

UNIVERSITÉ „ALEXANDRU IOAN CUZA” IASI
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

THÈSE DE DOCTORAT

- RÉSUMÉ -

COORDINATEUR SCIENTIFIQUE:
Prof. Univ. Dr. Constantin CUCOȘ

Doctorant:
Amalia ȘUHANI (mariée DIACONU)

IAȘI 2013

UNIVERSITÉ „ALEXANDRU IOAN CUZA” IASI
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

**DÉMARCHES THÉORIQUES ET APPLIQUÉS POUR LA
CONSTRUCTION ET L'IMPLEMENTATION DE
CERTAINS STRATÉGIES D'UTILISATION DU FEED-
BACK FORMATIF À L'ÉCOLE**

- *RÉSUMÉ* -

COORDONATEUR SCIENTIFIQUE:
Professeur Universitaire Docteur. Constantin CUCOȘ

Doctorant:
Amalia ȘUHANI (căs. DIACONU)

IAȘI 2013

Cette thèse a été élaborée au cours de l'activité didactique et de recherche, déroulée à l'université "Alexandru Ioan Cuza" Iași, Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation, pendant la période octobre 2010 – septembre 2013, sous la direction du professeur universitaire docteur Constantin CUCOȘ.

Pendant l'élaboration de cette thèse, l'auteur a bénéficié d'une bourse attribué par le projet: **POSDRU/CPP 107/DMI 1.5/S/78342**, conclu entre UAIC-
IOSUD et AMPOSDRU.

Mots clés:

constructivisme

politique éducationnelle

autonomie formative

autoévaluer

metacognition

évaluer éducationnelle

évaluation pour l'apprentissage

évaluation formative

feedback formatif

SOMMAIRE

LISTE DES TABLEAUX	4
LISTE DES FIGURES.....	11
<i>INTRODUCTION</i>	15
CHAPITRE I : L’EVALUATION FORMATIVE - STATUT ET SPECIFICITE	23
1.1. Historique de l’évaluation formative, perspectives de définition	23
1.2. Caractéristiques des pratiques d’évaluation en classe.....	31
1.3. Evaluation formative, évaluation normative, évaluation sommative - approche comparative	37
CHAPITRE II : PERSPECTIVES THEORIQUES SUR L’EVALUATION FORMATIVE	42
II.1. Modernité et postmodernité. Perspectives sur l’évaluation scolaire	42
II.2. Orientations importantes dans la psychologie de l’apprentissage. Leur impact sur les pratiques d’évaluation formative	46
II. 2.1. Cognitivisme, constructivisme - registre réflexif, influences sur l’évaluation	47
II.2.2. L’évaluation scolaire dans la perspective constructiviste – accents, déterminations, particularités	55
CHAPITRE III : POLITIQUES ÉDUCATIONNELLES EN EVALUATION FORMATIVE	69
III.1. Politiques éducationnelles en évaluation formative – approches internationales	69
III.2. Le statut de l’évaluation formative dans le cadre des politiques éducationnelles roumaines	73
III. 3. Principes explicites et implicites de politique éducationnelle en évaluation formative	77

CHAPITRE IV : LE FEED-BACK FORMATIF : CONCEPTUALISATION, STATUT PROCESSUEL, CONDITIONS D'EFFICACITÉ	80
IV.1. Place du feed-back dans l'évaluation formative. Perspectives théoriques	80
IV. 1. 1. Approches conceptuelles du feed-back formatif	82
IV. 1. 2. Le feed-back formatif – modèles explicatifs	84
IV. 2. Interventions de feed-back en classe – cadres taxonomiques, caractéristiques, niveaux d'action	89
IV.2.1. Types de feed-beack	89
IV.2.2. Caractéristiques des interventions de feed-back : spécificité, complexité/étendue, moment où elles sont introduites	92
IV.2.3. Niveaux où les informations de feed-back agissent	99
IV.3. Les caractéristiques des élèves – facteurs de renforcement/freinage d'un feed-back formatif efficace	105
IV.4. Un modèle interprétatif en évaluation formative et feed-back formatif	110
IV.5. Le feed-back formatif et l'évaluation formative – principes de bonne pratique	115
CHAPITRE V : DEMARCHE D'INVESTIGATION AU SUJET DE L'OFFRE ET DE LA NECESSITE DE FORMER LES ENSEIGNANTS A L'EVALUATION FORMATIVE	123
V.1. Thème de la recherche – son importance	123
V.2. Plan de la recherche	125
V.2.1. But, objectifs généraux et hypothèses de la recherche	125
V.2.2. Méthodes de recherche	126
V.2.3. Présentation des lots de sujets	128
V.2.4. Méthodologie de la recherche. Variables, description des instruments de recherche	133

V.3. Déroutement de la recherche	136
V.3.1. Déroutement de la recherche. Procédure	136
V.3.2. Analyse et interprétation des résultats	137
V.4. Conclusions et propositions	151
CHAPITRE VI : LES DETERMINANTS DE LA PERCEPTION PAR LES	
ÉLÈVES.....	152
VI.1. Prémisses de la recherche	152
VI.2. Plan de la recherche	155
VI.2.1. But, objectifs généraux et hypothèses de la recherche	155
VI.2.2. Description du lot de sujets	157
VI.2.3. Définition des variables, opérationnalisation des concepts	160
VI.2.4. Description des instruments	162
VI.3. Déroutement de la recherche	172
VI.3.1. La procédure du développement de la recherche.....	172
VI.3.2. L'analyse et l'interprétation des résultats.....	172
VI.4. Conclusions	311
VI.5. Limites de la recherche, nouveaux champs d'investigation.....	316
CONSIDERATIONS FINALES ET MESURES PROPOSEES	317
BIBLIOGRPHIE	
ANNEXES	

INTRODUCTION

Par ce travail, nous nous proposons une approche théorique et de recherche dans le domaine de l'évaluation formative et du feedback formatif, dans le but de retracer (à partir de ce référentiel) un édifice explicatif qui puisse faire repenser la pratique de l'évaluation formative. En même temps, nous nous proposons une (ré)justification de la nécessité de l'engagement des professeurs en tant que praticiens réflexifs dans une pédagogie qui promeut l'évaluation formative.

Pendant les dernières décennies, l'autonomie formative est devenue non seulement un but des politiques éducationnelles et implicitement un espace géométrique des idées-forces et des décisions avec un grand enjeu dans la pratique éducationnelle, mais aussi sur le plan pratique individuel, une solution de « survie » dans un contexte informationnel et socioprofessionnel, avec une flexibilité extraordinaire. Prendre connaissance d'assumer des démarches d'apprentissage, cela est fortement lié aux pratiques évaluatives de l'école. Les scénarios docimologiques et les dispositifs d'évaluation utilisés dans la classe peuvent soutenir des évolutions cognitives et affectives-attitudinales vis-à-vis de l'apprentissage, envers son propre devenir, pouvant transformer l'élève en moniteur et formateur de ses propres compétences auto-génératives. L'évaluation stimule chez les élèves « l'analyse des réussites antérieures dans des situations similaires à celle étudiée, l'analyse des moyens utilisés et des raisons de la réussite » (Meyer, 2000, p. 147), offrant des conditions pour que l'élève élabore et utilise consciemment ses connaissances relationnelles et procédurales, ses processus et ses stratégies cognitives. S'approprier des instruments pour traiter les informations au niveau supérieur, conscientiser et contrôler ses propres mécanismes et techniques d'apprentissage, auto-régler son apprentissage, gérer les processus mentaux, promouvoir un comportement métacognitif, voilà des desiderata de l'école postmoderne, des rêves qu'on peut accomplir à condition de mettre en scène des scénarios pédagogiques où les professeurs mettent en valeur au maximum les ressources de l'évaluation formative ; une évaluation qui n' « étouffe » pas mais qui soutient surtout l'expérimentation de la joie d'apprendre, l'enthousiasme de la connaissance, la satisfaction de découvrir à travers soi-même (Albu, 2013).

Malgré les évidences apportées par les recherches occidentales sur les effets de l'évaluation formative de stimuler l'apprentissage et de développer l'efficacité des processus instructifs-éducatifs, *les pratiques d'évaluation courantes de l'enseignement pré-universitaire roumain tendent à être orientées surtout vers des procédures de plus en plus exactes et rigoureuses de classement et de sélection des élèves*, qu'il s'agisse des tests et examens à caractère extérieur, national ou bien des procédures créées et mises en acte dans la pratique des professeurs de tous les jours, dans la classe.

Au fait, le design des épreuves d'évaluation conçues dans l'école démontre une reproduction presque fidèle des types de tâches et d'items retrouvés

dans les tests nationaux, pour une raison dictée aussi par le désir d'obtenir des qualificatifs et des récompenses professionnelles en fonction des résultats des élèves aux examens à caractère national. Peu de professeurs se penchent sur l'individualité des élèves, sur les besoins d'apprentissage de chacun, construisant des stratégies d'évaluation qui puissent les aider dans la construction et le perfectionnement des leurs propres stratégies d'apprentissage efficace. Du point de vue des professeurs, les stratégies d'évaluation formative deviennent de grands consommateurs de temps et c'est très difficile à les appliquer dans les classes avec beaucoup d'élèves. La projection et la mise en pratique de ces stratégies demande un haut niveau de formation pédagogique théorique dans le domaine. Les décisions des professeurs sur la pratique de l'évaluation formative sont sûrement influencées par leurs perceptions sur les habiletés des élèves et sur le curriculum (Tomanek et al, 2008), par le contexte scolaire où ils évoluent et par leur expérience professionnelle (plus que leur expérience académique), par leur conception sur l'apprentissage, par le niveau des connaissances pédagogiques, par la culture évaluative partagée.

Quant aux faits exposés, nous considérons qu'une réflexion sur ses propres pratiques d'évaluation, ainsi qu'une exploration des provocations ou des bénéfices de l'utilisation de l'évaluation formative, du feedback en classe s'avèrent nécessaires, dans le contexte où « la formation d'une culture évaluative est l'un des objectifs moins visés ou réalisés dans les écoles » (Cucos, 2008, 18). Nos démarches pour la recherche de la problématique de l'évaluation formative et du feed-back formatif se sont appuyées sur une analyse préliminaire du contexte international des abords théoriques, de recherche, de politique éducationnelle et en même temps de la pratique éducationnelle actuelle en Roumanie dans ce domaine. L'absence de quelques reconsidérations et opinions exprimées systématiquement dans la littérature roumaine de spécialité, doublée par une croissance de l'intérêt pour l'acte évaluatif au moins au niveau déclaratif dans la politique éducationnelle actuelle de la Roumanie, complétée par le manque d'un appui réel et consistant accordé aux professeurs pour appliquer l'évaluation formative et le feed-back formatif dans la pratique éducationnelle courante ont représenté, pour nous, un contexte argumentatif qui justifie la nécessité et l'opportunité des démarches de recherche.

Le thème que nous avons choisi s'est avéré être d'une part attractif et fort généreux, étant donné l'intensification des préoccupations pour son étude dans l'espace européen (et non seulement cet espace), mais d'autre part compliqué et difficile, si l'on a en vue l'absence de quelques études et travaux significatifs dans la littérature roumaine de spécialité concernant l'évaluation formative et le fait que la pratique évaluative suppose un raccord permanent avec les évolutions et les changements paradigmatiques, soulignés à présent par le constructivisme.

Dans notre travail, nous nous proposons dès le début une présentation de quelques paradigmes interprétatifs et quelques théories psychologiques qui jettent les bases de la pratique de l'évaluation formative, complétée par une présentation de l'évolution historique du concept et de la pratique de l'évaluation formative

dans l'espace européen, ainsi qu'une présentation des politiques éducationnelles concernant l'évaluation formative.

L'ouvrage est structurée en sept chapitres, au cours desquels nous avons fait des délimitations, des synthèses conceptuelles, argumentations théoriques pour la problématique de l'évaluation formative et du *feed-back* formatif à l'école, ainsi qu'une recherche qui a visé plusieurs paliers : l'analyse des programmes de formation proposés par les Maisons du Corps Enseignant, qui vise l'évaluation/évaluation formative ; l'enquête constatative sur les perceptions et les opinions des professeurs sur l'importance accordée au domaine de l'évaluation et le besoin ressenti pour l'habilitation avec des pratiques de l'évaluation formative dans la classe ; l'enquête sur les perceptions des élèves concernant le *feed-back* formatif offert par les professeurs.

CHAPITRE I

L'ÉVALUATION FORMATIVE: STATUT ET SPÉCIFICITÉ

Ce chapitre se constitue dans une introduction dans la problématique de l'évaluation formative, avec la présentation de l'évolution sémantique du concept et des définitions les plus connues et assumées. Nous avons dressé, dans ce sens, une synthèse des évolutions pour définir l'évaluation formative :

Tableau I.1 Évolutions dans la définition de l'évaluation formative (synthèse)

Auteur	Le Référentiel dans la définition de l'évaluation formative	Caractéristiques déterminantes de l'évaluation formative
M. Scriven	L'itinéraire pédagogique proposé par le professeur	<ul style="list-style-type: none"> - l'évaluation de la pertinence de la démarche pédagogique; - les appréciations globales ou partielles concernant les changements dans l'activité d'enseignement/apprentissage sont valorisées pour que le professeur puisse améliorer son activité;
B. Bloom	L'itinéraire d'apprentissage de l'élève	La remédiation immédiate, par les élèves, des erreurs et des lacunes, par la comparaison permanente de la performance obtenue avec un seuil de réussite antérieurement défini, de sorte que tous les élèves puissent réussir, conformément au modèle de l'apprentissage complet
G. de	Les difficultés rencontrées par	-l'identification des difficultés rencontrées par les élèves au cours de l'apprentissage,

Landsheere	les élèves dans l'apprentissage	l'information des élèves concernant ces difficultés et la modalité de les surmonter -l'offre de <i>feed-back</i> concernant son propre progrès, non par rapport à la norme mais aux propres limites de réussite franchies dans l'apprentissage.
G. Scallon	le progrès dans l'apprentissage des élèves	-assurer le progrès des élèves dans le processus de l'apprentissage, impliqués dans l'autoévaluation de leurs propres productions ; -évaluer pas seulement le produit visible de l'apprentissage, mais aussi le processus de réalisation.
J. Ardoino și G. Berger	Le système de valeurs auxquelles se rapporte l'évaluation	-émètre un jugement de valeur sur les compétences des élèves, opposé au contrôle abordé en tant que mesure du progrès; -évaluer en tant que moment du processus de production des connaissances.

De même, nous avons abordé les concepts d'*évaluation de l'apprentissage* et d'*évaluation pour l'apprentissage*, en proposant un tableau comparatif sur les deux variantes, à partir des caractéristiques de celles-ci, corroborées à un ensemble de critères décanés : l'objet de l'évaluation : le but ; son rapport à un standard général/niveau individuel de performance ; le degré dont on partage et assume des critères de mesure ; le degré d'implication des élèves ; l'observation des résultats des élèves ; la valorisation des informations obtenues suite à l'évaluation ; la perspective des processus *enseigner-apprendre-évaluer*.

Dans le deuxième sous-chapitre nous avons présenté les caractéristiques qui définissent les pratiques de l'évaluation formative, abordées dans de nombreuses prises de position théoriques ou pratiques, dans des discours construits d'une perspective compréhensive, descriptive ou prescriptive, proposant un tableau de ces caractéristiques, en tant que fondement pour décaner des exigences liées au perfectionnement des pratiques évaluatives dans la classe :

Dimensions	Caractéristiques de l'évaluation formative
intégration dans le processus	-elle est subordonnée à l'action éducative, englobée dans une vision sur l'enseignement/apprentissage dont elle représente une partie essentielle (Groupe de Réforme de l'évaluation, 1996; Volkman, 2006 apud. Buck și Trauth-Nare, 2009)
nature contextuelle	-elle est influencée par les caractéristiques des situations d'apprentissage, par le spécifique de l'activité d'instruction, par la mesure où le professeur connaît ses élèves, par le but de l'activité d'apprentissage et les objectifs d'instruction projetées (Black și William, 1998; Bell și Cowie, 2001; Volkman, 2006).
nature dynamique	-elle est un processus progressif, dans un permanent développement, basé sur des informations venues des élèves

	comme preuves de l'apprentissage (Buck și Trauth-Nare, 2009).
le but et les objectifs à mesurer	<ul style="list-style-type: none"> -elle vise non seulement les « marques de surface de la réussite », les produits-objets de l'évaluation normative, mais surtout la partie des processus : réseau de concepts, schémas d'action, stratégies cognitives, métacognitives et d'autorégulation (Meyer, 2000); - elle est focalisée sur l'identification des besoins d'apprentissage des élèves, pour soutenir leur apprentissage (Looney, 2005, apud Wiliam, 2011); - c'est une évaluation de la performance, du chemin parcouru dans le temps par les élèves à la recherche et le traitement des informations (Joița, 2006); - elle vise l'interprétation donnée par des élèves aux informations, la modalité de construction personnelle des réponses, par des tâches authentiques, contextualisées (Anderson, Reder și Simon, apud Joița, 2006); - elle reconnaît toute la gamme de réalisations des élèves et met en valeur la confiance dans la capacité de chaque élève d'améliorer son apprentissage et ses résultats ; - elle soutient la formation pour la cognition et la science, par la connaissance et la science (Mestre, 2001, apud Joița, 2006).
les rôles du professeur	<ul style="list-style-type: none"> - l'évaluation formative est dépendante de la capacité du professeur d'interpréter les observations et les résultats des élèves et de leur mise en valeur pour l'amélioration de l'apprentissage (Jones et Moreland, 2005, apud Buck et Trauth-Nare, 2009); - les professeurs prennent des décisions instructionnelles subséquentes, partant des idées exprimées par les élèves eux-mêmes, d'une manière qui encourage l'apprentissage (Otero și Nathan, 2008; Ruiz-Primo et Furtak, 2007 apud Buck et Trauth-Nare, 2009); - elle suppose un réel partenariat dans l'apprentissage entre élèves, mais aussi entre les élèves et le professeur, celui-ci ayant le rôle de médiateur, de facilitateur pour l'apprentissage.
l'implication des élèves	<ul style="list-style-type: none"> - l'analyse des réussites antérieures, des moyens utilisés et des raisons de ces réussites (Meyer, 2000); - l'implication des élèves dans l'analyse des résultats, dans l'observation de l'apprentissage sur son parcours, dans la collecte et la présentation devant les autres de certaines preuves sur l'apprentissage (Davies, 2000); - l'implication dans l'autoévaluation (Davies, 2000; Groupe de réforme de l'évaluation, 1996); - assumer les risques dans un environnement sûr d'apprentissage, qui encourage l'apprentissage par ses propres erreurs; - partager et assumer des objectifs d'apprentissage, la connaissance des standards de performance ; les élèves doivent être capables de comparer le niveau actuel de la performance avec objectifs et

	<p>d'agir pour faire des progrès dans le désir d'atteindre ces objectifs (Sadler, 1989);</p> <ul style="list-style-type: none"> - elle soutient les élèves dans l'évaluation de leurs propres efforts et dans le désir d'assumer leur responsabilité d'atteindre les objectifs et de développer leur propre apprentissage (Atkin și alții, 2001); - l'implication des élèves dans des activités d'apprentissage collaboratif, qui soient évaluées (Slavin et autres 2003, apud Black et Wiliam, 2009) et dans des activités d'enseignement réciproque (Brown et Campione, 1996, apud Black et Wiliam, 2009); - activer les élèves en tant que promoteurs de l'apprentissage autorégulé (Boekaerts et Cosmo 2005, apud Black et Wiliam, 2009).
l'offre de <i>feedback</i> formatif	<ul style="list-style-type: none"> - implique l'offre de <i>feed-back</i> qui conduit les élèves vers la reconnaissance des pas suivants dans l'apprentissage et la façon dont ils doivent faire ces pas (Groupe de Réforme de l'évaluation, 1996); - offre une image sur la progression de la connaissance des élèves, utile à eux mais en même temps aux professeurs, pour redimensionner le design instructif; - facilite l'entrée en dialogue des élèves et des professeurs, à partir du <i>feed-back</i> reçu (Irons, 2010); - permet aux élèves le contrôle sur leur propre progrès éducatif, mais aussi l'obtention d'un plus haut niveau d'autonomie et d'auto direction de l'apprentissage, la prise sur soi du rôle de participants actifs dans le processus d'apprentissage par l'évaluation de leurs propres efforts à la lumière des objectifs (Atkin et al. 2001, apud Buck, 2009); - en fonction du rôle et de la pondération assurée au <i>feed-back</i> en tant qu'élément essentiel, l'évaluation formative peut offrir aux élèves un appui nuancé, légèrement différencié, à partir de la simple mention du qualificatif obtenu, jusqu'à la communication d'informations sur les objectifs pour lesquels ils doivent continuer à travailler, des renvois vers les réponses correctes, vers des explications et suggestions d'améliorer l'apprentissage, et allant même jusqu'à la description de quelques activités spécifiques qu'ils doivent entreprendre dans le but d'améliorer leurs performances (Nyquist, 2003).

Dans le troisième sous-chapitre nous avons procédé à une présentation de l'évaluation formative, sommative et normative dans un abord systématique, commençant d'une façon descendante avec leur but, leurs référentiels formulés, la capacité de soutenir l'apprentissage et le développement cognitif des élèves.

Nous avons proposé ensuite, en tant que paliers de construction d'une analyse comparative plus détaillée de l'évaluation formative et respectivement

normative : le référent du processus évaluatif, les instruments et les procédures évaluatives utilisées, les instruments pour observer les résultats, le moment du développement de l'action évaluative, le rapport entre le processus d'évaluation et celui de connaissance/apprentissage.

CHAPITRE II

PERSPECTIVES THÉORIQUES SUR L'ÉVALUATION FORMATIVE

En partant de la nécessité d'emplacer les évolutions contemporaines de la théorie et la pratique de l'évaluation éducationnelle, le deuxième chapitre traite comparativement le modernisme et le postmodernisme, en marquant les notes distinctives de l'évaluation scolaire dans le contexte des deux abords paradigmatiques.

Dans le deuxième sous-chapitre nous avons recouru à une présentation des orientations majeures de la psychologie de l'apprentissage, avec un impact sur les pratiques évaluatives formatives. Nous avons ainsi réalisé une courte incursion dans les registres réflexifs du cognitivisme et du constructivisme de la perspective des abords de l'apprentissage, corrélée aux interventions évaluatives. Nous ne nous sommes pas proposés une juxtaposition des abords cognitiviste, constructiviste et socioconstructiviste, mais la création d'un possible dialogue, à partir du rôle du professeur et de la relation professeur-élève dans l'espace éducationnel scolaire, critères significatifs qui fondent et explicitent, dans une certaine mesure, les interventions évaluatives dans la classe. Ce sous-chapitre offre une perspective comparative et complémentaire, qui peut justifier les modèles explicatifs de la pratique de l'évaluation formative et qui peut guider les praticiens dans l'autodiagnostic des démarches évaluatives, dans la conscientisation de la raison et de l'idéologie de sa propre option.

Nous nous sommes arrêtés, dans ce chapitre, de façon prioritaire, sur le constructivisme, qui, bien qu'il ait généré de nombreuses solutions applicatives pour s'instruire, apprendre et s'évaluer dans l'espace européen et américain, n'est encore mis en valeur dans l'espace éducationnel roumain que par des mesures ponctuelles, aléatoires, marginales, et les professeurs n'ont pas encore un répertoire de pratiques d'apprentissage constructiviste ni d'évaluation de l'apprentissage constructiviste, formé et consolidé pendant la formation professionnelle initiale ou continue. Nous avons procédé à la mise en discussion des caractéristiques des pratiques évaluatives d'une perspective constructiviste, nous avons contourné des aspects propres et des principes qui règnent sur les interventions pédagogiques de type constructiviste, en général, et en spécial sur la formation et le développement des compétences auto évaluatives et de l'exercice de la métacognition, proposant des perspectives d'analyse théorique tout comme la décantation des avantages de la promotion de ces pratiques dans la classe.

Réalisant une synthèse sur la modalité dont les interprétations données à l'apprentissage d'une perspective constructiviste ont influencé la pratique éducationnelle, nous avons dressé un tableau synthétique des rôles assumés et des actions pédagogiques spécifiques au professeur et aux élèves dans la classe constructiviste, avec les déterminations dans le domaine des pratiques évaluatives :

L
E
P
R
O
F
E
S
S
E
U
R

LE PROFESSEUR

- modèle le contexte éducationnel, en plaçant l'élève dans la zone du développement proche;
- génère des contradictions et des conflits que les élèves doivent surmonter, tout en s'y accommodant et en se créant de nouvelles structures intellectuelles;
- met le diagnostic sur les erreurs des élèves dans l'accomplissement des tâches, identifie les obstacles dans l'apprentissage et les aide à les surmonter;
- encourage et assiste l'élève dans le développement des fonctions psychiques supérieures, des capacités métacognitives et des fonctions non-cognitives qui soutiennent la connaissance;
- règle la quantité, le moment et le type d'appui accordé pour l'apprentissage en fonction du niveau de performance de chaque élève;
- aide les élèves à clarifier le but de l'apprentissage, il indique les pas nécessaires à parcourir, provoque des échanges entre les élèves, en les présentant les critères et les standards de performance.

- partenariat dans l'apprentissage;
- interagit dans la construction de la connaissance;
- négocie des solutions;
- construit ensemble des interprétations sur le réel;
- coopèrent dans la génération et le fondement des idées;
- l'apprentissage est une co-construction de la connaissance;
- le respect des points de vue différents;
- le partage des buts de l'apprentissage et des standards.

LES ÉLÈVES

- analysent l'information reçue, la transforment, construisent leur propre sens sur les connaissances enseignées;
- mettent en valeur les informations et les connaissances antérieures en tant que systèmes d'ancrage pour la restructuration permanente de l'apprentissage;
- réfléchissent sur leur propre apprentissage;
- transfèrent dans des contextes différents les connaissances acquises par des expériences directes de recherche de la réalité;
- sont capables d'auto-régler leur apprentissage par réflexion permanente sur leur propres démarches.

L
E
S
É
L
È
V
E
S

Caractéristiques de l'évaluation – valences formatives

- est centrée moins sur les connaissances prévisibles, sur l'assimilation des données de la réalité objective;
- la mesure et l'interprétation des produits de l'apprentissage en manière quantitative est limitée, étant complétée par les appréciations qualitatives sur les processus d'apprentissage et le progrès de chaque élève dans l'apprentissage;
- le fait de se rapporter aux normes et aux standards clairs et rigides est complété par le fait de se rapporter, plus fréquemment, au niveau du progrès de chaque élève, aux besoins de celui-ci dans l'apprentissage;
- dans l'évaluation sont visées dans le processus de la connaissance les capacités et les compétences de construction individuelle des sens, les attitudes, la motivation pour apprendre, les expériences

CHAPITRE III

POLITIQUES ÉDUCATIONNELLES EN ÉVALUATION FORMATIVE

Dans ce chapitre nous proposons une analyse de l'évolution des politiques éducationnelles dans le domaine de l'évaluation en Roumanie, de la perspective des accents et des directions de changement/innovation proposées dans les 15 dernières années par la réforme du système national d'évaluation. Une partie intégrante de ce chapitre est représentée par un parcours d'analyse et une présentation de quelques principes de politique élaborés par l'OECD pour promouvoir d'une façon plus large, plus profonde et plus soutenue les pratiques d'enseignement et d'évaluation formative. Le bref parcours historique sur la réforme de l'évaluation en Roumanie, qui souligne aussi le statut de l'évaluation formative, est complété par une présentation des principaux éléments de l'agenda politique actuel et du support législatif qui régleme l'évaluation dans l'école roumaine (Loi de l'Éducation Nationale avec ses actes normatifs). L'analyse des directions de politique éducationnelle dans le domaine de l'évaluation est fondée, dans ce chapitre, sur l'analyse des principes explicites de politique éducationnelle corrélés à l'agenda politique gouvernemental, mais aussi sur les principes formulés implicitement, générés par les présuppositions théoriques et épistémologiques.

CAPITOLUL IV

LE FEED-BACK FORMATIF:

CONCEPTUALISATION, STATUT DE PROCESSUS, CONDITIONS D'EFFICIENCE.

Ce chapitre offre un cadre d'interprétation et de positionnement du feedback formatif dans le design instructionnel en général et dans les démarches d'évaluation formative particulièrement. Les démarches d'analyse ont marqué des délimitations conceptuelles, ont présenté et analysé des modèles explicatifs, ont synthétisé les classements taxonomiques, ont délimité les interventions de feedback offerts par les professeurs. De même, en mettant en valeur des considérations théoriques et des études expérimentales reconnues, ce quatrième chapitre expose en détail les caractéristiques des élèves qui influencent la perception sur le feedback et les effets du feedback favorisant l'apprentissage.

Dans le sous-chapitre IV.2.2. nous proposons une synthèse des caractéristiques des interventions de feedback, détaillées dans les considérations théoriques et les études dans ce domaine et nous mettons en évidence les conditions d'efficacité corrélées aux variables qui diminuent les effets du *feedback*:

Variables qui diminuent les effets du <i>feedback</i> :	Conditions d'efficacité du <i>feedback</i>
la corrélation performance - objectifs fixés	<p>Le <i>feedback</i> qui indique des performances au-delà du niveau des objectifs peut déterminer des aspirations plus élevées des élèves si la réponse au feedback reçu est celle de reformuler l'objectif à un niveau plus élevé. De même, s'il indique des performances au-dessous des objectifs, le feedback peut conduire à des efforts plus importants d'apprentissage quand les élèves changent de comportement afin d'atteindre l'objectif (Kluger și DeNisi, 1996).</p>
niveau d'élaboration, spécificité	<p>On définit la spécificité du feedback par le niveau des informations offertes par des messages de feedback. Au cas où le feedback n'est pas spécifique ou clair, cela peut empêcher l'apprentissage et entraîner la frustration. (Moreno, 2004, Williams, 1997). Le feedback clair et spécifique doit être joint aux objectifs et aux performances (Hoska, 1993; Song și Keller, 2001).</p> <p>Les informations offertes par le <i>feedback</i> peuvent avoir la forme d'un simple jugement sur la perfection de la réponse, cas où elles ne soutiennent que très peu l'apprentissage ou elles peuvent renseigner sur le thème, sur la réponse donnée, sur les erreurs enregistrées; ce sont des indices pertinents qui peuvent guider l'élève vers la réponse correcte.</p> <p>Le <i>feedback</i> peut aussi offrir des exemples de solution ou de soutien subtil d'apprentissage (Kulhavy și Stock, 1989). Le feedback devrait décrire quoi, comment, et/ou pourquoi il apparaît un certain problème d'apprentissage, ce type de feedback étant d'habitude plus efficace que la seule vérification des résultats (Bangert-Drowns et al, 1991; Gilman, 1969; Mason și Bruning, 2001 Narciss et Huth, 2004; Shute, 2006).</p>
moment de l'offre du <i>feedback</i>	<p>Le <i>feedback</i> retardé soutient la rétention à long terme des informations (Anderson și Kulhavy, 1972; Surber și Anderson, 1975). De même, une meilleure rétention à long terme est corrélée à l'insertion d'une plus grande période entre les moments où l'on fournit le <i>feedback</i> (Schmidt, Zoung, Swinnen și Sapiro, 1989). Le</p>

	<p><i>feedback</i> immédiat peut aider à corriger les erreurs en temps réel, déterminant de grands gains immédiats et un apprentissage plus efficace (Corbett și Anderson, 2001; Mason și Bruning, 2001); mais le <i>feedback</i> retardé a été associé avec un meilleur transfert dans l'apprentissage (Schroth, 1992).</p> <p>Fournir le <i>feedback</i> pendant que les élèves sont impliqués dans la solution d'un problème, d'une tâche, cela interrompt leur activité et empêche l'apprentissage (Corno și Snow, 1986).</p> <p>Quand on propose aux élèves une nouvelle tâche difficile par rapport à leur niveau de compétence, le <i>feedback</i> immédiat est plus efficace (Clariana, 1990; Knoblauch și Brannon, 1981). Quand on propose une tâche plus simple., il vaut mieux qu'on remette le feedback , afin de prévenir les sentiments d'intrusion par le <i>feedback</i> et, éventuellement, les réactions d'irritation (Clariana, 1990; Corno și Snow, 1986).</p>
<p>contenu informationnel positif ou négatif</p>	<p>Le feedback négatif est beaucoup plus fort au niveau de soi; les deux types (feedback positif et négatif) peuvent être efficaces en tant que feedback de tâche. mais il existe, en tant que réponse de la part des élèves, des effets différents concernant l'engagement et l'orientation dans la tâche (Kluger și DeNisi, 1996).</p> <p>Le feedback ne doit pas décourager les élèves ou devenir une menace à l'adresse de l'estime de soi. Les interventions négatives de feedback, surtout si elles sont adressées au niveau personnel, peuvent compromettre l'apprentissage et éloigner les élèves des tâches d'apprentissage. (Kluger și DeNisi, 1996). Il ne faut pas offrir un feedback trop critique ou qui fasse voir un trop grand contrôle de la part du professeur (Baron, 1993; Fedor, Davis, Maslyn și Mathieson, 2001).</p> <p>Utiliser l'éloge en tant que feedback, cela détourne l'attention de l'élève et affecte négativement l'apprentissage (Kluger și Denisi, 1996; Butler, 1987).</p> <p>Le feedback peut être utilisé pour modifier l'orientation des élèves, depuis une orientation vers la performance qu'il souhaite enregistrer, à une orientation vers</p>

	<p>l'apprentissage, vers le développement de celui-ci en tant que procès (Hoska, 1993). C'est ce qui peut être réalisé par un feedback positif qui accentue le fait que l'effort fait dans l'apprentissage mènera à l'amélioration de l'apprentissage et de la performance et par la considération que les fautes constituent un côté important du procès d'apprentissage (Dweck, 1986).</p> <p>L'efficacité du feedback positif ou négatif dépend aussi de l'engagement des élèves vis-à-vis des objectifs. C'est ainsi que le feedback positif favorise l'apprentissage quand les élèves s'engagent à atteindre des objectifs qu'ils souhaitent atteindre, alors que, s'ils sont engagés dans la solution d'une tâche qui ne les attire pas mais qui doit être accomplie, le feedback négatif semble être plus efficace. Le feedback négatif offert aux élèves avec un niveau bas de l'auto-efficacité a un impact négatif sur la motivation ultérieure et la performance. (Kernis, Brockner, Frankel, 1989).</p>
<p>complexité des informations de feedback</p>	<p>Pour que le feedback élaboré ne soit pas accablant, il peut être réduit à des séquences, en unités d'information plus petites (Bransford et al, 2000; Sweller et al, 1998). Offrir un feedback trop complexe, cela mène à un apprentissage superficiel et en plus cela sollicite une sur-sollicitation cognitive (Mayer et Moreno, 2002; Phye et Bender, 1989). Le fractionnement du feedback en unités informationnelles plus petites offre la possibilité de contrôler les fautes et offre aux élèves des informations suffisantes pour qu'ils corrigent eux-mêmes les fautes.</p> <p>Le feedback doit être le plus simple possible, sans en devenir pauvre ou simpliste. Il doit être corrélé aux besoins des élèves et aux contraintes données par le contexte éducationnel. Le feedback simple s'étaye en général sur un seul indice offert (par exemple, vérification ou suggestion), alors que le feedback complexe offre plusieurs indices (par exemple, la vérification, la réponse correcte, l'analyse des erreurs). Le feedback trop complexe ne favorise pas l'apprentissage (Kulhavy et al., 1985).</p>

Le sous-chapitre IV.2.3. expose en détail l'un des modèles explicatifs les plus importants du feedback: celui proposé par J.Hattie et H. Timperly. Ce modèle met en relief la relation entre les effets du feedback et le niveau où il fonctionne (niveau de performance de la tâche ; niveau de compréhension de la façon dont on doit accomplir sa tâche ; niveau du processus métacognitif ou régulateur ; niveau personnel), en détaillant des aspects liés à la modalité dont le feedback agit sur les quatre niveaux, avec des argumentations et des renvois vers des recherches et des études réalisées qui leur sont consacrées.

Dans le sous-chapitre IV.3 on analyse quelques caractéristiques des élèves, le plus fréquemment dans des études sur l'évaluation et le *feedback* formatif, caractéristiques qui peuvent agir en égale mesure comme facteurs de freinage ou d'accélération pour un feedback formatif: l'engagement dans l'atteinte des objectifs, l'orientation dans la tâche, le niveau des acquis des élèves, la certitude de la réponse, le climat de la classe, les habiletés de l'autoévaluation et de réflexion, les représentations des élèves du succès et de l'échec.

Dans le sous-chapitre IV.4, **nous proposons un modèle de l'évaluation formative et du feedback formatif**, généré suite à une démarche de synthétisation, d'un abord complémentaire et de complétion des trois modèles détaillés dans notre travail: le modèle d'évaluation formative et le feedback proposé par Nicol, D. et Macfarlane-Dick, D.; le modèle de feedback qui soutient l'apprentissage proposé par Hattie, J. et Timperly, H.; le modèle des facteurs qui interagissent avec le feedback et qui influence l'apprentissage, proposé par Narciss, S. et Huth, K.

Le modèle propose un cycle d'action et d'(inter)influence de l'évaluation et des informations de feedback fournis aux élèves, dans un contexte éducatif construit et abordé comme « possibilité d'affirmer son potentiel personnel, comme chance de s'auto-exprimer et de s'auto-réaliser » (Albu, 2005, p. 152). Le modèle est consistant, de même, avec les travaux de Ramaprasad et de Sadler, qui lient le feedback effectif et efficace à la valorisation des informations dans le but de modifier le décalage instauré entre les deux états, celui existant et celui souhaité (de l'enseignant et de l'enseigné en même temps), en ce qui concerne les performances d'apprentissage (enseigner, évaluer) et le processus d'apprentissage proprement dit. L'évaluation est abordée non en tant qu'instrument de contrôle mais en tant qu'instrument de formation, dont l'élève peut disposer *pour suivre ses objectifs personnels et pour construire son propre parcours d'apprentissage* (Nunziati), en tant que processus orienté vers la connaissance et vers la réponse à l'apprentissage des élèves, dans le but *d'accroître l'apprentissage, au cours même de l'apprentissage* (Cowie et Bell).

Le processus enseigner-apprendre-évaluer est représenté comme une démarche en spirale, avec des retours permanents à des niveaux d'action (externe et interne) de plus en plus raffinés, où les informations de feedback sont *la conséquence de la performance* (Hattie, Timperly), le point de départ pour redéfinir en permanence les stratégies d'action qui doivent déterminer *la modification de la façon dont l'élève pense et de son comportement, pour améliorer son apprentissage* (Shute). Cette nouvelle définition, cette reformulation permanente

des stratégies d'action est, dans notre vision, un effet de l'évaluation formative, *les activités d'évaluation offrant des informations qui vont être employées en tant que feedback dans le but de modifier les activités d'enseignement et d'apprentissage* (Black et Wiliam).

Dans notre modèle, l'élève jouit des informations de feedback offertes par les professeurs, informations qu'il peut valoriser sur plusieurs paliers et dans plusieurs étapes :

- au moment de la reformulation du but, de la fixation et de la prise sur soi de ses propres objectifs d'apprentissage ultérieur ;
- dans la comparaison du niveau courant de la performance avec le niveau standard ;
- dans la réflexion sur ses propres stratégies cognitives et du type de connaissances nécessaires, sollicitées en fonction des demandes des tâches d'apprentissage ;
- dans l'identification des pas à parcourir pour rendre plus petit le décalage entre la performance courante et les objectifs fixés.

Tous ces « bénéfiques » procéduraux et d'attitude de la part du professeur, valorisés dans le modèle présent, permettent à l'élève de se détacher du thème de l'échec, de la médiocrité ou du rejet, justement parce qu'ils peuvent promouvoir les retours permanents en arrière, le dialogue et les « négociations » dans la construction des sens et des standards, dans l'observation des performances et dans la prise sur soi des échecs comme point de départ pour les constructions futures.

Le processus extérieur, celui qui fournit le feedback aux quatre niveaux (du procès, celui de l'autorégulation et au niveau personnel) est complété par la production de feedback intérieur de la part de l'élève, suite à la réflexion sur la façon dont les ressources personnelles, valorisées dans le processus d'apprentissage, ont conduit à l'obtention des performances et des résultats attendus. La corrélation des informations de feedback internes avec l'interprétation des informations de feedback externes est à la base de l'auto-observation, de l'orientation de la direction des actions et du réglage permanent de l'apprentissage.

Un autre élément que nous considérons extrêmement relevant et que nous avons introduit dans le modèle proposé est celui de la communication permanente entre les élèves et les professeurs, dans le but de conscientiser et de faire assumer (par les élèves) les finalités et les standards de performance, comme une condition de l'implication des élèves dans leur effort d'apprentissage. Dans le modèle proposé, le professeur déclenche et soutient des actions d'évaluation formative et feedback au parcours de l'apprentissage des élèves, glissant entre l'observation et le règlement permanent de la façon dont les élèves s'impliquent dans l'apprentissage (la mesure dans laquelle ils mettent en valeur leurs ressources personnelles, la modalité d'aborder les tâches, les stratégies cognitives et collaboratives mises en acte, le fait de se rapporter aux résultats obtenus) d'une part, et l'observation, le fait de régler leurs propres démarches pédagogiques, d'autre part.

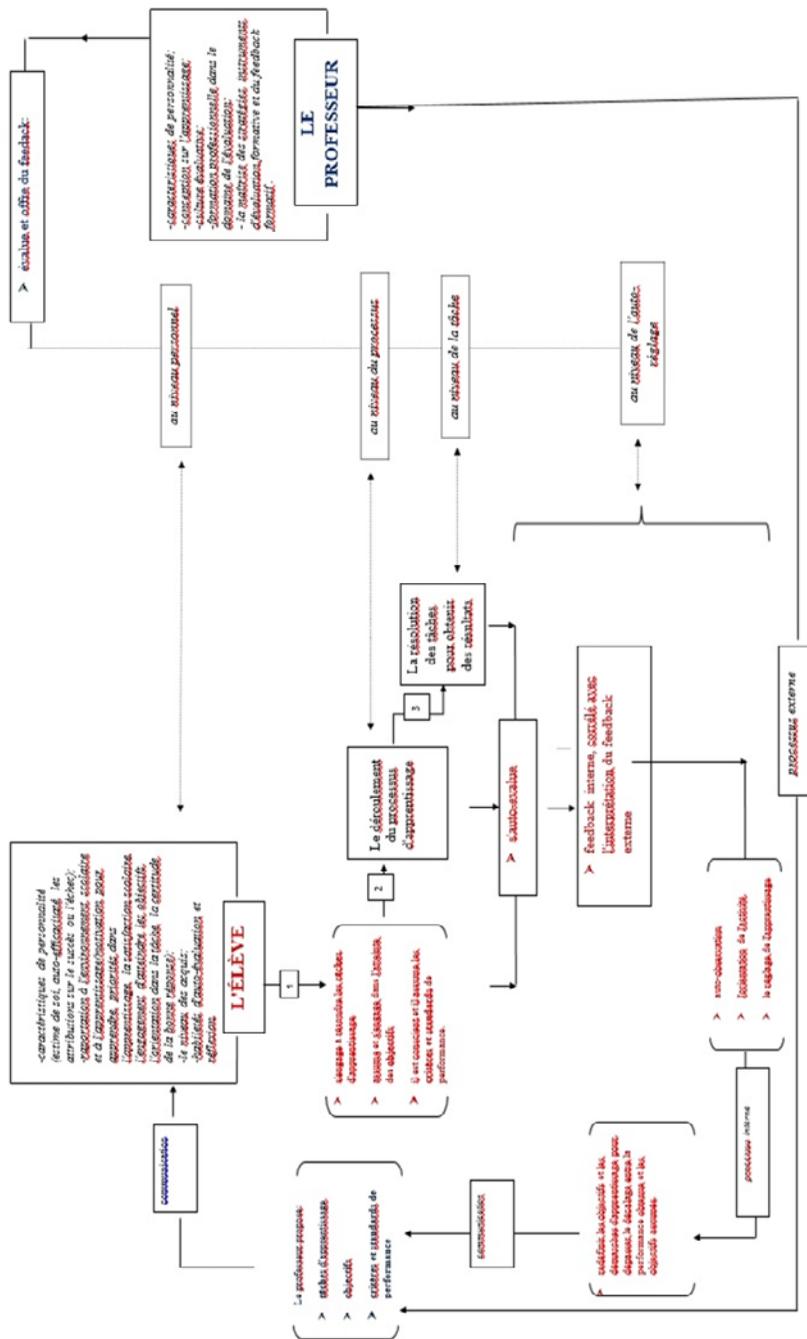


Figure IV.3. Modèle d'évaluation formative et de feedback

Le sous-chapitre IV.5 propose et détaille toute une série de principes concernant la valorisation en classe de l'évaluation formative et du feedback formatif, fondés sur les conclusions des chercheurs dans le domaine et sur des modèles théoriques expérimentés dans la pratique éducationnelle des autres pays, principes qui peuvent constituer un cadre applicatif extrêmement utile aux enseignants dont la culture évaluative doit être complétée par des développements dans la pratique de l'évaluation formative.

CHAPITRE V

DÉMARCHE À CARACTÈRE D'INVESTIGATION CONCERNANT L'OFFRE ET LE BESOIN DE FORMATION DES ENSEIGNANTS DANS LE DOMAINE DE L'ÉVALUATION FORMATIVE

Le présent chapitre continue les chapitres précédents par une démarche à caractère d'investigation visant la formation continue dans le domaine de l'évaluation formative, avec l'analyse de l'offre et du besoin de formation, dans le contexte législatif national actuel.

Le but de l'étude est celui d'identifier l'opportunité de construire et de fournir, pour les enseignants de l'enseignement pré-universitaire, un programme de formation dans le domaine de l'évaluation des résultats scolaires des élèves, focalisé sur l'évaluation formative, à partir de l'analyse du rapport entre le besoin exprimé, l'offre existante et les réglementations législatives concernant les domaines de compétence dans l'évaluation scolaire.

Les objectifs généraux de la recherche ont été:

1. L'Analyse des évolutions législatives concernant l'évaluation scolaire à partir de l'année 1989, ainsi que des directions de politique éducationnelle dans le domaine de l'évaluation formulées dans La Loi de l'Éducation Nationale et dans les documents et les méthodologies régulatrices;
2. L'Analyse de la façon dont les mesures prévues au niveau de politiques éducationnelles ont un correspondant dans l'offre de formation continue des enseignants, dans le domaine de l'évaluation des réalisations scolaires des élèves;
3. La mise en évidence du degré d'intérêt et des besoins exprimés par les enseignants concernant la formation continue dans le domaine de l'évaluation

scolaire, ainsi que du degré de satisfaction concernant l'efficacité du système actuel de formation et de développement professionnel continu dans ce domaine.

Nous avons démarré ces démarches à caractère d'investigation à partir de l'hypothèse qu'il existe, à ce moment, un décalage entre le besoin de modernisation des pratiques éducationnelles d'évaluation des réalisations scolaires, besoin exprimé par les enseignants et formulé explicitement dans les politiques éducationnelles, d'une part, et l'appui concret offert, d'autre part, aux enseignants, par des programmes de formation continue fournis par les maisons du corps enseignant, programmes qui puissent offrir l'accès à des méthodologies et des instruments d'implémentation de l'évaluation formative en classe.

Les hypothèses de travail ont été:

Hypothèse 1: Il existe une faible corrélation entre le support législatif et les réglementations qui soutiennent les pratiques d'évaluation formative dans l'école, dans l'enseignement pré-universitaire et les offres de formation continue des enseignants dans ce domaine;

Hypothèse 2: Les enseignants de l'enseignement pré-universitaire roumain s'intéressent au développement de leurs propres compétences dans le domaine de l'évaluation formative, quels que soient les programmes de formation dont ils ont bénéficié;

Hypothèse 3: Il existe une relation entre la conviction sur le rôle de l'approfondissement professionnel dans le domaine de l'évaluation et l'importance accordée à l'actualisation de la formation dans ce domaine.

En tant que méthodes de recherche, nous avons utilisé, pendant notre démarche à caractère d'investigation, l'analyse documentaire et l'enquête à partir d'un questionnaire.

L'analyse documentaire a été utilisée:

- dans l'analyse des documents de politique éducationnelle, des réglementations légales, des rapports dont l'objectif principal ou secondaire, implicite ou explicite, a été la présentation des changements dans le domaine de l'évaluation scolaire dans le système pré-universitaire roumain, à partir de 1989;

- dans l'analyse des documents de projection et de présentation, sur les sites officiels des maisons du corps enseignant, des programmes de formation qui couvrent, totalement ou partiellement, de façon implicite ou explicite, des domaines visant la formation des compétences évaluatives des enseignants, surtout des compétences dans l'évaluation formative;

- dans l'analyse comparative des compétences et des standards qui couvrent le domaine de l'évaluation scolaire dans les documents réglementaires de Roumanie et, respectivement dans ceux proposés par la Commission Nationale d'Attestation (*National Board for Professional Teaching Standards - NBPTS*) des États Unis.

L'*Enquête par le questionnaire*, méthode d'investigation de type quantitatif, a été utilisée pour mettre en évidence la perception des enseignants de l'enseignement pré-universitaire sur la présente offre de formation dans le

domaine de l'évaluation des réalisations scolaires, corrélée avec le besoin ressenti de formation dans ce domaine. Les principales informations sollicitées aux enseignants par ce questionnaire ont visé:

- la perception sur l'accessibilité des offres de formation continue dans le domaine de l'évaluation des réalisations scolaires des élèves;
- le besoin de formation ressenti dans ce domaine, apprécié en relation avec la perception sur les conditions de succès dans la profession enseignante; l'importance de l'actualisation continue de la formation dans le domaine de l'évaluation; les principaux changements du domaine législatif qui font référence au domaine de l'évaluation éducationnelle;
- la satisfaction ressentie vis-à-vis de l'offre de formation professionnelle continue de la maison du corps enseignant en général et, respectivement, dans le domaine de l'évaluation.

Le groupe de sujets a été constitué de 158 enseignants de l'enseignement pré-universitaire du judet de Bacau; le procédé d'échantillonnage a été celui de l'échantillonnage stratifié avec sélection aléatoire simple. Les variables de stratification ont été l'âge, le milieu de résidence, l'ancienneté dans l'enseignement, le niveau d'enseignement où l'on professe, le type d'institution de formation initiale suivi, le grade didactique acquis.

Pour détailler la recherche, nous avons conçu une *Grille d'analyse des offres de formation des maisons du corps enseignant* (Annexe 2) et nous avons décanté les principales constatations et conclusions résultées de l'analyse des offres de formation existantes. Nous avons aussi conçu un Questionnaire renfermant 12 items (Annexe 1), groupés en fonction de trois dimensions principales, comme il suit:

I. La perception des enseignants sur l'offre existante de formation continue

II. L'appréciation des enseignants sur le besoin de formation en général et dans le domaine de l'évaluation éducationnelle, particulièrement

III. L'appréciation du degré de satisfaction des enseignants vis-à-vis de l'offre générale de formation de la maison du corps enseignant et, respectivement, vis-à-vis de l'offre de formation dans le domaine de l'évaluation éducationnelle

Les **principales** conclusions décantées suite à l'analyse et interprétation des résultats obtenus sont:

- Le nombre de programmes visant le développement des compétences évaluatives en classe est réduit de façon significative, comparativement au nombre de programmes inclus dans les offres des maisons du corps enseignant;
- On n'assure pas l'accès des enseignants à toutes les informations nécessaires qui permettent la participation à des programmes corrélés au maximum aux besoins personnels de formation dans le domaine de l'évaluation scolaire;
- Les compétences d'évaluation visés et les thématiques /modules des programmes offerts par les maisons du corps enseignant dans le domaine de l'évaluation sont partiellement et avec une distribution non-

- équilibrée corrélés avec les compétences méthodologiques sollicitées par la pratique scolaire;
- Il existe, chez les enseignants de l'enseignement pré-universitaire, un intérêt pour le développement des propres compétences dans le domaine de l'évaluation formative;
 - Les enseignants considèrent que la formation professionnelle dans le domaine de l'évaluation scolaire contribue au succès professionnel et ils accordent une grande importance à l'actualisation de la formation dans ce domaine.

Comme nous trouvons utile une tentative de proposer des repères pragmatiques pour les professeurs disposés à construire des scénarios pédagogiques qui valorisent les ressources de l'évaluation formative, nous avons aussi proposé un **Guide pratique d'application de l'évaluation formative** (Annexe 3); il met en évidence des côtés au profit des élèves et suggèrent des éléments-clés de l'intervention pédagogique.

CHAPITRE VI

LES DETERMINANTS DE LA PERCEPTION PAR LES ÉLÈVES DU FEED-BACK FOURNI PAR LES PROFESSEUR

Ce chapitre renferme la deuxième démarche d'investigation. Elle est centrée sur les élèves, dans le même cadre de l'évaluation formative en classe, la focalisation se dirigeant cette fois sur le feed-back formatif fourni par les professeurs.

Le but de l'étude a été d'explorer les perceptions des élèves sur le feed-back formatif et d'identifier d'abord les relations entre certains facteurs démographiques et psychiques et ensuite la perception du feed-back reçu à l'école. Nous nous sommes proposé d'inventorier les réponses à la question « Dans quelle mesure des facteurs tels le milieu de provenance, l'appartenance au genre, le type de lycée que l'on fréquente, le niveau de l'estime de soi, l'auto-efficacité perçue, le niveau de la satisfaction scolaire influencent la perception par les élèves du feed-back fourni par les acteurs éducationnels ? »

Les hypothèses de la recherche ont été les suivantes :

- Ø **Hypothèse 1:** Le genre biologique influence la perception par les élèves du feed-back fourni par les professeurs;
- Ø **Hypothèse 2:** Le milieu d'origine influence la perception par les élèves du feed-back fourni par les professeurs;
- Ø **Hypothèse 3:** Il existe un effet de la variable „type de lycée”sur la perception par les élèves du feed-back fourni par leurs professeurs;

Ø **Hypothèse 4:** Le niveau de l'enseignement (la classe) influence la perception par les élèves du feed-back fourni par leurs professeurs;

Ø **Hypothèse 5:** Il existe une corrélation entre l'estime de soi et la perception par les élèves du feed-back fourni par leurs professeurs;

Ø **Hypothèse 6:** La satisfaction scolaire influence la perception par les élèves du feed-back fourni par leurs professeurs;

Ø **Hypothèse 7:** Le niveau de l'auto-efficacité perçue influence la perception par les élèves du feed-back fourni par leurs professeurs;

La recherche a engagé un lot de 449 élèves de 15 à 19 ans, lycéens à Piatra Neamț, Galați, Suceava et Bacău. Dans le cadre de la recherche nous avons opérationnalisé les concepts déjà présentés dans notre approche théorique aussi bien que dans la construction des instruments utilisés: *feed-back*, *satisfaction scolaire*, *estime de soi* et *auto-efficacité perçue*.

Instruments de recherche utilisés

La perception par les élèves du feed-back offert par les professeurs a été identifiée à partir d'un questionnaire emprunté à Anna D. Rowe, Leigh N. Wood, auteurs de l'article *Student Perceptions and Preferences for Feedback*, publié dans la revue „Asian Social Science”. Le questionnaire initial a été réalisé avec des données qualitatives obtenues par des focus-groupes. Il comporte six divisions: (I) données démographiques, (II) type de feed-back, (III) les perceptions sur le feed-back, (IV) la valeur du feed-back, (V) les préférences pour le feed-back et (VI) suggestions pour le feed-back.

Le questionnaire initial a été traduit et adapté à la population roumaine. Les dimensions initialement identifiées ont été restructurées à l'aide d'un groupe d'experts (10 professeurs psychologues de Bacău) qui ont reçu le groupe d'items et qui ont eu comme tâche de les classer, sans aucune autre indication. Le dépouillement des résultats a mis en évidence les dimensions ayant la plus haute fréquence, à savoir:

- *la signification* du feed-back (le feed-back en tant que justification de la note, le feed-back en tant qu'appréciation verbale à valeur d'orientation/guidage de l'élève dans son activité d'apprentissage, le feed-back en tant qu'expression de l'intérêt du professeur pour ses élèves et le feed-back en tant que stimulation de la motivation pour l'apprentissage);

- *l'importance* que les élèves accordent au feed-back;

- *la fréquence* du type de feed-back offert le plus souvent par les professeurs, dans la perspective des élèves;

- *la préférence* pour un certain type de feed-back.

L'échelle intégrale, aussi bien que ses sous-échelles ont été préalablement testées sur 30 élèves: chacune d'elles a obtenu une consistance interne Alpha Cronbach supérieure à 0,70, ce qui nous a permis de nous en servir dans des conditions optimales de validité et de fidélité.

La satisfaction scolaire a été mesurée en appliquant un questionnaire qui évaluait la mesure dans laquelle les élèves étaient contents de divers aspects de

leur vie scolaire. Les 37 items ont été structurés suivant les dimensions suivantes: la satisfaction par rapport au curriculum; la satisfaction par rapport à la façon dont les professeurs enseignent la matière; la satisfaction par rapport à l'activité d'évaluation; la satisfaction par rapport aux ressources que l'institution scolaire met à la disposition des élèves; la satisfaction par rapport aux relations interpersonnelles qu'on engage dans le milieu scolaire; la satisfaction par rapport aux interventions de l'école quant au soutien du développement personnel des élèves; la satisfaction par rapport à la sécurité que l'école assure dans ses locaux.

L'auto-efficacité perçue, que nous avons vue comme représentant les convictions sur les habiletés qu'on mobilise pour atteindre les objectifs et pour réaliser les tâches fixées, a été mesurée grâce à un questionnaire avec 20 items qui s'est proposé d'évaluer les attitudes que les élèves adoptent chaque fois qu'ils sont confrontés à des situations difficiles.

L'estime de soi a été mesurée à l'aide de l'échelle Toulouse de l'estime de soi (E. T. E. S.), échelle qui opère avec 60 items répartis de façon égale au niveau de 5 sous-échelles: le soi émotionnel, le soi social, le soi physique, le soi professionnel, le soi prospectif.

Les variables de la recherche

Ø **variables indépendantes:**

VI1: le genre biologique des sujets (féminin, masculin);

VI2: le milieu de provenance (rural, urbain);

VI3: la filière du lycée (théorique, technique, vocationnelle);

VI4: la classe (IX – XII);

VI5: l'estime de soi avec ses 5 sous-échelles: le soi émotionnel, le soi social, le soi physique, le soi professionnel, le soi prospectif.

VI6: la satisfaction scolaire avec ses sept sous-échelles (curriculum, enseignement de la matière, évaluation, ressources, relations interpersonnelles, développement personnel, sécurité);

VI7: l'auto-efficacité perçue (basse, moyenne, élevée).

Ø **la variable dépendante:**

VD: la perception des élèves sur le feedback offert par les professeurs, avec ses quatre sous-catégories:

- la signification du feedback : *justification de la note, appréciation verbale dans le but d'orienter l'activité de l'élève, expression de l'intérêt du professeur pour les élèves, stimulation de leur motivation pour l'apprentissage;*
- l'importance du feedback fourni par les professeurs, telle qu'elle est perçue par les élèves;
- la perception de la fréquence de chaque type de feedback fourni par les professeurs;
- la préférence des élèves pour un certain type de feedback.

L'analyse et l'interprétation des résultats a été réalisée avec le logiciel SPSS 17 pour Windows ; on a défini les variables, on a introduit les données et ensuite on a établi les relations existantes entre les variables, pour pouvoir ensuite vérifier les hypothèses de la recherche. Pour la vérification des hypothèses on a utilisé les tests t pour des échantillons indépendants, One Way Anova et la Corrélation Pearson, selon le type de chaque variable. Les hypothèses ont été confirmées, les résultats statistiques démontrant l'existence des différences significatives induites par les variables indépendantes sur la variable dépendante – la perception des élèves sur le feedback offert par les professeurs.

Avec les résultats préliminaires de la recherche nous sommes en droit d'affirmer que les enseignants et les enseignés ont également besoin d'un soutien pour se former une culture de l'évaluation, mais aussi une pratique de l'évaluation formative. Nous considérons que par les résultats enregistrés, placés dans le contexte éducationnel actuel de Roumanie et dans le contexte de recherche dans ce domaine au niveau national, cette recherche, complétée par l'abord théorique du domaine du feedback formatif, peut constituer un possible support explicatif-théorique et une possible justification /motivation des enseignants pour reconsidérer leur propre pratique évaluative, tout en prenant en compte les besoins des élèves de recevoir du feedback et leur perception sur le feedback qu'ils reçoivent à l'école.

CONSIDÉRATIONS FINALES ET MESURES PROPOSÉES

Par les exposés théoriques et les synthèses réalisées des recherches et des études du domaine de l'évaluation formative et du feedback formatif, cette thèse offre aux enseignants un édifice explicatif pour la pratique de l'évaluation formative. Elle offre aussi une (ré)justification pour la nécessité de compléter les règlements législatifs en vigueur sur l'introduction de l'évaluation formative dans les pratiques courantes dans les écoles, en assurant aussi les contextes de formation et de perfectionnement professionnel des enseignants.

Tout en mettant en valeur les éléments théoriques décadents, les mutations dans le contexte du curriculum centré sur des compétences (où la composante évaluation acquiert une importance accrue, vu l'accent mis sur l'apprentissage et sur le rôle de l'évaluation dans l'apprentissage), les résultats des démarches d'investigation et notre propre expérience dans la classe, nous avons proposé quelques mesures qui pourraient avoir un impacte significatif sur l'amélioration des pratiques d'évaluation formative à l'école, dans un abord corrélatif et unitaire des interventions sur plusieurs plans :

- des mesures qui concernent les facteurs de décision au niveau des autorités centrales;
- des mesures adressées aux facteurs de décision responsables de l'élaboration du curriculum national (plan-cadre, programmes) ;
- des mesures adressées aux facteurs de décision responsables de l'élaboration/l'évaluation du curriculum national (manuels scolaires, auxiliaires didactiques) ;

- des mesures concernant les spécialistes en évaluation ;
- des mesures concernant les institutions qui assurent le perfectionnement continu des enseignants;
- des mesures concernant les directeurs des écoles;
- des mesures concernant les enseignants, dans leur activité d'évaluation courante.

Le point final, but déclaré de toutes les démarches du domaine de l'évaluation (à n'importe quel niveau), vise l'élève. Toute notre démarche théorique de recherche, même si elle se veut être dédiée à fonder et à justifier la nécessité d'une reformulation de la culture et de la pratique évaluative des enseignants en mettant en valeur les valences formatives de celle-ci, s'auto-constitue dans un « univers fermé dans une coquille de noix » autour du noyau de sens de toutes les démarches éducationnelles possibles : l'élève. Un élève que le changement de paradigme, constructiviste, définit à nouveau en tant qu'individu qui construit lui-même son propre apprentissage, avec une attitude critique et réflexive envers sa propre connaissance, pris dans une permanente métaréflexion et dans l'orientation de ses propres démarches cognitives. Un personnage de plus en plus conscient et auto-déterminé, qui dans un espace formatif par excellence prend connaissance et assume son propre devenir, pour faire face ensuite à un monde de plus en plus complexe, sollicitant et provocateur.

BIBLIOGRAPHIE

1. Abernot, Y. (1996). *Les methodes d'evaluation scolaire*. Paris: DUNOD
2. Albu, G. (2005). *Repere pentru o concepție umanistă asupra educației*. Pitești: Editura Paralela 45
3. Albu, G. (2013). *Grijile și îngrijorările profesorului*. Pitești: Editura Paralela 45
4. Allal, L., Lopez, L., M. (2005). *Formative Assessment of Learning: A review of Publications in French*. Găsit la adresa: <http://www.oecd.org/edu/ceri/34260447.pdf> la 17.08.2011
5. Anderson, R. C., Kulhavy, R. W. și Andre, T. (1972). Conditions under which feedback facilitates learning from programmed lessons. *Journal of Educational Psychology*, 63(3), 186 — 188. Găsit la adresa <http://psycnet.apa.org/journals/edu/63/3/186> la 20.10.2012
6. Ardoino, J., Berger, G. (1989). D'une evolution en miettes a une evolution en actes: le cas universites/ J.Ardoino, G.Berge. Paris: RIRELF
7. Assessment Reform Group. (2002a). *Assessment for Learning: 10 principles*. Găsit la http://assessmentreformgroup.files.wordpress.com/2012/01/10principles_english.pdf la 22 ian 2010
8. Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. În *Educational Psychologist*. 28 (2), 117-148
9. Black, P., Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-73
10. Black, P., Wiliam, D. (2005). *Assessment for learning in the classroom*. Găsit la http://www.uk.sagepub.com/upm-data/32081_Assessment_Book.pdf la 07.06.2012
11. Black, P., Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*, găsit la adresa <http://link.springer.com/article/10.1007%2F11092-008-9068-5#page-1> la 21.01.2012
12. Bocoș, M. (2008). *Didactica disciplinelor pedagogice.Un cadru constructivist*. Pitești: Editura Paralela 45
13. Bocoș, M., Jucan, D. (2007a). *Teoria și metodologia instruirii și teoria și metodologia evaluării*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință
14. Brown, S. (2004). Assessment for learning. În vol. *Learning and Teaching in Higher Education*. Issue 1. pp 81-89
15. Brown, G.,T., L. (2004). Teachers conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*. 11(3), 301-318
16. Buck, G., A., Trauth-Nare, E. (2009). Preparing Teachers to make the Formative Assessment Process integral to science teaching and learning. *Journal of Science Teacher Education*. 20(5), 475-494. Găsit la <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10972-009-9142-y#page-1> la 23.02.2011
17. Butler, D., L., Winne, P., H. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. *Review of Educational Research*. 65(3), 245-281
18. Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of diferent feedback, conditions om motivational perceptions, interest and performance. *Journal of Educational Psychology*. 79, 474-482
19. Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task- involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*. 58, 1-14
20. Brown, G., Bull, J., Pendlebury, M. (1997). *Assessing student learning in higher education*. Londra: Routledge, Taylor & Francis Group

21. Carless, D. (2005). *Pre-emptive formative assessment*. Găsit la <http://www.iaea2006.seab.gov.sg/conference/download/papers/Pre-emptive%20formative%20assessment.pdf> la 27.03.2010
22. Călin, M. (1995). *Procesul instructiv-educativ. Instruirea școlară. Analiză multireferențială*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
23. Cerghit, I. (2002). *Sisteme alternative și complementare de instruire*. București: Editura Aramis.Cucoș, C. (1996). **Pedagogie. Iași**: Editura Polirom.
24. Cheryl , A. J. *Assessment for learning. Vocational Learning Support Programme*. găsit la www.LSNeducation.org.uk la 18.01.2012
25. Clariana, R.B., Wagner, D., Rohrer-Murphy, L.C. (2000). Applying a connectionist description of feedback timing. *Educational Technology Research and Development*. 48(3), 69–83. Găsit la <http://link.springer.com/article/10.1007/BF02319855#page-1> la 13.02.2012
26. Clarke, S. (2011) *Formative Assessment in the Secondary Classroom*. HODDER EDUCATION, an Hachette UK Company.
27. Clipa, O. (2008). *Evaluarea în învățământul universitar*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A
28. Cohen, V., B. (1985). A reexamination of feedback in computer-based instruction: Implications for instructional design. *Educational Technology*, 25(1), 33-37
29. Cooper, B. , Cowie, B. (2010). Collaborative research for assessment for learning. *Teaching and Teacher Education*. 26 (2010) 979-986
30. Cojocariu, V.-M. (2010). *Strategii educaționale centrate pe beneficiarul învățării. Constructivism și practici eficiente*. Bacău: Editura Alma Mater.
31. Crețu, C. (2000), *Teoria curriculumului și conținuturile educației*. Iași: Editura Universității "Al. I. Cuza".
32. Crețu, C. (2008). Teoria și metodologia curriculumului. În Cucuș, C. coord., *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice* (pp. 191-210). Iași: Editura Polirom.
33. Crooks, T., J. (1988). The impact of classroom evaluation on students. *Review on Educationla Research*, 5, 438-481
34. Cucuș, C. (2006). *Padagogie, Edița a II-a revăzută și adăugită*. Iași: Editura Polirom.
35. Cucuș, C. (2008). *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Editura Polirom.
36. Cucoradă, E. (2010). *Introducere în teoriile învățării*. Iași: Editura Polirom.
37. Cuseo, J. (2006). Student - Centred Teaching and Learner-Centred Classrooms. *Skip Downing's OnCourse newsletter*. Găsit la http://www.thrivingincollege.com/LearnerCentred_Cuseo.pdf la 13.05.2011
38. David, N. (2009). *Transforming assessment and feedback: enhancing integration and empowerment in the first year*. The Quality Assurance Agency for Higher Education, găsit la www.enhancementthemes.ac.uk la 12.02. 2011
39. Davies, A., Arbuckle, M., Bonneau, D. (2009). *Assessment For Learning: Planning for Professional Development*. Găsit la <http://electronicportfolios.org/afl/Assessment4learning.pdf> la 07.11.2011
40. De Corte, E. (coord.). (1996). *Les fondements de l'action didactique* . Paris: De Boek & Larcier
41. De Landsheere, G. (1975). *Evaluarea continuă. Examene*, București: Editura Didactică și Pedagogică
42. Dempsey, J.V., Sales, G.C. (1993). *Interactive instruction and feedback*. Englewood Cliff, NJ: Educational Technology Publications.
43. Doise, W., Mugny, G. (1998). *Psihologie socială și dezvoltare cognitivă*. Iași: Editura Polirom

44. Early, P., C., Northcraft, G., B., Lee, C., Lituchy, T., R. (1990). Impact of process and outcome feedback on the relation of goal setting to task performance. *Academy of Management Journal*, 33(1), 87-105
45. Elliott, E. S., Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5–12
46. Eurydice. (2009). *National Testing of Pupils in Europe: Objectives Organisation and Use of Result*. Bruxelles.
47. *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms. Policy Brief*. (nov. 2005) OECD. Găsit la <http://www.oecd.org/dataoecd/19/31/35661078.pdf>, la 21.11.2011
48. Freeman, R., Lewis, R. (1998). *Planning and Implementing Assessment*. London: Kogan Page Ltd.
49. Frost, P., Mahoney, T. (1976). Goal-Setting and the Task Process: An Interactive Influence on Individual Performance. *Organizational Behavior and Human Performance*. 17:328-350
50. Frumos F. (2008). *Didactica. Fundamente și dezvoltări cognitive*. Iași: Editura Polirom.
51. Gardner, J. (2005). *Assessment and Learning*. Găsit la http://www.uk.sagepub.com/upm-data/32081_Assessment_Book.pdf la 29.04.2011
52. Giordan, A. (nd) *La séquence d'apprentissage*. Găsit la http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-306_bis.htm la 21.05.2012
53. Glasersfeld, E. (nd) *An Exposition of Constructivism: Why Some Like it Radical*. Găsit la <http://www.oikos.org/constructivism.htm> la 17.07.2012
54. Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils*. Găsit la <http://ethicpedia.org/spip.php?article14> la 19.06.2011
55. Hadji, C. (1998). *L'évaluation des apprentissages*. În Jean-Claude Ruano-Borbalan, *Eduquer et former*. Sciences Humaines, Auxerre-Cedex
56. Hall, B. (2006). *Student-Centred Learning. Explorations in Learning. A blog on writing and learning*. Găsit la <http://secondlanguagewriting.com/explorations/Archive/2006/Jul/studentcenteredLearning.html> la 17.02.2011
57. Hanna, G. S. (1976). Effects of total and partial feedback in multiple-choice testing upon learning. *The Journal of Educational Research*, 69, 202-205.
58. Harackiewicz, J. M. (1979). The effects of reward contingency and performance feedback on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 37(8), 1352-1363
59. Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of Feedback. *Review of Educational Research*. 77(81), găsit la <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/power-feedback.pdf> la 05.06.2012
60. Hoska, D.M. (1993). Motivating learners through CBI feedback: Developing a positive learner perspective. In Dempsey, J.V. & Sales, G.C. (Eds.), *Interactive instruction and feedback* (pp. 105-132). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications
61. Ionescu, M., Radu, I. (2001). *Didactica modernă*. Cluj Napoca: Editura Dacia.
62. Ionescu, M. (2003). *Instrucție și educație – paradigme, strategii orientări, modele*. Cluj Napoca: Editura Universității “Babeș Bolyai”
63. Irons, A. (2008). *Enhancing Learning through Formative Assessment and Feedback*. London: Routledge.
64. Jinga, I. (1993). *Conducerea învățământului. Manual de management instrucional*. București: Editura Didactică și Pedagogică, București
65. Joița E. (2002). *Educația cognitivă. Fundamente, metodologie*. Iași: Editura Polirom.

66. Joița, E. (2006). *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. București: Editura Aramis.
67. Joița, E. (2008). *A deveni profesor constructivist*, București: Editura Didactică și Pedagogică
68. Juwah, C., MacFarlane-Dick, D., Matthew, B., Nicol, D., Ross, D., Smith, B. (2004). *Enhancing student learning through effective formative feedback*. The Higher Education Academy Generic Centre. Găsit la http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/database/id353_senlef_guide.pdf la 19.09.2011
69. Jonnaert, Ph. (2006). *Constructivism, connaissances et savoirs*. Găsit la <http://www.ore.uqam.ca/documentation/Jonnaert/articleLux.formate.pdf> la 02.11.2011
70. Kernis, M., H., Brockner, J., Frankel, B., S. (1989). Self-esteem and reaction to failure: The mediating role of overgeneralization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 707-714
71. Kulhavy, R. W., White, M. T., Topp, B. W., Chan, A. L., Adams, J. (1985). Feedback complexity and corrective efficiency. *Contemporary Educational Psychology*, 10, 285 — 291. Găsit la <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0361476X85900256> la 04.06.2012
72. Kulhavy, R., W., Stoc, W., A. (1989). Feedback in written instruction: The place of response certitude. *Educational Psychology Review*, I (4)
73. Kulhavy, R. W., White, M. T., Topp, B. W., Chan, A. L., & Adams, J. (1985). Feedback complexity and corrective efficiency. *Contemporary Educational Psychology*. 10, 285 — 291.
74. Lisievici, P. (2002). *Evaluarea în învățământ. Teorie, practică, instrumente*. București: Editura Aramis
75. Locke, E., A., Latham, G., P. (1990) *New directions in Goal-Setting Theory*. Găsit la <http://home.ubalt.edu/tmitch/642/Articles%20syllabus/Locke%20et%20al%20New%20dir%20goal%20setting%2006.pdf> la 23.11.2012
76. Manolescu, M. (2002). *Evaluarea școlară – un contract pedagogic*. București: Editura Fundației Culturale “Dimitrie Bolintineanu”
77. Manolescu, M. (2006). *Evaluarea școlară. Metode, tehnici, instrumente*. București: Editura Meteor Press
78. McDonald, B., Boud, D. (2003). *The impact of self-assessment on Achievement: the effects of self-assessment training on performers in external examinations*. *Assessment in education*, 10 (2), 209-220
79. MEC, UNICEF . (2006). *Strategii educaționale centrate pe elev*. București
80. Meyer, G. (2000). *De ce și cum evaluăm*. Iași : Editura Polirom.
81. Meyer, W., Bachman, U., Hempelmann, M., Ploger, F., Spiller, H. (1979). The informational value of evaluation behavior: Influences of praise and blame in perceptions of ability. *Journal of Educational Psychology*. 71, 259-268.
82. Miclea, M., Lemeni, G. (1999). Aplicațiile științelor cognitive în educație (I). *Inteligența și modificabilitatea ei. Congniție, creier, comportament*
83. Moise, C. (1986). Evaluarea randamentului școlar. În *Pedagogie – Ghid pentru profesori*. Curs litografiat, Iași: Universitatea „Al. I. Cuza”
84. Momanu, M. (2012a). The Pedagogical Dimension of Indoctination: Criticism of Indoctination and the Constructivism in Education. *Research in hermeneutics phenomenology and practical philosophy*. IV (1), 88-105. Găsit la http://www.metajournal.org//articles_pdf/88-105-mariana-momanu-meta7-tehno.pdf la 17.05.2013

85. Momanu, M. (2012b). The Ideological Dimension of The Didactic Knowledge and the Constructivist Model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 63 (2012). 242 – 249
86. Moreno, R. (2004). Decreasing cognitive load for novice students: Effects of explanatory versus corrective feedback in discovery-based multimedia. *Instructional Science*, 32, 99-113
87. National Council of Teachers of English. (2010). *Fostering High-Quality Formative Assessment. A Policy Research Brief produced by the National Council of Teachers of English*. Găsit la <http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/CC/0201-sep2010/CC0201PolicyBrief.pdf> la 24.06.2012
88. Neacșu I. (1999). *Înstruire și învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică
89. Neacșu, I., Stoica, A. (coord). (1996). *Ghid general de evaluare și examinare*. București: M.I., CNEE, Editura Aramis
90. Nicol, D, Macfarlane-Dick, *Rethinking Formative Assessment in HE: a theoretical model and seven principles of good feedback practice*. Găsit la http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/assessment/web0015_rethinking_for_mative_assessment_in_he.pdf la 06.11.2012
91. Nicola, I. (2001). *Tratat de pedagogie*, București: Editura Arami
92. Niculescu, R., M. (2001). Obiectivele educației. Pregătirea inițială, psihologică, pedagogică și metodică a profesorilor, coord. Niculescu R. M., Brașov: Editura Universității "Transilvania
93. Niculescu, R. M., Cucoradă, E. (2002). *Evaluarea în formarea inițială și continuă*. Brașov: Editura Universității "Transilvania"
94. Niegemann, H. Leutner, D. (2002). *Instructional Design for Multimedia Learning*. Găsit la <http://elib.tu-darmstadt.de/tocs/121992195.pdf> la 18.07.2011
95. Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formative. *Cahiers pédagogiques*. Găsit la http://clg-eluard-garges.nerim.net/rep/stagerare/Evaluation_formative.pdf la 28.05.2011
96. OECD (nd). *What works in innovation and education improving teaching and learning for adults with basic skill needs through formative assessment* . Găsit la <http://www.oecd.org/dataoecd/35/23/35687039.pdf> la 24.06.2012
97. OFSTEAD (2003). *Good assessment in secondary school* . Găsit la www.dfes.gov.uk la 10.01.2012
98. Pachef, R.-C. (2008). *Evaluarea în învățământul superior*. București: Editura Didactică și Pedagogică
99. Păun, E., Potolea, D. (coord). (2002). *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Iași: Editura Polirom
100. Perrenoud, Ph. (2003). L'analyse de pratiques en questions. *Cahiers Pédagogiques, Analysons nos Pratiques*. 2 (416) , 12-15. Găsit la <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?mot71> la 12.05.201
101. *Position Paper on Assessment for Learning from the Third International Conference on Assessment for Learning*. (2009). Găsit la http://annedavies.com/PDF/11D_PositionPaperAFL-NZ.pdf, descarcat pe 19.08.201
102. Potolea, D., Manolescu, M. (2005). *Teoria și practica evaluării educaționale*. București: MEC, Proiectul pentru Învățământul Rura
103. Potolea, D, Neacșu, I., Manolescu, M. (2011). *Metodologia evaluării realizărilor școlare ale elevilor. Ghid metodologic* . București : Editura ERC PRES
104. Race, P. (2005). *Making Learning Happen*, London: SAGE Publication. Găsit la http://books.google.com/books?id=yNVv0NC-A5LMC&printsec=frontcover&hl=ro&source=gbg_summary , la 13.07.201

105. Radu, I.T. (1981). *Învățământul diferențiat*, București: Editura Didactică și Pedagogică
106. Radu, I.T. (1988). Evaluarea randamentului școlar. În *Curs de pedagogie*. București: Universitatea București
107. Radu, I.T. (1999). *Evaluarea în procesul didactic*, București: Editura Didactică și Pedagogică
108. Radu, I., Ionescu, M. (2001). *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Editura Daci
109. Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28 (1): 4-13
110. Rolheiser, C., Ross, J. A., *Student self-evaluation: what research says and what practice shows*. Găsit la http://www.cdl.org/resource-library/articles/self_eval.php la 25.09.2011
111. Rolheiser, C (Ed.). (1996). *Self-evaluation. Helping students get better at it!*. Ajax, ON: Visutronx
112. Sălăvăstru, D. (2009). *Psihologia învățării. Teorii și aplicații educaționale*. Iași: Editura Polirom
113. Scallon, G. (2007). *L'evaluation des aprentissages dans une approche par competences*. Bruxelles: De Boeck
114. *Seven Strategies of Assessment for Learning* (2009). Portland: Assessment Training Institute. Găsit la <http://esc.tricountyesc.org/cos/common/seven-strategies-for-assessment-of-learning> la 02.02.2012
115. Shute, V. (2007). *Focus on Formative Feedback*, Research Report, ETS, Princeton. Găsit la <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-07-11.pdf>, la 23.08.2011
116. Swan, W., B., Pelham B., W., Chidester, T. (1988). Change through paradox: Using self-verification to alter beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*. 54, 268-273
117. Șoitu, L. (2002). *Pedagogia comunicării*. Iași: Institutul European
118. Stan, C. (2001). *Autoevaluarea și evaluarea didactică*. Cluj: Presa Universitară Clujeană
119. Stan, C. (2008). *Clasic și modern în docimologia universitară*. În Bocoș, M. și Albușescu, I. (coord.) *Studii de pedagogie universitară*. Cluj: Presa Universitară Clujeană
120. Stanciu, M. (2003). *Didactica postmodernă*. Suceava: Editura Universității Suceava
121. Stoica, A. (2003). *Evaluarea progresului școlar – de la teorie la practică*. București: Editura Humanitas
122. Stufflebeam, D. (coord). (1980). *L'evaluation en education et la prise de decision*. Quebec: NHP
123. Stufflebeam, D., Wingate, L. (2005). A self assessment Procedure for Use in Evaluation Training. În *American Journal of Evaluation*. 26 (4), 544-561
124. Surber, J. R., Anderson, R. C. (1975). Delay-Retention Effect in Natural Classroom Settings. *Journal of Educational Psychology*. 67(2), 170-173
125. Swann, W. B., Pelham, B. W., Chidester, T. (1988). Change through paradox: Using self-verification to alter beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(2), 268-273. Găsit la <http://homepage.psy.utexas.edu/homepage/Faculty/Swann/docu/spc88.pdf> la 21.06.2011
126. Șoitu, L. (2002). *Pedagogia comunicării*. Iași: Institutul European
127. Șoitu, L. (2005). Evaluarea socială a rezultatelor. În *Educația – provocări la început de mileniu. Omagiu profesorului Teodor Cozma*, vol. coordonat de Cucos,

- C., Gherguț, A., Momanu, M., Sălăvăstru, D., Iași: Editura Universității “Al. I. Cuza”
128. Ștefan, M. (2006). *Lexicon pedagogic*. București: Editura Aramis
 129. Taras, M. (2002). Using Assessment for Learning and learning for Assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 27(6)
 130. Taras, M. (2003). To feedback or not to feedback . *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 28(5), 549-565
 131. Taras, M. (2006). Do unto others or not: equity in feedback for undergraduates. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31 (3), 365-377
 132. Tardi, M. , Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Experiences, interactions, et dilemmes professionnel*. Bruxelles : Ed. De Boeck.
 133. Trotter, E. (2006). Student perceptions of continuous summative assessment, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31 (5), 505-521
 134. Thompson, T. (1997). We do need to train teachers how to administrate praise? Self-worth theory says we do. *Learning and instruction*. 28, 49-64
 135. Thompson, T. (1998). Metamemory accuracy : Effects of feedback and the stability of individual differences. *American Journal of Psychology*. 111(1), 33-42
 136. Thompson, T., Richardson, A. (2001). Self-handicapping status, claimed self-handicaps and reduced practice effort following success and failure feedback. *British Journal of Educational Psychology*. 71, 151-170
 137. Ungureanu, D. (2001). *Teroarea creionului roșu. Evaluarea educațională*. Timișoara : Editura Universității de Vest
 138. Văideanu, G. (1988). *Educația la frontiera dintre milenii*, București: Editura Politică
 139. von Glasersfeld, E. (1992a). *A constructivist's view of learning and teaching (pp.29-39)*, în Duit, F.G.R., Niedderer, H. (eds.) *Research in physics learning: Theoretical issues and empirical studie*. Kiel: IPN at the University of Kiel
 140. Vlăsceanu, L. coord. (2001). *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu*. Iași: Editura Polirom
 141. Vogler, J. (coord.) (2000). *Evaluarea în învățământul preuniversitar*. Iași: Editura Polirom
 142. von Glasersfeld, E. (1992b). *Aspects of Radical Constructivism and its Educational Recommendations*. Găsit la http://www.vonglasersfeld.com/185_la_13.04.2011
 143. White, B., Y., Frederiksen, J., R. (1989) Inquiry, Modeling, and Metacognition. Making Science Accessible to All Students. În *Cognition and Instruction*. 1, p. 3-118.
 144. Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning?. *Studies in Educational Evaluation*, Elsevier. 37(2011), 3-14. Găsit la <http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Bibliotek/2/What%20is%20assessment%20for%20learning%5B1%5D.pdf> la 28.05.2012
 145. Wilson, B. G. (1997). *Reflections on Constructivism and Instructional design*. Găsit la <http://carbon.ucdenver.edu/~bwilson/construct.html>, la 30 ianurie 2012
 146. Yoork, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45
 147. Zimmerman, B., J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. În M. Boekaerts și P.R. Pintgrich, *Handbook of self-regulation* (p.13-41). San Diego: Academic Press
 148. xxx, *Social constructivism (Learning Theory)*. Găsit la http://en.wikipedia.org/wiki/Social_Constructivism_%28Learning_Theory%29 la 23.11.2010