

Perceptions des élèves en classe sur les appréciations reportées sur des copies de géographie au Sénégal

Mamadou THIARE, Université Cheikh Anta Diop (Sénégal)

E-mail : mamadou.thiare@ucad.edu.sn

Résumé

La présente étude s'intéresse à la perception que les élèves se font des appréciations que les enseignants reportent sur les copies lors des évaluations. L'objectif est d'identifier puis d'analyser les représentations des apprenants en cours de géographie sur les éléments adjacents à l'évaluation comme les appréciations ou bien les annotations. Pour ce faire, l'entretien comme technique et moyen de collecte des données nous a semblé plus adéquat que d'autres méthodes. Selon les récits des apprenants, il est constaté que les enseignants se focalisent souvent sur ce qui peut être amélioré au moment de la correction. Mettre l'accent sur les axes à améliorer est une des caractéristiques majeures de l'annotation et de l'appréciation. Pourtant, donner une appréciation sur ce qui est très bien, peut être très positif dans la progression des apprenants

Mots-clés : perception, appréciations, annotations, copies, élèves.

Abstract

The present study focuses on the perception that students have of the assessments reported in the papers during evaluations. The objective is to identify and analyze the representations of learners in geography lessons on elements adjacent to the evaluation such as assessments or annotations. To do this, the interview seemed to us to be the most appropriate way to collect the data. It is observed according to learners' stories that teachers often focus on what can be improved when correcting. Emphasizing areas for improvement is one of the major characteristics of annotation and assessment. However, give an assessment of what is very good, can be very positive in the progress of learners.

Keywords : perception, assessments, annotations, copies, students.

Introduction

L'évaluation est une préoccupation actuelle de l'école selon A. Delamare (2016, p.5) qui cite Pierre Merle, car elle soulève bien des problématiques : la note, la justice des corrections, la progression des élèves, le jugement. Partie intégrante du processus de planification pédagogique d'un cours, l'évaluation représente l'un de ces aspects fondamentaux du processus d'enseignement-apprentissage.

Elle n'est ni pour punir, ni pour récompenser. Toutefois, l'évaluation reste un processus complexe puisque plusieurs objectifs d'apprentissage peuvent être vérifiés en même temps : apprentissage, maîtrise d'une certaine compétence textuelle, articulation de la pensée, etc. (G. Debanc, (1984). Par ailleurs, elle est l'action qui permet de juger de façon précise ou non, le degré de réussite de l'élève (M. Barlow, 2003). R. Legendre (1993, p. 574) le soutient en ces termes : « *Le premier but de l'évaluation est d'améliorer la qualité des décisions relatives à l'apprentissage et au développement général de l'élève. Ainsi, elle se situe au début, en cours ou à la fin d'une ou de plusieurs activités d'apprentissage* ».

À travers les pratiques de l'évaluation, un message est transmis à l'élève, notamment par le biais d'appréciations sur son travail, sur ce qu'il reste à améliorer et ce sur quoi il convient de progresser. Dans ce cadre, l'évaluation se présente comme un moyen de communication

sociale (C. Hadji, 1997) et s'inscrit dans un dialogue par les informations qu'elle fournit à l'élève. Ces appréciations scolaires comportent un certain nombre de marqueurs de jugement ou items évaluatifs, à valeur soit positive, du type : très-bien, bien, assez-bien, soit négatif passable, insuffisant, faible, médiocre. Ce modèle d'appréciation est caractéristique du système éducatif sénégalais.

Ce système éducatif, à travers la géographie scolaire évolue depuis 2010, dans un nouveau contexte marqué par des réformes pédagogiques, notamment l'approche par les compétences. Les épreuves élaborées selon cette approche consistent, par essence, « à présenter à l'élève une, voire deux situations complexes, demandant de la part de l'élève une production elle-même complexe, nécessitant un certain temps de résolution » (J-M. De Ketele et F-M. Gérard, 2005, p. 8). Un tel changement, exige de la part de l'enseignant correcteur, l'élaboration d'une grille de correction. À travers cette grille, le rendement de l'élève dans l'accomplissement d'une tâche prescrite est jugé selon des critères de réussite déterminés lors de la formulation des compétences.

Ainsi, la tâche de correction de copies représente une partie très importante de leur travail d'enseignant, autant au niveau du temps qu'ils y investissent que des répercussions sur l'apprentissage des élèves (J. Roberge, 2001). La copie constitue donc un support d'échange pédagogique entre l'enseignant et l'élève. Sans doute parce que corriger utilement des copies, c'est aider à apprendre. C'est aussi faire comprendre à l'élève l'utilité des corrections et des annotations faites par l'enseignant (O. Veslin 1992). Dans le même ordre d'idées, P. Knight (2002) considère que l'évaluation est le « talon d'Achille de la qualité ». Ce caractère critique de l'évaluation des apprentissages fait d'elle un sujet pertinent à étudier.

Ainsi, reste à savoir si tous les éléments adjacents à l'évaluation comme, les appréciations ou bien les annotations sont-ils bien décodés par les élèves ? Quelles représentations les élèves se font-ils des appréciations des copies lors des évaluations ? Les appréciations permettent-elles aux élèves de mieux comprendre leurs notes ?

C'est à cet ensemble de questions que l'article va tenter de répondre. Ainsi, dans une optique d'analyse des pratiques d'évaluation, l'on tentera d'identifier et d'analyser les représentations des apprenants en cours de géographie sur les éléments adjacents à l'évaluation comme les appréciations ou bien les annotations.

1. Cadre théorique

1.1. La perception : un moyen de faire ressurgir l'expérience des apprenants

L'accent actuel mis sur l'évaluation en classe découle des changements qui se sont produits dans le domaine pédagogique marqué par l'approche par les compétences. Ces réformes de l'éducation dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage, affectent les pratiques d'évaluation.

Nous constatons à travers R. J. Stiggins (2001), que pendant longtemps, les enseignants ont recouru à une forme d'évaluation qui compare les élèves à ceux qui réussissent mieux pour les inciter à apprendre. Or, selon des travaux de recherche récents, V. Soubre, (2023) ; Y-L, Fromaget, (2023) les élèves sont plus susceptibles d'être motivés et confiants s'ils font eux-mêmes l'expérience du progrès et de la réussite plutôt que celle de l'échec découlant de la comparaison avec de meilleurs élèves.

De plus, C. Wolters (2004) suggère que la perception des apprenants des pratiques d'évaluation des apprentissages à interprétation normative suscite toujours, non seulement des buts de performance, mais aussi améliore grandement la réussite scolaire. Elle amène ainsi les apprenants à évaluer leurs capacités au regard des autres et non pas leurs acquis scolaires ou leurs compétences.

Autrement dit, le bénéfice ou non de ces pratiques d'évaluation sur les apprentissages des apprenants est fortement tributaire de la représentation que ces derniers se font de telles pratiques.

1.2. Clarification conceptuelle

Pour mieux comprendre la posture théorique de cette recherche, il nous paraît pertinent d'apporter des éléments d'éclairage sur certains concepts fondamentaux. Il s'agit des concepts de correction, d'annotation et d'appréciation.

La correction désigne d'un point de vue pédagogique l'« examen d'un devoir, d'une épreuve, relevé des erreurs qu'ils comportent, en vue d'estimer leur valeur et de les noter » (S. Aubry, 2018). De fait, corriger une copie revient au sens littéral à souligner les erreurs que font les élèves car non conforme aux règles de l'épreuve dans le but de noter (S. Aubry, 2018).

Par annotation, il s'agit de « Remarques manuscrites notées en marge d'un texte », définition complétée par le Larousse qui ajoute une composante majeure « Action de faire des remarques sur un texte pour l'expliquer ou le commenter » (S. Aubry, 2018).

Par appréciation, il s'agit selon le dictionnaire Larousse, d'un « Jugement, remarque qui résulte d'un examen critique » (S. Aubry, 2018). Elle est souvent associée à la note générale. Pour les élèves, il s'agit principalement d'un justificatif de leur note.

2. Méthodologie

Une volonté affirmée dans ce travail est de donner la parole aux apprenants en cours de géographie de la classe de troisième dans l'Inspection l'Education et de la Formation (IEF) de Guédiawaye (région de Dakar). Dans ce cadre, l'entretien individuel nous a semblé être le moyen le plus adéquat afin de récolter les données. En effet, l'entretien est un moyen particulièrement intéressant pour permettre de comprendre le comportement des individus face à des situations critiques (J-P. Pourtois et H. Desmet, 1997).

La perception des apprenants a été abordée au moyen d'entretiens permettant de faire ressurgir leurs expériences. Avec cet outil, nous avons abordé avec eux les thèmes de discussion suivants : les représentations des élèves sur la nature des appréciations qui accompagnent leurs notes lors des évaluations, l'influence que ces appréciations peuvent avoir sur la progression sur ceux-ci. Au moyen de l'entretien, nous cherchons (l'enquêteur), tout en étant actif, de puiser de la parole et de l'expérience de la personne interrogée (l'apprenant).

Ainsi, dans l'optique d'analyser les éléments adjacents à l'évaluation, l'analyse des pratiques d'évaluations à la lumière des appréciations reportées sur les copies des élèves revient donc à poser la question de savoir si les apprenants prennent en compte les métadiscours des enseignants dans leurs copies.

Au total, quinze (15) entretiens semi-directifs ont été réalisés entre trois (3) groupes d'élèves venant de classes différentes, en raison cinq (5) élèves par classe, pour recueillir leurs avis par rapport à l'appréciation qui accompagne la note lors des évaluations. C'est un échantillon de convenance puisque ces élèves ont été choisis en fonction de leur acceptation à prendre part à ce travail. Le tableau suivant présente un portrait de l'échantillon en fonction du sexe et de la classe.

Tableau 1 : Profil des apprenants interviewés

GROUPE	Membres du groupe en fonction du sexe		Classe
	Filles	Garçons	
GROUPE 1	4	1	3 ^{ème}
GROUPE 2	3	2	3 ^{ème}
GROUPE 3	2	3	3 ^{ème}

Source : M. Thiaré., avril 2024.

Après avoir clairement informé les apprenants des objectifs et du déroulement du projet de recherche, des lettres de consentement papier pour les apprenants ont été adressées aux parents d'élèves. L'entretien semi-directif a eu lieu seulement une fois le consentement avec tous les parents d'élèves obtenu.

Ainsi, eu égard à la nature du matériau recueilli et en l'absence de procédure d'échantillonnage, le type de recherche adopté a été la recherche exploratoire, correspondant à ce que T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (2000) qualifient de recherche « de compréhension préliminaire descriptive d'une situation (ou d'un objet) ». Notre choix à mener cette investigation auprès des apprenants est motivé par le fait que l'évaluation au cœur des préoccupations éducatives, et ses modalités ont été profondément interrogées et remaniées par la nouvelle approche pédagogique marquée par les compétences. En plus, il nous paraît intéressant de voir si les éléments adjacents à l'évaluation comme l'annotation et l'appréciation sont bien pris en compte par les apprenants. La collecte des données s'est déroulée entre Janvier et Avril 2024.

3. Résultats

3.1. Une faible appropriation des annotations et appréciations par les élèves

Il ressort des résultats obtenus que la majorité apprenants enquêtés ne prennent pas en compte les annotations et appréciations qui accompagnent la note. Six (6) élèves sur les quinze (15) issus des trois (3) groupes qui ont participé à cette étude soit 40% de l'effectif affirment ne pas accorder trop d'importance aux annotations et appréciations. Par contre, neuf (9), soit 60 % de l'effectif se lamentent de la nature des appréciations qu'ils trouvent dans leurs copies en général.

« En devoir seul la note m'intéresse » (élève groupe 2) ; « Dès que j'ai la moyenne, le reste ne m'intéresse pas » (élève groupe 1) ; « Trop de rouge sur ma copie m'agace » (élève groupe 1) ; « Je ne garde pas les copies dont les appréciations ne sont pas positives » (élève groupe 3) ; « je préfère m'absenter au moment de la remise des notes » (élève groupe 1) ; « le professeur met beaucoup de rouge sur ma copie » (élève groupe 2).

Il ressort de ces propos une faible prise en compte des appréciations par les apprenants. De l'avis général des élèves enquêtés, les annotations comme les appréciations ne donnent aucune information sur la progression ou les réussites de l'élève. Elles ne font qu'indiquer à quel point l'élève a réussi ou non une évaluation. Pourtant, la note comme l'appréciation doivent permettre de qualifier les acquis des élèves afin de les faire progresser.

La faible appropriation des annotations et appréciations trouvent en partie leurs sources sur la manière de procéder de certains enseignants au moment de la remise des copies. Les propos ci-après ont été reportés par nos enquêtés :

« Très souvent le professeur classe les notes en trois catégories : les bons élèves, les moyens et les médiocres. Et, il exerce une violence chez nous au moment de la remise de ces notes, car il les accompagne de commentaires parfois humiliants », postulent les (élèves du groupe 3).

Ici, les propos des apprenants montrent que l'attitude des enseignants démotive, et détériore l'ambiance de la classe ainsi que le climat de confiance entre le professeur et ses élèves.

3.2. L'appréciation source de motivation et de démotivation

La perception des apprenants à l'appréciation est déterminée par la valeur que ceux-ci accordent à la pratique d'évaluation. Au regard de nos résultats obtenus, nous avons pu constater que les élèves des (groupe 1 et 3), postulent que les appréciations positives « *très-bien, excellent travail, élève sérieux et travailleurs* » sont à la fois motivant et accentuent le désir de mieux travailler pour toujours figurer parmi les meilleurs. Ces appréciations qui se basent sur les

performances des apprenants, augmentent la motivation des bons élèves qui travaillent que pour l'obtention d'une bonne note.

Par contre, pour les élèves en difficultés, les appréciations négatives démotivent et accentuent la peur de ne pas réussir à l'évaluation. Parmi ceux-ci, on peut noter quelques récits d'élèves collectés en rapport avec les appréciations négatives :

« Il n'y a rien de bon dans ta copie » (élève groupe 2) ; « Mme fautes » (élève groupe 3) ; « soyez plus sérieux dans le travail » (élève groupe 1) ; « élève in-sérieux » (élève groupe 1) ; « coquilles vident » (élève groupe 2).

Ces récits collectés auprès des apprenants montrent qu'ils intègrent les appréciations moins valorisantes qui nourrissent des émotions négatives chez eux. Ces appréciations au lieu d'entraîner une remise en question chez les apprenants accentuent plutôt la peur de faire face à une épreuve d'évaluation.

À travers ces récits, l'on peut supposer que les enseignants mettent très souvent le focus sur les compétences que n'aurait pas l'apprenant au détriment de ce que celui-ci pourrait faire avec ce dont il dispose. Pourtant, pour contrer ce phénomène démotivant pour les élèves en difficulté, le chercheur en didactique a mis au point une évaluation par contrat de confiance (EPCC), entre l'enseignant et les élèves dont le but est de valoriser le travail de ces derniers et d'améliorer l'apprentissage. Cette méthode consiste à donner aux élèves, au moins une semaine en amont de l'évaluation, une liste d'une dizaine de questions traitées en classe (cours, exercices...) ainsi que les réponses attendues, comptant pour seize points sur vingt. Ensuite, lors de l'évaluation, le professeur interroge les élèves sur certaines de ces questions ainsi que sur une question sur quatre points ne figurant pas sur la liste distribuée (V. Pitton et L. Rochat-Avogadri, 2023, p.12).

De plus, ce caractère démotivant de la pratique d'évaluation exerce aussi un impact émotionnel chez certains apprenants.

3.3. L'impact émotionnel de la notation et l'appréciation sur les apprenants

L'esprit de compétition créé par la notation, justifie en partie l'avis de nombreux chercheurs qui s'accordent à dire que les notes demeurent un élément néfaste pour les élèves (R. Viau, 2002). Dans ce cadre, « la motivation à performer ou tout au moins à « passer l'examen » a remplacé celle d'apprendre » (R. Viau, 2004, p.9).

Il est constaté à travers les résultats ci-après que la note, comme l'appréciation, impacte la progression des élèves. De ces appréciations, celles négatives impactent émotionnellement les apprenants. Parmi celles-ci nous avons quelques-unes que les apprenants jugent démotivant :

« Il n'y a rien de bon dans ta copie » (élève groupe 3) ; « vous ne savez absolument rien » (élève groupe 3) ; « vous êtes médiocre » (élève groupe 2) ; « vous faites beaucoup de fautes » (élève groupe 1). « tu ne comprends rien » (élève groupe 2) ; tu ne fais pas d'effort » (élève groupe 2).

Si pour les enseignants, les appréciations négatives visent à accroître la motivation, les propos des apprenants envers elles montrent qu'elles ne suscitent guère l'objectif visé. Elles ont plutôt des impacts négatifs qui peuvent entraîner la phobie des évaluations. Ces remarques négatives qui attestent du positionnement de l'élève par rapport au niveau de maîtrise d'une compétence lors des évaluations peuvent aussi être une source de frustration. Car au lieu d'identifier sur la copie de l'élève les points sur lesquels il doit concentrer ses efforts pour progresser, la nature des appréciations identifier provoque une déstabilisation cognitive chez certains apprenants.

4. Discussion des résultats

Cette recherche à questionner la perception des apprenants sur les appréciations reportées sur leurs copies lors des évaluations. Ces perceptions déterminent le niveau d'appropriation que les apprenants ont des métadiscours des enseignants reportés sur leurs copies. La perception de ces apprenants des pratiques d'évaluation des apprentissages détient une place charnière dans ses apprentissages scolaires, car elle les influence grandement, selon le sentiment d'efficacité personnelle défini par A. Bandura (2003). Ainsi, il devient important, voire indispensable de bien rééquilibrer la relation apprenant-enseignant en vue de proposer de nouvelles modalités d'évaluation afin de parvenir à une meilleure contribution à la réussite éducative.

En plus, l'évaluation dans le contexte de l'approche par les compétences, ne semble donc pas être un simple acte pédagogique obligatoire et routinier que l'enseignant accomplit au moment jugé opportun. Ces pratiques seraient en fait un outil de vérification et d'ajustement de l'apprentissage, une sorte de reddition de comptes des compétences des apprenants. Dans ce contexte, J. R. Jeune (2017, p.9) postule que les pratiques d'évaluation des apprentissages sont indispensables au contexte pédagogique dans la mesure où celles-ci permettent de réguler, de calibrer et de sanctionner les apprentissages.

Au regard des propos sur les appréciations reportées sur leurs copies, il est noté par les apprenants, que les enseignants ont plus tendance à faire de l'évaluation un outil de sanction des éléments d'apprentissage non assimilés. Cette posture de l'enseignant en rapport avec la nature des appréciations sur les copies entraîne souvent la non prise en compte de ces métadiscours par les apprenants. Sous cet angle (Tardif, cité par R. Viau, 2002, p.78), admet que :

Si les erreurs commises par les élèves sont utilisées exclusivement pour porter un jugement sur son niveau de compétences, elles sont forcément pénalisantes pour lui. Les erreurs ne sont pas pénalisantes lorsque l'enseignant les considère comme des informations importantes qui permettent de fournir une rétroaction significative à l'élève sur les raisons et les actions qui les ont provoquées.

Il est aussi constaté que la nature des appréciations joue un rôle sur la motivation scolaire. Cette dynamique motivationnelle montre alors toute l'importance que les appréciations peuvent avoir sur les apprentissages futurs. Surtout, parce que, si les appréciations positives entraînent une motivation intrinsèque chez les apprenants enquêtés, celles négatives, quant à elles, provoquent un désengagement cognitif chez ceux-ci. De plus, par peur d'avoir une mauvaise note ou par vénération des premières places, certains élèves sont même parfois amenés à substituer les efforts cognitifs (pourtant propices à l'apprentissage) par la triche (P. Guibert et C. Michaut (2009).

Ainsi, nous pouvons admettre que les points de vue des apprenants sur les appréciations ont un poids énorme sur leur progression. Sans doute parce que ces points de vue ont une influence psychologique chez ceux-ci. Elles ont tendance à provoquer un impact psychologique négatif chez les élèves ayant des buts de performance.

Conclusion

Il est constaté selon les récits des apprenants que les enseignants se focalisent souvent sur ce qui peut être amélioré au moment de la correction. Les enseignants annotent surtout dans un but de correction, car ils signalent presque exclusivement les expressions fautives ou les passages mal formulés, mais commentent rarement les réussites des élèves.

En plus, le faible degré d'explication des appréciations et leurs caractères parfois démotivant empêchent à celles-ci d'établir véritablement un dialogue pédagogique entre l'enseignant, qui s'exprime clairement à travers ses annotations, et l'élève, qui les reçoit comme des aides utiles ou des moyens de se perfectionner. Une telle approche de l'appréciation le rend presque didactiquement inefficace.

De tels résultats interpellent les structures en charge de la formation initiale et la formation continue des enseignants, de la nécessité d'élaborer une grille d'appréciation des copies mettant l'accent sur la motivation scolaire essentielle à la réussite des apprenants. Des appréciations positives et des encouragements pour les élèves en difficultés peuvent aider ceux-ci à redoubler d'efforts ou à y trouver une source de motivation. Ainsi, il faut donc limiter les appréciations négatives et humiliantes qui ont pour objet de sanctionner des apprentissages et privilégier les appréciations encourageantes et surtout celles qui rendent compte des progrès réalisés par les élèves.

Références bibliographiques

- AUBRY Soline, 2018, *L'appréciation et la note dans les évaluations en histoire-géographie*, Education 2018, ffdumas-01885683f.
- BANDURA Albert, 2003, *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck Université.
- BARLOW Michel, 2003, « L'évaluation scolaire, mythes et réalités ». *L'évaluation scolaire*, (p. 6-8). ESF.
- Charles HADJI, 1999, *L'évaluation démystifiée*, (2ème édition), Paris, E.S.F.
- DELAMARE Anne, 2016, « L'évaluation : un outil de progrès pour l'élève ? » *Education* 2016, ffdumas-01366847.
- GUIBERT Pascal, et MICHAUT Christophe, 2009, « Les facteurs individuels et contextuels de la fraude aux examens universitaires », *Revue française de pédagogie*, 169, (4), p.43-52.
- JEUNE Jean Renarld, 2017, Analyse perceptions que les apprenants se font à l'égard des pratiques d'évaluation en *salle de classe au Québec dans le contexte de l'approche par compétence en utilisant l'analyse factorielle exploratoire*. Mémoire de Maitrise du Québec à Montréal département d'éducation et de pédagogie.
- KARSENTI Thierry, SAVOIE-ZAJC Lorraine et LAROSE Francois, 2001, « Les futurs enseignants confrontés aux TIC : changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques » *Éducation et francophonie*, 29(1), p.86–124. <https://doi.org/10.7202/1079569ar>
- KETELE Jean Marie (De) et GERARD François Marie, 2005, « La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences », *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), p.1–26. <https://doi.org/10.7202/1087028ar>.
- KNIGHT Peter, 2002, « Being a teacher in Higher Education » Maidenhead, UK ... Assessment and Evaluation in *Higher Education*, 31(4) p.435–452.
- LEGENRE Renarld, 1993, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin, Montréal.
- LI-FROMAGET Yuanjing, 2023, « Repenser l'évaluation d'apprentissages à l'aide de la notion de rapport au savoir » *Synergies France* n° 17, p.41-56.
- OCDE, 2005, *Évaluer l'apprentissage L'évaluation formative*. Conférence internationale.
- OCDE/CERI, 2005, *Apprendre au XXI^e siècle : recherche, innovation et politiques*. <https://www.oecd.org/fr/sites/learninginthe21stcenturyresearchinnovationandpolicyapprendreauxxiesieclerechercheinnovationetpolitiques/40604126.pdf>.
- PITTON Valentin et ROCHAT-AVOGADRI Lilette, 2023, « Évaluation et motivation. En quoi l'évaluation peut-elle être un frein ou un levier à la motivation de l'élève ? », *Education*. 2023. ffdumas-04504866f.
- POURTOIS Jean Pierre et DESMET Huguette, 1997, *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Liège, Mardaga.
- REY Olivier et ANNIE Feyfant, 2014, « Évaluer pour (mieux) former » *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°94, septembre, Lyon, ENS de Lyon En ligne : <http://www.ife.enslyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueiltdossier=94&lang=fr>.

- SOUBRE Valérie, 2023, « L'évaluation en tant que soutien d'apprentissage », *Synergies France* n° 17, p.7-14.
- STIGGINS Richard J., 2005, *Student-involved assessment for learning*, San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers.
- VALENTIN P. et ROCHAT-AVOGADRI Lilette, 2023, « Évaluation et motivation. En quoi l'évaluation peut-elle être un frein ou un levier à la motivation de l'élève ? », *Education* 2023, ffdumas-04504866f.
- VESLIN Odile, 1992, *Corriger des copies, évaluer pour former*, Hachette, éducation 1992. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_11.html (le 28/02/2016).
- VIAU Rolland, 2002, « L'évaluation source de motivation ou de démotivation ? » *Québec français*, (127), p.77-79.
- WOLTERS Christopher, 2004, «Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement» *Journal. Education. Psychology*, 96, p.236-250.