

L'influence du contexte de la tâche sur la peur ressentie par les élèves et leurs résultats scolaires

Charlène Floret

▶ **To cite this version:**

Charlène Floret. L'influence du contexte de la tâche sur la peur ressentie par les élèves et leurs résultats scolaires. Education. 2016. dumas-01371960

HAL Id: dumas-01371960

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01371960

Submitted on 26 Sep 2016

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.

Année universitaire 2015-2016

Master ***Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***

Mention ***Premier degré***

L'influence du contexte de la tâche sur la peur ressentie par les élèves et leurs résultats scolaires.

Présenté par Floret Charlène

Mémoire de M2 encadré par Nurra Cécile

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

FLORET Charlène

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

L'influence du contexte de la tâche sur la peur ressentie par les élèves et leurs résultats scolaires

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Grenoble,
le 18/05/2016

Signature de l'étudiant(e)



Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS[1]

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) FLORET Charlène

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :
L'influence du contexte de la tâche sur la peur ressentie par les élèves et leurs résultats scolaires

, agissant en l'absence de toute contrainte,

☒ **autorise** ☐ **n'autorise pas** [2]

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Grenoble le 18/05/2016

Signature de l'étudiants(e),
Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord

[1] La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : http://dumas.ccsd.cnrs.fr/
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

[2] Entourer la mention choisie

Table des matières

Introduction 1
État de l'art 2
1 Qu'est-ce que l'évaluation ? 2
1.1 L'évaluation des apprentissages. 3
1.2 L'évaluation pour l'apprentissage. 4
1.3 L'évaluation des apprentissages et l'évaluation pour l'apprentissage, des évaluations pas si différentes. 4
2 Un biais dans l'évaluation : la peur de l'évaluation 5
2.1 L'être humain a des capacités d'attention limitées. 6
2.2 Les capacités attentionnelles limitées : une des sources de biais dans l'évaluation. 7
2.3 La peur de l'évaluation : responsable d'une moindre attention pendant les évaluations. 8
3 Pourquoi cette peur existe-t-elle ? 9
3.1 L'importance de la réussite dans notre société, une cause de l'anxiété de l'évaluation. 10
3.2 Notre perception de l'intelligence, responsable, en partie, de l'importance de la réussite. 11
3.3 Une place de l'erreur influencée par l'importance de la réussite dans notre société. 12
4 Comment faire évoluer cette situation ? 13
Problématique 15
Méthode 17
1 Participants 17
2 Matériel 17
3 Procédure 19
Résultats 21
Discussion et conclusion 25
Références bibliographiques : 30
Sommaire des annexes 31

Introduction

L'évaluation est omniprésente dans les classes françaises, évaluer fait d'ailleurs parti des savoir-faire attendus des enseignants. En effet, c'est la compétence 5 des compétences communes à tous les professeurs : « évaluer les progrès et les acquisitions des élèves ». La volonté depuis quelques années va dans le sens d'une évaluation formative comme on a pu le lire dans les récents textes officiels comme l'annexe 3 de la circulaire de rentrée de 2014 : « L'évaluation est au service des apprentissages et doit permettre à chaque élève de progresser par une connaissance objective de ses acquis et aux professeurs de mieux adapter les aides et les approfondissements aux besoins constatés ». En ce sens, l'évaluation permet donc à l'enseignant de connaître le niveau de ses élèves et d'ajuster sa progression en fonction de cela et elle permet à l'élève de connaître ses acquis et ses difficultés ainsi que les moyens qu'il doit mettre en œuvre pour remédier à celles-ci.

Cependant, afin que cette évaluation soit réellement efficace, il serait souhaitable que l'enseignant et l'élève jouent le jeu or les élèves, en situation d'évaluation, ont peur. En effet, le terme de pression évaluative a été utilisé (Merle, 2005, cité par Feyfant & Rey, 2014), tout comme ceux de tension, de menace, de frénésie évaluative et de peur de l'évaluation évoqués dans de nombreuses recherches (Feyfant & Rey, 2014). Un enseignant interrogé affirme que les élèves n'apprennent que lorsqu'ils sont menacés (Feyfant & Rey, 2014) ce qui confirme la perception des élèves par rapport à l'évaluation. « Le climat de peur n'est pas propice à la manifestation objective des connaissances et compétences de ceux qui sont évalués » (Hadji, p. 33, 2015). Les résultats de PISA 2012 vont dans ce sens. En effet, 2/3 des élèves français de 15 ans ne donnent pas de réponse de peur de se tromper (cités par Hadji, 2015). Cela peut se justifier par le fait que nos capacités d'attention sont limitées et qu'en situation d'évaluation, la peur peut accaparer une partie de l'attention des évalués et donc affecter la réussite à l'évaluation (Croizet & Neuville, 2004). Cette peur empêcherait donc les élèves de montrer leurs réelles compétences lors des évaluations. Ceci est problématique puisque dans ce cas, même si les enseignants adaptent leurs enseignements aux résultats des élèves, ils ne seront pas adaptés réellement aux élèves. Il paraît donc important que l'évaluation se déroule dans une situation beaucoup moins anxiogène pour les élèves. Nous pouvons donc nous demander comment rendre l'évaluation moins anxiogène pour les élèves afin que ses résultats reflètent réellement les compétences des élèves. En effet, qui n'a jamais entendu un enseignant dire : « C'est dommage, cet élève réussissait pendant les exercices et a échoué à l'évaluation » ?

L'évaluation est, généralement, une situation nouvelle pour les élèves et par cela elle génère de la peur. Cependant ceci n'explique pas la totalité de la peur ressentie par les élèves dans cette situation. En effet, l'importance de la réussite scolaire dans notre société est sûrement responsable également de la peur qui se manifeste lors des évaluations (Hadji, 2015). Nous pouvons donc supposer que donner un statut différent à l'erreur, faire en sorte que les élèves la perçoivent différemment qu'un échec diminuerait la peur qu'ils ressentent lors de ces épreuves puisqu'échouer ne serait plus considéré comme une catastrophe. Il faudrait donc que cette erreur ait une place dans la situation didactique afin que les élèves comme l'enseignant puissent s'en servir comme cela est le cas normalement en évaluation formative (Reuter, 2013, cité par Feyfant & Rey, 2014) et qu'elle soit considérée par les élèves comme une réussite incomplète (Hadji, 2015) afin qu'ils aient un rapport positif à l'erreur (Cosnefroy 2011, cité par Hadji, 2015).

Ainsi, changer le contexte de réalisation d'un exercice devrait avoir une incidence sur la peur ressentie par les élèves et par conséquent leurs performances si ce changement induit une modification de la place de l'erreur. Nous pouvons imaginer que la place de l'erreur est différente selon si celle-ci est réalisée dans une situation d'évaluation ou dans une situation de progression. Par suite, pour un même exercice, un élève devrait avoir moins peur et mieux réussir en condition de progression qu'en condition d'évaluation. Afin de mieux comprendre notre raisonnement, nous commencerons par proposer une définition de l'évaluation. Ensuite, nous montrerons que la peur de l'évaluation constitue un biais. Par la suite, nous expliquerons les causes possibles de cette peur. Enfin, nous présenterons des solutions pour faire évoluer cette situation.

État de l'art

1 Qu'est-ce que l'évaluation ?

L'évaluation est très présente dans les classes françaises, et ce dès la maternelle. En effet, « évaluer est un acte répété qui ponctue les apprentissages et s'inscrit dans le quotidien de la classe » (Circulaire 2014-068 cité par Hadji, 2015 p. 29). Stufflebeam définit l'évaluation comme étant « un processus par lequel on définit, on obtient et on fournit des informations utiles permettant de juger les décisions possibles » (Stufflebeam, 1980; cité par Muller, 2012 p. 238). On distingue différents types d'évaluation utilisée dans diverses situations (Rey & Feyfant, 2014). Par conséquent, selon l'objectif visé par l'enseignant ou encore la forme de

l'évaluation, celle-ci aura une fonction diagnostique, formative, sommative, pronostique ou encore d'orientation (Muller, 2012). Ainsi, nous verrons que selon la fonction de l'évaluation, celle-ci permet d'évaluer les apprentissages effectués par les élèves pour en faire un constat ou encore pour pouvoir adapter les enseignements et donc améliorer les apprentissages des élèves. Nous remarquerons, finalement, que ces évaluations ne sont pas si différentes.

1.1 **L'évaluation des apprentissages.**

L'évaluation des apprentissages, appelée également évaluation sommative, est l'évaluation pratiquée en fin d'apprentissage. Elle permet à l'enseignant, ainsi qu'à l'élève et ses parents, de savoir où l'élève se situe par rapport aux compétences qu'il est censé avoir acquis (Rey & Feyfant, 2014). Cette évaluation est également assimilée à une évaluation pour la communication (Rey & Feyfant, 2014). En effet, les résultats à ces évaluations sont ceux transmis à l'élève et aux parents par le biais du livret scolaire. Ces résultats sont donc également ceux sur lesquels l'équipe pédagogique se base pour décider ou non d'un redoublement, certes moins présent actuellement en primaire. Comme pour toute évaluation, il arrive que les enseignants comparent les résultats obtenus par les élèves aux résultats des autres élèves plutôt qu'à une liste de compétences à maîtriser (Feyfant & Rey, 2014).

L'objectif de cette évaluation pour les élèves est donc bien souvent de faire mieux que les autres et de réussir afin de pouvoir accéder à la classe supérieure, le redoublement étant plutôt mal perçu dans notre société (Crahay, 2007). Ceci entraîne un apprentissage superficiel de la part des élèves (Rey & Feyfant, 2014). Cette évaluation, pratiquée comme décrit précédemment, ne va donc pas dans le sens d'un apprentissage, elle est plutôt un contrôle, une sanction, l'élève n'ayant pas acquis la compétence travaillée est sanctionné d'une mauvaise note ou d'un code ayant une signification similaire alors que l'élève qui a acquis la compétence est récompensé d'une bonne note ou d'un code ayant une signification similaire. Cependant, cette évaluation n'est plus pratiquée telle quelle dans toutes les classes. En effet, son utilisation a évolué pour être davantage bienveillante depuis quelques années. Il apparaît tout de même que la pratique évaluative doive encore se développer. La réforme de 2013 va dans ce sens. En effet, elle demande à ce qu'on pratique une évaluation plus positive et que l'on évite une notation sanction (Rey & Feyfant, 2014). L'évaluation formative correspond aux attentes de cette réforme.

1.2 **L'évaluation pour l'apprentissage.**

L'évaluation pour l'apprentissage, appelée également évaluation formative, peut être pratiquée à tout moment de l'apprentissage (Allal & Mottier Lopez, 2005 ; cités par Rey & Feyfant, 2014). Elle permet à l'élève de savoir où il en est par rapport à ce qu'il est en train d'apprendre et à l'enseignant d'adapter son enseignement aux résultats de ses élèves c'est à dire à l'apprentissage réel (circulaire de rentrée 2014 annexe 3 ; cité par Hadji, 2015). Cette évaluation suppose donc que l'enseignant renvoie un ou des feedback(s) à ses élèves suite à l'évaluation (Rey & Feyfant, 2014). Cependant, il ne faut pas réduire l'évaluation formative à des informations destinées aux élèves pour adapter leurs efforts aux difficultés qu'ils rencontrent. En effet, comme nous l'avons précisé précédemment, l'évaluation formative donne également des informations à l'enseignant afin d'adapter son enseignement aux apprentissages des élèves (OECD, 2005). Cette évaluation est donc entièrement au service des apprentissages puisqu'elle permet aux élèves de progresser par l'adaptation de l'enseignement à ce qu'ils savent faire et par des conseils leur permettant de se concentrer sur leurs difficultés.

Ces conseils fournis aux élèves, appelés également feedbacks doivent être utiles pour eux (Hadji, 2015), des commentaires semblent donc plus appropriés que des notes ou des codes ayant une signification similaire (Rey & Feyfant, 2014). Ces feedbacks doivent permettre aux élèves de progresser réellement et donc ne pas être centrés sur la personne ou l'effort mais sur l'objectif cognitif (Rey & Feyfant, 2014) et doivent également permettre aux élèves de prendre confiance en leurs capacités. Afin de proposer aux élèves des feedbacks pertinents, qui leur permettent de réellement ajuster leur travail afin de mieux réussir et d'ajuster au mieux la séquence d'enseignement aux apprentissages des élèves, l'enseignant doit analyser les réponses de ses élèves afin de déterminer ce qui est compris et les difficultés rencontrées ainsi que leurs probables raisons (Hadji, 2015). Grâce aux feedbacks et la possibilité des élèves d'agir sur leur apprentissage, l'évaluation formative vise à développer la motivation des élèves (Rey & Feyfant, 2014). Cependant, pouvons-nous réellement dire que cette dernière s'oppose à l'évaluation sommative ?

1.3 **L'évaluation des apprentissages et l'évaluation pour l'apprentissage, des évaluations pas si différentes.**

L'évaluation formative et l'évaluation sommative sont donc deux évaluations qui se distinguent par leur but, leur place dans l'apprentissage et leurs conséquences sur les élèves et leurs apprentissages. Cependant, un seul acte d'évaluation peut remplir deux buts (sommatif et

formatif), ce qui reviendrait à dire que, dans certains cas, ces évaluations n'ont pas à être considérées comme si différentes. En effet, l'évaluation sommative peut être formative si on la prépare avec les élèves, qu'on apprend aux élèves à réviser (OECD, 2005). Dans ce cas, l'évaluation sommative participe également à l'apprentissage des élèves et leur permet de progresser et de devenir plus autonomes. Nous pouvons également imaginer une évaluation sommative proposée aux élèves en fin de séquence qui permettrait à la fois de rendre compte des apprentissages et de déterminer les élèves ayant besoin de retravailler la notion abordée dans un cadre différent comme les APC (activités pédagogiques complémentaires) par exemple. Ainsi, l'évaluation sommative permet à l'enseignant d'adapter son enseignement à ses élèves comme dans l'évaluation formative.

C'est donc uniquement l'utilisation des informations recueillies lors d'une évaluation qui les différencie. En effet, « évaluation formative ou sommative, ce qui importe, c'est l'intention de l'évaluation » (Harlen, 2006 ; cité par Rey & Feyfant, 2014 p. 22), ce qui signifie que l'on pourrait tout à fait envisager d'utiliser une même évaluation en tant qu'évaluation formative et sommative, la seule différence serait l'intention mise derrière l'évaluation. Dans tous les cas, quelle que soit la manière dont sont utilisés ces deux types d'évaluation, elles servent à rendre compte du niveau d'un élève à un moment donné, ce qui diffère est l'utilisation qui en est faite par la suite et qui comme nous l'avons vu peut être à la fois sommative et formative. Ainsi, les élèves tout comme les adultes, spécialistes ou non du métier, ne font pas forcément la différence entre les deux (Boreita & Issaieava, 2013 ; cités par Rey & Feyfant, 2014).

2 Un biais dans l'évaluation : la peur de l'évaluation

L'évaluation, qu'elle soit sommative ou formative, sert à prendre des décisions importantes pour la réussite des élèves (décisions de redoublement ou de passage dans la classe supérieure ou encore décisions d'ajustement de l'enseignement) (Crahay, 2007). Il est donc important que les évaluations soient fiables afin que les décisions prises par les enseignants soient justes et adaptées. Cependant, l'évaluation comporte un nombre important de biais qui ont été démontrés par de nombreuses recherches. Par exemple, la constante macabre décrite par Antibi (1988, cité sur le site de l'encyclopédie libre wikipédia) montre que les résultats des élèves aux évaluations ne dépendent pas seulement de leurs connaissances et compétences mais également du correcteur et des autres élèves de la classe puisque l'enseignant va faire en sorte

inconsciemment que les résultats obtenus par ses élèves puissent être représentés par une courbe de Gauss.

Le fait que les élèves ne disposent pas totalement de leur attention pour effectuer une évaluation est également un biais de l'évaluation puisque cela implique aussi que les résultats des élèves ne sont pas représentatifs de ce qu'ils sont capables de faire lorsqu'ils peuvent totalement se concentrer sur le travail donné. Nous montrerons tout d'abord que nos capacités d'attention sont limitées. Ensuite, nous indiquerons comment cela peut expliquer certains biais de l'évaluation. Enfin, nous démontrerons que la peur évaluative peut accaparer l'attention des élèves en situation d'évaluation et donc entraîner des biais.

2.1 **L'être humain a des capacités d'attention limitées.**

L'attention est définie comme « la capacité de se concentrer sur une activité pendant une durée importante » (Lieury, 2011 p. 228). Celle-ci est donc absolument nécessaire pour apprendre mais aussi pour effectuer des exercices traitant des apprentissages abordés. En effet, il est difficile d'effectuer un exercice sur une notion nouvelle sans se concentrer un minimum. De nombreux chercheurs ont montré que nous avons des capacités d'attention limitées (Camus, 1990, Richard, 1980 ; cités par Monteil & Huguet, 2013). Effectivement, nous ne sommes pas en capacité de traiter tous les éléments de notre environnement. Notre système sélectionne les éléments considérés importants, que nous allons mémoriser et pouvoir traiter. En effet, il existe un filtre attentionnel qui permet cela. Son existence est très bien illustrée par l'effet « cocktail party » (fait que nous sommes capables de nous concentrer sur une conversation lors d'une fête très bruyante) soulevé par Cherry (1953 ; cité par Lieury, 2011). Si ce filtre est bien illustré par cet effet, il a été principalement démontré par une expérience d'écoute dichotique (i.e., c'est-à-dire avoir des informations différentes dans chaque oreille). Lorsque l'on demande aux sujets de se concentrer sur une oreille, ils rappellent très facilement le message perçu dans cette oreille mais sont bien moins capables de rappeler le message de l'autre oreille, pourtant entendu de la même façon (Cherry, 1953 cité par Lieury, 2011).

Lorsqu'il y a trop d'éléments à traiter notre système se retrouve en surcharge cognitive (Astolfi, 1997), le filtre agit et permet au système de se concentrer sur quelques éléments. Une activité se fait alors au détriment d'une autre (Croizet & Neuville, 2004). Plus on a besoin de consacrer de l'attention à une activité, moins on est capable de se consacrer sur autre chose en même temps (Croizet & Neuville, 2004). Nous avons besoin de consacrer plus d'attention à une tache plus complexe et peu familière (Monteil & Huguet, 2013). Par exemple, les élèves font

beaucoup plus d'erreurs d'orthographe en production écrite qu'en dictée. Ceci paraît évident puisqu'en dictée, les élèves n'ont qu'à se concentrer sur l'orthographe des mots, ils peuvent donc focaliser leur attention sur cet élément qui est déjà relativement complexe. Au contraire, en production écrite les élèves doivent, en plus de faire attention à l'orthographe des mots, respecter des consignes d'écriture et faire attention à la syntaxe des phrases qu'ils construisent (Astolfi, 1997). Les élèves ont donc trop d'éléments sur lesquels porter leur attention, leur système est en surcharge cognitive et ne peut donc pas traiter tout ce qu'il y a à traiter. Ne pas tenir compte de cela peut entrainer des biais dans l'évaluation.

2.2 Les capacités attentionnelles limitées : une des sources de biais dans l'évaluation.

Reprenons l'exemple des erreurs d'orthographe en situation de production écrite. Nous constatons bien dans cette situation que les erreurs d'orthographe faites dans les productions écrites ne seraient pas forcément présentes si les élèves n'avaient eu à se concentrer que sur celles-ci. Nous pouvons donc difficilement imaginer évaluer les compétences orthographiques des élèves en situation de production écrite puisque les résultats obtenus ne seraient pas représentatifs des réelles compétences des élèves dans ce domaine. Ne pas prendre en compte la possibilité d'une surcharge cognitive chez les élèves lors d'une évaluation revient à prendre le risque de prendre des décisions sur la base de résultats erronés.

D'autres situations mettent les élèves en situation de surcharge cognitive. En effet, les élèves ayant des doutes concernant leur intelligence vont voir leur attention partagée entre ce doute et l'exercice qu'ils doivent résoudre si bien que cela peut perturber suffisamment la résolution de l'exercice et donc faire chuter leurs performances (Croizet & Neuville, 2004). Ceci nous montre que les raisons qui font qu'un élève échoue ne sont pas forcément internes à l'élève mais au contraire peuvent être liées à la situation dans laquelle l'élève se trouve lors de l'évaluation, celle-ci ayant un impact sur son attention portée à la tâche à réaliser (Croizet & Neuville, 2004). Une autre expérience a montré l'impact de l'environnement de la tache sur les résultats des élèves. En effet, Huguet, Bruno et Monteil ont montré l'effet de l'habillement de la tâche sur la réussite des élèves. Pour cela, ils ont proposé aux élèves une même tâche qu'ils ont présentée comme un exercice de dessin pour un groupe et comme un exercice de mathématiques pour l'autre groupe. Les mauvais élèves ont de meilleurs résultats lorsque la tâche est présentée comme un exercice de dessin que comme un exercice de mathématiques. Ceci peut se justifier par le fait que les mathématiques sont considérées comme plus importantes

que le dessin pour la réussite scolaire et sociale. Par conséquent, les mauvais élèves, qui vont se poser des questions sur leur intelligence pendant qu'ils réalisent la tâche, s'en poseront davantage en mathématiques qu'en dessin, ce qui accaparera davantage leur attention (Huguet, Bruno & Monteil, 200l ; cités par Croizet & Neuville, 2004).

Il est donc important de prendre en compte les différentes variables qui peuvent accaparer l'attention des élèves au détriment de la tâche réellement visée même si cela n'est pas toujours évident. En effet, comme on a pu le voir précédemment, ces variables peuvent être inhérentes à la tâche ou encore à la situation dans laquelle se déroule la tâche et vont également dépendre des élèves. Effectivement, selon les situations que l'élève a rencontrées précédemment et selon les tâches qu'il a automatisées, la situation accaparera plus ou moins son attention (Monteil & Huguet, 2013). Il est donc difficile pour les enseignants de prendre en compte tous les paramètres d'autant qu'ils ont généralement automatisé les tâches qu'ils proposent à leurs élèves et que par conséquent celles-ci leur paraissent simples. Cependant, certaines variables comme la peur agissent forcément sur l'attention des élèves et peuvent être atténuées voire supprimées.

2.3 **La peur de l'évaluation : responsable d'une moindre attention pendant les évaluations.**

La peur de l'évaluation est un fait nommé de différentes manières par de nombreux auteurs (Rey & Feyfant, 2014). La peur de l'évaluation affecte les performances des élèves (Hadji, 2015). En effet, les résultats de PISA 2012 montrent que le taux de non réponses des élèves français est très élevé : 2/3 des élèves français de 15 ans préfèrent ne pas répondre de peur de se tromper (Hadji, 2015). Ceci a un impact sur les résultats des élèves puisqu'en France, généralement, une non réponse et une réponse erronée sont assimilées toutes deux à une erreur de la part de l'élève, il n'y a pas de distinction faite entre ces deux réponses. Cela va donc conduire l'enseignant à prendre des décisions sur la base de données erronées. Nous pouvons donc imaginer que ces décisions ont peu de chances d'être valides, l'évaluation a alors peu d'intérêt. Ces résultats indiquent que les élèves préfèrent ne pas répondre, mais est-ce vraiment un choix ? Sont-ce eux qui choisissent de ne pas répondre ou la peur occupant une trop grande partie de leur attention les empêche de se concentrer suffisamment sur la question pour pouvoir y répondre ?

En effet, les émotions ressenties affectent les ressources attentionnelles disponibles pour d'autres tâches (Easterbrook, 1959 ; cité par Monteil & Huguet 2013). Les émotions positives

réclament peu d'attention (Monteil & Huguet, 2013), les élèves peuvent donc se consacrer entièrement (ou presque) sur la tâche à effectuer. Au contraire, les émotions négatives demandent une recherche d'explications (Liu et coll, 1992 cités par Monteil & Huguet, 2013), ceci va demander une certaine attention qui ne pourra être allouée à la tâche à effectuer. Les élèves soumis à des émotions négatives peuvent donc consacrer une attention moins importante à la tâche que s'ils étaient soumis à des émotions positives. Les performances dépendent de l'attention que l'on peut accorder à la tâche (Monteil & Huguet, 2013). Ainsi, les élèves soumis à des émotions négatives auront des performances moindres comparés aux autres élèves. D'autres recherches vont dans ce sens en montrant que les émotions négatives empêchent d'apprendre (Cosnefroy & Hadji ; cités par Hadji, 2015). La peur est une émotion, les résultats décrits précédemment s'appliquent donc à celle-ci.

La peur est définie comme un sentiment que l'on ressent à la présence ou la pensée d'une menace (Larousse, 2016). La peur semble donc être une émotion négative qui nécessitera alors une attention de la part des élèves et qui, par conséquent, aura un effet sur leurs performances. Le fait que les élèves aient peur en situation d'évaluation a donc un impact sur leurs performances. Ceci est donc à prendre en compte par les enseignants afin de prendre des décisions justes. Pour cela, il peut être utile de comprendre les raisons de cette peur. Savoir pourquoi celle-ci existe peut permettre aux enseignants d'agir sur cela afin de la réduire voire de la supprimer.

3 Pourquoi cette peur existe-t-elle ?

Pour être en mesure de diminuer voire supprimer la peur ressentie par les élèves en situation d'évaluation, il est nécessaire de connaître les causes de son existence afin d'agir sur celles-ci. En effet, la suppression de l'évaluation n'étant pas envisageable du fait qu'il est important de connaître le niveau des élèves pour différentes raisons comme l'adaptation de l'enseignement à leurs apprentissages, l'adaptation des efforts des élèves aux apprentissages visés ou encore l'orientation de ces derniers. Il est donc indispensable d'améliorer les conditions de l'évaluation. Nous pourrions comparer l'évaluation à des exercices. Cependant, certains élèves réussissent les exercices d'entraînement alors qu'ils échouent aux évaluations, ce qui nous montre que l'évaluation a quelque chose de particulier qui fait échouer certains élèves qui ont pourtant acquis les compétences évaluées. Nous allons montrer que la réussite aux évaluations est très importante dans notre pays et peut donc être à l'origine de la peur ressentie par les élèves dans cette situation étant donné la pression qui lui est associée. Nous mettrons en

évidence que ceci est en grande partie dû à la perception de l'intelligence dans notre société. Enfin, nous conclurons sur le fait que tout cela impacte sur la place et la perception de l'erreur.

3.1 L'importance de la réussite dans notre société, une cause de l'anxiété de l'évaluation.

L'évaluation a une place importante pour de nombreux acteurs de notre société comme les parents et les professeurs. Les élèves en concluent que l'apprentissage est moins important que l'évaluation (Dweck, 1989 ; Dweck & Elliot, 1981, 1983 ; cités par Crahay, 2007). Ainsi, les élèves visent l'acquisition des compétences évaluées plutôt que la construction du savoir (Crahay, 2007). Nous nous trouvons alors dans un modèle de la performance : le but n'est pas d'apprendre mais de réussir (Rey & Feyfant, 2014). Le premier visage de cette réussite correspond aux résultats obtenus aux différentes évaluations (Hadji, 2015). Il est si important de réussir à l'école parce que cela est assimilé à la réussite sociale (Hutmacher, 1993 ; cité par Crahay, 2007). Réussir à l'école permet de réussir à s'insérer plus facilement dans la vie professionnelle selon un grand nombre de personnes. Le fait que les élèves fournissent davantage d'efforts en présence d'évaluation (Rey & Feyfant, 2014) ou encore, qu'ils développent des stratégies pour obtenir la moyenne (Muller, 2012) montre bien l'importance accordée à la réussite et le peu d'intérêt qui existe pour l'apprentissage. Dans cette condition, la réussite aux évaluations est essentielle pour les élèves sous peine d'être mal perçu par la société. Ceci peut expliquer que les élèves aient davantage peur en situation d'évaluation qu'en situation d'entraînement.

De plus, les élèves d'une même classe sont régulièrement comparés entre eux et ce, surtout au moyen des évaluations. En effet, ils le sont lors des corrections : les résultats aux évaluations d'un élève sont plus souvent comparés aux résultats des autres élèves qu'à une liste de compétences à atteindre (Rey & Feyfant, 2014) mais également par la suite puisque le classement des élèves est fréquemment connu des élèves eux-mêmes, même si l'enseignant ne rend pas publics les résultats des évaluations (Croizet & Neuville, 2004). Cette comparaison entraîne une compétition entre les élèves (OECD, 2005) qui rend la réussite encore plus importante. Cette comparaison risque donc d'ajouter de la peur à la peur et par conséquent avoir des effets sur les performances des élèves. Des recherches ont montré l'effet de la visibilité (la possibilité de comparer ses résultats aux autres) sur les performances. Les mauvais élèves ont de meilleures performances quand ils sont en condition de non comparaison (Monteil & Huguet, 2013). La pression concurrentielle produit du mauvais stress générateur d'angoisse (Hadji,

2015). Il est donc probable que la peur soit la cause de la diminution des performances des mauvais élèves en condition de visibilité.

Enfin, ne pas réussir peut conduire les élèves au redoublement. Le passage dans le niveau supérieur est l'objectif visé par une majorité des élèves et de leurs parents, ils ont peur du redoublement (Crahay, 2007). Encore une fois, il est donc très important de réussir et de faire mieux que les autres puisque les élèves redoublants ne sont pas ceux qui ne font pas de progrès mais ceux qui ont les moins bons résultats de la classe (Crahay, 2007). Cela ajoute encore de la peur en situation d'évaluation puisque la peur de ne pas savoir répondre aux questions s'ajoute à la peur des conséquences sociales (Hadji, 2015). Les élèves ayant de trop mauvais résultats aux évaluations risquent même de se retrouver exclus du système scolaire. « Comment une évaluation devenue un instrument d'exclusion n'aurait-elle pas pour effet premier de produire de la peur ? Comment cette peur ne viendrait-elle pas en quelque sorte contaminer l'ensemble des pratiques d'évaluation scolaire ? Même celles qui développées pendant le temps des apprentissages devraient avoir pour finalité première de faciliter ceux-ci ? » (Hadji, 2015 p. 32). Nous pouvons nous demander pourquoi est-ce si mal perçu par notre société de ne pas réussir à l'école ? Notre perception de l'intelligence joue sûrement un rôle dans ceci.

3.2 Notre perception de l'intelligence, responsable, en partie, de l'importance de la réussite.

Concernant l'intelligence, beaucoup de recherches ont été effectuées à son propos. Les chercheurs ne sont pas toujours d'accord entre eux et la plupart des recherches effectuées sont des recherches descriptives (Croizet & Neuville, 2004). Les débats portent sur l'origine de l'intelligence : est-elle plutôt innée ou plutôt acquise ? Certains pensent qu'elle est innée et s'appuie par exemple sur des études portant sur les jumeaux monozygotes pour le démontrer. En effet, « plus les vrais jumeaux grandissent et plus ils se ressemblent, y compris intellectuellement, ce qui montre que les potentialités intellectuelles sont déterminées par l'hérédité » (Wilson, 1983 cité par Lieury, 2011, p. 305). D'autres pensent qu'elle est acquise. Par exemple, des études ont montré les effets de la malnutrition sur l'intelligence (Tapé, 1987, Politt et al. 1995 cités par Lieury, 2011). Enfin, certains sont convaincus d'une interaction entre l'hérédité et le milieu. Une étude a été réalisée sur des rats par Cooper et Zubeck en 1958 afin de montrer cette interaction. Selon les résultats de cette recherche, les rats « cancres » élevés

dans un milieu riche réussissent mieux que les rats « brillants » élevés dans un milieu pauvre. (Cooper & Zubeck, 1958 cités par Lieury, 2011).

Concernant la perception de l'intelligence (c'est-à-dire la définition que les personnes en font, indépendamment de ce qu'est réellement l'intelligence), quoique les études démontrent, la pensée largement présente dans notre société est que l'intelligence est stable (Croizet & Neuville, 2004). Cela suppose donc que l'intelligence est innée et que l'environnement dans lequel se développera l'enfant importe peu. En ce sens, quand l'élève échoue lors d'une évaluation, il montre qu'il est stupide (Croizet & Neuville, 2004). Ceci justifie le fait que la réussite soit si importante dans notre société. En effet, ne pas réussir signifie être stupide et étant donné que l'intelligence est perçue comme stable, les enfants perçus comme stupides à cause d'un échec sont condamnés à l'être tout au long de leur vie. Dans ces conditions, il est tout à fait logique que les élèves soient angoissés lors des évaluations, les conséquences d'un échec sur leur vie sociale étant importantes. Ceci explique également le fait que les élèves ayant déjà subi un ou plusieurs échecs soient davantage stressés par les évaluations. De fait, ces élèves ayant déjà montré une fois qu'ils sont « stupides » auront davantage peur de commettre des fautes et verront leur attention accaparée par cette peur et cette remise en question (Croizet & Neuville, 2004). Ainsi, les erreurs sont mal perçues et il vaut mieux les éviter.

3.3 **Une place de l'erreur influencée par l'importance de la réussite dans notre société.**

Dans notre société, l'acte d'apprendre est perçu comme « un mécanisme régulier et progressif qui se mettrait en route quand on apprend bien » sauf si nous sommes stupides (Astolfi, 1997, p. 10). Nous pensons que si toutes les conditions nécessaires sont réunies, l'erreur ne devrait pas apparaître. De cette façon, une erreur correspond à une imperfection qu'il faut punir (Astolfi, 1997). Le fait que les enseignants se jettent sur l'erreur avec leur stylo rouge sans même chercher à savoir si cela aura un intérêt nous montre bien que les enseignants ne se préoccupent de l'erreur que pour la sanctionner (Astolfi, 1997). Les enseignants ont des difficultés à concevoir que les élèves se trompent sur des notions qu'ils leur ont expliquées et que ces derniers devraient donc avoir compris (Astolfi, 1997). En effet, les notions expliquées par les enseignants ont été automatisées par ceux-ci et il est donc difficile pour eux de concevoir que les élèves ne comprennent pas des notions qui sont si simples pour eux (Astolfi, 1997). Nous sommes ici dans un modèle transmissif, l'élève qui fait une erreur est responsable de cette erreur et doit être puni. L'objectif visé ici est donc d'éviter au maximum l'erreur (Astolfi, 1997).

Lorsqu'ils rencontrent des erreurs dans les copies de leurs élèves, les enseignants peuvent également modifier leur progression afin de s'adapter aux niveaux réels de leurs élèves. Dans ce cas, c'est eux-mêmes qu'ils remettent en question (Astolfi, 1997). Ils n'ont pas été capables de juger correctement le niveau de leurs élèves et modifient donc ce qu'ils avaient prévu de faire afin que ce soient plus adapté à leurs classes. Nous sommes alors dans un modèle comportementaliste (Astolfi, 1997). Ce modèle est basé sur le conditionnement opérant (Skinner et Watson). Chaque apprentissage est découpé en différents sous-apprentissages qui sont réalisables par les élèves. Ici, nous faisons en sorte de faciliter l'apprentissage par des sous-apprentissages afin d'éviter l'apparition d'erreur (Astolfi, 1997).

L'erreur a donc dans les deux cas un statut négatif. Tout est mis en œuvre pour l'éviter du mieux qu'on peut (Astolfi, 1997). Indirectement, c'est donc l'échec qui est évité. Ces modèles ne sont pas les seuls à être utilisés en classe mais ils existent. En effet, nous rencontrons beaucoup moins le modèle transmissif dans les écoles primaires maintenant, mais il est très présent dans les études post-secondaires. Le modèle comportementaliste, lui est courant dans les classes de primaire et de collège. Dans tous les cas, même si les enseignants n'utilisent pas purement un modèle transmissif ou un modèle comportementaliste, l'erreur est souvent mal perçue et il vaut mieux, pour tout le monde, l'éviter. Cette pensée influe sur la peur de l'évaluation et il serait donc pertinent de la faire évoluer tout comme ce que nous avons vu précédemment (perception de l'intelligence et importance de la réussite) afin de rendre les conditions d'évaluation plus agréables pour les élèves et par conséquent plus valides.

4 Comment faire évoluer cette situation ?

La peur de l'évaluation est un fait et est présente chez tous les élèves même si elle l'est davantage chez les élèves les plus faibles. Cette peur est due à l'importance de la réussite dans notre société intimement liée aux conséquences sociales d'un échec pour l'élève. Si cette réussite est si importante, c'est sûrement parce qu'une grande partie des gens considèrent l'intelligence comme stable et qu'un échec scolaire est assimilé à une insertion professionnelle difficile. Tout ceci donne à l'erreur un statut de faute qu'il faut éviter à tout prix. Il est important de faire évoluer ces modes de pensée afin que les élèves soient plus sereins lors des évaluations et que par conséquent, ils puissent mieux réussir. Nous verrons qu'il est nécessaire de penser l'intelligence comme capable d'évoluer afin de modifier la place et la perception de l'erreur.

En effet, afin de diminuer la peur de se tromper, il est important de penser l'intelligence comme capable d'évoluer. Ainsi, se tromper ne signifiera plus être stupide et sera donc plus

facile à accepter. Il est donc primordial que l'enseignant pense ainsi. Nous pourrions nous dire que si une personne est enseignante et passe un temps conséquent à préparer ses cours, il pense forcément de cette manière. En effet, s'il pensait l'intelligence comme innée, il ne s'embêterait pas à préparer des leçons tout en différenciant pour que le maximum de ses élèves réussissent. Cependant, les paroles que nous pouvons parfois entendre dans les salles des professeurs peuvent nous faire penser le contraire. Effectivement, qui n'a jamais entendu dire d'un élève qu'il est bête et qu'il ne réussira jamais. Ces paroles vont dans le sens d'une intelligence stable ce qui n'est pas envisageable pour un enseignant qui doit partir de ce que Meirieu appelle le postulat d'éducabilité (Meirieu, 1994; cité par Crahay, 2007). Selon ce postulat, tous les élèves sont capables d'apprendre. Ainsi, nous ne devrions jamais entendre dire d'un élève qu'il n'y arrivera jamais. L'enseignant doit donc être convaincu de la capacité de l'intelligence à évoluer pour tout le monde.

Qui plus est, il est important que les élèves pensent également de cette manière. Pour cela, « les enseignants doivent se donner pour but d'inculquer à leurs élèves l'idée que la réussite tient à des facteurs spécifiques internes fluctuants comme l'effort plutôt qu'à des facteurs généraux stables » (Viospel & Austin, 1983 ; cités par OECD, 2005, p. 247). Pour cela, ils doivent faire extrêmement attention aux termes qu'ils emploient lorsqu'ils félicitent ou encouragent un élève. En effet, il ne faut pas qu'ils utilisent des termes comme « c'est trop difficile pour toi » sans expliquer pourquoi sous peine que l'élève pense qu'il n'y parviendra jamais. Il est également important qu'ils fassent des commentaires et reviennent sur les erreurs des élèves afin de ne pas laisser penser aux élèves que ces erreurs sont définitives et qu'on ne peut rien y faire. Cela change donc la perception de l'erreur.

L'erreur n'est alors plus définitive contrairement à ce que l'on peut penser lorsque l'on considère l'intelligence comme stable. En effet, l'intelligence pouvant évoluer, les erreurs le peuvent aussi et peuvent donc devenir des réussites par la suite. Les erreurs ne doivent donc pas forcément être évitées au contraire elles font partie de l'apprentissage. Selon Celestin Freinet (1966, cité par Hadji, 2015), l'apprentissage peut être comparé à un processus de tâtonnement expérimental. Ceci implique que les erreurs vont être des étapes inévitables pour aboutir à l'‘apprentissage visé. L'étymologie latine du mot erreur : « errer çà et là » va dans ce sens. Il est normal de se tromper quand on ne connaît pas (Astolfi, 1997). « L'erreur est la rançon du tâtonnement sans lequel il n'y a pas d'apprentissage » (Hadji, 2015, p. 36). L'erreur est donc normale, c'est une étape par laquelle on passe pour apprendre. Le proverbe : « seul celui qui ne fait rien ne commet jamais d'erreur » (Astolfi, 1997, p. 23) va dans ce sens également.

De plus, faire une erreur ne signifie pas forcément que l'on n'a rien compris à la notion que l'on aborde. En effet, l'erreur peut être une réussite partielle, c'est alors une étape qui permet d'accéder à la réussite (Hadji, 2015). Penser de cette manière permet d'avoir un rapport positif à l'erreur (Hadji, 2015) ce qui évite la mise en place de conduites défensives chez les élèves (Cosnefroy, 2011 ; cité par Hadji, 2015) puisque cela leur donne l'espoir de réussir malgré les erreurs commises. L'évaluation formative se base sur ce principe et participe donc à la construction d'un rapport positif à l'erreur. Les modèles constructivistes vont dans ce sens également. En effet, ils donnent un statut positif à l'erreur. L'erreur peut apparaître et donne une idée des obstacles auxquels sont confrontés les élèves (Astolfi, 1997). Ainsi, afin que l'erreur soit vraiment utile pour l'apprentissage, il faut l'analyser et tenter d'en comprendre la source.

Selon Reuler (2013 cité par Feyfant & Rey, 2014), il faut se servir de l'erreur à l'école comme un « levier d'enseignement ». Pour cela, il est utile d'analyser les erreurs afin de comprendre pourquoi elles ont été faites et par conséquent y remédier (Feyfant & Rey, 2014). L'erreur est « un témoin des processus intellectuels en cours » et peut parfois être signe de progrès (Astolfi, 1997). Par exemple, les élèves qui écrivent « ils parles » ont compris que nous sommes au pluriel et qu'au pluriel, on met un « s ». Certes, cette règle ne s'applique pas aux verbes, l'élève a donc encore quelques progrès à faire mais il a compris certaines notions. Pour analyser les erreurs, il existe des matériels qui ont été créés par des chercheurs comme par exemple la typologie des erreurs de Nina Catach (1980, cité sur le site de l'IEN de Saverne, académie de Strasbourg) qui permet d'analyser les erreurs orthographiques et d'en supposer l'existence. Cela aide les enseignants à proposer aux élèves des feedbacks adaptés et pertinents et à adapter leur enseignement en fonction de leurs élèves. Ainsi la progression n'est plus seulement modifiée parce qu'elle ne convenait pas aux élèves, elle sera réellement adaptée à ceux-ci. Tout ceci peut permettre de diminuer l'angoisse ressentie par les élèves lors des évaluations qu'elles soient sommatives ou formatives.

Problématique

L'évaluation existe sous plusieurs formes (évaluation des apprentissages ou évaluation pour les apprentissages) qui comme nous avons pu le remarquer ne sont pas si différentes l'une de l'autre. Ces évaluations, sur lesquelles les membres de l'équipe éducative se basent pour prendre diverses décisions, comportent de nombreux biais. L'un d'eux consiste à ne pas tenir

compte de la limite de nos capacités d'attention. En effet, nous avons tous des capacités d'attention limitées qui font que, parfois, nous ne pouvons pas nous concentrer pleinement sur ce que nous faisons et que par conséquent nos actes ne révèlent pas ce que nous sommes réellement capables de faire. La peur ressentie par les élèves lors des évaluations accapare une partie de leur attention et fait que leurs performances en évaluation ne sont pas nécessairement révélatrices de leurs réelles compétences. Cette peur présente chez de nombreux élèves et davantage chez les élèves en difficulté, est en partie due à l'importance de la réussite dans notre société imputable à notre perception plutôt stable de l'intelligence. En effet, celle-ci impacte sur la place et la perception de l'erreur, cette dernière étant considérée comme une faute qu'il faut à tout prix éviter.

Il convient de faire évoluer les conditions dans lesquelles sont réalisées les évaluations afin que ces dernières soient fiables. Effectivement, prendre des décisions telles qu'adapter nos enseignements sur la base de résultats erronés peut difficilement mener à des choix fructueux. Pour cela, modifier le statut de l'erreur devrait permettre de diminuer la peur ressentie par les élèves lors des évaluations. En effet, nous pouvons imaginer que si l'erreur est perçue comme une étape logique de l'apprentissage, les élèves auront moins peur de se tromper et seront donc en mesure de consacrer plus d'attention à l'évaluation. Ceci permettrait alors aux élèves d'obtenir de meilleures performances aux évaluations, des performances qui reflèteraient davantage leurs réelles compétences et qui permettraient alors à l'enseignant de prendre des décisions plus justes. Ainsi, la place et la perception de l'erreur influenceraient-elles la peur ressentie par les élèves en situation d'évaluation et par conséquent leurs résultats ? Plus précisément, nous nous demanderons si les élèves en situation de progression choisissent des problèmes de mathématiques présentés comme étant plus difficiles et réussissent mieux à ces exercices qu'en situation d'évaluation. Nous supposons, tout d'abord, que les élèves choisiront des exercices plus difficiles et réussiront mieux en condition de progression qu'en condition d'évaluation mais que cet effet sera moins important pour les élèves ayant une vision malléable des capacités (pensant l'intelligence comme capable d'évoluer) que pour les élèves ayant une vision stable des capacités. Nous supposons, également, que les élèves, qu'ils soient considérés comme faibles ou ayant des facilités, choisiront des exercices plus difficiles en situation de progression qu'en situation de réussite et qu'ils réussiront mieux en situation de progression mais que la différence des niveaux choisis par les élèves selon la situation dans laquelle ils se trouvent sera plus importante pour les élèves faibles que pour les élèves ayant des facilités, tout comme la réussite à ces exercices.

Méthode

1 Participants

Cette étude a été réalisée dans six classes de cycle 3 de six écoles différentes de l'Isère. Il y avait une classe de CM1, une classe de CE2, une classe de CM1/CM2, une classe de CE2/CM1/CM2, une classe de CE2/CM1 et une classe de CM2. Ces classes sont situées dans différents milieux et ont des caractéristiques différentes. En effet, la classe de CM1 est une classe CHAM (classe à horaires aménagés musique) située en REP (réseau d'éducation prioritaire) accueillant un public de classe moyenne, la classe de CE2 était en REP jusqu'à l'année dernière et accueille également un public de classe moyenne, la classe de CM1/CM2 est une classe située en REP et admet des élèves de milieux sociaux défavorisés, la classe de CE2/CM1/CM2 est une classe présente dans une école de montagne et les deux autres classes se trouvent dans des écoles rurales. Ces trois écoles accueillent des publics mixtes.

Au total, il y avait 155 élèves dont 51 élèves de CE2, 53 de CM1 et 51 de CM2. Les élèves de CM1 de la classe de CE2/CM1 n'ont pas participé à l'expérience étant donné leurs faibles effectifs. De plus, deux élèves de la classe de CM2 étaient absents lors de la passation de l'expérience ainsi que trois élèves de la classe de CE2/CM1, un de la classe de CM1/CM2 et un de la classe de CM1. Ainsi, au total, 142 élèves de 8 à 12 ans ont participé à l'expérience dont 70 en condition d'évaluation et 72 en condition de progression. Parmi ces élèves, il y avait 73 filles et 69 garçons. Certains élèves présentaient des caractéristiques particulières qui peuvent avoir une influence sur les résultats. Effectivement, un élève est autiste et a un an de retard, un élève a des troubles du comportement, sept élèves ont une forte dyslexie, sept élèves ont un PPRE (programme personnalisé de réussite éducative), deux élèves sont issus de la communauté des gens du voyage et amenés à quitter l'école sur de longues périodes pendant lesquelles ils ne sont pas scolarisés, un élève est dyspraxique TDAH (trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité) et a de grandes difficultés avec les tables d'addition, de multiplication ainsi que les calculs posés, un élève a des TOC (troubles obsessionnels compulsifs) altérant son attention et un élève a de grandes difficultés de compréhension et est orienté en SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté) l'année prochaine.

2 Matériel

Pour mener cette expérience, nous avons utilisé différents matériels. Tout d'abord, nous nous sommes servis d'un questionnaire, créé par des chercheurs et déjà utilisé dans plusieurs

recherches, visant à déterminer la perception que les élèves ont des capacités (cf annexe 1). Le but était de savoir si les élèves pensaient les capacités comme plutôt stables ou plutôt malléables et donc, par ceci, de connaître leur perception de l'intelligence. Pour cela, le questionnaire était composé d'une consigne définissant les capacités et de quatre affirmations créées de sorte à repérer au mieux les élèves répondant au hasard. Pour chacune d'elle, les élèves avaient cinq possibilités de réponses (« pas du tout vrai », « pas vrai », « un peu vrai », « assez vrai » ou « tout à fait vrai »).

Ensuite, pour la passation de l'expérience, nous avons proposé aux élèves une fiche leur donnant les consignes et leur permettant de choisir la difficulté des problèmes qu'ils allaient devoir réaliser (cf annexes 2 et 3). Sur cette fiche, la consigne était écrite au recto. Deux consignes différentes étaient proposées selon la condition de passation, une indiquant aux élèves qu'ils devaient réussir et suggérant donc une situation d'évaluation (« Il faut avoir terminé les trois problèmes à la fin du temps donné. L'objectif est de réussir. »), l'autre indiquant aux élèves qu'ils devaient progresser suggérant alors une situation d'entraînement (« Il faut s'entraîner sur les trois problèmes pendant le temps donné. L'objectif est d'y arriver de mieux en mieux. »). Ces deux consignes ont été pensées afin que seuls certains mots ne changent pour que les élèves ne voient pas qu'ils avaient des consignes différentes et pour s'assurer que ce sont bien les situations dans lesquelles se trouvent les élèves qui sont responsables des résultats observés et non des consignes totalement différentes. Au verso, trois choix de difficultés étaient proposés (facile, moyen et difficile) pour chacun des trois problèmes que les élèves devaient réaliser par la suite. Ceci nous a permis de mesurer la difficulté moyenne des problèmes choisis par chacun des élèves.

Après la passation des exercices décrits plus loin, une autre fiche semblable à celle décrite ci-dessus a été proposée aux élèves afin qu'ils choisissent la difficulté des exercices qu'ils souhaitaient faire lors de la séance suivante (cf annexes 4 et 5). La seule différence avec la fiche précédente est l'utilisation du futur dans les consignes à la place du présent.

Nous avons distribué trois problèmes aux élèves. Les problèmes ont été choisis parmi des exercices présents dans des évaluations nationales de CM2 et des défis mathématiques de la semaine des mathématiques organisée par le département de l'Isère. Ainsi, les exercices proposés aux élèves étaient des exercices rédigés par des professionnels de l'enseignement des mathématiques. Ces trois problèmes étaient de trois niveaux de difficultés différentes (facile, moyen, difficile). Les difficultés des problèmes ont été décidées en se basant sur la classification de Vergnaud pour les problèmes du champ additif. Il y avait trois problèmes pour les élèves de CM2 et trois problèmes pour les élèves de CE2. En fonction de leurs niveaux, les élèves de

CM1 ont fait les problèmes de CE2 (élèves de CM1 faibles) ou de CM2 (bons élèves de CM1). Cela a été choisi par les enseignants des classes connaissant suffisamment le niveau de leurs élèves. Nous avons mesuré la réussite à ces problèmes. Pour chaque problème, les élèves pouvaient réussir, réussir partiellement ou ne pas réussir. La réussite correspondait à un problème comprenant des calculs corrects et une phrase réponse juste. La réussite partielle équivalait à un problème comprenant des calculs corrects mais une phrase réponse erronée ou absente ou encore une phrase réponse exacte et des calculs absents. Enfin, la non réussite était attribuée aux problèmes non faits ou complètement faux.

Enfin, il y a eu un questionnaire, créé par des chercheurs et utilisé dans plusieurs recherches, permettant de connaître la pensée que les élèves ont concernant le climat formatif de la classe (cf annexe 6). Celui-ci était composé de douze affirmations formulées de sorte à repérer au mieux les élèves ayant répondu au hasard. Pour chacune d'elle, les élèves pouvaient répondre de cinq manières différentes (« pas du tout d'accord », « pas d'accord », « un peu d'accord », « d'accord » ou « tout à fait d'accord »).

3 Procédure

L'expérience a été entièrement réalisée en classe entière par l'enseignant de la classe seul. Pour commencer, les élèves ont répondu au questionnaire nous permettant de connaître leur vision des capacités. Pour cela, l'enseignant a présenté le questionnaire aux élèves en leur précisant que ce n'était pas une évaluation, qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse et que ce qu'il voulait était que les élèves répondent franchement. En effet, les élèves pouvant être stressés par les évaluations et donc chercher à répondre juste, il était important de préciser tout cela. Suite à cela, l'enseignant a distribué les questionnaires aux élèves. Les différentes réponses possibles ainsi que la façon de répondre au questionnaire ont été expliquées. Les affirmations ont été lues, éclaircies et reformulées les unes après les autres afin d'être certains que les élèves comprennent ce qu'on leur demande. Enfin, les élèves ont eu un temps pour répondre s'ils n'avaient pas pu le faire lors de l'explication de chacune des affirmations. Ce pré-test a eu lieu d'une semaine à un jour avant la suite de l'expérience selon les classes.

Le lendemain pour certaines classes, la semaine suivante pour d'autres, l'expérience a été continuée et terminée. Tout d'abord, l'enseignant a présenté aux élèves la discipline qu'ils allaient aborder, c'est-à-dire les problèmes, comme il a l'habitude de le faire dans sa classe puis, il leur a expliqué ce qui allait se dérouler en lisant les consignes écrites pour l'occasion. Il les a donc informés qu'ils allaient devoir choisir la difficulté de chacun des trois problèmes qu'ils

allaient ensuite résoudre, il leur a expliqué comment choisir les problèmes, leur a dit de bien lire les consignes avant de faire ce choix puis a répondu à leurs questions sans donner plus d'informations sur l'expérience. Il a ensuite demandé aux élèves de ne plus parler entre eux et de lever la main pour poser leurs questions à voix basse afin que personne ne les entende.

Ensuite, l'enseignant a distribué aléatoirement (tirage au sort fait avant l'expérience par l'enseignant) les fiches de choix des problèmes contenant les différentes consignes, aux élèves. Ainsi, ces derniers ont été répartis aléatoirement dans les différentes conditions expérimentales (entraînement ou évaluation). Les élèves ont lu les consignes présentes sur la fiche puis ils ont choisi le niveau de difficulté des trois problèmes qu'ils feraient ensuite en cochant la difficulté souhaitée pour chacun de ceci. Une fois la difficulté de chacun des problèmes choisie, l'enseignant a distribué à chaque élève un lot de trois problèmes. Quelles que soient les difficultés choisies pour chacun des problèmes, les problèmes étaient les mêmes pour tous les élèves. Cependant, afin que les élèves ne se doutent pas qu'ils avaient tous les mêmes problèmes alors que cela n'aurait pas dû être le cas étant donné qu'ils avaient choisi des niveaux différents, les tas distribués aux élèves proposaient les problèmes dans des ordres différents et étaient pris dans des pochettes de couleurs différentes. Avant de commencer les exercices, les élèves ont relu la consigne.

Les élèves ont ensuite eu 30 minutes maximum pour résoudre les trois problèmes directement sur les feuilles. Durant ce temps, l'enseignant est passé dans les rangs, a répondu aux questions des élèves comme il l'aurait fait durant un exercice de mathématiques banal et a rappelé aux élèves la condition dans laquelle ils se trouvent. Les élèves terminant plus rapidement que les autres avaient pour consigne de prendre un travail en autonomie en silence comme ils ont l'habitude de le faire lors de tout autre travail.

Quand les élèves ont terminé les problèmes ou à la fin du temps donné, l'enseignant leur a distribué la fiche leur permettant de choisir le niveau de difficulté de chacun des problèmes de la séance suivante qui n'aura en réalité pas lieu. Les élèves ont lu la consigne présente sur la fiche, qui correspondait à leur condition de passation, puis ont choisi la difficulté de chacun des trois problèmes qu'ils souhaiteraient faire par la suite.

Suite à cela, l'enseignant a distribué aux élèves le questionnaire sur le climat formatif de la classe. Il leur a dit que ce n'était pas une évaluation, qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse et qu'il souhaitait que les élèves soient francs. La manière de répondre au questionnaire ainsi que la signification des réponses ont été précisées. Les affirmations ont ensuite été lues, expliquées et reformulées quand c'était nécessaire et les élèves ont coché les

affirmations leur correspondant au fur et à mesure. L'enseignant leur a laissé un temps supplémentaire pour terminer de répondre et se relire.

Une fois ce questionnaire rempli, l'enseignant leur a distribué le test permettant de connaître leur vision des capacités. Il leur a de nouveau affirmé que ce n'était pas une évaluation et qu'il fallait répondre le plus honnêtement possible. La manière de répondre et les réponses aux questions ont été expliquées puis les affirmations ont été lues et reformulées quand c'était nécessaire. Les élèves ont ensuite eu un temps pour terminer de répondre et l'enseignant a ramassé toutes les fiches sur lesquelles il a bien vérifié la présence des prénoms des élèves.

Les réponses aux deux derniers questionnaires que nous venons de vous présenter n'ont pas été utilisées dans le cadre de cette étude.

Résultats

Nous avons fait l'hypothèse que le but de l'exercice annoncé aux élèves (progression ou évaluation) allait changer leur rapport à l'apprentissage pendant la tâche. Plus précisément, nous avons porté notre attention sur les choix des élèves quant à la difficulté des exercices qu'ils allaient réaliser ainsi que sur les performances aux exercices effectués. Nous avions fait les hypothèses suivantes : les élèves dans une condition de progression (lorsque le but de la tâche était de s'entraîner) allaient choisir des exercices plus difficiles et mieux réussir que dans une condition d'évaluation (lorsque le but de la tâche était de la finir, c'est-à-dire d'avoir réussi à réaliser tous les exercices choisis), et ce différemment selon la vision des capacités des élèves ainsi que selon leurs niveaux. En effet, nous faisions une hypothèse d'interaction entre la condition expérimentale et le niveau des élèves : plus les élèves sont faibles et plus cet effet sera important. Nous faisions une seconde hypothèse d'interaction entre la condition expérimentale et la vision des capacités : plus les élèves perçoivent les capacités comme malléables, plus cet effet sera faible.

Pour tester ces hypothèses, nous avons réalisé des analyses de régression[1]. Elles nous permettent de voir si les différences supposées entre les conditions sont statistiquement significatives[2]. Comme nous l'avons signalé dans la partie méthode, nous avions plusieurs

[1] Les analyses étant compliquées à réaliser, elles ont été réalisées en groupe, avec l'encadrant de mémoire. La description de ces analyses a également été réalisée en groupe.

[2] La norme en sciences sociales est de considérer que la probabilité associée à un test statistique, qui nous renseigne sur la probabilité d'avoir ces données sachant qu'il n'y a pas de différence, doit être inférieure à 5% ($p < .05$) pour

classes investies dans ce projet d'étude. Dans notre protocole expérimental, il était important de répéter la consigne de la condition expérimentale aux élèves afin qu'ils la comprennent bien. Toutefois, cela n'a pas pu être réalisé dans toutes les classes. Nous avons donc choisi de réaliser les analyses uniquement sur les classes dans lesquelles cela avait pu être fait dans la mesure du possible[3]. Concernant les autres classes, étant donné que la manipulation n'a pas été réellement effective, nous avons mené des analyses corrélationnelles exploratoires. Étant donné que ce sont des analyses corrélationnelles, nous ne pouvons pas réellement conclure à des relations de cause à effet (contrairement à lorsque nous manipulons une variable, comme ce que nous avons cherché à faire avec nos deux conditions) mais seulement supposer un sens causal. Théoriquement, nous pouvons faire l'hypothèse que la perception des capacités par l'élève (comme plus ou moins stables) ainsi que son niveau scolaire (jugé par l'enseignant) sont susceptibles d'influencer les différentes variables que nous avons prises en compte (les performances ainsi que le choix de difficulté des exercices de mathématiques). Nous avons donc réalisé des régressions multiples, en testant l'interaction entre ces deux variables, pour explorer ces effets.

Analyses préliminaires

Avant de mener nos analyses, nous avons cherché à savoir si ces effets étaient différents selon le niveau de classe (CE2, CM1 et CM2). Des analyses préliminaires ont été menées et il ne semble pas y avoir de différence selon le niveau de classe. Nous présenterons donc uniquement les résultats pour l'ensemble des niveaux et nous ne tiendrons plus compte de cette variable. Nous avons également vérifié que nos élèves dans les conditions ne différaient pas en terme de niveau évalué par l'enseignant ($M_{évaluation}$ = 6,97 et $M_{progression}$ = 6,47), la différence n'est pas significative) et en perception des capacités ($M_{évaluation}$ = 4,23 et $M_{progression}$ = 4,28), la différence n'est pas significative). Sur ces deux variables, l'aléatorisation (répartition des élèves au hasard) semble donc avoir bien fonctionné.

Il est à noter que pour chaque analyse nous avons recherché les participants qui étaient déviants (c'est-à-dire des participants ne réagissant pas comme la plupart des autres participants) et nous les avons enlevés des analyses s'ils apparaissaient comme tels (grâce à une

être considérée significative et inférieure à 10% pour être tendanciellement significative.

[3] Pour le lecteur intéressé, lorsque nous conduisons les analyses sur toutes les classes, comme prévu lorsque nous avons décidé du protocole expérimental, nous n'avons pas les effets attendus. De plus, nous signalons « dans la mesure du possible » car étant donné le temps imparti, cette consigne n'a pas toujours pu être répétée à tous les élèves de la classe mais à une grande majorité.

analyse de trois indicateurs : les résidus supprimés studentisés, le d de cook et le levier).

Analyse de l'effet des conditions expérimentales et de la perception des capacités sur le choix de difficulté et les performances

Nous avons donc testé l'effet de nos conditions expérimentales, de la perception des capacités (plus ou moins malléables) et leur interaction sur le choix de difficulté et sur les performances aux exercices réalisés. Concernant le choix de difficulté de l'exercice[4], nous pouvons voir que l'effet principal de la condition est non significatif, B = -0,006, t(64) < 1, p = 94. Par contre, de manière tendancielle, plus les capacités sont perçues comme quelque chose de malléable, plus les élèves choisissent des exercices difficiles, B = 0,265, t(64) = 1.97, p = .054. De manière intéressante, nous pouvons voir que l'interaction est significative : l'effet de notre condition n'est pas le même selon la manière dont les capacités sont perçues (cf. Graphique 1).

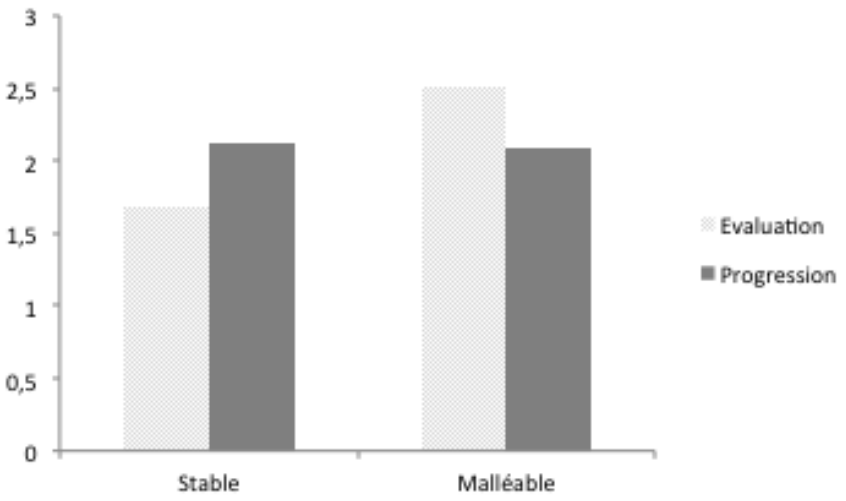


Figure 1. Effet de la condition de réalisation de l'exercice (évaluation vs. progression) sur le choix de difficulté en fonction de la perception stable ou malléable des capacités (graphique réalisé à plus ou moins un écart type de la moyenne).

[4] Un sujet déviant a été enlevé de l'analyse.

Nous pouvons voir qu'en condition évaluation, les élèves choisissent des exercices plus difficiles après avoir réalisé l'exercice[5] s'ils ont une vision malléable, et que cet effet diminue en condition progression, où la vision des capacités ne semble pas influencer les choix, B = -0.289, t(64) = 2.14, p = 0,036. Descriptivement, les élèves semblent donc choisir des exercices plus difficiles en situation de progression mais uniquement en vision stable, et cet effet tend à s'inverser lorsque la vision est plus malléable. Les effets vont dans le même sens pour les choix avant la réalisation de l'exercice.

Concernant les effets sur les performances, la condition expérimentale n'a pas d'effet significatif, B = -0.083, t(65) = 1.06, p = .290. Il existe par contre un effet tendanciel de la perception des capacités. Plus elles sont perçues comme malléables, plus les performances sont élevées, B = .246, t(65) =1. 83, p = .071. Il n'y a pas d'effet d'interaction entre ces deux variables, B = -0.095, t <1, p = 0.483.

Notre première hypothèse suggérant que les élèves choisiront des exercices plus difficiles et réussiront mieux en condition de progression qu'en condition d'évaluation mais que cet effet sera moins important pour les élèves ayant une vision malléable des capacités (pensant l'intelligence comme capable d'évoluer) que pour les élèves ayant une vision stable des capacités n'est donc pas complètement validée. Il y a bien un effet d'interaction de ces deux variables. Cependant, descriptivement, lorsque les élèves ont une vision malléable, alors que nous nous attendions simplement à un effet moins fort, celui-ci semble s'inverser. De plus, les performances ne sont pas influencées par notre condition expérimentale ni l'interaction de ces deux variables.

Analyse de l'effet des conditions expérimentales et du niveau des élèves sur le choix de difficulté et les performances.

Nous avons testé l'effet de nos conditions expérimentales, du niveau des élèves et leur interaction sur le choix de difficulté ainsi que sur les performances aux exercices réalisés. Concernant le choix de difficulté de l'exercice[6], nous pouvons voir que seul l'effet du niveau est significatif, B = 0.104, t(65) = 2.76, p = 007. L'effet principal de la condition est non significatif, B = -0,037, t(65) < 1, p = .60, ainsi que l'interaction, B = -0,021, t(65) <1, p = .587. Les mêmes résultats se retrouvent pour les performances aux exercices[7]. Seul l'effet du niveau

[5] Le choix avant la réalisation de l'exercice n'est pas influencé par la condition expérimentale. Nous supposons que les consignes (évaluation vs. progression) n'étaient pas assez explicites pour l'influencer et que la répétition de cette consigne tout au long de l'exercice était nécessaire pour qu'elle soit comprise par les élèves.
[6] Un sujet déviant a été enlevé de l'analyse.
[7] Un sujet déviant a été enlevé de l'analyse.

est significatif, B = 0.141, t(65) = 3.97, p < 001. L'effet principal de la condition est non significatif, B = -0,044, t(65) < 1, p = .52, ainsi que l'interaction, B = -0,042, t(65) = 1.18, p = .241.

Notre seconde hypothèse qui indiquait que les élèves, qu'ils soient considérés comme faibles ou ayant des facilités, choisiront des exercices plus difficiles en situation de progression qu'en situation de réussite et qu'ils réussiront mieux en situation de progression mais que la différence des niveaux choisis par les élèves selon la situation dans laquelle ils se trouvent sera plus importante pour les élèves faibles que pour les élèves ayant des facilités, tout comme la réussite à ces exercices n'est pas validée. En effet, comme nous venons de le voir il n'y a aucun effet significatif de notre condition expérimentale ou de l'interaction de ces deux variables.

Analyses corrélationnelles exploratoires : effet du niveau de capacité et du niveau des élèves sur le rapport à l'apprentissage.

Nous avons réalisé des analyses de régression nous permettant de tester l'effet du niveau des élèves et de la perception des capacités sur les performances et le choix de difficulté. Concernant les performances aux exercices[8], de manière prévisible, plus les élèves sont jugés compétents, plus ils sont performants, B = 0.124, t(65) = 3 .424, p = .001. De même, plus ils ont une vision malléable des capacités, plus ils sont performants, B = 0.261, t(65) = 2.261, p = .026. L'interaction n'est pas significative, B = - 0.13, t > 1 p = .804. Enfin, concernant le choix de difficulté[9], plus les élèves sont évalués comme étant compétents, plus ils choisissent des exercices difficiles, B = 0.140, t(65) = 3 .402, p = .001. Il n'y a pas d'effet significatif de la perception de capacité et d'interaction, respectivement B = 0.30, t<1 et B = 0.024, t<1.

Discussion et conclusion

L'objectif de cette étude était de montrer que modifier la place et la perception de l'erreur, même dans une situation d'exercice donnée (et donc pas forcément de manière durable) influence la peur ressentie par les élèves et par conséquent leurs résultats. Nous avions formulé deux hypothèses. La première était que les élèves choisiraient des exercices plus difficiles et réussiraient mieux en condition de progression qu'en condition d'évaluation mais que cet effet serait moins important pour les élèves ayant une vision malléable des capacités. La seconde

[8] Un sujet déviant a été enlevé de l'analyse.
[9] Deux sujets déviants ont été enlevés de l'analyse.

hypothèse était que les élèves choisiraient des exercices plus difficiles et réussiraient mieux en condition de progression qu'en condition d'évaluation mais qu'il y aurait une plus grande différence de niveaux choisis et de réussite pour les élèves faibles. Afin de tester ces hypothèses, nous avons mis en place une expérience dans six classes de cycle 3. Nous avons fait passer un questionnaire à chacun des élèves de ces classes afin de connaître leur perception des capacités. Ensuite, nous avons proposé des problèmes de mathématiques aux élèves. Certains des élèves étaient en condition d'évaluation et d'autres en condition de progression, ceci décidé aléatoirement. Ils devaient tous choisir le niveau de difficulté des problèmes qu'ils souhaitaient résoudre puis les réaliser. Pour terminer, ils ont de nouveau choisi les difficultés des problèmes qu'ils souhaitaient réaliser.

Quelques éléments de la première hypothèse que nous avions formulée ont été validés. En effet, nous pouvons remarquer que les élèves ayant une vision stable des capacités choisissent des exercices plus difficiles en condition de progression qu'en condition d'évaluation. Nous pouvons donc dire que ces élèves ont moins peur de se tromper quand ils ne sont pas évalués, l'erreur n'ayant pas toutes les conséquences négatives qu'elle peut avoir en évaluation puisque dans cette condition, leurs résultats ne seront pas visibles comme ce peut être le cas lors d'une évaluation et ont la possibilité de s'améliorer. De plus, les élèves ayant une perception malléable des capacités choisissent des exercices plus difficiles et obtiennent de meilleurs résultats que les élèves ayant une perception stable. Cela nous montre que les élèves qui pensent qu'ils peuvent progresser ont moins peur de faire des erreurs que les autres et ayant alors davantage d'attention à consacrer aux exercices, ils réussissent mieux. Le fait que les élèves ayant une vision malléable des capacités réussissent mieux est confirmé par l'analyse corrélationnelle que nous avons effectuée.

Cependant, en ce qui concerne le choix des difficultés des exercices ainsi que les performances des élèves, il n'y a pas d'effet significatif de la condition expérimentale (évaluation ou progression). Pourtant, comme nous avons pu le voir dans l'état de l'art, de nombreux auteurs soulignent l'importance de la réussite et le peu d'intérêt accordé à l'apprentissage (Muller, 2012) et nous montrent alors la peur présente en situation d'évaluation et quasiment inexistante en situation d'apprentissage (Hadji, 2015). Il paraissait donc logique que les élèves en situation de progression choisissent des exercices plus difficiles qu'en évaluation, ces derniers ayant moins peur de faire des erreurs dans cette condition. De plus, nous avons montré que la peur est une émotion négative. Or ces dernières demandent une certaine attention qui impacte les performances (Liu et al., 1992 cités par Monteil & Huguet,

2013 et Monteil & Huguet, 2013). Les élèves ayant moins peur auraient donc dû mieux réussir en situation d'entraînement. De plus, il n'y a pas d'effet d'interaction en ce qui concerne les performances alors que nous aurions pu imaginer que les élèves ayant une vision stable réussiraient mieux en progression qu'en évaluation, pouvant se concentrer davantage sur l'exercice dans cette condition, alors que ceci aurait dû être constaté mais de manière moins importante pour les élèves ayant une vision malléable, ces derniers étant moins inquiétés par l'évaluation que les autres. Enfin, les élèves ayant une perception malléable choisissent des exercices moins difficiles en progression qu'en évaluation. Ce résultat est le plus surprenant. En effet, les élèves pensant l'intelligence comme capable d'évoluer et étant dans une situation où ils peuvent progresser devraient choisir des exercices plus difficiles qu'en évaluation car ils ne devraient pas avoir peur de faire des erreurs et avoir envie de progresser davantage dans cette situation.

Tout ceci pourrait s'expliquer si les consignes n'ont pas été bien comprises par les élèves malgré le fait qu'elles aient été répétées. En effet, dans ce cas, les élèves n'auraient alors pas compris qu'ils se trouvaient en condition d'évaluation ou d'entraînement et par conséquent nos conditions expérimentales seraient similaires et aucun effet ne pourrait être constaté entre ces deux modalités de cette variable. Ceci est possible pour plusieurs raisons. Effectivement, dans de nombreuses classes, l'évaluation est caractérisée par des rituels : les élèves doivent, par exemple, placer des pochettes ou des classeurs entre eux pour éviter de se copier dessus, les évaluations sont annoncées à l'avance, des temps de révision sont effectués en classe, etc... Ces rituels n'étant pas présents, les élèves ne se sont peut-être pas sentis réellement évalués.

Notre seconde hypothèse est que les élèves choisiront des exercices plus difficiles et réussiront mieux en contexte de progression et ce de manière plus importante quand ils sont faibles. Lorsque nous prenons en compte les conditions expérimentales et le niveau des élèves, seul l'effet du niveau est significatif concernant le choix de difficultés des exercices ainsi que les performances, il n'y a pas d'effet de la condition expérimentale ni d'effet d'interaction. Pourtant, nous aurions pu imaginer que les élèves auraient moins peur en situation d'entraînement comme expliqué dans la partie précédente. De plus, Croizet et Neuville (2004) ont prouvé que les élèves ayant déjà montré une fois qu'ils ne réussissaient pas (les élèves faibles) ont davantage peur de commettre des fautes. Ainsi, l'effet de la condition aurait dû être plus important pour ces derniers ayant davantage peur que les autres dans les deux conditions. Ensuite, nous aurions pu supposer que les élèves en général, et davantage ceux considérés comme faibles se poseraient plus de questions sur leur intelligence ce qui accaparerait plus leur

attention en condition d'évaluation qu'en condition d'entraînement, la condition d'évaluation ayant un impact plus important sur la réussite scolaire et sociale tout comme c'était le cas pour la tâche présentée comme une tâche de géométrie dans l'expérience de Huguet, Brunot et Monteil en 2001.

Ceci pourrait encore une fois s'expliquer par une mauvaise compréhension des consignes induisant nos deux conditions expérimentales. En effet, dans l'expérience de Huguet, Monteil et Bruno citée précédemment, les élèves étaient pris individuellement et informés individuellement à l'oral de la nature de la tâche puis ils devaient répondre à un questionnaire sur leur perception de la tâche comme mesurant leurs capacités en géométrie ou en dessin. Ainsi, les expérimentateurs s'assuraient de la totale compréhension de la condition expérimentale par les élèves, ce que nous n'avons pas fait.

Limites et perspectives

Comme nous l'avons dit précédemment, nous ne sommes pas certains que les consignes induisant les conditions expérimentales ont bien été comprises par les élèves. En effet, la procédure n'a pas été strictement respectée dans toutes les classes comme vous avez pu le lire dans les résultats. Certains élèves n'ont donc eu que la consigne écrite, même dans les classes où l'enseignant a pris le temps de répéter la consigne. Pour ces élèves, nous n'avons donc aucune certitude qu'ils aient bien lu la consigne et qu'ils l'aient comprise. De plus, comme dit dans la partie précédente, les évaluations sont souvent caractérisées par des rituels dans les classes, rituels qui n'ont pas pu être mis en place lors de l'expérience puisque les élèves ne devaient pas connaître l'autre condition de passation. Ensuite, toutes les classes ayant participé à l'étude ont pour enseignant des professeurs stagiaires à mi-temps. Ces professeurs ont donc moins d'expérience mais également une formation plus rénovée et donc portant davantage les objectifs de réussite des élèves par des évaluations formatives que des enseignants plus expérimentés. Ceci peut alors influencer les résultats des élèves. De plus, les niveaux des élèves ont été évalués par les enseignants des classes de manière non cadrée. Nous pouvons donc imaginer que ces niveaux ne sont pas forcément objectifs. Enfin, le nombre de participants n'était pas très élevé, notamment lorsque les classes où la consigne n'a pas été répétée ne sont pas comptées.

Afin d'obtenir des résultats plus fiables et plus en adéquation avec les recherches précédentes, il conviendrait de modifier certains éléments de notre expérience. En effet, il serait intéressant de refaire l'expérience en séparant les classes en deux groupes. Un groupe resterait

dans la classe et un autre se rendrait dans une autre pièce afin d'être réellement séparés. Chacun de ces deux groupes, dont les élèves auraient été choisis aléatoirement, serait mis dans l'une des deux conditions expérimentales, puis l'expérience se déroulerait de la même manière que ce que nous avons pu faire. Ceci permettrait de donner la consigne oralement à tous les élèves et de beaucoup plus théâtraliser la condition d'évaluation afin que les élèves se sentent réellement évalués. Cependant, cela nécessiterait un deuxième adulte pouvant gérer le deuxième groupe ce qui n'est pas forcément possible. De plus, nous pourrions proposer un questionnaire final aux élèves afin de vérifier qu'ils ont bien compris la condition dans laquelle ils se trouvaient. Il serait également intéressant de refaire cette expérience dans des classes choisies aléatoirement et non seulement des classes gérées par des professeurs stagiaires. Cela n'est assurément pas facile à mettre en place, les enseignants des classes ne souhaitant pas toujours participer à des expériences. Tout cela nous permettrait d'avoir un nombre de participants plus important ce qui permettrait plus facilement de généraliser les résultats obtenus aux élèves d'élémentaire français. Enfin, il faudrait mesurer les niveaux des élèves grâce à des tests standardisés comme les évaluations nationales par exemple afin d'avoir des résultats objectifs.

Conclusion

En conclusion, les deux hypothèses que nous avions formulées n'ont pas été validées et ce sûrement parce que les consignes induisant les conditions expérimentales n'ont pas été bien comprises par les élèves. Cependant, nous obtenons quelques résultats, comme le fait que les élèves ayant une vision stable des capacités choisissent des exercices plus difficiles en condition de progression et que les élèves ayant une vision malléable des capacités choisissent des exercices plus difficiles et réussissent mieux que les autres. Ces résultats sont en accord avec l'idée que penser l'intelligence comme capable d'évoluer permet d'avoir moins peur de faire des erreurs et donc d'oser se tromper pour apprendre.

Même si les résultats obtenus ne valident pas les hypothèses que nous avions formulées, ils nous apprennent certaines choses permettant de faire évoluer nos pratiques. En effet, nous avons pu remarquer que les élèves ayant une vision malléable choisissent des exercices plus difficiles et réussissent mieux. Par conséquent, nous remarquons qu'il est très important d'installer cette perception chez nos élèves si nous souhaitons les faire réussir. Il reste tout de même à savoir comment faire concrètement pour que cette perception se mette en place chez nos élèves. En effet, il paraît évident que notre manière de parler, les feedbacks que nous faisons aux élèves ont une influence sur cela. Cependant, des pratiques existantes pourraient peut-être

avoir des conséquences plus importantes. En effet, nous avons montré que les élèves ayant une vision stable choisissent des exercices plus difficiles en condition de progression. Nous pouvons alors concevoir que mettre en permanence les élèves en situation de progression pourrait faire évoluer leur mode de pensée.

Références bibliographiques :

Astolfi, J.P. (1997). *L'erreur un outil pour enseigner.* Paris : ESF éditeur.

Brunot, S., Huguet, P., Monteil, J.M. (2001). Geometry versus drawing : changing the meaning of the task as a means to change performance. Repéré à : http://lpc.univ-amu.fr/dir_provence/dir/huguet/Huguet-SPE-2001.pdf

Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck

Croizet, J.C. & Neuville, E. (2004). Lutter contre l'échec scolaire dans la classe en agissant sur les préjugés de la réussite. In Martinot, D. (Ed). *Le défi éducatif, des situations pour réussir,* (chapitre 2) Armand Colin.

Dictionnaire de français Larousse [en ligne] [consulté le 20 février 2016]. http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/peur/60046

Feyfant, A. & Rey, O. (2014). Évaluer pour (mieux) faire apprendre. *Institut Français de l'éducation, 94.*

Hajdi, C. (2015). *L'évaluation à l'école pour la réussite de tous les élèves*. Paris : Nathan.

Huguet, P. & Monteil, J.M. (2013). Réussir ou échouer à l'école, une question de contexte ? Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

IEN Saverne Académie de Strasbourg. [en ligne] [consulté le 21 février 2016]. http://ien-saverne.site.ac-strasbourg.fr/marathon/wp-content/uploads/2014/10/8_Typologie_erreurs_CATACH.pdf

Lieury, A. (2011). *Manuel visuel de psychologie cognitive* 2ème édition. Dunod.

Muller, F. (2012). *Manuel de survie à l'usage de l'enseignant*. Paris : l'Etudiant.

OECD. (2005). *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires.* OECD Publishing, Paris. DOI : http://dx.doi.org/10.1787/9789264007420-fr

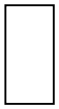
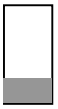
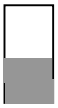
Wikipedia l'encyclopédie en ligne. [consulté le 20 février 2016]. https://fr.wikipedia.org/wiki/Constante_macabre

Sommaire des annexes

Annexe 1 1
Annexe 2 1
Annexe 3 2
Annexe 4 2
Annexe 5 3
Annexe 6 4

Annexe 1

Lorsque nous arrivons bien à faire quelque chose, on dit souvent qu'on a des capacités pour le faire. Par exemple, pour arriver à terminer un exercice, on a souvent besoin de certaines capacités. Pour prendre un exemple plus précis, pour arriver à lire un texte, on doit avoir des capacités en lecture. Nous allons maintenant te poser des questions sur ce que tu penses de ces capacités.

	 Pas du tout vrai	 Pas vrai	 Un peu vrai	 Assez vrai	 Tout à fait vrai
On a un certain niveau de capacité et on ne peut pas faire grand-chose pour le changer					
On peut développer nos capacités					
On peut apprendre de nouvelles choses, mais on ne peut pas vraiment changer notre niveau de capacité					
Quel que soit le niveau de capacité qu'on a, on peut toujours l'améliorer					

Annexe 2

Prénom : _____

Choix des problèmes

Tu dois choisir les trois problèmes que tu vas faire.

Tu dois choisir le niveau de difficulté pour chaque problème.

Il faut avoir terminé les trois problèmes à la fin du temps donné. L'objectif est de réussir.

	Facile	Moyen	Difficile
Problème 1	☐	☐	☐
Problème 2	☐	☐	☐
Problème 3	☐	☐	☐

Annexe 3

Prénom : _____

Choix des problèmes

Tu dois choisir les trois problèmes que tu vas faire.
Tu dois choisir le niveau de difficulté pour chaque problème.
Il faut s'entrainer sur les trois problèmes pendant le temps donné. L'objectif est d'y arriver de mieux en mieux.

	Facile	Moyen	Difficile
Problème 1	☐	☐	☐
Problème 2	☐	☐	☐
Problème 3	☐	☐	☐

Annexe 4

Prénom : _____

Choix des problèmes

Tu dois choisir les trois problèmes que tu feras.
Tu dois choisir le niveau de difficulté pour chaque problème.
Il faudra avoir terminé les trois problèmes à la fin du temps donné. L'objectif est de réussir.

	Facile	Moyen	Difficile
Problème 1	☐	☐	☐
Problème 2	☐	☐	☐
Problème 3	☐	☐	☐

Annexe 5

Prénom : _____

Choix des problèmes

Tu dois choisir les trois problèmes que tu feras.
Tu dois choisir le niveau de difficulté pour chaque problème.
Il faudra s'entrainer sur les trois problèmes pendant le temps donné. L'objectif est d'y arriver de mieux en mieux.

	Facile	Moyen	Difficile
Problème 1	☐	☐	☐
Problème 2	☐	☐	☐
Problème 3	☐	☐	☐

Annexe 6

EST-CE QUE ÇA ARRIVE DANS TA CLASSE ?

Pour chaque phrase, tu dois dire dans quelle mesure tu es d'accord pour dire que ce qui est décrit arrive dans ta classe.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Un peu d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. En classe, j'ai du temps pour réfléchir sur la manière dont je peux m'améliorer dans mon travail scolaire.					
2. En classe, après avoir regardé les résultats des contrôles, on peut discuter des réponses que j'ai données.					
3. En classe, je sais presque toujours ce que je dois faire et pourquoi je dois le faire.					
4. En classe, je dois penser à comment m'améliorer la prochaine fois.					
5. En classe, j'ai le temps de réfléchir à ce qui s'est bien passé et ce qui s'est mal passé dans mon travail.					
6. Il est possible de poser des questions pendant le cours.					
7. Dans la classe, j'ai du temps pour améliorer mes points faibles.					
8. Je suis encouragé à repérer ce que je ne sais pas bien faire.					
9. En classe, on discute du travail à faire pour mieux comprendre de quoi il est question.					
10. Après chaque évaluation, j'ai une idée de comment m'améliorer la prochaine fois.					
11. Souvent je sais les progrès que je fais.					
12. On me pose des questions qui m'aident à mieux comprendre le sujet.					

Année universitaire 2015-2016

Master 2 ***Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***
Mention Premier degré

Titre du mémoire : L'influence du contexte de la tâche sur la peur ressentie par les élèves et leurs résultats.

Auteur : Floret Charlène

Résumé : Les situations d'évaluation sont souvent anxiogènes pour les élèves. Or la peur de l'évaluation affecte l'attention des élèves et par conséquent, influence les résultats de ces derniers. L'importance de la réussite dans notre société due à la perception de l'intelligence majoritairement stable impacte la perception et la place de l'erreur ce qui est en partie responsable de cette peur. Ainsi, nous avons tenté de montrer que modifier le contexte de la tâche d'un exercice influence la peur ressentie par les élèves ainsi que leurs résultats. Pour cela, nous avons mené une étude dans six classes de cycle 3. Nous avons proposé aux élèves des problèmes de mathématiques dans deux conditions différentes, une condition d'évaluation et une condition d'entraînement et nous avons regardé leurs choix concernant la difficulté des exercices ainsi que leurs performances en fonction de leur perception des capacités ainsi que de leur niveau. Après analyse des résultats, le seul effet significatif constaté est celui de l'interaction entre notre condition expérimentale et la perception des capacités. De plus, nous obtenons des résultats en accord avec l'idée que penser l'intelligence comme capable d'évoluer permet d'avoir moins peur de faire des erreurs et donc d'oser se tromper pour apprendre.
Mots clés : peur de l'évaluation, contexte d'évaluation, problèmes de mathématiques, cycle 3, résultats scolaires.

Summary : Evaluation situations are often anxiety-provoking for pupils. However, the fear of evaluation affects student's attention and consequently affects the results of these ones. The importance of academic success on our society, due to the perception of intelligence, impact the error's perception and place, which is partly responsible for this fear. This way, we have tried to show that change the context of an exercise influences the fear felt by pupils and their results. For this, we have conducted a project in six classes of cycle 3. We have proposed to pupils mathematical problems in two different conditions: an evaluation condition and a training condition. We have observed their preferences for the difficulty of the exercises and their performances according to their perception of their capacities and level. After analyzing the results, the only significant effect noted is the one of the interaction between our experimental condition and the perception of capacities. Moreover, we get results in agreement with the idea that thinking the intelligence as capable of evolving allows to have less fear of making mistakes and therefore daring to make mistakes in order to learn.
Key words : fear of evaluation, evaluation context, mathematical problems, cycle 3, school results.