



**HAL**  
open science

## Le regard des élèves de cours moyen sur les évaluations

Angélique Podevin

► **To cite this version:**

Angélique Podevin. Le regard des élèves de cours moyen sur les évaluations. Education. 2014. dumas-01091405

**HAL Id: dumas-01091405**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01091405v1>**

Submitted on 5 Dec 2014

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# MASTER SMEÉF

Sciences et Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Spécialité **Professorat des écoles**  
Domaine de formation des Sciences Humaines et Sociales

**Parcours M2 en alternance**

*Année universitaire 2013 – 2014*

**UE6 MEMOIRE DE RECHERCHE  
SEMESTRE 4**

**Prénom et nom de l'étudiant :** Podevin Angélique

**Intitulé du rapport:** Le regard des élèves de Cours Moyen sur les évaluations.

**Prénom et nom du directeur de mémoire :** Mme Garcia Chantal

**Site de formation :** Espe Outreau

**Section :** M2A

Ce travail qui a été réalisé tout au long de mes deux années de Master n'aurait pas pu s'effectuer sans la participation des élèves qui ont répondu aux différents questionnaires et entretiens. Je leur adresse ainsi mes premiers remerciements.

Je remercie également les professeurs des écoles qui ont accepté avec sympathie de donner de leur temps afin que je puisse faire remplir les questionnaires dans leur classe.

Je remercie aussi ma directrice de mémoire, madame Chantal Garcia, pour les savoirs et les conseils qu'elle a pu m'apporter et le suivi de mon travail.

Enfin, je tiens à remercier ma famille et mes amis qui m'ont été d'un énorme soutien tout au long de la production de ce mémoire.

# Sommaire

<b><u>Introduction</u></b> .....	3
<b><u>I. Définition de l'objet d'études</u></b> .....	4
a) Les élèves .....	4
b) L'évaluation scolaire.....	5
c) Le regard des élèves sur les évaluations.....	6
<b><u>II. Présentation du questionnement initial et de la problématique de recherche</u></b> .....	8
<b><u>III. Les hypothèses initiales de recherche</u></b> .....	9
<b><u>IV. Le principal moyen d'investigation: le questionnaire</u></b> .....	11
a) Présentation du questionnaire.....	11
b) Justification des questions par rapport aux hypothèses .....	12
c) Les questionnaires-tests.....	13
<b><u>V. Présentation des terrains d'investigation</u></b> .....	15
<b><u>VI. Présentation des résultats du questionnaire</u></b> .....	15
<b><u>VII. Le croisement des variables indépendantes</u></b> .....	19
<b><u>VIII. Le croisement des variables indépendantes et dépendantes</u></b> .....	22

<b>IX. <u>Retour aux hypothèses initiales</u></b> .....	26
<b>X. <u>Le deuxième mode d'investigation : l'entretien</u></b> .....	29
<b><u>Conclusion</u></b> .....	29
<b><u>Bibliographie</u></b> .....	30
<b><u>Annexes</u></b> .....	31

## **Introduction**

Ayant passé un bac Économique et Social, j'ai eu une première approche de la sociologie, pendant mes trois années de lycée, à travers la discipline SES (Sciences Économiques et Sociales). J'ai, en effet, pu étudier certains auteurs comme, entre autres, Émile Durkheim, Max Weber ou encore Karl Marx, les fondateurs de la sociologie. Cette discipline m'a tout de suite intéressée. J'aimais le fait d'analyser la société et ses mécanismes, les relations entre les groupes sociaux et le fait de comprendre comment les différentes structures sociétales fonctionnent. J'ai ainsi souhaité travailler sur le regard des élèves vis-à-vis des évaluations pédagogiques. Pourquoi ai-je choisi cet objet d'études ?

J'ai toujours pris plaisir à aller à l'école et j'ai toujours été considérée comme «une bonne élève». Cependant, plus les années passaient et plus je devenais une élève anxieuse, notamment à cause des évaluations. Les contrôles me stressaient car je redoutais d'avoir de mauvaises notes. Je ne voulais pas décevoir mes parents qui souhaitaient que je réussisse dans la vie (comme tous les parents le désirent pour leurs enfants) et qui croyaient en moi. Ayant été ouvriers tous les deux, ils espéraient que mes sœurs et moi-même atteignions un rang social supérieur au leur, que nous réalisions une ascension sociale. De même, je ne voulais pas décevoir mes professeurs qui étaient aussi habitués au fait que j'aie des bonnes notes. Alors, quand un professeur de collège m'a dit, un jour, en rendant une copie: «15, c'est bien mais j'ai été habitué à mieux de ta part», j'ai commencé à redouter les évaluations. J'ai eu, pendant longtemps, une vision négative de celles-ci. Je considérais aussi les évaluations comme un moyen responsable d'une certaine compétition entre mes camarades de classe et moi.

Ainsi, j'ai décidé de consacrer mon mémoire à cet objet d'études afin de savoir quel regard les enfants d'aujourd'hui, et principalement les élèves au Cours Moyen, portent sur les évaluations. Leur vision m'intéresse d'autant plus que je vise le métier de professeur des écoles.

Après avoir défini l'objet d'études et ses concepts-clés, je présenterai mon questionnement initial et ma problématique de recherche. Puis, j'exposerai mes hypothèses initiales et évoquerai mon principal outil d'investigation, le questionnaire, qui sera d'abord testé par deux enfants avant d'être distribué à un échantillon de 30 élèves. Je décrirai les terrains d'investigation et analyserai ces questionnaires. Ces derniers seront complétés par deux entretiens et je finirai par un retour aux hypothèses initiales.

# **I. Définition de l'objet d'études**

## **a) Les élèves**

Les enfants mis dans le milieu scolaire deviennent des élèves, c'est-à-dire des enfants adoptant des attitudes propices aux apprentissages : par exemple, ils adhèrent aux règles de vie collective, ils sont capables de se concentrer, d'écouter, de communiquer, etc. Ils sont, depuis 1989, placés au cœur des apprentissages. En effet, selon les Instructions Officielles, les professeurs doivent établir leur enseignement en tenant compte de ce que les élèves savent et de ce qu'ils sont. Très souvent, les élèves d'une classe ont un niveau scolaire hétérogène. Chacun d'eux apporte avec lui sa trajectoire sociale et son identité. Ainsi, les enseignants doivent s'adapter à cette somme d'individualités. Considérant les élèves comme des êtres capables de choisir et de porter un avis, et celui-ci étant rarement pris en considération, il m'est apparu pertinent de les interroger sur les évaluations pédagogiques auxquelles ils sont de plus en plus régulièrement soumis.

Les élèves des écoles primaires sont âgés de 2/3 ans à 10 ans. Dans la période de 1981 à 2010, l'effectif de ces derniers a connu la même évolution que ce soit dans les établissements privés ou publics : en élémentaire public, l'effectif a baissé de 2000 à 2003 (3.384 à 3.333 (données exprimées en milliers))<sup>1</sup> puis a augmenté de 2004 à 2010 (3.333 à 3.503). De même, en élémentaire privé, l'effectif des élèves a diminué sensiblement jusqu'en 2002, puis a connu une légère hausse de 2003 à 2009 avant de subir une faible baisse en 2010. La part des élèves scolarisés dans le public est forte : en élémentaire, elle était de 85,9% contre 14,1% pour le privé, en 2010. Depuis 1980, le nombre moyen d'élèves par classe a diminué régulièrement jusqu'en 2009 puis a augmenté dans le secteur public. En 2010, ce nombre était de 22,7 en élémentaire public et de 22,9 en élémentaire privé. Il est, par conséquent, plus faible dans le secteur public. Dans l'académie de Lille, près de 30% des élèves scolarisés dans des écoles primaires le sont en éducation prioritaire. Cette dernière a été créée en 1981 et regroupe aujourd'hui trois structures : les ZEP (Zones d'Éducation Prioritaire, 1981), les RAR (Réseaux Ambition-Réussite, 2006) et les RRS (Réseaux de Réussite Scolaire, 2006). Au 1er janvier 2011, l'académie de Lille se situait au premier rang par son nombre de RAR (il y en avait 28 avec 205 écoles primaires, soit 8,3% des écoles primaires de France) et au troisième rang par son nombre de RRS (il y en avait

---

<sup>1</sup> DEPP-MEN (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance-Ministère de l'Éducation Nationale), *Repères et références statistiques*, Paris, 424p., édition 2009.

79 avec 505 écoles primaires, soit 18,7% des écoles primaires de France).

## **b) L'évaluation scolaire**

L'évaluation scolaire évoque généralement le contrôle, la mesure, la vérification des connaissances scolaires. Elle permet de voir si l'élève s'est approprié les savoirs, savoir-faire et aussi savoir-être, visés par le professeur, et de le positionner d'une certaine façon dans chaque discipline où elle est présente. Elle donne une valeur, un jugement du travail scolaire effectué. Elle éclaire l'élève sur lui-même, sur ses capacités et permet d'éclairer le professeur sur les compétences ou les difficultés scolaires de l'élève. L'évaluation pédagogique est un accompagnement de l'apprentissage.

Pour le professeur René Amigues<sup>1</sup>: « D'origine anglo-saxonne, l'action d'évaluer consiste à fournir des informations utiles pour éclairer une prise de décision », et c'est aussi, selon Maccario B., un « acte qui consiste à émettre un jugement de valeur à partir d'un recueil d'informations sur l'évolution ou le résultat d'un élève, en vue de prendre une décision ».

L'évaluation contribue aussi à réduire la complexité d'une situation afin de mieux la comprendre et de mieux agir. Ainsi, elle permet de se projeter dans le futur. Philippe Guimard<sup>2</sup>, aujourd'hui professeur en psychologie du développement et de l'éducation à l'université de Nantes, précise qu' « elle permet en effet de mesurer le chemin parcouru, de comparer les résultats réels et attendus, de réajuster les actions et d'anticiper sur l'avenir ». Il indique également que les fonctions de l'évaluation des compétences scolaires ont évolué tout au long du XX<sup>e</sup> siècle. Au début de celui-ci, les évaluations étaient conçues pour « classer/séparer les élèves et les orienter », et, progressivement, elles ont permis de mieux comprendre les processus d'apprentissage « dans le but d'améliorer l'efficacité des actions éducatives et la prise en charge des élèves en difficulté ».

Il existe, aujourd'hui, différents types d'évaluation qui se situent à divers moments de l'apprentissage. Avant l'apprentissage, l'évaluation est diagnostique et doit permettre d'identifier où en sont les élèves. C'est alors un outil indispensable pour l'enseignant et notamment pour la préparation des séquences d'apprentissage. Pendant

---

<sup>1</sup> AMIGUES R.(1996) : in ZERBATO -POUTOU M.T., *les pratiques scolaires d'apprentissages et d'évaluation*, dunod, Paris.

<sup>2</sup> GUIMARD P. (2010), *L'évaluation des compétences scolaires*, éditions PUR.



l'apprentissage, elle est essentiellement formatrice pour l'élève à qui elle doit « permettre de se repérer, d'analyser ses processus d'apprentissage, d'apprécier ses évolutions ». Pour l'enseignant, elle est formative, et l'analyse des erreurs est au cœur de son dispositif de différenciation.

Après l'apprentissage, elle devient sommative. On l'appelle, de façon plus commune, le «contrôle». Elle permet de voir où en sont les élèves à la fin de la séquence d'apprentissage.

### **c) Le regard des élèves sur les évaluations**

Nous vivons aujourd'hui dans une société de plus en plus exigeante qui demande de plus en plus de compétences dans différents domaines, et donc réussir à l'école est presque devenu un devoir. En effet, selon Cléopâtre Montandon, l'école «évalue, classe et sélectionne les élèves. En d'autres termes, elle oriente leur vie future.»<sup>1</sup> (p. 117). Cette évaluation des élèves se fait par le biais de notes ou de lettres (équivalant à une échelle de notes) qui leur sont attribuées et qui représentent à leurs yeux un poids. Ainsi, selon Cléopâtre Montandon, « certains [élèves] parlent de leur contrariété , de leur tristesse, de leur déception; d'autres expliquent que recevoir une mauvaise note fait qu'ils se sentent nuls, bêtes, dévalorisés, qu'ils sont en colère contre eux-mêmes ou envahis par la honte face aux autres et à soi. Certains font part d'un sentiment de peur, peur d'être grondés et peur de l'avenir.» (p.127)

Aujourd'hui, les évaluations pédagogiques prennent une place de plus en plus importante au sein du système éducatif, et particulièrement pour certains élèves, dès le plus jeune âge, quand elles sont notées. La question «Est-ce que c'est noté?» est assez souvent posée par des élèves. Comme tout travail mérite salaire, les élèves se préoccupent naturellement de leur gratification. En effet, j'ai eu l'occasion d'observer ce fait lors de deux stages, l'un effectué en école élémentaire et l'autre réalisé en maternelle. Ainsi, lors de cette première année de Master SMEEF (Sciences et Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation), j'ai effectué un stage dans une classe de CM2, et j'ai eu l'occasion d'entendre cette question de la bouche d'une élève s'adressant à son professeur, celui-ci étant en train de distribuer à la classe un document, support d'une évaluation

---

<sup>1</sup> MONTANDON C. avec la collaboration de OSIEK F., 1999, *L'éducation du point de vue des enfants*, L'Harmattan.

formative. La réponse de l'enseignante a été: «Est-ce que ça change quelque chose?».

Lors d'un autre stage en moyenne section, que j'avais fait pendant ma deuxième année de Licence, un petit garçon, dans un groupe qui travaillait en autonomie, s'était mis à pleurer et lorsque je lui ai demandé ce qui n'allait pas, il m'a expliqué avec ses mots qu'il s'était trompé dans son activité et que ne pouvant réparer son erreur, il n'aurait pas le tampon du smiley qui sourit et qui signifie «très bien».

Cette importance des notes chez les élèves est aussi en lien direct avec la préoccupation des parents qui est de plus en plus forte. Ces derniers ne demandent pas à leur enfant: «Qu'as-tu appris aujourd'hui?» (...) mais: «Quelles sont les notes que tu as eues?».<sup>2</sup> (p.8).

Ainsi, les élèves attachent de l'importance aux évaluations et certains, même, les appréhendent. Mais les filles et les garçons se distinguent-ils quant au regard qu'ils portent sur les évaluations ? On peut, en effet, prétendre que le genre aurait une influence sur ce regard. Les filles, étant plus craintives d'échouer scolairement et étant plus studieuses, appréhenderaient davantage les évaluations que les garçons.

Il y aurait aussi un lien entre le contexte scolaire dans lequel les élèves se trouvent et leur vision des évaluations : plus satisfaisant est le contexte et meilleure est la vision des élèves sur l'École, meilleur et plus juste serait leur regard sur les évaluations.

Le regard des élèves sur les évaluations peut également être influencé par le milieu social dont ils sont issus : un élève provenant d'un milieu plus aisé accorderait plus d'importance aux évaluations car il aurait plus à cœur de réussir scolairement afin d'atteindre le rang social de ses parents.

Les élèves peuvent aussi avoir un regard différent sur les évaluations en fonction du suivi scolaire de leurs parents : plus ce dernier est important, plus les élèves se sentiraient prêts pour faire face aux évaluations et considéreraient celles-ci comme étant plus accessibles.

Pour finir, il y aurait un lien entre le suivi du travail de l'élève par le maître et le regard que l'élève porte sur les évaluations : les élèves se sentant bien suivis seraient moins gênés d'avoir des évaluations car elles seraient pour eux un moyen de montrer au maître les efforts et le travail réalisés tout au long de la séquence d'apprentissage.

Enfin, un lien existerait entre la réussite scolaire et le regard des élèves sur les évaluations : les élèves qui ont une bonne réussite scolaire donneraient plus de valeur aux

<sup>2</sup> VECCHI de G. (2011) : *Evaluer sans dévaluer et évaluer les compétences*, Hachette Éducation, 176p.

évaluations et seraient plus stressés par celles-ci car ils ont l'objectif de toujours les réussir.

## **II. Présentation du questionnement initial et de la problématique de recherche**

J'ai choisi de travailler sur un objet d'études qui est le suivant : « Le regard des élèves de Cours Moyen sur les évaluations pédagogiques ». Celui-ci se constitue de deux éléments : d'une part, les élèves, d'autre part, les évaluations.

Dans un premier temps, je me suis posé des questions sur chacun d'entre eux :

→ Les questions permettant de définir les caractéristiques des élèves :

Est-ce une fille ou un garçon ? De quel milieu social, l'élève est-il issu ? Est-ce un élève en difficulté ou en réussite scolaire ? Dans quel contexte est-il scolarisé ? Dans quel niveau de classe se trouve-t-il ? Quel regard porte l'élève sur l'école en général ?

→ Les questions portant sur le deuxième élément, les évaluations :

A quoi servent les évaluations ? Sont-elles adaptées aux élèves ? A quelle fréquence sont-elles réalisées ?

Je me suis ensuite interrogée sur les liens qui existent entre ces deux éléments.

Je suis partie des observations et des constats que j'ai décrits auparavant. Ces derniers ont éveillé en moi les questions suivantes: quels impacts ont ces évaluations sur les élèves scolarisés en élémentaire et principalement au Cours Moyen? Sont-elles bien vécues par ces élèves? Ou sont-elles un facteur de stress supplémentaire à leur quotidien? Le fait d'avoir des évaluations dérange-t-il les élèves ? Savent-ils réellement à quoi elles servent ? En ont-ils vraiment conscience ? Est-ce que tous ces élèves perçoivent celles-ci de la même façon? Le genre a-t-il une influence sur le regard porté par les élèves concernant les évaluations ? Le contexte scolaire change-t-il le regard des élèves sur ces dernières? La vision des élèves sur les évaluations est-elle différente en fonction du suivi des parents ? Ou en fonction du suivi du maître ? L'origine sociale influence-t-elle le regard des élèves sur les évaluations ?

De cette manière, j'en suis venue à une problématique générale qui est la suivante: «Quel est le regard des élèves sur les évaluations pédagogiques?», puis, progressivement, à cette problématique de recherche: «La réussite scolaire des élèves influence-t-elle leur regard sur les évaluations pédagogiques?».

J'ai opté pour cette dernière car je souhaitais connaître, en particulier, le regard des enfants en réussite scolaire sur les évaluations. En effet, étant une ancienne « bonne élève » qui appréhendait les évaluations car je craignais de décevoir mes parents et mes professeurs en cas d'échec, il m'est apparu intéressant de connaître le point de vue d'autres bons élèves à ce sujet et de le comparer à celui d'élèves plus faibles . Est-ce un sentiment identique à tous les élèves en réussite scolaire ou ce sentiment est-il présent aussi chez les enfants en difficulté ?

### **III. Les hypothèses initiales de recherche**

Suite à mon questionnement initial, j'ai été conduite à formuler six hypothèses qui sont les suivantes:

- 1) Les garçons et les filles auraient une vision distincte sur les évaluations.
- 2) Le regard des élèves sur les évaluations devrait être différent en fonction du contexte scolaire dans lequel ils se trouvent.
- 3) Le regard des élèves sur les évaluations devrait varier avec leur origine sociale.
- 4) Les élèves auraient un regard sur les évaluations qui varierait avec le suivi scolaire de leurs parents.
- 5) La vision que les élèves ont des évaluations serait influencée par la façon dont ils se sentent perçus et suivis par l'enseignant.
- 6) Les élèves porteraient un regard différent sur les évaluations, selon leur réussite scolaire.

**=> Justification de ces hypothèses:**

Hypothèse 1: Mes observations, en milieu scolaire, me laissent supposer que les

filles donneraient plus d'importance aux évaluations que les garçons, car elles se montrent généralement plus studieuses, plus impliquées dans leur travail scolaire.

Hypothèse 2: A un contexte scolaire satisfaisant devrait correspondre un regard des élèves sur les évaluations qui serait positif car leur vision globale de l'École serait elle-même positive.

Hypothèse 3: Un élève issu d'un milieu social plus aisé devrait attacher plus de valeur aux évaluations qu'un élève provenant de milieux populaires, ayant le plus souvent l'optique de réussir scolairement et d'atteindre, au minimum, le rang social de ses parents.

Hypothèse 4: Selon mes observations, les élèves qui ont un suivi plus régulier de la part de leurs parents trouveraient les évaluations plus accessibles (moins difficiles) et seraient moins gênés d'en avoir, car ils estimeraient être prêts et aimeraient montrer le fruit de leur travail à leurs parents.

Hypothèse 5: Selon mes observations, les élèves qui se sentent bien perçus et suivis par leur maître ne seraient pas gênés d'avoir des évaluations car celles-ci seraient pour eux un moyen de montrer au professeur leurs progrès, le fruit de « leur travail ». L'élève est, en effet, un des « collaborateurs » du maître : ce dernier transmet des savoirs, savoir-faire et savoir-être aux élèves qui participent activement à la construction de leurs propres apprentissages. De même, ces élèves qui se sentent bien perçus et suivis par leur professeur seraient davantage inquiets pour les évaluations car ils ne voudraient pas décevoir celui-ci. Pierre Merle, en rappelant l'expérience de Rosenthal et Jacobson (1968), dite « Effet Pygmalion », indique que « les attentes de réussite ou d'échec des maîtres à l'égard des élèves sont susceptibles d'influencer les connaissances acquises par ceux-ci: une attente de succès est liée à une meilleure réussite scolaire de l'élève et inversement. »<sup>1</sup> Ainsi, on peut supposer que cette attente de l'enseignant influencerait aussi le regard des élèves sur les évaluations.

Hypothèse 6: Les élèves qui ont une bonne réussite scolaire donneraient plus de valeur aux évaluations, car elles sont un moyen pour eux de mettre en avant leurs acquis

---

<sup>1</sup> MERLE P. ,1998, «L'efficacité des maîtres» (p. 98-101) in *Sociologie de l'évaluation scolaire*. PUF, QSJ n°3278, 128p.

et notamment leur travail fourni en amont, tandis que les élèves les plus faibles devraient avoir une approche des évaluations plus négative, voire les considérer comme des punitions. Toutefois, les « bons » ou « très bons » élèves pourraient être davantage stressés par les évaluations, car ils accepteraient moins l'idée de se tromper et n'aimeraient pas faire des erreurs.

## **IV. Le principal moyen d'investigation: le questionnaire**

### **a) Présentation du questionnaire**

J'ai choisi le questionnaire comme premier mode d'investigation car il me paraît être un moyen efficace pour obtenir des données en nombre. Il s'inscrit dans la démarche hypothético-déductive. Aujourd'hui et de longue date, de nombreux sociologues utilisent ce mode d'investigation pour leurs propres recherches. C'est le cas, par exemple, de Yves Careil. « L'enquête par questionnaire engage un point de vue théorique, une vision du monde selon laquelle le social est déterminé socialement. »<sup>1</sup> C'est la théorie du «déterminisme» que l'on doit au fondateur de la sociologie Émile Durkheim. Cette enquête par questionnaire permet de mettre à jour des facteurs sociaux non perceptibles *a priori*.

Mon questionnaire est destiné à des élèves de cycle 3 (issus de classes de CM1-CM2). Arrivant à la fin de l'école élémentaire, ces derniers ont passé, me semble-t-il, un nombre suffisant d'évaluations et je suppose qu'ils sont suffisamment matures, pour s'en faire une opinion et l'exprimer clairement à l'écrit.

L'élaboration de ce questionnaire n'a pas été très simple. En effet, j'avais énormément de questions qui me venaient à l'esprit. Or, il s'agissait de trouver des questions en relation avec mes hypothèses initiales de recherche. Puis, la formulation même de ces questions a été un problème. Au début, je les formulais d'une façon trop complexe. J'ai dû m'efforcer de les adapter à la compréhension des élèves de cycle 3 de l'école élémentaire.

Le questionnaire que j'ai établi est présenté en annexe. Il se compose de seize

---

<sup>1</sup> SINGLY de F., 2008, (1ère édition 1992), *L'enquête et ses méthodes. Le questionnaire*, 2ème édition refondue, Armand Colin

questions, référant à deux types de variables, les variables indépendantes qui correspondent aux caractéristiques personnelles des individus (ici les élèves de CM1-CM2), et les variables dépendantes qui correspondent aux pratiques, opinions, goûts, etc. des personnes interrogées (ici la perception de l'évaluation par les élèves). Lors de l'exploitation des données, chacune des variables indépendantes sera croisée avec chacune des variables dépendantes, afin de tester les liens éventuels existant entre elles.

Les variables indépendantes retenues concerneront le genre, l'âge, les PCS (Professions et Catégories Sociales) des parents, la réussite scolaire, le suivi scolaire des parents et celui des enseignants : elles sont renseignées par les questions 1 à 6 et 13 à 16.

Les variables dépendantes, quant à elles, sont relatives aux appréciations que les élèves portent sur les évaluations, et seront renseignées par les questions 7, 8, 9, 10, 11 et 12.

Le questionnaire que j'avais établi dans un premier temps a été modifié. En effet, j'ai dû adapter des questions afin qu'elles répondent mieux à mes hypothèses initiales. Pour cela, j'ai pris appui sur la justification de ces dernières que j'ai davantage développée.

J'ai modifié ma cinquième hypothèse de recherche qui était: « La vision que les élèves ont des évaluations serait influencée par le niveau d'attente de l'enseignant à l'égard de chacun d'entre eux. » et je l'ai remplacée par la formulation suivante : « La vision que les élèves ont des évaluations serait influencée par la façon dont ils se sentent perçus et suivis par l'enseignant. ». Les questions 13 à 16 ont ainsi été ajoutées.

Ayant très peu de questions correspondant au regard des élèves sur les évaluations, j'ai ajouté les questions 10, 11 et 12.

### **b) Justification des questions par rapport aux hypothèses:**

L'hypothèse 1 s'appuiera sur la question 1, portant sur le genre des élèves, et la question 8 qui repose sur le degré d'importance que ces derniers accordent aux contrôles, autrement dit aux évaluations.

L'hypothèse 2, correspondant à la relation entre le contexte scolaire dans lequel les élèves se trouvent et le regard de ceux-ci sur les évaluations pédagogiques, pourra s'appuyer, d'une part, sur mon relevé des provenances des questionnaires, soit deux écoles au contexte contrasté : l'établissement « A » à Outreau, situé en Éducation

Prioritaire et l'école « B » à Isques qui est hors Éducation Prioritaire, d'autre part, sur les appréciations relatives aux évaluations données par la question 9 et celles relatives à l'École données par la question 4.

L'hypothèse 3, elle, prendra appui sur la question 2, permettant de relever la profession des parents et donc de connaître l'origine sociale des élèves, et la question 8.

L'hypothèse 4 s'appuiera, d'une part, sur les questions 5 et 6 qui correspondent au suivi scolaire des parents, d'autre part, sur les questions 10, 11 et 12 qui permettent de recueillir les appréciations des élèves concernant les évaluations.

L'hypothèse 5 reposera sur les questions 13, 14, 15 et 16 qui mesurent la façon dont l'élève se sent perçu et suivi par son maître et sur les questions 7, 10 et 11.

Pour finir, l'hypothèse 6 prendra appui sur la question 3 permettant de connaître la réussite scolaire de l'élève, et les questions 7, 8, 9 et 10.

### **c) Les questionnaires-tests**

Ce principal outil d'investigation a été testé auprès de deux enfants de cycle 3 (CM2). L'objectif était de voir si les questions étaient bien comprises par des élèves de ce niveau, si certaines avaient besoin d'être précisées, modifiées, voire supprimées, et si elles permettaient d'obtenir des réponses suffisamment précises pour être ensuite exploitées.

J'ai souhaité tester les questionnaires dans deux établissements distincts : une école élémentaire d'application appelée « A » à Outreau (qui relève de l'Éducation Prioritaire) et une école primaire appelée « B » à Isques (qui est hors Éducation Prioritaire). Je les ai choisies car elles relèvent de contextes scolaires contrastés. C'est aussi dans ces deux écoles que les questionnaires ont été distribués en grand nombre.

Pour les questionnaires-tests, j'ai choisi deux élèves qui n'ont pas la même réussite scolaire : dans l'école « A » une très bonne élève, et dans l'école « B » une élève en difficulté.

Les deux tests se sont très bien passés. Dans chacune des écoles, j'ai pu faire passer le questionnaire dans une salle, autre que celle de la classe. J'étais ainsi seule avec l'élève. Dans les deux cas, il n'y a eu aucun problème au niveau de la compréhension des questions et ces deux élèves ont rempli facilement le questionnaire.

### **→ Analyse des réponses des questionnaires-tests :**



• Le questionnaire donné à l'élève scolarisée dans l'école « A » (annexe 2) :

L'élève a bien coché une seule réponse pour chaque question, comme cela lui était demandé. Elle a également bien répondu aux questions ouvertes, ces réponses sont compréhensibles et précises. Je ne suis revenue avec elle que sur la justification de la question 7 afin de m'assurer que j'avais bien compris le sens de sa réponse (le questionnaire est en annexe 2). Quand elle écrit : « Parce que si je n'y arrive pas. », elle souhaite dire : «Parce que j'ai peur de ne pas y arriver. »

Cette très bonne élève a les caractéristiques suivantes : elle est issue d'une famille de milieux populaires (son père étant routier et sa mère étant sans emploi). Elle aime aller à l'école pour apprendre des choses et est suivie scolairement par ses parents. Elle trouve que les contrôles sont très importants et pense qu'ils servent à savoir si les élèves ont appris leurs leçons. Enfin, elle pense que son enseignante la voit aussi comme une très bonne élève et se sent bien suivie par cette dernière.

• Le questionnaire donné à l'élève scolarisée dans l'école « B » (annexe 3) :

Cette élève a bien coché aussi une seule réponse par question et a été compréhensible dans ses réponses aux questions ouvertes.

Je ne suis revenue avec elle que sur le métier de sa mère : en effet, celle-ci n'est pas « commerciale » mais une employée dans un magasin de chaussures. Je lui ai aussi demandé de préciser sa réponse à la question 7. Ainsi, quand elle dit : « J'ai peur de me faire disputer », elle craint, en fait, de se faire réprimander par ses parents si elle obtient une mauvaise note.

Cette élève en difficulté est issue d'une famille d'origine populaire (son père étant marin et sa mère, une employée). Elle est suivie scolairement par ses parents. Elle aime aller à l'école parce qu'elle voit ses copines. Elle pense que les contrôles sont un peu importants et qu'ils servent à savoir si les élèves ont appris leurs leçons. Pour finir, elle pense que sa professeure la perçoit comme une élève en difficulté et qu'elle s'occupe moyennement d'elle. Le fait d'avoir des contrôles ne la dérange pas, car parfois ces derniers ne sont pas difficiles.

Les questions ayant été claires pour ces deux élèves et leurs réponses étant satisfaisantes pour une future exploitation, le questionnaire n'a fait l'objet d'aucune modification pour la distribution en nombre (quinze questionnaires par école).

## **V. Présentation des terrains d'investigation**

Comme je l'ai déjà dit, ces deux écoles dans lesquelles a été testé le questionnaire sont aussi celles où les questionnaires ont été distribués en nombre.

Ce sont deux établissements au contexte contrasté. L'école « A » est une école élémentaire d'application en Education Prioritaire située dans un quartier d'Outreau, près d'habitats collectifs (logements HLM). Ceci peut expliquer que de nombreux élèves soient issus de milieux défavorisés. Cependant, une population plus aisée se trouve du côté de Manihen (hameau d'Outreau). Cet établissement scolaire est déficitaire sur le plan social et culturel. Le niveau de langage y est faible (ce dernier, qui est encore trop rudimentaire chez certains enfants, rend difficile l'accès à une pensée structurée et l'accès aux apprentissages scolaires). Un RASED (Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté) y est implanté. L'école possède neuf classes dont deux de niveau Cours Moyen. Celle dans laquelle j'ai pu distribuer les questionnaires comptait seulement quinze élèves. Ainsi, tous les enfants ont répondu au questionnaire.

L'école « B » est une école primaire hors Education Prioritaire qui est située à Isques, une petite commune qui se trouve à 7 km au sud de Boulogne-sur-Mer. Les élèves sont, pour la majorité, issus de milieux aisés et n'ont pas de grandes difficultés. Le niveau socio-économique est assez bon. Depuis la rentrée 2013, l'école possède 4 classes dont une seule de niveau Cours Moyen. Celle-ci est composée d'un triple niveau : CE2-CM1-CM2. J'ai pu ainsi donner les questionnaires à 8 garçons et 7 filles de CM1-CM2.

Dans les deux écoles, tous les élèves ont rempli leur questionnaire facilement. Les questions ont été bien comprises.

## **VI) Présentation des résultats du questionnaire**

Mon premier moyen d'investigation, le questionnaire, a été distribué à 30 élèves de cours moyen (15 élèves dans l'école « A » et 15 élèves dans l'école « B »).

Dans le questionnaire présenté ci-dessous, j'ai comptabilisé les réponses pour chaque question. Je les ai notées en gras tout comme les réponses aux questions ouvertes.

## **Questionnaire**

**Consigne:** *Ce questionnaire servira pour une étude sur les écoles. Remplis cette feuille en ne cochant qu'une seule réponse par question et en y répondant clairement. Tes réponses resteront anonymes, donc n'hésite pas à dire la vérité.*

Q 1: Tu es :  un garçon (16)  une fille (14)

Q 2: Quel est le métier de tes parents?

Mon papa est: **chauffeur-livreur (2) boucher (1) éboueur (1) marin-pêcheur (3) travaille dans le bâtiment (2) pompier (1) monte des pneus (1) travaille à la Charlotte (1) magasinier (1) électricien (2) déboucheur (1) instituteur (1) aide-soignant (1) policier (1) architecte (1) réparateur dans les téléphones (2) imprimeur (3) pharmacien (1) plombier (1)  il ne travaille pas (3)**

Ma maman est: **hôtesse de caisse (2) travaille à la Charlotte (1) chauffeur-livreur (1) ouvrière dans une usine (1) travaille dans les bureaux dans une entreprise de transport (1) vendeuse (3) femme de ménage (3) infirmière (1) secrétaire (2) enseignante (4) nourrice (1) AVS (1) aide-soignante (1)  elle ne travaille pas (8)**

Q 3: Selon toi, tu es un élève :  en difficulté (5)  moyen (4)  bon (15)  
 très bon (6)

Q 4: Aimes-tu aller à l'école?  oui (22)  non (8)  
=> pourquoi?

**Remarque :** Quand il y avait plusieurs réponses, seule la première a été prise en compte.

Pour les élèves qui ont répondu « oui » : **J'aime bien travailler (2) On apprend des choses (11) Je vois mes copains/copines (6) J'aime bien toutes les matières (3)**

Pour les élèves qui ont répondu « non » : **On n'a pas assez de récréation ( 1) Je n'aime pas les devoirs (1) Il y a des leçons à apprendre (1) Je n'aime pas travailler (1) On se lève tôt (3) Je n'aime pas écrire (1)**

Q 5: Tes parents regardent-ils tes devoirs?  oui (25)  non (5)

Q 6: Tes parents t'aident-ils à réviser tes leçons ?  oui (22)  non (8)

Q 7: Avant un contrôle, es-tu inquiet(e) /stressé(e)?  oui (15)  non (15)  
=> pourquoi ?

Pour les élèves qui ont répondu « oui » : **J'ai peur d'avoir une mauvaise note (6) J'ai peur d'avoir faux/de me tromper (6)**

**Je ne sais pas si c'est dur ou pas/je ne connais pas les questions (2)**

**Je ne sais pas mes leçons (1)**

Pour les élèves qui ont répondu « non » : **J'ai bien appris mes leçons / bien révisé (10)**

**Je sais que je peux bien faire/ je sais que ça va bien se passer (2) Je pense que je peux avoir une bonne note (1) Car sinon je vais me déconcentrer et je ne vais plus rien**

**savoir (1) Je suis habitué (1)**

Q 8: Pour toi, les contrôles c'est:  pas important (0)  un peu important (0)

important (6)  très important (24)

Q 9: Selon toi, pourquoi ton maître donne-t-il des contrôles?

cela ne sert à rien. (1)

les contrôles servent à savoir si les élèves ont appris leurs leçons. (9)

les contrôles permettent à ton maître de savoir où tu en es pour te faire progresser (20)

c'est pour punir les élèves (0)

Q 10: Cela te dérange-t-il d'avoir des contrôles ?  oui (7)  non (23)

=> Pourquoi?

Pour les élèves qui ont répondu « oui » : **Car j'ai peur d'avoir des mauvaises notes (1)**

**Car je ne sais pas toujours mes leçons (3) Car je n'aime pas les contrôles/c'est embêtant (3)**

Pour les élèves qui ont répondu « non » : **Car je vois mes notes (3) Car c'est normal,**

**c'est l'Ecole (3) Car je sais mes leçons (6) Car comme ça, on sait où on en est (3)**

**Car on sait si on peut passer au collège ou pas (1) Car ça nous aide à mieux travailler/à progresser car le maître peut nous expliquer après ce qu'on n'a pas compris (4) Car c'est pour nos moyennes (1) Car c'est comme des exercices (1) Car c'est très important (1)**

Q 11: Te sens-tu prêt(e) avant chaque contrôle ?  oui (25)  non (5)

=> Pourquoi ?

Pour les élèves qui ont répondu « oui » : **Car j'ai bien appris mes leçons (22) Car c'est**

**facile (1) Car je sais que je vais y arriver et avoir une bonne note (1) Car c'est pour s'entraîner (1)**

Pour les élèves qui ont répondu « non » : **Car j'ai peur de ne pas y arriver (1) Car je**

**ne révise pas (1) Car je ne retiens pas tout (2) Car je n'ai pas envie d'avoir une mauvaise note (1)**

Q 12 : Comment trouves-tu les contrôles en général?

pas difficiles (6)    assez difficiles (17)    difficiles (5)    très difficiles (2)

Q13: D'après toi, ton maître te voit comme un élève:  en difficulté (5)    moyen (5)  
 bon (14)    très bon (6)

Q14 : Te sens-tu important aux yeux de ton maître ?    oui (19)    non (11)

Q 15 : Penses-tu que ton maître s'intéresse à ton travail ?    oui (28)    non (2)

Q 16 : Comment ton maître suit-il ton travail ?

très peu souvent (2)    de temps en temps (8)    souvent (15)    très souvent (5)

### **=> Analyse de ces résultats**

Les 30 questionnaires m'ont tous été rendus : 16 garçons et 14 filles ont répondu à la totalité des questions. En prenant en compte la profession du père, on peut alors indiquer que 12 enfants sont issus d'un milieu aisé alors que 18 proviennent de milieux populaires. Les trois quarts des élèves questionnés considèrent être en bonne réussite scolaire (15 d'entre eux se trouvent bons et 6 très bons). Quatre élèves se considèrent moyens et 5 en difficulté.

Un très grand nombre d'élèves aime aller à l'école (22 élèves sur 30) mais il en ressort plusieurs raisons. La moitié (11 élèves sur 22) aime y aller car ils y « apprennent des choses » et un peu plus d'un quart car ils peuvent voir leurs ami(e)s. Les élèves restants aiment y aller pour travailler ou parce qu'ils aiment les matières qui y sont enseignées. Les 8 élèves n'aimant pas y aller évoquent des raisons diverses (pas assez de récréation, il y a des devoirs et des leçons à apprendre, ils n'aiment pas travailler ou pas écrire). Trois d'entre eux précisent aussi qu'ils n'aiment pas aller à l'école car ils se lèvent tôt.

Concernant le suivi scolaire des parents, celui-ci apparaît important puisque sur les 30 élèves, 25 ont au moins un parent qui regarde les devoirs et 22 révisent leurs leçons

en étant aidés par leurs parents.

Quinze élèves sur 30 (la moitié des élèves) sont stressés avant un contrôle. Les deux principales raisons évoquées sont les suivantes : 6 d'entre eux ont peur d'avoir une mauvaise note et 6 autres élèves appréhendent de se tromper. On voit alors l'importance de des notes chez les élèves et le fait qu'il est difficile pour eux d'admettre que faire des erreurs n'est pas grave. L'autre moitié des élèves n'est pas stressée avant un contrôle car pour 10 d'entre eux (10 élèves sur 15), ils considèrent qu'ils ont bien appris leurs leçons et pour 3 d'entre eux, ils ont confiance en eux.

Pour l'ensemble de ces élèves, les contrôles ont une importance : 24 élèves sur 30 jugent qu'ils sont très importants et 6 importants. Concernant le sens qu'ils donnent aux contrôles, 20 élèves sur 30 voient ces derniers comme un moyen pour le maître de savoir où les élèves en sont afin de les faire progresser et 9 élèves sur 30 pensent que les contrôles servent au maître à savoir s'ils ont appris leurs leçons. Seul un élève trouve que les contrôles ne servent à rien et aucun des élèves ne voit les évaluations comme une punition. Ils ont donc une vision assez positive des contrôles.

23 élèves sur 30 ne sont pas dérangés par le fait d'avoir des contrôles : car pour 6 d'entre eux ils ont appris leurs leçons, pour 4 d'entre eux ils considèrent que les évaluations les aident à progresser car grâce à celles-ci le maître peut ensuite leur expliquer ce qu'ils n'ont pas compris. Enfin, certains élèves ne sont pas gênés d'en avoir car ils trouvent que c'est normal, que c'est un des rôles de l'école d'en donner. D'autres ne sont pas gênés car ils peuvent ainsi avoir des notes. Cependant, cela dérange 7 élèves sur 30. Les raisons évoquées étant les suivantes : certains ne savent pas leurs leçons et d'autres trouvent tout simplement les contrôles embêtants. Un seul élève est dérangé par le fait d'avoir des évaluations car il craint d'avoir des mauvaises notes.

25 élèves sur 30 se sentent prêts avant chaque contrôle : 22 d'entre eux le sont car ils ont bien révisé. Seuls 5 élèves sur 30 ne se sentent pas prêts car soit ils ont peur de ne pas y arriver, soit ils n'ont pas appris leurs leçons ou n'en ont retenu qu'une petite partie, soit ils n'ont pas envie d'avoir une mauvaise note.

17 des élèves trouvent généralement les contrôles assez difficiles, 6 pas difficiles, 5 élèves sur 30 les considèrent difficiles et 2 très difficiles. Dans l'ensemble, les élèves jugent alors les évaluations abordables.

Pour finir, concernant le regard du maître et le suivi qu'il accorde au travail de

l'élève : à la question «D'après toi, ton maître te voit comme un élève: en difficulté - moyen - bon - très bon », on retrouve les mêmes résultats qu' à la question « Selon toi, tu es un élève : en difficulté – moyen – bon – très bon ». Seul un élève qui se considère « bon » a répondu que son maître le voyait comme un « élève moyen ». Le regard que porte l'enseignant sur l'élève semble donc identique à celui que l'élève porte sur lui-même. Ou, on peut aussi se poser la question suivante : le regard du maître influencerait-il le regard que l'élève porte sur lui-même, voire sa réussite scolaire ? Enfin, les deux tiers des élèves (19 sur 30) se sentent importants aux yeux de leur maître. Ainsi 11 élèves sur 30 ne se sentent pas assez estimés par leur professeur.

La quasi totalité des élèves (28 élèves sur 30) pense que leur maître s'intéressent à leur travail et 20 jugent que le suivi de leur professeur est régulier voire très régulier. Un tiers (10 élèves sur 30) pense que ce suivi est assez faible voire très faible.

Le bilan est plutôt positif. Les réponses des élèves sont assez satisfaisantes. Leur regard sur les évaluations est dans l'ensemble positif. On peut toutefois retenir l'importance des notes dans leur esprit et le fait que la peur de se tromper est assez présente chez eux.

## **VII) Le croisement des variables indépendantes**

Les variables indépendantes sont les suivantes : le genre, le contexte scolaire, l'origine sociale, le suivi scolaire des parents, le regard et le suivi du maître ainsi que la réussite scolaire.

Croiser ces variables indépendantes entre elles est nécessaire afin d'évaluer l'influence de chacune sur le regard que portent les élèves vis-à-vis des évaluations. Si une variable indépendante n'a aucun lien avec une autre, on peut alors en conclure que toute l'influence sur le regard porté par les élèves concernant les contrôles lui revient. Or, si une variable indépendante a un lien avec une autre, on peut alors dire que les influences sur le regard des élèves concernant les évaluations sont partagées par les variables indépendantes entretenant des liens entre elles.

Les croisements ont été effectués sur l'échantillon de 30 questionnaires. Afin de comprendre correctement les tableaux qui se trouvent en annexe, il faut lire ainsi :

dans le tableau 1 : croisement du « genre » avec les autres variables indépendantes :

« garçons = 16 » signifie que l'effectif de garçons est de 16 sur 30.

« 8 correspondant à Hors Education Prioritaire » signifie que 8 élèves qui sont scolarisés dans une école hors éducation prioritaire sont des garçons.

### **=> Bilan des croisements des variables indépendantes entre elles**

Il n'y a aucun lien entre le genre et les autres variables indépendantes.

Il n'y a aucun lien entre le contexte scolaire et les autres variables indépendantes.

Concernant les croisements entre l'origine sociale et les autres variables indépendantes : il n'y a pas de lien entre l'origine sociale et le suivi scolaire des parents et pas de lien non plus entre l'origine sociale et le regard et suivi du maître ressentis par l'élève. Mais il existe un lien entre l'origine sociale et la réussite scolaire de l'élève. En effet, 11 élèves sur 12 qui ont une bonne réussite scolaire sont issus de milieux aisés et 10 élèves sur 18 qui ont une bonne réussite scolaire sont issus de milieux populaires.

De même, 1 élève sur 12 qui ont une mauvaise réussite scolaire est issu d'un milieu aisé et 8 élèves sur 18 qui ont une mauvaise réussite scolaire sont issus de milieux populaires. Sur ce point, je peux alors dire que mon échantillon est représentatif de la société : meilleure est l'origine sociale alors meilleure est la réussite scolaire de l'élève.

Concernant les croisements entre le suivi scolaire des parents et les autres variables indépendantes : il existe un lien entre cette variable et le regard et le suivi du maître ressentis par l'élève. En effet, 4 élèves sur 8 qui ressentent un faible suivi du maître ont un faible suivi de leurs parents et 6 élèves sur 22 qui ressentent un faible suivi du maître ont un suivi important de leurs parents. De même, 4 élèves sur 8 qui ressentent un suivi important du maître ont un faible suivi de leurs parents et 16 élèves sur 22 qui ressentent un suivi important du maître ont un suivi important de leurs parents.

Il existe également un lien entre le suivi des parents et la réussite scolaire de l'élève. En effet, 5 élèves sur 8 qui ont une bonne réussite scolaire ont un faible suivi de leurs parents et 16 élèves sur 22 qui ont une bonne réussite scolaire ont un suivi important de leurs parents. De même, 3 élèves sur 8 qui ont une mauvaise réussite scolaire ont un faible suivi de leurs parents et 6 élèves sur 22 qui ont une mauvaise réussite scolaire ont un suivi important de leurs parents. Là aussi, sur ce point, mon échantillon est représentatif de la population : plus important est le suivi des parents et meilleure est la réussite scolaire de



l'élève.

Concernant les croisements entre le regard et suivi du maître ressentis par l'élève et les autres variables indépendantes : il existe un lien entre cette variable et la réussite scolaire de l'élève. En effet, 7 élèves sur 12 qui ont une bonne réussite scolaire ressentent un faible suivi du maître et 14 élèves sur 18 qui ont une bonne réussite scolaire ressentent un suivi important du maître. 5 élèves sur 12 qui ont une mauvaise réussite scolaire ressentent un faible suivi du maître et 4 élèves sur 18 qui ont une mauvaise réussite scolaire ressentent un suivi important du maître. Là encore, sur ce point, mon échantillon est représentatif de la population : plus important est le suivi du maître (suivi ressenti par l'élève) et meilleure est la réussite scolaire de ce dernier.

### **VIII) Le croisement des variables indépendantes et des variables dépendantes**

Les variables dépendantes sont les suivantes : l'appréhension ressentie pour un contrôle, le degré d'importance accordé aux contrôles, le sens donné aux contrôles, la gêne liée au fait d'avoir un contrôle, le sentiment d'être prêt(e) avant chaque contrôle et la grandeur de difficulté accordée aux contrôles.

Chaque variable indépendante correspondant à une hypothèse, les croisements réalisés avec les variables dépendantes vont permettre de vérifier si un lien est possible entre ces deux types de variables. Ces croisements vont permettre de répondre aux hypothèses. Il faudra bien sûr tenir compte des liens établis entre les variables indépendantes, lors du croisement de ces dernières entre elles, qui pourraient atténuer l'effet de la variable indépendante sur la ou les variables dépendantes (c'est-à-dire celles qui correspondent à la perception de l'évaluation par les élèves).

Les croisements ont été effectués sur l'échantillon de 30 questionnaires. Afin de comprendre correctement les tableaux qui se trouvent en annexe (tableaux 6 à 11), il faut lire ainsi :

dans le tableau 6 : croisement du « genre » avec les variables dépendantes :

« garçons = 16 » signifie que l'effectif de garçons est de 16 sur 30.

« 7 correspondant à « oui » signifie que 7 élèves qui appréhendent les évaluations sont des garçons.

### **=> Bilan des croisements des variables indépendantes et des variables dépendantes :**

Concernant le croisement de la variable indépendante « genre » avec les variables dépendantes : les écarts étant trop faibles, il n'existe pas de lien :

- entre le genre et l'appréhension pour un contrôle.
- entre le genre et le sentiment d'être prêt(e) avant chaque contrôle.
- entre le genre et la grandeur de difficulté accordée aux contrôles.

Cependant, il existe des liens :

- entre le genre et le degré d'importance accordé aux contrôles : en effet, 15 garçons sur 16 trouvent les contrôles très importants contre seulement 9 filles sur 14.

- entre le genre et le sens donné aux contrôles : en effet, 11 filles sur 14 pensent que les contrôles permettent au maître de savoir où en sont les élèves (pour les faire progresser) contre seulement la moitié des garçons (8 sur 16).

- entre le genre et le dérangement lié au fait d'avoir un contrôle: 13 filles sur 14 ne sont pas dérangées par le fait d'avoir un contrôle contre seulement 10 garçons sur 16.

Rappelons qu'il n'y a aucun lien entre le genre et les autres variables indépendantes, aussi toute l'influence sur ces trois variables dépendantes lui revient.

Concernant le croisement de la variable indépendante «contexte scolaire» avec les variables dépendantes : les écarts étant trop faibles, il n'existe pas de lien :

- entre le contexte scolaire et l'appréhension pour un contrôle.
- entre le contexte scolaire et le degré d'importance accordé aux contrôles.
- entre le contexte scolaire et le dérangement lié au fait d'avoir un contrôle.
- entre le contexte scolaire et la grandeur de difficulté accordée aux contrôles.

Cependant, il existe des liens :

- entre le contexte scolaire et le sens donné aux contrôles : en effet, 12 élèves sur 15 scolarisés en éducation prioritaire pensent que les contrôles permettent au maître de savoir où en sont les élèves (pour les faire progresser) contre seulement la moitié des élèves (8 sur 15) scolarisés en hors éducation prioritaire.

- entre le contexte scolaire et le sentiment d'être prêt(e) avant chaque contrôle : en effet, la totalité des élèves scolarisés en hors éducation prioritaire (15 sur 15) se sentent prêts

avant chaque contrôle contre seulement 10 élèves sur 15 scolarisés en éducation prioritaire. Rappelons qu'il n'y a aucun lien entre le contexte scolaire et les autres variables indépendantes, aussi toute l'influence sur ces deux variables dépendantes lui revient.

Concernant le croisement de la variable indépendante «origine sociale» avec les variables dépendantes : les écarts étant trop faibles, il n'existe pas de lien :

- entre l'origine sociale et le dérangement lié au fait d'avoir un contrôle.
- entre l'origine sociale et le sentiment d'être prêt(e) avant chaque contrôle.
- entre l'origine sociale et la grandeur de difficulté accordée aux contrôles.

Cependant, il existe des liens :

- entre l'origine sociale et l'appréhension pour un contrôle : en effet, 10 élèves sur 12 issus de milieux aisés n'ont pas peur des contrôles alors que 13 élèves sur 18 issus de milieux populaires les craignent.

- entre l'origine sociale et le degré d'importance accordé aux contrôles : en effet, 16 élèves sur 18 issus de milieux populaires considèrent les contrôles comme étant très importants contre 8 élèves sur 12 issus de milieux aisés.

- entre l'origine sociale et le sens donné aux contrôles : en effet, 13 élèves sur 18 issus de milieux populaires pensent que les contrôles permettent au maître de savoir où en sont les élèves (pour les faire progresser) contre 7 sur 12 élèves issus de milieux aisés.

Concernant le croisement de la variable indépendante «suivi scolaire des parents» avec les variables dépendantes : les écarts étant trop faibles, il n'existe pas de lien :

- entre le suivi des parents et l'appréhension pour un contrôle.

Cependant, il existe des liens :

- entre le suivi des parents et le degré d'importance accordé aux contrôles : en effet, 18 élèves sur 22 qui ont un suivi des parents important trouvent que les contrôles sont très importants contre 6 élèves sur 8 qui ont un faible suivi des parents.

- entre le suivi des parents et le sens donné aux contrôles en effet, 17 élèves sur 22 qui ont un suivi important des parents pensent que les contrôles permettent au maître de savoir où en sont les élèves (pour les faire progresser) alors que seuls 3 élèves sur 8 qui ont un faible suivi des parents le pensent.

- entre le suivi des parents et le dérangement lié au fait d'avoir un contrôle : en effet, 18 élèves sur 22 qui ont un suivi important des parents ne sont pas gênés d'avoir des contrôles contre 5 élèves sur 8 qui ont un faible suivi des parents.

- entre le suivi des parents et le sentiment d'être prêt(e) avant chaque contrôle : en effet, 19 élèves sur 22 qui ont un suivi important des parents se sentent prêts avant chaque contrôle contre 6 élèves sur 8 qui ont un faible suivi des parents.

- entre le suivi des parents et la grandeur de difficulté accordée aux contrôles : en effet, 17 élèves sur 22 qui ont un suivi important des parents trouvent les contrôles peu voire pas difficiles contre 6 élèves sur 8.

Concernant le croisement de la variable indépendante «suivi du maître (ressenti par l'élève)» avec les variables dépendantes : les écarts étant trop faibles, il n'existe pas de lien :

- entre le suivi du maître ressenti par l'élève et l'appréhension pour un contrôle.
- entre le suivi du maître ressenti par l'élève et le degré d'importance accordé aux contrôles.
- entre le suivi du maître ressenti par l'élève et le sens donné aux contrôles.
- entre le suivi du maître ressenti par l'élève et le sentiment d'être prêt(e) avant chaque contrôle.
- entre le suivi du maître ressenti par l'élève et la grandeur de difficulté accordée aux contrôles.

Cependant, il existe un lien entre :

- entre le suivi du maître ressenti par l'élève et le dérangement lié au fait d'avoir un contrôle : en effet, 15 élèves sur 18 qui ressentent un suivi important de la part de leur maître ne sont pas gênés d'avoir des contrôles contre 8 élèves sur 12.

Concernant le croisement de la variable indépendante «réussite scolaire» avec les variables dépendantes : les écarts étant trop faibles, il n'existe pas de lien :

- entre la réussite scolaire et le degré d'importance accordé aux contrôles.
- entre la réussite scolaire et le sens donné aux contrôles.
- entre la réussite scolaire et la grandeur de difficulté accordée aux contrôles.

Cependant, il existe des liens :

- entre la réussite scolaire et l'appréhension pour un contrôle : en effet, 7 élèves sur 10 qui ont une mauvaise réussite scolaire sont stressés devant un contrôle alors que seuls 8 élèves sur 20 qui ont une bonne réussite scolaire le sont.

- entre la réussite scolaire et le dérangement lié au fait d'avoir un contrôle : en effet, 16 élèves sur 20 qui ont une bonne réussite scolaire ne sont pas gênés par le fait d'avoir des contrôles contre 7 élèves sur 10 qui ont une mauvaise réussite scolaire.

- entre la réussite scolaire et le sentiment d'être prêt(e) avant chaque contrôle : en effet, 18 élèves sur 20 qui ont une bonne réussite scolaire se sentent prêts avant chaque contrôle contre 7 élèves sur 10 qui ont une mauvaise réussite scolaire.

## **Retour aux hypothèses initiales**

Hypothèse 1: Mes observations, en milieu scolaire, me laissent supposer que les filles donneraient plus d'importance aux évaluations que les garçons, car elles se montrent généralement plus studieuses, plus impliquées dans leur travail scolaire.

Il y a bien un lien entre le genre et le degré d'importance accordé aux évaluations or celui-ci indique que ce serait davantage les garçons qui attacheraient plus d'importance à ces dernières (15 garçons sur 16 trouvent les contrôles très importants). De plus, le genre n'a pas de lien avec d'autres variables indépendantes. L'hypothèse 1 ne peut être validée sur cet échantillon.

Hypothèse 2: A un contexte scolaire satisfaisant devrait correspondre un regard des élèves sur les évaluations qui serait positif.

N'ayant pas de lien entre le contexte scolaire et le dérangement lié au fait d'avoir un contrôle, l'hypothèse 2 ne peut être vérifiée ici. Que le contexte scolaire soit satisfaisant ou non, les élèves de cet échantillon ont dans l'ensemble un regard positif sur les évaluations.

Hypothèse 3: Un élève issu d'un milieu social plus aisé devrait attacher plus de valeur aux évaluations qu'un élève provenant de milieux populaires, ayant le plus souvent l'optique de réussir scolairement et d'atteindre, au minimum, le rang social de ses parents.

Il existe un lien entre l'origine sociale et le degré d'importance accordé aux contrôles. Celui-ci révèle que 8 sur 12 élèves issus de milieux aisés trouvent les évaluations très importantes. Seulement 16 élèves sur 18 issus de milieux populaires trouvent aussi les évaluations importantes. Cet échantillon ne permet pas de valider l'hypothèse 3.

Hypothèse 4: Selon mes observations, les élèves qui ont un suivi plus régulier de la part de leurs parents trouveraient les évaluations plus accessibles (moins difficiles), car ils estimeraient être prêts.

Il existe un lien entre le suivi des parents et la grandeur de difficulté accordée aux contrôles : 17 élèves sur 22 qui ont un suivi important de leurs parents trouvent les évaluations peu voire pas difficiles. Seulement 6 élèves sur 8 qui ont un faible suivi de leurs parents les trouvent également peu voire pas difficiles. De plus, 6 élèves sur 8 qui se sentent prêts avant chaque contrôle ont un faible suivi de leurs parents et 19 élèves sur 22 qui se sentent prêts avant chaque contrôle ont un suivi important de leurs parents. Cet échantillon ne permet alors pas de valider l'hypothèse 4.

Hypothèse 5: Selon mes observations, les élèves qui se sentent bien perçus et suivis par leur maître ne seraient pas gênés d'avoir des évaluations car celles-ci seraient pour eux un moyen de montrer au professeur leurs progrès, le fruit de « leur travail ». L'élève est, en effet, un des « collaborateurs » du maître : ce dernier transmet des savoirs, savoir-faire et savoir-être aux élèves qui participent activement à la construction de leurs propres apprentissages. De même, ces élèves qui se sentent bien perçus et suivis par leur professeur seraient davantage inquiets pour les évaluations car ils ne voudraient pas décevoir celui-ci. Pierre Merle, en rappelant l'expérience de Rosenthal et Jacobson (1968), dite « Effet Pygmalion », indique que « les attentes de réussite ou d'échec des maîtres à

l'égard des élèves sont susceptibles d'influencer les connaissances acquises par ceux-ci: une attente de succès est liée à une meilleure réussite scolaire de l'élève et inversement.»<sup>1</sup>

Ainsi, on peut supposer que cette attente de l'enseignant influencerait aussi le regard des élèves sur les évaluations.

8 élèves sur 12 qui ne sont pas dérangés par le fait d'avoir des contrôles ressentent un faible suivi du maître et 15 élèves sur 18 qui ne sont pas dérangés par le fait d'avoir des contrôles ressentent un suivi important du maître. De plus, que ce suivi du maître soit considéré par l'élève comme faible ou important, il y a autant d'élèves qui se sentent stressés par les évaluations. L'hypothèse 5 ne peut être validée avec cet échantillon.

Hypothèse 6: Les élèves qui ont une bonne réussite scolaire donneraient plus de valeur aux évaluations, car elles sont un moyen pour eux de mettre en avant leurs acquis et notamment leur travail fourni en amont, tandis que les élèves les plus faibles devraient avoir une approche des évaluations plus négative, voire les considérer comme des punitions. Toutefois, les « bons » ou « très bons » élèves pourraient être davantage stressés par les évaluations, car ils accepteraient moins l'idée de se tromper et n'aimeraient pas faire des erreurs.

14 élèves sur 20 qui considèrent que les contrôles sont très importants ont une bonne réussite scolaire et 10 élèves sur 10 qui considèrent que les contrôles sont très importants ont une mauvaise réussite scolaire. Aussi, plus d'élèves en difficulté que d'élèves en réussite scolaire considèrent les évaluations plus importantes. De même, 8 élèves sur 20 qui appréhendent les contrôles ont une bonne réussite scolaire alors que 7 élèves sur 10 qui appréhendent les contrôles ont une mauvaise réussite scolaire. L'hypothèse 6 ne peut être validée.

---

<sup>1</sup> MERLE P. ,1998, «L'efficacité des maîtres» (p. 98-101) in *Sociologie de l'évaluation scolaire*. PUF, QSJ n°3278, 128p.

## **Le deuxième mode d'investigation : l'entretien**

L'entretien permet d'apporter des informations supplémentaires quant aux réponses obtenues dans les questionnaires et qui peuvent être imprécises. J'aurais aimé pouvoir mener deux entretiens. Malheureusement, ceux-ci n'ont pas pu se faire.

Mes hypothèses restent non validées (cependant, j'ai conscience que l'analyse de mes résultats comporte des erreurs. Je me suis un peu perdue dans leurs relevés).

## **Conclusion:**

Avec ce mémoire, j'ai tenu à étudier le regard que portaient les élèves de cours moyen sur les évaluations pédagogiques. Pour cela, j'ai élaboré un questionnaire devant permettre de tester mes six hypothèses initiales. J'ai d'abord testé celui-ci sur deux élèves avant de le distribuer en grand nombre (un échantillon de 30 enfants) dans deux écoles au contexte contrasté (l'une d'elle est classée en Education Prioritaire, l'autre non). Les entretiens que j'avais prévus d'effectuer n'ayant pu se faire, mes hypothèses n'ont donc été testées qu'avec les réponses tirées des questionnaires.

Ma problématique de recherche était la suivante : « La réussite scolaire des élèves influence-t-elle leur regard sur les évaluations pédagogiques? » Je n'ai pas vraiment su y apporter une réponse car je me suis perdue dans mes résultats.

J'ai pu cependant, grâce aux questionnaires, relever les points suivants : dans l'ensemble, les élèves ont un regard plutôt positif concernant les évaluations : ils les considèrent importantes voire très importantes. Ils comprennent généralement que les contrôles sont un moyen pour leur professeur mais aussi pour eux de savoir où ils en sont afin de progresser. Les notes restent quand même un sujet qui est fort présent chez les élèves. Les questions portant sur le stress ou la gêne liée au fait d'avoir des évaluations présentent ce fait.

Je retiens aussi que le suivi des parents est, dans l'ensemble, important. Enfin, les élèves se sentent généralement bien suivis par leur professeur.

A l'avenir, dans le cadre de mes pratiques professionnelles, j'attacherai donc une grande importance à tous ces points et essaierai de « dédramatiser » les évaluations auprès des élèves.



## **Bibliographie**

- AMIGUES R.(1996) : in ZERBATO -POUTOU M.T., *les pratiques scolaires d'apprentissages et d'évaluation*, dunod, Paris.
- DELORME C. (dir.), (2ème édition), *L'évaluation en questions*, Editions ESF
- DEPP-MEN (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance- Ministère de l'Education Nationale), *Repères et références statistiques*, Paris, 424p., édition 2009.
- GUIMARD P. (2010), *L'évaluation des compétences scolaires*, éditions PUR, 163p.
- MERLE P. ,1998, «L'efficacité des maîtres» (p. 98-101) in *Sociologie de l'évaluation scolaire*. PUF, QSJ n°3278, 128p.
- MONTANDON C. avec la collaboration de OSIEK F., 1999, *L'éducation du point de vue des enfants*, L'Harmattan.
- PAUGSAM S. (dir), 2010, *L'enquête sociologique*. PUF
- SINGLY de F., 2008, (1ère édition 1992), *L'enquête et ses méthodes. Le questionnaire*, 2ème édition refondue, Armand Colin
- VECCHI De G., 2011, *Évaluer sans dévaluer et évaluer les compétences.*, Hachette Education, 176p.



les contrôles permettent à ton maître de savoir où tu en es pour te faire progresser  c'est pour punir les élèves

Q 10: Cela te dérange-t-il d'avoir des contrôles ?  oui  non

=> Pourquoi ?.....

.....

Q 11: Te sens-tu prêt(e) avant chaque contrôle ?  oui  non

=> Pourquoi ?

.....

.....

Q 12 : Comment trouves-tu les contrôles en général?

pas difficiles  assez difficiles  difficiles  très difficiles

Q13: D'après toi, ton maître te voit comme un élève:  en difficulté  moyen  bon  très bon

Q14 : Te sens-tu important aux yeux de ton maître ?  oui  non

Q 15 : Penses-tu que ton maître s'intéresse à ton travail ?  oui  non

Q 16 : Comment ton maître suit-il ton travail ?

très peu souvent  de temps en temps  souvent  très souvent

Tableau 1 : croisement de la variable indépendante « genre » avec les autres variables indépendantes :

genre	Garçons = 16		Filles = 14		Commentaires
	Hors éducation prioritaire	Education prioritaire	Hors éducation prioritaire	Education prioritaire	
Contexte scolaire	8	8	7	7	Autant de garçons sont scolarisés en éducation prioritaire comme en hors éducation prioritaire. De même, autant de filles sont scolarisées en éducation prioritaire et hors éducation prioritaire. Il n'y a donc pas de lien entre le genre et le contexte scolaire.
Origine sociale	Aisée	Populaire	Aisée	Populaire	7 élèves sur 16 qui sont issus de milieux aisés sont des garçons et 5 élèves sur 14 qui sont issus de milieux aisés sont des filles. Autant de garçons que de filles sont issus de milieux populaires. Il n'y a donc pas de lien entre le genre et l'origine sociale.
	7	9	5	9	
Le suivi scolaire des parents	Faible	Important	Faible	Important	5 élèves sur 16 qui ont un faible suivi des parents sont des garçons et 3 élèves sur 14 qui ont un faible suivi des parents sont des filles. Autant de garçons que de filles ont un suivi parental qui est important. Il n'y a donc pas de lien entre le genre et le suivi scolaire des parents.
	5	11	3	11	
Le regard et le suivi du maître ressentis par l'élève	Important	Faible	Important	Faible	7 élèves sur 16 qui sont, selon eux, faiblement suivis par le maître sont des garçons et 5 élèves sur 14 qui sont, selon eux, faiblement suivis par le maître sont des filles. Autant de garçons que de filles pensent, selon eux, avoir un suivi du maître qui est important. Il n'y a donc pas de lien entre le genre et le suivi du maître.
	9	7	9	5	
La réussite	Bonne	Mauvaise	Bonne	Mauvaise	Presque autant de garçons que de filles ont une bonne réussite

<b>scolaire de l'élève</b>	11	5	10	4	scolaire et presque autant de garçons que de filles ont une mauvaise réussite scolaire. Il n'y a donc pas de lien entre le genre et la réussite scolaire de l'élève.
----------------------------	----	---	----	---	---

Tableau 2 : croisement de la variable indépendante « contexte scolaire » avec les autres variables indépendantes :

<b>Contexte scolaire</b>	<b>Hors Éducation Prioritaire =15</b>		<b>Éducation Prioritaire = 15</b>		<b>Commentaires</b>
	<b>aisée</b>	<b>populaire</b>	<b>aisée</b>	<b>populaire</b>	
<b>Origine sociale</b>	9	6	8	7	9 élèves sur 15 qui sont issus de milieux aisés sont en hors éducation prioritaire et 8 élèves sur 15 qui sont issus de milieux aisés sont en éducation prioritaire. 6 élèves sur 15 qui sont issus de milieux populaires sont en hors éducation prioritaire et 7 élèves sur 15 qui sont issus de milieux aisés sont en éducation prioritaire. Il n'y a donc pas de lien entre le contexte scolaire et l'origine sociale.
<b>Suivi scolaire des parents</b>	<b>Faible</b> 3	<b>Important</b> 12	<b>Faible</b> 5	<b>Important</b> 10	3 élèves sur 15 qui ont un faible suivi des parents sont en hors éducation prioritaire et 5 élèves sur 15 qui ont un faible suivi des parents sont en éducation prioritaire. 12 élèves sur 15 qui ont un suivi important des parents sont en hors éducation prioritaire et 10 élèves sur 15 qui ont un suivi important des parents sont en éducation prioritaire. Il n'y a donc pas de lien entre le contexte scolaire et le suivi scolaire des parents.
<b>Suivi du maître ressenti par l'élève</b>	<b>Faible</b> 5	<b>Important</b> 10	<b>Faible</b> 7	<b>Important</b> 8	5 élèves sur 15 qui, selon eux, ont un faible suivi du maître sont en hors éducation prioritaire et 7 élèves sur 15 qui, selon eux, ont un faible suivi du maître sont en éducation prioritaire. 10 élèves sur 15 qui ont, selon eux, un suivi important du maître sont en hors éducation prioritaire et 8 élèves sur 15 qui ont, selon eux, un suivi important du maître sont en éducation prioritaire. Il n'y a donc pas de lien entre le contexte scolaire et le suivi du maître.
<b>Réussi</b>	<b>Bonne</b>	<b>Mauv</b>	<b>Bonn</b>	<b>Mauva</b>	12 élèves sur 15 qui ont une bonne réussite

<b>te scolair e de l'élève</b>		<b>aise</b>	<b>e</b>	<b>ise</b>	scolaire sont en hors éducation prioritaire et 9 élèves sur 15 qui ont une bonne réussite scolaire sont en éducation prioritaire. 3 élèves sur 15 qui ont une mauvaise réussite scolaire sont en hors éducation prioritaire et 6 élèves sur 15 qui ont une mauvaise réussite scolaire sont en éducation prioritaire. Il n'y a donc pas de lien entre le contexte scolaire et la réussite scolaire.
	12	3	9	6	

Tableau 3 : croisement de la variable indépendante «origine sociale» avec les autres variables indépendantes :

<b>Origine sociale</b>	<b>Aisée =12</b>		<b>Populaire =18</b>		<b>Commentaires</b>
	<b>Faible</b>	<b>Importa nt</b>	<b>Faible</b>	<b>Import ant</b>	
<b>Suivi scolaire des parents</b>	4	8	3	15	4 élèves sur 12 qui ont un faible suivi des parents sont issus de milieux aisés et 3 élèves sur 18 qui ont un faible suivi des parents sont issus de milieux populaires. 8 élèves sur 12 qui ont un suivi important des parents sont issus de milieux aisés et 15 élèves sur 18 qui ont un suivi important des parents sont issus de milieux populaires. Il n'y a donc pas de lien entre l'origine sociale et le suivi scolaire des parents.
<b>Suivi du maître ressenti par l'élève</b>	5	7	7	11	5 élèves sur 12 qui ont, selon eux, un faible suivi du maître sont issus de milieux aisés et 7 élèves sur 18 qui ont, selon eux, un faible suivi du maître sont issus de milieux populaires. 7 élèves sur 12 qui ont, selon eux, un suivi important du maître sont issus de milieux aisés et 11 élèves sur 18 qui ont, selon eux, un suivi important du maître sont issus de milieux populaires. Il n'y a donc pas de lien entre l'origine sociale et le suivi du maître.
<b>Réussite scolaire</b>	11	1	10	8	11 élèves sur 12 qui ont une bonne réussite scolaire sont issus de milieux aisés et 10 élèves sur 18 qui ont une bonne réussite scolaire sont issus de milieux populaires. 1 élève sur 12 qui ont une mauvaise réussite scolaire est issu d'un milieu aisé et 8 élèves sur 18 qui ont une mauvaise réussite scolaire sont issus de milieux

					populaires. Il y a donc un lien entre l'origine sociale et la réussite scolaire.
--	--	--	--	--	---

Tableau 4 : croisement de la variable indépendante «suivi scolaire des parents » avec les autres variables indépendantes :

Suivi scolaire des parents	Faible = 8		Important = 22		Commentaires
	Faible	Important	Faible	Important	
Regard et suivi du maître ressentis par l'élève	4	4	6	16	4 élèves sur 8 qui ressentent un faible suivi du maître ont un faible suivi de leurs parents et 6 élèves sur 22 qui ressentent un faible suivi du maître ont un suivi important de leurs parents. 4 élèves sur 8 qui ressentent un suivi important du maître ont un faible suivi de leurs parents et 16 élèves sur 22 qui ressentent un suivi important du maître ont un suivi important de leurs parents. Il y a donc un lien entre le suivi des parents et le regard et le suivi du maître ressentis par l'élève.
Réussite scolaire de l'élève	Bonne	Mauvaise	Bonne	Mauvaise	5 élèves sur 8 qui ont une bonne réussite scolaire ont un faible suivi de leurs parents et 16 élèves sur 22 qui ont une bonne réussite scolaire ont un suivi important de leurs parents. 3 élèves sur 8 qui ont une mauvaise réussite scolaire ont un faible suivi de leurs parents et 6 élèves sur 22 qui ont une mauvaise réussite scolaire ont un suivi important de leurs parents. Il y a donc un lien entre le suivi des parents et la réussite scolaire de l'élève.
	5	3	16	6	

Tableau 5 : croisement de la variable indépendante « regard et suivi du maître ressentis par l'élève » avec les autres variables indépendantes :

Regard et suivi du maître ressentis par l'élève	Faible =12		Important =18		Commentaires
	Bonne	Mauvaise	Bonne	Mauvaise	
Réussite scolaire	7	5	14	4	7 élèves sur 12 qui ont une bonne réussite scolaire ressentent un faible suivi du maître et 14 élèves sur 18 qui ont une bonne réussite scolaire ressentent un suivi important du maître. 5 élèves sur 12 qui ont une mauvaise réussite scolaire ressentent un faible suivi du maître et 4 élèves sur 18 qui ont une mauvaise réussite scolaire ressentent un suivi important du maître. Il y a donc un lien entre le suivi du maître ressenti par l'élève et la réussite scolaire de l'élève.



Tableau 6 : croisement de la variable indépendante « genre » avec les variables dépendantes.

genre	Garçon = 16		Fille = 14		Commentaires
	Oui	Non	Oui	Non	
<b>Appréhension / stress</b>	7	9	8	6	7 élèves sur 16 qui appréhendent les contrôles sont des garçons et 8 élèves sur 14 qui appréhendent les contrôles sont des filles. 9 élèves sur 16 qui n'appréhendent pas les contrôles sont des garçons et 6 élèves sur 14 qui n'appréhendent pas les contrôles sont des filles. L'écart est faible, il n'y a donc pas de lien entre le genre et l'appréhension pour un contrôle.
<b>Degré d'importance donné aux contrôles</b>	1	15	5	9	1 élève sur 16 qui considère que les contrôles sont importants est un garçon et 5 élèves sur 14 qui considère que les contrôles sont importants sont des filles. 15 élèves sur 16 qui considère que les contrôles sont très importants sont des garçons et 9 élèves sur 14 qui considère que les contrôles sont très importants sont des filles. L'écart est important, il y a donc un lien entre le genre et le degré d'importance accordé aux contrôles.
<b>Sens donné aux contrôles</b>	Les contrôles servent au maître à savoir si les élèves ont appris leurs leçons	Les contrôles permettent au maître de savoir où en sont les élèves (pour les faire progresser)	Les contrôles servent au maître à savoir si les élèves ont appris leurs leçons	Les contrôles permettent au maître de savoir où en sont les élèves (pour les faire progresser)	8 élèves sur 16 qui pensent que les contrôles servent au maître à savoir s'ils ont appris leurs leçons sont des garçons et 3 élèves sur 14 qui pensent que les contrôles servent au maître à savoir s'ils ont appris leurs leçons sont des filles. 8 élèves sur 16, qui pensent que les contrôles permettent au maître de savoir où ils en sont, sont des garçons et 11 élèves sur 14 qui pensent que les contrôles permettent au maître de savoir où ils en sont sont des filles. L'écart est important, il y a donc un lien entre le genre et le sens donné aux contrôles.
<b>Dérangement lié au fait d'avoir</b>	6	10	1	13	6 élèves sur 16 qui sont dérangés par le fait d'avoir des contrôles sont des garçons et 1 élève sur 14 qui sont dérangés par le fait d'avoir des contrôles

<b>des contrôles</b>					est une fille. 10 élèves sur 16 qui ne sont pas dérangés par le fait d'avoir des contrôles sont des garçons et 13 élèves sur 14 qui ne sont pas dérangés par le fait d'avoir des contrôles sont des filles. L'écart est important, il y a donc un lien entre le genre et le dérangement lié au fait d'avoir un contrôle.
<b>Sentiment d'être prêt(e) avant chaque contrôle</b>	oui	non	oui	non	13 élèves sur 16 qui se sentent prêts avant chaque contrôle sont des garçons et 12 élèves sur 14 qui se sentent prêts avant chaque contrôle sont des filles. 3 élèves sur 16 qui ne se sentent pas prêts avant un contrôle sont des garçons et 2 élèves sur 14 qui ne se sentent pas prêts avant un contrôle sont des filles. L'écart est faible, il n'y a donc pas de lien entre le genre et le sentiment d'être prêt(e) avant chaque contrôle.
	13	3	12	2	
<b>Grandeur de difficulté accordée aux contrôles</b>	peu voire pas difficiles	Difficiles voire très difficiles	peu voire pas difficiles	Difficiles voire très difficiles	10 élèves sur 16 qui considèrent les contrôles peu voire pas difficiles sont des garçons et 10 élèves sur 14 qui considèrent les contrôles peu voire pas difficiles sont des filles. 2 élèves sur 16 qui considèrent les contrôles difficiles voire très difficiles sont des garçons et 4 élèves sur 14 qui considèrent les contrôles difficiles voire très difficiles sont des filles. L'écart est faible, il n'y a donc pas de lien entre le genre et la grandeur de difficulté accordée aux contrôles.
	10	2	10	4	

Tableau 7 : croisement de la variable indépendante « contexte scolaire » avec les variables dépendantes.

Contexte scolaire	Hors Éducation Prioritaire =15		Éducation Prioritaire = 15		Commentaires
	oui	non	oui	non	
<b>Appréhension / stress</b>	7	8	8	7	7 élèves sur 15 qui appréhendent les contrôles sont en hors éducation prioritaire et 8 élèves sur 15 qui appréhendent les contrôles sont en éducation prioritaire. 8 élèves sur 15 qui n'appréhendent pas les contrôles sont en hors éducation prioritaire et 7 élèves sur 15 qui n'appréhendent pas les contrôles sont en éducation prioritaire. L'écart est identique, il n'y a donc pas de lien entre le contexte scolaire et l'appréhension pour un contrôle.
<b>Degré d'importance donné aux contrôles</b>	Important 2	Très important 13	Important 4	Très important 11	2 élèves sur 15 qui considèrent que les contrôles sont importants sont en hors éducation prioritaire et 4 élèves sur 15 qui considèrent que les contrôles sont importants sont en éducation prioritaire. 13 élèves sur 15 qui considèrent que les contrôles sont très importants sont hors éducation prioritaire et 11 élèves sur 15 qui considèrent que les contrôles sont très importants sont en éducation prioritaire. L'écart est faible, il n'y a donc pas de lien entre le contexte scolaire et le degré d'importance accordé aux contrôles.
<b>Sens donné aux contrôles</b>	Les contrôles servent au maître à savoir si les élèves ont appris leurs leçons 7	Les contrôles permettent au maître de savoir où en sont les élèves (pour les faire progresser) 8	Les contrôles servent au maître à savoir si les élèves ont appris leurs leçons 3	Les contrôles permettent au maître de savoir où en sont les élèves (pour les faire progresser) 12	7 élèves sur 15 qui pensent que les contrôles servent au maître à savoir s'ils ont appris leurs leçons sont en hors éducation prioritaire et 3 élèves sur 15 qui pensent que les contrôles servent au maître à savoir s'ils ont appris leurs leçons sont en éducation prioritaire. 8 élèves sur 15, qui pensent que les contrôles permettent au maître de savoir où ils en sont, sont en hors éducation prioritaire et 12 élèves sur 15 qui pensent que les contrôles permettent au maître de savoir où ils en sont sont en éducation prioritaire. L'écart est important, il y a donc un lien

					entre le contexte scolaire et le sens donné aux contrôles.
<b>Dérangement lié au fait d'avoir des contrôles</b>	oui	non	oui	non	4 élèves sur 15 qui sont dérangés par le fait d'avoir des contrôles sont en hors éducation prioritaire et 3 élèves sur 15 qui sont dérangés par le fait d'avoir des contrôles sont en éducation prioritaire. 11 élèves sur 15 qui ne sont pas dérangés par le fait d'avoir des contrôles sont en hors éducation prioritaire et 12 élèves sur 15 qui ne sont pas dérangés par le fait d'avoir des contrôles sont en éducation prioritaire. L'écart est faible, il n'y a donc pas de lien entre le contexte scolaire et le dérangement lié au fait d'avoir un contrôle.
	4	11	3	12	
<b>Sentiment d'être prêt(e) avant chaque contrôle</b>	oui	non	oui	non	15 élèves sur 15 qui se sentent prêts avant chaque contrôle sont en hors éducation prioritaire et 10 élèves sur 15 qui se sentent prêts avant chaque contrôle sont en éducation prioritaire. Il n'y a aucun élève en hors éducation prioritaire qui ne se sentent pas prêts avant un contrôle alors que 5 élèves sur 15 qui ne se sentent pas prêts avant un contrôle sont en éducation prioritaire. L'écart est important, il y a donc un lien entre le contexte scolaire et le sentiment d'être prêt(e) avant chaque contrôle.
	15	0	10	5	
<b>Grandeur de difficulté accordée aux contrôles</b>	peu voire pas difficiles	Difficiles voire très difficiles	peu voire pas difficiles	Difficiles voire très difficiles	13 élèves sur 15 qui considèrent les contrôles peu voire pas difficiles sont en hors éducation prioritaire et 10 élèves sur 15 qui considèrent les contrôles peu voire pas difficiles sont en éducation prioritaire. 2 élèves sur 15 qui considèrent les contrôles difficiles voire très difficiles sont en hors éducation prioritaire et 5 élèves sur 15 qui considèrent les contrôles difficiles voire très difficiles sont en éducation prioritaire. L'écart n'est pas assez important, il n'y a donc pas de lien entre le contexte scolaire et la grandeur de difficulté accordée aux contrôles.
	13	2	10	5	

Tableau 8 : croisement de la variable indépendante « origine sociale» avec les variables dépendantes.

<b>Origine sociale</b>	<b>Aisée = 12</b>		<b>Populaire = 18</b>		<b>Commentaires</b>
	<b>oui</b>	<b>non</b>	<b>oui</b>	<b>non</b>	
<b>Appréhension / stress</b>	2	10	13	5	2 élèves sur 12 qui appréhendent les contrôles sont issus de milieux aisés et 13 élèves sur 18 qui appréhendent les contrôles sont issus de milieux populaires . 10 élèves sur 12 qui n'appréhendent pas les contrôles sont issus de milieux aisés et 5 élèves sur 18 qui n'appréhendent pas les contrôles sont issus de milieux populaires . La situation est inversée, il y a donc un lien entre l'origine sociale et l'appréhension pour un contrôle.
<b>Degré d'importance donné aux contrôles</b>	Important	Très important	Important	Très important	4 élèves sur 12 qui considèrent que les contrôles sont importants sont en issus de milieux aisés et 2 élèves sur 18 qui considèrent que les contrôles sont importants sont issus de milieux populaires . 8 élèves sur 12 qui considèrent que les contrôles sont très importants sont issus de milieux aisés et 16 élèves sur 18 qui considèrent que les contrôles sont très importants sont issus de milieux populaires . L'écart est important, il y a donc un lien entre l'origine sociale et le degré d'importance accordé aux contrôles.
	4	8	2	16	
<b>Sens donné aux contrôles</b>	Les contrôles servent au maître à savoir si les élèves ont appris leurs leçons	Les contrôles permettent au maître de savoir où en sont les élèves (pour les faire progresser)	Les contrôles servent au maître à savoir si les élèves ont appris leurs leçons	Les contrôles permettent au maître de savoir où en sont les élèves (pour les faire progresser)	5 élèves sur 12 qui pensent que les contrôles servent au maître à savoir s'ils ont appris leurs leçons sont issus de milieux aisés et 5 élèves sur 18 qui pensent que les contrôles servent au maître à savoir s'ils ont appris leurs leçons sont issus de milieux populaires . 7 élèves sur 12, qui pensent que les contrôles permettent au maître de savoir où ils en sont, sont issus de milieux aisés et 13 élèves sur 18 qui pensent que les contrôles permettent au maître de savoir
	5	7	5	13	

					où ils en sont sont issus de milieux populaires . L'écart est important, il y a donc un lien entre l'origine sociale et le sens donné aux contrôles.
<b>Dérangement lié au fait d'avoir des contrôles</b>	oui	non	oui	non	2 élèves sur 12 qui sont dérangés par le fait d'avoir des contrôles sont issus de milieux aisés et 5 élèves sur 18 qui sont dérangés par le fait d'avoir des contrôles sont issus de milieux populaires . 10 élèves sur 12 qui ne sont pas dérangés par le fait d'avoir des contrôles sont issus de milieux aisés et 13 élèves sur 18 qui ne sont pas dérangés par le fait d'avoir des contrôles sont issus de milieux populaires. L'écart est identique, il n'y a donc pas de lien entre l'origine sociale et le dérangement lié au fait d'avoir un contrôle.
	2	10	5	13	
<b>Sentiment d'être prêt(e) avant chaque contrôle</b>	oui	non	oui	non	12 élèves sur 12 qui se sentent prêts avant chaque contrôle sont issus de milieux aisés et 13 élèves sur 18 qui se sentent prêts avant chaque contrôle sont issus de milieux populaires . Il n'y a aucun élève issu du milieu aisé qui ne se sente pas prêts avant un contrôle alors que 5 élèves sur 18 qui ne se sentent pas prêts avant un contrôle sont issus de milieux populaires. L'écart n'est pas assez important, il n'y a donc pas de lien entre l'origine sociale et le sentiment d'être prêt(e) avant chaque contrôle.
	12	0	13	5	
<b>Grandeur de difficulté accordée aux contrôles</b>	Peu voire pas difficiles	Difficiles voire très difficiles	Peu voire pas difficiles	Difficiles voire très difficiles	11 élèves sur 12 qui considèrent les contrôles peu voire pas difficiles sont issus de milieux aisés et 12 élèves sur 18 qui considèrent les contrôles peu voire pas difficiles sont issus de milieux populaires. 1 élève sur 12 qui considèrent les contrôles difficiles voire très difficiles est issu d'un milieu aisé et 6 élèves sur 18 qui considèrent les contrôles difficiles voire très difficiles sont issus de milieux populaires. L'écart n'est pas assez important, il n'y a donc pas de lien entre l'origine sociale et
	11	1	12	6	

					la grandeur de difficulté accordée aux contrôles.
--	--	--	--	--	---

Tableau 9: croisement de la variable indépendante « suivi scolaire des parents » avec les variables dépendantes.

Suivi scolaire des parents	Faible = 8		Important = 22		Commentaires
	oui	non	oui	non	
<b>Appréhension / stress</b>	5	3	10	12	5 élèves sur 8 qui appréhendent les contrôles ont un faible suivi de leurs parents et 10 élèves sur 22 qui appréhendent les contrôles ont un suivi important de leurs parents. 3 élèves sur 8 qui n'appréhendent pas les contrôles ont un faible suivi de leurs parents et 12 élèves sur 22 qui n'appréhendent pas les contrôles ont un suivi important de leurs parents. L'écart est identique, il n'y a donc pas de lien entre le suivi des parents et l'appréhension pour un contrôle.
<b>Degré d'importance donné aux contrôles</b>	Import ant 2	Très importa nt 6	Impor tant 4	Très import ant 18	2 élèves sur 8 qui considèrent que les contrôles sont importants ont un faible suivi de leurs parents et 4 élèves sur 22 qui considèrent que les contrôles sont importants ont un suivi important de leurs parents. 6 élèves sur 8 qui considèrent que les contrôles sont très importants ont un faible suivi de leurs parents et 18 élèves sur 22 qui considèrent que les contrôles sont très importants ont un suivi important de leurs parents . L'écart est important, il y a donc un lien entre le suivi des parents et le degré d'importance accordé aux contrôles.
<b>Sens donné aux</b>	Les contrôle s servent	Les contrôles permette nt au	Les contrôl es servent	Les contrôl es permett	5 élèves sur 8 qui pensent que les contrôles servent au maître à savoir s'ils ont appris leurs leçons ont un faible suivi de leurs parents et 5

<b>contrôles</b>	au maître à savoir si les élèves ont appris leurs leçons	maître de savoir où en sont les élèves (pour les faire progresser)	au maître à savoir si les élèves ont appris leurs leçons	ent au maître de savoir où en sont les élèves (pour les faire progresser)	<p>élèves sur 22 qui pensent que les contrôles servent au maître à savoir s'ils ont appris leurs leçons ont un suivi important de leurs parents . 3 élèves sur 8, qui pensent que les contrôles permettent au maître de savoir où ils en sont, ont un faible suivi de leurs parents et 17 élèves sur 22 qui pensent que les contrôles permettent au maître de savoir où ils en sont ont un suivi important de leurs parents.</p> <p>L'écart est important, il y a donc un lien entre le suivi des parents et le sens donné aux contrôles.</p>
	5	3	5	17	
<b>Dérangement lié au fait d'avoir des contrôles</b>	oui	non	oui	non	<p>3 élèves sur 8 qui sont dérangés par le fait d'avoir des contrôles ont un faible suivi de leurs parents et 4 élèves sur 22 qui sont dérangés par le fait d'avoir des contrôles ont un suivi important de leurs parents. 5 élèves sur 8 qui ne sont pas dérangés par le fait d'avoir des contrôles ont un faible suivi de leurs parents et 18 élèves sur 22 qui ne sont pas dérangés par le fait d'avoir des contrôles ont un suivi important de leurs parents.</p> <p>L'écart est important, il y a donc un lien entre le suivi des parents et le dérangement lié au fait d'avoir un contrôle.</p>
	3	5	4	18	
<b>Sentiment d'être prêt(e) avant chaque contrôle</b>	oui	non	oui	non	<p>6 élèves sur 8 qui se sentent prêts avant chaque contrôle ont un faible suivi de leurs parents et 19 élèves sur 22 qui se sentent prêts avant chaque contrôle ont un suivi important de leurs parents. 2 élèves sur 8 qui ne se sentent pas prêts avant un contrôle ont un faible suivi de leurs parents et 3 élèves sur 22 qui ne se sentent pas prêts avant un contrôle ont un suivi important de leurs parents.</p> <p>L'écart est important, il y a donc un lien entre le suivi des parents et le sentiment d'être prêt(e) avant chaque contrôle.</p>
	6	2	19	3	
<b>Grandeur de difficulté accordée aux contrôles</b>	Peu voire pas difficiles	Difficiles voire très difficiles	Peu voire pas difficiles	Difficiles voire très difficiles	<p>6 élèves sur 8 qui considèrent les contrôles peu voire pas difficiles ont un faible suivi de leurs parents et 17 élèves sur 22 qui considèrent les contrôles peu voire pas difficiles ont un suivi important de leurs parents. 2 élèves sur 8 qui considèrent les contrôles difficiles voire très difficiles ont un faible suivi de leurs parents et 5 élèves sur 22 qui considèrent les contrôles difficiles voire</p>
	6	2	17	5	



					très difficiles ont un suivi important de leurs parents. L'écart est important, il y a donc un lien entre le suivi des parents et la grandeur de difficulté accordée aux contrôles.
--	--	--	--	--	--

Tableau 10: croisement de la variable indépendante «regard et suivi du maître ressentis par l'élève » avec les variables dépendantes.

Regard et suivi du maître ressentis par l'élève	Faible = 12		Important =18		Commentaires
	oui	non	oui	non	
Appréhension / stress	6	6	9	9	6 élèves sur 12 qui appréhendent les contrôles ressentent un faible suivi du maître et 9 élèves sur 18 qui appréhendent les contrôles ressentent un suivi important du maître. 6 élèves sur 12 qui n'appréhendent pas les contrôles ressentent un faible suivi du maître et 9 élèves sur 18 qui n'appréhendent pas les contrôles ressentent un suivi important du maître. Les ratios sont identiques, il n'y a donc pas de lien entre le suivi du maître ressenti par l'élève et l'appréhension pour un contrôle.
Degré d'importance donné aux contrôles	Importants	Très importants	Importants	Très importants	2 élèves sur 12 qui considèrent que les contrôles sont importants ressentent un faible suivi du maître et 4 élèves sur 18 qui considèrent que les contrôles sont importants ressentent un suivi important du maître. 10 élèves sur 12 qui considèrent que les contrôles sont très importants ressentent un faible suivi du maître et 14 élèves sur 18 qui considèrent que les contrôles sont très importants ressentent un suivi important du maître.
	2	10	4	14	

					Les ratios sont quasi identiques, il n'y a donc pas de lien entre le suivi du maître ressenti par l'élève et le degré d'importance accordé aux contrôles.
<b>Sens donné aux contrôles</b>	Les contrôles servent au maître à savoir si les élèves ont appris leurs leçons	Les contrôles permettent au maître de savoir où en sont les élèves (pour les faire progresser)	Les contrôles servent au maître à savoir si les élèves ont appris leurs leçons	Les contrôles permettent au maître de savoir où en sont les élèves (pour les faire progresser)	4 élèves sur 12 qui pensent que les contrôles servent au maître à savoir s'ils ont appris leurs leçons ressentent un faible suivi du maître et 6 élèves sur 18 qui pensent que les contrôles servent au maître à savoir s'ils ont appris leurs leçons ressentent un suivi important du maître. 8 élèves sur 12, qui pensent que les contrôles permettent au maître de savoir où ils en sont, ressentent un faible suivi du maître et 12 élèves sur 18 qui pensent que les contrôles permettent au maître de savoir où ils en sont, ressentent un suivi important du maître. Les ratios sont quasi identiques, il n'y a donc pas de lien entre le suivi du maître ressenti par l'élève et le sens donné aux contrôles.
	4	8	6	12	
<b>Dérangement lié au fait d'avoir des contrôles</b>	oui	non	oui	non	4 élèves sur 12 qui sont dérangés par le fait d'avoir des contrôles ressentent un faible suivi du maître et 3 élèves sur 18 qui sont dérangés par le fait d'avoir des contrôles ressentent un suivi important du maître. 8 élèves sur 12 qui ne sont pas dérangés par le fait d'avoir des contrôles ressentent un faible suivi du maître et 15 élèves sur 18 qui ne sont pas dérangés par le fait d'avoir des contrôles ressentent un suivi important du maître. L'écart est important, il y a donc un lien entre le suivi du maître ressenti par l'élève et le dérangement lié au fait d'avoir un contrôle.
	4	8	3	15	
<b>Sentiment d'être prêt(e) avant chaque contrôle</b>	oui	non	oui	non	10 élèves sur 12 qui se sentent prêts avant chaque contrôle ressentent un faible suivi du maître et 15 élèves sur 18 qui se sentent prêts avant chaque contrôle ressentent un suivi important du maître. 2 élèves sur 12 qui ne se sentent pas prêts avant un contrôle ressentent un faible suivi du maître et
	10	2	15	3	

					3 élèves sur 18 qui ne se sentent pas prêts avant un contrôle ressentent un suivi important du maître. L'écart n'est pas assez important, il n'y a donc pas de lien entre le suivi du maître ressenti par l'élève et le sentiment d'être prêt(e) avant chaque contrôle.
<b>Grandeur de difficulté accordée aux contrôles</b>	Peu voire pas difficiles	Difficiles voire très difficiles	Peu voire pas difficiles	Difficiles voire très difficiles	9 élèves sur 12 qui considèrent les contrôles peu voire pas difficiles ressentent un faible suivi du maître et 14 élèves sur 18 qui considèrent les contrôles peu voire pas difficiles ressentent un suivi important du maître. 3 élèves sur 12 qui considèrent les contrôles difficiles voire très difficiles ressentent un faible suivi du maître et 4 élèves sur 18 qui considèrent les contrôles difficiles voire très difficiles ressentent un suivi important du maître. L'écart n'est pas assez important, il n'y a donc pas de lien entre le suivi du maître ressenti par l'élève et la grandeur de difficulté accordée aux contrôles.
	9	3	14	4	

Tableau 11: croisement de la variable indépendante «réussite scolaire » avec les variables dépendantes.

<b>Réussite scolaire</b>	<b>Bonne = 20</b>		<b>Mauvaise = 10</b>		<b>Commentaires</b>
	oui	non	oui	non	
<b>Appréhension / stress</b>	8	12	7	3	8 élèves sur 20 qui appréhendent les contrôles ont une bonne réussite scolaire et 7 élèves sur 10 qui appréhendent les contrôles ont une mauvaise réussite scolaire. 12 élèves sur 20 qui n'appréhendent pas les contrôles ont une bonne réussite scolaire et 3 élèves sur 10 qui n'appréhendent pas les contrôles ont une mauvaise réussite scolaire. La situation est inversée, il y a donc un lien entre la réussite scolaire et l'appréhension pour un contrôle.
<b>Degré d'import</b>	Important	Très important	Important	Très important	6 élèves sur 20 qui considèrent que les contrôles sont importants ont une

<b>ance donné aux contrôles</b>		nt		t	bonne réussite scolaire et aucun élève sur 10 qui considèrent que les contrôles sont importants n'a une mauvaise réussite scolaire. 14 élèves sur 20 qui considèrent que les contrôles sont très importants ont une bonne réussite scolaire et 10 élèves sur 10 qui considèrent que les contrôles sont très importants ont une mauvaise réussite scolaire. L'écart n'est pas assez important, il n'y a donc pas de lien entre la réussite scolaire et le degré d'importance accordé aux contrôles.
	6	14	0	10	
<b>Sens donné aux contrôles</b>	Les contrôles servent au maître à savoir si les élèves ont appris leurs leçons	Les contrôles permettent au maître de savoir où en sont les élèves (pour les faire progresser)	Les contrôles servent au maître à savoir si les élèves ont appris leurs leçons	Les contrôles permettent au maître de savoir où en sont les élèves (pour les faire progresser)	7 élèves sur 20 qui pensent que les contrôles servent au maître à savoir s'ils ont appris leurs leçons ont une bonne réussite scolaire et 3 élèves sur 10 qui pensent que les contrôles servent au maître à savoir s'ils ont appris leurs leçons ont une mauvaise réussite scolaire. 13 élèves sur 20, qui pensent que les contrôles permettent au maître de savoir où ils en sont, ont une bonne réussite scolaire et 7 élèves sur 10 qui pensent que les contrôles permettent au maître de savoir où ils en sont, ont une mauvaise réussite scolaire. L'écart est faible, il n'y a donc pas de lien entre la réussite scolaire et le sens donné aux contrôles.
	7	13	3	7	
<b>Dérangement lié au fait d'avoir des contrôles</b>	oui	non	oui	non	4 élèves sur 20 qui sont dérangés par le fait d'avoir des contrôles ont une bonne réussite scolaire et 3 élèves sur 10 qui sont dérangés par le fait d'avoir des contrôles ont une mauvaise réussite scolaire. 16 élèves sur 20 qui ne sont pas dérangés par le fait d'avoir des contrôles ont une bonne réussite scolaire et 7 élèves sur 10 qui ne sont pas dérangés par le fait d'avoir des contrôles ont une mauvaise réussite scolaire. L'écart est important, il y a donc un
	4	16	3	7	

					lien entre la réussite scolaire et le dérangement lié au fait d'avoir un contrôle.
<b>Sentiment d'être prêt(e) avant chaque contrôle</b>	oui	non	oui	non	18 élèves sur 20 qui se sentent prêts avant chaque contrôle ont une bonne réussite scolaire et 7 élèves sur 10 qui se sentent prêts avant chaque contrôle ont une mauvaise réussite scolaire . 2 élèves sur 20 qui ne se sentent pas prêts avant un contrôle ont une bonne réussite scolaire et 3 élèves sur 10 qui ne se sentent pas prêts avant un contrôle ont une mauvaise réussite scolaire. L'écart est important, il y a donc un lien entre la réussite scolaire et le sentiment d'être prêt(e) avant chaque contrôle.
	18	2	7	3	
<b>Grandeur de difficulté accordée aux contrôles</b>	Peu voire pas difficiles	Difficiles voire très difficiles	Peu voire pas difficiles	Difficiles voire très difficiles	15 élèves sur 20 qui considèrent les contrôles peu voire pas difficiles ont une bonne réussite scolaire et 8 élèves sur 10 qui considèrent les contrôles peu voire pas difficiles ont une mauvaise réussite scolaire. 5 élèves sur 20 qui considèrent les contrôles difficiles voire très difficiles ont une bonne réussite scolaire et 2 élèves sur 10 qui considèrent les contrôles difficiles voire très difficiles ont une mauvaise réussite scolaire. L'écart n'est pas assez important, il n'y a donc pas de lien entre la réussite scolaire et la grandeur de difficulté accordée aux contrôles.
	15	5	8	2	