



## **Groupe de discussion**

### **Pacte pour un Enseignement d'excellence**

#### **« ÉVALUATION FORMATIVE ET MOTIVATION SCOLAIRE »**

**Rapport du groupe de discussion mené auprès d'enseignants de 3<sup>ème</sup>  
maternelle à la 4<sup>ème</sup> primaire**

**Mons : 17 octobre et 24 octobre 2017**

Agnès Deprit (ISPG/UCL)

Vanessa Angrilli (ISPG)

Olivier Fossoul (ISPG)

Catherine Van Nieuwenhoven (UCL/ISPG)

## Table des matières

Avant propos .....	3
1. Le dispositif méthodologique mis en œuvre .....	4
1.1. Principes généraux du « groupe de discussion » .....	4
1.2. Objectif du groupe de discussion mené auprès d'enseignants au sujet de l'évaluation formative et de la motivation des élèves .....	4
1.3. Thèmes abordés et guide d'entretien .....	4
1.3.1. Thèmes abordés .....	4
1.3.2. Guide d'entretien .....	5
1.4. Déroulement des séances .....	6
1.5. Traitement des données .....	7
1.6. Échantillon .....	7
2. L'analyse (synthèse) des discours .....	8
2.1. Fondement de la thématique selon les participants .....	8
2.1.1. La culture de la note .....	8
2.1.2. Le lien entre l'évaluation formative et la motivation .....	10
2.1.3. La motivation scolaire .....	10
2.2. Bonnes pratiques mises en œuvre .....	11
2.2.1. Le diagnostic .....	11
2.2.2. La visualisation des profils .....	11
2.2.3. Le feedback .....	12
2.2.4. Les réactions .....	12
2.2.5. L'évaluation en fin d'apprentissage .....	12
2.3. Freins relevés .....	12
2.3.1. Les freins aux dispositifs formatifs .....	13
2.3.2. Les freins à la motivation .....	14
2.4. Conditions au bon fonctionnement des pratiques identifiées .....	15
2.4.1. Les conditions nécessaires au bon fonctionnement des pratiques d'évaluation formative .....	15
2.4.2. Les balises favorisant la motivation dans les dispositifs formatifs .....	16
2.5. Propositions suggérées pour une situation optimale .....	16
2.5.1. Le système de notes .....	17
2.5.2. L'encadrement en classe .....	17
2.5.3. Le partenariat avec les CPMS .....	18
2.5.4. Ajuster la formation initiale à la réalité de terrain .....	18
2.6. Synthèse des propos .....	18
3. Mot de conclusion .....	19
Références .....	19
Annexes .....	20

## Avant propos

L'objet de ce rapport est de présenter une synthèse des propos recueillis auprès d'un groupe d'enseignants de la 3<sup>ème</sup> maternelle à 4<sup>ème</sup> primaire, issus de l'ensemble de la Fédération Wallonie-Bruxelles et rencontrés à deux reprises, dans le cadre d'un « groupe de discussion » portant sur « l'évaluation formative et la motivation scolaire ».

Dans la première section, nous précisons le dispositif méthodologique mis en œuvre : les principes généraux de la méthode par « groupe de discussion », les objectifs spécifiques poursuivis, le guide d'entretien, le déroulement du dispositif, la méthode de traitement des données recueillies et l'échantillon d'enseignants rencontrés.

Dans la deuxième section, nous présentons une synthèse des discours tenus par les participants autour de l'évaluation formative en dépliant cinq axes : les fondements de la thématique considérée par les enseignants rencontrés, les bonnes pratiques mises en œuvre au sein de leur classe, les freins relevés, les conditions identifiées pour un bon fonctionnement de l'évaluation formative et les propositions suggérées pour une situation optimale. Un résumé des propos clôture cette section.

# 1. Le dispositif méthodologique mis en œuvre

## 1.1. Principes généraux du « groupe de discussion »

La méthode par « groupe de discussion » permet de récolter des données auprès de plusieurs acteurs simultanément, ayant le même statut, en garantissant la symétrie des relations (Doise et Mugny, 1997).

Concrètement, la technique consiste à recruter, en fonction de l'objet de l'étude, un nombre représentatif d'intervenants, composé d'une quinzaine de personnes volontaires, et à susciter une discussion ouverte répondant à une logique de créativité. Cette discussion se structure autour d'un guide d'entretien (voir 1.3.2.) définissant les différents thèmes de l'étude. Une analyse de la discussion, sous forme de synthèse, permet de relever les idées principales des participants. Cette méthode de travail se base en outre sur le principe de confidentialité, les participants ont donc la garantie de l'anonymat.

## 1.2. Objectif du groupe de discussion mené auprès d'enseignants au sujet de l'évaluation formative et de la motivation des élèves

Cette méthode par « groupe de discussion » a été appliquée auprès d'un groupe d'enseignants qui a été rencontré à deux reprises, avec comme objectif général de nourrir les réflexions en cours sur « l'évaluation formative et la motivation des élèves », en recueillant les avis et témoignages d'acteurs.

Plus précisément, l'objectif a été de :

- recueillir les « bonnes pratiques », les mesures, les initiatives, ou les dispositifs jugés pertinents par les acteurs pour évaluer les élèves formativement et garantir la motivation scolaire : selon les enseignants rencontrés, quels sont les dispositifs d'évaluation formative mis en place dans leur classe qui fonctionnent bien ? Est-ce que ces pratiques encouragent la motivation scolaire ?
- repérer les conditions, les implications et les scénarios d'opérationnalisation de ces différentes initiatives : selon les enseignants rencontrés, quelles conditions doivent être réunies pour que ces bonnes pratiques fonctionnent ?

## 1.3. Thèmes abordés et guide d'entretien

### 1.3.1. Thèmes abordés

Les deux thèmes abordés sont l'évaluation formative et la motivation des élèves. Ils ont été dépliés en cinq axes :

1. Les représentations : selon les enseignants, quel est l'apport de l'évaluation formative par rapport à la culture de la note ? Favorise-t-elle la motivation des élèves ?
2. Les bonnes pratiques mises en œuvre : dans le quotidien des enseignants, quels sont les dispositifs d'évaluation formative pratiqués qui fonctionnent ?
3. Les freins : selon les enseignants, quelles sont les difficultés ou les manques perçus qui sont des obstacles à la mise en place des dispositifs d'évaluation formative ? Identifient-ils des solutions pour les dépasser ?

4. Les conditions au bon fonctionnement des pratiques : selon les enseignants, quelles sont les balises nécessaires à la mise en place des bonnes pratiques identifiées ?
5. Les propositions suggérées pour une situation optimale : selon les enseignants, quelles sont les suggestions qu'ils souhaitent avancer pour un meilleur fonctionnement de l'évaluation formative au sein des classes ?

### 1.3.2. Guide d'entretien

Les questions posées au groupe sont reprises dans le guide d'entretien ci-dessous.

#### I. ÉVALUATION FORMATIVE ET MOTIVATION

1. Souvent on a l'impression que les enfants ne sont motivés que s'ils travaillent pour des points. On aimerait savoir ce que vous en pensez et si vous observez cela dans votre classe. Lorsque vous évaluez les enfants de manière formative sont-ils tout aussi motivés ?
2. Avez-vous des exemples que vous pourriez partager ? Quels sont les dispositifs, les pratiques, les outils... que vous mettez en place pour évaluer formativement l'apprentissage des élèves et favoriser leur motivation ?

#### II. LES CONDITIONS DE RÉUSSITE « UNE ÉVALUATION QUI RÉGULE ET MOTIVE »

1. Quelles sont les conditions qui font que ça marche ? Qu'est-ce qui fait que ça fonctionne ?
2. Relances :
  - Est-ce grâce à la **relation instaurée dans votre classe** que le rapport au savoir est influencé ?
  - Est-ce grâce à la **culture de l'école**, le projet pédagogique... ?
  - Est-ce grâce au **partenariat avec les parents** ?
  - Est-ce lié à la **dimension sociétale** (culture de la note) ?
3. Identifiez-vous d'autres conditions ?

#### III. LES TYPES DE MOTIVATION MIS EN ŒUVRE

1. Observez-vous des résultats différents si la motivation de l'enfant est extrinsèque ou intrinsèque ?
2. Quelle culture installez-vous dans votre classe? Quel avantage ? Voyez-vous un effet sur la motivation à apprendre de vos élèves ?
3. Relances :
  - Non-culture de la note ?
  - place à l'erreur, aux approximations ?
  - goût de l'effort et de l'engagement ?
  - savoirs variés ?
  - utilisation des différentes intelligences, aptitudes ?

#### IV. MES RÉACTIONS FACE AUX DÉCISIONS POLITIQUES

Sachant qu'on va vers une culture de l'évaluation formative, une culture du non-redoublement, comment allez-vous anticiper ces décisions « imposées » dans votre travail

quotidien ? Pensez-vous anticiper les choses ? De quelle manière ? Qu'allez-vous mettre en place ?

#### V. CONCLUSION

Avez-vous d'autres éléments importants à ajouter ?

### 1.4. Déroulement des séances

Les enseignants ont été rencontrés à Mons, à deux reprises, lors de séances d'une durée de 2h30.

La **première rencontre** a commencé par un moment d'accueil et de présentations. D'une part, les chercheurs se sont présentés et ont expliqué le dispositif méthodologique du groupe de discussion : ses objectifs, les thèmes discutés, les principes et règles méthodologiques (garantie d'anonymat, enregistrement des séances ...). D'autre part, les participants se sont exprimés lors d'un tour de table pour préciser la fonction qu'ils occupent dans leur école, leur lieu et contexte de travail, leur motivation à participer au groupe de discussion.

Par la suite, une phase d'informations principalement axée sur la place de l'évaluation formative dans la réforme (Avis n°3 du Groupe central, 7 mars 2017) a suivi et un temps de réaction a été accordé. La réflexion autour de « l'évaluation formative et la motivation scolaire » a alors été menée en deux temps : un moment individuel au cours duquel les participants ont eu une dizaine de minutes pour réfléchir au thème de la rencontre en répondant par écrit aux trois premières questions du guide d'entretien (lorsque vous évaluez vos élèves de manière formative sont-ils tout aussi motivés que lorsque vous les évaluez de manière certificative ? Avez-vous des exemples de dispositifs, de pratiques, d'outils que vous mettez en place pour évaluer formativement l'apprentissage des élèves et qui favorisent leur motivation ? Quelles sont les conditions qui font que ces dispositifs fonctionnent ?) suivi d'un moment d'échange collectif structuré par le guide d'entretien et les différents axes à développer (les représentations des participants au sujet de l'évaluation formative et de la motivation, les bonnes pratiques identifiées, les freins relevés, les conditions au bon fonctionnement et les propositions pour une situation optimale).

À la fin de la rencontre, les enseignants ont été invités à apporter, pour la séance suivante, les traces de leurs expériences positives d'évaluation formative qu'ils souhaitaient partager.

Lors de la **deuxième rencontre**, les chercheurs ont d'abord présenté une synthèse des propos tenus par le groupe d'enseignants au cours de la première séance. Cette synthèse a été proposée sous forme de deux tableaux récoltant, dans l'un, les bonnes pratiques d'évaluation formative évoquées ; dans l'autre, les conditions identifiées pour que ces pratiques fonctionnent de manière optimale. Les participants ont ensuite corrigé et validé cette synthèse.

La séance s'est poursuivie principalement autour de l'observation des traces apportées par les participants dans le but d'étoffer la liste des bonnes pratiques d'évaluations formatives, de cibler les freins à leur mise en place et les leviers potentiels permettant de les dépasser. Les tableaux (bonnes pratiques et conditions au bon fonctionnement), projetés sur écran, ont été complétés *in situ* lors de ces nouveaux échanges et validés en fin de séance par l'ensemble des participants.

## 1.5. Traitement des données

Suite à ces deux séances, les verbatims ont été regroupés et analysés selon les 5 axes évoqués : les représentations des participants concernant le thème, les bonnes pratiques mises en place au quotidien, les freins rencontrés et les leviers permettant de les dépasser, les conditions garantissant un bon fonctionnement des dispositifs identifiés et les propositions suggérées pour une situation optimale.

L'analyse, présentée sous forme de synthèse, met principalement l'accent sur les aspects communs et les éléments les plus récurrents des discours, sans pour autant négliger les éventuels points de divergence les plus importants. Elle est attentive à rester fidèle aux propos tenus par les participants dans leur globalité.

## 1.6. Échantillon

Afin de recueillir les représentations et avis sur la question de l'évaluation formative et de la motivation des élèves, des invitations ont été envoyées aux enseignants de la 3<sup>ème</sup> maternelle à la 4<sup>ème</sup> primaire des différents réseaux.

Le groupe de discussion a finalement réuni 12 enseignants, entre 6 et plus de 20 ans d'ancienneté, exerçant dans des contextes variés : instituteurs primaires, maternels et directrices d'école (avec et sans charge de classe); écoles en discrimination positive ou non ; réseaux libre et officiel (organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles et subventionné).

## 2. L'analyse (synthèse) des discours

### 2.1. Fondement de la thématique selon les participants

Dans cette section, nous présentons la manière dont les participants du groupe perçoivent la thématique, leurs représentations, leurs avis et valeurs. Elle est organisée en trois parties : la culture de la note, le lien entre l'évaluation formative et la motivation, la motivation scolaire.

#### 2.1.1. La culture de la note

Selon les participants, le système scolaire, tel qu'il fonctionne, est basé sur une culture de la note qui existe et persiste à la fois parce qu'il s'agit d'une obligation (ils doivent mettre des points dans le bulletin de l'élève), mais aussi parce que le bulletin est attendu par les parents qui, par ce biais, reçoivent une information sur l'apprentissage de leur enfant et en comprennent l'évaluation. Selon les enseignants interrogés, il s'agit d'une habitude culturelle : les parents ont toujours connu un système de points depuis qu'ils sont eux-mêmes enfants et ne comprennent pas une évaluation basée sur une « atteinte de compétences ».

Face à l'évaluation certificative, les enseignants du groupe ressentent donc une pression des parents en attente de points. Cette pression a une répercussion sur :

- la gestion des apprentissages (installation d'évaluations sommatives systématisées) ;
- l'équipe éducative (crainte d'une concurrence entre les écoles qui font l'objet de comparaison) ;
- les enfants (stress).

Néanmoins, les participants perçoivent des nuances dans la compréhension de la note et dans les attentes évaluatives des parents et des enfants en fonction du milieu socio-culturel ou de l'histoire des familles. Ainsi les enseignants évoquent la « bastonnade » reçue par certains enfants lorsqu'ils ramènent de mauvais points, le niveau d'exigence surélevé de certains parents (un 8/10 n'est parfois pas suffisant), les parents pour qui la scolarité de leur enfant n'a pas d'intérêt, ceux qui sont absents par ordre de justice et les parents pour lesquels l'école est le seul moyen de s'en sortir socialement et culturellement. En fonction de ces profils, des inégalités sont perçues face à l'évaluation certificative, les parents n'hésitant pas, dans certains cas, à mettre une forte pression sur la réussite de leur enfant. Dans cette optique, les évaluations standardisées appliquées à tous les contextes scolaires (« de Charleroi Nord à Lasne ») posent question.

Les principaux inconvénients liés à l'évaluation certificative et cités par les participants sont :

- les inégalités des enfants face à la note (qui viennent d'être évoquées) ;
- la non-représentativité de la note quand des facteurs externes à l'apprenant interviennent au moment du contrôle (enfants stressés, fatigués, malades...) ;
- des blocages pour les enfants en difficulté ;
- une pression pour les enfants, les instituteurs et les parents ;
- un stress pour les élèves, surtout les plus grands qui perçoivent les enjeux de la certification (condition de réussite pour passer dans l'année supérieure, par exemple) et semblent alors s'investir davantage dans l'étude lorsqu'ils ressentent cette pression ;
- une motivation extrinsèque encouragée.

Les enseignants interrogés se prononcent clairement contre l'évaluation certificative et soulignent qu'elle ne leur est pas nécessaire pour connaître les difficultés et les facilités des élèves de leur classe.

L'évaluation formative est par conséquent préconisée par les participants et fait partie intégrante de leurs dispositifs pédagogiques. Cependant, ils expriment la **diversité vécue au sein de leur classe** ainsi que les **réalités scolaires variées** en fonction de l'indice socio-économique et du contexte situé des écoles (écoles en discrimination positive, populations comprenant de nombreux primo-arrivants, classes regroupant pas mal d'enfants ayant des troubles de l'apprentissage ou des enfants placés par le juge, des « enfants fantômes », etc.). Par conséquent, ils sont **en attente d'aides et de soutien pour évaluer les enfants et leur proposer des dispositifs adaptés.**

### LA PAROLE AUX ENFANTS

Deux enseignantes du groupe ont souhaité demander à l'avis de leurs élèves sur ce qu'ils pensent des points.

La première (institutrice de 4<sup>ème</sup> primaire) raconte que ses élèves disent aimer assez bien les petits contrôles. Même le plus faible de la classe, à son grand étonnement, lui a dit : « J'adore les contrôles car je vois que je peux progresser. Quand j'ai 5 en lecture, je sais que j'ai très très difficile mais je suis très content et très fier. »

La seconde (institutrice de 3<sup>ème</sup> primaire) a récolté des remarques similaires de la part de ses élèves : ils sont fort attachés aux points et seraient fort déçus (11 élèves sur 21) si elle décidait de ne plus en donner, car ça les motive : « Non madame, faut pas faire ça, moi ça me motive, j'aime bien les points. » Ils préfèrent surtout les petits contrôles, pas trop longs et aiment montrer qu'ils savent. Ils disent qu'ils apprécient le stress car alors ils sont comme les plus grands. Toutefois, 4 élèves sur 21 (2 forts et 2 faibles) sont pour l'abandon des points, car ils jugent justement les contrôles trop stressants.

Extrait d'un échange entre l'institutrice et ses élèves.

- **Élève** : Moi le plus que j'aime dans les contrôles c'est justement les points parce que ça peut me rendre très joyeux, tu vois, dans mon ventre alors j'ai une petite boule comme ça mais... de plaisir hein.
- **Institutrice** : Mais si tu as 0/10 ?
- **Élève** : Oui alors c'est une boule aussi mais alors c'est pas gai. Mais quand même ça fait du stress.
- **Enfants de la classe** : On aime bien le stress.
- **Institutrice** : Vous trouvez ça agréable le stress ?
- **Élève** : Oui, on est un peu comme des grands, on sait qu'on passe un contrôle et quand c'est un contrôle... wouw !

Cette dernière enseignante fait remarquer que remplacer les points par des appréciations amène néanmoins les élèves à essayer d'estimer leur niveau de réussite.

### 2.1.2. Le lien entre l'évaluation formative et la motivation

Selon les participants, si la motivation de l'enfant ne provient pas exclusivement des dispositifs formatifs, l'évaluation formative favorise la motivation scolaire. C'est la raison pour laquelle parler de l'une sans l'autre réduirait le propos. Dès lors, lorsque l'évaluation est formative, immédiate et accompagne en continu l'apprentissage, elle en devient naturelle, voire inaperçue pour l'enfant, faisant partie intégrante du dispositif. Les conditions d'apprentissage (en ce compris l'évaluation) influencent donc la motivation de l'enfant.

### 2.1.3. La motivation scolaire

Les enseignants soulignent que la motivation scolaire dépend des facteurs inhérents à la culture familiale, à la culture scolaire et aux caractéristiques des enfants (notamment leur âge). La motivation intrinsèque est celle qui est idéalisée par les participants mais, d'après eux, c'est plutôt la motivation extrinsèque qui prédomine chez les enfants.

#### *La motivation extrinsèque*

La motivation extrinsèque reste un moteur pour l'enfant, quel que soit son âge. Elle est utilisée par les parents et les enseignants.

Les parents, dans certains milieux, ont une telle exigence de réussite que c'est davantage la peur d'une punition qui motive les élèves à travailler plutôt que l'obtention d'une récompense : « C'est plutôt la peur du bâton que la carotte qui génère la motivation de mes élèves » (institutrice de 4<sup>ème</sup> primaire).

Les enseignants, eux, se servent aussi de la motivation extrinsèque pour faciliter les apprentissages. Chez les plus petits (cycle 2), par exemple, recevoir un cachet ou une gommette sur leur travail pour souligner la qualité de leur écriture, les encourage à s'appliquer. Ils n'ont pas forcément un intérêt pour la tâche à réaliser mais travaillent pour faire plaisir à leurs parents ou à leur institutrice.

#### *La motivation intrinsèque*

Préconisée par les enseignants, la motivation intrinsèque (goût de l'effort, satisfaction du travail bien fait, travail pour soi ...) reste difficile à mettre en place avec les enfants.

D'abord, les participants constatent que cette motivation ne se développe pas en grandissant. Qu'ils soient petits ou grands, elle reste compliquée à installer : les petits perçoivent difficilement la notion du goût de l'effort quant aux préoccupations des plus grands, elles sont ailleurs (premiers amours, questions d'amitié, réseaux sociaux, etc.).

Ensuite, les enseignants relatent que si certains dispositifs encouragent la motivation intrinsèque, ils ne suppriment pas totalement son versant extrinsèque. Ils évoquent notamment la pédagogie par projets qui permet aux élèves de se sentir valorisés dans leurs actions et dans les résultats à travers lesquels leur savoir-faire et leurs compétences sont montrés et reconnus. Cependant, même dans ce cadre qui favorise la satisfaction personnelle, ils observent que la motivation des enfants reste centrée sur la note qu'ils obtiendront pour leur travail.

Enfin, les instituteurs expliquent les difficultés auxquelles ils sont confrontés pour installer ce type de motivation. Comment amener les élèves à comprendre « le comment du pourquoi » quand leurs lacunes, leurs besoins n'en permettent pas l'accès ? Des difficultés associées à la maîtrise de la langue d'enseignement sont évoquées en exemple par les participants : « L'expression écrite ou des leçons théoriques sur la grammaire, la conjugaison, etc. ne parlent pas du tout, car ils ne comprennent pas ce qu'on attend d'eux et ce qu'ils sont en train de faire. »

## 2.2. Bonnes pratiques mises en œuvre

Dans cette section, les bonnes pratiques d'évaluation formative déposées par les participants sont listées et organisées selon 5 étapes : le diagnostic, la visualisation des profils, le feedback, les réactions et l'évaluation en fin d'apprentissage.

La motivation étant identifiée comme un bénéfice de l'évaluation formative, les éventuelles bonnes pratiques mises en place pour motiver les élèves n'ont pas fait l'objet de la discussion.

### 2.2.1. Le diagnostic

Plusieurs dispositifs permettent aux enseignants d'établir un diagnostic sur l'apprentissage des élèves :

- le rappel organisé en début de leçon pour vérifier les acquis ;
- l'évaluation continue prévue tout au long des activités fonctionnelles ou aux différentes étapes d'un projet afin d'identifier les difficultés ou les facilités des élèves ;
- l'observation directe en passant entre les bancs pour une réorientation dans l'action ;
- les situations mobilisatrices réalistes dans le but de mettre en place des aides en fonctions des obstacles observés ;
- la synthèse de fin de leçon réalisée par les enfants (telle que les cartes conceptuelles personnelles) pour évaluer leurs acquis en fin d'apprentissage ;
- l'application *Plickers* (voir annexe 1) dans les classes nombreuses afin d'évaluer rapidement la compréhension des enfants et installer de suite des groupes de besoins.

### 2.2.2. La visualisation des profils

Une fois les difficultés ou facilités identifiées, certains enseignants utilisent des supports pour visualiser les profils des enfants et organiser une aide ou un renforcement adaptés. Dans ce cas, les outils utilisés sont :

- un arbre à progrès sur lequel les compétences atteintes par l'enfant sont énumérées ;
- un tableau des compétences sur lequel l'enfant note ses compétences acquises (A), non acquises (NA) ou en voie d'acquisition (➡) ;
- *E-notes* ou la plateforme en ligne *Questi* permettant d'encoder les caractéristiques des apprenants à partager au sein de l'équipe éducative ;
- un dossier de suivi de l'enfant comprenant notamment des informations individuelles, l'identification du parcours scolaire, les aides dont il a bénéficié, les acquis d'apprentissages évalués par cycle et les notes provenant des réunions de parents (voir annexe 2).

### 2.2.3. Le feedback

Dans le cadre des dispositifs formatifs évoqués, les feedbacks proposés aux enfants par les enseignants du groupe sont toujours individuels. Il s'agira notamment :

- de conseils apportés à l'élève pour qu'il puisse s'améliorer ;
- d'interactions avec l'enfant sur ses différents types d'erreurs observées : l'enseignant indique les erreurs, l'enfant s'autoévalue au moyen de smileys et est amené à rechercher ce qu'il pourrait faire pour s'améliorer, des exercices lui sont alors proposés en fonction de ses besoins ;
- d'explications immédiates données à l'enfant lors de moments de différenciation des tâches. Par exemple, une enseignante profite d'une organisation de la classe en ateliers pour écouter en particulier la lecture orale de chaque enfant et lui proposer des pistes de remédiation.

### 2.2.4. Les réactions

Les réactions et ajustements proposés suite au diagnostic établi et jugés concluants par les participants sont les suivants :

- les ateliers autonomes de remédiation immédiate afin de proposer une aide et un accompagnement aux enfants en difficultés et un réinvestissement des notions maîtrisées pour les élèves plus avancés ;
- les moments de coopération entre enfants ;
- les jeux collaboratifs ;
- les groupes de besoins autour d'exercices adaptés (pouvant être proposés sur ordinateurs) ;
- trois groupes de niveaux fonctionnant chacun avec un accompagnement spécifique (autonomie, entraide entre enfants, travail avec l'instituteur) ;
- les séances de tutorat ;
- les ateliers de dépassement ;
- le co-enseignement : partage de l'enseignement en classe avec deux enseignants présents en même temps ;
- les demi-groupes : avoir moins d'enfants dans une classe permet à l'enseignant de se consacrer à ceux qui ont le plus besoin d'aide.

### 2.2.5. L'évaluation en fin d'apprentissage

Une bonne pratique permettant d'évaluer l'atteinte de la compétence en fin d'apprentissage a été mentionnée par les participants.

Il s'agit, après plusieurs séances de travail en classe sous forme de contrat d'apprentissage, d'amener les enfants à s'autoévaluer et à déterminer eux-mêmes le moment où ils sont prêts à passer l'évaluation. De cette manière leur rythme d'apprentissage est respecté et ils deviennent acteurs de leur apprentissage (voir annexe 3).

## 2.3. Freins relevés

Les enseignants relèvent une série de difficultés ou de manques constituant des obstacles à la mise en place de dispositifs formatifs ou à la motivation qui leur est liée. Ces freins sont répertoriés ci-après et accompagnés, selon les cas, de leviers possibles permettant de les dépasser.

### 2.3.1. Les freins aux dispositifs formatifs

#### *Les programmes*

Pour pouvoir évaluer les élèves, il faut être au clair avec les objectifs qu'ils doivent atteindre. Or, les programmes ne sont parfois pas assez précis et laissent souvent les instituteurs dans l'incertitude quant aux attendus. Énoncer des compétences larges, proposer des choix du type « et/ou » sont autant d'éléments textuels qui plongent les enseignants dans le flou : « Au final, on fait quoi ? » Les enseignants évoquent le Programme de la Communauté française dans lequel ils se retrouvent plus facilement et qui est davantage fonctionnel.

Sur la base de ce constat, ils pensent que rédiger un programme commun interécoles pourrait être bénéfique. De même, fournir des informations claires aux enseignants, du concret ainsi qu'une véritable formation pour s'approprier les référentiels (pas un document à lire) serait une solution.

#### *La culture d'établissement et le manque de soutien de la direction*

D'autres freins sont évoqués et concernent davantage la culture de l'établissement et l'accompagnement de la direction dans la mise en place des pratiques innovantes, à savoir :

- le manque de soutien des directeurs dans l'accompagnement des dispositifs pédagogiques. Les directeurs présents évoquent leur difficulté à gérer à la fois l'ensemble de leur charge de direction et la mise en place de nouvelles pratiques. Ceux qui ont en plus une charge de classe et coordonnent plusieurs implantations constatent qu'il est difficile de réunir l'ensemble de l'équipe pour amener des idées ou partager des informations ;
- les temps de concertations non constructifs qui, au lieu d'être utilisés pour collaborer autour de dispositifs formatifs, sont réinvestis par les directions en assemblées générales, notamment dans certaines grosses écoles. Ces moments leur sont nécessaires pour communiquer les informations, gérer l'établissement et l'équipe éducative ;
- la taille de la classe ;
- le manque de coaching dans l'appropriation de nouveaux outils.

Une piste suggérée par les participants serait d'établir un horaire de l'enseignant modulé avec des temps « sans les élèves » pour travailler en équipe (comme en maternelle où la charge est de 28 périodes dont 2 sont destinées au travail collaboratif). Une autre suggestion pour implémenter des outils concrets serait de bénéficier d'explications claires et complètes sur leur utilisation grâce à un coaching qui serait proposé par des personnes-ressources. Bref, mieux accompagner les enseignants, surtout les débutants.

#### *Les enseignants non investis et non motivés*

L'investissement et la motivation des enseignants jouent un rôle facilitateur dans la mise en place des dispositifs. Lorsqu'ils ne sont ni convaincus ni motivés, ils peinent à s'investir en dehors des heures scolaires pour, par exemple, participer à des concertations autour des évaluations formatives. Or, ces moments collaboratifs restent désertés par certains enseignants et même en imposant la présence de chacun, l'équipe ne se retrouve jamais au complet.

La piste proposée serait d'inciter les enseignants – tous les enseignants – à quitter leur zone de confort, à oser le changement.

### *L'hétérogénéité des classes*

Tenir compte de la spécificité de chaque enfant et les accompagner individuellement dans leur apprentissage est un objectif auquel chaque participant adhère cependant c'est loin d'être une évidence au quotidien et c'est même ingérable sur le moyen et long terme. Un manque de temps est identifié ainsi qu'un manque de moyens. En effet, si les enseignants ont reçu quelques outils pour leur permettre d'établir un diagnostic de surface, dès qu'il s'agit d'établir un diagnostic efficace ils se sentent dépourvus. Enfin, les problèmes relatifs aux apprentissages ne sont pas les seuls rencontrés en classe. À ces difficultés il faut ajouter les problèmes liés aux comportements, au nombre d'élèves en classe (parfois de 28 à 30 enfants), à d'autres aspects... et « sans aide, c'est compliqué ! »

La piste suggérée est celle d'un accompagnement spécifique de chaque élève avec l'aide de spécialistes présents au sein de la classe et inclus dans l'équipe éducative (voir aussi le point 2.5.2.).

### *L'évaluation sur base de compétences*

Bien que préconisée et souhaitée par les participants, l'évaluation par compétences génère pas mal d'obstacles. Les principaux soucis relevés sont :

- une identification difficile des compétences à atteindre ;
- une inquiétude face à ce qu'il convient de faire : faut-il créer un outil de type portfolio pour regrouper les traces d'apprentissage ? Faut-il plutôt se baser sur des compétences ou sur des objectifs ? Comment mettre en place concrètement ce genre d'outil ou de bulletin ?
- un « véritable casse-tête lorsqu'il s'agit de compléter les 4 pages » qui constituent l'évaluation d'une période de l'année ;
- une incompréhension de la part de certains parents.

La solution évoquée concerne un changement de mentalité de la société face à la culture de la note. Mais les enseignants se sentent bien démunis face à cela.

### *La lourdeur des dispositifs*

Compléter un dossier de suivi par enfant est énergivore en plus de l'ensemble des tâches de l'instituteur. De même, les dispositifs qui allient le respect du rythme des enfants avec ses spécificités d'apprenant sont lourds à gérer (ex. le travail par contrat d'apprentissage et l'évaluation à la demande de l'enfant). Les enseignants disent qu'il est impossible de travailler de cette façon tout au long de l'année d'abord parce que l'évaluation certificative et les points à remettre pour le bulletin sont à échéances fixes, ensuite par manque de temps.

### **2.3.2. Les freins à la motivation**

Selon les participants, les freins constituant des obstacles à la motivation des enfants peuvent provenir :

- du contexte de vie de l'enfant dont les besoins et les préoccupations se situent majoritairement en dehors de l'école (c'est le cas des enfants issus de milieux défavorisés, placés par le juge, primo-arrivants, etc.) ;

- du manque d'autonomie de l'enfant (tel l'élève qui fait comme son copain et qui, du coup, aura des difficultés à s'autoévaluer, à percevoir les atouts de son travail et la motivation qui peut être engendrée par celui-ci).

À cela, le groupe ajoute que pour qu'un dispositif formatif soit mis sur pied, il faut avant tout que l'enseignant soit lui-même motivé. Or, des freins existent également à la motivation des enseignants comme celui lié aux profils des parents qui appréhendent l'évaluation de manières différentes : de l'exigence trop forte à l'absence d'intérêt pour l'évaluation, leurs attentes peuvent être un obstacle à la motivation scolaire que les enseignants tentent d'installer, provoquant des répercussions sur les dispositifs formatifs et, par ricochet, sur la motivation même des enseignants.

## 2.4. Conditions au bon fonctionnement des pratiques identifiées

Une série de conditions nécessaires au bon fonctionnement des pratiques d'évaluation formative retenues ont émergé des échanges entre les participants et sont présentées dans ce point.

Cependant, il est à noter que, pour les enseignants interrogés, mettre en place des dispositifs formatifs est perçu comme une sorte de philosophie de l'apprentissage à adopter. Elle provoque un état d'esprit chez l'enseignant disposé à créer un climat propice à l'apprentissage dans lequel la motivation est une composante. C'est la raison pour laquelle nous clôturons ce point en citant les balises qui, selon les participants, favorisent la motivation dans les dispositifs formatifs.

### 2.4.1. Les conditions nécessaires au bon fonctionnement des pratiques d'évaluation formative

Au niveau de la relation pédagogique à installer, les participants soulignent qu'un climat serein est favorisé lorsque l'évaluation est tue.

Au niveau du rapport au savoir, les conditions qui favorisent un bon fonctionnement sont :

- une culture d'apprentissage continu, positive et soutenante installée au sein de la classe tout au long de l'apprentissage, nécessitant l'engagement de l'enseignant, une place laissée à l'erreur, des balises motivationnelles, etc. Éviter de fixer une période à l'horaire qui ne répondrait pas à la construction de l'apprentissage. L'enfant en train d'apprendre ne peut pas attendre la période de remédiation pour dépasser sa difficulté. Il faut agir tout de suite et efficacement. Sur ce point, les participants sont intransigeants ;
- une recherche et une réflexion constantes qui amènent l'instituteur à se documenter, à s'intéresser à d'autres pratiques (par exemple en observant des collègues travailler), à rester en éveil ;
- une démarche à poser : être au clair avec l'objectif ciblé pour les élèves, prendre le temps d'observer (éventuellement avec un outil), proposer des réajustements en fonction des besoins identifiés ;
- un apprenant acteur : permettre à l'enfant de se situer et d'être impliqué dans ses apprentissages.

Au niveau de la culture d'établissement, deux balises sont évoquées :

- avoir une adhésion de l'ensemble de l'équipe éducative aux projets novateurs. Ainsi, la culture d'équipe, le leadership du directeur, l'investissement

équitablement partagé entre collègues, le travail collaboratif entre enseignants sont autant de composantes efficaces pour que les pratiques d'évaluations formatives fonctionnent ;

- laisser du temps pour que les innovations proposées puissent être expérimentées, évaluées et installées dans les équipes. Les enseignants disent être souvent sollicités par les inspecteurs ou le directeur qui leur proposent de nouveaux outils fort intéressants mais qu'ils ne parviennent pas à mettre en place efficacement étant donné la succession des nouvelles sollicitations, réduisant chaque outil à un « effet de mode ».

#### 2.4.2. Les balises favorisant la motivation dans les dispositifs formatifs

Deux pôles sont nécessaires à la motivation dans les dispositifs pédagogiques : la motivation des élèves et la motivation des enseignants.

##### *Du côté des élèves*

Au niveau pédagogique les enseignants interrogés identifient 3 balises à la motivation :

- valoriser l'enfant et ses productions ;
- favoriser la confiance en soi ;
- favoriser le bien-être de l'enfant (ex. lui permettre de mettre ses pantoufles en classe, proposer des activités de pleine conscience, etc.).

Au niveau du rapport au savoir, les conditions à la motivation rapportées sont :

- dédramatiser : apprendre c'est se tromper ;
- partir de l'enfant :
  - ✓ du sens qu'il perçoit dans les apprentissages en apprenant de la vie par des situations vraies (ex. projets 'potager', résolution de problèmes concrets, etc.) ;
  - ✓ de ses démarches mentales : procédés et procédures au choix de l'enfant ;
  - ✓ de son apprentissage (ex. la synthèse qu'il se construit au moyen d'une carte mentale) ;
  - ✓ de ses atouts, de ses caractéristiques personnelles (ex. développer une intelligence *Octofun* propre à l'enfant) ;
  - ✓ de ses besoins pour réajuster son parcours ;
  - ✓ de ses intérêts, de « son monde » (usage du numérique, du jeu, etc.) ;
  - ✓ de son autoévaluation afin qu'il sache se situer dans son apprentissage.

##### *Du côté des enseignants*

La motivation de l'instituteur se base sur :

- le temps consacré pour mettre en place des dispositifs formatifs et des pratiques d'accompagnement individuel ;
- le dépassement de ses inquiétudes liées aux changements de méthodes, à la peur de « mal faire », de ne pas arriver à mener les enfants vers l'objectif, quand une nouvelle démarche est entreprise.

#### 2.5. Propositions suggérées pour une situation optimale

Dans cette section sont reprises les propositions que les participants ne mettent pas en place au quotidien mais qu'ils jugent favorables à une situation optimale. Ces propositions

concernent plusieurs points : le système de notes, l'encadrement en classe, le partenariat avec les CPMS et l'ajustement de la formation initiale à la réalité du terrain.

### 2.5.1. Le système de notes

Selon les enseignants interrogés, les points ne devraient plus exister dans le bulletin, l'évaluation devrait :

- se faire sur base de l'atteinte de compétences explicites, « qui parlent » aux parents, en clarifiant l'objectif poursuivi ;
- être communiquée aux parents sous forme, par exemple, d'un carnet de progrès que l'enfant ramènerait à la maison ;
- pouvoir tenir compte du contexte de l'école (parents allophones, milieux défavorisés) en adaptant le vecteur de communication.

Ce système est déjà adopté par certaines écoles qui utilisent un bulletin sans points issu d'un travail local (ex. document créé par une école) ou d'un groupe de travail (ex. bulletin créé, sous l'impulsion du réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles, par un collectif d'enseignants et de directeurs bénévoles). Cependant, ces initiatives ne sont pas partagées et le travail est chaque fois refait. Pour les participants un outil d'évaluation basé sur l'atteinte de compétences doit être issu d'une concertation inter-réseaux. De cette collaboration pourrait émerger un canevas commun qui favoriserait le suivi des élèves mobiles d'une école à une autre.

Si un tel changement est adopté (suppression des notes), il devra idéalement être mis en place par l'ensemble des écoles de la Belgique francophone pour éviter la concurrence et l'isolement. Ce qui, selon les participants, est valable pour tout changement imposé.

Dans cette optique, la relation école-famille sera à favoriser pour une meilleure compréhension du système d'évaluation. En effet, les participants déplorent que les situations actuelles de communication avec la famille se bornent aux réunions de parents ou aux convocations liées aux problèmes rencontrés (ex. comportement). Cependant, le partenariat avec les parents est à peser, car il a des raisons d'être questionné pour bon nombre d'enfants en situations particulières (ex. enfants placés par le juge) qui composent la réalité des classes.

Un changement lié aux représentations des normes qui dirige notre société (ex. compétitivité) serait, dans ce but, également souhaité.

### 2.5.2. L'encadrement en classe

Les élèves devraient pouvoir bénéficier d'un programme et d'un accompagnement spécifiques pour leur permettre d'évoluer à leur rythme. Or, gérer autant de troubles de l'apprentissage dans une même classe n'est pas réalisable pour un enseignant seul si ce n'est au détriment de l'apprentissage de tous.

Les participants suggèrent donc d'étoffer le partenariat avec des spécialistes (ex. logopèdes, assistants sociaux, éducateurs, spécialistes de la remédiation, deuxième titulaire dans la classe pour un co-enseignement, etc.) mais insistent pour que ceux-ci soient présents au sein même de la classe, disponibles dans chaque école et qu'un réel partenariat de travail soit créé. Dans la plupart des cas, on ne peut pas différer l'aide nécessaire que ce soit pour un apprentissage bloqué ou pour un comportement à gérer.

Cet accompagnement formatif mis en place en primaire devrait alors être poursuivi en secondaire même si les enseignants, à ce niveau, sont davantage des spécialistes d'une didactique que des généralistes de l'enseignement.

### 2.5.3. Le partenariat avec les CPMS

Les enseignants éprouvent des difficultés à avoir des contacts réguliers avec les équipes des CPMS. Dans l'idéal, ils souhaitent une meilleure prise en charge des élèves en difficulté par un encadrement disponible et une présence permanente dans chaque équipe éducative.

### 2.5.4. Ajuster la formation initiale à la réalité de terrain

Les apprentissages issus de la formation initiale devraient davantage correspondre à la réalité du terrain. Ainsi, amener les futurs enseignants à inclure les savoirs (ex. règles de grammaire) dans des activités fonctionnelles qui favorisent l'évaluation formative des enfants est une piste suggérée par les participants.

## 2.6. Synthèse des propos

En résumé, les échanges ont mis en évidence une forte adhésion des enseignants du groupe au principe d'évaluation formative. Pour eux, les notes ne sont pas nécessaires pour comprendre où se situe l'élève dans son apprentissage. Les points n'existent que parce qu'un bulletin doit être complété à échéances régulières et qu'ils sont attendus des parents.

Dès lors l'évaluation certificative est ressentie comme une pression des parents qui exigent un seuil de réussite élevé pour leur enfant ou réclament ce système de points qu'ils comprennent mieux qu'une évaluation par compétences. Cette pression génère du stress chez les enfants et chez les enseignants qui craignent aussi la comparaison entre les écoles.

L'évaluation formative, quant à elle, est vécue comme une sorte de philosophie de l'apprentissage qui intègre un climat serein tout au long de la journée et favorise la motivation de l'enfant.

Les bonnes pratiques d'évaluations formatives retenues par les participants se répartissent sur 5 étapes tout au long des dispositifs d'apprentissage :

- le diagnostic nécessaire pour identifier les forces et les faiblesses des apprenants ;
- la visualisation des profils pour organiser les aides adaptées ;
- le feedback à donner aux enfants, toujours individualisé ;
- les réactions principalement basées sur une réorganisation de la classe en sous-groupes de niveaux, de besoins, en ateliers, en tutorat ou en co-enseignement ;
- l'évaluation de fin d'apprentissage planifiée pour respecter le rythme des élèves et leur capacité d'autoévaluation.

Quelles que soient ces bonnes pratiques, les enseignants insistent sur le fait que l'identification des besoins et les réactions doivent se faire immédiatement durant l'apprentissage. Dans la plupart des cas, on ne peut pas différer une aide lorsqu'un enfant est bloqué. C'est la raison pour laquelle la recommandation principale des enseignants est de pouvoir bénéficier d'experts (logopèdes, assistants sociaux, éducateurs, spécialistes de la remédiation, enseignants co-titulaires, etc.) au sein de leur classe, qui travaillent avec eux au quotidien et sont disponibles dans leur école.

Les freins relevés pour la mise en place de ces dispositifs sont les programmes peu fonctionnels, le manque de soutien de la part de la direction (bien malgré elle) et le manque d'espace alloué à la collaboration, le non-investissement des enseignants, l'hétérogénéité des classes ainsi que la lourdeur des dispositifs en termes de temps et de moyens.

Les conditions qui semblent assurer un bon fonctionnement des dispositifs d'évaluations formatives sont :

- l'installation en classe d'une culture d'apprentissage continu, positive et soutenante ;
- la mise en place d'une démarche formative : fixer un objectif clair, observer et réajuster l'apprentissage de l'enfant;
- l'implication des élèves dans leur apprentissage et dans leur autoévaluation ;
- une remise en question constante des enseignants ;
- l'adhésion de l'ensemble de l'équipe au principe d'évaluation formative ;
- le temps laissé pour que ces dispositifs s'installent.

Enfin, face aux innovations ou aux décisions qui seront imposées par le Pacte pour un Enseignement d'excellence, les enseignants souhaitent être guidés. Ils ne veulent plus être dans un flou qui les empêche de savoir ce qu'on attend d'eux. Ainsi, ils recommandent une clarification des compétences (éviter les interprétations multiples), des outils communs inter-réseaux (pour éviter la concurrence entre écoles et faciliter le suivi des enfants qui en changent), un accompagnement concret avec des personnes-ressources disponibles pour être guidés si un nouvel outil est proposé par la réforme.

### **3. Mot de conclusion**

Les attentes préalables des participants étaient surtout de pouvoir échanger sur leurs pratiques. De ce point de vue, ils se disent satisfaits.

Par contre ils sont déconcertés de voir si peu de monde participer au groupe de discussion et ressentent une pression à l'idée de devoir représenter et porter, à eux seuls, l'avis de l'ensemble des enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles au sujet de « l'évaluation formative et de la motivation ».

Les participants repartent avec des questionnements concernant leur avenir professionnel et l'apprentissage de leurs élèves. Qu'est-ce qui sera mis en place dans le Tronc commun pour permettre aux enfants d'évoluer à leur rythme dans le système qui est le nôtre ? Devra-t-on arrêter certains élèves plus avancés pour ne pas aller trop vite dans l'acquisition des compétences ? Que fait-on des plus faibles s'ils changent d'école et migrent d'une culture de la note à une culture par compétences ?

### **Références**

Avis n°3 du Groupe central (7 mars 2017) : synthèse des cinq axes stratégiques du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Récupéré du site du Pacte : <http://www.pactedexcellence.be>

Doise et Mugny (1997). Psychologie sociale et développement cognitif. Paris : Armand Colin.

## Annexes

Annexe 1 : évaluer les élèves avec l'application *Plickers*.

Annexe 2 : un dossier de suivi de l'enfant créé par une enseignante.

Annexe 3 : un contrat d'apprentissage suggéré par une enseignante.