

PRATIQUES EVALUATIVES INCLUSIVES ET DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE AU PRIMAIRE. ANALYSE PSYCHOPEDAGOGIQUE DANS LES ECOLES DE LA COMMUNE DE OUAGADOUGOU

Oumarou OUEDRAOGO

*Doctorant à l'Université Norbert ZONGO/Burkina Faso
ouedoumar84@gmail.com*

Bonné BEOGO

*Doctorant à l'Université Norbert ZONGO/Burkina Faso
bonbeogo@gmail.com*

Désiré W. POUDIOGO

*Maître de Recherche à l'Institut des Sciences des Sociétés/Burkina Faso
desirepoudiogo@yahoo.com*

Résumé

Cette recherche examine l'utilisation des pratiques d'évaluation prenant en compte les spécificités des apprenants et leurs effets sur l'engagement et la motivation de ceux-ci dans les écoles primaires. Au regard des limites de l'évaluation traditionnelle parfois considérée comme une sanction, cette étude explore des modes d'évaluation stimulant l'apprentissage et renforçant l'autonomie des apprenants en difficultés d'apprentissage. Elle est menée auprès de cent (100) apprenants et deux cents (200) enseignants dans trois circonscriptions d'éducation de base de la Commune de Ouagadougou. Cette recherche se base sur une approche expérimentale à partir d'une méthode mixte. Nous avons eu recours à l'entretien et à l'analyse documentaire comme techniques. De ce fait, ce sont les outils comme le guide d'entretien et le questionnaire qui ont été utilisés. Les résultats indiquent que l'évaluation de façon générale dans les écoles des CEB retenues ne tient pas compte des apprenants en difficultés d'apprentissage alors que l'évaluation centrée sur les apprenants induit une amélioration significative de la motivation intrinsèque (86%), de l'engagement actif (73%) et de l'amélioration des performances scolaires (68%) chez ces derniers. En effet, elle facilite le progrès de l'autonomie, de la métacognition et de la coopération entre apprenants. Cette étude suggère un modèle polyvalent d'évaluation motivante construit autour de quatre fondamentaux, notamment la rétroaction constructive, la différenciation des modalités, la co-construction des critères et l'accompagnement métacognitif. Ces données recueillies permettent de repenser l'évaluation comme un levier pédagogique dans une analyse éducative humaniste, efficiente et efficace.

Mots-clés : *évaluation motivante, apprentissage, pédagogie centrée sur l'apprenant, évaluation formative, autonomie.*

Abstract

This research examines the use of assessment practices that take into account the specific needs of learners and their effects on student engagement and motivation in primary schools. Given the limitations of traditional assessment, sometimes perceived as punitive, this study explores assessment methods that stimulate learning and strengthen the autonomy of learners with learning difficulties. It was conducted with one hundred (100) learners and two hundred (200) teachers in three basic education districts of the Ouagadougou municipality. This research is based on an experimental approach using a mixed-methods approach. We employed interviews and document analysis as techniques. Therefore, tools such as an interview guide and a questionnaire were used. The results indicate that assessment in general in the selected CEB schools does not take into account learners with learning difficulties, whereas learner-centered assessment leads to a significant improvement in intrinsic motivation (86%), active engagement (73%), and improved academic performance (68%) among these learners. Indeed, it facilitates progress in autonomy, metacognition, and cooperation among learners. This study suggests a versatile model of motivating assessment built around four fundamental elements: constructive feedback, differentiated assessment methods, co-construction of criteria, and metacognitive support. The data collected allow us to rethink assessment as a pedagogical tool within a humanistic, efficient, and effective educational framework.

Keywords: *motivating assessment, learning, learner-centered pedagogy, formative assessment, autonomy.*

Introduction

L'évaluation des apprentissages constitue l'un des enjeux les plus fondamentaux et les plus débattus des systèmes éducatifs contemporains. Elle occupe une position stratégique dans le processus d'enseignement-apprentissage, puisqu'elle permet à la fois d'apprécier les acquis des apprenants, d'identifier leurs difficultés, d'orienter les décisions pédagogiques et de réguler les apprentissages. Dans un contexte mondial marqué par la transformation rapide des paradigmes pédagogiques, le développement de l'approche par compétences et la volonté croissante de placer l'apprenant au centre du processus éducatif, la question de savoir comment évaluer de manière efficace, équitable et stimulante s'impose avec une acuité croissante aux chercheurs, aux praticiens et aux décideurs politiques. L'évaluation ne peut dès lors être envisagée uniquement comme une opération technique de mesure des performances scolaires ; elle doit également être interrogée dans sa capacité à soutenir l'apprentissage, à développer l'autonomie de l'apprenant et à contribuer à son engagement durable dans les activités scolaires.

Cette problématique revêt une importance particulière dans les systèmes éducatifs africains, où l'évaluation demeure encore largement associée

aux examens, aux contrôles des connaissances, à la notation chiffrée et aux mécanismes de sélection et de certification. Dans de nombreux contextes, la réussite scolaire reste fortement déterminée par la capacité de l'apprenant à obtenir une note satisfaisante plutôt que par sa capacité à comprendre ses erreurs, à mobiliser ses ressources et à progresser de manière autonome. Cette situation est d'autant plus préoccupante que les systèmes éducatifs africains sont confrontés à des défis structurels importants : effectifs scolaires élevés, hétérogénéité des niveaux d'apprentissage, insuffisance des ressources pédagogiques, disparités entre milieux urbains et ruraux, formation inégale des enseignants et prise en compte encore limitée de la diversité des profils des apprenants. Ces contraintes rendent particulièrement nécessaire l'adoption de pratiques évaluatives capables de concilier les exigences de mesure des acquis avec les besoins de motivation, d'accompagnement et de régulation des apprentissages.

Au Burkina Faso, ces enjeux prennent une dimension particulière dans un contexte éducatif marqué à la fois par la recherche d'une amélioration de la qualité des apprentissages et par des transformations importantes des pratiques pédagogiques. Les orientations nationales en matière d'éducation accordent progressivement une place plus importante au développement des compétences, à l'apprentissage actif et à l'amélioration de la qualité des processus d'enseignement-apprentissage. Toutefois, dans les pratiques quotidiennes, l'évaluation demeure souvent perçue essentiellement comme un moyen de vérifier les connaissances acquises, d'attribuer des notes et de classer les apprenants. Cette conception peut limiter la fonction régulatrice de l'évaluation et réduire les possibilités offertes à l'apprenant de comprendre ses erreurs, de prendre conscience de ses progrès et de participer activement à la construction de ses apprentissages. Dans les classes caractérisées par une forte diversité des niveaux, des rythmes et des besoins, une telle situation peut également accentuer les écarts entre les apprenants et fragiliser ceux qui éprouvent déjà des difficultés scolaires ou présentent des besoins éducatifs spécifiques.

La question de la motivation apparaît alors comme une dimension centrale de la problématique évaluative. Une évaluation qui se limite à sanctionner les erreurs ou à établir un classement peut produire des effets négatifs sur le rapport de l'apprenant à l'apprentissage. À l'inverse, une évaluation conçue comme un processus d'accompagnement peut favoriser la compréhension des attentes, la perception du progrès, la confiance dans ses capacités et la volonté de s'engager dans les tâches proposées.

Longtemps conçue comme un simple instrument de mesure et de sélection, l'évaluation scolaire est ainsi remise en question dans sa capacité à soutenir véritablement l'apprentissage et à favoriser l'épanouissement des apprenants. De nombreuses études ont mis en évidence les effets délétères d'une évaluation exclusivement sommative, fondée sur la notation chiffrée et la comparaison interindividuelle, sur la motivation des apprenants et leur rapport au savoir (Deci & Ryan, 2019). Ces pratiques engendrent fréquemment de l'anxiété, du stress et une orientation vers la performance au détriment de la maîtrise réelle des compétences (Harlen & Deakin Crick, 2018).

Les données internationales confirment l'urgence de repenser les pratiques évaluatives. L'enquête PISA 2022 (OCDE, 2023) révèle que plus de 40 % des élèves dans les pays de l'OCDE déclarent ressentir une forte anxiété face aux évaluations, ce qui affecte significativement leurs performances et leur bien-être. Cette réalité est particulièrement préoccupante pour les apprenants à besoins spécifiques, dont les profils d'apprentissage divergents sont souvent mal pris en compte par des dispositifs évaluatifs uniformisés (Rose & Meyer, 2019). Dans les pays d'Afrique subsaharienne, la question de l'évaluation doit par ailleurs être replacée dans l'histoire et les caractéristiques propres aux systèmes éducatifs de la région. Les modèles scolaires hérités de la période coloniale ont largement privilégié des formes d'évaluation normatives, certificatives et sélectives, qui ne permettent pas toujours de valoriser la diversité des potentialités et des trajectoires d'apprentissage (Brock-Utne, 2016). Dès lors, l'enjeu n'est pas simplement de substituer une technique d'évaluation à une autre, mais de repenser la fonction même de l'évaluation afin qu'elle puisse répondre simultanément aux exigences de mesure, de régulation, d'équité et de motivation.

C'est dans cette perspective que se développe un intérêt croissant pour les pratiques d'évaluation motivantes, conçues comme des dispositifs capables de réconcilier la mesure des acquisitions et l'encouragement à l'apprentissage. Ces pratiques regroupent notamment l'évaluation formative participative, l'auto-évaluation guidée, l'évaluation par les pairs et les formes de rétroaction orientées vers le progrès. Elles reposent sur l'idée que l'apprenant ne doit pas être considéré comme un simple objet de mesure, mais comme un acteur capable de comprendre les critères de réussite, d'apprécier ses propres productions, de recevoir et d'utiliser une rétroaction et de participer à la régulation de son parcours

d'apprentissage. Dans cette perspective, l'évaluation devient un processus dynamique susceptible de transformer le rapport de l'apprenant à la tâche, à l'erreur, à l'enseignant et à lui-même.

Cette conception contemporaine est renforcée par les travaux d'Andrade, Brookhart et Yu (2021), qui proposent de considérer l'évaluation en classe comme un processus de corégulation des apprentissages. Leur revue systématique montre que l'évaluation peut mobiliser de manière interactive l'apprenant, l'enseignant et les pairs, et qu'elle peut ainsi contribuer simultanément à l'autorégulation et à la motivation. L'évaluation n'est donc plus seulement quelque chose qui est « fait aux apprenants », mais également un processus réalisé avec eux, dans lequel ils participent à l'interprétation des critères, à l'identification des écarts et à la régulation de leurs apprentissages. Cette perspective fournit un cadre particulièrement pertinent pour comprendre l'intérêt de l'évaluation formative participative, de l'auto-évaluation et de l'évaluation par les pairs.

Sur le plan théorique, cette étude s'ancre ainsi dans plusieurs corpus concordants. La théorie de l'autodétermination (TAD) de Deci et Ryan (2017) postule que la motivation intrinsèque émerge lorsque trois besoins psychologiques fondamentaux sont satisfaits : le besoin d'autonomie (sentiment de maîtriser ses propres actions), le besoin de compétence (sentiment d'efficacité personnelle) et le besoin d'affiliation sociale (sentiment d'appartenance à une communauté apprenante). Or, les pratiques d'évaluation motivantes, notamment l'auto-évaluation guidée, l'évaluation par les pairs et l'évaluation formative participative, sont précisément conçues pour nourrir ces trois besoins en donnant à l'apprenant un rôle actif dans son évaluation (autonomie), en lui permettant de constater ses propres progrès (compétence) et en favorisant les interactions constructives entre pairs (affiliation). Les travaux récents d'Aust, Schütze, Hochweber et Souvignier (2024) confortent cette articulation en montrant, dans une étude menée auprès de 613 élèves et 27 enseignants, que l'évaluation formative peut agir sur la motivation intrinsèque notamment par le soutien perçu à la compétence.

Parallèlement, les travaux fondateurs de Black et Wiliam (2018) sur l'évaluation formative ont démontré que la rétroaction, pour être opérationnelle, doit être spécifique, opportune et centrée sur le progrès plutôt que sur le classement. Cette perspective rejoint les apports de la métacognition (Flavell, 1979 ; Zimmerman, 2002), qui soulignent la nécessité pour l'apprenant de développer une conscience réflexive de ses propres

stratégies d'apprentissage afin d'en réguler l'efficacité. L'évaluation formative participative, l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs peuvent ainsi contribuer au développement de cette capacité réflexive en amenant l'apprenant à identifier ce qu'il sait, ce qu'il ne sait pas encore, les difficultés qu'il rencontre et les stratégies qu'il peut mobiliser pour progresser. Dans cette logique, Andrade et al. (2021) soulignent également que les dispositifs évaluatifs peuvent constituer des mécanismes de corégulation lorsque les apprenants, les enseignants et les pairs participent activement au processus d'évaluation.

Les recherches empiriques récentes confirment la pertinence de ces approches. Brookhart (2021) a démontré que l'auto-évaluation guidée améliore significativement l'engagement des apprenants et leur capacité d'autorégulation. Les travaux de Topping (2019) sur l'évaluation par les pairs révèlent des effets positifs sur l'apprentissage collaboratif et le développement de l'esprit critique. Plus récemment, la méta-analyse de Yan, Lao, Panadero, Fernández-Castilla, Yang et Yang (2022), portant sur 175 études indépendantes et 19 383 participants, montre que les interventions d'auto-évaluation et d'évaluation par les pairs produisent des effets significatifs sur les performances académiques. Les auteurs rapportent notamment des tailles d'effet de $g = 0,585$ pour l'auto-évaluation et de $g = 0,606$ pour l'évaluation par les pairs.

L'évaluation par les pairs mérite toutefois d'être considérée avec prudence, car son efficacité dépend de la manière dont le dispositif est conçu. La revue systématique d'Alqassab, Strijbos, Panadero, Fernández Ruiz, Warrens et To (2023), fondée sur 449 études issues de 424 articles évalués par les pairs, montre une importante diversité des modalités de conception de l'évaluation par les pairs selon les objectifs, les objets évalués, les résultats recherchés et les facteurs de modération. Cette littérature récente confirme donc que la simple introduction de l'évaluation par les pairs ne garantit pas à elle seule des effets positifs : la clarté des critères, l'organisation du processus, les modalités de rétroaction et l'accompagnement des apprenants constituent des dimensions déterminantes.

Hattie et Timperley (2007), dans leur méta-analyse portant sur plus de 800 études, ont établi que la rétroaction constitue l'un des facteurs les plus influents sur la réussite scolaire, avec une taille d'effet moyenne de $d = 0,73$. Nicol et Macfarlane-Dick (2006) ont par ailleurs formalisé les principes d'une rétroaction formatrice favorisant l'autorégulation, parmi lesquels la clarté des critères, la promotion de la réflexion et

l'encouragement au dialogue évaluatif. Ces apports demeurent importants, mais les travaux récents permettent désormais de les prolonger en considérant l'évaluation comme un processus davantage interactif, participatif et corégulé.

Cependant, les effets positifs attribués aux pratiques d'évaluation motivantes ne sauraient être considérés comme automatiques. Leur efficacité dépend largement des conditions dans lesquelles elles sont mises en œuvre. La qualité des rétroactions, la clarté des critères d'évaluation, le degré d'accompagnement de l'apprenant, la posture de l'enseignant, la culture évaluative de l'établissement et le niveau de formation des acteurs constituent autant de facteurs susceptibles de favoriser ou de limiter leur portée. La littérature identifie également des obstacles majeurs : la résistance institutionnelle aux changements, la formation insuffisante des enseignants aux nouvelles pratiques évaluatives et les difficultés de mise en œuvre dans des classes à larges effectifs (Stiggins, 2020). Les travaux récents sur l'évaluation par les pairs renforcent cette idée en montrant que les caractéristiques de conception et d'accompagnement du dispositif jouent un rôle important dans ses effets (Alqassab et al., 2023).

La question se pose avec encore plus d'acuité lorsqu'il s'agit des apprenants à besoins spécifiques. Ceux-ci peuvent rencontrer des difficultés particulières face à des dispositifs évaluatifs standardisés qui privilégient des modalités identiques de présentation des tâches, de traitement de l'information et de restitution des réponses. Une évaluation uniforme peut alors confondre difficulté d'apprentissage et incapacité, en accordant une place insuffisante aux différentes manières dont les apprenants peuvent démontrer leurs compétences. Dans cette perspective, l'évaluation motivante ne renvoie pas uniquement à une amélioration de la motivation ; elle soulève également une question d'équité éducative. Il s'agit de déterminer dans quelle mesure les pratiques évaluatives peuvent offrir à chaque apprenant des possibilités réelles de comprendre les attentes, de mobiliser ses ressources et de progresser, indépendamment de son profil ou de ses difficultés initiales.

Malgré la richesse de ces travaux, plusieurs lacunes demeurent dans la littérature. D'une part, peu d'études ont examiné de manière systématique les effets combinés de plusieurs dispositifs d'évaluation motivante au sein d'un même dispositif pédagogique. D'autre part, les apprenants à besoins spécifiques sont rarement inclus comme population cible des recherches sur l'évaluation formative, alors qu'ils représentent précisément

les individus les plus vulnérables aux effets démotivants des pratiques évaluatives traditionnelles (Rose & Meyer, 2019). Enfin, dans les contextes éducatifs du Sud global, et particulièrement dans les systèmes éducatifs africains confrontés à des contraintes structurelles et socioculturelles spécifiques, les recherches empiriques sur l'évaluation motivante restent marginales, alors que les spécificités culturelles, linguistiques, institutionnelles et pédagogiques rendent difficile le simple transfert de modèles élaborés dans des contextes occidentaux.

Dans le contexte burkinabè, cette insuffisance de données empiriques apparaît particulièrement significative. Les transformations engagées dans les pratiques pédagogiques et l'importance accordée au développement des compétences nécessitent une réflexion approfondie sur les modes d'évaluation réellement mobilisés dans les classes. Il devient alors pertinent d'interroger non seulement la fréquence d'utilisation des pratiques d'évaluation formative ou participative, mais également leur capacité effective à agir sur les dimensions motivationnelles et cognitives de l'apprentissage. Une telle investigation permettrait de mieux comprendre comment les pratiques évaluatives peuvent être adaptées aux réalités des établissements, aux caractéristiques des enseignants et à la diversité des apprenants, plutôt que d'être simplement importées comme des modèles pédagogiques universels.

Cette étude se positionne ainsi à l'intersection de ces différentes lacunes, en proposant une analyse empirique rigoureuse et contextualisée des effets des pratiques d'évaluation motivantes. Elle cherche à articuler les dimensions évaluative, pédagogique et motivationnelle en considérant l'évaluation non plus uniquement comme un mécanisme de mesure des performances, mais comme un processus susceptible de soutenir l'apprentissage, l'engagement et l'autorégulation. Cette orientation permet également d'interroger les conditions dans lesquelles les pratiques évaluatives peuvent contribuer à une plus grande équité, notamment pour les apprenants à besoins spécifiques.

L'objectif général de cette étude est d'analyser les effets des pratiques d'évaluation motivantes sur la motivation intrinsèque, l'engagement et la réussite des apprenants dans une approche pédagogique centrée sur l'apprenant, avec une attention particulière aux apprenants à besoins spécifiques. De façon spécifique, l'étude vise à décrire et comparer les pratiques évaluatives en usage dans les contextes observés ; à mesurer les effets de l'évaluation formative participative, de l'auto-évaluation guidée

et de l'évaluation par les pairs sur la motivation intrinsèque et l'engagement des apprenants ; et à identifier les conditions organisationnelles et pédagogiques favorisant l'efficacité de ces pratiques.

L'hypothèse principale stipule que les pratiques d'évaluation motivantes améliorent significativement la motivation intrinsèque, l'engagement et les performances des apprenants, comparativement à l'évaluation traditionnelle sommative. Des hypothèses secondaires précisent que ces effets sont modérés par le niveau scolaire, le profil de l'apprenant (avec ou sans besoins spécifiques) et la qualité de la formation des enseignants. L'étude cherchera ainsi à déterminer si les effets observés sont homogènes ou s'ils varient selon les caractéristiques des apprenants et les conditions pédagogiques de mise en œuvre.

La pertinence de cette recherche est à la fois scientifique et pratique. Sur le plan scientifique, elle contribue à combler les lacunes identifiées dans la littérature en proposant une investigation systématique, comparative et contextualisée des relations entre pratiques évaluatives, motivation, engagement et réussite scolaire. Elle permet également d'enrichir les travaux consacrés à l'évaluation formative en intégrant plus explicitement la question de l'équité et de la prise en compte des apprenants à besoins spécifiques dans un contexte éducatif africain. Sur le plan pratique, ses résultats sont susceptibles d'orienter la réforme des pratiques évaluatives à l'échelle institutionnelle et nationale, en fournissant des données probantes aux décideurs éducatifs, aux formateurs d'enseignants et aux praticiens de terrain. Ils pourraient notamment contribuer à la conception de dispositifs de formation continue, de référentiels de pratiques évaluatives et d'outils permettant de mieux articuler mesure des apprentissages, rétroaction, motivation et accompagnement individualisé.

La présente contribution s'organise autour de quatre grandes parties : après cette introduction qui pose les assises théoriques, contextuelles et problématiques de l'étude et définit les objectifs et hypothèses, la deuxième partie expose la méthodologie retenue ; la troisième présente les résultats obtenus ; la quatrième les discute à la lumière de la littérature existante. Une conclusion assortie de recommandations vient clore l'article.

1.Méthodologie

1.1 Design de recherche

Cette recherche adopte un design expérimental à groupes multiples avec mesures répétées, complété par une approche qualitative. Le protocole consiste à comparer quatre modalités d'évaluation sur une période de huit (8) semaines d'enseignement, soit deux (2) mois. L'approche expérimentale permet de comparer les effets des différentes modalités évaluatives, tandis que l'approche qualitative vise à approfondir la compréhension des pratiques et des réalités observées sur le terrain.

1.2 Participants

L'étude est menée auprès de cent (100) apprenants et deux cents (200) enseignants dans trois circonscriptions d'éducation de base (CEB) de la commune de Ouagadougou : CEB Ouaga 2, Ouaga 5 et Ouaga 12. Les 100 apprenants constituent la population concernée par l'expérimentation, tandis que les 200 enseignants sont sollicités pour renseigner les pratiques évaluatives à travers le questionnaire et, pour certains, les entretiens.

Le choix de ces trois CEB repose sur la diversité des situations scolaires observables à Ouagadougou. Dans une même ville coexistent des écoles aux profils variés, des conditions d'apprentissage différentes, ainsi que des apprenants présentant des parcours scolaires, des niveaux de maîtrise du français et des réalités linguistiques diversifiés. Cette diversité permet de comparer différentes pratiques d'évaluation et différentes manières d'accompagner les apprenants en difficulté.

Le choix de trois CEB répond également à un souci d'équilibre entre diversité des situations, comparabilité des pratiques, faisabilité de l'étude et profondeur de l'analyse. Ces circonscriptions constituent ainsi un terrain pertinent pour observer les pratiques évaluatives centrées sur l'apprenant et les adaptations pédagogiques mises en œuvre par les enseignants. L'étude s'inscrit donc dans une approche mixte, combinant l'expérimentation quantitative et le recueil de données qualitatives par entretien et analyse documentaire.

1.3 Modalités expérimentales

L'expérimentation compare quatre modalités d'évaluation :

Groupe 1 : évaluation traditionnelle, fondée sur les examens écrits, la notation chiffrée et une rétroaction minimale ;

Groupe 2 : évaluation formative participative, fondée sur des évaluations fréquentes sans note, une rétroaction descriptive détaillée et l'implication des apprenants dans l'analyse des critères ;

Groupe 3 : auto-évaluation guidée, fondée sur une formation à l'auto-évaluation, l'utilisation de grilles d'auto-diagnostic et des entretiens métacognitifs ;

Groupe 4 : évaluation par les pairs, fondée sur des travaux collaboratifs, des évaluations croisées selon des critères coconstruits et des débriefings collectifs.

La comparaison de ces quatre modalités permet d'apprécier leurs effets respectifs sur les apprentissages et sur l'implication des apprenants.

1.4 Instruments de collecte des données

Plusieurs instruments ont été utilisés afin de croiser les informations recueillies. Le questionnaire, administré aux 200 enseignants, porte sur leurs pratiques évaluatives en classe, notamment les types d'évaluation utilisés, la place de l'évaluation formative, les stratégies d'accompagnement des apprenants en difficulté ainsi que les pratiques de feedback et de remédiation. Les entretiens semi-directifs, menés auprès de certains enseignants, permettent d'approfondir leurs choix pédagogiques, les difficultés rencontrées et les stratégies mises en œuvre face aux apprenants en difficulté. L'analyse documentaire complète ces données en apportant des informations utiles à la compréhension du contexte et des pratiques étudiées.

1.5 Déroulement de la collecte des données

La collecte des données s'est déroulée en trois phases. La phase 1 (semaines 1-2) a été consacrée aux pré-tests, aux échanges avec les enseignants, à la présentation des modalités expérimentales et à la constitution des différents groupes. La phase 2 (semaines 3-6) a porté sur la mise en œuvre des quatre modalités évaluatives et sur la collecte des données. La phase 3 (semaines 7-8) a été consacrée aux post-tests, aux entretiens, aux focus groups et aux débriefings. Les questionnaires ont été administrés directement aux enseignants dans leurs écoles. Les

entretiens ont ensuite été réalisés auprès d'un groupe d'enseignants afin d'approfondir certains résultats et de mieux comprendre les réalités du terrain.

1.6 Traitement et analyse des données

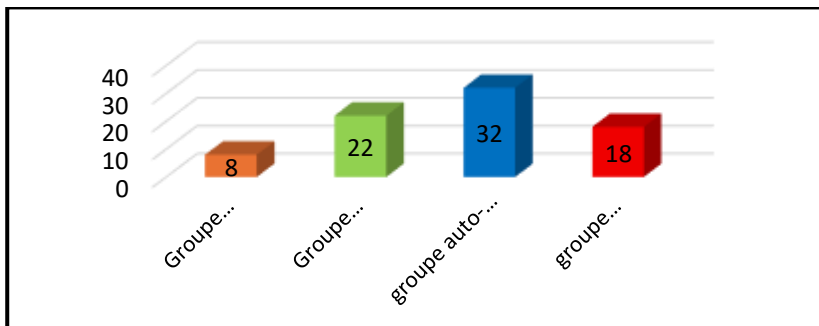
Le traitement des données a été effectué selon leur nature. Les données quantitatives issues des questionnaires ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS, au moyen de statistiques descriptives : fréquences, pourcentages et moyennes. Les données qualitatives issues des entretiens ont fait l'objet d'une analyse thématique, permettant d'identifier les idées principales, les régularités et les tendances fortes.

2. Résultats

Les résultats que nous présentons vont porter sur les divers volets de l'évaluation dans l'optique de mesurer leurs effets sur la motivation intrinsèque, l'engagement scolaire, l'engagement émotionnel et les performances scolaires.

2.1 Évolution de la motivation intrinsèque

Figure n° 1 : répartition des groupes en fonction de la motivation intrinsèque



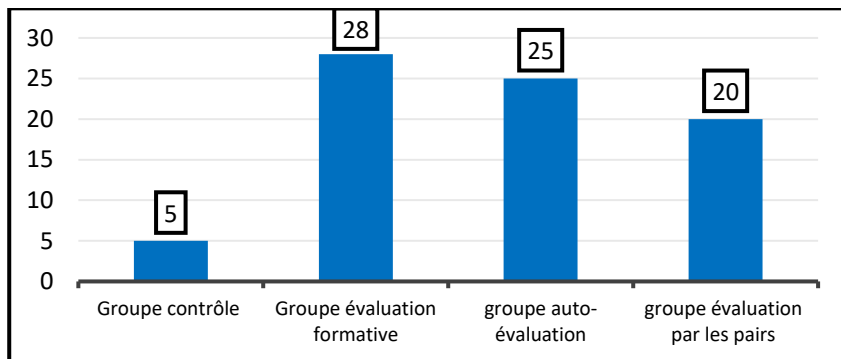
Source : enquête terrain, janvier-février 2026

L'analyse de la figure montre des différences significatives entre les groupes sur l'évolution de la motivation intrinsèque. Après l'évaluation, il ressort que pour le groupe de contrôle, la motivation intrinsèque est

diminuée de 8% chez les apprenants contre une augmentation de 22% pour le groupe d'évaluation formative. L'on note également une amélioration de 32% pour ce qui est du groupe d'auto-évaluation. À cela s'ajoute une augmentation de 18% pour le groupe d'évaluation par les pairs. Il convient de dire que, concernant l'accroissement de la motivation intrinsèque, ce sont, par ordre d'importance, l'autoévaluation, l'évaluation formative, l'évaluation par les pairs et le groupe contrôle ou l'évaluation traditionnelle.

2.2 Effet sur l'engagement scolaire

Figure n° 2 : répartition des groupes selon l'engagement scolaire

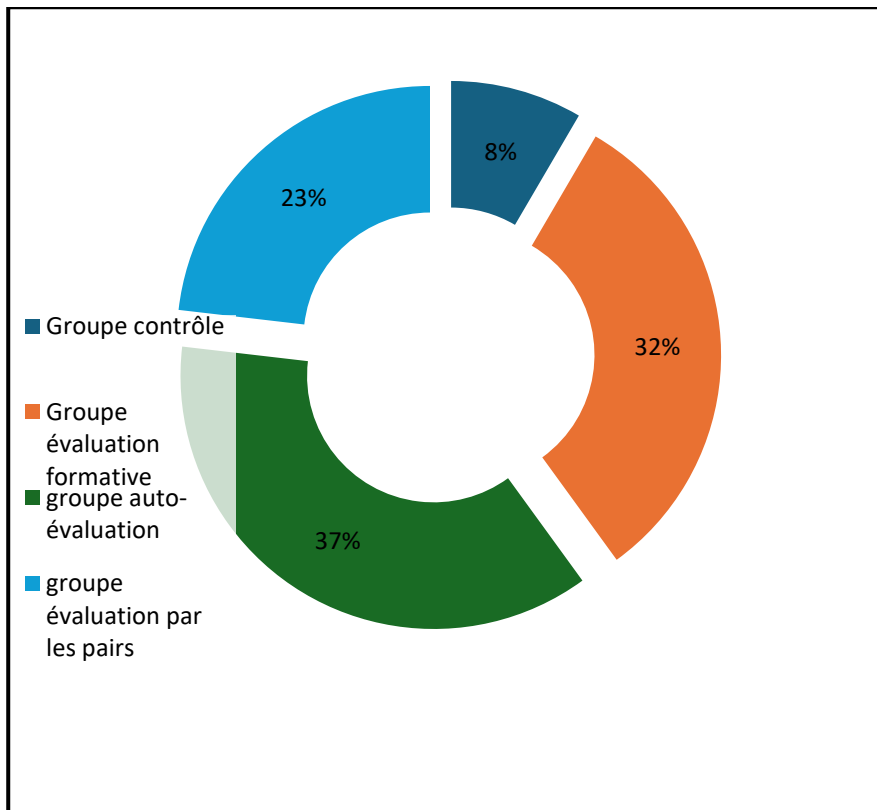


Source : enquête terrain, janvier-février 2026

Par rapport aux différents groupes d'évaluation, les résultats indiquent que l'engagement scolaire se trouve nettement amélioré dans les trois groupes expérimentaux. Ainsi, l'on note l'engagement scolaire à travers le comportement et les tendances suivantes : plus de 25% pour l'évaluation formative, plus de 28% pour l'auto-évaluation, plus de 20% pour l'évaluation par les pairs contre 5% pour le contrôle. En résumé, pour l'engagement scolaire, le classement dans un ordre décroissant donne l'évaluation formative, l'autoévaluation, l'évaluation par les pairs et enfin l'évaluation traditionnelle.

2.3 Engagement émotionnel

Figure n° 3 : présentation des groupes d'évaluation par rapport à l'engagement émotionnel des apprenants

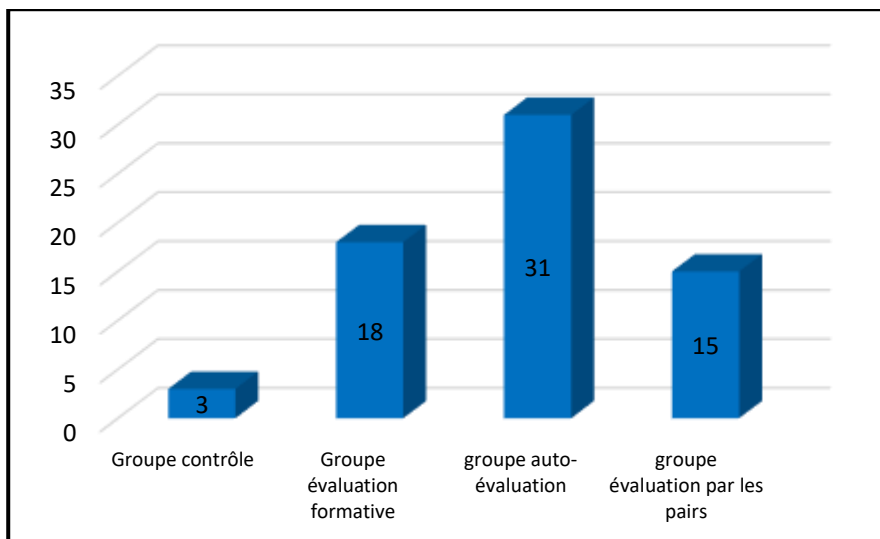


Source : enquête terrain, janvier-février 2026

Pour ce qui est de l'engagement émotionnel, il ressort que l'évaluation formative enregistre un taux de plus de 30%, plus de 35% pour l'auto-évaluation et plus de 22% pour l'évaluation par les pairs. Tous ces résultats s'opposent à l'évaluation du contrôle enregistrant un taux de 8% relativement le plus faible. On retient que sous l'angle du classement par ordre d'importance, l'autoévaluation, l'évaluation formative, l'évaluation par les pairs et l'évaluation traditionnelle.

2.4 Engagement cognitif

Figure n°4 : présentation des groupes d'évaluation en fonction de l'engagement cognitif

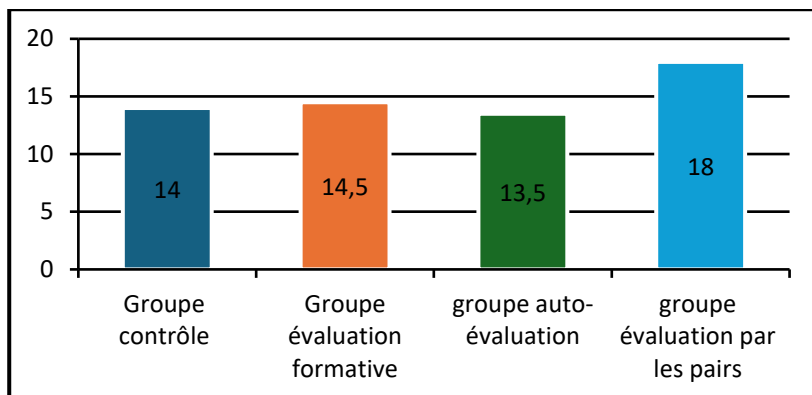


Source : enquête terrain, janvier-février 2026

Au titre de l'engagement cognitif, l'on note un taux de plus de 18% pour l'évaluation formative, plus de 31% pour l'auto-évaluation et plus de 15% pour l'évaluation par les pairs contre 3% pour le contrôle. En ce qui concerne l'impact des types d'évaluation sur l'engagement cognitif des apprenants, le type d'évaluation qui influence le plus est l'autoévaluation. Elle est suivie de l'évaluation formative et de l'évaluation par les pairs. Le groupe contrôle vient en dernière position comme pour dire qu'elle est une évaluation carrément dépassée.

2.5 Performances scolaires

Figure n°5 : Performances scolaires



Source : enquête terrain, janvier-février 2026

Les résultats scolaires indiquent des améliorations à juste titre importantes au nombre desquelles l'on note le groupe contrôle qui enregistre une moyenne générale de 12/20, le groupe évaluation formative avec une moyenne de 14/20. Pour le groupe d'auto-évaluation, il indique une moyenne de 14,5/20 et le groupe de l'évaluation par les pairs obtient une moyenne générale de 13,5/20. L'on retient que le taux de réussite s'augmente particulièrement dans les groupes d'auto-évaluation qui ont un taux de plus de 23% et l'évaluation formative enregistre plus de 18%.

2.6 Analyse qualitative : perceptions des apprenants

L'approche thématique des entretiens fait développer quatre thèmes majeurs parmi lesquels l'on note la transformation du rapport à l'erreur, le développement de l'autonomie, l'amélioration et la motivation renouvelée. Par le biais des entretiens, les apprenants des groupes d'auto-évaluation développent une conception constructive de l'erreur, considérée comme une étape normale de l'apprentissage, d'où la transformation du rapport à l'erreur. Ainsi, l'un des apprenants interviewés affirme : « Avant, une erreur c'était une faute. Maintenant, c'est une information pour progresser. ». Aussi, un apprenant mentionne lors des

entretiens que « *J'ai appris à analyser mes propres copies, à voir mes points forts et mes faiblesses. Je ne dépends plus uniquement de la note du prof.* ». Cela développe l'autonomie de l'apprenant.

Quant à l'apprenant du groupe pairs, il ressort que « *Corriger les travaux de mes camarades m'a fait comprendre les critères de qualité. Et recevoir leurs commentaires, c'est enrichissant.* ». Cet exercice améliore l'esprit de collaboration et d'équipe. Pour l'apprenant du groupe de l'évaluation formative, l'on enregistre les propos suivants : « *Les rétroactions détaillées me donnent envie de m'améliorer. Je vois concrètement comment progresser.* ». Ce qui renforce la motivation. En somme, les apprenants ont une perception positive de l'évaluation centrée sur les apprenants.

2.7. Modèle intégré

En nous inspirant de nos résultats, nous proposons un modèle intégré s'articulant autour de quatre dimensions. En effet, l'on note la dimension de rétroaction constructive caractérisée par l'orientation vers l'amélioration et l'équilibre entre les points forts et les axes de progrès. Il y a aussi la dimension « différenciation des modalités ». Elle est caractérisée par la variété des formats évaluatifs, l'adaptation aux profils d'apprentissage et le respect des rythmes individuels. L'on enregistre également la dimension de co-construction participative à travers l'élaboration collaborative des critères, la négociation des objectifs d'apprentissage et l'implication dans l'analyse des résultats. Il y a enfin la dimension d'accompagnement métacognitif par le biais de la formation à l'auto-évaluation, du développement de la réflexivité et du soutien à l'autorégulation.

3. Discussion

Derrière chaque taux de cette étude, il y a un enfant. Un élève qui, pendant des années, a peut-être associé l'évaluation à la peur, à la honte, ou au sentiment douloureux de ne pas être à la hauteur. C'est précisément cette réalité humaine que nos résultats viennent éclairer, et c'est elle qui donne tout son sens aux données collectées. Nos résultats confirment largement notre hypothèse principale : les trois modalités d'évaluation motivante testées révèlent des effets positifs significatifs sur la motivation intrinsèque, l'engagement et les performances scolaires, avec des profils d'efficacité différenciés selon les apprenants. L'auto-évaluation

guidée se distingue particulièrement par ses effets remarquables sur la motivation intrinsèque et l'autorégulation. Ce résultat n'est pas anodin : il traduit une transformation profonde dans la manière dont l'apprenant se perçoit et perçoit son rapport au savoir. Ce constat rejoint les travaux fondateurs de Deci et Ryan (2019) sur la théorie de l'autodétermination, selon laquelle le sentiment d'autonomie constitue un moteur psychologique fondamental de la motivation intrinsèque. En devenant acteur de sa propre évaluation, l'apprenant ne subit plus le jugement extérieur ; il construit, il réfléchit, il s'approprie. Il développe progressivement un sentiment de contrôle sur son apprentissage, ce qui transforme en profondeur son rapport à l'école et au savoir. Black et Wiliam (2018) abondent dans ce sens en démontrant que les dispositifs d'évaluation formative, lorsqu'ils sont bien conduits, produisent des effets mesurables et durables sur les apprentissages, en particulier chez les élèves en difficulté.

L'analyse approfondie de nos données permet d'identifier quatre mécanismes psychopédagogiques sous-jacents qui expliquent les effets observés. Ces mécanismes ne sont pas de simples abstractions théoriques ; ils décrivent des processus vivants, qui se jouent quotidiennement dans la relation entre un enseignant et ses élèves. Le premier mécanisme concerne les pratiques évaluatives motivantes elles-mêmes. En nourrissant l'autonomie à travers les choix laissés à l'apprenant, en renforçant le sentiment de compétence par un feedback constructif et bienveillant, et en favorisant l'affiliation sociale à travers la collaboration entre pairs, ces pratiques créent les conditions psychologiques essentielles à l'émergence d'une motivation durable. Comme le soulignent Viau (2022) et Bandura (2019), un apprenant qui se sent compétent et reconnu dans ses efforts est un apprenant qui ose, qui persévère, qui grandit. Le deuxième mécanisme repose sur l'auto-évaluation et la rétroaction formative. Ces deux outils, souvent sous-estimés dans les pratiques de classe, stimulent une réflexion profonde sur les processus d'apprentissage. Ils favorisent le développement de stratégies métacognitives plus efficaces, permettant à l'élève de mieux comprendre comment il apprend, où il achoppe et comment il peut progresser. Hattie et Timperley (2020) ont montré que la rétroaction de qualité constitue l'une des variables les plus puissantes dans l'amélioration des performances scolaires, à condition qu'elle soit orientée vers le processus plutôt que vers le seul résultat. Le troisième mécanisme touche à la transformation du rapport à l'erreur. Dans une évaluation traditionnelle, l'erreur est sanctionnée, parfois stigmatisante.

Dans les modalités motivantes que nous avons testées, elle devient une opportunité d'apprentissage précieuse. Cette transformation réduit considérablement l'anxiété évaluative, libère la pensée et favorise la prise de risque cognitive. Dweck (2017) nomme ce phénomène la croissance d'un état d'esprit de développement (*growth mindset*) : l'élève comprend que l'intelligence n'est pas figée, que l'effort et la persévérance ont un sens et une portée réels.

Le quatrième mécanisme, enfin, concerne l'implication des apprenants dans l'élaboration des critères d'évaluation et dans l'analyse de leurs propres performances. Cette co-construction renforce leur appropriation des objectifs d'apprentissage et développe un sentiment de responsabilité et de légitimité face aux exigences scolaires. Lorsqu'un élève a participé à définir ce qu'on attend de lui, il comprend mieux pourquoi on l'évalue et comment se préparer. Allal (2020) insiste sur l'importance de cette régulation interactive dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Si nos résultats sont globalement encourageants, ils invitent aussi à la nuance et à l'humilité scientifique. Les effets observés sur les performances scolaires, bien que positifs, demeurent plus modestes que ceux enregistrés sur la motivation et l'engagement. Ce constat soulève une question fondamentale et complexe : la motivation suffit-elle à produire de la réussite scolaire ? La réponse est vraisemblablement non, du moins pas seule. La relation entre motivation et performance est multidimensionnelle et non linéaire. Elle est médiatisée par de nombreux facteurs contextuels : la qualité de l'enseignement, les ressources disponibles, le soutien familial, les conditions socioéconomiques des apprenants, et bien d'autres variables encore. Schunk et Zimmerman (2021) rappellent que l'autorégulation de l'apprentissage constitue un processus progressif, qui demande du temps, de la répétition et un environnement scolaire cohérent et sécurisant pour porter pleinement ses fruits. Des recherches complémentaires seraient nécessaires pour explorer davantage cette dynamique multidimensionnelle, notamment à travers des études longitudinales capables de mesurer les effets à long terme des pratiques évaluatives motivantes sur les trajectoires scolaires des élèves en difficulté.

Il convient d'aborder une limite importante de cette étude. La formulation d'hypothèses en début de recherche appelle, sur le plan méthodologique, un traitement quantitatif rigoureux des données, notamment par le recours à des tests statistiques inférentiels tels que le test t de Student, l'ANOVA, le test du chi carré ou encore des analyses de régression, qui

s'avéreraient nécessaires. Or, la présente étude n'utilise pas suffisamment ces procédures statistiques. Cette insuffisance invite à la prudence dans la généralisation des conclusions. Creswell et Creswell (2018) insistent sur cette nécessité de rigueur dans les approches mixtes, rappelant que la solidité du volet quantitatif conditionne la crédibilité de l'ensemble du dispositif de recherche.

Au-delà des résultats et des mécanismes identifiés, cette étude révèle que les pratiques évaluatives s'apprennent, se pratiquent, se partagent et se perfectionnent dans la durée. La réussite de telles pratiques dépend en grande partie de la qualité de leur mise en œuvre, et donc de la formation des enseignants. Nous recommandons ainsi à l'État d'intégrer, dès la formation initiale, les théories de la motivation, les principes de l'évaluation formative et les approches différenciées dans les curricula des instituts de formation. Sur le terrain, des ateliers pratiques réguliers, un accompagnement individualisé dans la transformation des pratiques pédagogiques et la création de communautés de pratique enseignante constituent des leviers concrets et puissants. Car un enseignant qui comprend pourquoi et comment évaluer autrement devient, pour ses élèves, bien plus qu'un correcteur : il devient un architecte de la confiance et de la réussite.

Conclusion

Au terme de cette analyse, il ressort que l'évaluation motivante ne constitue pas simplement une alternative technique aux pratiques évaluatives traditionnelles. Les résultats obtenus montrent qu'elle peut contribuer à transformer la manière dont les apprenants vivent l'évaluation, en faisant de celle-ci non plus uniquement un dispositif de mesure et de classement, mais également un moyen d'accompagnement, de régulation et de progression dans les apprentissages. Cette évolution rejoint la conception humaniste défendue par Hadji (2021, p. 249), selon laquelle il convient d'« évaluer de telle sorte que les êtres humains concernés soient toujours considérés comme des fins en soi et jamais simplement comme des moyens ». Les résultats mettent notamment en évidence l'intérêt de pratiques telles que l'évaluation formative, l'autoévaluation guidée, l'évaluation entre pairs et le recours à des rétroactions constructives. Lorsqu'elles sont mises en œuvre dans des conditions pédagogiques appropriées, ces pratiques semblent favoriser une plus grande implication des apprenants, soutenir leur perception de compétence et renforcer leur participation au

processus d'apprentissage. L'évaluation apparaît alors moins comme un moment ponctuel de vérification des acquis que comme un processus continu permettant à l'apprenant de comprendre ses réussites, d'identifier ses difficultés et de mieux orienter ses efforts. Cette conception rejoint les travaux récents qui soulignent le rôle de l'évaluation comme processus de régulation et de co-régulation des apprentissages.

Ainsi, l'enjeu n'est pas d'opposer systématiquement évaluation motivante et évaluation traditionnelle, mais de repenser les fonctions, les modalités et les usages de l'évaluation afin de mieux les articuler aux finalités de l'apprentissage. Une telle perspective conduit à accorder une place plus importante à la participation de l'apprenant, à la clarté des critères, à la qualité des rétroactions et aux possibilités de régulation offertes à la suite de l'évaluation. Elle permet également de considérer l'évaluation comme une composante à part entière de l'expérience d'apprentissage et non comme une activité extérieure à celle-ci. Toutefois, la mise en œuvre effective de cette approche ne dépend pas uniquement des choix individuels des enseignants. Elle suppose également des conditions institutionnelles favorables, notamment une formation appropriée des enseignants, des outils d'évaluation adaptés, une organisation pédagogique permettant la rétroaction et une culture scolaire moins exclusivement centrée sur la note et le classement. Dans cette perspective, le développement d'une évaluation plus motivante apparaît moins comme un changement ponctuel de technique que comme une évolution progressive des pratiques et de la culture évaluative. En définitive, les résultats de cette étude confortent l'idée selon laquelle l'évaluation peut être conçue comme un levier de motivation, d'engagement et de réussite, à condition qu'elle soit pensée en fonction des besoins des apprenants et intégrée au processus d'apprentissage. L'enjeu pour les systèmes éducatifs consiste donc moins à évaluer davantage qu'à évaluer de manière plus pertinente, plus formative et plus respectueuse des apprenants. C'est dans cette articulation entre exigence, accompagnement et respect de la personne que l'évaluation motivante peut trouver sa véritable portée éducative.

Bibliographiques

- ALQASSAB Mahmoud, STRIJBOS Jan-Willem, PANADERO Ernesto, FERNÁNDEZ RUIZ José, WARRENS Matthijs & TO Jia**, 2023. « A systematic review of peer assessment design elements », *Educational Psychology Review*, Vol. 35, N°18.
- ALLAL Linda**, 2020. *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, De Boeck Supérieur.
- ANDRADE Heidi L., BROOKHART Susan M. & YU Elaine C.**, 2021. « Classroom assessment as co-regulated learning: A systematic review », *Frontiers in Education*, Vol. 6, 751168.
- AUST Lukas, SCHÜTZE Benjamin, HOCHWEBER Jan & SOUVIGNIER Elmar**, 2024. « Effects of formative assessment on intrinsic motivation in primary school mathematics instruction », *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 39, pp. 2177-2200.
- BANDURA Albert**, 2019. *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, 4e éd., De Boeck Supérieur.
- BLACK Paul & WILIAM Dylan**, 2018. « Classroom assessment and pedagogy », *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Vol. 25, N°6, pp. 551-575.
- BLACK Paul & WILIAM Dylan**, 2018. « Reexamining and restating the power of classroom assessment », *Phi Delta Kappan*, Vol. 99, N°7, pp. 47-52.
- BRAUN Virginia & CLARKE Victoria**, 2019. « Reflecting on reflexive thematic analysis », *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, Vol. 11, N°4, pp. 589-597.
- BROCK-UTNE Birgit**, 2016. *Whose Education for All? The Recolonization of the African Mind*, Garland Publishing.
- BROOKHART Susan M.**, 2021. *How to Give Effective Feedback to Your Students*, 3e éd., ASCD Publications.
- CRESWELL John W. & CRESWELL J. David**, 2018. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, 5e éd., SAGE Publications.
- DECI Edward L. & RYAN Richard M.**, 2017. « Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and well-being », *Psychological Inquiry*, Vol. 28, N°2-3, pp. 182-186.

- DECI Edward L. & RYAN Richard M.**, 2017. « Self-determination theory in health care and its relations to motivational interviewing », *Journal of Health Psychology*, Vol. 22, N°1, pp. 81-95.
- DECI Edward L. & RYAN Richard M.**, 2019. « Self-determination theory: A macro-theory of human motivation, development, and health », *Canadian Psychology*, Vol. 49, N°3, pp. 182-185.
- DWECK Carol S.**, 2017. *Mindset: Changing the Way You Think to Fulfil Your Potential*, édition actualisée, Robinson.
- FLAVELL John H.**, 1979. « Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry », *American Psychologist*, Vol. 34, N°10, pp. 906-911.
- FREDRICKS Jennifer A., BLUMENFELD Phyllis C. & PARIS Alison H.**, 2004. « School engagement: Potential of the concept, state of the evidence », *Review of Educational Research*, Vol. 74, N°1, pp. 59-109.
- HADJI Charles**, 2021. *L'évaluation démystifiée : mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*, 2e éd., ESF Sciences Humaines.
- HARLEN Wynne & DEAKIN CRICK Ruth**, 2018. « Testing and motivation for learning », *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Vol. 10, N°2, pp. 169-207.
- HATTIE John & TIMPERLEY Helen**, 2007. « The power of feedback », *Review of Educational Research*, Vol. 77, N°1, pp. 81-112.
- NICOL David J. & MACFARLANE-DICK Debra**, 2006. « Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice », *Studies in Higher Education*, Vol. 31, N°2, pp. 199-218.
- OCDE**, 2023. *PISA 2022 Results. Volume III: Creative Minds, Creative Schools*, OCDE Publishing, Paris.
- PINTRICH Paul R.**, 2004. « A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students », *Educational Psychology Review*, Vol. 16, N°4, pp. 385-407.
- ROSE David H. & MEYER Anne**, 2019. *Universal Design for Learning: Theory and Practice*, CAST Professional Publishing.
- SCHUNK Dale H. & ZIMMERMAN Barry J.**, 2021. *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice*, 3e éd., Springer.
- STIGGINS Richard**, 2020. *Student-Involved Assessment for Learning*, 7e éd., Pearson Education.

TOPPING Keith J., 2019. « Peer assessment: Learning by judging and discussing the work of other learners », *Interdisciplinary Education and Psychology*, Vol. 1, N°1, pp. 1-17.

URHAHNE Detlef & WIJNIA Lisette, 2023. « Theories of motivation in education: An integrative framework », *Educational Psychology Review*, Vol. 35, N°45.

VALLERAND Robert J., PELLETIER Luc G., BLAIS Marc R., BRIÈRE Nathalie M., SENÉCAL Caroline & VALLIÈRES Evelyn F., 1992. « The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education », *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 52, N°4, pp. 1003-1017.

VIAU Rolland, 2022. *La motivation en contexte scolaire*, 3e éd., De Boeck Supérieur.

YAN Zi, LAO Hu, PANADERO Ernesto, FERNÁNDEZ-CASTILLA Belén, YANG Lin & YANG Meng, 2022. « Effects of self-assessment and peer-assessment interventions on academic performance: A meta-analysis », *Educational Research Review*, Vol. 37, 100484.

YIGITER Mahmut Sami, 2026. « Effects of self-assessment and peer assessment on motivation: Two multilevel meta-analyses with experimental studies », *Current Psychology*, Vol. 45, N°185.

ZIMMERMAN Barry J., 2002. « Becoming a self-regulated learner: An overview », *Theory into Practice*, Vol. 41, N°2, pp. 64-70.