

Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole



Master 2

« Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Mention du master MEEF : Encadrement Educatif ou Enseignant du Second
Degré

Mémoire

L'influence du feedback d'évaluation sur l'estime de soi des élèves

Louis SERVRANCKX

Jury :

Christine DUCAMP, Maitre de Conférence, ENSFEA : Directrice de mémoire

Denis BARON, Co-responsable de la formation des CPE, ENSFEA : Examineur

Nathalie GOUZI, Proviseur adjointe, Campus Terre et Avenir, Sées : Examinatrice

Mai 2024



Lycée Agricole de Chateau-Salins



Remerciements

Je tiens vivement à remercier Christine Ducamp qui m'a encadré et tutoré pendant plus d'un an pour la réalisation de ce mémoire, toujours avec sérieux et bienveillance. Ses conseils en méthodologie m'ont grandement aidé à clarifier mes idées et à avancer tout au long de ma démarche de recherche sans jamais me sentir bloqué ou dans le flou. Elle a su donner un cadre de travail agréable à l'ensemble des étudiants de son séminaire.

Je tiens d'ailleurs également à remercier mes camarades du séminaire « évaluation », Benjamin, Juliette et Tiphonie avec qui j'ai eu de nombreux échanges enrichissants. Nous avons su nous entraider et partager nos recherches, donner des avis critiques sur le travail de chacun et communiquer toujours de façon constructive et bienveillante.

Je remercie Sandrine et Julie, mes tutrices de stage pendant ces deux années de Master, d'une part de m'avoir accepté en tant que stagiaire avec entrain et d'autre part d'avoir toujours été disponibles pour répondre à mes questions, me conseiller, m'aider, me critiquer et me complimenter. C'est en partie grâce à elles que j'ai apprécié chacun de mes jours de stage.

Je remercie anonymement tous les élèves de 1^{ère} SAPAT de leur implication et leur intérêt pour notre projet. Ils se sont montrés à l'écoute, sincères et spontanés. Sans eux, ce mémoire n'aurait pu être réalisé.

Je remercie ma compagne qui me soutient dans tout ce que j'entreprends et qui me fait volontiers part de ses connaissances du monde agricole en tant qu'ancienne élève de lycée agricole et fille d'agriculteur. Elle participe grandement à ma formation pour devenir enseignant en lycée agricole.

Table des matières

I) Introduction	4
II) Etat de l'art.....	5
1. La notion d'évaluation.....	5
2. Les différentes modalités évaluations.....	7
a. L'évaluation sommative.....	7
b. L'évaluation formative.....	8
3. Rapport des élèves à l'évaluation.....	10
a. Evaluation et stress des élèves.....	10
b. Évaluation et motivation des élèves	11
c. Estime de soi et évaluation	12
III) Problématique, question de recherche et hypothèses	13
IV) Matériel et méthodes.....	15
1. Population étudiée.....	15
2. Protocole de recueil des données	15
3. Méthodologie de calcul des scores de l'estime de soi	16
4. Choix de l'outil et de son utilisation	16
a. Elaboration d'une grille pour la formulation des feedbacks	16
b. Entretiens semi-directifs	18
V) Résultats	19
1. Mise en place de la démarche et population retenue	19
2. Méthodologie de retranscription et d'analyse des résultats	20
3. Résultats relatifs à l'hypothèse 1	21
4. Résultats relatifs à l'hypothèse 2	26
a. Le classement dans la classe en fonction des scores d'EES post-évaluation et post-feedback	26
b. Le classement dans la classe en fonction des scores d'EES moyens.....	29
c. Retranscription des entretiens semi-directifs.....	31
VI) Analyse des résultats et discussion	33
1. L'estime de soi de la population étudiée.....	33
2. L'infirmité de l'hypothèse 1.....	35

a. L'effet immédiat du feedback.....	35
b. L'influence des feedbacks sur la durée	37
3. L'infirmité de l'hypothèse 2.....	38
4. Synthèse des biais et des pistes d'améliorations de notre étude	40
VII) Conclusion	42
Bibliographie par lettre alphabétique des auteurs	45
Table des illustrations.....	47
Annexes.....	48

I) Introduction

La rédaction de ce mémoire s'inscrit dans le séminaire « Évaluation » proposé aux étudiants de Master de l'ENSFEA de Toulouse-Auzeville. La thématique de ce séminaire propose d'étudier les différentes modalités d'évaluations ainsi que les formes qu'elles peuvent prendre. Cet approfondissement nous permettra de questionner comment l'évaluation peut s'adapter à ses publics variés et être au service des apprentissages. Ce travail intervient dans un contexte national qui tend de plus en plus à évaluer des compétences ou capacités au lieu des traditionnels contrôles de connaissances que nous connaissons depuis des décennies.

Nous avons souhaité travailler cette thématique car nous estimons qu'elle nous servira tout particulièrement dans l'exercice de notre futur métier d'enseignant en lycée agricole et ceci à plusieurs titres. Tout d'abord comme l'illustre l'adage « l'évaluation pilote l'enseignement », savoir comment et pourquoi construire une évaluation, et plus largement une série d'évaluations cohérentes et continues sur une année scolaire, en fonction d'un public ou d'une filière spécifique nous paraît primordial pour construire et animer des cours en cohérence avec les attendus institutionnels.

Cette cohérence doit en effet servir les apprentissages, c'est-à-dire permettre aux apprenant de progresser tant au niveau de leurs capacités, qu'ils pourront valoriser sur le marché du travail, que de leur autonomie en tant que citoyen éclairé. Ces deux points vont en outre de pair dans le contexte actuel précédemment évoqué de l'évaluation par capacités dans l'Enseignement Agricole. Il ne s'agit plus de valoriser l'accumulation de connaissances mais plutôt de former des citoyens capables de réflexion et d'esprit critique, et cela passe notamment par la valorisation de l'apprentissage actif, d'un enseignement moins descendant ou encore de l'émulation avec les pairs. Le tout s'inscrit dans une démarche d'évaluation par capacités, c'est-à-dire qu'est évalué le degré d'acquisition de « capacités » de l'apprenant, capacités qu'il pourra réutiliser dans un autre contexte (que ce soit lors d'études supérieures, dans un travail ou dans un contexte citoyen plus largement). L'évaluation doit être le pilote d'un enseignement lui-même au service de l'apprentissage de jeunes hommes et femmes à avoir les dispositions nécessaires à la vie « extérieure » au sortir de leur formation.

Les enjeux d'enseignements sont donc au service d'enjeux sociaux plus globaux. C'est pourquoi tous les acteurs du processus enseignement / apprentissage, qu'il s'agisse des responsables éducatifs, des enseignants, des parents ou des élèves doivent s'accorder sur les principes évaluatifs afin de donner un vrai sens à l'évaluation pour chacun d'entre eux. La tâche n'est pas aisée car chacun a des attentes différentes, notamment vis-à-vis de l'évaluation. Comme l'a énoncé Hadji (2012) « les fonctions (de l'évaluation) s'inscrivent dans une visée plus vaste, correspondant à une finalité sociale alors dévolue à l'activité évaluative : par exemple,

trier et sélectionner les individus (on compare – fonction –, pour éliminer – finalité –) versus accompagner un développement (on opère un diagnostic, pour aider). La finalité correspond donc à *ce en vue de quoi*, socialement, on évalue. Il est alors clair que, du point de vue pédagogique, la fonction formative est prioritaire, dans la mesure, tout simplement, où le but premier de l'enseignement est de faire accomplir les apprentissages scolaires. Cette fonction formative, au service d'une finalité de développement des personnes. » Or cette fonction formative, comme on va le voir, n'est pas toujours comprise par les différents acteurs du processus enseignement / apprentissage, et n'est donc que peu instaurée dans le système éducatif français. Il s'agira dans ce mémoire de faire dans un premier temps un état de l'art pour comprendre les tenants et aboutissants de cet état de fait, puis d'en extraire une problématique que l'on soumettra à des hypothèses de recherche qui seront analysées lors d'une enquête sur notre lieu de stage. Enfin, après un compte-rendu des résultats, ceux-ci seront analysés, discutés et une conclusion sera apportée.

II) Etat de l'art

1. La notion d'évaluation

Pour comprendre le sens du terme "évaluer", il est nécessaire de revenir à son étymologie. Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), évaluer vient de « value, valeur, prix » et signifie « déterminer la valeur, le prix de quelque chose ». L'évaluation est donc l'action qui permet de juger de manière précise, ou non, la valeur du travail d'un élève.

Le système éducatif français est contrasté entre d'un côté la volonté de former des élites qui vont occuper les plus hauts postes de la société dans le domaine public et privé, et d'un autre côté la dispensation éducation gratuite et identique pour tous les jeunes, garante d'une égalité des chances. Si de prime abord ces deux facettes ne s'opposent pas forcément, il faut bien *in fine* trouver un moyen de différencier et de classer les élèves, avec les reproductions des inégalités sociales que cela implique mais que nous ne développerons pas ici. C'est l'évaluation telle qu'on la connaît aujourd'hui qui a endossé ce rôle. Evaluer n'est donc pas une pratique anodine. Il est en outre notable de remarquer que si du point de vue étymologique, évaluer est fondé sur une vision plutôt positive, celle « de donner une valeur » aux élèves, le système de hiérarchisation et de classement que l'évaluation implique à l'échelle d'une classe, d'une école, d'un pays inclut la comparaison entre ces différentes valeurs et implique donc la dévalorisation de certaines écoles, filières ou élèves.

L'évaluation a pour but de valider les acquis des élèves, mais pas seulement. Elle doit également mettre en évidence les compétences ou capacités qui restent à développer. Selon Michel Barlow (2003), « évaluer c'est repérer le degré de réussite, en même temps que les possibilités encore ouvertes d'un mieux, d'un accomplissement ». Ainsi, l'évaluateur a pour objectif d'évaluer les acquis, tout en offrant à l'élève la possibilité de s'améliorer. Néanmoins, il est crucial de ne pas confondre le jugement de la tâche accomplie par l'élève et le jugement porté sur l'élève par l'évaluateur. Il s'agit ici d'un jugement de la production, et l'évaluateur ne doit en aucun cas laisser penser qu'il juge l'élève en tant que personne ni ses capacités intrinsèques (c'est-à-dire la limite de ses capacités).

En 2008, le Livret Personnel de Compétences (LPC) a été créé pour promouvoir l'évaluation par compétences au collège. Or, les enseignants n'étant pas formés à ce nouveau système d'évaluation, il était difficile pour eux de s'approprier cette méthode. Ainsi, en 2015, suite à la loi d'Orientation et de Programmation pour la Refondation de l'École de la République de 2013, le LPC a été remplacé par le Socle Commun de Compétences et de Culture (SCCC). Le SCCC se concentre sur cinq domaines plutôt que sur sept compétences, à savoir : les langages pour penser et communiquer, les méthodes et outils pour apprendre, la formation de la personne et du citoyen, les systèmes naturels et les systèmes techniques, et les représentations du monde et de l'activité humaine. Les réformes du collège et du lycée de 2015 et 2019 ont suivi, mettant l'accent sur les compétences sous-jacentes à ces domaines dans les référentiels disciplinaires. Par exemple, en mathématiques au lycée, cinq compétences ont été identifiées : chercher, communiquer, calculer, raisonner, représenter, modéliser. Ces compétences doivent être travaillées et évaluées régulièrement pour chaque séquence d'enseignement et d'apprentissage.

L'évaluation par compétences n'est pas quelque chose de nouveau dans notre pays, en effet les premiers baccalauréats du XIXe siècle se déroulaient sans l'utilisation de notes. Selon l'arrêté du 9 février 1830, les épreuves écrites du baccalauréat étaient évaluées pour valider ou invalider les compétences du candidat. Si les compétences étaient acquises, le candidat pouvait passer aux épreuves orales, évaluées quant à elles à l'aide de boules (rouge pour un avis positif, blanche pour une abstention, noire pour un avis négatif). En comparaison avec les élèves du XXIe siècle, on peut se demander pourquoi les élèves du XIXe siècle étaient toujours motivés à réussir malgré l'absence de notes. Nos ancêtres donnaient tôt des récompenses aux plus brillants et punissaient ceux qui ne réussissaient pas. De plus, de nombreux enfants considéraient la scolarisation comme une opportunité d'améliorer leur situation sociale par rapport à celle de leurs parents et de sortir de la pauvreté. Ce n'est qu'à la fin du XIXe siècle, avec l'arrêté du 5 juillet 1890, que l'évaluation notée sur vingt a été introduite dans

l'enseignement secondaire, notamment pour le Certificat d'Etudes Primaires (CEP). L'arrêté du 8 août 1890 a instauré l'évaluation sur vingt points pour les épreuves écrites du baccalauréat.

Si la note a perduré jusqu'à nos jours, c'est qu'elle est perçue comme équitable par les apprenants et permet un classement naturel lors des concours, une facilité de recrutement professionnel (recherche d'une main-d'œuvre qualifiée lors de la révolution industrielle) et la diffusion des résultats d'examens. Mais, il est important de souligner que l'objectif de l'école n'est pas de classer les élèves, mais bien de leur faire acquérir des connaissances et capacités/compétences.

En France, la remise en question de l'évaluation notée a commencé dans les années 60 avec l'introduction de la docimologie¹, qui étudie la qualité et la validité des différents systèmes de notation scolaire et de contrôle des connaissances.

De plus, l'arrivée de la pédagogie par objectifs a remis en cause la nécessité de la notation en mettant l'accent sur l'évaluation des capacités. Cependant, malgré la création du SCCC en 2015, qui prône l'évaluation par compétences, les notes n'ont pas été supprimées, maintenant ainsi la sélection et les classements quotidiens. Cela a notamment eu pour conséquence des résultats peu satisfaisants des élèves lors d'enquêtes internationales telles que PISA.

2. Les différentes modalités évaluations

On distingue différents types d'évaluations selon leurs fonctions, on parle de modalités d'évaluation (Rey et Feyfant, 2014). On distingue ainsi les évaluations sommatives, certificatives, pronostiques, diagnostiques et formatives notamment. « Les formes n'en sont pourtant pas différentes, c'est l'intention de l'évaluation qui compte » (Harlen, 2006). Ces évaluations peuvent en effet prendre une forme écrite ou orale, en théorique ou en travaux pratiques, peuvent être réalisées seul ou en groupe, à distance ou en classe. On développera ci-dessous les caractéristiques de l'évaluation sommative et formative. Ce sont en effet deux modalités largement étudiées dans la littérature scientifique en tant qu'approches complémentaires de l'évaluation, bien que souvent opposées dans la pratique de part à la fois leur fonction et leurs occurrences temporelles qui diffèrent dans les séquences d'enseignement et d'apprentissage.

a. L'évaluation sommative

L'évaluation sommative consiste faire la somme de points acquis, elle intervient généralement en fin de séquence d'enseignement et d'apprentissage (De Ketele, 2013).

¹ Science qui étudie les différents moyens de contrôle des connaissances, Le Robert

Avant d'aller plus loin, clarifions un point de confusion fréquent entre évaluation sommative et évaluation certificative (qui a une fonction diplômante, avec les notions d'échec ou de réussite) à l'aide des travaux de Rey et Feyfant (2014) : « On confond souvent l'évaluation certificative et l'évaluation sommative fondée sur une mesure globale attestée par une note lors d'un examen externe, alors même qu'on peut imaginer qu'une évaluation certificative s'appuie sur des appréciations progressives en cours d'apprentissage (De Ketele, 2013 ; Gérard, 2013). Ainsi, le contrôle continu en cours de formation dans la voie professionnelle est un exemple, d'ailleurs controversé, d'évaluation certificative qui s'appuie sur une grande part de contrôle continu. Ceci noté, la plus grande part des évaluations certificatives ressemble à des examens externes. »

Du fait que son résultat soit consigné dans un document officiel et public, l'évaluation sommative devient fréquemment un marqueur de l'identité scolaire de l'élève (Allal, 2008). Le principe sommatif consiste donc à générer des notes représentant la « valeur » de l'élève pour chaque bloc d'apprentissage et à les additionner pour représenter la performance globale de l'élève. L'évaluation sommative a donc pour but de dresser un bilan des connaissances et des compétences (dans l'Enseignement Général) ou capacités (dans l'Enseignement Agricole) d'un élève à un moment donné de son parcours. Hadji (1991) la décrit comme « une évaluation par laquelle on fait un inventaire des compétences acquises, ou un bilan, après une séquence ou une activité de formation d'une durée plus ou moins longue. »

L'étape sommative, pour être efficace, doit être accompagnée de commentaires pertinents et précis de l'enseignant ainsi que d'un échange avec l'élève quant à ses résultats en faisant le lien avec les attendus et en l'aiguillant pour sa progression future (Rey et Feyfant, 2014). L'enseignant pourra par exemple comparer les résultats des apprenants par rapport au niveau minimal attendu pour la certification. Les parents sont inclus dans ce processus puisqu'ils reçoivent les notes au fur et à mesure de l'année via un logiciel en ligne ainsi que le bulletin de chaque trimestre. Ils ont aussi deux représentants à chaque conseil de classe trimestriel.

Si l'évaluation sommative se prête à la notation et donc à un système de classement et de comparaison, ce n'est pas le cas de l'évaluation formative qui vise l'apprentissage de l'élève, en le poussant vers l'autonomie afin qu'il s'approprie l'utilisation des connaissances qu'il acquerra tout au long de son cursus scolaire (Rey et Feyfant, 2014).

b. L'évaluation formative

Cette modalité d'évaluation est mêlée aux autres car c'est son utilisation dans l'apprentissage qui la distingue. La fonction formative est d'améliorer les apprentissages (De Ketele, 2013).

L'évaluation formative s'inscrit dans une logique, elle soutient le processus d'apprentissage, elle aide l'apprenant par la coopération avec l'enseignant. Il y aurait donc une contradiction apparente avec l'évaluation certificative, qui est plus vue comme un jugement final lors duquel il n'est plus le temps d'apprendre encore mais de faire un bilan. Seulement, selon Perrenoud (2001), cette vision est archaïque car elle dissocie les rôles de de l'enseignement avec d'un côté l'enseignant-formateur et de l'autre l'évaluateur. Cela est en effet contre-productif, le formateur étant le mieux placé pour certifier les compétences des apprenants. Il faut ainsi faire appel à la subjectivité du professionnel qu'est l'enseignant pour l'évaluation plutôt que de chercher à « l'objectiver », ce qui consiste à évaluer de manière standard des connaissances. Une évaluation des compétences répondant à des critères précis et incontournables définis par l'enseignant est plus à même de réconcilier évaluation formative et certificative.

Si ces deux modalités d'évaluation peuvent être complémentaires, permettre aux élèves de les distinguer apparaît comme une piste d'amélioration du système de notation (Merle, 2012). Cela permettrait en outre de réduire le stress chez les élèves qui se sentent contrôlés en permanence (Houchot et al., 2013). Pour ce faire, il est incontournable d'intégrer l'évaluation formative dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Cela doit se faire au niveau temporel, elle ne doit pas intervenir après une séquence d'enseignement (Looney, 2011).

Le Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (CERI), compris dans l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE) définit les principes de l'évaluation formative :

- « Instauration d'une culture de classe qui encourage l'interaction et l'utilisation d'outils d'évaluation
- Définition d'objectifs d'apprentissage et suivi des progrès individuels des élèves vers ces objectifs
- Utilisation de méthodes d'enseignement variées pour répondre aux besoins diversifiés des élèves
- Recours à des méthodes diversifiées pour évaluer les acquis des élèves
- Feedback (anglicisme qui signifie retour circonstancié) sur les performances de l'élève et adaptation de l'enseignement pour répondre aux besoins identifiés
- Implication active des élèves dans le processus d'apprentissage »

On remarque donc que pour mesurer l'efficacité de l'évaluation formative sur l'apprentissage, trois critères sont à vérifier : les objectifs d'apprentissage, le contrôle de ces apprentissages et le feedback fait à l'apprenant.

Mais cette vérification est difficile à faire « à système éducatif égal par ailleurs », car l'efficacité de l'évaluation formative tient en grande partie dans sa capacité à être soluble dans

les différents processus d'enseignement, et par conséquent moins visible, ce qui rend la mesure de son efficacité peu évidente à mettre en place (Shepard, 2005).

Comme nous l'avons vu, bien que la littérature scientifique sur l'importance de l'évaluation formative dans le processus d'enseignement et d'apprentissage abonde, elle apparaît majoritairement facultative. Les parents font notamment pression pour le maintien d'une évaluation chiffrée, et on retrouve cette tendance aussi chez les élèves et l'institution. Ainsi l'évaluation formative ne compterait pas au titre qu'elle ne donnerait pas lieu à une note (Mangez, 2008). L'évaluation par compétence se prête en effet à ne pas mettre de notes car elle est relative à un positionnement de l'élève vis-à-vis d'une information donnée (savoir, savoir-faire, compétence, etc.) sans que l'élève ni l'enseignant ne soient focalisés sur la note. On doit donner plus d'importance à l'appréciation qu'à la note, c'est le principe de l'évaluation formative, dont le but est en outre de redonner goût aux élèves d'apprendre. Scallon (2007) propose par exemple de rapprocher l'évaluation formative et l'approche par compétence via la construction d'une grille d'évaluation du degré d'acquisition des compétences.

3. Rapport des élèves à l'évaluation

a. Evaluation et stress des élèves

Quand on veut définir le rapport des élèves à l'évaluation, le premier paramètre qui nous vient à l'idée et également un des plus étudiés dans la littérature scientifique est le stress lié à la pression évaluative. Tout d'abord, clarifions ce terme. Les travaux de Prokofieva et al. (2017) nous disent que les causes du stress sont multifactorielles et liées à différents acteurs : le jugement des pairs, la pression enseignante perçue, la pression des parents perçue, la pression que les élèves se mettent à eux-mêmes ou encore la peur de l'avenir (liste non exhaustive). Les auteurs nous informent également que le stress lié à l'évaluation se range dans la catégorie des sources de stress « prévisibles et inévitables » et qu'il a des conséquences négatives sur les progrès académiques. En outre, le stress provoque des symptômes physiologiques comme la hausse du rythme cardiaque, de la fréquence respiratoire, de la tension musculaire, de la transpiration à court terme et un déséquilibre des systèmes cardiovasculaires, des systèmes nerveux ou encore un syndrome d'épuisement à long terme. Mais aussi des symptômes émotionnels comme l'anxiété, la dépression ou la colère, qui peuvent se transformer en symptômes comportementaux comme la défiance envers l'institution scolaire, le cynisme ou la consommation de substances addictives. On distingue donc le stress ponctuel, lié à une évaluation, du stress répétitif chronique lié à une exposition plus longue de plusieurs évaluations. En plus de changements comportementaux, le stress chronique est susceptible de provoquer des troubles psychosomatiques comme « maux de ventre, migraines, irritation, troubles de l'attention, insomnies » (Prokofieva et al., 2017).

Si les problèmes de santé liés au stress en général sont reconnus, celui-ci peut néanmoins avoir des effets positifs, à minima à court terme, pour la réalisation de performances, comme on l'observe régulièrement en sport. Mais quant à la notion de positivité du stress lié à la pression évaluative, il y a des divergences entre les chercheurs (Prokofieva et al., 2017).

Charles Hadji (2012) met ainsi en garde l'activité évaluative contre trois dérives qui la transformerait en « obsession évaluative », que l'on pourrait synthétiser ainsi :

- L'omniprésence de l'évaluation qui instaurerait un climat de stress anxiogène où la peur de se tromper se développerait
- L'obsession de la mesure avec l'idée que tout serait mesurable, quantifiable
- L'endoctrinement idéologique qui vouerait un culte à la concurrence, à la performance et l'excellence notamment

Il propose en parallèle trois conditions qui permettraient d'en faire « une activité vraiment utile aux acteurs du processus enseignement / apprentissage, qu'il s'agisse des responsables éducatifs, des parents, des enseignants ou des élèves » :

- L'évaluation doit respecter sa fonction informative en apportant « le plus possible d'informations éclairantes aux acteurs du processus éducatif »
- Elle doit être au service des apprentissages et non seulement un outil de sélection, en utilisant par exemple l'évaluation formative, « en refusant la constante macabre dénoncée par Antiby en 2003 (cité par Hadji, ibid.) qui fait que les enseignants se sentent toujours obligés de répartir leurs élèves en 3 tiers, en distribuant leurs notes selon une courbe en cloche »
- Elle ne doit pas se réduire à la notation, même si celle-ci est indispensable. On peut en réduire l'emprise en mettant en œuvre d'autres outils, pour un diagnostic personnalisé du parcours de l'élève

Au regard de ces éléments, Hadji conclut en signifiant qu'il faut « reconnaître l'évaluation formative et lui accorder une place centrale dans les activités d'évaluation scolaire » afin de donner une finalité éducative et du sens pour chacun des acteurs du processus enseignement / apprentissage. Pour ce faire, l'évaluation doit donc s'accompagner de feedbacks selon l'anglicisme couramment utilisé, de l'enseignant à l'élève et aux parents.

b. Évaluation et motivation des élèves

Ces feedbacks vont notamment stimuler les fonctions cognitives et affectives des élèves (Bosc –Miné, 2014). Tout ce qui relèvera de l'aide à la réalisation d'une tâche, au développement des connaissances, à l'évaluation d'un écart à une norme ou d'une performance stimulera les fonctions cognitives. Et tout ce qui suscitera des émotions chez l'élève, qu'elles soient positives

ou négatives, feront s'exprimer les fonctions affectives. La nature des feedbacks est donc primordiale et ceux-ci doivent être personnalisés pour toucher juste et motiver l'élève.

Si ces feedbacks sont positifs et constructifs, ils vont avoir pour effet d'augmenter la motivation intrinsèque de l'élève (Bosc-Miné, 2014). C'est d'ailleurs cette forme de motivation, fondée sur la volonté, l'intérêt pour l'action elle-même et le plaisir, qu'il convient de favoriser chez les élèves car elle est plus efficace que la motivation extrinsèque, basée sur des facteurs externes comme la récompense ou la punition (Deci (1975), cité par Martin (2019)). Mais ces facteurs externes sont inévitables et l'enseignant ne peut pas jouer un rôle dans chacun d'entre eux. Ainsi, parmi les quatre facteurs externes jouant sur la motivation extrinsèque des élèves identifiés par Viau (2014), cité par Martin (2019), à savoir : la société, la vie personnelle, l'école et la classe, l'enseignant va pouvoir principalement impacter ce qui est relatif la classe. Et parmi les variables relatives à la classe, on trouve la modalité d'évaluation. C'est-à-dire que le caractère formatif ou sommatif d'une évaluation va avoir une influence sur la motivation des élèves.

Dans des travaux antérieurs, Viau (1997), cité par Martin (2019), a établi que la motivation scolaire reposait en grande partie sur le sentiment d'efficacité personnelle, défini comme « un jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche à exécuter » (Bouffard-Bouchard et Pinard (1998), cité par Martin (2019)). Or en contexte scolaire, ce sentiment d'efficacité personnelle repose sur quatre déterminants : la comparaison avec les pairs (attention à l'effet pervers du système de classement et de hiérarchisation vu précédemment) ; la maîtrise de la tâche à accomplir, l'état physiologique et émotionnel (selon sa propre interprétation) ; la persuasion verbale par une personne importante pour l'élève, notamment par l'expression d'une confiance et d'un soutien (Bandura (1977 et 1988), cité par Martin (2019)).

On remarque que ce dernier déterminant peut être valorisé lors d'un feedback positif et constructif dans le cadre d'une évaluation formative. On peut donc synthétiser ces informations en indiquant que l'enseignant a un rôle significatif dans les facteurs de motivation externes des élèves par l'intermédiaire des évaluations, et qu'il peut en plus influencer positivement sur sa motivation intrinsèque et son sentiment d'efficacité personnelle en usant de l'évaluation formative et en choisissant les mots appropriés lors des feedbacks en retour de celle-ci.

c. Estime de soi et évaluation

Une autre dimension primordiale de la construction et le développement personnel des élèves qui peut être améliorée par l'évaluation formative et le feedback est l'estime de soi. Elle est définie comme « la valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou ne s'aiment pas, s'approuvent ou se désapprouvent » (Rosenberg, 1979), cité par Gouzi (2020). Elle peut être

renforcé, pour reprendre les termes de Martinot (2001), « en aidant à l'organisation en mémoire des conceptions de soi de réussite », c'est-à-dire qu'en développant la connaissance de soi des élèves, qui est l'objectif de l'évaluation formative, on peut les amener à améliorer leur opinion d'eux-mêmes. Cela va alors réduire leurs doutes sur leurs capacités et augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle, entraînant une plus grande persévérance dans le travail scolaire, une meilleure utilisation de leurs capacités et ainsi favoriser des poursuites d'études plus longues.

Oublier l'évaluation formative et le feedback c'est en quelque sorte se priver d'une réflexion qui permet à l'élève de progresser. Encore faut-il que cela soit fait efficacement. Selon Purkey et Novak (1996), « il faut fournir à l'élève une rétroaction la plus objective possible à propos de ses comportements et de ses performances, mais en prenant soin d'associer à cette rétroaction une attitude optimiste d'acceptation et de confiance dans la personne de l'élève ». On retrouve ici les dimensions positives et constructives, également nécessaires à l'amélioration de la motivation intrinsèque selon Bosc-Miné (2014).

Vallières et Vallerand (1990), ont par ailleurs développé un outil d'évaluation de l'estime de soi. Ils le décrivent comme étant « un instrument de nature unidimensionnelle, construit à partir d'une conception phénoménologique de l'estime de soi et qui permet de capter la perception globale des sujets quant à leur propre valeur. Cet instrument de 10 items permet d'évaluer à quel point l'individu se considère généralement comme une personne de valeur, comme possédant un certain nombre de belles qualités, comme ayant une attitude positive à l'égard de lui-même, comme ne se considérant pas échec, un inutile, ou un bon à rien. Cet instrument possède des indices de fidélité et de validité très acceptables. » (Annexe 1)

III) Problématique, question de recherche et hypothèses

Tous les travaux de recherche cités précédemment se rejoignent dans le fait qu'il existe une problématique sur comment donner une place centrale à l'évaluation formative. De par sa fonction, elle est plus centrée sur l'appréciation que sur la note et se prête à une évaluation par compétences et sans note, ce qui permet de réduire le stress lié à la notation. L'évaluation formative est selon le CERI indissociable du feedback, celui-ci permettant d'augmenter la connaissance de soi et ainsi d'influer positivement sur l'estime de soi, ce qui a rappelons-le pour effet selon Martinot (2001), de réduire les doutes des élèves sur leurs capacités et d'augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle, sentiment qui est un pilier de la motivation selon Viau (1997), cité par Martin (2019).

N'existant pas d'échelle à tester sur l'évaluation du stress et de la motivation avec nos cadres théoriques des sciences de l'éducation et de la formation, nous nous concentrerons donc

sur l'évaluation de l'estime de soi. Pour ce faire, étant donné d'une part qu'il est établi dans la littérature scientifique que le feedback permet d'améliorer l'estime de soi, et étant reconnu d'autres part par plusieurs enseignants sur notre lieu de stage de Master 1 et Master 2, dont nos tutrices, qu'il est peu utilisé du fait de sa chronophage (malgré le fait que ces mêmes enseignants reconnaissent ses effets bénéfiques), nous tenterons d'objectiver son influence sur l'estime de soi des élèves dans les conditions et selon les modalités d'évaluation de notre lieu de stage.

Ce mémoire aura donc pour question de recherche : **Quelle est l'influence du feedback d'évaluation sur l'estime de soi des élèves ?** Étude de cas en classe de première professionnelle en lycée agricole.

Si dans la littérature scientifique l'estime de soi sera plus à même d'être renforcée via l'évaluation formative car celle-ci donne plus la place au feedback, nous souhaitons ici nous rendre compte de l'influence du feedback en lui-même et non pas par rapport à la modalité d'évaluation. Nous testerons donc nos hypothèses via des évaluations sommatives que rencontrent ordinairement les élèves pour ne pas changer leur cadre d'évaluation habituel. En outre, même si le système éducatif français tend à se diriger vers l'évaluation formative sans note, c'est bien l'évaluation sommative avec notes qui est encore largement prégnante aujourd'hui dans les établissements scolaires de lycée. Il nous apparaît donc essentiel de considérer l'incorporation du feedback dans la pratique enseignante telle qu'elle est actuellement sur le terrain.

Par ailleurs, l'évaluation sommative se prêtant à classer les élèves, au regret de Mangez (2008), qui comme nous l'avons mentionné dans l'état de l'art souhaite donner plus d'importance à l'appréciation qu'à la note, nous souhaitons inclure cette dimension dans notre étude.

Nous formulerons nos hypothèses ainsi :

- Hypothèse 1 : Le feedback adoptant une attitude positive améliore l'estime de soi des élèves dans l'instant de sa réception et aussi sur le long terme grâce à son effet cumulatif (Purkey et Novak (1996), Vallières et Vallerand (1990), Martinot (2001)).
- Hypothèse 2 : La note influence l'estime de soi de l'élève en fonction de son classement dans la classe.

IV) Matériel et méthodes

1. Population étudiée

Nous testerons nos hypothèses sur une classe de 1^{ère} SAPAT, constituée de 20 filles et 3 garçons, dont la moyenne générale est de 12,43 et la moyenne en biologie écologie est de 11,00 (à l'heure où nous écrivons ces lignes, c'est-à-dire à la fin du deuxième trimestre). C'est une filière dont les jeunes viennent majoritairement de milieux sociaux défavorisés selon la directrice adjointe de l'établissement, et souvent perçue comme avec une faible estime de soi par les différents enseignants de l'établissement que nous avons interrogés. C'est une classe pour laquelle nous avons déjà dispensé des cours l'année précédente, c'est pourquoi nous les avons choisis avec l'accord de notre tutrice en charge de la classe. Les élèves nous connaissant déjà et ayant confiance en nous, nous avons pensé que cela faciliterait notre démarche de recueil de données. L'échelle de l'estime de soi qui sera utilisée comporte en effet des questions qui relèvent de l'intime et qui pourraient éventuellement constituer un blocage si nous l'abordions avec une classe qui ne nous connaissait pas du tout. Nous avons par ailleurs proposé d'anonymiser les rendus de l'échelle d'estime de soi après l'avoir présentée et insisté sur le fait que certaines questions relevaient de l'intime. Aucun élève n'a souhaité être anonyme.

2. Protocole de recueil des données

L'évaluation de l'estime de soi se fera à partir de l'échelle de l'estime de soi (EES) de Vallières et Vallerand (1991). Nous distribuerons la grille telle qu'elle a été construite par ces auteurs car comme nous l'avons décrit dans l'état de l'art, ses dix items et son système de score inversé par la formulation négative en font un instrument qui « possède des indices de fidélité et de validité très acceptables », donc robuste.

Pour ce faire, cette échelle sera distribuée deux fois pour chaque évaluation. La première fois après l'évaluation et la seconde fois après le rendu de la copie notée accompagnée du feedback personnalisé. Nous avons opté pour cette méthode de distribution et de recueil des EES intervenant immédiatement après l'évaluation et le rendu pour nous permettre d'obtenir une estime de soi des élèves qui sera influencée par les émotions véhiculées par l'évaluation en elle-même ainsi que par le rendu avec la note et le feedback en lui-même également, donc le moins possible par des facteurs externes et ainsi de tester au mieux nos deux hypothèses.

Nous répéterons ce protocole à intervalles réguliers tout au long de l'année sur quatre évaluations différentes, dont la première nous servira de test comme nous le préciserons au début de la partie résultats. De cette façon nous aurons huit échelles de l'estime de soi distribuées mais seulement six seront exploitées dans nos résultats. Cette méthodologie permettra d'avoir un accompagnement régulier des élèves et de tester au mieux l'hypothèse 2.

3. Méthodologie de calcul des scores de l'estime de soi

L'échelle de l'estime de soi comporte dix items à qualifier comme vrais ou non selon les descriptions « *tout à fait en désaccord ; plutôt en désaccord ; plutôt en accord ; tout à fait en accord* » avec un score de 1, 2, 3 ou 4 points pour chacune d'entre elle. Pour les cinq items formulés positivement, 4 est le score correspondant à la meilleure estime de soi et 1 est celui qui correspond à la moins bonne). Pour les cinq items formulés négativement, les scores sont recodés à l'envers, ce qui fait que 4 correspond alors à la moins bonne estime de soi et 1 à la meilleure.

Nous obtenons ainsi une évaluation de l'estime de soi totale sur 40 points en tout, avec le score minimum correspondant à 10 points.

4. Choix de l'outil et de son utilisation

a. Elaboration d'une grille pour la formulation des feedbacks

Nous souhaitons construire une grille pour la formulation des feedbacks, afin qu'ils puissent se faire de manière plus automatique, plus homogène et qu'ils rentrent dans un cadre précis pour limiter les biais.

Dans le cadre de sa thèse sur la relation entre l'estime de soi et l'évaluation sans note, Nathalie Gouzi propose dans sa grille d'évaluation un espace dédié au feedback et le décrit de la manière suivante (cf. annexe 2) : le feedback serait « la description des réussites de la production et la formulation de conseils pour préparer l'évaluation certificative » (Gouzi, 2023). Ce qui nous intéresse ici est le terme « description de réussite de la production », à savoir que le feedback commente uniquement la production et non pas l'apprenant, et que ce commentaire doit nécessairement décrire une réussite. Elle ajoute que le feedback doit en plus formuler des conseils pour la suite.

Par ailleurs, le Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire, précise dans le cadre de la formation Cap'Eval 2024, à la rubrique « Les enjeux de l'évaluation en termes d'accompagnement », que la « note doit nécessairement s'accompagner d'un commentaire ou d'une appréciation et chaque mot employé doit indiquer les voies de progrès possibles et l'inscrire dans une dynamique positive. »

Les travaux de Gouzi (2023), tout comme ceux de Purkey et Novak (1996) et Bosc-Miné (2014) comme décrit dans notre état de l'art concordent avec les recommandations du Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire sur le caractère positif et constructif, pour le dire succinctement, que doit comporter chaque feedback, ce qui a guidé l'élaboration de notre outil pour la formulation des feedbacks.

Pour les 1ères SAPAT, ces feedbacks porteront essentiellement sur comment s'améliorer lors de la prochaine évaluation, voire sur l'objectif à long terme qui est l'évaluation certificative.

En outre, elle positionne la production selon quatre niveaux, un négatif (mais orienté positivement) et trois positifs, à savoir :

- Capacité à démontrer (niveau « négatif »)
- Capacité élémentaire
- Capacité attendue
- Capacité au-delà

Nous retiendrons ce modèle qui correspond parfaitement à nos attentes pour la construction de notre grille. Il nous faut ensuite établir une liste de verbes et mots-clés pour qualifier chacun des quatre types de production que nous allons rencontrer. Rappelons qu'ils doivent dans un premier temps décrire la réussite de la production, et dans un second temps formuler des conseils pour une évaluation future.

Voici ci-dessous un tableau présentant l'objectif de notre grille pour la rédaction de nos feedbacks :

	Attendus considérés comme restant à démontrer	Attendus considérés comme accomplis de manière élémentaire	Attendus considérés comme satisfaisants	Attendus considérés satisfaisants et au-delà
Comment décrire la réussite de la production	Qualifier l'attente de satisfaction de la production (et non pas le manque de satisfaction)	Qualifier la toute juste satisfaction de la production	Qualifier la satisfaction de la production	Qualifier la grande satisfaction de la production
Comment conseiller pour préparer une évaluation future	Rassurer et souligner la capacité à réussir	Insister sur la notion de capacité à progresser	Faire ressortir qu'il y a une marge de progression	Mentionner qu'il faut continuer dans ce sens

Tableau 1 Méthodologie de construction des feedbacks

Une fois les objectifs de notre tableau synthétisés, nous avons pu élaborer le tableau comportant les mots clés qui ressortiront dans nos feedbacks en fonction de chaque niveau de production. Ces feedbacks ne qualifieront pas la production de manière générale mais viseront à préciser les bons points retenus et les points à améliorer dans la copie, ce qui permettra de donner des indications sur comment s'améliorer à l'élève et de personnaliser le feedback.

Le choix des qualificatifs et des verbes est puisé dans la pratique enseignante.

	Attendus considérés comme restant à démontrer	Attendus considérés comme accomplis de manière élémentaire	Attendus considérés comme satisfaisants	Attendus considérés satisfaisants et au-delà
Qualificatifs pour décrire la réussite de la production	Encore (<i>reste encore du travail, capacité encore à démontrer, etc.</i>), mieux/meilleur (<i>production pourrait être meilleure, peux mieux faire, etc.</i>)	Convenable, correct, acceptable	Bien	Félicitations, bravo, excellent, remarquable
Tournure de phrases de conseil pour préparer une évaluation future	Se rassurer, être capable de, être apte à, avoir le potentiel de	Persévérer, persister, pouvoir mieux faire	Continuer pour progresser, poursuivre pour s'améliorer	Continuer et poursuivre, dans ce sens, dans cette direction

Tableau 2 Liste non exhaustive de mots-clés pour la construction des feedbacks

b. Entretiens semi-directifs

Des entretiens semi-directifs d'une dizaine de minutes chacun ont été menés individuellement auprès d'élèves le 15 mars 2024, une fois toutes les données récoltées. L'objectif y est d'évaluer s'ils ont perçu le caractère constructif et positif des feedbacks, mais aussi de mettre en perspective les résultats obtenus.

Pour ce faire, nous avons sélectionnés 5 élèves auprès de qui mener ces entretiens. Nous souhaitons initialement sélectionner les élèves en fonction de leurs résultats à l'échelle de

l'estime de soi : un élève qui aurait eu une amélioration de l'estime de soi suite aux feedbacks, un élève qui aurait eu une évolution neutre, et un élève qui aurait eu une évolution négative. Cependant nos résultats ne nous ont pas donné de tel cas de figures. Nous avons donc opté pour la sélection des 4 élèves ayant eu le plus de fluctuations dans leurs résultats aux scores d'EES, afin de pouvoir déterminer les facteurs de ces fluctuations (feedbacks, notes ou facteurs externes). Nous avons également inclus un cinquième élève, le seul qui présentait des scores d'EES post-feedback strictement supérieur aux scores d'EES post-évaluation. En outre, nous avons proposé à tous les autres élèves de faire cet entretien individuel s'ils le souhaitaient également. Deux se sont montrés volontaires et nous les avons donc inclus dans notre étude.

V) Résultats

1. Mise en place de la démarche et population retenue

Le recueil des données définitif concerne trois évaluations et donc six échelles de l'estime de soi de Vallières et Vallerand. Au préalable, une première évaluation nous avait servi d'essai afin de s'assurer de la compréhension de l'EES des élèves et de leur implication dans le projet. Cet essai s'est avéré concluant à double titre, avec d'une part des résultats cohérents entre les deux scores d'EES pour chaque élève, témoignant de leur compréhension de l'outil ; et d'autre part cela nous a permis d'améliorer nos feedbacks, que nous avons trouvés trop généralistes lors de cet essai. Ainsi, les feedbacks formulés pour le recueil des données étaient personnalisés en fonction du contenu de la copie rendue pour chaque élève (cf. annexe 3), lesquels ont remarqué la différence en formulant spontanément à l'oral qu'ils appréciaient ces feedbacks personnalisés. A titre personnel, nous avons regretté ne pouvoir donner des pistes d'améliorations plus concrètes et plus personnalisées, faute d'être assez présent sur notre lieu de stage et donc de bien connaître chaque élève.

Comme énoncé dans le protocole de recueil de données, nous souhaitions initialement étudier les résultats des 23 élèves de la classe sur 5 évaluations différentes réparties entre octobre 2023 et mars 2024. Cependant, sur la classe de 23 élèves, 11 ont été absents lors d'au moins une évaluation ou d'un rendu évaluation. Nous avons donc uniquement pris en compte pour nos calculs les résultats des 12 élèves systématiquement présents afin d'éviter les biais. De plus, notre planning de stage entrecoupé sur des périodes de deux semaines et les contraintes liées à la progression de notre tutrice nous a permis de recueillir uniquement les résultats concernant 3 évaluations comme précisé préalablement.

Le graphique suivant synthétise la planification réelle de la démarche :

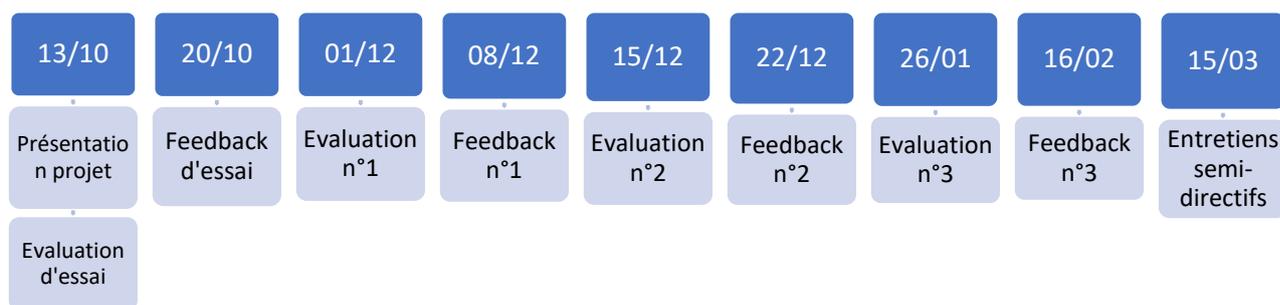


Figure 1 Chronologie de la démarche employée

2. Méthodologie de retranscription et d'analyse des résultats

Pour tester l'amélioration de l'estime de soi dans l'instant de l'hypothèse 1, les résultats seront tout d'abord analysés globalement au niveau de la classe pour chaque évaluation, c'est-à-dire en comparant les scores des EES post évaluation et post feedback. Nous verrons ainsi s'il y a, oui ou non, une évolution globale de l'estime de soi des élèves.

Pour ensuite tester l'amélioration de l'estime de soi sous l'effet cumulatif de l'hypothèse 1, nous analyserons l'évolution des scores d'EES au fur et à mesure de l'année globalement au niveau de la classe.

Nous ferons enfin un test (t) de Student pour vérifier si nos résultats présentent une différence significative.

Pour tester l'hypothèse 2, les résultats seront analysés en fonction de deux classements pour chacun des 12 élèves au niveau de la classe :

- Celui donné par la note pour chaque évaluation.
- Celui donné par les scores d'EES relatifs à chaque évaluation, c'est-à-dire les scores d'EES post-évaluation et post-feedback relatifs à cette même évaluation. Ils seront vus séparément dans un premier temps, et additionnés dans un second temps.

Enfin, nous procéderons à une analyse qualitative de nos résultats à l'aide d'entretiens semi-directifs menés auprès de 5 élèves sélectionnés en fonction de leurs résultats aux scores d'EES. Ce sont ceux présentant le plus de fluctuations dans leurs résultats. L'objectif est de nous permettre d'apprécier le plus précisément possible la cause de ces variations. A savoir si elles sont plutôt dues aux feedbacks, aux notes, à des facteurs externes ou autres. Ces entretiens nous permettront de mettre en perspective tous nos résultats afin de les analyser plus en profondeur et de nourrir notre discussion.

3. Résultats relatifs à l'hypothèse 1

Voici ci-dessous le tableau synthétique des résultats des scores d'EES pour chaque élève anonymisé. Les « E » signifient évaluation et les « F » signifient feedbacks. Ils sont numérotés selon l'ordre chronologique de notre démarche récapitulée plus haut. Par exemple, « E2 » donne les scores d'EES recueillis dans la foulée de la deuxième évaluation distribuée et « F2 » donne les scores d'EES recueillis dans la foulée du feedback accompagnant le rendu de cette évaluation. Chaque évaluation a été notée et comptabilisée de manière classique dans la moyenne de l'élève.

Elèves	E1	Note	F1	E2	Note	F2	E3	Note	F3
Elève 1	29	11	28	29	11	30	28	10,5	28
Elève 2	19	9	15	23	8	22	16	11,5	16
Elève 3	20	5	19	21	3,5	18	20	3	20
Elève 4	31	3,5	32	33	0,5	35	34	3,5	39
Elève 5	25	10,5	22	19	10,5	25	22	12	23
Elève 6	24	3	26	23	6	25	30	6,5	23
Elève 7	22	8,5	21	20	8	22	18	8,5	20
Elève 8	30	3,5	30	33	6,5	33	32	12	33
Elève 9	22	9,5	22	20	8	20	20	12,5	25
Elève 10	23	11,5	25	31	10,5	28	28	13,5	31
Elève 11	39	13	40	40	10	40	40	14	40
Elève 12	22	16,5	24	21	13	17	11	11	21
Total	306	104,5	304	313	95,5	315	299	118,5	319
Moyenne	25,5	8,71	25,33	26,08	7,96	26,25	24,92	9,88	26,58

Tableau 3 Synthèse des données recueillies

En préambule de la présentation des résultats, on peut faire ressortir le fait que si l'on cumule tous les résultats de ce tableau, nous obtenons un score moyen d'EES de 25,78 pour un écart type de 6,90. Nous mettrons en perspective ces résultats bruts dans la partie analyse et discussion.

Ensuite, si nous voulons tester l'effet du feedback dans l'instant formulé dans l'hypothèse 1, nous pouvons commencer par faire le total des scores d'EES post-évaluation et post-feedback. Nous obtenons les moyennes suivantes :

EES post-évaluation	EES post-feedback
25,5	26,06

Tableau 4 Moyenne des scores d'EES post-évaluation et post-feedback au niveau de la classe

Nous constatons une augmentation de 0,56 points, ce qui apparaît faible sur une échelle allant de 10 à 40 points. Si l'on traduit ce chiffre en pourcentage, on obtient une augmentation de 2,2%. Cela ne permet pas de caractériser une augmentation de l'estime de soi grâce au feedback.

Calculons maintenant les évolutions des scores d'EES post-évaluation et post-feedback suivantes pour chaque évaluation séparément. Nous inscrivons les résultats dans le tableau suivant :

Première évaluation	Deuxième évaluation	Troisième évaluation
-0,17	+0,17	+1,66

Tableau 5 Différence entre les scores d'EES moyens post-évaluation et post-feedback pour chaque évaluation

Là encore, ces résultats ne nous permettent pas de caractériser une amélioration de l'estime de soi liée aux feedbacks. Nous obtenons en effet sur les deux premières évaluations une diminution du score d'EES après feedback très faible puis une augmentation égale. L'augmentation constatée lors de la 3^{ème} évaluation est déjà plus prononcée mais elle n'est présente que sur une évaluation sur trois et cela ne nous permet à première vue toujours pas de caractériser une augmentation de l'estime de soi grâce au feedback. La mise en perspective de nos résultats par le nombre de nos échantillons sera un élément discuté ci-après.

Nous pouvons alors préciser nos résultats en les synthétisant dans le tableau suivant :

Statistique	EES post-évaluation 1	EES post-feedback 1	EES post-évaluation 2	EES post-feedback 2	EES post-évaluation 3	EES post-feedback 3
Nombre de données recueillies	12	12	12	12	12	12
Minimum	19	15	19	17	11	16
Maximum	39	40	40	40	40	40
Moyenne	25,5	25,33	26,08	26,25	24,92	26,58
Variance	30,25	30,89	43,08	46,69	65,24	54,58
Ecart-type	5,74	6,60	6,86	7,14	8,44	7,72

Tableau 6 Distribution et moyenne des scores d'EES pour chaque recueil de données

Que ce soit au niveau des valeurs minimales, maximales ou moyennes, ces résultats sont très proches voire parfois égaux et ne nous permettent toujours pas de caractériser une amélioration de l'estime de soi liée aux feedbacks. Nous observons néanmoins un pic minimal de 11 sur l'évaluation 3. L'élève ayant obtenu ce score fait partie des élèves qui seront vus en entretiens semi-directifs et nous pourrons analyser de manière qualitative ce résultat ci-après.

Pour aller plus loin nous pouvons chercher à apprécier la dispersion des résultats de chacune des colonnes, en les représentant à l'aide des diagrammes ci-après :

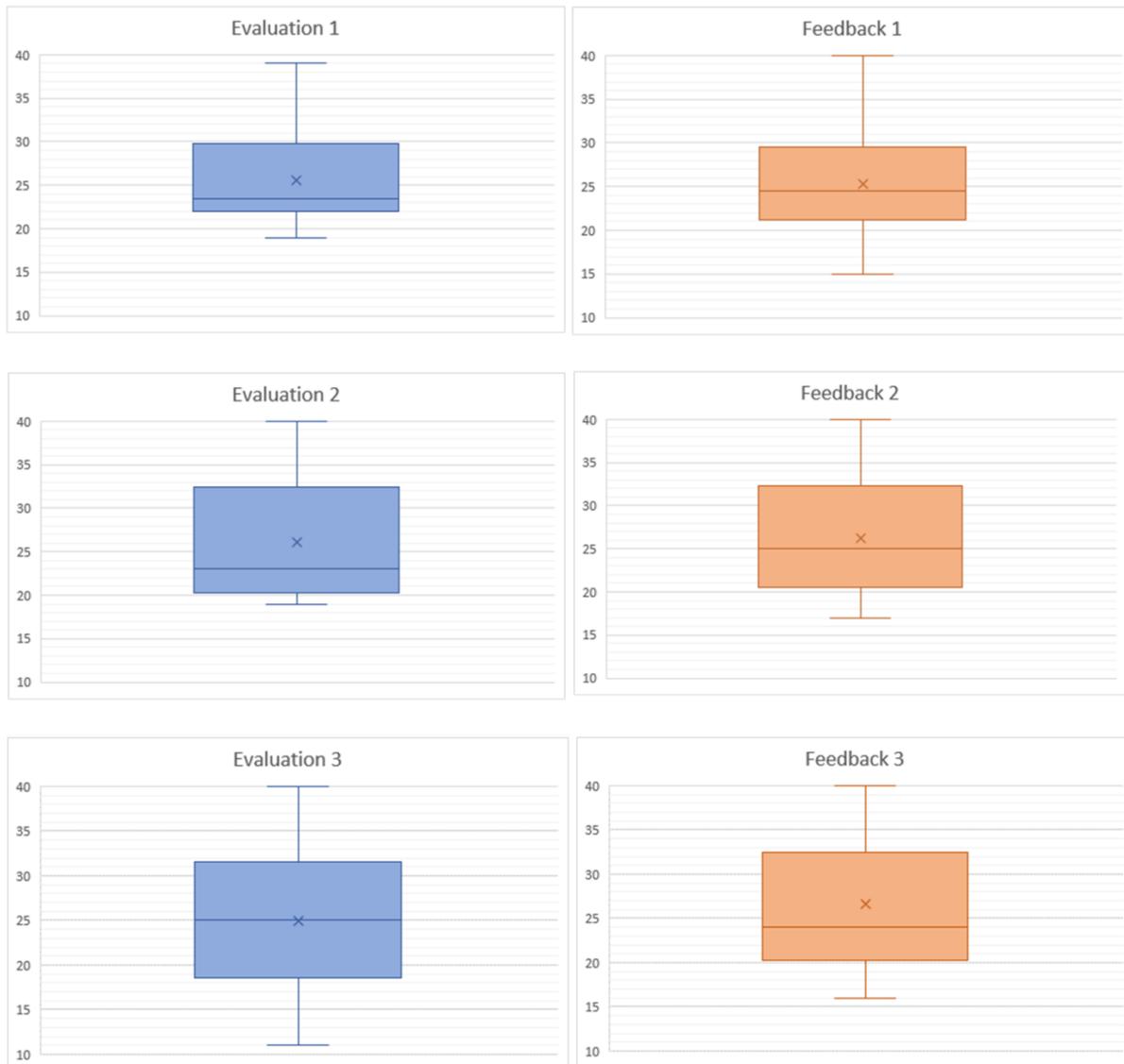
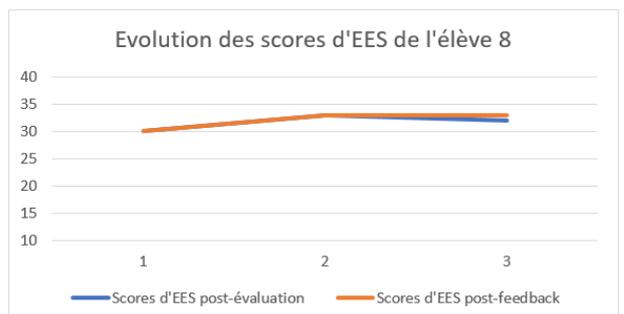
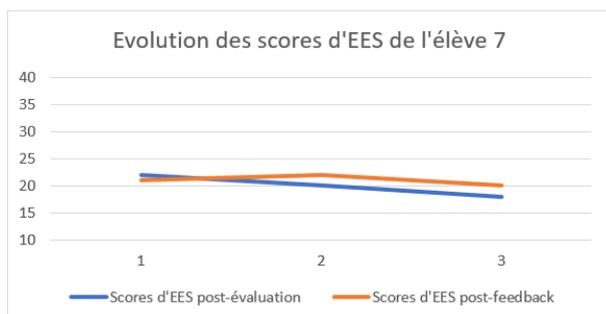
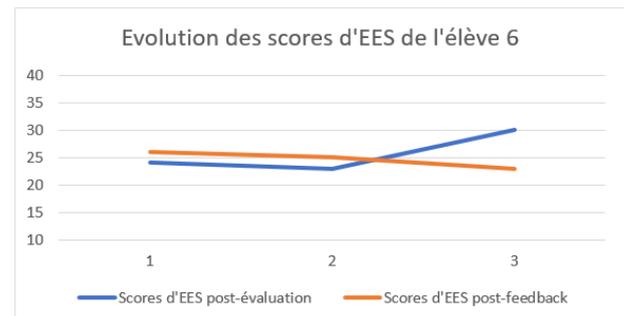
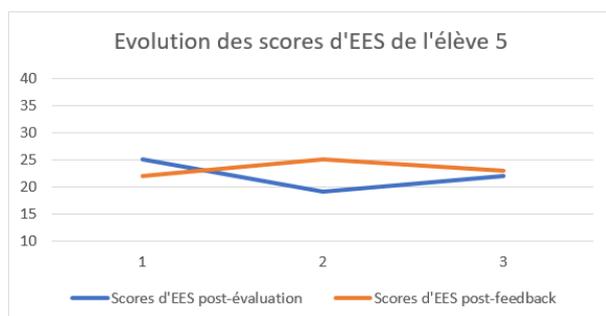
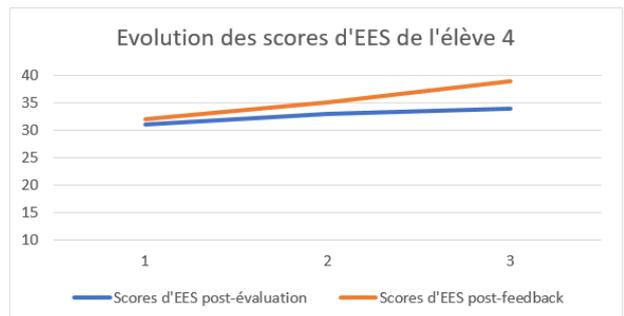
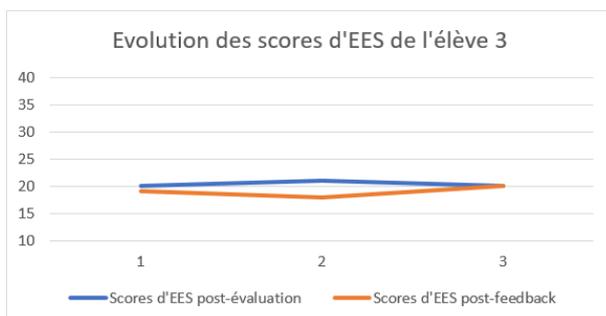
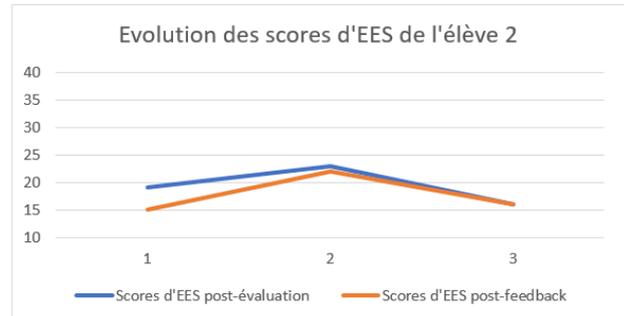
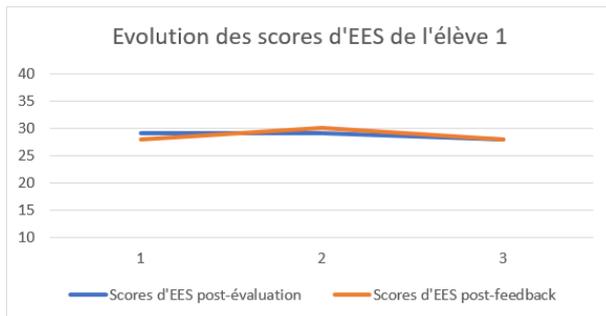


Figure 2 Distribution statistiques des scores d'EES

Nous pouvons ainsi observer que les distributions sont très proches pour chaque évaluation et les médianes tantôt légèrement supérieures ou légèrement inférieures après le feedback. Les variations de distributions s'observent plutôt d'une évaluation à l'autre plutôt que d'un recueil post-évaluation à un recueil post-feedback, ce qui laisse à penser que d'autres facteurs jouent un rôle plus important ici. En outre, ces variations sont croissantes. On passe ainsi de 8,5 points d'écart entre le 1^{er} quartile et le 3^{ème} quartile lors de deux premiers recueils de données, à 12 puis 13 points d'écart. Ces éléments alimenteront notre discussion en regard de l'état de l'art.

Si nous souhaitons affiner encore notre représentation des résultats, nous pouvons également le faire élève par élève cette fois-ci et non au niveau de la classe, en les représentant à l'aide des courbes suivantes :



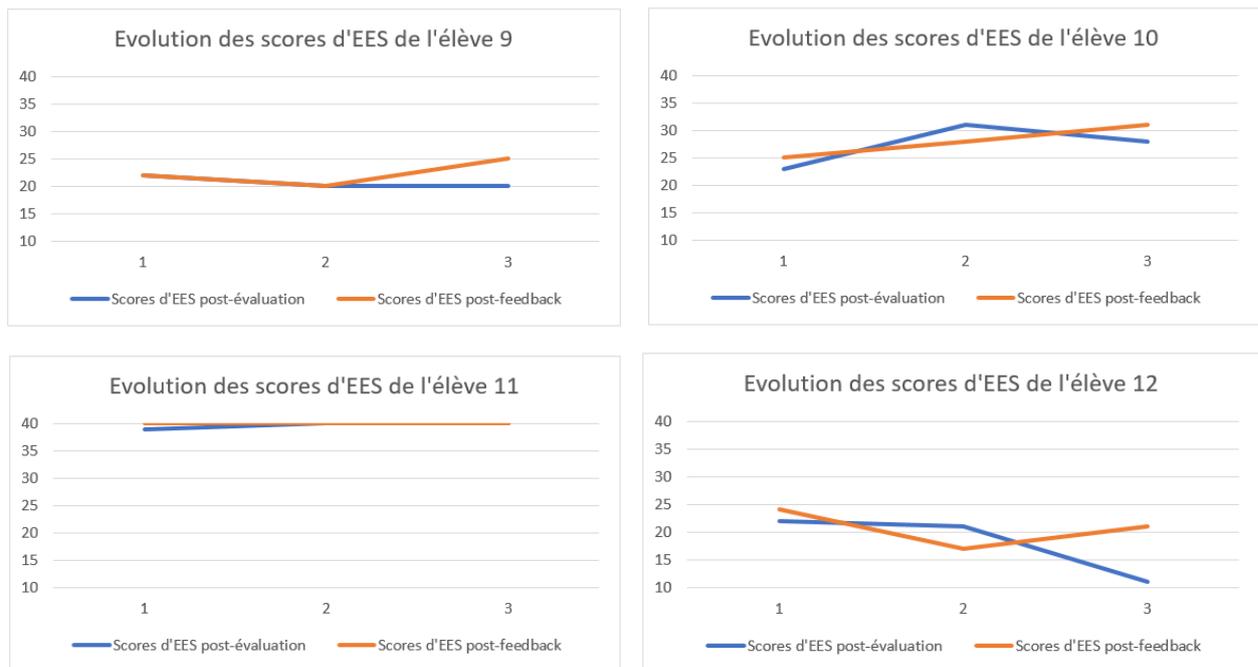


Figure 3 Représentations graphiques des courbes d'EES élève par élève

On remarque qu'individuellement, à part pour quelques élèves où l'on observe des fluctuations qui seront analysées à l'aide des entretiens semi-directifs (fluctuations diverses qui ne permettront pas de diriger l'analyse dans un sens ou dans un autre), les courbes sont proches et ne permettent pas de caractériser une amélioration de l'estime de soi grâce aux feedbacks.

Nous cherchons maintenant à objectiver nos résultats à l'aide d'un test statistique adapté aux petits échantillons. Nous pourrions ainsi voir si l'on peut valider notre hypothèse 1 ou non. Pour ce faire, le test (t) de Student nous permettra de trancher statistiquement sur la comparaison entre les moyennes d'estime de soi après les évaluations et après les feedbacks. Pour le réaliser, nous utilisons les mêmes données que celles prises pour construire le tableau 4 ci-dessus.

Nous utilisons un test t pour deux échantillons indépendants : test bilatéral avec des variances inégales sur les deux échantillons (cf. annexe 4). Nous obtenons une p-value de 0,74. Nous interprétons le test de la manière suivante :

- H_0 = la différence entre les moyennes est égale à 0.
- H_a = la différence entre les moyennes est différente de 0.

Pour un intervalle de confiance à 95% autour de la différence des moyennes, le seuil de signification $\alpha = 0,05$. Notre p-value étant supérieure à ce seuil, nous ne pouvons rejeter l'hypothèse nulle H_0 .

Ce qui signifie qu'il n'y a pas de différence statistique entre les moyennes et donc pas de différence statistiquement significative entre les scores d'EES post-évaluation et post-feedback.

Pour résumé la retranscription de nos résultats jusqu'à présent, nous avons cherché à vérifier si oui ou non le feedback adoptant une attitude positive améliore l'estime de soi des élèves dans l'instant, c'est-à-dire immédiatement après lecture dudit feedback. Rien dans nos observations graphiques ne le montre et notre test statistique vient corroborer cela. Nous pouvons donc infirmer cette partie de l'hypothèse 1.

Si l'on revient maintenant au niveau de la classe pour tester la seconde partie de l'hypothèse 1, c'est-à-dire l'influence des feedbacks sous leur effet cumulatif, on peut s'en référer à l'observation de la courbe suivante, qui reflète l'évolution tout au long de l'année des scores d'EES moyens recueillis à 6 reprises au total :

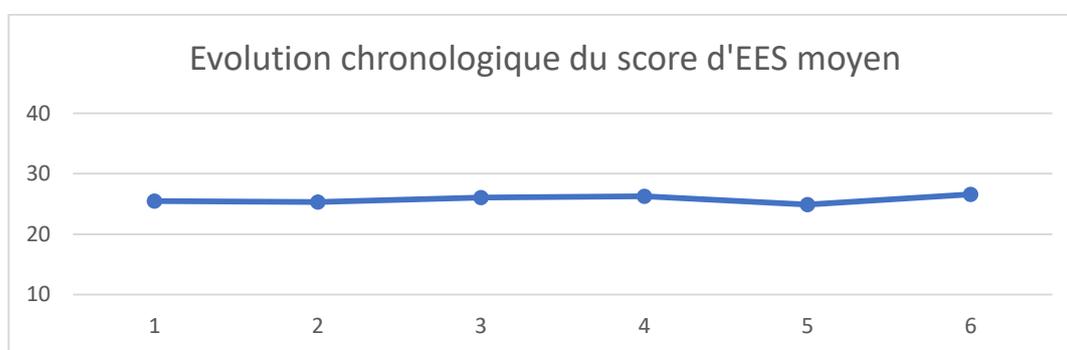


Figure 4 Courbe représentant l'évolution des moyennes des scores d'EES tout au long de l'étude

La courbe est linéaire et nous comprenons alors qu'une étude plus approfondie des résultats ne mènerait à rien d'autre qu'à la constatation de l'absence d'amélioration de l'estime de soi sous l'effet cumulatif des feedbacks.

L'hypothèse 1 est donc infirmée dans sa totalité.

4. Résultats relatifs à l'hypothèse 2

a. Le classement dans la classe en fonction des scores d'EES post-évaluation et post-feedback

Nous établissons un tableau comparatif entre classement en termes de notes et classement en termes de scores d'EES, en faisant la distinction des scores d'EES post-évaluation et post-feedback. Chaque triplet de colonnes correspond donc aux résultats liés à une seule et même évaluation. La comparaison s'effectue uniquement entre le classement que donne la note et celui que donne le score d'EES, indépendamment des élèves. Ainsi, les classements entre les élèves diffèrent d'une évaluation à une autre. Chaque ligne correspond donc au même élève au sein de chaque triplet de colonnes, mais ne correspond donc pas nécessairement (et même

rarement) au même élève entre ces triplets de colonnes. Les égalités de classement sont retranscrites telles quelles dans le tableau suivant :

Note 1	EES évaluation 1	EES feedback 1	Note 2	EES évaluation 2	EES feedback 2	Note 3	EES évaluation 3	EES feedback 3
1	8	7	1	9	11	1	1	1
2	1	1	2	5	4	2	5	4
3	7	6	3	4	6	3	8	6
4	4	4	3	11	7	4	3	3
5	5	8	5	1	1	4	7	7
6	8	8	6	10	8	6	11	12
7	12	12	6	7	12	7	12	9
8	8	10	6	7	10	8	5	5
9	11	11	9	3	3	9	10	10
10	2	2	10	6	4	10	4	7
10	3	3	11	12	8	11	2	2
12	6	5	12	2	2	12	8	10

Tableau 7 Classement des élèves en fonction la note, du score d'EES post-évaluation et du score d'EES post-feedback pour chacune des évaluations séparément

De manière à pouvoir interpréter ces résultats nous les avons donc retranscrits dans les 3 graphiques ci-dessous. Chaque graphique correspond à un ensemble de trois colonnes (comme indiqués par leurs titres respectifs). Le code couleur adopté fait correspondre les courbes et les colonnes du tableau 7 :

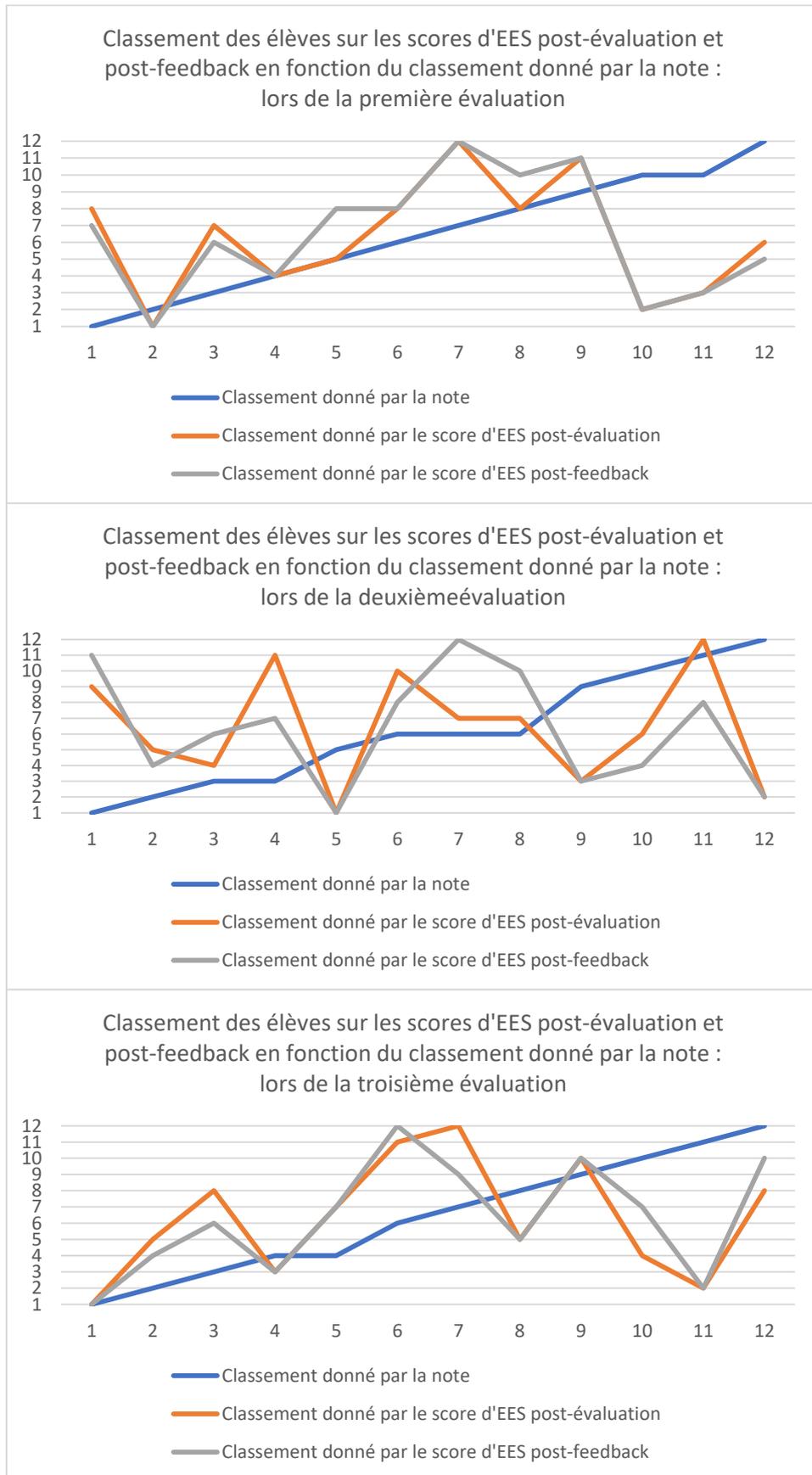


Figure 5 Représentations graphiques des classements liés aux notes et aux différents scores d'EES des élèves

Les élèves sont notés en abscisses et numérotés de 1 à 12, 1 correspondant à l'élève ayant obtenu la meilleure note et 12 à celui ayant eu la moins bonne. Le classement de l'élève donné par la note est donc théoriquement une droite, à la différence près que les plateaux correspondent aux égalités de classement. L'élève 1 n'est donc pas nécessairement le même pour chaque colonne, comme pour tous les autres numéros.

On observe ici une absence totale de correspondance entre le classement donné par la note et les deux autres classements. Les courbes de ces derniers étant très éloignées de la droite représentant le classement donné par la note pour chaque évaluation, avec des écarts maximums de 10 places tant au-dessus qu'en-dessous. Elles n'ont aucune forme de constance et prennent l'allure de montagnes russes tantôt très au-dessus tantôt très en-dessous de la droite de référence.

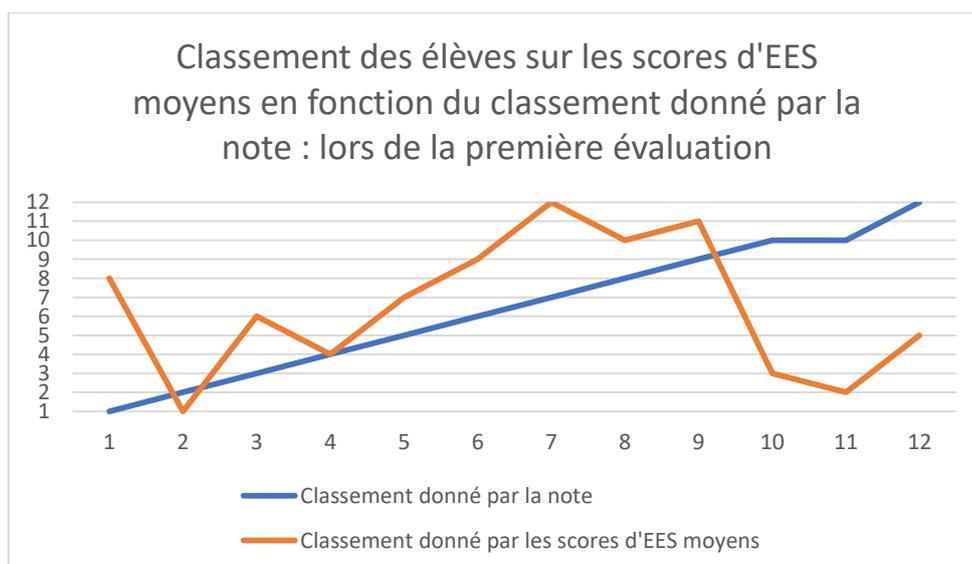
Par ailleurs, ces courbes suivent des trajectoires similaires d'une évaluation à une autre et nous allons décrire dans la partie suivante les résultats de leurs cumuls.

b. Le classement dans la classe en fonction des scores d'EES moyens

Nous souhaitons cette fois établir un tableau comparatif entre classement en termes de notes et classement en termes de scores d'EES cumulés pour chaque évaluation, c'est-à-dire en faisant la moyenne des scores d'EES post-évaluation et post-feedback pour chaque élève lors de chaque évaluation. Chaque doublet de colonnes correspond donc aux résultats liés à une seule et même évaluation. Le reste du principe de construction du tableau ci-dessous est le même que pour le précédent :

Classement de l'élève sur la note évaluation 1	Classement de l'élève sur les scores d'EES de l'évaluation 1	Classement de l'élève sur la note évaluation 2	Classement de l'élève sur les scores d'EES de l'évaluation 2	Classement de l'élève sur la note évaluation 3	Classement de l'élève sur les scores d'EES de l'évaluation 3
1	8	1	12	1	1
2	1	2	4	2	4
3	6	3	4	3	7
4	4	3	8	4	7
5	7	5	1	4	3
6	9	6	10	6	11
7	12	6	9	7	11
8	10	6	7	8	5
9	11	9	3	9	10
10	3	10	6	10	6
10	2	11	12	11	2
12	5	12	2	12	9

De la même manière que précédemment, afin de clarifier nos résultats pour chaque évaluation, les données de ce tableau sont retranscrites dans les 3 graphiques ci-dessous :



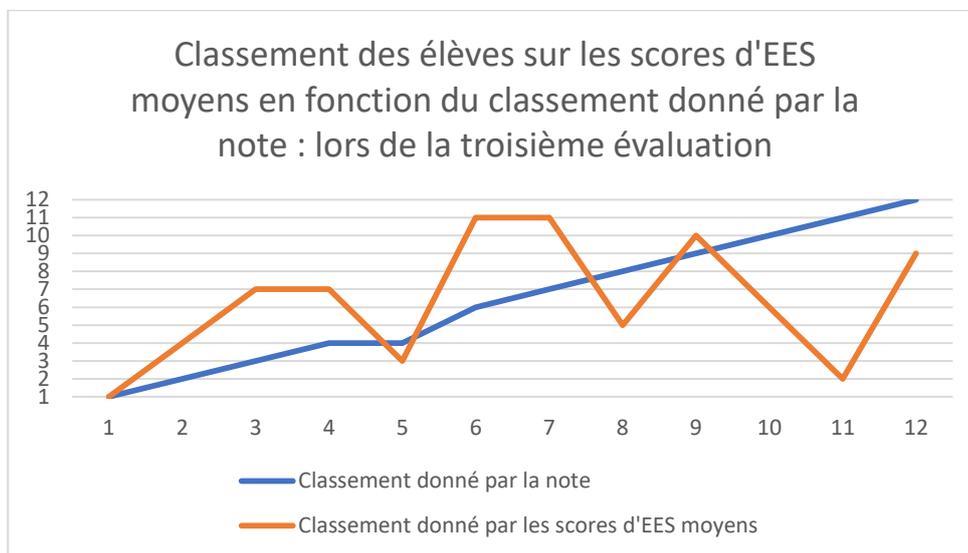
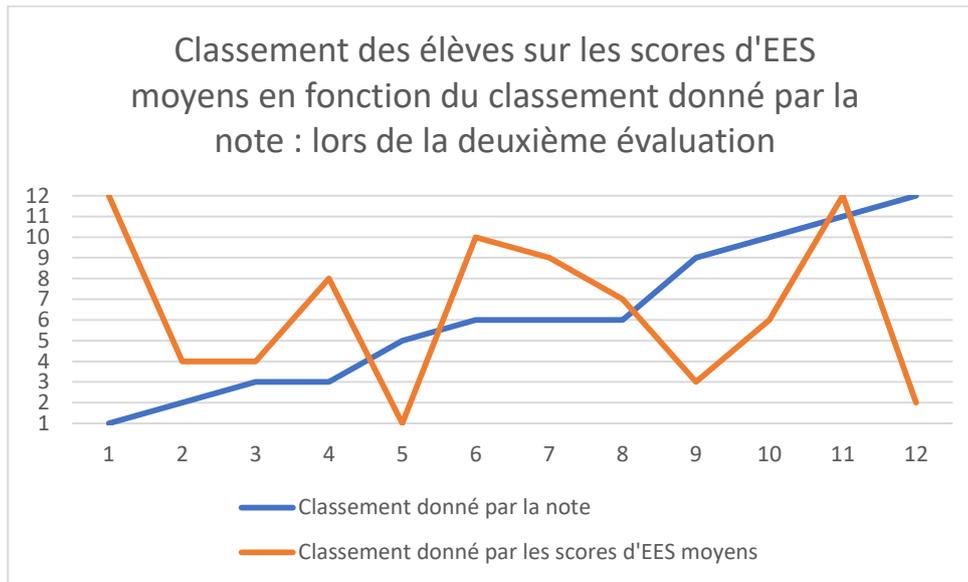


Figure 6 Représentations graphiques des classements liés aux notes aux scores cumulés d'EES des élèves

Comme nous pouvions nous y attendre, nous observons que les courbes représentant les classements donnés par les scores d'EES moyens des élèves sont éloignées de la droite de référence pour chaque évaluation, ce qui confirme que les classements ne correspondent pas.

L'hypothèse 2 est donc infirmée.

c. Retranscription des entretiens semi-directifs

Afin d'approfondir nos analyses qui viendront dans la partie suivante, nous avons sélectionné les 4 élèves qui présentaient les résultats les plus fluctuants d'un score d'EES à l'autre, et le seul élève qui présentaient des scores d'EES post-feedback strictement supérieurs aux scores d'EES post-évaluation. Il s'agit des élèves 2, 4, 6, 10 et 12 du tableau 3. Cela dans le

but de leur faire préciser leur appréhension de la démarche générale, leur ressenti sur l'influence des feedbacks et des notes sur leur estime de soi et leur opinion sur tous les facteurs influençant leur estime de soi. Nous avons également synthétisé les entretiens de deux autres élèves qui se sont portés volontaires suite à notre proposition.

Nous avons choisi de retranscrire ces entretiens en annexe 5 sous forme de tableau. Nous avons respecté la formulation des élèves sans pour autant écrire les verbatim car ils avaient parfois du mal à préciser en une fois leurs pensées. Nous avons donc opté pour une retranscription plus adaptée à la lecture mais qui respecte les termes employés et le sens des propos des élèves.

VI) Analyse des résultats et discussion

1. L'estime de soi de la population étudiée

En préambule de l'analyse des résultats de notre étude, nous souhaitons déclarer que les entretiens semis-directifs nous ont permis de nous conforter dans le fait que nous avons choisi la bonne classe pour réaliser notre étude. Nous avons en effet ressenti beaucoup de sincérité et de spontanéité dans les réponses des élèves. De plus, la première question portant sur leur appréhension de notre démarche, nous avons pu constater que si la plupart étaient dans l'expectative, un élève s'est montré enthousiaste uniquement à l'idée de réaliser quelque chose pour nous « aider » personnellement et un autre s'est dit craintif de répondre à des questions personnelles de quelqu'un qu'il ne connaît pas bien mais a souhaité dépasser cette crainte. Il était donc important que nous choissions une classe que nous avons côtoyée l'année précédente et avec qui le relationnel s'était très bien passé.

Nous pouvons maintenant mettre en perspective nos résultats en comparant le score moyen d'EES obtenu auprès de notre population sur l'ensemble de notre étude, c'est-à-dire un score de 25,78 pour un écart-type de 6,90, avec les résultats obtenus dans la littérature scientifique.

Dans leurs travaux, Vallières et Vallerand (1990) ont testé une population étudiante au Québec âgé de 18,8 ans et obtenu une moyenne de 32,66 avec un écart-type de 5,66, en précisant la normalité de ces résultats comparativement à d'autres études, dont certaines en France. Cela traduit d'une part la transposabilité culturelle de cet outil (Gouzi, 2020), et d'autre part nous donne une estimation des moyennes obtenues habituellement chez les étudiants. En comparant ces moyennes, on confirme les propos des enseignants et de la directrice adjointe de notre lieu de stage rapportés dans la partie matériel et méthodes, à savoir que les élèves de la filière SAPAT viennent souvent de milieux défavorisés et ont une faible estime de soi. Ici notre population est légèrement plus jeune (environ 3 ans) que dans les études rapportées ci-dessus, et l'effet de l'âge sur l'estime de soi pourrait être analysée par ailleurs pour nous permettre d'éventuellement relativiser notre comparaison.

Rappelons ici que les notes moyennes étaient similaires d'une évaluation à l'autre (8,71 ; 7,96 ; 9,88), ce qui laisse supposer qu'elles n'ont pas joué un grand rôle dans l'évolution des scores d'EES d'une évaluation à l'autre. Elles sont en revanche faibles, d'autant plus si on considère que la filière SAPAT est de base une filière peu voire mal considérée. Cela pourrait expliquer les moyennes d'EES basses au regard de la littérature scientifique.

En partant de la constatation que la population étudiée dans notre étude a une faible estime de soi au regard de l'état de l'art, nous pouvons d'ores et déjà ajouter une dimension à l'analyse de nos résultats, selon deux effets potentiels relatifs à cette faible estime de soi :

- Nous pouvons considérer que le feedback positif et constructif a un plus grand potentiel d'amélioration de l'estime de soi que sur une population dont celle-ci est déjà plus haute. Nous nous attendrions dans ce cas à constater des effets positifs dans le cadre du test de notre hypothèse 1, si ce n'est sur l'ensemble de la population, tout du moins sur une partie, ce qui n'a pas été le cas.
- Nous pouvons considérer que le déterminisme social est plus fort pour notre population étudiée que ne peut l'être l'effet de feedbacks positifs et constructifs. Nous nous attendrions alors à ne pas valider notre hypothèse 1, ni notre hypothèse 2 si ce déterminisme s'avère également plus fort que les effets liés au classement dans la classe que donne la note.

Or, nous avons bel et bien infirmé nos deux hypothèses. Si d'une part des explications liées aux contraintes organisationnelles ne permettant pas de mettre en place une démarche scientifique d'enquête plus efficiente à nos yeux seront détaillées ci-dessous, nous pouvons d'autre part prendre en considération l'éventualité du déterminisme social. Selon le site de notre établissement de stage², le LEGTA du Val de Seille, les élèves de la filière SAPAT se destinent aux professions suivantes après l'obtention de leur diplôme :

- Assistant aux personnes âgées, dépendantes ou handicapées ; aide-ménager ; garde d'enfant à domicile ; garde malade ; employé de maison de retraite, crèche ; livreur de repas ou courses à domicile ; employé de collectivités locales (cantines, entretien des locaux, etc.) ; métiers de l'animation.

Ils peuvent également entrer en formation d'aide-soignant, d'auxiliaire de puériculture, d'ambulancier, d'éducateur, d'assistant de service social ou d'infirmier. Les poursuites d'études sont possibles avec le BTS Développement et Animation des Territoires Ruraux, le BTS Services et Prestations des Secteurs Sanitaire et Social ou le BTS Economie Sociale et Familiale.

Nous n'avons pas pu obtenir de statistiques auprès de notre établissement de stage, les enquêtes d'insertion qui se font 6 mois et 1 an après l'obtention du Baccalauréat n'obtiennent en effet pas beaucoup de retours. Selon la directrice adjointe, ces poursuites d'études sont rares et quand elles se font les abandons sont fréquents. Elle m'a précisé que pour notre établissement, la plupart des élèves soit travaillent directement dans l'animation auprès des enfants ou en tant qu'employé de collectivités locales, soit font des formations d'un an ou moins pour devenir aide-

² [Bac Pro Services Aux Personnes et Animation des Territoires \(SAPAT\) - Legta du VAL DE SEILLE \(educagri.fr\)](http://www.legta-val-de-seille.fr/)

soignant ou auxiliaire de puériculture majoritairement. Les poursuites d'études pour devenir infirmier sont plus rares mais arrivent chaque année.

Le Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation, dans sa présentation du projet de rénovation du baccalauréat SAPAT de 2022 a communiqué des statistiques sur la filière à l'échelle nationale (annexe 6). Ces statistiques confirment les dires de la directrice adjointe de notre établissement avec seulement 45% de poursuite d'étude dont la moitié dans le secteur médico-social. Hors poursuite d'études, 67% des élèves sont en situation d'emploi ou en formation professionnelle à court terme (7 mois après l'obtention du baccalauréat), ce qui laisse un fort taux d'inactif ou en situation de chômage.

2. L'infirmité de l'hypothèse 1

a. L'effet immédiat du feedback

Rappelons notre hypothèse 1 : Le feedback adoptant une attitude positive améliore l'estime de soi des élèves dans l'instant de sa réception et aussi sur le long terme grâce à son effet cumulatif (Purkey et Novak (1996), Vallières et Vallerand (1990), Martinot (2001)).

Sur notre population de 12 élèves dont les résultats ont été traités, nous avons observé et vérifié à l'aide d'un test statistique qu'il n'y a eu aucune amélioration de l'estime de soi post-feedback. Si l'on s'arrête individuellement élève par élève à l'aide des courbes de la figure 3, on remarque la courbe du score de l'EES post-feedback est strictement supérieure à celle du score d'EES post-évaluation pour un seul élève uniquement, l'élève n°4. C'est un élève qui partait initialement avec un score d'EES très haut par rapport au reste de la classe (31), dont les notes liées à notre étude étaient les plus basses et ne se sont pas améliorées au cours du temps (3,5 ; 0,5 ; 3,5), ce qui ne laisse pas penser de prime abord que l'amélioration de son score d'EES était liée aux feedbacks. On constate chez cet élève une augmentation graduelle de son score d'EES post-évaluation également. L'entretien semi-directif auprès de cet élève a permis de confirmer que les feedbacks avaient « un peu d'influence » sur son estime de soi juste après leur lecture et qu'ils étaient motivants.

Les entretiens réalisés auprès des autres élèves nous ont permis de mieux comprendre nos résultats. Si la plupart d'entre eux ont perçu le caractère positif et « motivant », selon leurs termes, de nos feedbacks, l'effet obtenu différait pour chacun d'entre eux. Sur les 7 élèves interrogés, le spectre des réponses allait en effet du négatif ou neutre au très positif en passant le neutre et le légèrement positif. Un élève (n°6) a même déclaré n'avoir lu aucun de nos feedbacks de peur qu'il soit négatif et donc « démotivant » pour elle. Il est intéressant de noter qu'un élève (n°1) a déclaré qu'il percevait ce que nous considérons comme constructif, c'est-à-

dire les points à perfectionner, comme quelque chose de négatif pour lui car cela signifie qu'il aurait besoin de travailler plus alors qu'il a l'impression de travailler déjà beaucoup.

En outre, l'augmentation graduelle de l'écart de distribution observée entre chaque évaluation nous est difficile à analyser. Comme le montre en effet la description détaillée des résultats du premier et du dernier recueil des scores d'EES en annexe 7, les différences de distribution des résultats s'observent ici par un déplacement des valeurs 3 « plutôt en accord » vers les valeurs 4 « tout à fait en accord ». Or, rien dans la littérature scientifique ni dans nos entretiens ne nous a conduit vers une piste d'explication.

Nous supposons dans un premier temps que c'est l'augmentation de la maîtrise de l'outil (l'échelle de l'estime de soi) par sa pratique qui a permis aux élèves d'affiner au fur et à mesure leur compréhension des items et leur connaissance d'eux-mêmes. Or l'amélioration de la connaissance de soi-même peut amener à une amélioration de l'opinion de soi-même, et donc de l'estime de soi (Martinot, 2001). Dans ce cas, il est intéressant de noter que ce serait la maîtrise de l'outil et non le feedback la cause de l'amélioration des scores d'estime de soi des élèves, ce qui constituerait alors un biais à notre étude, mais également à toute autre étude utilisant l'échelle de l'estime de soi de manière répétitive. Nous n'avons pas remarqué le soulèvement d'un tel biais potentiel dans notre état de l'art. L'élève 2 nous a par ailleurs dit que son estime de soi dépendait aussi de sa compréhension des items de l'EES, ce qui va dans le sens de notre analyse.

Cependant, les items étant pour moitié recodé à l'envers, ce déplacement des valeurs 3 « plutôt en accord » vers les valeurs 4 « tout à fait en accord » ne coïncide pas avec l'augmentation de la moyenne des scores d'EES entre ces deux recueils de données (25,5 à 26,58). Il concerne en effet pour 55% une baisse du score et pour 45% une augmentation du score d'EES. Nous pouvons alors interpréter ce déplacement des valeurs 3 « plutôt en accord » vers les valeurs 4 « tout à fait en accord » comme l'affinement du jugement des élèves vis-vis d'eux-mêmes plutôt, qui n'implique ici pas une amélioration de leur opinion d'eux-mêmes comme le décrivait Martinot (2001, p. 483-502).

A la lumière de ces analyses quantitatives et qualitatives, nous pensons qu'ici notre population de douze élèves, était petite et susceptible de constituer un biais pour tester notre hypothèse 1. De plus, le nombre de nos feedbacks, trois en tout, nous apparaît trop faible pour tester cette hypothèse. Nous aurions souhaité pouvoir réaliser un nombre plus important de feedbacks pour le test de leur effet immédiat sur l'estime de soi des élèves, mais aussi et surtout de manière plus récurrente et systématique pour le test de leur influence dans la durée du fait de leur accumulation comme nous allons le voir ci-dessous.

b. L'influence des feedbacks sur la durée

L'hypothèse de l'amélioration de l'estime de soi sur le long terme sous l'effet cumulatif des feedbacks n'a pas été validée comme nous l'avons vu plus haut, néanmoins le caractère « cumulatif » des feedbacks de notre étude et l'étendue du « long terme » peuvent amplement être discutés. Il n'y a eu en effet qu'un total de 3 feedbacks répartis sur 5 mois, ce qui n'est à notre sens pas suffisant pour avoir une influence sur les élèves. L'effet cumulatif tel que nous l'entendions dans notre hypothèse, supposait le fait de pouvoir imprégner les élèves par la présence récurrente et habituelle de feedbacks positifs et constructifs, susceptibles d'améliorer leur estime de soi « en aidant à l'organisation en mémoire des conceptions de soi de réussite » (Martinot, 2001, p. 483-502).

De plus, si leur récurrence n'était pas assez importante, leur systématisme non plus. Ces trois feedbacks étaient effectivement dilués dans des dizaines de contrôles sans feedbacks, ou peut-être avec des feedbacks ne s'avérant ni positifs ni constructifs.

Il faudrait selon nous pour pouvoir correctement tester cette hypothèse que toutes les évaluations de toutes les disciplines sur toute une année voire tout un cycle de formation soient accompagnées de feedbacks positifs et constructifs, suivant la même méthodologie de construction que nous avons proposée dans cette étude à l'aide des travaux de Gouzi (2023). Ceci de manière à ne pas donner d'informations contradictoires aux élèves dans les retours du corps enseignant envers eux, mais aussi à éviter l'effet de dilution des feedbacks au milieu de facteurs externes susceptibles de faire varier l'estime de soi des élèves. Ils seraient ainsi, de par leur présence systématique pour accompagner une évaluation sommative avec note, comme c'est le cas sur notre lieu d'étude, être complémentaires au système de notation actuel. Cette proposition concorde avec les travaux d'Hadji (2012), pour qui l'évaluation doit s'accompagner de feedbacks pour donner une finalité éducative et du sens à la fois aux élèves mais aussi aux enseignants. C'est en outre ce que prescrit le Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire dans sa formation Cap'Eval 2024 comme mentionné plus haut. Les propos de l'élève 6 confirment d'ailleurs cette nécessité de systématisme dans les feedbacks positifs et constructifs, car ayant déclaré ne pas avoir lu un seul de nos feedbacks par peur d'en voir un négatif, il a aussi déclaré qu'il accepterait d'en lire s'il était « 100% sûr » qu'ils seraient positifs.

Il a été difficile de faire préciser nos résultats à l'aide des entretiens car comme nous l'avons dit il n'y a pas eu assez de feedbacks pour en apprécier l'effet cumulatif selon nous. Nous avons donc plutôt demandé aux élèves d'imaginer l'effet que pourrait avoir l'accumulation de feedbacks positifs et constructifs sur leur estime de soi. Leurs réponses ne différaient pas de celles à la question posée juste avant sur l'effet « dans l'instant », ce qui nous fait dire que notre hypothèse 1 aurait pu être formulée pour simplement pour tout englober. Néanmoins, l'élève 12

a jugé qu'il y avait un risque « d'hypocrisie » à faire des feedbacks toujours positifs à un élève « qui a systématiquement en-dessous de 12 ». Nous voyons une fois encore que selon l'élève, qui se qualifie ici comme très « compétiteur », la perception d'un feedback formulé par un évaluateur/formateur en regard de la littérature scientifique peut différer de l'effet attendu.

3. L'infirmité de l'hypothèse 2

Rappelons notre hypothèse 2 : La note influence l'estime de soi de l'élève en fonction de son classement dans la classe.

La retranscription graphique des résultats nous a permis de mettre en évidence l'absence de correspondance entre le classement dans la classe donné par la note et le classement dans la classe donné par les scores d'EES, que ce soit pour les scores d'EES post-évaluation ou pour ceux post-feedback, et ceci pour chacune des évaluations testées. Ici encore l'échantillon de trois évaluations nous apparaît faible pour permettre de conclure véritablement sur l'absence de correspondance, néanmoins les résultats que nous obtenons ne sont pas équivoques, ce qui laisse supposer qu'avec même plus d'échantillons nous parviendrions à la même conclusion quant à notre hypothèse 2.

Pour poursuivre l'analyse de nos résultats un peu plus loin que ceux retranscrits dans le cadre du test de notre hypothèse 2, nous avons comparé les notes moyennes et scores d'EES moyens de chaque quartile et de la classe lors de chaque évaluation en annexe 8. On n'observe pas d'influence de la note sur le score d'EES. Cela est conforme aux résultats trouvés pour tester notre hypothèse 2. Ce qui semble logique car note et classement donné par la note sont liés, et nous conforte dans notre analyse sur notre population en écartant la possibilité d'un biais lié à notre méthodologie. Nous pouvons cependant arguer le fait qu'une population de 12 élèves nous apparaisse trop faible pour établir des quartiles dépourvus de grands écarts liés aux variations individuelles. Il suffit en effet d'un élève avec des valeurs extrêmes contraires, comme c'est le cas de l'élève 4 du tableau 3, pour changer radicalement les moyennes.

Tous nos résultats concordent vers une absence d'influence de la note ou du classement octroyé par la note dans la classe sur l'estime de soi, ce qui peut paraître surprenant car contraire à ce que dit la littérature scientifique. Effectivement, « les mauvaises notes créent une image scolaire de soi négative » (Merle, 2014, cité par Gouzi, 2023). Or selon Martinot (2001), ces échecs peuvent entraîner une démotivation qui menace l'estime de soi des élèves, en empêchant le développement d'une conception de soi de réussite.

Cependant, si l'on corrobore ces éléments de la littérature avec la place dans la société de la filière SAPAT que l'on a décrit précédemment, nous pouvons conjecturer que pour notre population étudiée, peu importe les résultats obtenus, le simple fait d'être dans la filière SAPAT

leur est renvoyé comme un échec scolaire par la société. C'est d'ailleurs ce que confirment certaines déclarations orales entendues lors de notre stage dans cet établissement : « de toute façon on est nul en bac pro ». Ainsi, en prenant du recul sur notre étude, si nous considérons que nous n'avons pas étudié simplement une classe in abstracto de sa place dans la société, mais que le déterminisme social compte et est plus prégnant que toute autre considération, alors nos résultats concordent avec la littérature scientifique.

C'est par ailleurs une des raisons pour laquelle nous voulions dans notre étude tester l'influence non pas de la note en tant que telle mais du classement qu'elle donne dans la classe, en outre du fait que l'influence de la note est déjà bien documentée dans la littérature scientifique. Cette nuance nous permettait selon nous d'analyser si le petit « écosystème » que constitue la classe a une influence sur l'estime de soi des élèves en plus du grand « écosystème » que constitue la société. Cette influence potentielle nous apparaissait d'autant plus probable étant donné que notre étude se déroulait en établissement agricole, où les classes sont plus petites (23 élèves ici) et les élèves à 90% en internat (chiffres de notre établissement) pour tout le cycle de formation, c'est-à-dire 3 ans en bac professionnel. La proximité entre les élèves d'une même classe est donc très forte nous voulions tester si un effet de comparaison au sein de la classe influait sur l'estime de soi des élèves, ce qui ne fut pas le cas.

Si ni la note en elle-même ni le classement qu'elle donne dans la classe n'améliore l'estime de soi des élèves, c'est-à-dire que peu importe la qualité en valeur absolue ou relative de la production d'un élève de notre population étudiée, son estime de soi ne s'améliore pas et reste faible au regard de l'état de l'art, on peut alors supposer que d'autres facteurs interviennent. Ici, le facteur commun qui pourrait influencer l'estime de soi des élèves est le moule social dans lequel ces derniers sont positionnés, que ce soit au niveau des catégories socio-professionnelles de leurs parents ou de celles pour lesquelles ils sont à *priori* destinés via la filière SAPAT. Il nous faudrait étayer ces propos en objectivant ces catégories socio-professionnelles dans un premier temps et à l'aide d'un état de l'art relatif à leur place dans la société et à l'image d'elles-mêmes que celle-ci renvoie aux personnes y appartenant dans un second temps.

Nous avons tenté d'approfondir notre analyse à l'aide des entretiens semi-directifs. Il en ressort que la note en elle-même et le classement octroyé par la note sont bien deux choses distinctes pour les élèves, avec le classement donné par la note qui leur semble être plus important, eux qui déclarent « se comparer tout le temps au niveau des notes », ce qui validerait en quelque sorte notre choix de formulation de l'hypothèse 2. Néanmoins, si elles sont distinctes, elles sont aussi liées pour eux. Nous avons saisi l'opportunité des entretiens pour nous en rendre compte, en leur proposant une simulation de deux cas pour leur faire préciser

leurs propos suite à la question « est-ce que la note a une influence sur ton estime de soi ? ». Le premier cas où il avait une bonne note mais le reste de la classe une meilleure note, le second cas où ils avaient une mauvaise note et le reste de la classe une plus mauvaise note. Dans le premier cas, ils tirent quand même satisfaction de leur note mais avec une certaine amertume liée aux résultats des autres. Dans le second cas, ils ne se contentent pas d'avoir une meilleure note que le reste de la classe. Par ailleurs, la plupart d'entre eux jugent qu'une bonne note commence à 14/20, sans vraiment savoir expliquer pourquoi.

4. Synthèse des biais et des pistes d'améliorations de notre étude

Comme évoqué à plusieurs reprises dans notre analyse, notre étude comporte de nombreux biais.

Premièrement, nous avons remarqué des contradictions dans les réponses des différents élèves lors de nos entretiens. En réponse à notre deuxième question « as-tu d'autres feedbacks dans les autres matières ? », certains nous ont dit ne jamais avoir de feedbacks avec leurs différents enseignants, d'autres quelques fois et d'autres encore la moitié du temps. Parmi ceux ayant répondu avoir des feedbacks, certains nous ont dit qu'ils étaient identiques à ceux de notre étude et d'autres nous ont dit qu'ils étaient différents, qualifiant ceux de notre étude de plus « fournis ». Sans pouvoir véritablement tirer de conclusion à ces réponses, nous nous interrogeons sur la disparité potentielle des perceptions des feedbacks parmi les élèves, d'autant plus si notre échantillon était plus grand. Si cette perception peut différer à ce point, la construction d'une grille pour la formulation des feedbacks peut s'avérer en partie vaine et il faudrait alors personnaliser chaque feedback à chaque élève pour en tirer l'influence la plus positive possible. Cette disparité dans les perceptions des feedbacks peut être imputée en partie à l'absence de travail pédagogique en amont sur les objectifs de leur utilisation.

Les biais dans nos résultats peuvent venir de la prépondérance de l'influence des facteurs externes à notre étude sur l'estime de soi d'une population adolescente, c'est-à-dire propres à leur vie personnelle, qui sont inévitables et pour lesquels nous ne pouvons avoir de prise dessus. Tous les élèves interrogés déclarent, avec des formulations différentes, que c'est le regard des autres qui était prépondérant dans leur estime de soi. Certains ont fait preuve d'une lucidité qui nous a étonné en prenant du recul sur leur âge et leur condition d'adolescent qui les amenaient à trop considérer le regard des autres et souvent à le voir de manière plus négative que la réalité, en disant savoir que tout ceci se passe « dans ma tête » et que « ça s'améliorera avec l'âge ». Quand nous leur avons demandé de préciser qui étaient ces « autres », ils ont souvent répondu leurs proches même si potentiellement tout le monde pouvait exercer une influence sur eux. L'ambiance de la classe semblait particulièrement importante pour eux, qui vivent en grande majorité en internat pendant les trois ans de lycée.

D'autres biais peuvent, être atténués et il conviendrait selon nous de tester à nouveau nos hypothèses dans un cadre d'étude plus propice.

Par cadre plus propice nous entendons comme dit précédemment que l'organisation de cette étude s'articule autour d'une année voire d'un cycle de trois de formation de façon à :

- Obtenir un nombre d'échantillons plus important
- Instaurer une récurrence et une proximité du rendu des feedbacks après évaluation de manière à limiter leur dilution dans des facteurs externes d'influences
- Appliquer une méthodologie homogène de construction par les enseignants de toutes les disciplines afin de ne pas renvoyer d'informations contradictoires aux élèves
- Etudier l'influence des feedbacks sur un temps long (un à 3 ans) du fait de leur accumulation et de leur banalisation. Il faudra néanmoins être vigilant sur ce point et mettre en perspective les résultats obtenus avec des études sur l'influence de l'âge sur l'estime de soi, les élèves pouvant grandir de 3 ans entre le début et la fin de l'étude

Pour aller plus loin dans les biais possibles de notre étude, nous pouvons considérer qu'en regard des travaux de Nola et Sankey (2014), les observés et l'observateur n'étaient ici pas « aveugles ». Les élèves savaient en effet qu'ils étaient observés et nous savions que nous observions les élèves. Ainsi nous pouvions d'une part involontairement vouloir influencer leurs réponses par nos attitudes, et d'autre part ils pouvaient involontairement influencer leur réponse pour produire un effet sur nous.

Il faudrait alors pour limiter les biais réaliser la démarche que nous avons décrites plus haut en double aveugle, c'est-à-dire que l'étude de l'influence du feedback d'évaluation sur l'estime de soi des élèves ne doit être ni connu des élèves ni des enseignants. Si pour le premier cas cela nous semble faisable, il faudrait instaurer ce système de feedbacks et de recueils d'échelles d'estime de soi dès la classe de seconde pour que les élèves prennent l'habitude de lire les feedbacks et en « tirent un avantage » favorable à leur estime de soi. Dans le second cas il nous apparaît impossible à cacher l'étude aux enseignants. L'étude ne pourrait donc se faire au mieux qu'en simple aveugle, ce qui serait déjà un progrès pour limiter les biais.

VII) Conclusion

Notre travail s'est inscrit dans le cadre du séminaire « évaluation » proposé par l'ENSFEA. Nous avons choisi ce séminaire car l'enseignement du second degré est dans un contexte de transition vers l'évaluation capacitaire et nous souhaitons que notre travail de recherche nous serve dans notre future pratique enseignante. L'état de l'art a permis d'étendre notre réflexion sur la motivation, le stress et l'estime de soi liés à l'évaluation. L'estime de soi étant le seul facteur parmi ces trois ayant un outil d'évaluation solide et présentant des indices de fidélité et de validité très acceptables, reconnu par la littérature scientifique, à savoir l'échelle d'estime de soi de Vallières et Vallerand (1990), nous avons centré notre objet de recherche dessus. Ce choix a été facilité par l'intérêt que nous portons à ce sujet, et nous souhaitons par notre travail contribuer à l'amélioration de la prise en considération de l'estime de soi des élèves par le système éducatif français.

Les lectures de publications scientifiques couplées à nos observations sur le terrain pendant nos deux années de stage en lycée agricole nous ont fait regretter de constater que malgré les incitations faites par le Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire, via sa formation en ligne à destination des enseignants Cap'Eval 2024, de réaliser « nécessairement » des feedbacks d'évaluation dont « chaque mot employé doit indiquer les voies de progrès possibles et l'inscrire dans une dynamique positive », que les feedbacks d'évaluation sont très peu et/ou mal utilisés par les enseignants. « Très peu » car ils sont selon eux trop chronophages, ce que nous confirmons après réalisation de cette enquête. Nous estimons par notre propre expérience que l'ajout d'un feedback d'évaluation personnalisé pour chaque élève double le temps de correction en moyenne. Si bien que les feedbacks sont souvent cantonnés à apparaître trimestriellement dans le bulletin. « Mal » car selon nos observations ils se contentent souvent à caractériser la production de l'élève sans lui indiquer les voies de progrès possibles et donc sans l'inscrire dans une dynamique positive. Un travail de formation continue auprès des enseignants du second degré comme il est actuellement entrepris via Cap'Eval 2024 nous semble donc être une initiative salutaire et nécessaire.

Pour la réalisation de ce mémoire, notre démarche d'enquête nous a amené à tester les deux hypothèses suivantes :

- Hypothèse 1 : Le feedback adoptant une attitude positive améliore l'estime de soi des élèves dans l'instant de sa réception et aussi sur le long terme grâce à son effet cumulatif (Purkey et Novak (1996), Vallières et Vallerand (1990), Martinot (2001)).
- Hypothèse 2 : La note influence l'estime de soi de l'élève en fonction de son classement dans la classe.

Notre hypothèse 1 contenait deux parties à tester. La première concernait l'effet « dans l'instant » du feedback d'évaluation et la seconde était portée sur leur effet « cumulatif » et donc sur le plus long terme.

Nous avons retranscrit les résultats liés au test de la première partie de notre hypothèse 1 sous différentes formes (tableaux, graphiques) afin d'en avoir une représentation la plus exhaustive possible pour entreprendre nos analyses. Nous avons également réalisé un test statistique de Student pour compléter notre test ce qui a conduit à infirmer cette première partie de l'hypothèse 1.

Pour la seconde partie de notre hypothèse 1, nous avons constaté à l'aide d'une courbe sur l'évolution chronologique du score moyen à l'échelle d'EES qu'elle devait être infirmée également.

En ce qui concerne l'hypothèse 2, nous avons réalisé des tableaux et graphiques comparatifs entre classements donnés dans la classe par la note et scores d'EES, dont l'absence de correspondance nous a conduit à infirmer notre hypothèse.

Dans la partie analyse et discussion, nous avons confronté ces résultats avec les entretiens semi-directifs réalisés auprès d'élèves. Nous les avons également mis en perspective avec notre étude de l'état de l'art. Ce travail de réflexion nous a permis de faire émerger les biais et limites de notre étude. Nous avons notamment fait apparaître grâce aux entretiens la prépondérance de l'influence des facteurs externes à notre étude sur l'estime de soi des élèves, ainsi que des différences de perception sur les caractéristiques de nos feedbacks d'un élève à l'autre. Nous avons de plus regretté avoir un échantillon trop faible de résultats, un manque de régularité dans l'évaluation de l'estime de soi des élèves du fait de notre présence en discontinu dans l'établissement et une proximité trop variable du rendu des feedbacks après évaluation pour ces mêmes raisons. Nous avons alors proposé des pistes d'améliorations de notre étude en imaginant un protocole qui engloberait toutes les disciplines d'un établissement et se ferait sur un cycle entier de formation.

En tant que futur enseignant, nous estimons que ce travail nous a permis de mieux comprendre la place de l'évaluation dans la formation des élèves, ainsi que le rôle du feedback d'évaluation dans la construction de leur estime de soi. Les entretiens semi-directifs menés auprès des élèves nous ont donné l'occasion de mieux cerner leurs attentes, leurs préoccupations et d'identifier les disparités mais aussi les convergences entre leurs points de vue. Ces entretiens ont particulièrement été salutaires pour notre étude et plus largement la compréhension de notre sujet, et nous encourageons tous les futurs étudiants ou enseignants qui réaliseront un travail similaire au nôtre d'en réaliser également. Nous avons simplement regretté ne pas avoir pensé à poser une question relative à leur perception du fait d'être en filière

SAPAT par rapport au reste de la société pour parfaire notre analyse de ce sujet, ce qui constitue une piste d'amélioration pour d'autres travaux de recherches en lien avec notre thématique.

Pour finir, nous considérons que le travail mené pour la réalisation de ce mémoire a activement participé à notre formation en tant que futur enseignant.

Bibliographie par lettre alphabétique des auteurs

- Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. *Dictionnaire de l'éducation*, 311-314.
- Barlow, M. (2003). L'évaluation scolaire, mythes et réalités. ESF éditeur De Ketele J-M. (2013). L'évaluation de la production écrite. *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XVIII, n° 1, p. 59-74.
- Bosc-Miné, C. (2014). Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages. *L'Année psychologique*, 114, 315-353.
- Cap'Eval 2024. <https://capeval.chlorofil.fr/>, consulté en février 2024.
- Gérard, F. M. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages: enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*, 18(1), 75-92. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) (2005).
- Gouzi N. (2020). L'évaluation sans note propice à l'estime de soi. Master MEEF École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole.
- Gouzi, N., Ducamp, C., & Hervé, N. (2023, June). Relations entre genre et estime de soi dans un dispositif d'évaluation sans note. In *Printemps de la Recherche en Education, 2ème Prix poster Jacques Ginestié*.
- Hadji, C. (1991). *Innover pour réussir: des acteurs parlent aux acteurs*. Esf Editeur.
- Hadji, C. (2012). Faut-il avoir peur de l'évaluation ? Bruxelles, Belgique : De Boeck. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 661. <https://doi.org/10.7202/1022725ar>
- Harlen W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In Gardner John (dir.), *Assessment and Learning*. Thousand Oaks: Sage Publications, p. 87-102.
- Houchot A., Thollon F., Charbonnier D. et al. (2013). La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales. Paris : *Inspection générale de l'éducation nationale*.
- Looney Janet W. (2011). Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System ? *OECD Education Working Papers*, n° 58
- Mangez E. (2008). Réformer les contenus d'enseignement. Paris : *Presses universitaires de France*.
- Martin Y. (2019). Motiver ses élèves ou comment accroître le sentiment d'efficacité personnelle de ses élèves à travers les pratiques évaluatives ? Université de Rouen, dumas-02404237.

Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi: ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502.

Merle P. (2012). L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ? *Regards croisés sur l'économie*, vol. 2, n° 12, p. 218-230.

Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire, Baccalauréat professionnel spécialité « Services Aux Personnes et Animation dans les Territoires (SAPAT) » Présentation du projet de rénovation (2022). https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/02-diplomes/referentiels/secondaire/bacpro/sapat/bacpro-sapat-ressource-sil-presentation032022.pdf.

Nola, R., & Sankey, H. (2014). *Theories of scientific method: an introduction*. Routledge.

OECD, Centre pour la recherche, & innovation dans l'enseignement. (2005). *L'évaluation formative: pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. OECD Publishing.

Perrenoud, P. (2001). Evaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ? In *Formation professionnelle suisse*, 2001, n°4. Pp. 25-28.

Prokofieva V., Brandt-Pomares P., Velay J-L., Hérold J-F. Kostromina S. (2017). Stress de l'évaluation scolaire : un nouveau regard sur un problème ancien, *Recherches & éducations*, 18 octobre 2017, mis en ligne le 09 janvier 2019, consulté le 22 mai 2023. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/4657> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.4657>

Purkey, W. W., & Novak, J. M. (1996). *Inviting school success: A self-concept approach to teaching, learning, and democratic practice*. Wadsworth, Inc., Distribution Center, 7625 Empire Drive, Florence, KY 41042-2978.

Rey, O., & Feyfant, A. (2014). Évaluer pour (mieux) faire apprendre. *Institut Français de l'Éducation*, 94. <https://hal-ens-lyon.archives-ouvertes.fr/ensl-01576226>

Scallon G. (2007). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences [2e éd.]. Bruxelles : De Boeck

Shepard L. (2005). Formative assessment: Caveat emptor. In *ETS Invitational Conference 2005 : The future of assessment: Shaping teaching and learning*, New-York, October.

Vallieres, E. F., & Vallerand, R. J. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg. *International journal of psychology*, 25(2), 305-316.

Table des illustrations

Figures :

Figure 1 Chronologie de la démarche employée	20
Figure 2 Distribution statistiques des scores d'EES	23
Figure 3 Représentations graphiques des courbes d'EES élève par élève	25
Figure 4 Courbe représentant l'évolution des moyennes des scores d'EES tout au long de l'étude.....	26
Figure 5 Représentations graphiques des classements liés aux notes et aux différents scores d'EES des élèves.....	28
Figure 6 Représentations graphiques des classements liés aux notes aux scores cumulés d'EES des élèves	31

Tableaux :

Tableau 1 Méthodologie de construction des feedbacks.....	17
Tableau 2 Liste non exhaustive de mots-clés pour la construction des feedbacks.....	18
Tableau 3 Synthèse des données recueillies.....	21
Tableau 4 Moyenne des scores d'EES post-évaluation et post-feedback au niveau de la classe.....	21
Tableau 5 Différence entre les scores d'EES moyens post-évaluation et post-feedback pour chaque évaluation	22
Tableau 6 Distribution et moyenne des scores d'EES pour chaque recueil de données .	22
Tableau 7 Classement des élèves en fonction la note, du score d'EES post-évaluation et du score d'EES post-feedback pour chacune des évaluations séparément.....	27
Tableau 8 Notes moyennes et scores d'EES moyens de chaque quartile et de la classe lors de chaque évaluation.....	62

Annexes

Annexe 1 : l'échelle de l'estime de soi de Vallières et Vallerand (1991)

Pour chacune des caractéristiques ou descriptions suivantes, indiquez à quel point chacune est vraie pour vous en encerclant le chiffre approprié

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
1. Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égal(e) à n'importe qui d'autre	1	2	3	4
2. Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités	1	2	3	4
3. Tout bien considéré, je suis porté(e) à me considérer comme un(e) raté(e)	1	2	3	4
4. Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens	1	2	3	4
5. Je sens peu de raisons d'être fier(e) de moi	1	2	3	4
6. J'ai une attitude positive vis-à-vis de moi-même	1	2	3	4
7. Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de moi-même	1	2	3	4
8. J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même	1	2	3	4
9. Parfois je me sens vraiment inutile	1	2	3	4
10. Il m'arrive de penser que je suis un(e) bon(en) à rien	1	2	3	4

2-6-7 (perception de soi générale formulée positivement)

1-4 (comparaison aux autres)

3-5-8-9-10 (perception formulée négativement) → inversion des scores pour les calculs

Annexe 2 : grille d'évaluation de Gouzi (2023)

- ① La **description des attendus** avec la formulation de critères.
- ② Des **indicateurs** de réussite, observables et mesurables par chacun.
- ③ La description des **réussites** de la production et la formulation de **conseils** pour préparer l'évaluation certificative.
- ④ Le positionnement de la production sur l'un des quatre niveaux : un niveau négatif, la capacité n'est pas démontrée, trois niveaux positifs : de la maîtrise élémentaire à la maîtrise au delà des attentes d'un niveau BTS.

Mon nom		Autoévaluation				Evaluation			
Critères d'évaluation	Indicateurs	--	-	+	**	--	-	+	**
① L'étudiant maîtrise les connaissances nécessaires à la présentation des statuts, il est capable de les expliquer à quelqu'un d'autre	Tous les statuts sont identifiés, aucun n'est oublié La présentation est claire, précise et détaillée La différence est faite entre conservation et préservation, sans erreur. Il n'y a pas d'erreur ni de confusion entre les statuts								
L'étudiant maîtrise les connaissances nécessaires réglementaire relatif à une espèce.	La liste des statuts de conservation est exhaustive (complète) La signification des différents codes est maîtrisée La liste des statuts réglementaires est exhaustive (complète) L'information présentée est exacte Pas de confusion, d'erreur dans l'utilisation des termes : rare/menacé/protégé/légendé...								
L'étudiant maîtrise le contexte réglementaire pour planifier un projet	Les conséquences pour les particuliers sont exactes. Les conséquences pour les travaux sont exactes. Les procédures à suivre sont expliquées. Les acteurs de ces procédures sont mentionnés.								
		Je pense que mon travail se situe : <input type="checkbox"/> au-delà des attentes <input type="checkbox"/> au niveau attendu <input type="checkbox"/> au niveau élémentaire <input type="checkbox"/> ma capacité reste à démontrer				Ton travail se situe : <input type="checkbox"/> au-delà des attentes <input type="checkbox"/> au niveau attendu <input type="checkbox"/> au niveau élémentaire <input type="checkbox"/> ma capacité reste à démontrer			

Les points positifs :

③

Les points de vigilance :



Capacité à démontrer

Capacité Élémentaire

Capacité attendue

Capacité au-delà

④

Annexe 3 : photos d'exemples de feedbacks donnés aux élèves dans le cadre de cette étude

03/20- Tu as des capacités d'analyse et de réflexion sur les exercices, mais tu n'as pas suffisamment travaillé ton cours. Tu es capable à condition de fournir des efforts.

Très bonne compréhension des activités,
c'est dommage pour l'apprentissage des schémas, cela aurait pu être une excellente copie. Persévère!

CONTROLE DE BIOLOGIE

08,5 / 20

Travail convenable et soigné,
il manque encore la partie réflexive
pour avoir un meilleur résultat, en persévérant cela viendra!

CONTROLE DE BIOLOGIE

Annexe 4 : résultat du test de Student sur le logiciel Excel

Arguments de la fonction ? X

T.TEST

Matrice1	B48:B83	↑	=	{29;19;20;31;25;24;22;30;22;23;39;22;29;23;2...
Matrice2	C48:C83	↑	=	{28;15;19;32;22;26;21;30;22;25;40;24;30;22;18;
Uni/bilatéral	2	↑	=	2
Type	3	↑	=	3

= 0,73528296

Renvoie la probabilité associée à un test T de Student.

Type représente le type de test T : observations = 1, variance égale sur deux échantillons (homoscédastique) = 2, variance inégale sur deux échantillons = 3.

Résultat = 0,73528296

[Aide sur cette fonction](#) OK Annuler

Annexe 5 : synthèse des entretiens semi-directifs

Élève 1 (non sélectionné mais volontaire) :

Pourquoi es-tu volontaire ?	J'aimerais bien savoir les questions
Comment as-tu appréhendé la démarche d'enquête que j'ai menée ?	Bien perçue sans attente particulière
As-tu d'autres feedbacks dans les autres matières ? Sont-ils différents des miens ? Comment caractériserais-tu les feedbacks que tu as reçu en quelques mots ?	Oui ça arrive mais je ne sais plus à quelle fréquence Elles sont pareilles Elles ne m'ont pas apporté des trucs particulièrement, c'était bien en général
Est-ce que les feedbacks ont eu une influence directe et instantanée sur ton estime de soi selon toi ?	Des fois oui des fois non, si par exemple je dois plus réviser ça peut avoir une influence négative, et sinon ça ne me ferait rien Car je révise à chaque fois, je ne sais pas comment il faudrait formuler mieux le feedback
Est-ce que l'accumulation des feedbacks a eu une influence sur ton estime de soi à la longue selon toi ?	Ça pourrait peut-être
Est-ce que la note a une influence sur ton estime de soi ? - En biologie-écologie ? -En général ? -Par rapport aux autres élèves ?	Les notes oui beaucoup, car je veux être à la hauteur de moi-même, je suis satisfaite à partir de 14-15, mais je n'ai que 12 de moyenne alors je le vis un peu mal. Je vise cet objectif pour être accepté sur ParcoursSup soit en école de psychomotricité ou ergothérapeute. Je me compare aux autres élèves mais la note est importante
Quels sont les autres paramètres qui influencent ton estime de soi ? -Par ordre croissant.	La comparaison aux autres pour tout en général, le regard des gens, j'ai l'impression d'être jugée alors que je sais que ce n'est pas le cas
Souhaiterais que tous les enseignants fassent systématiquement des feedbacks comme je l'ai fait dans le cadre de cette enquête ? -Pourquoi ?	Oui peut-être, car même si je les reçois négativement si un enseignant me dit de plus travailler il faut que j'en rajoute

Élève 2 :

Comment as-tu appréhendé la démarche d'enquête que j'ai menée ?	Bien perçue, sans motivation particulière
As-tu d'autres feedbacks dans les autres matières ? Sont-ils différents des miens ? Comment caractériserais-tu les feedbacks que tu as reçu en quelques mots ?	Les feedbacks sont rares Sur les vôtres il y a plus d'écrit, ils sont plus fournis Constructif
Est-ce que les feedbacks ont eu une influence directe et instantanée sur ton estime de soi selon toi ?	Pas d'influence
Est-ce que l'accumulation les feedbacks a eu une influence sur ton estime de soi à la longue selon toi ?	Pas d'influence
Est-ce que la note à une influence sur ton estime de soi ? - En biologie-écologie ? -En général ? -Par rapport aux autres élèves ?	Pas d'influence
Quels sont les autres paramètres qui influencent ton estime de soi ? -Par ordre croissant.	Le manque de confiance en moi, La non compréhension des items des EES peut faire baisser mon estime de moi mais pas la note
Souhaiterais que tous les enseignants fassent systématiquement des feedbacks comme je l'ai fait dans le cadre de cette enquête ? -Pourquoi ?	Oui, ça donne des indications sur ce qu'on a bien fait ou pas et sur ce qu'il faudrait qu'on fasse à la prochaine évaluation

Élève 4 :

Comment as-tu appréhendé la démarche d'enquête que j'ai menée ?	Pas d'attente particulière, je me suis dit on verra, et je l'ai fait quoi
As-tu d'autres feedbacks dans les autres matières ? Sont-ils différents des miens ? Comment caractériserais-tu les feedbacks que tu as reçu en quelques mots ?	Jamais de feedbacks dans les autres matières Ils sont bien, c'est pour nous nous motiver
Est-ce que les feedbacks ont eu une influence directe et instantanée sur ton estime de soi selon toi ?	Un peu d'influence
Est-ce que l'accumulation les feedbacks a eu une influence sur ton estime de soi à la longue selon toi ?	Pas forcément
Est-ce que la note à une influence sur ton estime de soi ? - En biologie-écologie ? -En général ? -Par rapport aux autres élèves ?	Oui un peu La comparaison est plus importante, on se compare tout le temps les notes dans la classe
Quels sont les autres paramètres qui influencent ton estime de soi ? -Par ordre croissant.	Pas d'influence particulière, sauf si quelque chose de grave arrive
Souhaiterais que tous les enseignants fassent systématiquement des feedbacks comme je l'ai fait dans le cadre de cette enquête ? -Pourquoi ?	Oui, c'est mieux car ça dit ce qu'on a fait de bien et de pas bien, et on sait mieux pour la suite et c'est plus motivant

Élève 6 :

Comment as-tu appréhendé la démarche d'enquête que j'ai menée ?	Un peu peur car compliqué de dire ce qu'on ressent et de le montrer à quelqu'un qu'on ne connaît pas
As-tu d'autres feedbacks dans les autres matières ? Sont-ils différents des miens ? Comment caractériserais-tu les feedbacks que tu as reçu en quelques mots ?	En général je ne lis pas ceux des profs car j'ai peur, car je n'ai pas confiance en moi et j'ai peu d'être démotivé et donc après d'avoir des plus mauvaises notes et encore moins confiance en moi par la suite (sans expérience négative préalable) Pas lu ceux de l'expérience non plus
Est-ce que les feedbacks ont eu une influence directe et instantanée sur ton estime de soi selon toi ?	Du coup non
Est-ce que l'accumulation les feedbacks a eu une influence sur ton estime de soi à la longue selon toi ?	Non plus
Est-ce que la note à une influence sur ton estime de soi ? - En biologie-écologie ? -En général ? -Par rapport aux autres élèves ?	Oui, ça dépend de la matière et de mon implication dans le travail (je m'implique plus quand j'aime le prof ou la matière ça dépend) Je ne me compare pas trop aux autres car je suis dyslexique et dysorthographique donc ça ne sert à rien de se comparer
Quels sont les autres paramètres qui influencent ton estime de soi ? -Par ordre croissant.	Le regard des autres, plus je grandis plus je prends confiance et plus le regard des gens me passe au-dessus Des jours j'arrive à parler à l'oral en classe et des jours non (quand je suis fatigué ou que je me suis disputé)
Souhaiterais que tous les enseignants fassent systématiquement des feedbacks comme je l'ai fait dans le cadre de cette enquête ? -Pourquoi ?	Que si je suis 100% sûre que c'est positif et constructif, je les lirai

Élève 10 :

Comment as-tu appréhendé la démarche d'enquête que j'ai menée ?	Pas spécialement de réaction, je me suis dit je le remplis et c'est tout
As-tu d'autres feedbacks dans les autres matières ? Sont-ils différents des miens ? Comment caractériserais-tu les feedbacks que tu as reçu en quelques mots ?	J'en ai mais peu dans d'autres matières, ceux-là étaient différents car plus fournis, ils étaient encourageants
Est-ce que les feedbacks ont eu une influence directe et instantanée sur ton estime de soi selon toi ?	Oui ça avait quand même une influence
Est-ce que l'accumulation des feedbacks a eu une influence sur ton estime de soi à la longue selon toi ?	Oui aussi sur le long terme
Est-ce que la note a une influence sur ton estime de soi ? - En biologie-écologie ? -En général ? -Par rapport aux autres élèves ?	Pas spécialement les notes car je peux me rattraper sur une autre note Par contre la comparaison compte car je me compare tout le temps aux autres (je pense que les autres se comparent aussi)
Quels sont les autres paramètres qui influencent ton estime de soi ? -Par ordre croissant.	Le regard des autres, ça peut varier d'un jour à l'autre du coup
Souhaiterais que tous les enseignants fassent systématiquement des feedbacks comme je l'ai fait dans le cadre de cette enquête ? -Pourquoi ?	Pas spécialement, je n'en ressens pas le besoin

Élève 12 :

Comment as-tu appréhendé la démarche d'enquête que j'ai menée ?	J'étais motivé car c'était pour votre projet
As-tu d'autres feedbacks dans les autres matières ? Sont-ils différents des miens ? Comment caractériserais-tu les feedbacks que tu as reçu en quelques mots ?	On n'en a pas avec d'autres profs Ils étaient positifs et donc ça faisait du bien
Est-ce que les feedbacks ont eu une influence directe et instantanée sur ton estime de soi selon toi ?	Peut-être mais je ne me souviens plus
Est-ce que l'accumulation des feedbacks a eu une influence sur ton estime de soi à la longue selon toi ?	A la longue ça pourrait mais il ne faut pas être hypocrite c'est-à-dire qu'en dessous de 11 ou 12 il ne faut pas dire que c'est bien sans pour autant dénigrer. Il faut qu'il soit juste
Est-ce que la note a une influence sur ton estime de soi ? - En biologie-écologie ? -En général ? -Par rapport aux autres élèves ?	Il y a moyen oui, car je me mets la pression pour être la meilleure de la classe et je suis que 3 ^{ème} (celles qui sont meilleures ne veulent pas me dire leur note pour ne pas me décevoir) La comparaison a une grosse influence (mais je ne dois pas avoir en-dessous de 14 pour être satisfaite) J'anticipe toutes mes notes en essayant de me les calculer Je me mets la pression, j'aimerais me mettre encore plus la pression pour plus travailler
Quels sont les autres paramètres qui influencent ton estime de soi ? -Par ordre croissant.	Les gens, mon entourage (au sens de tout le monde mais en priorité ceux avec qui je parle), ce qu'ils vont dire ou penser de moi
Souhaiterais que tous les enseignants fassent systématiquement des feedbacks comme je l'ai fait dans le cadre de cette enquête ? -Pourquoi ?	Ça serait bien mais c'est compliqué pour les profs car c'est long déjà qu'ils rendent souvent les contrôles 4 mois après

Élève volontaire pour l'entretien, dont les résultats n'ont pas été pris en compte dans l'étude pour cause d'absence à au moins une évaluation ou un rendu :

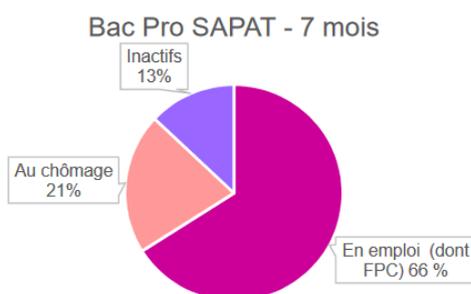
Pourquoi es-tu volontaire ?	Pour voir comment vous travaillez sur ça
Comment as-tu appréhendé la démarche d'enquête que j'ai menée ?	Je ne comprenais pas le but mais au fur et à mesure je trouvais intéressant de voir l'évolution sur nos notes et nos appréciations qu'on peut avoir dessus
As-tu d'autres feedbacks dans les autres matières ? Sont-ils différents des miens ? Comment caractériserais-tu les feedbacks que tu as reçu en quelques mots ?	Oui, plutôt moitié moitié mais une majorité sans feedbacks. Pas vraiment différent Ils m'ont encouragé à travailler un peu plus et sont toujours positifs, j'ai vraiment travaillé plus grâce à ça, ça m'a poussé à faire plus et j'ai eu des meilleures notes
Est-ce que les feedbacks ont eu une influence directe et instantanée sur ton estime de soi selon toi ?	Ça avait une influence car je réussissais l'évaluation et j'avais une appréciation bonne
Est-ce que l'accumulation des feedbacks a eu une influence sur ton estime de soi à la longue selon toi ?	Ça peut durer si c'était dans toutes les matières pour motiver à travailler partout
Est-ce que la note a une influence sur ton estime de soi ? - En biologie-écologie ? -En général ? -Par rapport aux autres élèves ?	Les notes oui énormément, dans un sens comme dans l'autre C'est vraiment la note qui influence et pas la perception après le contrôle de ma note Je me compare énormément aux autres et ça a une influence aussi, les deux ont la même influence
Quels sont les autres paramètres qui influencent ton estime de soi ? -Par ordre croissant.	Mes relations dans la classe, l'ambiance. Car j'ai déjà eu des problèmes avec la classe donc ça a plus d'influence que ma vie personnelle
Souhaiterais que tous les enseignants fassent systématiquement des feedbacks comme je l'ai fait dans le cadre de cette enquête ? -Pourquoi ?	Ça serait bien car ça motive les élèves

Annexe 6 : statistiques d'orientation 7 mois après l'obtention du baccalauréat pour les élèves de la filière SAPAT, selon le Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire (mars 2022)



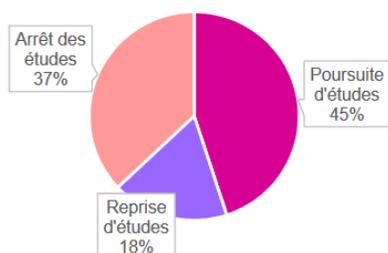
Insertion des sortants 7 mois après l'obtention du baccalauréat professionnel SAPAT

Source : Enquête 2018 sur l'insertion professionnelle à court terme (7 mois) des sortants de l'enseignement agricole en 2017 (MAA/DGER)

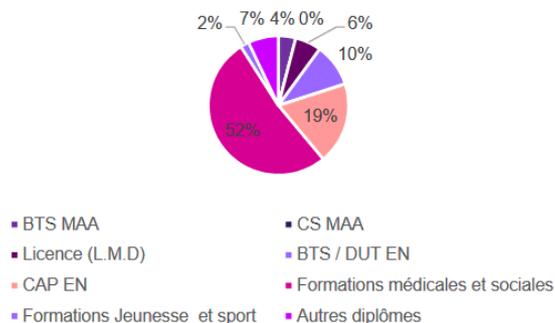


Source : Enquête 2018 sur l'insertion professionnelle à long terme (33 mois) des sortants de l'enseignement technique agricole en 2015 (AgroSup Dijon/Eduter)

Poursuite, reprise ou arrêt d'études



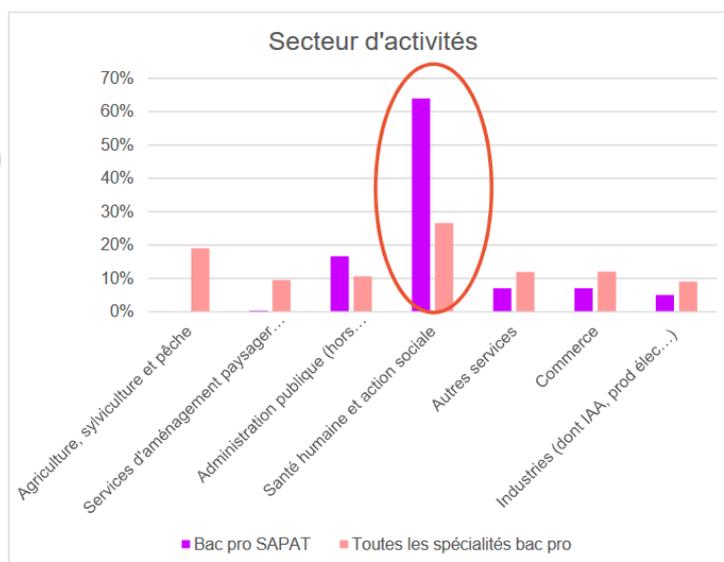
Poursuite d'études



Situation des diplômés vis-à-vis de l'emploi (hors poursuite d'études)

Secteur d'activités des emplois occupés par les diplômés sur le marché du travail

Source : Enquête 2018 sur l'insertion professionnelle à long terme (33 mois) des sortants de l'enseignement technique agricole en 2015 (AgroSup Dijon/Eduter)



Annexe 7 : description détaillée des résultats du premier et du dernier recueil des scores d'EES

Détail des scores d'EES du recueil post-évaluation n°1 :

Notes de chaque item	1	2	3	4	TOTAL
<i>Item 1</i>	1	3	7	1	12
<i>Item 2</i>	0	4	7	1	12
<i>Item 3</i>	4	4	3	1	12
<i>Item4</i>	2	4	5	1	12
<i>Item 5</i>	1	2	8	1	12
<i>Item 6</i>	1	3	7	1	12
<i>Item 7</i>	2	6	3	1	12
<i>Item 8</i>	1	3	7	1	12
<i>Item 9</i>	3	1	6	2	12
<i>Item 10</i>	4	2	4	2	12
TOTAL	19	32	55	14	120

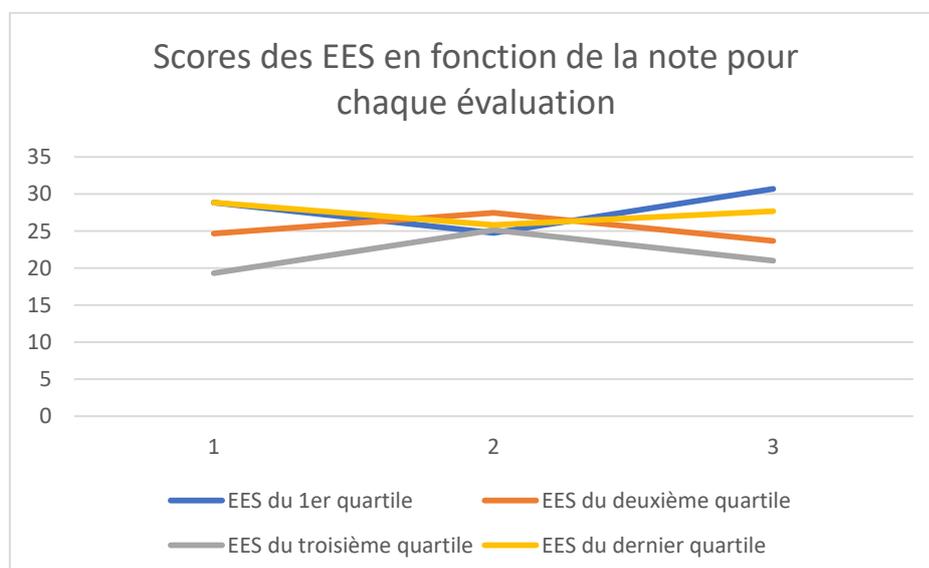
Détail des scores d'EES du recueil post-feedback n°3 :

Notes de chaque item	1	2	3	4	TOTAL
<i>Item 1</i>	0	3	6	3	12
<i>Item 2</i>	1	4	4	3	12
<i>Item 3</i>	5	3	3	1	12
<i>Item4</i>	0	4	6	2	12
<i>Item 5</i>	2	3	5	2	12
<i>Item 6</i>	1	4	5	2	12
<i>Item 7</i>	0	6	5	1	12
<i>Item 8</i>	2	4	2	4	12
<i>Item 9</i>	5	0	4	3	12
<i>Item 10</i>	3	2	5	2	12
TOTAL	19	33	45	23	120

Annexe 8 : Tableau comparatif des notes moyennes et scores d'EES moyens du premier quartile et de la classe lors de chaque évaluation

	Evaluation n°1	Evaluation n°2	Evaluation n°3
Notes moyennes du premier quartile	13,67	11,5	13,33
Notes moyennes du deuxième quartile	10,33	8,83	11,83
Notes moyennes du troisième quartile	7,5	7,5	10
Notes moyennes du dernier quartile	3,33	3,33	4,33
Notes moyennes de la classe	8,71	7,96	9,88
Scores d'EES moyens du premier quartile	28,83	24,75	30,67
Scores d'EES moyens du deuxième quartile	24,67	27,45	23,67
Scores d'EES moyens du troisième quartile	19,33	25,11	21
Scores d'EES moyens du dernier quartile	28,83	25,83	27,67
Scores d'EES moyens de la classe	25,42	26,27	25,75

Tableau 8 Notes moyennes et scores d'EES moyens de chaque quartile et de la classe lors de chaque évaluation



A noter qu'un quartile correspond ici à trois élèves et que des moyennes ont été réalisées sur les scores d'EES en cas d'égalité de note qui donnait une répartition d'élèves à la même note sur deux quartiles différents.

L'influence du feedback d'évaluation sur l'estime de soi des élèves

Auteur : Louis SERVRANCKX

Directeur de mémoire : Christine Ducamp

Année : 2024

Nombre de pages : 63

Résumé : A partir d'une revue de l'état de l'art sur le thème de l'évaluation, nous avons centré nos recherches sur l'influence du feedback d'évaluation sur l'estime de soi des élèves. Nous avons testé deux hypothèses relatives à l'amélioration de l'estime de soi grâce au feedback donné sur la copie d'évaluation et grâce à la note en fonction du classement qu'elle donne dans la classe. Si nos deux hypothèses ont été infirmées par l'analyse quantitative de nos résultats, l'analyse qualitative faite via les entretiens semi-directifs et la discussion sur les biais et améliorations possibles de notre étude nuancent ces infirmations et pavent la voie à la mise en place d'une étude plus approfondie à l'échelle d'un établissement et sur un cycle de scolarisation entier.

Mots-clés : estime de soi - échelle d'estime de soi - feedback - note - classement - évaluation - enseignement agricole - SAPAT

Abstract : Based on a review of the scientific literature on the theme of evaluation, we focused our research on the influence of feedback on students' self-esteem. We tested two hypotheses regarding the improvement of self-esteem through feedback given on evaluation papers and through grades based on class ranking. Although both hypotheses were refuted by the quantitative analysis of our results, the qualitative analysis conducted through semi-structured interviews and the discussion on biases and possible improvements of our study nuanced these refutations and paved the way for the implementation of a more in-depth study on the scale of an establishment and for an entire schooling cycle.

Keywords : self-esteem - self-esteem scale - feedback - rating - ranking - assessment - agricultural education - SAPAT