l'importance du feedback dans le processus d'apprentissage (Bosc-Miné, 2014).

2.3.1 Auto-évaluation

L'auto-évaluation, par définition, représente un processus où un individu a évalué la qualité de son parcours, de son travail ou de ses apprentissages en fonction d'objectifs fixés à l'avance en s'appuyant sur des critères d'évaluation spécifique (Legendre, 2005). De ce fait, les apprenants vont devoir évaluer leur propre production (Florin et al., 2023). Pour ce faire, ils seront encouragés à fournir et à formuler un feedback sur leur travail afin de favoriser leur progression (Fagnant, 2023). L'évaluation et l'action sont entièrement dirigées par l'élève, dont le rôle est central (Mottier Lopez & Laveault, 2008).

Les pistes pour la mise en place de l'auto-évaluation

Bien que l'importance de l'auto-évaluation soit reconnue, la réalisation d'auto-évaluations peut parfois être parsemée de difficultés. Il est impératif que les élèves acquièrent la capacité de s'évaluer eux-mêmes, de prendre du recul face à la situation à laquelle ils font face (Abrecht, 1991 cité par Allal & Mottier Lopez, 2007 ; Laveault, 2007 cité par Allal & Mottier Lopez, 2007). Pour aider les élèves dans le développement de leurs compétences en auto-évaluation, il convient de les amener à voir leur travail en fonction des objectifs requis. Grâce à cela, ils auront une meilleure perception de leur pratique, facilitant ainsi une meilleure gestion et régulation de leur métacognition (Black et al., 2004). Pour que l'auto-évaluation soit efficace, il est aussi important de se baser sur des objectifs et des feedbacks concis pour assurer une compréhension de ceux-ci auprès des apprenants (Fagnant, 2023).

Les apports de l'auto-évaluation

L'auto-évaluation aide les élèves à développer des compétences d'autorégulation et à mieux comprendre les objectifs à atteindre ainsi que les moyens pour y parvenir (Black et al., 2004 ; Florin et al., 2023). En évoluant dans un contexte d'évaluation transparent, les élèves acquièrent des compétences métacognitives, améliorant la gestion de leurs tâches (White & Frederiksen, 1998). Cette pratique les rend plus conscients de leurs propres capacités, de leur manière de travailler et de développer la conscience de soi. Cela favorise le développement de leur autonomie (Lafortune & Dubé, 2004 ; Laveault, 1999).

2.3.2 Évaluation par les pairs

Au cours de l'évaluation par les pairs, deux ou plusieurs apprenants auront l'occasion de participer à des échanges concernant l'évaluation de leurs acquis, de leurs difficultés ou de leurs avancées mutuelles (Vassart et al., 2022). Dans ce contexte, il sera demandé aux apprenants de donner un retour à l'un de leurs camarades, en partageant des informations sur la compréhension ou les résultats de ceux-ci (Hattie & Timperley, 2007). L'évaluation par les pairs adopte une approche formative et est perçue davantage comme une partie intégrante de l'apprentissage plutôt qu'un simple ajout (Allal & Mottier Lopez, 2005). L'évaluation entre pairs se révèle être un ajout significatif à l'auto-évaluation, allant au-delà de la simple détection d'erreurs pour révéler des aspects implicites et encourager un engagement actif des étudiants (Black et al., 2004).

Les pistes pour la mise en place de l'évaluation par les pairs

Pour une implémentation réussie de cette approche, il est essentiel de prévoir une discussion au préalable sur les critères et les normes avant l'échange afin de faciliter la régulation. Cela garantira de proposer un feedback plus efficace et concret aux élèves (Leenknecht & Prins, 2018). À nouveau, ce n'est pas une approche instinctive, il faut qu'ils saisissent qu'elle vise la collaboration et l'interaction (Slavin, 2010). De plus, la façon de donner des commentaires sur les actions d'autrui demande de la délicatesse, il est important de considérer l'impact que cela peut avoir sur la personne concernée (Tremblay & Turgeons, 2019).

Les apports de l'évaluation par les pairs

Elle incite les apprenants à accepter plus facilement les critiques de leurs pairs et à poser plus de questions, les rendant ainsi plus actifs et augmentant leur autonomie (Florin et al., 2023).

2.3.3 La co-évaluation

La co-évaluation cherche à favoriser une approche participative et dynamique. Dans un premier temps, l'élève aura l'opportunité de réfléchir à sa propre performance en l'évaluant. Ensuite, il pourra confronter et mettre en perspective cette auto-évaluation avec celle de son co-évaluateur (Durand & Chouinard, 2012). Dans ce cas de figure, il va y avoir une confrontation entre l'auto-évaluation de l'élève et l'évaluation de l'enseignant. Pour ce faire, le maître mot est la « communication », il est essentiel de tendre vers une évaluation collaborative (Florin et al., 2023).

Les pistes pour la mise en place de la co-évaluation

Pour ce faire, ces discussions devraient être interactives et diversifiées pour être efficaces. L'enseignant doit encourager les multiples réponses pour évaluer la compréhension des élèves, en favorisant un climat où chacun peut partager et débattre (Fagnant, 2023). D'après le Cnesco (2022), il existe plusieurs méthodes pour que les élèves participent aux conversations évaluatives :

- Apporter des feedbacks constructifs ;
- Inviter les apprenants à revisiter et affiner leurs idées initiales, voire à les développer davantage ;
- Établir des comparaisons avec les réponses offertes par leurs pairs ;
-

Les apports de la co-évaluation

L'évaluation entre pairs permet de confronter les points de vue de l'enseignant et de l'élève, offrant ainsi une perspective différente et mettant en lumière les points forts et les axes d'amélioration pour chacun (Dumais, 2011). Elle développe chez l'élève des compétences métacognitives, un sens des responsabilités et une autonomie dans les apprentissages (Endrizzi & Rey, 2010; Lafortune & Dubé, 2004). Cette méthode améliore également l'engagement de l'apprenant et renforce sa confiance en soi (Endrizzi & Rey, 2010).

2.3.4 Le feedback

L'intérêt du feedback dépasse la simple communication d'informations, comparant les compétences à un instant t avec les compétences requises (Calone & Lafontaine, 2023). En effet, cela va un pas plus loin, selon Bosc-Miné (2014) il est vrai que l'apprenant par le biais du feedback peut recevoir des indications sur son travail de la part de l'enseignant, d'un élève ou d'une autre personne ressource (Bosc-Miné, 2014 ; Hattie & Timperley, 2007). L'individu lui-même peut être porteur de ses propres feedbacks, grâce à ses propres observations et en évaluant ses propres progressions durant la tâche (Hattie & Timperley, 2007).

De ce fait, le feedback constitue une forme de régulation interne qui se révèle complexe à mettre en œuvre. En présence d'erreurs susceptibles de stimuler l'apprentissage et l'amélioration, il n'est pas toujours aisé pour chacun de comprendre immédiatement les attentes qui lui sont fixées ni de savoir comment transformer les informations reçues en outils de régulation (Hattie & Yates, 2013). Pour que ceux-ci soient pris en compte, il est essentiel que les apprenants discernent la pertinence du feedback et soient en mesure d'établir le lien entre la rétroaction reçue et les approches nécessaires pour favoriser leur avancement (Lafontaine & Toczec-Capelle, 2023). Calone et Lafontaine (2023) mettent en avant la notion de « dynamique à double sens », suggérant que le feedback cherche à établir une direction bidirectionnelle. Effectivement, grâce à cette pratique, l'élève a l'occasion de réguler et d'explorer de nouvelles approches à initier. En parallèle, l'enseignant reçoit également des informations sur les mécanismes de l'apprenant, lui permettant ainsi d'améliorer ses feedbacks pour les prochaines étapes (Calone & Lafontaine, 2023).

Les pistes pour la mise en place du feedback

Pour instaurer un feedback efficace, il doit se concentrer sur la tâche plutôt que sur les attributs de l'apprenant (Florin et al., 2023). Les commentaires sont préférables aux notes, car ils sont perçus comme un soutien constructif et renforcent l'engagement (Black et al., 2004). Le feedback doit aider à surmonter les faiblesses identifiées (Calonne & Lafontaine, 2023).

En ce qui concerne les critères d'évaluation et d'apprentissage, ils doivent être partagés avec les apprenants, et le feedback doit y être lié pour montrer l'écart entre le travail et les attentes, et indiquer comment le combler (Cnesco, 2022). Le feedback doit être clair, détaillé, succinct, et délivré promptement, en fonction des compétences et des besoins de l'élève (Calonne & Lafontaine, 2023).

Enfin, comme le soulignent Calonne & Lafontaine (2023) « Les feedbacks élaborés ne peuvent donner toute leur puissance que dans des systèmes éducatifs où la culture de l'évaluation privilégie résolument une évaluation formative, bienveillante, au service d'une dynamique de l'apprentissage où les erreurs ont toute leur place. » (Calonne & Lafontaine, 2023, p36-37),

Les apports du feedback

Selon Dweck (2002, cité par Lafontaine & Toczec-Capelle, 2023), le feedback peut améliorer la perception de soi et la motivation de l'apprenant. Le feedback est également un outil d'évaluation efficace pour soutenir l'engagement des apprenants (Monteiro et al., 2021). Enfin, Sadler (1989 cité par Hattie & Timperley, 2007), indique que le feedback aide à réduire l'écart entre les compétences actuelles et celles attendues.

2.4 La place de l'enseignant dans l'évaluation-soutien d'apprentissage

2.4.1 Le rôle de l'enseignant

Lors de cette recherche, l'objectif principal était de mettre en avant le rôle de l'élève et de le valoriser au maximum. Cependant il est également pertinent de rappeler la position et le rôle de l'enseignant en matière d'évaluation-soutien d'apprentissage. Les enseignants sont les principaux acteurs pouvant instaurer ce type de pratiques dans leur classe, facilitant ainsi l'intégration et le bénéfice auprès des élèves (Morrisette, 2002). Dans cette approche, il partage les responsabilités avec les élèves, favorisant ainsi une posture collaborative accrue (Morales Villabano, 2023). Donc pour mieux comprendre ces dynamiques, il est nécessaire d'explorer les conceptions et les pratiques déclarées des enseignants concernant l'évaluation-soutien d'apprentissage. En effet, leur perspective est essentielle pour identifier les obstacles et les opportunités dans la mise en œuvre de ces pratiques

De plus, pour rendre l'environnement de la classe plus propice à l'auto-régulation, aux retours constructifs et à la régulation, il est essentiel que l'enseignant propose un cadre où les apprenants ont l'occasion de déceler leurs faiblesses, d'identifier les critères de réussite à atteindre et de s'accoutumer aux objectifs des leçons (Bosc-Miné, 2014). En plus de créer un environnement propice et de confiance, l'enseignant aura l'opportunité d'établir les prérequis et les outils nécessaires pour utiliser les ressources mentionnées ci-dessus, assurant ainsi leur bon déroulement et permettant aux élèves d'accomplir pleinement la tâche (Durant & Chouinard, 2012 ; Stobart, 2011).

L'un des rôles majeurs de l'enseignant et son défi principal consisteront à encourager les élèves à atteindre une maîtrise des objectifs d'apprentissage (Fagnant, 2023). En tant que professeur, pour stimuler l'élève à s'impliquer et à percevoir l'évaluation comme un outil de régulation et de développement plutôt que comme une simple note, l'enseignant peut mettre en place plusieurs stratégies.

Pour encourager davantage les apprenants à s'impliquer dans leur évaluation et à acquérir une certaine autonomie : l'enseignant doit encourager l'élève à prendre activement part au processus d'évaluation, tout en lui fournissant le soutien nécessaire pour naviguer à travers les critères d'évaluation et les feedbacks. Préparer les apprenants à l'évaluation implique également de clarifier les objectifs d'apprentissage, de collaborer sur les critères d'évaluation et les attentes pour les évaluer, ainsi que de mettre en avant l'analyse du processus plutôt que le simple résultat final. Tout cela sera plus bénéfique si les interactions entre l'apprenant et l'enseignant sont fréquentes et centrées sur des objectifs d'apprentissage précis (Cnesco, 2022). Selon Kerr et al. (2006, cités par Schildkamp et al., 2020) une fois en classe, en contact avec les enfants, les enseignants doivent être aptes à recueillir diverses sortes de données : les résultats provenant de tests ou d'examens, des informations sur l'élève en lui-même ainsi que des observations réalisées en classe (Schildkamp et al., 2020).

L'importance de savoir poser les bonnes questions au bon moment est soulignée, l'enseignant doit être apte à utiliser des questions ouvertes telles que "Comment ?" et "Pourquoi ?", afin de stimuler des échanges plus constructifs sur les connaissances des élèves et de les aider à réfléchir sur leurs apprentissages (Araceli Ruiz-Pirno & Furtak, 2006). Dans la même ligne directrice, nous soulignerons l'importance pour les enseignants de créer un cadre de confiance propice à des discussions en classe (Schildkamp et al., 2020).

La position à maintenir de la part du corps enseignant n'est pas d'uniquement collecter des données, mais de parvenir à les exploiter en faveur des élèves et de leurs apprentissages. Les bénéfices de l'évaluation au service des apprentissages peuvent être pleinement exploités lorsque celle-ci est correctement guidée et mise en œuvre par l'enseignant (Schildkamp et al., 2020).

2.4.2 La place de la formation

Pourquoi la formation continue des enseignants semble-t-elle essentielle ? Ceux-ci peuvent se sentir mal à l'aise ou impuissants pour diverses raisons : le manque de temps consacré à l'évaluation en vue de respecter le programme, les avancées scientifiques dans les méthodes d'évaluation et une certaine contradiction entre la théorie enseignée et la réalité du terrain (Florin et al., 2023).

La formation de base et permanente est un outil indispensable pour équiper les enseignants et les soutenir dans leurs pratiques évaluatives. De ce fait la formation est essentielle pour les enseignants, la thématique de l'évaluation ainsi que leur relation avec celle-ci n'y fait pas exception (Florin et al., 2023). Cependant, il est essentiel de noter que les données disponibles ne permettent pas encore de fournir un cadre exhaustif pour la conception idéale des programmes de formation en évaluation. Néanmoins, des recommandations et des pistes peuvent être envisagées (Fagnant, 2023). Différents éléments peuvent faciliter et apporter une meilleure formation vis-à-vis de l'évaluation (Florin et al., 2023) :

- La rencontre de nouvelles visées pour adopter les démarches moins traditionnelles pour la mise en place de l'évaluation ;
- Proposer des démarches et des opportunités variées en ce qui concerne les types de formations, pour ce faire il est utile de travailler en coopération, de réaliser des ateliers, d'utiliser des plateformes collaboratives... ;
- Le soutien des directions d'établissement scolaire a un impact majeur, afin d'accompagner les enseignants dans leurs pratiques d'évaluations. Elles peuvent promouvoir l'engagement envers la culture de l'évaluation au service des apprentissages ;
- Prendre en compte les contextes dans lesquels se trouvent les enseignants.

2.5 Les obstacles et les bienfaits de l'évaluation-soutien d'apprentissage

2.5.1 Les obstacles

À l'instar de tout processus, instaurer une évaluation centrée sur les apprentissages peut se heurter à des obstacles. Sa mise en œuvre peut être complexe pour diverses raisons et présenter certaines difficultés. Pour aborder ce sujet, nous examinerons l'engagement de l'enseignant ainsi que l'environnement qui peut impacter sa mise en place.

Tout d'abord, il est pertinent d'examiner la mise en place de l'évaluation au sein de la classe. Selon Elwood (2006, cité par Schildkamp et al., 2020) si l'enseignant ne perçoit pas de bénéfices, il est possible qu'il délaisse cette approche. Black et Wiliam (1998, cités par Schildkamp et al., 2020) soulignent dans leur recherche que l'évaluation-soutien d'apprentissage ne doit pas être perçue comme un ajout facultatif, mais plutôt comme une composante essentielle de l'enseignement (Schildkamp et al, 2020). Ainsi, des difficultés peuvent surgir lors de sa mise en place si cette pratique est trop automatique ou machinale et ne tient pas compte du contexte scolaire, tout en négligeant l'engagement actif des enseignants et des élèves (Stobart, 2011).

En ce qui concerne l'élève en lui-même, plusieurs facteurs peuvent impacter son positionnement face à l'évaluation et les différents processus que nous avons abordés précédemment dans la revue de la littérature. De ce fait les croyances et valeurs acquises par les élèves et les enseignants au fil du temps affectent leur conception et leur gestion des contextes d'évaluation (Lafontaine & Toczec-Capelle, 2023). Plusieurs éléments sont à prendre en compte :

- "La menace du stéréotype", selon Goudeau (2023) cela désigne la réalisation d'une activité d'apprentissage tout en gérant le stress et la peur de ne pas être à la hauteur, ce qui peut réduire les performances de l'élève en détournant son attention sur la tâche ;
- Le fait de se comparer à leurs pairs, cela peut avoir un impact significatif sur l'image de soi, leur engagement et leurs émotions. Les interactions quotidiennes, telles que les questions posées par l'enseignant et les feedbacks donnés doivent promouvoir un environnement d'apprentissage équitable et soutenant pour tous (Lafontaine & Toczec-Capelle, 2023). Les mêmes auteurs font référence à Lockwood et Kunda (1997), en

soulignant que pour être motivés par la réussite de leurs pairs, les élèves doivent croire en leur propre capacité à obtenir des résultats similaires ;

- Promouvoir la compétition ou fournir des retours basés sur la comparaison sociale, par l'intermédiaire des notes, pourrait avoir des effets négatifs sur l'apprentissage en entraînant une diminution des performances. Cela risque d'engendrer une course aux bonnes notes plutôt que de favoriser l'apprentissage et le développement des compétences (Lafontaine & Toczec-Capelle, 2023).

De plus l'enquête Epode 2018 menée dans l'enseignement secondaire a révélé que les pratiques éducatives encourageant l'activité des élèves sont moins fréquemment utilisées, car elles sont considérées comme moins faciles à mettre en œuvre et nécessitent plus de temps. Dans cette même étude, il est également rapporté que 33% des enseignants déclarent régulièrement utiliser des outils permettant aux élèves d'évaluer leurs progrès, leurs difficultés ou leurs points forts (Florin et al., 2023). Dans un même contexte, Mottier Lopez (2015, cité par Ntuo-Ngououni, 2023), met l'accent sur les exigences en termes de temps et d'implication liées à l'évaluation au service des apprentissages.

Le positionnement et la demande des parents jouent également un rôle dans le type d'évaluation proposé en classe. Selon une enquête récente du Cnesco (2022), près de 79 % des parents utilisent l'évaluation comme moyen principal pour suivre les progrès scolaires de leurs enfants. Malgré cela, une majorité, soit 75 %, affirme que l'acquisition de connaissances à l'école prime sur la simple obtention de bons résultats. Paradoxalement, un nombre similaire de parents considère également que les résultats demeurent un indicateur crucial de la réussite éducative de leur enfant (Florin et al., 2023).

2.5.2 Les bienfaits

Selon Scallon (1996, cité par Morrissette, 2002), l'évaluation à visée formative permet de déterminer où en sont les apprenants par rapport à leurs apprentissages et de mieux comprendre leurs points forts et leurs difficultés, ce qui permet d'ajuster l'enseignement en conséquence si nécessaire. De plus l'évaluation, lorsqu'elle est orientée vers l'apprentissage, apporte des avantages tels que l'engagement actif des élèves. Cela favorise le développement d'une aptitude à l'auto-évaluation et conduit à une perspective plus constructive concernant l'évaluation elle-même. En conséquence, les apprenants sont en mesure d'améliorer la qualité de leur

apprentissage, ce qui se traduit par une amélioration de la qualité globale de leur acquisition de connaissances (Aylwin, 1995).

L'étude de Black et Wiliam (2009, cités par Gebremariam & Gedamu, 2023) a mis en évidence que l'évaluation-soutien d'apprentissage a un double impact positif : elle favorise à la fois les performances académiques et l'épanouissement social des élèves. Cela s'explique par le fait que les étudiants s'engagent dans des interactions avec leurs pairs afin de communiquer et échanger sur leurs objectifs d'apprentissage (Gebremariam & Gedamu, 2023). De plus, cela va permettre d'améliorer l'aptitude de métacognition de l'apprenant. La métacognition implique la conscience de comprendre comment on acquiert des connaissances, la capacité de réfléchir sur sa propre pensée et de mieux contrôler son propre processus d'apprentissage (Aylwin, 1995).

2.6 Les conceptions et les pratiques déclarées des enseignants à propos de l'évaluation-soutien d'apprentissage

2.6.1 Les conceptions

Dans notre recherche, nous souhaitons approfondir notre compréhension des conceptions des enseignants sur l'évaluation-soutien d'apprentissage. Pour ce faire, il est essentiel de définir clairement ce concept et d'examiner ce que la littérature scientifique, notamment les études empiriques, en disent. Il nous semble également important de revenir sur les données obtenues sur certaines études empiriques afin de les mettre en parallèle par la suite avec notre propre recherche.

Définition

Divers termes peuvent être utilisés pour citer la réflexion interne des enseignants. En effet nous pouvons parler : « des représentations sociales, des croyances ou des conceptions... » (Deaudelin et al., 2005, p.82). Dans cette recherche nous parlerons de conception, celle-ci se tournant davantage vers la dimension cognitive de la pensée (Deaudelin et al., 2005). Quelles sont la nature et la signification d'une conception dans le contexte éducatif ? Selon Thompson (1992, cité par Barnes et al., 2014), les conceptions peuvent être comprises comme des structures mentales complexes qui vont au-delà des simples croyances. Elles englobent divers éléments tels que les interprétations, les notions acquises, les propositions, les normes, les

représentations mentales et les penchants (Barnes et al., 2014). Les conceptions peuvent se former à travers les interactions de l'individu avec son environnement (Deaudelin et al., 2005).

Ce que disent les études empiriques

En somme, le concept de conception dépasse la simple acquisition de connaissances en incluant également les croyances. Dans le contexte spécifique de l'évaluation, cette notion offre un cadre permettant de décrire la manière dont les enseignants perçoivent et abordent l'évaluation-soutien d'apprentissage (Barnes et al., 2014). De ce fait, les conceptions des enseignants face à l'évaluation sont variées (Monteiro et al., 2021). En fonction de leurs conceptions, les enseignants vont présenter des attitudes différentes. Si celles-ci sont assez réticentes face à l'évaluation-soutien d'apprentissage. Si les enseignants doutent de leur potentiel pour entraîner une amélioration ou influencer positivement l'aide auprès des élèves, ils ont tendance à se fier davantage à ce qu'ils connaissent et à leurs propres expériences (Schildkamp et al., 2020). En revanche, une attitude positive envers l'évaluation à visée formative encourage les enseignants à croire en leur potentiel pour améliorer leur enseignement et leur pratique, favoriser l'autonomie des élèves, et les motive à ajuster leur pratique sans réticence au changement (Schildkamp et al., 2020).

Des études portant sur les conceptions des enseignants et futurs enseignants concernant l'évaluation révèlent qu'ils admettent facilement les avantages de l'évaluation à visée formative pour améliorer l'apprentissage des élèves. Néanmoins, ces recherches soulignent également que son application concrète en classe est souvent restreinte (Fagnant & Goffin, 2017). Plusieurs études ont documenté ces observations. Par exemple Issaieva, Yerly, Petkova, Marbaise, et Crahay (2015) ainsi que Luisoni et Monnard (2015) et Soussi, Ducrey, Ferrez, Nidegger, et Viry (2006) ont tous souligné ce paradoxe : bien que les enseignants perçoivent l'évaluation formative comme bénéfique, son application en classe est souvent insuffisante. Ces résultats mettent en lumière les défis et les obstacles que rencontrent les enseignants dans la mise en œuvre de l'évaluation-soutien d'apprentissage, malgré leur reconnaissance de son potentiel pédagogique (Fagnant & Goffin, 2017).

Des enquêtes par questionnaire menées par Issaieva et Crahay (2010) montrent que la majorité des enseignants du primaire soulignent l'importance de l'évaluation à visée formative, identifiant deux aspects clés : diagnostiquer les difficultés des élèves et réguler l'enseignement

pour les soutenir. Selon Issaieva, Pini, et Crahay (2011), il existe trois profils d'enseignants : environ 50 % favorisent fortement l'évaluation formative tout en rejetant une approche normative, 30 % valorisent à la fois les fonctions formative et normative, et 20 % adoptent une vision mitigée, mais plutôt positive de l'évaluation formative, tout en rejetant la fonction normative. Ces résultats indiquent que bien que l'évaluation formative soit largement soutenue, ce soutien pourrait être influencé par un biais de désirabilité sociale, conduisant les enseignants à répondre en fonction des attentes scolaires plutôt qu'en fonction de leurs pratiques réelles (Soussi et al., 2006).

D'autres chercheurs, tels qu'Endrizzi et Rey (2010), ont également mis en avant des variations dans les conceptions et les représentations des enseignants concernant l'évaluation formative. Ils citent les résultats d'une recherche menée par Eleanor Hargreaves (2005), indiquant que tous les enseignants étaient d'accord sur l'importance de l'évaluation formative et l'acceptaient dans une certaine mesure. Cependant, leurs conceptions de ce concept variaient : certains percevaient l'évaluation formative comme une évaluation traditionnelle, tandis que d'autres la considéraient comme une collaboration entre l'enseignant et l'élève (Endrizzi & Rey, 2010). Il existe également une divergence dans la manière dont les enseignants conçoivent la responsabilité de l'évaluation à visée formative. Certains la considèrent comme une responsabilité partagée avec les élèves, tandis que la majorité adhère à une perspective traditionnelle impliquant principalement la fourniture de commentaires (Barnes et al., 2014).

Brown et al. (2019) ont cherché à déterminer si les conceptions de l'évaluation pouvaient être généralisées et communes à tous. Pour ce faire, ils ont administré des questionnaires « TCoA-III » dans plusieurs régions du monde, telles que la Nouvelle-Zélande, Hong Kong, Chypre, et l'Égypte, représentant divers contextes pédagogiques. Leurs résultats ont révélé que les conceptions des enseignants varient en fonction du contexte, de la culture et des particularités locales (Brown et al., 2019). Cette étude abordait quatre thématiques liées aux conceptions de l'évaluation : permettre de décrire les apprentissages, améliorer les apprentissages, améliorer l'enseignement et renforcer la confiance en cet outil (Brown et al., 2019). De plus, ils ont également évoqué des items dits « non-pertinents », questionnant les faiblesses de l'évaluation (Brown et al., 2019).

Les chercheurs Kyttälä et al. (2022) ont également utilisé ce même questionnaire, afin d'étudier les conceptions des enseignants vis-à-vis de l'évaluation. De ce fait, l'analyse factorielle a révélé trois facteurs principaux. Le premier, l'évaluation **pour l'enseignement et l'apprentissage**, montre que l'évaluation est perçue comme un outil crucial pour améliorer l'apprentissage et l'enseignement, avec des items tels que : « L'évaluation soutient l'apprentissage » et « L'évaluation aide les étudiants à améliorer leur apprentissage ». Le second, évaluation **des apprentissages**, concerne la mesure des acquis des étudiants, illustré par des items comme « L'évaluation identifie les forces et les faiblesses des étudiants » et « L'évaluation résume l'apprentissage de l'élève » (Kyttälä et al. ,2022). Le troisième facteur, évaluation comme **nocive**, reflète des perceptions négatives, où l'évaluation est vue comme une charge de travail excessive pour les enseignants, avec des exemples tels que « L'évaluation interfère avec l'enseignement » et « L'évaluation occupe trop de temps de travail des enseignants ». Ainsi, les enseignants semblent percevoir l'évaluation de manière ambivalente, la considérant comme bénéfique pour l'apprentissage et l'enseignement, mais aussi potentiellement perturbatrice et stressante. Les résultats montrent une divergence dans les conceptions (Kyttälä et al. ,2022).

2.6.2 Les pratiques déclarées

Définition

Il semble opportun de planter à nouveau le décor, la pratique d'enseignement se déroulera pendant le temps passé à l'école, que ce soit en classe ou dans un environnement similaire, en interaction avec les apprenants (De St-André et al., 2010). D'après Bressoux (2002), la pratique des enseignants ne constitue pas une entité unique et simple, mais résulte d'une interaction complexe avec divers éléments. Elle se crée par la planification et la mise en place de l'enseignement, les interactions dans la classe avec les apprenants, ainsi que les feedbacks et les évaluations proposées pour donner un retour aux élèves sur leurs avancées et leur travail (Bressoux, 2002). Dans sa finalité, comme l'explique Altet (2002, cité par Deaudelin et al.,2007), la pratique d'enseignement présente une double facette : un aspect comportemental observable, et un aspect cognitif, qui se rapporte aux processus internes de la personne. Dans le cadre de notre recherche nous allons parler davantage de pratique dite déclarée, dans ce cas de figure les enseignants ont l'occasion d'apporter eux-mêmes des indications sur leur propre pratique par le biais d'entretien ou d'enquête (Deaudelin et al., 2005).

Ce que disent les études empiriques

Il existe une véritable réflexion sur l'écart pouvant exister entre la théorie enseignée aux futurs enseignants lors de leur formation et la réalité du terrain. Le fait de prendre du recul sur leur propre pratique représente une réelle valeur ajoutée pour les enseignants, leur permettant de développer des pistes d'amélioration et d'évolution (Saussez & Allal, 2007). Par le biais du recueil des pratiques déclarées des enseignants, nous pouvons en apprendre plus sur leurs objectifs, leurs préférences pour certaines visées et leurs prises de décisions (Lefebvre et al., 2008).

De ce fait, diverses recherches ont examiné les pratiques déclarées des enseignants concernant l'évaluation-soutien d'apprentissage. À titre d'exemple, les travaux de Mottier Lopez et Laveault (2008) ont révélé des résultats quantitatifs indiquant que les enseignants de l'école primaire possèdent une certaine compréhension de l'évaluation-soutien d'apprentissage. Cependant, les éléments qualitatifs mettent en évidence une pratique moins fréquente de cette évaluation au profit des apprentissages (Mottier Lopez & Laveault, 2008). Monteiro et al. (2021) montrent également que les enseignants mettent davantage en œuvre des approches d'évaluation sommative, où l'élève sera plus passif, en se concentrant sur la rétroaction à l'échelle de la tâche plutôt que sur les démarches entreprises par l'élève ou leurs besoins (Monteiro et al., 2021).

Afin d'en apprendre plus sur les pratiques déclarées des enseignants, Lysaght et O'Leary (2013) ont mis en place un questionnaire « the assessment for learning audit instrument (AfLAi) » dans 36 écoles primaires pour recenser l'utilisation de l'évaluation-soutien d'apprentissage par les enseignants. Ils se sont appuyés sur quatre échelles liées aux thématiques générales de l'évaluation-soutien d'apprentissage : partage des intentions d'apprentissage et des critères de réussite, questionnement et discussion en classe, feedback, et auto-évaluation et évaluation par les pairs (Lysaght & O'Leary, 2013).

Cette étude a révélé que les trois premières échelles étaient assez présentes dans les classes. Cependant, les enseignants avaient tendance à dire moins mettre en place l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs. On peut faire le parallèle avec l'enquête Talis réalisée en 2018, seulement 18 % des instituteurs de primaire en France ont déclaré laisser les élèves s'autoévaluer fréquemment à toujours. Comparativement, ce chiffre est de 67 % en Angleterre et de 48 % en Corée (Florin et al., 2023). En effet, bien que l'auto-évaluation soit fortement

reconnue pour ses avantages, sa mise en œuvre en classe n'est pas sans embûches. L'apprentissage de cette pratique est souvent complexe, nécessitant une compréhension approfondie et un certain recul pour l'élève (Mottier Lopez & Laveault, 2008). Les observations de Barnes et al (2014) suivent le même constat, dans de nombreux cas en dépit de leur compréhension et une certaine habileté en matière d'évaluation, les enseignants avaient tendance à peu solliciter les élèves pour encourager leurs questions sur leurs capacités ou pour les impliquer dans une auto-évaluation (Barnes et al., 2014).

Les résultats obtenus par Lysaght et O'Leary (2013) mettent en évidence que la mise en place de l'évaluation-soutien d'apprentissage et l'implication des élèves sont de réels défis (Lysaght & O'Leary, 2013). Par la suite, les mêmes auteurs ont poursuivi leurs travaux en se basant sur les mêmes quatre échelles afin de proposer un outil plus concis et fonctionnel, nommé « The Assessment for Learning Measurement Instrument (AfLMI) ». Cette fois-ci, ils ont recueilli 594 réponses provenant de 44 écoles en Irlande (Lysaght & O'Leary, 2017).

Cette étude a révélé les éléments que les enseignants trouvent les plus difficiles à mettre en œuvre en classe, tels que le partage des critères de réussite avec les élèves et la participation active des élèves et des enseignants lors des moments de questionnement. De plus, un des éléments les plus difficiles à mettre en œuvre est l'implication des élèves dans les échanges entre les enseignants et les parents lors des réunions de parents. À nouveau, il a été démontré que les fréquences des pratiques déclarées suivent la même tendance qu'en 2013. En 2017, comme en 2013, l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs restent les pratiques les plus difficiles à inclure. Le partage des intentions d'apprentissage et des feedbacks est perçu comme moyennement pratiqué, tandis que les questionnements et discussions en classe sont assez bien ancrés (Lysaght & O'Leary, 2017).

En parallèle, nous pouvons reprendre également les résultats obtenus par Gebremariam et Gedamu (2023), ils ont utilisé le questionnaire réalisé par Lysaght et O'Leary (2013, 2017) pour interroger 242 enseignants du primaire. À nouveau, l'ordre de fréquence pour les quatre mêmes échelles reste inchangé. En plus des questionnaires, les chercheurs ont réalisé des entretiens avec les enseignants. Ces entretiens et le questionnaire ont révélé que les enseignants possèdent effectivement une certaine connaissance de l'évaluation-soutien d'apprentissage, mais que sa mise en place présente un défi (Gebremariam & Gedamu, 2023).

De plus, à travers leurs entretiens ils ont pu faire le parallèle avec les résultats de Teshome (2016) et Sintayehu (2016), en mettant en évidence que les enseignants ont certaines lacunes en ce qui concerne la pratique de l'évaluation-soutien d'apprentissage ils ont davantage tendance à se tourner vers les méthodes dites plus traditionnelles. Cela pourrait découler d'un manque de formation, ou de connaissances limitées sur le sujet. (Gebremariam & Gedamu, 2023).

D'après l'étude « EVALEPCOPO » réalisée par Soussi et al. (2006), les chercheurs se sont interrogés sur les pratiques en matière d'évaluation dans l'enseignement obligatoire et post obligatoire par le biais d'un questionnaire auprès de 1640 enseignants. Cette étude montre un large accord sur le fait que l'évaluation permet de réguler l'enseignement et d'informer les parents. Ensuite, un autre élément assez saillant est le fait que l'évaluation permet de situer les élèves dans leurs apprentissages et voir s'ils ont atteint leurs objectifs. Ensuite, donner des feedbacks est un facteur sur lequel il y a un fort accord. L'élément le plus rejeté est le fait que l'on évalue pour classer les élèves (Soussi et al., 2006).

Les questionnaires ont également démontré que les enseignants du primaire privilégient une approche socioconstructiviste de l'enseignement. Cela signifie qu'ils encouragent les élèves à être actifs dans leur apprentissage, en favorisant des méthodes interactives et participatives plutôt que de se concentrer principalement sur une transmission directe des connaissances. Les questionnaires ont également révélé des contraintes et des obstacles à la pratique de l'évaluation, tels que l'exigence de noter les élèves et le manque de temps. Les difficultés mentionnées par les enseignants incluent également la correction des évaluations, l'attribution de notes de manière objective, la conception d'outils d'évaluation clairs, ainsi que le manque de temps pour préparer et interpréter les évaluations, en particulier pour évaluer le raisonnement des élèves (Soussi et al., 2006). D'après Davis et Neitzel (2011, cités par Barnes et al., 2014), les pratiques des enseignants sont influencées davantage par les exigences extérieures que par leurs propres convictions vis-à-vis de l'évaluation au profit des apprentissages (Barnes et al., 2014). En outre, à nouveau, l'étude montre que l'auto-évaluation, l'évaluation par les pairs et la co-évaluation sont plus fréquentes en primaire qu'en secondaire, bien que ces pratiques restent relativement rares (Soussi et al., 2006).

L'examen de James et Pedder (2006, cités par Barnes et al., 2014) suit ces propos, les résultats ont montré que malgré l'importance attribuée par ces enseignants à la clarification de l'apprentissage et à l'autonomie des élèves, leurs actions étaient d'autant plus orientées vers la performance des élèves, surpassant ainsi les deux autres aspects (Barnes et al., 2014). Il est envisageable de faire le parallèle également avec l'enquête Epode (2018), cette étude révèle que les enseignants en école primaire perçoivent les pratiques favorisant une participation active des élèves dans leur apprentissage comme moins réalisables et moins prioritaires que les approches caractérisées par un enseignement explicite. Moins de 30% des enseignants s'impliquent dans des approches nouvelles, d'exploration ou de délégation des rôles aux élèves (Lafontaine & Toczec-capelle, 2023).

2.6.3 Le lien entre les conceptions et les pratiques déclarées

Selon de nombreux auteurs tels que Brown (2008), Brown et al. (2009) et Vandeyar et Killen (2007), les différentes conceptions provenant des enseignants exercent un impact sur leurs pratiques professionnelles et leurs choix professionnels (Monteiro et al., 2021). Summo et al. (2011) affirment qu'il existe un lien intrinsèque et fort entre les pratiques et les conceptions (Summo et al., 2014). De ce fait, il semble enrichissant de sonder les conceptions des enseignants sur l'évaluation et la manière dont ils disent en faire usage, afin d'approfondir la compréhension de cette dynamique éducative (Brown et al., 2009).

Selon Leutcher (2009, cité par Crahay et al., 2010), les conceptions des enseignants jouent un rôle significatif dans l'orientation de leurs choix et dans la mise en œuvre de leurs pratiques pédagogiques quotidiennes. Ces conceptions agissent comme des guides influents qui façonnent non seulement les décisions prises dans le contexte éducatif, mais également la manière dont les enseignants structurent et dispensent leurs cours au quotidien (Crahay et al., 2010). Les conceptions exerceront une influence significative et porteront une responsabilité considérable quant aux pratiques actuelles ou futures des enseignants, surpassant ainsi l'impact potentiel de leurs expériences antérieures et de leur statut économique (Griffith, 2006).

Selon des études telles que celles de Davis et Neitzel (2011 cités par Barnes et al., 2014), bien que les conceptions individuelles des enseignants puissent influencer leurs méthodes d'évaluation, d'autres facteurs extérieurs comme les exigences institutionnelles et les pressions environnementales jouent également un rôle déterminant. Ainsi, les pratiques d'évaluation des

enseignants ne sont pas uniquement déterminées par leurs convictions personnelles, mais résultent d'une interaction complexe entre celles-ci et les contextes institutionnels et professionnels dans lesquels ils évoluent (Barnes et al., 2014).

De plus, des recherches menées par Soussi et al. (2006) et Younès et Gaime (2012) ont montré, à travers des questionnaires et des enquêtes, qu'il existe un écart significatif entre les conceptions positives des enseignants vis-à-vis de l'évaluation-soutien d'apprentissage et les pratiques couramment observées en classe. Selon Butori et Parguel (2010, cités par Fagnant & Goffin, 2017), cela pourrait s'expliquer par le fait que les enseignants pourraient avoir tendance à formuler des réponses qui reflètent ce qu'ils croient être attendu d'eux, plutôt que de décrire fidèlement leurs pratiques réelles afin de répondre à une certaine désirabilité sociale.

3. QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES

Le point précédent nous a aidé à faire le point sur les thématiques clés de notre recherche : l'évaluation-soutien d'apprentissage, le rôle de l'élève et de l'enseignant, l'auto-évaluation, l'évaluation par les pairs, et la co-évaluation.

Le but principal de cette étude est de mieux comprendre et de trouver quelles sont les conceptions et les pratiques déclarées des enseignants du primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles sur le rôle de l'élève dans l'évaluation. De ce fait l'ensemble des apports de la littérature, nous amène à formuler la question de recherche suivante : « **Quelles sont les conceptions et les pratiques déclarées des enseignants du primaire à propos de la place de l'élève dans l'évaluation-soutien d'apprentissage ?** »

De ce fait deux questions principales vont guider notre recherche :

- Quelles sont les conceptions des enseignants en Fédération Wallonie Bruxelles, à propos de l'évaluation-soutien d'apprentissage ?
- Quelles sont les pratiques déclarées des enseignants en Fédération Wallonie Bruxelles, à propos de l'évaluation-soutien d'apprentissage ?

Cette question de recherche nous a encouragé à nous interroger et à émettre des hypothèses, nous chercherons à y répondre en utilisant les outils que nous développerons dans la partie pratique de ce travail.

Hypothèse n°1 = Les conceptions des enseignants à l'égard de l'évaluation-soutien d'apprentissage et des thématiques abordées dans notre questionnaire sont favorables et positives. Ils reconnaissent que l'évaluation est descriptive, fiable. Elle favorise l'amélioration de l'enseignement et des apprentissages.

En effet, les recherches montrent que les enseignants du primaire considèrent l'évaluation à visée formative comme essentielle pour diagnostiquer les difficultés et réguler l'enseignement (Issaieva et al., 2010; Issaieva, & Crahay, 2011). Brown et al. (2019) et Kytälä et al. (2022) indiquent que cette conception positive est partagée à travers différents contextes pédagogiques, malgré quelques défis.

Hypothèse n°2 = En ce qui concerne les pratiques déclarées des enseignants, les pratiques d'auto-évaluation et d'évaluation par les pairs sont dites les moins fréquemment mises en œuvre par les enseignants.

Des études ont montré que, malgré les avantages reconnus de l'auto-évaluation, sa mise en œuvre en classe est souvent limitée. Les enseignants, bien qu'ayant une bonne compréhension de l'évaluation, sollicitent rarement les élèves pour qu'ils posent des questions sur leurs capacités ou qu'ils s'impliquent activement dans le processus d'auto-évaluation (Mottier Lopez & Laveault, 2008 ; Barnes et al., 2014).

Hypothèse n°3 = Les enseignants ayant des élèves plus jeunes ont tendance à moins mettre en place des évaluations visant à soutenir les apprentissages, du fait du contexte. Sur cette base, nous souhaitons examiner si l'âge des élèves pourrait impacter les pratiques des enseignants.

Pour rappel, les pratiques d'évaluation des enseignants ne sont pas uniquement influencées par leurs conceptions personnelles, mais aussi par les contextes ou les situations dans lesquelles ils se trouvent (Barnes et al., 2014). Selon Morrissette (2022), l'âge de l'enfant est un critère déterminant qui peut soit encourager, soit freiner les enseignants dans la mise en place de pratiques pédagogiques.

Hypothèse n°4 = Plus les conceptions des enseignants sont positives, plus les pratiques d'évaluation sont fréquentes et mises en place. Inversement, si les conceptions sont moins positives, ces pratiques sont moins fréquentes et moins mises en œuvre.

Summo et al. (2014) soulignent un lien intrinsèque et fort entre les pratiques des enseignants et leurs conceptions. De plus selon Schildkamp et al. (2020), les enseignants ayant une attitude positive envers l'évaluation sont plus enclins à l'intégrer dans leur pratique pédagogique pour renforcer l'autonomie des élèves et ajuster leurs méthodes d'enseignement, contrairement à ceux qui doutent de son efficacité et préfèrent s'en tenir à leurs expériences et méthodes traditionnelles (Schildkamp et al., 2020).

4. METHODOLOGIE

Pour commencer cette partie méthodologique, nous allons présenter les différents éléments qui la composent. Tout d'abord, nous nous pencherons sur le choix de notre méthode de recherche, en l'occurrence l'approche quantitative. Puis, nous identifierons le public cible, en offrant une description détaillée de l'échantillon.

Nous détaillerons ensuite l'outil utilisé et la méthode de collecte des données. Cela inclut une description complète du questionnaire, en expliquant son administration ainsi que les différentes rubriques qui le composent. Nous aborderons également le laboratoire cognitif réalisé, de ce fait nous parlerons du pré-test du questionnaire qui nous a permis de le valider. Par la suite, nous présenterons la manière dont les données seront analysées. Enfin, nous conclurons la partie méthodologique en abordant le point concernant la vigilance éthique.

4.1 **Approche quantitative**

Dans le cadre de notre recherche, nous souhaitons étudier les conceptions et les pratiques déclarées des enseignants du primaire à propos du rôle de l'élève dans l'évaluation. Pour ce faire, nous avons eu l'occasion d'utiliser un questionnaire. Plus précisément, nous pouvons parler de questionnaire d'enquête (Bennaceur, 2022). Selon Quivy et al (2011, cités par Bennaceur, 2022), ce type d'outil permet de présenter plusieurs questions à une population afin d'en apprendre davantage sur leurs conceptions et leur positionnement vis-à-vis d'une thématique qui sera ensuite étudiée.

En effet, le choix de cette approche est motivé par sa capacité à explorer divers aspects des pratiques et des conceptions des enseignants, tout en étant économiquement avantageuse en termes de passation et d'analyse (De Saint-André et al., 2010). De plus, elle permet d'atteindre un éventail plus large de participants et de collecter un certain nombre de données (Bennaceur, 2022).

4.2 Public cible

Pour cette recherche, nous ciblons initialement les enseignants travaillant avec des élèves de la 1^{ère} année primaire jusqu'à la 6^{ème} année primaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous avons utilisé des méthodes d'échantillonnage non probabilistes pour sélectionner nos participants. Contrairement aux méthodes probabilistes qui garantissent une représentation aléatoire de la population, les méthodes non probabilistes nous ont permis de choisir les participants en fonction de leur disponibilité et de leur volonté de participer à l'étude (Le maux, 2007). L'échantillonnage par convenance semblait être l'option la plus adéquate dans ce contexte, car il nous a permis de recruter des enseignants qui étaient accessibles et prêts à contribuer à notre recherche (Monseur, 2021).

4.2.1 Description de l'échantillon

Genre	Homme		Femme		Autre						
	16		86		0						
Âge	20-25 ans	26-30 ans	31-40 ans	41-50 ans	51-60 ans	+60 ans					
	23	15	20	23	18	3					
Localité (Provinces)	Le Hainaut		Le Brabant Wallon		Namur		Liège		Luxembourg		
	6		7		8		34		47		
Années d'expérience	-5 ans		5-10 ans		11-20 ans		21-30 ans		+ 30 ans		
	24		22		20		17		19		
Niveau classe	1 ^e année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année	6 ^e année	Plusieurs classes				
	11	8	7	5	8	5	58				
Nombre d'élèves	5 à 10		11à 15		16 à 20		21 à 25		26 à 30		+30
	1		9		40		43		9		0

En ce qui concerne les personnes ayant répondu au questionnaire, la majorité sont des femmes âgées de 31 à 50 ans. Les répondants sont principalement localisés dans les provinces de Liège (33.3%) et du Luxembourg (46.1%). La répartition selon les années d'expérience montre une dispersion équilibrée. La plupart des enseignants travaillent dans des classes comptant 16 à 25 élèves.

4.3 Outil et récolte de données

4.3.1 Description du questionnaire

Conception du questionnaire

Pour élaborer notre questionnaire, nous avons puisé notre inspiration dans trois questionnaires préexistants que nous avons fusionnés pour créer le nôtre. Nous nous sommes tournée vers ces études car elles offraient une base solide pour la construction de notre questionnaire, couvrant des aspects clés de l'évaluation pour l'apprentissage et répondant à nos besoins spécifiques en matière de recherche. Notre questionnaire présente deux piliers centraux : les pratiques déclarées et les conceptions des enseignants.

D'une part, Lysaght et O'Leary (2013) ont développé un instrument pour évaluer comment les enseignants utilisent l'évaluation au service des apprentissages. Pour élaborer leurs items, ils les ont structurés en quatre échelles correspondant aux principaux concepts de l'évaluation-soutien d'apprentissage : le partage des intentions d'apprentissage et des critères de réussite, le questionnement et discussion en classe, les feedbacks et pour finir l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs. En 2017, Lysaght et O'Leary (2017) ont poursuivi le développement de leur instrument en proposant davantage d'items. Pour notre étude, nous avons choisi d'intégrer ces deux questionnaires et de les combiner pour mieux couvrir les pratiques déclarées des enseignants. De plus, nous avons pu nous appuyer sur ces questionnaires, car ils ont été validés et présentés comme fiables dans les études elles-mêmes, lesquelles ont d'ailleurs été évaluées par les pairs.

D'autre part, l'article de Brown, Gebril et Michaelides (2019) nous propose un questionnaire visant à explorer les conceptions des enseignants afin d'en apprendre davantage sur celles-ci. Comme mentionné précédemment dans la littérature, ils ont élaboré cet outil pour mieux comprendre les objectifs et les rôles que peut jouer l'évaluation pour les enseignants dans plusieurs pays. Les conceptions peuvent varier d'un contexte à l'autre (Brown et al., 2019). Il nous a semblé intéressant d'explorer cette dynamique par rapport à notre échantillon, dans le contexte de notre étude.

En tirant parti des perspectives fournies par ces trois études, nous visons à développer un formulaire complet et pertinent, capable de capturer la diversité des pratiques et des conceptions des enseignants en matière d'évaluation pour l'apprentissage. Utiliser des questionnaires déjà

existants pour une recherche présente plusieurs avantages. Tout d'abord, cela permet de bénéficier de l'expérience accumulée par d'autres chercheurs dans le domaine, ce qui garantit la fiabilité et la validité des instruments de mesure utilisés. La validation d'un questionnaire requiert un travail statistique rigoureux, en prenant en compte des points essentiels : de la consistance, une certaine adaptabilité ainsi qu'une crédibilité scientifique (Bouletreau et al., 1999). Ensuite, l'utilisation de questionnaires préexistants facilite la comparaison des résultats avec d'autres études similaires, ce qui permet d'apporter des conclusions plus solides et applicables à différents contextes (Bouletreau et al., 1999). D'après Charron (2004, cité par De Saint-André et al., 2010), le questionnaire étant initialement économique et permettant de gagner du temps, voit ces avantages renforcés lorsqu'il est réutilisé.

Rubriques du questionnaire

L'enquête est structurée en trois parties principales, comportant des sous-parties qui seront développées par la suite :

- Le profil des répondants ;
- Les items concernant :
 - ✓ Les pratiques déclarées des enseignants ;
 - ✓ Les conceptions des enseignants ;
- Une question ouverte, qui a été incluse afin de permettre aux participants de s'exprimer et de fournir des justifications s'ils le désirent sur les sujets abordés.

La première étape du questionnaire concerne les informations d'ordre général des participants, telles que l'âge, le sexe, la provenance géographique, le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement, le niveau de classe enseigné et le nombre d'élèves dont ils ont la charge. Ces données permettront de mieux comprendre la composition de notre échantillon et fourniront des informations précieuses sur les répondants (Dilman et al., 2014), pouvant être réutilisées lors de nos analyses.

Dans le point suivant nous présenterons une description plus détaillée des items.

4.3.2 Présentation des items

Contextualisation

Les items étaient initialement divisés en trois parties : les conceptions des enseignants, les pratiques déclarées des enseignants dans le questionnaire de 2013 de Lysaght et O’Leary, ainsi que dans celui de 2017. Par la suite, nous avons rassemblé les items en deux parties, où les deux questionnaires concernant les pratiques déclarées ont été regroupés, car ils suivent les mêmes échelles et thématiques.

Ceux-ci provenant d’études anglophones, il a donc été nécessaire de les traduire et d’adapter la formulation pour les rendre plus cohérents pour les répondants. Comme indiqué par Bouletreau et ses collaborateurs (1999), accomplir cette tâche requiert une approche en deux étapes : d'abord, effectuer une traduction des différents items, puis retravailler et ajuster cette traduction en fonction du public cible afin d'atteindre une validité transculturelle du questionnaire (Bouletreau et al.,1999).

Ensuite, nous avons mélangé l’ordre des items des trois questionnaires. Cette approche vise à encourager les répondants à examiner attentivement chaque question et à fournir des réponses sincères, tout en évitant une réponse automatique ou conforme à des normes sociales préétablies afin d’obtenir des données plus fiables (Demonty et al., 2022).

Pour les deux volets de notre questionnaire, l'objectif est de mieux comprendre les conceptions et les pratiques des enseignants sur le rôle de l’élève et la manière dont ils abordent cette question. Les items des deux partis du questionnaire abordent fréquemment le sujet du rôle de l'élève sous différents angles, visant à fournir une compréhension approfondie de la manière dont les enseignants perçoivent et interagissent avec ce concept central dans leur pratique éducative. En effet, de nombreuses études se penchent sur l'évaluation et accordent une grande importance aux sujets liés aux apprentissages et aux résultats des élèves (Lafontaine & Toczek-Capelle, 2023). Cependant, la notion du "rôle central de l'élève" ne bénéficie pas d'une place principale dans les recherches actuelles. C'est pourquoi, nous avons décidé d’y accorder une attention plus soutenue.

Comme cité précédemment dans la littérature, en accord avec les travaux récents qui remettent en question le paradigme traditionnel de l'enseignant comme unique responsable de l'évaluation, nous nous sommes appuyés sur des concepts tels que ceux développés par Laveault et Miles (2008). Ceux-ci soulignent l'importance d'impliquer activement les élèves dans le processus d'évaluation. C'est pourquoi, à nouveau, notre questionnaire met l'accent sur le rôle de l'élève. En outre, nous soulignons que l'évaluation au service des apprentissages est renforcée par l'implication active de l'apprenant (Deaudelin et al., 2007).

Description des questions fermées

Nous entrons maintenant dans la section descriptive du questionnaire, où nous allons présenter les informations générales nécessaires à l'analyse des résultats.

▪ Les pratiques déclarées des enseignants

Afin d'approfondir notre compréhension et notre interprétation des comportements des enseignants, il nous a semblé nécessaire de parler davantage de « pratiques déclarées » plutôt que d'utiliser uniquement le mot « pratiques ». Il convient de noter qu'il existe des divergences entre ce que les enseignants déclarent faire en classe et ce qui est réellement observé. En effet, certains enseignants peuvent ne pas être pleinement conscients de tous les aspects de leurs pratiques en classe et leurs discours peuvent parfois être affectés par des mécanismes de justification de leurs pratiques (Bressoux, 2002). C'est pour cette raison que nous utiliserons les termes « pratiques déclarées ».

Dans le domaine de la recherche en éducation, il existe une réelle réflexion sur la relation entre la théorie et la pratique au sein de l'enseignement (Saussez et Allal, 2007). De ce fait, nous avons interrogé les enseignants sur leurs pratiques, car l'enseignant lui-même joue un rôle fondamental dans le processus d'évaluation. En effet, il est essentiel de comprendre ce qu'ils pensent et disent de leurs propres pratiques (Brown et al., 2009).

Pour recenser les pratiques déclarées des enseignants, nous avons utilisé les échelles des pratiques déclarées présentées dans les études de Lysaght et O'Leary (2013, 2017), « the assessment for learning audit instrument (AfLAI) ». De plus, les chercheurs ont mis en place

ces outils afin de catégoriser comment les enseignants envisagent l'évaluation pour les apprentissages et comment ils déclarent l'appliquer dans leur enseignement.

En effet, le questionnaire est structuré selon quatre échelles définies par les chercheurs en se basant sur les éléments clés de l'évaluation pour les apprentissages. Nous avons ainsi intégré ces mêmes échelles dans notre étude : **les intentions d'apprentissage et les critères de réussite** (9 items), la mise en place de **questionnement et de discussions en classe** (7 items), **les feedbacks** (13 items) et **l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs** (14 items) (Lysaght & O'Leary 2013, 2017). L'ensemble des quatre échelles se compose de 43 items.

En ce qui concerne les possibilités de réponse, nous mettrons en œuvre des échelles de satisfaction de type Likert. Cela permet aux répondants d'exprimer leur niveau d'accord ou de désaccord à l'égard des énoncés de manière libre (Maisonneuve & Fournier, 2012). Les répondants auront la possibilité de répondre à cinq degrés d'intégration, comme c'est le cas initialement dans les deux études de Lysaght et O'Leary (2013, 2017) : 1 = « Jamais » ; 2 = « Rarement » ; 3 = « Parfois » ; 4 = « Souvent » ; 5 = « Toujours ».

▪ Les conceptions

Au cœur de notre recherche, nous mettons également en lumière les conceptions de l'évaluation chez les enseignants, reconnaissant leur influence significative sur les pratiques éducatives et les performances scolaires. En effet, les travaux de Vandeyar et Killen (2007), Brown (2008), Brown et ses collaborateurs (2009) ainsi que ceux d'Opre (2015) soulignent unanimement que les conceptions des enseignants sur l'évaluation façonnent directement leurs approches d'évaluation et leur évaluation du progrès des élèves (Monteiro et al., 2021). Parallèlement, ces conceptions guident aussi les choix pédagogiques en classe, notamment en ce qui concerne les méthodes d'enseignement et les stratégies mises en place (Barnes et al., 2017).

Le questionnaire de Brown et al. (2019) propose 50 items, répartis en quatre échelles : **amélioration, non-pertinent, responsabilités de l'établissement et responsabilités des élèves**. Nous avons retenu trois de ces échelles, en excluant celle sur les responsabilités de l'établissement car elle portait sur l'impact de l'évaluation sur l'établissement, ce qui ne rentre pas dans le cadre de notre sujet d'étude. Pour les trois échelles retenues, nous avons conservé

les noms à l'exception de « responsabilités des élèves », qui a été renommée « Non-pertinente catégorisation (Cnpc) », par souci de cohérence avec la traduction originale.

L'échelle de l'**amélioration** comporte plusieurs sous dimensions et thématiques liées à l'évaluation. Trois items évaluent la confiance des enseignants envers l'évaluation, tels que : « On peut compter sur les résultats de l'évaluation » (C51). Trois autres items se concentrent sur l'amélioration des apprentissages, comme : « L'évaluation aide les élèves à améliorer leur apprentissage » (C46). Trois items portent sur l'amélioration de l'enseignement, par exemple : « L'évaluation permet d'adapter l'enseignement en fonction des besoins individuels des élèves » (C15). Enfin, les trois derniers items se réfèrent au suivi et à la description du parcours de l'élève, tels que : « L'évaluation est un moyen de déterminer combien les élèves ont appris de l'enseignement » (C1).

A nouveau comme dans le questionnaire initial, nous utilisons l'échelle de Likert, qui est un bon support afin d'évaluer des notions subjectives telles que les conceptions (Demonty et al., 2022). Initialement, il y a 5 niveaux d'adhésion. Pour notre part, nous avons modifié le nombre de niveaux proposés, en enlevant le niveau neutre, dans le but d'éliminer tout biais de tendance centrale (Demonty et al., 2022). Nous proposons donc 4 niveaux d'adhésion : 1 = « Pas du tout d'accord » ; 2 = « Plutôt pas d'accord » ; 3 = « Plutôt d'accord » ; 4 = « Tout à fait d'accord ».

▪ **La question ouverte**

Dans notre enquête, une question ouverte a été incluse afin de permettre aux participants de s'exprimer et de fournir des justifications s'ils le désirent sur les sujets abordés. Grâce aux données collectées, nous visons à éclairer la notion de "sens" en examinant la réalité à travers une perspective contextualisée et sociale. Par conséquent, nous pourrions également établir des liens entre les données recueillies et les connaissances existantes dans la littérature (Castro, 2019).

L'objectif principal de cette question ouverte est d'examiner et d'interpréter les relations entre les données recueillies et les concepts théoriques (Appelbaum et al., 2018). Il est aussi important d'identifier les points communs et les divergences entre les différentes perspectives ou aspects étudiés (Castro, 2019). En mettant en parallèle ces données avec d'autres données numériques

ainsi que la théorie, nous pourrions obtenir une vision plus complète et nuancée des pratiques déclarées et des conceptions des enseignants.

4.3.3 Pré-test du questionnaire

Une fois les items des trois questionnaires traduits et adaptés une première fois, ils ont été regroupés par catégorie. Pour ce faire, nous nous sommes basée sur les catégories et les thématiques mises en avant par les études elles-mêmes.

Les conceptions			Les pratiques déclarées			
C. amélioration (Cam)	C. non- pertinent (Cnp)	C. non pertinent catégorisation (Cnpc)	P. intension d'apprentis- sage et critère de réussite (PIntapp)	P. questionnem- ent (PQ)	P. feedback (PFB)	P. auto- évaluation/ évaluation par les pairs (PP/A.E)

Avant de publier le questionnaire en ligne, il était indispensable de mener un laboratoire cognitif, également connu sous le nom de pré-test du questionnaire. Selon Bouletreau et al. (1999), cette étape est cruciale avant sa distribution. Afin d'assurer la qualité des données, il est essentiel de tester l'intégralité du questionnaire avant de le proposer (Le Corgne et al., 2019). L'objectif principal est de garantir au maximum la validité, la cohérence et la facilité d'utilisation du questionnaire (Demonty et al., 2022). Ainsi, lors de ce pré-test, nous avons examiné la cohérence de toutes les questions, la durée du questionnaire et les diverses difficultés susceptibles d'être rencontrées par les répondants (Le Corgne et al., 2019).

Pour mener à bien cette étape, nous avons eu l'opportunité de solliciter l'avis de quatre enseignantes du primaire. Il est crucial d'effectuer ce test sur un échantillon équivalent à la population cible (Bouletreau et al., 1999). Ainsi, les participants ont eu l'opportunité d'exprimer leurs pensées et leurs opinions pendant le déroulement du questionnaire par le biais de notes sur le document, ainsi qu'après, lors d'un échange direct. Cela nous confronte à un retour verbal simultané et également rétrospectif (Demonty et al., 2022).

4.3.4 Analyses des données

L'élaboration et la mise en place de ce questionnaire va nous permettre d'en extraire des données chiffrées (Vilatte, 2007). À l'aide de celles-ci, nous pouvons espérer pouvoir tirer des affirmations et vérifier les hypothèses que nous avons avancées précédemment (Castro, 2019). Ensuite, les données recueillies ont été regroupées sous forme de tableau, grâce au système d'enquête en ligne UDI-Fplse mis à disposition par l'Université de Liège. Lorsque les participants ont répondu au questionnaire en ligne, un numéro leur a été automatiquement attribué afin de garantir leur anonymat. Par la suite, nous avons converti les données en un tableau Excel. Lors de cette étape, nous avons réalisé un nettoyage des données en supprimant toutes les données inutiles (dates de passation, données incomplètes, etc.). Nous avons regroupé les items en fonction des échelles mentionnées précédemment. Ensuite, nous avons traité les données à l'aide du logiciel de traitement statistique "Jamovi".

Dans un premier temps, des Alpha de Cronbach ont été calculés pour vérifier la fiabilité des items traduits utilisés. Cela a permis d'identifier et de supprimer les items qui ne contribuaient pas de manière significative à la cohérence de l'échelle. Pour cela, il est nécessaire que l'alpha de Cronbach soit supérieur au seuil de fiabilité de 0.70 pour considérer l'échelle comme fiable (Demonty et al., 2022).

Dans un deuxième temps, les moyennes et les écart-types de chacune des échelles ont pu être calculés. De plus, les fréquences pour chaque item de ces échelles ont été calculées et analysées afin d'approfondir la compréhension des tendances et des nuances des réponses fournies. Selon Van Griensven et al. (2014, cités par Castro, 2019), nous nous trouvons dans une démarche confirmatoire. Cette manière de procéder conduit le chercheur à rester neutre vis-à-vis de la démarche de recherche. Il ne joue aucun rôle dans la collecte ou l'analyse des données, garantissant ainsi son impartialité. Étant donné que notre questionnaire est composé de questions fermées, nous pourrions examiner les données à l'aide de techniques de statistique descriptive. Ces techniques nous permettront notamment de fournir des informations sur la récurrence, la moyenne et la variabilité des données (De Saint-André et al., 2010).

Dans un troisième temps, nous avons pu effectuer des analyses approfondies pour explorer les liens potentiels entre les conceptions et les pratiques déclarées des enseignants du primaire concernant la place de l'élève dans l'évaluation-soutien d'apprentissage. Nous avons calculé des tests de Student (t-tests) pour comparer les moyennes des dimensions relatives aux pratiques

entre deux groupes d'enseignants : le groupe 1, composé d'enseignants ayant des élèves de la 1^{ère} à la 2^{ème} année primaire, et le groupe 2, composé d'enseignants ayant des élèves de la 3^{ème} à la 6^{ème} année primaire. En parallèle, des analyses de corrélation ont été réalisées entre les cinq échelles pour mieux constater et analyser le lien plausible entre les conceptions et les pratiques déclarées des enseignants du primaire.

4.4 Vigilance éthique

Notre recherche a reçu l'approbation de la Commission de Vigilance éthique du Département des Sciences de l'Éducation en date du 18/12/2023, garantissant ainsi le respect des normes éthiques dans toutes nos démarches. Avant de débiter toute collecte de données, nous avons informé toutes les personnes concernées que leur participation est entièrement anonyme et volontaire. Chacun a été invité à prendre part à l'étude en toute liberté, et il leur a été clairement indiqué qu'ils pouvaient se retirer à tout moment, sans aucune obligation ni justification.

5. PRESENTATION DES RESULTATS

Dans cette partie dédiée à la présentation des résultats, nous aborderons les données obtenues à l'aide du questionnaire quantitatif. Nous présenterons les analyses statistiques réalisées ainsi que les données obtenues, dans le but de répondre ultérieurement à nos hypothèses de recherche.

5.1 Analyse descriptive des données

5.1.1 Échelles des conceptions

Alpha de Cronbach

Amélioration (Cam)	Non-pertinent (Cnp)	NP Catégorisation (Cnpc)
$\alpha = 0.787$	$\alpha = 0.490$	$\alpha = 0.116$

Tableau 1 – Alpha de Cronbach sur les conceptions

Pour évaluer la fiabilité de l'échelle dédiée aux conceptions, plusieurs coefficients alpha de Cronbach ont été calculés. En ce qui concerne le premier alpha, qui se focalise sur les items traitant des conceptions orientées vers une visée d'amélioration (Cam), l'alpha obtenu est de 0.78. Cette valeur est proche de 0.8, ce qui est généralement considéré comme un seuil de bonne fiabilité, par conséquent ce résultat est très satisfaisant (Demonty et al., 2022).

Le facteur lié à la non-pertinence, où les items suggèrent une vision quelque peu critique de l'évaluation, a également été mesuré à l'aide de l'alpha de Cronbach pour en évaluer la fiabilité. Cela s'est réalisé en deux pôles : Non-pertinent (Cnp) et Non-pertinent catégorisation (Cnpc). Les deux alphas obtenus sont assez faibles, ceux-ci ne seront pas pris en compte dans l'analyse.

Moyennes et fréquences

Après avoir réalisé l'analyse de la fidélité des échelles, concernant les conceptions, par la suite les moyennes et les fréquences ont pu être calculées. Cela permet de donner une idée générale de ce que pensent les participants sur les différents sujets étudiés. L'échelle de Likert va de 1 à 4, ces valeurs représentent les degrés d'accord ou de désaccord. Voici un rappel de leur correspondance : 1 = « Pas du tout d'accord », 2 = « Plutôt pas d'accord », 3 = « Plutôt

d'accord » et 4 = « Tout à fait d'accord ». Ainsi, le médian des valeurs sur cette échelle de Likert est de 2.5, représentant le point central entre « Plutôt pas d'accord » (2) et « Plutôt d'accord » (3).

L'échelle des conceptions amélioration (Cam)

Échelle	N	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Cam	102	2.98	0.373	1.58	3.92

Tableau 2 – Moyenne et écart-type de l'échelle Cam

La moyenne obtenue est de 2,98 et l'écart-type est de 0,373, les résultats indiquent une tendance modérée vers l'accord parmi les enseignants. Cette moyenne reflète une opinion généralement positive ou en accord avec les énoncés évalués. L'écart-type de 0,373 suggère une dispersion limitée. En conclusion, bien que la majorité des participants soient en accord, il existe des nuances dans les réponses individuelles qui méritent d'être explorées davantage pour comprendre les diverses perspectives sur les sujets évalués.

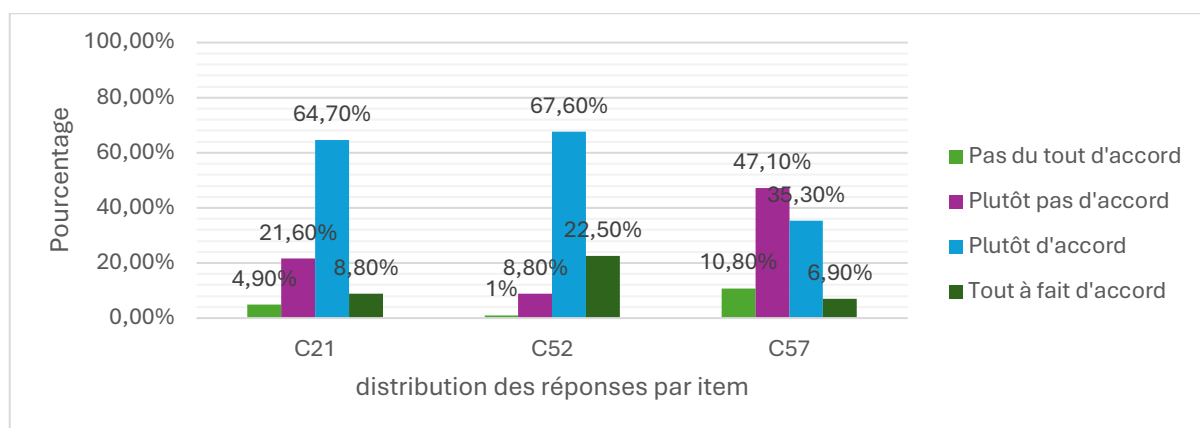


Figure 1 - Représentation graphique des fréquences des items C21, C52 et C57

En se rapportant aux résultats de l'annexe 6, parmi les 12 items, la tendance générale des réponses montre des conceptions majoritairement positives envers l'évaluation. Les 12 items reprenaient certaines thématiques telles que : la confiance envers l'évaluation, le côté descriptif de celle-ci, l'amélioration des apprentissages et de l'enseignement.

Dans le graphique ci-dessus, nous avons repris trois items de l'annexe 6. Ceux-ci ont été mis en avant car on remarque un accord assez important pour l'item C21 : « L'évaluation mesure les capacités de réflexion des élèves » et l'item C52 : « Les informations issues des évaluations

modifient les pratiques d'enseignement ». Cela montre des conceptions qui tendent vers une vision de l'évaluation permettant de décrire les acquis des élèves et son rôle dans l'amélioration de l'enseignement. Cependant, il est notable que l'item C57 « Les résultats de l'évaluation sont cohérents, ce qui signifie que les données recueillies reflètent de manière constante et précise le niveau des élèves » est le seul où le désaccord l'emporte, ce qui peut remettre en question la notion de confiance globale dans les évaluations.

5.1.2 Échelles des pratiques déclarées

Alpha de Cronbach

P Intapp	PQ	PFB	P P/A.E
$\alpha = 0.765$	$\alpha = 0.665$	$\alpha = 0.826$	$\alpha = 0.847$

Tableau 3 – Alpha de Cronbach pour les pratiques déclarées

Pour rappel les pratiques déclarées sont composées de quatre échelles : les intentions d'apprentissage et les critères de réussite (PIntapp), les questionnements et les échanges en classe (PQ), les feedbacks (PFB), ainsi que l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs (PP/A.E).

Ces résultats indiquent globalement une bonne à très bonne cohérence interne des items mesurés dans chaque dimension respective. L'échelle concernant les questionnements au niveau des pratiques déclarées présente une fiabilité légèrement inférieure, mais acceptable.

Moyenne et fréquences

Pour mesurer les pratiques déclarées, nous avons également utilisé une échelle de Likert, mais cette fois-ci avec des réponses variant de 1 à 5. Pour avoir une représentation de la fréquence des pratiques dites mise en place allant de « jamais » à « toujours », plus précisément les suggestions de réponses étaient : 1 = « Jamais », 2 = « Rarement », 3 = « Parfois », 4 = « Souvent » et 5 = « Toujours ». Le médian des valeurs sur cette échelle de Likert est de 3, indiquant que les participants ont généralement choisi la réponse « parfois » pour évaluer la fréquence des pratiques. Cela suggère que ces pratiques sont observées de manière occasionnelle, mais ne sont pas systématiquement appliquées.

Échelle des pratiques déclarées : Intention d'apprentissage et critère de réussite (PIntapp)

Échelle	N	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
PIntapp	102	2.74	0.603	1.44	4.22

Tableau 4 – Moyenne et écart-type de l'échelle PIntapp

Avec une moyenne de 2.74, cette échelle affiche la valeur la plus basse parmi les 4 échelles citées précédemment. Une moyenne de 2,74 indique que, globalement, les pratiques évaluées dans cette échelle sont déclarées comme étant mises en place occasionnellement. L'écart type de 0,63 nous indique néanmoins une certaine variabilité dans les réponses.

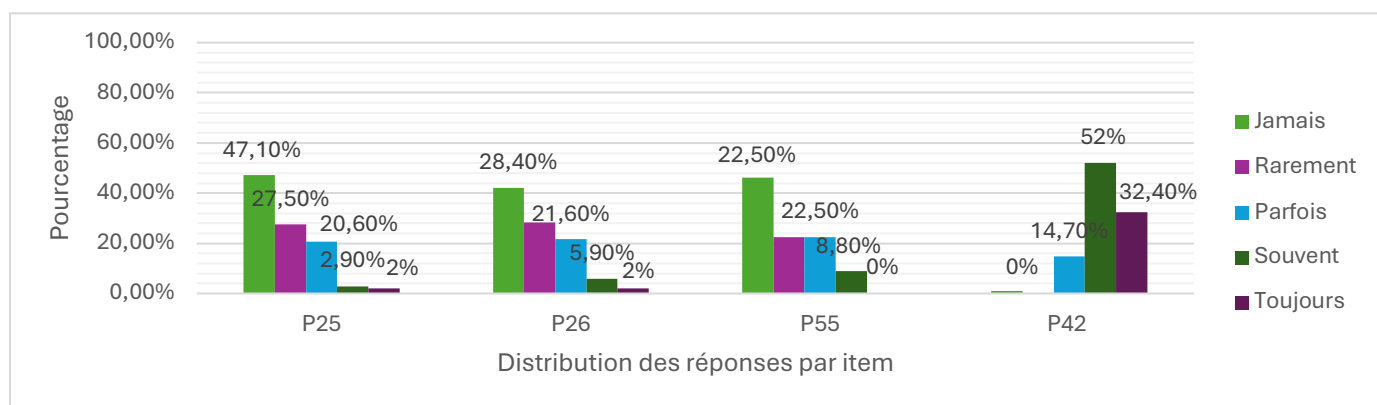


Figure 2 – Représentation graphique des fréquences des items : P25, P26, P42 et P55

En se rapportant à l'annexe 8, nous avons réalisé ces graphiques afin de mettre en avant les éléments les plus saillants. Nous avons pu observer que les pratiques des items P25, Donner aux élèves des exemples de travaux pour qu'ils puissent s'y référer, P26, la possibilité pour les élèves de définir les critères de réussite avec leurs enseignants, et P55, permettant aux élèves de partager leurs préférences en termes d'évaluation, ne sont pratiquement « jamais » utilisés. En revanche, les autres items concernant le partage des critères d'apprentissages et de réussite sont dits "parfois" à "souvent" mis en place. « Les intentions d'apprentissage partagées par les enseignants » (P42), est l'élément le plus souvent dit être mis en place avec un taux de 52%.

Échelle des pratiques déclarées : Questionnement et discussion en classe (PQ)

Échelle	N	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
PQ	102	3.60	0.541	2.14	5.00

Tableau 5 – Moyenne et écart-type de l'échelle PQ

L'échelle de questionnement et de discussion en classe présente une moyenne de 3,60, au-dessus du niveau médian de 3 sur l'échelle de Likert. Cette moyenne indique que les pratiques déclarées de questionnement et de discussion sont régulièrement mises en œuvre et l'écart-type de 0,541 montre une dispersion modérée des réponses. Les valeurs extrêmes vont de 2,14 à 5,00, cela nous indique que ces pratiques sont toujours dites utilisées même si cela peut être « parfois » ou « rarement ».

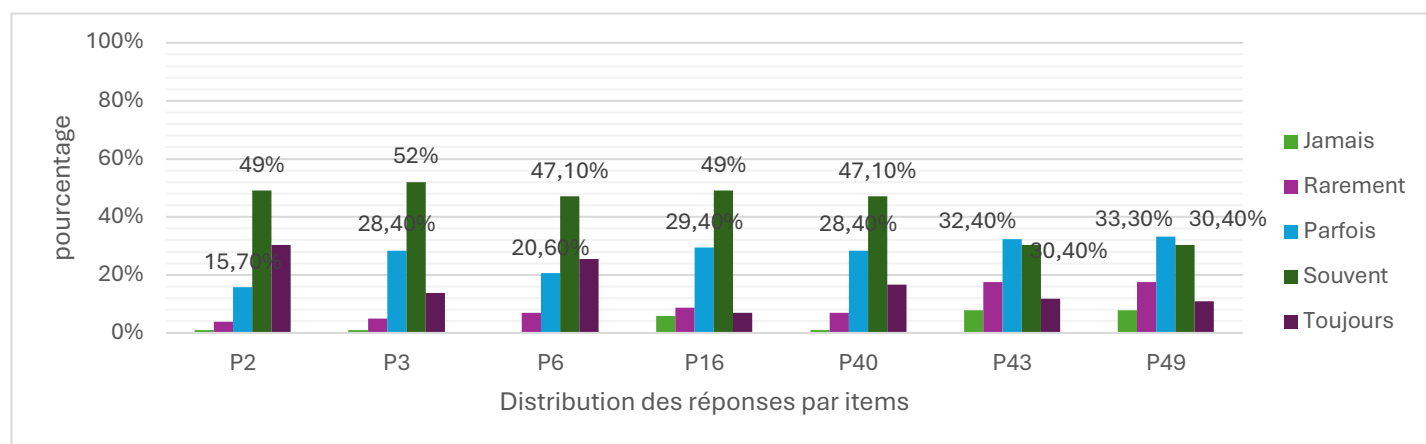


Figure 3 – Représentation graphique des fréquences des items P2, P3, P6, P16, P40, P43 et P49.

À nouveau, en nous référant à l'ensemble des 7 items de cette échelle, dont le détail se trouve en annexe 9, nous observons que les pratiques déclarées en référence aux questionnements en classe sont dites être souvent mises en place. À titre d'exemple : évaluer les progrès des élèves (P2), stimuler l'esprit critique de l'élève (P3 et P16), rebondir sur les erreurs commises par les apprenants (P6), faire verbaliser les élèves pour qu'ils expliquent les démarches entreprises (P40). Par ailleurs, les items P43 « Les élèves sont activement impliqués dans la discussion des résultats de leurs évaluations avec l'enseignant » et P49 « Les élèves sont incités à prendre part au questionnement aux côtés de l'enseignant au cours des leçons » sont dits être appliqués moins fréquemment que les autres, ce qui reflète un engagement actif des élèves dans le questionnement moins soutenu. De plus, parmi les différentes échelles concernant les pratiques déclarées, celle-ci est la plus couramment dite mise en place.

Échelle des pratiques déclarées : Feedback (PFB)

Échelle	N	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
PFB	102	3.28	0.635	1.92	4.69

Tableau 6 – Moyenne et écart-type de l'échelle PFB

La moyenne se situe légèrement au-dessus du point médian de 3 sur l'échelle de Likert, avec un écart-type de 0,635. Nous pouvons dire que les enseignants disent appliquer les pratiques de feedback, même si ce n'est pas toujours régulièrement.

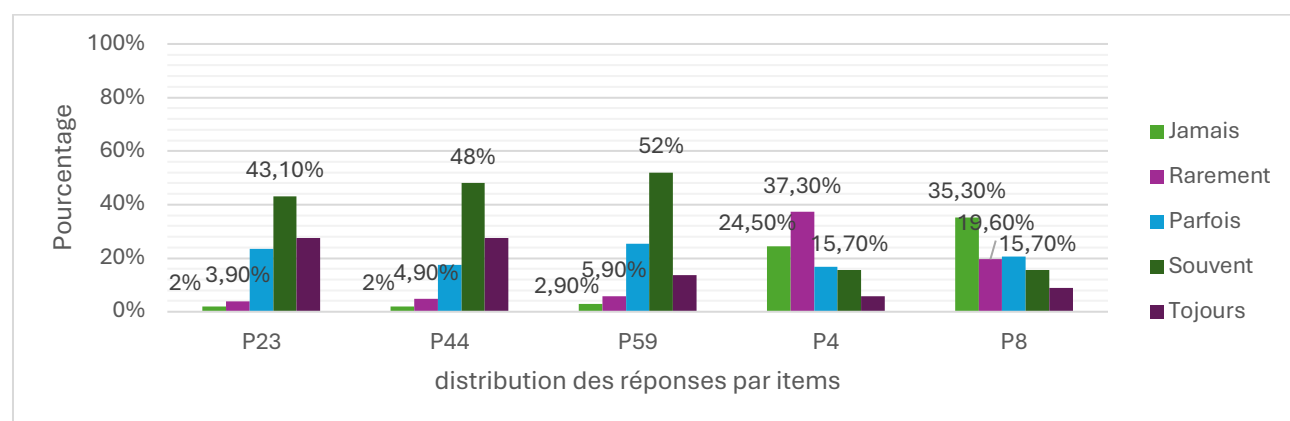


Figure 4 – Représentation graphique des items P23, P44, P59, P4 et P8

En se référant à l'annexe 10, à travers les 13 items sur le thème des feedbacks, les pratiques qui sont dites les plus souvent mises en place sont : P23 « Les évaluations sont utilisées à des fins diagnostiques pour identifier les points forts et les besoins dans l'enseignement et l'apprentissage (par exemple : identifier les erreurs courantes lors de l'addition de fractions). », P44 « Lorsque des feedbacks sont fournis aux élèves, la bonne réponse n'est pas donnée simplement aux élèves, diverses techniques sont utilisées pour faire progresser et aider les élèves » et P59 « Les informations diagnostiques provenant de tests standardisés sont utilisées pour identifier les points forts et les besoins en matière d'enseignement et d'apprentissage ». Cela indiquerait que l'évaluation leur permettrait de réguler ce qu'ils mettent en place et d'adapter leurs actions pour répondre aux besoins des élèves.

De plus, nous avons observé que l'item P4 est déclaré comme n'étant jamais mis en place par 24,5% des enseignants et rarement par 37,3%. Cet item concerne la possibilité qu'ont les élèves de discuter et de réfléchir à leurs apprentissages et objectifs. En ce qui concerne l'item P8, qui se réfère au fait que les élèves ont des supports pour afficher ce qu'ils ont appris et où ils se sont améliorés, 35,3% des enseignants déclarent ne pas le mettre en place.

Échelle des pratiques déclarées : Évaluation par les pairs / Auto-évaluation/ (P P/A.E)

Échelle	N	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
PP/A.E	102	3.02	0.594	1.64	4.64

Tableau 7- Moyenne et écart-type de l'échelle P/PA.E

La moyenne étant de 3,02, avec un écart-type de 0,594, nous pouvons estimer que les pratiques de l'évaluation par les pairs et l'auto-évaluation sont « parfois » utilisées.

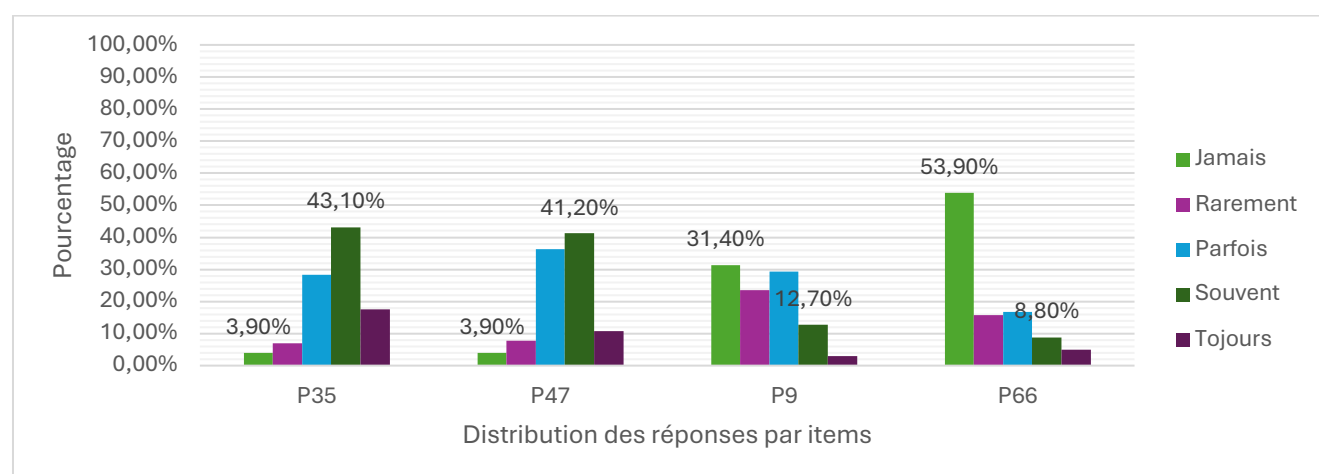


Figure 5 – Représentation graphique des items P35, P47, P9 et P66

Comme nous le montre la moyenne ci-dessus, en ce qui concerne la mise en place des pratiques d'évaluation telles que l'auto-évaluation ou l'évaluation par les pairs, nous observons des tendances dominantes vers une utilisation dite "parfois". Cependant, nous avons certains items relevant les pratiques dites les plus mises en place concernant l'évaluation par les pairs ainsi que l'auto-évaluation, cela concerne : l'évaluation des réponses de leurs pairs (P35), et l'explication de leur apprentissage aux autres (P47).

À l'inverse, les deux éléments dits les moins mis en place sont l'item P9 « Du temps est réservé pendant les réunions parents/enseignants pour que les élèves soient impliqués dans le compte rendu de certains aspects de leur apprentissage », dont 31,4% des enseignants déclarent ne jamais appliquer, et l'item P66 « Les élèves sont encouragés à enregistrer leurs progrès à l'aide, par exemple, de journaux d'apprentissage », où 53,9% des enseignants déclarent ne jamais mettre en place.

5.2 Corrélation

Hypothèse n°4

Plus les conceptions des enseignants sont positives, plus les pratiques déclarées d'évaluation sont fréquentes et mises en place. Inversement, si les conceptions sont moins positives, ces pratiques déclarées sont moins fréquentes et moins mises en œuvre.

	Moy Cam	Moy PInapp	MoyPQ	Moy PFB	MoyPP/A.E
Moy Cam					
Moy PInapp	0.312 (**)				
Moy PQ	0.335(**)	0.647(**)			
Moy PFB	0.460(**)	0.630(**)	0.786(**)		
Moy PP/A.E	0.334(**)	0.788(**)	0.714(**)	0.730(**)	

(**) → P valeur < .001

Tableau 8 – Matrice de corrélation entre les 5 échelles

Pour analyser le lien entre les conceptions et les pratiques déclarées des enseignants du primaire concernant l'évaluation-soutien d'apprentissage, plusieurs corrélations ont été calculées entre les 5 échelles, en se basant sur le tableau se trouvant à l'annexe 13. Les p-valeurs inférieures à 0.05 permettent de rejeter l'hypothèse nulle, indiquant des résultats statistiquement significatifs.

Lorsque nous examinons de plus près la première colonne, qui concerne les relations entre les conceptions (Cam) et les pratiques déclarées, nous constatons que les corrélations sont relativement modérées, ne dépassant pas 0,5. Ainsi, bien que nous observions des corrélations positives, elles restent assez faibles. Les corrélations modérées incluent l'implication des élèves dans les intentions d'apprentissage et les critères de réussite ($r = 0.312$), l'utilisation du questionnaire et de la discussion en classe ($r = 0.335$), ainsi que la promotion de l'auto-évaluation et de l'évaluation par les pairs ($r = 0.334$). Une corrélation plus forte ($r = 0.460$) montre qu'ils fournissent davantage de feedbacks constructifs (Moy PFB). Cela signifie que la relation entre les conceptions des enseignants et la fourniture de feedbacks constructifs est plus marquée. En d'autres termes, une meilleure conception de l'évaluation est associée à une plus grande quantité de feedbacks donnés aux élèves.

Pour terminer, il existe une corrélation assez forte positive allant de 0.630 à 0.788 entre les 4 échelles des pratiques déclarées. Elles sont étroitement liées et se renforcent mutuellement. Cela signifie que plus une pratique est fréquemment utilisée, plus il est probable que les autres le soient également. Cela renforce l'idée que ces pratiques se soutiennent mutuellement dans le processus d'évaluation en classe.

5.3 Test- t

Hypothèse n°3

Les enseignants ayant des élèves plus jeunes ont tendance à moins mettre en place des évaluations visant à soutenir les apprentissages, en vue du contexte. Sur cette base, nous souhaitons examiner si l'âge des élèves pourrait impacter les pratiques des enseignants.

Pour répondre à notre troisième hypothèse, nous avons comparé les pratiques déclarées entre deux groupes distincts. Le groupe 1 enseigne aux élèves de la 1^{ère} à la 2^{ème} année primaire, tandis que le groupe 2 enseigne aux élèves de la 3^{ème} à la 6^{ème} année primaire. Nous avons analysé les moyennes des échantillons de chaque groupe à l'aide d'un test t.

	Moyenne (G1)	Moyenne (G2)	Ecart-types (G1)	Ecart-type (G2)	Statistique T	p-valeur
Moy Cam	2.97	3.00	0.324	0.418	-0.398	0.692
Moy PIntapp	2.62	2.82	0.583	0.610	-1.613	0.110
Moy PQ	3.48	3.71	0.477	0.572	-2.061	0.042
Moy PFB	3.23	3.32	0.598	0.673	-0.637	0.526
Moy PP/A.E	2.89	3.11	0.605	0.574	-1.892	0.061

Tableau 9 - Comparaison des pratiques d'évaluation entre deux groupes d'enseignants : moyennes, écarts-types et résultats des tests t

D'après l'Annexe 14, nous avons extrait les données pertinentes pour notre analyse. Nous observons que, sauf pour l'échelle de questionnement et discussion en classe (PQ), toutes les valeurs p sont supérieures au seuil de 0.05. Cela signifie que les différences pour ces variables ne sont pas statistiquement significatives. En conséquence, nous acceptons l'hypothèse nulle, ce qui indique qu'il n'y a pas de différence significative entre les enseignants ayant des élèves plus jeunes et ceux ayant des élèves plus âgés en ce qui concerne leurs conceptions et leurs pratiques déclarées d'évaluation.

Cependant, pour l'échelle PQ, nous pouvons observer que le groupe 2 a une moyenne significativement plus élevée que le groupe 1, indiquant que les pratiques mesurées par cette variable sont moins courantes chez les enseignants des classes de la 1^{ère} à la 2^{ème} année.

5.4 Données de la question ouverte

Dans l'Annexe 12, nous avons recensé toutes les réponses obtenues à notre question ouverte. Plusieurs thématiques principales ont émergé de ces réponses, notamment : les obstacles à l'évaluation-soutien d'apprentissage, la réalité du terrain, des exemples de pratiques déclarées, ainsi que les préférences en matière d'évaluation.

Nous avons choisi de nous concentrer sur les obstacles identifiés. Concernant les obstacles rencontrés, plusieurs défis ont été évoqués, tels que la surcharge des classes, le manque de temps, les attentes des parents, et les directives des directions scolaires, l'âge de certains enfants. Malgré ces difficultés, la nécessité de l'évaluation pour soutenir les apprentissages est largement reconnue.

Par exemple, comme le montre l'Annexe 12, le manque de temps est un problème récurrent parmi les enseignants (15, 17, 20, 21, 31, 44), tout comme la pression exercée par les parents pour augmenter le nombre d'évaluations sommatives (17, 22, 26). Les contextes et les conditions dans lesquels les enseignants exercent peuvent avoir un impact significatif sur leurs pratiques (2, 17). De plus, l'âge a été mentionné comme une justification ou une explication du fait que l'évaluation-soutien de l'apprentissage est moins souvent mise en œuvre (8, 36, 37).

6. INTERPRETATION ET DISCUSSION

Ce chapitre vise à fournir des éléments de réponses à notre question de recherche, pour ce faire nous allons analyser et discuter les résultats qui ont été présentés précédemment en les mettant en lien avec la revue de la littérature. Nous commencerons par établir un lien entre les deux aspects de cette étude : les conceptions et les pratiques. Nous relierons les résultats des analyses descriptives à la littérature, tout en procédant à une vérification de nos hypothèses en interprétant les résultats pour les confirmer ou les infirmer.

6.1 Le versant des conceptions

▪ *Hypothèse 1*

L'une de nos questions principales lors de cette recherche est de savoir **quelles sont les conceptions des enseignants en Fédération Wallonie Bruxelles, à propos de l'évaluation-soutien d'apprentissage ?** Mais également de répondre à l'hypothèse n°1 : « **Les conceptions des enseignants à l'égard de l'évaluation-soutien d'apprentissage et des thématiques abordées dans notre questionnaire sont favorables et positives. Ils reconnaissent que l'évaluation est descriptive, fiable. Elle favorise l'amélioration de l'enseignement et des apprentissages.** »

D'après l'étude d'Hargreaves (2005, cité par Endrizzi & Rey, 2010), il a été démontré que les enseignants avaient une bonne conception des évaluations à visée formative. Cette même conclusion a été observée lors des enquêtes menées par Soussi et ses collaborateurs (2006), ainsi que dans les enquêtes par questionnaire d'Issaieva et Crahay (2010). De nombreux autres auteurs, cités dans le point 2.6.1 traitant des conceptions, ont également abouti à des résultats similaires.

À l'aide du questionnaire de Brown et al. (2019), nous avons pu évaluer les conceptions des enseignants sur l'évaluation-soutien d'apprentissage. Les chercheurs ont montré que ces conceptions peuvent varier en fonction du pays et du contexte, d'où l'intérêt d'examiner à notre tour la situation en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Les données de l'échelle Cam présentent une moyenne de 2.98 sur 4. Cela suggère que les participants reconnaissent les bénéfices de l'évaluation-soutien d'apprentissage dans ces quatre

dimensions : la description des compétences, la confiance, l'amélioration de l'enseignement, et le soutien à l'apprentissage. Ces résultats consolident ainsi l'idée que les évaluations à visée formative sont bien perçues.

Kyttämä et ses collègues (2022) ont également utilisé le même questionnaire que Brown et al. (2019). Ils ont montré que les enseignants avaient effectivement de bonnes conceptions concernant les quatre sous-thématiques que nous avons également utilisées. Cependant, ils ont observé que l'évaluation pouvait sembler perturbatrice et stressante pour certains enseignants, selon les résultats des enquêtes et des entretiens (Kyttämä et al., 2022).

Nous avons également constaté que les items liés à la confiance accordée à l'évaluation-soutien d'apprentissage étaient quelque peu controversés. Bien que nous ayons obtenu globalement de bons résultats, l'item C57, « Les résultats de l'évaluation sont cohérents, ce qui signifie que les données recueillies reflètent de manière constante et précise le niveau des élèves », a vu le désaccord prédominer.

6.2 Le versant des pratiques déclarées

Lors de la mise en place de notre questionnaire, l'un des volets centraux était également les pratiques déclarées des enseignants. Ce versant est composé de quatre échelles : les intentions d'apprentissage et les critères de réussite, les questionnements et les échanges en classe, les feedbacks, ainsi que l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs.

▪ *Hypothèse 2*

Dans un premier temps, nous allons pouvoir répondre à notre Hypothèse n°2 : « **Dans les pratiques déclarées des enseignants, les pratiques d'auto-évaluation et d'évaluation par les pairs sont dites les moins fréquemment mises en œuvre par les enseignants.** »

Comparativement à l'étude de Lysaght et O'Leary (2013), ayant utilisé leurs questionnaires, nous pouvons comparer les résultats pour identifier les différences et les similitudes. En observant les moyennes des réponses, nous constatons que la moyenne pour la mise en place de l'auto-évaluation et de l'évaluation par les pairs est de 3,04 dans l'étude de Lysaght et O'Leary (2013) et de 3,02 dans notre étude. Dans les deux études, cette thématique est moins

pratiquée par les enseignants. De plus, le constat selon lequel l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs sont moins fréquemment pratiquées est cohérent avec les conclusions de Barnes et al (2014). Leurs recherches ont mis en lumière une tendance moins marquée à impliquer les élèves dans l'auto-évaluation et à les encourager à réfléchir sur leurs productions, Ils ont pu conclure cela en observant directement les pratiques en salle de classe (Barnes et al., 2014). Ce constat a été observé également en France, où la mise en place de l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs est moins mise en place par les enseignants (Sayac, 2017).

Cependant, nos résultats montrent que l'échelle avec la moyenne la plus basse, indiquant qu'elle est dite moins pratiquée, concerne l'implication des élèves dans le partage des intentions d'apprentissage et des critères de réussite, celle-ci étant de 2.74 (tableau 4). De plus, les chercheurs de l'étude de Lysaght et O'Leary (2013) ont obtenu une moyenne proche de 4 sur 5 pour les autres échelles, ce qui n'est pas le cas dans notre étude, où nous obtenons des résultats légèrement moindres, indiquant une déclaration des pratiques plus basse (tableau 4, 5, 6, 7).

Ensuite, en comparant nos résultats avec une autre étude utilisant le même questionnaire, menée par Gebremariam et Gedamu (2023), nous constatons une similarité concernant l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs. Cela confirme nos résultats initiaux ainsi que ceux trouvés dans l'étude de Lysaght et O'Leary (2013). Par le biais de ces trois recherches, les enseignants déclarent moins pratiquer l'évaluation par les pairs et l'auto-évaluation. Les discussions et les questionnements se démarquent également comme les pratiques dites les plus couramment utilisées, avec une moyenne de 3,60 dans notre étude et de 3,49 dans celle de Gebremariam et Gedamu (2023).

Ensuite, Lysaght et O'Leary (2017) ont poursuivi et approfondi leurs recherches en développant des items liés aux quatre échelles qu'ils avaient initialement élaborées et que nous avons également utilisées. Les résultats ont mis à nouveau en avant le fait que l'évaluation par les pairs et l'auto-évaluation étaient les pratiques les moins mises en place.

De plus, grâce à une analyse de Rasch, ils ont pu classer les items selon leur difficulté à être intégrés dans les pratiques des enseignants, identifiant ainsi les items les plus difficiles à appliquer et, inversement, les plus faciles. Ils ont souligné que certains critères, tels que le partage des critères de réussite et l'implication des élèves dans la définition des critères, étaient moins courants, comme nous l'avons également mis en évidence dans la figure 2 (Lysaght &

O’Leary, 2017). Plus précisément, les items P25, P26 et P55 de notre questionnaire (annexe 8), qui traitaient des aspects suivants : accès à des travaux réussis pour s’y référer (74,6%), impliquer les apprenants dans la définition des critères d’évaluation (70,6 %) et les élèves ont la possibilité de partager leurs préférences en termes d’évaluation (68,5 %). Ces pourcentages représentent la proportion de personnes qui ont déclaré ne jamais et rarement mettre ces pratiques en œuvre.

Au-delà de la réponse à l'hypothèse n°2, nous avons pu faire d'autres observations. Comme mentionné précédemment, le **partage des critères de réussite avec les élèves et l’inclusion des élèves lors des moments de questionnement avec l’enseignant** semble être moins fréquemment déclarés comme étant pratiqués (Lysaght & O’Leary, 2017). Nous avons observé un constat similaire dans la figure 3 concernant les pratiques déclarées sur les questionnements et discussions en classe. Les enseignants déclarent souvent mettre en pratique ces éléments, mais montrent une tendance plus variable pour les items P43 et P49, relatifs à l'engagement des élèves dans les discussions avec l'enseignant. De plus, un des éléments les plus difficiles à mettre en œuvre est l'implication des élèves dans les échanges entre les enseignants et les parents lors des réunions de parents. Nous observons le même constat dans notre échantillon (figure 5), où 31,4 % des enseignants disent ne jamais mettre cela en place.

Par le biais de nos résultats et la revue de la littérature, nous avons vu qu’il n’était pas toujours aisé de mettre en place des stratégies ou des actions au service des apprentissages. D’après l’enquête Epode (2018), les enseignants ont pu partager le fait qu’ils trouvaient cela plus compliqué de mettre les élèves au centre des apprentissages (Lafontaine & Toczec-capelle, 2023). La mise en place de l’évaluation-soutien d’apprentissage demande une certaine implication et du temps pour les enseignants (Mottier Lopez, 2015). Les raisons pouvant expliquer des pratiques moindres au niveau du partage des intentions d’apprentissages, des autoévaluations ou d’autres pratiques d’évaluation peuvent venir d’un sentiment d’inconfort ou d’impuissance chez les enseignants pour plusieurs raisons : le temps limité consacré à l’évaluation pour respecter le programme, les avancées scientifiques dans les méthodes d’évaluation, et une certaine dissonance entre la théorie enseignée et la réalité du terrain (Florin et al., 2023).

Nous pouvons appuyer cette supposition grâce aux réponses obtenues à la question ouverte située à la fin du questionnaire, dont le détail se trouve à l'annexe 12. Les enseignants y expliquent leurs pratiques d'évaluation, mettant en lumière divers facteurs contextuels et personnels. Les défis cités incluent la surcharge des classes, le manque de temps, les attentes parentales et les directives des directions scolaires. Malgré ces obstacles, l'importance de l'évaluation au soutien des apprentissages est reconnue. Par exemple comme répertorié dans l'annexe 12, le manque de temps est un problème soulevé par plusieurs enseignants (15, 17, 20, 21, 31, 44), tout comme la pression des parents pour plus d'évaluations sommatives (17, 22, 26) et le fait que les contextes et les conditions dans lesquels enseignent les professeurs peuvent influencer davantage les enseignants (2, 17). Nous pouvons rapprocher ces propos de ceux de Soussi et ses collaborateurs (2006). L'enquête menée auprès des enseignants du primaire avait montré que ces derniers soulignaient le manque de temps. De plus, ils ressentaient une pression externe pour attribuer des notes en priorité, ce qui peut freiner certaines pratiques visant à impliquer les élèves dans l'évaluation (Soussi et al., 2006).

▪ *Hypothèse 3*

La troisième hypothèse concerne à nouveau les pratiques déclarées des enseignants, nous émettons l'hypothèse que **les enseignants qui ont des élèves plus jeunes tendent à moins mettre en place des évaluations visant à soutenir les apprentissages**. Sur cette base, nous souhaitons examiner si l'âge des élèves peut impacter les pratiques des enseignants.

Notre hypothèse s'est renforcée en vue des réponses obtenues lors de notre question ouverte (annexe 12), nous avons obtenu des éléments de la part des enseignants où l'on peut supposer que l'âge peut être un facteur en lien avec leurs pratiques :

- « *Mes élèves sont jeunes et peu habitués à s'autoévaluer* » (8) ;
- « *Mes élèves étant très jeunes, je suis seule à prendre en charge leur évaluation. Ils n'interagissent pas entre eux à ce sujet.* » (36) ;
- « *Pour l'instant, je me sens moins à l'aise à gérer l'auto-évaluation chez les petits...* » (37).

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons séparé notre échantillon en deux groupes. Le groupe 1 concernait les enseignants ayant des élèves de la 1^{ère} à la 2^{ème} année primaire et le groupe 2 les enseignants ayant des élèves de la 3^{ème} à la 6^{ème} année primaire. Pour ce faire, nous avons

pu comparer les pratiques vis-à-vis des 4 échelles que nous citons depuis le début de cette recherche.

Comme nous l'avions remarqué dans le tableau 9, l'ensemble des p-valeur était supérieur à 0,05 donc il n'y a pas de différence statistiquement significative. Cependant, en ce qui concerne les pratiques de questionnement en classe, notre p-valeur étant de 0,042, il y a une différence statistiquement significative entre les deux groupes (3,71 pour G2 et 3,48 pour G1). Bien que cette différence soit statistiquement significative, elle reste faible en termes de pratiques déclarées.

Morrisette (2002) affirme que, bien que l'âge puisse influencer les pratiques, il est particulièrement enrichissant de rendre les élèves plus jeunes actifs dans leur apprentissage. Cette approche favorise une implication plus efficace des élèves par la suite (Morrisette, 2002). Cependant, la majorité de nos résultats n'étant pas statistiquement significatifs, cela nous empêche de tirer des conclusions fiables sur l'impact de l'âge des élèves sur les pratiques des enseignants.

6.3 Lien entre les conceptions et les pratiques

▪ *Hypothèse 4*

En fin de compte, nous avons cherché à établir des relations entre les cinq échelles de nos questionnaires, explorant si les pratiques des enseignants étaient liées à leurs conceptions et les liens entre les différentes échelles de pratiques. Nous allons également tenter de répondre à notre quatrième hypothèse : « **Plus les conceptions des enseignants sont positives, plus les pratiques d'évaluation sont fréquentes et mises en place. Inversement, si les conceptions sont moins positives, ces pratiques sont moins fréquentes et moins mises en œuvre.** » En effet, les recherches de Summo et al (2014) ont mis en lumière l'existence d'un lien fort et étroit entre les pratiques et les conceptions des enseignants. Ces deux éléments peuvent s'influencer mutuellement. En fonction de leurs conceptions, les enseignants adoptent différentes attitudes envers l'évaluation. Ceux qui sont réticents doutent de son efficacité pour améliorer l'apprentissage des élèves et préfèrent se fier à leurs propres expériences. En revanche, ceux qui y sont favorables croient en son potentiel pour enrichir l'enseignement, favoriser l'autonomie des élèves et ajuster leur pratique sans réticence (Schildkamp et al., 2020).

Compte tenu du tableau 8, nous obtenons des corrélations modérées, allant de $r = 0.312$ à $r = 0.460$. Cela indique que la relation entre les conceptions des enseignants et leurs pratiques d'évaluation, bien que présente, reste limitée. Cela suggère que les conceptions des enseignants sont liées aux pratiques, mais cette relation est relativement faible, ce qui suggère que d'autres facteurs peuvent également jouer un rôle important. En somme, notre hypothèse est partiellement confirmée, mais l'impact des conceptions sur les pratiques d'évaluation n'est pas aussi déterminant qu'on pourrait le penser dans notre échantillon. Il serait donc pertinent d'examiner d'autres variables pour mieux comprendre ces dynamiques.

En ce qui concerne les relations entre les différentes pratiques déclarées, les corrélations sont positives, allant de $r = 0.630$ à $r = 0.788$, ce qui indique une relation assez forte. Au vu de nos résultats, cela nous révèle que lorsque les enseignants utilisent fréquemment une pratique pédagogique, ils sont également plus susceptibles d'utiliser les autres pratiques de manière régulière. Par exemple, ceux qui impliquent les élèves dans les intentions d'apprentissage (Moy PInapp) ont tendance à utiliser le questionnement et la discussion (Moy PQ), à fournir des feedbacks (Moy PFB) ainsi qu'à promouvoir l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs (Moy PP/A.E). Elles se renforcent mutuellement et contribuent à un environnement où les enseignants disent pratiques les éléments clefs de l'évaluation-soutien d'apprentissage.

7. LES LIMITES ET PERSPECTIVES

En vue de conclure ce travail, nous souhaitons revenir sur les limites auxquelles nous avons été confrontés ainsi que les perspectives possibles pour de futures recherches.

Premièrement, il est essentiel de souligner que les données recueillies reposent sur des déclarations auto rapportées, tant en ce qui concerne les pratiques déclarées que les conceptions des enseignants. Il est plausible que ces données soient influencées par la désirabilité sociale, ce qui constitue une limite importante pour notre recherche. En effet, cette influence peut inciter les répondants à répondre en fonction des attentes sociales et scolaires plutôt qu'à refléter fidèlement la réalité (Soussi et al., 2006). Les enseignants pourraient ainsi être amenés à déclarer ce qu'ils estiment être attendus d'eux, plutôt qu'à décrire leurs véritables pratiques (Butori & Parguel, 2010, cités par Fagnant & Goffin, 2017).

Pour cette raison, il est nécessaire de prendre du recul par rapport aux résultats obtenus et d'éviter de tirer des conclusions hâtives. Une interprétation prudente des données est requise afin de tenir compte de ce potentiel biais et de garantir une évaluation plus objective des pratiques et des conceptions des enseignants.

Deuxièmement, l'analyse des coefficients alpha de Cronbach révèle que plusieurs valeurs sont relativement faibles, inférieures à 0.7, comme indiqué dans le tableau 1 pour les conceptions. Cette observation constitue à la fois une limite et une perspective pour notre étude, car certaines données n'ont pas pu être pleinement prises en compte en raison de leur faible fiabilité. Il serait donc pertinent de revoir et de reformuler ces éléments afin d'améliorer leur validité.

Troisièmement, un élément qui nous pousse à garder une certaine prudence par rapport à nos données, c'est que nous avons un échantillon de convenance et non probabiliste, de ce fait la population présentée n'est pas aléatoire (Le maux, 2007 ; Monseur, 2021). En conséquence, cela limite la généralisation des résultats à d'autres populations ou à l'ensemble de la population.

Pour poursuivre ces recherches, plusieurs éléments pourraient être exploités afin d'ouvrir de nouvelles perspectives.

L'une d'entre elles concerne la prise en compte de l'environnement et du contexte dans lequel les enseignants exercent. L'étude de Brown et al. (2019) montre que le contexte peut influencer les conceptions des enseignants en matière d'évaluation. De plus, les conceptions ne sont pas les seuls facteurs susceptibles d'affecter les pratiques ; les exigences institutionnelles, la pression environnementale, ainsi que les contextes professionnels peuvent également façonner les conceptions et, par conséquent, les pratiques (Barnes et al., 2014). Il serait donc pertinent de recueillir davantage d'informations sur des aspects tels que : les politiques d'enseignement de l'école, l'indice socio-économique, le nombre total d'élèves dans l'établissement et les pédagogies préconisées afin d'approfondir notre compréhension des influences contextuelles.

Une autre perspective intéressante serait d'inclure les points de vue des élèves concernant les principales thématiques de l'évaluation et du soutien à l'apprentissage. En effet, au cours de cette recherche, nous avons souligné que les élèves et les enseignants collaborent étroitement et ils sont comme des associées dans cette démarche pédagogique (Younes & Gaime, 2015). Il serait pertinent d'examiner les conceptions des élèves sur ces sujets afin d'obtenir une vue plus étendue de la dynamique entre les enseignants et les élèves. De plus, Issaieva et Crahay (2010) soulignent que prendre en compte les conceptions des élèves et les mettre en relation avec celles des enseignants est relativement rare.

8. CONCLUSION

Ce mémoire avait pour objectif d'explorer les conceptions et les pratiques déclarées des enseignants en matière d'évaluation-soutien d'apprentissage. Pour atteindre cet objectif, nous avons opté pour une approche méthodologique quantitative, en élaborant un questionnaire basé sur des outils préexistants et développés par Lysaght et O'Leary (2013, 2017) ainsi que par Brown et ses collaborateurs (2019). Ce questionnaire a été diffusé auprès des enseignants de la Fédération Wallonie Bruxelles, nous avons obtenu 102 réponses exploitables, permettant ainsi d'analyser les fréquences et les relations entre les conceptions et les pratiques déclarées.

En ce qui concerne les conceptions des enseignants de notre échantillon vis-à-vis de l'évaluation-soutien d'apprentissage, nous avons constaté qu'ils étaient globalement favorables à cette approche. Ces conceptions étaient liées à des aspects, tels que son caractère descriptif, sa fiabilité, et son potentiel à améliorer l'enseignement et les apprentissages, avec une moyenne de 2,98 sur 4. Cette moyenne reflète une perception plutôt positive de l'évaluation-soutien d'apprentissage parmi les enseignants interrogés. Ces résultats vont dans le même sens que les études que nous avons pu citer dans notre travail (Hargreaves, 2005 ; Issaieva & Crahay, 2010 ; Kyttämä et al., 2022 ; Soussi et al., 2006).

En examinant les pratiques déclarées des enseignants, nous avons constaté des résultats qui, tout en étant en partie similaires à ceux de Lysaght et O'Leary (2013, 2017), présentent également certaines différences. L'élément le plus fréquemment mis en œuvre est l'utilisation du questionnement et des discussions en classe. Cependant, nous observons que l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs sont adoptées de manière moins fréquente, avec une mise en œuvre occasionnelle. Le partage des intentions d'apprentissage est encore moins courant, étant déclaré comme étant mis en place rarement, voire seulement occasionnellement. De plus, pour l'ensemble nous obtenons des moyennes moindres par rapport aux deux études de base.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la mise en place de l'évaluation-soutien d'apprentissage et l'implication des élèves dans ce processus peuvent représenter un véritable défi (Lysaght & O'Leary, 2013). Bien que les enseignants reconnaissent les bienfaits de cette approche, comme le montrent nos résultats sur leurs conceptions, ainsi que les études de Mottier

Lopez et Laveault (2008), Barnes et al. (2014), et Gebremariam et Gedamu (2023), sa mise en œuvre reste complexe malgré tout. Nous notons que certains éléments, déjà identifiés dans des études antérieures (Lysaght & O’Leary, 2013; Lysaght & O’Leary, 2017), sont également déclarés comme étant moins souvent mis en œuvre dans notre étude. Cela inclut l’inclusion des élèves dans la définition des critères de réussite et la valeur qui leur est accordée. De plus, la participation des élèves à l’analyse de leurs résultats, ainsi qu’à la discussion avec leurs parents et les enseignants, est également une pratique moins fréquemment déclarée.

Lorsque nous avons effectué les corrélations entre les cinq échelles, plus précisément entre les conceptions (Cam) et les quatre échelles relatives aux pratiques déclarées (partage des intentions d’apprentissage, feedback, questionnement, ainsi que la mise en place de l’auto-évaluation et de l’évaluation par les pairs), nous avons observé des données positives, mais relativement faibles. Cela suggère qu’il existe une relation entre les conceptions et les pratiques déclarées, mais qu’elle reste limitée. Comme l’ont souligné Davis et Neitzel (2011, cités par Barnes et al., 2014), les conceptions ne sont pas les seuls facteurs pouvant influencer les pratiques des enseignants. En revanche, les corrélations entre les pratiques elles-mêmes sont plus marquées : l’adoption d’une pratique tendrait à favoriser l’implémentation des autres, soulignant une interaction mutuelle entre ces pratiques.

De plus, grâce à notre question ouverte, les enseignants ont pu souligner plusieurs éléments qu’ils considèrent comme des obstacles à la mise en place de certaines pratiques favorables à l’évaluation-soutien d’apprentissage. Tels que le manque de temps, l’obligation d’attribuer des notes ou encore l’âge des élèves. Ces observations sont en accord avec les résultats obtenus par Soussi et al. (2006).

Nous pouvons conclure ce travail en affirmant que nous avons tenté de répondre à notre question de recherche ainsi qu’aux hypothèses posées, tout en gardant à l’esprit la nécessité d’un recul critique. L’échantillon de convenance utilisé impose une certaine prudence dans l’interprétation des résultats, il est crucial de prendre en compte les limites de notre étude, comme évoquées précédemment. Cependant, il est également important de considérer les perspectives offertes par ces résultats, qui peuvent servir de base à des recherches futures. Notre étude a permis d’approfondir la compréhension des conceptions et des pratiques déclarées des enseignants en matière d’évaluation-soutien d’apprentissage. Ces contributions enrichissent notre connaissance du sujet et ouvrent la voie à de nouvelles explorations dans ce domaine.

9. BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. *OCDE, L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, 265-290.
- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (éds) (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles, De Boeck. Consulté sur : <https://educ.info/xmlui/handle/11515/18103>
- Allal, L., & Laveault, D. (2009). Assessment for Learning: évaluation-soutien d'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99-106. Consulté sur : <https://www.erudit.org/fr/revues/mee/2009-v32-n2-mee01394/1024956ar/>
- Appelbaum, M., Cooper, H., Kline, R. B., Mayo-Wilson, E., Nezu, A. M., & Rao, S. M. (2018). Journal article reporting standards for quantitative research in psychology: The APA Publications and Communications Board task force report. *American Psychologist*, 73(1), 3.
- Araceli Ruiz-Primo, M., & Furtak, E. M. (2006). Informal Formative Assessment and Scientific Inquiry: Exploring Teachers' Practices and Student Learning. *Educational Assessment*, 11(3-4), 237-263. Consulté sur : <https://doi.org/10.1080/10627197.2006.9652991>
- Araújo-Oliveira, A., & Costa, C. B. da. (2021). Soutenir et favoriser la diversité chez les apprenants : les enjeux de l'évaluation des apprentissages en contexte d'inclusion. *Educativa (Goiânia, Brazil)*, 23(1), 8610-. Consulté sur : <https://doi.org/10.18224/educ.v23i1.8610>
- Aylwin, U. (1995). Apologie de l'évaluation formative. *Pédagogie collégiale*, 8(3), 24-32. Consulté sur : https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21100/aylwin_ulric_08_3.pdf?sequence=1
- Barnes, N., Fives, H., & Dacey, C. M. (2014). Teachers' beliefs about assessment. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teacher beliefs* (pp. 284-300). Consulté sur : https://www.montclair.edu/profilepages/media/6109/user/Barnes_et_al_2015_teachers_beliefs_about_assessment.pdf

- Barnes, N., Fives, H., & Dacey, C. M. (2017). U.S. teachers' conceptions of the purposes of assessment. *Teaching and Teacher Education*, 65, 107–116. Consulté sur : doi:10.1016/j.tate. 2017.02.017
- Bennaceur, I. (2022). Analyse des données quantitatives : cas de l'enquête par questionnaire. *Langues & Cultures*, 3(2), 44–55.Consulté sur : <https://doi.org/10.62339/jlc.v3i02.150>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8–21. Consulté sur : <https://doi.org/10.1177/003172170408600105>
- Bosc-Miné, C. (2014). Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages. *L'Année psychologique*, 114(2), 315-353. Consulté sur : <https://doi.org/10.4074/S000350331400205x>
- Bouletreau, A., Chouaniere, D., Wild, P., & Fontana, J. M. (1999). *Concevoir, traduire et valider un questionnaire. A propos d'un exemple, EUROQUEST*. Consulté sur : <https://hal-lara.archives-ouvertes.fr/hal-01420163>
- Bressoux, P., Amigues, R., Arnoux, M., Barré-De Miniac, C., Clanet, J., Dessus, P., Halté, J. F., Maurice, J. J., Perrin-Glorian, M. J., & Raby, F. (2002). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*. Rapport de recherche pour Cognitique, Programme Ecole et Sciences Cognitives, Ministère de la Recherche.
- Brown, G. T. L., Kennedy, K. J., Fok, P. K., Chan, J. K. S., & Yu, W. M. (2009). Assessment for student improvement: understanding Hong Kong teachers' conceptions and practices of assessment. *Assessment in Education : Principles, Policy & Practice*, 16(3), 347–363. Consulté sur : <https://doi.org/10.1080/09695940903319737>
- Brown, G. T. L., Gebril, A., & Michaelides, M. P. (2019). Teachers' Conceptions of Assessment: A Global Phenomenon or a Global Localism. *Frontiers in Education (Lausanne)*, 4. Consulté sur : <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00016>
- Butera, F. (2023). Quels sont les effets psychosociaux de l'évaluation normative ? Rapport réalisé pour le Cnesco dans le cadre de la conférence de consensus du Cnesco l'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves de 2023.
- Calone, A. & Lafontaine, D. (2023). *L'impact des différents types de feedbacks en contexte de classe*. Cnesco-Cnam.

- Castro, P. (2019). La recherche à base de méthodologie mixte : une nécessité scientifique et professionnelle. Provenant Pressia, F. et Dupont, M. (2022). *Dispositif d'accompagnement transversal du (pré)mémoire*. Notes de cours non publiées. Université de Liège.
- Cnesco (2022). *Conférence de consensus du Cnesco l'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves : recommandations du jury*. Cnesco-Cnam.
- Cnesco (2023). *Conférence de consensus du Cnesco l'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves : Notes des experts*. Cnesco-Cnam.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129. Consulté sur : <https://doi.org/10.4000/rfp.2296>
- De Saint-André, M. D., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M. F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176. Consulté sur : <https://doi.org/10.7202/1017288ar>
- Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Mercier, J., Dussault, M., & Richer, J. (2005). Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 79–110. Consulté sur : <https://doi.org/10.7202/012359ar>
- Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Corriveau, A., Lavoie, J., Bousadra, F. & Hébert, M. (2007). L'évaluation formative en contexte de renouvellement pédagogique au primaire : analyse de pratiques au service de la réussite. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(1), 27-45. Consulté sur : <https://www.erudit.org/en/journals/ncre/2007-v10-n1-ncre0682/1016856ar/abstract/>
- Demonty, I., Dupont, V., Jaegers, D. (2022). *Construction et analyse de tests et de questionnaires*. Notes de cours non publié. Université de Liège.
- Detroz, P. (2022). *Questions d'évaluation*. Notes de cours non publiées. Université de Liège.
- Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2016). Internet, Phone, Mail and Mixed-Mode Surveys: The Tailored Design Method. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 154, 161–165. Consulté sur : <https://www.jstor.org/stable/24721347?seq=4>
- Dumais, C. et Lafontaine, L. (2011). L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33(2), 1-10.
- Durand, M. J., & Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages : De la planification de la démarche à l'évaluation des résultats*. Éditions MD. Consulté sur :

<https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=3agXEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&dq=Durand,+M.->

[J.+et+Chouinard,+R.+\(2012\).+L'évaluation+des+apprentissages.+De+la+planification+à+la+démarche+de+communication+des+résultats+\(2e+éd.\).+Marcel+Didier.+&ots=LifBUH2X8O&sig=RBdHtdgrsYIHnejsnWgiLzw9QYA#v=onepage&q&f=false](#)

- Endrizzi, L., & Rey, O. (2008). L'évaluation au cœur des apprentissages. *Dossier d'actualité* 39. INRP, VST (Veille scientifique et technologique). Consulté sur : <https://shs.hal.science/halshs-00473757/>
- Fagnant, A., & Goffin, C. (2017). Les conceptions des futurs enseignants du secondaire en matière d'évaluation : entre un accord de principe et une vision limitée de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 40(1), 1-32. Consulté sur : <https://doi.org/10.7202/1041002ar>
- Fagnant, A. (2023). *Les pratiques d'évaluation en classe : des compétences professionnelles pour soutenir l'apprentissage des élèves*. Cnesco-Cnam.
- Florin, A., Tricot, A., Chesné J.-F., Piedfer-Quêney, L., Simonin-Kunerth, M., (2023). *Dossier de synthèse : L'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves*. Cnesco-Cnam.
- Gebremariam, H. T., & Gedamu, A. D. (2023). Primary school teachers' assessment for learning practice for students' learning improvement. *Frontiers in Education (Lausanne)*, 8. Consulté sur : <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1145195>
- Goudeau, S. (2023). En classe, quels effets peuvent avoir les interactions à dimension évaluative sur les élèves en termes d'inégalités ? Rapport réalisé pour le Cnesco dans *Conférence de consensus du Cnesco l'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves : Notes des experts*.
- Griffiths et al. (2006) cité par Brown, G. T., & Remesal, A. (2012). Prospective teachers' conceptions of assessment: A cross-cultural comparison. *The Spanish journal of psychology*, 15(1), 75-89. Consulter sur <https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/E32D4C175DE5CA66F7AC702F641DD591/S1138741600000081a.pdf/div-class-title-prospective-teachers-conceptions-of-assessment-a-cross-cultural-comparison-div.pdf>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. Consulté sur : <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hattie, J. A. C. & Yates, G. (2013). *Understanding learning: lessons for learning, teaching and research*. [communication] 2013 - How the Brain Learns: What lessons are there for

teaching?, ACER, Melbourne (Australia).
https://research.acer.edu.au/research_conference/RC2013/6august/10

- Issaieva, É. & Crahay, M. (2010). Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : validation d'échelles et étude de leurs relations. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(1), 31–61. Consulté sur : <https://www.erudit.org/fr/revues/mee/2010-v33-n1-mee01389/1024925ar/>
- Issaieva, É., Pini, G., & Crahay, M. (2011). Positionnements des enseignants et des élèves du primaire face à l'évaluation : une convergence existe-t-elle ? *Revue française de pédagogie*, 176, 5–26. Consulté sur : <https://doi.org/10.4000/rfp.3362>
- Kyttälä, M., Björn, P. M., Rantamäki, M., Lehesvuori, S., Närhi, V., Aro, M., & Lerkkanen, M.-K. (2024). Assessment conceptions of Finnish pre-service teachers. *European Journal of Teacher Education*, 47(3), 529–547. Consulté sur : <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2058927>
- Lafontaine, D. & Toczec-Capelle, M.-C. (2023). *L'évaluation en classe au service de l'apprentissage des élèves : rapport de synthèse*. Cnesco-Cnam.
- Lafortune, L. et Dubé, G. (2004). Métacognition et communication : deux processus en interrelation. *Vie pédagogique*, 131, 47-50. Consulté sur : https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/docs/GSC510/F1308605722_vp131_47_50.pdf
- Laveault, D. (1999). Autorégulation et évaluation des apprentissages. Inc Depover C. et Noël, B. (dir.), *l'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. De Boeck. 57-79.
- Le Corgne, S., Olivier, M., & Palat, B. (2019). *Quelles sont les meilleurs méthodes de pré-test d'un questionnaire et pourquoi ce sont les entretiens cognitifs ?* Consulté sur : <https://sciencespo.hal.science/hal-02560167>
- Lefebvre, S., Deaudelin, C., & Loiselle, J. (2008). Pratiques d'enseignement et conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'enseignants du primaire à divers niveaux du processus d'implantation des TIC. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34(1). Consulté sur : <https://doi.org/10.21432/T27W2W>
- Leenknecht, M. J. M., & Prins, F. J. (2018). Formative peer assessment in primary school: the effects of involving pupils in setting assessment criteria on their appraisal and feedback style. *European Journal of Psychology of Education*, 33(1), 101–116. Consulté sur : <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0340-2>
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation (3e éd.) Guérin.

- Le Maux, B. (2007). Le choix de l'échantillon. *Statistiques, Logiciels et Enquêtes. Université de Rennes, 1*
- Lysaght, Z., & O'Leary, M. (2013). An instrument to audit teachers' use of assessment for learning. *Irish Educational Studies*, 32(2), 217-232. Consulté sur : <https://doi.org/10.1080/03323315.2013.784636>
- Lysaght, Z., O'Leary, M., & Ludlow, L. (2017). Measuring Teachers' Assessment for Learning (AfL) Classroom Practices in Elementary Schools. *International Journal of Educational Methodology*, 3(2), 103-. Consulté sur : <https://doi.org/10.12973/ijem.3.2.103>
- Monseur, C. (2021). *Introduction aux méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Notes de cours non publiées. Université de liège.
- Monteiro, V., Mata, L., & Santos, N. N. (2021). Assessment Conceptions and Practices: Perspectives of Primary School Teachers and Students. *Frontiers in Education (Lausanne)*, 6. Consulté sur : <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.631185>
- Morales Villabona, F. (2023). Comment les enseignants peuvent-ils partager la responsabilité de l'évaluation avec les élèves ? Rapport réalisé pour le Cnesco dans le cadre de la conférence l'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves : Notes des experts de 2023.
- Morrisette, J. (2002). *Évolution de la conception de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel québécois depuis 1981* [Doctoral dissertation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. Depositum. Consulté sur : <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/309/1/joellemorrisette.pdf>
- Morrisette, J. (2010). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 1-27. Consulté sur : <https://www.erudit.org/en/journals/mee/2010-v33-n3-mee01384/1024889ar/abstract/>
- Mottier Lopez, L. et Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : Développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5-34. Consulté sur : <https://doi.org/10.7202/1024962ar>
- Mottier Lopez, L. (2023). Quelles sont les nouvelles conceptions de l'évaluation en classe ? Vers des évaluations pour apprendre durablement. Rapport réalisé pour le Cnesco dans le cadre de la conférence de consensus du Cnesco l'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves de 2023.

- Ntouu-Ngouoni, B. (2023). *L'évaluation en soutien à l'apprentissage au primaire : le récit des enseignants (ES) dans le quotidien de la classe*. [master's thesis, Université du Québec à Montréal]. UQAM. Consulté sur : <https://archipel.uqam.ca/17047/1/M18058.pdf>

- Saussez, F., & Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation ? *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97–124. Consulté sur : <https://doi.org/10.7202/1086174ar>

- Sayac, N. (2017). *Approche didactique de l'évaluation et de ses pratiques en mathématiques : enjeux d'apprentissages et de formation*. [Doctoral dissertation, Université Paris Diderot - Paris 7]. Consulté sur : <https://hal.science/tel-01723752>

- Scallon, G. (2015). Des savoirs aux compétences. Explorations en évaluation des apprentissages. Montréal, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (ERPI). *Revue des sciences de l'éducation*, 42(2), 219-. Consulté sur : <https://doi.org/10.7202/1038473ar>

- Schellekens, L. H., Bok, H. G. J., de Jong, L. H., van der Schaaf, M. F., Kremer, W. D. J., & van der Vleuten, C. P. M. (2021). A scoping review on the notions of Assessment as Learning (AaL), Assessment for Learning (AfL), and Assessment of Learning (AoL). *Studies in Educational Evaluation*, 71, 101094-. Consulté sur : <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101094>

- Schildkamp, K., van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B., & Veldkamp, B. P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 103, 101602-. Consulté sur : <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>

- Slavin, R. E. (2010). Co-operative learning: what makes group-work work? In *Educational Research and Innovation; The Nature of Learning* (pp. 161–178). OECD Publishing. Consulté sur : <https://doi.org/10.1787/9789264086487-9-en>

- Soussi, a., Ducrey, F., Ferrez, e., Nidegger, c. et Nirry, g. (2006). *Pratiques d'évaluation : ce qu'en disent les enseignants (à l'école obligatoire et dans l'enseignement postobligatoire général)*. rapport du service de la recherche en éducation. genève : université de genève. Consulté sur : <http://edudoc.ch/record/3603>

- Stobart, G. (2011). L'évaluation pour les apprentissages » : d'une expérimentation locale à une politique nationale. *Revue française de pédagogie*, 174, 41–48. Consulté sur : <https://doi.org/10.4000/rfp.2657>

- Summo, V. A., Voisin, S., & Asensio, A. (2014). Croyances et pratiques en évaluation: le cas des enseignants de français de la Faculté de Langues de la BUAP. *Matices en Lenguas Extranjeras*, (8), 102-128. Consulté sur : <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/54797/54725>
- Tremblay, O., & Turgeon, E. (2019). Les cercles d’auteurs, une démarche prometteuse pour un apprentissage intégré de l’oral au primaire. *Didactique de l’oral: de la recherche à la classe, de la classe à la recherche*, 95-121.
- Vassart, C., Blondeau, B., & Colognesi, S. (2022). Dans les coulisses de l’évaluation de l’oral par les pairs au primaire. *Éducation et francophonie*, 50(1). Consulté sur : <https://doi.org/10.7202/1088549ar>
- Vilatte, J. C. (2007). Méthodologie de l’enquête par questionnaire. *Laboratoire Culture & Communication Université d’Avignon*.
- White, B. Y., & Frederiksen, J. R. (1998). Inquiry, Modeling, and Metacognition: Making Science Accessible to All Students. *Cognition and Instruction*, 16(1), 3–118. Consulté sur : https://doi.org/10.1207/s1532690xc1601_2
- Younes, N., & Gaime, E. (2012). L’évaluation formative en contexte – Points de vue d’enseignants et d’élèves. *Diversité*, 169(1), 161-166. Consulté sur : <https://doi.org/10.3406/diver.2012.3609>

Table des tableaux

Tableau 1 – Alpha de Cronbach pour les conceptions

Tableau 2 – Moyenne et écart-type de l'échelle Cam

Tableau 3 – Alpha de Cronbach pour les pratiques déclarées

Tableau 4– Moyenne et écart-type de l'échelle PIntapp

Tableau 5 – Moyenne et écart-type de l'échelle PQ

Tableau 6 – Moyenne et écart-type de l'échelle PFB

Tableau 7 - Moyenne et écart-type de l'échelle P/PA.E

Tableau 8 – Matrice de corrélation entre les 5 échelles

Tableau 9 - Comparaison des pratiques d'évaluation entre deux groupes d'enseignants :
moyennes, écarts-types et résultats des Tests t

Table des figures

Figure 1 – Représentation graphique des fréquences des items C21, C52 et C57

Figure 2 – Représentation graphique des fréquences des items : P25, P26, P42 et P55

Figure 3 – Représentation graphique des fréquences des items P2, P3, P6, P16, P40, P43 et P49

Figure 4 – Représentation graphique des items P23, P44, P59, P4 et P8

Figure 5 – Représentation graphique des items P35, P47, P9 et P66

Annexes

Annexe 1 : Mails envoyés aux directions

Madame la directrice,
Monsieur le directeur,

Dans le cadre de mon Master en Sciences de l'Éducation à l'Université de Liège, je suis amenée à réaliser un projet de recherche dans le cadre de mon mémoire. L'objectif de ma recherche est de mieux comprendre et interpréter les conceptions et les pratiques d'évaluation des enseignants. Je m'intéresse notamment à la place de l'élève dans le processus d'évaluation.

Pour ce faire, je souhaiterais que des enseignants de la 1^e année à la 6^e année primaire remplissent un questionnaire en ligne, d'une durée approximative de 20 à 25 minutes. Je tiens à souligner que toutes les informations collectées seront traitées de manière confidentielle et ne seront utilisées qu'à des fins de recherche. Sur le lien suivant : <https://surveys.fplse.uliege.be/surveys/?w=xN&s=VDGWMJBHUB>

Ma recherche a fait l'objet d'un avis positif de la Commission de Vigilance éthique du Département des Sciences de l'Éducation en date du 18/12/2023 et toutes les précautions nécessaires seront prises afin de garantir l'anonymat et le respect de la vie privée des participants.

Dès lors, accepteriez-vous de transmettre les informations relatives à mon étude aux enseignants de votre établissement afin qu'ils puissent marquer leur accord pour participer à ma recherche ?

Toutes les questions que vous vous posez sur ce travail peuvent m'être adressées directement par mail à celia.baert@student.uliege.be ou par téléphone au 0493/ 10 91 23.

En vous remerciant pour l'intérêt que vous porterez à mon travail, et en restant à votre entière disposition, je vous prie d'agréer, Madame la Directrice, Monsieur le Directeur, l'expression de mes salutations respectueuses.

Celia Baert,
Étudiante du Master en Sciences de l'Éducation

Annexe 2 : Publication sur les réseaux sociaux



Célia Baert
25 avril · 🌐

...

Bonjour ,
Dans le cadre de mon mémoire de Master en Sciences de l'Éducation, je suis à la recherche d'une centaine d'enseignants travaillant dans l'enseignement primaire (de la 1ère à la 6e année) en Fédération Wallonie Bruxelles.

L'objectif de ma recherche est de mieux comprendre et interpréter les conceptions et les pratiques d'évaluation des enseignants. Je m'intéresse notamment à la place de l'élève dans le processus d'évaluation. Si vous acceptez de participer à cette recherche, il vous sera demandé de remplir un questionnaire en ligne, d'une durée approximative de 20 à 25 minutes. Si vous vous reconnaissez dans ce profil, je vous invite à cliquer sur le lien pour accéder au questionnaire :
<https://surveys.fplse.uliege.be/surveys/?w=xN&s=VDGWMJBHUB>

La totalité des données récoltées seront traitées dans le respect de l'anonymat et du RGPD.

Si vous vous reconnaissez dans cette description et que vous êtes d'accord de prendre part à l'étude, vous pouvez me contacter par message privé ou par téléphone au 0493/ 10 91 23.

Vous pouvez partager cette publication pour la diffuser, mais merci d'éviter de la commenter ou de nommer des personnes en commentaire.

Merci d'avance pour votre temps et votre intérêt !

Célia Baert

SURVEYS.FPLSE.ULIEGE.BE

red



 1

8 commentaires 123 partages

Annexe 3 : Questionnaire initial

Informations démographiques	
Genre	<ul style="list-style-type: none"> • Homme • Femme • Autre
Age	<ul style="list-style-type: none"> • 20- 25 ans • 26 -30 ans • 31 - 40 ans • 41- 50 ans • 51-60 ans • + 60 ans
Années d'expérience	<ul style="list-style-type: none"> • - de 5 ans • 5 – 10 ans • 10 – 20 ans • 20 – 30 ans • + 30 ans
Le niveau de classe où vous enseignez (pls porpositions possibles)	<ul style="list-style-type: none"> • 1 année primaire • 2 années primaire • 3 années primaire • 4 années primaire • 5 années primaire • 6 années primaire

Conception de l'évaluation	
1. L'évaluation est un moyen de déterminer combien les élèves ont appris de l'enseignement	1. Pas du tout d'accord 2. Plutôt pas d'accord 3. Plutôt d'accord 4. Tout à fait d'accord
2. L'évaluation établit ce que les élèves ont appris	
3. L'évaluation mesure les capacités de réflexion supérieures des élèves	
4. Les résultats de l'évaluation sont dignes de confiance	
5. Les résultats de l'évaluation sont cohérents	
6. On peut compter sur les résultats de l'évaluation	
7. L'évaluation fournit une rétroaction aux étudiants sur leur performance	
8. Retours d'évaluation aux élèves sur leurs besoins d'apprentissage	
9. L'évaluation aide les élèves à améliorer leur apprentissage	
10. L'évaluation est intégrée à la pratique pédagogique	
11. Les informations d'évaluations modifient l'enseignement continu des élèves	
12. L'évaluation permet à différents élèves de recevoir un enseignement différent.	
13. L'évaluation est injuste envers les élèves	
14. Les résultats de l'évaluation sont classés et ignorés	

15. L'évaluation oblige les enseignants à enseigner d'une manière contraire à leurs convictions	
16. Les résultats de l'évaluation doivent être traités avec prudence en raison de possible erreur de mesure	1. Pas du tout d'accord 2. Plutôt pas d'accord 3. Plutôt d'accord 4. Tout à fait d'accord
17. Les enseignants doivent prendre en compte les erreurs et les imprécisions dans toutes les situations face à l'évaluation	
18. L'évaluation a peu d'impact sur l'enseignement	
19. L'évaluation est un processus peu précis	
20. L'évaluation place les étudiants dans des catégories	
21. L'évaluation consiste à attribuer une note	
22. L'évaluation détermine si les étudiants satisfont aux normes de qualification	

Les pratiques déclarées des enseignants	
1. Pendant les leçons, des questions sont utilisées pour évaluer les progrès des élèves (par exemple, « Nous avons appris à trier les formes 3D qui s'empilent et roulent. Maintenant, si vous aviez le choix, construiriez-vous une tour avec des sphères ou des cubes ? »).	1. Jamais 2. Rarement 3. Parfois 4. Souvent 5. Toujours
2. Les réponses incorrectes des élèves sont utilisées pour orienter l'enseignement et l'apprentissage (par exemple, un élève est invité à expliquer pourquoi il a donné une réponse particulière).	
3. Des techniques d'évaluation sont utilisées pour stimuler la réflexion des élèves pendant les discussions et/ou les questionnements (par exemple, en utilisant la méthode "penser-paire-partager" ou les partenaires de discussion).	
4. Les élèves sont invités à évaluer les réponses de leurs pairs à des questions (par exemple, « Fiona, es-tu d'accord avec ce que Regina a dit et pourquoi ? »).	
5. Les élèves peuvent expliquer aux autres ce qu'ils apprennent (par exemple, si un visiteur venait dans la classe, les élèves pourraient exprimer ce qu'ils apprennent en termes identifiant les connaissances, compétences, concepts et/ou attitudes développés).	
6. Les questions/ feedback vont au-delà du style d'une seule réponse correcte (où l'accent est souvent mis sur la tentative de deviner la réponse dans l'esprit de l'enseignant) pour utiliser des questions plus ouvertes qui encouragent la pensée critique.	
7. Des techniques d'évaluation sont utilisées pour encourager tous les élèves à s'impliquer dans les questions (par	

exemple, pas de mains levées, tirage au sort des noms, etc.).	
8. Les élèves sont invités à explorer leurs propres idées avec d'autres, en utilisant par exemple la méthode "pensée paire partagée".	
9. Les intentions d'apprentissages sont rappelées aux élèves pendant les cours	
10. Les intentions d'apprentissage sont disponibles tout au long des cours de manière accessible et significative pour tous les élèves (par exemple : l'écrire sur le tableau noir/blanc ou sous forme d'images dans la classe)	
11. Les progrès des élèves par rapport aux intentions d'apprentissage clé sont notés et/ou enregistrés dans le cadre des leçons	
12. Les élèves ont la responsabilité de vérifier leur propre apprentissage par rapport à des critères de réussite des cours	
13. Les évaluations sont utilisées à des fins diagnostiques pour identifier les points forts et les besoins dans l'enseignement et l'apprentissage (par exemple : identifier les erreurs courantes lors de l'addition de fractions)	
14. Les éloges donnés envers un élève pour son travail (par exemple : « c'est excellent, bravo) sont délibérément et systématiquement complétés par un FB qui précise la nature des progrès réalisés (par exemple : « Bravo Kate, ce paragraphe m'aide à visualiser les personnages dans l'histoire à cause des adjectifs que vous utilisez)	
15. Les informations diagnostiques provenant de tests standardisés sont utilisées pour identifier les points forts et les besoins en matière d'enseignement et d'apprentissage (par exemple, les erreurs courantes dans la section de compréhension des tests de niveau de lecture ou autre)	
16. Lorsqu'il y a une proposition des FB, on ne se contente pas de donner la bonne réponse aux élèves et utilise diverses manières pour les aider à progresser (par exemple : étayer les élèves en disant : « vous devez peut-être utiliser certains des nouveaux adjectifs que nous avons appris la semaine dernière pour décrire les personnages de votre histoire)	
17. Les FB écrits sur le travail des élèves vont au-delà de l'utilisation de notes et de commentaires telle que « bien fait » pour préciser ce que les élèves ont accompli et ce qu'ils doivent faire ensuite.	
18. Des techniques d'évaluation sont utilisées pendant les cours pour aider l'enseignant déterminer dans quelle mesure les élèves comprennent ce qui est enseigné/ évalué (par exemple : pousse vers le haut/bas, des gommettes...)	

19. Les élèves reçoivent des informations sur leurs apprentissages minute par minute, jour après jour plutôt qu'à la fin de la semaine/du mois/ du trimestre	
20. En se préparant à fournir aux élèves des FB sur leurs apprentissages, consultez-vous des résultats par rapport aux principales intentions d'apprentissage des leçons précédentes (par exemple : l'enseignant examine une liste de contrôle, une échelle d'évaluation ou un dossier...)	
21. Les élèves sont formellement impliqués dans la transmission d'informations sur leur apprentissage à leurs parents ou tuteurs légaux (par exemple, des portfolios ou des journaux d'apprentissage sont envoyés à la maison	

La place de l'élève face à l'évaluation	
1. Les élèves ont des occasions de réfléchir et de discuter de leur apprentissage, de leurs progrès et de leurs objectifs.	1. Jamais 2. Rarement 3. Parfois 4. Souvent 5. Toujours
2. Les élèves utilisent leurs pairs comme ressources d'apprentissage (par exemple, des partenaires de réponse/discussion qui commentent le travail de l'autre et discutent de la manière dont il peut être amélioré).	
3. Les élèves évaluent et commentent le travail de leurs camarades (par exemple, ils apprennent à utiliser les critères de réussite d'une leçon pour juger le travail d'un autre élève).	
4. Lorsque les élèves rencontrent des difficultés dans leur apprentissage, on les encourage à utiliser diverses stratégies d'auto-évaluation pour les aider à surmonter le problème (par exemple, ils consultent un exemple sur le tableau d'affichage).	
5. Les élèves sont encouragés à utiliser diverses techniques d'évaluation pour revoir leur propre travail (par exemple, une grille d'évaluation, auto évaluation, évaluation entre pairs).	
6. Un enregistrement visuel des progrès des élèves est maintenu pour célébrer leur apprentissage et montrer les domaines de/développement (par exemple, un tableau d'affichage affichant la progression dans l'écriture d'histoires sur un trimestre).	
7. Les techniques d'évaluation sont utilisées pour créer un environnement dans lequel les élèves peuvent être honnêtes au sujet des domaines où ils rencontrent des difficultés (par exemple, les partenaires de discussion sont utilisés pour faciliter les conversations entre les élèves sur les défis auxquels ils font face dans leur apprentissage).	
8. Du temps est réservé pendant les leçons pour permettre l'auto-évaluation des pairs	

9. Les élèves ont un accès facile à des exemples montrant des travaux à différents niveaux de réussite dans diverses matières (par exemple, les élèves utilisent des exemples de collages sur le tableau d'affichage d'art pour conseiller leurs pairs sur la manière d'améliorer leur travail).	
10. Les élèves sont encouragés à enregistrer leurs progrès à l'aide, par exemple, de journaux d'apprentissage.	
11. Du temps est réservé pendant les réunions parents/enseignants pour que les élèves soient impliqués dans le compte rendu de certains aspects de leur apprentissage (par exemple, les élèves sélectionnent un exemple de leur meilleur travail pour discussion lors de la réunion)	
12. Les élèves sont activement impliqués dans la définition des critères de réussite pour leurs projets ou évaluations.	
13. Des opportunités régulières sont créées pour que les élèves s'autoévaluent de manière authentique.	
14. La réflexion des élèves sur leurs progrès est favorisée, les encourageant à partager ces réflexions avec leurs pairs.	
15. Les élèves sont activement impliqués dans la discussion des résultats de leurs évaluations avec l'enseignant	
16. Des occasions sont créées pour que les élèves expriment leurs préférences quant aux méthodes d'évaluation.	
17. Les élèves identifient les domaines où ils ont besoin d'aide et collaborent avec leurs pairs pour améliorer leurs compétences.	
18. Les élèves jouent un rôle actif dans la définition des critères d'évaluation spécifiques pour différents projets ou tâches.	
19. La rétroaction régulière des élèves est sollicitée pour améliorer les méthodes d'évaluation utilisées en classe.	
20. Les élèves ont l'opportunité d'expliquer leur compréhension de concepts ou de compétences lors des évaluations.	
21. Les élèves sont invités à explorer leurs propres idées avec d'autres, en utilisant par exemple la méthode "pensée paire partagée".	
22. Les élèves sont invités à expliquer pourquoi ils entreprennent des tâches particulières (par exemple, l'enseignant pourrait demander, « Pourquoi complétons-nous cette fiche/que sommes-nous en train d'apprendre en le faisant ? »).	
23. Les élèves sont encouragés à partager le rôle de questionnement avec l'enseignant pendant les leçons (par exemple, l'enseignant invite régulièrement les élèves à questionner les contributions de leurs pairs aux discussions).	

Annexe 4 : Questionnaire final



L'objectif de la recherche est de mieux comprendre et interpréter les **conceptions et les pratiques déclarées d'évaluation des enseignants. L'intérêt est notamment focalisé sur la place de l'élève dans le processus d'évaluation.** Cette recherche est menée par Célia Baert, réalisant son Master en Sciences de l'Education finalité enseignement à l'Université de Liège.

Pour participer à cette recherche, il est nécessaire d'être un **enseignant travaillant dans l'enseignement primaire (de la 1^{re} à la 6^e année primaire) en Fédération Wallonie-Bruxelles.** Si vous remplissez ces critères, vous serez invité à compléter un questionnaire en ligne d'une durée approximative de **20 à 25 minutes.** Afin d'aboutir à notre recherche, nous cherchons à recueillir les réponses d'environ une centaine d'enseignants pour cette recherche.

Toutes les informations récoltées au cours de cette étude seront utilisées dans la **plus stricte confidentialité** et seuls les expérimentateurs, responsables de l'étude, auront accès aux données récoltées. Vos informations seront codées. Seul le responsable de l'étude ainsi que la personne en charge de votre suivi auront accès au fichier crypté permettant d'associer le code du participant à son nom et prénom, ses coordonnées de contact et aux données de recherche. Ces personnes seront tenues de ne JAMAIS divulguer ces informations.

Les données codées issues de votre participation peuvent être transmises dans le cadre d'une autre recherche en lien avec cette étude-ci. Elles pourront être compilées dans des bases de données accessibles uniquement à la communauté scientifique. Seules les informations codées seront partagées. En l'état actuel des choses, aucune identification ne sera possible. Si un rapport ou un article est publié à l'issue de cette étude, rien ne permettra votre identification.

Les modalités pratiques de gestion, traitement, conservation et destruction de vos données respectent le Règlement Général sur la Protection des Données (UE 2016/679), les droits du patient (loi du 22 août 2002) ainsi que la loi du 7 mai 2004 relative aux études sur la personne humaine. Toutes les procédures sont réalisées en accord avec les dernières recommandations européennes en matière de collecte et de partage de données.

Le responsable du traitement de vos données à caractère personnel est l'Université de Liège (Place du XX-Août, 7 à 4000 Liège), représentée par sa Rectrice. Ces traitements de données à caractère personnel seront réalisés dans le cadre de la mission d'intérêt public en matière de recherche reconnue à l'Université de Liège par le Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études du 7 novembre 2013, art. 2 ; et, pour les données particulières, sur la nécessité de traiter ces données à des fins de recherche scientifique (RGPD, Art. 9.2.j). Vous bénéficiez des droits suivants sur vos données à caractère personnel : droits d'accès, de rectification et d'effacement de cette base de données, ainsi que du droit de limiter ou de s'opposer au traitement des données. Pour exercer ces droits, vous devez vous adresser au chercheur responsable de l'étude ou, à défaut, au délégué à la protection des données de l'Université de Liège, dont les coordonnées se trouvent au bas du formulaire d'information. Le temps de conservation de vos données à caractère personnel sera le plus court possible. Les données issues de votre participation à cette recherche (données codées) seront quant à elles conservées sans limite de temps.

Si vous changez d'avis et décidez de ne plus participer à cette étude, nous ne recueillerons plus de données supplémentaires vous concernant et vos données d'identification seront détruites. Seules les données rendues anonymes pourront alors être conservées et traitées. Vous disposez également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, <mailto:contact@apd-gba.be>) > contact@apd-gba.be).

Une assurance a été souscrite au cas où vous subiriez un dommage lié à votre participation à cette recherche. Le promoteur assume, même sans faute, la responsabilité du dommage causé au participant (ou à ses ayants droit) et lié de manière directe ou indirecte à la participation à cette étude. Dans cette optique, le promoteur a souscrit un contrat d'assurance auprès d'Ethias, conformément à l'article 29 de la loi belge relative aux expérimentations sur la personne humaine (7 mai 2004).

Vous signerez un consentement éclairé avant de prendre part à l'expérience. Vous conserverez une copie de ce consentement ainsi que les feuilles d'informations relatives à l'étude.

Cette étude a reçu un avis favorable de la part du comité d'éthique de la faculté de psychologie, logopédie et des sciences de l'éducation de l'Université de Liège. En aucun cas, vous ne devez considérer cet avis favorable comme une incitation à participer à cette étude.

Personnes à contacter

Vous avez le droit de poser toutes les questions que vous souhaitez sur cette recherche et d'en recevoir les réponses.

Si vous avez des questions ou en cas de complication liée à l'étude, vous pouvez contacter les personnes suivantes :

Fagnant Annick

afagnant@uliege.be

OU l'investigateur principal du projet :

Baert Célia

Adresse mail : celia.baert@student.uliege.be

Téléphone : 0493/ 10 91 23

Pour toute question, demande d'exercice des droits ou plainte relative à la gestion de vos données à caractère personnel, vous pouvez vous adresser au délégué à la protection des données par e-mail (dpo@uliege.be) ou par courrier signé et daté adressé comme suit :

Monsieur le Délégué à la protection des données

Bât. B9 Cellule "GDPR",

Quartier Village 3,

Boulevard de Colonster 2,

4000 Liège, Belgique.

Vous disposez également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

COMMENCER

A*

Genre



Homme



Femme



Genre

B*

Age



20 - 25 ans



26 - 30 ans



31 - 40 ans



41 - 50 ans



51 - 60 ans



+ 60 ans

C*

Dans quelle province ou région
exercez-vous votre métier
d'enseignant ?



Le Hainaut



Le Brabant wallon



Namur



Liège



le Luxembourg



Bruxelles



Autre

D*

Années d'expériences



- de 5 ans



5 - 10 ans



11 - 20 ans



21 - 30 ans



+ 30 ans

E*

Le niveau de classe où vous enseignez
(plusieurs propositions possibles)



1re année primaire



2e année primaire



3e année primaire



4e année primaire



5e année primaire



6e année primaire

F*

Nombres d'élèves dans votre classe



5 à 10 élèves



11 à 15 élèves



16 à 20 élèves



21 à 25 élèves



26 à 30 élèves



+ de 30 élèves

SUIVANT

1*

L'évaluation est un moyen de déterminer le niveau d'apprentissage atteint par les élèves lors de l'enseignement.

- ☐ Pas du tout d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Tout à fait d'accord

2*

Pendant les leçons, des questions sont utilisées pour évaluer les progrès des élèves (par exemple, « Nous avons appris à trier les formes 3D qui s'empilent et roulent. Maintenant, si vous aviez le choix, construiriez-vous une tour avec des sphères ou des cubes ? »).

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Toujours

3*

Les questions posées dépassent le fait de rechercher une réponse unique et correcte (où l'accent est souvent mis sur la tentative de deviner ce que l'enseignant attend). Au lieu de cela, ils adoptent des questions ouvertes qui stimulent la pensée critique.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Toujours

4*

Les élèves ont des occasions de réfléchir et de discuter de leur apprentissage, de leurs progrès et de leurs objectifs.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Toujours

5*

L'évaluation fournit une rétroaction/ un feedback aux élèves sur leur performance.

- ☐ Pas du tout d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Tout à fait d'accord

6*

Les réponses incorrectes des élèves sont utilisées pour orienter l'enseignement et l'apprentissage (par exemple, un élève est invité à expliquer pourquoi il a donné une réponse particulière).

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Toujours

7*

Les feedbacks écrits sur le travail des élèves vont au-delà de l'utilisation de notes et de commentaires telle que « bien fait » pour préciser ce que les élèves ont accompli et ce qu'ils doivent faire ensuite.

- ☐ Jamais
☐ Rarement
☐ Parfois
☐ Souvent
☐ Toujours

8*

Les élèves voient comment ils progressent, à l'aide d'un support sur lequel sont mis en évidence ce qu'ils ont appris et les domaines où ils s'améliorent (par exemple, un tableau montre comment leur écriture évolue trimestre après trimestre).

- ☐ Jamais
☐ Rarement
☐ Parfois
☐ Souvent
☐ Toujours

9*

Du temps est réservé pendant les réunions parents/enseignants pour que les élèves soient impliqués dans le compte rendu de certains aspects de leur apprentissage (par exemple, les élèves sélectionnent un exemple de leur meilleur travail pour discussion lors de la réunion).

- ☐ Jamais
☐ Rarement
☐ Parfois
☐ Souvent
☐ Toujours

10*

L'évaluation est un processus peu précis.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Plutôt pas d'accord
☐ Plutôt d'accord
☐ Tout à fait d'accord

11*

L'évaluation fait partie intégrante des pratiques d'enseignement.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Plutôt pas d'accord
☐ Plutôt d'accord
☐ Tout à fait d'accord

12*

Les élèves évaluent et commentent le travail de leurs camarades (par exemple, ils apprennent à utiliser les critères de réussite d'une leçon pour juger le travail d'un autre élève).

- ☐ Jamais
☐ Rarement
☐ Parfois
☐ Souvent
☐ Toujours

13*

Les élèves ont l'opportunité d'expliquer leur compréhension de concepts ou de compétences lors des évaluations.

- ☐ Jamais
☐ Rarement
☐ Parfois
☐ Souvent
☐ Toujours

14*

Les élèves sont formellement impliqués dans la transmission d'informations sur leur apprentissage à leurs parents ou responsables légaux (par exemple, des portfolios ou des journaux d'apprentissage sont rapportés à la maison).

- ☐ Jamais
☐ Rarement
☐ Parfois
☐ Souvent
☐ Toujours

- 15* L'évaluation permet d'adapter l'enseignement en fonction des besoins individuels des élèves.
- ☐ Pas du tout d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Tout à fait d'accord

- 16* Des techniques d'évaluation sont utilisées pour stimuler la réflexion des élèves pendant les discussions et/ou les questionnements (par exemple, en classe, les élèves peuvent réfléchir seuls sur un sujet, puis en discuter en binômes pour partager leurs idées avec tout le groupe).
- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Toujours

- 17* Les élèves recourent à leurs pairs comme ressources d'apprentissage (par exemple, des partenaires de réponse/discussion qui commentent le travail de l'autre et discutent de la manière dont il peut être amélioré).
- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Toujours

- 18* Les élèves sont activement impliqués dans la définition des critères de réussite.
- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Toujours

- 19* L'évaluation oblige les enseignants à enseigner d'une manière contraire à leurs convictions.
- ☐ Pas du tout d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Tout à fait d'accord

- 20* Les élèves reçoivent des informations sur leurs apprentissages minute par minute, jour après jour plutôt qu'à la fin de la semaine/du mois/ du trimestre.
- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Toujours

- 21* L'évaluation mesure les capacités de réflexions des élèves.
- ☐ Pas du tout d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Tout à fait d'accord

- 22* Les élèves sont invités à explorer leurs propres idées avec d'autres élèves, en utilisant par exemple la méthode "pensée pair partagée". Cela signifie que les apprenants commencent par réfléchir individuellement à un sujet, puis discutent de leurs idées avec un partenaire. Enfin, ils partagent leurs conclusions avec l'ensemble du groupe.
- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Toujours

23*	Les évaluations sont utilisées à des fins diagnostiques pour identifier les points forts et les besoins dans l'enseignement et l'apprentissage (par exemple : identifier les erreurs courantes lors de l'addition de fractions).	<input type="radio"/> Jamais <input type="radio"/> Rarement <input type="radio"/> Parfois <input type="radio"/> Souvent <input type="radio"/> Toujours
<hr/>		
24*	Les élèves sont encouragés à utiliser diverses techniques d'évaluation pour revoir leur propre travail (par exemple, une grille d'évaluation, auto-évaluation, évaluation entre pairs).	<input type="radio"/> Jamais <input type="radio"/> Rarement <input type="radio"/> Parfois <input type="radio"/> Souvent <input type="radio"/> Toujours
<hr/>		
25*	Les élèves peuvent accéder aisément à des exemples de travaux illustrant différents niveaux de réussite dans diverses matières (par exemple, les élèves utilisent des exemples de collages sur le tableau d'affichage d'art pour conseiller leurs pairs sur la manière d'améliorer leur travail).	<input type="radio"/> Jamais <input type="radio"/> Rarement <input type="radio"/> Parfois <input type="radio"/> Souvent <input type="radio"/> Toujours
<hr/>		
26...*	Les élèves jouent un rôle actif dans la définition des critères d'évaluation spécifiques pour différents projets ou tâches.	<input type="radio"/> Jamais <input type="radio"/> Rarement <input type="radio"/> Parfois <input type="radio"/> Souvent <input type="radio"/> Toujours
<hr/>		
28*	Des techniques d'évaluation sont utilisées pendant les cours pour aider l'enseignant à déterminer dans quelle mesure les élèves comprennent ce qui est enseigné (par exemple : pousse vers le haut/bas, des gommettes...).	<input type="radio"/> Jamais <input type="radio"/> Rarement <input type="radio"/> Parfois <input type="radio"/> Souvent <input type="radio"/> Toujours
<hr/>		
29*	L'évaluation établit si les élèves répondent aux critères de qualification requis.	<input type="radio"/> Pas du tout d'accord <input type="radio"/> Plutôt pas d'accord <input type="radio"/> Plutôt d'accord <input type="radio"/> Tout à fait d'accord
<hr/>		
30*	Des techniques d'évaluation sont utilisées pour encourager tous les élèves à s'impliquer dans les questionnements (par exemple, pas de mains levées, tirage au sort des noms, etc.).	<input type="radio"/> Jamais <input type="radio"/> Rarement <input type="radio"/> Parfois <input type="radio"/> Souvent <input type="radio"/> Toujours
<hr/>		
31*	Du temps est réservé pendant les leçons pour permettre l'auto-évaluation et l'évaluation entre pairs.	<input type="radio"/> Jamais <input type="radio"/> Rarement <input type="radio"/> Parfois <input type="radio"/> Souvent <input type="radio"/> Toujours

32*

Lorsque les élèves rencontrent des difficultés dans leur apprentissage, ils sont encouragés à utiliser diverses stratégies d'auto-évaluation pour les aider à surmonter le problème (par exemple, ils consultent un exemple sur le tableau ou le mur).

- ☐ Jamais
☐ Rarement
☐ Parfois
☐ Souvent
☐ Toujours

33*

L'évaluation permet de constater ce que les élèves ont appris.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Plutôt pas d'accord
☐ Plutôt d'accord
☐ Tout à fait d'accord

34*

Les résultats de l'évaluation doivent être traités avec prudence en raison de possibles erreurs de mesure.

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Plutôt pas d'accord
☐ Plutôt d'accord
☐ Tout à fait d'accord

35*

Les élèves sont invités à évaluer les réponses de leurs pairs à des questions (par exemple, « Fiona, es-tu d'accord avec ce que Regina a dit et pourquoi ? »).

- ☐ Jamais
☐ Rarement
☐ Parfois
☐ Souvent
☐ Toujours

36*

Les progrès des élèves par rapport aux intentions d'apprentissage clé sont notés et/ou répertoriés dans le cadre des leçons.

- ☐ Jamais
☐ Rarement
☐ Parfois
☐ Souvent
☐ Toujours

37*

Les techniques d'évaluation sont utilisées pour créer un environnement dans lequel les élèves peuvent être honnêtes au sujet des domaines où ils rencontrent des difficultés (par exemple, des partenaires de discussion sont utilisés pour faciliter les conversations entre les élèves sur les défis auxquels ils font face dans leur apprentissage).

- ☐ Jamais
☐ Rarement
☐ Parfois
☐ Souvent
☐ Toujours

38*

Les éloges donnés envers un élève pour son travail (par exemple : « c'est excellent, bravo ») sont délibérément et systématiquement complétés par un feedback qui précise la nature des progrès réalisés (par exemple : « Bravo Kate, ce paragraphe m'aide à visualiser les personnages dans l'histoire grâce aux adjectifs que vous utilisez »).

- ☐ Jamais
☐ Rarement
☐ Parfois
☐ Souvent
☐ Toujours

39*

Des opportunités régulières sont créées pour que les élèves s'autoévaluent de manière authentique.

- ☐ Jamais
☐ Rarement
☐ Parfois
☐ Souvent
☐ Toujours

40*

Les élèves sont invités à expliquer pourquoi ils entreprennent des tâches particulières (par exemple, l'enseignant pourrait demander « Pourquoi complétons-nous cette fiche/que sommes-nous en train d'apprendre en le faisant ? »).

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Toujours

41*

Les résultats de l'évaluation sont dignes de confiance, c'est-à-dire qu'ils reflètent le niveau atteint par les élèves.

- ☐ Pas du tout d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Tout à fait d'accord

42*

Les intentions d'apprentissage sont rappelées aux élèves à des moments opportuns pendant les cours (par exemple, durant le cours, l'enseignant peut dire : « n'oubliez pas que nous apprenons à distinguer les formes 2D et 3D »).

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Toujours

43*

Les élèves sont activement impliqués dans la discussion des résultats de leurs évaluations avec l'enseignant.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Toujours

44*

Lorsque des feedbacks sont fournis aux élèves, la bonne réponse n'est pas donnée simplement aux élèves, diverses techniques sont utilisées pour faire progresser et aider les élèves (par exemple : étayer les élèves en disant : « Vous devez peut-être utiliser certains des nouveaux adjectifs que nous avons appris la semaine dernière pour décrire les personnages de votre histoire »).

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Toujours

45*

L'évaluation consiste à attribuer une note.

- ☐ Pas du tout d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Tout à fait d'accord

46*

L'évaluation aide les élèves à améliorer leur apprentissage.

- ☐ Pas du tout d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Tout à fait d'accord

47*

Les élèves peuvent expliquer aux autres ce qu'ils apprennent (par exemple, si un visiteur venait dans la classe, les élèves pourraient exprimer ce qu'ils apprennent en identifiant les connaissances, compétences, concepts et/ou attitudes développés).

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Toujours

- 48* L'évaluation a peu d'impact sur l'enseignement.
- ☐ Pas du tout d'accord
 - ☐ Plutôt pas d'accord
 - ☐ Plutôt d'accord
 - ☐ Tout à fait d'accord

- 49* Les élèves sont incités à prendre part au questionnement aux côtés de l'enseignant au cours des leçons. Par exemple, l'enseignant encourage fréquemment les élèves à poser des questions sur les contributions de leurs pairs lors des discussions.
- ☐ Jamais
 - ☐ Rarement
 - ☐ Parfois
 - ☐ Souvent
 - ☐ Toujours

- 50* La réflexion des élèves sur leurs progrès est favorisée, les encourageant à partager ces réflexions avec leurs pairs.
- ☐ Jamais
 - ☐ Rarement
 - ☐ Parfois
 - ☐ Souvent
 - ☐ Toujours

- 51* On peut compter sur les résultats de l'évaluation.
- ☐ Pas du tout d'accord
 - ☐ Plutôt pas d'accord
 - ☐ Plutôt d'accord
 - ☐ Tout à fait d'accord

- 52* Les informations issues des évaluations modifient les pratiques d'enseignement.
- ☐ Pas du tout d'accord
 - ☐ Plutôt pas d'accord
 - ☐ Plutôt d'accord
 - ☐ Tout à fait d'accord

- 53* Les intentions d'apprentissage sont disponibles tout au long des cours de manière accessible et significative pour tous les élèves (par exemple : l'écrire sur le tableau noir/blanc ou sous forme d'images dans la classe).
- ☐ Jamais
 - ☐ Rarement
 - ☐ Parfois
 - ☐ Souvent
 - ☐ Toujours

- 54* Les élèves ont la responsabilité de vérifier leur propre apprentissage en référence aux critères de réussite définis dans les cours.
- ☐ Jamais
 - ☐ Rarement
 - ☐ Parfois
 - ☐ Souvent
 - ☐ Toujours

- 55* Des occasions sont créées pour que les élèves expriment leurs préférences quant aux méthodes d'évaluation.
- ☐ Jamais
 - ☐ Rarement
 - ☐ Parfois
 - ☐ Souvent
 - ☐ Toujours

- 56* L'évaluation est injuste envers les élèves.
- ☐ Pas du tout d'accord
 - ☐ Plutôt pas d'accord
 - ☐ Plutôt d'accord
 - ☐ Tout à fait d'accord

- 57* Les résultats de l'évaluation sont cohérents, ce qui signifie que les données recueillies reflètent de manière constante et précise le niveau des élèves.
- ☐ Pas du tout d'accord
 - ☐ Plutôt pas d'accord
 - ☐ Plutôt d'accord
 - ☐ Tout à fait d'accord

- 58* L'évaluation place les élèves dans des catégories.
- ☐ Pas du tout d'accord
 - ☐ Plutôt pas d'accord
 - ☐ Plutôt d'accord
 - ☐ Tout à fait d'accord

- 59* Les informations diagnostiques provenant de tests standardisés sont utilisées pour identifier les points forts et les besoins en matière d'enseignement et d'apprentissage (par exemple, les erreurs courantes dans les tests de compréhension en lecture).
- ☐ Jamais
 - ☐ Rarement
 - ☐ Parfois
 - ☐ Souvent
 - ☐ Toujours

- 60* La rétroaction régulière des élèves est sollicitée pour améliorer les méthodes d'évaluation utilisées en classe.
- ☐ Jamais
 - ☐ Rarement
 - ☐ Parfois
 - ☐ Souvent
 - ☐ Toujours

- 61* Les résultats de l'évaluation sont classés et ignorés.
- ☐ Pas du tout d'accord
 - ☐ Plutôt pas d'accord
 - ☐ Plutôt d'accord
 - ☐ Tout à fait d'accord

- 62* En se préparant à fournir aux élèves des feedbacks sur leurs apprentissages, il y a une consultation des résultats par rapport aux principales intentions d'apprentissage des leçons précédentes (par exemple : l'enseignant examine une liste de contrôle, une échelle d'évaluation ou un dossier...).
- ☐ Jamais
 - ☐ Rarement
 - ☐ Parfois
 - ☐ Souvent
 - ☐ Toujours

- 63* Les élèves identifient les domaines où ils ont besoin d'aide et collaborent avec leurs pairs pour améliorer leurs compétences.
- ☐ Jamais
 - ☐ Rarement
 - ☐ Parfois
 - ☐ Souvent
 - ☐ Toujours

64*

L'évaluation permet de fournir un retour aux élèves sur leurs besoins d'apprentissage.

- ☐ Pas du tout d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Tout à fait d'accord

65*

Les enseignants doivent prendre en compte l'ensemble des erreurs et des imprécisions des élèves dans toutes les situations face à l'évaluation.

- ☐ Pas du tout d'accord
- ☐ Plutôt pas d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Tout à fait d'accord

66*

Les élèves sont encouragés à enregistrer leurs progrès à l'aide, par exemple, de journaux d'apprentissage.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Toujours

PRÉCÉDENT

SUIVANT

PAGE 2/3

—*

Cher participant, je vous invite à utiliser cet espace dédié pour laisser des commentaires. Vous pouvez ainsi justifier vos réponses ou partager vos opinions sur les différents sujets abordés : **rôle de l'élève face à l'évaluation, vos propres pratiques en classe, l'autoévaluation / l'évaluation entre pairs, les feedbacks ou l'évaluation.....** Vos contributions seront précieuses pour enrichir mon travail. Merci d'avance pour votre participation !

PRÉCÉDENT

SUIVANT

Annexe 5 – les alpha de Cronbach

✓ Pour les conceptions – amélioration en faveur de de l'évaluation

Analyse de fiabilité - amélioration C

Statistiques de fidélité de l'objet

	Moyenne	Ecart-type	α de Cronbach
échelle	2.98	0.375	0.787

[3]

Statistiques de fidélité de l'objet

	Si l'item est retiré α de Cronbach
C1 descript	0.763
C21 descript	0.781
C33 descript	0.774
C41 cofiance	0.773
C51 confiance	0.776
C57 confiance	0.788
C5 A. app	0.776
C46 A.app	0.765
C64 A.app	0.768
C11 A. enseig	0.772
C15 A.enseig	0.754
C52 A.enseig	0.775

✓ Pour les conceptions – en défaveur de l'évaluation

Analyse de fiabilité - Non pertinent

Statistiques de fidélité de l'objet

	α de Cronbach
échelle	0.490

Note. l'élément 'C65' corrèle négativement avec l'échelle totale et devrait probablement être inversé

[3]

Statistiques de fidélité de l'objet

	Si l'item est retiré α de Cronbach
C10 N.P	0.404
C19 N.P	0.342
C34 N.P	0.542
C48 N.P	0.405
C56 N.P	0.380
C61 N.P	0.419
C65	0.598

Analyse de fiabilité - NP Catégorisation

Statistiques de fidélité de l'objet

	α de Cronbach
échelle	0.116

[3]

Statistiques de fidélité de l'objet

	Si l'item est retiré α de Cronbach
C29 Catégories	0.0983
C45 catégorie	0.0857
C58 catégorie	0.0501

✓ Pour les pratiques déclarées

- Intentions d'apprentissage et critère de réussite ;

Analyse de fiabilité - P int. app

Statistiques de fidélité de l'objet

	Moyenne	Ecart-type	α de Cronbach
échelle	2.74	0.603	0.765

[3]

Statistiques de fidélité de l'objet

	Si l'item est retiré
	α de Cronbach
P36 Int.a	0.774
P42 Int.a	0.774
P53 Int.a	0.744
P54 Int.a	0.718
E13 Int.a	0.743
E18 Int.a	0.745
E25 Int.a	0.730
E26 Int.a	0.704
E55 Int.a	0.749

- Questionnement et discussion ;

Analyse de fiabilité - Q?

Statistiques de fidélité de l'objet

	Moyenne	Ecart-type	α de Cronbach
échelle	3.60	0.541	0.665

[3]

Statistiques de fidélité de l'objet

	Si l'item est retiré
	α de Cronbach
E40 Q?	0.609
E43 Q?	0.638
E49 Q?	0.655
P2 Q?	0.646
P3 Q?	0.592
P6 Q?	0.650
P16 Q?	0.615

- Feedback ;

Analyse de fiabilité - FB

Statistiques de fidélité de l'objet

	Moyenne	Ecart-type	α de Cronbach
échelle	3.28	0.635	0.826

[3]

Statistiques de fidélité de l'objet

	Si l'item est retiré
	α de Cronbach
P7 FB	0.814
P14 FB	0.826
P20 FB	0.813
P23 FB	0.813
P28 FB	0.815
P38 FB	0.811
P44 FB	0.809
P59 FB	0.829
P62 FB	0.816
E4 FB	0.813
E8 FB	0.822
E37 FB	0.794
E60 FB	0.804

- Travail avec les pairs + auto-évaluation

Analyse de fiabilité - P / A.E

Statistiques de fidélité de l'objet

	Moyenne	Ecart-type	α de Cronbach
échelle	3.02	0.594	0.847

[3]

Statistiques de fidélité de l'objet

	Si l'item est retiré
	α de Cronbach
E66 P / A.E	0.841
E63 P/ A.E	0.830
E50 P/ A.E	0.839
E39 P/ A.E	0.829
E32 P / A.E	0.840
E31 P/A.E	0.828
E24 P/ A.E	0.829
E17 P/A.E	0.834
E12 P/ A.E	0.840
E9 P / A.E	0.844
P47 P/A.E	0.845
P35 P/A.E	0.842
P30 P/A.E	0.854
P22 P/ a.e	0.827

Annexe 6 – Fréquences pour les items « conceptions – amélioration »

Item	Intitulé	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
C1	L'évaluation est un moyen de déterminer combien les élèves ont appris de l'enseignement.	1%	6,9%	61,8%	30,4%
C5	L'évaluation fournit une rétroaction/ un feedback aux élèves sur leur performance.	2,0%	8,8%	61,8%	27,5%
C11	L'évaluation fait partie intégrante des pratiques d'enseignement.	1%	5,9%	41,2%	52%
C15	L'évaluation permet d'adapter l'enseignement en fonction des besoins individuels des élèves.	5,9%	2,9%	45,1%	46,1%
C21	L'évaluation mesure les capacités de réflexions des élèves.	4,9%	21,6%	64,7%	8,8%
C33	L'évaluation permet de constater ce que les élèves ont appris	0%	13,7%	60,8%	25,5%
C41	Les résultats de l'évaluation sont dignes de confiance, c'est à dire qu'ils reflètent le niveau atteint par les élèves.	8,8%	27,5%	57,8%	5,9%
C46	L'évaluation aide les élèves à améliorer leur apprentissage.	3,9%	19,6%	53,9%	22,5%
C51	On peut compter sur les résultats de l'évaluation	3,9%	34,3%	58,8%	2,9%
C52	Les informations issues des évaluations modifient les pratiques d'enseignement.	1%	8,8%	67,6%	22,5%
C57	Les résultats de l'évaluation sont cohérents, ce qui signifie que les données recueillies reflètent de manière constante précise le niveau des élèves.	10,8%	47,1%	35,3%	6,9%
C64	L'évaluation permet de fournir un retour aux élèves sur leurs besoins d'apprentissage.	3,9%	7,8%	60,8%	27,5%

Annexe 7 - Fréquences pour les items « conceptions – non-pertinent »

Item	Intitulé	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
C10	L'évaluation est un processus peu précis.	16,7%	53,9%	26,5%	2,9%
C19	L'évaluation oblige les enseignants à enseigner d'une manière contraire à leurs convictions.	26,5%	41,2%	31,4%	1%
C34	Les résultats de l'évaluation doivent être traités avec prudence en raison de possibles erreurs de mesure.	2%	11,8%	52,9%	33,3%
C48	L'évaluation a peu d'impact sur l'enseignement.	34,3%	44,1%	14,7%	6,9%
C56	L'évaluation est injuste envers les élèves.	19,6%	54,9%	19,6%	5,9%
C61	Les résultats de l'évaluation sont classés et ignorés.	48%	40,2%	11,8%	0%
C65	Les enseignants doivent prendre en compte l'ensemble des erreurs et des imprécisions des élèves dans toutes les situations face à l'évaluation.	9,8%	17,6%	53,9%	18,6%

Annexe 8 - Fréquences pour les items « Pratiques déclarées – intensions d'apprentissage et critère de réussite »

Item	Intitulé	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
P13	Les élèves ont l'opportunité d'expliquer leur compréhension de concepts ou de compétences lors des évaluations.	0%	15,7%	34,3%	39,2%	10,8%
P18	Les élèves sont activement impliqués dans la définition des critères de réussite.	30,4%	30,4%	22,5%	16,7	0%
P25	Les élèves peuvent accéder aisément à des exemples de travaux illustrant différents niveaux de réussite dans diverses matières (par exemple, les élèves utilisent des exemples de collages sur le tableau d'affichage d'art pour conseiller leurs pairs sur la manière d'améliorer leur travail).	47,1%	27,5%	20,6%	2,9%	2%
P26	Les élèves jouent un rôle actif dans la définition des critères d'évaluation spécifiques pour différents projets ou tâches.	42,2%	28,4%	21,6%	5,9%	2%
P36	Les progrès des élèves par rapport aux intentions d'apprentissage clé sont notés et/ou répertoriés dans le cadre des leçons.	6,9%	21,6%	20,6%	33,3%	17,6%
P42	Les intentions d'apprentissage sont rappelées aux élèves à des moments opportuns pendant les cours (par exemple, durant le cours, l'enseignant peut dire : « n'oubliez pas que nous apprenons à distinguer les formes 2D et 3D »).	1%	0%	14,7%	52%	32,4%
P53	Les intentions d'apprentissage sont disponibles tout au long des cours de manière accessible et significative pour tous les élèves (par exemple : l'écrire sur le tableau noir/blanc ou sous forme d'images dans la classe).	5,9%	24,5%	30,4%	25,5%	13,7%
P54	Les élèves ont la responsabilité de vérifier leur propre apprentissage en référence aux critères de réussite définis dans les cours.	23,5%	20,6%	37,3%	16,7%	2%
P55	Des occasions sont créées pour que les élèves expriment leurs préférences quant aux méthodes d'évaluation.	46,1%	22,5%	22,5%	8,8%	0%

Annexe 9 - Fréquences pour les items « Pratiques déclarées – questionnaire et discussion en classe »

Item	Intitulé	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
P2	Pendant les leçons, des questions sont utilisées pour évaluer les progrès des élèves (par exemple, « Nous avons appris à trier les formes 3D qui s'empilent et roulent. Maintenant, si vous aviez le choix, construiriez-vous une tour avec des sphères ou des cubes ? »).	1%	3,9%	15,7%	49%	30,4%
P3	Les questions posées dépassent le fait de rechercher une réponse unique et correcte (où l'accent est souvent mis sur la tentative de deviner ce que l'enseignant attend). Au lieu de cela, ils adoptent des questions ouvertes qui stimulent la pensée critique.	1%	4,9%	28,4%	52%	13,7%
P6	Les réponses incorrectes des élèves sont utilisées pour orienter l'enseignement et l'apprentissage (par exemple, un élève est invité à expliquer pourquoi il a donné une réponse particulière).	0%	6,9%	20,6%	47,1%	25,5%
P16	Des techniques d'évaluation sont utilisées pour stimuler la réflexion des élèves pendant les discussions et/ou les questionnements (par exemple, en classe, les élèves peuvent réfléchir seuls sur un sujet, puis en discuter en binômes pour partager leurs idées avec tout le groupe).	5,9%	8,8%	29,4%	49%	6,9%
P40	Les élèves sont invités à expliquer pourquoi ils entreprennent des tâches particulières (par exemple, l'enseignant pourrait demander « Pourquoi complétons-nous cette fiche/que sommes-nous en train d'apprendre en le faisant ? »).	1%	6,9%	28,4%	47,1%	16,7%
P43	Les élèves sont activement impliqués dans la discussion des résultats de leurs évaluations avec l'enseignant.	7,8%	17,6%	32,4%	30,4%	11,8%
P49	Les élèves sont incités à prendre part au questionnaire aux côtés de l'enseignant au cours des leçons. Par exemple, l'enseignant encourage fréquemment les élèves à poser des questions sur les contributions de leurs pairs lors des discussions.	7,8%	17,6%	33,3%	30,4%	10,8%

Annexe 10 - Fréquences pour les items « Pratiques déclarées – Feedback »

Item	Intitulé	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
P4	Les élèves ont des occasions de réfléchir et de discuter de leur apprentissage, de leurs progrès et de leurs objectifs.	24,5%	13,7%	22,5%	40,2%	20,6%
P7	Les feedbacks écrits sur le travail des élèves vont au-delà de l'utilisation de notes et de commentaires telle que « bien fait » pour préciser ce que les élèves ont accompli et ce qu'ils doivent faire ensuite.	2,9%	13,7%	22,5%	40,2%	20,6%
P8	Les élèves voient comment ils progressent, à l'aide d'un support sur lequel sont mis en évidence ce qu'ils ont appris et les domaines où ils s'améliorent (par exemple, un tableau montre comment leur écriture évolue trimestre après trimestre).	35,3%	19,6%	20,6%	15,7%	8,8%
P14	Les élèves sont formellement impliqués dans la transmission d'informations sur leur apprentissage à leurs parents ou responsables légaux (par exemple, des portfolios ou des journaux d'apprentissage sont rapportés à la maison).	14,7%	23,5%	17,6%	28,4%	15,7%
P20	Les élèves reçoivent des informations sur leurs apprentissages minute par minute, jour après jour plutôt qu'à la fin de la semaine/du mois/du trimestre.	5,9%	8,8%	27,5%	39,2%	18,6%
P23	Les évaluations sont utilisées à des fins diagnostiques pour identifier les points forts et les besoins dans l'enseignement et l'apprentissage (par exemple : identifier les erreurs courantes lors de l'addition de fractions).	2%	3,9%	23,5%	43,1%	27,5%
P28	Des techniques d'évaluation sont utilisées pendant les cours pour aider l'enseignant à déterminer dans quelle mesure les élèves comprennent ce qui est enseigné (par exemple : pouce vers le haut/bas, des gommettes...).	14,7%	17,6%	29,4%	28,4%	9,8%
P37	Les techniques d'évaluation sont utilisées pour créer un environnement dans lequel les élèves peuvent être honnêtes au sujet des domaines où ils rencontrent des difficultés (par exemple, des partenaires de discussion sont utilisés pour faciliter les conversations entre les élèves sur les défis auxquels ils font face dans leur apprentissage).	13,7%	22,5%	26,5%	23,5%	13,7%
P38	Les éloges donnés envers un élève pour son travail (par exemple : « c'est excellent, bravo ») sont délibérément et	4,9%	12,7%	25,5%	37,3%	19,6%

	<p>systématiquement complétés par un feedback qui précise la nature des progrès réalisés (par exemple : « Bravo Kate, ce paragraphe m'aide à visualiser les personnages dans l'histoire grâce aux adjectifs que vous utilisez »).</p>					
P44	<p>Lorsque des feedbacks sont fournis aux élèves, la bonne réponse n'est pas donnée simplement aux élèves, diverses techniques sont utilisées pour faire progresser et aider les élèves (par exemple : étayer les élèves en disant : « Vous devez peut-être utiliser certains des nouveaux adjectifs que nous avons appris la semaine dernière pour décrire les personnages de votre histoire »).</p>	2%	4,9%	17,6%	48%	27,5%
P59	<p>Les informations diagnostiques provenant de tests standardisés sont utilisées pour identifier les points forts et les besoins en matière d'enseignement et d'apprentissage (par exemple, les erreurs courantes dans les tests de compréhension en lecture).</p>	2,9%	5,9%	25,5%	52%	13,7%
P60	<p>La rétroaction régulière des élèves est sollicitée pour améliorer les méthodes d'évaluation utilisées en classe.</p>	10,8%	14,7%	37,3%	26,5%	10,8%
P62	<p>En se préparant à fournir aux élèves des feedbacks sur leurs apprentissages, il y a une consultation des résultats par rapport aux principales intentions d'apprentissage des leçons précédentes (par exemple : l'enseignant examine une liste de contrôle, une échelle d'évaluation ou un dossier...).</p>	2,9%	19,6%	31,4%	35,3%	10,8%

Annexe 11 - Fréquences pour les items « Pratiques déclarées – Auto-évaluation et évaluation par les pairs »

Item	Intitulé	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
P9	Du temps est réservé pendant les réunions parents/enseignants pour que les élèves soient impliqués dans le compte rendu de certains aspects de leur apprentissage (par exemple, les élèves sélectionnent un exemple de leur meilleur travail pour discussion lors de la réunion).	31,4%	23,5%	29,4%	12,7%	2,9%
P12	Les élèves évaluent et commentent le travail de leurs camarades (par exemple, ils apprennent à utiliser les critères de réussite d'une leçon pour juger le travail d'un autre élève).	6,9%	15,7%	37,3%	35,3%	4,9%
P17	Les élèves recourent à leurs pairs comme ressources d'apprentissage (par exemple, des partenaires de réponse/discussion qui commentent le travail de l'autre et discutent de la manière dont il peut être amélioré).	4,9%	12,7%	47,1%	32,4%	2,9%
P22	Les élèves sont invités à explorer leurs propres idées avec d'autres élèves, en utilisant par exemple la méthode "pensée pair partagée". Cela signifie que les apprenants commencent par réfléchir individuellement à un sujet, puis discutent de leurs idées avec un partenaire. Enfin, ils partagent leurs conclusions avec l'ensemble du groupe.	12,7%	12,7%	34,3%	36,3%	3,9%
P24	Les élèves sont encouragés à utiliser diverses techniques d'évaluation pour revoir leur propre travail (par exemple, une grille d'évaluation, auto-évaluation, évaluation entre pairs).	14,7%	22,5%	36,3%	22,5%	3,9%
P30	Des techniques d'évaluation sont utilisées pour encourager tous les élèves à s'impliquer dans les questionnements (par exemple, pas de mains levées, tirage au sort des noms, etc.).	12,7%	7,8%	28,4%	36,3%	14,7%
P31	Du temps est réservé pendant les leçons pour permettre l'auto-évaluation et l'évaluation entre pairs.	5,9%	30,4%	40,2%	19,6%	3,9%
P32	Lorsque les élèves rencontrent des difficultés dans leur apprentissage, ils sont	4,9%	7,8%	33,3%	42,2%	11,8%

	encouragés à utiliser diverses stratégies d'auto-évaluation pour les aider à surmonter le problème (par exemple, ils consultent un exemple sur le tableau ou le mur).					
P35	Les élèves sont invités à évaluer les réponses de leurs pairs à des questions (par exemple, « Fiona, es-tu d'accord avec ce que Regina a dit et pourquoi ? »).	3,9%	6,9%	28,4%	43,1%	17,6%
P39	Des opportunités régulières sont créées pour que les élèves s'autoévaluent de manière authentique.	5,9%	24,5%	45,1%	20,6%	3,9%
P47	Les élèves peuvent expliquer aux autres ce qu'ils apprennent (par exemple, si un visiteur venait dans la classe, les élèves pourraient exprimer ce qu'ils apprennent en identifiant les connaissances, compétences, concepts et/ou attitudes développés).	3,9%	7,8%	36,3%	41,2%	10,8%
P50	La réflexion des élèves sur leurs progrès est favorisée, les encourageant à partager ces réflexions avec leurs pairs.	3,9%	15,7%	36,3%	32,4%	11,8%
P63	Les élèves identifient les domaines où ils ont besoin d'aide et collaborent avec leurs pairs pour améliorer leurs compétences.	9,8%	23,5%	38,2%	26,5%	2%
P66	Les élèves sont encouragés à enregistrer leurs progrès à l'aide, par exemple, de journaux d'apprentissage.	53,9%	15,7%	16,7%	8,8%	4,9%

Annexe 12 – Réponses obtenues pour la question ouverte

Réponse n°1 :

Il y a différents types d'évaluations. - L'enseignant effectue une évaluation continue en observant ses élèves en classe, etc. Il y a également l'évaluation sous forme de « contrôle » sur laquelle on va venir mettre des points ou des abréviations ou des couleurs. Celles-ci servent à « clôturer » un chapitre et voir si au bout d'un certain temps (d'autonomie, de travail en groupe, à domicile...) l'enfant est capable ou non d'atteindre la compétence.

Réponse n°2 :

Pour la question 21, cela n'est pas toujours possible de vérifier la réflexion de l'élève face à une évaluation papier cela dépend du contexte.... Pour ce qui est de la question 65, je pense qu'il faut justement prendre en considération les faiblesses et besoins de l'élève dans toutes les situations plutôt. - - C'est super intéressant comme questionnaire. J'avoue, que j'ai déjà longuement réfléchi à l'évaluation obligatoire pour les bulletins de WBE car je n'aime pas du tout leur système. - - En maternelle, il n'y a pas de bulletin, de points...et les élèves progressent tout de même ! - J'aimerais mieux des bulletins de compétences détaillées pour dire si c'est acquis, en voie d'acquisition...

Réponse n°3 :

Les feed-back sont importants

Réponse n°4 :

L'évaluation est importante tout au long de l'apprentissage. Il n'y a donc pas que le contrôle final qui reste cependant important à mes yeux. Mais aussi avec une cote, bien moins vague qu'une appréciation ou qu'un en voie d'être acquis. J'ai vu des écoles transformer des cotes chiffrées en appréciations... Belle mascarade. Dans ma classe, je vois très bien que les élèves fournissent beaucoup plus d'efforts quand il y a un contrôle qu'en phase d'exercices (même si je souhaiterais les mêmes efforts tout le temps...). - J'ai l'impression que tous les grands principes pédagogiques actuels ne sont malheureusement pas en adéquation avec les élèves d'aujourd'hui...

Réponse n°5 :

En classe, les élèves (P1-P2) sont évalués de manière continue et ne sont pas face à des notes. Ils sont le plus souvent invités à s'autoévaluer lorsqu'ils ont terminé une matière. J'en discute avec eux si besoin.

Réponse n° 6 :

Ce formulaire devrait différencier les types d'évaluations. L'intérêt et l'utilisation des évaluations est différent, et la remédiation qui peut en découler également.

Réponse n°7 :

Selon moi, l'évaluation ne devrait pas prendre une forme de note mais plutôt un suivi progressif de l'évolution de chaque élève.

Réponse n° 8 :

Mes élèves sont jeunes et peu habitués à s'autoévaluer.

Réponse n° 9 :

Je pense que l'évaluation est, de manière générale, biaisée par nos attentes et la forme qu'elle prend.

Réponse n° 10 :

L'évaluation est le baromètre de l'apprentissage vu en classe. Elle va permettre à l'enseignant d'estimer le degré de compréhension des enfants. En analysant les erreurs de ces derniers, l'enseignant va pouvoir réexpliquer d'une autre manière afin de permettre à chacun une meilleure compréhension.

Réponse n° 11 :

Dans mon école, nous avons remplacé les cotations chiffrées par des lettres (A = Acquis, C = en construction et N = non -acquis) - Personnellement, ayant des élèves de P5P6, je prévois systématiquement les évaluations car les élèves doivent se préparer et étudier (cela dépend des matières). Mais à côté de cela, il est clair que je n'ai pas besoin de passer par là pour connaître le niveau, les faiblesses et les points forts de mes élèves. Si ce n'était que moi, je ne ferais pas d'évaluation au sens conventionnel du terme et je pratiquerais l'évaluation continue en permanence. Cela mettrait moins de poids sur les épaules des élèves et sur les miennes...mais je pense également que l'évaluation est aussi faite pour les parents! La pression des parents par rapport aux notes, aux bulletins, aux examens est très forte et je ne pense pas que changer cette mentalité sera simple.

Réponse n° 12 :

Bonjour, Je suis institutrice depuis 4 ans et polyvalente. Je donne cependant le cours de religion et j'ai par moment des classes pour remplacements (rarement). Ce que j'ai noté ici c'est principalement ce que j'observe dans mes classes. L'évaluation est encore, dans 95% des cas, données à l'ancienne... On évalue pour avoir des points... et si dans le pire des cas, ça ne va pas, on propose une remédiation. Parfois, surtout en début d'année, après les vacances et avant les examens de fin d'année, elle est utilisée comme diagnostique avec un vrai objectif de revenir sur ce qui ne va pas, modifier l'apprentissage, mettre en place de la différenciation, etc. Dans certaines classes on voit apparaître les ceintures de compétences mais ça reste très rare. Dans mon PO, nous n'avons également aucune possibilité d'intervenir sur le système de bulletin. C'est imposé pour toutes les écoles et classes. On est donc obligé d'évaluer pour mettre des points et personne ne peut réformer ça. - Travaillant dans un milieu relativement défavorisé, je remarque également que les points n'ont pas toujours une influence. Les parents punissent leur enfant si il ne ramène pas de bons points mais en fin d'année, si à l'issue du conseil de classe, la décision est qu'il serait préférable que l'enfant recommence son année, les parents contestent dans 90% des cas. Je me demande donc à quoi est-ce que ça sert encore d'évaluer de cette manière. Surtout avec l'arrivée progressive du tronc commun. Les parents (et enfants) ne prennent donc les points en compte que lorsqu'ils les reçoivent à l'instant T. Après c'est oublié. - Les points n'ont donc pas d'influence, vu que les enfants savent qu'ils vont de toute manière passer dans l'année suivante. C'est pour moi un système à réformer. Cependant, je me pose la question également dans le sens inverse. Est-ce que trop laisser de possibilité aux élèves de s'auto-évaluer, de mettre en place des choses par eux-mêmes, ne serait pas défavorables également ? Personnellement, pour en avoir fait l'expérience dans différents niveaux, les élèves ne sont pas objectifs quand ils doivent s'auto-évaluer seul. Ils ont toujours besoin d'un adulte.

Réponse n° 13 :

En tant qu'institutrice primaire, je me sens vraiment investie dans le bien-être et le succès de mes élèves. Pour moi, les évaluations centrées sur les apprentissages sont bien plus qu'une simple méthode de mesure des compétences, elles sont une manière de placer mes élèves au cœur de leur propre parcours d'apprentissage. En utilisant l'auto-évaluation, je leur offre la chance de réfléchir à leurs propres progrès, de reconnaître leurs forces et de comprendre où ils ont besoin d'aide. Je m'étais fortement intéressée à ce sujet de l'auto évaluation, à la suite de mon travail de fin d'étude donc par exemple dans ma classe j'utilise l'auto évaluation par le biais d'emojis. En effet, je pose des questions en fonction de ce qui a été vu et les enfants peuvent s'auto évaluer et je peux voir où ils en sont. En utilisant des emojis, cela me permet de créer un moyen visuel et intuitif pour les élèves de partager leurs sentiments et leur compréhension.

Réponse n° 14 :

Je suis entièrement d'accord sur l'importance de l'évaluation formative, mais dans des classes surchargées comme la mienne, il est souvent difficile de fournir une rétroaction individualisée à chaque élève. Prenez par exemple ma classe de 28 élèves, il est pratiquement impossible de trouver le temps nécessaire pour rencontrer chaque enfant individuellement et discuter de ses progrès. Concernant la question 33, sur la capacité de l'évaluation à refléter ce que les élèves ont appris, je suis d'avis que ce n'est pas toujours un indicateur fiable à 100%. Divers facteurs peuvent influencer les résultats, et une simple note ne suffit pas toujours à déterminer si un concept est vraiment maîtrisé. C'est là que les

observations formatives prennent tout leur sens. Elles offrent une perspective plus nuancée et complète de la progression des élèves, ce qui complète et enrichit notre évaluation globale. Il est essentiel de s'adapter à chaque enfant dans nos pratiques d'évaluation, en tenant compte de leurs besoins individuels et de leur manière unique d'apprendre mais cela n'est pas toujours simple.... Avec le manque de temps et la pression de suivre le programme.....

Réponse n° 15 :

Je suis tout à fait d'accord sur l'importance de placer l'élève au cœur de l'évaluation, mais je me sens limitée en raison du manque de temps pour intégrer ces pratiques de manière approfondie. Par exemple, malgré mes efforts pour organiser des discussions en petits groupes afin de recueillir les opinions des élèves, ces activités prennent énormément de temps et je ne peux pas les mettre en œuvre aussi fréquemment que je le voudrais. Cela peut parfois être frustrant, car je sais que ces échanges sont bénéfiques pour mes élèves et pourraient vraiment enrichir leur expérience d'apprentissage. Je fais de mon mieux pour les encourager à participer aux échanges entre élèves, mais je trouve que cela n'arrive pas aussi souvent que je le souhaiterais, même si j'applique cette méthode.

Réponse n° 16 :

C'est vraiment gratifiant de voir comment l'auto-évaluation motive mes élèves à prendre activement en charge leur propre apprentissage. Lorsqu'ils prennent le temps de réfléchir sur leurs performances, je constate une nette augmentation de leur confiance en eux et de leur désir de progresser. Par exemple, depuis l'introduction des grilles d'auto-évaluation pour nos projets mensuels, j'ai remarqué une hausse significative de la participation et de l'engagement des élèves dans leurs propres succès. - - Je suis convaincue de l'importance de fournir des feedbacks aux élèves tout au long du processus d'apprentissage, pas seulement à la fin. C'est pourquoi je mets un point d'honneur à les encourager à échanger régulièrement entre eux sur leur travail. Cette pratique favorise la rétroaction continue et les opportunités d'apprentissage mutuel, ce qui enrichit considérablement leur expérience d'apprentissage. En les incitant à discuter et à partager leurs idées, je les encourage à devenir actifs et collaboratifs, capables de prendre des initiatives et de s'améliorer constamment. - - Je demande à mes élèves ce qu'ils pensent devoir faire pour réussir, puis nous créons ensemble une liste de critères pour faciliter la réalisation de la leçon.

Réponse n° 17 :

La philosophie de l'établissement, le programme scolaire et les demandes des parents ne nous permettent pas toujours de prendre du temps à l'auto évaluation et ces autres types de pratiques..... Souvent on veut des contrôles juste pour attribuer des notes pour rassurer les parents!

Réponse n° 18 :

Dans ma classe, l'évaluation est bien plus qu'une simple mesure de connaissances acquises. C'est un outil dynamique et participatif qui guide mon enseignement pour mieux répondre aux besoins individuels de chaque élève. Pour y parvenir, j'ai adopté une approche innovante où les élèves jouent un rôle actif à chaque étape du processus. - - Dès le début, je m'efforce d'impliquer mes élèves dans la conception même de l'évaluation. Ensemble, nous élaborons les critères de réussite, définissant clairement ce que signifie exceller dans une tâche donnée. Cette démarche collective permet non seulement de clarifier les attentes, mais aussi d'encourager la réflexion critique et la compréhension des objectifs d'apprentissage. - - La coopération entre élèves est une valeur fondamentale de ma pédagogie, et elle ne se limite pas à la salle de classe. Lors de la phase d'évaluation, les élèves sont encouragés à travailler ensemble, à s'entraider et à partager leurs connaissances. Cette collaboration favorise un environnement d'apprentissage inclusif où chacun peut bénéficier des forces et des perspectives des autres. - - Mais la collaboration ne s'arrête pas là. Les retours d'évaluation sont également l'occasion d'un dialogue ouvert et constructif entre moi et mes élèves. Ensemble, nous examinons les résultats, identifions les lacunes et explorons des stratégies pour progresser. Ce processus de rétroaction bidirectionnelle renforce la responsabilité des élèves dans leur propre apprentissage et me fournit des informations précieuses pour adapter mon enseignement en conséquence. - - En somme, ma méthode d'évaluation en classe va bien au-delà de la simple notation. Elle est conçue pour être un levier puissant d'amélioration continue, tant pour les élèves que pour moi-même. En favorisant la participation active,

la collaboration et le dialogue, je m'efforce de créer un environnement où chaque élève peut s'épanouir et atteindre son plein potentiel académique et personnel.

Réponse n° 19 :

Je pense que l'évaluation, quelle que soit sa visée, ne représente pas une vérité absolue. Il est important de prendre du recul sur ce qu'elle nous apporte pour pouvoir bien adapter notre propre enseignement et les stratégies que nous souhaitons mettre en place pour guider les enfants. L'évaluation peut être une bonne source pour comprendre les forces et les faiblesses des enfants, mais il ne faut pas voir ces informations comme une fin en soi. Il est important de l'adapter à tout ce que nous observons au quotidien en classe également.

Réponse n° 20 :

Dans mon idéal j'aimerais davantage mettre en place l'auto évaluation, l'évaluation par les pairs....mais je n'ai pas le temps pour.

Réponse n° 21 :

- Je pense que l'évaluation et ce qu'elle peut apporter dépend fortement de ce que nous en faisons. Oui, elle peut servir, mais ça dépend de comment nous, en tant qu'enseignants, utilisons l'évaluation. En ce qui concerne l'observation des progrès des élèves, ils gardent des traces de leurs apprentissages dans leurs classeurs et je trouve ça très intéressant de revenir sur ce qui a été fait en début d'année pour comparer (par exemple : pour les rédactions). Pour ce qui est d'impliquer les élèves dans les critères d'évaluation, ce n'est pas une chose que je trouve aisée à réaliser par manque de temps, mais j'encourage les élèves à participer aux réunions de parents pour que nous puissions échanger tous ensemble et impliquer l'élève. Pour terminer, j'aimerais ajouter que l'évaluation peut être très utile, mais cela dépend de comment l'intègre l'enseignant lui-même.

Réponse n° 22 :

Presque en fin de carrière, je constate que l'évaluation a toujours été un sujet de réflexion pour moi. Comment la rendre efficace ? Pourquoi évaluer ? Pour qui évaluer ? Trop souvent encore, les parents jouent un rôle qui ne me plaît pas, même en les informant, ils sont en attente de résultats... Vaste sujet. Merci pour ce questionnaire qui m'a fait réfléchir sur les pratiques actuelles. Je ne vais pas fondamentalement tout changer à un an de la pension, mais je continue à discuter et échanger avec mes collègues du cycle pour faire avancer le schmilblick.

Réponse n° 23 :

Nous sommes une école sans points mais nous utilisons néanmoins acquis eca en cours d'acquisition ar à renforcer a acquis. - Ce qui nous permet de mettre une appréciation en fonction de l'enfant. Celui qui est capable de faire 0 faute et qui en fait 2 aura ar alors qu'un enfant en grande difficulté qui n'en fait que 2 pourra avoir a. - Nous faisons des bulletins de mois qui reprennent les matières vues durant le mois, avant un bulletin à chaque quadrimestre.

Réponse n° 24 :

Il est important de favoriser un climat de classe serein propice à l'erreur afin de pouvoir laisser chaque élève se tromper et partager ses doutes, ses peurs, son incompréhension sans susciter la moquerie de ses pairs. Une fois cet environnement mis en place, chaque élève devient progressivement conscient de ses forces et de ses faiblesses face aux apprentissages, la place de l'erreur dans ceux-ci et les stratégies diverses à déployer pour franchir les obstacles petit à petit... Cela lui permet également de prendre confiance en lui et ses camarades. La dynamique de classe est essentielle: se tromper fait partie intégrante de l'apprentissage. Parfois ça va et parfois, je dois débloquer une étape en cherchant dans mes connaissances acquises, dans mes référentiels, chez un camarade de classe, ... Il y a toujours un indice! - En classe, je favorise principalement l'évaluation diagnostique et formative quotidiennement. Je rebondis en fonction des besoins. L'évaluation sommaire reste, pour moi, une obligation administrative (malheureusement). - L'évaluation sommaire arrive à la fin de l'apprentissage ciblé car chaque élève apprend à son rythme. - Courage pour votre mémoire et merci pour le sujet

choisi, il arrive bien trop souvent à l'évaluation sommaire de prendre la première place dans certaines classes....

Réponse n° 25 :

Pour moi, le rôle de l'élève est très important dans l'évaluation. Soit par l'auto-évaluation avec des corrigés (fiches) par exemple, ou sous forme collective: l'enseignant corrige au tableau en faisant participer les élèves. Soit en travaillant par binômes. De manière générale, quand l'élève se corrige ou participe à la correction, il comprend ses erreurs et il pose des questions pour comprendre. C'est souvent très enrichissant pour ses apprentissages personnels. - Pour ma part, je pratique beaucoup de formes différentes d'évaluation. Mais il y a des matières où c'est plus compliqué de faire participer l'élève. Par exemple, les écrits. Malgré tout, comme ils doivent faire un 1er et un 2e jet avant de rendre la version finale, je peux leur donner un feed-back avec quelques corrections et conseils à chaque étape. - Si je devais définir les rôles principaux de l'évaluation: je dirais que c'est - - vérifier que l'enfant se développe en acquérant des savoirs, des savoir-faire et des compétences pour la suite de son parcours - - diagnostiquer les difficultés rencontrées par les élèves afin réorienter son enseignement quand cela s'avère nécessaire.

Réponse n° 26 :

Il est difficile de faire changer les mentalités des parents des apprenants qui eux ne voient dans l'évaluation que des points où il faut être meilleur que les camarades. Ils doivent progresser pour eux et non pour les autres.

Je trouve que les évaluations CERTIFICATIVES ne sont pas nécessaires pour évaluer l'apprentissage des élèves. - - Les feedbacks sont très importants pour que l'enfant puisse voir où il en est. - - L'auto évaluation est quelque chose de difficile à mettre en place mais tout à fait possible je pense. Mes élèves ont notamment un marque page avec les choses à faire attention (orthographe, majuscule, point...)

Réponse n° 27 :

Il faudrait supprimer les bulletins et les cotes !

Réponse n° 28 :

Je pratique deux types d'évaluations : l'évaluation formative tout au long de l'apprentissage de l'élève qui permet de me situer l'élève dans la maîtrise de la matière. J'adapte, réajuste mon enseignement en fonction des besoins qui en ressortent. Et lorsque l'élève a atteint l'objectif, je lui fais passer l'évaluation sommative qui donne une idée de la compétence de l'élève pour la matière. Evidemment, une évaluation « sommative » échouée se retransforme en évaluation formative et ne donne pas lieu à une note chiffrée, tant qu'on n'atteint pas l'objectif. - Exception pour les élèves en grosses difficultés qui évoluent différemment .

Réponse n° 29 :

Compte tenu de l'âge de mes élèves, qui sont en première année primaire. J'essaie de les encourager à interagir, échanger et verbaliser face : à l'erreur, ce qu'ils apprenent....Cependant, ils sont encore jeunes, donc je pense que cela se concrétisera encore plus davantage avec le temps.

Réponse n° 30 :

Il a été difficile pour moi de répondre à certaines questions parce que j'utilise principalement l'évaluation formative dans ma classe. Par conséquent, les feedback sont principalement oraux et immédiats, mais sont également repris par écrit dans les bulletins. D'ailleurs, à ce propos, je n'ai aucun point autant dans mes bulletins que dans mes évaluations, parce que je cherche à détecter où l'enfant en est et ce qu'il faut encore mettre en place pour l'aider au mieux à se développer et à apprendre. - Tout ça pour dire qu'il est important de préciser en amont ce qui se cache derrière le terme évaluation.

Réponse n° 31 :

Pour moi l'évolution est principalement basée sur l'EVOLUTION de l'enfant et se fait 24h/24h et pas à un moment. Il n'est pas évident de prendre le temps. - - Et je trouve qu'évaluer avec ou entre pairs porte vite sur le jugement des autres, même quand elle est expliquée avant.

Réponse n° 32 :

En classe : - Évaluation formative = annoncées et spontanées ET pas de points - Feed-back parents : - - portfolio : retourne chaque vendredi - - sur les feuilles : smiley + commentaire si besoin.

Réponse n° 33 :

Pour la question 11 = pour savoir quels sont les points à poursuivre et ceux qui sont acquis, pour rebondir sur les acquis et non acquis des élèves - - L'évolution formative est quotidienne de par l'observation des élèves, de leur difficultés et de leurs points forts en cours de travail. Elle se fait dans les exercices et pas toujours sur une feuille où le mot « évaluation » figure. - Cette évaluation guide la façon d'enseigner en fonction des besoins. L'autoévaluation est un exercice difficile pour les enfants et nécessite aussi un apprentissage et un « entraînement ».

Réponse n° 34 :

Je me trouve dans 2 écoles, une où il y a un système d'acquis/ non acquis et l'autre où l'élève se situe en fonction d'une couleur. Le premier système n'est pas apprécié par les parents et les enfants car pas assez précis, en effet les enfants se contentent d'un acquis et ne retournent pas voir leurs erreurs... Alors qu'ils ont peut-être 11/20. Alors que pour le deuxième système, les élèves savent se situer. Cependant, on en revient quand même aux points et je pense qu'il faudra ainsi leur laisser une seconde chance afin de changer de couleur et de s'améliorer.

Réponse n° 35 :

L'évaluation doit surtout servir de feed-back pour les élèves et les enseignants. Le but étant de situer les apprentissages pour les élèves mais également de permettre à l'enseignant de remettre en question son enseignement.

Réponse n° 36 :

Mes élèves étant très jeunes, je suis seule à prendre en charge leur évaluation. Ils n'interagissent pas entre eux à ce sujet.

Réponse n° 37 :

Pour l'instant, je me sens moins à l'aise à gérer l'auto-évaluation chez les petits. - Une formation sur l'évaluation est prévue dans au sein de notre établissement, je compte bien la mettre au profit de ce point.

Réponse n° 38 :

J'ai complété le questionnaire tel que je pratique l'évaluation. Bien consciente que j'ai des améliorations à apporter.

Réponse n° 39 :

Je n'ai jamais de rôle aux élèves par rapport aux évaluations.

Réponse n° 40 :

Ce qui est important également c'est le statut de l'erreur en classe. - L'atmosphère/ l'environnement propice aux apprentissages et à l'erreur. - Les évaluations diagnostique et formative font partie intégrante de mon quotidien. Il n'est nul besoin que les élèves remplissent des feuilles toute la journée. Des moments collectifs, en sous groupe, demi groupe, par équipe/table de 3 ou 4, des ateliers de reinvestissement, de remédiation et/ ou de découvertes sont des moments qui permettent le partage entre pairs et l'enseignant.

Réponse n° 41 :

L'évaluation continue est pour moi importante afin de palier aux lacunes des enfants. Mais l'évaluation de fin d'année n'est pour moi pas nécessaire.

Réponse n° 42 :

Je suis dans un milieu très difficile en termes de langue, de pauvreté de lexique avec beaucoup de parents déficients. Pour la question n° 12, trop jeunes en p1-p2 encore bcp trop de moqueries

Réponse n° 43 :

Je travaille ds le spécialisé et les élèves sont amenés à travailler en groupes, à s'entraider et à comprendre leurs erreurs et leurs progrès. Ils ont des ateliers de travail en autonomie avec grilles de correction et d'auto-évaluation. La différenciation est au cœur des apprentissages.

Réponse n° 44 :

Étant enseignante en intégration, je voyage dans plusieurs écoles et plusieurs classes. Je me rends compte que des feedbacks efficaces (autres qu'une note ou qu'un commentaire de type « très bien », « manque d'étude ») ne sont pas souvent fournis aux élèves, surtout dans les classes dans lesquelles il y a beaucoup d'élèves. L'évaluation entre pairs est également peu utilisée dans les classes. L'auto évaluation aussi (sauf dans les tâches d'expression écrite ou orale). J'ai parfois l'impression qu'on évalue l'élève pour avoir des notes pour le bulletin mais qu'on n'en tient pas compte pour améliorer son enseignement sauf si tous les élèves sont en échec.

Réponse n° 45 :

L'évaluation fait partie de l'enseignement. - Elle doit être utilisée pour : réinventer, recommencer, diagnostiquer, approfondir... - Tant qu'elle n'est pas source d'anxiété! - L'important est de voir l'évolution de chaque élève suivant son rythme et ses capacités.

Réponse n° 46 :

Ayant eu une formation cette semaine sur l'évaluation, cette partie de l'enseignement est remise en question ? - - Pour ma part, l'évaluation reste et doit être une part importante du processus scolaire. Un jour ou l'autre, l'enfant sera confronté à une forme de classification (pour un job...). Il me paraît donc important de l'entraîner à ça! - - Ne pas faire peur avec l'évaluation mais l'expliquer, son rôle! Les enfants doivent être au courant! Même réflexion « pour l'esprit de compétition »... il est omniprésent dans notre société. Cela permet plus de motivation et de concentration au niveau de l'apprentissage.

Réponse n° 47 :

Questionnaire bien fourni. Rien d'autre à ajouter, si ce n'est que nous sommes en pleine réflexion.

Réponse n° 48 :

Je pratique beaucoup l'évaluation formative qui permet de voir si l'enfant a compris et assimilé les objectifs d'une leçon. - En fonction des résultats obtenus, je revois la leçon ou pas alors je différencie pour l' (les) en difficulté.

Réponse n° 49 :

Expériences différentes selon les titulaires, réponses à prendre en compte en sachant que je suis polyvalente.

Réponse n° 50 :

L'évaluation est un sujet qui comprend beaucoup de types dans l'école. Evaluer ! Pour quoi faire ? - C'est peut être la première question à se poser ?? - - Pour déterminer les acquis à un moment précis et pour des compétences choisies, - - Pour comprendre les difficultés rencontrées par l'élève, - - Pour apprendre, se corriger, s'améliorer.... - - Je pense que celle qui me parle le plus est celle qui nous invite à OBSERVER. - ==> L'enseignant et l'élève à partir de ce qu'ils connaissent vont orienter leurs observations et considérer leurs acquis. - - L'enseignant va apporter des contenus, des méthodes, des

adaptations pour conduire l'élève à maîtriser les compétences. - - L'élève va lui observer ses acquis et essayer de les améliorer en essayant, en se trompant, en ajustant et en s'entraînant régulièrement. - - Chacun ne suffit pas car cette observation de chacun n'est efficace que si on connaît comment le cerveau fonctionne et quels sont les obstacles à l'apprentissage. Evaluer pour moi, c'est savoir observer l'élève et le rendre actif lors de son observation.

Annexe 13 – Matrice de corrélation

Matrice de corrélation

Matrice de corrélation

		MoyCAm	MoyPIntApp	MoyPQ	MoyPFB	MoyPAE
MoyCAm	r de Pearson	—				
	ddl	—				
	valeur p	—				
MoyPIntApp	r de Pearson	0.312	—			
	ddl	100	—			
	valeur p	0.001	—			
MoyPQ	r de Pearson	0.335	0.647	—		
	ddl	100	100	—		
	valeur p	<.001	<.001	—		
MoyPFB	r de Pearson	0.460	0.630	0.786	—	
	ddl	100	100	100	—	
	valeur p	<.001	<.001	<.001	—	
MoyPAE	r de Pearson	0.334	0.788	0.714	0.730	—
	ddl	100	100	100	100	—
	valeur p	<.001	<.001	<.001	<.001	—

Annexe 14 – Test t

Test t pour échantillons indépendants

Test t pour échantillons indépendants

		Statistique	ddl	p
MoyCAm	t de Student	-0.398	97.0	0.692
MoyPIntApp	t de Student	-1.613	97.0	0.110
MoyPQ	t de Student	-2.061	97.0	0.042
MoyPFB	t de Student	-0.637	97.0	0.526
MoyPAE	t de Student	-1.892	97.0	0.061

Note. $H_a: \mu_1 \neq \mu_2$

Statistiques descriptives des groupes

	Groupe	N	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Erreur standard
MoyCAm	1	42	2.97	3.00	0.324	0.0499
	2	57	3.00	3.08	0.418	0.0553
MoyPIntApp	1	42	2.62	2.56	0.583	0.0899
	2	57	2.82	2.67	0.610	0.0807
MoyPQ	1	42	3.48	3.57	0.477	0.0737
	2	57	3.71	3.71	0.572	0.0757
MoyPFB	1	42	3.23	3.42	0.598	0.0923
	2	57	3.32	3.23	0.673	0.0891
MoyPAE	1	42	2.89	2.79	0.605	0.0934
	2	57	3.11	3.14	0.575	0.0762