

Feedback sous forme de notes vs feedback élaboré: quel impact sur la performance et le sentiment de contrôlabilité des élèves?



CALONE Anthony  
Calone.anthony@gmail.com  
LAFONTAINE Dominique

30<sup>e</sup> colloque de l'ADMEE-Europe au Luxembourg

10-12 janvier 2018

# 0. Motivations

---

- Mémoire de fin d'étude.
  - Mal à l'aise avec la pratique de l'évaluation en tant qu'enseignant.
  - Double casquette de l'enseignant à la fois formateur et juge/arbitre.
  - Chercheur au service de l'enseignant
- 
- Question centrale: comment pratiquer une évaluation au service de l'apprentissage?

# 1. Introduction

---

- Revue de la littérature :

- « L'évaluation est un instrument incompatible avec la lutte contre l'échec scolaire » (Vellas et Baeriswil, 1995) → Faire réussir tout le monde >< maintien de l'échec par l'évaluation chiffrée.

- Enseignement francophone / Enseignement anglo-saxon = évaluation sous forme de notes (Butera, 2011; Lipnevich & Smith, 2009)

- Comment l'élève peut-il progresser dans ces conditions?

- Importance du feedback (Bandura & Cervonne, 1983 ; Black & William, 1998 ; Cohen, 1985 ; Hattie, 2009 ; Hattie & Timperley, 2007 ; Narciss & Huth, 2004)

- Qu'est-ce qu'un feedback efficace?

# 1. Introduction

Etude quasi -expérimentale



Groupe contrôle

Feedback sous forme de notes

Quels impacts:

- Sur la performance?
- Sur la motivation -via le sentiment de contrôlabilité- (Viau, 1994)

Cet impact dépend-il de caractéristiques initiales de l'élève comme les buts qu'il poursuit ou sa performance initiale? → Les buts ne seront pas abordés par manque de temps.

Groupe expérimental

Feedback élaboré

## 2. Cadrage théorique

---

## 2.1. Les dimensions de contrôlabilité

---

Viau (1994) dynamique motivationnelle → notion de contrôlabilité est un des 3 déterminants.

Tableau 2 : Classification des construits de contrôle (Paquet, 2009, p.24)

	Avant la situation	Pendant la situation	Après la situation
Dispositionnelle	Locus de contrôle Désir de contrôle	***	Style attributionnel
Situationnelle	« Self efficacy » Moyen et illusion de contrôle	Contrôle perçu	Attribution causale

## 2.3. Les feedbacks

---

° Une information fournie par un agent (enseignant, pair, parent...) concernant la performance d'un individu (Hattie & Timperley, 2007).

Erreur = opportunité d'apprentissage.

! Toutefois !

Feedback ~~simple transmission d'information~~

➔ REGULATION INTERNE

# Le feedback sous forme de note: une évaluation normative

---

## **1) La note n'est pas objective et renforce les injustices.**

Crahay, (2007), Deutsch (1979), Dompnier & Bressoux (2011)

## **2) La note renforce l'idée apprentissage = transmission et ne reflète pas l'évolution.**

Bloom (1979, Crahay (2007)

## **3) La note renforce la compétition**

Ames (1992), Butler (1987), Darnon & Butera (2001), Deci & Ryan (2000), Galand (2006)

## **4) La note est délétère pour la motivation (surtout chez les élèves faibles)**

Butler (1987), Crahay (2007)

## **5) La note est une menace pour le concept de soi (surtout chez les élèves faibles)**

Butler & Nissan, (1986); Kim, Lee, Chung & Bong (2010).

# Caractéristiques d'un feedback efficace

---

- ❑ Souligner l'attendu, les forces, les faiblesses.

(Hattie et Timperley, 2007; Orsmon et al, 2002; Rakoczy, 2013; Sadler, 1989)

- ❑ Centrer le feedback sur le processus et proposer un moyen de remédier

(Dresel & Hugwitz, 2008; Hattie et Timperley, 2007; Kluger & Denisi, 1996; Rakoczy, 2013)

- ❑ Se référer à des critères

(Galand, 2006; Hattie et Timperley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006)

- ❑ Doit être fourni rapidement

(Crahay & Lafontaine, 2012; Gibbs & Simpson, 2004)

## TOUTEFOIS

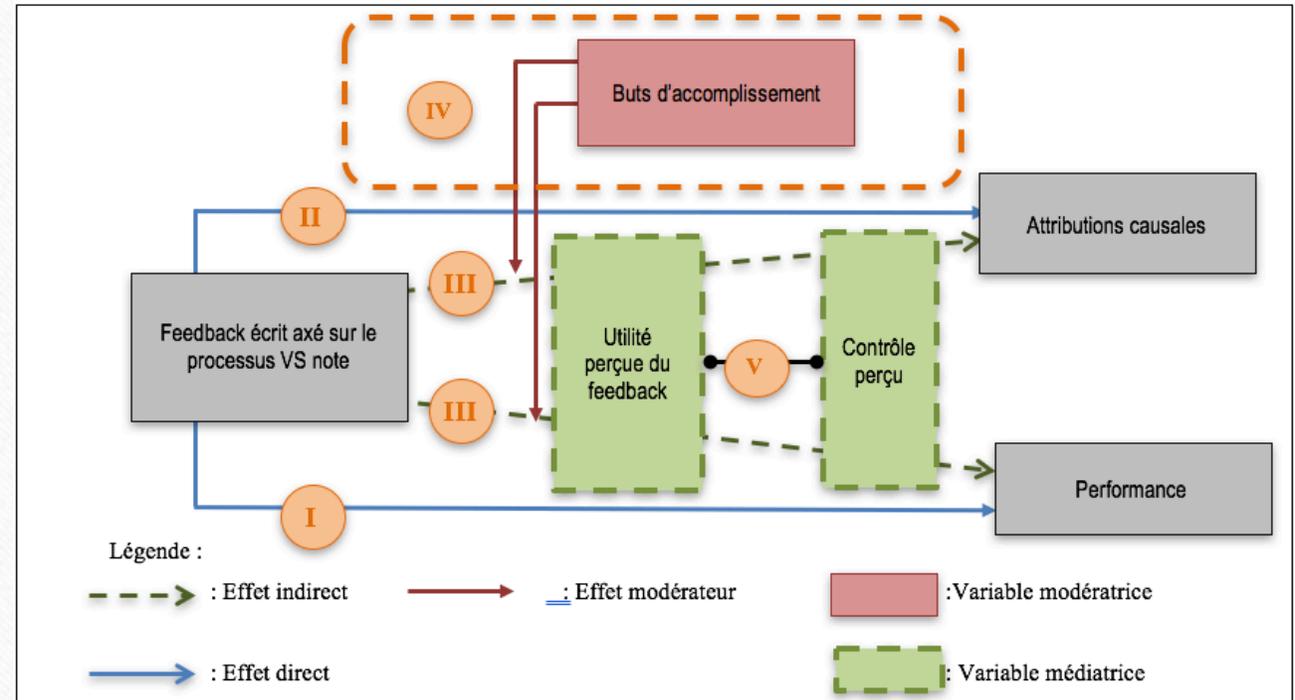
- Nombreux effets d'interactions dans la pratique du feedback  
(Harks et al. 2014; Klueger et DeNisi, 1996; Rakoczy et al., 2013)
- L'efficacité d'un feedback écrit élaboré dépend de ses caractéristiques, du public et des disciplines (Golke, 2015)

# 3. Méthodologie

---

### 3.1. Questions de recherche

- 1) Quels sont les effets des feedbacks écrits axés sur le processus et des feedbacks sous forme de notes sur la performance en géographie ?
- 2) Quels sont leurs effets sur le sentiment de contrôlabilité ?
- 3) Dans les deux cas, la perception de l'utilité du feedback agit-elle comme variable médiatrice ?
- 4) Y a-t-il un lien entre utilité perçue du feedback sous forme de commentaire et contrôle perçu ?



## 3.2. Design

Rappel:

Etude quasi-expérimentale

- Groupe contrôle (note)
- Groupe expé (commentaire)

→ Cours de géographie (peu étudié)  
+ bonne validité écologique (classe réelle, 1 sem laps de temps entre éval et son fb)

## 3.3. Echantillon

92 élèves (46 GC / 46 GE)

Semaine 1:

Test 1  
Performance initiale

~~Buts d'acc.~~  
Att. Causales initiales  
Contrôle perçu

FEEDBACK

Semaine 2:

Test 2  
Performance interm.

Utilité perçue fb  
Contrôle perçu

FEEDBACK

Semaine 3:

Test 3  
Performance finale

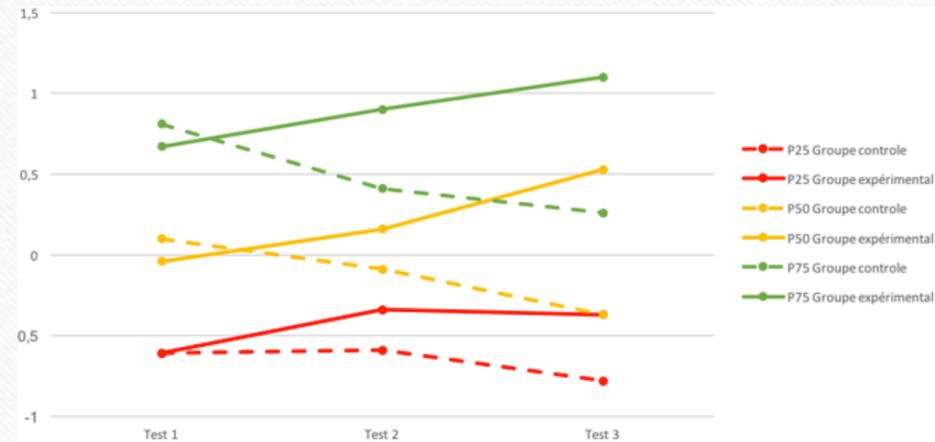
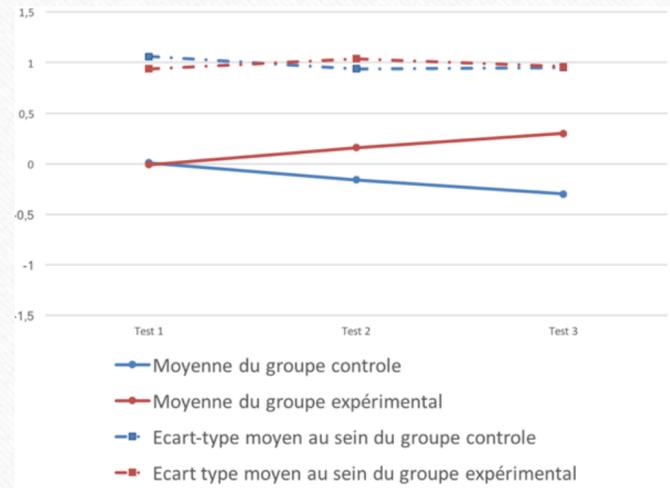
Utilité perçue fb  
Contrôle perçu  
Att. Causales finales

# 4. Résultats

---

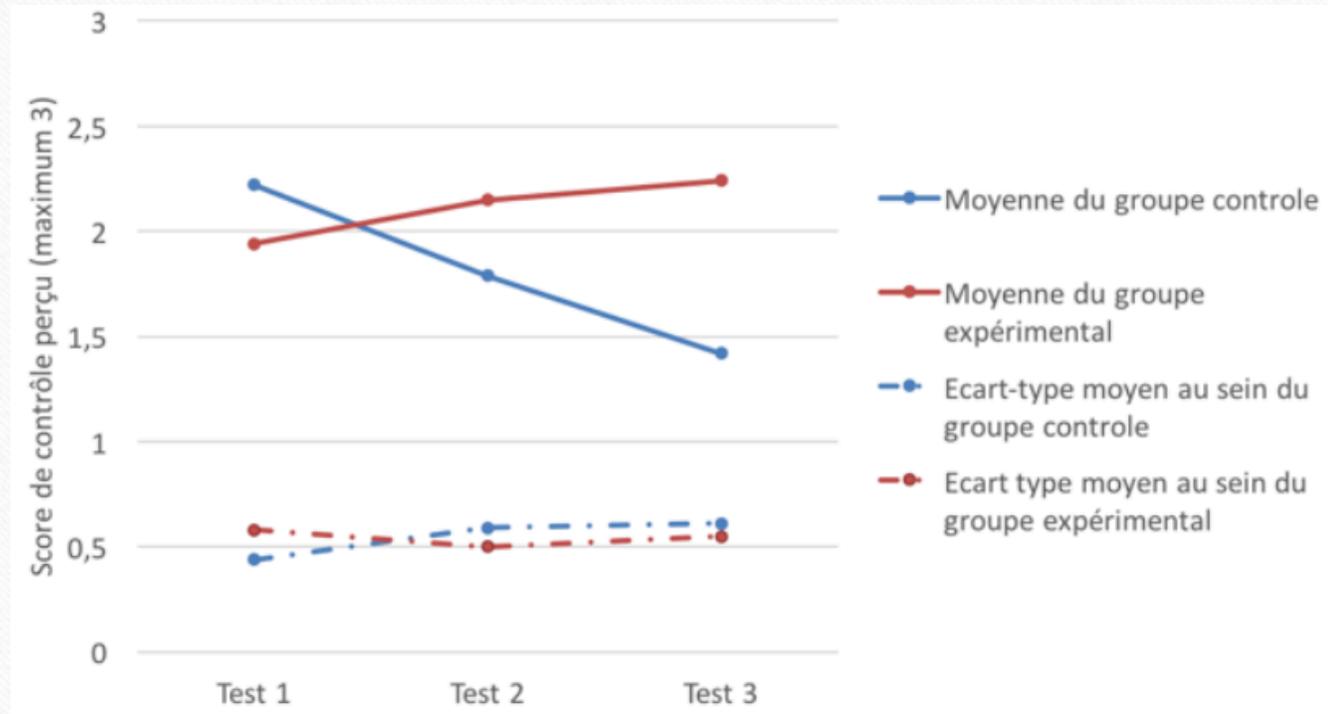
# 1) Le feedback élaboré est plus efficace

## 1-1 Performance (scores standardisés)



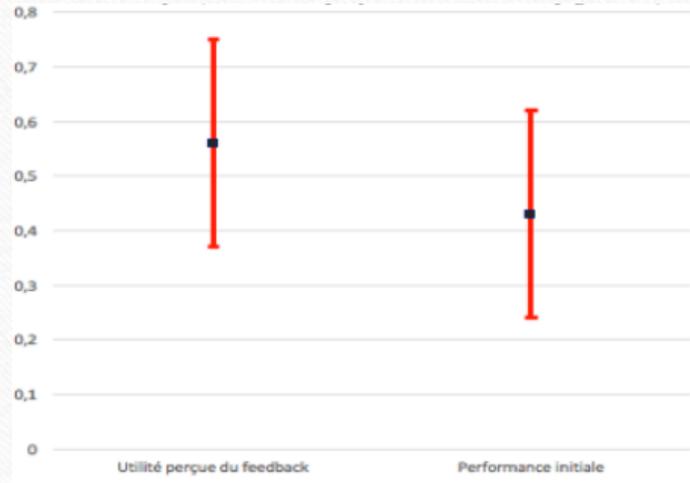
Les élèves du groupe expérimental progressent davantage que les élèves du groupe contrôle mais il y a des différences selon la performance initiale des élèves

## 1-2 Contrôlabilité



Au fil de l'expérimentation, les élèves du groupe expérimental perçoivent davantage de contrôle dans la tâche qu'ils effectuent que les élèves du groupe contrôle.

## 2) Effet de l'utilité perçue et du contrôle perçu



2-1= Effet de l'utilité perçue sur la performance finale.

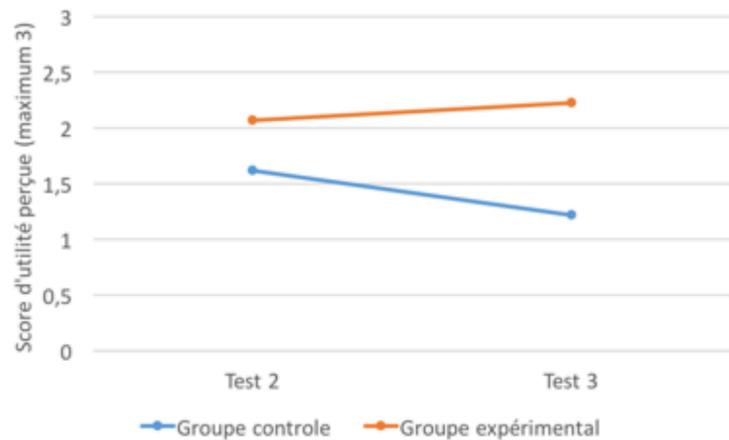
Régression multiple avec la performance finale (standardisée) en variable dépendante.  
Point bleu= coefficient de régression  
Ligne rouge= marges d'erreur

° Utilité perçue a un impact important (supérieur à  $\frac{1}{2}$  écart type)

° Son impact est +/- = performance initiale (! ME)

° Utilité perçue du feedback augmente dans GE

➔ Effet positif du temps sur l'utilité perçue du feedback (si pratique courante en classe ➔ son utilité + ?)



## 2-2- Un effet indirect du fb sur la performance via « contrôle perçu » et « utilité perçue »

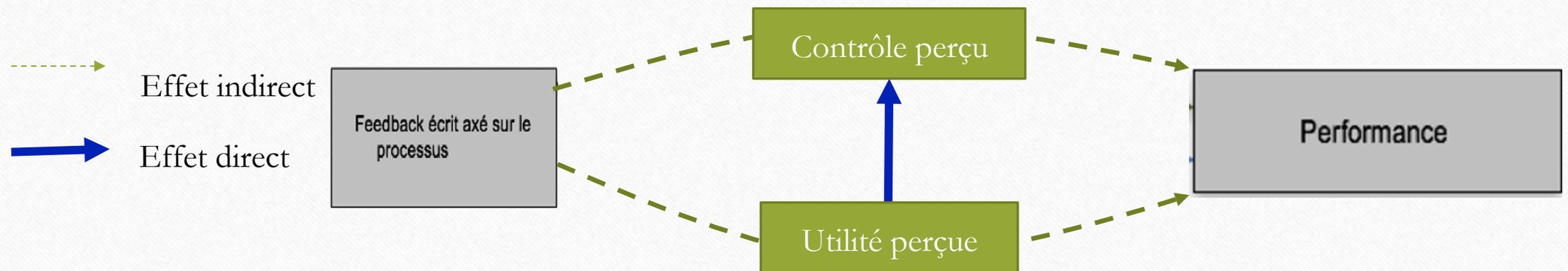
- 1) l'impact de l'appartenance au groupe expérimental est nul si l'on tient sous contrôle le sentiment de contrôlabilité et l'utilité que l'élève perçoit du feedback.
- 2) Tout passe par le sentiment de contrôlabilité et l'utilité perçue (sans savoir laquelle a le plus d'impact)
- 3) De plus, nous avons pu mettre en évidence que l'utilité perçue du feedback avait elle-même un impact sur le sentiment de contrôlabilité

**Tableau 6 : l'utilité perçue et le contrôle perçu agissent comme variables médiatrices sur la performance**

	Etape 1 : VD= performance finale	Etape 2a : VD= contrôle perçu	Etape 2b VD = utilité perçue	Etape 3 : VD = performance finale
Groupe expérimental	0,61**	1,14***	1,03***	- 0,36 (0,19)
Contrôle perçu				0,51*** (0,10)
Utilité perçue				0,37*** (0,10)

# Vu schématiquement

- Que conclure?
- La progression est plus importante chez les élèves qui perçoivent le feedback comme plus utile.
- La progression de la contrôlabilité est plus sensible chez les élèves qui perçoivent l'utilité du feedback qu'ils ont reçu.
- Il y a un effet indirect du feedback élaboré sur la performance via le contrôle perçu et l'utilité perçue du feedback. **Mais AUCUN EFFET DIRECT**



2-3= Effet différent du sentiment de contrôlabilité sur la performance finale.

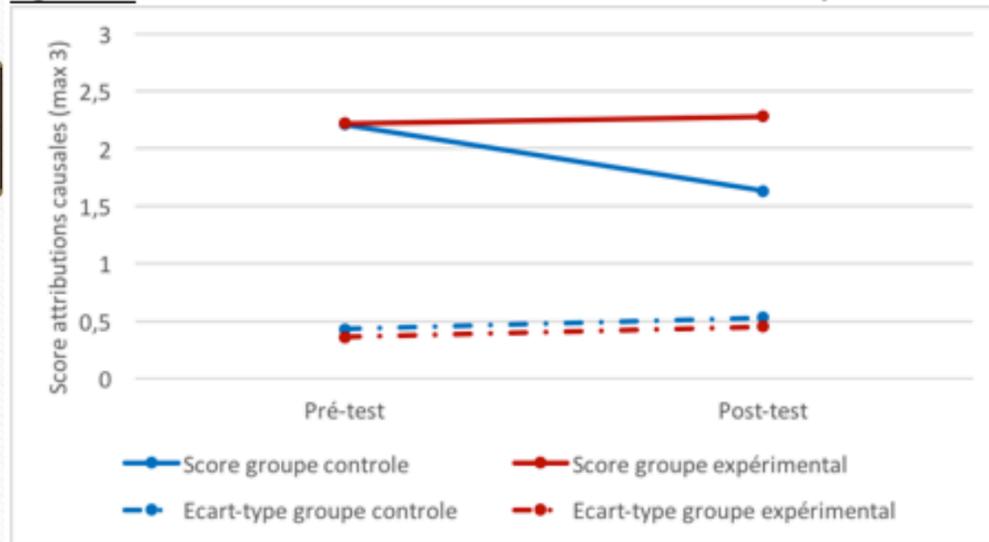
Nous avons montré qu'il y avait un impact du sentiment de contrôlabilité sur la performance des élèves, mais il est intéressant de noter que **cet impact est différent** dans le GC et dans le GE.

- L'effet du sentiment de contrôlabilité sur la performance **est plus important** dans le Groupe expérimental que dans le groupe contrôle
- Dans le groupe contrôle la performance initiale a plus d'impact sur la performance finale que le sentiment de contrôlabilité. Ce n'est pas le cas dans le groupe expérimental. **Cela montrerait le caractère inégalitaire du feedback sous forme de note.**

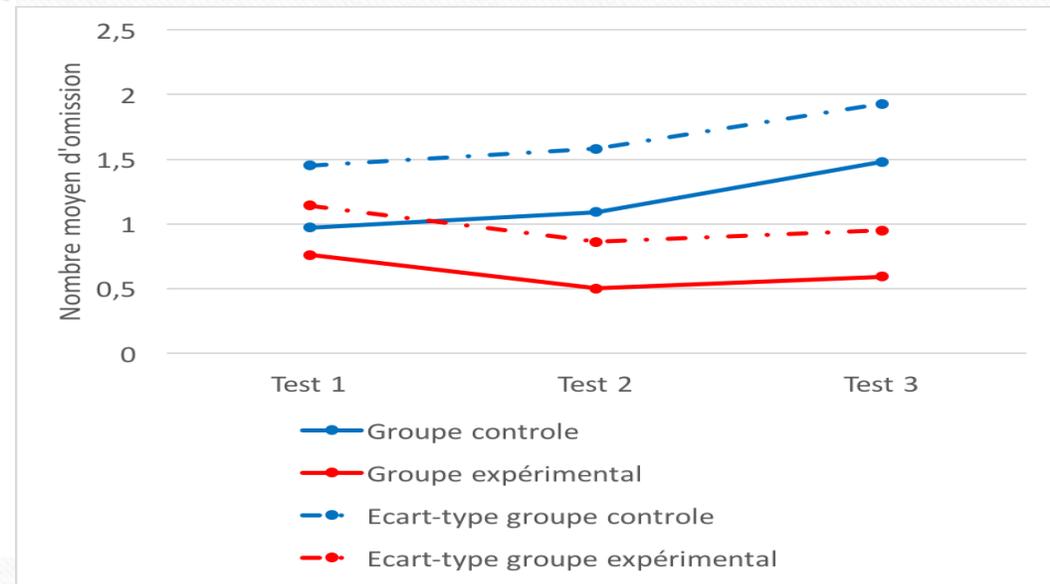
Toutefois → tributaire des marges d'erreur.

### 3) Un sentiment de résignation se développe chez les élèves du GC

Figure 6 : évolution du score d'attributions causales entre le prétest et le post-test



Evolution du nombre d'omissions



# 5. Discussion

---

# Enseignements généraux et mise en perspective avec la littérature de recherche

1. Le feedback élaboré → influence positive sur la performance **MAIS indirecte**,  
Médiation: **utilité perçue** (// Harks, 2014; Rakoczy, 2013) et **sentiment de contrôlabilité**.
2. Effet + => SURTOUT chez les élèves les plus performants (effet d'interaction) (// Golke, 2015)
3. En revanche l'impact du feedback élaboré est **direct et positif** sur le sentiment de contrôlabilité (médiation partielle de l'utilité perçue)
4. L'impact du sentiment de contrôlabilité sur la performance finale **est direct et positif**. (Cooper, 1983; Rasele et al., 2009)
5. Importante chute du sentiment de contrôlabilité dans GC // résignation (Crahay, 2007; Dresel & Hugwitz, 2008 ; Harks et al., 2014).

## Implications pédagogiques, l'évaluation face à l'hétérogénéité des publics.

- ❑ Utilité perçue → variable médiatrice capitale puisqu'elle agit directement sur la performance et sur le sentiment de contrôlabilité, qui lui même agit également sur la performance.
- ❑ Effet positif visible même 1 semaine après → Effet porteur même dans un contexte réel!  
(Cela a peu été démontré, souvent des contextes artificiels)
- ❑ Important de faire en sorte que l'élève perçoive le feedback comme utile. Comment?
  1. S'assurer que le feedback soit fonctionnel
  2. S'assurer que le feedback soit compréhensible

## 1) S'assurer que le feedback soit fonctionnel

- ❑ Revue de la littérature d'un feedback efficace (cf. partie théorique)
- ❑ MAIS **grande variété de fb ET différence d'efficacité** en fonction des domaines et compétences (Golke, 2015)

ici note donc résultats tranchés. ≠ types de fb élaborés. → Domaine à investiguer.

## 2) Rendre le feedback compréhensible et utile pour l'élève.

- ❑ Percevoir l'utilité = lien entre le feedback / comment progresser (Harks, 2014; Rackocy et al., 2013)  
→ **Apprendre à décrypter un fb pour maximiser son impact.**
- ❑ Surtout que fb élaboré = chronophage → principal obstacle.
  - Usage régulier (Golke, 2015; Shute, 2008; Wirth, 2009) = aide l'élève à percevoir l'utilité, à interpréter.
  - Dans notre expérimentation utilité + importante au 3<sup>e</sup> test qu'au 2<sup>e</sup>
  - De plus usage régulier = routine pour l'élève **ET** l'enseignant (temps de rédaction diminue)
- ❑ Défi pour rendre l'enseignement plus équitable face à un public hétérogène
  - Nos résultats ont montré que les élèves les plus performants bénéficiaient davantage des feedbacks élaborés (// Shute, 2008; Golke, 2015)
  - Combiner l'usage de fb en face à face et fb écrits de même forme.

Il a été démontré que les feedback en face à face sont plus efficaces que les fb écrits (Golke et al., 2015 ; Guérin, 1986 ; Kluger et DeNisi, 1996)

## Limites

- ❑ Faiblesse de l'échantillon qui plus est non représentatif
- ❑ Il y a des biais de mesure liés aux échelles d'évaluation -et notamment la consistance interne de l'échelle d'attribution causale qui n'est pas bonne (alpha de .62)-

## CONCLUSION

- ❑ RESULTATS ENCOURAGEANTS -> feedback constructif -> ATT. + CONTROLABLES (et peut-être à terme plus fonctionnelles) ET PERFORMANCE +.
- ❑ MAIS ! PAS PRATIQUE MIRACLE !
  - 1) Rendre le feedback fonctionnel
  - 2) Rendre le feedback compréhensible -> enseignement plus équitable!
- ❑ Fb note -> subjectif, injuste et inefficace. Dans les SE francophones notes = rôle déterminant dans la réussite ou l'échec de l'élève (redoublement, relégation, ...) -> URGENCE de revoir la pratique de l'évaluation.

# Bibliographie

- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal, & L. Mottier Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). Bruxelles : De Boeck Université.
- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271. doi:10.1037/0022-0663.84.3.261
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148
- Bangert-Drowns, R. L., Kulik, J. A., & Morgan, M. T. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of Educational Research*, 61(2), 213-238
- Bouffart, T., Boisevert, J., Vezeau, C. & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British journal of educational psychology*, 65(3), 317-329
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Motivation, volition et performances universitaires*. Thèse de troisième cycle, Université de Liège.
- Butera, F. (2011). La menace des notes. In : Butera, F., Buchs, C. & Darnon, C. (Eds.), *L'évaluation, une menace ?* (pp.45-55). Paris : Presses universitaires de France.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 474-482.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: the effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and involvement. *British Journal of Educational Psychology*, 58(1), 1-14.
- Butler, R., & Nisan, M. (1986). Effects of no-feedback, task-related comments and grades on intrinsic motivation and performance. *Journal of Educational Psychology*, 78(3), 210-216
- Carver C & Scheier, M. (2009). Processus de contrôle, autorégulation et affect. In : Paquet, Y (Eds) *Psychologie du contrôle : théories et applications*. (pp. 207-225). Bruxelles : De Boeck.
- Convington, M.V. (1992). *Making the grade. A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge : Cambridge University Press
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*. Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. (2012a). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. & Lafontaine, D. (2012). Pistes pour une école juste et efficace. In : M. Crahay. *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. (pp.455-480). Bruxelles : De Boeck,
- Darnon B. & Butera F. (2005) Buts d'accomplissement, stratégies d'étude, et motivation intrinsèque : présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor (2001). *L'année psychologique*. 105(1). pp.105-131.
- Darnon, C., Dompnier, B., & Poortvliet, M. (2012). Achievement goals in educational contexts: A social psychology perspective. *Social and Personality Psychology Compass*, 6(10), 760-771.
- Darnon, C., Smeding, A., Toczek-Capelle, M.-C. & Souchal, C. (2011). L'évaluation comme outil de formation et/ou de sélection. In : Butera, F., Buchs, C. & Darnon, C. (Eds.), *L'évaluation, une menace ?* (pp.117-126). Paris : Presses universitaires de France.
- Deci, E.L., Koestner, R. et Ryan, R.M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological bulletin*, 125(6), 627-668
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000) The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268
- Deutsch, M. (1979). Some Reflections on Grading Systems. *American Psychologist*. 34(5), 391-401.
- De Vecchi, G. (2014). *Evaluer sans dévaluer*. Paris : Hachette éducation.
- Dompnier, B., Pansu, P. & Bressoux, P. (2011). L'évaluation scolaire : une activité multidéterminée. In : Butera, F., Buchs, C. & Darnon, C. (Eds.), *L'évaluation, une menace ?* (pp.77-84). Paris : Presses universitaires de France.
- Dresel, M., & Haugwitz, M. (2008). A computer-based approach to fostering motivation and self-regulated learning. *The Journal of Experimental Education*, 77(1), 3-1
- Dupeyrat, C., Excebe, C., Mariné, C. (2006). Buts d'accomplissement et qualité de l'engagement dans l'apprentissage : le coût de la compétition. In : Galand, D. & Bourgeois, E. (Eds.). *(Se) motiver à apprendre* (pp.63-74). Paris : Presses universitaires de France
- Dweck C.S. (2002) ; Messages that Motivate : How Praise Molds Students' Beliefs, Motivation, and Performance (in Surprising Ways). in : Aronson, J. (Eds), *improving academic achievement : impact of psychological factors on education*, p.37-60. San Diego : Academic Press.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169- 189.
- Elliot A. J. & Covington M. V. — (2001) Approach and avoidance motivation, *Educational Psychology Review*, 13, 73-92.
- Elliot, A.J. & Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation : a mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Findley, M. J. & Cooper, H. M. (1983). Locus of Control and Academic Achievement : A literature Review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(2), 419-427
- Freeman, R. & Lewis, R. (1998). *Planning and implementing assessment*. London : Kogan Page
- Galand, B. (2006). Pratiques d'enseignement et adaptation scolaire des élèves. In : Galand, D. & Bourgeois, E. (Eds.). *(Se) motiver à apprendre* (pp.145-158). Paris : Presses universitaires de France.
- Garcia, T. (1995) The role of motivational strategies in self-regulated learning, in: P. R. Pintrich (Ed.) *Understanding self-regulated learning* (p.29-42). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Gibbs, G. (1999) Using assessment strategically to change the way students learn, in: S. Brown & A. Glasner (Eds) *Assessment matters in higher education: choosing and using diverse approaches*. Buckingham : Open University Press
- Golke, S., Dörfler T., Artelt, C. (2015). The impact of elaborated feedback on text comprehension within a computer based assessment. *Learning and instruction*, 39, 123-136.
- Guerin, B. (1986). Mere presence effects in humans: a review. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22(1), 38e77. [http://dx.doi.org/10.1016/0022-1031\(86\)90040-5](http://dx.doi.org/10.1016/0022-1031(86)90040-5);

- Gurtner, J.-L. & Genoud, Ph (2006). Facteurs contextuels dans l'évolution de la motivation pour le travail scolaire au cours de l'adolescence. In : Galand, D. & Bourgeois, E. (Eds.). *(Se) motiver à apprendre* (pp.115-124). Paris : Presses universitaires de France.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638–645.
- Harks, B., Rakoczy, K., Hattie, J., Besser, M. & Klieme, E. (2014). The effects of feedback on achievement, interest and self-evaluation : the role of feedback's perceived usefulness. *Educational Psychology*. 34(3), 269-290.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007) The power of feedback. *Review of Educational Research*. 77(1), 81-112.
- Hattie, J. A. C., & Yates, G. (2013). Understanding learning : lessons for learning, teaching and research. *Research conference 2013*, ACER, Melbourne : Australia
- Higgins, R., Hartley, P. & Skelton, A. (2001) Getting the message across: the problem of communicating assessment feedback, *Teaching in Higher Education*, 6(2), 269–274
- Huart, T. (2001). Un éclairage théorique sur la motivation scolaire : un concept éclaté en multiples facettes. *Cahier du service de Pédagogie Expérimentale* – Université de Liège, 7-8/2001, 221-240.
- Ivanic, R., Clark, R. & Rimmershaw, R. (2000). What am I supposed to make of this? The messages conveyed to students by tutors' written comments, in: M. R. Lea & B. Stierer (Eds). *Student writing in higher education: new contexts*. Buckingham : Open University Press
- Kim, S.-I., Lee, M.-J., Chung, Y., & Bong, M. (2010). Comparison of brain activation during norm-referenced versus criterion-referenced feedback: the role of perceived competence and performance approach goals. *Contemporary Educational Psychology*, 35(2), 141-152
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: Historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119, 254–284
- Lafontaine, D. (2013). Cours d'analyse des processus d'enseignement (PEDA 1051-3). Université de Liège, Liège. Belgique.
- Le Foll, D., Rasclé, O., & Higgins, N. (2006). Persistence in a putting task during perceived failure : influence of state-attributions and attributional style. *Applied Psychology : An international Review*, 55(4), 586-605
- Leclercq, D., Nicaise, J. & Demeuse, M. (2013). Docimologie critique : des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves. In : Demeuse, M. *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation* (p.273-292), Liège : Les éditions de l'Université de Liège,
- Lipnevich, A. & Smith, J. (2009). Effects of Differential Feedback on Students' Examination Performance. *Journal of Experimental Psychology*. 15(4), 319–333
- Marcoux, G. & Crahay, M. (2008). Mais pourquoi continuent-ils à faire redoubler ? Essai de compréhension du jugement des enseignants. *Revue des Sciences de l'éducation*, 30(3), 501-518.
- Martinot, D. (2006). Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire. In : Galand, D. & Bourgeois, E. (Eds.). *(Se) motiver à apprendre* (pp.27-39). Paris : Presses universitaires de France
- Marzano, R. (2000). *Transforming classroom grading*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum and Development.
- McCloskey, W & Leary, M. R. (1985). Differential effects of Norm-Referenced and Self-Referenced Feedback on Performance Expectancies, Attributions and Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 10(3), 275-284
- Miserandino, M. (1998). Attributional retraining as a method of improving athletic performance. *Journal of Sport Behavior*, 21(3), 286-297.
- Monseur, C. (2014). Evaluation des systèmes éducatifs par les enquêtes internationales. PED4025-1. Université de Liège. Belgique).
- Narciss, S., & Huth, K. (2004). How to design informative tutoring feedback for multimedia learning. In H. M. Niegemann, D. Leutner, & R. Brunken (Ed.), *Instructional design for multimedia learning* (pp. 181-195). Munster, NY : Waxmann.
- Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice, *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218, DOI: 10.1080/03075070600572090
- Oosterhof, A. (2001). *Classroom applications of educational measurement*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall
- Orbach, I., Singer, R.N., & Murphey, M. (1997). Changing attributions with an attribution training technique related to basketball dribbling. *The sport Psychologist*, 11, 294-304.
- Orsmond, P., Merry, S. & Reiling, K. (2002). The use of formative feedback when using student derived marking criteria in peer and self-assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(4), 309–323.
- Pansu, P., Bressoux, P., Leonasio, A.-M. & Mezière, C. (2000). Pour une analyse de la construction du jugement scolaire. *Psychologie & éducation*, 42, 51-66
- Paquet, Y. (2005). *Notion de contrôle dans les phénomènes de stress : Elaboration d'un modèle et applications au domaine sportif*. Thèse de doctorat en sciences psychologiques non publiée, Université de Reims Champagne-Ardenne, Reims.
- Paquet, Y. (2009). Les différents construits de la notion de contrôle. In : Paquet, Y (Eds). *Psychologie du contrôle : théories et applications*. (pp.7-22). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1999). *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. De Boeck : Bruxelles
- Peterson, E.R. & Irving, S.E. (2008). Secondary school student's conceptions of assessment and feedback. *Learning and Instruction*, 18(3), 238-250.
- Pintrich, P.R. (2004). A Conceptual framework for assessing motivation and self regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4). 385-407
- Pulfrey, C. (2011). Promotion de soi et triche. In : Butera, F., Buchs, C. & Darnon, C. (Eds.), *L'évaluation, une menace ?* (pp.177-186). Paris : Presses universitaires de France.
- Pulfrey, C., Buchs, C. & Butera, F. (2011). Why Grades Engender Performance-Avoidance Goals : The Mediating Role of Autonomous Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 683-700.
- Rakoczy, K., Harks, B., Klieme, E., Blum, W. & Hochweber, J. (2013). Written feedback in mathematics: Mediated by students' perception, moderated by goal orientation. *Learning and Instruction*. 27. 63-73
- Rasclé, O., Le Foll, D. & Cabagno, G. (2009). Contrôle et performance. In : Paquet, Y (Eds). *Psychologie du contrôle : théories et applications*. (pp.167-187). Bruxelles : De Boeck.
- Rossier, J., Rigozzi, C. & Berthoud, S. (2002). Validation de la version française de l'échelle de contrôle de Levenson (IPC), influence de variables démographiques et de la personnalité. *Annales Médico-psychologiques*, 160(2). 138-48.
- Rudisill, M.E. (1988). The influence of causal dimension orientations and perceived competence on adult's expectations, persistence, performance, and the selection of causal dimensions. *International Journal of Sport Psychology*, 19, 184-198.
- Sadler, D. R. (1989) Formative assessment and the design of instructional systems, *Instructional Science*, 18(2), 119–144.
- Sadler, D. R. (1998) Formative assessment: revisiting the territory, *Assessment in Education*, 5(1), 77–84.
- Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 548-556.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78, 153–189.

- Smeding A, Darnon C, Souchal C, Toczek-Capelle M-C, Butera F (2013). Reducing the Socio-Economic Status Achievement Gap at University by Promoting Mastery-Oriented Assessment. *PLoS ONE*, 8(8): e71678. Doi:10.1371/journal.pone.0071678
- Smith, E. & Gorard, S. (2005). « They don't give us our marks » the role of formative feedback in student progress. *Assessment in Education*, 12(1), 21-38
- Souchal, C., Toczek, M.-C., Darnon, C., Smeding, A., Butera, F. & Martinot, D. (2014). Assessing does not mean threatening : the purpose of assessment as a key determinant of girls' and boys' performance in a science class. *The British Psychological Society*. 84, 125-136
- Strijbos, J. W., Narciss, S., & Dünnebier, K. (2010). Peer feedback content and sender's competence level in academic writing revision tasks: Are they critical for feedback perceptions and efficiency?. *Learning and Instruction*, 20(4), 291–303. doi: 10.1016/j.learninstruc.2009.08.008
- Trice, A. & Curtis, N. (2013). A revision of the Academic Locus of Control Scale for College Students. *Perceptual and Motor Skills*, 61(3) , 1043-1046. DOI: 10.2466/08.03.PMS.116.3
- Trouilloud, D. & Sarrazin, P. (2011). Les attentes des enseignants : une menace pour l'évaluation ? In : Butera, F., Buchs, C. & Darnon, C. (Eds.), *L'évaluation, une menace ?* (pp.77-84). Paris : Presses universitaires de France.
- Vellas, Etienne & Baeriswyl, Eric (1995). Les cycles pédagogiques: un adieu aux notes ? in : *Vers le changement... espoirs et craintes*. Actes du premier Forum sur la rénovation de l'enseignement primaire (novembre 1994), Genève : DIP p.87-90.
- Zezeau, C., Bouffard, T. & Dubois, V. (2004). Relation entre la conception de l'intelligence et les buts d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 9-25
- Vallerand, R.J. (2006). Les attributions : déterminants et conséquences. In : Vallerand, R.J. (DIR), *Les fondements de la psychologie sociale*. Montréal : Gaëtan Morin Editeur.
- Vial, M. (2013). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De boeck
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion, *Psychological Review*, 92(4), 548-573
- Weiner, B. (1992). *Human motivation : Metaphors, theories and research*. Newbury Park, CA : Sage.
- Wiliam, D. & Black, P. (2002) Feedback is the best nourishment. *Times Educational Supplement*, special supplement: 'Mind Measuring', 4th october, pp. 8–9
- Wollenschläger M., Hattie J., Machts, N., Möller, J., Harms, U. (2016). What makes rubric effective in teacher-feedback ? Transparency of learning goals is not enough. *Contemporary Educational Psychology*, 44(45), 1-11
- Yorke, M (2003) Formative assessment in higher education: moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice, *Higher Education*, 45(4), 477–501.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2004) Self-regulating intellectual processes and outcomes: a social cognitive perspective, in : D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Eds) *Motivation, emotion and cognition*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates

# 6. Annexes

---



# b) Feedbacks

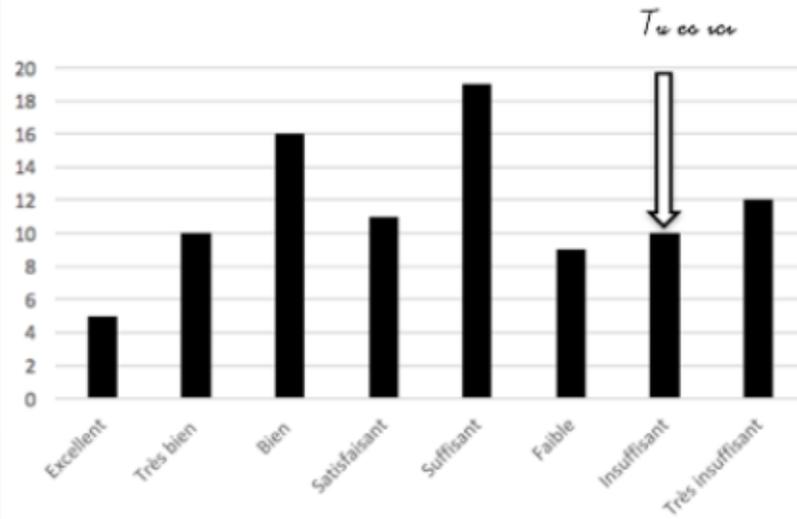
Tu as obtenu la note de 7/20

Ta performance en géographie et plus spécialement dans le calcul d'échelle est donc **insuffisante**.

En tout, 92 élèves ont effectué cette évaluation, la moyenne est de 11/20

Voici la répartition du nombre d'élèves par appréciation :

Appréciation	Excellent	Très bien	Bien	Satisfaisant	Suffisant	Faible	Insuffisant	Très insuffisant
Nombre d'élèves	5	10	16	11	19	9	10	12



**Bravo, comparé au premier test :**

- \* Tu as été plus précis dans les mesures
- \* Tu as su transposer une échelle numérique (sous forme de fraction) en une échelle linéaire (sous forme de segment).
- \* Tu as su calculer une distance réelle grâce à l'échelle linéaire ou une échelle numérique

**En revanche, tu peux toujours t'améliorer dans les tâches suivantes,**

Voici quelques conseils pour t'améliorer :

Tu dois procéder en deux étapes :

Identifier la surface que représentent les deux cartes et déterminer, quelle surface est la plus grande.



Ex : Ici la carte du monde représente une plus grande surface que la carte de France

Identifier quelle échelle permet de représenter une plus grande surface

Ex : 3500 km ou 100 km

La première échelle 2cm permet de représenter 3500km, la seconde échelle 1 cm permet de représenter 100 km

→ 3500 km correspond à la carte du monde et 100 km correspond à la carte de la France

Tu as dû mal à associer une échelle à sa carte.

Même si tu associes correctement une échelle à sa carte, tu as du mal à justifier cette association.

**CHAQUE APPRENANT A DES FORCES ET DES FAIBLESSES. DANS LE TEST SUIVANT, TU POURRAS T'AMELIORER SI TU TIENS COMPTE DE NOS CONSEILS.**

### c) Utilité perçue du feedback

- Echelle de Likert à 4 échelons
- Présence d'un item inversé
- $\alpha = .88$

#### Question 1 : Mesure de l'utilité perçue du feedback

Tu viens de recevoir un feedback sur le test que tu as passé la semaine dernière. Les phrases ci-dessous sont liées à la manière dont tu perçois le feedback. Indique dans quelle mesure tu es d'accord ou pas avec chacune des phrases ci-dessous.

(Ne choisis qu'une seule réponse par ligne.)

		<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>D'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
a)	Le feedback que je viens de recevoir m'incite à faire plus d'efforts en géographie	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>
b)	Le feedback que je viens de recevoir m'aide à reconnaître où je peux m'améliorer.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>
c)	Ce feedback ne m'aidera pas à progresser	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>
d)	Grâce à ce feedback je sais ce que je fais bien.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>
e)	Le feedback m'aide à savoir comment m'améliorer.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>

## d) Buts d'accomplissement

- Echelle de Likert à 4 échelons
- Buts maîtrise approche  $\alpha = .83$
- Buts maîtrise évitement  $\alpha = .57$
- Buts de performance approche  $\alpha = .77$
- Buts de performance évitement  $\alpha = .52$

### Question 2 : Buts d'accomplissements

Lis chaque énoncé attentivement et décide dans quelle mesure tu es d'accord ou pas avec ces affirmations.

(Ne choisis qu'une seule réponse par ligne.)

	<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>D'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
a) En général, j'essaie toujours de bien comprendre ce que j'apprends à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) A l'école, j'ai souvent peur de ne pas comprendre les matières abordées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) A l'école, il est important pour moi d'avoir de meilleures notes que les autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Je préfère un exercice facile que je suis sûr de réussir qu'un exercice difficile que je risque de rater.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Pour moi, à l'école, c'est très important d'apprendre un maximum de choses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) A l'école, j'ai envie de bien comprendre les leçons, mais j'ai parfois peur qu'elles soient trop compliquées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) J'essaie de bien comprendre les nouvelles matières pour avoir les meilleurs points de la classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) J'ai parfois peur d'avoir de moins bonnes notes que les autres élèves de la classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### e) Contrôle perçu

- Echelle de Likert à 4 échelons
- Présence d'items inversés.
- **Contrôle perçu  $\alpha = .85$**

#### Question 5 : Mesure du contrôle perçu

Lorsque tu réalises un test, tu peux éprouver le sentiment de pouvoir « contrôler » le résultat que tu vas obtenir. A l'inverse, peut-être penses-tu que tes résultats peuvent être influencés par d'autres éléments : le professeur qui corrige, les autres élèves de la classe, la chance... et donc ne sont pas sous ton contrôle.

Les dix phrases ci-dessous ont pour objectif de comprendre ce qui **selon toi** peut influencer le pouvoir que tu as sur le résultat que tu obtiendras à ce test.

**Pour chaque phrase ci-dessous, coche la case qui te semble le mieux refléter ton sentiment en ce moment même.**

*(Ne choisis qu'une seule réponse par ligne.)*

**Tu viens de terminer le test :**

	<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>D'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
a) Les résultats que j'obtiendrai à ce test dépendront principalement de ce que les autres élèves de la classe ont répondu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) J'ai une grande influence sur les résultats que j'obtiendrai à ce test.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Les résultats que j'obtiendrai au test dépendront principalement de la chance.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## f) Attributions causales

- Echelle de Likert à 4 échelons
- Présence des trois dimensions (locus, stabilité et contrôlabilité) mais regroupées en une seule échelle: attributions causales contrôlables
- **Attributions causales contrôlables**  
 $\alpha = .62$

### Question 1 : Attributions causales

Tu trouveras ci-dessous des affirmations liées aux causes qui font que tu réussis ou échoues à un contrôle de géographie. Lis chaque énoncé attentivement et décide dans quelle mesure tu es d'accord ou pas avec ces affirmations.

*(Ne choisis qu'une seule réponse par ligne.)*

	<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>D'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
a) Quand je ne connais pas bien les réponses à un contrôle de géographie, c'est que je n'ai pas assez travaillé.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>
b) Quand je réussis un contrôle en géographie, c'est avant tout parce que le contrôle est facile.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>
c) Si je réussis en géographie c'est parce que j'ai assez travaillé pour me préparer au contrôle.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>
d) Si j'ai raté un contrôle de géographie c'est parce que je n'ai pas demandé à avoir des cours particuliers pour mieux m'expliquer ce que je ne comprends pas.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>
e) Si j'échoue à un contrôle en géographie c'est parce que le professeur ne m'aime pas.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>
f) Quand je ne connais pas bien la réponse à un contrôle de géographie, c'est parce que je ne suis pas doué dans cette matière.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>
g) Si j'ai raté un contrôle en géographie c'est parce que les autres ont mieux réussi que moi.	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>