L'évaluation à l'école élémentaire : un facteur d'anxiété pour les élèves

Camille Bourdin

▶ **To cite this version:**

Camille Bourdin. L'évaluation à l'école élémentaire : un facteur d'anxiété pour les élèves. Education. 2018. dumas-01833371

HAL Id: dumas-01833371

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01833371

Submitted on 9 Jul 2018

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

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

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

Mémoire

L'évaluation à l'école élémentaire : un facteur d'anxiété pour les élèves

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Camille Bourdin

le vendredi 25 mai 2018

en présence de la commission de soutenance composée de :

Tiphaine Gaudonville, directeur de mémoire

Jean-Michel Achard, membre de la commission

Engagement de non-plagiat

Je soussignée Bourdin Camille,

Professeure stagiaire en MEEF EPD à l'ESPE Académie de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes,
- déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire.

Date : 14 mai 2018

Signature : BOURDIN Camille

Sommaire du mémoire

Sommaire du mémoire 3
I. Introduction 4
II. Cadre théorique 6
2.1 L'évaluation dans le système scolaire français 6
2.1.1 L'évolution de l'évaluation dans le système scolaire français 6
2.1.2 Evaluer, qu'est-ce que cela signifie ? 7
2.2 Les différents types d'évaluation 9
2.2.1 L'évaluation diagnostique, en amont des apprentissages 9
2.2.2 L'évaluation formative, au cours des apprentissages 10
2.2.3 L'évaluation sommative, en fin d'apprentissage 10
2.2.4 L'autoévaluation 11
2.3 Les effets de l'évaluation sur les élèves 11
2.3.1 L'évaluation porteuse de stress pour les élèves 12
2.3.2 L'évaluation porteuse de pression de réussite pour les élèves et leurs familles 13
2.3.3 Le statut de l'erreur 13
2.4 Le rôle du professeur des écoles 15
2.5 Problématique et hypothèses 17
III. Méthodologie 19
3.1 Population 19
3.2 Outil 19
3.3 Procédure 20
IV. Résultats 23
4.1 Description des résultats 23
4.2 Analyse des résultats 26
V. Discussion et conclusion 31
VI. Bibliographie 35
VII. Annexes 38

I. Introduction

Depuis de nombreuses années, l'évaluation fait partie des principales préoccupations du système éducatif français. Trop souvent considérée comme injuste et inefficace, il est compliqué pour les professionnels de l'éducation de savoir comment « bien » évaluer (Merle, 2014).

De nombreuses recherches ont été faites, et ce dès 1930, suite à l'étude effectuée par Laugier et Weinberg (« La docimologie », s.d.). Cette dernière a mis en avant l'incertitude qui subsiste face à la notation réellement différente de plusieurs copies d'un correcteur à l'autre, en l'occurrence pour des copies du baccalauréat (« La docimologie », s.d.).

Plus récemment, le gouvernement a affirmé sa volonté de faire évoluer l'évaluation en milieu scolaire. En effet, dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république (2013), le gouvernement a rappelé la nécessité de faire évoluer les modalités de la notation, « pour éviter une notation-sanction à faible valeur pédagogique et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles » (Hollande et al., 2013, p. 37). Le gouvernement insiste ainsi sur le fait que l'évaluation positive doit permettre à l'enseignant de constater où l'élève en est dans l'acquisition des connaissances et des compétences vues en classe, tout en rendant compte de la progression de chaque élève (Hollande et al., 2013).

Suite à cela, en décembre 2014, Najat Vallaud-Belkacem – alors ministre de l'Education Nationale – a relancé la question de l'évaluation avec le lancement officiel de la conférence nationale sur l'évaluation des élèves. De cette conférence a découlé un rapport de jury proposant plusieurs recommandations pour une évaluation permettant aux élèves de mieux apprécier leurs progrès et ainsi de vouloir progresser, tout en leur évitant de perdre confiance en eux (Klein et al., 2014). En d'autres termes, cette conférence souhaitait faire émerger la « perspective d'une évaluation qui stimulerait les élèves, au lieu de les décourager » (Hadji, 2015, p.30-31).

En effet, l'évaluation, dans notre système éducatif, est mal vécue par une grande part d'élèves qui la subissent et ne la considèrent pas comme un outil leur permettant de constater leurs progrès (Antibi, 2003). Cette dernière a de nombreuses répercussions négatives sur les

élèves, parmi lesquelles figurent la perte de confiance en soi, le mal être à l'école, le stress, etc. (Antibi, 2007).

Comme dit précédemment, l'évaluation est au cœur de divers questionnements dans le système scolaire actuel, tant sur sa forme que sur l'effet négatif qu'elle engendre chez certains élèves. Il me paraissait ainsi intéressant d'orienter ce mémoire sur le stress généré par les évaluations sur les élèves.

Dans un premier temps, un bref historique de l'histoire de l'évaluation en France sera proposé, puis les raisons pour lesquelles l'évaluation est pratiquée ainsi que les différents types d'évaluations seront présentés. Ensuite, le stress généré par les évaluations et le rôle que peut jouer le professeur des écoles seront exposés.

II. Cadre théorique

2.1 L'évaluation dans le système scolaire français

2.1.1 L'évolution de l'évaluation dans le système scolaire français

Dans le système scolaire français, l'évaluation du travail de l'élève est apparue relativement tôt, dès que l'instruction publique a été répandue (Castincaud & Zakhartchouk, 2014). A cette époque, un système provenant des Jésuites alliant à la fois compétition et diverses stimulations existait. Les élèves n'étaient pas notés, mais un ordre était établi et les faisait apparaître dans un classement, similaire à ce que l'on connaît aujourd'hui dans les classes préparatoires aux Grandes Ecoles (Castincaud & Zakhartchouk, 2014).

C'est avec l'arrêté ministériel du 5 juillet 1890 que la France adopte la notation chiffrée de 0 à 20. Cette dernière aurait dû être supprimée suite à la circulaire de 1969, dans laquelle il est stipulé que la notation chiffrée ne découle que sur un classement linéaire, la montée de l'individualisme, et qu'elle ne permet pas d'atteindre son objectif premier, à savoir permettre à l'élève de constater ses progrès (Circulaire n° IV-69-1 du 6 janvier 1969). De plus, cette circulaire recommande aux chefs d'établissement et aux enseignants des premier et second degrés de substituer à l'échelle de notation une échelle simplifiée, constituée à partir d'appréciations globales. Les appréciations proposées sont « très satisfaisant, satisfaisant, moyen, insuffisant, très insuffisant, auxquelles on peut faire correspondre, si on le juge bon, les symboles A, B, C, D, E ou 1, 2, 3, 4, 5 » (Circulaire n° IV-69-1,1969, paragr.13). Néanmoins, dans cette circulaire, Edgar Faure – Ministre de l'Education Nationale à l'époque – ne se prononce pas aussi catégoriquement pour les classes de CM2, de troisième ou de terminale (c'est-à-dire les classes d'examen), qui ne sont pas concernées par ces mesures « jusqu'à nouvel ordre » (Circulaire n° IV-69-1,1969, paragr.18).

Peu d'années après, la circulaire du 9 juillet 1971 va à l'encontre de cela, en stipulant que les résultats pour les classes d'examen seront exprimés sous forme de notes allant de 0 à 20, sans pour autant exclure d'autres appréciations (« Des évolutions de notation difficiles », 2014).

Selon un rapport de l'inspection générale de l'Education Nationale sur la notation et l'évaluation des élèves (2013), l'évaluation chiffrée a connu un réel recul dans le premier degré. Cela s'explique en partie par la succession de deux lois, à savoir la loi d'orientation sur

l'éducation du 10 juillet 1989 et la loi du 23 avril 2005, l'une instaurant les cycles à l'école maternelle et élémentaire ; l'autre créant le socle commun (Inspection générale de l'Education Nationale, IGEN, 2013). La nouveauté apportée par la création du socle commun est l'organisation de l'enseignement en compétences. Ainsi, l'évaluation de ces compétences ne se traduit plus par une notation chiffrée, mais par des appréciations, à savoir « acquis », « non acquis », « en voie d'acquisition » (IGEN, 2013).

Les nombreux changements de position et les avis divergents font de l'évaluation un sujet récurrent de l'actualité en matière d'éducation (Hadji, 2015). C'est pour faire de l'évaluation « un véritable outil de réussite qui permette à tous les élèves de mieux mesurer les progrès qu'ils réalisent dans leurs apprentissages, de prendre confiance dans leurs capacités et d'identifier leurs difficultés pour y remédier » (Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2014, paragr. 1), que l'ancienne Ministre de l'Education Nationale – Najat Vallaud-Belkacem – met en place une conférence nationale sur l'évaluation des élèves, le but étant d'aboutir à un rapport de jury répondant à cinq grandes questions.

Enfin, plus récemment, avec l'instauration du Livret Scolaire Unique en 2016, le gouvernement a souhaité créer un outil simplifié, permettant de « rendre compte aux parents des acquis de leurs enfants et restituer ainsi une évaluation plus complète et exigeante » (« Le livret scolaire unique du CP à la troisième », paragr. 1).

Force est de constater que l'évaluation est un sujet qui questionne depuis de nombreuses années. En 1922, Henri Piéron crée la docimologie, pouvant aussi être appelée science des examens et des concours (Connac, Duvert & Zakhartchouk, 2014). Hadji (2015) expose les trois principaux acquis de cette science, à savoir premièrement que les notes ne sont pas fiables car ces dernières diffèrent en fonction du correcteur ; deuxièmement, le jugement du correcteur peut être altéré par plusieurs paramètres appelés les causes de biais (place de la copie dans la pile de copies à corriger, note attribuée à la copie précédente, a priori sur la personne ayant fait l'évaluation, etc.) ; troisièmement, la « nécessité de se délivrer du mythe de la note vraie » (Hadji, 2015, p. 21).

2.1.2 Evaluer, qu'est-ce que cela signifie ?

Il convient tout d'abord de définir l'acte d'évaluer. Pour Hadji (2015), l'évaluation repose sur deux mécanismes fondamentaux. Le premier est l'acte de régulation, ce qui signifie

que pour que l'évaluation prenne sens, il faut qu'elle ait pour but de repérer des éléments permettant par la suite « d'intervenir dans le déroulement d'un processus pour le conduire vers un but. » (Hadji, 2015, p.83). Dans l'enseignement, ce but est la maîtrise de connaissances et de compétences (Hadji, 2015). Pour mesurer le degré de maîtrise des élèves, le professeur récolte des informations lui permettant de « juger » la situation de chaque élève. De cela découle un ajustement des contenus proposés, afin de réduire l'écart entre la maîtrise de chaque élève et le but attendu (Hadji, 2015). Le second est l'explicitation claire et précise des attentes du professeur, sans quoi il ne peut y avoir d'évaluation rigoureuse (Hadji, 2015).

De la notion de jugement énoncée ci-dessus découle la notion de valeur. Lomonède (2014) et Hadji (2015) émettent une réserve quant à cette dérive qui peut découler de l'évaluation. Le premier dit de l'évaluation qu'elle a « bien à voir avec un jugement de valeur, que ce soit à l'égard du travail, de la moralité mais aussi de la personne en tant que telle ! » (Lomonède, 2014, p. 22). Hadji (2015), souligne le fait que l'évaluation ne devrait pas être considérée comme un instrument de mesure, et que les notes ne mesurent pas « quelque chose qui serait de l'ordre de la valeur scolaire » (Hadji, 2015, p. 23).

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République indique que « dans l'enseignement primaire, l'évaluation sert à mesurer la progression de l'acquisition des compétences et des connaissances de chaque élève. » (Hollande et al., 2013, p. 12). Une autre dimension de l'évaluation est mentionnée dans la circulaire n° IV-69-1 de 1969, à savoir le fait que l'évaluation « permet au maître d'orienter de manière plus efficace les directions de son action » (Circulaire n° IV-69-1, 1969, paragr. 11).

Ce dernier point apparaît également dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (2013). Ainsi, pour ce faire, le professeur doit différencier son enseignement en fonction des besoins de ses élèves (référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013).

Ainsi, l'évaluation sert d'indicateur pour différents acteurs, comptabilisés au nombre de trois par Hadji (2015).

Tout d'abord, l'évaluation est utile pour le professeur (Circulaire n° IV-69-1, 1969 ; De Vecchi, 2014 ; Hadji, 2015). Cette utilité se manifeste sous différentes formes, allant de la

vérification de la validité de l'enseignement (De Vecchi, 2014), au besoin de se rendre compte des acquis mais aussi des difficultés des élèves (Hadji, 2015).

De plus, l'évaluation est utile aux parents d'élèves car elle leur permet d'avoir un regard sur ce qui est effectué en classe ainsi que sur les acquis de leurs enfants (Hadji, 2015). De façon plus générale, Hadji (2015) souligne le fait que l'évaluation permet à la société d'avoir un regard sur le système scolaire (pour savoir par exemple où en sont les élèves dans une région ou un établissement, à travers des évaluations nationales, les évaluations PISA, etc.).

Le dernier acteur est le groupe des élèves (Hadji, 2015). L'évaluation devrait leur permettre de voir leur travail apprécié, leurs efforts reconnus, leur progression retracée (Circulaire n° IV-69-1, 1969), ou encore leur permettre de questionner leurs acquis ou lacunes, de cibler les points qu'ils doivent travailler en priorité, et ce afin de leur permettre d'entrer dans une dynamique d'autoévaluation (Hadji, 2015).

Cette dynamique d'autoévaluation est possible lorsque la forme d'évaluation choisie par le professeur le permet.

2.2 Les différents types d'évaluation

Il existe à ce jour plusieurs types d'évaluation, dont trois grands sont aujourd'hui à distinguer. On peut évaluer en amont des apprentissages (évaluation diagnostique), pendant l'apprentissage (évaluation formative), ou encore en fin d'apprentissage (évaluation sommative).

2.2.1 L'évaluation diagnostique, en amont des apprentissages

L'évaluation diagnostique est un type d'évaluation qui a vu le jour en 1989, et a été introduit par le Ministère de l'Education (Ministère de l'Education Nationale, 2002). En effet, il s'agissait alors d'organiser des évaluations nationales pour tous les élèves entrant en CE2 et en 6ème, dont le but était de communiquer les résultats aux parents ; ces derniers étant essentiellement utiles aux enseignants (De Vecchi, 2014 ; Médioni, 2016). Ainsi, le gouvernement voyait dans ces évaluations annuelles deux finalités : tout d'abord, celle de permettre aux professeurs d'en savoir plus sur les points forts et les points faibles de leurs élèves afin d'ajuster leurs pratiques et les situations proposées aux besoins de ces derniers ; enfin, de construire des références nationales prenant appui sur des échantillons d'élèves (Ministère de l'Education Nationale, 2002). Les classes dans lesquelles sont faites ces

évaluations varient. En corrélation avec le début du cycle 2 et la fin du cycle 3, pour la rentrée 2017, ce sont les professeurs des classes de Cours Préparatoire (CP) et de 6ème qui ont fait passer des évaluations nationales à leurs élèves (« Année scolaire 2017-2018 : pour l'Ecole de la confiance », 2017). Au quotidien, dans la classe, l'évaluation diagnostique sert à faire un état des représentations initiales qu'ont les élèves sur un sujet donné, ce qui permet au professeur de prendre conscience des acquis et surtout des obstacles auxquels il va être confronté (De Vecchi, 2014). Il faut néanmoins être vigilant lorsque ce type d'évaluation est pratiqué : il ne prend réellement sens que si les représentations initiales[1] sont exploitées (De Vecchi, 2014).

2.2.2 L'évaluation formative, au cours des apprentissages

L'évaluation formative fait partie intégrante du processus d'apprentissage (De Vecchi, 2014 ; Castincaud & Zakhartchouk, 2014 ; Médioni, 2016). Elle permet au professeur « de s'informer sur l'état des apprentissages à un instant donné dans sa classe » (Castincaud & Zakhartchouk, 2014, p. 44). La particularité de cette évaluation intervenant en milieu de séquence est qu'elle ne doit être ni notée, ni critériée (Castincaud & Zakhartchouk, 2014), et s'appuie sur un statut positif de l'erreur (De Vecchi, 2014). En effet, comme le souligne Scriven (1967, cité dans Médioni, 2016), l'erreur ne doit pas être perçue par le professeur comme quelque chose de condamnable, mais comme quelque chose faisant partie de l'apprentissage. Enfin, Castincaud et Zakhartchouk (2014) soulignent le fait que les résultats des évaluations formatives donnent des informations non seulement aux professeurs, mais aussi aux élèves eux-mêmes, sur leur avancée vers les objectifs d'apprentissage visés. Le Ministère de l'Education Nationale, à travers diverses publications officielles comme les documents de préparation à la rentrée scolaire ou encore l'élaboration du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (2013), encourage la mise en œuvre de l'évaluation formative (« Préparation de la rentrée scolaire 2014 », 2014).

2.2.3 L'évaluation sommative, en fin d'apprentissage

L'évaluation sommative est la forme d'évaluation la plus connue et la plus exploitée par les professeurs (Médioni, 2016). Cette évaluation a pour principale fonction de vérifier la maîtrise d'un savoir ou d'une compétence afin de contrôler les acquis des élèves (Hadji, 2015). Bienaime et al. (2014) mettent en garde quant au fait de systématiser ce type d'évaluation, qui n'interviendrait que comme un simple constat en fin d'apprentissage, ne

[1] Les représentations initiales sont les idées que se font les enfants sur tout ce qui se passe autour d'eux. Elles se construisent avec leur environnement et le contexte socioculturel dans lequel ils vivent.

prenant pas en compte le chemin parcouru par l'élève et pouvant le stresser. Ce type d'évaluation peut également poser problème, dans la mesure où il évalue la performance de l'élève à un instant T. En effet, lorsque ce type d'évaluation est le seul mis en place, cela peut amener l'élève à stresser davantage, ce dernier sachant que s'il ne réussit pas à mobiliser ses connaissances et à montrer ses capacités en cette unique évaluation, il n'aura pas la possibilité de se rattraper (Hadji, 2015).

A ces trois grands types d'évaluation peut être ajoutée l'autoévaluation. Cette dernière repose sur l'idée que l'élève est capable d'adopter un regard critique sur sa production afin d'en évaluer la qualité (Hadji, 2015).

2.2.4 L'autoévaluation

Scallon (2007), définit l'autoévaluation comme une « démarche visant à la fois à responsabiliser les individus et à les placer aux premières loges du feed-back dans un contexte d'évaluation formative. » (Scallon, 2007, p. 296). La définition de Scallon apporte ainsi deux critères majeurs. Tout d'abord, l'autoévaluation permet à l'élève d'être acteur de son évaluation, ce qui l'implique fortement. De plus, l'élève devient le premier à disposer des informations en retour (feed-back) (Scallon, 2007).

Néanmoins, Hadji (2015) souligne le fait que dans l'enseignement primaire voire secondaire, il est difficile de mettre en place une autoévaluation totale. En effet, tout comme pour l'évaluation formative, l'autoévaluation se fait en trois temps : le choix des buts d'apprentissage, la récolte des informations en retour et la remédiation pédagogique (Hadji, 2015). C'est pourquoi à l'école, l'autoévaluation se traduit essentiellement sous la forme d'une participation active de l'élève à la prise d'informations en retour et une prise de conscience plus ou moins importante des buts à atteindre, sans pouvoir de décision sur ces derniers (Hadji, 2015).

2.3 Les effets de l'évaluation sur les élèves

Comme le souligne Marcelli (2011), l'environnement scolaire peut être générateur de stress pour l'enfant dès son plus jeune âge. Plusieurs situations peuvent déclencher du stress chez l'enfant, parmi lesquelles figurent l'angoisse de la séparation à l'entrée en école maternelle, de mauvaises relations avec les pairs pouvant découler sur le phénomène de harcèlement scolaire, une pression familiale trop importante en ce qui concerne la réussite scolaire ou encore la peur de l'échec scolaire (Marcelli, 2011). Lorsque ces manifestations

sont trop importantes, elles peuvent aller jusqu'à prendre la forme de phobie scolaire (Marcelli, 2011).

Hadji (2015), va également dans ce sens et souligne le fait que l'évaluation peut en effet générer un climat de peur, et donc de stress. Or, chez l'élève, ce sentiment de peur peut rapidement devenir un obstacle à la mobilisation de ses connaissances, compétences et de ses capacités (Hadji, 2015).

2.3.1 L'évaluation porteuse de stress pour les élèves

Il est pertinent de s'intéresser à la façon dont les élèves, principaux acteurs de l'évaluation, la perçoivent.

Selon Hadji (2015), l'école française est devenue particulièrement anxiogène.

L'anxiété est définie « comme un état émotif désagréable caractérisé par un degré élevé de peur, d'inquiétude et d'appréhension à l'égard d'un objet spécifique, déclenché par des ressentis internes surgissant en réponse à une menace perçue. » (Casbarro, 2004 ; Putwain, 2008, cités par Bouffard et al., 2015). Selon Bouffard et al. (2015), l'anxiété liée à l'évaluation serait un « cas particulier d'anxiété », se déclenchant face à la peur d'être évalué, notamment en cas d'échec.

Parmi les grandes causes de stress chez l'enfant figurent une hyperstimulation dès son plus jeune âge, le manque de temps qui lui est laissé pour jouer et la pression scolaire regroupant à la fois le poids des notes, l'angoisse des parents et la course à l'excellence (« Les cinq grandes causes de stress des enfants », 2010).

En 2009, l'institut CSA (consumer science and analytics) a effectué un sondage auprès d'un échantillon de 655 parents d'élèves sur leur perception du stress à l'école. Les résultats de ce sondage rejoignent les grandes causes de stress chez l'enfant. 31% des parents interrogés ont la sensation que leur enfant est stressé par l'école. Les trois principales manifestations de ce stress sont l'expression d'angoisses vis-à-vis du travail scolaire (47%), l'irritabilité (44%) et un mauvais sommeil (30%). Pour les parents, les trois causes de stress les plus importantes sont les suivantes : la première découle de l'angoisse liée aux notes et à l'évaluation, la deuxième est liée à la peur de l'avenir, la dernière résulte du fait que le système scolaire serait mal adapté aux besoins des élèves.

2.3.2 L'évaluation porteuse de pression de réussite pour les élèves et leurs familles

En ce qui concerne les parents, ceux-ci répondent à 52% qu'ils sont stressés par la réussite scolaire de leur enfant. Le sondage révèle aussi que les mères paraissent plus stressées que les pères au sujet de la réussite scolaire de leur enfant (Consumer science and analytics, 2009).

Huerre (2009, cité par Laronche, 2009), psychiatre de l'enfant et de l'adolescent, déplore le transfert d'inquiétude qui se produit entre les parents et leurs enfants quant à leur avenir. Il préconise aux parents de ne pas faire peser une pression trop importante en termes de réussite scolaire sur leurs enfants, sous peine de provoquer chez eux la peur de perdre leur amour s'ils n'atteignent pas la réussite tant attendue. Une étude de Lowe et al. (Lowe & Lee, 2008 ; Lowe, Lee, Witteborg et al, 2008 ; cités par Bouffard et al., 2015) va en ce sens et souligne le fait que les élèves accordant une place importante à la réussite scolaire pour obtenir une opinion favorable et le soutien de leurs parents seraient plus à même de développer une importante anxiété liée à l'évaluation.

De Vecchi (2014), quant à lui, ajoute à cela le fait que pour bon nombre d'élèves, la motivation pour l'apprentissage des leçons repose uniquement sur l'envie d'obtenir une bonne note.

Cette pression de la bonne note se ressent particulièrement lorsqu'ont lieu des évaluations sommatives, évaluations empruntes de stress et de peur (Hadji, 2015). Il faut distinguer le « bon » du « mauvais » stress (Hadji, 2015). En effet, un stress modéré peut être source de motivation et pousser le sujet à se surpasser, tandis qu'un stress excessif va au contraire faire douter le sujet et le conduire à l'échec (Hadji, 2015). En plus de limiter le sujet dans l'exploitation de ses capacités, un stress trop important peut se ressentir avant même l'évaluation et bloquer l'apprentissage (Hadji, 2015).

Ainsi, comme le mentionne Hadji, « on ne peut que conclure à la nécessité, pour l'évaluation, de ne pas en rajouter en introduisant un supplément de peur » (Hadji, 2015, p. 35).

2.3.3 Le statut de l'erreur

Un autre point à soulever est celui concernant le statut de l'erreur. En effet, beaucoup d'élèves français ont peur de se tromper (De Vecchi, 2014 ; Hadji, 2015).

Hadji (2015) argumente en ce sens, en s'appuyant sur les résultats des enquêtes PISA de 2003 et de 2012. En 2003, les résultats de l'enquête avaient révélés que 75% des élèves ayant répondu au questionnaire avaient peur d'obtenir une mauvaise note en mathématiques – contre 66% au Japon, 58% au Royaume-Uni ou encore 47% aux Etats-Unis (Hadji, 2015). En 2012, il a été démontré qu'environ « deux tiers des élèves français ayant 15 ans sont paralysés par la crainte de donner une mauvaise réponse » (Hadji, 2015, p. 32).

Ainsi, un des leviers à améliorer dans l'évaluation est le droit à l'erreur.

De Vecchi (2014) et Hadji (2015) démontrent l'importance pour les professionnels de l'éducation de dédramatiser l'erreur. Cela commence par son acceptation par le professeur lui-même, sans quoi l'élève ne pourra pas adopter un rapport positif avec ses erreurs (De Vecchi, 2014).

En effet, l'erreur est souvent considérée à tort comme la manifestation d'un manque de travail ou d'intelligence de la part de l'élève ou encore comme le fruit de l'ignorance ou de la distraction, alors qu'elle devrait plutôt être vue comme une indication de la stratégie qu'il a mise en œuvre pour répondre à une consigne (Astolfi, 1997 ; « Evaluer pour faire réussir les élèves », 2014).

Dans cet ordre d'idée, Hadji (2015) met en avant la nécessité d'aider les élèves à percevoir différemment les évaluations. Plutôt que de les vivre avec la peur d'échouer, il serait plus bénéfique qu'ils les appréhendent avec l'envie de réussir. De plus, le rapport intitulé Evaluer pour faire réussir les élèves (2014) souligne le fait que parfois, par peur de la réaction du professeur ou de ses parents, l'élève ne répond pas à une question. C'est en ce sens que le professeur peut intervenir de façon positive. En s'appuyant sur les erreurs des élèves en cours d'apprentissage, il les aide à les comprendre, s'en sert comme d'un levier pour les encourager à recommencer et à persévérer, et aide ainsi l'élève à ne plus percevoir l'erreur comme une faute (De Vecchi, 2014 ; Hadji, 2015). Ce changement de vision envers l'erreur permet également à l'élève de croire à nouveau en ses capacités, plutôt que de perdre l'estime qu'il a de lui-même (« Evaluer pour faire réussir les élèves », 2014).

Dans l'univers de la classe, le professeur peut assez facilement valoriser l'erreur, en utilisant par exemple des termes encourageants ou encore en disant directement à l'élève que se tromper n'est pas grave (De Vecchi, 2014). De plus, Astolfi (1997) ajoute qu'au lieu de faire une fixation sur l'écart à la norme, le professeur doit considérer l'erreur autrement et

apprendre à l'analyser, et ce dans l'optique d'améliorer les apprentissages. Cette dernière revêt alors un statut différent, c'est-à-dire celui d'indicateur des activités intellectuelles réalisées par l'élève pour résoudre une situation donnée (Astolfi, 1997).

Ces activités intellectuelles diffèrent d'un élève à un autre dans la mesure où elles découlent des représentations de chacun. Astolfi (1997) décline six points permettant de prendre en compte au mieux ces représentations. Tout d'abord, il souligne le fait qu'il est important que le professeur les entende. Pour cela, il doit veiller à écouter les élèves de façon positive, et apprendre à se détacher de la progression qu'il a prévue, sans quoi il passerait outre ces explications. De plus, il doit chercher à les comprendre et les analyser, dans la mesure où celles-ci apparaissent comme un indicateur des opérations intellectuelles opérées par les élèves lorsqu'ils réalisent une tâche. Le professeur doit également amener les élèves à les identifier. En effet, leur permettre de verbaliser leurs erreurs, que ce soit à l'oral, via l'écriture ou le dessin permet aux élèves d'en prendre conscience. Une fois cette prise de conscience effectuée, il est plus facile de travailler sur les différentes représentations et erreurs, les élèves étant plus disposés à défendre leur point de vue ou à le justifier. Le quatrième point consiste à faire comparer les représentations. A travers cette pratique, les élèves apprennent à décentrer leur point de vue et découvrent que leurs camarades ne pensent pas comme eux. De cela découle naturellement le débat d'idées, permettant la mise en place de conflits sociocognitifs, considérés comme de véritables leviers du développement intellectuel. Pour finir, le professeur doit veiller à suivre l'évolution des représentations des élèves au cours de l'année, voire plus largement au cours de la scolarité obligatoire.

En fonction de la posture qu'il adopte, le professeur peut ainsi permettre à l'erreur d'obtenir un statut positif, ce qui aura un impact sur la façon dont l'élève vit les évaluations (Hadji, 2015).

2.4 Le rôle du professeur des écoles

Pour que l'évaluation ne soit pas synonyme de peur pour les élèves, l'instauration d'un climat de confiance parait essentielle (Hadji, 2015). Le professeur joue alors un rôle majeur, en proposant d'une part des évaluations majoritairement formatives et d'autre part en dédramatisant les situations d'évaluation, c'est-à-dire en évitant de rajouter du stress aux élèves en leur disant par exemple qu'il est temps de faire leurs preuves (Hadji, 2015).

Comme énoncé précédemment, l'évaluation formative est à mettre en avant, à l'encontre de l'évaluation sommative qui ne doit pas être la seule évaluation pratiquée (« Evaluer pour faire réussir les élèves », 2014). En effet, l'évaluation sommative découle souvent sur une notation – que ce soit en termes de notation chiffrée ou d'appréciations. Or, lorsqu'il y a notation, un phénomène qualifié de « constante macabre » s'opère (Antibi, 2003). Lorsqu'un professeur prépare un sujet d'évaluation, il pense ainsi inconsciemment que les résultats de la classe seront étalés de façon « convenable » : il faut un pourcentage de bonnes notes, de notes moyennes et de mauvaises notes, sans quoi l'évaluation serait considérée comme peu crédible. C'est ce pourcentage de mauvaises notes qu'Antibi (1988, cité dans Antibi, 2003) appelle la constante macabre. En effet, peu importe le niveau de la classe, ce phénomène s'opère (Antibi, 2003).

Une étude expérimentale de Rosenthal (1964, cité par De Vecchi, 2014), a démontré l'influence du regard du professeur sur ses élèves. En effet, l'expérimentation consistait dans un premier temps à sélectionner 2 groupes de six étudiants, auxquels des souris ont été confiées dans l'optique de les dresser pour qu'elles évoluent dans un labyrinthe. Le premier groupe, selon les dires de Rosenthal, pensait que leurs souris étaient dotées d'un bon sens de l'orientation, tandis que le deuxième groupe pensait que leurs souris n'avaient pas beaucoup de chance de réussir. Or, cela était totalement faux, les souris ayant été réparties au hasard. Au bout de la phase d'entrainement, les souris surestimées ont obtenu des résultats étonnants tandis que parmi les autres souris – celles qui étaient de fait sous-estimées – certaines n'ont même pas quitté la ligne de départ (De Vecchi, 2014). Cette expérimentation a ensuite été réalisée en situation réelle d'enseignement, dans une école de San Francisco, située dans un quartier pauvre comportant beaucoup d'élèves Mexicains et Portoricains issus de familles ayant des revenus faibles. Or, il est généralement admis qu'un milieu social défavorisé influence souvent négativement les résultats scolaires des élèves (De Vecchi, 2014). Là encore, il a été dit aux professeurs qu'un certain groupe d'élèves (tirés au hasard) avait un QI relativement élevé. En fin d'année, ces élèves avaient énormément progressé, réussissant à la fois en classe mais également aux examens (De Vecchi, 2014). Cet effet, appelé effet Pygmalion, démontre le pouvoir du psychologique sur l'être humain. En effet, si un professeur croit réellement dans les capacités de ses élèves, ces derniers le ressentent de façon positive et, portés par ces encouragements, progressent (De Vecchi, 2014).

C'est ainsi, qu'à travers son rôle, le professeur peut plus facilement pratiquer une « évaluation positive et bienveillante » (« Préparation de la rentrée scolaire 2014 », 2014,

annexe 3). En effet, de la bienveillance découle la manifestation d'encouragements envers l'élève, lui permettant de croire en lui et en ses capacités et lui permettant ainsi d'évoluer (Hadji, 2015). Il ne faut pas oublier de souligner le fait que le regard positif de l'adulte sur l'enfant en pleine construction est essentiel (« Hors-série n°1 » du 14 février, 2002).

2.5 Problématique et hypothèses

Comme exposé précédemment, l'évaluation est un sujet récurrent dans l'actualité en termes d'éducation en France (Hadji, 2015).

Née en même temps que l'instruction publique (Castincaud & Zakhartchouk, 2014), l'évaluation a beaucoup évolué ces dernières années. Sa forme ainsi que les modalités de notation ont beaucoup été questionnées, animant de grands débats mobilisant à la fois des spécialistes de l'éducation et le Ministère de l'Education Nationale (Hadji, 2015 ; Inspection générale de l'Education Nationale, 2013 ; Ministère de l'Education Nationale, 1969).

L'évaluation, dans sa dimension pédagogique, consiste à effectuer une mesure, un jugement de valeur sur une production d'élève (Hadji, 2015 ; Lomonède, 2014). Ce sont ces deux dimensions – la mesure et le jugement – qui sont sources de questionnement (Hadji, 2015 ; Lomonède, 2014). En effet, pratiquée ainsi, l'évaluation – qui perd de sa valeur – est vite perçue comme une évaluation-sanction par les élèves (Hollande et al., 2013). Or, l'évaluation ne devrait pas être détournée de ses fonctions principales, à savoir aider le professeur à ajuster son enseignement et à voir où en sont les élèves dans l'acquisition des savoirs ; permettre aux parents d'élèves d'avoir un regard sur ce qui est effectué en classe, et donc sur leur enfant ; et enfin permettre à l'élève lui-même de constater ses progrès et ses acquis (Hadji, 2015).

Or, les élèves sont relativement stressés par l'évaluation et l'école, devenue relativement anxiogène du fait de la pression sociale (Hadji, 2015).

Les enquêtes PISA de 2003 et de 2012 montrent ainsi que bon nombre d'élèves français se sentent inquiets à l'idée d'obtenir une mauvaise note en mathématiques, ou encore qu'ils ne répondent pas car ils sont paralysés par la peur de se tromper (Hadji, 2015).

Pour contrer ces craintes, il convient de permettre à l'élève d'aborder sereinement les situations d'évaluation. Ainsi, les évaluations formatives sont à privilégier (« Préparation de

la rentrée scolaire 2014 », 2014), ainsi que la dédramatisation de l'erreur (Astolfi, 1997 ; De Vecchi, 2014 ; Hadji, 2015) et l'instauration d'un climat de confiance (Hadji, 2015).

En ce sens, le professeur joue un rôle fondamental. En apportant un réel regard positif sur ses élèves et en croyant en leurs capacités, il les motive et leur permet de gagner confiance en eux, et ainsi de progresser (De Vecchi, 2014 ; Hadji, 2015 ; « Hors-série n°1 » du 14 février, 2002). De ces actions positives découle l'effet Pygmalion (Rosenthal, 1964, cité par De Vecchi, 2014). A l'inverse, un professeur trop tourné vers la note et le classement tombera facilement dans ce qu'Antibi (2003) appelle la constante macabre.

De ces différents points peut découler la problématique suivante : **Comment réduire l'anxiété des élèves afin de les aider à être plus sereins lorsqu'ils abordent une évaluation**.

En accord avec les travaux d'Astolfi (1997), de De Vecchi (2014) et d'Hadji (2015), la première hypothèse postule que dédramatiser l'erreur permettrait aux élèves d'avoir moins peur de se tromper. En effet, le stress se manifestant au cours des évaluations est essentiellement lié à l'image encore trop négative qui est associée à l'erreur. Travailler sur le statut de l'erreur permettrait de faire prendre conscience à l'élève que se tromper n'est pas une fin en soi, et que l'erreur est à considérer comme un élément à part entière du processus d'apprentissage.

En accord avec les recommandations de Castincaud et Zakhartchouk (2014), De Vecchi (2014), Médioni (2016) ou encore du Ministère de l'Education Nationale (2014), la deuxième hypothèse postule que privilégier l'évaluation formative serait moins stressant pour les élèves. En effet, ce type d'évaluation permet aux élèves de valider des compétences au cours même du processus d'apprentissage, contrairement à l'évaluation sommative. Cette dernière peut être source de stress dans la mesure où elle évalue leurs compétences à un moment donné, souvent placé en fin de séquence d'apprentissage, sans leur permettre de bénéficier d'une seconde chance s'ils échouent.

En accord avec les travaux d'Antibi (2007) et d'Hadji (2015), la troisième hypothèse postule qu'instaurer un climat de confiance entre professeur et élèves paraît primordial. En effet, le regard que porte le professeur sur ses élèves influence considérablement leurs résultats. En faisant preuve de bienveillance et en pratiquant une évaluation positive, le

professeur met en confiance ses élèves, qui, portés par ces encouragements, vont être plus à même de croire en eux et de progresser.

III. Méthodologie

3.1 Population

Cette étude a été menée dans une école élémentaire composée de trois classes dans lesquelles sont répartis les 66 élèves la fréquentant. Cette école est située en zone rurale, dans une commune à proximité de Saumur, dans le Maine-et-Loire (49).

La classe ayant participé à cette étude est une classe de CM1 – CM2, constituée de 22 élèves, dont 7 garçons et 15 filles. L'âge moyen des élèves est situé entre 9 et 11 ans (cf. tableau 1).

Tableau 1 – Répartition de la population dans la classe

	Filles	Garçons	Total
CM1	3	1	4
CM2	12	6	18
Total	15	7	22

Parmi ces élèves, quelques caractéristiques peuvent être soulignées. La classe comporte un élève allophone, parlant dorénavant français mais dont les parents ne le parlent que très peu. De plus, neuf de ces élèves sont en grande difficulté scolaire.

3.2 Outil

Afin de recueillir les données nécessaires, nous avons fait le choix de prendre comme outil un questionnaire. Ce dernier a été élaboré par Bacro, Ferrière, Florin, et Guimard en 2014. Il s'agit d'un questionnaire multidimensionnel – appelé questionnaire BE-scol – dont l'objectif est de mesurer le bien-être à l'école.

Ce questionnaire est composé de 30 items, répartis en 6 dimensions. Ces dimensions évaluent la satisfaction des élèves à divers niveaux : les relations avec les enseignants (items 5, 11, 17, 23 et 29), le sentiment de sécurité (items 6, 12, 18, 24 et 30), les relations paritaires (items 1, 7, 13, 19 et 25), la satisfaction envers les évaluations (items 4, 10, 16, 22 et 28), la

satisfaction envers la classe (items 3, 9, 15, 21 et 27), et les activités scolaires (items 2, 8, 14, 20 et 26) (annexe 1).

A ces 30 questions s'ajoutent 20 questions supplémentaires, répertoriées dans un module complémentaire. Ces questions se réfèrent à 3 dimensions. La première dimension comporte 6 items (2, 6, 9, 10, 13 et 17) et porte sur le sentiment d'appartenance à l'école. La deuxième dimension correspond à 9 items (1, 4, 5, 8, 11, 12, 16, 18 et 20) et porte sur le respect des droits des élèves ainsi que sur les infrastructures scolaires. La troisième dimension regroupe 5 items (3, 7, 11, 15 et 19) et porte sur la restauration scolaire.

Le questionnaire se présente de la façon suivante : pour chaque item, deux catégories de ressenti sont présentées à l'élève, souvent distinguées par une négation dans la formulation. L'élève doit choisir la catégorie à laquelle il ressemble le plus. Il lui est ensuite demandé de choisir si la catégorie qu'il a choisie est vraiment ou à peu près identique à son ressenti. Il précise ainsi son choix. (cf. tableau 2).

Tableau 2 – Extrait du questionnaire multidimensionnel

Vraiment comme moi	A peu près comme moi				A peu près comme moi	Vraiment comme moi
		Certains enfants ont peur quand…	**MAIS**	D'autres n'ont pas peur quand…		

Les réponses sont ensuite évaluées grâce à une échelle allant de 1 à 4 points, un score de 4 points correspondant toujours à l'appréciation la meilleure.

3.3 Procédure

Afin d'orienter cette recherche et de définir les besoins, nous avons fait passer le questionnaire auprès des élèves une première fois au mois d'octobre 2017. Pour la plupart des élèves, le remplir n'a pas engendré de difficulté particulière, néanmoins, pour un petit groupe d'élèves, il a été plus compliqué de comprendre le fonctionnement. L'enseignant a alors repris avec eux les premières questions une à une, en expliquant bien la démarche à suivre pour répondre. Après plusieurs explications, les élèves ont été capables de remplir le questionnaire sans aide.

Il convient de rappeler que le questionnaire doit être rempli individuellement et de manière anonyme. De ce fait, chaque élève a reçu un questionnaire sur lequel était inscrit un numéro d'anonymat.

A l'issue de cette première phase, les questionnaires ont été récupérés et les réponses collectées dans un tableur Excel. Il en est ressorti que les dimensions les moins bien appréciées par les élèves étaient les suivantes : le rapport aux évaluations ainsi que la restauration scolaire.

Par conséquent, le choix a été fait de centrer cette recherche sur le rapport aux évaluations. Nous avons ainsi apporté des modifications dans notre pratique.

Tout d'abord, en ce qui concerne le statut de l'erreur, nous avons veillé dès le début de l'année à ne pas porter l'accent sur les erreurs, mais surtout à tenir compte des efforts, notamment dans les appréciations. De plus, les corrections sont effectuées dans une autre couleur que le rouge, couleur ayant une connotation négative (Astolfi, 1997). Au cours de la période 3, nous avons commencé à modifier le rituel de dictée. En effet, ce rituel se déroulait ainsi : avant chaque dictée, la phrase était lue une première fois puis était dictée et corrigée. La modification a eu lieu lors de cette dernière étape. Avant de procéder à la correction collective, les élèves se mettaient désormais avec un camarade, en binôme, afin de comparer leur écrit, de discuter des éventuelles discordances et d'aboutir à des corrections.

De plus, le processus d'évaluation en tant que tel a été repensé. Afin de diminuer les évaluations sommatives, quelques aménagements ont été faits. En orthographe et en mathématiques[2], en périodes 2 et 3, les élèves faisaient la semaine précédant l'évaluation des exercices types. Ces derniers étaient similaires à ceux proposés à l'évaluation. Ainsi, les données des exercices variaient mais les consignes et la forme restaient les mêmes. En Histoire, une liste précise des éléments qui seraient évalués était donnée aux élèves une semaine avant l'évaluation. Il leur était également demandé chaque semaine de revoir les notions étudiées afin de les mémoriser au fur et à mesure. De plus, en période 4, les élèves n'ont été évalués que par évaluation formative en mathématiques. Ce mode de fonctionnement leur permettait de valider des compétences au fur et à mesure, à leur propre rythme. Les élèves pouvaient revenir sur leurs exercices, les recommencer et se corriger en cas de besoin.

[2] Aux mathématiques sont associés les domaines géométrie ainsi que grandeurs et mesures.

Enfin, en ce qui concerne l'instauration d'un climat de confiance, nous avons veillé à faire preuve de bienveillance, que ce soit au niveau des appréciations, des corrections ou encore des soucis du quotidien. En effet, les relations entre pairs n'étant pas toujours sereines, il arrivait souvent que les élèves viennent pour se confier, en parler. Nous avons alors fait en sorte de prendre ces soucis en considération, d'instaurer des débats afin de débloquer des situations. Il nous paraissait important de ne pas considérer les élèves uniquement comme un groupe classe, mais aussi et surtout comme des individus à part entière.

Afin de mesurer les éventuels changements de réponses de la part des élèves après la mise en place de ces différents aménagements, nous leur avons demandé de répondre à nouveau au questionnaire, au cours de la période 4, en avril. Pour ce faire, nous n'avons sélectionné que dix items, relatifs à la problématique soulevée. Les cinq premiers sont les items 5, 11, 17, 23 et 29, qui correspondent à la dimension « satisfaction envers les relations avec les enseignants ». Cette dimension propose des questions telles que « certains enfants trouvent que leur maître/maîtresse les aide suffisamment », « certains enfants aimeraient que leur maître/maîtresse explique davantage les choses difficiles », ou encore « certains enfants trouvent que leur maître/maîtresse les félicite assez souvent ». Les cinq derniers items sont les items 4, 10, 16, 22 et 28. Ces derniers correspondent à la dimension « satisfaction envers les évaluations ». Parmi les questions proposées figurent les suivantes : « certains enfants ont peur quand leur maître/maîtresse met un mot dans le cahier de liaison », « certains ont peur de montrer leur travail à leurs parents », ou encore « certains enfants ont peur de se tromper quand ils font des exercices ».

Nous pouvons également ajouter qu'il a été demandé aux élèves de répondre à une question en plus du questionnaire. Cette dernière est la suivante : « Préfères-tu faire une évaluation finale ou être évalué(e) sur plusieurs exercices au fur et à mesure ? Pourquoi ? ». Cela nous a permis, indépendamment du questionnaire, d'obliger les élèves à réfléchir précisément sur le mode d'évaluation formative.

Il convient de mettre l'accent sur le fait que le temps de classe est partagé par deux enseignantes. De cela découlent des différences, que ce soit au niveau des modes de fonctionnement, d'évaluation, ou de la façon d'appréhender la gestion de classe. Il a été demandé aux élèves de répondre en essayant de ne prendre en compte que le temps de classe qui nous est alloué. Cela leur a posé quelques difficultés. En effet, il n'a pas été évident pour

eux de prendre le recul nécessaire leur permettant de répondre aux questions en ne prenant en compte qu'une seule enseignante.

IV. Résultats

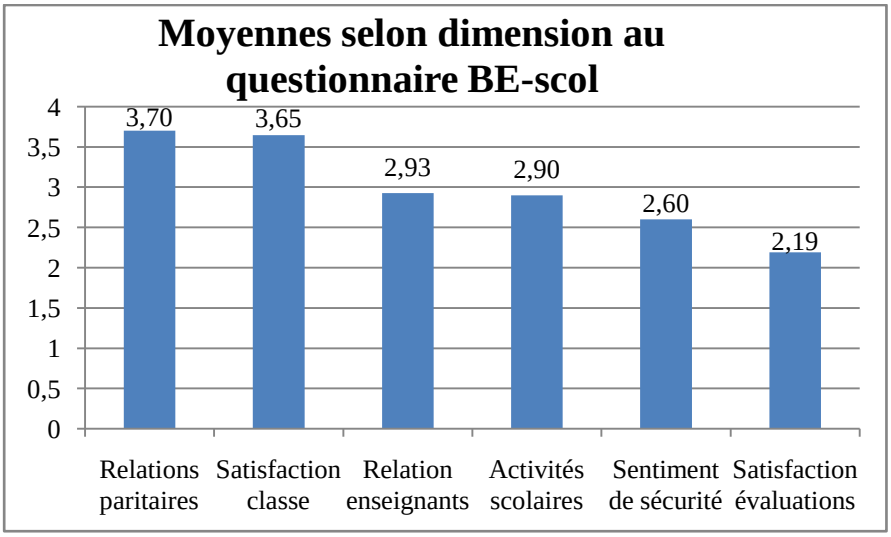
4.1 Description des résultats

Comme dit précédemment, ce questionnaire est un questionnaire multidimensionnel, qui prend en compte six dimensions. Réunies, ces dernières permettent d'identifier les causes du bien-être ou du mal-être des élèves (Bacro et al., 2014). En fonction des dimensions les moins bien notées, nous pouvons également définir les pistes de travail.

Pour chaque question, un score pouvant aller de 1 à 4 est alloué, 4 étant le niveau le plus élevé. Ainsi, lorsque l'on effectue la moyenne de chaque dimension, elle peut elle-même varier entre 1 et 4. Plus elle se rapproche de 4, plus la dimension est bien évaluée par les élèves.

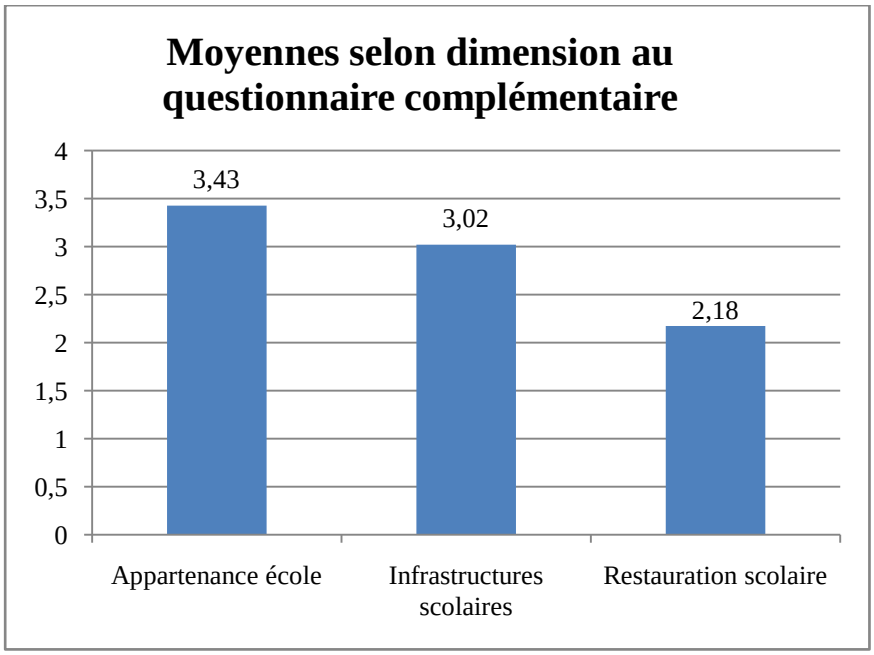
Nous allons dans un premier temps exposer les résultats récoltés à l'issue de la passation du questionnaire BE-scol en octobre.

La dimension la mieux évaluée était alors celle relative aux relations paritaires, avec une moyenne de 3,70. La suivante était celle relative à la satisfaction envers la classe avec une moyenne de 3,65. Arrivait ensuite la relation avec les enseignants, avec une moyenne de 2,93. La quatrième dimension était celle correspondant aux activités scolaires, avec une moyenne de 2,90. La cinquième dimension était celle correspondant au sentiment de sécurité, avec une moyenne de 2,60. Pour finir, la dimension la moins bien évaluée était celle relative aux évaluations, avec une moyenne de 2,19 (cf. graphique 1).



Graphique 1 – Moyennes selon dimension au questionnaire BE-scol en octobre

En ce qui concerne les modules complémentaires, les trois dimensions ont été évaluées comme suit : le sentiment d'appartenance à l'école a obtenu une moyenne de 3,43 ; les infrastructures scolaires une moyenne de 3,02 ; tandis que la restauration scolaire a obtenu une moyenne de 2,18 (cf. graphique 2).



Graphique 2 – Moyennes selon dimension au questionnaire complémentaire en octobre

Les dimensions les moins bien évaluées étant la satisfaction envers les évaluations ainsi que la restauration scolaire – avec respectivement des moyennes de 2,19 et 2,18 – nous avons choisi de travailler sur l'évaluation. Suite à la mise en œuvre des divers changements

énoncés précédemment, nous avons demandé aux élèves de remplir à nouveau deux dimensions du questionnaire BE-scol. Sur les 22 élèves de la classe, seuls 21 ont répondu au questionnaire, un élève étant absent.

En avril, suite à la collecte des résultats, la dimension « relation aux enseignants » a obtenu un score de 2,99 (cf. tableau 3).

Tableau 3 – Scores obtenus en avril pour les items de la dimension « relation aux enseignants »

Relation aux enseignants					
Item 5 : aide	**Item 11 : félicitations**	**Item 17 : explications**	**Item 23 : attractivité activités**	**Item 29 : respect règles**	**Moyenne**
3,19	3,14	1,76	3,76	3,10	2,99

La dimension « satisfaction envers les évaluations » a quant à elle obtenu un score de 2,19 (cf. tableau 4).

Tableau 4 – Scores obtenus en avril pour les items de la dimension « satisfaction envers les évaluations »

Anxiété évaluations					
Item 4 : peur mot cahier liaison	**Item 10 : peur de montrer le travail aux parents**	**Item 16 : peur de se tromper**	**Item 22 : peur quand la maîtresse parle aux parents**	**Item 28 : peur des mauvais résultats**	**Moyenne**
2,00	2,91	1,95	2,29	1,81	2,19

Pour finir, à la question « Préfères-tu faire une évaluation finale ou être évalué(e) sur plusieurs exercices au fur et à mesure ? Pourquoi ? », deux élèves ont répondu qu'ils préféraient avoir un contrôle final, onze élèves ont dit qu'ils préféraient le système de l'évaluation formative, et huit élèves n'ont pas répondu ou ont mis une réponse sans rapport avec la question posée. De plus, un élève était absent (cf. tableau 5).

Tableau 5 – Répartition des réponses à la question finale

	Je préfère faire plusieurs exercices au fur et à mesure	**Je préfère faire un contrôle final**	**Sans avis**	**Absent**
Nombre d'élèves	11	2	8	1

4.2 Analyse des résultats

La première passation du questionnaire BE-scol a eu lieu en octobre, environ six semaines après la rentrée. Les élèves n'avaient alors pas beaucoup de recul sur l'année en cours. Nous pouvons ainsi souligner le fait que pour répondre à certains items, les élèves ont fait appel à leurs expériences scolaires antérieures.

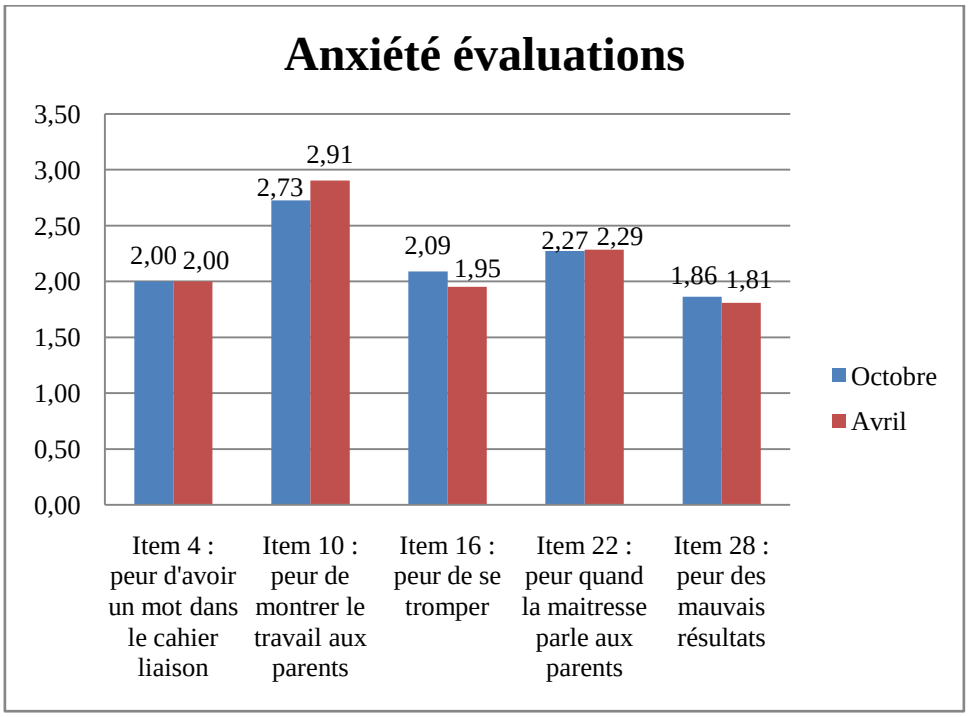
Globalement, les dimensions sont relativement bien évaluées, car elles sont toutes supérieures à la moyenne, qui est de 2.

Comme souligné précédemment, la dimension la moins bien évaluée en octobre était celle se rapportant à la satisfaction envers les évaluations. Dans cette dimension, les items les moins bien évalués étaient les items n°28 (« j'ai peur d'avoir de mauvais résultats ») avec une moyenne de 1,86 ; l'item n°4 (« j'ai peur quand la maîtresse met un mot dans mon cahier de liaison ») avec une moyenne de 2,00. Le troisième item le moins bien évalué était l'item n°16, avec une moyenne de 2,09 (« j'ai peur de me tromper quand je fais des exercices »).

En avril, la moyenne générale de la dimension reste inchangée, elle est égale à 2,19. L'item le moins bien évalué reste l'item n°28, avec une moyenne de 1,81. Arrivent ensuite les items n°16 (moyenne de 1,95) et n°4 (moyenne de 2,00). Enfin, les items les mieux évalués sont les items n°22 (moyenne de 2,29) et n°10 (moyenne de 2,91) (cf. tableau 6 et graphique 3).

Tableau 6 – Comparaison des scores obtenus à la dimension « anxiété envers les évaluations » entre octobre et avril

	Anxiété évaluations					
	Item 4 : peur d'avoir un mot dans le cahier liaison	**Item 10 : peur de montrer le travail aux parents**	**Item 16 : peur de se tromper**	**Item 22 : peur quand la maîtresse parle aux parents**	**Item 28 : peur des mauvais résultats**	**Moyenne**
Octobre	2,00	2,73	2,09	2,27	1,86	2,19
Avril	2,00	2,91	1,95	2,29	1,81	2,19



Graphique 3 – Comparaison des scores obtenus à la dimension « anxiété envers les évaluations » entre octobre et avril

On constate ainsi que les élèves ont moins bien évalué les items n°16 et 28. En effet, par rapport aux résultats d'octobre, on constate une hausse de 8,22% pour l'item n°16 ainsi qu'une hausse de 3,89% pour l'item n°28.

En revanche, les élèves ont moins peur lorsque la maîtresse met un mot dans le cahier de liaison (66,67% en avril, contre 77,27% en octobre, soit une baisse de 10,60%). Ils appréhendent également moins de montrer leur travail à leurs parents (38,10% en avril contre 40,91% en octobre, soit une baisse de 2,81%) (cf. tableau 7).

Tableau 7 – Scores obtenus en octobre et en avril pour les items de la dimension « satisfaction envers les évaluations »

	Item n°	Intitulé de l'item	Moyenne octobre	Moyenne avril	Pourcentage de « oui » en octobre	Pourcentage de « oui » en avril
Satisfaction envers les évaluations	4	J'ai peur quand la maîtresse met un mot dans mon cahier de liaison	2,00	2,00	77,27%	66,67%
	10	J'ai peur de montrer mon travail à mes parents	2,73	2,91	40,91%	38,10%
	16	J'ai peur de me tromper quand je fais des exercices	2,09	1,95	72,73%	80,95%
	22	J'ai peur quand mon professeur parle avec mes parents	2,27	2,29	63,64%	66,67%
	28	J'ai peur d'avoir de mauvais résultats	1,86	1,81	81,82%	85,71%
	Moyenne		**2,19**	**2,19**		

Nous avons également fait le choix de faire repasser le questionnaire correspondant à la dimension « relation avec les enseignants ». En octobre, cette dimension avait une moyenne de 2,93. L'item le moins bien évalué était l'item n°17, avec une moyenne de 1,77. Globalement, les autres items étaient relativement bien évalués, avec une moyenne pour chacun supérieure à 3,00 (cf. tableau 8).

Tableau 8 – Scores obtenus en octobre pour les items de la dimension « relation aux enseignants »

Relation aux enseignants					
Item 5 : aide	**Item 11 : félicitations**	**Item 17 : explications**	**Item 23 : attractivité activités**	**Item 29 : respect règles**	**Moyenne**
3,41	3,09	1,77	3,36	3,00	2,93

En avril, cette dimension a obtenu une moyenne de 2,99 ; soit une hausse de 0,06 points par rapport à octobre (cf. tableau 9).

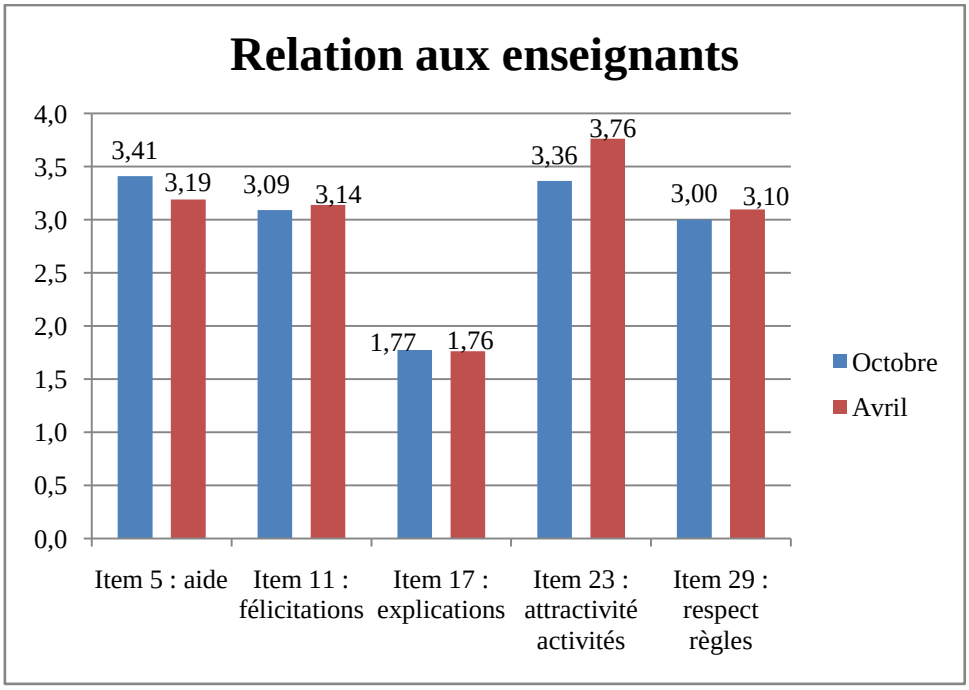
Tableau 9 – Scores obtenus en octobre et en avril pour les items de la dimension « relation aux enseignants »

	Item n°	Intitulé de l'item	Moyenne octobre	Moyenne avril	Pourcentage de « oui » en octobre	Pourcentage de « oui » en avril
Relation aux enseignants	5	La maîtresse m'aide suffisamment	3,41	3,19	18,18%	19,05%
	11	La maîtresse me félicite assez souvent	3,09	3,14	27,27%	23,81%
	17	J'aimerais que la maîtresse explique davantage les choses difficiles	1,77	1,76	81,82%	80,95%
	23	La maîtresse sait m'intéresser à ce qu'on fait à l'école	3,36	3,76	13,64%	4,76%
	29	La maîtresse a du mal à faire respecter les règles de la classe	3,00	3,10	33,33%	33,33%
	Moyenne		**2,93**	**2,99**		

On constate qu'en avril, l'item le moins bien évalué reste l'item n°17, avec une moyenne de 1,76. Les autres items conservent une moyenne supérieure à 3. On peut souligner que les items n°11, 23 et 29 ont connu une hausse respective de 0,05 points ; 0,4 points ; 0,10 points. Néanmoins, l'item n°5 a connu une baisse de 0,22 points (cf. tableau 10 et graphique 4).

Tableau 10 – Comparaison des scores obtenus à la dimension « satisfaction envers les professeurs » entre octobre et avril

	Relation aux enseignants					
	Item 5 : aide	**Item 11 : félicitations**	**Item 17 : explications**	**Item 23 : attractivité activités**	**Item 29 : respect règles**	**Moyenne**
Octobre	3,41	3,09	1,77	3,36	3,00	2,93
Avril	3,19	3,14	1,76	3,76	3,10	2,99



Graphique 4 – Comparaison des scores obtenus à la dimension « satisfaction envers les professeurs » entre octobre et avril

Pour finir, en ce qui concerne la question posée à l'issue du questionnaire (« Préfères-tu faire une évaluation finale ou être évalué(e) sur plusieurs exercices au fur et à mesure ? Pourquoi ? »), 11 élèves ont répondu qu'ils préféraient être évalués de façon formative. Parmi ces élèves, seuls quatre ont apporté une explication. Nous pouvons ainsi les citer :

- *« Je trouve très très bien les exercices, car sur les exercices il n'y a pas A, AR, ECA, NA. »* (D.-B., L.) ;
- *« Je trouve que les exercices qui remplacent l'évaluation sont très très bien. Parce qu'on n'a pas le stress des appréciations. »* (F., L.) ;
- *« Je préfère quand on fait des exercices petit à petit au lieu d'avoir une évaluation tout de suite alors qu'on n'est pas si prêts que ça. »* (F., N.) ;
- *« Il faudrait faire plus d'exercices avant de faire les évaluations. Je préfère qu'on fasse des exercices et que vous nous notiez sur les exercices. »* (B., M.).

Il est important de rappeler qu'en avril, 21 élèves sur 22 ont répondu au questionnaire. La comparaison entre octobre et avril n'est ainsi pas optimale, l'échantillon n'étant pas exactement le même.

Pour rappel, nos trois hypothèses étaient les suivantes : nous avons postulé que dédramatiser l'erreur permettrait aux élèves d'avoir moins peur de se tromper (hypothèse 1) ;

que privilégier l'évaluation formative serait moins stressant pour les élèves (hypothèse 2) ; et que d'instaurer un climat de confiance serait bénéfique pour que les élèves aient plus confiance en eux (hypothèse 3).

Si l'on se fie aux items n°16 et n°28, nous pouvons dire que notre première hypothèse semble infirmée. Si l'on ne prend en compte que les réponses aux items n°10, 16 et 28, nous pouvons dire que l'hypothèse 2 ne semble pas être confirmée. Néanmoins, nous devons également prendre en considération les réponses des élèves à la question finale. La majorité des élèves semble se sentir plus à l'aise avec le système d'évaluation formative. On peut ainsi dire que l'hypothèse 2 est partiellement confirmée. Enfin, au vu des réponses aux items n°4, 5, 11, 17 et 22, nous pouvons dire que l'hypothèse 3 semble également partiellement confirmée.

V. Discussion et conclusion

Pour rappel, cette étude s'intéresse à l'évaluation, et plus précisément au stress que cette dernière provoque chez les élèves. Nous nous sommes ainsi questionnés sur les moyens permettant de **réduire l'anxiété des élèves afin de les aider à être plus sereins lorsqu'ils abordent une évaluation**.

La première hypothèse postulait que dédramatiser l'erreur permettrait de faire diminuer la peur de se tromper chez les élèves (Astolfi, 1997 ; De Vecchi, 2014 ; Hadji, 2015). Au vu des réponses au questionnaire, cette hypothèse ne peut être confirmée. En effet, ce sont les items 16 (relatif à la peur de se tromper) et 28 (relatif à la peur du mauvais résultat) qui nous servent d'indicateur. Ces deux items ont été moins bien évalués après les changements effectués dans notre pratique, et ont subi une baisse respective de 0,14 et 0,05 points. Malgré une correction effectuée dans une autre couleur que le rouge, des appréciations basées sur les efforts fournis et la modification du rituel de dictée au moment de la correction, les élèves n'ont pas mieux évalué leur peur de se tromper et leur peur du mauvais résultat. De plus, les encouragements auprès des élèves et les rappels soulignant le fait que l'erreur en tant que telle n'est pas grave mais qu'elle fait partie intégrante du processus d'apprentissage n'ont a priori pas été suffisamment présents. En effet, pour réellement dédramatiser l'erreur et permettre à l'élève de l'accepter, il faut travailler dessus. Pour cela, le professeur doit permettre aux élèves d'identifier leurs erreurs, de les verbaliser, ou encore de les confronter aux autres (Astolfi, 1997). Nous pensons que cela n'a pas été assez explicite pour les élèves et

qu'il aurait fallu travailler davantage sur le statut de l'erreur. Néanmoins, au vu de nos observations dans la classe, nous pouvons souligner le fait que les élèves – y compris ceux en difficulté scolaire – sont volontaires, participent et s'impliquent énormément, même s'ils ne sont pas sûrs d'eux et font des erreurs. La peur de se tromper et d'obtenir de mauvais résultats semble donc être plus présente au moment des évaluations sommatives – écrites – qu'au moment des exercices oraux, collectifs ou individuels réalisés pour l'évaluation formative. Bien que cette hypothèse ne soit pas confirmée, il semble qu'il y ait tout de même un lien entre le statut de l'erreur et la peur de se tromper.

La deuxième hypothèse postulait que privilégier l'évaluation formative permettait à l'élève de moins stresser lors de l'évaluation, ce dernier n'ayant pas la pression de faire des erreurs sur lesquelles il ne pourrait pas revenir (Castincaud & Zakhartchouk, 2014 ; De Vecchi, 2014 ; Médioni, 2016 ; Ministère de l'Education Nationale, 2014). Au vu des résultats aux items 10 (peur de montrer son travail aux parents), 16 (peur de se tromper), et 28 (peur d'obtenir un mauvais résultat) et en prenant en considération les réponses des élèves à la question finale, nous pouvons dire que cette hypothèse semble être partiellement confirmée. En effet, les élèves ont, au vu du questionnaire, moins peur de montrer leur travail à leurs parents suite aux modifications de notre pratique (l'item a été mieux évalué de 0,18 points). Néanmoins, ils semblent avoir plus peur de se tromper (- 0,14 points), et d'obtenir de mauvais résultats (- 0,05 points). Si l'on prend en considération les réponses précises des élèves sur l'évaluation formative, un peu plus de 50% d'entre eux semblent être plus à l'aise avec ce système d'évaluation. Au vu de leurs dires, les élèves se sentent moins stressés par ce type d'évaluation (*« On n'a pas le stress des appréciations »* F., L.), et se sentent plus prêts que s'il n'y avait qu'une évaluation sommative (*« Je préfère quand on fait des exercices petit à petit au lieu d'avoir une évaluation tout de suite alors qu'on n'est pas si prêts que ça. »* F., N.). Le ressenti des élèves rejoint alors ce que soulignent Castincaud et Zakhartchouk (2014). En effet, ne pas faire apparaître d'appréciations sur les exercices effectués semble avoir retiré une part de stress chez les élèves qui ont pu constater petit à petit leur avancée vers les objectifs d'apprentissage visés (ce qui est également bénéfique au professeur, qui a également un regard plus précis sur cette avancée). Il nous semble intéressant de souligner que le fait d'avoir posé une question ciblée, obligeant les élèves à centrer leur réponse sur la situation précise d'évaluation formative, paraissait nécessaire afin de mesurer l'impact de cette forme d'évaluation. Effectivement, avec la prise en considération uniquement des réponses au questionnaire, cette hypothèse ne semblait pas confirmée. En revanche, grâce à la

verbalisation des élèves sur cette pratique précise, nous avons pu constater qu'elle semblait effectivement moins les stresser.

La troisième hypothèse postulait qu'instaurer un climat de confiance entre professeur et élèves était primordial (Antibi, 2017 ; Hadji, 2015). En effet, instaurer un tel climat permet, chez l'élève, de limiter l'idée qu'évaluation rime avec peur (Hadji, 2015). C'est par sa bienveillance et la pratique de l'évaluation positive que le professeur peut intervenir sur cette dimension (« Préparation de la rentrée scolaire 2014 », 2014, annexe 3). Les réponses aux items 4 (j'ai peur quand la maîtresse met un mot dans mon cahier de liaison), 5 (la maîtresse m'aide suffisamment), 11 (la maîtresse me félicite assez souvent), 17 (j'aimerais que la maîtresse explique davantage les choses difficiles) et 22 (j'ai peur lorsque la maîtresse parle avec mes parents) nous permettent de dire que cette hypothèse semble confirmée. En effet, seul l'item 5 a connu une baisse que l'on peut noter (- 0,22 points), les autres items ayant été mieux notés ou ayant stagnés. De plus, en classe, nous avons remarqué une constante progression de la plupart des élèves, notamment ceux en difficulté. Nous, les deux enseignantes de la classe, avons veillé à les encourager et à ne pas les laisser « baisser les bras » en cas de difficulté de compréhension. Pour parler plus précisément de l'évaluation formative, pratiquée pour rappel en mathématiques, cette dernière leur a permis d'atteindre les objectifs d'apprentissage et d'acquérir un maximum de compétences, chacun à leur niveau.

Nous pouvons ainsi souligner qu'au vu de cette recherche, il y a bien une corrélation entre anxiété et évaluation. Cet état de stress paraît être moins présent chez les élèves lorsque l'évaluation se fait de façon formative.

Pour conclure, si je dois nommer les limites de cette recherche, je dirais que n'utiliser que le questionnaire n'était pas suffisant pour mesurer l'impact des changements effectués au niveau de l'évaluation. En effet, la classe étant gérée par deux enseignantes, j'ai noté qu'il était compliqué pour les élèves de prendre le recul nécessaire pour n'évaluer la pratique que de l'une d'entre elles. Peut-être aurait-il fallu demander aux élèves de répondre au questionnaire en utilisant deux couleurs, afin qu'ils distinguent les deux enseignantes. De plus, l'échantillon étant mince car ne prenant en compte qu'une classe, l'absence d'un élève lors de la deuxième passation a rendu l'analyse des résultats moins significative. Une autre limite que l'on pourrait souligner concerne les mises en place effectuées. En effet, je pense qu'il aurait fallu insister plus sur le statut de l'erreur. Il aurait été intéressant d'instaurer par exemple un temps à l'arrivée en classe pendant lequel les élèves auraient pu revenir sur leurs

erreurs et les corriger. De plus, en CM1-CM2, les élèves ont un vécu scolaire déjà important, ce qui peut influencer leur rapport à l'erreur. Il aurait donc été nécessaire de la dédramatiser explicitement dès le début de l'année. Cette recherche m'a permis de me questionner sur le concept et les pratiques liées à l'évaluation. J'ai ainsi pu découvrir, en pratique, une première approche de l'évaluation formative. Je me suis heurtée à quelques difficultés, et je sais désormais qu'il faut se créer un outil clair sur lequel répertorier l'avancée de chaque élève. De plus, je trouve que ce système permet de repérer plus efficacement les élèves ayant besoin d'une remédiation. Pour toutes ces raisons, je pense continuer la mise en place de ce type d'évaluation dans le futur, et l'étendre à d'autres domaines.

VI. Bibliographie

Antibi, A. (2003). *La Constante Macabre ou Comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* Cahors : Math'Adore.

Antibi, A. (2007). *Les notes : la fin du cauchemar ou En finir avec la Constante Macabre.* Mercuès : Math'Adore.

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

Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Guimard, P. (2014). *Recherche « Bien-être à l'école »*. Université de Nantes (CREN, EA 2621).

Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Guimard, P., Gaudonville, & T., Hué Thanh Ngo. (2014). *Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles.* Éducation et formations, Ministère de l'éducation nationale, 2015, p.163-184.

Bienaime, P.-Y., Bouvier, J., Cadic, L., Cario, L., Coste, R., Fardin, G., Fremondiere, B., Frogier, N., Gay-Boisson, C., Hauray, J.-L., Lebrun, B., Marquer, S., Munck, F., Pilard, P., Plaza, N., Sossoko, N., Tavan, O., & Terrien, D. (2014). *Evaluer pour faire réussir les élèves.* France : académie de Nantes.

Consumer science and analytics. (2009). *La perception du stress à l'école par les parents.* Repéré à http://oserchanger.com/blogue_2/2009/04/15/stress-des-parents-reussite-scolaire-enfants/ le 4 janvier 2018.

De Vecchi, G. (2014). *Evaluer sans dévaluer*. France : hachette éducation.

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

Hollande, F., Ayrault, J.-M., Peillon, V., Moscovici, P., Fioraso, G., Le Foll, S., Lebranchu, M., & Pau-Langevin, G. (2013). *LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.* Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/Les_grands_textes/65/6/Orientation_et_programmation_pour_la_refondation_de_l_ecole_de_la_Republique_578656.pdf le 30 décembre 2017.

Inspection générale de l'Education nationale. (2013). *La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales.* Rapport n°2013-072. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/98/7/Rapport-IGEN-2013-072_274987.pdf le 4 janvier 2018.

Audy, F., Bensussan, C., Binetruy, A., Bobkiewicz, F., Charlemein, G., Klein, E., … Seguenot, C. (2014). Conférence nationale sur l'évaluation des élèves. Rapport du jury. Repéré à

http://cache.media.education.gouv.fr/file/Site_evaluation_des_eleves_2014/78/8/2015_evaluation_rapportjury_bdef_391788.pdf le 4 janvier 2018.

Laronche, M. (2009). Elèves trop stressés : la faute aux parents ? La pression de la réussite scolaire pèse de plus en plus tôt sur les enfants. *Le monde.* Repéré à http://www.lemonde.fr/societe/article/2009/04/13/eleves-trop-stresses-la-faute-aux-parents_1180067_3224.html le 4 janvier 2018.

Lelievre, C. (2014). Des évolutions de notation difficiles. *Mediapart.* Repéré à https://blogs.mediapart.fr/claude-lelievre/blog/240614/des-evolutions-de-notation-difficiles le 4 janvier 2018.

Le parisien. (2010). Les cinq grandes causes de stress des enfants. *Le parisien.* Repéré à http://www.leparisien.fr/societe/les-cinq-grandes-causes-de-stress-des-enfants-03-05-2010-907374.php le 4 janvier 2018.

Lomonède, B., Merle, P., Castincaud, F., & Zakhartchouk, J.-M. (2014). *L'évaluation plus juste et plus efficace : comment faire ?* Amiens : canopé.

Marcelli, D. (2011). *Approche globale du stress chez le jeune en situation de scolarité.* Repéré à http://www.afpssu.com/wp-content/uploads/2013/11/2011_-stress.pdf le 4 janvier 2018.

Médioni, M.-A. (2016). *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage. Des outils pour la classe et pour la formation.* Lyon : chronique sociale.

Ministère de l'éducation nationale. (1969). *Circulaire n° IV-69-1 du 6 janvier 1969.* Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/Ressources/42/3/Evaluation_circulaire_Edgar-Faure_notation_356423.pdf le 30décembre 2017.

Ministère de l'éducation nationale. (2002). Hors-série n°1 du 14 février 2002. Repéré à http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm le 30 décembre 2017.

Ministère de l'éducation nationale. (2002). *Evaluations CE2-sixième. Repères nationaux, septembre 2001.* (Publication n°128 les dossiers – mars 2002). Repéré à http://media.education.gouv.fr/file/45/9/4459.pdf le 7 janvier 2018.

Ministère de l'éducation nationale. (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066 le 7 janvier 2018.

Ministère de l'éducation nationale. (2014). *Préparation de la rentrée scolaire 2014.* Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=79642 le 30 décembre 2017.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2014). Pourquoi une Conférence sur l'évaluation des élèves ? Repéré à http://www.conference-evaluation-des-eleves.education.gouv.fr/pourquoi-une-conference-sur-levaluation-des-eleves le 4 janvier 2018.

Ministère de l'éducation nationale. (2016). Le livret scolaire unique du CP à la troisième. Repéré à http://www.education.gouv.fr/cid106168/le-livret-scolaire-unique-du-cp-a-la-troisieme.html le 7 janvier 2018.

Ministère de l'éducation nationale. (2017). *Année scolaire 2017-2018 : pour l'Ecole de la confiance.* Repéré à http://www.education.gouv.fr/cid119317/annee-scolaire-2017-2018-pour-l-ecole-de-la-confiance.html#Développer_la culture de l'évaluation le 30 décembre 2017.

Nimier, J. (s.d.). La docimologie. Repéré à http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-docimologie le 7 janvier 2018.

VII. Annexes

Annexe 1 – Liste des dimensions et items dans le questionnaire BE-scol

Dimensions	Item n°	Intitulé de l'item
Relation avec les enseignants	5	La maîtresse m'aide suffisamment
	11	La maîtresse me félicite assez souvent
	17	J'aimerais que la maîtresse explique davantage les choses difficiles
	23	La maîtresse sait m'intéresser à ce qu'on fait à l'école
	29	La maîtresse a du mal à faire respecter les règles de la classe
Sentiment de sécurité	6	J'ai peur de me faire voler des affaires à l'école
	12	J'ai peur quand je suis à l'école
	18	J'ai peur de me faire taper par d'autres élèves de l'école
	24	J'ai peur que des inconnus entrent dans l'école pour m'embêter
	30	J'ai peur qu'il m'arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école
Relations paritaires	1	Je trouve que c'est difficile de me faire des amis à l'école
	7	Je trouve que ça se passe bien à l'école
	13	Je suis apprécié par les autres élèves de l'école
	19	J'ai beaucoup de copains à l'école
	25	Je m'entends bien avec les autres élèves de l'école
Satisfaction envers les évaluations	4	J'ai peur quand la maîtresse met un mot dans mon cahier de liaison
	10	J'ai peur de montrer mon travail à mes parents
	16	J'ai peur de me tromper quand je fais des exercices
	22	J'ai peur quand mon professeur parle avec mes parents
	28	J'ai peur d'avoir de mauvais résultats
Satisfaction envers la classe	3	Je n'aime pas trop ma classe
	9	Je suis content d'être dans ma classe
	15	Je suis content de ma maîtresse
	21	Je suis content de ma salle de classe
	27	Je suis content de la façon dont ça se passe dans ma classe
Activités scolaires	2	Je suis content d'apprendre de nouvelles choses à l'école
	8	J'ai trop de devoirs à faire à la maison
	14	Je n'aime pas quand il y a un contrôle ou une évaluation
	20	Je travaille trop à l'école
	26	Je suis content d'aller à l'école

Résumé

Cette recherche porte sur l'évaluation pratiquée à l'école élémentaire, situation génératrice de stress pour bon nombre d'élèves. Elle questionne de plus en plus les professionnels de l'éducation. C'est pourquoi nous avons cherché à comprendre quels moyens pourraient être mis en œuvre pour réduire l'anxiété des élèves, afin de les aider à être plus sereins lorsqu'ils abordent une évaluation. Dédramatiser l'erreur, pratiquer l'évaluation formative et instaurer un climat de confiance entre le professeur et les élèves pourraient être des éléments de réponse. C'est dans une classe de CM1-CM2 que nous avons tenté de réduire cette anxiété, en valorisant les efforts, en diminuant les évaluations sommatives et en faisant preuve de bienveillance. Il en ressort que, si l'évaluation formative réduit l'anxiété des élèves, la seule dédramatisation de l'erreur ne suffit pas. La mise en place d'un rapport différent à l'erreur devrait, dans l'idéal, commencer dès l'entrée à l'école élémentaire.

Mots-clés : évaluation – anxiété – école élémentaire – erreur – bienveillance

Abstract

The present study is about assessment in elementary school, which leads to anxiety for many students. It is a concern for a lot of teachers and politicians. Accordingly, we tried to figure out how to reduce students' anxiety in order to help them feel better when they have a test. Embracing mistakes in the classroom, using formative assessments as a valuable tool and developing positive teacher-student relations might be a good start. We tried to reduce this anxiety in a CM1-CM2 classroom, by supporting children in their efforts, reducing summative assessments and being kind. As a result, embracing mistakes in the classroom is not as effective as using formative assessment. Therefore, as soon as a child comes to elementary school, he should learn to view his mistakes as a valuable asset.

Keywords : assessment – anxiety – elementary school – mistake – asset