



**HAL**  
open science

## L'évaluation à l'école : que disent les enfants ?

Clara Desmet

► **To cite this version:**

| Clara Desmet. L'évaluation à l'école : que disent les enfants ?. Education. 2018. dumas-01912638

**HAL Id: dumas-01912638**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01912638>**

Submitted on 12 Apr 2022

**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.



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Nantes

Université de Nantes  
École Supérieure du Professorat et de  
l'Éducation de l'Académie de Nantes

Site du Mans

Année universitaire 2017-2018

## L'évaluation à l'école : que disent les enfants ?

Clara Desmet

Sous la direction de Bruno Hubert

Master Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation

Mention Enseignement Premier Degré

## Remerciements

Je remercie tout d'abord Bruno Hubert, mon directeur de mémoire, pour sa disponibilité et sa réactivité.

Je tiens à remercier tous les élèves qui ont participé à la recherche, ainsi que les enseignantes qui y ont également contribué, et qui m'ont permis de mener les entretiens sur le temps de classe.

Je remercie enfin Anaïs, ma binôme, qui m'a beaucoup apporté et avec qui j'ai beaucoup appris cette année.

# Table des matières

Table des matières .....	3
1. Introduction .....	5
1. 2. Écriture, personne et évaluation des apprentissages .....	6
2. Cadre théorique : l'évaluation .....	8
2. 1. Définition de l'évaluation : que disent les chercheurs ? .....	8
2. 1. 1 Étymologie .....	8
2. 1. 2 Qu'est-ce qu'évaluer ? .....	9
2. 1. 3 Les différents types d'évaluation .....	11
2. 1. 4 Une évaluation à différents niveaux .....	12
2. 2. Évaluation des acquis scolaires des élèves : que disent les nouveaux programmes ?..	13
2. 2. 1 Quelle évaluation aujourd'hui ? .....	13
2. 2. 3 Les compétences comme objet privilégié d'évaluation .....	15
2. 3. Problématique .....	17
3. Méthodologie .....	18
3. 1. Population et période de l'étude .....	18
3. 2. Cadre méthodologique choisi pour le recueil de données .....	18
3. 3. Techniques et outils de collecte .....	19
3. 4. Méthodologie d'analyse des données recueillies .....	20
3. 5. Difficultés rencontrées .....	21
4. Présentation et analyse des données .....	23
4. 1. Définition de l'évaluation .....	23
4. 1. 1 L'évaluation importante .....	26
4. 1. 2 ... pour plus tard ? .....	26
4. 1. 3 Une évaluation de plus en plus difficile .....	28
4. 1. 4 Les fonctions de l'évaluation .....	29
4. 1. 5 L'évaluation : que disent les enseignantes ? .....	30
4. 2. Ressentis de l'évaluation .....	31
4. 2. 1 L'appréhension avant l'évaluation .....	32
4. 2. 2 Les conditions d'évaluation .....	36
4. 2. 3 Après l'évaluation .....	39
4. 2. 4 Les parents .....	40
4. 2. 5 Quel rapport à l'erreur ? .....	42
4. 2. 6 Les ressentis de l'évaluation : que disent les enseignantes ? .....	43

4. 3. Modalités d'évaluation .....	43
4. 3. 1 Les couleurs de l'évaluation .....	44
4. 3. 2 L'autoévaluation .....	45
4. 3. 3 Évaluer des compétences .....	47
5. Évolution de la posture professionnelle .....	49
6. Conclusion.....	51
7. Bibliographie.....	53
8. Annexes.....	55
8. 1. Annexe 1 : Guide d'entretien.....	55
8. 2. Annexe 2 : Images .....	57
8. 3. Annexe 3 : Extraits d'entretiens .....	59
8. 4. Annexe 4 : Questionnaires.....	68
8. 4. 1 Questionnaire de l'enseignante de la classe de CE 1 .....	68
8. 4. 2 Questionnaire de l'enseignante de la classe de CM 2 .....	71

## 1. Introduction

Au mois de décembre 2014, un Comité d'organisation est constitué dans le cadre de la Conférence nationale sur l'évaluation des élèves. L'objectif est d'élaborer des recommandations – remises à la ministre Najat Vallaud-Belkacem – qui feront de l'évaluation un véritable outil de réussite qui permet 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. Ces Journées de l'évaluation viennent directement répondre à la volonté de faire évoluer les pratiques d'évaluation des élèves vers une évaluation « positive, simple et lisible », demandée par la Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. Toute évaluation doit alors, à cet effet, être réalisée « dans un esprit de rigueur bienveillante »<sup>1</sup>. La mission est ambitieuse, mais indispensable. En effet, Charles Hadji rappelle, en 2015, un fait « bien établi aux yeux de nombreux observateurs : l'école française est devenue particulièrement anxieuse » (Hadji, 2015, p. 32). Une véritable pression de la réussite scolaire demeure en France, et pèse de plus en plus tôt sur les enfants. Les enfants scolarisés deviennent alors « malades du stress » (George, 2002, cité par Hadji, 2015, p. 33), exprimant une forte inquiétude face aux résultats scolaires, et à l'évaluation en général.

Ce climat de peur et de stress lié à la réussite scolaire, a de multiples impacts, notamment un impact considérable sur le bien-être des enfants scolarisés. La question du bien-être des enfants représente une véritable préoccupation de nos jours, à l'échelle du monde. Ainsi, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a effectué en 2009, un rapport sur le bien-être des enfants. Ce dernier se mesure à partir de six indicateurs, parmi lesquels apparaissent le « bien-être éducationnel » ainsi que la « qualité de vie à l'école ». Ce rapport publié par l'OCDE exprime donc sa volonté d'assurer un suivi régulier du bien-être des enfants et d'identifier les améliorations nécessaires, mais fait également apparaître le fait que « l'on considère désormais les enfants comme des sujets actifs de leur propre avenir » et que certains chercheurs estiment alors que « pour mesurer correctement le bien-être des enfants, il faut associer ces derniers à toutes les étapes des activités de recherche visant à assurer la mesure et le suivi de leur bien-être » (Fattore et al., 2007, p. 5, cité par OCDE, 2009, p. 29). De ce fait, les enfants devraient participer à la mesure de leur bien-être.

---

<sup>1</sup> Circulaire n° 2014-068 du 20 mai 2014 pour la « Préparation de la rentrée scolaire 2014 ».

Mais cette approche, « reposant sur de bonnes intentions, soulève néanmoins un certain nombre de questions ». La participation des enfants reste alors minime, peu considérée. Aujourd'hui, cette prise en compte, cette considération de l'enfant a évolué, et on reconnaît de plus en plus sa valeur. En juin 2017, dans les Cahiers pédagogiques, Bastien Sueur et Michel Tozzi évoquent toute l'importance de donner la parole aux enfants, et de donner à la parole des enfants, plus particulièrement des élèves au sein de l'école, une « légitimité qui lui est habituellement déniée dans notre système scolaire »<sup>2</sup>.

C'est ici l'objectif principal de mon mémoire, celui de donner la parole aux enfants, de l'écouter, de la considérer et la reconnaître comme « valable » sur un sujet, qui peut être considéré comme un des obstacles de l'enseignant : l'évaluation.

Dans une première partie, qui suit cette introduction, j'introduirai mon travail dans le cadre de recherche, puis je poursuivrai par le développement du cadre théorique, qui porte sur l'évaluation avant de formuler la problématique de ce travail de recherche. Ensuite, dans une quatrième partie, j'exposerai la méthodologie de recherche choisie avant d'analyser les données recueillies. Enfin, avant de conclure, j'évoquerai certains points qui ont participé à l'évolution de ma posture professionnelle.

## 1. 2. Écriture, personne et évaluation des apprentissages

Ce travail s'inscrit dans le cadre de recherche dirigé par Bruno Hubert, qui s'intitule « Écriture, personne et évaluation des apprentissages ». La première lecture que j'ai effectué dans le cadre du mémoire est celle de l'ouvrage de Martine Lani-Bayle et Maria Passeggi, *Raconter l'école*<sup>3</sup>, auteures dont j'ai pris connaissance dans le cadre de la conférence du colloque santé, menée le 1<sup>er</sup> février 2017 au sein de l'ESPE. Cette conférence, intitulée « La parole des enfants pour évaluer leur bien-être à l'école », avait notamment pour objectif de montrer que le bien-être à l'école est un indicateur important à prendre en compte lorsque l'on cherche à faire réussir tous les élèves, et que pour « évaluer » le bien-être à l'école, il était indispensable de prendre en compte la parole de ceux qui vivent l'école, de ses acteurs

---

<sup>2</sup> « Donner à la parole des élèves une légitimité qui lui est habituellement déniée », intitulé de l'entretien mené par Cécile Blanchard le 20 juin 2017 avec Bastien Sueur et Michel Tozzi.

<sup>3</sup> Lani-Bayle, M. & Passeggi, M. (dir.) (2014). *Raconter l'école : À l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil*. Paris : L'Harmattan.

principaux, c'est-à-dire les élèves. Julie Delalande s'est intéressée à l'étymologie du mot « enfant ». De ce fait, elle écrit que l'enfant, qui vient du latin *infans*, formé du préfixe négatif *in-* et du participe présent de *fari*, « parler », désigne par conséquent, celui « qui ne parle pas », qui est « incapable de parler, sans éloquence » (cf. Delalande, 2001, p. 24). Ainsi, l'*infans* vient conforter l'idée selon laquelle « la vérité sort de la bouche des enfants », qui sous-entend que l'enfant n'est pas capable d'une « parole raisonnée » (cf. Danic, Delalande & Rayou, 2006, p. 96). Il est incontestable qu'on ne prête pas assez attention aux paroles des enfants et qu'on les écoute très peu. Ainsi, il me semblait important de prendre en compte dans mon travail de recherche, le discours des enfants. Le thème de l'évaluation m'a été proposé et j'ai choisi de mener mon travail de recherche sur celui-ci. Cette étude repose donc sur l'idée que le point de vue des enfants est nécessaire pour comprendre l'expérience qu'ils ont de l'évaluation, puisque « ignorer le regard que portent les enfants sur la réalité sociale, c'est supprimer un éclairage essentiel à la compréhension de leur expérience » comme l'écrit Montandon (Montandon & Osiek, 1997, p. 10).



## 2. Cadre théorique : l'évaluation

### 2. 1. Définition de l'évaluation : que disent les chercheurs ?

#### 2. 1. 1 Étymologie

D'après le Dictionnaire culturel en langue française, le verbe « évaluer » apparaît en 1366 dans la langue française et est issu de l'ancien français *value* qui signifie « valeur » (Rey (dir.), 2005, p. 746). Le dictionnaire ajoute notamment que le terme « plus-value » correspond à un mot de sens différent, mais comparable à « évaluer ». C'est ainsi que De Vecchi cite au début de son ouvrage : « Étymologiquement, « évaluer » c'est faire apparaître de la valeur, c'est valoriser ! » (De Vecchi, 2011, p. 3). Pour Roegiers, évaluer vient de « ex-valuere », qui se traduit par les expressions « extraire la valeur de » ou « faire ressortir la valeur de » (cf. Roegiers, 2010, p. 51). Évaluer a plusieurs sens : en effet, ce verbe peut signifier « déterminer la valeur, le prix, l'importance de » ou alors l'action « d'estimer ». Ainsi, il peut s'agir de calculer précisément, à l'aide d'instruments de mesure, une quantité ou d'estimer cette dernière approximativement, mais des « réalités qualitatives » peuvent aussi être évaluées, « de façon totalement intuitive, voire subjective » (cf. Barlow, 2003, p. 14). Cependant, émanant du mot « valeur » qui, dans la langue latine<sup>4</sup>, désigne d'abord une façon d'être, Barlow décrit l'action d'évaluer comme celle de « repérer le degré de réussite, en même temps que les possibilités encore ouvertes d'un mieux-être, d'un accomplissement », qui correspond notamment à « faire surgir du sens, révéler dans une conduite, la part d'intelligibilité déjà acquise et celle qui reste à conquérir » (cf. Barlow, 2003, p. 15).

Barlow fait remarquer que le terme « évaluation », en matière d'éducation, n'est apparu que récemment en France, dans les années 1970, après avoir été évoqué brièvement par des théoriciens anglo-saxons. De ce fait, l'usage du mot « évaluer » à l'école n'avait pas de définition dans de nombreux dictionnaires « généralistes, même les plus récents » (cf. Barlow, 2003, p. 13). Aujourd'hui, l'évaluation, « en matière d'éducation », apparaît, et est définie dans le dictionnaire<sup>5</sup>. Elle correspond alors à la « mesure à l'aide de critères déterminés des acquis d'un élève, de la valeur d'un enseignement, etc. ». On remarque que la définition de

---

<sup>4</sup> *Valor*, terme latin abstrait, dérivé du verbe *valere*, signifie d'abord être fort, en bonne santé, vigoureux (cf. Barlow, 2003, p. 14).

<sup>5</sup> Évaluation. (2017). In : *Le Grand Larousse illustré 2018* (p. 471). Paris : Larousse.

l'évaluation à l'école n'est pas précise, que les mots qui la définissent ne sont pas clairement délimités. Mais qu'est-ce que l'évaluation scolaire ? A-t-elle plusieurs définitions ? Et comment fonctionne-t-elle ?

## 2. 1. 2 Qu'est-ce qu'évaluer ?

Tout d'abord, Roegiers met en évidence la proximité entre le concept d'évaluation et ceux de mesure, contrôle et jugement (cf. Roegiers, 2010, p. 61-63). Pour De Ketele, évaluer signifie « recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables, et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision » (De Ketele, 1989, cité par Roegiers, 2010, p. 52). Ainsi, l'évaluation doit préparer une décision, ce qui la différencie fondamentalement du jugement ou de l'appréciation. L'évaluation se fonde sur des objectifs liés avec la décision à prendre. Selon Roegiers, il existe trois types de décision : on évalue « les performances des élèves soit pour prononcer la réussite ou l'échec, soit pour décider ou non de proposer à certains une remédiation individualisée, soit pour décider ou non de commencer de nouveaux apprentissages » (cf. Roegiers, 2010, p. 53-54). Ainsi, les « objectifs de l'évaluation déterminent en vue de quoi on évalue » (p. 54). Les objectifs ouvrent sur des critères d'évaluation, qualitatifs, qui reflètent les objectifs et préparent à la décision, qui sera prise en recourant aux mêmes critères d'évaluation. Pour Barlow, le critère – du grec *kritèrion* qui représente une règle pour choisir, distinguer, trier – « indique tout à la fois les attendus du jugement évaluateur et ses buts » (cf. Barlow, 2003, p. 19). Enfin, pour évaluer, il est évidemment nécessaire de recueillir des informations chez l'évalué, dont De Ketele et Roegiers distinguent d'ailleurs les faits des représentations (De Ketele & Roegiers, 1993 ; 4<sup>ème</sup> éd. 2009, cité par Roegiers, 2010, p. 57).

Mais cette définition de l'évaluation n'est pas la seule, et Barlow justifie la grande diversité des définitions de l'évaluation par les différentes fonctions qu'elle peut avoir : tester, classer, repérer, contrôler, prévoir, etc. (Barlow, 2003, p. 112). Ainsi, ci-dessous sont listées les définitions de plusieurs spécialistes, pour qui l'évaluation :

- « consiste à attribuer une « valeur » - ou [...] un sens – à une situation réelle, à la lumière d'une situation désirée, en confrontant ainsi le champ de la réalité concrète à celui des attentes » (Hadjji, 1989, cité par Barlow, 2003, p. 112) ;

- est « le processus par lequel on délimite, obtient et fournit le maximum d'informations utiles permettant de juger des décisions utiles » (Stufflebeam, 1980, cité par Barlow, 2003, p. 112) ;
- permet « d'apprécier la stratégie [de formation] que l'on a mise en œuvre par rapport aux besoins réels des élèves » (Scriven, 1967, cité par Barlow, 2003, p. 112) ;
- est « une interaction, un échange, une négociation entre un évaluateur et un évalué, sur un objet particulier et dans un environnement social donné » (Weiss, 1991, cité par Hadji, 1997, p. 31) ;
- c'est surtout « interpréter des données, faire émerger du sens », faire apparaître le qualitatif dans le quantitatif (Ardoino & Berger, 1986, cité par Barlow, 2003, p. 112) ;
- « dans son acception la plus large », c'est « émettre un jugement à propos d'un événement, d'un individu ou d'un objet, en se référant à un (ou plusieurs) critère(s), quels que soi(en)t par ailleurs le(s) critère(s) et l'objet du jugement » (Noizet & Caverni, 1978, cité par Barlow, 2003, p. 112).

Ainsi, chaque spécialiste propose sa propre définition de l'évaluation, pour laquelle il choisit de mettre l'accent sur l'aspect comparatif, la prise de décision, la fonction de communication ou l'interprétation des informations recueillies.

Alors qu'au début des années 1980, l'Inspecteur général Raphaël Beggara affirme que l'évaluation scolaire est une forme de communication, selon Hadji, l'évaluation désigne plutôt un acte qui s'inscrit dans un processus général de communication (ou négociation) (cf. Hadji, 1997, p. 31). L'évaluateur, n'est pas à l'origine du processus de communication, puisque le message qu'il produit est par définition un message en retour, un *feedback*, en réponse à la communication précédente de l'évalué. L'évaluation « répond » alors à ce premier message avant que l'élève ne « réponde » à son tour à l'évaluation. Ainsi, par le message en retour, l'évaluation scolaire a bien pour but d'améliorer le déroulement de l'action et de chercher à la rendre plus conforme à son projet.

Enfin, pour Hadji, l'évaluation est une activité qui prend son sens dans le cadre d'une dynamique de régulation, que l'on retrouvera particulièrement dans l'évaluation formative. Ce travail de régulation, destiné à optimiser l'action, met en jeu deux processus de lecture (ou jugement) par lequel on prend des informations en retour (*feedback*) et de guidance, par lequel

on ajuste l'action, en développant des réactions adaptatives (cf. Hadji, 2015, p. 83). Selon les termes de Linda Allal, la « surveillance rétroactive de l'action » (*feedback*) met en jeu un processus de comparaison entre un « état-but à atteindre » et un « état donné » (Allal, 1993, cité par Hadji, 2015, p. 87). Hadji marque l'importance de la prise en compte de la pluralité des usages sociaux de l'évaluation (p. 100). En effet, celle-ci a des fins (les grandes intentions qui dynamisent le projet d'évaluer) et des fonctions (l'usage social concret). Ainsi, « l'acte d'évaluation peut être mis au service de fins diverses, en assurant des fonctions sociales elles-mêmes diverses (p. 102).

### 2. 1. 3 Les différents types d'évaluation

Selon la fonction de l'évaluation, celle-ci prend une forme particulière. Les différents auteurs comme De Vecchi ou Scallon distinguent généralement trois grandes formes d'évaluation, qui ont lieu avant, pendant et après l'apprentissage : l'évaluation diagnostique (ou d'orientation pour Roegiers), l'évaluation formative et l'évaluation sommative (ou certificative pour Roegiers).

Ainsi, Hadji définit l'évaluation diagnostique qui précède l'action de formation, comme celle permettant d'identifier certaines caractéristiques de l'apprenant, notamment de ses acquis, et d'en faire un bilan plus ou moins approfondi. L'évaluation diagnostique a pour fonction de permettre un ajustement réciproque apprenant/curriculum. L'évaluation qui se situe après l'action, l'évaluation sommative, toujours terminale, a pour fonction de vérifier que les acquisitions visées par la formation ont été faites. Enfin, l'évaluation formative se situe au cœur de l'action de formation. Sa fonction principale est de contribuer à une bonne régulation de l'activité d'enseignement. Il s'agit alors de prélever des informations utiles à la régulation du processus enseignement/apprentissage (cf. Hadji, 1997, p. 16).

Roegiers distingue deux niveaux lorsqu'on évalue : le niveau de l'élève et le niveau de la classe (cf. Roegiers, 2010, p. 64). Le tableau suivant, repris de l'ouvrage de Roegiers (p. 65) reprend les différentes évaluations pour chaque moment de l'apprentissage :

	Avant	Pendant	Après
Au niveau de l'élève	Évaluation d'orientation (ou diagnostique)	Évaluation formative (formatrice)	Évaluation certificative (ou sommative)
Au niveau du groupe-classe	Évaluation d'orientation (ou diagnostique)	Évaluation de régulation	Évaluation institutionnelle

Enfin, les informations recueillies sont soumises à une interprétation « normative » ou « critériée ». Pour Roegiers, l'interprétation est « critériée » si l'évaluateur apprécie la performance d'un élève par rapport à un niveau de maîtrise d'un ou plusieurs objectifs, à l'aide de critères, indépendamment de la performance des autres élèves. L'interprétation est au contraire « normative », si l'évaluateur détermine la performance d'un élève par rapport à celle d'autres élèves, et non en fonction de sa performance absolue (cf. Roegiers, 2010, p. 69).

#### 2. 1. 4 Une évaluation à différents niveaux

Comme on peut l'observer en lisant la définition de l'évaluation dans le domaine de l'enseignement, et comme le remarque Hadji : « l'évaluation des élèves n'a plus une simple finalité individuelle » (Hadji, 2012, p. 20). L'évaluation désigne alors un moyen pour évaluer à d'autres échelles, de l'évaluation du niveau d'une classe à l'évaluation de l'efficacité d'un système. En effet, le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*<sup>6</sup> (2005) explique que l'évaluation au sein du système éducatif s'est profondément diversifiée depuis la fin des années 1980, dans le but de favoriser la réussite de tous les élèves, ce qui a conduit à la définition d'une politique cohérente d'évaluation, avec notamment la mise en place du dispositif national d'évaluation à des fins diagnostiques des élèves de CE 2 et de sixième en français et en mathématiques, accompli par la DEP (Direction de l'Évaluation et de la Prospective), sous l'impulsion de Claude Thélot, l'objectif étant de non seulement rendre compte du fonctionnement et des résultats du système éducatif, mais aussi de donner aux acteurs du système des éléments d'appréciation pour faire évoluer leurs objectifs et leurs pratiques (p.394). Les résultats de ces évaluations sont souvent très largement utilisés par les politiques, les médias et les acteurs du système (p. 395).

---

<sup>6</sup> Évaluation. (2005, 3<sup>ème</sup> édition). In : *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 394-397). Paris : Retz/S.E.J.E.R.

Une autre évaluation du système scolaire est possible, il s'agit de l'évaluation externe, qui passe par exemple par le recours à des épreuves standardisées internationales telles que PISA. En effet, « depuis 2000, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a entrepris d'évaluer tous les trois ans les acquis des jeunes de 15 ans de plusieurs pays, dans divers domaines, à l'aide des enquêtes PISA, désignant en anglais *Program for International Student Assessment*, traduit en français par « Programme international pour le suivi des acquis des élèves » » (p. 395). Ces épreuves permettent alors, en comparant les performances des élèves d'un pays à un autre, d'apporter des ajustements au niveau du système éducatif de son pays. Ainsi, elles présentent des atouts, mais aussi de nombreuses limites et dérives, décrites par Roegiers (cf. Roegiers, 2010, p. 41-47).

Ainsi, parmi les acteurs de l'évaluation, on retrouve bien évidemment les enseignants, les élèves, ces derniers s'interrogeant sur eux-mêmes, notamment dans le cadre de l'autoévaluation, mais l'évaluation est aussi, en parallèle, engendrée par les « questionnements » (cf. Hadji, 2015, p. 106) de la société : en effet, « à travers sa représentation nationale ou à travers le regard général des familles », cette dernière s'interroge « sur les fins du processus évaluatif scolaire et aussi sur le système scolaire » (p. 106).

## 2. 2. Évaluation des acquis scolaires des élèves : que disent les nouveaux programmes ?

### 2. 2. 1 Quelle évaluation aujourd'hui ?

Comme le dispose la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, « [d]ans l'enseignement primaire, l'évaluation sert à mesurer la progression de l'acquisition des compétences et des connaissances de chaque élève ». Dans le cadre de la Conférence nationale sur l'évaluation (2014), le rapport de jury avait cherché à proposer des solutions à un des problèmes majeurs de l'évaluation, qui est celui que cette dernière n'encourage pas tous les élèves à vouloir progresser et développer toutes leurs potentialités. La circulaire du 20 mai 2014 concernant la préparation de la rentrée 2014, disposait de faire évoluer les pratiques d'évaluation des élèves « pour améliorer l'efficacité des apprentissages et la confiance en eux des élèves ». L'évaluation formative apparaît et « doit être conçue comme un moyen de faire progresser les élèves, au service des apprentissages ». L'objectif est ainsi de « faire de l'évaluation une démarche, et non seulement une mesure, afin que l'élève se sente valorisé et encouragé à prendre confiance en ses capacités et puisse

progresser ». Enfin, en application des dispositions de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, le décret du 31 décembre 2015 sur l' « Évaluation des acquis scolaires des élèves et livret scolaire, à l'école et au collège » vise à faire évoluer et à diversifier les modalités de notation et d'évaluation des élèves de l'école primaire et du collège pour éviter une « notation-sanction » à faible valeur pédagogique et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives, soutenant la motivation des élèves, et compréhensible par les familles, à compter de la rentrée scolaire 2016. L'évaluation doit aussi permettre de mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève.

### 2. 2. 2 La place de l'évaluation formative

Selon Hadji, l'évaluation formative constitue un modèle idéal, une « utopie » et considère que l'évaluation formative est tout d'abord informative (cf. Hadji, 1997, p. 12). Philippe Perrenoud, en 1991 explique qu'est formative « toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer, autrement dit, qui participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens d'un projet éducatif » (Perrenoud, 1991, cité par Hadji, 1997, p. 17). L'idée d'évaluation formative correspond alors au modèle idéal d'une évaluation qui se met au service de la fin qui lui donne sens, qui contribue à l'évolution de l'élève et qui s'inscrit dans la continuité de l'action pédagogique.

D'après Scallon, l'idée d'évaluer pour améliorer revient en premier lieu à Cronbach (Cronbach, 1963, cité par Scallon, 2000, p. 12), mais l'appellation « évaluation formative » aurait été utilisée pour la première fois par Scriven dans un article traitant des méthodes de l'évaluation, publié en 1967 (p. 12).

Scallon définit lui-même l'évaluation formative, comme étant le processus d'évaluation « continue ayant pour objectif d'assurer la progression des individus engagés dans une démarche d'apprentissage ou de formation ». Pour atteindre cet objectif, deux voies sont possibles : soit par des modifications de la situation ou du contexte pédagogique, soit en offrant à chaque individu l'aide dont il a besoin pour progresser, et ce, dans chacun des cas, pour apporter, s'il y a lieu, des améliorations ou des correctifs appropriés. La « décision action », c'est-à-dire la régulation, a pour objet soit la situation d'apprentissage, soit l'individu lui-même (p. 21). Enfin, la régulation, concept clé à retenir selon l'auteur, se définit par « le

fait d'en régler le fonctionnement ou le mode de fonctionnement, notamment pour l'adapter aux conditions extérieures ou au résultat à obtenir. » (CNRS, 1990, cité par Scallon, 2000, p. 23).

Cependant, la mise en place de l'évaluation formative est parfois confrontée à certains obstacles. Hadji évoque trois grands obstacles : « l'existence de représentations inhibitrices », une pauvreté des savoirs nécessaires pour interpréter les informations recueillies ainsi que les difficultés de l'enseignant à mettre en œuvre des remédiations (cf. Hadji, 1997, p. 20-22). Dans le cadre de l'évaluation formative, la motivation des élèves est à prendre en compte et peut être un obstacle. En effet, De Ketele évoque l'influence de la perception qu'a l'élève de l'évaluation et de sa fonction : ainsi, l'élève s'investit différemment dans une évaluation qui débouche sur une « note », pour laquelle il ne prendra pas de risques, que dans une évaluation qui lui permettra de réguler ses apprentissages, et pour laquelle il est plus susceptible de s'investir car il n'est pas « sanctionné ». Mais cela dépend si l'élève est responsabilisé ou non dans ses apprentissages (De Ketele, 1986, cité par Roegiers, 2010, p. 53). Scallon mentionne alors que la rétroaction fréquente adressée aux élèves et la qualité de l'information transmise sont des éléments à ne pas négliger pour associer l'évaluation formative « authentique » à la motivation des élèves (cf. Scallon, 2000, p. 43). Enfin, Perrenoud écrit en 1998, dans *L'évaluation des élèves*<sup>7</sup> :

Rares sont ceux qui s'opposent résolument et ouvertement à une pédagogie différenciée ou à une évaluation formative. Ils n'y adhèrent toutefois qu'à condition qu'elles soient données « par-dessus le marché », sans compromettre aucune des fonctions traditionnelles de l'évaluation, sans toucher à la structure scolaire, sans bouleverser les habitudes des parents, sans exiger de nouvelles qualifications des enseignants.

Les propos de Perrenoud semblent alors rejoindre les obstacles avancés par Hadji précédemment. C'est ainsi que Roegiers fait de l'évaluation formative une « l'éternelle promesse » (p.47).

### 2. 2. 3 Les compétences comme objet privilégié d'évaluation

La logique d'évaluation consistant à évaluer pour faire réussir les élèves est explicitée par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République et la première finalité de l'évaluation est de « servir à mesurer la progression de

---

<sup>7</sup> Perrenoud, 1998, cité par Roegiers, 2010, p. 49.



l'acquisition des compétences et des connaissances de chaque élève ». Il s'agit ici de se demander à quoi correspondent ces compétences.

Selon Roegiers, une compétence est :

La possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée et réfléchie un ensemble intégré de ressources en vue de faire face à toute situation-problème qui appartient à une famille de situations (Roegiers, 2010, p. 114).

Parler des compétences suppose que l'on évoque à la fois les ressources, c'est-à-dire les savoirs, savoir-faire et savoir-être que l'élève va devoir mobiliser, et les situations dans lesquelles l'élève devra mobiliser ces ressources. Ces ressources relèvent de ce que l'élève apprend à l'école.

Linda Allal, dans son article, propose la définition de la compétence de Gillet, qui se définit comme :

Un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace (Gillet, 1991, cité par Allal, 2002, p. 79).

De ce fait, une compétence comprend plusieurs connaissances mises en relation, elle s'applique à une famille de situations et est orientée vers une finalité. D'autre part, il est important de rappeler que les compétences ne s'opposent pas et ne se substituent pas aux savoirs appropriés de l'élève. De la même manière, De Vecchi écrit : « Les compétences ne refusent pas les savoirs mais leur permettent d'être opérationnelles » (De Vecchi, 2011, p. 95). Enfin, Le Boterf (1994) puis Perrenoud (1997), expliquent que « la compétence ne réside pas dans les ressources à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources » (cités par Allal, 2002, p. 83).

Pour De Vecchi, pour évaluer des compétences, il faut mettre les élèves face à une tâche complexe, les compétences privilégiant l'action. Afin de construire les compétences, les situations pédagogiques et d'évaluation doivent être porteuses de sens, comme les situations-problèmes, les situations de recherche et les situations complexes. De plus, afin de mettre du sens et participer à l'évaluation, il est nécessaire que les élèves soient actifs dans la construction des « critères de réussite ». Enfin, De Vecchi insiste également sur la nécessité d'évaluer un certain nombre de fois dans des situations diverses et multiples, et de faire

évoluer progressivement les critères de réussite pour construire et considérée comme « acquise » une compétence (cf. De Vecchi, 2011, p. 100-105).

Pour terminer, l'implication active de l'apprenant dans le processus d'évaluation est importante et elle peut se réaliser selon trois grandes modalités, décrites notamment par Allal (Allal & Michel, 1993, cité par Allal, 2002, p. 88) : l'autoévaluation, l'évaluation mutuelle et la coévaluation ; les participations aux évaluations interactives permettant notamment de se former à l'autoévaluation.

### 2. 3. Problématique

Le cadre théorique précédent a permis de définir l'évaluation et d'explicitier les attentes institutionnelles de l'évaluation à l'école, qui sont affirmées chaque année, et ce, depuis déjà plusieurs années. Ainsi, l'évaluation, qui répond à un objectif essentiel, qui est celui d'amener chaque élève à sa réussite, a vu ses pratiques et modalités évoluer. L'étude présentée ici s'intéresse alors à la signification que les enfants attribuent à l'évaluation, à la manière dont ils se la représentent, aux actions qu'ils déploient face à elle, aux émotions qui les accompagnent. De plus, elle s'intéresse à l'expérience de l'évaluation de ces enfants à l'école, mais également dans la famille. Il est alors possible de se demander si les enfants ont conscience de ce qui se joue, en matière d'évaluation, à l'école et plus particulièrement en classe. Pour répondre à ces questions, les enfants sont pris comme informateurs privilégiés à travers des entretiens semi-directifs ; la parole et le point de vue des adultes venant les compléter.

### 3. Méthodologie

Afin de répondre à la problématique de ma recherche, j'ai choisi de réaliser des entretiens semi-directifs avec des élèves de classes de CE1 et de CM2, dans lesquelles j'ai effectué mes stages cette année.

#### 3. 1. Population et période de l'étude

L'étude a été menée en collaboration avec des enfants d'une classe de CE1 et de CM2, ces dernières provenant de deux écoles élémentaires publiques situées en Sarthe. Ma seconde année de Master m'a donné l'occasion d'effectuer un stage filé (tous les jeudis de fin septembre jusqu'à mi-avril) ainsi qu'un premier stage massé d'une semaine dans la classe de CE1 (fin novembre – début décembre), mais aussi un second stage massé de deux semaines (au mois de janvier) dans la classe de CM2. Ces différents stages m'ont permis une prise de données auprès de 14 élèves de CM2, 21 élèves de CE1, mais aussi une prise de données « collective » auprès de deux groupes-classes de CE1. Les entretiens avec les élèves de CM2 se sont déroulés sur la période du 23 au 30 janvier 2018 et les entretiens avec les élèves de CE1 ont été organisés sur quatre dates : 1<sup>er</sup> décembre, 5 décembre, 8 décembre 2017 et 23 février 2018. J'ai également eu l'occasion de recueillir la parole des deux enseignantes des classes de CE1 et de CM2 où j'ai eu la chance d'intervenir, au travers de questionnaires transmis fin mars 2018.

#### 3. 2. Cadre méthodologique choisi pour le recueil de données

Afin de recueillir la parole des enfants à propos de l'évaluation à l'école, j'ai décidé de mener des entretiens. J'ai découvert dans un premier temps la méthodologie de l'entretien clinique-dialogique à travers le travail de Martine Lani-Bayle. L'entretien clinique-dialogique fait référence à la méthodologie utilisée par Piaget avec les enfants, l'entretien « clinique », auquel Martine Lani-Bayle ajoute le terme « dialogique » développé dans les publications d'Edgar Morin, afin d'appuyer la dimension fondamentale de la coconstruction de sa démarche. Ainsi, Martine Lani-Bayle définit<sup>8</sup> la méthodologie de l'entretien clinique-dialogique en ces mots :

---

<sup>8</sup> Lani-Bayle, M. (2010, septembre). *Vers une clinique du sujet ? Trajet éthique, entre émergence complexe et malentendus*. Actes du congrès de l'AREF, Université de Genève (Suisse).

Il s'agit donc généralement, à la base, d'une forme d'écoute attentive impliquée et impliquante qui vise à la formation, à partir du terrain où elle se joue, d'un savoir nouveau à la faveur d'une relation dialoguante (donc dialogique) et questionnante entre deux ou plusieurs personnes.

Elle ajoute dans son ouvrage *Raconter l'école*<sup>9</sup> :

L'entretien clinique-dialogique vise à recueillir un point de vue différent du sien chez l'interlocuteur tout en le respectant pour ce qu'il exprime sans chercher à le ou à se convaincre de qui aurait tort ou raison : les deux logiques narrateur/narrataire peuvent ainsi se frotter ou se questionner, le narrataire ayant mission d'éveiller l'expression de l'autre en manifestant une curiosité envers lui. C'est l'altérité qui est ici convoquée.

Ainsi, les objectifs de ma recherche sont de recueillir les points de vue, significations et vécus de l'évaluation des enfants mais également d'obtenir d'eux un recueil d'informations que je pourrais mettre en relation. Compte tenu du sujet précis de ma recherche et de l'absence d'expérience dans ce domaine, j'ai préparé, avant même de commencer mon recueil de données, un guide d'entretien<sup>10</sup> qui répertorie les « thèmes » que je souhaitais aborder au cours des entretiens, et qui se présentent sous forme de questions. Par conséquent, les entretiens menés doivent être plutôt qualifiés de semi-directifs. Berthier explique<sup>11</sup> que dans ce type d'entrevue, « l'enquêteur s'est fixé des zones d'exploration et veut obtenir que le sujet traite et approfondisse un certain nombre de thèmes ». Ainsi, l'entretien semi-directif combine « attitude non-directive pour favoriser l'exploration de la pensée dans un climat de confiance et projet directif pour obtenir des informations sur des points définis à l'avance » (p. 78). Les questions posées font alors apparaître des « thèmes » au fil des entretiens, qui me permettent de recueillir les points de vue de plusieurs enfants sur un même thème, et notamment de repérer les similitudes et différences de points de vue entre les enfants.

### 3. 3. Techniques et outils de collecte

Après avoir présenté et expliqué à chaque classe mon « projet » et avant de commencer les entretiens, les consentements des élèves ont été recueillis, tout d'abord par la distribution d'une attestation d'autorisation transmise aux familles, puis en demandant aux enfants, avant de commencer chaque entretien, l'autorisation d'enregistrer ce dernier. Il apparaissait

---

<sup>9</sup> Lani-Bayle, M. & Passeggi, M. (dir.) *Raconter l'école : À l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil*. (2014). Paris : L'Harmattan.

<sup>10</sup> Annexe 1.

<sup>11</sup> Berthier, N. *Les techniques d'enquête en sciences sociales, Méthodes et exercices corrigés*. (2010, 4<sup>ème</sup> édition). Paris : Armand Colin. (p. 78).

primordial d'enregistrer afin de bénéficier de l'intégralité des entretiens menés, mais également d'avoir trace des contours du discours (ton, atmosphère), l'enregistrement restituant fidèlement le déroulement et le langage de l'entretien, ce qui m'a notamment permis, entre autre, de favoriser l'écoute plutôt que la prise de notes. Chaque entretien mené a été enregistré avec la fonction « dictaphone » de mon téléphone portable. Parmi les trente entretiens réalisés, nous pouvons compter deux « discussions » en groupe-classe qui ont été organisées juste avant de débiter une évaluation, dix-huit entretiens individuels et dix entretiens collectifs (trois entretiens à 3 élèves et sept entretiens en binôme). Les entretiens sont plus ou moins longs, avec des durées variant entre 5 et 20 minutes, me permettant de préciser que ce ne sont pas ces dernières qui m'intéressent ici, mais bien ce que les enfants ont pu évoquer pendant ces entretiens.

Les entretiens réalisés avec les élèves de CE1 ont été réalisés sur le temps de classe, dans une petite salle attenante à la classe ; pendant la récréation ou sur les temps d'APC, dans la classe où l'enseignante était présente pour ceux réalisés avec les élèves de CM2.

De plus, j'ai été amenée à utiliser divers supports et outils lors de mes entretiens. En effet, en plus de mon guide d'entretien comportant les questions générales que je pouvais poser, j'ai proposé lors des entretiens deux feuilles où figurent plusieurs personnages exprimant chacun des émotions ou des états différents<sup>12</sup> (angoisse, joie, tristesse, concentration,...). Ces personnages ont eu pour but d'aider les enfants – plus particulièrement les CE1 – à décrire et illustrer leurs états, ressentis et émotions avant, pendant ou après une évaluation, si ceux-là leur correspondaient. Enfin, j'ai proposé à certains enfants d'observer, pendant les entretiens, leurs, ou des évaluations d'autres élèves effectuées au cours de l'année.

### 3. 4. Méthodologie d'analyse des données recueillies

Les modalités de lecture des données recueillies dans le cadre de cette recherche sont exclusivement qualitatives. En effet, ma recherche est dite « qualitative » puisqu'elle implique « un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs »<sup>13</sup>. De plus,

---

<sup>12</sup> Annexe 2.

<sup>13</sup> Paillé, P. & Mucchielli, A. (2016, 4<sup>ème</sup> édition). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin. (p. 13).

le nombre d'enfants qui ont participé à ma recherche ne permet pas de procéder à une analyse quantitative, ajoutant qu'il s'agit d'en extraire le sens plutôt que les transformer en pourcentages ou statistiques. Les différentes questions posées et les sujets évoqués par les enfants lors des entretiens m'ont permis de dégager des thèmes. Ainsi, la méthodologie d'analyse des données recueillies est thématique et il s'agit alors de répondre progressivement à ma problématique à l'aide de ces thèmes. Pour cela, j'ai décidé de transcrire les entretiens, en tentant le mieux possible de rendre compte des intonations, attitudes corporelles, hésitations, silences, défauts de langage. Tous les entretiens n'ont pas été transcrits intégralement. En effet, les digressions et interruptions lors des entretiens n'apparaissent pas. De plus, j'ai choisi de ne pas transcrire l'entièreté d'un des entretiens réalisé avec un élève de CE1, qui ne s'est pas exprimé lors de celui-ci. En effet, il s'agit d'un élève très discret, qui participe très peu en classe, et qui pourtant apparaît beaucoup moins intimidé dans les échanges informels en classe, mais surtout dans la cour. Je lui ai proposé de participer à un second entretien en binôme, avec l'un de ses copains, lequel il a accepté. Cependant, durant ce second entretien, il n'interviendra que trois fois, après avoir été sollicité.

### 3. 5. Difficultés rencontrées

C'est la première fois que je réalisais des entretiens, il s'agissait d'une véritable découverte pour moi. J'ai pris conscience, suite à mes premiers entretiens, que ces derniers devaient savoir être conduits, et demandaient notamment beaucoup de « pratique ». En effet, l'introduction des thèmes choisis doit être « subtile », le guide d'entretien maîtrisé, pour éviter de transformer l'entretien en « interrogatoire », en une série de questions à réponses, parfois fermées. En effet, même si tous les enfants étaient volontaires, je savais qu'il y avait surtout une grande part de curiosité, et ma crainte était que, se sentant obligés de participer aux entretiens, les enfants les « subissent » et qu'une imposition de ma part soit trop forte. Malheureusement, c'est ce qui s'est passé, plus particulièrement au tout début, où je craignais que les enfants trouvent mes questions ennuyeuses, le temps long, voire même de ne pas « obtenir » assez « d'éléments » à analyser. Ainsi, agrippée à mes fiches de questions, les entretiens étaient courts, et c'est décidément moi qui les « menais », façonnant parfois les propos que je recueillais à travers les formulations de mes questions. Puis, progressivement, au fil des entretiens, j'ai senti que ces derniers constituaient des espaces de parole appréciés par les enfants et alors ma « pratique » est devenue de plus en plus « aisée », naturelle, et j'ai notamment pu me détacher de mon guide d'entretien, me laissant plutôt guidée par les enfants,

qui sont ceux qui m'ont finalement le plus rassurée. De plus, les entretiens s'organisent et prennent du temps sur le temps scolaire, ainsi, je n'ai pas pu effectuer d'entretien avec l'ensemble des enfants des classes de CE1 et CM2. Enfin, malgré le fait que chaque entretien a sa « dynamique propre », tous les thèmes n'ont à chaque fois, pas forcément été abordés.

## 4. Présentation et analyse des données

### 4. 1. Définition de l'évaluation

Chacun des entretiens menés avec les élèves commençait par une même question : « C'est quoi une évaluation ? ». L'objectif de cette question était alors de prendre connaissance de la définition, de la représentation générale que se font les élèves de l'évaluation. C'est une question abstraite, qui pose alors de nombreuses difficultés aux élèves. En effet, certains d'entre eux hésitent (points de suspension), cherchent leurs mots, voire sont totalement « pris au dépourvu ». Les élèves tentent alors de définir l'évaluation en l'illustrant d'éléments et d'exemples concrets. Cependant, pour d'autres élèves, la définition de l'évaluation est évidente et répondent alors immédiatement. Ainsi, les réponses à cette question sont variées, mais certaines reviennent cependant fréquemment. Dans ce premier axe, je présenterai les définitions des enfants de l'évaluation et de ses fonctions, avant de présenter les paroles des deux enseignantes.

Tout d'abord, les élèves de CE1 ont généralement défini l'évaluation comme étant « un travail » à faire, « quelque chose qu'on doit remplir, c'est des exercices à faire », parfois même « plein d'exercices sur une feuille », « qu'on doit réussir et après les signer », ou même encore « des phrases, des mots à écrire ». Lorsqu'elle est difficile à définir, les élèves décrivent des situations concrètes : pour Simon<sup>14</sup> « Une évaluation, ça sert pour mémoriser des mots et comme ça dans les évaluations on peut remettre les mots ». Pour Yasmine, il faut « faire les dessins, les calculs, les phrases-réponses », qui fait alors référence aux évaluations mathématiques sur la résolution de problèmes, alors que Jamel et Marianne font référence à des connaissances précises : l'évaluation, c'est « pour savoir les nombres, l'heure, les mois, les jours... » ou même « par exemple la phrase interrogative ». Sofian explique que les exercices des évaluations sont cependant « plus difficiles que des autres », les « autres » correspondant à ceux effectués au cours des séances d'apprentissage. David explique, lui, ce qu'il fait pendant une évaluation : « je réponds, je réponds, je fais les trucs qui sont demandés, je réponds aux questions qu'on a demandées de faire et puis... je crois que c'est tout ». Ces premières réponses semblent faire référence aux évaluations dites sommatives, celles

---

<sup>14</sup> Tous les prénoms ont été modifiés par soucis d'anonymat.



« visibles » pour les élèves, et qui se présentent le plus souvent sous forme d'exercices sur feuille.

Pour définir l'évaluation, d'autres élèves expliquent faire des évaluations pour « apprendre des choses » comme Lilou, ou pour « apprendre à compter, pour apprendre à lire » comme Laura et Edgar. Laura résume alors toutes ces idées en définissant l'évaluation comme « des exercices à faire pour apprendre ». Marianne insiste sur le fait que l'évaluation sert à « mémoriser, à plus bien travailler », qui précisera lors d'un second entretien que l'évaluation permet d'« apprendre plus les choses ». Ainsi, l'évaluation pousserait à mieux travailler. Marianne ajoute également que l'on fait des évaluations « pour qu'aussi nos parents soient d'accords pour ce qu'on fait à l'école. ». Apparaît alors pour la première fois, la place des parents dans les évaluations effectuées par les enfants à l'école. Pour Kévin, l'évaluation correspond plutôt aux « points verts et rouge, quand on travaille bien ou pas bien » et il insiste alors sur le résultat de celle-ci, représentée sous forme de points de couleur, qui permettent de dire si l'enfant « travaille bien ou pas bien ».

Certains élèves sont en revanche surpris par cette première question et ne parviennent pas à donner une définition, ou mettre des mots sur l'évaluation. Demander de définir l'évaluation est une question « large » et elle semble bien traduire l'abstraction autour du mot « évaluation » pour certains enfants. Ainsi, à cette première question, Mélissa me répondra avec évidence qu'une évaluation « Bah c'est une évaluation ! » et pour Pauline, que « c'est bien ». De plus, alors qu'Edgar ne « sai[t] pas ! », Karim « sai[t] ce que c'est une évaluation mais il [s'] en rappelle plus... ». Karim, qui était volontaire mais malgré tout un peu intimidé par l'entretien, pense probablement ici que j'attends une définition précise de l'évaluation.

Concernant les élèves de CM2 avec lesquels je me suis entretenue, les définitions de l'évaluation sont également variées. Tout d'abord, l'évaluation peut être encore difficile à définir, et cette première question, ouverte et abstraite, nécessite parfois d'être relancée, comme pour Émilie et Adèle, qui finissent par la définir comme servant à « apprendre les choses ».

Pour Mélina, l'évaluation est « un test » qui permet de « savoir nos connaissances », connaissances correspondant à « tout ce qu'on a fait en cours », afin de « voir si on a écouté », Hannah poursuivant : « Tout ce qu'on a appris, tout ce qu'on a fait » pour voir « si on a bien travaillé, si on retient tout ». Ils définissent alors, lors de l'entretien, l'évaluation comme un

moyen de « nous tester pour voir si on a bien appris, si on comprend », Thibault ajoutant « pour améliorer nos connaissances ». Ainsi, pour ces trois premiers élèves, l'évaluation a pour objectif de surtout vérifier l'acquisition de connaissances et ils semblent alors également faire référence aux évaluations sommatives. Les termes « test », « tester » employés par les élèves sont forts puisqu'ils soutiennent dans un sens l'idée selon laquelle l'évaluation viendrait contrôler les élèves, les soumettre à une épreuve qui aurait alors pour objectif final de les « juger ».

De ce fait, pour Emma, l'évaluation est « comme un contrôle, c'est une révision de tout ce qu'on a fait depuis le début de la séance ».

Comme pour les élèves de CE1, l'évaluation est « une feuille avec des exercices » (Lucas) avec « plusieurs questions sur une matière », « on le fait en bilan » « avec, dans l'année, tout ce qu'on a appris » (Mathéo). Lors des évaluations, « on est tout seul, en individuel » (Pierre et Lucas) et « on met des classeurs entre nous pour éviter de copier sur le voisin » car « si le voisin il se trompe, bah [lui il va se] tromper aussi » évoque Lucas. Pour Hugo, « on met des classeurs pour éviter qu'on nous copie dessus » et « on doit bien apprendre ce qu'on avait à faire ». Pour Hugo, l'évaluation permet surtout de remplir « le bulletin de notes », qui permet de « voir nos compétences pour passer en sixième, ou dans d'autres classes ». Est alors mentionné pour la première fois lors d'un entretien, le bulletin, sur lequel je reviendrai plus tard. Il ajoute également qu'il y a « des évaluations orales aussi, mais c'est un peu plus rare que les évaluations à l'écrit ». En effet, Hugo a conscience des évaluations sommatives, qui viennent évaluer des compétences langagières orales comme en langues vivantes étrangères, même si celles-ci sont « plus rare(s) ». Ces évaluations « à l'oral » sont également mentionnées par Lucas, Hannah, Thibault, Émilie, Adèle et Mélina. Mélina évoque également l'évaluation en EPS : « Par exemple en EPS on fait, bah... on fait ce qu'on sait faire et bah si, en fait, on évalue ». Ainsi, Mélina hésite à parler d'évaluation en EPS afin d'affirmer qu'ils sont bien évalués, même en EPS.

Pour Justine, l'évaluation permet de voir « si t'as relu ou pas » « ce que tu dois apprendre » « pour après passer en sixième ». Elle permet de faire « évoluer » nos compétences. Pour Maëlle, l'évaluation permet « de voir si t'as bien compris quelque chose ». Enfin, pour Lucas et Pierre, l'évaluation permet de « savoir où on en est », « savoir si on connaît bien », pour connaître « les qualités, les performances » des enfants. Lucas semble faire apparaître la notion de progression, l'idée selon laquelle l'évaluation permet d'identifier ses acquis et

difficultés afin de pouvoir progresser, mais parle avec Pierre de « qualités, performances » qui renvoient à une évaluation « test ». De plus, les évaluations sont une affaire d'enfants, car « quand on est adultes, on fait plus [d'évaluations] » car « on n'est plus à l'école ».

#### 4. 1. 1 L'évaluation importante...

« L'évaluation est-elle importante ? ». J'ai posé cette question à quelques enfants avec lesquels j'ai pu m'entretenir, et si l'évaluation est effectivement importante, elle semble surtout l'être « pour plus tard ». Pour Laura, « Si on veut apprendre », alors oui, l'évaluation est importante. Pour Simon, il faut éviter de rater les évaluations « parce qu'on sera [...] moins bon pour faire les évaluations », alors que « pour faire les évaluations, si on a tout bon, on va être plus fort ».

Puisque l'évaluation est importante pour apprendre, celle-ci est importante pour les élèves eux-mêmes « parce que sinon après on va pas apprendre beaucoup de choses ». Pour Antoine, elle est en effet importante « pour savoir les choses », et « par exemple, si on a une évaluation de l'heure, [...], là y'a l'heure, on doit la réécrire, ça c'est pour apprendre l'heure ».

#### 4. 1. 2 ... pour plus tard ?

Concernant les élèves de la classe de CM2, l'évaluation est importante car elle permet notamment de « voir si on peut aller en sixième ou dans une autre classe supérieure » (Emma). Justine explique que les évaluations permettent de faire « évoluer nos compétences » pour après « rentre[r] [...] sur des autres classes, parce que si on sait rien bah... ça sert à rien de passer à un niveau plus dur. Parce que déjà si t'as pas compris en CM2 bah ça sert à rien de passer en sixième. Parce que t'façon ça va être encore plus dur et tu vas pas évoluer, tu vas plus re-baisser ». Les évaluations rendent alors compte de l'évolution de l'élève dans l'acquisition des compétences, qui semblent indispensables pour passer au « niveau » supérieur. Pour d'autres élèves, les évaluations effectuées cette année sont importantes « pour plus tard » (Émilie), elles peuvent « te servir pour le collège » (Thibault), mais seulement « si on te refait les mêmes » (Thibault et Mélina). En effet, Hannah, Mélina et Thibault expliquent que les évaluations servent pour « plus tard », « au cas où si on sait plus et bah on essaye de chercher nous souvenirs de l'évaluation ». Enfin, pour Inès, les évaluations sont des traces qui permettront « plus tard », de voir « les notes » et « si on a de bonnes notes », on pourra « avoir le bon métier ». Pour Mathéo et Carla, il vaut en effet « mieux avoir des bonnes notes », notamment pour « aller au collège », « parce que si on n'a pas de bonnes notes », Inès

pense « qu'on va peut-être redoubler et ça va être dur pour les enseignantes du collège ». Les propos des enfants se rapprochent ici de l'idée – développée par Charlot, Bautier et Rochex<sup>15</sup> – selon laquelle le rapport au savoir de certains élèves est un rapport social. Cela signifie ici qu'apprendre, ce n'est pas acquérir des savoirs qui présentent un intérêt propre, une valeur, du sens mais c'est satisfaire aux exigences de l'école, afin d'accéder à la classe supérieure, à l'université, au diplôme, au bon métier.

De même que pour les élèves de CM2, l'évaluation est importante « pour apprendre beaucoup de choses », « pour passer au CE2 », « pour aller au collège pour être grand », « au lycée et au travail ! » (Jamel). Pour Kévin, l'évaluation est importante pour lui, « quand [il] sera grand, autrement [il ne] pourra pas faire de travail ». Comme Kévin, Marianne explique que les évaluations qu'elle effectue sont importantes pour « passer le brevet », pour lequel « il faudra bien re-mémoriser », puis « après quand on [sera] grand pour bien s'occuper on va avoir un métier et il [faudra] bien s'occuper aussi ».

Pour Ben, l'évaluation est importante pour eux, les enfants, car « on travaille pas pour nos parents, on travaille pas pour la maîtresse, on travaille pour nous ! Pour passer au CE2 ». Ainsi, il explique que l'évaluation est un « travail » qui permet d' « aller dans d'autres classes. Par exemple, au CE1, on fait un[e] évaluation pour aller au CE2, après on est au CE2, on fait un[e] évaluation pour aller au CM1, après c'est pareil pour [...] collège, lycée ». Il finit par résumer que les évaluations permettent de « travailler et aller dans une autre classe ». Laura affirme que « si on apprend pas » pour les évaluations, alors « on peut redoubler ». Jamel et Marianne, lors de l'entretien, expriment les mêmes propos que leurs camarades et ajoutent que l'évaluation leur est importante pour « grandir, grandir, grandir ! » mais aussi « avoir des bonnes notes » et « pour avoir son bac ». Marianne évoque notamment sa cousine, qui va passer son baccalauréat cette année et qui « a beaucoup d'évaluations en ce moment ».

Ainsi, les enfants ont conscience que les évaluations (sommatives) ont notamment pour fonction d'établir un bilan des compétences et connaissances qui ont été acquises ou non et

---

<sup>15</sup> Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin. (p. 100-102).

que la réussite de ces dernières importe dans leur passage à un niveau supérieur, au risque de « redoubler ». Pour beaucoup des enfants de CE1, l'évaluation sert à « apprendre », et semble faire partie de leur métier d'élève : écouter en classe, relire et apprendre pour (réussir) les évaluations. Enfin, les évaluations sont importantes pour plus tard, pour leur métier plus tard.

Lors des entretiens menés avec les élèves de CM2, certains ont souligné l'importance du « bulletin ». En effet, selon Hugo, les évaluations permettent d' « avoir un bulletin » car « sans les évaluations, [...] y'aurait peut-être pas de bulletins ! ». Or, le bulletin est l'outil qui permet de savoir si on peut passer dans une autre classe, comme me l'explique Emma, qui ajoute que le bulletin permet de savoir « si c'est acquis, si c'est partiellement ou si c'est pas du tout compris. ». Enfin, lorsque je demande ce que font les élèves après avoir fait une évaluation, Justine me répond qu' « [ils attendent] le bulletin, parce que la maîtresse marque [...] toutes les évaluations, toutes [leurs] compétences, [...] dans le bulletin », « comme ça, [leurs] parents voient si on a re-baissé ou si on a évolué ».

Ainsi, la fonction du bulletin est aussi celle d'être communiqué aux parents, qui peuvent alors, eux aussi dans un sens, « évaluer » les progrès de leurs enfants.

Cependant, lors des entretiens que j'ai pu mener avec les enfants de la classe de CE1, le bulletin n'a, lui, jamais été mentionné. Au cours d'un des derniers entretiens, j'ai demandé à Laura et Selena, élèves de CE1, ce qu'était le bulletin et si elles l'avaient déjà vu. Selon elles, le bulletin correspond à la « pochette » où l'on met les évaluations après les avoir signées. Ainsi, contrairement aux élèves de CM2, ce qu'ils nomment « bulletin », ne semble pas familier aux élèves de CE1.

#### 4. 1. 3 Une évaluation de plus en plus difficile...

En CE1, l'idée selon laquelle l'évaluation est destinée à devenir de plus en plus difficile est très présente dans les entretiens. En effet, pour Thomas, « pour l'instant, là, [les évaluations] sont faciles » « mais peut-être que dans le futur, elles vont s'aggraver ! Ça va être plus difficile ! ». Il ajoute : « Du coup j'aurai tout le temps des rouge ou des orange. ».

Sentiment partagé par Kristina – élève de CM1 qui suit des séances dans la classe de CE1 afin de remédier à ses difficultés et qui a participé aux entretiens –, qui explique pourquoi l'évaluation est importante : « C'est important parce que bientôt, quand on va aller en CM2 ou en CE2, bah ce sera encore un peu difficile là-bas donc on doit savoir ce qu'on sait déjà. ».

Julia affirme alors que oui, les évaluations seront plus difficiles *après* « parce qu'en fait, ça va nous mettre encore des trucs beaucoup plus durs, [...] ils nous mettent des trucs durs parce qu'ils nous font comprendre que on doit réussir ». L'évaluation doit alors gagner en difficulté pour nous « pousser » à réussir. Il en est de même pour Marianne et Jamel, qui auront « beaucoup d'évaluations » « plus dures », quand ils seront « en CE2 », « en troisième ou en CM2 », sans parler du lycée qui « est le plus difficile », car « quand t'es au collège, bah là pour arriver au lycée, j'te dis là c'est un évaluation trop trop dur » m'explique Ben dans un autre entretien. Ainsi, les enfants semblent déjà se préoccuper des évaluations futures, futur proche comme lointain lorsqu'ils évoquent le collège ou le lycée. Même s'ils le mentionnent et en ont conscience, le collège ou le lycée ne semblent pas exercer une réelle pression sur eux, mais semblent cependant forger l'idée selon laquelle l'école est un passage de classe en classe, jusqu'au lycée, qui est le véritable « but » de l'école.

#### 4. 1. 4 Les fonctions de l'évaluation

À quoi sert l'évaluation ? Pour Mélissa (CE1) et Emma (CM2), l'évaluation sert à « savoir si on bien compris », « ce qu'on était en train d'apprendre ». Emma ajoute également qu'elle l'aide à « savoir si son cerveau fonctionne bien », « car des fois [elle] oublie très vite ! ». Hannah (CM2) explique que « quand t'as ton évaluation et quand t'as fini tu dis : « Ça j'ai compris, ça j'ai pas compris », tu vois si tu comprends, tu vois si tu comprends pas ». Pour David, elle sert « à bien comprendre » mais « ça sert à pas bien comprendre quand j'arrive pas ». Il ajoute qu'elle permet également de « bien réfléchir » et d' « être intelligent ». Julia évoque qu'elle sert à « travailler bien » et « que tu compren[nes] ». Elle ajoute : « c'est fait exprès pour que tu comprends... ou t'arrives pas à comprendre ». Pour Kévin et Marianne, l'évaluation sert à « bien travailler », Kévin ajoutant qu'elle permet aussi de savoir « ce qu'il faut faire ». Ainsi, l'élève doit bien travailler et savoir ce qu'il doit faire, peut-être pour notamment être un « bon élève ». Lors de l'entretien de Jamel et Marianne, ces derniers ont évoqué que l'évaluation servait également « à aider ceux qui arrivent pas » (Jamel), à aider « les gens qui ont du mal à faire des évaluations » (Marianne). En effet, Jamel explique que la maîtresse donne « un petit peu le modèle » et que les élèves sont amenés à « faire pareil que le modèle ». Marianne ajoute que « pour ceux qui ont du mal, et bah on donne des plus faciles ». Ainsi, les enfants décrivent ici la différenciation mise en place au sein de la classe. Ils en ont conscience, la comprennent : « pour le groupe 3, on leur donne une évaluation par exemple, ils doivent faire la première... » (Marianne), « et le groupe 1 il doit faire tout l'évaluation mais

le groupe 2, au moins 3 ou 4... » (Jamel), « parce qu'en fait le groupe 1 et bah ils sont plus rapides, et il peut faire tout l'exercice » (Marianne) et saisissent la volonté de faire progresser tous les élèves : « on donne des plus faciles pour qu'après ils prennent des moyens, des grands » (Marianne).

Pour Thomas, Marianne, Simon, Sofian et Edgar (CE1), l'évaluation sert « à apprendre », à « mémoriser ». Marianne évoque également qu'elle sert à « plus bien travailler » et justifie en poursuivant : « on ferait comment pour mieux travailler avec, si on avait passé une évaluation ». Ses propos sont difficilement intelligibles mais il est possible que Marianne exprime ici la possibilité de remédier aux difficultés que l'on peut observer grâce aux évaluations.

Laura explique qu'on fait des évaluations « pour apprendre, pour bien lire, pour faire bien, pour travailler bien ». Elle remarque qu'il est possible d'apprendre « un petit peu » sans évaluation « si on lit », mais Selena ajoute que l'évaluation sert malgré tout à « savoir plus de choses ». En effet, dans un premier entretien individuel, Selena avait indiqué que les évaluations la faisaient « mieux apprendre, et savoir les mots que [elle] sai[t] pas, les heures que [elle] sai[t] pas, des choses que [elle] sai[t] pas », et que celles-ci étaient différentes des exercices faits en classe car elles permettaient « qu'on sache bien », même si les exercices peuvent aussi faire « apprendre ».

#### 4. 1. 5 L'évaluation : que disent les enseignantes ?

L'enseignante de la classe de CM2 définit l'évaluation comme étant « une trace de la progression des élèves dans un domaine, sur une séquence, sur une compétence spécifique. Il s'agit de prendre des indices des progrès et des acquis au quotidien, écrits comme oraux des élèves, en lien avec les compétences attendues du niveau ». L'enseignante de CE1 ajoute qu'« on est sans arrêt dans l'évaluation, ce qui permet de « voir les progrès ». Ainsi, l'évaluation est « continue », « au quotidien » et « tout » est évalué, « à l'écrit » comme « à l'oral ». Pour cela, les enseignantes ont des outils : « un carnet personnel » où sont notés les progrès hebdomadaires des élèves (CM2) ; « des feuilles bilan pour faire le point sur les avancées des élèves » (CE1) et « un tableau avec les compétences » évaluées dans la journée.

Différents types d'évaluation sont mis en place par les enseignantes : des évaluations diagnostiques, qui sont collectives, des évaluations de fin de séquence (sommatives) mais

surtout des évaluations tout au long des apprentissages, « continues », qui permettent notamment la remédiation aux difficultés des élèves, ou même encore l'approfondissement d'une notion.

Les deux enseignantes partagent également l'idée selon laquelle l'évaluation « sert surtout aux parents », car elle leur permet notamment de « connaître le niveau de leurs enfants », même si celle-ci n'est « pas forcément révélatrice du travail de l'enfant ». L'évaluation sert également pour les enfants, qui peuvent identifier leurs acquis, et se rendre compte de leur progrès.

Enfin, l'enseignante de CE1 revient sur la manière dont les élèves définissent et perçoivent l'évaluation, expliquant que celle-ci est liée au fait que les élèves « pensent qu'ils sont uniquement évalués lors des évaluations dites sommatives ». Elle ajoute qu'elle « ne [se] contente pas de les évaluer simplement lors des évaluations sur feuille », mais que ça, « ils ne le savent pas ». Les deux enseignantes avouent être surprises de l'emploi du mot « note » par leurs élèves, qui n'est pas employé au sein de la classe, et pour l'enseignante de CE1, que les élèves aient déjà connaissance que les notes pourront avoir des « conséquences sur leur avenir ». Elle poursuit : « De ce fait, ils travaillent plus pour avoir des bonnes notes que pour apprendre de nouvelles choses, avoir une ouverture d'esprit », « se forger une personnalité, apprendre à vivre avec les autres ».

#### 4. 2. Ressentis de l'évaluation

Les ressentis de l'évaluation chez les élèves font l'objet d'une attention particulière depuis quelques années. En effet, l'évaluation est souvent vécue comme un moment « stressant », parfois angoissante par les élèves. Cette question du stress lié à l'évaluation a suscité un grand intérêt, notamment au niveau institutionnel, avec la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République qui appelle à faire évoluer les modalités d'évaluation vers une évaluation positive, bienveillante et qui cesse d'être vécue comme une sanction par les élèves. C'est pourquoi je me suis intéressée à ce que les enfants pouvaient répondre aux questions abordant les ressentis liés à l'évaluation.

Dans un premier temps, j'évoquerai l'appréhension des enfants avant le début d'une évaluation avant de poursuivre sur les conditions décrites par les enfants dans lesquelles ils effectuent les évaluations. Ensuite, je présenterai les ressentis des enfants après l'évaluation. L'avant-dernier point sera dédié à l'analyse du rapport des enfants à l'erreur dans les évaluations. Enfin, je



m'intéresserai au rôle des parents dans le rapport des enfants aux évaluations, avant de présenter le point de vue des deux enseignantes.

#### 4. 2. 1 L'appréhension avant l'évaluation

Tout d'abord, il semble que ce qui préoccupe le plus les enfants, en CE1 comme en CM2, ce n'est pas le moment de l'évaluation en lui-même. En effet, beaucoup d'enfants disent se « sentir bien » au moment de l'évaluation : « Bah j'me sens bien. Je reste fixé à mon travail et j'me sens en pleine forme » (Thomas, CE1) ; « Pendant l'évaluation... bah... là j'essaie de... de me donner à fond pour... bah pour la réussir. » (Hugo, CM2). Les élèves accordent de l'importance au fait d'être concentré pendant les évaluations, notamment parce que ces dernières sont importantes. Ainsi, en regardant la feuille représentant des personnages exprimant différentes émotions, Marianne (CE1) montre du doigt un des personnages et dit : « Moi je préfère cette petite fille parce qu'elle commence à travailler, elle révise, elle révise, elle révise... ». Il s'avère que ce qu'appréhendent réellement les enfants, ce sont en fait les contenus des évaluations et les résultats qu'ils auront de celles-ci. En effet, les enfants ne sont pas toujours certains du contenu des évaluations et ne savent pas quelles compétences et connaissances ils devront mobiliser :

Mathéo (CM2) – Oui, parce que, après t'as... le problème c'est que, ils nous disent pas sur quoi ils vont nous évaluer donc du coup t'apprends à peu près toutes les fiches...  
Inès – Sauf que des fois tu te trompes de fiches !

En CE1, les enfants sont inquiets lorsqu'ils vont faire une évaluation qu'ils n'ont jamais faite auparavant :

David – Avant l'évaluation, j'étais plutôt... j'avais plutôt peur de faire vu que moi j'avais jamais fait ça.  
**T'avais jamais fait d'évaluation sur les heures ou...**<sup>16</sup>  
David – J'avais jamais fait d'évaluation sur les heures.

Peur partagée par Pauline, qui « quand [elle] [n]'arrive pas, [elle] pleure », surtout en début d'année « parce que c'était un peu compliqué et on savait pas, on avait pas travaillé sur ça donc elle me donnait... des évaluations direct, on avait pas... on l'avait travaillé un tout petit peu sur ça, après elle nous a donné l'évaluation et après l'autre évaluation, on a fait plus de temps pour apprendre [...] ». Ainsi, les « nouvelles » évaluations sont redoutées par les élèves, comme par exemple celle évoquée par ces derniers sur la lecture de l'heure sur une horloge.

---

<sup>16</sup> Apparaissent en gras mes questions et interventions.

Alors qu'ils n'ont pas encore commencé l'évaluation, les enfants craignent déjà le « résultat » de celle-ci et quand Marianne (CE1) se sent « stressée d'avoir un rouge ou un orange » et qu' « au début, [elle] pensai[t] qu'[elle] allai[t] pas réussir », Maëlle, en CM2, stresse « parce que souvent, [elle] [a] des mauvaises notes [elle] ». Emma ajoute qu'avant l'évaluation « [elle] y pense, si [elle] [aura] bon ou si [elle] [aura] pas bon mais en fait quand [elle] [a] commencé, ça va mieux » et Justine, qu'elle a « un peu de stress mais après ça va. [Elle] [a] peur de pas y arriver [...] ». Les questions d'estime de soi et de confiance en soi des enfants se posent ici. En effet, les enfants semblent douter de leurs capacités lorsqu'ils révèlent que « Bah en fait parfois, c'est que t'as peur de pas réussir mais en fait tu réussis » (Julia) ou que « moi aussi j'ai peur de pas réussir, mais après j'ai un peu de bonnes notes » (Kristina).

De plus, certains appréhendent l'évaluation avant même d'arriver en classe, comme Hugo, en CM2 :

**Et quand on te dit que tu vas avoir une évaluation, comment tu te sens ?**

Hugo – Bah un peu stressé, parce que c'est... bah... ça va être un peu... bah si j'y arrive, parce que des fois j'arrive pas trop à retenir donc... du coup et bah... je me demande « Mais demain, comment je serai ?! »... mh... c'est un peu dur.

**T'y penses la veille ?**

Il acquiesce.

Hugo – J'y pense la veille, j'y pense tout le temps.

**À la maison ou à l'école ?**

Hugo – À la maison et à l'école.

« Et quand c'est le jour, je stresse de plus en plus pire ! » s'exclamera Lucas (CM2).

Suite aux entretiens que j'ai effectués avec les enfants de la classe de CE1, il m'a fallu être prudente sur la « recevabilité du matériau recueilli ». En effet, Piaget informait<sup>17</sup> : « Deux dangers contraires menacent le débutant : c'est d'attribuer, à tout ce que dit l'enfant, soit la valeur maxima, soit la valeur minima ». Ainsi, il est important de bien « discerner le bon grain de l'ivraie et de situer chaque réponse dans son contexte mental ». Cette question de recevabilité est apparue dans certains des entretiens menés avec des enfants de la classe de CE1. Pour certains, leurs réponses m'orientaient directement vers l'idée qu'elles n'exprimaient pas vraiment ce qu'ils ressentaient réellement. J'ai sélectionné deux extraits d'entretien pour développer ma réflexion :

---

<sup>17</sup> Piaget, J. (1947, 3<sup>ème</sup> édition). *La représentation du monde chez l'enfant*. PUF. (p. 12).

Premier extrait :

**Pendant que tu fais une évaluation, tu serais plutôt quel personnage ?**

Karim – Lui (montre le smiley « content »)

**Et après une évaluation ?**

Karim – Des fois... (montre le smiley « neutre »)

**Pourquoi ? Tu passes de ça à ça ?**

Karim – Oui.

**Et juste avant de commencer une évaluation ?**

Karim – Lui.

**Pourquoi ? Il est comment ce personnage ?**

Karim – Il est un petit peu rigolo.

**Oui mais toi, avant une évaluation, à quoi tu penses ?**

Karim – Je pense que je vais pas réussir.

**Tout le temps ?**

Karim – Non.

Second extrait :

**Quel personnage tu serais quand tu fais une évaluation ?**

Timéo – Je choisis au hasard !

Dans le premier extrait, lorsque je demande à Karim pourquoi il a choisi tel personnage sur la feuille pour exprimer ce qu'il ressent avant de commencer une évaluation, celui-ci me répond que le personnage « est un petit peu rigolo », ce qui ne permet pas ici de véritablement connaître ce qu'il ressent avant de commencer une évaluation. Cependant, tout ce qu'il exprime ne doit pas être considéré comme « irrecevable » car Karim peut très bien parler de ses progrès, de ses acquis et de ses difficultés. De plus, lorsque je lui demande à quoi il pense avant une évaluation, il exprime sa crainte de ne « pas réussir ».

Concernant le second extrait, il s'agit d'une intervention de Timéo, avec lequel je m'étais déjà entretenue de manière individuelle ; entretien que j'avais choisi de ne pas retranscrire car il ne s'était pas exprimé. Ce dernier a accepté de revenir participé à un second entretien, accompagné d'un de ses camarades avec lequel il s'entend bien. Lors de cet entretien, il s'exprime très peu et lorsque je lui demande de me désigner le personnage qui lui correspondrait lorsqu'il fait une évaluation, il me répond qu'il choisit « au hasard ».

Apparaît alors l'« avantage » que j'ai dans cette recherche – avantage qui peut cependant rapidement devenir défavorable – et qui est ma connaissance des enfants de la classe. En effet, au moment où je mène ces entretiens, j'ai déjà une bonne connaissance de chacun des élèves de la classe avec lesquels j'apprends tous les jeudis depuis le début de l'année, ce qui m'aide à réfléchir sur la « recevabilité » des réponses données après leur retranscription. Ainsi, je me

permets de penser qu'Edgar (CE1) choisisse de refuser d'admettre une réalité lorsqu'il dit trouver toutes les évaluations généralement « fastoches », sans pour autant me permettre de « remettre en question » chacune de ses réponses.

Malgré l'appréhension importante des élèves avant le début d'une évaluation, qui semble s'estomper au fur et à mesure pour laisser place à la concentration, certains enfants décrivent toutefois un stress pendant l'évaluation, notamment lorsqu'ils se retrouvent face à des « difficultés » : « quand je regarde l'évaluation, je dis « Oh oh », je crois je suis choqué là. Quand je vois des exercices trop durs je dis « Oh oh » » (Ben, CE1). Un stress qui peut aussi parfois désavantager l'élève : « parce que souvent moi je suis stressée dans les évaluations et sur le moment des fois j'oublie des choses et du coup... à la fin je me dis « Zut, j'ai oublié ça » » (Hannah, CM2).

Enfin, certains enfants expriment la sensation d'être « seuls » face aux difficultés de l'évaluation :

**Juste avant de faire une évaluation, si tu étais un de ces petits personnages, lequel tu serais ?**

Il montre le « chien » paniqué.

**Un peu comme ça ?**

David – Oui.

**Pourquoi, il est comment le bonhomme ?**

David – Il est un peu... timide.

**Timide ? Paniqué ?**

David – Oh oui, paniqué !

**Stressé ?**

David – Oui.

**Il est stressé le bonhomme ?**

David – Oui et moi je suis stressé par l'évaluation. Et les autres eux, ils sont comme ça !

(Il montre le personnage représenté juste à côté)

**Tu trouves que les autres de la classe sont comme ça ?**

David – Oui, ils aiment bien.

À ce moment de l'entretien, je cherche à connaître les ressentis de David aux différents moments de l'évaluation. L'expression des émotions, l'utilisation d'un vocabulaire qui puisse les décrire sont encore compliquées, mais ce qui m'interpelle ici, c'est bien la référence aux autres élèves de la classe, qui apparaît rarement dans les entretiens. En effet, David dit se sentir « stressé par l'évaluation », mais ce qui semble surtout le préoccuper, c'est l'attitude des autres élèves qui ont l'air de bien aimer l'évaluation et donc peut-être de mieux « la vivre ». Mais cette comparaison aux autres élèves de la classe au moment de l'évaluation ne sera pas la seule, comme en témoigne l'extrait de l'entretien suivant, mené avec Julia et Kristina, élèves de CE1 :

Julia – En fait t'as la trouille devant tout le monde mais que t'as... vu que, à chaque fois c'est toujours toi qui arrive jamais, c'est pour ça qu'après... après c'est un peu énervant... c'est tous les autres qui arrivent à part toi.

**T'as cette impression-là dans la classe ? Ici ?**

Julia – Oui.

**Il y a beaucoup d'enfants qui réussissent sauf toi ?**

Kristina – Non !

Julia – Y'en a que... bah oui, y'en a beaucoup qui réussissent et y'en a pas, y'en a qui réussissent pas mais... quand y'a des autres enfants qui réussit, y'a pleins d'enfants qui réussit et bah en fait toi, tu... tu réussis pas alors ça fait un peu une boule dans le ventre.

De même que pour David, cité dans l'extrait précédent, Julia, qui est issue d'une famille itinérante, a l'impression de voir les autres réussir pendant qu'elle, n'y « arrive jamais ».

Enfin, il pourrait être intéressant d'évoquer l'appréhension d'Emma, en CM2, qui, le matin d'une évaluation, se « sentait stressée » à cause de l'évaluation qui avait lieu l'après-midi. Elle l'avait exprimé en posant les mains sur son ventre, qui signifie « Je ne me sens pas bien », lors d'un temps consacré à exprimer son « état physique ou moral » à la classe.

#### 4. 2. 2 Les conditions d'évaluation

De nombreux enfants de CE1 ont évoqué un sujet que je ne pensais pas voir apparaître lors des entretiens, qui est celui des « conditions » dans lesquelles ils effectuent les évaluations. Alors qu'en CM2, le moment de l'évaluation apparaît déjà comme un véritable *rituel* durant lequel « on met des classeurs entre nous pour éviter de copier sur le voisin » et qui semble donc « fondé sur le principe que tous les élèves sont des tricheurs en puissance »<sup>18</sup>, beaucoup d'enfants de CE1 ont spontanément choisi de raconter ce qui venait les perturber lors des évaluations. Les extraits tirés de quatre entretiens suivants en témoignent :

**Tu les trouves faciles ou difficiles les évaluations ?**

Marianne – Parfois difficiles.

**Lesquelles ?**

Marianne – La dernière fois sur l'heure, j'étais pas trop bien concentrée parce que \*\*\*\*\*, il regardait.

**Il regardait ?**

Marianne – Oui, sur ma feuille.

**Et du coup ça t'empêchait de travailler ?**

Marianne – Oui, parce que il regardait et \*\*\*\*\* il arrêtait pas de parler.

**Est-ce que tu as quelque chose d'autre à ajouter ?**

Pauline – Oui, oui ! Y'a quelqu'un, aussi dans la classe, y'en a qui parlent alors que.. ma maman elle dit

---

<sup>18</sup> Cf. Barlow, M. (2003). *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*. ESF. (p. 113).

« T'occupes pas des autres ! » et par exemple moi si je... imagine t'es en train de faire ton évaluation et il dit « Clara ! Clara ! Clara, Clara, Clara ! », c'est compliqué alors moi.. tu vois, j'entends et du coup ça me déconcentre et il me fait écrire n'importe quoi.

Ben – Oui mais... quand y'a trop de bruit je fais des fautes !

**Il y a trop de bruit pendant les évaluations ?**

Ben – Oui.

**Qu'est-ce qui t'embête pendant les évaluations par rapport au bruit ?**

Ben – Parce que tout le monde, il parle ! En fait, t'es stressé et on dirait t'es concentré et là, quand ça commence à faire du bruit, t'es stressé là !

**Vous avez besoin de silence ?**

Ben – Moi par exemple... moi je mettrais une petite flèche là, au rond des couleurs là, je mettrais une petite flèche et moi je mettrais rouge ! Comme ça personne, on se tait !

**Il y a des évaluations que vous n'arrivez vraiment pas à faire ?**

Kristina – Si moi j'y arrive parfois.

Julia – Oui... Y'en a qui font des exercices, et tu comprends pas trop parce que à côté si t'es avec des garçons et ils t'emmerdent toujours et ils recopent toujours sur moi alors c'est pour ça, ça me déconcentre.

**Vous êtes déconcentrées par les autres pendant les évaluations ?**

Julia – Oui.

Kristina – Oui c'est pour ça la maîtresse elle a retiré \*\*\*\* à côté de moi et \*\*\*\* parce qu'elle nous embêtait...

Ainsi, les questions que je posais n'attendaient pas forcément de réponse sur les conditions des moments d'évaluation mais beaucoup d'élèves ont ressenti le besoin de mentionner les perturbations diverses auxquelles ils devaient faire face. J'ai donc décidé de, progressivement, faire évoluer mon « guide d'entretien » en m'intéressant à ce sujet en particulier, auquel les enfants semblaient sensibles et sur lequel ils pouvaient partager des avis similaires.

Le bruit dans la classe est le principal thème évoqué et les principales causes de ce dernier sont très clairement définies par les élèves : les enfants dits « difficiles ». Alors que les enfants expriment ici le besoin de travailler dans le calme, ce dernier semble parfois compliqué à obtenir à cause de certains élèves – perturbateurs, agités ou opposants<sup>19</sup> – qui empêchent les autres élèves de se concentrer, en demandant de « donner la réponse plein de fois », parce qu'une élève « arrête pas aussi de, soit boudier, après elle s'énerve », parole poursuivie par « c'est ça le problème, mais elle est à côté de nous, ça fait très beaucoup de bruit, on arrive jamais à comprendre parce qu'ils sont toujours là, à... à crier » (Julia), bruit qui

---

<sup>19</sup> Richoz, J.-C. (2010, octobre). Comment gérer les classes difficiles ? *Cerveau & Psycho*, n° 41 (p. 60).

amène même un élève à trouver des solutions telles que : « Si je suis déconcentré... après je prends un bout de papier et Poum ! Je mets dans mes oreilles. » (Jamel).

Pourtant, Kristina souligne l'importance du calme : « quand tu viens à l'école le matin, et quand c'est l'heure d'une évaluation, et bah tout le monde doit se calmer pour faire l'évaluation tranquille... », et les solutions pour remédier à ce qui perturbe les élèves ne sont parfois pas suffisantes :

Kristina – Oui parce que quand... quand tu viens à l'école le matin, et quand c'est l'heure d'une évaluation, et bah tout le monde doit se calmer pour faire l'évaluation tranquille...

Julia – Autrement, moi ce serait mes phrases : « Si quelqu'un arrête pas de parler, je l'envoierai dans une autre classe » ou...

Kristina – Bah elle fait ça toujours. (en parlant de la maîtresse)

Julia – Oui elle fait ça mais... comparé à \*\*\*\*\*, elle fait plusieurs fois mais après elle arrête de faire, de l'envoyer dans des classes et... après elle a arrêté mais elle fait quand même du bruit quand même...

Kristina – Plein de bruit même !

Alors que certains dénoncent le bruit dans la classe, Laura, lorsque je lui demande si les évaluations la dérangent ou non, me répond instinctivement : « Bah non. Parce que, en fait, on est bien, moi j'aime bien les évaluations parce qu'en fait, quand on les fait, bah y'a du calme, ça me fait moins mal à la tête. ». Les différents entretiens montrent ainsi que les élèves vivent différemment les moments d'évaluation mais qu'ils témoignent conjointement d'un même thème qui leur apparaît important : le bruit dans la classe, et pas seulement lors d'évaluations.

Cette question du bruit pendant les évaluations, et plus généralement dans la classe, apparaît d'autant plus considérable pour les deux enfants de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) qui ont participé aux entretiens, Ben et Julia. En effet, ce sujet est apparu considérable pour Julia, qui insistera sur ce point plusieurs fois lors de l'entretien. En voici un extrait :

Julia – Oui mais aussi à la maison aussi, c'est mieux, c'est en fait, t'arrives mieux à travailler à la maison vu que t'as pas des enfants qui arrivent pas, qui pleurent, qui est énervé, en fait, et t'as pas des maîtresses qui crient sur... parce que t'as fait un truc mauvais c'est... à la maison t'es tranquille et si t'arrives pas et tu demandes à ta sœur, si j'ai faux et après t'as... et tes sœurs ils te crieront pas dessus... voilà, c'est pour ça que c'est bien travailler aussi à la maison.

Kristina – Oui, en fait elle est stressée, par rapport à des enfants, elle doit être dans une classe où y'a pas beaucoup d'enfants.

**Tu vas travailler avec \*\*\*\*\* parfois ? (l'enseignant EFIV)**

Julia – Oui.

**Et tu préfères ?**

Julia – Oui.

**Il y a moins de bruit ?**

Julia – Voilà.

#### 4. 2. 3 Après l'évaluation

Lorsque l'évaluation est terminée, les enfants ayant répondu à la question « Comment te sens-tu après une évaluation ? » expriment leur état en désignant le smiley qui sourit, ou « des fois » se sentent comme le smiley « neutre ». David (CE1) se sent soulagé après une évaluation et ne veut « plus faire d'évaluation ! ». Cependant, persiste malgré tout l'appréhension des « résultats » – qui apparaît avant même d'avoir commencé l'évaluation comme nous avons pu le voir précédemment – en attendant le retour de l'évaluation effectuée. Ce moment où les élèves apprennent le résultat de l'évaluation peut être mal vécu : « Parfois on te met 9/10, toi 0/10... alors là, je pleure » évoque Kristina récemment scolarisée dans l'école où je mène les entretiens. Pleurer à l'obtention d'une évaluation que l'on a effectuée n'est pas anodin, et n'est malheureusement pas non plus exceptionnel. En effet, j'ai eu l'occasion cette année, de suivre une matinée avec une classe de sixième, stage organisé dans le cadre d'un cours sur la continuité école-collège. Dans la matinée, le professeur d'histoire-géographie et d'EMC est amené à rendre la dernière évaluation effectuée par les élèves. Au moment où une des élèves reçoit sa feuille d'évaluation, l'effet de celle-ci est fulgurant et l'élève fond en larmes : le professeur avait surligné de son surligneur jaune la case « Maîtrise insuffisante ». Est-ce vraiment si grave ? Ne se souvenait-elle pas avoir rencontré des difficultés lors de cette évaluation ? Mais on peut aussi se demander : cette réaction ne serait-elle pas liée aux enjeux de l'évaluation, qui grandissent en même temps que les enfants ?

Charles Hadji rappelle en 2015 que :

L'École (soutenue et poussée par la société) exerce une forte pression en faveur de la « réussite ». Cette réussite a d'abord – et naturellement – le visage de la réussite aux examens scolaires, et aux diverses évaluations qui viennent scander les parcours scolaires, en ouvrant – du moins l'espère-t-on – la voie d'une future réussite sociale à ceux qui en franchissent les étapes avec succès (Hadji, 2015, p. 32).

Ainsi, il semble que « ce qui est en jeu [c']est le climat dans lequel sont mises en œuvre les évaluations » (Hadji, 2015, p. 32). Climat particulièrement « anxigène » (p. 32), quand dans cette même classe de sixième, une heure de la matinée était consacrée à la découverte de la médiation entre pairs. Aucun rapport avec l'évaluation. Pourtant, plusieurs fois durant l'heure, on peut entendre : « Je vous distribue une feuille avec le questionnaire à remplir, ne vous inquiétez pas, ce n'est pas une interro ! ». Comme l'a écrit Philippe Meirieu en 2004 : « dès qu'un enseignant propose un exercice, la question fuse de toutes parts : « Est-ce que ce sera



noté ? » ». L'auteur évoque<sup>20</sup> alors cette « pression sociale » considérable qui véhicule l'idée que « toute tâche doit permettre, si elle est réussie, de « gagner des points » et de se démarquer par rapport aux autres ». Si elle est réussie.

L'évaluation est évoquée en permanence et on peut se demander si cette pression liée à l'évaluation n'est pas nourrie par les adultes qui en parlent. Lorsque le professeur d'histoire-géographie rend les feuilles d'évaluation des élèves de sixième, il parle du baccalauréat. Cela paraît démesuré et malgré tout quotidien. L'évaluation génère alors un stress sur l'enfant, qui ne la voit pas comme un moyen de se voir progresser et faciliter ses apprentissages, mais de réussir face aux autres. En effet, Charles Hadji affirme que « 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 » (Hadji, 2015, p. 32). Ces réactions sont contrariantes et n'apparaissent pas qu'en classe de sixième. En effet, même si, pour Marianne, en CP « C'était des petites évaluations », Jamel réplique que « quand même, [il] transpirai[t] partout ! » mais qu'« après, quand [il] [est] allé en CE1, c'était mieux ».

#### 4. 2. 4 Les parents

Le rôle de la famille, des parents, est considérable dans la manière dont leurs enfants ressentent l'évaluation. En CE1, toutes les évaluations effectuées sur feuille doivent être signées par les parents. Lors des entretiens, je me suis intéressée à ce que les parents pouvaient dire lorsqu'ils signaient les évaluations, mais en demandant aux enfants.

Tout d'abord, Selena (CE1) me dit qu'elle a « des verts, beaucoup de verts » et que « [sa] maman elle est contente », dires rejoints par Antoine, pour qui les parents « quand ils voient que [il] [a] un point vert, bah ils sont contents ». Pour David, sa maman lui dit qu'il « doi[t] encore apprendre, vu que [il] [a] toujours des fautes ».

Concernant les parents de Laura, « des fois [ils] disent que c'est bien parce que c'est vert », « des fois quand c'est bleu, ils peuvent dire aussi que c'est moyen, quand c'est en orange c'est pas très très bien... » ; mais il s'avère qu'« en fait, ils disent rien ». Ainsi, les parents ne « parlent » pas toujours de l'évaluation avec les enfants, et Karim ajoutera : « Bah la dernière fois j'ai eu un « A » à mon évaluation, j'ai dit à mon papa et il a rien dit. ».

---

<sup>20</sup> Meirieu, P. (2004). *Faire l'École, faire la classe*. ESF. (p. 177).

Pour Émilie et Adèle, en CM2, lorsque leurs parents signent une évaluation, ces derniers « sont déçus si on n'a pas bon », même si ce n'est « pas grave. » À propos des évaluations d'Emma, « les parents ils les regardent, ils les signent et ils [lui] disent si c'est bien et si c'est pas bien, bah faut que [elle] les retravaille [...] pendant les vacances et... [...] ils [lui] disent « Faut absolument que tu saches tout ! » » car « si c'est pas bien, » c'est sûr que [son] bulletin [...], ce sera pas bien. ».

Lors de plusieurs entretiens, j'ai demandé aux enfants s'il était grave de rater une évaluation. Pour la plupart des enfants interrogés, en CE1 comme en CM2, ce n'est pas grave de rater une évaluation... mais il y a un « mais ». En effet, pour Carla, en CM2, « C'est moyen... Parce que [elle] sai[t] que sinon, quand [elle] [a] des mauvaises notes et bah ça revient vers [ses] parents et... du coup bah ça retombe sur [elle] ». Et alors, « ils [lui] disent que c'est pas bien, faut que [elle] [appren] plus [ses] leçons, que [elle] [soit] plus sérieuse et que [elle] fasse bien [ses] leçons ». De plus, Marianne (CE1) affirme que rater une évaluation peut être grave « parce que les parents ils peuvent te gronder ! », avant que Jamel ajoute : « Moi, j'ai plein de jouets et [s'il rate une évaluation] on m'interdit de tout faire, rester au lit comme ça, manger comme ça », « pour une semaine ! », tout en faisant la moue, les bras croisés. Lors d'un premier entretien, ce même élève avait déjà évoqué qu'il pouvait « jouer avec [sa] DS » seulement lorsqu'il avait réussi ses évaluations. Ainsi, même s'il n'est pas « grave » de rater une évaluation, parfois, quand cette dernière a du « orange ou rouge, ça barde ! » pour Simon. Pauline me raconte qu'elle n'« aime pas trop » avoir faux, car sa « maman, elle veut pas trop que [elle] fasse d'erreurs, à part si c'est compliqué ! ». En effet, en voyant une de ses évaluations, sa maman « a dit : « Bah Mimi, ça s'est facile quand même ! Tu peux y arriver ! » [...] ». Pour Inès, sa maman lui dira : « Pourtant on l'a déjà vu ça, pourquoi tu connais pas ?! ». Enfin, la mère de Kristina lui dit qu'« il faut bien travailler à l'école » et qu'au pire « [elle] écoute bien les consignes pour pas avoir que des orange ou des rouge ».

De ce fait, il existe une pression – plus ou moins forte – de la part des parents sur leurs enfants. En effet, les parents redoutent le « mauvais élève », qui pourrait venir blesser leur image de bons parents ou, le plus souvent, qui inquiète quant à l'avenir professionnel de leurs enfants. De ce fait, pour la plupart des parents, les craintes concernent l'avenir de leurs enfants, celles-ci « se transférant » aux enfants scolarisés, qui peuvent alors exprimer une assez forte inquiétude face aux résultats, et donc à l'évaluation en général. Le retour des parents sur les évaluations est important chez certains élèves ayant participé aux entretiens,

les mêmes pour lesquels l'« échec » est moins envisageable car il déçoit leurs parents. Selon la pédopsychiatre Gisèle George (2002), la pression de la réussite scolaire est un fait incontestable, et cette pression pèse de plus en plus tôt sur les enfants, dont les parents sont peut-être davantage touchés que leurs enfants par ce « stress » lié à la réussite scolaire.

#### 4. 2. 5 Quel rapport à l'erreur ?

Comme j'ai pu le présenter précédemment, pour beaucoup des élèves, il n'est pas grave de rater une évaluation, « on a le droit de faire des erreurs », « ça peut arriver » et Selena (CE1) explique que, concernant l'évaluation, « si on réussit, c'est bien, si on réussit pas, c'est pas grave. ». Mais pour d'autres, il est tout de même important de réussir les évaluations, parce que sinon « on sera mauvais... [...] on sera moins bon pour faire les évaluations. Et pour faire les évaluations, si on a tout bon, on va être plus fort » rapporte Simon. Lorsque j'ai demandé à ce même élève s'il était grave « d'avoir bleu ou orange » à une évaluation, celui-ci m'a répondu : « Un bleu c'est pas si grave parce qu'on a fait deux erreurs, mais un orange et un rouge, c'est parce qu'on a fait plein d'erreurs ». Apparaît alors le statut de l'erreur, erreur qui est souvent perçue par les élèves comme l'unique critère permettant de savoir si une évaluation a été réussie ou non, et plus précisément, il s'agit plutôt du *nombre* d'erreurs effectué par l'élève.

Dans la classe de CE1, lors d'une évaluation, « quand je sais pas, et bah en fait [...], j'écris quelque chose mais si c'est pas bon, c'est pas grave » Selena. Pour Pauline, qui, des fois ne « comprend rien », elle décide quand même des fois de faire l'évaluation mais me dit qu'elle « [a] peur, tu vois, d'avoir faux ». Ainsi, même s'il n'est pas grave, pour beaucoup des élèves de CE1, de faire des erreurs, ces dernières sont néanmoins mal appréciées, notamment lors des dictées. En effet, malgré le fait d'avoir rappelé que faire des erreurs n'était pas grave et que celles-ci allaient nous permettre de rappeler sur quoi il faut être vigilant lorsqu'on écrit, je pouvais surprendre des élèves corriger leurs erreurs au stylo bleu, pendant que j'écrivais la correction de la dictée au tableau.

Du côté des CM2, quand ils ne parviennent pas à répondre à une question ou faire un exercice de l'évaluation, ces derniers préfèrent ne rien écrire, pour ne pas « mettre des bêtises ». Pour Hugo, sa stratégie est qu'il écrit « d'abord tout... tous les endroits où [il] sai[t], et s'[il] n'y arrive pas au bout d'un moment, bah, on nous dit d'arrêter donc [il] avai[t] laissé l'exercice comme ça ». Méлина explique : « Moi, perso quand je sais vraiment pas, je comprends rien, je

préfère laisser, soit demander à la maîtresse si je sais le faire mais je comprends pas ou sinon quand je comprends rien du tout bah je fais pas parce que je préfère rien faire et que bah voilà, et que je fasse tout et que j'ai tout faux. ».

Ainsi, les élèves ne craignent pas l'erreur en elle-même, et préfèrent ne « rien faire » quand ils ne savent pas, par exemple, faire un exercice. Ainsi, s'ils préfèrent « rien faire que avoir tout faux », c'est parce qu'« avoir tout faux » correspond à « avoir Non Acquis ».

#### 4. 2. 6 Les ressentis de l'évaluation : que disent les enseignantes ?

Tout d'abord, l'enseignante de la classe de CM2 évoque que « beaucoup d'élèves en début d'année étaient découragés car ils pensaient qu'ils ne réussiraient rien et que je ne les aiderai pas du tout » et pense alors que l'évaluation est perçue par ses élèves « comme une charge de travail supplémentaire et de stress ». Un stress provenant surtout des familles « et des attentes qu'ils ont de leur enfant ». Vient également s'ajouter à cette pression des familles, la pression de l'entrée au collège : beaucoup des élèves vont « dans une école privée très réputée », où « les élèves doivent passer par un entretien individuel ». Concernant le « droit à l'erreur », les propos des élèves rejoignent ceux de l'enseignante qui leur demande de ne rien écrire s'ils ne savent pas.

Enfin, plusieurs élèves de la classe de CE1 avaient affirmé lors des entretiens, qu'ils ne savaient pas toujours quand est-ce qu'ils allaient avoir une évaluation. Antoine évoquait : « on sait tout seul quand elle nous donne une feuille et on voit écrit « évaluation », ça veut dire que c'est une évaluation ». Et cela ne les inquiète pas. En effet, l'enseignante explique qu'« [ils] (les enseignants) ne [préviennent] pas (ou très rarement) » lorsqu'il y a une évaluation et que les élèves arrivent alors « décontractés ». Tel qu'Antoine l'a évoqué, elle ajoute : « Ils savent quand ils voient la feuille avec la présentation de l'évaluation ». Cette décision de ne pas toujours les prévenir d'une évaluation a été prise afin de ne pas défavoriser les enfants « qui n'ont pas la chance d'être aidés [à la maison] ».

#### 4. 3. Modalités d'évaluation

Pour ce dernier axe, je me suis intéressée aux différentes modalités de l'évaluation. Ainsi, il s'agit de se demander quel sens les élèves mettent sur les compétences et leur évaluation, et de savoir si les lettres et les couleurs attestent de leur degré d'acquisition des compétences.

#### 4. 3. 1 Les couleurs de l'évaluation

Lors des premiers entretiens que j'ai menés avec les élèves de la classe de CE1, je m'étais surtout « intéressée » à recueillir les avis et interprétations des élèves à propos du système de gestion du comportement mis en place dans la classe. Celui-ci consiste à « évaluer » le comportement des élèves chaque jour, à l'aide d'une fiche où figurent des étoiles à colorier. Chaque matin, les élèves ont une étoile « verte », cette dernière pouvant changer de couleur dans la journée si l'élève ne respecte pas les règles de vie de la classe. L'élève peut alors passer d'une étoile verte à bleue, bleue à orange et orange à rouge, s'il n'est pas « prudent » aux avertissements de la maîtresse. Les étoiles vertes amènent les élèves à obtenir des « avantages » (par exemple des responsabilités au sein de la classe), pour les récompenser du respect du règlement de la classe, au contraire des étoiles rouges. Ainsi, j'ai pu recueillir des élèves, dans un premier temps, la signification qu'ils donnaient à chaque couleur. Or, ces mêmes couleurs apparaissant également sur les évaluations, je me suis progressivement intéressée à l'interprétation de celles-ci, en amenant les élèves à discuter à partir de leurs propres évaluations.

Pour Thomas, le vert sert à dire que « c'est bien », le orange « pas très bien » et le rouge « hyper mal ». Il ne cite pas la couleur bleue et ajoute : « Et quand on parle trop, bah c'est rouge ». Ainsi, les couleurs utilisées dans les évaluations sommatives semblent « confondues » avec celles utilisées pour la fiche de gestion du comportement. Pour Marianne, les couleurs sont liées au nombre d'erreurs. En effet, elle explique qu'avoir « un bleu c'est pas si grave parce qu'on a fait deux erreurs, mais un orange et un rouge, c'est parce qu'on a fait plein d'erreurs ». Pauline, quant à elle, partage les interprétations données par Thomas et Marianne : « vert c'est bien, bleu c'est pas très bien, le orange c'est... y'a un peu plus de fautes que le bleu, et le rouge c'est vraiment pas bien. C'est n'importe quoi ». David, en observant une de ces évaluations, indique que « c'est un point orange » qui figure en haut de la feuille « vu qu'[il] avai[t] pas réussi ». Laura et Selena expliquent également que les couleurs permettent de savoir « si on a réussi ou pas ». Ainsi, le bleu « veut dire que c'est moyen » que l'élève « a réussi quelques exercices » (Selena) mais n' « a pas vraiment réussi » (Laura).

Pour Kévin, les points de couleur permettent de dire s'il a « faux ou bon », et concernant l'évaluation qu'il regarde, il sait qu'il a « tout faux », « parce que y'a du rouge, du orange ». Pour les points de couleur, « si par exemple c'est en vert c'est dire qu'on a bon, si c'est en bleu

c'est qu'on a moyen, pas tout bon, et si c'est rouge, c'est qu'on a pas bon » m'explique Antoine. La couleur verte « veut dire qu'on a bien fait » (Karim).

Lorsqu'elle observe son évaluation, le premier réflexe de Mélissa est de compter ses erreurs : « 1, 2, 3, 4, 5, 5 erreurs ! » ; « 1, 2, 3, là j'ai 3 erreurs », qui se traduisent par un point bleu « parce que c'est pas bon ».

Pour Ben, « vert, ça veut dire, les deux exercices t'as tout bon, là ça veut dire presque (en montrant le bleu sur l'évaluation d'un autre élève), et là rouge ça veut dire t'as tout faux ! ». Je lui pose alors la question de ce que signifie la couleur orange, à laquelle il me répond : « Bah regarde, attends, il (l'élève) a une faute, 1, 2, 3, 4, 5, 6 ». Il évoque également les méthodes d'évaluation qu'il a pu rencontrer dans d'autres écoles, comme les tampons : « en fait, t'as un tampon, c'est une étoile, ça veut dire que t'as tout bon, soit t'as la coccinelle, ça veut dire t'as tout faux, quand c'était bleu, ça veut dire t'étais presque et... après y'a d'autres tampons mais je m'en rappelle plus... ». Kristina évoque, elle, la notation chiffrée qui était utilisée dans son ancienne école, et explique que la note de 3/10 signifie « qu'[elle est] grave nulle ». Avec Julia, elles sont amenées à observer l'évaluation d'un des élèves de la classe. Kristina évoque d'abord que « parfois on met le A, ou ça Acquis » puis Julia explique que « si tu connais quelques détails sur l'exercice alors tu as Acquis, mais si tu connais moyen-bien bah on te met ça (en montrant le point orange dans la case « En Cours d'Acquisition ») ». Enfin, Julia explique que, concernant le point orange de l'élève, « s'il avait fait un truc... un peu plus réussi que ça, si il aurait eu un bleu, ce serait mieux mais là, il a pas réussi à trouver et à comprendre ».

#### 4. 3. 2 L'autoévaluation

Je me suis également intéressée lors des entretiens, à la place de l'autoévaluation, plus particulièrement avec les élèves de CM2. Cependant, lorsque les élèves s'autoévaluent, c'est l'évaluation de la maîtresse qui prime malgré tout. En effet, lors de l'entretien avec Lucas et Pierre, pour Lucas, c'est « la maîtresse » qui évalue. Hugo affirme aussi : « c'est que la maîtresse » et « personne d'autre » qui évalue. Concernant l'autoévaluation, Pierre et Lucas définissent l'autoévaluation : « c'est « auto », c'est nous qui faisons » (Pierre), « auto-évaluation, c'est toi ! » (Lucas).

Lorsque je leur demande s'ils s'évaluent eux-mêmes, ils me répondent qu'« [ils] se corrige[nt] ». La distinction entre « auto-évaluation » et « auto-correction » semble ambiguë. Lucas indique qu'ils s'autoévaluent « à chaque dictée ». En effet, après chaque dictée, les élèves sont amenés à évaluer leur degré d'acquisition pour chacune des compétences à l'aide du code couleur (vert, orange, rouge). Pierre et Lucas m'affirment alors qu'ils choisissent « au hasard » les couleurs. Lucas poursuit : « Je regarde « J'ai bien orthographié les mots » point vert, « J'ai bien écrit la dictée », point vert et la grosse case en dessous je mets.. bah je mets rouge », cette dernière grosse case correspondant aux « accords sujets, verbes, noms, adverbess... ». Ainsi, alors que Lucas m'affirme choisir les couleurs pour chaque case « au hasard », il est cependant capable de dire là où il rencontre le plus de difficultés : les accords.

Pour Hugo, l'autoévaluation lui permet de « mettre [lui]-même les compétences qu'[il a] trouvées » même s'il ne met « pas toujours que des bonnes compétences parce que... parce qu'[il n'a] pas que des bonnes compétences ». Émilie explique que l'autoévaluation, « c'est nous qui nous évalue, et après c'est la maîtresse qui évalue ».

Au sujet de l'autoévaluation, Mélina, Thibault et Hannah confondent dans un premier temps l'autoévaluation avec la « relecture » de leur écrit au moment de la dictée : « Parce que, en fait sur le moment t'écris et après du coup tu te souviens plus, bah vu que t'écris tu fais pas attention et après quand, vu que t'as fini tout d'écrire, tu regardes et après tu rajoutes par exemple des « s », moi c'est souvent ce qu'il m'arrive ». Concernant l'autoévaluation, Mélina et Thibault m'expliquent qu'ils ne mettent « pas tout A », car « [ils savent] qu'[ils n'ont] pas bon donc... [ils] met[tent] plus des orange que des verts ». Pour Maëlle, l'autoévaluation « c'est quand tu te corriges mais tout seul ». Pour Justine, l'autoévaluation est un exercice difficile : « comme les fois où je me fais pas confiance en moi-même et bah du coup des fois je mets orange mais en fait peut-être des fois c'est A ». Pour sa part, Maëlle raconte qu'« une fois, en auto-évaluation, [elle a] mis que des rouge parce qu'[elle] savai[t] pas... et [elle] étai[t] sûre qu'[elle] allai[t] avoir tout faux parce qu'à toutes les dictées, [elle a] tout le temps beaucoup beaucoup de fautes. »

Emma explique : « par exemple on a trois couleurs, vert, orange, rouge, par exemple si je mets orange et à côté bah y'a marqué A alors que j'avais mis orange Partiellement Acquis, bah je vois qu'en fait j'ai eu tort, fallait pas que je mette ça, ça m'aide après de voir ce que j'ai faux, si par exemple, j'ai pas, fallait pas que je mette ça, que je mette dans une autre couleur ». Ainsi, ce qui semble le plus l'aider dans l'autoévaluation, c'est l'évaluation de l'enseignante qui

vient suivre la sienne. Lorsque je lui demande pourquoi elle met orange quand la maîtresse met vert, Emma me dit : « je crois comme beaucoup d'autres élèves, bah.. ils sont pas sûrs de soi, ils préfèrent mettre qu'ils ont pas bon, pour après la maîtresse bah.. qu'elle mette... euh bah voilà, fallait pas qu'on mette ça, et c'était très bien ». Inès explique qu'elle, « [elle] met tout le temps des PA parce qu'[elle] sai[t] jamais » et « quand [elle] sai[t] vraiment, [elle] met des A parce qu'[elle est] sûre ». Même stratégie pour Mathéo, qui « des fois met PA, des fois met A ».

L'autoévaluation fait ici apparaître la question de l'estime de soi des élèves – le verbe « estimer » provenant d'ailleurs du latin *oestimarer* « évaluer », c'est-à-dire « déterminer la valeur de » et « avoir une opinion sur »<sup>21</sup> – qui expriment parfois ne pas avoir assez confiance en eux pour pouvoir s'évaluer.

En ce qui concerne l'autoévaluation, l'enseignante de la classe de CM2 précise que la pratique de l'autoévaluation est récente et complètement nouvelle pour les élèves qui ne l'ont jamais pratiquée auparavant. Elle insiste sur le besoin de temps et de pratique des élèves, pour pouvoir se situer dans les apprentissages, en espérant que l'autoévaluation prenne progressivement plus de sens et qu'ils se sentent plus à l'aise avec celle-ci.

#### 4. 3. 3 Évaluer des compétences

Le système d'évaluation par acquisition de compétences est le système adopté dans les deux classes – de CE1 et CM2 – où j'ai mené les entretiens. Pour les élèves de la classe de CE1, les compétences qui figurent en haut de chaque feuille d'évaluation ne sont pas encore toujours identifiées par les élèves. En effet, David ne « sai[t] pas » ce que pourrait signifier la compétence « Je sais lire l'heure sur une horloge à aiguilles » et porte toute son attention sur le point orange qui figure à côté. Il en est de même pour Mélissa qui ne « sai[t] plus ». Pour Antoine, la compétence correspond à « la règle ».

En CM2, pour Lucas, les compétences sont très clairement identifiées puisqu'il les évoque dès le début de l'entretien lorsqu'il définit l'évaluation : « tu dois faire l'exercice et [...] tout en haut t'as un tableau avec les notations pour voir si c'est A, PA, NA, EA et ça va sur le

---

<sup>21</sup> Meram, D., Eyraud, G., Fontaine, D. & Oelsner, A. (2006). *Favoriser l'estime de soi à l'école : [enjeux, démarches, outils]*. Lyon: Chronique sociale (p. 40-45).



trimestre ». Ces compétences lui servent « à comprendre », Pierre ajoutant « à comprendre notre erreur ». En effet, il explique que « si t'as NA, quand on re-donne l'évaluation et que t'as NA, bah faut que tu lises et après tu vois si t'as l'erreur [...] ».

Inès évoque « des questions » en haut de la feuille où la maîtresse « coche dans les cases ». Mathéo, qui a pris une de ses évaluations pour expliquer, ajoute « si on a bien fait, 'fin, si on a bien trouvé les verbes et cetera, et bah elle met un A... ». Les compétences apparaissent dans un tableau sur lequel « on est évalué » (Mathéo), et où la maîtresse inscrit « les notes » (Carla). Enfin, lorsque je leur demande si ça pourrait les aider d'avoir ce même tableau avant l'évaluation, Mathéo affirme et justifie « parce que du coup tu sais sur quoi elle va nous évaluer, du coup c'est plus facile ». Carla ajoute finalement : « Mais puisqu'avant elle nous explique les exercices donc après bah du coup on sait quoi faire. ».

Ainsi, la présence du tableau en haut des feuilles d'évaluation comportant les compétences évaluées et accompagnées des couleurs ou des lettres qui les évaluent, marquent surtout la réussite ou non à l'évaluation pour beaucoup d'enfants et c'est la réussite « globale » à l'évaluation qui leur importe le plus. Les élèves – plus les CM2 – connaissent la signification et le sens des lettres (A, PA, ECA, NA). Cependant, ils emploient malgré tout le terme de « note » plusieurs élèves, à plusieurs reprises pour parler des résultats des évaluations, alors que celui-ci est employé pour la notation chiffrée, qui n'est pas du tout utilisée à l'école. Il est probable que ce terme est beaucoup utilisé par les familles, comme le suggèrent notamment les deux enseignantes.

## 5. Évolution de la posture professionnelle

En termes de professionnalisation, ce travail de recherche a été très enrichissant. Tout d'abord, enrichissant du point de vue de l'évaluation et de ses pratiques en classe. En effet, mes différents savoirs sur ce sujet pouvaient se limiter – sommairement – au fait qu'« Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves » était une des compétences du référentiel des enseignants du 25 juillet 2013 et que l'évaluation se devait d'être « positive, simple et lisible », comme le dispose la Loi d'orientation et de programmation du 8 juillet 2013. L'intérêt porté aux recherches qui ont été consacrées à l'évaluation m'ont permis de prendre conscience que cette dernière est en constante évolution et que la manière dont on pratique l'évaluation à l'école peut être très subjective. De plus, l'évaluation est profondément « complexe », et la mise en place d'une évaluation qui favorise les progrès et la réussite de tous, rencontre de nombreux obstacles, tels que le manque de communication avec les familles ou la difficulté d'une coopération avec (et entre) les enseignants du second degré, sujet sur lequel j'ai eu l'occasion de discuter, dans le cadre d'une journée « continuité école-collège », avec des enseignants stagiaires du second degré.

Les entretiens menés dans le cadre de ce travail avaient tous pour thème principal l'évaluation, mais ont ouvert sur beaucoup d'autres thèmes qui touchent les enfants. Ces entretiens – même si beaucoup d'entre eux, menés avec les élèves de CE 1, étaient individuels – m'ont prouvé que la parole des enfants devrait avoir une plus grande place à l'école. Les enfants, invités à s'exprimer sur ce qu'ils pensent, le font facilement, correctement, et parfois même devant et avec les autres.

Les stages que j'ai effectués m'ont permis de développer cette posture « d'évaluateur ». En effet, j'ai appris à évaluer différemment les élèves et à évaluer leurs progrès. Mais j'ai également beaucoup appris des enfants et des entretiens, notamment sur certains sujets, comme celui des difficultés rencontrées par les élèves dans les apprentissages : ils savent décrire et parler de leurs difficultés, mais en classe, n'osent pas les exprimer, aux autres élèves ou à l'enseignant. Développer l'expression des difficultés que l'on rencontre, améliorer le rapport à l'erreur dans les apprentissages : tous ces sujets, « discutés » avec les élèves, participent considérablement au développement du bien-être de l'enfant à l'école et de l'estime de soi, mais aussi à l'amélioration du climat de classe. De ce fait, il est nécessaire de réfléchir à la manière dont nous pouvons accueillir la parole des enfants, et que ces derniers la partagent plus facilement avec les autres.

Ainsi, même s'il me reste encore beaucoup à apprendre sur l'évaluation, ce travail de recherche m'a permis d'être confrontée à cette dernière, de réfléchir et mieux percevoir l'évaluation que je souhaite pratiquer : une évaluation qui valorise les progrès, mais aussi surtout ses acquis, la pratique d'évaluations interactives et une évaluation qui contribue à donner du sens aux apprentissages.

## 6. Conclusion

Ce travail de recherche a pour objectif de recueillir l'expérience de l'évaluation d'élèves de CE 1 et CM 2, au travers d'entretiens semi-directifs, dans le but de savoir si l'évaluation, telle qu'elle est vécue en classe par les élèves, se rapproche de celle recommandée depuis quelques années, par les textes officiels et les nombreux chercheurs. Pour cela, il était important de prêter attention aux représentations que les enfants ont de l'évaluation, aux émotions qu'ils éprouvent face à l'évaluation, ainsi qu'aux actions ou stratégies qu'ils peuvent entreprendre. Les données recueillies qui ont été présentées dans l'analyse, semblent vérifier celles déjà dégagées par d'autres recherches effectuées précédemment, comme celles menées dans le cadre du projet du « Bien-être à l'école » qui m'ont été présentées lors de la Conférence du « Colloque santé », ou du projet de Martine Lani-Bayle. Ainsi, l'évaluation dite sommative est la seule réellement visible pour les élèves, qui est évoquée sous les termes de « test », de « contrôle » par certains d'entre eux, et qui semblent alors parfois exprimer l'idée que celles-ci seraient faites pour les « piéger », qu'elles auraient pour objectif de les soumettre à une véritable « épreuve ». De ce fait, ils ne savent pas « quoi apprendre » et perdent confiance en eux. De plus, ils la considèrent comme l'instrument qui leur permettra de passer dans la classe supérieure, nécessaire pour leur avenir. Montandon, dans son ouvrage, évoque déjà le fait que l'avenir apparaît comme une préoccupation relativement précoce, chez les enfants – âgés de 11-12 ans – ayant participé à son étude, qui espèrent que l'école va les préparer pour leur futur métier, notamment en leur apportant les connaissances nécessaires pour ce métier, mais surtout leur permettre de trouver un travail (cf. Montandon & Osiek, 1997, p. 226). Lorsque j'ai commencé les entretiens, j'avais inéluctablement des idées sur ce que pouvaient ressentir les enfants par rapport à l'évaluation. La pression, même si elle n'est pas considérable, subsiste et est bien réelle, plus particulièrement la pression « des résultats », partagée par les élèves, presque malgré la pédagogie. Cette pression est évidemment liée à notre société et à la manière dont les adultes conçoivent l'évaluation. Parmi les adultes, on retrouve notamment les parents, qui ont un rôle important dans la pression liée à l'évaluation, et qui n'ont pas toujours connaissance des pratiques d'évaluation en classe. Ainsi, Roegiers évoque un des manques concernant l'évaluation, qui est celui de la mise en place d'un dialogue ouvert avec les parents et des outils efficaces pour rendre l'évaluation formative plus visible à leurs yeux, dans une optique de communication entre l'école et la maison (cf. Roegiers, 2010, p. 49). Concernant l'évaluation par l'acquisition de compétences, ces dernières ont plus de sens pour les élèves de CM 2, qui, de ce fait, ont plus conscience de la fonction de l'évaluation, qui est aussi celle de

repérer ses progrès. Ainsi, l'évaluation apparaît incontestablement comme un processus complexe, perpétuellement en marche au sein de la classe, dont les dérives apparaissent vite.

Il est important de rappeler que les entretiens menés dans cette recherche sont qualitatifs, et qu'ils ne sont donc pas représentatifs d'un ensemble pour chaque thème, mais bien d'un cas en particulier pour chaque entretien. Ainsi, certains points de vue se rejoignent, quand d'autres non. De plus, l'ensemble des données recueillies n'apparaît pas dans l'analyse, et d'autres thèmes qui ont pu être dégagés m'ont également beaucoup appris, comme celui des difficultés rencontrées par les élèves.

Pour terminer, la parole des élèves est apparue indispensable dans cette recherche parce qu'elle a permis d'avoir leur point de vue et d'éclairer ainsi le processus de l'évaluation en classe. De ce fait, cette parole des élèves pourrait être prise en compte afin de réfléchir à nos pratiques d'évaluation. Il apparaît alors important d'enrichir notre attention quotidienne et de faire évoluer notre manière d'observer et surtout d'écouter les élèves, pour mieux rendre compte des réalités.

## 7. Bibliographie

- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans J. Dolz, & E. Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 75-94). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.  
doi:10.3917/dbu.dolz.2002.01.0075
- Barlow, M. (2003). *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Berthier, N. (2010). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : méthodes et exercices corrigés*. Paris : Armand Colin.
- Bulletin officiel de l'Éducation nationale. (2014). Circulaire n° 2014-068 du 20 mai 2014 pour la « Préparation de la rentrée scolaire 2014 ». Récupéré sur [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=79642](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=79642)
- Bulletin officiel de l'Éducation nationale. (2015). Décret n° 2015-1929 du 31-12-2015 sur l'Évaluation des acquis scolaires des élèves et livret scolaire, à l'école et au collège. Récupéré sur [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=97260](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=97260)
- Charlot, B., Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Conférence nationale sur l'évaluation des élèves. (2015). *Rapport du jury*. Récupéré sur <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/154000113.pdf>
- Danic, I., Delalande, J., & Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- De Vecchi, G. (2011). *Évaluer sans dévaluer et évaluer les compétences*. Paris : Hachette Éducation.
- Delalande, J. (2001). *La cour de récréation : contribution à une anthropologie de l'enfance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Évaluation. (2005). Dans *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 394-397). Paris : Retz/S.E.J.E.R.
- Évaluation. (2017). Dans *Le Grand Larousse illustré 2018* (p. 471). Paris : Larousse.
- Évaluer. (2005). Dans A. Rey, *Dictionnaire culturel en langue française* (p. 746). Paris : Le Robert.
- George, G. (2012). *Mes petits trucs : Stress à l'école*. Récupéré sur Gisèle George: [http://www.giselegeorge.com/trucs\\_et\\_astuces\\_stress.htm](http://www.giselegeorge.com/trucs_et_astuces_stress.htm)
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée : mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*. Paris : ESF.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : De Boeck .

- Hadji, C. (2015). *L'évaluation à l'école : pour la réussite de tous les élèves*. Paris : Nathan.
- Journal Officiel de la République Française. (2013, Juillet 18). *Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Récupéré sur Legifrance : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2013/7/1/MENE1315928A/jo/texte>
- Journal Officiel de la République Française. (2013, Juillet 9). *LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*. Récupéré sur Legifrance : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2013/7/8/MENX1241105L/jo/texte>
- Lani-Bayle, M. (2010, Septembre). *Vers une clinique du sujet ? Trajet éthique, entre émergence complexe et malentendus...* Récupéré sur Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation.
- Lani-Bayle, M., & Passeggi, M. (2014). *Raconter l'école : à l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil*. Paris : L'Harmattan.
- Meirieu, P. (2004). *Faire l'École, faire la classe : démocratie et pédagogie*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Meram, D., Eyraud, G., Fontaine, D., & Oelsner, A. (2006). *Favoriser l'estime de soi à l'école : enjeux, démarches, outils*. Lyon : Chronique sociale.
- Montandon, C., & Osiek, F. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris Montréal : L'Harmattan.
- OCDE. (2009). *Assurer le bien-être des enfants*. Récupéré sur OECD : [www.oecd.org/els/social/bienetreenfants](http://www.oecd.org/els/social/bienetreenfants)
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Malakoff : Armand Colin.
- Piaget, J. (1947). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Richoz, J.-C. (2010, Octobre). Comment gérer les classes difficiles ? *Cerveau & Psycho*(41), pp. 60-66.
- Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation : des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. Bruxelles : De Boeck.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Bruxelles : De Boeck.
- Sueur, B., & Tozzi, M. (2017, Juin 20). Donner à la parole des élèves une légitimité qui lui est habituellement déniée. (C. Blanchard, Intervieweur) Récupéré sur <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Donner-a-la-parole-des-eleves-une-legitimite-qui-lui-est-habituellement-deniee>

## 8. Annexes

### 8. 1. Annexe 1 : Guide d'entretien

« Vendredi dernier, je vous ai posé quelques questions avant l'évaluation sur les heures, en classe, vous vous en souvenez ? Aujourd'hui, on est ici pour discuter de nouveau de l'évaluation. J'ai encore des questions à vous poser parce que j'ai besoin de comprendre certaines choses, pour pouvoir faire un travail à mon école. Vous répondez ce que vous voulez et vous n'êtes pas obligés de répondre la même chose ou d'être tous d'accord. Chacun dit ce qu'il pense au fond de lui. J'enregistre avec mon téléphone pour me souvenir de ce que vous direz, est-ce que c'est d'accord ? »

#### **L'évaluation définie par les élèves**

- C'est quoi une évaluation ?
- À quoi ça sert ?
- Est-ce qu'il y en a beaucoup ?
- Vous aimez les évaluations ?
- C'est important les évaluations ? De les réussir ?
- Est-ce que c'est toujours sur une feuille ?
- Que signifient les couleurs sur l'évaluation ? À quoi servent-elles ?

#### **Réussites et difficultés**

- C'est facile ou difficile ? Il y a des évaluations que vous réussissez plus que d'autres ?
- C'est grave de rater une évaluation ?
- Vous savez quand vous allez réussir une évaluation ?
- Vous demandez de l'aide aux copains ou à la maîtresse quand vous n'arrivez pas à faire quelque chose ? (avant et après une évaluation)
- Vous avez toujours assez de temps pour faire une évaluation ?
- Qu'est-ce que vous faites quand vous ne savez pas répondre à une question ou faire un exercice ?

#### **L'évaluation à la maison**

- Vous en parlez de l'évaluation à la maison ?
- Quand tu as une évaluation, tu fais quelque chose à l'étude ou à la maison ?

#### **Les ressentis**

- Comment vous sentez-vous avant une évaluation ? Pendant ? Après ?
- Vous savez toujours quand vous allez avoir une évaluation ?
- Est-ce que quelque chose t'inquiète par rapport aux évaluations ?

#### **Autres questions posées lors des entretiens :**

En CE 1 :

Concernant le comportement en classe (les étoiles à colorier par les élèves) :

- À quoi ça sert ? Vous seriez capables de choisir la couleur de votre étoile ? Vous y pensez la journée, aux étoiles ? Qu'est-ce que vos parents disent ?



À partir d'une évaluation :

- Est-ce que tu as réussi ?

En CM 2 :

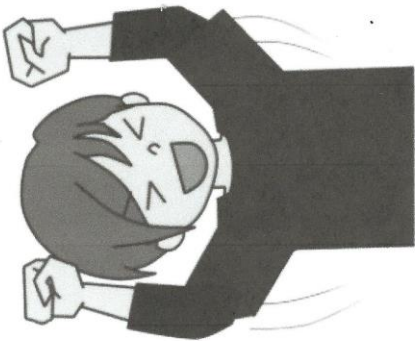
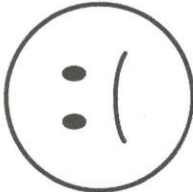
- Vous avez une évaluation jeudi, vous savez ce qu'on va vous demander ?

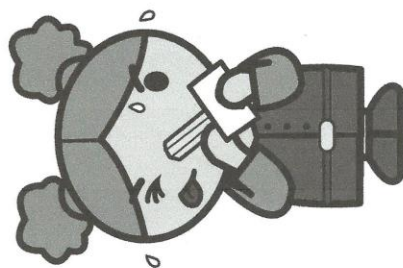
- Qu'est-ce que c'est l'autoévaluation ?

« Merci pour vos réponses. Est-ce que ça vous a ennuyé ou vous avez aimé discuter de ça ? »

8. 2. Annexe 2 : Images

Images représentant divers émotions, états (source : Google Images)





### 8. 3. Annexe 3 : Extraits d'entretiens

#### **David, CE 1**

Qu'est-ce que c'est une évaluation pour toi ?

David – Bah j répond... je fais une évaluation, je réponds, je réponds, je fais les trucs qui sont demandés, je réponds aux questions qu'on a demandées de faire et puis... je crois que c'est tout.

Donc c'est sur une feuille ?

David – Oui.

Et c'est tout le temps des exercices ?

David – Oui... Des exercices sur le cahier jaune et puis des... exercices mais pas trop difficiles.

Les exercices sur le cahier jaune, ce sont des évaluations ?

David – Non, c'est des questions qu'on demande de faire ou des verbes à conjuguer.

D'accord, et ça sert à quoi les évaluations ?

David – Ça sert à... une évaluation ça sert à bien réfléchir, ça donne... euh... ça donne une évaluation, mais ça donne aux gens de réfléchir, d'être intelligent... Ça sert à bien comprendre, et pour moi ça sert à pas bien comprendre quand j'arrive pas... Après j'ai des difficultés, en CP j'avais des difficultés en maths.

[...]

Et tu demandes de l'aide quand tu as des difficultés à comprendre ?

David – Non... pas trop...

Tu essayes de te débrouiller tout seul ?

David – Ouais. Sauf que j'y arrive pas. Je demande de l'aide à des gens du... des élèves de ma classe mais personne veut m'aider !

[...]

L'évaluation du comportement, ça te dit quelque chose ?

David – J'ai pas fait mais j crois que l'évaluation du comportement je peux y arriver. C'est pas très difficile quand même !

C'est quoi une évaluation du comportement ?

David – L'évaluation du comportement, ça veut dire que... j'écris ce que je pense, j'écris si j'suis mal ou bien, ou triste, ou en colère.

Et tu le fais quand ça ?

David – ....

Tu l'as pas encore fait ?

David – Bah nan.

#### **Kévin, CE 1**

Pour toi, c'est plutôt facile ou difficile les évaluations ?

Kévin – Des fois y'en a des faciles, des fois y'en a des pas faciles.

C'est lesquelles qui sont les plus difficiles ?

Kévin – Bah par exemple, ceux-là, mais ceux-là non ça va. Plutôt ceux-là.

Plutôt en mathématiques ?

Kévin – Parce que moi des fois quand je met la règle, j'appuie mais des fois j'appuie fort sur mon crayon de papier donc après la règle elle bouge des fois.

[...]

Il y a des évaluations que tu aimes faire ?

Kévin – Oui celle-là j'aime bien faire.

T'aimes bien quand il faut écrire ?

Kévin – Oui j'aime bien écrire. Là j'ai écrit Kenny, j'aime bien écrire mon prénom tout ça, j'aime bien écrire, j'aime bien lire.

[...]

C'est important les évaluations ?

Kévin – Bah oui.

C'est important pour qui ?

Kévin – Bah pour moi.

Pour toi ?

Kévin – Oui quand je sera grand, autrement je pourra pas faire de travail.

Les évaluations c'est important pour le travail ?

Kévin – Oui c'est important de travailler.

C'est important pour avoir un travail plus tard ?

Kévin – Mh.

[...]

Tu fais quelque chose à la maison ?

Kévin – Mh...oui.

[...]

Tu fais quoi quand il y a une évaluation ?

Kévin – Bah des fois à la maison je fais des petites évaluations mais j'écris avec mes stylos tout ça ! Mais c'est pas des cahiers de l'école, c'est des cahiers de la maison mais bon, des fois j'écris, des fois quand j'ai... 'fin pas trop travail travail mais bon, des fois j'écris, des fois j'fais comme l'évaluation et des fois j'fais des dessins à la maison.

Tu fais comme des évaluations ? C'est difficile ça ? Tu essayes de refaire les exercices de ton cahier ?

Kévin – Bah non j'fais avec mes stylos-gommes et tout ça bah par exemple, y'a des mots et puis par exemple il faut les tracer avec la règle et... mais j'arrive moi parce qu'à la maison j'ai une règle de 40 cm !

Et les devoirs à la maison, tu as de l'aide ou tu les fais tout seul ?

Kévin – Euh... bah des fois je fais tout seul, pas tout le temps mais des fois parce que des fois bah papa et maman ils sont occupés à faire quelque chose donc des fois j'suis obligé de le faire tout seul.

Et quand quelqu'un t'aide c'est papa ou maman ?

Kévin – Mh. Et des fois, c'est mon frère qui m'aide. Mais il est en CP donc il peut pas trop y arriver quand même. Il peut m'aider par exemple, quand on fait.. faire la poésie, là il peut m'aider, à écrire la poésie mais pour la lire lui aussi parce qu'il sait très bien lire, il est en CP, il sait mieux lire que moi.

[...]

Kévin – Parce que y'a des lettres que moi j'arrive pas à lire. Quand y'a deux lettres « an » j'y arrive, ça va a-n ou e-n ou le é des fois je fais comme ça alors que des fois c'est comme ça (accent aigu ou grave).

[...]

Kévin – Mon frère, il est en CP, il arriverait à lire ça ça ça ça. Il arrive à lire tout. Il est très fort.

## **Jamel et Marianne, CE 1**

Tu m'as dit que l'évaluation ça servait pour ceux qui n'arrivent pas ?

Marianne – Bah oui...

Jamel – Non ! À aider ceux qui arrivent pas !

Marianne – Bah c'est ce que j'ai dit !

Comment ça peut aider ceux qui n'arrivent pas ?

Marianne – Bah... les gens qui ont du mal à faire des évaluations,

Jamel – Bah ils vont réussir !

Marianne – Par exemple...

Jamel – La maîtresse elle va donner un petit peu le modèle et après on va faire pareil que le modèle et c'est pas pareil...

Pour ceux qui ont des difficultés, la maîtresse donne le modèle ?

Marianne – Pour aussi ceux qui ont du mal, et bah on donne des plus faciles pour qu'après ils prennent des moyens, des grands...

Jamel – Oui comme le groupe 3, et le groupe 2...

Marianne – Oui, pour le groupe 3, on leur donne une évaluation par exemple, ils doivent faire la première et...

Jamel – et le groupe 1 il doit faire tout l'évaluation mais le groupe 2, au moins 3 ou 4...

Marianne – Parce qu'en fait le groupe 1 et bah ils sont plus rapides, et il peut faire tout l'exercice.

Jamel – Bah oui !

[...]

Jamel – Pour passer en CE2 ! Pour apprendre vite, pour grandir et pour aller au collège et au lycée !

Marianne – Oui pour grandir, grandir, grandir !

Jamel – Pour avoir des bonnes notes !

Marianne – Pour avoir son bac !

[...]

Jamel – C'est important pour aller au CE2 !

Mais c'est important seulement pour ça ?

Jamel – Non pour aller au collège...

Marianne – Bah non parce que quand on serait grand par exemple...

Jamel – Pour avoir son bac !

Marianne – Mais non mais quand on serait grand, on devrait écrire des choses au travail par exemple si on et une directrice il faut écrire beaucoup beaucoup beaucoup de trucs pour faire passer aux gens... et par exemple aussi tu dois envoyer pour ceux qui veulent venir à ce travail...

### **Kristina et Julia, CE 1**

C'est grave d'avoir des couleurs comme orange aux évaluations ?

Kristina – Non

Julia – Des fois... si on a vraiment pleins à chaque fois qu'on fait une évaluation...

Kristina – Moi je pleure.

Julia – Et bah... c'est énervant, c'est énervant quand tous les jours t'en as, là... à chaque fois nous, des fois on en a quelques-uns, mais on en a pas toujours...

Kristina – Parfois on te met 9/10, toi 0/10... alors là je pleure.

Tu as des notes sur 10 ?

Kristina – Oui.

Avec qui ?

Kristina – Avec M. \*\*\*\*\* et après avec mon ancienne école aussi.

Et 3/10, qu'est-ce que ça veut dire ?

Kristina – Que je suis grave nulle...

Mais si tu n'as pas compris l'exercice, tu ne peux pas dire que c'est parce que tu es nulle.

Kristina – Bah c'est ça ! Parfois, on leur dit qu'on a pas compris et il dit que... genre, « si t'as pas compris, bah t'avais qu'à écouter », mais j'écoute toujours mais parfois je comprends pas.  
Julia – Puisqu'en fait, les maîtresses et les maîtres, ils comprennent pas, ils croient qu'on fait la vie tout ça mais, on comprend qu'est-ce qu'ils disent mais on comprend pas ce que ça veut dire, qu'est-ce qu'on comprend, qu'est-ce qu'il faut faire... on comprend pas trop ça, c'est pour ça que...

D'accord. Vous en parlez des évaluations à la maison ?

Kristina – Oui à ma mère !

Julia – Oui moi je m'entraîne sur des livres à la maison, si quand j'ai le temps pendant les vacances, j'm'entraîne toujours à... comprendre mais si on m'aide un peu mais... je comprends pas trop dans les...

Vous travaillez beaucoup toutes seules à la maison ?

Julia – Oui.

Kristina – Oui, toute seule.

Vous n'avez d'aide de personne ?

Julia – Oui moi parfois...

Kristina – Parfois y'a ma grande cousine qui m'aide parce que j'ai un peu de difficultés.

Et toi ?

Julia – Et moi parfois y'a ma sœur, y'a ma cousine aussi qui m'aident à comprendre comment que ça marche, comment que ça va... comment, si t'arrives pas et bah on va t'aider... comme ça.

[...]

C'est un peu difficile d'utiliser la règle ?

Kristina – Parce qu'on peut pas bien compter donc..

Et toi ?

Julia – C'est compliqué... avec la règle, mais surtout c'est compliqué les mots en lettres, c'est pour ça que.. que j'arrive jamais moi, les mots en lettres, j'essaye de lire, mais on dirait que c'est tous les mêmes et... je comprends pas... c'est... difficile.

Et donc en évaluation, quand tu dois lire, c'est compliqué ?

Julia – Oui.

[...]

Julia – À la maison en fait..

Kristina – Au pire ma mère me dit « Il faut bien travailler à l'école, au pire tu écoutes bien les consignes pour pas avoir que des orange, oui des rouge... ».

Julia – Oui mais aussi à la maison aussi, c'est mieux, c'est en fait, t'arrives mieux à travailler à la maison vu que t'as pas des enfants qui arrivent pas, qui pleurent, qui est énervé, en fait, et t'as pas des maîtresses qui crient sur... parce que t'as fait un truc mauvais c'est... à la maison t'es tranquille et si t'arrives pas et tu demandes à ta sœur, si j'ai faux et après t'as... et tes sœurs ils te crieront pas dessus... voilà, c'est pour ça que c'est bien travailler aussi à la maison.

Kristina – Oui, en fait elle est stressée, par rapport à des enfants, elle doit être dans une classe où y'a pas beaucoup d'enfants.

Tu vas travailler avec \*\*\*\* parfois ?

Julia – Oui.

Et tu préfères ?

Julia – Oui.

Il y a moins de bruit ?

Julia – Voilà.

Et tu travailles beaucoup à la maison comme ça ?

Julia – Oui parce qu'en fait, si j'arrive jamais à l'école, je comprends pas du tout, mais en fait ma mère vient me... bah... elle fait demander une madame qui m'apprend plus et vu qui a que moi comme enfant, je travaille beaucoup avec elle.

Kristina – Moi j'apprends à ma petite sœur à compter.

C'est bien ça !

Kristina – Oui parce que parfois elle se trompe !

### **Selena, CE 1**

C'est quoi une évaluation ?

Selena – Une évaluation, en fait, c'est quelque chose qu'on doit remplir, c'est des exercices à faire.

Et ça sert à quoi ?

Selena – ça sert à apprendre

Et qu'est-ce qui est différent des exercices que tu fais en classe ?

Selena – En fait, bah... en fait on travaille... on peut faire des dessins et tout ça mais aussi des évaluations ça sert à mieux apprendre parce que si les exercices, les exercices, ça sert à... ça peut apprendre, mais les évaluations, c'est pour qu'on sache bien.

[...]

Est-ce que des fois, quand tu fais une évaluation, tu sais que tu ne vas pas savoir la faire ?

Selena – Bah oui.

Et tu ne demandes pas de l'aide, aux copains ou à la maîtresse, quand tu ne sais pas faire quelque chose ?

Selena – Bah.. j'essaie de me débrouiller pour mieux apprendre.

[...]

D'accord. Et à la maison, on t'aide ?

Selena – Oui.

Parce que tu le sais quand tu vas avoir une évaluation ?

Selena – Oui, on m'aide, on m'aide à faire mes leçons.

Tu relis tes leçons ?

Selena – Bah, parfois. Ça dépend.

Pour l'évaluation sur le sommeil, t'avais fait quoi par exemple ?

Selena – On a lu, et en fait, ma maman, elle m'a posé des questions, elle m'a dit « Combien d'heures par jour il faut dormir ? » et j'ai dit « 11 heures par jour ».

Donc tu as pu réviser à la maison avec ta maman.

[...]

T'as quelque chose d'autre à dire sur les évaluations ?

Selena – Les évaluations, surtout les phrases, c'est dur pour moi.

Surtout les phrases ?

Selena – Surtout les phrases interrogatives.

T'as déjà eu une évaluation sur ça ?

Selena – Oui je crois.

Et tu ne demandes pas d'aide ? Tu l'as dit à la maîtresse ?

Selena – Non.

### **Jamel, Fatima et Mélissa, CE 1**

Fatima – Ça sert à bien travailler et à bien...

Jamel – Pour passer au CE2 !

Ça sert à passer au CE2 ?



Fatima – Oui ! Bah oui !

Jamel – Pour apprendre beaucoup de choses, pour aller au collège pour être grand.

[...]

Du coup, vous faites quoi à la maison ?

Jamel – On travaille ! À la maison, on s'entraîne à faire... l'évaluation...

Tout seul ?

Jamel – Tout seul !

### **Thomas, CE 1**

C'est quoi une évaluation ?

Thomas – Une évaluation c'est un travail.

C'est un travail ?

Thomas – Bah...

Sur une feuille ?

Thomas – Oui, où on colle à la fin dans notre cahier blanc « Questionner le monde, questionner l'espace ».

Tout le temps là ?

Thomas – Nan des fois.

Des fois, ça dépend de l'évaluation qu'on fait. Mais ça sert à quoi ?

Thomas – Bah d'apprendre.

Ça sert à apprendre ?

Thomas – Bah oui, avant on ne savait pas, on a appris, bah on a appris avec la maîtresse, sur une feuille.

[...]

T'aimes bien faire des évaluations ?

Thomas – Hunhun. Parce que ça me donne plein de choses dans le cerveau, mais à la fin, là, j'crois que ça va exploser !

T'apprends trop de choses ?

Thomas – Oui ! Du coup j'ai du mal à dormir parce que, quand j'pense trop à nos devoirs !

Tu penses trop aux devoirs et tu n'arrives pas à dormir ?

Thomas – Oui, mais ça arrive tous les soirs, parce que j'aime bien faire des devoirs.

T'aimes bien les devoirs ?

Thomas – Et j'aimerais bien apprendre les tables de multiplication !

[...]

Et quand il y a une évaluation, tu fais quelque chose à la maison ? Tu relis tes cahiers ?

Thomas – Bah non, on a arrêté, on a arrêté ça. Parce que ils savent que j'ai tout fait. Mais... je leur demande des devoirs à faire parce que j'aime bien les devoirs. Les tables de multiplication je demande, et j'y arrive.

[...]

Donc les évaluations c'est facile, ou il y en a qui sont plus compliquées ?

Thomas – Bah non, ptête dans le futur elles vont s'aggraver ! Ça va être plus difficile ! Du coup j'aurais tout le temps des rouge ou des orange.

Pas forcément.

Thomas – Mais y'aura peut-être des choses que je sais à l'intérieur.

Bah oui, parce que vous allez apprendre en classe.

Thomas – Ouais, mais moi je sais déjà beaucoup de choses. Depuis que j'suis né.

### **Marianne, CE 1**

Et c'est lesquelles des évaluations que tu trouves le plus difficile ?

Marianne – C'est sur... sur l'évaluation où vous étiez là jeudi, je sais plus...

Sur le sommeil ? C'était pas celle-là...

Marianne – Non, y'avait aussi une autre évaluation.. il fallait rejoindre la poubelle..

Ah, sur le plan ?

Marianne – Oui.

C'était dur ?

Marianne – Oui sur le plan aussi c'était un peu dur..

Et avant l'évaluation, tu savais déjà que t'allais avoir du mal ?

Marianne – Au début je pensais que j'allais pas réussir, sur l'évaluation que la maîtresse elle avait dit la dernière fois, et pourtant j'ai eu un bleu, deux bleus et quatre verts.

[...]

Tu te sens stressée parfois au moment de faire des évaluations ?

Marianne – Oui, parfois ça va mais parfois je me sens stressée d'avoir un rouge ou un orange.

Si je te parle d'évaluation du comportement, tu penses à quoi ?

Marianne – On l'a pas encore fait l'évaluation sur le comportement ?!

Ça te dit rien l'évaluation sur le comportement ?

Marianne – Bah il faut rester sage par exemple, il faut pas dire de gros mots, il faut pas parler...

Et t'as rien sur ça, que tu fais tous les jours, où tu pourrais avoir un vert, un bleu, un orange...

Marianne – J'ai un peu peur d'avoir un rouge ou un orange, par exemple si une personne me tape et que je la tape, bah je peux passer direct au orange.

Et ces couleurs-là, elles sont où après ?

Marianne – Dans le cahier rouge.

Et tu trouves ça comment les étoiles, tu trouves ça bien ?

Marianne – Oui, un peu mais pas parfois parce que, après pour les étoiles la dernière fois j'ai eu un rouge parce que toute la classe était punie et y'avait eu aussi un orange pour toute la classe et ma maman, j'ai dit « Me crie pas dessus », elle m'a crié dessus parce que j'avais eu un rouge.

[...]

Est-ce que toi tu pourrais choisir toi-même la couleur de ton étoile ?

Marianne – Euh non.

Tu pourrais pas te dire « Aujourd'hui, j'ai été sage », alors je me mets en vert ?

Marianne – Si.

Et parfois, certains jours, tu te dirais que tu as pas mérité un vert ?

Marianne – Oui la dernière fois quand je me suis disputée avec Maryam.

Et tu te serais mis quelle couleur ?

Marianne – Je me serais mis en bleu.

Pourquoi ?

Marianne – Parce que j'ai été méchante avec Maryam, j'ai dit nan, on voulait pas être sa copine, c'est méchant quand j'ai dit ça.

Et tu penses que t'aurais mérité un bleu à cause de ça ?

Marianne – Oui.

## **Hannah, Thibault, Mélina, CM 2**

Comme là, vous allez avoir une évaluation...

Mélina – Oui mais là ça va parce que...

Hannah – Ah oui c'est vrai...

Mélina – Ça dépend moi, en tout cas moi, ça dépend des évaluations, des fois je suis stressée, des fois j’suis pas du tout stressée et là par exemple je suis pas du tout...

Thibault – Ça dépend aussi de ce qu’on aime en matière.

Vous aimez quoi vous ?

Hannah – Moi j’adore la géométrie ! et les maths.

Mélina – Moi l’Histoire, euh... l’EPS et l’anglais.

Thibault – La science !

Hannah – Histoire des arts, EPS...

Et donc ces évaluations-là, vous êtes moins stressés... et vous les trouvez compliquées ?

Hannah – Non, bah puisqu’on aime, bah moi... là par exemple, on va faire sur le cercle et sur les angles et j’aime bien les angles et les cercles alors bah je me sens à peu près bien pour l’évaluation.

Et pourquoi t’aimes bien ?

Hannah – J’mesens mieux avec le compas, les petits outils comme ça.

Thibault – Moi c’est que j’sais faire et du coup bah vu que j’aime faire, ça me donne envie de continuer et après bah du coup...

[...]

C’est important pour vous les évaluations ?

Mélina – Oui !

Hannah – Moi oui.

Thibault – Ça peut te servir pour le collège...

Hannah – Si on te refait les mêmes...

Thibault – Oui si on te refait.

Mélina – Oui, mais en fait, c’est quand t’as réussi, t’es...

Hannah – Bah tu te sens fier ! D’avoir A ou PA !

Mélina – Ou non, mais quand t’as ton évaluation et quand t’as fini tu dis « ça j’ai compris, ça j’ai pas compris », tu vois si tu comprends, tu vois si tu comprends pas donc...

Ça te permet de savoir ce que tu n’as pas bien compris aussi ?

Mélina – Oui voilà.

Vous savez quand est-ce que vous allez réussir une évaluation ?

Hannah – Bah là moi j’en ai réussi quelques... j’en ai réussi 10-11 sur ...

Et tu savais que tu allais les réussir ?

Hannah – Bah non, je... Moi je pensais pas les réussir mais...

Mélina – Moi quand j’apprends vraiment, je sais que je vais réussir parce que, par exemple celle-là je sais que je vais la réussir vu que c’est mon point fort et que j’ai tout le temps eu A mais après si on me rend quelque chose qui se passe mal j’aurai pas A mais je suis plus confiante dans par exemple les cercles et tout donc...

Et c’est important les évaluations à la maison ?

Hannah – Bah moi en fait j’essaie de les faire mais puisque j’ai roller, je peux pas trop apprendre alors le lendemain matin, je demande à Mélina ou quelqu’un d’autre de réviser pendant la récréation parce que sinon je...

Et toi ça va ?

Thibault – Oui, mais j’ai juste ping-pong le vendredi, mais après je peux faire le week-end.

Vous y passez du temps quand vous avez des évaluations ?

Hannah – Bah on passe... bah moi je passe 15-20 minutes sur le classeur ou même plus des fois... quand je comprends pas.

Les deux autres acquiescent.

## Maëlle et Justine, CM 2

D'accord. Vous avez une évaluation jeudi.

Justine – Oui...

Maëlle – Oui je crois.

Justine – Oui c'est sur les... angles. Si je m'en rappelle bien. Oui, c'est sur les angles.

Maëlle – Ah ça va, ça devrait...

Ça va ?

Justine – Oui je pense...

Maëlle – Je devrais peut-être la réussir.

Pourquoi ?

Justine – Bah parce que déjà on s'entraîne à faire des angles.

Vous vous entraînez ?

Justine – Oui sur un cahier rouge donc déjà... ça nous fait déjà apprendre, bah déjà t'as la bonne technique pour déjà construire et après faut juste s'en rappeler, j'sais pas si dans l'évaluation elle va nous... si la maîtresse elle va mettre des angles, faut pas donner leur nom, par exemple un angle obtus, un angle aigu...

Vous savez sur quoi va être l'évaluation ? Vous savez quoi...

Justine – quoi apprendre.

## **Inès, Mathéo et Carla, CM 2**

C'est difficile d'apprendre tout seul ?

Inès – Bah en fait ça dépend.

Mathéo – Ouais ça dépend !

Carla – Oui ça dépend ! Ça dépend de... de...

Mathéo – Parce que y'a des choses, bah par exemple l'Histoire, c'est facile parce que j'adore ça mais...

Et pour les matières qui vous paraissent plus difficiles en évaluation, vous demandez de l'aide à la maîtresse ?

Inès – Bah sauf que la maîtresse elle peut pas nous aider parce que c'est une évaluation en fait. Pas pendant l'évaluation, mais peut-être avant, ou même après, après l'évaluation, quand vous avez vu que c'était difficile et que vous avez pas réussi un exercice par exemple, vous demandez ?

Inès – Bah moi en fait, j'ai peur de demander à la maîtresse...

Mathéo – C'est dur de...

Ah oui ?

Inès – Ouais...

Pourquoi ?

Inès – Bah j'ai peur qu'elle me gronde...

## 8. 4. Annexe 4 : Questionnaires

### 8. 4. 1 Questionnaire de l'enseignante de la classe de CE 1

#### *Questions générales*

#### **Qu'est-ce qu'une évaluation ?**

Il existe plusieurs sortes d'évaluations.

- Lors de l'apprentissage d'une nouvelle notion, on demande toujours aux élèves ce qu'ils savent (ils réalisent un dessin ou écrivent des phrases) : c'est l'évaluation diagnostique. Cela nous permet de savoir ce que savent déjà les enfants ; cela nous permet d'enchaîner les séances.
- On évalue aussi les élèves lors des séances. Ce sont des évaluations plus individuelles. Cela nous permet de voir les progrès (échanges oraux ou à l'écrit) : on évalue les élèves dans la manière avec laquelle ils s'expriment (langage oral...), on évalue les exercices écrits, ce qui nous permet de réinvestir pour les séances suivantes (de revenir sur un point de la notion si on voit dans les cahiers des erreurs récurrentes) ou au contraire d'aller plus loin dans la notion si on voit que tous les élèves ont compris.
- Les évaluations sommatives permettent de valider à la fin la notion. Elles permettent aux élèves de savoir ce qui est maîtrisé, en cours... ou pas du tout.

#### **Qu'est-ce qui est évalué ?**

TOUT. On évalue les élèves à l'oral mais aussi à l'écrit. On est sans arrêt dans l'évaluation. Ce qui permet de voir les progrès ou le chemin encore à parcourir.

En littérature, on évalue la lecture orale, l'expression (mettre le ton comme pour la poésie, la vitesse de lecture, la fluidité...), la compréhension globale et fine à l'oral mais aussi à l'écrit. Les élèves s'expriment avec leurs mots à eux (quand on leur demande de raconter l'histoire avec leurs mots, ou de répondre à des questions), même chose à l'écrit mais là, les élèves doivent avoir une expression plus conventionnelle.

#### **Pourquoi et pour quoi évaluer ? (causes et buts de l'évaluation)**

On les évalue pour que chaque enfant sache ce qu'il sait et le chemin qui lui reste à parcourir (les échelles réflexives). Chaque élève avance à son rythme, d'où la différenciation dans le travail, les évaluations et les attentes.

#### **Pour qui évaluer ?**

C'est une attente des parents, cela leur permet de connaître le niveau de leurs enfants. Chacun sait à quoi correspondent les couleurs. Mais ce n'est pas forcément révélateur du travail de l'enfant.

#### **Quels types d'évaluation mets-tu en place dans ta classe ?**

Les trois types d'évaluation sont mises en place. J'ai des feuilles bilan qui me permettent de faire le point sur les avancés des élèves. Un tableau avec les compétences notées par jour. Et je mets la couleur qui correspond à l'enfant.

### **Quelle(s) perception(s) penses-tu que tes élèves ont de l'évaluation ?**

Sachant que nous ne prévenons pas qu'il y a une évaluation (ou très rarement), les élèves arrivent décontractés. Ils n'ont pas de pressions particulières. Ils savent quand ils voient la feuille avec la présentation (évaluation) qu'ils vont être notés (pour la plupart il n'y a pas de stress).

### **Quelle(s) perception(s) penses-tu que les élèves ont des étoiles à colorier dans le cahier rouge (concernant la gestion du comportement) ?**

Pour certains élèves, le fait d'être dans le rouge voire le orange les perturbent car ils savent que cela va avoir des conséquences en classe (les ceintures) ou même à la maison. Certains craignent la réaction de leurs parents. Pour d'autres, cela n'a aucun impact. Les punitions ou sanctions mises en place n'ont pas de conséquences.

*Après lecture du bilan*

### **Que penses-tu de la manière dont les élèves définissent et perçoivent l'évaluation ?**

Cette perception de l'évaluation est celle que nous, adulte/professeur, leur donnons. Les élèves pensent qu'ils sont uniquement notés sur les évaluations dites sommatives alors que c'est faux. Ils ne savent pas tout ce qui est fait tout au long de la journée. En fait, ils sont évalués à longueur de temps.

Pour moi, je ne me contente pas de les évaluer simplement lors des évaluations sur feuille.

Mais ça, ils ne le savent pas. Sur le livret, la note finale qui apparaît est plus liée au travail tout au long de la séquence que sur l'évaluation finale. Il faut mettre en lumière les progrès quotidiens et non la note à un moment T.

Ceux qui font référence aux évaluations de CP ont dû être marqués par le fait qu'en CP, on les évaluait qu'une fois par trimestre, mais tous les jours durant 15 jours. De ce fait, le stress était sans doute plus important. En CE 1, on les évalue (évaluation sommative) à la fin de chaque séquence.

### **Que penses-tu de l'interprétation des élèves du code couleur utilisé pour évaluer ? De leur réaction face aux compétences apparaissant sur les évaluations ?**

Là encore, ils sont rentrés dans une optique que nous leur avons donnée tout petit. La couleur de la note est valable qu'à un certain moment mais n'est pas révélatrice du travail. Le fait que certains disent « on a le droit de se tromper » est juste. Ils relativisent et c'est bien. Bien sûr, il vaut mieux avoir un vert qu'un orange mais est-ce si important dans le fond. Sachant que tous n'ont pas les mêmes chances de réussite. C'est pour cela qu'on a décidé de ne pas leur dire quand il y a une évaluation ; ainsi, ceux qui n'ont pas la chance d'être aidés ne sont pas défavorisés.

Pour les étoiles, avoir un point vert leur permet d'avoir plus de responsabilité en classe ou à l'école, ils obtiennent notre confiance (on les met en avant. Au contraire, ceux qui sont dans le rouge, perdent des avantages.

**Partages-tu le point de vue de beaucoup d'élèves concernant les conditions dans lesquelles sont faites les évaluations dans la classe ?**

Bien sûr, les évaluations devraient se passer dans le calme absolu afin de permettre à tous les élèves d'être concentrés. Mais certains sont encore incapables de respecter cela (sachant que \*\*\*\*\* n'est plus là). Au cours de l'année, des efforts ont été faits, justement pour permettre de travailler sereinement, tant lors des évaluations que lors du travail individuel. De plus, certains enfants ayant besoin d'aide pour réaliser les évaluations, je suis obligée de parler ou de les faire parler si on passe par la dictée à l'adulte. De ce fait, même si on murmure, il y a un bruit de fond. Certains élèves arrivent à faire abstraction du bruit, d'autres pas.

**Y a-t-il certains thèmes, sujets évoqués, lors des entretiens qui te surprennent ?**

Ce qui est surprenant, c'est que certains savent déjà que les notes auront des conséquences sur leur avenir. De ce fait, ils travaillent plus pour avoir des bonnes notes que pour apprendre de nouvelles choses et avoir une ouverture d'esprit. Les notes ne sont pas une fin en soi. On ne va pas à l'école pour les notes, on va à l'école certes pour apprendre, mais aussi pour se forger une personnalité, apprendre à vivre avec les autres...

Cette image qui est au bout du compte pas très positive va m'obliger à revoir ma façon de proposer les évaluations mais aussi l'importance de l'école pour devenir adulte.

Il faut aussi revoir avec les parents nos attentes ainsi que leurs attentes de l'école et l'évaluation. Et faire en sorte que l'évaluation ne soit pas une sanction mais au contraire un moyen de progression.

## 8. 4. 2 Questionnaire de l'enseignante de la classe de CM 2

### *Questions générales*

#### **Qu'est-ce qu'une évaluation ?**

L'évaluation est une trace de la progression des élèves dans un domaine, sur une séquence, sur une compétence spécifique. Il s'agit de prendre des indices des progrès et des acquis au quotidien, écrits comme oraux des élèves, en lien avec les compétences attendues du niveau.

#### **Qu'est-ce qui est évalué ?**

- le vocabulaire employé à l'oral lors des séances et écrit dans les leçons ;
- l'appropriation des techniques vues en classe par les élèves ;
- la compréhension des consignes et des documents ;
- la capacité à formuler des connaissances avec ses propres mots à l'écrit comme à l'oral ;
- la capacité à mettre du sens derrière les apprentissages ;
- l'attitude des élèves au sein des mises en commun, des débats oraux ;
- la place de l'élève au sein d'un groupe de travail ;
- la capacité d'autonomie d'un élève.

#### **Pourquoi et pour quoi évaluer ? (causes et buts de l'évaluation)**

Il faut souvent une évaluation diagnostique ou en tout cas un savoir des pré-requis des élèves afin de se lancer dans une séquence. L'évaluation permet un rebrassage des techniques et des connaissances vues en classe. Elle permet de voir le niveau d'autonomie d'un élève face à une situation demandée.

#### **Pour qui évaluer ?**

L'évaluation sert surtout aux parents. En tant qu'enseignante, je n'en ai pas une réelle utilité. Je connais le niveau des élèves et je connais les difficultés qu'ils rencontrent au quotidien. Les cahiers du jour sont pour moi une forme d'évaluation en continue. Cependant, les parents ne sont pas encore habitués à cela et ne comprendraient pas si je ne faisais que cela. J'évalue aussi les élèves au quotidien à l'oral en prélevant des indices de leur progrès quand ils interviennent. L'évaluation sert également pour les élèves car ils ne se rendent pas forcément compte au quotidien de leur progrès.

#### **Quels types d'évaluation mets-tu en place dans ta classe ?**

Des évaluations orales et écrites. Je fais des évaluations diagnostiques dans les disciplines où il n'y pas de programmation de cycle (langue, français, mathématiques), des évaluations de fin de séquence. Je note leur progrès hebdomadaire dans mon carnet personnel grâce aux cahiers du jour de français et de mathématiques (évaluation continue grâce aux rituels et aux exercices individuels de fin de séance), grâce à leur prise de parole individuelle mais aussi au sein d'un groupe de travail.

#### **Quelle(s) perception(s) penses-tu que tes élèves ont de l'évaluation ?**

Je pense qu'ils voient cela comme une charge de travail supplémentaire et de stress.



Beaucoup d'élèves en début d'année étaient découragés car ils pensaient qu'ils ne réussiraient rien et que je ne les aiderai pas du tout (peur que les consignes ne soient pas reformulées, qu'ils ne puissent demander une explication supplémentaire...).

*Après lecture du bilan*

### **Que penses-tu des difficultés à s'autoévaluer chez les élèves ?**

Je la trouve tout à fait normale étant donné que ce n'est pas quelque chose qui est pratiqué par mes collègues des niveaux précédents, c'est souvent quelque chose de complètement nouveau. Les élèves ont besoin de plus d'une année pour se situer au sein des apprentissages. J'espère qu'ils se sentiront plus à l'aise et que ces autoévaluations prendront plus de sens l'année prochaine.

### **Pour toi, quelles seraient les causes de ce « stress » lié aux évaluations ?**

Je pense que ce stress vient de leur famille et des attentes qu'ils ont de leur enfant. Beaucoup de mes élèves vont dans une école privée très réputée en 6<sup>ème</sup>. Les élèves doivent passer par un entretien individuel. J'ai déjà une élève qui m'a demandé le jour de la rentrée de se mettre à côté d'une élève précise car ses parents voulaient absolument qu'elle soit aussi sérieuse qu'elle, pour être prise dans ce collège. Elle en avait déjà les larmes aux yeux dès le 1<sup>er</sup> septembre quand je lui ai dit que les places n'étaient pas définitives.

### **Y a-t-il certains thèmes, sujets évoqués, lors des entretiens qui te surprennent ?**

Je suis surprise que certains élèves disent qu'ils ne savent pas à quoi s'attendre le jour des évaluations car ce ne sont que des exercices que nous avons pratiqués en classe.

Quand ils disent qu'ils préfèrent ne rien mettre plutôt que d'avoir faux, c'est surtout moi qui leur demande cela. Pas parce que cela leur « enlève des points », mais parce que j'essaie qu'ils soient honnêtes envers leurs connaissances et qu'ils essaient de situer leurs propres connaissances par rapport à celles qui sont attendues.

Le mot « note » est très souvent employé, ce qui m'étonne car je n'emploie jamais ce mot. C'est donc certainement ancré dans le cadre familial comme tel.

## **Résumé**

L'évaluation des élèves à l'école est un processus complexe, qui fait l'objet de nombreux écrits et de nombreuses recherches. L'évaluation ne cesse d'évoluer, mais aujourd'hui, les textes institutionnels préconisent une évaluation positive, qui favorise les progrès des élèves. De plus, son objectif reste le même : celui d'assurer la réussite de tous les élèves. Il s'agit, dans le cadre de cette recherche, d'accueillir les vécus et représentations des élèves sur l'évaluation, dans le but de connaître le sens qu'ils donnent à l'évaluation à l'école. À travers des entretiens semi-directifs menés avec des élèves de l'école élémentaire, en classe de CE 1 et de CM 2, ce mémoire propose de faire des élèves des informateurs privilégiés, et de croiser leurs paroles avec celles de leurs enseignantes.

## **Mots-clés**

école élémentaire, évaluation, élève, parole, écoute, enseignant, évaluation sommative

## **Abstract**

The assessment of the pupils at school is a complex process that is the subject of much writing and research. The assessment is constantly evolving, but today, institutional texts advocate positive assessment, which promotes pupil progress. Moreover, its goal remains the same : to ensure the success of all pupils. The purpose of this research is to greet pupils experiences and representations of assessment, in order to find out what they mean by assessment at school. Through semi-structured interviews conducted with elementary school pupils in CE 1 and CM 2 classes, this thesis proposes to make pupils privileged informers, and to cross their words with those of their teachers.

## **Keywords**

primary school, evaluation, pupil, speaking, listening, teacher, summative evaluation