



HAL
open science

La perception de l'évaluation, une question d'éducation à la santé

Julie Clemençon, Mélodie Crevel, Caroline Hernandez

► To cite this version:

Julie Clemençon, Mélodie Crevel, Caroline Hernandez. La perception de l'évaluation, une question d'éducation à la santé. Education. 2017. dumas-01576095

HAL Id: dumas-01576095

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01576095>

Submitted on 22 Aug 2017

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.

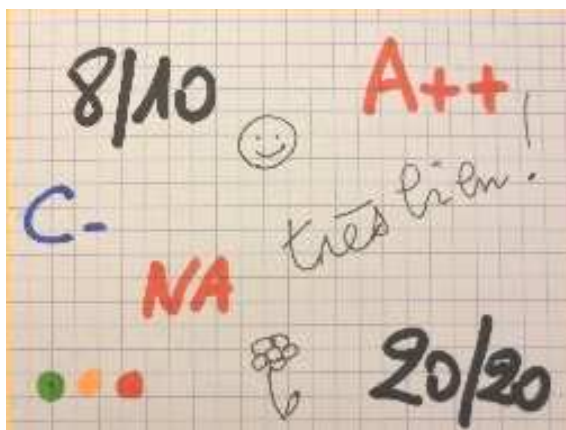
L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

**Master Métiers de l'enseignement et de l'éducation et de la formation
Mention 1 – MASTER 2**

La perception de l'évaluation, une question d'éducation à la santé



Mémoire présenté en vue de l'obtention du Grade de Master soutenu par

Mélodie CREVEL
Julie CLEMENCON
Caroline HERNANDEZ

**Directeur de mémoire : Frank PIZON
Co-directrice : Françoise CURY**

Année universitaire 2016-2017

Table des matières

INTRODUCTION.....	7
I. Contexte théorique.....	10
I.1. Les enjeux de l'évaluation	10
I.1.1. Évaluer est un geste professionnel	10
I.1.1.1. Conception et mise en œuvre des évaluations	10
I.1.1.2. L'interprétation des résultats	11
I.1.1.3. La communication des résultats à autrui.....	11
I.1.2. Les pratiques évaluatives.....	12
I.1.2.1. Les notes	12
Historique des notes	12
La polémique sur les notes	12
I.1.2.2. Nouvelles méthodes évaluatives : des échelles de notation ordinales	13
La notation par smiley.....	13
La notation par code couleurs	14
La notation par lettres.....	14
I.1.2.3. Quel bilan ?	14
I.1.3. Perception des élèves.....	14
I.2. Evaluation et estime de soi.....	16
I.2.1. Performance, motivation, estime de soi et bien-être	16
I.2.1.1. Perception de compétence et motivation	16
I.2.1.2. Concept de soi.....	16
I.2.1.3. Évaluation, notation et estime de soi	16
I.2.2. Évaluation, notation et comparaison sociale (effets des contextes d'apprentissage).....	18
I.2.2.1. Les effets de la comparaison sociale.....	18
I.2.2.2. Réputation d'infériorité et menace du stéréotype	18
I.3. Développement de l'enfant et évaluation.....	20
I.3.1. Théories du développement de l'enfant	20
I.3.2. Intelligence émotionnelle et évaluation.....	22
II. Méthodologie.....	24
II.1. Contexte	24
II.1.2. Classe CE2 CM1	25
II.1.2.1. Présentation de la classe	25
II.1.2.2. Système de notation utilisé	26
II.1.3. Classe CM1 CM2.....	27
II.1.3.1. Présentation de la classe	27
II.1.3.1. Système de notation utilisé	28
II.1.4. Répartition globale des élèves dans les deux classes selon leur niveau estimé en géométrie, leur genre et leur âge.	28
II.2. Recueil de données	29
II.2.1. Post-it	29

II.2.2. Les questionnaires.....	30
II.2.3. La carte mentale.....	31
III. Méthode et analyse de résultats.....	32
III. 1. Méthode d'analyse.....	32
III.1.1. Présentation des résultats.....	32
III.1.2. Réglette de 10 centimètres.....	32
III.1.3. Entourer le mot ou la phrase.....	33
III.1.4. Données qualitatives : post-it et question libre du questionnaire.....	33
III. 2. Analyse des résultats.....	33
III.2.1. Présentation des résultats à l'évaluation de géométrie.....	33
III.2.2. Réglette de 10 cm.....	34
III.2.2.1. Ressenti face à l'évaluation.....	34
Avant l'évaluation.....	35
Après l'évaluation.....	36
Au rendu de l'évaluation.....	37
III.2.2.2. Evolution du ressenti et comparaison.....	39
Dans les deux classes.....	39
Classe avec notes.....	39
Classe sans notes.....	40
III.2.2.3. Lien entre sentiment de bien-être, niveau, genre et âge.....	42
Bien-être et genre.....	42
Bien-être et niveau.....	42
Bien-être et âge.....	43
III.2.3. Entourer le mot ou la phrase.....	44
III.2.3.1. Avant l'évaluation.....	44
III.2.3.2. Après l'évaluation.....	45
III.2.3.3. Au rendu de l'évaluation.....	47
IV Discussion et ouverture professionnelle.....	48
IV.1. Discussion.....	49
IV.1.1. Stress et évaluation.....	49
IV.1.2 Notation, compétition et comparaison sociale.....	50
IV.1.3 Perception de l'évaluation et genre, niveau dans la discipline et âge.....	50
IV.1.3.1. Effet du genre.....	50
IV.1.3.2. Effet du niveau.....	52
IV.1.3.3. Effet de l'âge.....	52
IV.2. Ouverture professionnelle : Comment conjuguer évaluation, bien-être et apprentissage ?.....	54
IV.2.1. Prendre en compte l'effet du genre.....	54
IV.2.2. Prendre en compte l'effet du niveau scolaire.....	54
IV.2.3. Prendre en compte l'effet de l'âge.....	55
IV.2.4. Imaginer une évaluation.....	56
CONCLUSION.....	57

BIBLIOGRAPHIE	58
Articles	58
Chapitres dans des ouvrages	62
Ouvrages.....	63
Wikipédia	64
Documents officiels.....	64
Sitographie	64
Annexe 1 : Questionnaires	65
Annexe 2 : tableau des fréquences de mots les plus choisis avant l'évaluation.....	67
Annexe 3 : tableau des fréquences de mots les plus choisis après l'évaluation.....	68
Annexe 4 : tableau des fréquences de mots les plus choisis au rendu de l'évaluation.....	69
Annexe 5 : cartes mentales prévues à partir des post-it recueillis.....	70

A quoi ça sert :

Apprentissage contextualisé à un domaine disciplinaire

- en sciences ça sert à se servir de quelque chose
- en anglais c'est pour apprendre à parler en anglais quand on ira en Angleterre
- apprendre les tables de multiplication
- à apprendre à écrire
- à mieux lire
- à lire
- à écrire
- à apprendre à calculer

- à faire des études et à avoir un travail
- à avoir un boulot qui nous plait et à savoir plein de choses
- quelque chose que normalement on va savoir quand on sera grand
- à apprendre un travail

Rapport à l'avenir

Apprentissage

- à apprendre et à avoir des bonnes notes
- à apprendre (x4)
- à mieux apprendre
- à apprendre de nouvelles choses (x3)
- à apprendre des choses (x2)
- à bien comprendre
- pour apprendre plein de trucs et monter de niveau (s'améliorer)
- apprendre à patienter pendant que les autres terminent (x2)
- vérifier que l'on apprend bien
- apprendre à respecter
- à nous faire bien apprendre les leçons

- à réfléchir
- à être plus intelligent

Rapport à l'intelligence

Révisions / O

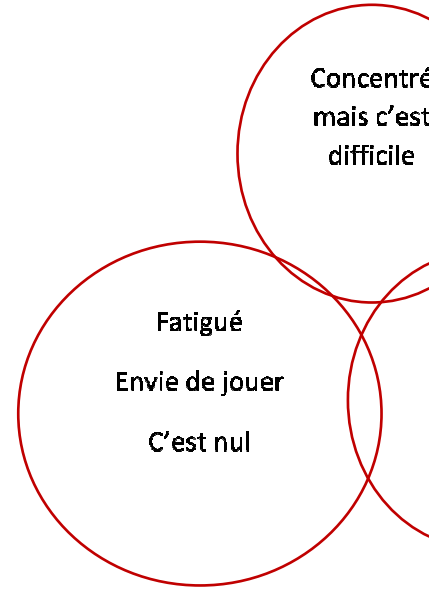
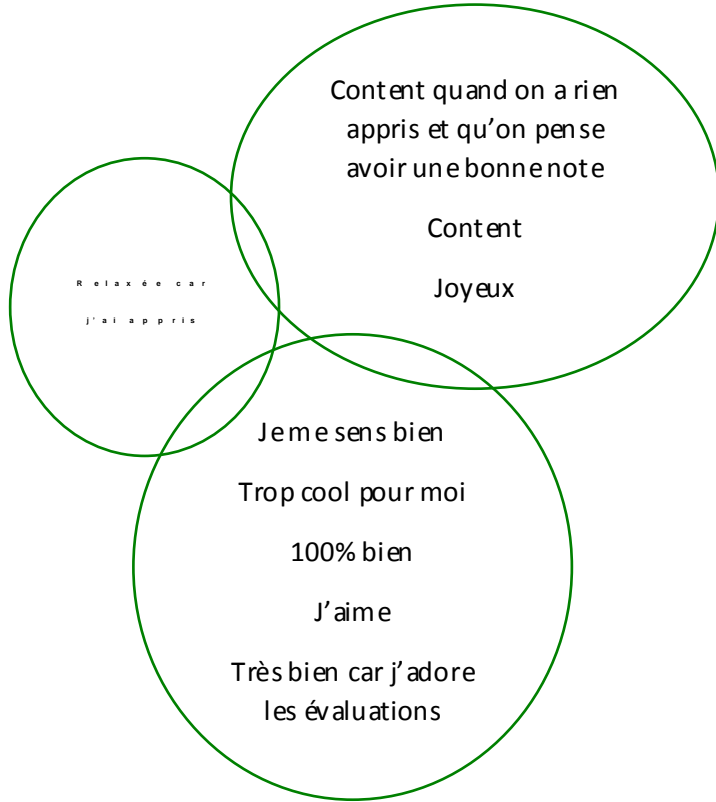
- à réviser des pr
- à réviser choses apprises
- à réviser
- à revoir qu'on depuis bout d
- à bien

- à faire évoluer (progrès)
- pour apprendre trucs et monter niveau (s'améliorer)
- à nous aider
- pour faire le
- pour savoir s
- à voir notre (performances)

Progrès

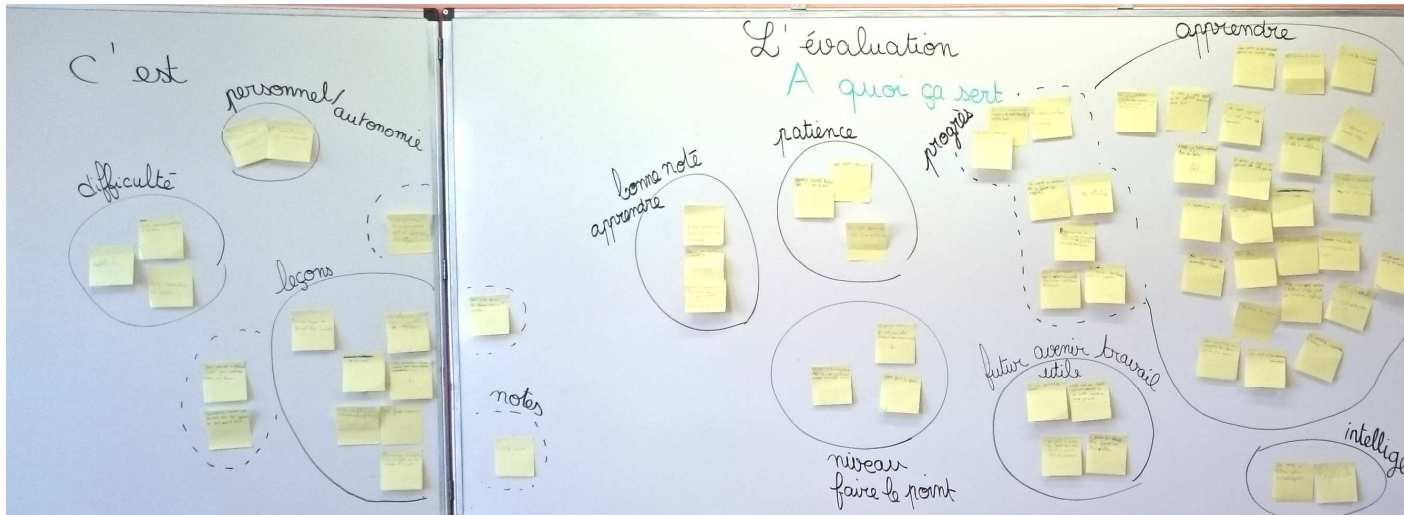
Comment je me sens

Aspects positifs



..... 71

Annexe 6 : Carte mentale réalisée dans la classe de CE2-CM1..... 73



..... 73

RÉSUMÉ..... 74

INTRODUCTION

Beaucoup de verbes sont associés à l'évaluation et nourrissent l'imaginaire commun : noter, contrôler, vérifier, mesurer, comparer, récompenser, sanctionner, encourager, juger, valider, sélectionner, remédier, former... Nous savons que l'évaluation revêt depuis longtemps une place centrale dans notre système éducatif. La note est apparue avec Jules Ferry pour classer l'élite mais elle ne fut obligatoire qu'avec la loi Jospin. La question de l'évaluation garde toute son actualité, et se veut très clairement, depuis la loi d'orientation et de programmation pour la *refondation de l'école de 2013, comme une pratique permettant une meilleure progressivité des apprentissages pour tous.*

De plus « Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves » figure dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (BO n°30 du 18 juillet 2013). Ainsi l'évaluation au sein du système scolaire et de la pratique enseignante est omniprésente et fait partie de la demande institutionnelle.

Notre système éducatif français n'échappe lui-même pas aux évaluations. Ces dernières années celui-ci a été critiqué à de nombreuses reprises par l'enquête internationale PISA. Tous les trois ans, cette dernière mesure et compare les compétences des élèves de 15 ans de pays de l'OCDE en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en culture scientifique et classe à partir de ces données les différents systèmes éducatifs selon leur performance. Cette enquête pointe du doigt l'accroissement de l'écart entre la population de faibles niveaux de compétences et les plus performants au sein de notre système. A cette inégalité sociale s'ajoute une inégalité dite « ethnique ». Selon ces études la France serait le pays où l'origine socioculturelle est la plus corrélée aux résultats scolaires observés. A la lecture des résultats de la France à PISA, le principe d'égalité des chances apparaît bafoué. Ce principe d'égalité est également remis en cause lorsque l'école ne parvient pas à réduire les inégalités initiales mais qu'au contraire elle participe à leur accroissement. Ces résultats se veulent mettre en lumière des failles dans le système évaluatif français au regard des systèmes d'autres pays. Toutefois il faut noter que les pays nordiques où le système éducatif est « bien » noté sont également des pays où le niveau économique est bon, le chômage faible et qu'ainsi la pression familiale sur les résultats scolaires est moindre. Nous nous attarderons davantage à cette question des résultats scolaires et donc par là même à ce qui permet d'en attester au sein d'une classe, à savoir l'évaluation. En effet si l'évaluation externe des systèmes éducatifs fait désormais l'objet de nombreux travaux, l'évaluation au quotidien dans la classe est encore

assez mal connue bien que pourtant pratiquée continuellement (Millon-Fauré, 2013).

Ainsi le débat porte actuellement sur la meilleure façon d'évaluer. Or comme nous l'avons souligné l'évaluation est un concept ambigu, relevant de différentes formes et fonctions, qui ont évolué avec le temps et les conceptions de l'apprentissage. Bloom, Hastings et Madaus (1971) distinguent l'évaluation pronostique, formative et sommative. Si ces différentes formes d'évaluation suivent différents objectifs (évaluation au service de l'apprentissage, évaluation en tant qu'apprentissage et évaluation de l'apprentissage), notre étude portera sur l'évaluation sommative qui nous paraît être plus anxiogène pour les élèves car souvent vécue comme une évaluation-sanction. Qui plus est, elle reste encore aujourd'hui la plus représentée dans l'esprit des élèves (Beaudoin et al., 1986). De plus Allal (dans Van Zanten, 2008) souligne le fait que cette évaluation sommative est vectrice d'un effet particulier sur les personnes dans la mesure où du fait que celle-ci soit souvent enregistrée dans un document officiel et public, tel que le bulletin scolaire, elle devient par-là fréquemment un marqueur de l'identité scolaire de l'élève. Ces évaluations donnent le plus souvent lieu à une mesure, à un indicateur, très longtemps représenté par la note chiffrée. Évaluation et notation sont encore aujourd'hui relativement indissociables.

Une des questions qui se pose ces dernières années est celle de supprimer les notes et de les remplacer par un autre système de notation, laissant par-là place à la controverse sur la réforme de l'évaluation. Pierre Merle soulignait en 2012 que le stress, la pression et les différentes formes de stigmatisation véhiculées par le système de notation utilisé en France seraient « une des causes du décrochage des élèves ». Plusieurs enseignants et pédagogues vont dans ce sens. Pour ces derniers, l'évaluation chiffrée provoquerait un défaut d'estime de soi, dans la mesure où l'élève associerait les notes non pas à son travail mais à sa personne. Une mauvaise note étant considérée comme une atteinte à son être en entier, elle pourrait dans ce cas avoir pour effet d'ouvrir la porte au décrochage scolaire. De plus les notes permettraient des comparaisons aisées entre les élèves pouvant ainsi générer davantage de compétition. Enfin un autre argument à l'encontre des notes chiffrées apparaît dans l'ouvrage d'André Antibii (2007) « Les notes : la fin d'un cauchemar ou En finir avec la Constante Macabre ». Cette « constante macabre » reposerait sur « un phénomène qui serait observé lors de la notation d'examens, par lequel la proportion de mauvaises notes serait similaire quel que soit le sujet de l'examen et quel que soit le correcteur, indépendamment de la qualité véritable des réponses données par ceux qui passent l'examen. » Cependant nous pouvons nous demander si ces différents biais et cette constante macabre attribués à la notation chiffrée, ne

peuvent pas tout autant se retrouver dans des méthodes de notation alternatives, reposant sur des smileys, des codes couleurs ou des lettres. Il est donc important de garder à l'esprit que toutes ces méthodes, lorsqu'elles sont mises en place, se doivent de poursuivre le même objectif, à savoir repérer les compétences que l'enfant maîtrise ou non pour permettre à tous de progresser dans ses apprentissages. Ces réflexions ont débouché en 2005 à la création d'un livret de compétences, dernièrement remplacé (2016) par la mise en place du livret scolaire numérique (LSUN) accessible en ligne, qui suit l'élève sur l'ensemble de sa scolarité obligatoire. Pour chaque catégorie, l'enseignant doit indiquer si les compétences sont non atteintes, partiellement atteintes, atteintes ou dépassées. Il n'est pas question de notes dans ce livret. Il en découle néanmoins certaines difficultés à mettre en œuvre une réelle évaluation par compétences et à se déprendre du modèle scolaire de la connaissance. La vision à l'origine de ce livret est sous-tendue par l'objectif de rendre l'individu capable de mobiliser ses savoirs, savoir-être et savoir-faire dans des situations inédites, ce qui participerait de son émancipation par rapport à son environnement.

Nous avons abordé le débat du côté des enseignants et des pédagogues mais qu'en est-il des élèves ? Apprentissage et évaluation sont intimement liés dans le système scolaire, et la régulation du premier ne peut être envisagé sans la mise en place du second. Ainsi la question qui sous-tend notre travail enseignant est de savoir quelle(s) pratique(s) évaluative(s) soutiendrai(en)t le plus les apprentissages des élèves tout en favorisant leur bien-être, ce dernier étant un élément clé dans leur réussite et leur développement. Dans cet objectif il nous est apparu légitime de se demander : quelle perception ont aujourd'hui les élèves face à l'évaluation ?

Il ne s'agit pas dans cette recherche de balayer tous les champs existants de l'évaluation mais de tenter d'apporter un premier élément de réponse. Pour cela nous concentrerons notre recherche autour d'une discipline particulière qu'est la géométrie, qui se trouve être enseignée de manière commune dans nos classes. Comme nous l'avons précédemment évoqué nous nous concentrerons également sur un type d'évaluation en particulier qu'est l'évaluation sommative, autrement appelée évaluation de l'apprentissage et qui intervient à l'issue de ce dernier.

Au travers de la recherche menée, nous essaierons de répondre à la question suivante : Comment des élèves perçoivent-ils l'évaluation en géométrie dans des classes où les modalités d'évaluation et de notation diffèrent ?

I. Contexte théorique

I.1. Les enjeux de l'évaluation

I.1.1. Évaluer est un geste professionnel

A l'école primaire, et dans la pratique quotidienne du métier de professeur le rôle principal de l'évaluation est d'apprécier les apprentissages des élèves afin de s'assurer de l'acquisition des compétences définies par le socle commun (BO n°17 du 23 avril 2015) et les programmes (BO du 26 mars 2015 et du 26 novembre 2015). Evaluer fait partie intégrante des responsabilités du maître. Chaque enseignant doit pouvoir apprécier ce que chaque élève sait et quels sont les obstacles qu'il rencontre dans les apprentissages, tant pour concevoir son enseignement que pour apporter les aides nécessaires. L'enseignant a plusieurs missions fondamentales concernant l'évaluation : concevoir et mettre en œuvre des évaluations, en interpréter les résultats et communiquer les résultats, à l'élève, à la famille, à l'institution.

I.1.1.1. Conception et mise en œuvre des évaluations

Pour concevoir une activité d'évaluation le professeur doit en amont penser à l'objectif qu'il poursuit au travers de celle-ci. Veut-il repérer des besoins particuliers pour identifier des objectifs de travail soit pour sa classe, soit pour le cycle ; veut-il vérifier l'adéquation entre les démarches, méthodes et activités qu'il a proposées et les besoins des élèves ou bien encore valider un parcours ? En fonction des objectifs poursuivis il mettra en œuvre alors des évaluations diagnostiques (ou pronostiques), formatives ou sommatives comme définies par Bloom, Hastings et Madaus (1971).

Le professeur pourra s'appuyer sur une démarche d'évaluations formalisées, qui à l'aide de divers instruments visent spécifiquement une activité évaluative (toutes les formes du contrôle écrit, grilles d'observation, fiches d'appréciation, questionnaire d'auto-évaluation, portfolios) ; et sur des démarches d'évaluation informelle. Elle repose alors essentiellement sur l'expertise du professeur dans l'observation des élèves en situation d'apprentissage, elles sont alors intégrées dans la situation d'apprentissage et contribuent directement à la gestion de celle-ci.

Nous allons voir comment l'enseignant peut mettre en place ces différents types d'évaluation et de quoi il s'agit. L'évaluation diagnostique a lieu en début d'année ou en début de séquence, elle permet au professeur d'identifier les objectifs à travailler en fonction des besoins des élèves. Il utilisera pour cela par exemple des entretiens, des questions ouvertes.

En cours de séquence le professeur pourra mettre en place des évaluations formatives par l'utilisation notamment d'exercices d'application, de grilles d'observations. L'objectif pour

le maître sera d'adapter son dispositif pédagogique aux besoins particuliers des élèves. Il repérera ainsi les difficultés des élèves, et mettra en place des dispositifs de remédiation individuel ou collectif afin de soutenir l'élève dans sa démarche d'apprentissage. Enfin pour les élèves, ces évaluations permettront de prendre conscience des objectifs poursuivis par le maître, des critères de réussite et des difficultés rencontrées.

Enfin, en fin de séquence ou en fin de période, le maître proposera des bilans permettant de valider des acquis, des compétences, qu'il communiquera aux élèves ainsi qu'aux familles. Ces évaluations permettront aux élèves de prendre progressivement conscience de leurs capacités. En cas de difficultés importantes constatées, elles permettront à l'enseignant de mettre en place des dispositifs de remédiation pédagogique (comme par exemple par la mise en place de PPRE).

I.1.1.2. L'interprétation des résultats

Le professeur pourra interpréter les résultats des évaluations soit par rapport à une norme, soit par rapport à un critère, soit par rapport à un niveau antérieur.

On parlera alors :

- d'interprétation à référence normative lorsque les résultats d'un individu sont situés par rapport aux résultats d'un groupe de comparaison (niveau par rapport à la classe)
- d'interprétation à référence critériée, lorsque le niveau de l'élève est fixé par un objectif ou un critère (compétence acquise, non acquise, en cours d'acquisition)
- et enfin d'interprétation auto-référencée lorsqu'elle fait porter l'évaluation sur des progrès individuels valorisant ainsi le dépassement de soi et l'effort.

I.1.1.3. La communication des résultats à autrui

Il dispose pour cela d'outils qui peuvent être définis localement et partagés dans le cadre de l'école (cas du portfolio de travaux d'élèves sur l'ensemble du cycle 1 par exemple, permettant de prendre conscience des progrès réalisés sur l'ensemble d'un cycle) ou bien proposés par l'institution, comme le livret personnel de compétence (2008 puis simplifié) et aujourd'hui par le LSUN. Dans une dynamique de co-éducation cette communication vise à expliquer de manière régulière et objective aux élèves et à leurs parents : les résultats attendus au regard des objectifs et des repères contenus dans les programmes, ainsi que les progrès réalisés par l'élève.

Dans sa démarche de soutien de l'apprentissage et de la motivation des élèves, le professeur aura donc l'ambition de trouver des pratiques d'évaluation adéquates.

I.1.2. Les pratiques évaluatives

Aujourd'hui, la notation chiffrée de l'évaluation fait l'objet de polémiques. L'interrogation porte sur l'évaluation avec ou sans notes. Certains considèrent que les notes favoriseraient la compétition et mesureraient une performance et non un apprentissage (Musial et al., 2012). Afin de mieux cerner le contenu de la question nous allons aborder les notes et les autres méthodes d'évaluation.

I.1.2.1. Les notes

Il était prévu que les notes disparaissent à la rentrée scolaire 2016. Cela fait déjà plusieurs années qu'on parle de cette réforme. Dans une circulaire du 6 janvier 1969, Edgar Faure avait déjà, sans succès, préconisé la substitution d'une notation par lettres, de A à E, à la note sur 20. « A partir de 2008, le ministère de l'Éducation nationale a souhaité la mise en œuvre d'une évaluation par compétences dont les principes ont été fixés par un Livret Personnel de Compétences (LPC). Celui-ci a fait l'objet de fréquentes contestations syndicales » (Merle, 2015)

Historique des notes

Le recours à la note chiffrée est globalement absent des pratiques d'évaluation jusque dans les années 1880-1890. L'invention de la note est relativement récente (Merle, 2015). Au Moyen-Age se tisse le premier réseau scolaire. Un maître enseigne contre une rétribution. Ensuite les jésuites remettent en cause ce principe. Pour eux la notion de classement et l'idée de compétition sont centrales. Ils considèrent que la compétition favorise l'émulation et donc les apprentissages. Ensuite l'école laïque de Jules Ferry instaurera la note. « Alors que le classement des jésuites ne valait que pour un lieu et un moment, la note prétend à une valeur universelle ». (Chambat, 2010).

La polémique sur les notes

Beaucoup d'enseignants considèrent que l'évaluation chiffrée provoquerait un défaut d'estime de soi, ouvrant la porte au décrochage scolaire. La question qui se pose est celle d'abandonner les notes. Mais Mialaret faisait observer en 1991 que la « plupart des parents, ainsi que de très nombreux professeurs, sont très attachés aux notes chiffrées [...] Beaucoup voient en elle un instrument de motivation pour les élèves. » Les notes ont plusieurs avantages : elles constituent des points de repères commodes ; « elles permettent des comparaisons faciles, la facilité de la comparaison faisant toutefois oublier que l'on ne sait pas

vraiment sur quoi se fonde celle-ci ». (Hadj, 2015).

Bien qu'aujourd'hui dans les pratiques de classes à l'école primaire en France, la notation chiffrée soit minoritaire, au profit de plus d'appréciations littérales (particulièrement en cycles 1 et 2), il est intéressant de voir que cet outil d'évaluation n'atteint pas toujours cette équité. L'interview de Pierre Merle et le rapport du Jury sur la Conférence nationale sur l'évaluation (2015) mettent en avant plusieurs biais de la notation, telle qu'elle est pratiquée en France.

Les constats sont les suivants : les notes ne constituent pas une mesure fiable des compétences, la note attribuée traduit davantage une performance qu'un apprentissage et est sujette à des fluctuations importantes et on parle de discontinuité compétences-performances. Il existe aujourd'hui des biais de notation bien connus, correspondant à des erreurs systématiques de notation : la notation favorise souvent les filles par rapport aux garçons, les élèves redoublants ou en difficultés scolaires font souvent l'objet d'une notation plus sévère (à cela nous pourrions ajouter d'autres biais bien connus que sont : place de la copie ou effet d'ancrage, effet de halo, effet de tendance centrale, constante macabre (Musial et al., 2012)). Certains estiment que le barème de notation utilisé aujourd'hui en France serait propice à une dégradation du climat de classe dans la mesure où les moyennes obtenues peuvent être extrêmement basses et sources de démotivation pour les élèves voire de décrochage, en particulier ceux qui fournissent des efforts mais qui ont des difficultés, la mauvaise note étant vue » comme une sanction. Ainsi les notes exerceraient un effet direct sur les progressions scolaires. De plus elles pourraient accroître un sentiment de compétition entre les élèves.

I.1.2.2. Nouvelles méthodes évaluatives : des échelles de notation ordinales

La notation par smiley

La notation peut ainsi être réalisée avec des visages (smileys), des couleurs, des lettres ou des appréciations.

Le smiley joyeux indique que l'élève a réussi l'exercice et celui triste qu'il l'a raté. Un smiley à l'expression neutre est employé pour les exercices partiellement réussis. Les smileys sont le plus souvent dessinés à la main ou apposés à l'aide d'un tampon. Cependant « certains enseignants considèrent que l'évaluation par smiley pourrait introduire une dimension affective qui n'a pas sa place à l'école, les plus jeunes élèves pouvant interpréter un smiley "qui fait la tête" comme "le maître/la maîtresse n'est pas content(e) (de moi)" (Chesnel, 2014)

La notation par code couleurs

Le vert est employé si l'exercice est réussi et les notions en rapport "acquises" ; l'orange si l'exercice est partiellement réussi, et les notions "en cours d'acquisition", « et rouge si l'exercice est raté ("notions non acquises"). Certains enseignants vont utiliser une quatrième couleur, le jaune, entre le vert et l'orange, pour désigner une compétence "à renforcer" » (Chesnel, 2014)

La notation par lettres

« La grille de notation va de A à D, selon que la notion évaluée est "acquise", "presque acquise", "en cours d'acquisition", ou "non acquise". Pour faire preuve de davantage de nuances, certains enseignants complètent parfois les évaluations par lettre avec un signe "+" ou "-". » (Chesnel, 2014)

I.1.2.3. Quel bilan ?

Un premier bilan peut déjà être conduit en notant que le rapport du Jury sur la Conférence nationale sur l'évaluation (2015) nous alerte également sur le point suivant : les biais qui affectent la notation chiffrée se retrouvent dans la plupart des modes d'évaluation. Ce rapport souligne donc ainsi le fait que l'attribution d'une couleur ou d'un smiley produirait chez l'élève les mêmes effets qu'une mauvaise note. Ainsi bien que le rapport du jury sur l'évaluation conclut en proposant une généralisation de l'abandon de la notation chiffrée tout au long de l'école primaire et en la remplaçant par une utilisation d'une échelle de performance, suffisamment sensible (non acquis, en cours d'acquisition, acquis par exemple) accompagnée de commentaires qualitatifs qui lui donnent sens et indiquent des pistes d'amélioration, la question ne serait donc pas de savoir s'il faut ou non réellement abandonner la note au profit d'un autre mode d'évaluation mais de s'intéresser aux moyens d'atteindre l'objectif suivant : proposer aux élèves une évaluation qui permettrait de pallier ces biais par la mise en place d'une évaluation des compétences équitable, la plus fiable possible et qui soit davantage source de motivation et réellement au service des apprentissages des élèves.

I.1.3. Perception des élèves

Charles Hadji (2015) estime que les élèves éprouvent de la peur vis à vis de l'évaluation. « Il nous semble que ce qui est en jeu est le climat dans lequel sont mises en œuvre les évaluations. A cet égard, un fait paraît bien établi aux yeux de nombreux observateurs : l'école française est devenue particulièrement anxiogène [...]. La conjonction

de la force et de la fréquence de la pression exercée à travers les évaluations scolaires fait alors de celles-ci un exercice marqué par le stress et la peur. En effet, comment une évaluation devenue instrument d'exclusion n'aurait-elle pas pour effet premier de produire de la peur ? Et 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 ? [...] Les enfants scolarisés deviennent « malades du stress ». [...] Or, il nous paraît clair qu'un climat de peur n'est pas propice à la manifestation objective de leurs connaissances et compétences par ceux qui sont évalués. [...] La peur est un obstacle évident à la manifestation sereine de ses capacités. Du moins la peur envahissante, qui paralyse, et qui empêche, par exemple, de donner des réponses, par crainte de se tromper. Les résultats de PISA 2012 montrent à ce sujet que près des deux tiers des élèves français de 15 ans sont paralysés par la crainte de donner une mauvaise réponse. [...] L'enquête PISA de 2003 avait déjà révélé, en ce sens, que 75% des répondants déclaraient avoir peur d'une mauvaise note en mathématiques, contre 66% au Japon, 58% au Royaume-Uni, et 47% aux USA [...]. Ce qui nous paraît critiquable, c'est donc une évaluation génératrice de mauvais stress. Celle qui finit par installer dans la peur permanente de se tromper. Car si un stress non excessif peut motiver, en produisant à la fois concentration et efficacité, un stress excessif et permanent inhibe, fait douter de soi et conduit à l'échec. »

Si la vocation première de l'école est la transmission du savoir, la question du bien-être des élèves a connu une impulsion à la suite de la Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant (1989), qui stipule que "l'école doit viser à favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons". L'école, espace d'accueil où les enfants passent une proportion considérable de leur temps, se doit de s'efforcer de garantir les conditions de bien-être de tous, donnant ainsi tout son poids à l'éducation à la santé et à la mise en place de mesures le favorisant. Le bien-être psychologique, physique et social des individus étant dépendant de nombreux facteurs tels que le contexte familial, professionnel, scolaire ou encore des facteurs internes propres à chacun, nous voyons que le système scolaire a clairement un rôle à jouer. De plus, plusieurs études démontrent que la qualité de l'expérience scolaire et des interactions qui lui sont associées, est essentielle pour les compétences sociales de l'enfant mais aussi pour ses capacités d'apprentissage. Bien-être et apprentissage s'entremêlent donc. Ainsi, suite au constat fait par Hadji (2015), il apparaît légitime d'interroger les raisons pouvant être à l'origine du stress ressenti par les élèves en situations d'évaluation et source de mal être.

I.2. Evaluation et estime de soi

I.2.1. Performance, motivation, estime de soi et bien-être

I.2.1.1. Perception de compétence et motivation

Pour une activité, la perception de compétence correspond au jugement que porte un élève sur ses propres capacités à atteindre un objectif d'apprentissage (Bandura, 2003) et jouerait un rôle de levier sur la motivation et sur la réussite. Ces perceptions d'auto-efficacité se construiraient à partir de plusieurs sources (l'expérience vécue et l'expérience vicariante). Ce processus est d'autant plus intéressant que cette perception de compétences n'est pas nécessairement liée aux capacités, ou aux performances réelles mais bien au jugement ou à la perception que l'élève mobilise. Ainsi l'importance des concepts de soi est au cœur de l'approche de cet auteur.

I.2.1.2. Concept de soi

Le Soi est une construction symbolique et psychique complexe qui correspond à l'ensemble des éléments qui nous définissent (c'est-à-dire ses traits de personnalité, ses comportements, ses attitudes, ses croyances et ses compétences), il se développe et évolue progressivement tout au long de l'enfance, en lien avec les interactions sociales et selon plusieurs phases (Lécuyer, 1994). A l'influence des parents s'ajoute celle du milieu scolaire comme facteur de grande importance pour le développement de l'enfant (Ryan et La Guardia, 1999). L'estime de soi fait partie intégrante de ce concept de soi. L'action enseignante joue ainsi dans la construction de l'enfant et dans son épanouissement un rôle privilégié et c'est en ce sens que l'intervention de l'enseignant se doit d'être réfléchie et ce d'autant plus que les représentations de soi influencent les productions cognitives des élèves (Huguet et al., 2001).

I.2.1.3. Évaluation, notation et estime de soi

Le préambule des instructions officielles du 19 juin 2008 mentionnait déjà clairement le fait suivant : « Le véritable moteur de la motivation des élèves réside dans l'estime de soi que donnent l'apprentissage maîtrisé et l'exercice réussi. ». Ainsi estime de soi, apprentissage et sentiment de réussite apparaissent nettement liés et jouent un rôle majeur dans le processus motivationnel des élèves. Cette motivation selon Vallerand et Thill (1993) permettrait le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement de l'élève. Elle serait de plus pour Viau (1995) la condition essentielle de la réussite intervenant comme un facteur clé dans celle-ci et dans l'implication des élèves dans leur apprentissage.

Ainsi une piste de réflexion concernant l'appréhension des élèves vis-à-vis de l'évaluation peut avoir trait à l'estime de soi. Le concept d'estime de soi, très développé par Morris Rosenberg (1979), correspond à la valeur que s'accorde un individu. Cette valeur s'acquiert progressivement par l'individu au cours de son développement, en lien avec des partenaires sociaux. Elle constitue une dimension fondamentale de notre personnalité (Jendoubi, 2002). L'estime de soi chez l'enfant recouvre souvent au moins cinq dimensions : l'aspect physique, la réussite scolaire, les compétences athlétiques, la conformité comportementale et la popularité (Jendoubi, 2002). On voit ainsi que la réussite scolaire a toute sa place dans ce processus. Cependant si l'estime de soi est un élément important à développer chez chaque individu, et en particulier à l'école, il faut garder à l'esprit qu'elle semble être une conséquence de la réussite scolaire plus qu'une cause. Si les résultats scolaires peuvent avoir un impact réel sur les représentations et l'estime de soi des élèves, le problème n'apparaît donc pas tant dans le système de notation utilisé mais bien davantage dans le fait que l'évaluation de l'élève, si elle conduit à ne percevoir que des échecs, conduira l'élève à se désengager ou à développer de l'anxiété. Ainsi permettre aux élèves d'améliorer leur estime de soi en situation scolaire passerait par la mise en place de situations d'apprentissage et évaluatives propices à la réussite. Si vouloir augmenter à tout prix l'estime de soi des élèves n'est pas la solution à tous les maux, dans la mesure où elle peut avoir des effets délétères sur la scolarité lorsqu'elle conduit l'élève à adopter des stratégies de protection de cet estime (biais d'auto-complaisance, Miller et Ross 1975 ; auto-handicap, Jones et Berglas 1978 ; attribution au génie ; comparaison favorable, Corcoran et al. 2011 ; désengagement psychologique) pouvant conduire à l'échec scolaire (Martinot, 2005), proposer aux élèves des situations d'apprentissages motivantes où l'auto-détermination et le sentiment de compétence perçue (théorie de l'auto-détermination de Deci et Ryan, 1985) sont réels peut se révéler être un biais intéressant dans la réussite scolaire.

Comme nous l'avons vu précédemment l'estime de soi se développe en lien avec des partenaires sociaux. Se positionner par rapport aux personnes de son environnement immédiat représente l'un des mécanismes fondamentaux d'ajustement de l'estime de soi. Celle-ci ne peut donc se concevoir en dehors de la référence au regard d'un groupe social. Selon Martinot (2005), les éléments qui influent dans l'élaboration du soi sont : d'une part, la culture, le groupe d'appartenance, les jugements des autres, et les comparaisons sociales ; et d'autre part, l'introspection, la perception de ses propres comportements par l'individu et la mémoire autobiographique qui stocke les événements personnels vécus. Ce sont ces éléments que nous allons, à présent, présenter.

I.2.2. Évaluation, notation et comparaison sociale (effets des contextes d'apprentissage)

Ainsi une autre piste de réflexion, en lien étroit avec la précédente, sur le stress engendré par la notation, repose sur un problème de compétition et de comparaison sociale permis par la note ainsi que par tout autre système de notation, dans des degrés de sensibilité différents.

I.2.2.1. Les effets de la comparaison sociale

La comparaison sociale, et l'incitation à la compétition qu'elle est susceptible d'engendrer, jouent un rôle sur les performances scolaires. Elles amèneraient à moins apprendre qu'on ne le pourrait car elles seraient une source de menace à l'évaluation de soi et consommeraient des ressources attentionnelles au détriment de la tâche (Butera et al., 2006). Ainsi dans un environnement compétitif, les élèves sont le plus souvent amenés à se comparer à autrui. Lors de ces comparaisons interpersonnelles, l'individu intègre des informations le concernant pour redéfinir son soi (Festinger, 1954). Le degré de compétition en classe semble donc intervenir dans la relation entre l'estime de soi et la réussite scolaire (Ecalte, 1998). D'après Trautwein et ses collègues (2006), les comparaisons sociales sont largement présentes dans les sociétés où un principe méritocratique est prééminent (la réussite s'explique par les efforts fournis, elle est ainsi méritée). Les notes, si elles sont utilisées, peuvent alors être des indicateurs de la performance de l'élève et sont parfois publiquement annoncées favorisant par-là la comparaison sociale entre les individus évalués.

La comparaison sociale joue donc un rôle sur les performances scolaires en régulant l'activité cognitive des élèves (Toczek et Martinot, 2004), en les mettant dans des situations plus ou moins propices au stress. Ainsi, si la comparaison entre pairs et la compétition engendrée par l'évaluation nuisent à la motivation des élèves faibles et moyens tandis qu'elles motivent les plus forts. Il est donc important, dans un système où l'égalité des chances est le maître mot, de proposer des situations évaluatives favorables à tous les élèves.

I.2.2.2. Réputation d'infériorité et menace du stéréotype

Parfois ces comparaisons sociales peuvent donner lieu à une réputation d'infériorité. Cette dernière tient particulièrement au fait que dans notre société l'intelligence a encore tendance à être considérée comme une disposition stable. Mais cette conception erronée est dangereuse à l'école. En effet Hong et ses collègues en 1999 ont montré que c'est la conception que les individus ont de l'intelligence qui détermine dans une large mesure leurs

performances intellectuelles. Ainsi lorsqu'une situation rend saillante les réputations d'infériorité des élèves, ceux-ci doutent alors de leurs capacités impactant ainsi négativement leurs performances. De ce fait, le poids d'une réputation d'infériorité peut être suffisant pour placer un élève en situation d'échec. Cela pose un problème lorsque cette réputation d'infériorité peut devenir en accessibilité chronique et se construire comme un élément de soi, disponible en permanence.

Plusieurs paramètres peuvent rendre saillantes ces « mauvaises réputations » et ainsi impacter sur les performances des élèves, notamment le passé scolaire, au travers duquel les représentations de soi construites influenceraient les productions cognitives (Huguet et al., 2001), et le poids des appartenances groupales et des stéréotypes. Généralement, les stéréotypes sont définis comme des ensembles de croyances concernant les attributs de tel ou tel groupe social (Ashmore et Del Boca, 1981) et sont intériorisés très tôt durant l'enfance (Clark et Clark, 1947). Ces stéréotypes disséminés dans la société peuvent avoir un effet direct sur le comportement. Une situation d'évaluation proposée peut rendre plus ou moins pertinents ces stéréotypes et le phénomène de menace du stéréotype réelle ou non (Croizet et Leyens, 2003 ; Croizet et Neuville 2004 ; Tockzek et Martinot 2004).

Cette menace du stéréotype repose en la crainte de confirmer ou d'être vu comme confirmant un stéréotype négatif relatif à son groupe d'appartenance. Cette crainte entraînerait une augmentation de la pression évaluative sur l'individu impactant ainsi sur ses performances (Steele et Aronson, 1995 ; Croizet et Claire, 1998). A l'école lorsque les élèves réussissent, ils anticipent fort bien les réactions positives de leur entourage. A l'inverse, lorsqu'ils échouent, ils redoutent le regard de leurs camarades, les commentaires des enseignants et de leurs parents. D'autant que pour ces derniers, les résultats scolaires peuvent permettre de moduler la pression exercée sur les devoirs, et plus généralement sur le sommeil, les sorties, le temps libre et les attitudes de leur enfant (Perrenoud, 1998). Par conséquent, dès leur plus jeune âge, les élèves apprennent à être préoccupés par la valeur sociale qu'ils vont devoir montrer au sein de la classe et à leurs parents. Afin de limiter ces effets néfastes il s'agit alors de penser l'évaluation de façon à ce qu'elle soit la moins menaçante possible pour permettre à tous les élèves de pouvoir progresser dans un climat de confiance. Une des pistes possibles, proposée par des auteurs, consisterait à amener les élèves à orienter leurs efforts non pas vers des buts de performance mais vers des buts de maîtrise. Une même évaluation apparaîtrait ainsi plus ou moins menaçante selon qu'elle renvoie à des buts de performance (produire la meilleure performance pour montrer que l'on est meilleur que les autres) ou à des buts de maîtrise (apprendre de nouvelles choses, progresser) (Ames, 1992 ; Butler, 2006 ;

Souchal et Toczek, 2010).

L'objectif pour l'enseignant afin d'améliorer le bien-être de l'élève face à l'évaluation serait donc de veiller à la construction d'une évaluation bienveillante orientée vers des buts d'apprentissages.

I.3. Développement de l'enfant et évaluation

Enfin nous ne pouvons pas envisager le bien-être des élèves face à l'évaluation sans s'intéresser aux questions relevant de son développement. Si l'enfant, et à fortiori l'élève, est un être social, il est également un être en plein développement, dont les ressentis et besoins évoluent au cours du temps.

I.3.1. Théories du développement de l'enfant

Deux grandes théories sur le développement de l'enfant doivent être présentées : celles de Jean Piaget et de Henri Wallon.

Jean Piaget met en avant quatre stades :

1) De la naissance à 2 ans : Le stade sensorimoteur. Ce stade permet à l'enfant de se représenter le monde qui l'entoure grâce à ses sens et par essais-erreurs. Il comprend progressivement la permanence des objets.

2) De 2 à 6 -7 ans : Le stade préopératoire. Ce stade est marqué par l'arrivée du langage. L'enfant est capable de se représenter les choses avec des symboles (des mots). L'enfant reste centré sur des situations concrètes et a du mal à se représenter des concepts abstraits. Enfin, l'enfant est très égocentrique et pense que les autres ont la même vision que lui.

3) De 6-7 ans à 11-12 ans : Le stade des opérations concrètes. À ce stade, l'enfant commence à se décentrer et donc à envisager des événements survenant sans sa présence. Un premier pas vers l'abstraction se fait durant cette période. L'enfant peut conceptualiser et avoir des raisonnements logiques mais à partir d'objets concrets ou situations concrètes, observables.

4) A partir de 11-12 ans : Le stade des opérations formelles. A ce stade, les enfants commencent à tenir des raisonnements hypothético-déductifs et avoir une pensée abstraite.

Henri Wallon n'a pas le même découpage de l'enfance concernant le développement. Cet auteur admet quant à lui sept stades différents à partir de la naissance :

1) De la naissance à 4 mois : Stade de l'impulsivité motrice. À ce stade, l'enfant apprend à gérer ses mouvements et la sensation qu'ils lui procurent.

2) De 4 à 12 mois : Stade émotionnel. Grâce aux interactions avec l'adulte, l'enfant prend conscience de ses émotions et les organise.

3) De 12 à 18 mois : Stade sensori-moteur. Ce stade est marqué par la manipulation d'objets qui permet de développer une intelligence de situation.

4) De 18 mois à 3 ans : Stade projectif. À ce stade, l'enfant imite les autres. L'arrivée du langage permet à l'enfant d'adopter une intelligence représentative. L'enfant arrive à se faire une image mentale des choses qu'il voit, qu'il imite.

5) De 3 à 6 ans : Stade du personnalisme. L'enfant s'individualise grâce à l'opposition aux adultes et il modifie ses relations aux adultes en se servant de l'affectif. En effet, l'enfant a besoin que l'on réponde à ses besoins affectifs et il adapte donc son comportement en fonction de l'adulte auquel il s'adresse. Enfin, l'enfant a également encore le besoin d'imiter les adultes car ce sont des modèles. Malgré son individualisation, l'enfant a besoin d'une attention exclusive.

6) De 6 à 12 ans : Stade catégoriel. L'enfant commence à avoir des besoins intellectuels et ressent le besoin d'établir des relations sociales avec ses pairs à l'école et en dehors de l'école. L'enfant cherche donc à développer ses capacités intellectuelles notamment à l'aide de ses pairs et des adultes pour acquérir une pensée plus abstraite.

7) À partir de 12 ans : Stade de l'adolescence. L'enfant n'est plus du tout dans l'imitation et cherche à se différencier. Cependant, il a toujours des besoins affectifs. L'adolescent va donc chercher les valeurs psychologiques et sociales qui lui correspondent pour devenir un adulte.

À partir de ces deux grandes théories, on peut voir que l'enfant n'a pas les mêmes besoins intellectuels et sociaux-affectifs aux différents stades de son développement. Ainsi, on peut comprendre que l'évaluation ne sera sans doute pas perçue de la même manière à 5 ans, à 8 ans ou à 13 ans. De plus, la perception de l'évaluation pourra différer selon la forme et le mode opératoire de l'évaluation selon les différents stades. Ces constatations ont amené à des recherches plus récentes sur le développement émotionnel des enfants et plus particulièrement sur les compétences émotionnelles. En effet, selon le dossier de veille de l'IFÉ, « Évaluer pour (mieux) faire apprendre » (Rey et Feyfant, 2014), « le stress, la pression (contreproductive) et les différentes formes de stigmatisation amènent à constater que le système de notation utilisé en France « est une des causes du décrochage des élèves » (Merle,

2012a). Dans un rapport publié en 2013, l'Inspection générale constate que les parents trouvent leurs enfants plus confiants lorsqu'ils ne sont pas notés, même si les élèves qui réussissent aiment mesurer le plus finement possible cette réussite (Houchot et al., 2013) ».

L'intelligence émotionnelle, selon Goleman (1997), contribue également grandement à la réussite d'un individu. En effet, il montre que la partie émotionnelle du cerveau est à la base de notre pensée rationnelle et de notre personnalité. C'est donc elle qui explique nos échecs ou nos réussites, et qui nous motive à tendre vers la réussite. Ainsi, nous nous sommes interrogés sur le développement émotionnel des enfants.

I.3.2. Intelligence émotionnelle et évaluation

La notion de compétence émotionnelle est tirée de deux courants scientifiques : l'approche fonctionnaliste (Campos et al., 1994) selon laquelle les émotions vécues dépendent des objectifs poursuivis et la motivation générée pour les atteindre, et le modèle socio-constructiviste (Saarni, 2011) qui complète le précédent en plaçant les expériences émotionnelles dans un contexte et la culture dans lesquels elles sont vécues.

Selon Carolyn Saarni, cité par Baudrit (2012), le développement émotionnel admet 7 étapes :

1) De 0 à 12 mois : Nourrissons. Le nourrisson est dépendant de ses « fournisseurs de soins » lors de situation stressante. Cependant, il apprend à s'apaiser et à réagir différemment selon les situations et les interlocuteurs. Ainsi, il coordonne progressivement ses expressions d'émotions en fonction des situations déclenchantes.

2) De 12 mois à 2 ans et demi : Tout-petits. L'enfant prend conscience de lui et de ses réactions émotionnelles surtout dans l'expression de la honte, de la fierté, et de la timidité. Ainsi, il est capable d'avoir différents sentiments envers différentes personnes. On voit également apparaître une forme d'empathie. D'autre part, à cet âge, l'enfant acquiert de l'autonomie grâce à ses besoins d'exploration mais admet une grande irritabilité face aux contraintes et limites imposées. Tout cela concourt à l'acquisition progressive de mots lui permettant de comprendre et d'exprimer ses émotions.

3) De 2 ans et demi à 5 ans : Enfants d'âge préscolaire. L'enfant accède à des représentations symboliques des émotions. Cela lui permet de simuler des comportements expressifs dans les jeux et par conséquent de réguler ses émotions plus facilement. Cependant, les symboles peuvent aussi causer de la détresse émotionnelle puisqu'ils ne sont pas toujours perçus de la façon juste. D'autre part, l'entrée en communication avec les autres permet à l'enfant de mieux comprendre ses émotions et les faits déclencheurs d'une part, et de mieux cerner le comportement attendu en société. Enfin, l'enfant reconnaît de mieux en mieux les

émotions des autres et prend même conscience que l'expression faciale des autres peut être trompeuse sur les émotions ressenties.

4) De 5 à 7 ans : Premières années de primaire. Les émotions liées à la conscience de soi comme l'embarras sont les plus régulées à cet âge. En présence des pairs, l'enfant commence à s'adapter à ses émotions et à celles des autres. Ceci lui permet de résoudre des problèmes en situation sans soutien des fournisseurs de soins, même si ces derniers restent largement sollicités.

5) De 7 à 10 ans : Milieu de l'enfance. L'enfant va adapter ses réactions en fonction de l'estimation de son niveau de contrôle affectif. S'il sent que son niveau de contrôle est au minimum modéré, l'enfant adoptera la résolution de problème tandis qu'il mettra de la distance avec ses pairs s'il sent son niveau de contrôle faible. De plus, l'enfant variera son comportement pour atténuer certaines communications avec les autres (ex : faire un sourire lorsque l'on émet des reproches). Enfin, l'enfant commence à tisser des liens étroits avec des « amis ». En effet, l'enfant prend conscience du grand nombre d'émotions ressenties à l'égard d'un pair et agit afin de tisser des liens étroits.

6) De 10 à 13 ans : Préadolescence. À cet âge, l'enfant acquiert une plus grande précision dans la compréhension et la gestion des émotions. En effet, en situation stressante, il va mieux évaluer son niveau de contrôle et il sera capable d'envisager différentes solutions pour gérer le stress. Ainsi, le pré-adolescent se contiendra en public sur ses vraies émotions qu'il explicitera à ses « vrais amis ». Enfin, l'enfant admet une plus grande sensibilité envers les autres.

7) À partir de 13 ans : Adolescence. L'adolescent arrive à un niveau plus fin et plus poussé sur ses émotions et celles des autres, ainsi que sur ses interactions avec les autres. Il tend vers une adaptation intuitive de ses comportements émotionnels en anticipant les potentielles successions d'émotions. Ainsi, l'enfant sera plus habile quant à ses stratégies de présentation de soi. De plus, l'adolescent va acquérir progressivement une philosophie de gestion du stress, et va prendre conscience que la communication mutuelle et réciproque de ses émotions avec ses pairs améliorera ses relations.

Ce découpage de l'enfance nous amène à nous questionner sur la façon dont nos élèves vont percevoir mais également s'adapter aux émotions et notamment au stress engendré par les évaluations. Ces différents stades révèlent que l'enfant sera plus ou moins capable de gérer les situations évaluatives en fonction de lui et de ses pairs mais également de l'enseignant et de ses parents, fournisseurs de soins.

Carolyn Saarni explique que « des facteurs individuels comme le développement cognitif et le

tempérament influent sur le développement des compétences émotionnelles. Cependant, les aptitudes liées à la compétence émotionnelle sont aussi influencées par les expériences sociales. Par conséquent, nous créons notre expérience affective avec l'influence combinée de nos structures de développement cognitif et de notre exposition sociale au discours affectif. » Ainsi, les enfants « apprennent ce que ressentir des émotions et réagir en conséquence signifie ».

Les émotions ressenties au moment des évaluations dépendent donc de l'âge et de la maturité de développement affectif, ainsi que de l'entourage (pairs, enseignants, famille) au travers des diverses interactions. La comparaison sociale que l'on retrouve en évaluation à l'école primaire mais également le besoin du regard positif de l'enseignant font donc partie intégrante du développement de l'enfant. Cependant, il doit être géré notamment par l'enseignant car les enfants ne sont pas toujours conscients de ce qu'ils ressentent, et ne savent pas comment gérer ce qui les submerge.

L'apprentissage étant au cœur de l'activité de l'élève et des missions de l'enseignant, il est indispensable de s'interroger sur les conditions le favorisant. L'évaluation est une étape qui se doit d'être clé dans ce processus. Elle se doit d'être motrice de l'apprentissage et le soutenir. Or l'on sait également que le sentiment de bien-être est lui aussi un élément majeur dans l'apprentissage. Ainsi l'on ne peut imaginer penser l'évaluation sans s'interroger sur son impact sur le bien-être des élèves.

Est-il constant à tous les stades de l'évaluation ? Concerne-t-il tous les modes d'évaluation ? Concerne-t-il réellement tous les élèves et toutes les disciplines ? Est-il le même quel que soit l'âge et le genre des élèves ? C'est en partie ce que nous essaierons d'explorer dans le cadre de cette recherche qui vise à dégager des pistes de réflexion sur la mise en place d'un climat favorable et propice aux apprentissages et au développement de l'enfant.

II. Méthodologie

II.1. Contexte

Ce mémoire d'initiation à la recherche a pour objet l'étude de la perception par les élèves de l'évaluation. Nous sommes FSE (Fonctionnaires Stagiaires Étudiants) dans le département de l'Allier, académie de Clermont-Ferrand, et sommes en stage "filé", à raison de deux jours par semaine, dans deux cycles différents. Deux classes ont servi de support à cette étude. Une classe de CE2-CM1 et une classe CM1-CM2 en élémentaire. La troisième classe, une classe de CE1-CE2 y a contribué partiellement en participant à l'élaboration du

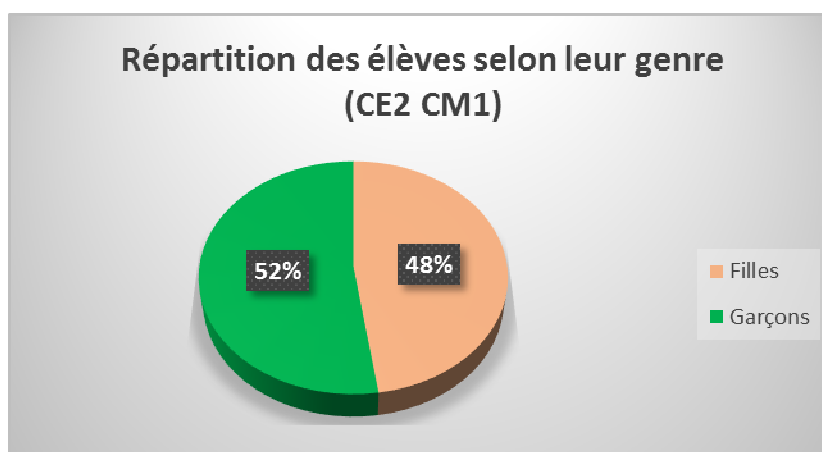
questionnaire mis en œuvre dans cette recherche. Par conséquent, notre mémoire portera sur une expérimentation touchant ces deux cycles.

La recherche s'est déroulée au sein de trois classes de FSE (Fonctionnaires Stagiaires Étudiants) dans l'académie de l'Allier, en stage "filé", à raison de deux jours par semaine, dans deux cycles différents. Les trois classes sont des classes multi-niveaux : CE1-CE2 ; CE2-CM1 et CM1-CM2.

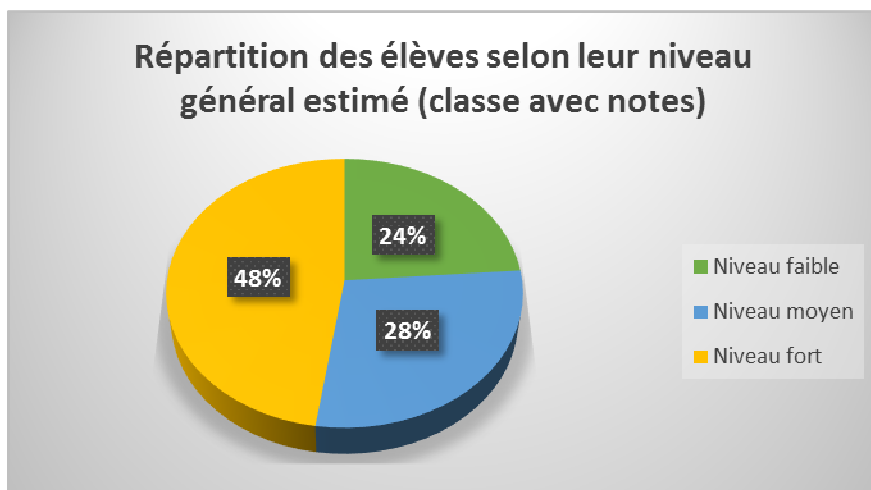
II.1.2. Classe CE2 CM1

II.1.2.1. Présentation de la classe

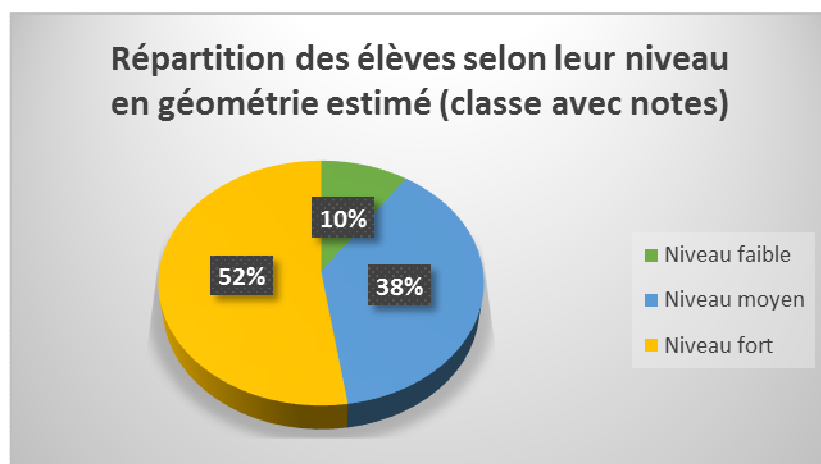
La classe de CE2-CM1 se compose de 24 élèves, dont 5 CM1 (2 filles et 3 garçons) et 19 CE2 (10 filles et 9 garçons). Seuls 21 élèves de la classe ont participé intégralement à cette étude. La répartition des élèves de la classe ayant participé à cette étude selon leur genre est la suivante :



Quatre des élèves de CE2 ont un an de retard par rapport à leur classe d'âge. Trois d'entre eux sont en grandes difficultés d'apprentissage, notamment dans le domaine de la lecture, ce qui les pénalise également dans les autres domaines. Plusieurs dispositifs sont donc mis en place spécifiquement pour ces élèves pour palier leur difficultés et y remédier. Trois élèves issus du dispositif ULIS école sont également inclus au sein de la classe dans des disciplines particulières. Deux d'entre eux suivent notamment les enseignements de mathématiques. Le niveau général des élèves est globalement « fort » puisque 48% d'entre eux sont estimés (à partir du livret scolaire) dans un niveau fort.



En géométrie, domaine disciplinaire choisi pour cette étude, cette observation est confirmée puisque 52% des élèves ont un niveau estimé fort. De plus la proportion d'élèves estimés de niveau faible est inférieure à celle estimée selon le niveau général (14% de différence).



II.1.2.2. Système de notation utilisé

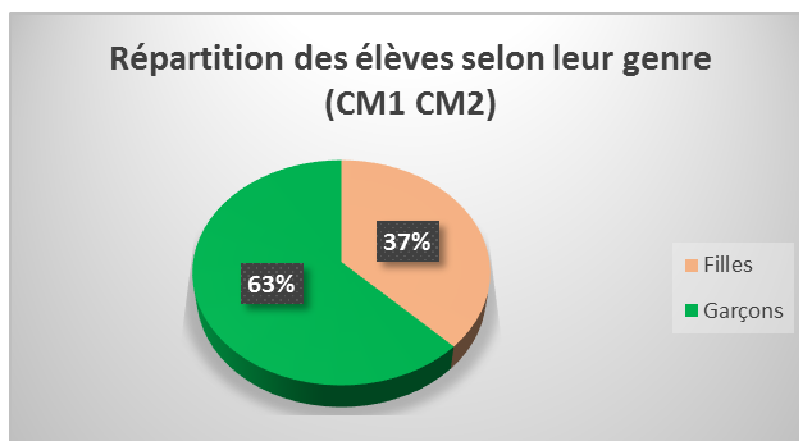
Au sein de la classe les évaluations sommatives sont prévues à l'avance, et les élèves en sont informés. Nous révisons en classe les éléments clés (en termes de savoirs et de savoir-faire) de la séquence d'apprentissage évaluée. Ces évaluations sont notées (sur 20) par souci d'harmonisation avec la pratique de la titulaire de la classe. Les élèves bénéficient en plus sur leur feuille d'évaluation, d'un relevé des compétences qui sont mises en jeu et évaluées au cours de celle-ci. À l'issue de l'évaluation, ils peuvent ainsi voir quelles compétences sont d'ores et déjà acquises, à retravailler ou non acquises. Un travail est proposé par la suite aux élèves qui n'auraient pas acquis la compétence afin de leur permettre de s'améliorer et de l'acquérir ultérieurement. Certaines disciplines sont évaluées en situation, quand cela est possible, validant ainsi directement une compétence sans passage par un système de notation

chiffrée. L'ensemble des évaluations réalisées par les élèves est consigné dans un porte-vue qui est régulièrement consulté par les familles. Enfin un livret de compétences numérique est complété régulièrement et édité chaque semestre pour être diffusé aux élèves et à leur famille. En début d'année, au sein de cette classe, à l'issue du rendu d'une évaluation, un élève fut en pleurs alors même que son résultat était excellent (9/10). Cela a nécessairement amené à se réinterroger sur l'évaluation proposée et sur la perception qu'ont les élèves de celle-ci, ainsi que du sentiment de compétition qui peut régner au sein de la classe.

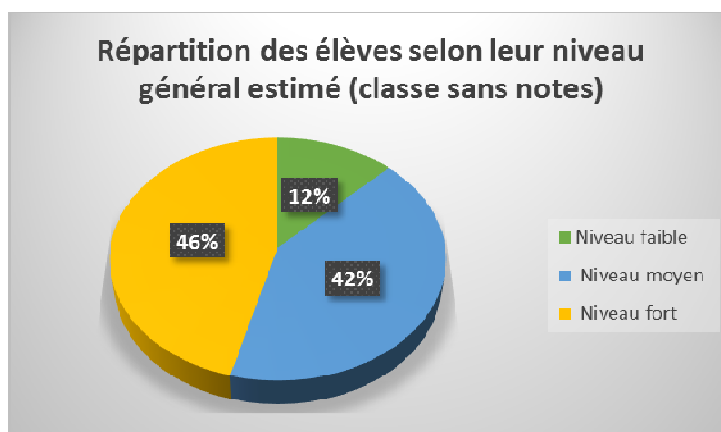
II.1.3. Classe CM1 CM2

II.1.3.1. Présentation de la classe

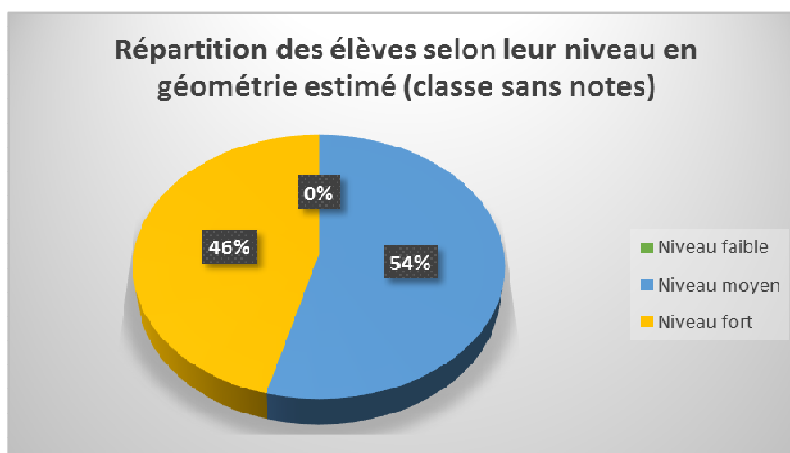
La classe de CM1-CM2 est composée de 24 élèves : 7 CM1 (2 filles et 5 garçons) et 17 CM2 (7 filles et 10 garçons).



Il s'agit d'une classe d'enfants agités dans laquelle il y a de nombreux problèmes de comportement. Le niveau scolaire est bon, les élèves arrivent majoritairement à acquérir les compétences demandées en évaluation. Seul un élève, arrivé en cours d'année, a un niveau de CE2 alors qu'il est inscrit en CM2. Le graphique suivant traduit bien la répartition des niveaux estimés dans cette classe.



En ce qui concerne le niveau estimé en géométrie, il n'y a aucun élève qui est en niveau faible.

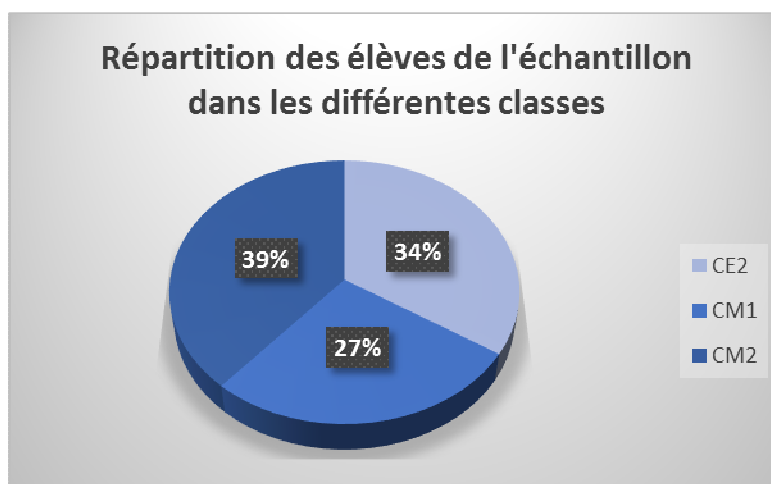


II.1.3.1. Système de notation utilisé

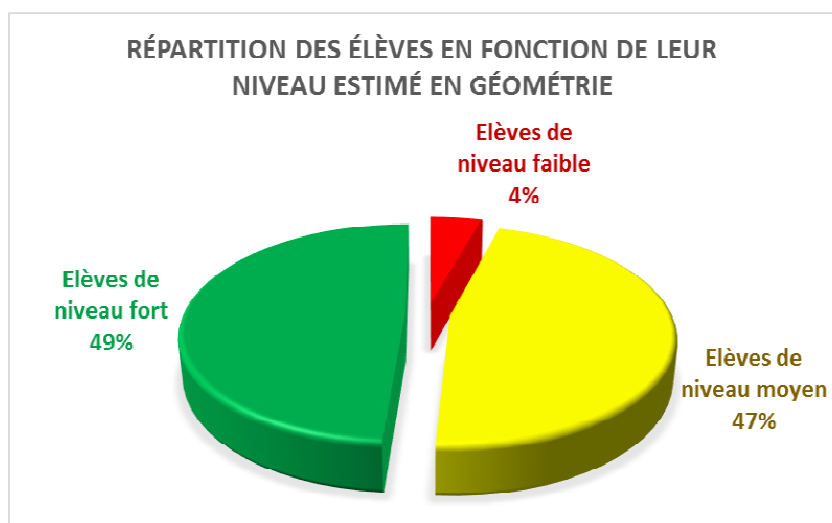
Le système de notation des évaluations dans cette classe repose sur un code couleurs : vert pour « acquise », bleu pour « à renforcer », jaune pour « en cours d'acquisition » et rouge pour « non acquise ». Étant donné que dans cette classe les élèves sont agités, l'évaluation est souvent utilisée pour maintenir une ambiance de classe propice aux apprentissages. Il s'agit d'un moyen efficace qui peut malheureusement être compris comme une menace. L'évaluation une fois terminée n'est pas remise aux élèves. Le livret d'évaluation inclut toutes les évaluations et il est remis aux parents à la fin de chaque période.

II.1.4. Répartition globale des élèves dans les deux classes selon leur niveau estimé en géométrie, leur genre et leur âge.

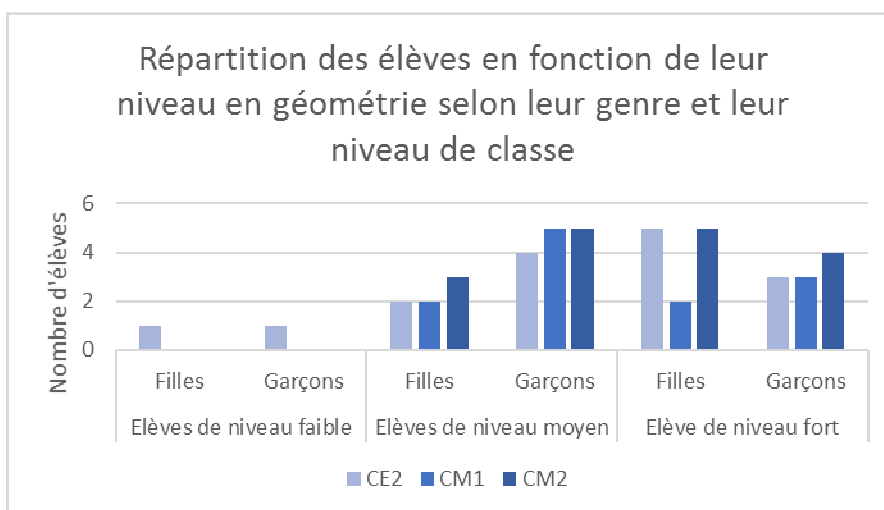
La répartition des élèves de notre échantillon dans les différentes classes est assez équilibrée, malgré une légère sur-représentation des CM2. En effet 34% des élèves ayant participé à cette étude était d'un niveau CE2, 27% en CM1 et enfin 39% en CM2.



L'échantillon utilisé pour cette recherche montre un assez bon niveau en géométrie.



Globalement le niveau des élèves dans cette discipline est réparti de la façon suivante :



Le recueil de données dans ces classes a été effectué en période 3 au mois de février 2017 et en période 4 au mois de mars 2017.

II.2. Recueil de données

Les outils que nous avons choisis suivent cinq étapes : une étape exploratoire par un recueil des conceptions à l'aide de post-it, cette étape se poursuit par la passation de trois questionnaires, complétés à différents moments de l'évaluation, enfin une carte mentale est élaborée avec les élèves.

II.2.1. Post-it

L'enseignant marque sur le tableau : « Pour moi l'évaluation c'est ... ». Les post-it sont distribués. La consigne est de marquer une idée et une seule sur chaque post-it, cela peut être un mot ou une phrase. Ils disposent pour cela d'autant de post-it qu'ils souhaitent,

l'enseignant les distribuant à la demande. Des questions de relance ont été prévues en amont afin de relancer l'activité de manière la plus homogène possible entre les classes, si la consigne initiale semblait trop floue pour les élèves. Ces questions sont les suivantes : « A quoi ça sert ? », « Comment je me sens ? ». Le temps nécessaire est donné. Au moment de ramasser les post-it, l'enseignant demande aux élèves de marquer leur prénom. Ce choix part du constat que l'élève peut se sentir davantage libéré dans sa réponse s'il ne dévoile pas son identité au début. Cependant cette dernière est nécessaire pour notre étude. Cet outil a une valeur exploratoire. Le but est d'ouvrir le champ des possibles sans impacter les réponses des élèves. Du fait de la variété des pratiques évaluatives et de la diversité d'âge des élèves entre les trois classes tests, les types de réponses peuvent être très variés. Cette entrée large va permettre un recueil rapide qui guidera l'élaboration d'un questionnaire.

II.2.2. Les questionnaires

A partir du recueil qualitatif, issu de l'étape précédente, une analyse lexicale est conjointement réalisée. Les post-it sont triés en paquets par bloc de sens. Les dominances lexicales sont listées. Ces mots « en vrac » permettent d'élaborer notre questionnaire. Cela permet ainsi de s'appuyer sur des réponses d'élèves, donc au plus proche de leurs préoccupations et du vocabulaire en leur possession. Trois questionnaires sont ainsi distribués aux élèves pour être complétés. Ces trois questionnaires ont des titres différents mais sont structurés de la même manière. Le premier est titré : « Comment je me sens avant l'évaluation ? », le second « Comment je me sens après l'évaluation ? » et enfin le dernier : « Comment je me sens quand on me rend l'évaluation ? ». Le premier est donc donné avant la distribution des copies d'évaluation, le second après le ramassage de ces dernières et enfin le dernier est donné juste avant de rendre l'évaluation. Nous avons choisi de faire passer ce questionnaire durant ces trois moments précis de l'évaluation, car ceux-ci nous apparaissaient comme étant des étapes clés dans la perception de l'évaluation, dans lesquels le ressenti est amené à être modifié. Concernant la classe de CM1-CM2, le dernier questionnaire a été donné après la consultation du livret d'évaluation pendant les vacances entre la période 3 et la période 4.

Le questionnaire est composé de trois parties (Annexe 1) :

- La première consiste en une réglette de 10 centimètres dont la première extrémité est un smiley portant la légende « je me sens très mal » tandis que l'autre extrémité est représentée par second smiley sous lequel figure la légende « je me sens très bien ». Les élèves ont pour tâche de placer sur cette réglette de 10 centimètres un trait

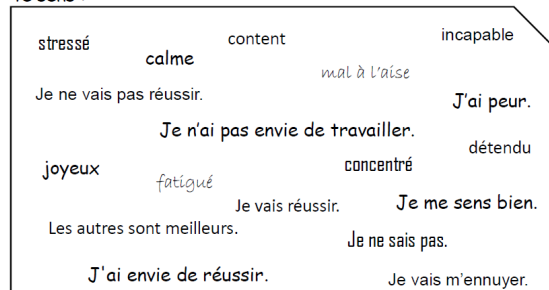
traduisant leur ressenti vis à vis de l'évaluation.

Indique comment tu te sens en plaçant un trait sur le segment :



- Ils doivent ensuite compléter la phrase suivante : « Je me sens comme ça parce que.... » afin d'exprimer librement et qualitativement leur ressenti.
- Enfin ils entourent le mot ou la phrase (issus de l'analyse du recueil qualitatif par post-it) qui représente le mieux comment ils se sentent à l'étape de l'évaluation en question (juste avant, juste après et après les résultats).

Entoure le mot ou la phrase qui représente le mieux comment tu te sens :



Ce corpus standardisé, nous permettra une analyse comparative entre élèves plus aisée. Le choix des mots pour le premier questionnaire est : « stressé », « calme », « content », « incapable », « mal à l'aise », « Je ne vais pas réussir », « Je n'ai pas envie de travailler », « J'ai peur », « joyeux », « fatigué », « concentré », « détendu », « Je vais réussir », « Je me sens bien », « Les autres sont meilleurs », « je ne sais pas », « J'ai envie de réussir », « Je vais m'ennuyer ». De légères différences entre les trois questionnaires sont proposées afin de garder une cohérence entre le questionnaire et le moment de l'évaluation concerné (Annexe 1).

II.2.3. La carte mentale

Ici l'idée est que l'enseignant marque au centre d'une affiche collective « Pour moi l'évaluation c'est ». Celui-ci prend ensuite les post-it de la première étape du protocole et les lit afin de les regrouper avec l'aide des élèves par bloc de sens. Le premier post-it est lu et collé à un endroit sur l'affiche. Le deuxième est lu, l'enseignant demande alors aux élèves « Est-ce que cette idée va avec le premier post-it ? » et le place sur l'affiche en fonction de leur réponse. Le troisième est lu, faisant suite à une nouvelle question du professeur qui demande : « Avec quelle idée pourrions-nous le regrouper ? » Cette procédure est réalisée pour

chaque post-it. Le but est d'obtenir différents « paquets » et de voir quelles sont les associations réellement réalisées par les élèves. Les post-it sont ainsi regroupés. Les regroupements sont ensuite discutés et les élèves leur donnent un nom. A la fin, l'enseignant demande aux enfants s'ils ont quelque chose à ajouter. Lors de la confection de la carte mentale, les élèves sont enregistrés. D'autre part, il est important de préciser que l'enseignant aura déjà effectué des regroupements et anticipé des blocs en amont afin de conduire cette phase efficacement.

III. Méthode et analyse de résultats

Dans cette partie la méthode pour analyser les résultats va être présentée ainsi que les modalités d'analyse. Cette dernière va être traitée à travers trois sous parties. Les résultats à l'évaluation de géométrie vont être présentés. Puis l'analyse de la réglette traduisant le ressenti à l'évaluation (avant, après et au rendu) sera abordée. Enfin l'analyse concernant la dernière partie de notre questionnaire, entourer le mot, sera étudiée.

III. 1. Méthode d'analyse

III.1.1. Présentation des résultats

Concernant la présentation des résultats le choix s'est porté sur une boîte à moustache pour la classe avec notes permettant de visualiser la répartition des notes obtenues à l'évaluation. Pour la classe sans notes un nuage de points a été effectué afin représenter les résultats obtenus par les élèves à l'évaluation. Cela permettra d'apprécier la distribution des résultats de la classe selon les compétences.

III.1.2. Réglette de 10 centimètres

La première analyse de la réglette a consisté à mesurer celle-ci et à traduire en pourcentage, exprimant le ressenti des élèves, la longueur choisie. Cela nous a permis par la suite de réaliser différents histogrammes en regroupant les données par intervalles de valeur. Ainsi les ressentis aux différentes phases de l'évaluation sont présentés dans leur globalité, et pour chaque classe, grâce à ces histogrammes.

La seconde analyse de la réglette a permis de suivre l'évolution du ressenti et de comparer ce dernier entre les classes, pour cela des courbes à partir des données ont été tracées pour chaque phase de l'évaluation et pour chaque classe. Elles ont été complétées par

des boîtes à moustaches permettant d'apprécier la distribution de ces données au sein de la classe et ainsi de contraster les résultats obtenus.

Enfin la dernière analyse de cette réglette a consisté à regrouper les données selon le niveau, le genre ou l'âge et à calculer pour chacun de ces critères d'analyse une moyenne et un écart type du sentiment de bien-être. Ces données ont ensuite été traduites sous forme d'histogrammes, afin de visualiser des liens possibles entre ces critères et le ressenti exprimé.

III.1.3. Entourer le mot ou la phrase

Afin d'analyser la fréquence des émotions, nous avons choisi de réaliser un tableau présentant les mots, les fréquences de chaque classe et la fréquence totale. Ces données nous ont permis de réaliser un diagramme et un graphique de surface. Ce travail a été réalisé avant, après et au rendu de l'évaluation.

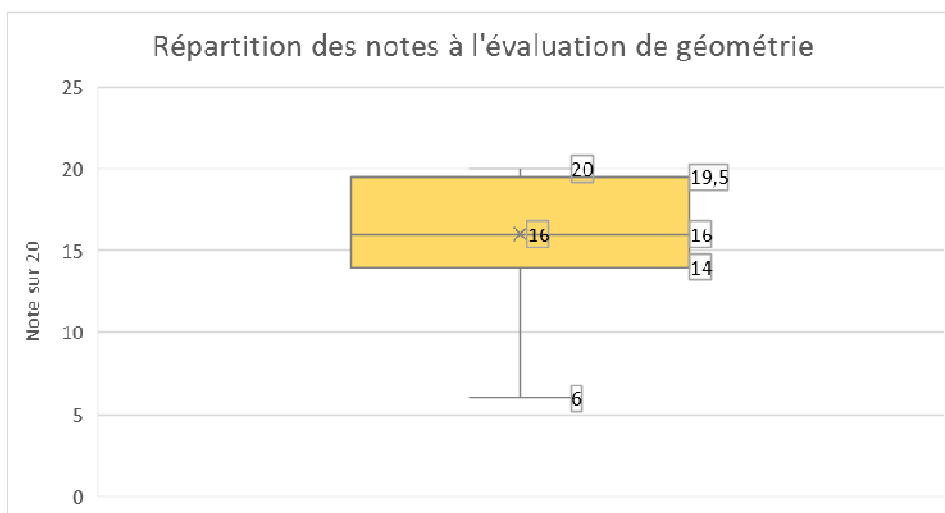
III.1.4. Données qualitatives : post-it et question libre du questionnaire

Les données qualitatives obtenues à partir des post-it (réalisés en première intention de cette recherche), ainsi que celles issues de la question libre de notre questionnaire, n'ont pas clairement fait l'objet d'un traitement statistique et ne seront pas présentées dans la partie analyse. Toutefois les premières données, une fois regroupées, nous ont permis d'établir le questionnaire proposé aux élèves et d'établir une carte mentale par anticipation. Cette dernière nous permettra de réaliser des constats qualitatifs qui appuieront des éléments de discussion. Concernant les secondes données, elles ont fait l'objet d'un traitement subséquent à celui sur les données standardisées afin d'amener des éléments de réflexion sur l'analyse de ces résultats. L'étude des observations libres proposées par les élèves nous permettra ainsi, au besoin, de mettre en perspective les résultats obtenus.

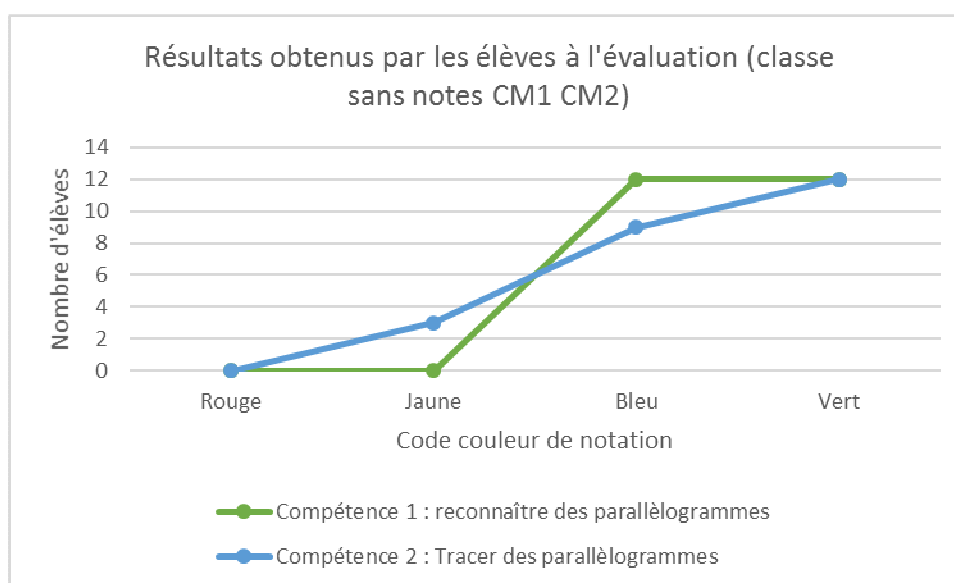
III. 2. Analyse des résultats

III.2.1. Présentation des résultats à l'évaluation de géométrie

Dans la classe de CE2-CM1 l'évaluation portait sur le cercle. Elle a été globalement réussie, dans la mesure où la moyenne de la classe est de 16 (tout comme la médiane) avec une note minimale de 6 et une note maximale de 20. 50 % de la classe a une note comprise entre 14 et 19,5.



L'évaluation de la classe de CM1-CM2 portait sur deux compétences : reconnaître des parallélogrammes et tracer des parallélogrammes. La compétence 1 a été globalement atteinte, 12 élèves sont dans la moyenne et 12 autres l'ont complètement atteinte. Aucun élève n'a pas validé cette compétence. Concernant la deuxième compétence, 12 élèves l'ont moyennement atteinte, 3 d'entre eux ont montré plus de difficultés et les 12 autres l'ont complètement validée. Une fois de plus aucun élève n'a pas validé cette compétence.



III.2.2. Réglette de 10 cm

III.2.2.1. Ressenti face à l'évaluation

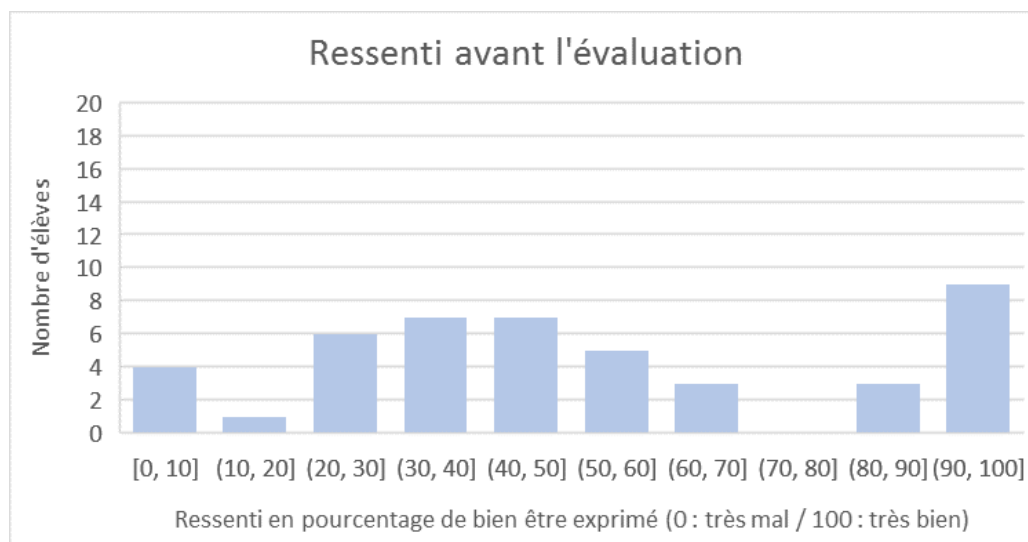
Pour rappel, les élèves ont ici pour tâche de placer sur une réglette de 10 centimètres un trait traduisant leur ressenti vis à vis de l'évaluation, la première extrémité est un smiley portant la légende « je me sens très mal » tandis que l'autre extrémité est représentée par un second smiley sous lequel figure la légende « je me sens très bien ».

Nous traiterons les données en pourcentage de longueur de la réglette. Ainsi, un enfant

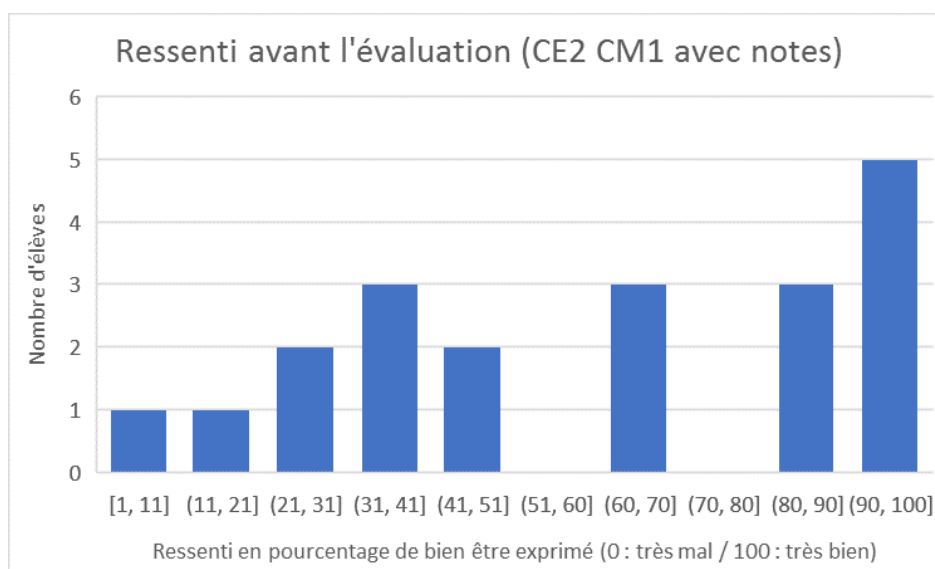
pourra se situer entre 0% et 100% selon son ressenti allant de très mal à très bien.

Avant l'évaluation

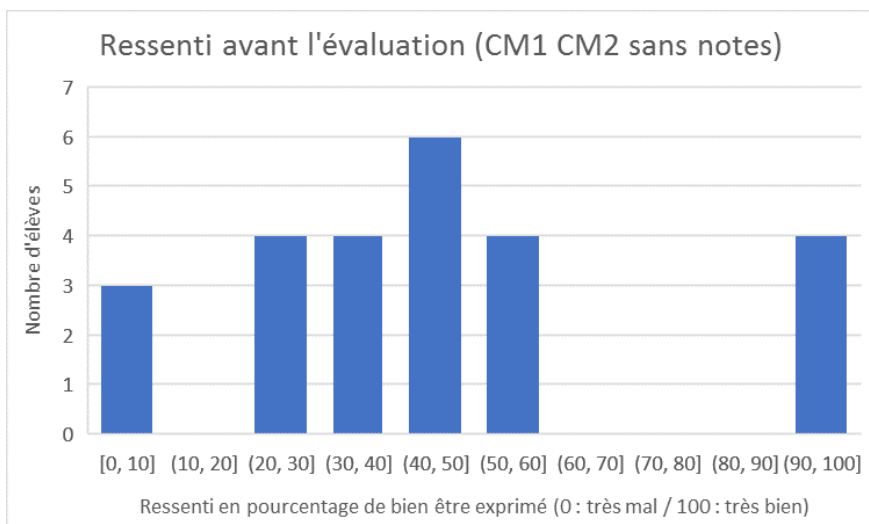
La moitié de l'effectif des élèves ayant participé à cette étude se situe entre 30% et 85% avec une moyenne à 52% et une médiane à 48%.



Dans la classe avec notes (CE2-CM1), la majorité des élèves se situe entre 29% et 91% avec une moyenne à 57% et une médiane à 61%. Ce qui reste proche de ce qu'on observe globalement.



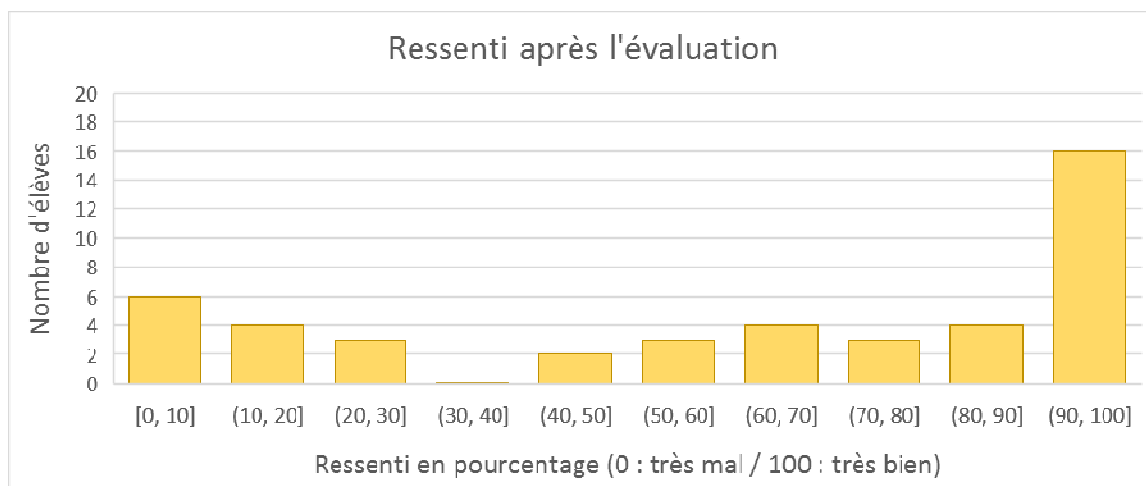
Dans la classe sans notes (CM1-CM2), le ressenti majoritairement exprimé est compris entre 30% et 51% avec une moyenne et une médiane à 47%. Dans cette classe l'intervalle le plus choisi par les élèves est l'intervalle [40-50] (6 élèves sur 24) tandis que dans la classe avec notes (CE2-CM1) l'intervalle le plus représenté est l'intervalle [90-100] (5 élèves sur 21).



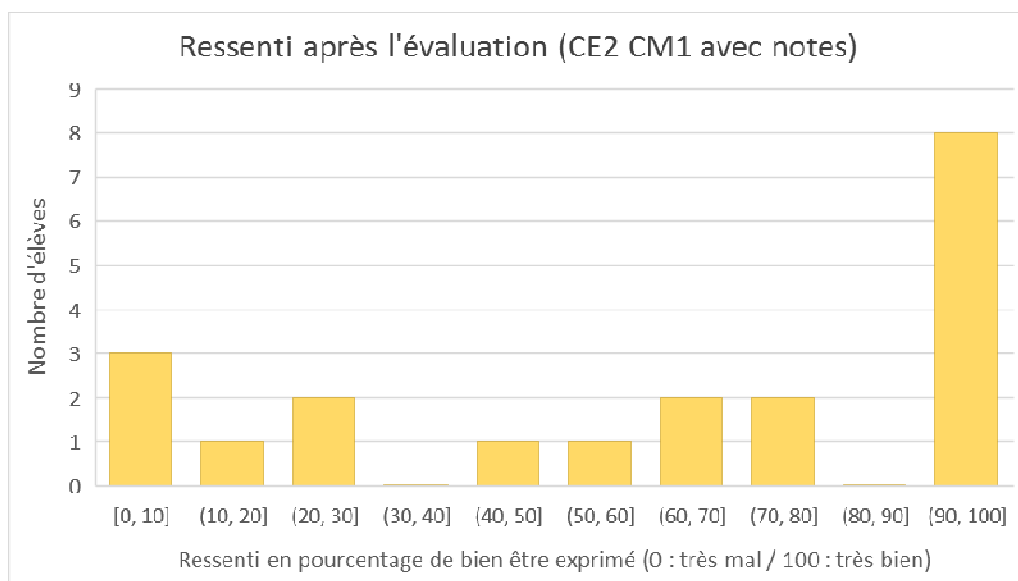
Globalement dans cette classe le sentiment de bien-être face à l'évaluation semble inférieur à celui de la classe avec notes.

Après l'évaluation

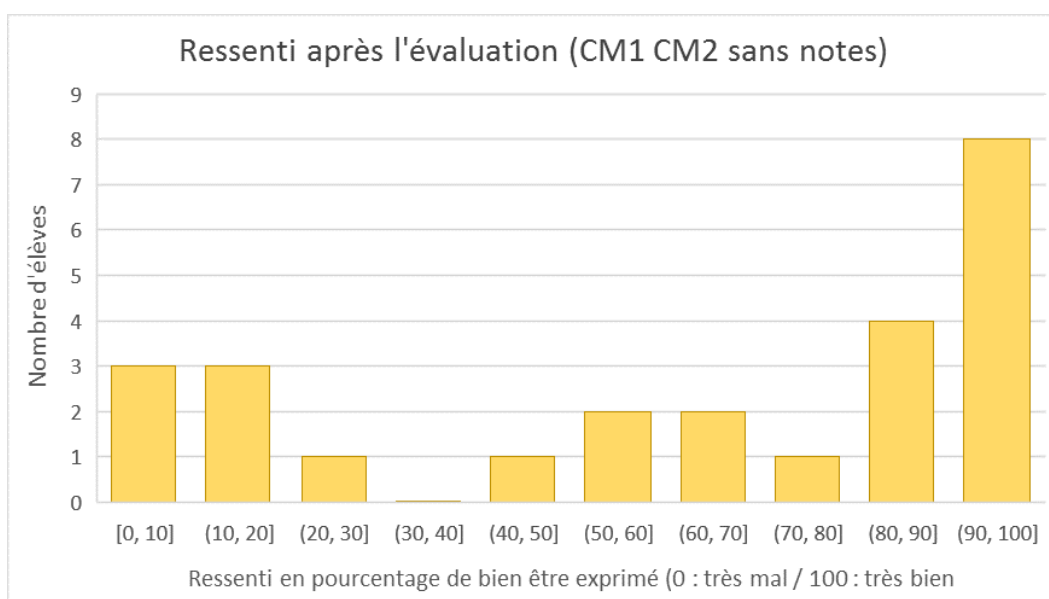
Sur l'ensemble des deux classes, on observe ici que la majorité des élèves se situe entre 23% et 98% avec une moyenne à 62% et une médiane à 73%. La perception des élèves apparaît donc légèrement plus distribuée à ce stade de l'évaluation. Cependant l'intervalle choisi par le plus grand nombre d'élèves (le mode) est nettement l'intervalle [90-100] (16 élèves sur 45).



Dans la classe avec notes, la moitié de l'effectif de cette classe exprime un ressenti compris entre 27% et 98% avec une moyenne à 64% et une médiane à 73%. Une fois de plus le mode de cette distribution est l'intervalle [90-100], choisi par 8 élèves sur 21. Ce qui reste, une fois de plus, proche de ce qu'on observe globalement.



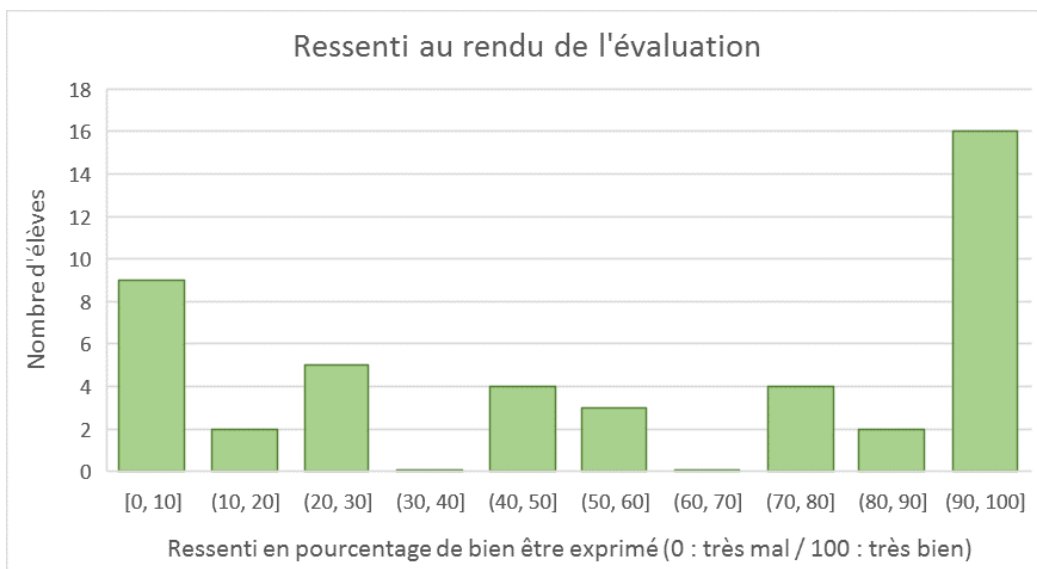
Dans la classe sans notes, le ressenti exprimé par une majorité d'élèves se situe entre 14% et 97% avec une moyenne à 60% et une médiane à 70%. Le mode pour cette classe concerne de nouveau l'intervalle [90-100] avec 8 élèves sur 24 l'ayant choisi.



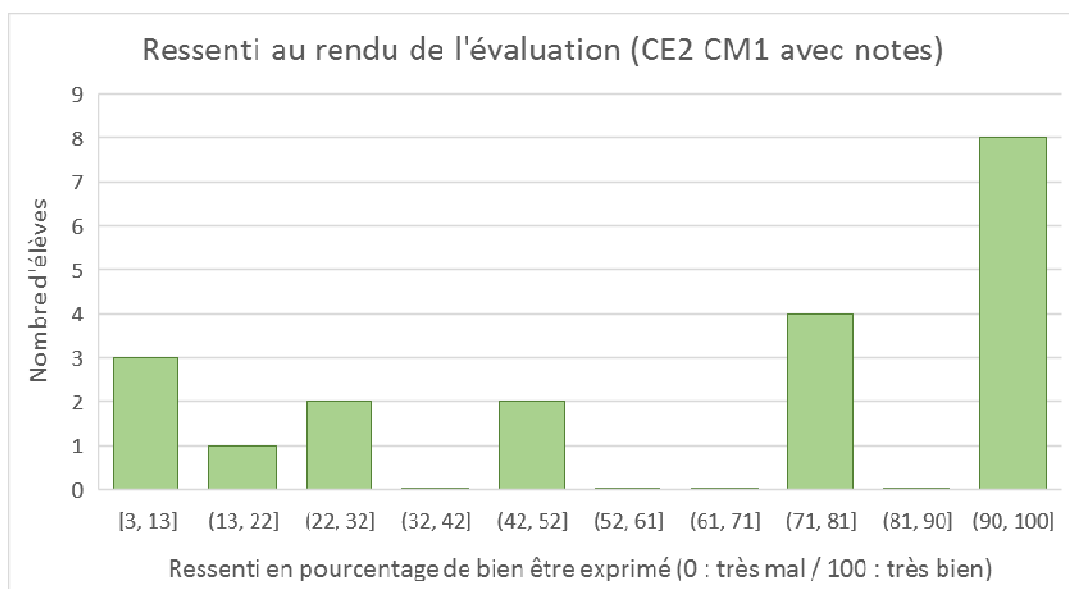
A ce stade de l'évaluation, il n'apparaît pas de différence majeure entre les deux classes.

Au rendu de l'évaluation

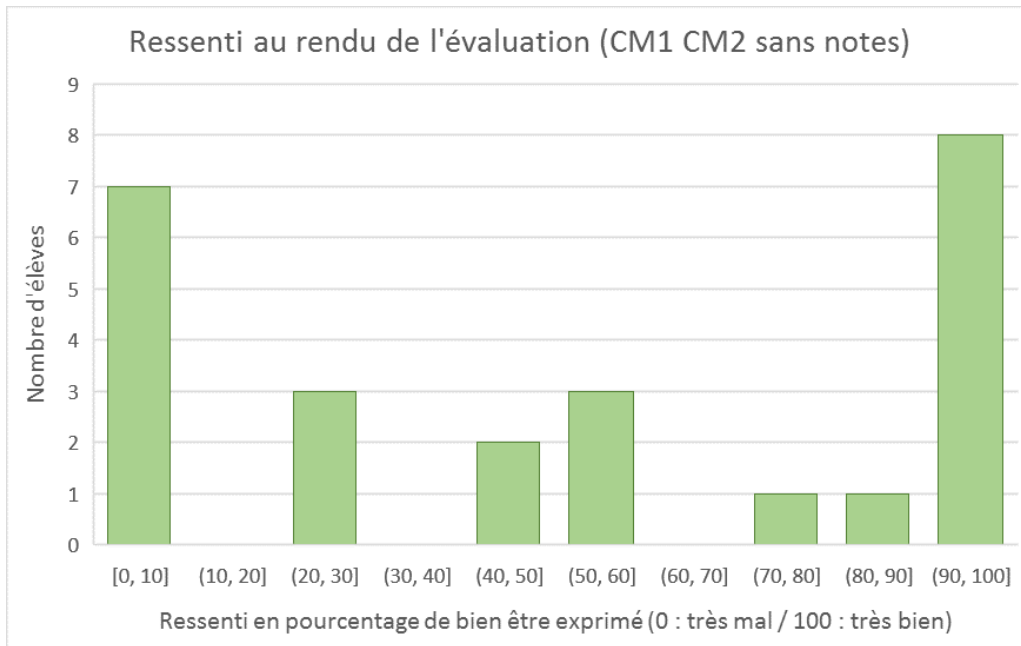
La majorité des élèves exprime un ressenti compris 18% et 98% avec une moyenne à 57% et une médiane à 55%. L'intervalle le plus représenté à ce stade de l'évaluation est l'intervalle [90-100] (16 élèves sur 45), suivi par l'intervalle [0-10] (9 élèves sur 45). Ainsi même si le ressenti moyen apparaît relativement neutre et qu'une majorité d'élèves se distribue sur des valeurs intermédiaires, les ressentis extrêmes restent très représentés et choisis par nos élèves.



Dans la classe avec notes, la majorité des élèves se situe entre 20% et 98% avec une moyenne à 60% et une médiane à 74%. Ce qui reste, une fois de plus, proche de ce qu'on observe globalement. Cependant dans cette classe, les intervalles les plus représentés sont l'intervalle [90-100] (8 élèves sur 21) suivi non pas cette fois par l'intervalle [0-10] mais par l'intervalle [70-80] (4 élèves sur 21). Au cours de cette phase aucun élève de cette classe n'a choisi un ressenti de valeur 0.



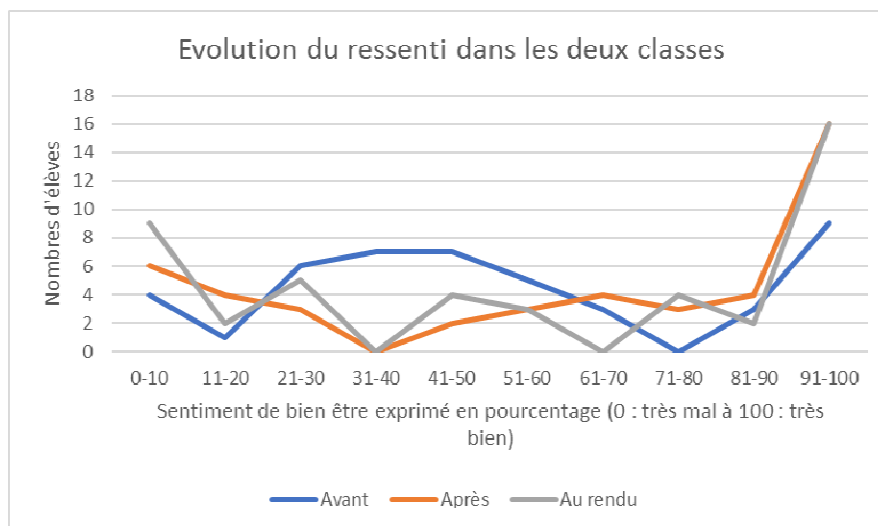
Dans la classe sans notes, la majorité des élèves se situe entre 12% et 98% avec une moyenne et une médiane à 54%. Dans cette classe les ressentis extrêmes sont néanmoins très représentés puisque les intervalles [90-100] et [0-10] sont ceux qui sont le plus fréquemment choisis par les élèves (respectivement 8 élèves sur 24 et 7 élèves sur 24).



III.2.2.2. Evolution du ressenti et comparaison

Dans les deux classes

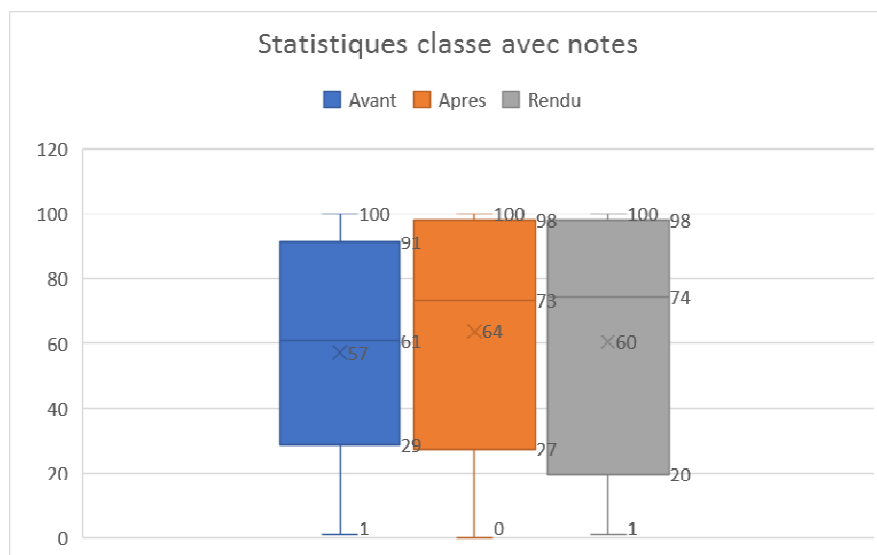
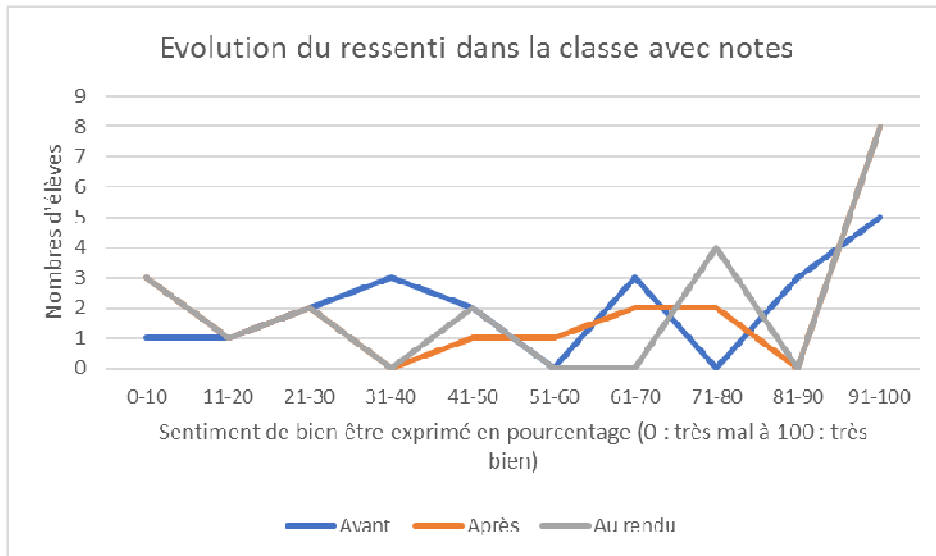
Avant l'évaluation, le sentiment de bien-être exprimé se retrouve moins dans les extrêmes qu'après l'évaluation et au rendu. Seulement 4 élèves sur 45 se sentent très mal, contre 6 après l'évaluation et 9 au rendu. De la même façon 9 élèves se sentent très bien juste avant l'évaluation contre 16 après l'évaluation et au rendu. Davantage d'élèves, avant l'évaluation, expriment un sentiment de bien-être compris entre 21% et 60 %.



Classe avec notes

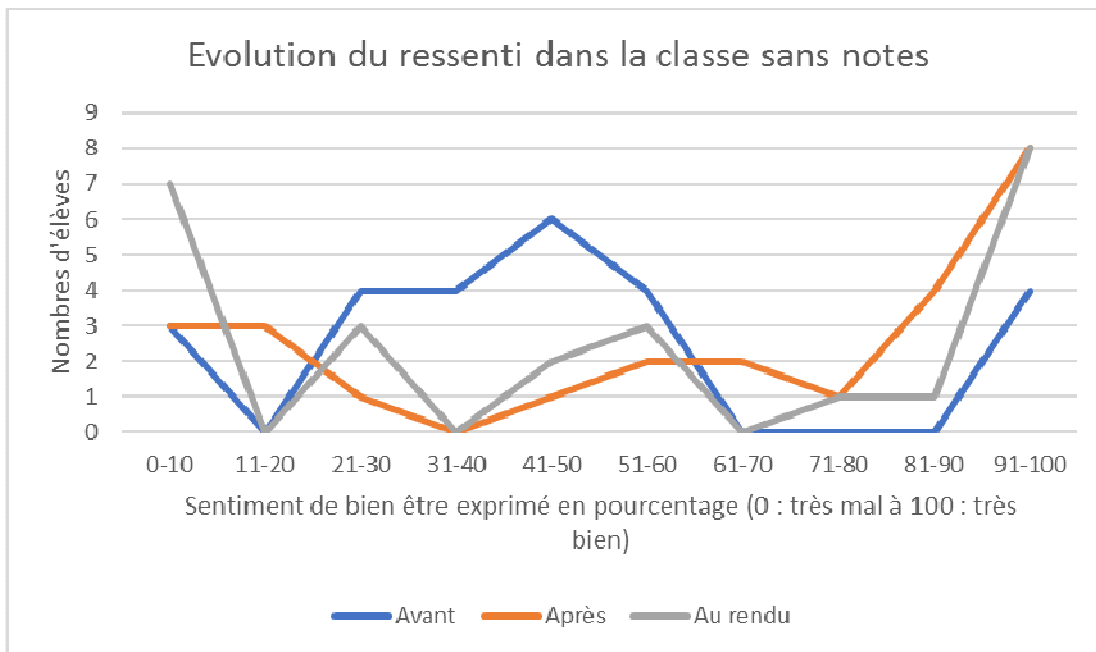
On constate qu'après l'évaluation le sentiment de bien-être semble s'améliorer puisque tous les élèves se situent dans l'intervalle [31-90]. Aucun élève n'exprime un sentiment de bien-être inférieur à 30%. Au rendu de l'évaluation le sentiment de bien-être exprimé est plus

distribué, cependant on note une nette augmentation du nombre d'élèves dans l'intervalle [91-100] traduisant une amélioration du sentiment de bien-être à ce stade de l'évaluation.

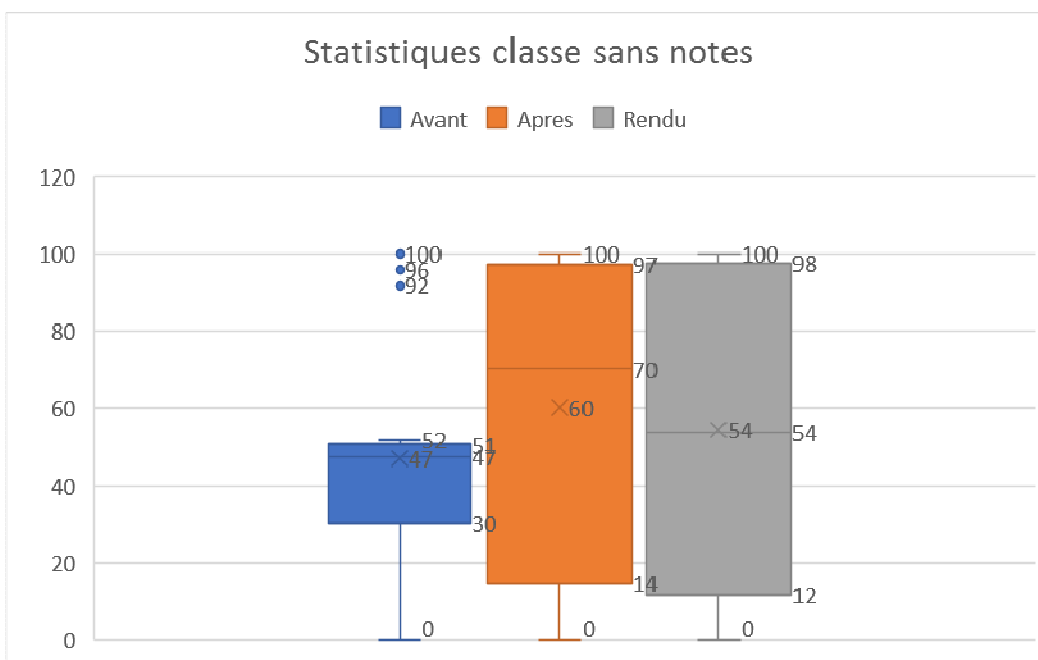


Classe sans notes

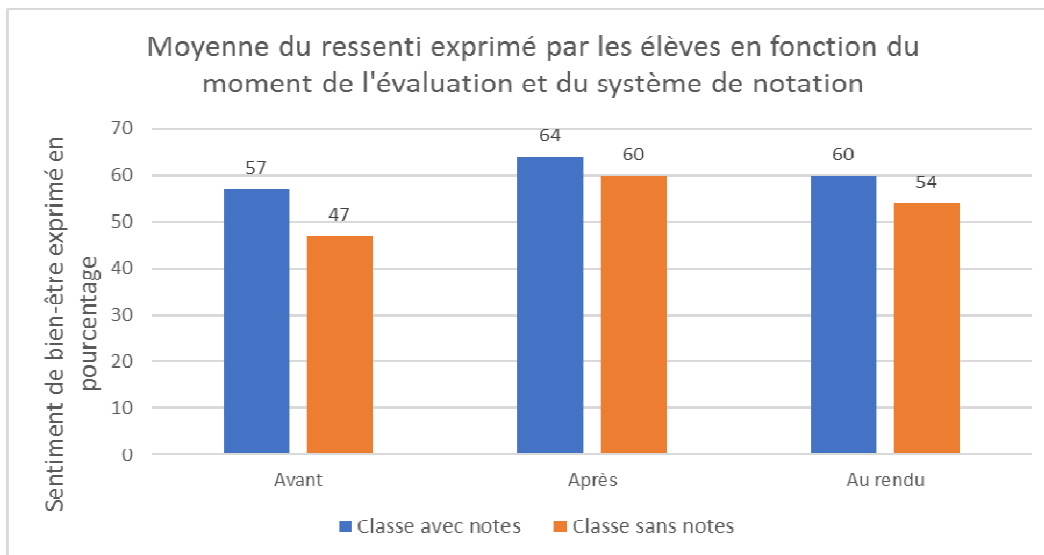
Avant l'évaluation, la majorité des élèves exprime un sentiment de bien-être compris entre 30% et 52 %. Aucun n'exprime un sentiment de bien-être dans l'intervalle [52-90] ni dans l'intervalle [11-20]. Très peu d'élèves de cette classe se sentent donc, à ce stade de l'évaluation, très mal ou très bien vis-à-vis de celle-ci. Ainsi seule une partie des élèves exprime un réel sentiment de mal être (3 élèves), tandis qu'une autre exprime un sentiment de bien-être (4 élèves).



On peut toutefois noter qu'après l'évaluation et au moment du rendu de l'évaluation le sentiment de bien-être exprimé par les élèves est plus distribué. Ainsi si avant l'évaluation 50% des élèves exprimaient un ressenti compris dans l'intervalle [30-51], après l'évaluation et au rendu de l'évaluation 50% des élèves se retrouvent respectivement dans les intervalles [14-97] et [12-98].



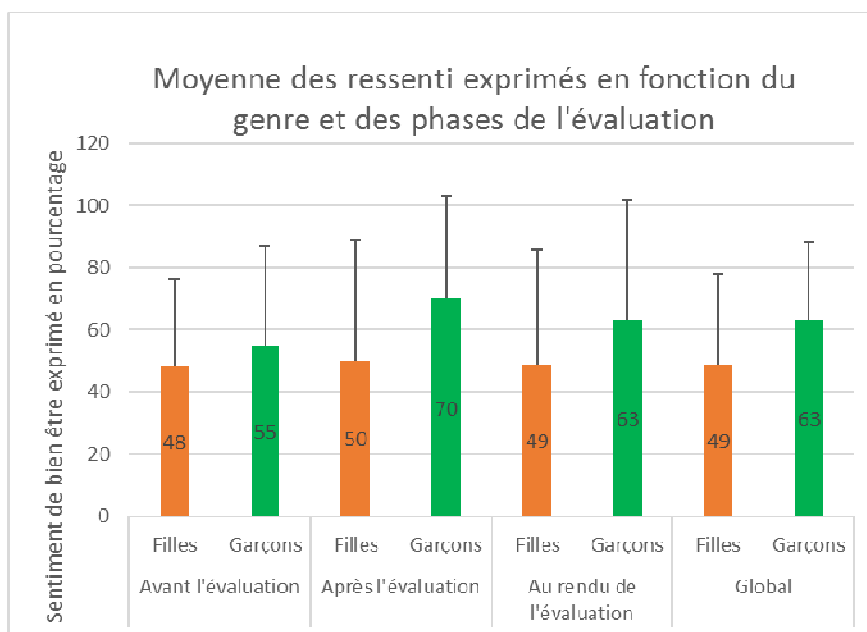
Pour conclure cette comparaison, nous pouvons constater que le sentiment de bien-être exprimé par les élèves est en moyenne toujours supérieur dans la classe avec notes par rapport à celle sans notes et ce quel que soit le moment de l'évaluation considéré.



III.2.2.3. Lien entre sentiment de bien-être, niveau, genre et âge

Bien-être et genre

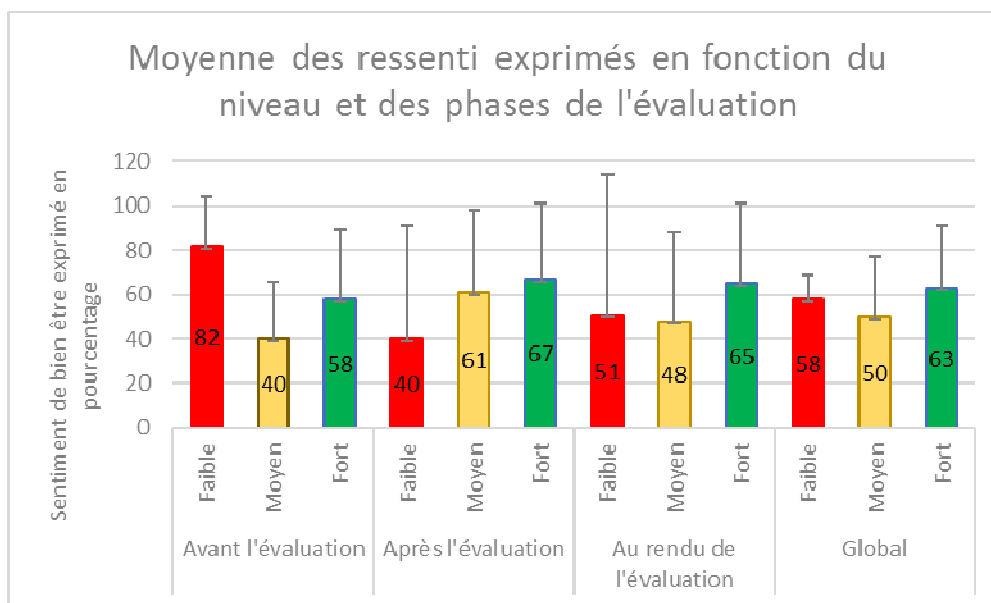
L'analyse des résultats, toutes classes confondues, nous permet de constater que le ressenti moyen exprimé par les filles est inférieur à celui exprimé par les garçons, et ce quel que soit le moment de l'évaluation considéré. Ainsi on observe que globalement le ressenti moyen exprimé par les filles (49%) est inférieur à celui exprimé par les garçons (63%).



Bien-être et niveau

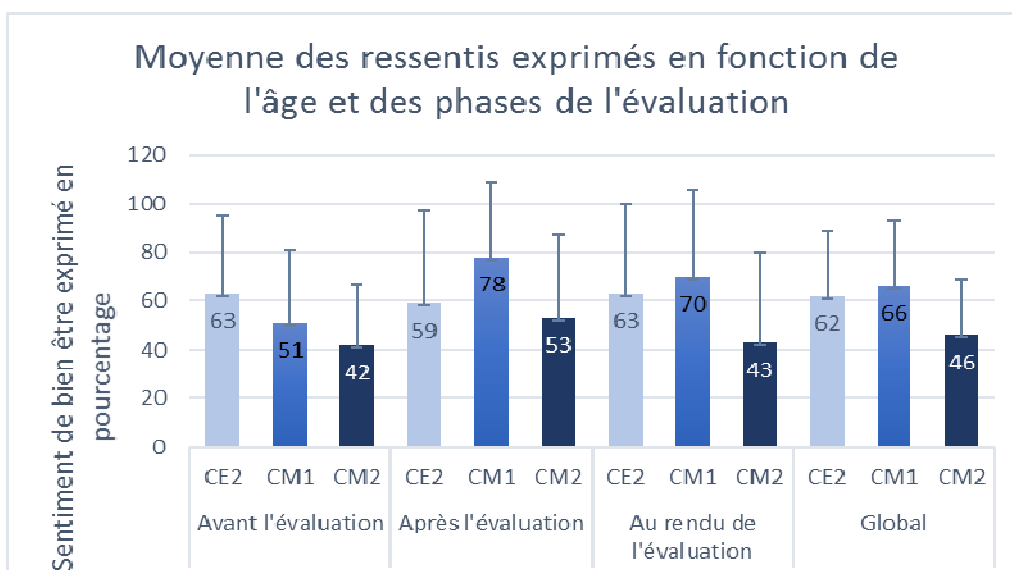
Nous pouvons voir que le ressenti moyen exprimé diffère selon le niveau estimé en géométrie à tous les moments de l'évaluation. Il apparaît que les élèves de niveau fort ont toujours un ressenti moyen supérieur à celui des élèves de niveau moyen. Ainsi globalement le ressenti moyen exprimé par les élèves de niveau fort est de 63% contre 50% pour les élèves de niveau moyen. Les élèves de faible niveau montrent un ressenti moyen supérieur à celui

des élèves de niveaux moyen et fort avant l'évaluation (82% contre 40% et 58%). Après l'évaluation ils manifestent à l'inverse un ressenti moyen inférieur aux deux autres niveaux (40% contre 61% et 67%). Au moment du rendu de l'évaluation leur ressenti moyen (51%) est proche de celui des élèves de niveau moyen (48%), et est à ce stade inférieur à celui des élèves de niveau fort (65%). Si l'on regarde globalement les élèves de niveau faible ont un ressenti moyen (58%) supérieur à celui des élèves de niveau moyen (50%), mais inférieur à celui des élèves de niveau fort (63%).



Bien-être et âge

Globalement on constate à tous les stades de l'évaluation que les CM2 ont un ressenti moyen exprimé inférieur à celui des CE2 et des CM1. Ils ont ainsi un ressenti moyen global de 46% contre 62% et 66%. Les CM1 ont, quant à eux, un ressenti moyen supérieur à celui des CE2 à l'exception de la phase avant l'évaluation (51% pour les CM1 contre 63% pour les CE2).



En conclusion il apparaîtrait que l'âge, le genre et le niveau dans la discipline, influent sur le sentiment de bien-être ressenti par les élèves aux différents stades d'une évaluation sommative. Ces résultats sont toutefois à contraster dans la mesure où les écarts types sont importants, traduisant par-là d'importantes variations interindividuelles.

III.2.3. Entourer le mot ou la phrase

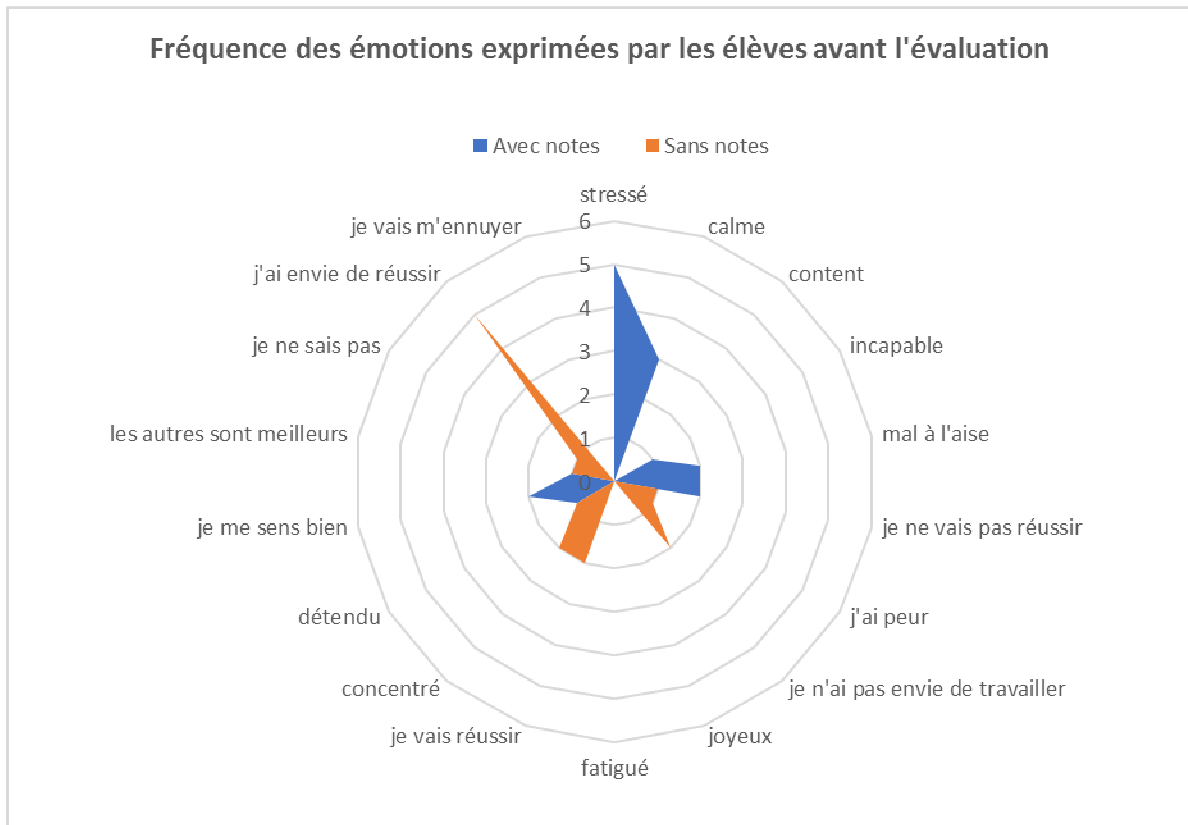
Les élèves entourent le mot ou la phrase qui représente le mieux comment ils se sentent à l'étape de l'évaluation en question (juste avant, juste après et au moment du rendu des résultats).

III.2.3.1. Avant l'évaluation

La fréquence totale des mots les plus choisis dans les deux classes sont « stressé » et « j'ai envie de réussir ». Les moins choisis sont : « content, joyeux, fatigué et je vais m'ennuyer ». La fréquence est de 3 pour « calme, je ne vais pas réussir, je n'ai pas envie de travailler et je vais réussir ». (Annexe 2)



D'après la lecture du graphique, on voit que les items « stressé » et « j'ai envie de réussir » sont globalement majoritaires. Cependant l'analyse comparée des deux classes montre une répartition différente selon la classe et son mode de notation.

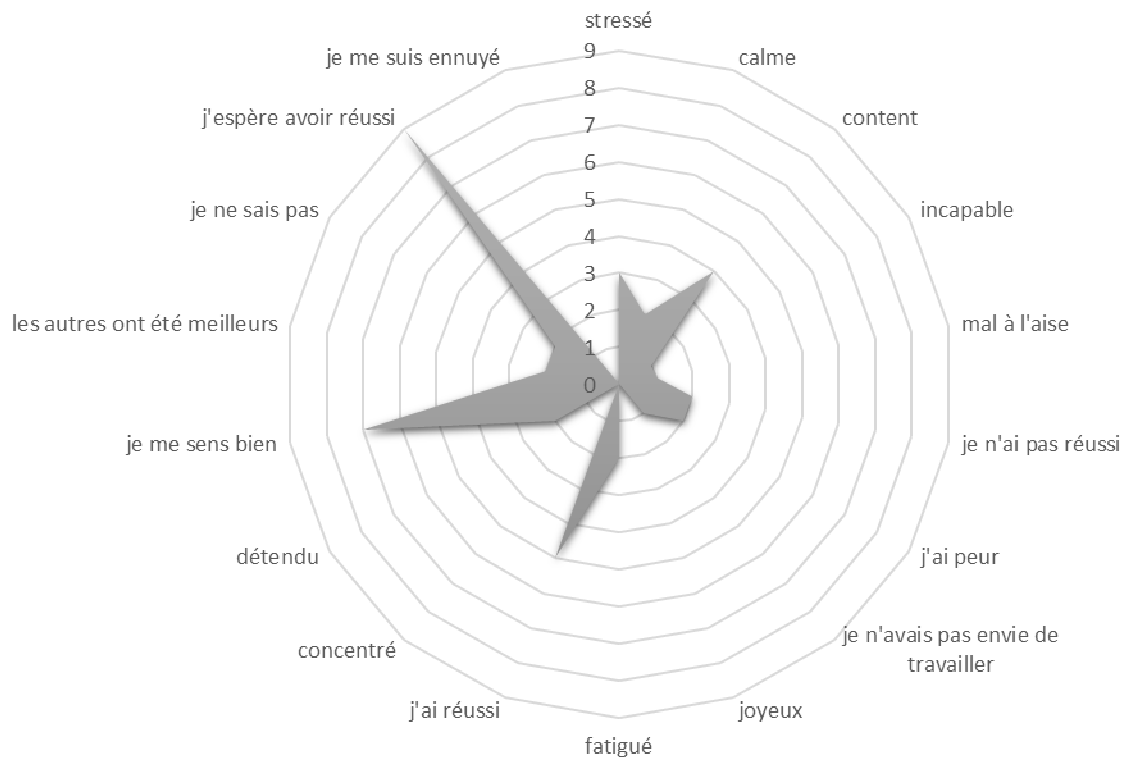


Ainsi l'item « stressé » est prégnant dans la classe avec notes tandis que l'item « j'ai envie de réussir » est celui qui domine dans la classe sans notes. Dans la classe sans notes aucun élève ne se sent « calme » avant l'évaluation tandis que trois ont fait ce choix dans la classe avec notes. Dans cette dernière deux élèves sont « mal à l'aise » mais aucun dans la classe sans notes. Aucun élève n'a choisi « concentré » dans la classe avec notes tandis que deux l'ont choisi dans la classe sans notes. Deux élèves ont choisi « je me sens bien » dans la classe avec notes et aucun dans la classe sans notes. (Annexe 2)

III.2.3.2. Après l'évaluation

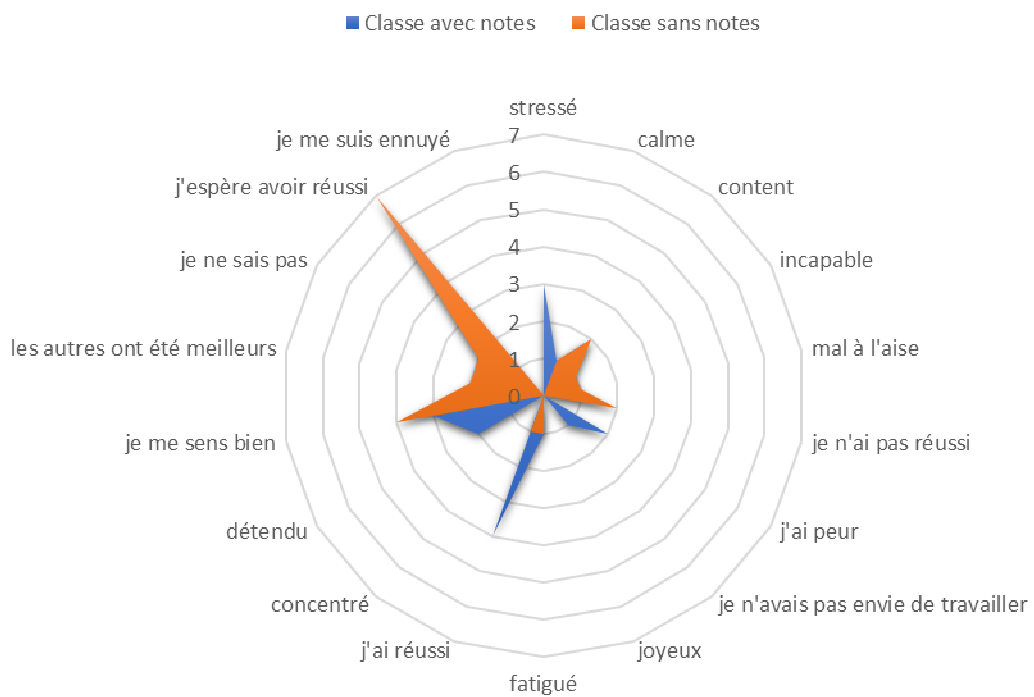
La fréquence totale des mots les plus choisis dans les deux classes sont « j'espère avoir réussi », « je me sens bien », « content », « j'ai réussi » et dans une moindre mesure « stressé », « je n'ai pas réussi » et « j'ai peur ». Les moins ou pas choisis sont : « incapable », « mal à l'aise », « je n'avais pas envie de travailler », « joyeux », « concentré » et « je me suis ennuyé ». (Annexe 3)

Fréquence des émotions exprimées par les élèves après l'évaluation (toutes notations confondues)



Toutefois la répartition est encore une fois différente dans les deux classes sans et avec notes.

Fréquence des émotions exprimées par les élèves après l'évaluation

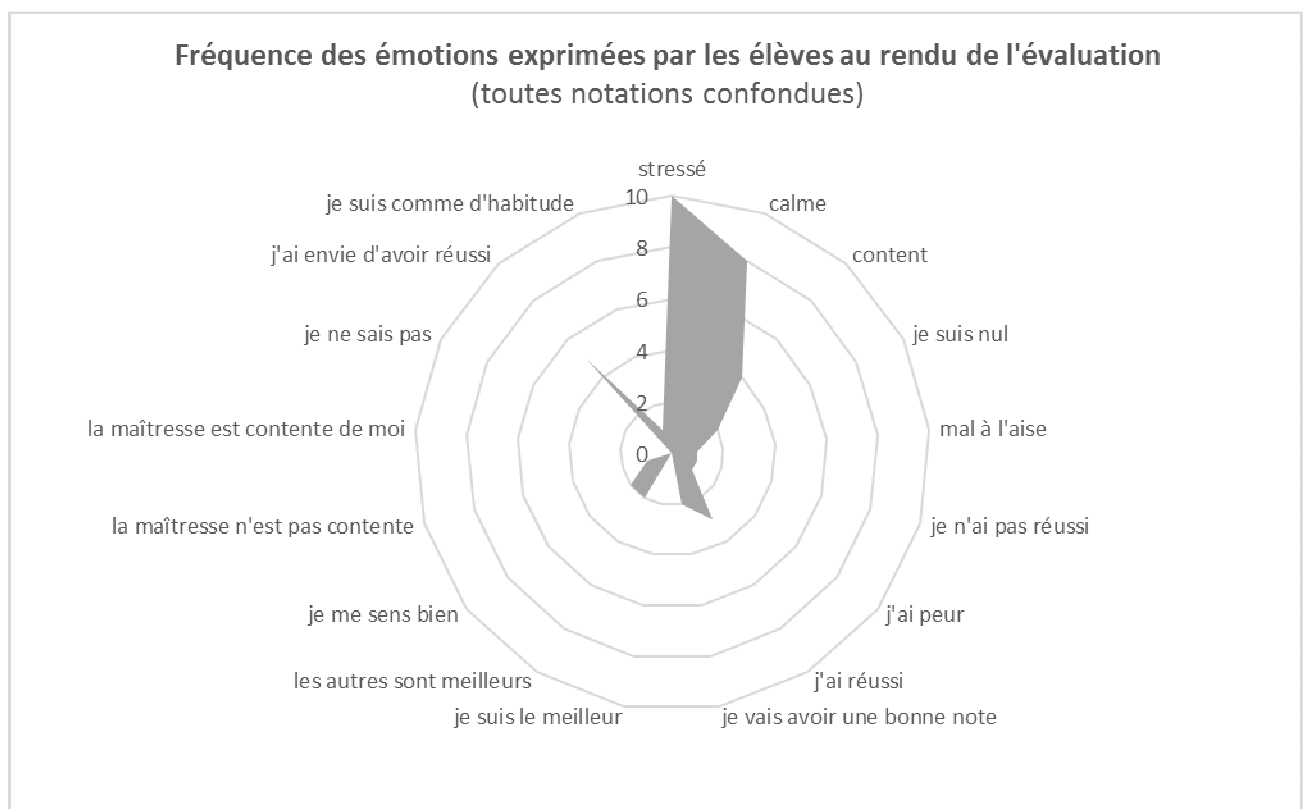


La fréquence des mots les plus choisis dans la classe sans notes sont « j'espère avoir réussi » et « je me sens bien » tandis que dans la classe avec notes, les choix sont : « stressé », « j'ai réussi », « je me sens bien » et « j'ai peur ». Les moins choisis dans la classe sans notes sont : « stressé, j'ai peur, je n'avais pas envie de travailler, joyeux, concentré, détendu » tandis que dans la classe avec notes, les choix sont : « incapable », « mal à l'aise », « je n'ai pas réussi », « joyeux », « concentré », « les autres ont été meilleurs », « je ne sais pas » et « je me suis ennuyée ». (Annexe 3)

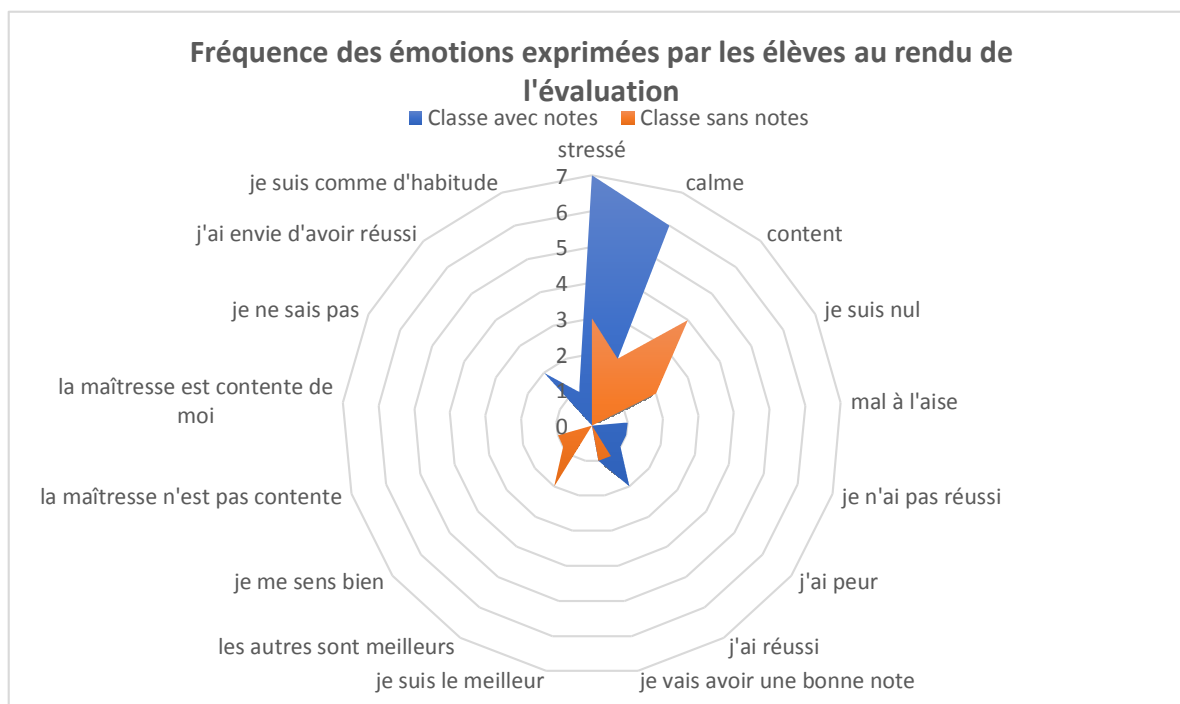
En conclusion on constate que dans la classe sans notes « avoir réussi » prédomine tandis que dans la classe avec notes le stress ou le sentiment de réussite priment.

III.2.3.3. Au rendu de l'évaluation

La fréquence totale des mots les plus choisis dans les deux classes sont « stressé », « calme », « j'ai envie d'avoir réussi », « content », « j'ai réussi », puis à la même fréquence on retrouve « je suis nul », « les autres sont meilleurs », « je me sens bien » et « je vais avoir une bonne note ». (Annexe 4)



Une fois encore l'analyse comparée des fréquences entre les classes permet de soulever des points de divergence.



Les mots les plus choisis dans la classe sans notes sont « content » suivi de « stressé et « j'ai envie d'avoir réussi » tandis que ceux dans la classe avec notes sont très nettement : « stressé » et « calme ». Les moins choisis dans la classe sans notes sont : « mal à l'aise », « je n'ai pas réussi », « j'ai peur », « je suis le meilleur », « la maîtresse est contente de moi », « je ne sais pas », « je suis comme d'habitude » tandis que dans la classe avec notes les items délaissés sont : « content », « je suis nul », « je suis le meilleur », « les autres sont meilleurs », « la maîtresse n'est pas contente », « la maîtresse est contente de moi » et « je ne sais pas » (Annexe 4). A ce stade de l'évaluation on constate que dans la globalité l'item « stressé » ressort. Dans la classe avec notes on constate que ce sont les élèves qui pensent avoir réussi après l'évaluation qui ont choisi l'item « calme » au moment du rendu. On peut supposer un lien entre le sentiment de réussite et/ou de compétence et celui de bien-être aux différents moments de l'évaluation.

IV Discussion et ouverture professionnelle

Cette partie a pour objectif de mettre en perspective les résultats obtenus au cours de cette recherche avec des éléments théoriques présents dans la littérature afin d'ouvrir des pistes de réflexions et d'apporter des éléments de réponses aux questions que nous nous sommes posées. A partir de ces réflexions nous proposerons des éléments d'ouvertures professionnelles.

IV.1. Discussion

IV.1.1. Stress et évaluation

A partir des fréquences de mots choisis dans les questionnaires, on constate que quel que soit le système de notation mis en place, le stress est présent dans le processus d'évaluation chez les élèves. Ceci pourrait apparaître surprenant dans la mesure où dans les deux classes l'évaluation ayant servi de support à cette recherche a été majoritairement réussie. Cependant si de nombreux élèves se disent stressés aux différentes phases clés de l'évaluation, dans la classe d'évaluation avec notes ; ce n'est pas le cas dans la classe d'évaluation sans notes où ce stress n'apparaît qu'au moment du rendu de l'évaluation. Ce sentiment de stress, au vu de l'analyse des réponses libres, semble clairement évoluer en fonction du sentiment de réussite à l'évaluation et de l'appréhension de la note qu'elle déclenche. Ainsi des élèves qui se montraient stressés en début d'évaluation s'avèrent calmes au moment du rendu lorsqu'ils perçoivent avoir réussi ; tandis que ceux ayant le sentiment d'avoir échoué, ou bien n'étant pas sûrs d'avoir réussi, se montrent toujours stressés au moment du rendu. Ceci n'est pas sans rappeler ce qui a été démontré par Bandura (2003) au sujet du fait que la perception de compétence, à savoir le jugement qu'un élève porte sur ses capacités, influe sur la motivation. Cet auteur a par ailleurs souligné le fait que la perception de compétence n'est pas nécessairement liée aux performances réelles, mais davantage au jugement ou à la perception que l'élève mobilise. D'après l'analyse des questionnaires, il s'avère en effet que peu d'élèves ont manifesté une perception de réussite alors même que la réussite était effective. Cela peut expliquer le fait que malgré la réussite à l'évaluation, le sentiment de stress reste présent dans les autres phases de l'évaluation (après et au rendu). De ce fait on peut supposer que percevoir que l'on a réussi améliorerait également le bien-être et qu'il serait judicieux de permettre aux élèves d'en prendre conscience.

Bien que l'item « stressé » soit moins apparu dans la classe sans notes, le ressenti exprimé via la réglette montre un sentiment de bien-être globalement moindre que dans la classe avec notes. Si dans cette classe où la force, la fréquence de la pression exercées à travers les évaluations sont importantes, car mises en place dans un but de gestion du climat de classe, nous n'observons pas directement les mots de « peur » ou de « stress » évoqués dans l'étude de Hadji (2015). Ainsi cette différence de sentiment de bien-être observée entre les deux classes pourrait trouver son explication dans le fait qu'un climat de classe dans lequel le contrôle l'emporte et où les relations à autrui sont dégradées, générerait une diminution du bien-être psychologique comme l'ont souligné Ryan et La Guardia (1999). Au-delà de la

manière d'évaluer, la perception des élèves est, sans doute, liée au climat de classe général et celui dans lequel sont mises en œuvre les évaluations par le professeur.

Cette relation, entre un climat scolaire positif et la réussite des élèves, a par ailleurs été bien établie (Debarbieux et al., 2012). Ainsi un climat scolaire positif affecterait puissamment la motivation à apprendre (Eccles et al., 1993 ; Goodenow et Grady, 1993), favoriserait l'apprentissage coopératif, la cohésion de groupe, le respect mutuel (Ghaith, 2003 ; Finnan et al., 2003). Œuvrer à la mise en place d'un climat favorable au sein de sa classe pourrait ainsi être un levier intéressant afin que les élèves aient une perception plus positive de l'évaluation, et par là même un meilleur sentiment de bien-être.

IV.1.2 Notation, compétition et comparaison sociale

Bien que des auteurs aient montré l'effet pervers de la note en termes de compétition et de classement, cet effet n'apparaît pas nettement chez nos élèves dans la mesure où les items « les autres sont meilleurs », « je suis le meilleur » ne sont pas ou peu représentés. De manière surprenante, ces items sont davantage choisis dans la classe sans notes où le système de comparaison est moins aisé. Ceci pourrait conforter l'idée qu'un climat de classe difficile serait davantage propice à la compétition qu'à la coopération entre élèves et cette concurrence renforçant d'autant plus la pénibilité du climat.

Dans la classe avec notes, certaines réponses libres, des échanges verbaux avec les élèves ont montré que le stress est lié à la peur d'avoir une mauvaise note, même chez des élèves de très bon niveau, source de punition par les parents : « Je suis très très très mal à l'aise, j'ai peur, je ne suis pas concentré, je déteste avoir moins de 18/20 » ; « Je me sens comme ça car si j'ai une note moins que 15 je me fais fâcher ». Ainsi, comme l'a souligné Perrenoud (1998), les notes ou les appréciations qualitatives peuvent être utilisées par les familles pour moduler la pression qu'elles exercent sur leurs enfants. Elle n'est donc pas vécue comme un vecteur d'apprentissage mais comme une sanction, même si toutefois le rôle de l'évaluation dans l'apprentissage est conscientisé par les élèves comme le montre la carte mentale établie à partir des post-it recueillis (Annexe 5).

IV.1.3 Perception de l'évaluation et genre, niveau dans la discipline et âge

IV.1.3.1. Effet du genre

À l'heure où l'égalité entre les femmes et les hommes constitue une priorité clairement affirmée et partagée, nous avons voulu nous interroger, dans le cadre de cette thématique, sur le lien entre le genre et le sentiment de bien-être dans une situation d'évaluation en géométrie.

Cette recherche nous a permis de voir que le ressenti moyen exprimé par les filles est inférieur à celui exprimé par les garçons à tous les stades observés de l'évaluation, alors que leur réussite effective n'est pas nettement différente. Plusieurs éléments permettraient d'interpréter ces résultats.

Tout d'abord, nous pourrions évoquer le sentiment de compétence des filles en géométrie. Ce choix pour une situation de géométrie, outre le fait d'être une matière communément enseignée, n'a pas été fait au hasard. En effet en contexte scolaire, des stéréotypes de genre étudiés depuis les années 1970 véhiculent que les garçons, simplement parce qu'ils sont des garçons, sont plus doués que les filles en mathématiques (Fennema et Sherman, 1977 ; Guimond et Roussel, 2001 ; Halpern et al., 2007 ; Jacobs et Eccles, 1992 ; Schmader et al., 2004 ; Steele, 2003 ; Plante et al., 2010). Ce stéréotype peut par ailleurs être accentué par la valorisation sociale des disciplines scolaires selon les genres. On sait que le genre correspond au produit de l'épigénèse, c'est à dire qu'il se construit à partir de l'interaction entre les actions de l'individu et celles de son environnement (Bussey et Bandura, 1999) et que l'identité de genre, et la connaissance des stéréotypes sont en mesure d'influencer l'évaluation que les élèves font d'eux-mêmes et de leurs performances scolaires (Désert, Croizet et Leyens, 2002). Or certains travaux montrent une plus grande valorisation sociale des disciplines selon le genre, à même de renforcer ces stéréotypes et de provoquer chez les élèves des comportements différenciés (Dutrévis et Toczek, 2007). Des auteurs ont montré l'existence d'une division sexuée classique des disciplines scolaires : les sciences et les techniques sont territoires masculins, les lettres et les beaux-arts, territoires féminins. Par ailleurs, plusieurs travaux ont montré un lien fort entre l'investissement des parents et le déroulement du cursus scolaire de leurs enfants. Des études ont notamment mis en évidence le fait que les parents des garçons ont tendance à survaloriser les mathématiques pour leur enfant comparativement aux parents des filles. De plus, nous savons que les perceptions et attentes des parents sont en mesure de modifier la perception de soi de leurs enfants. Dès lors, l'image de soi et les attentes des enfants seraient largement influencés par les croyances de leurs parents, bien plus que par leurs propres résultats scolaires. En somme, c'est bien dans l'éducation familiale que se construit tout d'abord une identité sexuée et des pressions conscientes et inconscientes, pressions qui impriment très tôt leur influence sur le comportement des filles et des garçons (Bergonnier-Dupuy et Mosconi, 2000). Dans la mesure où l'évaluation proposée est spécifique au domaine mathématique, on peut penser que l'intériorisation d'un tel stéréotype chez nos élèves pourrait expliquer un sentiment de compétences inférieur chez les filles, à l'origine d'un sentiment de bien-être inférieur à celui

des garçons. Pour conclure ce point, cela nécessiterait des analyses statistiques inférentielles et non uniquement descriptives afin de déterminer la significativité des résultats et observations. De plus pour vérifier l'influence de la discipline, la réalisation d'une étude comparative dans d'autres disciplines plus littéraires ou artistiques serait nécessaire.

IV.1.3.2. Effet du niveau

Les résultats ont montré que cette perception était meilleure chez tous les bons élèves à l'exception de certains élèves (deux dans la classe avec notes) qui montrent un important stress vis à vis de l'évaluation. Dans la mesure où performance et estime de soi sont intimement liées, il apparaît « normal » d'observer un ressenti généralement plus positif chez des élèves pour qui l'estime de soi est moins menacée, dans ce contexte évaluatif particulier.

Pour expliquer les résultats observés des élèves de faible niveau, à savoir un ressenti moyen global supérieur à celui des élèves de niveau moyen, mais inférieur à celui des élèves de niveau fort, nous pouvons nous orienter vers deux éléments de discussion. Tout d'abord nous pouvons supposer que ce résultat serait le reflet d'une non représentativité de l'échantillon (juste deux élèves), ne permettant pas de conclure réellement. Deuxièmement nous pouvons émettre l'hypothèse que ce meilleur sentiment de bien-être exprimé pourrait être lié à des stratégies de protection de soi (tel que le désengagement psychologique) et donc à un désinvestissement permettant de maintenir un bon sentiment de bien-être. Afin de pouvoir trancher entre ces deux explications, il serait nécessaire de répliquer cette expérience sur un échantillon plus grand et donc plus représentatif. Si cela amenait au même résultat, il serait intéressant d'envisager un travail avec les élèves, les amenant à expliquer leurs résultats par des facteurs internes instables limitant ainsi les stratégies de protection de soi et le décrochage scolaire (Toczek et Martinot, 2004), tout en veillant à leur bien-être en valorisant leur réussite.

IV.1.3.3. Effet de l'âge

Nos données ont montré que, face à l'évaluation, les élèves de CM2 exprimaient un ressenti moyen inférieur à celui exprimé par les élèves de CE2 et de CM1 à tous les stades de l'évaluation considérés. Au vu des théories sur les stades de développement de l'enfant et sur l'intelligence émotionnelle, on aurait pu penser que des enfants plus âgés, plus matures cognitivement et émotionnellement, seraient plus à même de réguler leurs émotions et de montrer un ressenti meilleur face à l'évaluation. Or, ce n'est pas ce que nous avons pu observer. Ainsi à ces précédentes théories, il faut ajouter pour expliquer ces résultats, celle relative au développement du soi. Si au « milieu de l'enfance » (5 à 7 ans), le soi miroir se

construit par rapport à l'image véhiculée par les adultes, à la « fin de l'enfance » (8 à 11 ans), le soi miroir se met définitivement en place et l'enfant devient très sensible à l'opinion que les autres ont de lui. Lorsque l'enfant atteint le « début de l'adolescence » (12 à 13 ans), ces comparaisons sociales se développent largement, l'enfant y est très sensible et le soi miroir se construit à présent par rapport aux pairs. Le processus de définition de soi évolue donc parallèlement au développement de l'enfant. Les réactions des autres s'intériorisent progressivement et orientent le comportement. Maintier et Alaphilippe (2007) ont par exemple remarqué que des élèves de CE1 ont une estime de soi significativement plus élevée que des élèves de CM1. Selon Eccles et ses collègues (1993) cette différence tiendrait au fait que, lors de l'entrée à l'école élémentaire, les enfants prennent conscience de leurs limites, de leurs perceptions d'eux-mêmes et de leurs capacités de manière plus objective. De plus, la conception que les élèves ont des buts poursuivis par l'école changerait radicalement au cours de la scolarité (Viau, 1995). Ainsi on passerait d'une représentation de l'école comme lieu d'apprentissage à une représentation considérant que la fonction d'évaluation prédomine. Les plus jeunes, en grande majorité, s'assigneraient, de la sorte, des buts d'apprentissage, tandis que la plupart de leurs aînés, se rabattraient sur des buts de performance. Cela se retrouve également dans l'analyse des mots choisis par les élèves pour exprimer leurs émotions, juste avant et juste après l'évaluation. Ils manifestent ainsi, dans la classe où les élèves sont plus âgés, davantage de désir de réussir. Une étude longitudinale ou sur des enfants d'âges scolaires différents permettrait de compléter cette étude et de confirmer ou d'infirmer ces résultats. On peut toutefois supposer qu'aider les élèves à gérer leurs émotions, notamment par des cours d'éducation à la santé, leur proposer des évaluations orientées vers des buts d'apprentissage et où les comparaisons entre pairs sont plus difficiles pourraient être bénéfiques au bien-être des élèves face à l'évaluation.

Il semblerait donc bien que les émotions ressenties au moment des évaluations soient influencées par le genre, le niveau des élèves, ainsi que par leur âge et leur maturité de développement affectif. Néanmoins il faut contraster ces différents éléments observés par le fait que nous avons constaté d'importantes variations interindividuelles. Outre les questions de niveau scolaire, de genre ou d'âge, il faudrait resituer l'élève dans son contexte familial et social qui peut être source de pression scolaire et de mal être à l'école. De plus le climat de classe semble jouer un rôle prépondérant sur les émotions ressenties au moment des évaluations. D'autres études sur ce thème permettraient d'enrichir cette première réflexion.

IV.2. Ouverture professionnelle : Comment conjuguer évaluation, bien-être et apprentissage ?

Deux systèmes de notations ont été étudiés dans deux classes avec des ambiances et des méthodes de notation différentes. Le sujet de ce travail s'est porté sur le ressenti de nos élèves dans un contexte d'évaluation sommative, perçue comme le seul mode d'évaluation par les élèves (d'après l'étude post-it réalisée et les échanges menés avec eux).

Nous avons donc vu que plusieurs facteurs semblent influencer le regard que les élèves portent sur l'évaluation et les émotions qu'elle engendre chez eux.

IV.2.1. Prendre en compte l'effet du genre

Ainsi le genre, le niveau et l'âge apparaissent impacter ces perceptions. Si concernant le genre, nous avons émis entre autres l'hypothèse que les résultats observés étaient la conséquence de l'intériorisation de stéréotypes chez nos élèves, une des pistes d'amélioration du bien-être chez eux pourrait passer par un travail sur ces stéréotypes. Ainsi tenter d'affranchir nos élèves du poids des stéréotypes par des pratiques éducatives explicites pourrait jouer un rôle important dans le bien être perçu par ces derniers.

IV.2.2. Prendre en compte l'effet du niveau scolaire

Concernant le niveau scolaire, nous avons vu qu'un niveau « fort » dans un domaine particulier d'apprentissage permet d'appréhender l'évaluation de manière globalement plus sereine. Ainsi proposer des situations d'évaluation, dans tous les domaines d'apprentissage, qui permettraient à tous les élèves de connaître des réussites et de prendre conscience de leur potentiel, amélioreraient certainement le ressenti des élèves en situation évaluative. Par conséquent, des méthodes d'évaluation qui consisteraient à évaluer tous les élèves en même temps et de la même façon, auraient pour risque d'amener à évaluer l'élève alors qu'il n'est pas nécessairement prêt, augmentant ainsi le taux d'échec. Cela ne répondant pas aux missions de l'enseignant, il faut envisager des situations offrant la possibilité aux élèves d'être évalués à leur rythme, d'améliorer leurs résultats, tout en adoptant une approche positive de l'erreur et des difficultés comme des processus inhérents à l'apprentissage. Une évaluation au service de l'apprentissage se doit par conséquent d'offrir aux élèves une possibilité d'amélioration, rompant ainsi avec l'image véhiculée que la réussite est une question de capacités. Elle se doit également de ne pas se centrer sur les difficultés des élèves, cette tendance classique générant des émotions négatives, sous-estimant les apprentissages réalisés et favorisant un sentiment d'incompétence. Ainsi pour soutenir l'apprentissage et la

motivation il est important de clarifier les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite, de personnaliser la démarche évaluative (selon les niveaux de maîtrise prédéterminés pour chacun des élèves, sur la base de leurs besoins et de leurs acquis), de faire porter l'évaluation sur les progrès individuels. D'autres systèmes d'évaluation (évaluation continue, auto-évaluation, portfolio) sont donc à imaginer et à mettre en place pour favoriser un sentiment de contrôle, un sentiment de compétence et redonner de la valeur au travail produit par l'élève.

Enfin, comme nous avons pu le voir les élèves n'ont pas toujours conscience de leurs succès, ainsi le rôle des feedbacks enseignants est primordial si l'on veut que cette action évaluative soit réellement au service de l'apprentissage des élèves. Selon plusieurs auteurs, l'essentiel serait de donner des informations qui permettent à l'élève de modifier ou d'ajuster son travail, sur la base de critères explicités et décrits préalablement. Les commentaires, éléments essentiels de cette rétroaction se doivent ; d'être positifs, constructifs, spécifiques, liés aux résultats d'apprentissage ; d'amener des suggestions, elles aussi constructives et positives ; et d'être faits opportunément (Allal et Mottier-Lopez, 2005 ; Hattie et Timperley, 2007). Aider l'élève à établir un lien de cause à effet entre ce qu'il fait réellement et sa production s'avère bénéfique à l'apprentissage dans la mesure où il va lui permettre d'expliquer son comportement, de l'engager, de remettre en question ses méthodes, son travail, les efforts fournis... le faisant ainsi réellement progresser. Les feedbacks réguliers sont donc essentiels au processus d'apprentissage et doivent être intégrés dans la mesure du possible à toutes les étapes de l'apprentissage y compris au cours de l'évaluation. L'enseignant ne pouvant pas être auprès de chaque élève à chaque instant, la réflexion doit également s'orienter sur la mise en place de situations pédagogiques permettant par elles-mêmes d'apporter des feedbacks aux élèves (théories des situations de Brousseau, 1998). Il est également nécessaire de s'assurer que les élèves comprennent bien pourquoi on les évalue et de les rassurer quant à la possibilité pour chacun de réussir à un moment ou un autre.

IV.2.3. Prendre en compte l'effet de l'âge

Enfin concernant l'impact de l'âge et du développement sur le ressenti des élèves vis-à-vis de l'évaluation, nous avons vu qu'une des pistes de réflexion repose sur la mise en place d'un climat coopératif plutôt que compétitif. Rendre saillante la comparaison sociale liée à l'évaluation semble être néfaste pour la plupart des élèves, et cela apparaît d'autant plus vrai que celui-ci est âgé. Ainsi, la mise en œuvre d'une pédagogie de type pédagogie de projet, pourrait être un autre élément favorisant le bien-être de l'élève dans sa classe, chacun apportant ses compétences au service d'un apprentissage commun.

IV.2.4. Imaginer une évaluation

L'objectif visé est donc de se donner les moyens réels de former un continuum enseignement, apprentissage, évaluation. Comme nous l'avons vu, si cette étude a montré un rôle du système de notation dans la perception de l'évaluation et le sentiment de bien-être, elle a surtout montré au-delà de cela, un impact réel du climat de classe et du contexte d'évaluation. Ne peut-on donc pas nous demander si la perception de l'évaluation des élèves ne serait pas différente dans un contexte d'évaluation naturelle, programmée en continu ? Au-delà d'une réflexion sur la notation, dont l'impact dépend davantage de ce qui en est fait que de sa forme, il faudrait plutôt réfléchir à une manière d'évaluer qui permettrait de valider des compétences qui apparaîtraient en contexte au moment où l'élève les manifeste. Cela permettrait une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité des élèves et de leur réussite réelle. Perrenoud (2004) propose à ce sujet une étude très intéressante. Il souligne que « toute situation de travail, au sens large d'une activité orientée vers la réalisation d'un objectif, présente une double face : elle confronte à des obstacles et provoque des apprentissages ; en même temps, elle donne à voir un état des savoirs et des compétences de l'acteur aux prises avec le réel ». Par conséquent « un observateur attentif peut tenir compte des progrès manifestés dans la situation même. Idéalement, on pourrait donc concevoir une évaluation entièrement fondue dans le travail d'apprentissage. Autrement dit, une succession de situations bien conçues et pilotées permettrait aux élèves de développer leurs compétences et connaissances tout en donnant à voir leurs acquis au temps « t ». Cela vaudrait pour une évaluation formative mais aussi certificative ». De ce fait, dans cet objectif, le rôle de l'enseignant serait alors d'inventer des situations propices, mais plus encore de savoir observer ce qu'elles mettent en évidence. Une évaluation valorisant davantage les réussites que les échecs serait vectrice de bien-être et d'estime de soi, enjeu fondamental de l'éducation à la santé et du rôle de l'enseignant. Cependant si un changement profond dans les méthodes d'évaluation apparaît nécessaire, celui-ci doit se faire dans le dialogue avec la famille (Montandon et Perrenoud, 1987) et dans la formation même des enseignants qui sont amenés à les mettre en œuvre au quotidien.

CONCLUSION

Cette étude nous a permis de dégager plusieurs orientations professionnelles. Nous avons pris conscience de divers éléments. Tout d'abord, nous avons constaté un besoin de renouveau de l'évaluation. Outre le système de notation, le choix d'une d'évaluation pensée en termes de continuum pour permettre à tous d'évoluer à son rythme et dans la mesure de ses capacités, semble être nécessaire pour garantir le principe d'éducabilité de Meirieu. Ce dernier ne peut se réaliser que grâce à une réflexion sur la sensibilisation des élèves et de leur famille. De plus l'équipe éducative doit aussi agir sur la représentation de l'évaluation par les enseignants, les élèves et les familles. Redonner à l'évaluation sa place dans un processus normal d'apprentissage et non uniquement comme une évaluation sanction, permettrait également d'alléger le poids que les familles et les individus accordent aux résultats de ces évaluations. Cela passe bien sûr par une reconsidération globale de la place de l'erreur dans l'apprentissage.

Au-delà de cela, cette recherche nous permet de prendre conscience de l'importance d'un climat de classe serein, propice aux apprentissages. Un bon climat scolaire est indispensable au sein de l'école et au sein de la classe pour permettre d'avoir un sentiment de bien-être nécessaire à une entrée en toute confiance dans les apprentissages. Un tel climat, pourrait-il être un moyen pour la France, d'obtenir de meilleurs résultats aux enquêtes PISA ? Aujourd'hui il est « scientifiquement prouvé qu'il existe un lien entre réussite scolaire et climat scolaire. Un enfant réussit mieux dans une école où il se sent bien. Un bon climat scolaire atténuerait également l'influence de l'appartenance socio-économique sur la réussite scolaire » (FCPE Vence, 2014). La relation de confiance établie avec les adultes et la place reconnue de chacun au sein de la communauté éducative constitueront autant de facteurs de sérénité nécessaires à la mise au travail. Le climat scolaire n'est pas une simple perception individuelle ; c'est une notion qui ne peut s'appréhender qu'en système, un ensemble complexe et évolutif. Ainsi, les dispositifs dédiés à l'amélioration du climat scolaire impliqueront, de manière collective, tous les acteurs de la communauté éducative. Travailler sur le climat scolaire implique, pour les équipes, de s'engager dans une dynamique et dans des stratégies de bien-être partagé et de réussite pour tous. Il nous semble, qu'en tant que futurs professeurs des écoles, il s'agit d'un domaine sur lequel nous devons concentrer tous nos efforts.

BIBLIOGRAPHIE

Articles

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261.

Ashmore, R. D., & Del Boca, F. K. (1981). Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping. *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior*, 1, 35.

Baudrit, A. (2012, 15 mars). Le développement des compétences émotionnelles à l'école : une façon de favoriser les relations d'aide entre élèves ? *Recherches & éducations*. Repéré à <http://rechercheseducations.revues.org/790>

Beaudoin, A., Lefrançois, R., & Ouellet, F. (1986). Les pratiques évaluatives : enjeux, stratégies et principes. *Service social*, 35(1-2), 188-213.

Brousseau, G., & Balacheff, N. (1998). Théorie des situations didactiques : Didactique des mathématiques 1970-1990. *La pensée sauvage*. Repéré à <http://rdm.penseesauvage.com/Theorie-des-situations-didactiques.html>

Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological review*, 106(4), 676.

Butler, R. (2006). Are mastery and ability goals both adaptive ? Evaluation, initial goal construction and the quality of task engagement. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 76, n° 3, 595-611.

Campos, J. J., Mumme, D., Kermoian, R., & Campos, R. G. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. *Japanese Journal of Research on Emotions*, 2(1), 1-20.

Chambat, G. (2010, 7 février). Une histoire de la note... et de sa contestation. *N'Autre Ecole*. Repéré à <http://www.cnt-f.org/nautreecole/?Une-histoire-de-la-note-et-de-sa>

Chesnel, S. (2014, 24 juin). Smileys, code couleurs : comment les profs évaluent (déjà) sans notes. *L'Express*. Repéré à http://www.lexpress.fr/education/smileys-code-couleurs-comment-les-profs-evaluent-deja-sans-notes_1553912.html

Corcoran, K., Crusius, J., & Mussweiler, T. (2011). Social comparison: Motives, standards, and mechanisms. *Theories in social psychology*, 119-139.

Croizet, J. C., & Claire, T. (1998). Extending the concept of stereotype threat to social class:

The intellectual underperformance of students from low socioeconomic backgrounds. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(6), 588-594.

Croizet, J. C., & Neuville, E. (2004). Lutter contre l'échec scolaire au sein de la classe en agissant sur les préjugés de la réussite.

Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, & C., Vrand, R. (2012). Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. *Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire*, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 25 pages.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.

Désert, M., Croizet, J. C., & Leyens, J. P. (2002). La menace du stéréotype : une interaction entre situation et identité. *L'année psychologique*, 102(3), 555-576.

Dutrévis, M., & Toczek, M. C. (2007). Perception des disciplines scolaires et sexe des élèves : le cas des enseignants et des élèves de l'école primaire en France. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (36/3), 379-400.

Ecalte, J. (1998). L'école : un monde intersubjectif de représentations entrecroisées. *Revue française de pédagogie*, 12, 5-17.

Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school. *Child development*, 64(3), 830-847.

FCPE Vence (2014). Nos enfants sont-ils heureux à l'école ? repéré à <http://fcpevence.neowp.fr/2014/11/03/enfants-heureux-lecole/>

Fennema, E. & Sherman, J. A. (1977). Sex-related differences in mathematics achievement, spatial visualization and affective factors. *American educational research journal*, 14(1), 51-71.

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human relations*, 7(2), 117-140.

Finnan, C., Schnepel, K. C., & Anderson, L. W. (2003). Powerful learning environments:

The critical link between school and classroom cultures. *Journal of Education for Students Places at Risk*, 8(4), 391-418.

Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational research*, 45(1), 83-93.

Goleman, D. (1997). The emotionally competent leader. *The Healthcare Forum Journal* 41 (2), 36-38.

Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.

Halpern, D. F., Benbow, C. P., Geary, D. C., Gur, R. C., Hyde, J. S. & Gernsbache, M. A. (2007). The science of sex differences in science and mathematics. *Psychological science in the public interest*, 8(1), 1-51.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.

Hong, Y. Y., Chiu, C. Y., Dweck, C. S., Lin, D. M. S., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping : A meaning system approach. *Journal of Personality and Social psychology*, 77(3), 588.

Houchot, A., Thollon, F., Charbonnier, D., Kerrero, C., & Moutoussamy, I., (2013). *Rapport à Monsieur le ministre de l'Education nationale*. La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales. Paris. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/98/7/Rapport-IGEN-2013-072_274987.pdf

Huguet, P., Brunot, S., & Monteil, J. M. (2001). Geometry versus drawing: Changing the meaning of the task as a means to change performance. *Social Psychology of Education*, 4(3), 219-234.

Jacobs, J. E. & Eccles, J. S. (1992). The impact of mothers' gender-role stereotypic beliefs on mothers' and children's ability perceptions. *Journal of personality and social psychology*, 63(6), 932-944.

Jendoubi, V. (2002). Estime de soi et éducation scolaire. Évaluation de la rénovation de l'enseignement primaire.

Jones, E. E., & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-

handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(2), 200-206.

Maintier, C., & Alaphilippe, D. (2007). Estime de soi des élèves de cycle primaire en fonction du niveau de classe et du type de zone d'éducation. *Bulletin de psychologie*, (2), 115-120.

Merle, P. (2012a). L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ?. *Regards croisés sur l'économie*, vol. 2, n° 12, p. 218-230.

Merle, P. (2015). L'école française et l'invention de la note. Un éclairage historique sur les polémiques contemporaines. *Revue française de pédagogie*, 193, 77-88.

Miller, D. T., & Ross, M. (1975). Self-serving biases in the attribution of causality: Fact or fiction. *Psychological bulletin*, 82(2), 213-225.

Millon-Fauré, K. (2013). Processus de négociation didactique et mesure du niveau des élèves: des fonctions concurrentes de l'évaluation. *Carrefours de l'éducation*, (2), 149-166.

Perrenoud, P. (2004). Évaluer des compétences. *L'éducateur*, 8-11.

Plante, I., Théorêt, M., & Favreau, O. E. (2010). Les stéréotypes de genre en mathématiques et en langues : recension critique en regard de la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 389-419.

Rey, O., Feyfant, A. (2014). Évaluer pour (mieux) faire apprendre. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°94

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=94&lang=fr>

Ryan, R. M., & La Guardia, J. G. (1999). Achievement motivation within a pressured society : Intrinsic and extrinsic motivations to learn and the politics of school reform. *Advances in motivation and achievement*, 11, 45-85.

Saarni C. (2011). Développement affectif chez l'enfant. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants [en ligne]*. <http://www.enfant-encyclopedie.com/emotions/selon-experts/developpement-affectif-chez-lenfant>. Publié : Décembre 2011.

Schmader, T., Johns, M. et Barquissau, M. (2004). The costs of accepting gender differences : the role of stereotype endorsement in women's experience in the math domain. *Sex roles*, 50(11-12), 835-850.

Souchal, C., & Toczek, M. C. (2010). Buts de réussite, conceptions de l'intelligence,

différences de performances liées à l'appartenance socio-économique des élèves: de nouvelles hypothèses explicatives?. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 43(1), 13-35.

Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of personality and social psychology*, 69(5), 797.

Steele, J. R. (2003). Children's gender stereotypes about math : the role of stereotype stratification. *Journal of applied social psychology*, 33(12), 2587-2606.

Trautwein, U., Lüdtke O., Köller, O. & Baumert, J. (2006). Self-esteem, academic self-concept, and achievement : how the Learning environment moderates the dynamics of self-concept. *Journal of personality and social psychology*, 90(2), 334-349.

Vallerand, R. J., & Thill, E. E. (1993). Introduction au concept de motivation. *Introduction à la psychologie de la motivation*, 3-39.

Viau, R. (1995). Relation entre les dimensions de l'estime de soi et la motivation scolaire chez les enfants du niveau primaire. *Rapport de recherche comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, UQAT*.

Chapitres dans des ouvrages

Allal L. (2008). Évaluation des apprentissages. Dans van Zanten A., *Dictionnaire de l'éducation* (PUF, pp. 311-314). Paris : Presses universitaires de France.

Allal, L., & Mottier-Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. *L'évaluation formative, Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (OCDE, pp. 265-299). Paris : OCDE.

Bergonnier-Dupuy, G., & Mosconi, N. (2000). La construction de l'identité sexuée. *Le Parent éducateur* (PUF, pp. 159-208). Paris : Presses Universitaires de France.

Clark K. B. & Clark M. P. (1947): Racial identification and racial preference in Negro children. In T. M. Newcomb et E. L. Hartley, *Readings in social psychology* (Eighth, pp. 239-252). New-York, Holt, Rinehart et Winston.

Guimond, S. & Roussel, L. (2002). L'activation des stéréotypes de genre, l'évaluation de soi et l'orientation scolaire. Dans J.-L. Beauvois, R.-V. Joule et J.-M. Monteil : *Perspectives cognitives et conduites sociales, volume 8*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.

Martinot, D. (2005). Connaître le soi de l'élève et ses stratégies de protection face à l'échec. Dans M.-C. Toczek & D. Martinot, *Le défi éducatif, des situations pour réussir* (83-116).

Armand Colin.

Merle, P. (2012). Les inégalités scolaires : quels constats? Quelles politiques éducatives ? Dans P. Merle, *Rapport de l'observatoire de la jeunesse, Institut National de la Jeunesse et de l'Education Populaire*. (60-73) La Documentation Française.

Musial, M., Pradere, F., & Tricot A. (2012). Comment évaluer les apprentissages. Dans Musial, M., Pradere, F., & Tricot A., *Comment concevoir un enseignement ?* (De Boeck, 143-160). Bruxelles : De Boeck

Perrenoud, P. (1998). L'évaluation des élèves. Dans P. Perrenoud, *De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Paris-Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Ouvrages

Antibi, A. (2007). *Les Notes : La fin du cauchemar : Ou en finir avec la constante macabre*. Math'Adore.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (De Boeck). Paris : Editions De Boeck Université.

Bloom, B.S., Hastings, J.T., & Madaus, G.F. (1971).. "*Handbook on formative & summative evaluation of student learning*". McGraw-Hill Higher Education

Croizet, J. C., & Leyens, J. P. (2003). *Mauvaises réputations : Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*. Armand Colin.

Hadji, C. (2015). *L'évaluation à l'école* (Nathan). France : Nathan

Lécuyer, R. (1994). *Le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse* (PUM). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Mialaret, G. (1991). *Pédagogie générale*. Presses universitaires de France.

Perrenoud, P., & Montandon, C. (1987). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne, Francfort-s-Main, New York, Peter Lang.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York, NY : Basic Books

Toczek, M. C., & Martinot, D. (2004). *Le défi éducatif : des situations pour réussir*. Armand Colin.

Wikipédia

Constante macabre (2017). Dans Wikipédia. Repéré le 27 février 2017 à https://fr.wikipedia.org/wiki/Constante_macabre

Documents officiels

Bulletin officiel du 19 juin 2008. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>

Bulletin officiel n°30 du 18 juillet 2013. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

Bulletin officiel du 26 mars 2015. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid87300/rentree-2015-le-nouveau-programme-de-l-ecole-maternelle.html>

Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances,_de_competences_et_de_culture_415456.pdf

Bulletin officiel du 26 novembre 2015. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html>

Circulaire du 6 janvier 1969. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/Ressources/42/3/Evaluation_circulaire_Edgar-Faure_notation_356423.pdf

Sitographie

Enquêtes PISA : <https://pisa.educa.ch/fr>

Interview de Pierre Merle :
https://www.snes.edu/IMG/pdf/dossier_us_mag_735_evaluation_des_eleves_-2.pdf

La Convention Internationale relative aux Droits de l'Enfant (1989). Repéré à <http://www.humanium.org/fr/convention/texte-integral-convention-internationale-relative-droits-enfant-1989/>

Rapport du jury sur l'évaluation (2015) :
http://cache.media.education.gouv.fr/file/Site_evaluation_des_eleves_2014/78/8/2015_evaluation_rapportjury_bdef_391788.pdf

Annexe 1 : Questionnaires



Prénom : _____

Date : _____

Comment je me sens avant l'évaluation ?

Indique comment tu te sens en plaçant un trait sur le segment :



Je me sens
très mal.



Je me sens
très bien.

Je me sens comme ça parce que :

Entoure le mot ou la phrase qui représente le mieux comment tu te sens :

stressé	calme	content	incapable
		<i>mal à l'aise</i>	
Je ne vais pas réussir.			J'ai peur.
	Je n'ai pas envie de travailler.		détendu
joyeux	<i>fatigué</i>	concentré	
	Je vais réussir.	Je me sens bien.	
Les autres sont meilleurs.		Je ne sais pas.	
J'ai envie de réussir.		Je vais m'ennuyer.	



Prénom : _____

Date : _____

Comment je me sens après l'évaluation ?

Indique comment tu te sens en plaçant un trait sur le segment :



Je me sens
très mal.



Je me sens
très bien.

Je me sens comme ça parce que :

Entoure le mot ou la phrase qui représente le mieux comment tu te sens :

stressé	calme	content	incapable
		<i>mal à l'aise</i>	
Je n'ai pas réussi.			J'ai peur.
	Je n'avais pas envie de travailler.		détendu
joyeux	<i>fatigué</i>	concentré	
	Je vais réussir.	Je me sens bien.	
Les autres ont été meilleurs.		Je ne sais pas.	
J'espère avoir réussi.		Je me suis ennuyé.	



Prénom : _____

Date : _____

Comment je me sens quand on me rend l'évaluation ?

Indique comment tu te sens en plaçant un trait sur le segment :



Je me sens
très mal.



Je me sens
très bien.

Je me sens comme ça parce que :

Entoure le mot ou la phrase qui représente le mieux comment tu te sens :

stressé	calme	content	Je suis nul.
Je n'ai pas réussi.	J'ai réussi.	<i>mal à l'aise</i>	J'ai peur.
<i>Je vais avoir une bonne note.</i>			Je suis le meilleur.
Les autres sont meilleurs.	La maîtresse n'est pas contente.		
Je me sens bien.			
Je ne sais pas.	La maîtresse est contente de moi.		
J'ai envie d'avoir réussi.	Je suis comme d'habitude.		

Annexe 2 : tableau des fréquences de mots les plus choisis avant l'évaluation

Mots	Fréquences classe avec notes	Fréquences classe sans notes	Fréquences cumulées
stressé	5	6	11
calme	3	0	3
content	0	0	0
incapable	1	0	1
mal à l'aise	2	0	2
je ne vais pas réussir	2	1	3
j'ai peur	0	1	1
je n'ai pas envie de travailler	1	2	3
joyeux	0	0	0
fatigué	0	0	0
je vais réussir	1	2	3
concentré	0	2	2
détendu	1	1	2
je me sens bien	2	0	2
les autres sont meilleurs	1	1	2
je ne sais pas	0	1	1
j'ai envie de réussir	6	5	11
je vais m'ennuyer	0	0	0

Annexe 3 : tableau des fréquences de mots les plus choisis après l'évaluation

Mots	Fréquences classe avec notes	Fréquences classe sans notes	Fréquences cumulées
stressé	3	0	3
calme	1	1	2
content	2	2	4
incapable	0	1	1
mal à l'aise	0	1	1
je n'ai pas réussi	0	2	2
j'ai peur	2	0	2
je n'avais pas envie de travailler	1	0	1
joyeux	0	0	0
fatigué	1	1	2
j'ai réussi	4	1	5
concentré	0	0	0
détendu	2	0	2
je me sens bien	3	4	7
les autres ont été meilleurs	0	2	2
je ne sais pas	0	2	2
j'espère avoir réussi	2	7	9
je me suis ennuyé	0	0	0

Annexe 4 : tableau des fréquences de mots les plus choisis au rendu de l'évaluation

Mots	Fréquences classe avec notes	Fréquences classe sans notes	Fréquences cumulées
stressé	7	3	10
calme	6	2	8
content	0	4	4
je suis nul	0	2	2
mal à l'aise	1	0	1
je n'ai pas réussi	1	0	1
j'ai peur	1	0	1
j'ai réussi	2	1	3
je vais avoir une bonne note	1	1	2
je suis le meilleur	0	0	0
les autres sont meilleurs	0	2	2
je me sens bien	1	1	2
la maîtresse n'est pas contente	0	1	1
la maîtresse est contente de moi	0	0	0
je ne sais pas	0	0	0
j'ai envie d'avoir réussi	2	3	5
je suis comme d'habitude	1	0	1

L' évaluation

**Des Exercices / un travail
en rapport avec des leçons**

Ce que c'est ...

Rapport à la Difficulté

- Difficile
- Pour moi une évaluation c'est dur
- Facile, enfin... ça dépend
- Dur quand on n'a pas appris

Difficulté

- dur de mémoriser et d'apprendre ses leçons
- on répète dans notre tête et on mémorise
- il faut apprendre ses leçons pour avoir une bonne note
- ce sont des leçons qui doivent être travaillées

Personnel

- on travaille tout seul (en autonomie)
- c'est un travail personnel

Travail

- une fiche où il y a des choses que l'on a appris
- une fiche avec des exercices, juste ça
- des exercices
- des mots qu'on doit apprendre qui étaient sur la feuille
- une feuille d'exercices
- un contrôle fait avec des leçons
- c'est du travail
- c'est un travail un peu plus compliqué
- l'évaluation simple du travail (et parfois plus dur)
- des questions pour voir si on a compris les leçons

- une feuille avec des exercices et des notes

- à la fin c'est noté

A quoi ça sert :

Apprentissage contextualisé à un domaine disciplinaire

- en sciences ça sert à se servir de quelque chose
- en anglais c'est pour apprendre à parler en anglais quand on ira en Angleterre
- apprendre les tables de multiplication
- à apprendre à écrire
- à mieux lire
- à lire
- à écrire
- à apprendre à calculer

- à faire des études et à avoir un travail
- à avoir un boulot qui nous plait et à savoir plein de choses
- quelque chose que normalement on va savoir quand on sera grand
- à apprendre un travail

Rapport à l'avenir

Apprentissage

- à apprendre et à avoir des bonnes notes
- à apprendre (x4)
- à mieux apprendre
- à apprendre de nouvelles choses (x3)
- à apprendre des choses (x2)
- à bien comprendre
- pour apprendre plein de trucs et monter de niveau (s'améliorer)
- apprendre à patienter pendant que les autres terminent (x2)
- vérifier que l'on apprend bien
- apprendre à respecter
- à nous faire bien apprendre les leçons

- à réfléchir
- à être plus intelligent

Rapport à l'intelligence

Révisions / compréhension

- à réviser et à faire des progrès
- à réviser des choses qu'on a appris
- à réviser
- à revoir tout ce qu'on a travaillé depuis un petit bout de temps
- à bien comprendre

- à faire évoluer le travail (progrès)
- pour apprendre plein de trucs et monter de niveau (s'améliorer)
- à nous aider
- pour faire le point
- pour savoir si j'ai compris
- à voir notre niveau (performance)

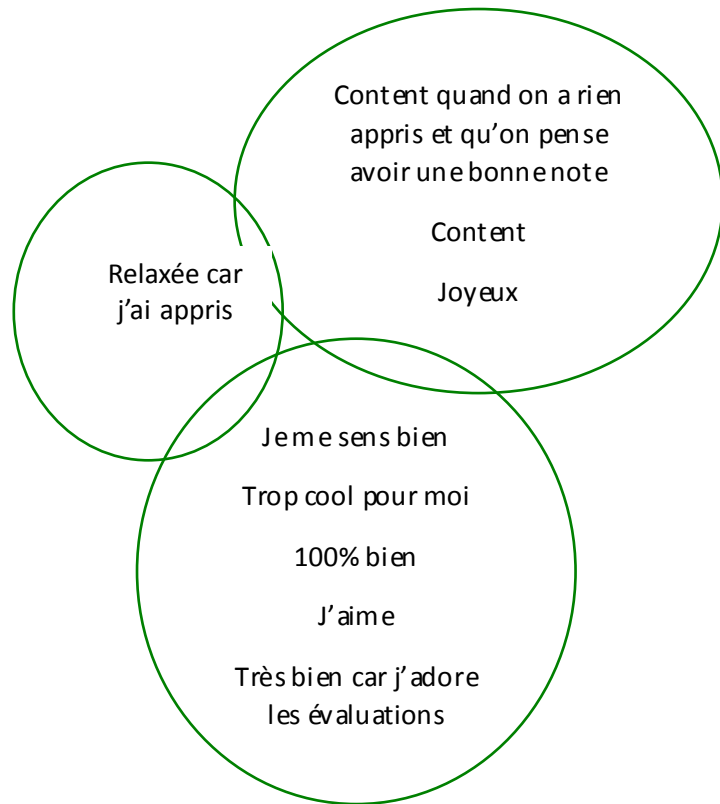
Progrès

Utilité pour la maîtrise / l'organisation de l'enseignement

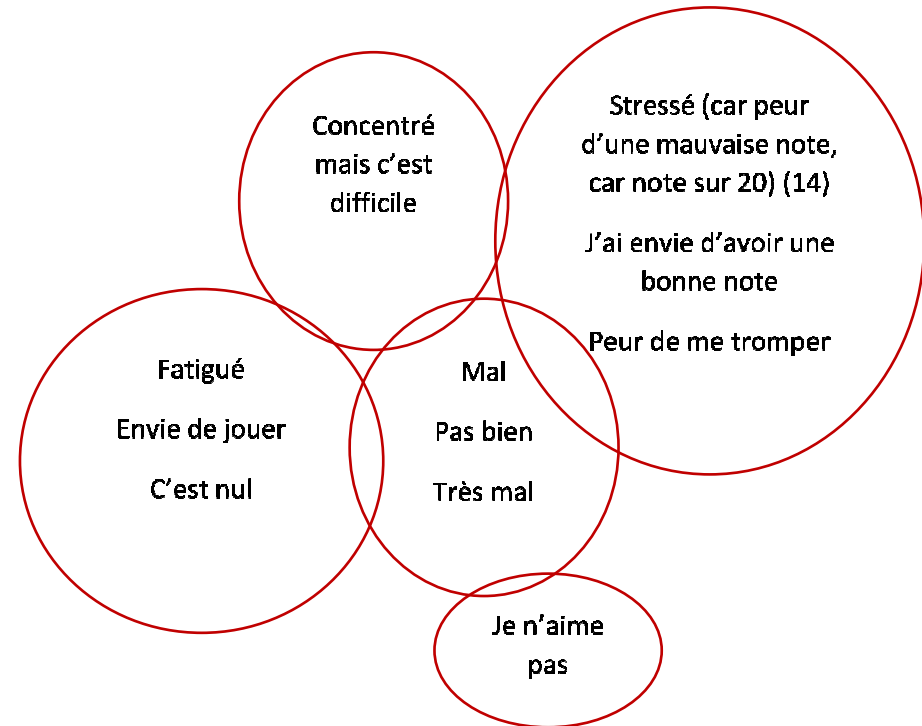
- ça sert à la maîtrise pour savoir s'il faut encore travailler sur cela
- vérifier que l'on apprend bien, que l'on révisé bien
- voir si on a bien compris les leçons
- à voir notre niveau (performance)
- voir si on a compris les choses que l'on a apprises

Comment je me sens

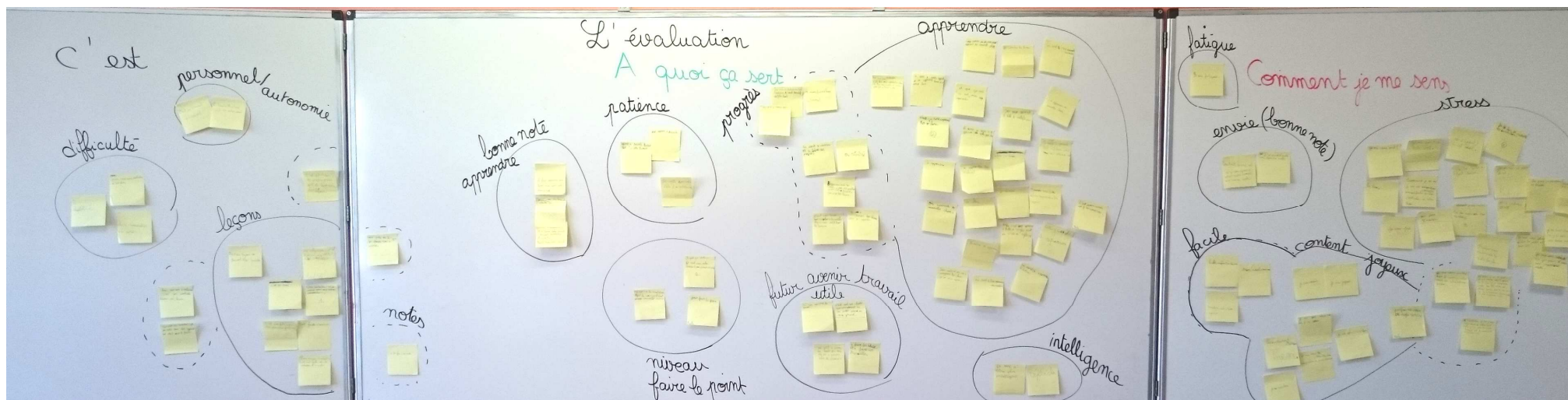
Aspects positifs



Aspects négatifs



Annexe 6 : Carte mentale réalisée dans la classe de CE2-CM1



RÉSUMÉ

En tant que nouveaux professeurs, nous nous sommes interrogées sur les conditions d'évaluations favorables à l'apprentissage des élèves. Pour cela, nous nous sommes focalisées sur le ressenti des élèves face à l'évaluation et nous avons mené une étude dans deux classes où les méthodes évaluatives et de notations différaient.

Nous avons constaté qu'au-delà du mode de notation, le climat de classe et le contexte de la notation revêtaient une importance fondamentale.

L'élève est un être sensible et il est influencé par plusieurs facteurs (les pairs, les parents, le climat). L'émotion générée par l'évaluation est complexe car multifactorielle. L'âge, le niveau, l'influence des pairs, la pression des parents jouent un rôle prépondérant tout comme le climat de classe. Vouloir améliorer le ressenti passe par un travail sur tous ces éléments. Il s'agit, donc, d'un travail complexe qui doit être mené par tous les partenaires éducatifs. C'est un aspect fondamental afin que l'école accomplisse sa mission : la réussite pour tous.

Mots clés : évaluation, bien-être, âge, niveau, genre, estime de soi, notation, climat, apprentissage