

Appréciations et extraits des débats autour du texte soumis

LES ÉMOTIONS D'ACCOMPLISSEMENT DANS L'ÉVALUATION FORMATIVE *Importance de la créativité à l'école*

Catherine AUDRIN, Aleksandra VUICHARD, Fabian SALAZAR

Version de la publication : janvier 2022

Évaluation ouverte et collaborative

Rétracteur-rices : Gaëlle ESPINOSA & Gabriel KAPPELER

Ce fichier présente l'appréciation globale des deux rétracteur-rices avant leurs échanges avec les auteur-rices, puis des extraits des débats qui ont eu lieu autour du texte entre les auteur-rices et les deux rétracteur-rices. Ces extraits ont été choisis d'entente entre elles et eux.

Appréciations globales à propos du texte de la prépublication

Gaëlle ESPINOSA

Le texte proposé présente une recherche portant sur un objet de grande importance tant pour la recherche scientifique que pour les retombées concrètes que de tels travaux sont susceptibles d'engendrer (notamment concernant le bien-être des enfants à l'école, la formation des enseignant.e.s) : le rôle des émotions des élèves dans leur expérience d'apprentissage, cette expérience étant appréhendée dans le texte selon deux conditions particulières de classe, dites "standard" - ou "traditionnelle" - et "créative".

Le texte est clair et bien écrit, correspondant au type de texte annoncé. Il est structuré selon un plan logique et cohérent. Les différentes parties composant le texte (cadre théorique, questions, hypothèses, méthodologie, résultats et perspectives) sont précisées et cohérentes entre elles.

Deux points du texte me semblent toutefois devoir être retravaillés pour ajouter des éléments de connaissances scientifiques (point 1.) ou lever une difficulté de compréhension (point 2.) :

1. Les émotions positives ne sont pas nécessairement positives à l'apprentissage (voir notamment Tornare & al., 2017). Ajouter cet élément scientifique au texte permettrait de montrer à quel point il est nécessaire d'analyser finement ce que "les émotions

font aux apprentissages" en général, mais également, par exemple, en fonction des activités d'apprentissage, du niveau scolaire initial des élèves.

2. L'évaluation abordée dans le texte mériterait d'être plus clairement définie d'abord, puis expliquée ensuite dans le cadre de la méthodologie mise en oeuvre dans la recherche présentée.

Le texte peut, de mon point de vue, être facilement amélioré par l'ajout d'éléments complémentaires qui préciseront le contenu du texte et lèveront certains points d'ombre.

Gabriel KAPPELER

C'est avec beaucoup de plaisir que je me suis engagé dans la lecture de ce texte. J'apporte ici quelques propositions par rapport à mes propres connaissances dans le domaine et par rapport à mon propre point de vue. C'est pour cela que j'ai formulé la plupart de mes remarques sous la forme de questions, vous laissant ainsi la possibilité (ou non) d'y répondre en apportant des corrections lorsque cela s'avère pertinent.

Mes remarques sont organisées en fonction des critères de la revue et peuvent par conséquent parfois sembler se répéter.

- Le texte correspond au type de texte annoncé et est organisé selon les grandes parties qui le caractérisent.
- L'organisation du texte est cohérente et correspond au type de texte annoncé.
- L'enchaînement des contenus du texte est cohérent (cohérence interne, fil rouge).
- La contextualisation de l'expérience menée vient très tardivement et le lecteur reste ainsi dans le flou durant la lecture de toute la première partie du texte. En effet, il est difficile de caractériser ce qui est de l'ordre de l'enseignement et ce qui est de l'ordre de l'évaluation dans cette expérience. S'agit-il de l'évaluation formative au service des apprentissages qui est menée toute au long de l'expérience ? En quoi sommes-nous dans de l'évaluation ou dans de l'enseignement ? Est-ce une distinction nécessaire ou ne l'est-elle pas ici ? Les pratiques d'enseignement évoquées, créatives et standards, sont également décrites très tardivement. Est-ce que l'évaluation est réalisée durant ces pratiques dites standards ou créatives ou se fait-elle en fin d'activité ?
- Les questions et/ou hypothèses de recherche sont précisées.
- L'objectif et l'hypothèse de recherche sont précisés. Sommes-nous toutefois vraiment dans une visée de compréhension ? Ne serait-ce pas davantage de l'explication ?
- Ainsi, « l'objectif de cette recherche est de comprendre l'émergence des émotions d'accomplissement [...] » (p.5).
- Le texte propose un état argumenté des connaissances et des théories par rapport à l'objet d'étude.
- Les apports relatifs aux émotions sont précisés et argumentés. Les apports sur l'évaluation formative pourraient être davantage développés et/ou apportés à un autre moment dans le texte. Par ailleurs, les apports théoriques sont amenés indépendamment de l'âge des enfants, or tant au niveau des émotions et la créativité que de l'enseignement et de l'évaluation, les spécificités de cette tranche d'âge pourraient être mieux pris en compte.
- La posture épistémologique est clairement indiquée.
- Ce point ressort en début du chapitre méthodologique. Ne sommes-nous ici pas dans une approche quasi-expérimentale ? De plus, comme relevé sous l'objectif de la recherche, est-ce que cette recherche a-t-elle vraiment une visée compréhensive ?
- Les concepts-clés et/ou les variables étudiées sont explicités et mises en relation.
- Les concepts en lien avec les émotions sont étudiés et clairement explicités. Celui de l'évaluation reste à préciser et à davantage articuler avec les autres concepts et le plan expérimental. Il n'est en effet pas très évident de savoir si les émotions sont



positivement/négativement affectée par l'apprentissage de la lecture traditionnel/créatif et/ou par le fait que les élèves soient évalués. Vous semblez également différencier pratiques standard de l'enseignement de la lecture (pas développé dans l'article) vs pratiques créatives (bien développés dans le texte). Mieux développer ce que vous entendez par pratiques standards permettrait au lecteur de ne pas se construire un imaginaire de pratiques et surtout, différencier celles qui seraient pertinentes, mais « standard », de celle qui auraient des effets négatifs sur les apprentissages des élèves. De plus, la pratique que vous jugez « standard » peut prendre de nombreuses formes et certaines d'entre-elles sont tout à fait pertinentes à mobiliser à un certain moment du processus d'apprentissage.

- Le contexte et les participant-es, la collecte de données et les outils associés sont précisés et appropriés.
 - Le questionnaire auto-rapporté et les dimensions qui le composent sont peu explicités dans la partie méthodologique. Est-il adapté à l'âge de élèves ? De plus, on s'attend à ce que vous évaluez les résultats des élèves étant donné que vous parlez d'évaluation. Avez-vous également des informations sur les apprentissages réalisés ? Est-ce que les élèves du groupe standard réussissent moins bien que ceux du groupe créatif ? De quel ordre sont ces différences ? De plus, on sait peu de chose sur le contexte socio-culturel des élèves, vous les présentez comme s'il s'agissait d'un groupe homogène. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un objectif de votre étude, une description apporterait, à mon avis, une plus-value.
 - La méthode d'analyse des données est décrite et elle est appropriée au questionnement de recherche.
 - L'analyse des résultats est appropriée est très précises. Entre les lignes (cf. remarque p. 7), il semblerait que vous ayez d'autres données, d'ordre plus qualitatives, comme par exemple des observations. Peut-être qu'un ajout apporterait un regard supplémentaire sur ce qui se passent durant cette expérience. Cette piste est uniquement à creuser s'il vous reste suffisamment de place en termes de caractères dans l'article.
 - Les résultats sont interprétés avec rigueur et sont discutés au regard des objectifs de la recherche et de la littérature.
 - Les résultats sont interprétés avec rigueur avec toutefois une fois, je crois, une surgénéralisation (cf. remarque dans le texte). J'imagine que les commentaires proposés plus haut auront une influence sur la discussion (cf. les remarques sur l'évaluation et les spécificités de l'apprentissages pour cette tranche d'âge).
 - Des perspectives de développement sont discutées et des retombées scientifiques et/ou sociales sont exposées.
 - Les perspectives sont discutées. Les retombées sociales dans le contexte classe, lors de l'apprentissage de la lecture, sont peut-être à encore davantage mettre en avant pour qu'un praticien et/ou formateur sache(nt) encore mieux que retenir de cette étude pour sa(leur) pratique.
 - Le texte respecte les normes éditoriales de La Revue LEeE.
- Les normes semblent respectées.



Extraits d'échanges lors de la révision collaborative

1. Introduction

Longtemps ignorées, les émotions sont aujourd'hui au cœur des recherches sur les processus d'apprentissage (e.g., Audrin, 2020 ; Genoud et al., 2020 ; Hargreaves, 2000 ; Lafortune & Doudin, 2004 ; Pekrun, 2006 ; Pekrun et al., 2002, 2011 ; Pons et al., 2005). Si les cadres théoriques et les approches diffèrent, ces recherches relèvent l'importance de la dimension affective tant chez les élèves que chez les étudiant-es ou que chez les enseignant-es ou encore de leur entourage. Par ailleurs, les émotions peuvent être causées par différents aspects : le contenu d'enseignement lui-même, la matière étudiée, l'enjeu associé à cette matière ou encore la dimension sociale de toute situation d'apprentissage. Dans cet article, nous nous intéressons à l'émergence des émotions liées aux enjeux impliqués dans les apprentissages, et plus précisément lors de c'est-à-dire l'évaluation formative de ces apprentissages: Comme mentionné dans la présentation de ce numéro, l'évaluation peut générer pléthore d'émotions intenses, tant positives que négatives, telles que l'anxiété, la colère, la fierté ou le soulagement. Aussi, nous souhaitons étudier dans quelle mesure une expérience d'enseignement "standard" ou "créative", suivie d'une évaluation formative des connaissances, peut être liée à différentes émotions d'accomplissement.

Dans notre texte la partie suivante, nous dresserons un bref panorama de la littérature existante sur les émotions éprouvées par les apprenant-es en contexte scolaire, en nous intéressant particulièrement aux émotions d'accomplissement (i.e. les émotions liées à l'activité d'apprentissage ainsi qu'à ses conséquences) qui peuvent être directement rattachées à toute situation d'évaluation. Puis, nous présenterons le contexte dans lequel nous nous intéressons aux émotions d'accomplissement : la créativité. La créativité peut être perçue comme médiatrice entre l'objet de savoir et l'apprenant-e (Puozzo Capron, 2013). Notre recherche vise en effet à étudier comment un contexte créatif peut favoriser l'émergence d'émotions d'accomplissement, notamment (positives).

1.1 Émotions et contexte scolaire

Comme mentionné plus haut, l'activité d'« apprendre » est intrinsèquement rattachée à une expérience émotionnelle (D'Mello & Graesser, 2012). La classe, en regroupant apprenant-es et enseignant-es qui se retrouvent en situation d'interaction, conduit les uns et les autres à se confronter à des événements désagréables ou agréables (Cuisinier & Pons, 2011). Ainsi, comme le suggèrent Cuisinier et Pons, les contenus d'apprentissage sont encodés à la fois cognitivement et affectivement (Cuisinier & Pons, 2011). Il est dès lors crucial de tenir compte non seulement de la dimension cognitive, mais également de la place des émotions dans le processus d'apprentissage (Puozzo Capron, 2013). Si la recherche a étudié comment le contenu émotionnel pouvait avoir un impact sur l'émergence d'émotions (Cuisinier, 2016), nous nous focaliserons ici sur comment les émotions ressenties par les apprenant-es peuvent être liées à desfavoriser ou non un accomplissement académique. Un pan important de la recherche sur les émotions en contexte d'apprentissage a été conduit par Reinhard Pekrun et ses collègues (Pekrun, 1992, 2006 ; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012 ; Pekrun & Stephens, 2010). Ces chercheurs ont

Commenté [1]: Gaëlle Espinosa : Cet élément (l'évaluation) est ce qui me pose la principale difficulté de compréhension du texte. En effet, il me semble que, dès le début de votre texte, ce terme devrait être précisé / défini. Dans quel sens utilisez-vous le terme "évaluation" ? L'entendez-vous comme "examen" ou l'entendez-vous comme... autre chose ?
Je reviens sur cette difficulté page 6 du texte...

Commenté [2]: Catherine Audrin : Nous avons précisé que nous nous intéressons particulièrement aux émotions ressenties par les apprenants lors des tests formatifs

Commenté [3]: Gaëlle Espinosa : Afin de faciliter la compréhension du texte dès son début, il me semble que ces émotions devraient être définies, même brièvement. Page 4 de votre texte, vous écrivez que ces émotions sont "liées" à l'activité d'apprentissage ainsi qu'à ses conséquences". Ceci pourrait être précisé dès ce paragraphe introductif me semble-t-il.

Commenté [4]: Catherine Audrin : Merci pour cette remarque, nous avons ajusté en ce sens.



notamment décrit l'émergence de quatre grands groupes d'émotions dans le contexte d'apprentissage – toutes ces émotions faisant partie de la grande famille des émotions académiques. Le premier groupe fait référence au sujet étudié (*topic-emotion*). Selon Pekrun et ses collègues, ces émotions concernent la thématique qui est abordée. Il s'agirait donc d'émotions telles que l'anxiété lorsqu'un-e apprenant-e se retrouve dans une leçon de français, l'enthousiasme lorsqu'il entre en classe d'allemand ou à de l'ennui lorsqu'il étudie les mathématiques. Le second groupe d'émotions fait référence à l'aspect social impliqué dans l'apprentissage en classe : les élèves sont en groupes et interagissent – avec leurs pairs autant qu'avec leurs enseignant-es. De ce fait, l'élève se retrouve dans une situation fondamentalement sociale, qui peut ainsi être à la base d'émotions telles que la fierté d'avoir pu aider un-e camarade ou la honte d'avoir posé une question hors sujet. Le troisième groupe d'émotions se nomme « émotions épistémiques », et fait référence à la dimension cognitive impliquée dans l'apprentissage. Si un-e élève focalise son attention sur la complexité d'un problème mathématique et qu'il ressent de la frustration, cette émotion sera considérée comme épistémique puisqu'elle émane justement de l'évaluation que l'élève fait de la difficulté cognitive rattachée au problème mathématique. Le dernier groupe se nomme « émotions d'accomplissement », et est lié à l'activité d'apprentissage ainsi qu'à ses conséquences. Ce groupe d'émotions est ainsi directement relié à une situation d'évaluation telle qu'un examen ou à la conséquence de cette situation d'évaluation (Pekrun et al., 2002a). Ce sont cette famille d'émotions d'émotion qui peut peu émerger lors d'évaluations. En effet, lorsqu'un-e élève se concentre sur l'activité d'étudier ou sur ses conséquences (telles qu'un échec ou un succès à un examen), les émotions qu'elle-il ressent sont considérées par Pekrun et ses collègues comme des émotions d'accomplissement. La littérature suggère que l'enthousiasme est particulièrement élevé au primaire, mais qu'il diminue au fil de la scolarité (Vierhaus et al., 2016). A contrario, l'ennui, qui est relativement bas en début de scolarité, augmente avec le temps (Vierhaus et al., 2016, Pekrun et al., 2007). L'importance de ces émotions sur les résultats académiques a notamment été mis en évidence par Pekrun et ses collègues (2007), qui suggèrent que dès l'âge du primaire (Pekrun et al., 2017) les impacts positifs des émotions positives peuvent avoir un impact positif sur les accomplissements académiques (Pekrun, 2000 ; Pekrun et al., 2007), même si certaines études tendent à suggérer que ce ne soit pas toujours le cas (Tornare et al., 2017). Selon Pekrun, les émotions d'accomplissement positives sont dites « activantes », en particulier car elles augmentent l'intérêt et les efforts que les élèves mettent dans la tâche. Également, les émotions positives activantes permettent 1) une meilleure régulation des stratégies métacognitives d'apprentissage (Pekrun, 2011), 2) l'utilisation de stratégies cognitives plus favorables pour l'apprentissage telles que des « deep-level cognitive strategies » (Noteborn et al., 2012), 3) un effort plus important dans l'apprentissage (Pekrun et al., 2002a) et 4) une allocation de davantage de ressources attentionnelles à la tâche (Pekrun et al., 2002b).

Commenté [5]: Gaëlle Espinosa : Ce pourrait être aussi une émotion positive...

Commenté [6]: Catherine Audrin : Nous avons rajouté une émotion positive

Commenté [7]: Gaëlle Espinosa : Les émotions positives n'ont toutefois pas toujours une influence positive sur les apprentissages.

Par exemple, la recherche de Tornare & al. (2017)* a examiné l'influence de la joie induite sur la performance en littéracie d'élèves de dernière année d'école primaire en France. Les élèves ont dû se remémorer une expérience joyeuse (utilisée alors comme induction de joie), avant de terminer des tâches de grammaire ou de compréhension de texte. Les résultats sont contrastés (en fonction, notamment, de la tâche à réaliser, du niveau initial des élèves).

* Tornare, E., Cuisinier, F., Czajkowski N.O. & Pons F. (2017). Impact of induced joy on literacy in children: does the nature of the task make a difference?. *Cognition and emotion*, 31(3), 500-510.

Commenté [8]: Catherine Audrin : Merci pour cette proposition. Nous avons ajusté le texte en ce sens.

1.2 Émotions et créativité



1.3 Émotions et évaluation

L'évaluation fait partie intégrante du parcours scolaire, car les enseignant-es évaluent continuellement le niveau d'atteinte des objectifs de leurs élèves. Aussi, l'évaluation devient un élément très important dans le processus d'apprentissage (OECD, 2005). En Suisse, ces objectifs sont définis dans le plan d'études romand (PER).

Dans le domaine scolaire, deux types principaux types d'évaluation se distinguent : l'évaluation formative et celle sommative. Ces deux termes étaient utilisés séparément dans la littérature jusqu'à ce que Bloom et al. (1971) réunissent les deux en les appliquant directement à l'enseignement. Ainsi, l'accent est mis d'un côté sur les apprentissages des élèves et de l'autre sur leur réussite scolaire (Mottier Lopez & Laveault, 2008). La première évaluation est basée sur les processus cognitifs d'apprentissage et de régulation qui sont utilisés tout au long du processus d'apprentissage (Pospel, 2005; Mottier Lopez & Laveault, 2008). Ainsi, l'accent est mis sur les apprentissages des élèves (Mottier Lopez & Laveault, 2008). Ce type d'évaluation a pour objectif d'identifier les besoins des élèves afin d'ajuster au mieux l'enseignement (OECD, 2005). L'évaluation formative passe par une évaluation des nouveaux savoirs acquis par les élèves et permet de mieux répondre à la diversité des connaissances entre les élèves au sein de la classe. Selon l'OCDE, ce type d'évaluation pourrait faire partie des interventions les plus efficaces par rapport aux performances des élèves (OECD, 2005). En effet, selon Black et William (1998), les évaluations formatives améliorent significativement l'apprentissage.

L'évaluation formative est cependant fréquemment mise en tension avec les évaluations sommatives qui ont davantage de visibilité (OCDE, 2005). En effet, l'évaluation formative comprend deux domaines : l'apprentissage et le comportement de l'élève. Ce type d'évaluation n'existe que depuis les années 1970 – notamment avec les travaux de Bloom et ses collègues (Mottier Lopez & Laveault, 2008) et a pour but de réguler les apprentissages. Plus précisément, la réforme consiste à la redéfinition des objectifs de programme d'étude en termes de compétences, elle est liée à des enjeux d'apprentissage et plus seulement de certification et de sélection sociale (Mottier Lopez & Laveault, 2008; Perrenoud, 1998). Ainsi, l'accent est mis sur les apprentissages des élèves et leur réussite scolaire.

Quant à l'évaluation sommative, quant à elle, décrit une démarche visant à élaborer un bilan (De Ketele, 2006). Il s'agit ainsi également d'un ensemble de résultats sur une longue période ayant pour but d'évaluer les compétences des élèves (Bloom et al., 1971). Elle permet également d'évaluer la qualité des apprentissages et d'établir le niveau de réussite des élèves (Pospel, 2005). Ainsi, l'évaluation sommative porte sur la réussite scolaire des élèves (Mottier Lopez & Laveault, 2008).

Comme l'ont montré Falchikov et Boud (2007), les réponses émotionnelles font partie intégrante de toute expérience d'évaluation. La plupart des recherches liant émotions et évaluation rapportent que les évaluations sont liées à des émotions négatives intenses, telles que de l'anxiété, du stress ou de la panique (Walsh, 2021; Mastagli et al., 2020).

Étant donné que les situations d'évaluation peuvent faire émerger de différentes émotions chez les élèves, notamment du stress et de l'anxiété, il est intéressant d'observer les effets de ces situations sur le plan émotionnel des élèves. Comme le suggère Viau (1995), la perception que les élèves ont de leurs compétences (perception d'efficacité personnelle) peut avoir un impact sur l'anxiété et le stress des élèves (George, 2002), mais également

Commenté [9]: Gaëlle Espinosa : Quelle réforme évoquez-vous ici ?

Commenté [10]: Aleksandra Vuichard : L'idée était de mettre en avant le fait qu'avant cet ouvrage fondateur de Bloom et al. (1971), l'évaluation était conçue en termes de certification et sélection sociale. Nous avons réajusté cette partie.

Commenté [11]: Gaëlle Espinosa : Et pas l'évaluation formative ?

Pourriez-vous, de façon très courte, indiquer ce sur quoi porte l'évaluation formative (d'autant que c'est dans cette évaluation que vous situez votre recherche présentée dans ce texte) ?

Commenté [12]: Catherine Audrin : Nous avons ajouté ces éléments dans le paragraphe précédent dans lequel nous décrivons plus amplement ce qu'est l'évaluation formative.



sur leurs résultats scolaires. Cependant, les résultats sont contrastés car certains [d'entre eux résultats](#) suggèrent que l'anxiété d'évaluation peut également être liée à davantage d'effort ([Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014](#)), [Dumont et al. \(2009\)](#) suggèrent qu'il existe un [lien étroit entre le stress et certains aspects de la vie scolaire](#). En particulier, les auteurs montrent qu'une faible performance scolaire ainsi qu'une peur des examens peuvent être à la fois les causes et les conséquences du stress. Par ailleurs, selon Dumont et al. (2009), « plus de la moitié des élèves présentent un stress de performance variant d'un degré modéré à élevé » (p. 302). [Finalement, une étude menée par Vukovic et ses collègues \(2013\) a relevé que les élèves rapportaient se sentir stressés par les mathématiques, et cela même au début de l'école primaire.](#) ([Handbook of emotions](#));

Si un grand nombre d'études se sont penchées sur l'importance des émotions d'accomplissement en contexte d'évaluation, aucune étude n'a étudié comment un contexte créatif (par rapport à un contexte « standard ») - [dans notre cas, lecture individuelle/individuelle](#) pouvait être rattaché à différentes émotions d'accomplissement chez les élèves. [Par ailleurs, la majorité des études ont été menées dans un contexte d'évaluation sommative alors que nous nous situons ici dans un contexte d'évaluation formative.](#) Ainsi, l'objectif de cette recherche est d'[étudier/comprendre](#) l'émergence des émotions d'accomplissement dans un contexte d'évaluation des apprentissages du français - [et plus précisément lors de la compréhension du sens d'un texte en français.](#) [N'Plus précisément, nous posons l'hypothèse que le contexte créatif serait relié à des émotions positives plus intenses que dans davantage d'émotions positives que le contexte standard.](#)

2. Méthode

...

2.1 Participant-es et procédure

...

3. Analyses de données et résultats

...

4. Discussion

L'objectif de cette recherche était [d'étudier l'émergence/d'étudier/comprendre l'émergence](#) des émotions d'accomplissement dans un contexte d'évaluation [formative](#) des apprentissages du français. En mettant en place un dispositif [quasi-expérimental créatif/destiné à encourager la créativité](#) (par rapport à un dispositif « standard »), nous souhaitons savoir si des élèves âgées de 7 à 8 ans pouvaient ressentir davantage d'émotions

Commenté [13]: Gabriel Kappeler : Je trouve l'ajout de Dumont et al. très pertinent dans ce chapitre sur l'évaluation et les émotions. Je ne vois toutefois pas le lien proposé avec Vukovic avec le stress lié au mathématiques

Commenté [14]: Catherine Audrin : En effet, nous avons donc choisi de supprimer cette référence. Merci pour cette remarque.

Commenté [15]: Gabriel Kappeler : Vous y venez effectivement dans la méthodologie, mais peut-être d'exemplifier ce que vous entendez par "standard" ici ou plus haut serait judicieux. En effet, les pratiques d'évaluations ne sont plus toutes aussi standard au cycle 1.

Commenté [16]: Catherine Audrin : Merci, nous avons explicité ici ce que nous entendions par "standard".

Commenté [17]: Gaëlle Espinosa : Je m'interroge sur la pertinence d'indiquer cela ici. Cette précision, de mon point de vue, dessert quelque peu l'ensemble de votre texte et de votre recherche. Alors que votre texte (devenu beaucoup plus clair avec l'ensemble des ajouts ou modifications effectués, et dont le plan se déroule logiquement) est très intéressant pour comprendre le rôle des émotions en contexte scolaire, dans l'apprentissage, en créativité et en évaluation, cette mention ("destinée à encourager la créativité") vient jeter un doute. Il me semble que ceci ("encourager la créativité") ne doit pas apparaître comme un objectif du dispositif mis en place, mais comme une des conclusions auxquelles votre dispositif mis en place et votre analyse des données alors récoltées vous fait parvenir.

Commenté [18]: Catherine Audrin : Merci pour cette remarque. En effet, cette mention n'est pas claire et ne correspond pas du tout à ce qui a été fait ni à notre objectif. Nous avons ajusté cette formulation en espérant que cela soit plus clair.



d'accomplissement positives suite à l'ors de l'évaluation de leurs apprentissages de la lecture à la fin de la leçon. Les résultats mettent en avant plusieurs éléments. Dans un premier temps, nous observons que dans notre étude globalement les élèves ressentent davantage d'émotions positives que d'émotions négatives lors de leur apprentissage du français au travers de la lecture. Par ailleurs, les résultats soutiennent notre hypothèse : lors de l'évaluation formative, les élèves rapportent une intensité plus élevée lors de l'évaluation formative d'émotions positives dans la condition créative par rapport à la condition standard. Ce résultat est également appuyé par le fait que les élèves rapportent une intensité plus élevée d'émotions négatives dans la condition standard par rapport à la condition créative.

...

4.1 Émotions et créativité

...

4.2 Émotions et évaluation

...

4.14.3 Limites de l'étude et perspectives futures

...

4.4 Brève conclusion

...

Commenté [19]: Gaëlle Espinosa : Quand a-t-elle eu lieu ? Sous quelle forme ?

Commenté [20]: Catherine Audrin : Comme nous venons de l'ajouter plus haut dans le texte, l'évaluation a eu lieu à la fin de la séquence sous forme de fiche de lecture (condition standard) ou par oral - où chaque élève racontait à l'enseignant ce qu'il avait compris du texte étudié (condition créative). Nous avons ajusté le texte en ce sens.

Commenté [21]: Gabriel Kappeler : Dans cette expérience-là ? Est-ce possible de le généraliser à l'ensemble de l'apprentissage de la lecture ?

Commenté [22]: Catherine Audrin : L'objectif n'était pas de généraliser nos résultats à l'ensemble de l'apprentissage de la lecture. En effet, nos résultats suggèrent que les émotions sont davantage positives dans ce contexte-ci, mais il faudrait évaluer si c'est le cas dans d'autres contextes. Nous proposons une perspective de recherche future allant dans ce sens plus loin dans la discussion : "Si nos résultats sont encourageants, nous pensons que de futures études seraient nécessaires afin d'évaluer si des résultats similaires peuvent être observés dans d'autres populations d'élèves et dans d'autres matières."

Commenté [23]: Gaëlle Espinosa : Oui. Toutefois, dans votre hypothèse énoncée p. 6 de ce texte, vous annoncez que "le contexte créatif serait relié à davantage d'émotions positives que le contexte standard". Ce "davantage" fait-il donc écho à l'"intensité plus élevée" mentionnée ici ? Peut-être pourriez-vous ajuster ce qui est écrit p. 6 relativement à votre hypothèse à ce qui est écrit ici.

Commenté [24]: Catherine Audrin : Merci pour cette remarque. Nous avons ajusté notre hypothèse afin de clarifier le lien entre nos résultats et notre hypothèse.

