

Exploration de l'impact de l'évaluation entre pairs en arts visuels sur le sentiment d'efficacité personnelle

Mémoire de Master 2023

William Fernandès

Sous la direction de Tilo Steireif

Membre du Jury : Guillaume Massy

Date : 2023

RÉSUMÉ

La question de la (dé)motivation des élèves est au cœur de la pratique enseignante, tout comme celle de l'évaluation des apprentissages. L'intérêt pour l'implication des élèves dans le processus évaluatif peut être expliqué par sa valeur éducative, mais aussi par la volonté des institutions éducatives de développer des compétences transversales applicables dans des tâches et milieux professionnels de plus en plus complexes. Force de ces constats, ce travail vise à interroger les effets d'un dispositif d'évaluation par les pairs sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves et d'interroger la différence selon le genre. Dans un premier temps, ce travail interroge les différentes formes d'évaluation dans le contexte des arts visuels, puis se concentre sur les rapports de genre dans le contexte scolaire. Trente-huit élèves de 11P en classe ordinaire ont été amenés à répondre deux fois à un questionnaire de sentiment d'efficacité personnelle : avant et après avoir évalué leurs pairs. Nous proposons une analyse statistique de nos résultats, en revenant sur les limites de notre travail ainsi que nos perspectives de recherche.

Mots clefs : sentiment d'efficacité personnelle, motivation, évaluation, évaluation par les pairs, arts visuels, théorie genre

Remerciements

Cher Tilo Steireif

Vous êtes le guide éclairé

Patient et flexible

Votre soutien a été précieux pour moi

Dans la réalisation de mon mémoire

Anais, toi qui es dans ma vie depuis 10 ans

Ton amour est ma raison

Ton soutien est mon souffle d'encre

Tu es la muse qui éclaire chaque jour

Je ne serais pas là sans toi

Mon père, Philippe

Tu as été là depuis le début

Soutenant mes études

Et m'éduquant pour l'avenir

Merci pour tout ce que tu as fait

Je vous suis reconnaissant à tous

Pour votre aide et votre soutien constant

Merci de m'avoir accompagné dans cette écriture

TABLES DES MATIÈRES

1	INTRODUCTION	6
1.1	Rapport personnel à l'objet de recherche et genèse de la recherche	6
1.2	Présentation de la structure du mémoire	7
2	REVUE DE LA LITTÉRATURE	8
2.1	L'évaluation en arts visuels	8
2.1.1	Émergence de l'évaluation	8
2.1.2	Regard sur les différentes fonctions de l'évaluation	10
2.1.3	Croiser fonctions et démarches de l'évaluation pour dépasser une vision manichéenne	12
2.1.4	L'évaluation comme « activité évaluative »	14
2.1.5	L'évaluation des apprentissages en arts visuels	16
2.1.5.1	Évaluer en arts visuels : une activité complexe	16
2.1.5.2	L'épineuse question de la subjectivité	17
2.1.5.3	Qu'évalue-t-on en arts visuels ?	19
2.1.5.4	Définition de l'évaluation par les pairs	20
2.1.5.5	Effets de l'évaluation par les pairs sur l'apprentissage et limites	22
2.2	Définition du sentiment d'efficacité personnelle	23
2.2.1	Albert Bandura et la théorie sociocognitive	23
2.2.2	Les effets du sentiment d'efficacité personnelle	25
2.2.3	Favoriser le sentiment d'efficacité personnelle dans le contexte scolaire	25
2.3	La théorie du genre	26
2.3.1	Définition	26
2.3.2	Le rôle de l'école	28
3	PROBLEMATIQUE	30
4	METHODOLOGIE	32
4.1	Population	32
4.2	Protocole de recherche	33
4.3	Description de la séquence	34
4.3.1	Outils utilisés	34
4.3.2	Planification de la séquence	35
4.3.3	Retour sur la séquence	38
4.4	Outil de récolte des données	39
4.5	Dispositif d'évaluation par les pairs	42

5	PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	44
5.1	Fiabilité des résultats	44
5.1.1	Consistence interne des questionnaires	44
5.2	Tendances du sentiment d'efficacité personnelle	45
5.3	Fiabilité des résultats entre le GSE 1 et GSE 2	47
5.4	Répartition genrée des scores du sentiment d'efficacité personnelle	48
5.5	Observation lors de l'évaluation par les pairs	51
6	DISCUSSION	52
7	CONCLUSION	56
8	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	58
9	ANNEXES	64

TABLE DES FIGURES

Figure 1 Les croisements fonctions x démarches, De Ketele, 2010	13
Figure 2 Les principales étapes du processus d'évaluation, adapté de « Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents. », par J-M. De Ketele et X. Roegiers (2015).....	15
Figure 3 Étapes du dispositif de recherche	33
Figure 4 Étapes de la séquence	35
Figure 5 Grille d'évaluation des productions.....	43
Figure 6 Test de fiabilité alpha de Cronbach	45
Figure 7 Répartition score GSE 1	45
Figure 8 Répartition score GSE 2	46
Figure 9 Comparaison du sentiment d'efficacité personnelle avant et après le dispositif d'évaluation par les pairs	46
Figure 10 Performance du GSE 1 en fonction du genre	48
Figure 11 Répartition moyenne GSE 1 des items en fonction du genre	48
Figure 12 Performance GSE 2 en fonction du genre	49
Figure 13 Répartition moyenne GSE 2 des items en fonction du genre	49
Figure 14 Taux de variation en pour cent entre le GSE 1 et GSE 2 par genre	50
Figure 15 Répartition des scores totaux par genre.....	50

1 Introduction

1.1 Rapport personnel à l'objet de recherche et genèse de la recherche

La (dé)motivation est un enjeu important dans le champ scolaire, au cœur des préoccupations des enseignant·e·s d'arts visuels. Certains élèves se perçoivent comme “naturellement” incapables de réaliser les tâches pédagogiques et se projettent dans une situation d'échec avant même que l'activité n'ait commencé. Dans le cadre de l'enseignement des Arts visuels, nous sommes nombreux à entendre des questionnements quant au sens de la discipline "*ça ne sert à rien*" et des exclamations comme "*mais moi, je suis nul en dessin*", faisant référence au sens de la branche dans les parcours individuels et à la croyance d'efficacité personnelle. Ces constats nous invitent à nous pencher sur le sentiment d'efficacité personnelle.

En addition, j'ai également constaté lors des stages réalisés dans le cadre ma formation à la Haute école pédagogique (HEP) les pratiques d'évaluation variées menées par différent·e·s enseignant·e·s. Alors que certain·e·s enseignant·e·s explicitaient oralement les critères d'évaluation ou demandaient aux élèves de les noter au dos de leurs productions, d'autres ne prenaient même pas la peine de préciser si le travail faisait l'objet d'une évaluation ou non, ni d'expliquer les critères d'évaluation. Certains enseignant·e·s se contentaient de noter les notes dans les agendas, tandis que d'autres fournissaient des commentaires oraux ou écrits.

Lors de la remise des travaux évalués, j'ai commencé à me poser des questions. J'ai remarqué que certains élèves ne comprenaient pas leur note et trouvaient cela obscur. Je me suis penché sur le sujet de l'évaluation des arts visuels, notamment la construction des critères d'évaluation et les jugements de valeur.

Très intéressé par la question de l'évaluation par les pairs, sa dimension collective et ses effets sur l'apprentissage et plus spécifiquement l'engagement et la motivation des apprenant·e·s, j'ai choisi de m'emparer de cet intérêt pour en constituer un objet de ce travail de mémoire. Dans ma pratique d'enseignant, les élèves les plus « vocaux » quant à leurs incompétences supposées se trouvent souvent

être des garçons. C'est ce dernier constat qui m'a motivé l'idée de croiser le concept du sentiment d'efficacité personnelle, l'évaluation par les pairs et la théorie du genre.

1.2 Présentation de la structure du mémoire

Sept chapitres structurent ce travail. Le premier vise à introduire le sujet de ce mémoire ainsi que les motivations derrière celui-ci. Le deuxième expose le cadre théorique utilisé pour la recherche en mettant l'emphase sur l'évaluation en arts visuels, le sentiment d'efficacité personnelle et la théorie du genre qui nous ont amené vers la construction des fondations de notre réflexion. Le troisième pose la problématique avec nos deux questions de recherche, construites en parallèle de notre revue de la littérature. Le quatrième chapitre présente les choix méthodologiques, les conditions de récolte de donnée, le déroulement didactique et évaluatif du dispositif de recherche. Le cinquième chapitre expose le traitement des données récoltées, l'analyse des résultats et les observations lors du déploiement du dispositif. Le sixième chapitre est consacré à une synthèse commentée des résultats. Finalement, nous clôturerons ce travail en présentant les découvertes, limites et pistes de recherche.

2 Revue de la littérature

2.1 L'évaluation en arts visuels

L'évaluation, au cœur de la pratique enseignante, est une problématique omniprésente dans le monde de l'éducation et de la formation. Elle peut constituer un précieux outil de régulation des apprentissages lorsqu'elle est utilisée dans ce sens. Dans une autre facette de sa définition, elle comporte aussi une fonction sociale, une nécessité institutionnelle lorsqu'elle est certificative, visant à vérifier l'acquisition de connaissances et/ou de compétences. Or, comme nous le verrons au cours de ce travail, la problématique évaluative est bien plus vaste que ces conceptions (évaluation formative versus évaluation sommative) que l'on oppose dans le sens commun.

L'objet de la première partie de ce chapitre est de présenter l'évaluation, notamment son émergence au sein des sciences de l'éducation, en explicitant les principaux questionnements qui ont marqué son évolution. Puis, nous l'inscrirons dans la discipline des arts visuels, en abordant notamment la problématique de la subjectivité de l'évaluation. Nos questions de recherche portent sur les perceptions des apprenant·e·s d'un dispositif d'évaluation par les pairs, nous présenterons donc ses caractéristiques. Nous souhaitons aussi explorer le sentiment d'efficacité personnelle des élèves, nous présenterons les travaux fondateurs, définitions et effets de ces « croyances » sur l'apprentissage. Finalement, après l'exposé de nos pistes théoriques privilégiées, nous reviendrons à notre problématique.

2.1.1 Émergence de l'évaluation

Commençons par un bref détour historique pour mieux cerner l'origine des représentations actuelles de l'évaluation et la constitution de ce domaine de recherche en sciences de l'éducation. Stufflebeam et al (1980) définissent l'évaluation comme une récolte d'informations pour porter un jugement permettant la prise de décision. Cette définition porte l'avantage d'être suffisamment générale pour englober les évolutions dans sa conceptualisation ayant eu lieu ces dernières décennies (Marcoux et al., 2014).

La question de l'évaluation à l'école est tout d'abord appréhendée comme une « question de notes et d'examens liées à des représentations fortement connotées : la note est associée à une "sentence" délivrée par un "jury" » (Mottier Lopez, 2015a, p.12). Dans cette perspective, l'examen est considéré par Foucault (cité par Mottier Lopez, 2015a, p.12) comme un « dispositif de surveillance qui permet de qualifier, de classer et de punir », la note comme couperet distinguant le bon élève et punissant le cancre. Dès le 16^e siècle, les écoles des Jésuites introduisent une éducation gratuite, mais marquée par un fort élitisme : les élèves sont en concurrence permanente et réparti·e·s dans des groupes hiérarchisés selon le niveau scolaire (Mottier Lopez, 2015). Le principe de la note ponctuelle et d'une appréciation sur le parcours de l'élève après une période donnée sera repris par l'école républicaine (Mottier Lopez, 2015a). Ce bref détour historique met en avant le fait que la notation scolaire, liée à enjeux de discipline et de hiérarchisation des élèves véhicule, selon Mottier Lopez « une représentation négative par rapport à des enjeux pédagogiques et éducatifs, qui seront, dès la deuxième moitié du 20^e siècle, revendiqués par l'évaluation des apprentissages » (2015a, p.13).

Ainsi, la problématique de l'évaluation a longtemps concerné les examens de fin d'années, dans le dessein d'une certification d'études (primaires ou secondaires) ou dans l'orientation dans une filière. Les préoccupations concernent alors les instruments de mesure à utiliser dans ces moments de transitions scolaires. Si cette représentation de l'évaluation scolaire n'est pas erronée, elle est superficielle puisqu'elle a tendance à séparer apprentissage et évaluation. Or, les deux processus sont continuellement liés dans le quotidien d'une classe (Merle, 2018). Les questionnements des enseignant·e·s quant à la progression des élèves, de leur compréhension de la consigne, des difficultés rencontrées sont des mécanismes d'évaluation. Pour Mottier Lopez (2015a), c'est donc à partir de la seconde moitié du 20^e siècle que l'évaluation devient pédagogique, notamment dans le contexte de la « pédagogie de maîtrise » et que l'on considère son potentiel pour se mettre au service des apprentissages des apprenant·e·s. Nous reviendrons sur cette transition au cours du chapitre suivant.

Dans le contexte national, à la suite de travaux inscrits dans le cadre de la « pédagogie de maîtrise », la « problématique évaluative » apparaît en Suisse romande, notamment grâce aux chercheurs américains Allal et Huberman, exerçant à l'université de Genève (Mottier Lopez, 2015b). L'idée novatrice de l'évaluation pouvant se mettre au service de l'apprentissage et des dispositifs d'enseignement est au cœur des débats. Selon Mottier Lopez (2015b), la question de l'évaluation

formative reste vive dans plusieurs pays francophones et en Suisse romande parmi les communautés de psychologues, sociologues et didacticiens dans les années 1980 et 1990. Les politiques éducatives des cantons romands sont aussi impactées par ces questions, puisque dans les années nonante, une commission romande est mandatée pour « formuler des propositions visant à faire professer les approches et pratiques de l'évaluation dans les divers degrés de la scolarité obligatoire » (Mottier Lopez, 2015b, page 4).

Des réformes sont mises en œuvre en Suisse romande, mais seulement quelques années après, des conflits émergent quant à la question de la suppression des notes chiffrées dans le primaire en Suisse romande (Mottier Lopez, 2015b). Pour certains, il y a une confusion sur les visées des réformes, l'évaluation formative étant perçue comme un « remplacement » de la certification des acquis. De plus, Blanchet (2010) souligne des difficultés des enseignant·e·s à s'approprier les appréciations qualitatives dans le cadre de l'évaluation certificative. Face à ces difficultés, Mottier Lopez (2015b) souligne un mouvement de désintérêt face à l'évaluation formative dans les discours politiques récents : « dès qu'une évaluation sans notes est évoquée (ce qui est le cas de l'évaluation formative), il y a suspicion de subjectivité arbitraire et d'injustice » (p.6).

2.1.2 Regard sur les différentes fonctions de l'évaluation

La notion d'**évaluation formative**, distincte de l'**évaluation sommative**, est introduite par Scriven en 1967 dans un article sur l'évaluation des programmes de formation. Ces premiers travaux constituent une avancée majeure dans le domaine de l'évaluation. (De Ketele, 2010) Bloom et collaborateurs (1971), pionniers de la pédagogie moderne, introduisent cette distinction entre les deux fonctions de l'évaluation dans le champ pédagogique les années suivantes.

L'évaluation formative a fait l'objet de nombreuses définitions (Allal, 1983 ; de Landsheere, 1980 ; Scallon, 1988 ; Petitjean, 1984). Elle vise à dresser un état d'avancement, de fournir des informations détaillées sur les processus et/ou résultats d'apprentissage de l'élève pour permettre une adaptation des activités d'enseignement/apprentissage, elle assure donc une fonction de régulation des processus de formation (Allal, 1983). L'évaluation formative intervient tous au long du processus d'apprentissage, souvent sous la forme de retours qui aident les étudiant·e·s à comprendre leurs progrès et leurs erreurs

dans le cadre d'un travail en cours. Si c'est un outil important pour l'élève, il l'est aussi pour l'enseignant·e·s puisqu'il permet, sous certaines conditions, d'atteindre une compréhension fine de l'activité de l'élève, une appréhension des consignes et de réaliser des commentaires personnalisés pour accompagner l'élève vers un objectif donné.

Cette forme d'évaluation s'est construite en opposition à la notion d'**évaluation sommative**, définie par Scriven comme un « jugement final », au terme du processus d'apprentissage. Bloom, Hastings et Madaus (1971) évoquent trois caractéristiques de cette forme d'évaluation :

1. **L'intention** de l'évaluation ; on certifie l'atteinte d'objectifs d'apprentissage, on attribue une note.
2. **La temporalité** de l'évaluation ; elle intervient à la fin de l'apprentissage, à des moments majeurs d'un cours ou lors de sa fin.
3. **Le caractère global** de l'évaluation ; alors que l'évaluation formative se focalise plus sur les détails et des composantes de l'apprentissage, l'évaluation sommative s'intéresse à l'atteinte d'objectifs plus globaux à la suite d'un suivi d'une partie substantielle d'un cours.

Ces fondements de l'évaluation sommative font sens lorsque l'on se penche sur la culture « psychométrique » de l'époque, c'est-à-dire la capacité de mesurer les connaissances et les compétences d'une personne à travers des tests standardisés et de les utiliser pour évaluer les performances et prévoir les résultats futurs, comme le décrit Howe dans sa revue de l'ouvrage de Bloom, Hastings et Madaus (1971) :

Les « tests » ou dispositifs d'évaluation servent habituellement à l'attribution de notes, à la certification des habiletés et des compétences, à la prédiction de réussites dans des formations subséquentes, à la détermination du point de départ de la suite de la formation, à la rétroaction, et enfin, à la comparaison des résultats de la formation chez divers groupes (2016, page 4).

Dans cette conception, l'évaluation sommative sanctionne l'erreur, puisque l'apprentissage est supposé être terminé, contrairement à la démarche régulative de l'évaluation formative où son identification devient un « moteur de l'apprentissage » (De Ketele, 2010).

Finalement, Bloom, Hastings et Madaus (1971) introduisent une troisième forme d'évaluation : l'évaluation diagnostique. Cette évaluation, qui peut s'appeler évaluation prédictive, sert à dresser un état des lieux des acquis des élèves. Souvent utilisée en amont d'un travail donné, l'évaluation diagnostique permet d'adapter l'enseignement au niveau des différent·e·s élèves. Différents outils comme le questionnaire ou une série d'évaluation peuvent être mis en place pour permettre aux enseignant·e·s de connaître les niveaux des élèves. Ainsi l'enseignant·e module les nouveaux apprentissages en prenant en compte les acquis et les difficultés de chaque élève. Dans cette optique, l'évaluation diagnostique révèle d'une fonction pédagogique, mais elle peut être également utilisée dans une fonction sociale, lors de l'orientation d'élève au sein de différentes filières à niveau (Petitjean, 1984).

2.1.3 Croiser fonctions et démarches de l'évaluation pour dépasser une vision manichéenne

La distinction entre évaluation sommative et évaluation formative fut un pas en avant puisqu'elle a permis de mettre en exergue l'importance de tirer parti de l'évaluation pour adapter l'enseignement. Toutefois, Barthélémy-Descamps met déjà en avant dans les années nonante la problématique de cette vision manichéenne de l'évaluation :

Mais j'ai aussi le sentiment que la diffusion de ces deux concepts s'est très vite accompagnée d'une opposition en termes de valeurs entre ces deux formes d'évaluations [...] Très vite, on est arrivé à l'idée que l'évaluation sommative c'était l'évaluation bilan, évaluation bilan qui répondait aux fins de l'institution, laquelle institution fonctionne majoritairement à la sélection. On a donc dit que l'évaluation sommative était la mauvaise évaluation. L'évaluation formative, au contraire, avait toutes les faveurs du public dans la mesure où elle évoquait les idées de favoriser les acquisitions, de ne pas enfermer l'élève dans ses difficultés. On lui attribuait toutes les vertus. Mais en même temps, sur le terrain, autant on louait l'évaluation formative, autant sa mise en œuvre dans la pratique n'était pas évidente (1990, p.1).

De Ketele (2010) souligne quant à lui les confusions possibles entre ces deux notions, notamment la confusion entre démarche et fonction. Marcoux et al. (2014) nous proposent l'exemple suivant pour mieux la comprendre : « pour les uns l'évaluation sommative renvoie à la démarche chiffrée alors que

pour d'autres elle relève de la fonction certificative ». (p.118) De Ketele (2010) précise que la fonction de l'évaluation répond à la question du « pour quoi ? » de l'évaluation, tant que la démarche se réfère au « comment ? ». Pour lui, le concept d'évaluation formative est une fonction visant à améliorer l'enseignement en cours, l'évaluation sommative relève de la démarche, réaliser une somme pour produire le résultat de l'évaluation. Il propose alors un modèle très intéressant, croisant fonctions et démarches pour proposer neuf processus différents d'évaluation.

Fonctions→ Démarches ↓	Orientation <i>Préparer une nouvelle action</i>	Régulation <i>Améliorer une action en cours</i>	Certification <i>Certifier le résultat d'une action</i>
Sommative <i>Mettre une note</i>	Ex. 1 : Attribuer une note à un test de prérequis langagiers Ex. 2 : Orienter un étudiant sur la base d'un dossier de notes scolaires (comme au terme du collège)	Ex. 1 : Attribuer une note à une interrogation en cours d'apprentissage sur les règles d'accord Ex. 2 : Noter sur 10 points un « quizz test » de 10 questions de compréhension sur un texte en cours d'analyse	Ex. 1 : Attribuer une note à une composition française Ex. 2 : Noter en fin d'année un test composite (analyse, conjugaison...)
Descriptive <i>Identifier et décrire</i>	Ex. 1 : Identifier parmi 10 prérequis de la lecture, ceux qui sont déjà maîtrisés par un élève du préscolaire Ex. 2 : Identifier dans les questions d'examen de français de l'an dernier les questions qui posent problème	Ex. 1 : Repérer dans la classe les élèves qui n'ont pas réussi un exercice individuel de conjugaison pour organiser un tutorat Ex. 2 : Organiser un test diagnostique sur un apprentissage important (voir technique présentée dans le texte)	Ex. 1 : Remplir un bulletin descriptif (cocher dans une liste d'objectifs du cours de français ceux qui sont atteints de façon stable) Ex. 2 : Rédiger un certificat mentionnant et décrivant les compétences langagières acquises
Herméneutique <i>Donner sens</i>	Ex. 1 : Orienter un étudiant vers une filière littéraire sur la base de nombreux indices (résultats scolaires, observations, entretien) Ex. 2 : Analyser finement en début d'année une première dictée et un premier texte libre des nouveaux élèves en vue de préparer les premières séquences	Ex. 1 : Observer et analyser les productions des élèves pendant une séquence de travail individuel en classe Ex. 2 : Analyser les résultats d'un test diagnostique à la lumière d'une analyse de la façon dont les séquences d'apprentissage antérieures ont été réalisées	Ex. 1 : Préparer une réunion de parents sur la base d'un portfolio des productions significatives de ses élèves Ex. 2 : Certifier le passage de classe, non seulement sur la base des notes obtenues en fin d'année, mais en tenant compte d'autres indices pertinents

Figure 1 Les croisements fonctions x démarches, De Ketele, 2010

Il distingue premièrement trois formes de démarches possibles pour évaluer :

1. La **démarche sommative** consiste à « sommer (au sens algébrique du terme), c'est-à-dire additionner des éléments [...] ou soustraire des éléments [...] en tenant compte, consciemment ou inconsciemment, des pondérations accordées aux éléments. » (p.28)
2. La **démarche descriptive** consiste à « identifier et décrire les éléments ou les caractéristiques de l'objet à évaluer. » (p.28)

3. La **démarche herméneutique** « qui cherche à attribuer, de façon plus ou moins consciente et volontaire, une signification à un ensemble d'indices, tant qualitatifs que quantitatifs, rassemblés pour fonder la prise de décision » (Gaillot, 2017, p.36). Cette démarche pourrait être considérée comme la plus subjective de toutes, puisque les indices récoltés le sont souvent de manière inconsciente ou sans suivre une structure donnée.

Il croise ces trois démarches avec trois fonctions :

1. **La fonction d'orientation** consiste à préparer une nouvelle action en aidant les individus à déterminer leurs intérêts, leurs compétences et leurs aspirations, afin de leur permettre de choisir une direction professionnelle ou personnelle. Elle vise à aider les individus à prendre des décisions éclairées sur leur avenir.
2. **La fonction de régulation** vise à améliorer une action en cours en fournissant des feedbacks, des conseils et des orientations pour aider les individus à atteindre leurs objectifs de manière plus efficace. Elle permet aux individus de continuer à apprendre et à s'adapter à leur environnement.
3. **La fonction de certification** vise à certifier le résultat d'une action en utilisant des critères et des normes pour évaluer les compétences et les connaissances des individus. Elle permet aux individus de montrer leur niveau de compétence à d'autres personnes (employeurs, universités, etc.) et de recevoir une reconnaissance officielle pour leur travail.

Ce modèle est particulièrement utile pour mieux saisir les confusions qui peuvent se présenter dans les multiples définitions de l'évaluation, notamment entre démarche et fonction.

2.1.4 L'évaluation comme « activité évaluative »

L'évaluation est considérée depuis une trentaine d'années comme une activité évaluative et non pas uniquement comme une mesure ou méthode (Figari, 2001). Figari souligne que cette terminologie démontre que l'on « s'intéresse particulièrement à ce qui se passe dans l'acte d'évaluer tant chez « l'évaluateur » que chez « l'évalué » (2001, p.10). Cette activité est donc un processus comprenant plusieurs invariants, de la définition de l'objet à l'exploitation des résultats de l'évaluation.

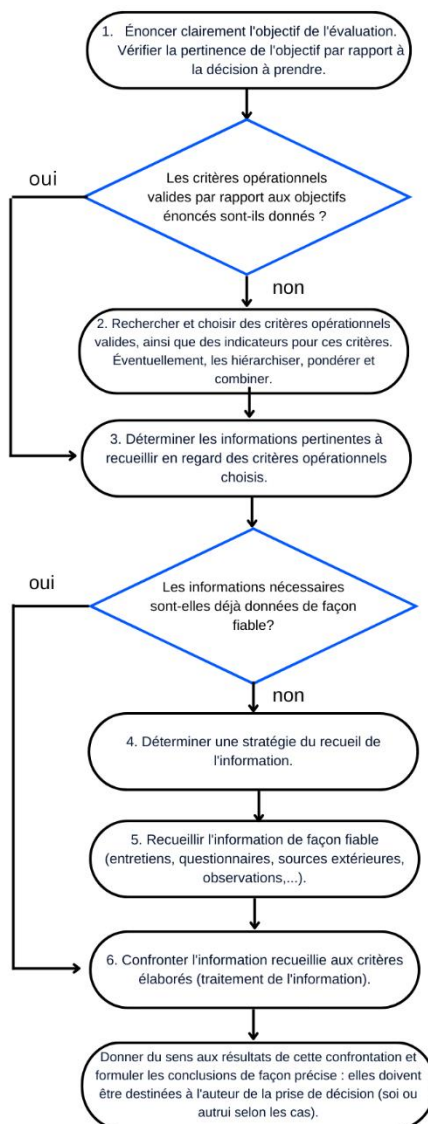


Figure 2 Les principales étapes du processus d'évaluation, adapté de « Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents. », par J-M. De Ketele et X. Roegiers (2015).

La première phase commence par l'énoncé des objectifs de l'évaluation, construits de manière pertinente et fiable. Puis, vient la définition des objets de l'évaluation, en construisant des critères et indicateurs - constituant la dimension concrète de ces critères (Figari, Remaud et Tourmen, 2014). Ainsi, il s'agit ici de transformer les objectifs de l'évaluation en critères opérationnels. Selon Mottier Lopez, la construction des critères s'établit par une spécification continue entre « critères implicites et contextes jusqu'au jugement en acte et au-delà, lorsque des nouveaux critères peuvent émerger et être

utilisés et être utilisés par exemple pour une autre épreuve » (Salvisberg, 2021, p.23). Ensuite, la phase de recueil des données, en déclinant les indicateurs en autant d'items que nécessaire (Figari, Remaud et Tourmen, 2014). Ceux-ci peuvent prendre la forme de questions. Enfin, il s'agit de construire l'instrument d'évaluation. Finalement vient l'activité d'interprétation des informations recueillies. Selon De Ketele et Roegiers, il s'agit d'une mise en relation entre référents (objectifs, critères, attentes) et référés (signes parlants). La dernière étape est caractérisée par une attribution de sens aux informations recueillies, en réalisant des conclusions, dans la forme d'un rapport d'évaluation par exemple. Ce modèle nous permet de saisir l'importance de se poser en tant qu'enseignant·e·s les bonnes questions lors d'une démarche évaluative pour amener du sens et de la précision à l'évalué.

2.1.5 L'évaluation des apprentissages en arts visuels

2.1.5.1 Évaluer en arts visuels : une activité complexe

Nous ne pouvons évoquer l'évaluation, sans la replacer dans le contexte de notre recherche : l'enseignement des arts visuels. La discipline est nommée « arts visuels » depuis une trentaine d'années en Suisse et une dizaine en France, succédant à l'appellation d'« arts plastiques » (Lagoutte, 2008). Ce changement a permis d'intégrer, en plus de techniques plastiques « traditionnelles », de nouveaux domaines comme le cinéma, l'audiovisuel, la photographie ainsi qu'une éducation à l'image. En Suisse romande, c'est le PER (plan d'études romand) qui fixe les objectifs d'apprentissage, base sur laquelle s'appuient les enseignant·e·s pour créer leur programme. Sa forme actuelle est le résultat d'une volonté d'harmonisation de l'espace scolaire romand par la CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin) en 2003. En arts, les enseignements/apprentissages sont structurés en quatre pôles thématiques : expression et représentation, perception, acquisition de techniques et culture.

Le pôle "expression et représentation" concerne l'apprentissage des différentes techniques d'expression artistique (dessin, peinture, sculpture, etc.) et de la manière de les utiliser pour exprimer des idées, des émotions ou des concepts.

Le pôle "perception" vise à développer la capacité de l'élève à comprendre, à analyser et à apprécier les œuvres d'art, en utilisant des outils tels que la description, l'analyse formelle et l'interprétation.

Le pôle "acquisition de techniques" concerne l'apprentissage des techniques spécifiques liées à une discipline artistique particulière (par exemple, la gravure, la photographie, la musique, le cinéma, etc.).

Le pôle "culture" vise à donner une connaissance de l'histoire de l'art et de la culture, ainsi qu'une culture générale, pour permettre aux élèves de comprendre le contexte dans lequel les œuvres d'art ont été créées et de mieux les apprécier.

La question de l'évaluation d'une création plastique de l'élève est une problématique récurrente pour les pédagogues (Boughton, 2013). L'évaluation dans les disciplines artistiques est considérée comme complexe, tant du point de vue de l'objectivité de l'évaluation, de ses dimensions éthiques et de la nature même de l'activité artistique. Plusieurs chercheurs (Gauthier et al, 1997, Tardif et Lessard, 2000, cités par Jeffrey et Boily, 2017) soulignent les problématiques des enseignant·e·s débutant·e·s à évaluer avec compétence leurs élèves. L'utilisation de l'évaluation est d'ailleurs parfois associée à un obstacle à la prise de risques artistiques et l'originalité d'un travail. Selon Leduc et Béland (2017), la logique de l'évaluation et celle de la création artistique diffèrent :

L'un vise une transformation personnelle et continue : trouver des mots justes, identifier des moyens précis pour évaluer une recherche intuitive ou quelque chose d'intangible comme la passion et l'imagination. L'autre offre un regard plus neutre, ponctuel, et vise à faire l'exercice de traduire une compréhension subjective d'un apprentissage réalisé par un étudiant en une description objective lui offrant une prise sur son cheminement. (p.2)

2.1.5.2 L'épineuse question de la subjectivité

La question de la subjectivité est alors au centre de cette réflexion. Gaillot (2017) précise que les travaux en docimologie générale soulignent de grands écarts entre les enseignant·e·s dans les évaluations des examens, notamment la présence d'importantes disparités de jugement malgré une possibilité de comparer simultanément les travaux. Un autre constat révèle que le professeur d'arts

plastiques « serait sensible à des déterminants spécifiques qui se rapportent aux paramètres plastiques des objectifs à évaluer (couleur, complexité, etc.), y compris quand ceux-ci ne sont pas directement pertinents dans ce qui est à apprécier » (Gaillot, 2017, p. 215). S'il est fréquent d'entendre qu'une forte subjectivité est présente dans l'évaluation de productions en arts visuels, cette question concerne toutes les disciplines scolaires. Comme l'explique Brookhart (2014), même chez les enseignant·e·s les plus sincèrement préoccupés par la question de l'équité et de la transparence envers leurs élèves, de grandes variabilités dans les pratiques d'attribution des notes persistent. Shepard (2006) mentionne que certain·e·s enseignant·e·s notent les élèves en se basant sur des variables externes à l'effort d'apprentissage, comme la présence en classe, la motivation, la réalisation des devoirs ou des exercices ou encore l'effort général dans la tâche, venant ainsi compromettre la validité de la note comme indicateur de l'atteinte des objectifs.

En dehors de ces biais, la question de la subjectivité est à repenser selon Gérard (2017) qui souligne qu'elle est loin d'être une faiblesse dans une pratique évaluative, puisque c'est la pensée, la subjectivité de l'enseignant·e qui est à l'œuvre. Ainsi, dans sa perspective, penser qu'il est possible de se distancer de toute subjectivité dans l'activité évaluative est illusoire. L'attention doit alors se porter sur le réel ennemi de l'évaluation, lorsque la subjectivité n'est plus maîtrisée et qu'elle devient aléatoire, aveugle et arbitraire (Gérard, 2017). Une fois ce constat posé, Leduc et Béland (2017) soulignent l'importance de la reconnaissance des défis éthiques accompagnant l'évaluation. Selon les auteurs, il est nécessaire que l'enseignant·e précise les étapes de la production aux apprenant·e·s, les contraintes du travail ainsi que les critères d'évaluation. Une même production d'un·e élève en arts visuels peut avoir de nombreux critères à expliciter de la façon la plus transparente possible, notamment dans une démarche artistique qui peut comporter beaucoup d'implicite et d'aléatoire (Gérard, 2017). La pondération des critères est aussi importante, pour que l'apprenant·e comprenne ce qui compose le jugement porté sur sa production. Ce qui nous amène à poser la question suivante : Qu'est-ce qu'un critère « juste » ?

Gérard (2017) définit cinq conditions pour une détermination de critères participants à objectiver le processus d'évaluation :

1. Des **critères clairement définis**, en précisant les indicateurs évalués et ce que le critère recouvre concrètement. Les indicateurs sont contextualisés et directement observables. Le critère ne dépendra pas uniquement de la somme des indicateurs, mais de leurs interactions.
2. Des **critères indépendants** les uns des autres, l'échec de l'un ne mettant pas automatiquement en échec d'autres critères.
3. Des **critères pondérés** (si nécessaire) en fonction des indicateurs et objectifs d'apprentissage.
4. Des **critères connus** des personnes évaluées.
5. Des **critères utilisés de manière systématique** lors du processus de correction de la production.

Gérard (2017) précise que les indicateurs ne sont pas à partager dans la situation d'évaluation certificative, pour éviter le risque d'une application stricte de ces derniers alors que la richesse d'une production artistique réside dans son originalité et dans sa valeur ajoutée unique. La question de l'authenticité est centrale dans cette réflexion. Authenticité de la production, lorsque l'élève parvient à proposer un travail original, rare, autonome, en s'affranchissant progressivement des sujets imposés pour viser l'autonomie (Gaillot, 2017).

La diversification des méthodes et des instruments d'évaluation est également une clé pour objectiver l'évaluation. Nous reviendrons sur cet enjeu lors de la discussion de notre travail. La communication à propos de la présence d'évaluations formatives est importante, puisqu'un élève met de soi dans sa production artistique (Leduc et Béland, 2017). En mettant de soi, certains feedbacks peuvent avoir un impact sur l'estime de soi. Finalement, la question éthique n'est pas selon Leduc et Béland un « remède miracle », mais elle est « de l'ordre de l'engagement des professeurs à l'égard des valeurs éducatives » (p.23).

2.1.5.3 Qu'évalue-t-on en arts visuels ?

Lagoutte (2008) suggère qu'il y a trois aspects à considérer lors de l'évaluation d'un produit fini dans le domaine des arts visuels : formel, descriptif et expressif. L'aspect formel examine les formes, les couleurs et les matières présentes dans la production. L'aspect descriptif identifie les êtres et les choses

représentées. L'aspect expressif implique l'interprétation de ce qui a été créé. Lagoutte souligne que la maîtrise manuelle et technique est importante pour les aspects formels et descriptifs, tandis que l'aspect expressif comprend l'intensité, l'authenticité et l'originalité.

L'évaluation d'un produit fini seul peut ne pas suffire pour attribuer une note ou une appréciation. Gaillot (1997) soulève la question de savoir si les enseignants doivent évaluer un produit scolaire ou un élève, et s'ils doivent juger le processus ou le résultat. Roegiers (2004) explique qu'il existe des critères pour le processus de création et des critères pour le produit final, qu'il appelle les critères de correction. Certains critères liés au processus ne sont pas observables dans les produits finaux, tels que le comportement face au travail et les normes de sécurité. D'autres critères, tels que la précision et le respect des consignes, peuvent être observés.

2.1.5.4 Définition de l'évaluation par les pairs

Dans les perspectives contemporaines de l'éducation, l'implication de l'apprenant dans les pratiques évaluatives est privilégiée, venant faire rupture avec une vision de l'évaluation comme d'un processus individuel et imposé (Bores-Garcia et al., 2020). L'intérêt pour l'implication des élèves dans le processus évaluatif peut être expliqué par sa valeur éducative, mais aussi par la volonté des institutions éducatives de développer des compétences transversales applicables dans des tâches et milieux professionnels de plus en plus complexes.

Cette implication peut prendre plusieurs formes selon les travaux d'Allal (1999) :

- *L'autoévaluation*, l'apprenant évalue sa production ou ses démarches de réalisation d'une tâche donnée
- *L'évaluation mutuelle ou entre pairs*, les apprenants évaluent leurs productions respectives ou conjointes, endossant à la fois le rôle d'évaluateur et d'évalué.

- *La coévaluation*, la confrontation de l'autoévaluation de l'élève à l'évaluation réalisée par l'enseignant·e.

Nous nous intéressons dans ce travail plus particulièrement à la problématique de l'évaluation par les pairs, une pratique devenue populaire dans le cadre scolaire ces dernières dix années (Topping, 2018). Cette évaluation peut concerner tout type de productions, à condition que les pairs endossent les rôles d'évaluateurs : présentations, portfolios, écrits, productions plastiques, compétences particulières, etc. Le feedback des étudiant·e·s peut être quantitatif (attribution de points ou de notes) ou qualitatif (feedback verbal sur le travail, les possibilités d'amélioration), ou les deux à la fois (Topping, 2018). En termes de temporalité, elle peut venir sanctionner la fin d'une séquence d'apprentissage en considérant une production « terminée » ou donner des indications sur la suite du travail, en termes de pistes d'amélioration. La question de l'anonymat est également intéressante à considérer, est-ce que les élèves évaluent des travaux d'une autre classe ? Les travaux des camarades de classe ?

Nous retenons dans le cadre de notre recherche la définition de Topping (1998, p.250) : « L'évaluation par les pairs est définie comme un arrangement dans lequel les individus considèrent la quantité, le niveau, la valeur, la qualité ou le succès des produits ou résultats d'apprentissage de pairs de statut jugé similaire » (Topping, 1998, p.250, traduction personnelle).

Quant à Galtier, il propose une définition de l'évaluation par les pairs par ses étapes :

- L'enseignant fournit aux étudiants des consignes pour produire un travail (« énoncé du devoir »).
- Chaque étudiant réalise alors le travail demandé.
- Chaque production/copie est transmise à un ou plusieurs autres étudiants.
- Chaque étudiant recevant le travail d'un camarade l'évalue.
- Parfois un professeur évalue également tout ou une partie des copies.
- La note finale d'une copie est une combinaison des notes qui lui ont été attribuées par les différents évaluateurs. La fonction de combinaison peut être relativement sophistiquée, de manière à minimiser les conséquences du manque de fiabilité de certaines évaluations. (2016, p. 6)

Dans certains cas, les enseignants peuvent attribuer une note aux évaluations fournies par les élèves à leurs pairs, selon leur qualité, une forme de « métaévaluation ». Galtier (2016) indique que les évaluateurs reçoivent une note reflétant leur précision dans l'évaluation des travaux soumis. L'enseignant détermine cette note en comparant les notes attribuées par les pairs. Il mentionne que l'évaluation des commentaires libres peut être plus difficile, cependant, il propose des méthodes basées sur la longueur des commentaires et l'analyse des mots pour aider à différencier les commentaires positifs des critiques négatives. Il évoque également l'utilisation de feedback éventuel de l'évalué·e qui se sent mal jugé comme une autre option.

2.1.5.5 Effets de l'évaluation par les pairs sur l'apprentissage et limites

Selon Allal (1999), ces différentes formes d'évaluation peuvent favoriser une meilleure compréhension de l'élève sur son fonctionnement face à une catégorie de tâches, mais aussi participer au développement de conduites d'autorégulation structurées.

Plusieurs études (Lindblom-Ylänne, Pihlajamäki et Kotkas, 2006 ; Wen et Tsai, 2006) se sont intéressées aux bénéfices de l'évaluation par les pairs dans l'apprentissage. Les résultats mettent en avant l'amélioration de la motivation de l'élève et de l'engagement dans la tâche, du sentiment d'autonomie dans le processus d'apprentissage, ainsi que l'augmentation de la capacité d'analyse critique. Au vu du nombre d'élèves au sein d'une classe, Topping (2018) souligne que les feedbacks peuvent être plus immédiats et individualisés que ceux de l'enseignant·e. Le fait de recevoir ce feedback par des pairs et non pas une figure d'autorité peut ouvrir des espaces de négociations entre apprenant·e·s. Une évaluation formative par les pairs peut participer à une identification et analyse plus rapide des erreurs et mécompréhensions dans son travail. Un autre bénéfice cognitif relevé par Topping (2018) est la possibilité de réfléchir et généraliser de nouvelles situations d'apprentissage, de promouvoir l'auto-évaluation ainsi qu'une plus grande prise de conscience de sa métacognition.

Nicol, Thomson et Breslin (2014) ajoutent que les effets positifs de l'évaluation ne concernent pas seulement l'évalué, mais aussi l'apprenant·e en position d'évaluateur qui développe les compétences de diagnostic de problèmes et de suggestions de solutions jugées appropriées. Pour Topping (2018), des bénéfices sociaux sont aussi possibles, notamment la communication et la collaboration. Dans une

autre étude, Falchikov (1986) a démontré que les participants estiment que leur participation à un processus d'évaluation par les pairs a augmenté « leurs autoréflexions, apprendre d'avantage, et être plus structurés que certaines évaluations par un tuteur » (p.594, traduction personnelle). Dans le cas de l'évaluation par les pairs d'une présentation orale. De Grez, Valcke et Roozen (2012) ont montré les effets positifs sur l'apprentissage et la réception des retours de l'évaluation par les pairs.

Si ces résultats semblent encourageants dans cette pratique collaborative, d'autres travaux mettent en question la validité du feedback des autres élèves, le sentiment d'insécurité par rapport aux évaluations d'autres élèves et les tendances à surévaluer ou sous-évaluer (Topping, 2009 ; Wen et Tsai, 2006). L'absence de compétences professionnelles ou de connaissances, les commentaires des élèves peuvent être vagues ou portant sur des éléments négligeables (Nilson, cité par Morales Villabona, 2015). Certain·e·s élèves déclarent que l'évaluation de leurs camarades manque d'objectivité et regrettent ne pas pouvoir défendre leur travail auprès de leur évaluateur·rice (Cavas, et al. 2010).

L'anonymat peut parfois éviter le biais de la surévaluation, les élèves ne craignant pas d'être jugés comme pénalisants les camarades de classe (Vickerman, 2009). Ces éléments soulignent le rôle clé de l'enseignant·e et de l'encadrement déployé au sein de sa classe pour une pratique efficace de l'évaluation par les pairs. Sluijsmans (2002) et Topping (2009) mentionnent plusieurs processus importants pour espérer faire de l'évaluation par les pairs une activité pédagogique, notamment la compréhension de l'objectif d'apprentissage, des critères d'évaluation et le standard attendu, ainsi que l'identification d'interventions visant à réduire l'écart entre performances actuelles et le standard souhaité. Nous retenons donc dans le cadre de notre dispositif de recherche que pour constater des bénéfices significatifs chez les élèves, les procédures et les mécanismes de l'évaluation par les pairs doivent être travaillés en amont.

2.2 Définition du sentiment d'efficacité personnelle

2.2.1 Albert Bandura et la théorie sociocognitive

Qu'est-ce qui peut expliquer qu'une personne s'engage dans une tâche ? Pour Bandura, le sentiment d'efficacité personnelle est au cœur de l'action humaine, de son engagement et ses performances. Il

peut être défini comme « un jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche à exécuter » (Bouffard-Bouchard & Pinard, 1988, p.411). Ce concept est au placé quelques années plus tard au centre de la théorie sociocognitive (1986). Bandura propose alors d'élargir le cadre théorique du béhaviorisme.

La théorie sociocognitive est une approche visant à comprendre comment les humains pensent et comment leurs pensées sont façonnées et renforcées par leur environnement social. La base de la théorie sociocognitive repose sur la conviction que l'on apprend mieux lorsque leur esprit est activement engagé dans leur environnement.

Cette théorie postule que le fonctionnement et le développement psychologique doivent être compris en considérant l'interaction réciproque de facteurs personnels, du comportement et de l'environnement. Le système de soi est une composante de l'individu, constitué de cognitions reflétant l'histoire du sujet. Au centre de ce système de soi : le sentiment d'efficacité personnelle ou auto-efficacité.

Dans le cadre scolaire, ce sentiment concerne la croyance des élèves en leur compétence à accomplir une tâche donnée avec succès. Précisons que ces croyances d'efficacité sont spécifiques à chaque matière (Galand et Vanlede, 2004). Les origines de ce sentiment sont au nombre de quatre selon Bandura (1997) :

- Les expériences actives de maîtrise. Il s'agit de la source la plus influente sur la croyance en l'efficacité personnelle. Plus un individu constatera un succès lors de l'expérimentation d'un comportement donné, plus il sera amené à croire en ses capacités personnelles pour accomplir un comportement demandé. Précisons qu'à l'opposé, des échecs à répétition peuvent venir réduire ce sentiment.
- Les expériences vicariantes se basent sur le phénomène de la comparaison sociale. Une personne peut observer les réussites de ses pairs et en tirer des convictions sur ses propres capacités à réussir. À l'inverse, observer des pairs échouer peut réduire la croyance en l'efficacité personnelle.
- La persuasion verbale est un autre facteur qui peut influencer la croyance en l'efficacité

personnelle. Les suggestions et les conseils de personnes en qui l'on a confiance peuvent renforcer cette croyance, tandis que les remarques négatives et les doutes exprimés par les autres peuvent la réduire.

Les états physiologiques et émotionnels jouent également un rôle dans la croyance en l'efficacité personnelle. Les sensations physiques et les émotions ressenties lorsqu'une personne effectue une tâche peuvent affecter son évaluation de ses propres capacités et de ses chances de réussite. Par exemple, une personne qui est stressée ou anxieuse pourrait être plus encline à sous-estimer ses propres compétences.

2.2.2 Les effets du sentiment d'efficacité personnelle

Les courants de recherche en psychologie de l'éducation mettent tous en avant l'importance de ce concept. Les travaux de Bandura (1988) démontrent que plus le sentiment d'efficacité personnelle rapporté par l'apprenant·e est élevé, plus il/elle sera en mesure de se fixer des objectifs ambitieux, de réguler ses efforts, de persévérer malgré les difficultés se présentant ainsi que de se donner les moyens de développer son habileté en choisissant des activités représentant des défis personnels. Finalement, meilleures seront ses performances scolaires. Une recherche de la littérature démontre que le sentiment d'efficacité personnelle est corrélé à une plus grande performance dans divers domaines et situations (Multon, Brown & Lent, 1991). Ainsi, le sentiment d'efficacité personnelle a une influence sur le comportement.

2.2.3 Favoriser le sentiment d'efficacité personnelle dans le contexte scolaire

Au vu des conséquences non négligeables des croyances d'efficacité sur l'apprentissage, la question des pistes d'actions éducatives se pose. Galand et Valende (2004) évoquent les conclusions de recherches à ce sujet. Ils soulignent qu'il est important de formuler des objectifs de compréhensions clairs et des échéances relativement proches pour guider les apprentissages des élèves. Il vaut mieux éviter «de présenter les tâches proposées (a) comme des tests diagnostiques de l'aptitude, (b) dans un contexte de compétition ou de comparaison interpersonnelle, ou (c) dans des situations qui augmentent la visibilité sociale ». (p.15) Ainsi, ils suggèrent que les enseignant·e·s aident les apprenant·e·s à se

focaliser sur les progrès qu'ils accomplissent et les façons de s'améliorer plutôt que l'évaluation de leurs capacités par rapport aux autres. La construction des évaluations peut participer à renforcer le sentiment d'efficacité personnelle des élèves. Les recherches incitent à diversifier les méthodes d'évaluation et les modes de regroupement des apprenants. Ils conseillent également de donner aux apprenants plus d'autonomie dans les objectifs et les tâches à évaluer en précisant que les temporalités des évaluations peuvent être négociées par les élèves. De surcroît, l'évaluation basée sur des critères plutôt que sur des normes doit être privilégiée. Il est également important de promouvoir l'auto-évaluation des apprenants. Les feedbacks doivent être précis et inclure des commentaires sur les forces et les faiblesses de la performance, ainsi que des suggestions pour améliorer les compétences de l'apprenant « plutôt que sous forme de score ou d'appréciation générale » (Galand & Vanlede, 2004). Les recherches expriment également qu'il est crucial que les feedbacks et le comportement non verbal du formateur « communiquent une vision de la compétence comme une capacité qui se construit à travers le travail, l'étude, et la régulation efficace des contraintes et des ressources, et communiquent donc des attentes élevées vis-à-vis des progrès de l'apprenant (Galand et Valende, 2004, p.16).

2.3 La théorie du genre

2.3.1 Définition

La « théorie du genre » fait l'objet de houleux débats dans notre société contemporaine, entre récupérations politiques et source d'anxiété de voir se dissoudre les « différences entre les sexes ». C'est sans surprise que le sujet est aussi objet de discussions intenses au sein de l'enseignement public. Alors que les débats au sujet de la non-discrimination et de l'égalité dans le contexte scolaire se multiplient, la théorie du genre offre une nouvelle perspective à l'éducation. Dans ce chapitre, le rôle de la théorie du genre dans l'éducation, ses avantages et ses défis seront abordés.

La théorie du genre peut être définie comme l'étude des rôles sociaux ascendants et des structures associées aux genres masculins et féminins (Carter, 2014). Dans le domaine de l'éducation, cette théorie peut être utilisée pour développer des pratiques éducationnelles qui promeuvent l'autonomisation et l'universalité des genres (Harris, 2014). Par exemple, l'éducation et la formation axées sur le genre peuvent aider à sensibiliser les étudiants à la manière dont les genres traditionnels sont construits, limitent la liberté et affectent les résultats des apprentissages (Rüschepöhler et al., 2020). Ces

programmes éducatifs peuvent également aider à promouvoir plus de respect et de compréhension entre les sexes dans la salle de classe, ainsi qu'à combattre les stéréotypes et les préjugés (Pasquier, 2020).

L'éducation est un domaine qui avait autrefois ses conceptions fondamentales sur le genre - indiquant que les filles et les garçons doivent suivre des trajectoires de vie et des politiques spécifiques basées sur leur sexe. Vient alors la théorie du genre qui remet en question et dépasse cette dichotomie des sexes en soulignant l'importance d'une approche plus inclusive des rôles masculins, féminins et tout en soulignant l'importance des identités de genre multiples et fluides (Bilge, 2009). L'enseignement peut actuellement encourager les étudiant·e·s à questionner les conceptions fondamentales du genre et à expérimenter avec des manières différentes d'être féminin et masculin (Caroline & Dayer, 2013). Vue sous cet angle, l'éducation peut jouer un rôle important dans la protection des droits de tous les genres, tout en fournissant une plate-forme pour comprendre ce que signifie être un individu ou une personne de genre non binaire (Caroline & Dayer, 2013).

La théorie du genre implique que les rôles de genre sont déterminés par les attentes sociétales. Le conformisme à ces rôles a eu des effets alarmants dans les contextes éducatifs. Des études montrent que ces attentes peuvent nuire au développement des élèves et entraver la capacité des femmes à surmonter les obstacles dans les sphères éducatives et professionnelles (Rüschepöhler et al., 2020). Non seulement ces rôles retiennent les femmes, mais ils limitent également l'attention accordée aux étudiants masculins dans certains domaines d'études, ce qui entraîne un écart considérable dans la participation des hommes parmi les arts et les sciences sociales (Kaplanian, 2001). En d'autres termes et dans un spectre plus large, l'attribution de rôles stéréotypés aux femmes ou aux hommes peut contribuer à leur faible participation respective dans des domaines, en raison d'une sous-estimation de leur potentiel et de leur intérêt envers certains types d'activités. Il est donc plus difficile pour les étudiant·e·s de suivre une formation dans certaines disciplines et cela crée un écart d'opportunité et de développement potentiel. Ces constats ont participé à la construction de la question de recherche.

2.3.2 Le rôle de l'école

L'école joue un rôle important dans la création et le soutien des stéréotypes de genre qui sont présents dans nos sociétés. Les stéréotypes de genre peuvent être vus et entendus dans nos classes et dans nos écoles. Ils sont transmis à travers les cours, les conversations, les livres, les matériaux et outils dont l'école se sert afin d'aider les élèves à apprendre. Dans cette partie, nous allons aborder le rôle que les écoles jouent dans la construction et le maintien des stéréotypes de genre et proposer des suggestions pour minimiser leur influence sur les étudiants.

Les écoles, ainsi que de nombreuses autres institutions, peuvent souvent jouer un rôle important dans le renforcement des stéréotypes de genre. Les stéréotypes de genre sont des idées préconçues sur la façon dont les hommes et les femmes devraient agir et parler, ainsi que sur les rôles qu'ils devraient avoir au sein de la société. Par exemple, Mueller et Conway Dato-on (2013) ont constaté que dans de nombreux pays, les filles étaient plus susceptibles d'être encouragées à poursuivre des carrières dans le domaine des soins et de l'enseignement, tandis que les garçons étaient plus susceptibles d'être poussés vers les domaines scientifiques, technologiques, d'ingénierie et de mathématiques. Ce renforcement peut avoir un effet néfaste, car il envoie le message aux garçons et aux filles que ce sont les seuls rôles qu'ils peuvent ou doivent choisir. Le renforcement des stéréotypes peut également conduire à la pression sociale, au harcèlement et à la discrimination, ce qui peut être préjudiciable et avoir des répercussions durables sur le bien-être et l'estime de soi d'une personne (Duru-Bellat, 2016).

Nous pouvons également nous poser la question de la place des stéréotypes de genre en classe d'arts visuels. Il est possible que ces stéréotypes se traduisent dans certains types de séquences didactiques favorisant des idées préconçues comme l'affirmation que les filles sont plus compétentes en dessin et les garçons en géométrie (Duru-Bellat, 2016). Il est aussi possible que l'effet de la discipline sur le sexe soit différent selon l'âge des participant·e·s (selon le primaire, secondaire et dans l'enseignement supérieur). En effet, certaines recherches postulent que l'effet de la discipline ne va qu'en s'intensifiant avec l'âge (Hill & Lynch, cités par Desombre et al., 2016), alors que d'autres soulignent que les garçons auraient au début de leur scolarité une vision très optimiste et irréaliste de leurs compétences (Fredericks & Eccles, 2002).

Dans une étude portant sur l'effet des conditions de travail scolaire (travail individuel ou collectif) sur le sentiment d'efficacité personnelle des garçons et des filles, Desombre et al. (2016) ont démontré que les conditions de travail influençaient différemment ce SEP. Effectivement, le travail collectif est bénéfique au SEP des filles, alors qu'il a un effet nul sur le SEP des garçons (Desombre et al., 2016). Bandura postule (2003) que le sentiment d'efficacité personnelle peut être influencé par des expériences vicariantes et la persuasion sociale. Desombre et al. (2016) soulignent que les filles "parce qu'elles se sentent plus compétentes en situation de travail collectif, échangent davantage et sont en conséquence plus efficaces dans cette situation." (p.18).

La recherche indique que les filles se considèrent généralement moins efficaces et plus modestes quant à leurs capacités (Joët et al., 2011). Des chercheurs (Pajares, cité par Habib Bawa, 2018) expriment que les filles pourraient se sous-estimer par rapport aux garçons dans un contexte où leurs performances ne sont pas moindres. Une autre hypothèse est que le jugement des enseignants envers les filles amènerait à une intériorisation plus importante du regard d'autrui que pour les garçons. Celui-ci amènerait les filles à s'appuyer sur le jugement des enseignants pour construire leur sentiment de compétence (Usher & Pajares, 2008).

Il est important que les écoles fassent partie de la discussion et des efforts pour éliminer les stéréotypes de genre. La recherche démontre que la compréhension et le développement des identités de genre individuelles commencent dès le plus jeune âge, ce qui signifie que, l'impact des environnements scolaires, pédagogiques et sociaux est important pour soutenir la pensée critique et l'autonomisation des jeunes en matière de genre (Lopes, Duarte & Robalo, 2019). Les écoles sont à même de s'assurer que leur environnement, leurs pratiques et leur planification curriculaire reflètent une diversité de points de vue afin que tous les élèves puissent se sentir inclus dans l'apprentissage (Sonn & Baker, 2016). Par exemple, des activités promotionnelles axées sur l'anti-généralité et la prise de conscience des stéréotypes de genre peuvent être intégrées à des environnements scolaires. De plus, des activités pédagogiques conçues pour promouvoir l'agentivité et l'égalité des sexes encouragent les élèves à s'interroger sur le genre et à se questionner sur leur rôle personnel (Lopes, Duarte & Robalo, 2019).

3 Problématique

À travers ce travail de mémoire, nous souhaitons mesurer l'effet de l'évaluation par les pairs sur le sentiment d'efficacité personnelle de nos élèves. À la suite du cadre théorique, les tendances théoriques sur le sentiment d'efficacité personnelle se contredisent dans un contexte scolaire. De plus, nos recherches ont montré des points de tensions entre les différentes études menées concernant l'évaluation par les pairs. Lors de la revue de la littérature, nous avons exposé que Vickerman (2009), Falchikov (1986), Kotkas (2006), De Grez, Valcke et Roozen (2012), Cavas (2010) ont obtenu des résultats contrastés quant aux effets positifs ou négatifs dans les apprentissages des étudiant·e·s.

Les théories motivationnelles partagent la conception que les croyances qu'a un·e apprenant·e en ses capacités de réussir jouent un rôle clef dans son engagement et ses performances (Bandura, 2003). Ce sentiment est donc un élément central à considérer pour comprendre la dynamique motivationnelle des élèves en arts visuels, sujet qui nous paraît encore peu traité par la littérature. Cette question de la motivation, et de manière plus restreinte pour cette recherche, du sentiment d'efficacité personnelle est importante dans ma pratique d'enseignant. Lors de plusieurs activités pédagogiques en arts visuels, mes élèves ont exprimé leurs croyances d'incompétence dans la discipline. Cette incompétence se verbalise souvent chez les jeunes garçons de mes classes. De plus, au vu du constat que les élèves développent une catégorisation sexuée des disciplines scolaires (Duru-Bellat, 2016), nous interrogerons l'effet du genre sur ces croyances d'efficacité dans la discipline des arts visuels.

Dans le prolongement du cadre théorique, interrogeons notre problématique de recherche. Lors de nos explorations, nous avons réalisé que la question combinée de l'évaluation par les pairs en arts visuels était très peu explorée. Pourtant, cette question nous semblait importante dans notre pratique enseignante. Nous avons donc souhaité explorer l'évaluation par les pairs dans une séquence de 6 à 8 périodes (environ 1 mois et demi) portant sur les affiches de propagandes en arts visuels, avec des élèves de 11^{ème} année. La recherche s'est déployée dans le cadre d'un stage B. Ce contexte me semblait particulièrement intéressant, car mes étudiant·e·s n'ont pas l'habitude de réaliser des évaluations collectives et les plaçant dans une posture d'évaluateur·rice·s.

Cette séquence se déploie en trois temps : une phase de conception d'un travail personnel, puis intervient l'évaluation par les pairs et enfin une étape d'amélioration de son travail en fonction des retours de l'évaluation par les pairs.

Au vu de notre revue de la littérature, nous espérons engager les étudiant·e·s dans cette activité, tout en favorisant une approche collaborative.

Nous avons opté pour une évaluation par les pairs en nous basant sur les fonctions dégagées par De Ketele (2010). Celle-ci permet une régulation d'une production presque terminée par le biais d'une évaluation par les pairs. La recherche vise une meilleure compréhension de la perception d'élèves de 11H en arts visuels d'un dispositif d'évaluation par les pairs, utilisé à des fins d'évaluation formative, notamment sur le sentiment d'efficacité personnelle.

Les pratiques évaluatives peuvent avoir un effet sur ce sentiment d'efficacité personnelle, c'est la raison pour laquelle nous souhaitons investiguer la question de l'évaluation par les pairs. En effet, nous cherchons à mieux comprendre comment cette méthode d'évaluation peut être utilisée au-delà d'une amélioration des performances, mais au service de la motivation.

L'évaluation pouvant être considérée comme présentant toujours un aspect subjectif, l'évaluation par les pairs semble également un bon moyen de permettre une compréhension fine des critères d'évaluation du côté de l'apprenant en investissant les élèves évaluateurs.

Nous posons ainsi les questions de recherche suivantes :

Q1 : Quel est l'impact de l'évaluation par les pairs sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves ?

Q2 : Est-ce que les garçons présentent un sentiment d'efficacité personnelle en arts visuels plus faible que les filles dans le contexte d'une évaluation par les pairs ?

4 Méthodologie

Dans ce chapitre, la méthodologie choisie pour réaliser la recherche est abordée. Des précisions seront amenées quant aux participants de notre recherche, le protocole de recherche, la séquence didactique ainsi que les instruments de récolte de données.

4.1 Population

Le niveau des élèves auquel la séquence a été proposée est de 11H. La séquence a été testée lors de 3 stages A avec un public de 11VG, 11VP et RAC. J'ai eu l'occasion de réajuster mon enseignement et les consignes qui en découlent. Les élèves ne maîtrisaient pas aisément Keynote sur tablettes ou PowerPoint sur l'ordinateur.

Les étudiant·e·s sont âgés de 13 à 15 ans. Les participants font partie de deux classes 11VP de respectivement 19 et 20 élèves. Quatre des participant·e·s sont des élèves allophones. Les classes comportent vingt-trois filles et quinze garçons. Une seule élève est en situation de redoublement de suite d'un décrochage scolaire survenu l'année d'avant. Ce sont des élèves dont j'ai la responsabilité au sein d'un stage B depuis plusieurs mois. Ces élèves ont deux périodes d'art visuel en 11^e année.

4.2 Protocole de recherche

Le dispositif de recherche intervient dans le cadre d'une séquence sur la création d'affiches de propagandes. Le schéma ci-dessous illustre les différentes étapes de cette étude.

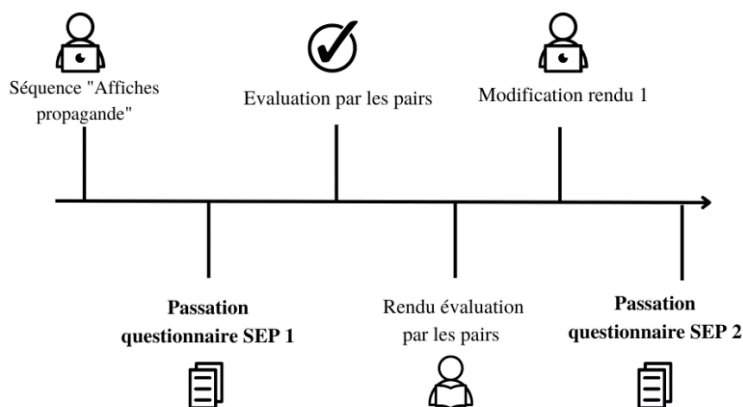


Figure 3 : Étapes du dispositif de recherche

Nous avons inscrit cette recherche dans le cadre d'une séquence portant sur l'analyse et la création d'affiches de propagande. Pour rappel, nous cherchions à mesurer si l'évaluation par les pairs avait un effet sur le sentiment d'efficacité général des élèves et si celui-ci différait selon la variable genre. Dans un premier temps, la séquence didactique portant sur les affiches de propagandes a eu lieu sur 4 leçons de deux périodes que nous décrirons dans ce chapitre. À l'issue de la séquence, les élèves ont rendu un travail, présenté comme faisant l'objet d'une évaluation par les camarades. Nous avons ensuite distribué notre premier questionnaire (relatif au sentiment d'efficacité personnelle) aux élèves, après réception du formulaire de consentement de participation à la recherche (Annexe 5). Il était indispensable que les participant·e·s répondent à ce questionnaire en amont de l'évaluation par les pairs, pour pouvoir évaluer l'impact de cette forme d'évaluation sur leur sentiment d'efficacité personnelle. La phase d'évaluation par les pairs sur la base d'une grille d'évaluation puis le rendu de ces appréciations aux élèves a suivi. Nous avons souhaité laisser la possibilité aux élèves de modifier leur travail en fonction de ces feedbacks. Finalement, le questionnaire relatif au sentiment a été distribué une seconde fois aux élèves. Les élèves ont ensuite rendu leur travail pour que je les note.

4.3 Description de la séquence

Cette séquence se déroula sur 6 à 8 périodes durant des cours d'arts visuels. Une partie du travail peut être réalisée en amont durant des cours de formation générale ou des cours de français. La séquence d'art visuel est portée sur la technique du collage et de mises en page d'affiche au moyen d'iPad ou d'ordinateur. L'enjeu sociétal de cette séquence est de développer un regard critique sur les publicités, la propagande et la culture *meme* qui est utilisé dans une optique de manipulation de l'image et de son sens. Plus précisément, il s'agit d'une étude et des créations médiatiques avec analyse du message, du support et de l'impact social (stéréotypes, grammaire de l'image, aspect subliminal).

4.3.1 Outils utilisés

Le matériel utilisé est composé de coupures de journaux, de catalogues publicitaires, de ciseaux, de colle, de feuilles de papier et de tablettes ou d'ordinateurs avec le logiciel Keynote ou PowerPoint. Une banque d'images est constituée par l'enseignant·e à la suite d'une leçon ciblant les centres d'intérêt des élèves en matière de problématiques politiques ou sociétales.

La plus-value de cette séquence est de ne pas frustrer certains élèves qui n'ont pas une grande maîtrise d'outils traditionnels, car elle ne mobilise pas leur motricité fine. Cet exercice permet également de pouvoir revenir en arrière sur son travail plus facilement qu'avec des médiums classiques et suscite moins d'appréhension à « mal faire » pour les élèves. De plus, les outils digitaux sont les outils principaux de la PAO (publication assistée par ordinateur) utilisés dans tous les domaines de communications graphiques actuels.

4.3.2 Planification de la séquence

Le déroulement de la séquence se sépare en plusieurs phases selon le schéma circulaire d'une séquence de Daniel Lagoutte (1990). Ci-dessous, un schéma présentant les différentes étapes la constituant.

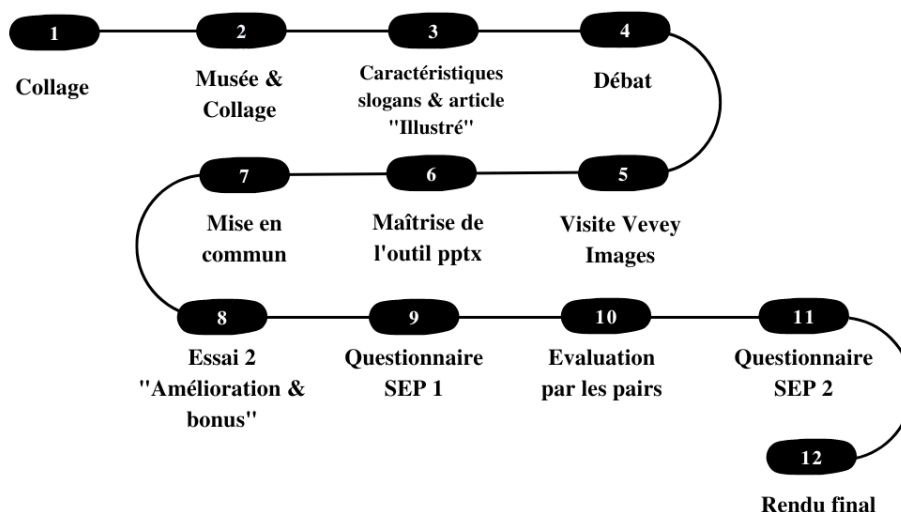


Figure 4: Étapes de la séquence

Dans une première phase de sollicitations des élèves de 2 périodes, des journaux et des magazines de publicité sont mis à disposition des élèves. À l'aide de ciseaux, des collages sont réalisés utilisant des fragments de textes et d'images. La consigne, volontairement courte pour éviter les freins à la création, est de produire durant deux périodes le plus de collages possibles et de les afficher dès qu'ils sont finis sur une surface commune. Lors de l'affichage d'un collage, les élèves peuvent observer et commenter les réalisations de leurs camarades. Pour éviter les relâchements, lorsque la classe perd sa motivation, un article du 22 avril du journal Courrier sur les slogans politiques est lu en classe et décrypté par les élèves et l'enseignant. (Annexe 3) Lors de la deuxième période, une banque d'images contenant des collages célèbres de l'histoire de l'art ou des livres peuvent être projetés au projecteur en boucle pour étendre le champ des possibilités auprès des élèves qui auraient l'impression d'avoir tout essayé et d'être bloqués.

Dans un second temps, sur deux périodes (possibilités d'être dans un cours de formation générale ou de français), l'enseignant·e demande aux élèves de noter trois différents thèmes importants à leurs yeux

afin de créer une base de données de sujets préoccupants. La première phase consiste à énumérer des slogans dont les élèves se souviennent. Les slogans peuvent être politiques ou publicitaires et sont listés au tableau. L'enseignant·e, avec les élèves, cherche les constructions grammaticales des différents slogans. L'important est de souligner les jeux de mots (Air France *Faire du ciel le plus bel endroit sur terre*), les rimes, assonances ou allitérations (*Mars: et ça repart, Carglass : Carglass répare, Carglass remplace*) ainsi que les adresses au spectateur (*Nike : Just do it, Obama : yes we can*). Ensuite, les élèves sont mis en groupes de débat de 10 minutes sur un ou deux des sujets préoccupants proposés par les étudiants et doivent défendre une des positions opposées ou favorables pendant que deux présentateurs gèrent le débat. L'idéal, si le temps le permet, est de faire changer les différentes positions pour que les élèves se retrouvent à défendre une opinion différente à la leur. Enfin, il est important de demander et vérifier que les élèves restent dans le cadre légal en évitant les incitations à la haine et les insultes. C'est une règle qui doit être soulignée lors du débat et du début de l'activité sur les ordinateurs ou tablettes à la suite de la séquence.

Avant une visite au festival *Vevey Images* survenu au début du semestre 2022, les élèves ont pu voir les productions de l'artiste Daniel Mayrit. Lors de la visite, j'ai pointé différents aspects formels dont la construction des slogans était utilisée avec comme intention de préparer le terrain pour cette séquence. Cet artiste espagnol s'est travesti en homme politique qui simule sa campagne électorale. Dans un troisième temps en classe, les élèves sont sensibilisés au travail de l'artiste conceptuelle Barbara Kruger. Les élèves voient un corpus d'images représentant des affiches, et nous analysons les caractéristiques des images (point focal, couleur, mise en page, message subliminal) (Annexe 1). Ce corpus contient plusieurs *Untitled Picture* de Barbara Kruger. J'ai également fait l'évocation de la marque *Supreme* et la reprise des codes graphiques de l'artiste par la marque de streetwear en début de leçon pour susciter leur intérêt. Nous regarderons également un extrait du film *They Live* où le protagoniste principal découvre une paire de lunettes permettant de voir les messages subliminaux des affiches de publicités. Ces différentes références culturelles ont pour le but de construire auprès des élèves un regard critique sur les affiches et leurs messages sous-jacents.

Ensuite, dans un travail d'approfondissement, les élèves sont amenés à suivre une démonstration de l'enseignant·e sur le projecteur ou avec un tableau interactif au moyen d'un partage d'écran. Celle-ci a pour vocation de sensibiliser les élèves au programme Keynote sur tablette ou PowerPoint sur

ordinateur. Les élèves ont ensuite le choix dans une base de données regroupant des images sélectionnées par l'enseignant·e suivant les centres d'intérêt les plus fréquents sondés lors des périodes précédentes. Cette séquence présente l'avantage de créer une source de motivation intrinsèque en abordant des sujets de société importants aux yeux des élèves (racisme, sexisme, écologie, pauvreté sont les trois sujets qui sont le plus évoqués).

Les images choisies sont mises en noir et blanc pour faciliter la production graphique des élèves. (Annexe 2) Les élèves sélectionnent et trouvent trois slogans ayant une portée différente tout en dialoguant avec l'image. Les images peuvent avoir un sens humoristique, publicitaire, politique (dans l'approbation ou l'opposition) ou encore antonymique. Les élèves ont un délai de 3 périodes pour produire ces trois affiches. Pendant ce laps de temps, l'enseignant·e réajuste les consignes et aide les élèves à produire leur slogan et les conseille individuellement sur la mise en page appropriée pour chaque affiche. À la fin de la leçon, les élèves partagent leur écran avec le reste de la classe dans un moment de mise en commun. À ce moment de la leçon, les caractéristiques esthétiques de l'affiche ainsi que la mise en page et sémantique du slogan sont pointées dans une optique d'amélioration globale pour distinguer ce qui fonctionne. Pour favoriser une compréhension des élèves et augmenter leur confiance, je me suis lentement retiré du processus critique et leur ai demandé de prodiguer des conseils à leurs camarades en soulignant les points forts et les aspects à améliorer dans leur production.

Ensuite, durant l'intégralité de la phase de production, les élèves ont à disposition un tableau Excel avec les différents critères d'évaluation avec lesquels ils et elles peuvent tester les notes ou demander à un camarade de juger leur production. Lors des réajustements individuels, les élèves m'ont souvent demandé mon avis et si « c'était bien ». J'ai souvent saisi l'occasion pour demander à leur camarade de répondre à la question.

Dans une dernière phase d'expression personnelle, dès qu'un·e élève a terminé, ils et elles se dirigent vers le site d'information du journal en ligne *20 minutes*, car il contient beaucoup d'images. La consigne est de choisir une information avec une image et de créer 3 différentes significations avec celles-ci. Un laps de temps de deux périodes est à disposition des élèves.

Il reste cependant parfois des difficultés transversales pour les élèves ayant un niveau de français relativement pauvre. Une aide par rapport au français par l'enseignant·e permet de guider les élèves dans la construction d'un slogan et d'une phrase en français. Lors de la réalisation de cette séquence, deux élèves allophones ont pu utiliser l'anglais pour la création de leur affiche.

Certains élèves ont l'impression de ne pas avoir d'idée de slogan. Pour ce faire, je les ai rassurés en leur expliquant qu'il était possible de revenir en arrière plusieurs fois et que c'est en notant quelque chose que le slogan allait s'améliorer petit à petit. J'ai également disposé les tables en îlots de 4 pour favoriser les interactions entre elles et eux. Les élèves se sont ainsi donné des idées de slogans et de formulations.

Lors des commencements d'activités, j'ai demandé aux élèves si le sens de l'activité était compris. Leurs réponses étaient alignées avec mes objectifs, c'est-à-dire : savoir créer une affiche et comprendre le mécanisme des *fausses nouvelles* et de la propagande publicitaire ou politique.

Pour éviter des affiches comportant des insultes ou de l'incitation à la haine, j'ai précisé que ces affiches devraient pouvoir être présentes dans l'espace public. Ces affiches doivent pouvoir être regardées par un public de 7 à 77 ans et également comprises par le plus grand nombre, afin d'éviter les blagues qu'un petit groupe d'élèves seraient les seuls à saisir.

Lors de la démonstration avec l'ordinateur, j'ai eu tendance à aller trop vite avec la première classe pour certains élèves. Chose que j'ai pu réajuster la semaine suivante (une des classes étant une semaine en décalé par rapport à la première).

4.3.3 Retour sur la séquence

Je tire de cette séquence un retour positif. Les élèves arrivent à donner du sens à la pluralité des discours de leurs images grâce au débat effectué en amont de l'activité. Ensuite, l'utilisation des tablettes permet d'éviter les blocages inhérents aux arts visuels pour certains élèves. L'aspect non définitif de l'utilisation de Keynote dans une séquence d'art visuel permet des rétroactions multiples.

C'est une séquence que j'ai développée en première année de HEP qui me tenait à cœur pour aborder la manipulation et la propagande politique à l'œuvre par le biais d'image relayée. De plus, aborder la

circulation des images me paraît essentiel pour développer l'esprit critique dans un monde inondé d'informations et d'immédiateté du lointain. Elle permet également de varier les techniques au sein d'une classe d'art visuel. Je ne conçois les arts visuels dans son canon classique (peinture, sculpture, etc...). L'essentiel du design actuel se fait par le biais de la PAO. En abordant le graphisme par des outils numériques, la séquence est au plus proche des futurs outils utilisés dans le monde professionnel du design. À la fin de l'activité, un questionnaire a été distribué aux élèves. Celui-ci est expliqué dans le chapitre suivant.

4.4 Outil de récolte des données

Le sentiment d'efficacité personnelle, comme nous l'avons mis en exergue dans notre cadre théorique, est une composante importante des trajectoires individuelles, puisqu'il influence à la fois nos actions quotidiennes et notre niveau de satisfaction personnelle. La façon dont nous percevons notre propre efficacité a le potentiel de nous influencer positivement ou négativement dans nos parcours personnels, scolaires et professionnels.

L'efficacité personnelle est définie comme une croyance en soi, en sa capacité à initier et à mener des tâches avec succès. Des chercheurs ont proposé des modèles conceptuels qui expliquent la formation et le maintien des croyances en efficacité personnelle comme le modèle de l'efficacité personnelle de Jerusalem et Schwarzer (1989). Selon ce modèle, cette croyance provient de trois sources de la performance réussie précédente, des comparaisons sociales et des messages de valorisation environnementaux (Jerusalem & Schwarzer, 1989). Ce modèle décrit également comment les produits et les charges cognitives peuvent entraver une foi en soi (Jerusalem & Schwarzer, 1989). Ces travaux prouvent l'importance d'une confiance en soi et proposent des stratégies pour la cultiver et pour affronter les défis auxquels nous sommes confrontés.

Dans ce cadre, nous avons opté pour le questionnaire de sentiment d'efficacité personnelle (ou "GSE" pour "General Self-Efficacy Scale") pour récolter nos données auprès des élèves. Il s'agit d'un outil de mesure de l'efficacité personnelle conçu par Jerusalem et Schwarzer, s'inspirant des théories d'Albert Bandura et de Dorothee Schunk. Il a été initialement élaboré pour mesurer l'efficacité personnelle des

étudiants de plus de 12 ans, mais il a depuis été utilisé dans divers domaines tels que la santé, le travail et le sport, traduit dans plus de 33 langues. La validité et la fiabilité du GSE ont été largement démontrées et testées, et ses résultats ont été confirmés comme un moyen précieux pour comprendre la motivation et le développement (Schwarzer et al., 1999). Le questionnaire GSE est un outil pour les chercheurs et les praticiens travaillant avec les personnes à améliorer leurs compétences et à maintenir leur motivation à long terme.

Ce questionnaire est donc une mesure psychologique pour évaluer le niveau de confiance d'un·e individu·e dans sa capacité à réussir. Le GSE est composé d'une série de questions conçue pour quantifier le sentiment global d'une personne concernant les facteurs déterminant leur efficacité personnelle tel que souvent rapporté dans la littérature motivationnelle et de développement personnel.

Le questionnaire GSE comportait initialement 10 items qui demandent aux répondants de noter leur degré de confiance dans leur capacité à réaliser des tâches spécifiques, telles que "comprendre un texte difficile" ou "persévérer dans un travail malgré les difficultés". Les items sont évalués sur une échelle de Likert de 0 à 4, où 0 correspond à "aucune confiance" et 4 correspond à "une confiance totale". La somme des scores des items est utilisée pour obtenir un score global de sentiment d'efficacité personnelle.

Chaque item est conçu pour mesurer une croyance spécifique en l'efficacité personnelle, mais la combinaison de tous les items permet d'avoir une idée générale sur le sentiment d'efficacité personnelle global de la personne qui remplit le questionnaire. Voici la liste des 10 items du questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle de Jerusalem et Schwarzer:

1. Je peux arriver toujours à résoudre mes difficultés si j'essaie assez fort.
2. Si quelqu'un s'oppose à moi, je peux trouver une façon pour obtenir ce que je veux.
3. C'est facile pour moi de maintenir mon attention sur mes objectifs et accomplir mes buts.

4. J'ai confiance que je peux faire face efficacement aux événements inattendus.
5. Grâce à ma débrouillardise, je sais comment faire face aux situations imprévues.
6. Je peux résoudre la plupart de mes problèmes si j'investis les efforts nécessaires.
7. Je peux rester calme lorsque je suis confronté à des difficultés, car je peux me fier à mes habiletés pour faire face aux problèmes.
8. Lorsque je suis confronté à un problème, je peux habituellement trouver plusieurs solutions.
9. Si je suis "coincé", je peux habituellement penser à ce que je pourrais faire.
10. Peu importe ce qui arrive, je suis capable d'y faire face généralement.

Ces items mesurent la capacité de faire face aux difficultés, la capacité à résoudre des problèmes et la capacité à maintenir la motivation face à des obstacles. Il est important de noter que chaque étude, chaque domaine peuvent avoir besoin de mesurer des aspects spécifiques de l'efficacité personnelle. Dans le cas des recherches en sciences de l'éducation, il a été adapté aux différentes disciplines et âges des répondants. En effet, le sentiment d'efficacité personnelle varie selon les domaines spécifiques, il ne s'agit pas d'une information générale (Bandura, 2003). C'est la raison pour laquelle nous avons adapté les questions à un public de 11H et au cadre de la séquence didactique portant sur les affiches de propagande. Nous avons également adapté l'échelle sur 5, les élèves souhaitant la possibilité d'avoir une réponse « neutre » ou médiane. L'échelle a été agrémentée de smileys afin de s'adapter à l'âge des participants ainsi que leurs capacités à se représenter les options de réponse. Voici les questions que nous avons proposées (Annexe 6) :

1. Je peux toujours arriver à résoudre mes difficultés si j'essaie assez fort.
2. Si un obstacle, une difficulté s'oppose à moi, je peux trouver une façon d'obtenir ce que je veux.
3. Je n'ai pas de difficultés à réaliser mes objectifs et à atteindre mes buts.
4. Dans les circonstances inattendues, je sais toujours comment me comporter.
5. Grâce à ma débrouillardise, je pense pouvoir faire face aux situations imprévues.
6. J'aborde les difficultés avec calme parce que je peux toujours compter sur mes capacités.
7. Quoi qu'il arrive, je réussirai toujours à m'en sortir.
8. Je peux trouver une solution à n'importe quel problème.

9. Quand quelque chose de nouveau se présente, je sais comment l'aborder.
10. Devant un problème, j'ai souvent plusieurs idées de solution.

Les élèves ont été amenés à répondre à deux reprises à ce questionnaire de sentiment d'efficacité personnelle : avant (GSE 1) et après (GSE 2) l'évaluation par les pairs. Il était important que les élèves puissent répondre de manière anonyme au questionnaire, chacun de leur côté afin d'éviter des phénomènes d'influence sociale.

4.5 Dispositif d'évaluation par les pairs

À la suite de la passation de ce premier questionnaire, j'ai proposé aux élèves d'évaluer la production d'un autre élève, de manière anonyme. Lorsqu'il/elle a terminé son évaluation, l'élève choisit une autre production et recommence le processus d'évaluation. La seule limite étant la durée de la leçon, certain·e·s élèves ont pu évaluer jusqu'à cinq productions. La classe A évaluait la classe B, la classe B la classe A. Nous avons fait ce choix pour éviter les biais d'affinité, de statut, ou de genre. Cette évaluation s'est basée sur une grille (Annexe 4) présentant des affirmations relatives à trois critères d'évaluation des productions, de pondération égale :

1. Produire 3 sens différents pour une même image (antonyme, engagé, réflexion sociétale, humour, publicitaire) 20pts
2. Mise en page (composition image et slogan) 20pts
3. Pertinence des slogans (jeux de mots, rimes, adressé au spectateur, court, frappant) 20pts

numero d'évaluateur-riche :	numero d'amiche :												
	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5	5.5	6	*	**
	Maitrise insuffisante		Maitrise fragile		Maitrise satisfaisante			Maitrise		Très bonne maîtrise			
1. Les affiches ont des significations bien différentes les unes des autres.													
2. Si je voyais souvent ce slogan, je m'en rappellerais facilement parce qu'il est accrocheur.													
3. Je comprends les significations de tous les slogans.													
4. La couleur des slogans fonctionne avec ce qui est dit dans le slogan.													
5. La mise en page est différente sur chaque affiche.													
6. Le placement du texte est judicieux par rapport à l'image.													
7. Les slogans ont des jeux de mots ou des phrases fortes qui les rendent percutants.													
8. Les polices d'écritures répondent aux significations du slogan.													
9. Les tailles du texte servent les slogans.													
10. Les slogans ont des rimes ou des adresses envers le spectateur.													
11. J'arrive à lire le slogan parce qu'il y a du contraste et il est suffisamment grand.													
12. Les trois affiches ont différents buts de communication (marketing, politique, humour, etc...).													
Complément positif :													
Complément à améliorer :													
Commentaire général :													
Note informative :													

Figure 5: Grille d'évaluation des productions

Précisons que l'ordre de ces affirmations est aléatoire, sans suivre un ordre de critère. Les élèves notent chaque affirmation sur une échelle de 1 à 6. Nous avons ajouté deux niveaux supplémentaires pour la note de 6 désignés par une ou deux astérisques si l'élève évalué a été au-delà de la demande, pour indiquer un caractère exceptionnel du travail. Deux questions ouvertes ont été ajoutées à la fin de la grille : le "complément positif" pour indiquer les points forts du travail et le "complément à améliorer" pour indiquer des propositions d'améliorations. Finalement, un commentaire général peut accueillir toutes propositions ou pistes supplémentaires et une note informative sur 6 peut être suggérée par l'élève-évaluateur.

5 Présentation et analyse des résultats

Dans ce chapitre, nous allons exposer les résultats obtenus après la récolte des données. Les résultats des questionnaires ont été reportés dans le logiciel Microsoft Excel afin de les analyser. Nous commençons par vérifier la fiabilité des réponses obtenues dans les deux questionnaires puis nous analyserons les questionnaires individuellement. Enfin, nous allons comparer l'évolution entre le questionnaire 1 et le questionnaire 2, pour voir s'il y a un effet de l'évaluation par les pairs sur le sentiment d'efficacité personnelle. Puis, nous présenterons les résultats selon la variable du sexe des élèves. Finalement, nous exposerons quelques constats réalisés au cours de cette récolte de données, portant principalement sur les retours des élèves.

5.1 Fiabilité des résultats

5.1.1 Consistance interne des questionnaires

Le premier test réalisé pour vérifier la fiabilité des résultats est le test de Cronbach. C'est un outil statistique qui permet de mesurer la fiabilité d'un questionnaire comprenant plusieurs items. Cet outil mesure la corrélation entre les différentes réponses des items pour obtenir une valeur nommée le coefficient alpha de Cronbach. L'alpha de Cronbach varie entre 0 et 1. Plus la valeur est proche de 1, donc élevée, plus les résultats sont considérés comme fiables.

L'alpha de Cronbach possède un seuil de fiabilité qui varie, également, selon les domaines et la langue de la population. Pour le domaine de l'éducation anglophone, un seuil de fiabilité correspond à une valeur supérieure à 0,7. Cette valeur doit être relativisée selon la langue du questionnaire. Dans un contexte français, la recherche a montré qu'une valeur de 0,82 ou supérieure est considérée comme fiable (Scholz et al., 2002).

Le résultat de l'alpha de Cronbach du GSE 1 est de 0,87 et du GSE 2 de 0,95, est supérieur à 0,82. Nous pouvons en déduire que les questionnaires ont une cohérence interne fiable ce qui nous permet d'analyser les résultats de chaque questionnaire.

Test de fiabilité statistique alpha de Cronbach		
	<i>GSE 1</i>	<i>GSE 2</i>
Alpha de Cronbach	0,87641363	0,95025721

Figure 6 Test de fiabilité alpha de Cronbach

5.2 Tendances du sentiment d'efficacité personnelle

Nous avons également observé les scores totaux du sentiment d'efficacité personnelle, abrégé SEP « SEP élevé » et « SEP faible » obtenu lors du GSE 1 et du GSE 2. Selon Jerusalem & Schwartzer (1990), il n'existe pas de note seuil, toutefois, dans le cadre de cette recherche, nous allons nous baser sur la valeur moyenne pour exprimer un seuil. Dans une population générale, la valeur moyenne d'un score pour le GSE est de 30 lorsque les scores vont jusqu'à 40 (Luszczynska et al., 2005). Ceci signifie que les scores étant en dessous de 30 sont considérés comme faibles et les scores en dessus de 30 sont considérés comme élevés.

Pour les besoins de cette recherche, notre score maximum est de 50 ce qui nous donne un seuil de 37,5. Ainsi nous considérerons qu'un score faible est en dessous de 37,5 et qu'un score élevé est au-dessus de 37,5.

Questionnaire 1 "GSE 1"					
	SEP élevé		SEP faible		Total
	Effectifs	Pourcentage	Effectifs	Pourcentage	
Effectif population	20	52,63	18	47,36	38
Total	20	52,63	18	47,36	38

Figure 7 Répartition score GSE 1

Nous pouvons observer plus de la moitié des élèves (53%) présentent un score de SEP élevé et 47% un score SEP faible. Vingt élèves obtiennent un score élevé, alors que dix-huit élèves obtiennent un score faible. Avec un effectif de 38 élèves, cette différence n'est pas suffisamment grande pour dégager une tendance vers le score élevé ou le score faible. Néanmoins, ces données nous sont utiles pour les comparer avec les scores obtenus lors du GSE 2.

Questionnaire 1 "GSE 2"					
	SEP élevé		SEP faible		Total
	Effectifs	Pourcentage	Effectifs	Pourcentage	
Effectif population	24	63,16	14	36,84	38
Total	24	63,16	14	36,84	38

Figure 8 Répartition score GSE 2

Lors de la deuxième récolte de données, nous constatons un pourcentage d'élèves (63%) ayant un score de SEP élevé plus important que dans le GSE 1. Nous remarquons une différence de huit élèves entre les élèves ayant un score SEP élevé et les élèves avec un score SEP faible. Nous pouvons donc observer une augmentation générale du nombre d'élèves obtenant un score de SEP élevé.

Ce graphique montre une comparaison du SEP pour chaque item, entre les résultats du questionnaire GSE 1 et du questionnaire GSE 2. L'écart-type des réponses est présent sous forme de boîte à moustache.

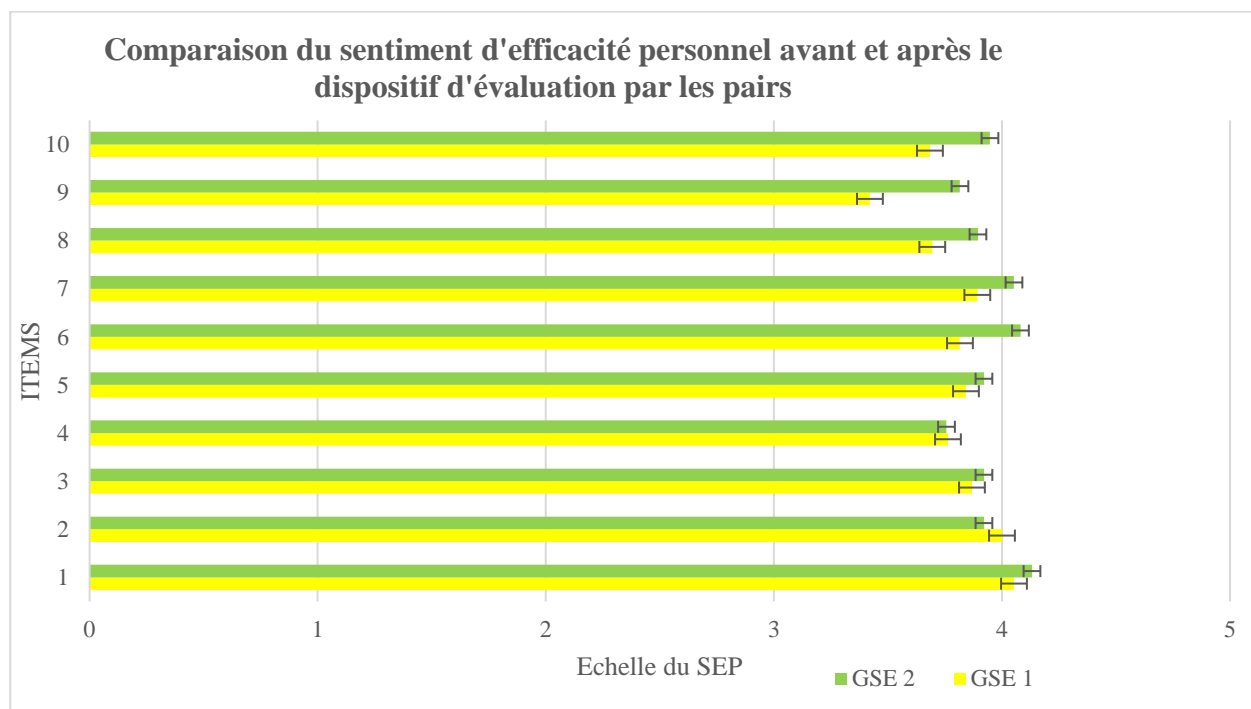


Figure 9 Comparaison du sentiment d'efficacité personnelle avant et après le dispositif d'évaluation par les pairs

Nous pouvons observer que la moyenne entre le GSE 1 et GSE 2 a légèrement augmenté.

5.3 Fiabilité des résultats entre le GSE 1 et GSE 2

Pour les besoins de la recherche, nous avons tenté de trouver un outil qui nous permette de mesurer la fiabilité des résultats concernant l'évolution du SEP entre le GSE 1 et le GSE 2. Nous avons songé à l'ANOVA, mais nous avons constaté que celle-ci demande une distribution normale des réponses, et suppose de pouvoir distinguer les réponses individuelles des élèves entre le GSE 1 et le GSE 2. Étant dans une position de chercheur-enseignant, nous avons procédé à la récolte de donnée afin que celle-ci soit anonyme pour éviter des biais de la part d'élèves durant la passation des questionnaires. Nous examinerons en détail cet obstacle à la recherche lors de la discussion.

Ensuite, nous nous sommes tournés vers le test de Wilcoxon-Mann-Whitney (WMW). C'est un test statistique non paramétrique qui permet de comparer l'égalité des moyennes de deux échantillons indépendants. Il peut être utilisé lorsque les données ne suivent pas une distribution normale. Il permet de distinguer si les moyennes des deux échantillons sont significativement différentes ou non. Il est essentiel de noter que ce test ne permet pas de dire lequel des questionnaires obtient un score le plus important, mais de vérifier s'il y a une différence significative entre les deux.

Le test comporte une p-value qui est une mesure de significativité du résultat obtenu. Cette valeur permet d'indiquer si le résultat peut être imputé au hasard ou non. Le seuil défini pour considérer que le test est significatif est de 0.05. Lors du calcul du WMW, nous avons obtenu une p-value de significance de 0.24. Le seuil de fiabilité de nos résultats étant plus haut que la p-value, nous ne pouvons pas considérer ce résultat comme nous permettant de réfuter ou d'affirmer l'hypothèse selon laquelle il y a une différence non imputable au hasard dans les scores du GSE 1 et du GSE 2. De ce constat, nous ne pouvons donner une portée générale aux différences des résultats obtenus par la comparaison des scores du GSE 1 et du GSE2.

5.4 Répartition genrée des scores du sentiment d'efficacité personnelle

En incluant la variable du genre et en séparant les scores SEP faibles et élevés, nous pouvons identifier les valeurs suivantes lors du GSE 1.

	GSE 1				Total
	SEP élevé		SEP faible		
Sexe	Effectifs	%	Effectifs	%	
Féminin	13	56,52	10	43,48	23
Masculin	7	46,67	8	53,34	15
Total	20	52,63	18	47,37	38

Figure 10 Performance du GSE 1 en fonction du genre

On peut remarquer une différence en fonction du genre des élèves. 56,52 % des filles ont un score élevé contre 46,67 % des garçons. Cette différence se traduit également dans les scores faibles en ayant la même proportion inverse de 43,48 % pour les filles et 53,34 % pour les garçons. Au vu de l'effectif total, nous pouvons considérer ces résultats comme négligeables.

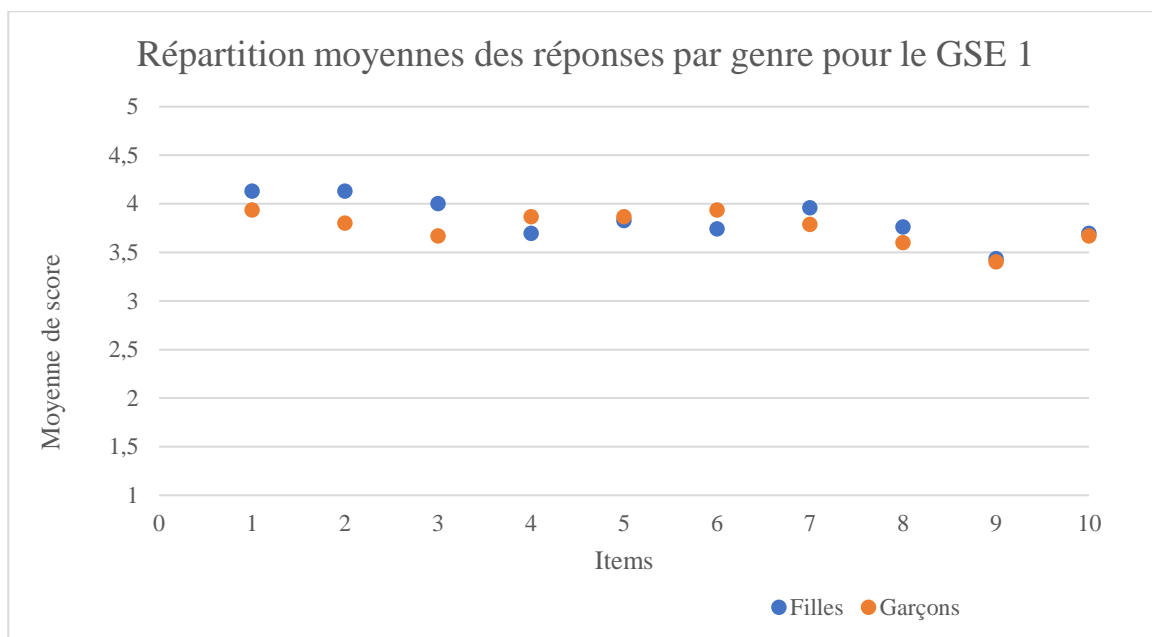


Figure 11 : Répartition moyenne GSE 1 des items en fonction du genre

Une observation plus détaillée de chaque item montre que les réponses varient peu entre celles des filles et des garçons. Cette différence ne peut pas dégager une tendance. Les items 1, 2, 3, 7 et 8 placent les filles comme ressentant un sentiment d'efficacité personnelle supérieur aux garçons alors que les

items 4 et 6 traduisent l'inverse. Finalement, les items 5, 9 et 10 montrent une forte similitude entre la moyenne des filles et des garçons.

Néanmoins si nous comparons ces résultats avec la deuxième récolte de données (GSE 2), une tendance se dégage. Les scores obtenus par les garçons et ceux des filles se sont davantage dissociés.

	GSE 2				Total
	SEP élevé		SEP faible		
Sexe	Effectifs	%	Effectifs	%	0
Féminin	17	73,9130435	6	26,0869565	23
Masculin	7	46,6666667	8	53,3333333	15
Total	24	63,1578947	14	36,8421053	38

Figure 12 Performance GSE 2 en fonction du genre

On peut remarquer une différence en fonction du genre des élèves. 73.91 % des filles ont un score élevé contre 46,67 % des garçons. Cette différence se traduit également dans les scores faibles en ayant la même proportion inverse de 26,08 % pour les filles et 53,34 % pour les garçons.

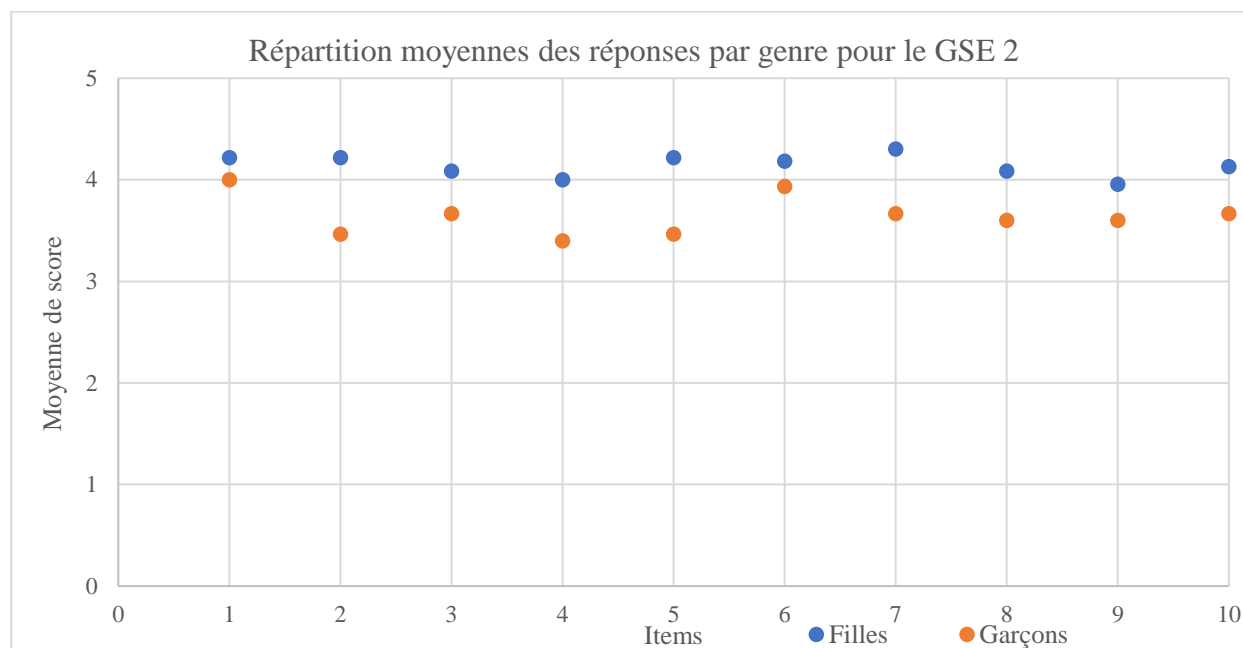


Figure 13 Répartition moyenne GSE 2 des items en fonction du genre

Une observation plus détaillée de chaque item montre que les réponses varient peu en fonction de notre échantillon, mais que l'écart s'est creusé entre les filles et les garçons. Certes, cette différence ne peut pas dégager une tendance, mais l'hypothèse selon laquelle l'évaluation par les pairs aurait creusé la différence des scores du sentiment d'efficacité personnelle selon le genre reste ouverte. Les items 2, 3,

4, 5, 7, 8, 9 et 10 présentent une différence de plus de 0,6 point sur le score alors que les items 1 et 6 sont les seuls à garder une différence de moins de 0,2 point.

Sexe	Taux de variation en % entre GSE 1 et GSE 2	
	SEP élevé	SEP faible
Féminin	30,77%	-40%
Masculin	0	0

Figure 14 Taux de variation en pour cent entre le GSE 1 et GSE 2 par genre

Dans la figure 14, nous pouvons observer que le taux de variation en pour cent de participantes (*Féminin*) ayant un score élevé a augmenté de 30,77 % et a diminué de 40% pour les scores faibles. Il est intéressant de noter également que le pourcentage entre les participants (*Masculin*) avec un score élevé et un score faible n'a pas varié entre le GSE 1 et le GSE 2.

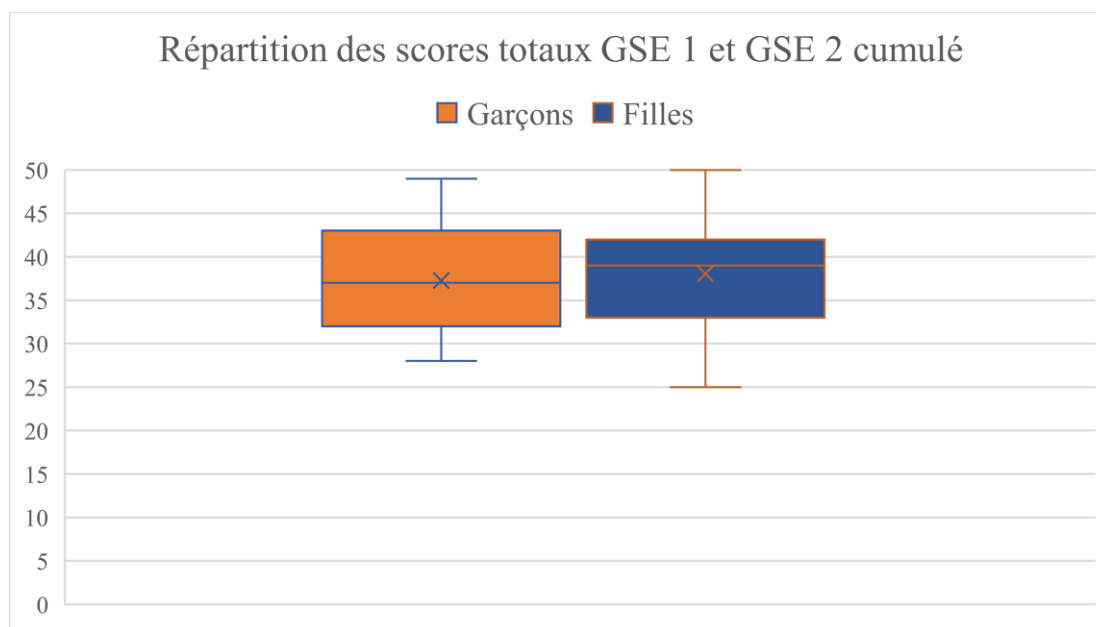


Figure 15 Répartition des scores totaux par genre

Dans ce graphique (Figure 13), nous pouvons voir la répartition des scores totaux à la suite des questionnaires. Celui-ci illustre une variance légèrement plus grande pour le score des filles que pour celui des garçons. Ce fait peut être expliqué statistiquement par la présence de plus de filles dans la population étudiée. En effet, vingt-trois filles ont été interrogées contre quinze garçons au total.

5.5 Observation lors de l'évaluation par les pairs

Ayant expliqué le processus d'évaluation par les pairs lors de la distribution des formulaires de consentement, leurs attitudes étaient en adéquation avec mes attentes. Ils étaient très investis dans la tâche et ont évalué entre 2 et 5 productions d'autres élèves. Néanmoins, lors de la distribution des évaluations effectuées par la classe parallèle, j'ai constaté de vives réactions de la part des élèves. Beaucoup d'entre eux/elles avaient des réactions d'incompréhension ou de désapprobation envers les notations facultatives.

Certain·e·s élèves ont contesté le retour des évaluateur·rice·s, notamment en termes de leur légitimité à les évaluer. Lors de l'observation de notes facultatives, j'ai constaté que certains feedbacks étaient particulièrement sévères. Je suis passé auprès de chaque groupe d'élèves pour les rassurer et mettre l'accent sur l'étude de la grille critériée et non sur la note facultative. Après ce moment de réajustement, la majeure partie des élèves se sont mis au travail de manière concise et ils/elles ont tous·tes amélioré la qualité de leur travail avec sérieux et détermination.

Plusieurs semaines après ce travail, lors de la fin d'une autre séquence, je leur ai demandé quel était leur projet préféré lors du premier semestre et celui-ci a été évoqué en premier par la majorité des élèves. Je pense donc que malgré les difficultés techniques de l'outil et de la conception de slogans, les élèves ont pris du plaisir à concevoir ces affiches. Ils ont aussi manifesté un intérêt pour cette forme d'évaluation collective.

6 Discussion

Dans cette recherche, nous avons souhaité déterminer s'il existait une différence dans le sentiment d'efficacité personnelle avant et après un dispositif d'évaluation par les pairs. Pour ce faire, les élèves étaient amenés à répondre deux fois à un questionnaire de SEP : avant et après avoir évalué leurs pairs. Notre première question de recherche est la suivante :

Q1 : Quel est l'impact de l'évaluation par les pairs sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves ?

Il ressort de nos résultats que nous ne pouvons pas confirmer l'hypothèse d'un lien entre l'évaluation par les pairs et le sentiment d'efficacité personnelle. Notre test de Wilcoxon-Mann-Whitney obtenant une p valeur en dessus de 0.05 soit 5%, nous pouvons en déduire que nos résultats ne sont pas statistiquement significatifs. Nous remarquons que les scores moyens du sentiment d'efficacité personnelle n'ont presque pas augmenté. Malgré le fait qu'il n'y ait pas eu de différence significative statistiquement et empiriquement entre les scores du GSE 1 et GSE 2, il est important de noter que le nombre d'élèves avec un sentiment d'efficacité personnelle élevé a augmenté. Cela montre que l'expérience a eu un impact positif sur ces certain·e·s élèves et a renforcé leur confiance en leur capacité à réussir.

En tant qu'enseignant, cela est encourageant et montre que le dispositif d'évaluation par les pairs a pu améliorer les représentations internes du sentiment d'efficacité personnelle de plusieurs élèves. Ces tendances invitent à explorer d'autres dispositifs d'évaluation et s'inscrivent dans la lignée des travaux de Galand et Valende (2004) présentés au cours de notre revue de la littérature qui démontrent l'importance de la variation des dispositifs d'évaluation pour accroître l'autonomie des élèves.

Nos participant·e·s étaient placés dans une double posture d'évaluateur·rice·s et évalué·e·s. Il serait intéressant d'examiner plus précisément les effets de chaque posture sur le SEP dans un dispositif où la population serait séparée en un groupe évalué·e·s et un groupe évaluateur·rice·s. Comme mis en avant dans le cadre théorique, la posture d'évaluateur·rice comporte des effets positifs au même titre que la posture d'évalué·e, notamment le développement de compétences en diagnostic de problèmes,

de suggestions de solutions jugées appropriées, d'autoréflexion, de communication et de collaboration (Nicol, Thomson et Breslin, 2014; Falchikov, 1986).

Cela pousse à s'intéresser à cet objet de recherche et d'explorer d'autres approches méthodologiques. La recherche menée est dans une impasse en raison de la méthode utilisée qui ne permet pas de distinguer des tendances dans le sentiment d'efficacité personnelle. Précisons la dimension temporelle de notre travail et la double posture d'enseignant et chercheur que j'ai endossée. Des impératifs institutionnels comme l'obligation d'évaluer à trois reprises les élèves durant le semestre scolaire, la durée des leçons et de la séquence, nous ont forcés à nous restreindre à une séquence précise et une méthode de recherche unique. Nous reviendrons sur les ouvertures et pistes de recherche possibles dans notre conclusion. Cette double posture nous a amenés à privilégier des questionnaires anonymes plutôt que des entretiens pour éviter des biais de désirabilité sociale chez les élèves et une influence dans ma posture d'enseignant. Le fait que le questionnaire ait été répondu de manière anonyme sans possibilité de pouvoir ordonner les réponses des élèves est également une difficulté rencontrée dans l'analyse des données.

Une méthode mixte nous permettrait de collecter et d'analyser à la fois des données quantitatives et qualitatives nous paraît particulièrement pertinente. Nous pourrions envisager des entretiens semi-directifs ou un focus groupe appuyé du questionnaire pour examiner les représentations des participant·e·s. Cet emploi conjoint des méthodes quantitatives et qualitatives participerait à la compréhension fine du sentiment d'efficacité personnelle dans un dispositif d'évaluation par les pairs.

Outillé de constats issus de notre revue de la littérature, j'ai cherché à préparer les élèves au mieux à leur rôle d'évaluateur, notamment en explicitant les critères à de nombreuses reprises, en multipliant les mises en commun et en choisissant une grille critériée avec la possibilité d'ajouter un feedback (Galand et Valende, 2004). Malgré ces précautions, lors de la reddition des évaluations, les retours des élèves furent accompagnés de remarques sur les compétences des évaluateurs. Ce constat nous amène à la nécessité de bien former les élèves au rôle d'évaluateur·rice·s, sur de nombreuses séquences, ainsi qu'à l'intérêt d'une analyse en profondeur de leur discours à ce sujet, notamment par une analyse thématique des représentations des élèves.

En nous interrogeant sur les outils mis à disposition des élèves pour évaluer leurs pairs, nous souhaitons insister sur leur rôle prépondérant. La grille critériée utilisée décompose toutes les dimensions des critères d'évaluation de la séquence, mais il est essentiel de noter que les douze items ne peuvent pas se transposer à tous les âges et publics (par exemple : une classe d'élèves allophones).

De plus, le questionnaire n'a été répondu que dans l'établissement secondaire du Léman de Renens. Celui-ci représente une population dite « populaire » et « urbaine » alors que d'autres établissements ont un ancrage socio-économique différent. Le questionnaire pourrait amener des résultats différents s'il était distribué dans des milieux ruraux ou quartiers résidentiels avec une population présentant d'autres caractéristiques. Il est évident que certaines représentations peuvent changer suivant les milieux socio-économiques. Il serait donc intéressant de voir si une différence apparaît ou non suivant le lieu de vie et le milieu économique des élèves.

L'enseignement varie également en fonction du corps enseignant de chaque établissement malgré la présence d'un cadre général essayant d'uniformiser l'enseignement secondaire. Des différences pourraient apparaître entre certains établissements étant jugés plus « sévères » que d'autres ou ayant une politique culturelle plus présente en favorisant les sorties extrascolaires qui sensibilisent les élèves à l'art. Dans le cadre de cette recherche, j'ai appris que la ville de Renens alloue un budget supplémentaire que celui prévu par le canton à l'établissement secondaire du Renens pour permettre un accès à la culture plus important.

Dans une lecture circonvoisine, le rapport que l'élève entretient avec l'enseignant est aussi mis en avant comme un élément primordial. Selon Goumaz (1991), les attitudes des enseignants ont un effet important sur les élèves. Ainsi, l'élève peut trouver un lieu de jugement qui impacte son sentiment d'efficacité personnelle et plus largement sa motivation ou son estime de soi. Ces mêmes jugements peuvent être confirmés ou infirmés par la notation des épreuves. La relation élève-enseignant·e peut alors pousser vers l'échec scolaire ou des vocations dans des domaines et branches spécifiques.

En plus de notre première question de recherche, nous avons aussi souhaité vérifier s'il existait une relation entre le genre et le sentiment d'efficacité personnelle en arts visuels dans le cadre d'un dispositif d'évaluation par les pairs. À savoir la question suivante :

Q2 : Est-ce que les garçons présentent un sentiment d'efficacité personnelle en arts visuels plus faible que les filles dans le contexte d'une évaluation par les pairs ?

Cette question de recherche est intervenue après des observations réalisées dans différentes classes où les garçons exprimaient leurs mécontentements et leurs difficultés face aux travaux à réaliser en arts visuels. Cette posture n'est peut-être pas la traduction des représentations réelles que se font les garçons de leur efficacité au vu de nos résultats, mais la conséquence de plusieurs facteurs comme des dynamiques de groupe, un sentiment de désirabilité sociale ou encore une vocalisation plus présente envers le corps enseignant. Une approche qualitative aurait été susceptible de dégager les dimensions des raisons de cette observation.

Cependant, le cadre théorique et nos résultats semblent se joindre dans l'hypothèse que les filles renforcent leur SEP par le biais du regard et de l'appréciation de leurs pairs alors que le travail collectif n'a presque aucune influence sur le SEP des garçons (Desombre et al., 2016).

7 Conclusion

Nous avons entrepris cette étude en nous questionnant sur les effets de l'évaluation sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves dans deux classes de 11P. Dès nos premières lectures, nous avons ajouté la dimension genre à notre travail, nous paraissant particulièrement intéressante. Nos résultats comme nous l'avons décrit au cours de notre travail, mettent en avant des pistes de recherche intéressantes. Nous souhaitons revenir sur les perspectives ouvertes par ce travail de recherche, ayant maintenant le recul nécessaire pour les penser.

Pour tenir compte du caractère dynamique et évolutif du sentiment d'efficacité personnelle, nous aurions pu réaliser ce projet de recherche de manière longitudinale sur plusieurs séquences didactiques ou une année scolaire. Cela permettrait de suivre les changements de variables en fonction des différentes séquences et ainsi de discerner des tendances en fonction des médiums artistiques. Une étude longitudinale peut également permettre d'évaluer comment des facteurs comme la taille des classes, la qualité et le type d'enseignement influencent le sentiment d'efficacité personnelle. Il serait également possible d'évaluer l'impact des différentes politiques éducatives dans l'enseignement secondaire. Ainsi, la place d'un dispositif par les pairs vient questionner les impératifs de notations sommatives. Il est également intéressant de noter que ce dispositif chronophage se retrouve contraint au regard des impératifs de l'enseignement obligatoire en Suisse.

L'évaluation influence grandement la façon dont les étudiant·e·s abordent les tâches scolaires, la quantité d'effort qu'ils/elles y consacrent et leur engagement dans le processus d'apprentissage. Celle-ci peut avoir un effet qui rassure ou mine le moral, suivant l'aisance et le retour que les élèves reçoivent. Ce retour se trouve être parfois éloigné de leurs attentes, qu'il soit perçu comme négatif ou lorsqu'il leur est favorable. Il aurait pu être également intéressant d'inclure un groupe témoin dans cette recherche, ne bénéficiant pas de l'évaluation par les pairs, pour distinguer son influence sur le sentiment d'efficacité personnelle et/ou dégager d'autres facteurs.

Il est également essentiel de noter le caractère collaboratif d'un dispositif d'évaluation par les pairs au sein d'une classe. Ceci modifiant les rapports de force entre l'enseignant qui « note » et l'élève qui « subi ». Une refonte de la didactique et des programmes scolaires est nécessaire si l'on veut une approche plus horizontale entre les enseignants et les élèves afin de pouvoir mettre en place des

dispositifs d'évaluation alternatifs au modèle dominant, c'est-à-dire, l'enseignant savant qui vient sanctionner un travail.

Nous aurions pu également changer de méthode de recherche en ajoutant des entretiens semi-directifs afin de pouvoir distinguer des dimensions qui constituent le sentiment d'efficacité personnelle chez les élèves. Cela pourrait aussi permettre une récolte d'informations plus détaillées et riches qui peut se combiner avec le questionnaire GSE pour obtenir une image complète de la situation d'enseignement des arts visuels ainsi que de l'implication de celle-ci sur le sentiment d'efficacité personnelle.

Enfin, il serait opportun de montrer comment les recherches sur les stéréotypes en art visuel peuvent être étendues à d'autres domaines de l'enseignement des arts, ainsi qu'à la recherche en éducation en général, pour améliorer la compréhension de l'influence des préjugés sur l'apprentissage et la création artistique. Nous pensons notamment à l'utilisation de l'évaluation par les pairs dans des disciplines connotées comme "masculines" ou "féminines" (Duru-Bellat, 2016) pour évaluer si cette approche permettrait de renforcer le sentiment d'efficacité personnelle des élèves qui se sous-estiment.

8 Références bibliographiques

Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative. Une analyse critique*. Bruxelles : De Boeck.

Allal, L. (1983) Évaluation formative : entre l'intuition et l'instrumentation, *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 6, n° 5, pp. 37-57.

Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : Promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. DePover & B. Noel (Éd.), *L'évaluation des processus cognitifs dans l'apprentissage* (pp. 33-52). Bruxelles : De Boeck.

Bandura, A. (1986). Fearful expectations and avoidant actions as coefficients of perceived self-inefficacy. *American Psychologist*, 41(12), 1389-1391. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.12.1389>

Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety Research*, 1(2), 77-98. <https://doi.org/10.1080/10615808808248222>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.

Bandura, A. (2003). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle (Trad. J. Lecomte). Bruxelles : De Boeck.

Barthelemy-Descamps, A. (1990). Évaluation formative, diagnostique, sommative et apprentissage. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 4.

Blanchet, A. (2010). La réforme à l'épreuve de l'évaluation dans le canton de Vaud. In P. Gilliéron Giroud & L. Ntamakiliro (Ed.), *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ?* (pp. 79-112). Berne : Peter Lang.

Bilge, S. (2009). Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogène*, 225(1). <https://doi.org/10.3917/dio.225.0070>

Bloom, B. S, Hastings, J. T & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on the formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.

Boughton, D. (2013) Assessment of Performance in the Visual Arts: What, How, and Why. In Karpati, A., Gaul, E. (Eds.), *From Child Art to Visual Culture of Youth - New Models and Tools for Assessment of Learning and Creation in Art Education* (pp. 1 – 18). Bristol : Intellect Press.

- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., González-Calvo, G. & Barba-Martín, R. (2020). Peer Assessment in Physical Education: A Systematic Review of the Last Five Years. *Sustainability*, 12(21). <https://doi.org/10.3390/su12219233>
- Bouffard-Bouchard, T., & Pinard, A. (1988). Sentiment D'auto-Efficacité et Exercice Des Processus D'autorégulation Chez Des Etudiants de Niveau Collégial. *International Journal of Psychology*, 23(16). <https://doi.org/10.1080/00207598808247776>
- Brookhart, S.M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Carter, M. (2014). Gender Socialization and Identity Theory. *Social Sciences*, 3(2), 242263. <https://doi.org/10.3390/socsci3020242>
- Caroline & Dayer. (2013). De la cour à la classe : Les violences de la matrice hétérosexiste. *Recherches & éducations*, 8, 155130. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1568>
- De Grez, L., Valcke, M., & Roozen, I. (2012). How effective are self- and peer assessment of oral presentation skills compared with teachers' assessments? *Active Learning in Higher Education*, 13(2), 129-142. <https://doi.org/10.1177/1469787412441284>
- De Ketele, J. M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37.
- De Landsheere, G. (1980) *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*. Editions Labor.
- Desombre, C., Durand-Delvigne, A., Heutte, J. & Brasselet, C. (2016). Sentiment d'efficacité personnelle des garçons et des filles : L'importance des conditions de travail. *Enfance*, 3, 287-298. <https://doi.org/10.3917/enf1.163.0287>
- Duru-Bellat, M. (2016). À l'école du genre. *Enfances & Psy*, 69(1), 90-100. <https://doi.org/10.3917/ep.069.0090>
- Falchikov, N. (1986). Product comparisons and process benefits of collaborative peer group and self assessments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 11(2), 146-166. <https://doi.org/10.1080/0260293860110206>
- Figari, G. (2001a). L'activité évaluative et la recherche : rapports en débat. In G. Figari et M. Achouche (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée. Regard scolaires et socioprofessionnels* (pp. 361- 364). De Boeck Supérieur.

- Figari, G., Remaud, D., & Tourmen, C. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation: ou l'enquête évaluative*. De Boeck Supérieur.
- Fredericks J. A., & Eccles J. S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories on two male-se-typed domains. *Developmental Psychology*, 38, 519–533.
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? : *Savoirs, Hors série*(5), 91116. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>
- Galtier, V. (2016). *L'évaluation par les pairs dans le contexte de la formation*. Thèse de doctorat, Université Paris-Saclay.
- Gaillot, B. A. (2017). Évaluer les compétences en arts plastiques. In Leduc, D. & Béland, S. (Eds.), *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts visuels à l'enseignement supérieur, tome 1* (pp.213-233). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Gérard, F.-M. (2017). Objectiver la subjectivité. In Leduc, D. & Béland, S. (Eds.), *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts visuels à l'enseignement supérieur, tome 1* (pp.29-47). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Goumaz, G. (1991). Enseignant-Enseigné: Une estime réciproque. Perly-Genève: Editions des Sables.
- Howe, R. (2016). L'évaluation sommative. *Bulletin de la documentation collégiale n° 16, mai 2016*.
- Jeffrey, D & Boily, L. (2017). L'éthique de l'évaluation des apprentissages en arts. In D. Leduc et S. Béland (Eds.). *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur, tome 1* (p.9-27). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1989). Anxiety and self-concept as antecedents of stress and coping : A longitudinal study with German and Turkish adolescents. *Personality and Individual Differences*, 10(7), 785792. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(89\)90125-6](https://doi.org/10.1016/0191-8869(89)90125-6)
- Joët, G., Usher, E. L., & Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy : An investigation of elementary school students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 649-663. <https://doi.org/10.1037/a0024048>

Kaplanian, P. (2001). Paola Tabet, La Construction sociale de l'inégalité des sexes. Des outils et des corps : Paris-Montréal, L'Harmattan, 1998, 206 p. (« Bibliothèque du féminisme »). *L'Homme*, 158159, 419421. <https://doi.org/10.4000/lhomme.6470>

Lagoutte, D. (1990). *Les arts plastiques. Contenus, enjeux et finalités*. Paris : Armand Colin.

Lagoutte, D. (2008). *Enseigner les arts plastiques à l'école primaire* (3ème éd.). Paris : Hachette Éducation.

Leduc, D., & Béland, S. (2017). *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur : Tome 1* (Vol. 1). PUQ.

Lindblom-Ylänne, S., Pihlajamäki, H., & Kotkas, T. (2006). Self-, peer- and teacher-assessment of student essays: A case of legal education. *Active Learning in Higher Education*, 7(1), 51-62.

Lopes, L.M., Duarte, B., Robalo, A. (2019). Comprendre le rôle des identités de genre à l'école : Une revue systématique de la littérature. *Recherche à l'école* 80(2), 183-199.

Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning : Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40, 8089. <https://doi.org/10.1080/00207590444000041>

Marcoux, G., Fagnant, A., Loye, N. & Ndinga, P. (2014). Chapitre 7. L'évaluation diagnostique des compétences à l'école obligatoire. Dans Dierendonck, C., Loarer, E. & Rey, B. (Dir.), et al., *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (pp.117 - 125). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire : historique, difficultés, perspectives*. Paris : Presses Universitaires de France.

Morales Villabona, F. (2015). Autoévaluation et collaboration : analyse des interactions entre élèves à l'école primaire. In Béclair, C. & Coen, P.-F. (Eds.), *Évaluation et autoévaluation : Quels espaces de formation ?* (pp.119-136). De Boeck Supérieur.

Mueller, S. L., & Conway Dato-on, M. (2013). A cross cultural study of gender-role orientation and entrepreneurial self-efficacy. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 9(1), 120. <https://doi.org/10.1007/s11365-011-0187-y>

Mottier Lopez, L. (2015a). *Evaluations formative et certificative des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.

Mottier Lopez, L. (2015b). L'évaluation formative des apprentissages des élèves : entre innovations, échecs et possibles renouveaux par des recherches participatives. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (23).

Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes : A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 3038.
<https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.1.30>

Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education : A peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>

Petitjean, B. (1984). Formes et fonctions des différents types d'évaluation. *Pratiques*, 44(1), 520.
<https://doi.org/10.3406/prati.1984.2459>

Pop, G. (2021, 22 avril). La petite histoire des mots. *Le Courrier*, p. 3.

Rüschepöhler, L., Hönig, M., Küsel, J., & Markic, S. (2020). The Role of Gender and Culture in Vocational Orientation in Science. *Education Sciences*, 10(9), 240.
<https://doi.org/10.3390/educsci10090240>

Salvisberg, M. (2021). *L'activité évaluative certificative en situation, produite par des enseignants du primaire et secondaire du canton du Tessin : de la conception de l'épreuve écrite à l'interprétation des informations recueillies et à leur exploitation*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.

Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages* (Vol. 2). Presses Université Laval.

Schwarzer R., Mueller J., Greenglass E. (1999) Assessment of perceived general self-efficacy on the Internet: data collection in cyberspace. *Anxiety, Stress, and Coping*, 12, 145–161.

Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* Chicago (pp. 39-83). Rand McNally.

Shepard, L. (2006). Classroom Assessment. In Brennan, R.L (Ed.), *Educational Measurement* (pp.1066-1101). Westport, CT: Praeger.

Scholz, U., Doña, B. G., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct ? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 242-251. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.18.3.242>

Sluijsmans, D. (2002). *Student involvement in assessment. The training of peer assessment skills*. Thèse de doctorat non publiée, Open University of the Netherlands.

Stufflebeam, D. L., Foley, W. J., Gephart, W. J., Guba, E. G., Hammond, R. L., Merriman, H. O. & Provus, M. M. (1980). *L'évaluation et la prise de décision en éducation*. Victoriaville : N.H.P.

Sonn, C., & Baker, A. (2016). Creating inclusive knowledges : Exploring the transformative potential of arts and cultural practice. *International Journal of Inclusive Education*, 20(3), 215-228.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1047663>

Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68, 249-276.

Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into practice*, 48(1), 20-27.

Topping, K. J. (2018). *Using peer assessment to inspire reflection and learning*. Routledge.

Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Self-Efficacy for Self-Regulated Learning : A Validation Study. *Educational and Psychological Measurement*, 68(3), 443-463.
<https://doi.org/10.1177/0013164407308475>

Vickerman, P. (2009). Student perspectives on formative peer assessment: an attempt to deepen learning?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 221-230.

Wen, M. L. & C-C, Tsai. 2006. University Students' Perception of and Attitudes toward (Online) Peer-assessment. *Higher Education*, 51 (1),27-44.

Wigfield, A., Eccles, J. S., & Pintrich, P. R. (1996). Development between the ages of 11 and 25. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 148-185). New York: Macmillan.

9 Annexes

Musée de classe Baraba Kruger

Musée de classe image noir et blanc centre d'intérêt

Formulaire consentement participation à la recherche

Grille d'évaluation par les pairs

Questionnaire du SEP

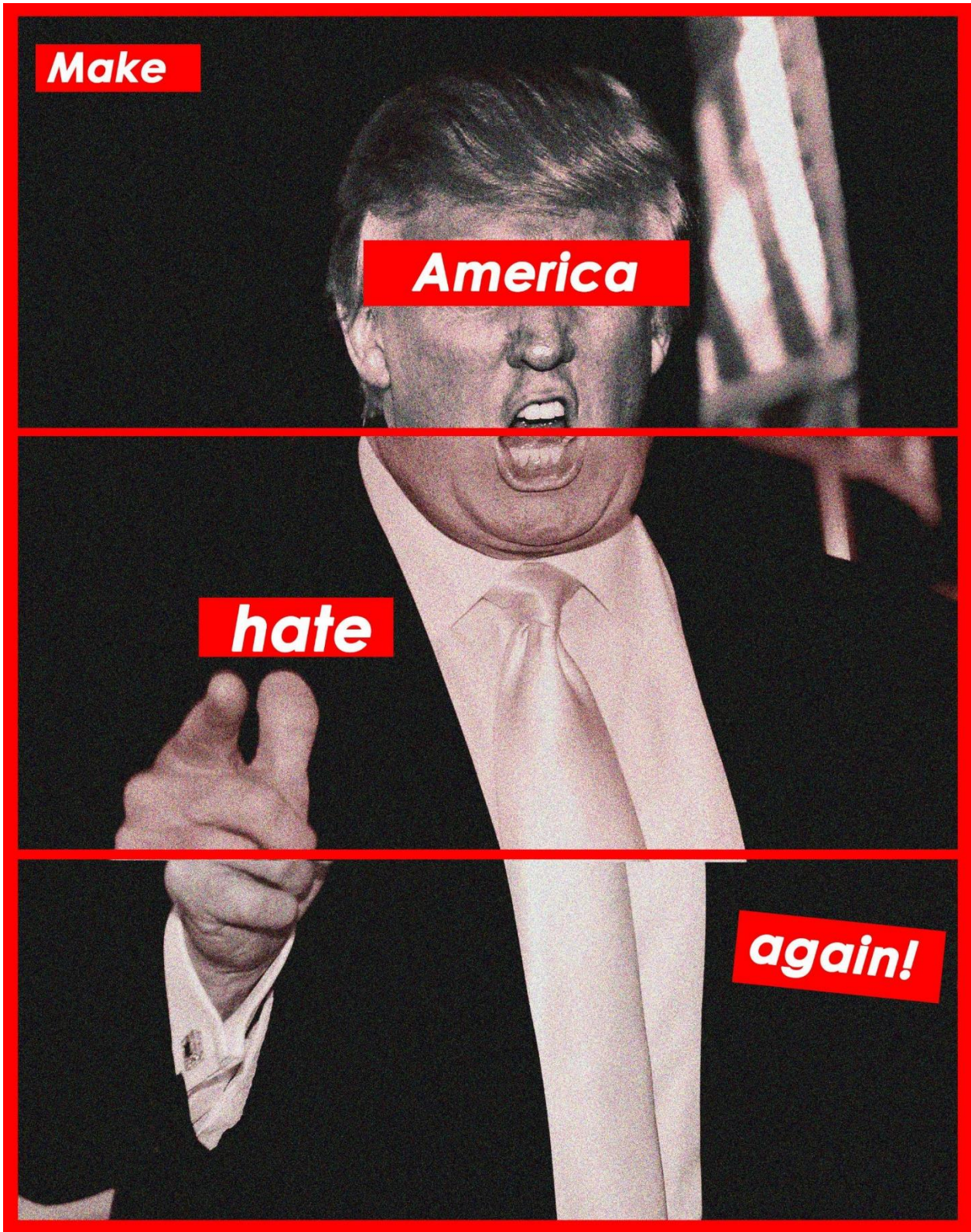
Article de journal du Courrier

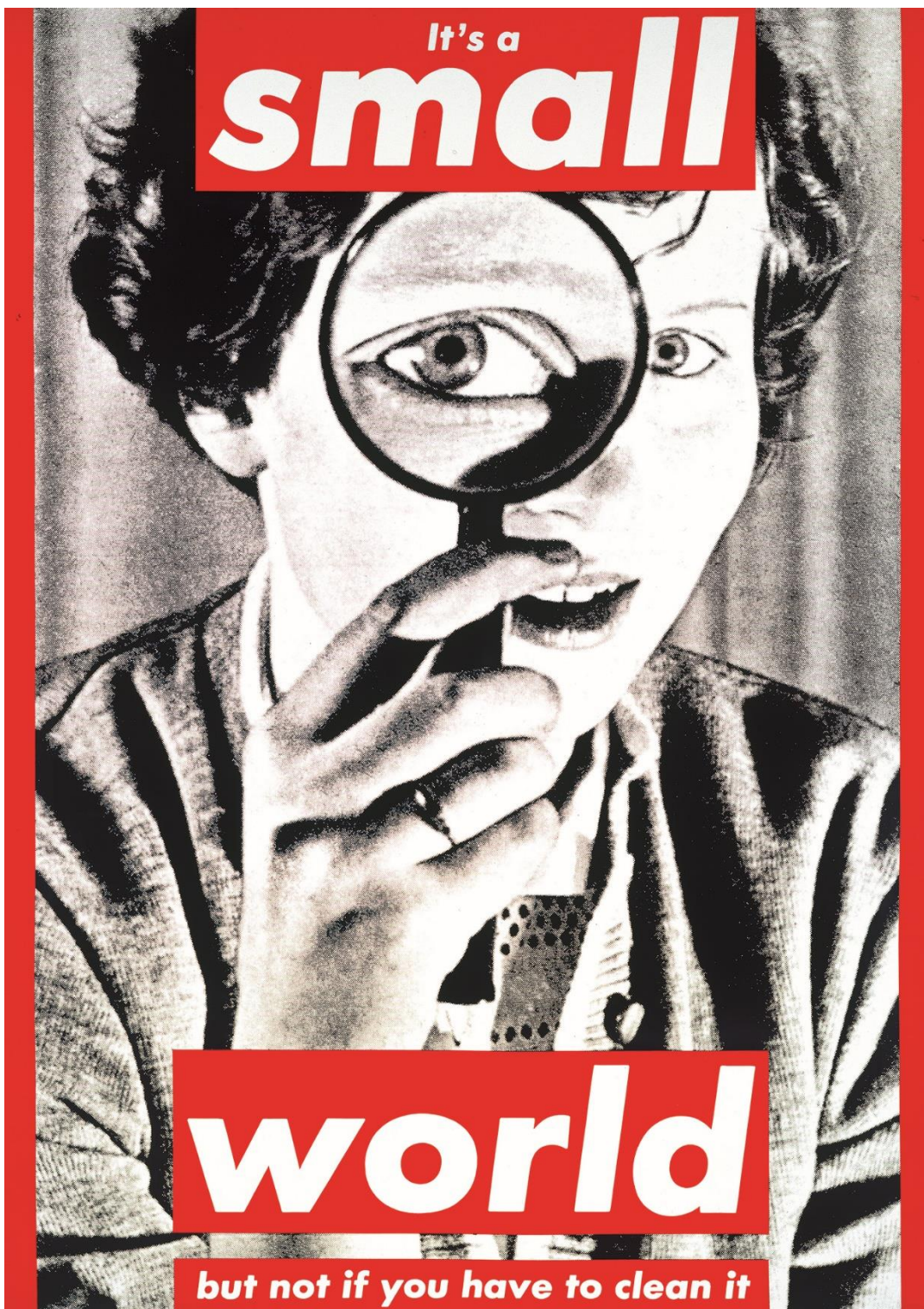
Exemples de données récoltées

Exemples évaluation par les pairs

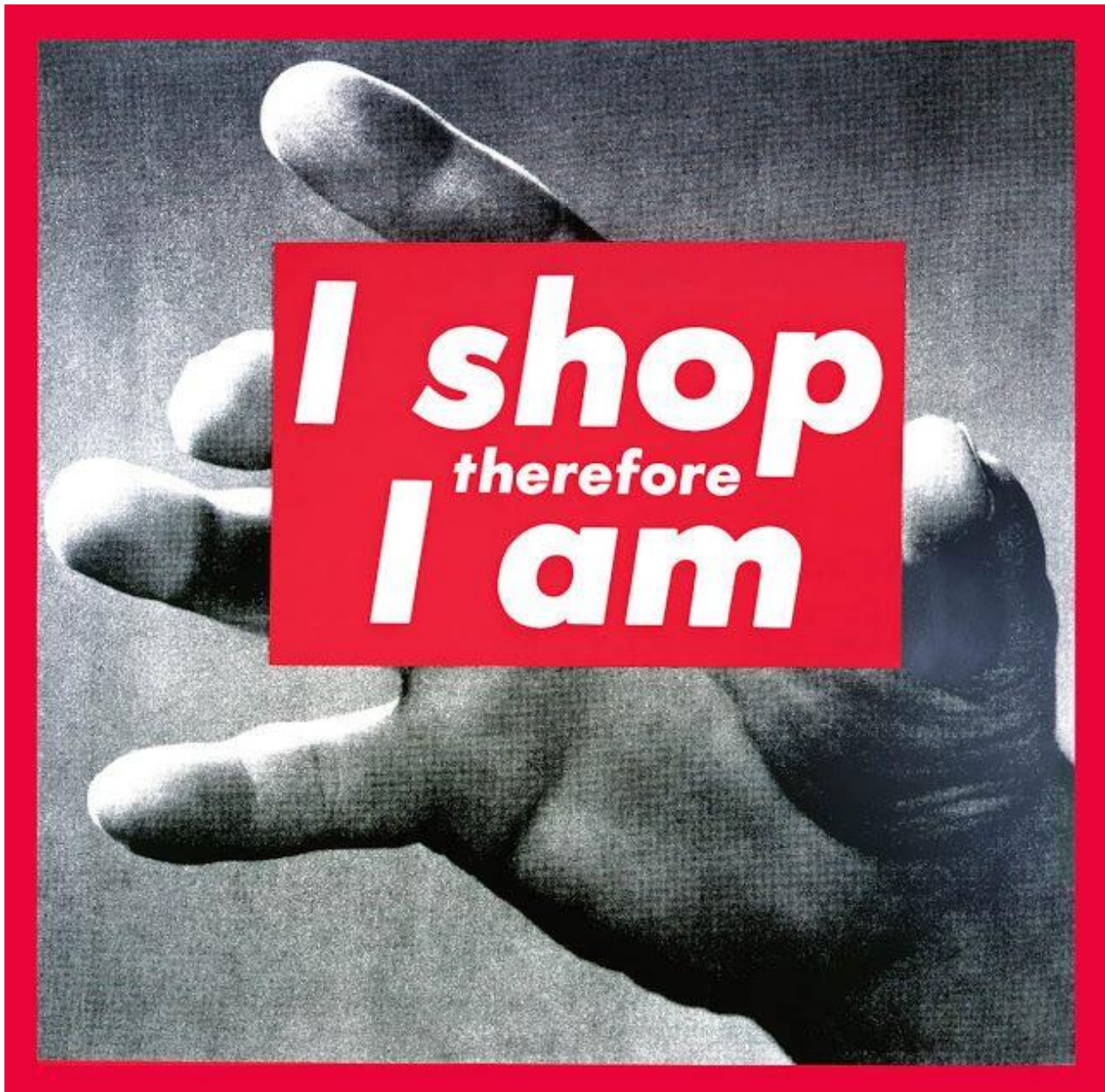
Exemples travaux après l'évaluation par les pairs

Annexe 1 : musée de classe *Barbara Kruger*







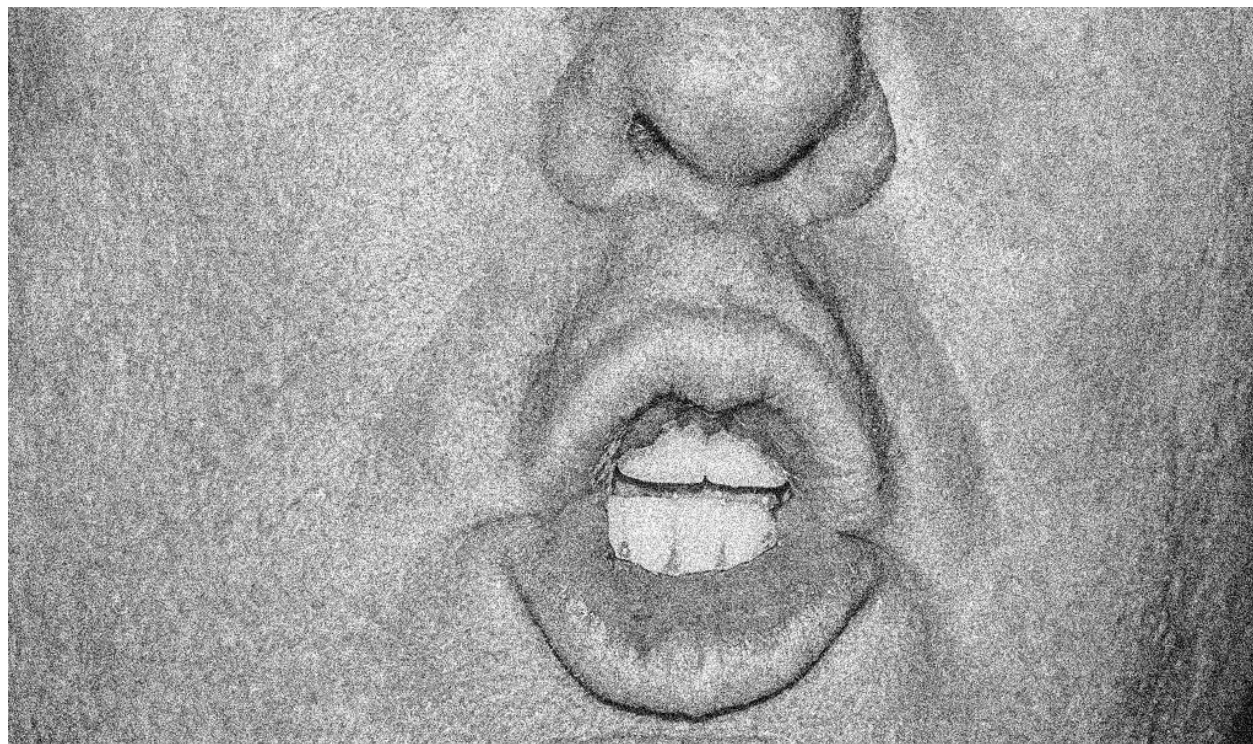






Annexe 2 : musée de classe « centres d'intérêt »

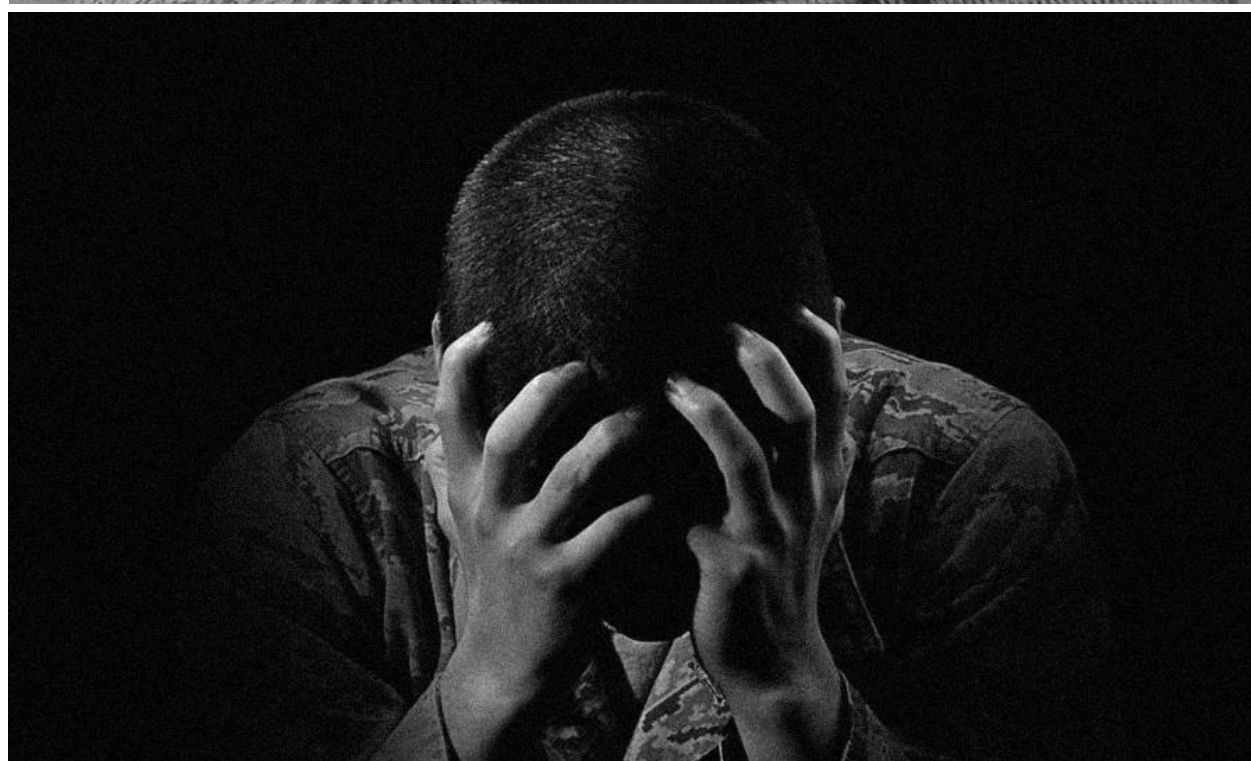




















Annexe 3 : Article du Courrier

La petite histoire des mots



La chronique de Georges Pop

Slogan

Le 13 juin prochain, le peuple suisse se prononcera sur les initiatives «*Pour une eau potable propre*» et «*Pour une Suisse libre de pesticides de synthèse*». Pour inciter les citoyens-électeurs à refuser ces deux textes qui, selon elle, menacent la pérennité de la paysannerie helvétique, l'Union suisse des paysans a déployé, dans les villes et les campagnes, une impressionnante multitude d'affiches, de panneaux et de bannières portant le slogan «*2 x Non initiatives phytos extrêmes*».

Dans son acception actuelle, le mot «slogan» désigne une formule concise et frappante qui exprime une idée autour de laquelle on cherche à rassembler. Mais il a fallu attendre le début du XX^e siècle pour que le mot «sloga» revête sa signification moderne, en désignant la devise de ralliement d'un parti, puis, un peu plus tard, une brève formule publicitaire.

Lorsque ce terme fit, pour la première fois, son apparition dans le Dictionnaire de l'Académie française, en 1842, il définissait «*le cri de guerre des montagnards d'Ecosse*». Et pour cause: emprunté à la langue anglaise «slogan» est issu du vieil écossais «slogorne», lui-même dérivé du gaélique écossais «sluagh-ghairm» qui veut dire «cri de guerre». En gaélique «sluagh» signifie «armée» et «ghairm» se traduit par «cri». Lorsque les Écossais partaient à la bataille, ils poussaient ce cri, pour se donner du courage et

impressionner leurs ennemis.

Les mots français issus du gaélique sont assez rares pour rappeler que les langues gaéliques constituent une branche des langues celtiques. Elles comprennent l'irlandais, le gaélique

doit être concis et facile à retenir. Il peut jouer avec les sonorités, voire les jeux de mots, afin de s'ancrer dans la mémoire de celles et ceux qui le lisent ou l'entendent.

Parmi les slogans publicitaires les plus marquants de ces dernières décennies, citons celui du groupe L'Oréal «*Parce que je le veux bien*», inventé en cinq minutes par Ilon Specht, une jeune assistante de publicité américaine de 23 ans, durant la vague féministe des années 1970; celui du chocolat Mars «*Un Mars et ça repart*», inventé en 1968 mais qui est toujours utilisé, après diverses tentatives infructueuses pour lui trouver un remplaçant, et enfin celui de la marque Nespresso: «*What else?*» (Quoi d'autre?), porté depuis 2006 par l'acteur Georges Clooney.

Reste qu'il y a dans le slogan, notamment politique, une part de «lavage de cerveau» et de «fausseté» dont il convient de se protéger, surtout lorsqu'il est matraqué à l'excès. Car, comme l'a si bien écrit le sociologue français Michel Crozier: «*Quand surviennent les passions, les slogans remplacent la réflexion*». L'auteur dramatique Armand Salacrou voit, quant à lui, dans le slogan «*un véritable fumier qui fait pousser le désir et transforme les hommes tranquilles en clients passionnés*».

Slogans et crédulité forgeraient-ils l'opinion?



Georges Pop

Contrôle qualité



Annexe 4 : grille d'évaluation par les pairs

Numéro d'évaluateur-riche :	Numéro d'affiche :												
	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5	5.5	6	*	**
	1	2			3		4		5		6		
	Maîtrise insuffisante			Maîtrise fragile		Maîtrise satisfaisante			Très bonne maîtrise				
1. Les affiches ont des significations bien différentes les unes des autres.													
2. Si je voyais souvent ce slogan, je m'en rappellerais facilement parce qu'il est accrocheur.													
3. Je comprends les significations de tous les slogans.													
4. La couleur des slogans fonctionne avec ce qui est dit dans le slogan.													
5. La mise en page est différente sur chaque affiche.													
6. Le placement du texte est judicieux par rapport à l'image.													
7. Les slogans ont des jeux de mots ou des phrases fortes qui les rendent percutants.													
8. Les polices d'écritures répondent aux significations du slogan.													
9. Les tailles du texte servent les slogans.													
10. Les slogans ont des rimes ou des adresses envers le spectateur.													
11. J'arrive à lire le slogan parce qu'il y a du contraste et il est suffisamment grand.													
12. Les trois affiches ont différents buts de communication (marketing, politique, humour, etc...).													
Complément positif :													
Complément à améliorer :													

Commentaire général :

Note informative :

Annexe 5 : formulaire de consentement



RECHERCHE

Titre de la recherche Autonomie dans le travail de l'élève par la co-évaluation entre pairs en arts visuels.

INFORMATION AUX PARENTS DES PARTICIPANT E-S ET CONSENTEMENT DE PARTICIPATION

Information aux participants

- Objectifs généraux de la recherche : mesurer l'effet sur la motivation de l'évaluation par les pairs
- Procédure (déroulement pour le participant) : 2 questionnaires avant et après une évaluation par les pairs
- Avantages et bénéfices pour les participants : compréhension fine des critères d'évaluation
- Protection des données (mesures d'archivage/destruction des données) : anonymisation des données lors du traitement des données
- Personnes de contact : *William Fernandès*, william.fernandes@edu-va.ch, 078 800 89 85

Consentement de participation à la recherche

Sur la base des informations qui précèdent, je confirme mon accord pour que mon enfant participe à la recherche « Autonomie dans le travail de l'élève par la co-évaluation entre pairs en arts visuels. », et j'autorise :

- l'enregistrement de données le concernant par le biais de questionnaires ; OUI NON
- l'utilisation des données à des fins scientifiques et la publication des résultats de la recherche dans des revues ou livres scientifiques, étant entendu que les données resteront anonymes et qu'aucune information ne sera donnée sur son identité ; OUI NON
- l'utilisation des données à des fins pédagogiques (cours et séminaires de formation d'étudiants ou de professionnels soumis au secret professionnel). OUI NON

J'accorde volontairement le droit à mon enfant de participer à cette recherche. J'ai été informé.e du fait que je peux demander son retrait de la recherche en tout temps sans fournir de justifications et que je peux, le cas échéant, demander la destruction de ses données.

Ce consentement ne décharge pas les organisateurs de la recherche de leurs responsabilités. Je conserve tous mes droits garantis par la loi.

..Prénom Nom

..Signature

..Date

ENGAGEMENT DU CHERCHEUR

L'information qui figure sur ce formulaire de consentement et les réponses que j'ai données au participant décrivent avec exactitude le projet.

Je m'engage à procéder à cette étude conformément aux normes éthiques concernant les projets de recherche impliquant des participants humains, en application du *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles Pédagogiques* et des *Directives relatives à l'intégrité dans le domaine de la recherche scientifique de l'Académie Suisse des Sciences* de la Haute École Pédagogique de Lausanne.

Je m'engage à ce que le participant à la recherche ou son représentant légal reçoive un exemplaire de ce formulaire de consentement.

..Prénom Nom William Fernandès

..Signature






..Date 29.11.2022

Annexe 6 : Questionnaire sur le SEP






QUESTIONNAIRE SUR LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE






Ce questionnaire a été mis au point dans le cadre d'une recherche sur la motivation des élèves en arts visuels. De la qualité et la sincérité des réponses dépend pour une grande part l'intérêt de la recherche. Nous te remercions donc par avance du soin que tu apporteras au choix de tes réponses.

Âge : _____ Genre : _____ Classe : _____

Durant le travail sur les affiches et les slogans, comment as-tu réagi dans les situations suivantes ?	1 Tout à fait faux 	2 Plutôt faux 	3 Moyennement d'accord 	4 Plutôt vrai 	5 Tout à fait vrai 
Je peux toujours arriver à résoudre mes difficultés si j'essaie assez fort.					
Si un obstacle, une difficulté s'oppose à moi, je peux trouver une façon d'obtenir ce que je veux.					
Je n'ai pas de difficultés à réaliser mes objectifs et à atteindre mes buts.					
Dans les circonstances inattendues, je sais toujours comment me comporter.					
Grâce à ma débrouillardise, je pense pouvoir faire face aux situations imprévues.					
J'aborde les difficultés avec calme parce que je peux toujours compter sur mes capacités.					
Quoi qu'il arrive, je réussirai toujours à m'en sortir.					
Je peux trouver une solution à n'importe quel problème.					
Quand quelque chose de nouveau se présente, je sais comment l'aborder.					
Devant un problème, j'ai souvent plusieurs idées de solution					

Annexe 7 exemple de questionnaire GSE 1 et 2

Durant le travail que nous venons de réaliser, comment as-tu réagi dans les situations suivantes ?	1 Tout à fait faux 	2 Plutôt faux 	4 Moyennement d' accord 	5 Plutôt vrai 	6 Tout à fait vrai 
Je peux toujours arriver à résoudre mes difficultés si j'essaie assez fort.					X
Si un obstacle ou une difficulté s'oppose à moi, je peux trouver une façon d'obtenir ce que je veux.					X
Je n'ai pas de difficultés à réaliser mes objectifs et à atteindre mes buts.					X
Dans les circonstances inattendues je sais toujours comment me comporter.					X
Grâce à ma débrouillardise, je pense pouvoir faire face aux situations imprévues.					X
J'aborde les difficultés avec calme parce que je peux toujours compter sur mes capacités.					X
Quoi qu'il arrive, je réussirai toujours à m'en sortir.					X
Je peux trouver une solution à n'importe quel problème.					X
Quand quelque chose de nouveau se présente, je sais comment l'aborder.					X
Devant un problème, j'ai souvent plusieurs idées de solution.					X

Durant le travail que nous venons de réaliser, comment as-tu réagi dans les situations suivantes ?	1 Tout à fait faux 	2 Plutôt faux 	4 Moyennement d' accord 	5 Plutôt vrai 	6 Tout à fait vrai 
Je peux toujours arriver à résoudre mes difficultés si j'essaie assez fort.			×		
Si un obstacle ou une difficulté s'oppose à moi, je peux trouver une façon d'obtenir ce que je veux.					×
Je n'ai pas de difficultés à réaliser mes objectifs et à atteindre mes buts.					×
Dans les circonstances inattendues je sais toujours comment me comporter.				×	
Grâce à ma débrouillardise, je pense pouvoir faire face aux situations imprévues.			×		
J'aborde les difficultés avec calme parce que je peux toujours compter sur mes capacités.		×			
Quoi qu'il arrive, je réussirai toujours à m'en sortir.			×		
Je peux trouver une solution à n'importe quel problème.			×		
Quand quelque chose de nouveau se présente, je sais comment l'aborder.		×			
Devant un problème, j'ai souvent plusieurs idées de solution.		×			

Annexe 8 exemple de travaux d'élèves

