



HAL
open science

Le bien-être des élèves en difficulté de lecture lors des évaluations

Fanny Bonnal

► **To cite this version:**

Fanny Bonnal. Le bien-être des élèves en difficulté de lecture lors des évaluations. Education. 2019. dumas-02517851

HAL Id: dumas-02517851

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02517851>

Submitted on 24 Mar 2020

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

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

Master MEEF
« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »
Mention premier degré
Mémoire

**Le bien-être des élèves en difficulté de lecture
lors des évaluations.**

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

soutenu par

Fanny Bonnal

Le 6 mai 2019

en présence de la commission de soutenance composée de :

Cendrine Mercier, directrice de mémoire

Céline Millé, membre de la commission

Résumé :

Au cours de notre stage, nous avons pu remarquer que les élèves en difficulté de lecture étaient plus stressés que les autres élèves. Leur bien être se trouvait diminué. Effectivement, l'obstacle de la lecture ne leur permet pas d'avoir confiance en eux. Dans notre classe, nous avons pu identifier grâce aux évaluations nationales, 6 élèves en difficulté de lecture dont deux élèves de CE2 et 4 élèves de CE1. Suite à ces informations, nous avons décidé de leur proposer une nouvelle modalité d'évaluation pour éliminer l'obstacle de la lecture et améliorer leur bien être. Lors de l'évaluation, les élèves auront le choix entre l'évaluation à l'oral ou l'évaluation à l'écrit. Notre problématique est : « Le choix dans l'évaluation favorise-t-il le bien être des élèves en difficulté en lecture/compréhension ? ». Lors des deux évaluations proposées, les élèves ont répondu à un questionnaire qui nous a permis d'évaluer leur bien être par rapport aux évaluations. A la suite de cette étude, nous avons pu remarquer qu'un manque de confiance en eux ou encore la peur de l'erreur leur provoquait un sentiment de stress. En conclusion, nous pouvons dire que le choix dans l'évaluation leur a permis de prendre confiance en eux lors de l'évaluation. C'est un résultat satisfaisant et qui pourra être testé dans d'autres classes en suivant l'évolution du bien être d'élèves durant tout une année scolaire pour permettre d'obtenir des résultats plus précis. La recherche avait pour but d'augmenter le bien être des élèves en difficulté de lecture lors des évaluations.

Resume :

During our internship, we noticed that students with reading difficulties were more stressed than other students. Their well-being was diminished. Indeed, the obstacle of reading does not allow them to have confidence in themselves. In our class, thanks to the national assessments, we identified six students with reading difficulties, including two CE2 students and four CE1 students. Following this information, we decided to offer them a new evaluation method to eliminate the obstacle of reading and improve their well-being. During the assessment, students will have the choice between oral assessment or written assessment. The question we raised is: "Does the choice in evaluation favor the well-being of students with reading / comprehension difficulties? ". In both of the proposed assessments, students responded to a questionnaire that allowed us to assess their well-being in relation to assessments. At the end of this study, we noticed that a lack of self-confidence or fear of error caused them a sense of stress. In conclusion, we can say that the choice in the evaluation allowed them to gain

confidence during the evaluation. It is a satisfactory result and this can be tested in other classes with the aim of examining how students evolve over a whole school year so as to get more precise results. The purpose of the research was to increase the well-being of students with reading difficulties during assessments

Mots clés :

Bien-être, difficulté de lecture, bienveillance, peur des erreurs, confiance en soi, évaluation, évaluation différenciée, différenciation pédagogique.

Remerciements :

Suite à ce mémoire, nous souhaitons remercier notre maître d'accueil temporaire, Alexandra Bernard, pour son dévouement. De plus, nous tenons à remercier Cendrine Mercier, la directrice de ce mémoire pour son implication.

Plan du mémoire :

1 Sommaire

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | Sommaire..... | 5 |
| 1. | Introduction : | 6 |
| 2. | Cadre théorique : | 10 |
| 1.1 | Le bien-être à l'école..... | 10 |
| 1.2 | L'évaluation : | 11 |
| 1.3 | La peur de l'évaluation..... | 12 |
| 1.4 | L'évaluation différenciée..... | 15 |
| 1.5 | La différenciation pédagogique..... | 16 |
| 1.6 | Les élèves en difficulté : | 18 |
| 1.7 | Les élèves en difficulté de lecture : | 22 |
| 2 | Problématique : | 24 |
| 3 | Méthodologie : | 28 |
| 4 | Résultats : | 34 |
| 4.1 | Résultats du questionnaire lors de la première évaluation : | 34 |
| 4.2 | Résultats du questionnaire lors de la seconde évaluation : | 38 |
| 4.3 | Analyse comparative entre la première et seconde évaluation : | 43 |
| 5 | Discussion : | 45 |
| 5.1 | Discussion autour des résultats lors de la première évaluation. | 45 |
| 5.2 | Analyse comparative entre la première et seconde évaluation..... | 54 |
| 5.3 | Le rapport à l'erreur : | 55 |
| 5.4 | Le manque de confiance en soi | 56 |
| 5.5 | Le dispositif de classe : | 58 |
| 5.6 | La bienveillance : | 59 |
| 5.7 | Le choix de l'évaluation : | 60 |
| 5.7.1 | Les limites de notre étude : | 61 |
| 6 | Conclusion : | 62 |
| 7 | Références bibliographique : | 66 |
| 8 | Annexes : | 67 |

1. Introduction :

Le bien-être est « un état agréable résultant de la satisfaction des besoins du corps et du calme de l'esprit » selon le dictionnaire Larousse. Le bien-être d'un élève à l'école se traduit par une certaine sérénité et quiétude dans le contexte scolaire. Il sera serein pour pouvoir progresser à son rythme dans les apprentissages. Le dossier « Ensemble pour l'école de la confiance : année scolaire 2018-2019 » de Jean Michel Blanquer (Ministre de l'éducation nationale, en fonction depuis le 17 mai 2017) comporte une fiche réservée au bien-être des élèves à l'école. Cette fiche se nomme « Améliorer le bien-être des élèves à l'école ». Les 3 points essentiels qui ressortent de cette fiche sont les suivants :

- « *Le bien-être des enfants à l'école est indispensable pour leur permettre d'avoir confiance en l'École, confiance en eux-mêmes et confiance en leur réussite.* » Ce premier point nous amène à penser que le bien-être d'un élève est indispensable pour qu'il puisse apprendre dans de bonnes conditions. La bienveillance de la part de toute l'équipe éducative est importante pour que l'élève puisse avoir une bonne estime de lui. Cette confiance en soi lui permettra de croire en ses chances de réussir et de se battre pour progresser.
- « *Éduquer, protéger et prévenir sont les conditions d'une scolarité sereine pour les élèves.* » Cela signifie que pour le bien-être à l'école, toute la sécurité et l'éducation aux risques doit être faite.
- « *En lien étroit avec le ministère des Solidarités et de la Santé, le ministère de l'Éducation nationale travaille à une meilleure articulation entre santé scolaire et santé publique.* » Ce point nous amène à penser que la santé physique et psychologique de toute l'équipe éducative est recherchée pour faire naître un bien-être général à l'école.

Au cours de nos stages, nous avons pu remarquer que les élèves ne ressentaient pas tout le temps ce bien-être et c'est pourquoi nous voulons améliorer le bien-être des élèves. Certaines situations créent du stress chez les élèves, c'est à ce moment que leur bien-être diminue. Lors de notre stage dans une classe de CE1-CE2, nous avons pu constater que le stress était présent chez les élèves lors des évaluations. Les évaluations sont des moments stressants pour les élèves car ils sont seuls face à un exercice qu'ils doivent résoudre. Nous avons pu constater que les élèves en difficulté de lecture éprouvaient d'autant plus de difficultés lors d'une évaluation. Ils ne disposaient d'aucune adaptation pour leur permettre

d'être dans les mêmes conditions que les autres élèves. L'obstacle de la lecture pour les consignes ou encore les exercices est presque insurmontable pour eux. C'est pourquoi, nous avons voulu trouver des moyens pédagogiques pour palier à cette difficulté.

Il faudra tout d'abord s'intéresser à l'évaluation en elle-même. Dans ce dossier mis en place par le ministre de l'Education Nationale, nous pouvons aussi trouver des informations sur les évaluations. Tous les élèves en CP, CE1 et 6^{ème} bénéficient d'évaluations depuis la rentrée scolaire de septembre 2018. Ces évaluations ont pour objectifs d'aider les professeurs à faire progresser leurs élèves. Il est écrit qu'elles « fournissent aux professeurs des points de repère efficaces pour identifier les difficultés des élèves dès le début de l'année, les aider à les surmonter et les accompagner vers la réussite. ». Ces évaluations seront un réel outil pour nous permettre d'identifier plus facilement les élèves en difficulté de lecture car les évaluations nationales testent les élèves sur leurs connaissances en français et en mathématiques. Les évaluations proposées en début d'année jouent le rôle d'une évaluation diagnostique. Elles vont permettre au professeur d'identifier toutes les connaissances et difficultés de ces élèves afin d'adapter son enseignement. Une seconde période d'évaluation aura lieu en fin d'année et celle-ci permettra d'entrevoir les compétences acquises par les élèves au cours de l'année scolaire. C'est après les résultats des évaluations de la rentrée scolaire de septembre 2018 que nous pourrons penser à mettre un dispositif en place pour aider les élèves en difficulté.

Les évaluations ont permis d'identifier 6 élèves en grande difficulté de lecture dans notre classe. Notre classe est composée de 24 élèves donc 5 CE2 et 19 CE1. Parmi ces élèves, il y a deux élèves de CE2 en difficulté de lecture puis 4 élèves de CE1. C'est alors pour ces élèves qu'il faudra mettre en place une différenciation pédagogique lors des évaluations.

La différenciation pédagogique est un point à étudier pour nous permettre de trouver le meilleur outil ou moyen pédagogique pour ces élèves en difficulté de lecture. La différenciation pédagogique a de multiples définitions mais nous allons nous intéresser à une définition donnée par un pédagogue et chercheur sur la pédagogie différenciée. Philippe Meirieu (Homme politique, chercheur et essayiste) a lui même donné plusieurs définitions de la différenciation pédagogique :

" Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité. " (P. MEIRIEU, Enseigner, scénario pour un métier nouveau, ESF, 1989)

" Différencier, c'est se laisser interpellé par l'apprenant, par l'élève concret, déroutant et irritant, mettant parfois en échec nos meilleures intentions, faisant vaciller avec inconscience nos plus beaux édifices. " (P. MEIRIEU, Cahiers pédagogiques, " Différencier la pédagogie " , 1989)

Ces définitions indiquent que l'enseignant doit trouver et tester de multiples situations pédagogiques pour trouver la meilleure qui fonctionnera avec ses élèves. Lorsqu'un élève rencontre un obstacle, il s'agira pour l'enseignant de tester de multiples aides pour trouver la meilleure pour cet élève. Nous nous intéresserons lors du cadre théorique à trouver tous les types de différenciations pédagogiques existantes pour trouver la plus adaptée aux élèves en difficulté de lecture.

Il faudra alors s'intéresser de plus près à la difficulté de lecture en elle-même. Les compétences travaillées (inscrites dans le Bulletin officiel des programmes datant du 26 juillet 2018) au cours du cycle 2 dans le domaine de la lecture sont les suivantes :

- Identifier des mots de manière de plus en plus aisée.
- Comprendre un texte et contrôler sa compréhension
- Pratiquer différentes formes de lecture
- Lire à voix haute.

Ces compétences devront alors être travaillées pour permettre aux élèves l'accessibilité d'une évaluation. Lors de notre stage, nous sommes deux étudiantes stagiaires. Une autre étude aura lieu durant nos recherches. Cette étude se portera plus spécifiquement sur la difficulté de lecture. C'est pourquoi, notre étude se portera sur l'évaluation et la mise en place d'une évaluation plus appropriée pour les élèves en difficulté de lecture.

C'est avec toutes ces pistes que nous débuterons nos recherches tout d'abord sur le bien-être des élèves. Le bien-être des élèves est le premier objectif de notre étude car comme nous l'avons compris il est important que les élèves puissent progresser dans les meilleures conditions. Sans ce bien-être, les élèves ne pourront progresser en mobilisant toutes leurs compétences.

Dans un deuxième temps, il sera intéressant de faire des recherches sur les évaluations. Comme nous avons pu le constater lors de notre stage, les élèves présentent des signes de stress lors des évaluations. Nous voulons diminuer ce stress afin d'augmenter leur bien-être.

La piste d'une nouvelle modalité d'évaluation ou encore un nouveau dispositif d'évaluation serait peut être à penser pour aider ces élèves en difficulté.

De plus, il faudra s'intéresser de plus près à ces élèves en connaissant tous les ressorts de la différenciation pédagogique. Pour proposer une différenciation pédagogique adaptée à ces élèves, la connaissance de tous les dispositifs ou moyens mis en place devront nous être connus. La difficulté de lecture semble être l'obstacle pour ces élèves. L'apprentissage de la lecture et de la compréhension seront également étudiées.

La problématique à laquelle nous essaierons de répondre durant cette étude sera la suivante :

« Le choix dans l'évaluation favorise-t-il le bien-être des élèves en difficulté en lecture/compréhension ? »

Effectivement, nous proposerons aux élèves en difficulté de lecture, le choix entre une évaluation à l'oral et une évaluation à l'écrit. Nous pourrons alors observer leurs ressentis quant à cette nouvelle modalité proposée. Nous pouvons nous demander comme le bien-être des élèves va évoluer en leur proposant cette nouvelle modalité.

2. Cadre théorique :

Le cadre théorique de ce mémoire se constitue de plusieurs axes : le bien-être à l'école, l'évaluation puis précisément l'évaluation différenciée, les élèves en difficulté et les élèves en difficulté de lecture. Ces éléments font partie entièrement du métier de professeur des écoles. Il existe plusieurs aides possibles pour les élèves en difficulté pour leur permettre une inclusion scolaire et donc une meilleure réussite. Nous chercherons à travers ce cadre théorique, des pistes de solution pour pouvoir aider convenablement ces élèves mis en difficulté par la lecture. La vision d'un meilleur bien-être pour ces élèves est visée. L'évaluation semble être un moment clé à l'école qui est stressant et truffée d'obstacles.

1.1 Le bien-être à l'école

Le bien-être à l'école pour les élèves est très important. Nous pensons qu'il a un effet direct sur les apprentissages des élèves. L'article « *le bien-être des élèves à l'école au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles* » nous fait découvrir que les évaluations et les enseignants ont un impact sur le bien-être à l'école des élèves. Cet article nous informe que « Plusieurs enquêtes ont démontré que les élèves avaient une mauvaise opinion de l'école et l'enquête de Debarbieux (Éric Debarbieux, mars 2011, pédagogue et travaillant à l'observatoire internationale de la violence) montre que 28% des élèves français de cycle 3 n'aimaient pas beaucoup ou pas du tout l'école » (Guimard Philippe, Altet et al., 2015.). Après quelques recherches, cette mauvaise opinion de l'école est souvent due aux élèves qui déclarent s'ennuyer ou qu'ils ne comprennent pas les demandes de l'enseignant. Cet article comporte les résultats d'une recherche à laquelle 1002 élèves ont été interrogés sur le bien-être à l'école. Parmi ces élèves, il y a des élèves de cycle 3 et 4, certains ont rencontré des difficultés scolaires ou ont été suivis par le RASED (Réseau d'aide spécialisé pour les élèves en difficulté) par exemple. Ce questionnaire regroupe 6 catégories différentes de questions qui sont : relations avec les enseignants, activités scolaires, classe, relations paritaires, sentiment de sécurité et le rapport aux évaluations. « *Les relations entre les différentes dimensions du bien-être à l'école ont été testées en réalisant des analyses de corrélation sur des scores calculés en faisant la moyenne des réponses aux items.* » (Guimard Philippe, Altet et al., 2015.). Malgré les coefficients de corrélation relativement faibles, on

peut déjà remarquer que la satisfaction des élèves à l'égard des évaluations semble liée à la relation entretenue avec l'enseignant.

De plus, on peut aussi dire que la satisfaction à l'égard des évaluations est liée à l'appréciation que les élèves ont de leurs relations paritaires à l'école. Le sentiment de sécurité à l'école est corrélé à leur satisfaction des évaluations.

En outre, on peut noter en résultats positifs que plus de 70% des élèves interrogés se sentent bien à l'école et dans leur classe avec leur enseignant. Seulement 30% des élèves ont peur de montrer leur travail à leurs parents, c'est un pourcentage qui semble assez faible. Ils n'ont pas peur de le montrer pour 70% d'entre eux mais cela ne veut pas dire qu'ils le montrent pour autant.

De même, certains pourcentages semblent élevés et il faut y prêter attention ; ce sont les suivants : 66% des élèves ont peur d'avoir de mauvais résultats à l'école et 50% des élèves ont peur de se tromper quand ils font des exercices. La peur de l'erreur et la peur de l'échec semblent trop présentes chez ces élèves. Cette peur et ce stress instaurés par les évaluations peuvent ensuite expliquer de mauvais résultats à l'école. On sait que le stress peut fortement déstabiliser un élève qui sera dans l'incapacité de réunir toutes ses connaissances lors de l'évaluation. Nous le découvrirons à travers les études de Charles Hadji (Charles Hadji, 2015). La demande des écoliers est donc d'obtenir plus d'explications de la part de leur enseignant ainsi que des encouragements.

En conclusion de cet article, on peut dire que le rapport des élèves à l'évaluation est sans contester le domaine rapporté le plus négativement. C'est pourquoi lors de nos recherches, nous allons essayer de trouver des solutions pour rendre les évaluations moins stressantes pour les élèves.

1.2 L'évaluation :

Une évaluation est un bilan que réalise l'enseignant pour observer les compétences et les connaissances de ses élèves. Sur le site du ministère de l'éducation nationale, il est noté que les évaluations scolaires (des élèves en CP et en CE1) ont les trois objectifs suivants : fournir aux enseignants des repères, doter les pilotes de proximité (recteurs, DASEN, IA-IPR, IEN,

chefs d'établissement), mesurer au niveau national, les performances du système éducatif. Ces évaluations scolaires peuvent donner des pistes de travail à l'enseignant pour poursuivre les apprentissages avec ses élèves. Ces pratiques enseignantes peuvent se modifier en connaissant les compétences déjà acquises des élèves ainsi que les compétences en cours d'acquisition où celles non acquises. L'enseignant peut ainsi déceler les élèves en difficultés ou les élèves avancés par exemple afin de mettre une différenciation en place. En fonction des résultats aux évaluations scolaires, les pilotes de proximité vont pouvoir modifier ou ajuster leurs actions éducatives. De plus, ces évaluations scolaires permettent de comparer les résultats des élèves français avec ceux des autres pays. Ce qui peut permettre ensuite au ministère de l'Éducation nationale d'adapter les programmes et de suivre une méthode d'apprentissage qui fonctionne très bien dans un autre pays. Par exemple, on peut citer la méthode de Singapour pour les mathématiques. C'est l'étude internationale TIMISS (Trends in International Mathematics and Sciences Studies) qui classe les élèves de Singapour à la première place mondiale. Cette étude se déroule tous les 4 ans dans plus de 50 pays auprès des élèves de CM1 et de 4^{ème}. La méthode de Singapour en mathématiques a montré son efficacité dans de nombreux pays car elle permet de travailler différentes notions mathématiques (additions, multiplications, nombres décimaux...) en allant toujours plus loin et en les travaillant de manière de plus en plus approfondie jusqu'à ce que les élèves les maîtrisent. Les élèves sont confrontés à de nombreux problèmes mathématiques, ce qui leur permet de comprendre en profondeur les différentes démarches mathématiques. C'est pourquoi, la nouvelle édition de la méthode de Singapour CP a été adaptée aux programmes 2015 de l'Éducation nationale. Le ministère de l'Éducation nationale recommande désormais de travailler les quatre opérations mathématiques depuis le cours préparatoire (CP), (Jean Michel Blanquer, ministre de l'éducation nationale, 26/04/2018).

1.3 La peur de l'évaluation

Charles Hadji dans le livre intitulé « *L'évaluation à l'école* » (met en évidence les dangers de l'évaluation. Quand elle est rendue trop officielle, elle crée chez les élèves, un stress insurmontable pour l'effectuer dans de bonnes conditions. Dans le chapitre « *faut-il promouvoir une évaluation bienveillante* » (Charles Hadji, 2015), il explique qu'une évaluation doit avoir un aspect positif et non pas un effet négatif décourageant les élèves. La

conférence nationale sur l'évaluation de décembre 2014 insistait sur le fait que l'évaluation devait être un « *outil de progrès* » et non pas « *un couperet séparant toujours les bons et les mauvais élèves* ». Cependant, les ambitions pour faire de l'évaluation quelque chose de positif ont vite été réduites à l'idée d'une « *notation bienveillante* ». Cette idée a sûrement été abandonnée car certains pensaient que les exigences allaient baisser et donc que le niveau des élèves baisserait également. L'évaluation peut être très angoissante pour les élèves et d'autant plus les évaluations certificatives ou sommatives. Ce sont des évaluations avec un diplôme à la clé mais beaucoup d'élèves n'arriveront pas à coller avec toutes les exigences de la société et premièrement de l'école qui par les évaluations va les mettre de côté. Cette théorie que démontre Charles Hadji est appuyée de plusieurs questions qu'il se pose : « *comment une évaluation devenue instrument d'exclusion n'aurait-elle pas pour effet premier de produire de la peur ? Et comment cette peur ne viendrait-elle pas, en quelque sorte, contaminer l'ensemble des pratiques d'évaluation scolaire même celles, développées pendant le temps des apprentissages devraient avoir pour finalité première de faciliter ceux-ci ?* » (Charles Hadji, 2015). Ce climat de peur peut paralyser les élèves ne pouvant plus écrire par la crainte de se tromper. Par exemple, l'enquête PISA de 2012 indiquait que 75% des élèves français qui avaient répondu avaient une grande crainte d'avoir une mauvaise note en mathématiques contrairement aux autres pays où le taux était plus faible voir beaucoup plus faible. Par exemple, ce taux s'élève à 58% au Royaume-Uni et 47% aux USA.

Ce mauvais stress est donc à supprimer. Charles Hadji affirme donc : « *Une évaluation qui produit de la peur empêche d'apprendre* » (Charles Hadji, 2015). C'est pourquoi une évaluation ne doit pas être un moment de peur mais plutôt un moment de calme où l'élève peut prendre conscience de ce qu'il sait faire ou ne pas faire. Selon une formule de Dany Leveault reprise par Charles Hadji, il faut en effet « *faire l'apprentissage de la réussite, et non celui de l'impuissance* » (Charles Hadji, 2015). De plus, « *l'évaluation doit non seulement contribuer à entretenir l'espoir de réussir plutôt que la peur d'échouer, mais encore participer concrètement, si possible à l'apprentissage de la réussite* » (Charles Hadji, 2015).

A l'issue de ce chapitre, nous comprenons que pour éviter d'installer un climat de peur lors d'une évaluation, il faut d'abord commencer à faire changer le rapport à l'erreur par les élèves. L'élève doit comprendre qu'il doit apprendre de ses erreurs et non pas les percevoir comme des « *non-réussites* » (Charles Hadji, 2015) mais plutôt comme quelque chose qu'il

peut faire progresser. Dans ce livre, Charles Hadji nous rappelle que Célestin Freinet expliquait en 1966 que l'apprentissage est un « *processus de tâtonnement expérimental* » en parlant même d'un « *tâtonnement intelligent* » (Freinet, 1966 in Charles Hadji, 2015). Il faut donner confiance à l'élève pour qu'il puisse essayer sans jamais avoir la moindre crainte de se tromper. Le philosophe Alain que reprend Charles Hadji disait « *la grande affaire est de donner à l'enfant une haute idée de sa puissance, et de la soutenir par des victoires* » (Alain, in Charles Hadji, 2015). Les modalités d'une évaluation peuvent donc être modifiées pour instaurer un climat de confiance avec les élèves où les erreurs seraient permises. C'est pourquoi, Françoise Durpaire et Béatrice Malibon-Bonfils disent « *Plutôt que de traquer uniquement l'échec, un système d'« évaluation des réussites » doit être mis en place* » (Françoise Durpaire et Béatrice Malibon-Bonfils in Charles Hadji, 2015). Le climat de peur doit se transformer en climat de confiance.

De plus, Charles Hadji nous propose l'idée d'André Antibi qui expose sa théorie sur « *l'évaluation par contrat de confiance* » (André Antibi in Charles Hadji, 2015). Ce que l'on appelle évaluation par contrat de confiance se caractérise par plusieurs points. Le premier est que la communication aux élèves doit être faite au moins une semaine avant l'évaluation, d'une liste détaillée de révisions. Le deuxième point est la réalisation en classe d'un questionnaire créé avec les élèves quelques jours avant permettant de répondre à leurs interrogations sur la notion évaluée. L'évaluation se concentrant sur les 4/5 de la liste de révisions. Puis le dernier point serait la mise en place d'une auto-évaluation à la fin de chaque évaluation permettant à l'élève de prendre du recul sur ses connaissances. Cette théorie est très intéressante car elle ne modifie pas l'évaluation en elle-même mais comporte une approche différente en donnant confiance à l'élève avant et après l'évaluation. Nous pouvons citer l'académie de Créteil qui s'est engagée dans une « démarche de « contrat participatif d'évaluation » ». Elle retient les points forts cités juste au dessus de la méthode Anitibi. La circulaire de rentrée 2014 invitait à privilégier une évaluation positive et bienveillante favorisant la réussite de tous les élèves.

En conclusion, c'est cette idée d'évaluation bienveillante que nous retenons pour favoriser le bien-être des élèves à l'école et plus particulièrement des élèves en difficulté qui éprouvent plus de stress à l'approche d'une évaluation. C'est pourquoi, nous allons poursuivre nos recherches pour essayer de proposer une nouvelle approche des évaluations aux élèves en difficulté.

1.4 L'évaluation différenciée

L'évaluation réalisée à l'initiative de l'enseignant peut se trouver à différents moments dans une séquence. Une évaluation peut se dérouler au cours de la première séance et on l'appellera : évaluation diagnostique. C'est elle qui va permettre à l'enseignant de modifier sa séquence en fonction des acquis de ses élèves. La différenciation peut intervenir après une évaluation diagnostique car c'est elle qui nous permettra d'adapter ses documents par exemple pour des élèves en difficulté de lecture et compréhension. Comme le dit, Bénédicte Dubois dans son article « *La flexibilité d'une évaluation : une réponse à la prise en compte de la diversité des élèves ?* » « *L'évaluation s'inscrit dans une logique de repérage de progrès et d'acquisition des élèves, mais aussi de leurs besoins, dans la perspective d'optimiser les conditions de leur projet de formation et d'orientation.* » (Bénédicte Dubois, 2016). Cette auteure de nombreux articles et notamment sur la différenciation et l'école inclusive va plus loin dans ses propos en nous expliquant que l'évaluation doit faire partie de la pédagogie différenciée de l'enseignant. « *Puisque la différenciation pédagogique est avant tout une manière de penser l'enseignement et l'apprentissage pour exploiter les différences et en tirer profit, il va de soi que l'évaluation devrait aussi se décliner en terme de différenciation, avec une prise en compte des caractéristiques individuelles des élèves, afin d'éviter l'accroissement des différences, dans un souci d'équité.* »(Ibid).

Dans son article, elle explique avoir testé dans sa classe une évaluation différenciée. Sa méthodologie était simple, elle proposait lors d'une évaluation 10 exercices différents à ses élèves qui demandaient de mobiliser les mêmes compétences. Les élèves parmi ces exercices devaient en choisir 2. C'est ce qu'elle nomme une « *évaluation flexible* » (Ibid). Elle s'est aperçue dans un premier temps que de proposer ce choix aux élèves, c'est un développement « *d'outils cognitifs* » (Ibid) pour eux. Ils ont par exemple appris à explorer, c'est-à-dire à observer les différents supports, les différents éléments de l'exercice pour leur permettre de réaliser un choix efficace selon eux. C'est donc naturellement qu'ils ont appris à comparer des exercices entre eux : identifier leurs ressemblances et leurs différences. Le transfert est aussi un outil cognitif qu'ils ont su développer. Bénédicte Dubois donne la définition suivante de cet outil « *Transférer c'est utiliser ce que l'on a appris et réinvestir tout en adaptant à une nouvelle situation* » (Ibid). C'est une forme d'autoévaluation car par exemple un élève pourra choisir un exercice plutôt qu'un autre parce qu'il connaît mieux les mots de l'exercice en question. Bénédicte Dubois, dit avoir généralisée ce mode d'évaluation en le proposant dans

d'autres enseignements comme les mathématiques ou dans questionner le monde. Cette évaluation, flexible a mis du temps à être mise en place dans sa classe mais les élèves se sont sentis de plus en plus à l'aise pour faire un choix. Elle souligne que cette méthode s'est révélée intéressante pour les élèves en difficulté. En effet, les dernières découvertes en neurosciences prouvent qu'un élève réussit mieux si le défi est adapté et raisonnable. Un élève qui se sentira menacé par un défi trop compliqué peinera à le relever et abandonnera. Mais le cas contraire est aussi vrai, si le défi est trop simple, la motivation de l'élève risque de chuter. Elle conclut en disant que « *cette modalité d'évaluation différenciée a tout intérêt à se développer pour tous les élèves d'une classe* » (Ibid). Elle invoque les raisons suivantes :

-Sur le plan cognitif : le nombre d'outils cognitifs développés lors de ces évaluations est très important.

-Sur le plan conatif, (renvoie aux processus d'orientation et de contrôle des conduites), l'évaluation différenciée proposée avec une flexibilité permet de développer chez les élèves, la motivation, l'affectivité et l'effort adaptatif.

Cependant, cette méthode d'évaluation est une méthode qui s'apprend et qui met du temps à se mettre en place dans une classe. Bénédicte Dubois dit que cette méthode offre une certaine autonomie aux élèves et que cela leur permet de mieux appréhender leur façon d'apprendre et de prendre conscience de ce qu'ils sont capables de faire ainsi de ce qu'ils peuvent ensuite améliorer. Cette méthode « *s'intègre pleinement dans un processus d'accompagnement métacognitif* » (Bénédicte Dubois, 2016). Cet article est donc très intéressant car cette enseignante a réussi à proposer un dispositif différent pour les évaluations et dont elle s'est aperçue qu'il s'est révélé positif pour les élèves en difficulté. C'est une forme de différenciation qui est donc possible. Désormais, intéressons nous plus particulièrement à la différenciation en elle-même pour connaître les dispositifs possibles à mettre en place dans une classe.

1.5 La différenciation pédagogique

Pour Philippe Meirieu (1993), spécialiste de la pédagogie, dans son article « *La pédagogie différenciée enfermement ou ouverture* » « *la pédagogie des conditions* » comme il la nomme est une pédagogie qui aura des conséquences positives sur l'apprentissage de l'élève plutôt

que « *la pédagogie des causes* ». La pédagogie des causes est selon lui, la pédagogie où nous croyons que « *l'activité déployée par le maître est la cause du développement des apprentissages de l'élève* » (Philippe Meirieu 1993). Cette dernière n'est pas convenable selon lui, « *c'est une pédagogie malheureuse* » (Ibid) car « *comme elle ne peut jamais le vérifier complètement et qu'elle en reste toujours insatisfaite, elle s'engage dans une frénésie de maîtrise qui lui permet de croire qu'elle parvient, enfin à circonvenir la liberté de l'autre et à lui imposer ce qu'elle ne peut lui proposer* » (Ibid). La pédagogie des conditions est quant à elle une pédagogie où l'enseignant va essayer tout un tas de propositions pour parvenir à aider l'élève. L'enseignant met en place différents dispositifs et peut créer différents espaces de travail par exemple. Il recherche dans un premier temps des points d'appui chez le sujet apprenant pour ensuite pouvoir modifier sa pédagogie et chercher les aides à mettre en place pour l'élève. Si l'enseignant pense avoir réuni à un moment succinct toutes les conditions d'apprentissages optimum pour un élève en difficulté alors il essaye de prospecter ceci dans sa mémoire pédagogique.

C'est pourquoi, la pédagogie des conditions est une pédagogie qui va faire de l'école un lieu de sécurité. Une pédagogie où l'enseignant favorise le regard positif et bienveillant qui encourage les élèves. Elle demande à l'enseignant d'inventer de nouveaux moyens et de se renouveler sans cesse. Cela permettra à chaque élève de se trouver progressivement par lui-même, ce qui lui permettra d'évoluer. Cet article de 1993 met en lumière la pédagogie de bienveillance prônée aujourd'hui dans les programmes officiels. Cette pédagogie va aussi permettre un bien-être à l'école indissociable amenant les élèves à progresser. Philippe Meirieu cite Clermont Gauthier et Milan Kundera pour nous expliquer que la pédagogie de l'occasion est une pédagogie vers laquelle se tend l'école. Il dit « *il est impossible de « fonder en vérité* » l'action pédagogique parce que l'éducation est inscrite dans l'irréversibilité du temps et la singularité des situations individuelles, parce que jamais deux situations ne se renouvellent à l'identique, la pédagogie bien condamnée à cette « *insoutenable légèreté* » (Philippe Meirieu, 1993). C'est pourquoi une pédagogie différenciée est selon lui une pédagogie de l'occasion car une action pédagogique ne peut pas tout le temps être maîtrisée et ne fonctionne pas avec tous les élèves.

Il faut donc s'intéresser de plus près aux élèves en difficulté car pour rechercher une différenciation possible il faut que nous comprenions d'où peuvent naître ces difficultés pour pouvoir les surmonter lors des évaluations.

1.6 Les élèves en difficulté :

Nous allons nous intéresser également aux élèves en difficulté et aux pratiques enseignantes qu'il faut adopter pour permettre à ces élèves de progresser. C'est pourquoi, cet article de Céline Piquée va nous permettre d'adapter notre pratique enseignante et de savoir ce que nous allons pouvoir proposer comme aide ou comme adaptation à ces élèves pour que leur bien-être à l'école soit amélioré.

Dans l'étude réalisée par Céline Piquée dans son article datant de 2010 « *Pratiques enseignantes envers les élèves en difficulté dans des classes à efficacité contrastée* » met en lumière « *l'effet maître* » (Céline Piquée, 2010). L'effet maître est ce que l'on va définir par l'effet de la pratique pédagogique d'un enseignant dans sa classe. L'effet maître a donc une influence sur le résultat des apprentissages.

Cet article affirme aussi que certains dispositifs testés par des enseignants ne sont pas favorables pour les élèves en difficulté. Par exemple, le regroupement d'élèves par niveau favoriserait les élèves avancés en les faisant d'autant plus progresser mais que les élèves en difficulté ne progresseraient pas. Les risques de la pédagogie différenciée sont nombreux, par exemple, on peut se demander si les exigences de l'enseignant ne sont pas amoindries et si les occasions d'apprentissage sont moins nombreuses.

Dans cet article, Céline Piquée s'appuie sur son enquête qui suit la méthodologie suivante : un échantillon initial de 1300 élèves répartis dans 100 classes de cours préparatoire, évalués en début et fin d'année scolaire en mathématiques et en lecture. De plus, elle s'est appuyée sur ses anciennes recherches en tenant compte des caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves qui « *exercent un impact sur leurs performances en fin d'année scolaire* » (Céline Piquée, 2010). Dans ces 10 classes, « *l'objectif était de caractériser les pratiques enseignantes à l'égard des élèves en difficulté, à partir d'observations réalisées au cours des années 2005 et 2006.* »(Ibid). Une grille d'observation créée pour recenser toutes les interactions maître-élève permet de comprendre tous les effets d'une pratique enseignante positive pour les élèves en difficulté. Nous rappelons dans cet article que la pratique pédagogique d'un enseignant n'est pas fixe d'une année sur l'autre et que sa classe n'étant pas composée des mêmes élèves peut modifier sa pratique. « *Il suffit qu'un élève soit particulièrement en difficulté une année pour que la mesure de la valeur ajoutée associée à l'enseignant soit différente de celle de l'année précédente* »(Ibid).

En outre, une pratique pédagogique évolue et même au cours d'une année scolaire. « *Des travaux (Bru 1992 ; Altet et al 1996) montrent clairement qu'il existe des variations dans les profils d'actions des enseignants d'une année sur l'autre mais aussi au cours d'une même année scolaire* » (Céline Piquée, 2010).

Lors des résultats pour les intensités des contacts verbaux, nous différencierons les classes les plus efficaces et les classes les moins efficaces. Les classes les plus efficaces étant les classes ayant obtenu les meilleures progressions des élèves à la fin de l'année scolaire pour les tests de mathématiques et lecture. Nous remarquons dans les deux groupes classes que le guidage à dominante explicative est nettement plus élevé par rapport au guidage à dominante réflexive. Il existe donc peu de « *différence particulière en matière d'intensité de la relation dans les deux groupes de classe étudiés.* » (Ibid). Cependant, la nature des contacts n'est pas la même. Effectivement, « *les contacts verbaux sont davantage centrés sur la tâche dans les classes les plus efficaces et leurs objectifs visent davantage l'explication et la réalisation de la tâche que la compréhension des processus et la réflexivité.* » (Ibid). Cela veut dire qu'une explication poussée sur l'explication de la tâche à réaliser semble plus efficace pour qu'un élève soit motivé et qu'il entre plus facilement dans l'action.

Dans les deux groupes classes, les élèves en difficulté passent un quart de leur temps sur une tâche différenciée. Lors de ce temps, il y a des configurations différentes, par exemple les élèves peuvent travailler en petit groupe ou non et ils peuvent être regroupés en groupes de niveau différent.

On observe la diversité des configurations seulement dans les classes les plus efficaces. Le temps de travail sur une tâche différenciée se fera tout le temps au sein d'un regroupement et lors de la réalisation d'une tâche commune, il n'y aura pas de mise en commun par la suite dans les classes les moins efficaces. La variation des configurations lors d'une séance semble nous montrer que cela favorise la progression des élèves en difficulté. « *L'aide aux élèves en difficulté se fait de façon plus variée dans les classes les plus efficaces que dans les autres* » (Céline Piquée, 2010).

Nous allons désormais nous intéresser plus précisément aux pratiques de l'enseignant concernant les conditions de travail des élèves en difficulté de sa classe. Ils peuvent se catégoriser tel que : les comportements destinés à favoriser la concentration et la mise au travail des élèves, la variation des niveaux de difficulté des tâches proposées et l'aide

apportée. Dans les deux groupes classes, les enseignants sont attentifs au positionnement physique des élèves, qu'ils cherchent à aider les élèves avec des affichages comme une frise des jours par exemple, que les enseignants posent à l'oral des questions différenciées auxquelles l'élève en difficulté peut répondre sans crainte de l'erreur.

Il existera une différence entre les deux groupes classes au niveau des consignes par exemple. Dans les classes les plus efficaces, la consigne est donnée une seule fois à l'oral puis expliquée individuellement. En ce qui concerne la concentration et la mise au travail, les exigences de l'enseignant (faisant partie du groupe des classes les plus efficaces) et l'implication de celui-ci sont plus fortes. Par exemple, l'enseignant peut jouer le rôle « *d'assistant matériel* », cela peut permettre à l'élève en difficulté de rester concentré sur la tâche et de ne pas se laisser perturber par un crayon pas assez taillé par exemple (Ibid). Pour la variation des niveaux de difficulté des tâches, nous pouvons remarquer dans les classes les plus efficaces, que la tâche peut être découpée en étapes successives et que l'enseignant suit la réalisation de chacune.

Pour les classes les moins efficaces, l'enseignant peut commencer le travail en écriture et demander à l'élève de continuer le travail par exemple. Dans ces deux situations, nous pouvons dire que l'implication de l'élève dans la tâche est plus forte dans la première situation, des classes les plus efficaces.

Pour les aides aux élèves en difficulté, les classes les plus efficaces permettent aux élèves en difficulté de s'aider de tous les supports méthodologiques dont ils veulent comme : « *présence de l'enseignant, aide gestuelle, aide méthodologique* » puis l'aide de matériel comme : « *cubes, frise numérique, affichages dans la classe, questions intermédiaires posées par l'enseignant* » (Ibid). Dans les classes les moins efficaces, les élèves ont souvent une seule aide en même temps.

Nous notons qu'un certain nombre de comportements ont été observés dans les classes les plus efficaces et jamais dans les classes les moins efficaces. Les élèves sont souvent déplacés pour permettre à l'élève de réaliser une tâche de façon appropriée. Ce dispositif n'a jamais été observé dans les classes les moins efficaces. Nous pouvons alors dire qu'un endroit approprié pour chaque tâche peut être bénéfique pour un élève en difficulté.

La pratique pédagogique des enseignants, la plus courante, dans les classes les moins efficaces, à l'encontre des élèves en difficulté est celle de la « *pédagogie de la réussite* »

(Céline Piquée, 2010). La pédagogie de la réussite a pour but de valoriser l'élève en lui donnant des tâches à réaliser dont on est sûr qu'il réussira. Parfois, nous pouvons même observer une différenciation des objectifs où les objectifs d'apprentissages sont quelquefois remplacés par des objectifs sociaux ou psychologiques. En différenciant comme ceci, ils expliquent que les élèves ont besoin de comprendre la procédure plutôt que de réaliser la tâche. Cette différenciation ne semble pas inclure ces élèves au sein du groupe classe en étant toujours mis de côté et en n'ayant pas de tâche commune ou presque pas.

La réforme du 8 juillet 2013, de la refondation de l'École de la République veut une école inclusive. On rappelle que cet article date de 2010 et que les observations dans les classes ont eu lieu entre 2005 et 2006. Peut être que les pratiques enseignantes de ces enseignants après cette réforme ont quelque peu changé pour permettre une meilleure inclusion de tous les élèves. Les enseignants des classes les plus efficaces ont eux, insisté sur l'intégration de tous les élèves au sein de la classe. Ils disent s'assurer que chaque élève a réussi au moins une petite partie de l'exercice. D'autres pratiques enseignantes ont été remarquées seulement dans les classes les plus efficaces, on tient plus compte de l'attention de l'élève. Par exemple : ils les appellent au tableau, ils passent une main sur l'épaule ou sur la main pour maintenir l'élève concentré sur l'exercice.

A l'issue de cet article, nous pouvons nous dire que les élèves en difficulté dans les classes les moins efficaces sont plus stigmatisés et mis de côté en ne leur présentant pas la même tâche à réaliser que les autres élèves. Par exemple, les objectifs d'apprentissage n'étant pas les mêmes, c'est donc un travail moins exigeant qu'on leur demande. A la fin de l'année, les élèves en difficulté n'auront pas les mêmes compétences que les autres élèves en ayant visé d'autres objectifs.

Les aides apportées pour les élèves en difficulté semblaient équivalentes dans les deux groupes classes. « *Une première conclusion est donc que les effets de ces aides ne semblent pas liés à une question de quantité. En revanche, c'est la nature de l'aide qui paraît déterminante* » (Ibid). Dans les classes les plus efficaces, l'aide aux élèves en difficulté est « *intégrée à un fonctionnement global de la classe* » (Ibid). Nous retiendrons cette phrase de Céline Piquée « *L'école doit « apprendre à vivre ensemble* » et cela passe par « *apprendre ensemble* » » (Céline Piquée, 2010). Tous les résultats exposés dans cet article peuvent être discutés en raison des « *limites méthodologiques de l'enquête* » (Ibid). Cet article permet de nous éclairer sur l'aide possible à apporter aux élèves en difficulté.

1.7 Les élèves en difficulté de lecture :

Désormais, nous allons nous intéresser aux élèves qui rencontrent des difficultés dans l'apprentissage de la lecture. L'aide que nous voulons apporter à ces élèves lors des évaluations ne peut pas s'avérer utile si nous ne nous intéressons pas à la difficulté même. Gérard Chauveau dit dans son article « *l'accès au savoir-lire de base et la découverte de la culture écrite* » datant de 2004 que « *Pour réussir à apprendre à lire vers 6-7 ans, il ne suffit pas de maîtriser cet « apprentissage instrumental » que constitue le décodage* (Gérard Chauveau, 2004). L'activité de lecture même chez un néo-lecteur de CP, s'avère bien plus complexe : à la fois culturelle et langagière.

Sylviane Valdois, orthophoniste et neuropsychologue, chargée de la recherche au CNRS et membre de l'observatoire national de la lecture met en lumière dans son article les difficultés de l'apprentissage de la lecture pour des élèves en difficulté. Son article se nommant « Les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture » date de 2003. Tout d'abord, elle affirme que l'apprentissage de la lecture comporte deux grandes compétences à acquérir : la capacité à identifier des mots écrits et le traitement du sens pour la compréhension des phrases et des textes. Certains enfants présentent quelquefois de bonnes capacités pour comprendre un texte lu par un adulte et ne parviendront pas à sa compréhension par lecture autonome. Nous rappelons que l'une des compétences visées par les bulletins officiels est d'être capable de comprendre un texte et de contrôler sa compréhension pour le cycle 2. Il s'agira de comprendre un texte littéraire et de l'interpréter pour le cycle 3.

Jocelyne Giasson dans son livre « La lecture, « *Apprentissage et difficultés* » De Boeck 2012 » affirme que les élèves pour parvenir à la compréhension d'un texte doivent d'abord « *établir des liens entre les parties du texte pour que la compréhension soit cohérente et établir des liens entre le texte et les connaissances du lecteur pour combler les blancs laissés par l'auteur* » (Jocelyne Giasson, 2012). Il faut donc que les élèves dépassent la lecture mot à mot pour parvenir à une lecture fluide et donc à la compréhension d'un texte. Il faut qu'ils passent par un traitement de l'information par petits segments, à un traitement de l'information plus global. Il faut qu'ils comprennent que « *la compréhension d'un texte n'est pas figée et qu'elle se construit de façon dynamique au fil de la lecture, c'est une compétence métacognitive* » (Ibid) qu'ils vont devoir acquérir au cours du processus de l'apprentissage de la compréhension d'un texte. Sylviane Valdois (orthophoniste et neuropsychologue, chargée

de recherche au CNRS Membre de l'Observatoire National de la Lecture) note que les difficultés d'apprentissage de la lecture sont souvent dues à une difficulté ou un trouble de « *l'identification des mots écrits* » (Sylviane Valdois, 2003).

Tous ces articles nous éclairent sur l'évaluation que nous voulons proposer aux élèves en difficulté pour leur permettre un bien-être à l'école.

2 Problématique :

Après toutes nos recherches sur le bien-être des élèves, l'évaluation, la différenciation pédagogique ou encore les élèves en difficulté de lecture, la création d'un climat de confiance avec les élèves en difficulté de lecture et compréhension doit être créée. Il pourra leur permettre d'atteindre un certain bien-être à l'école pour pouvoir progresser plus aisément.

Le bien-être des élèves est un point important du climat scolaire. Grâce à lui, un élève sera serein et pourra se concentrer sur ses apprentissages. Le bien-être à l'école s'avère être important pour les enseignants tant que pour les élèves. Le premier article qui traite du bien-être à l'école présenté dans le cadre théorique s'est appuyé sur un questionnaire pour évaluer le bien-être des élèves de primaire et de collège. Ce questionnaire comportait différents axes mais nous en retiendrons seulement un. L'axe que nous retiendrons est celui des évaluations. Comme nous le comprenons, l'évaluation est un moment stressant pour les élèves car il remet en jeu leurs connaissances et leurs capacités. C'est pourquoi, le bien-être des élèves lors des évaluations diminue. C'est une piste à étudiée pour se questionner sur la façon d'augmenter le bien-être à l'école lors des évaluations. Le questionnaire proposé aux élèves dans cette étude permettrait de connaître le bien-être des élèves en difficulté dans notre classe. En effet, notre classe est composée de plusieurs élèves en difficulté et nous aimerions connaître leurs ressentis concernant leur bien-être à l'école car il semble être un enjeu essentiel dans la réussite des élèves.

La question que nous nous posons est la suivante : Comment parvenir au bien-être des élèves lors des évaluations ? Comment créer un climat serein qui leur permettra de réaliser une évaluation en toute quiétude ?

De plus, une évaluation est également stressante pour l'élève car il a peur de commettre des erreurs. La peur des erreurs est créée par une dévalorisation des erreurs en « non réussites ». Un élève peut se sentir paralysé par sa peur de commettre des erreurs pendant une évaluation. Il n'osera pas répondre aux différentes questions ou il pourra se perdre et donner des mauvaises réponses. C'est pourquoi le questionnaire proposé dans le premier article « *le bien être des élèves à l'école au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles* » pourrait subir des modifications pour ne s'intéresser qu'aux évaluations. Nous nous intéressons plus spécifiquement aux évaluations car c'est une situation d'autant plus stressante pour les élèves en difficultés. Au cours de notre stage, nous avons

remarqué que c'est un moment dans la vie de l'élève où il pouvait se sentir démuné et abandonné en ne bénéficiant pas forcément de toutes les aides dont il avait pu bénéficier au cours des séances de classe. Le questionnaire est une piste de travail à étudier pour nous et que l'on pourrait utiliser pour répondre à nos questions :

Est-ce que les élèves ont peur des évaluations ? Est-ce qu'une évaluation écrite les met en difficulté ?

L'évaluation différenciée présentée et testée par Bénédicte Dubois est très intéressante car elle permet de tester une nouvelle modalité d'évaluation. Ce qui a été mis en lumière par cette étude, c'est que cette modalité d'évaluation a su s'adapter à tous les élèves. Chaque élève pouvait trouver ses exercices et donc avoir une vision réflexive sur ses capacités. Cela rend les élèves autonomes dans leurs choix et dans leurs apprentissages. Ils peuvent juger eux même de leurs connaissances, ce qui leur permet d'être plus en confiance pour réaliser l'évaluation. Les questions qui ressortent de cette étude sont :

Comment mettre en œuvre dans notre classe une modalité d'évaluation qui s'adapte à tous les élèves ? Comment permettre aux élèves en difficulté d'acquérir les mêmes compétences du socle commun que les autres élèves ? Quelle est la modalité d'évaluation adaptée aux élèves en difficulté ?

Pour s'intéresser aux différentes possibilités de différenciation pédagogique pour les élèves en difficultés, l'étude de Philippe Meirieu sur la pédagogie différenciée nous a semblé intéressante. La pédagogie des conditions semble être la plus apte à trouver les bonnes conditions d'apprentissage aux élèves en leur offrant un climat scolaire des plus sereins. Cette pédagogie semble être propice pour un bien-être à l'école car l'enseignant essaie de trouver toutes les conditions nécessaires à la progression de ses élèves. Il essaie et teste tout un tas de dispositifs au cours de l'année scolaire auprès de ses élèves ou auprès d'un élève en particulier afin de trouver le plus adapté à chaque élève. C'est un travail de longue haleine qui demande à l'enseignant d'être très observateur des différents apprentissages de ses élèves. Cet article nous amène alors à nous questionner sur le meilleur dispositif possible pour les élèves en difficulté de lecture dans notre classe. De plus, la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'école de la République indique que l'inclusion de tous les élèves doit être faite à l'école. Au cours de notre étude, nous voulions trouver un dispositif permettant d'inclure les élèves en difficulté de lecture et plus spécifiquement lors des évaluations.

L'article de Céline Piquée nous apporte des précisions sur une différenciation pédagogique à adopter. Céline Piquée indique que ce n'est pas la quantité d'aide qu'il faudra tester mais c'est plutôt la qualité de cette aide. Il faudra alors trouver l'aide qui parviendra à aider les élèves en difficulté lors d'une évaluation. La conclusion de son étude se rapproche de la pédagogie des conditions de Philippe Meirieu. Plus l'on cherche les conditions d'apprentissage optimales pour chaque élève et plus il pourra progresser.

Les élèves en difficulté de lecture sont les élèves en difficulté auxquels nous nous sommes intéressés. Plusieurs élèves dans notre classe présentent des difficultés en lecture qui les empêchent de progresser au même rythme que les autres élèves. De plus, la lecture est un réel obstacle lors des évaluations. En ne comprenant pas les consignes au même rythme ou ne comprenant pas du tout les consignes, les élèves ne sont pas à égalité avec les autres élèves pour réussir l'évaluation. Une évaluation en mathématiques ou dans un autre enseignement que la lecture demande aux élèves de valider des compétences liées au domaine d'enseignement. C'est pourquoi les compétences en lecture ne sont pas attendues à ce moment précis. Il faudra faciliter l'accès d'une évaluation aux élèves en difficulté de lecture.

Nous nous intéressons de plus près aux élèves en difficulté de lecture. Nous retiendrons de ces différentes études que pour comprendre convenablement un texte, il faut parvenir à le décoder. Le décodage des mots d'une phrase ou d'une consigne doit être correct pour réussir à les comprendre. La lecture doit se faire avec fluidité. Cette fluidité à laquelle les élèves ne parviennent pas à accéder, les empêche de comprendre une consigne par exemple. Une consigne mal comprise entraîne des erreurs de la part des élèves. C'est donc l'accès aux consignes lors d'une évaluation ou l'accès aux différents exercices qu'il faudra faciliter pour ces élèves.

Comment éliminer l'obstacle de la lecture pour les élèves lors des évaluations ? Comment adapter une évaluation pour des élèves en difficulté de lecture et compréhension ? Quelle modalité d'évaluation leur proposer pour qu'elle soit accessible ?

L'inclusion scolaire de ces élèves en difficultés débute en classe par la différenciation pédagogique mise en place par l'enseignant. Nous avons pu constater au cours de nos différents stages que la différenciation lors des évaluations est plus faible et n'est souvent pas adaptée pour que les élèves puissent valider les mêmes compétences que les autres élèves. Lorsque le moment de l'évaluation arrive, les élèves sont souvent dépourvus d'aide et c'est

pourquoi nous allons chercher à augmenter leur bien-être, en leur proposant une modalité d'évaluation qui pourrait s'adapter à leur profil. La lecture est un obstacle pour ces élèves. C'est pourquoi nous voulons le supprimer.

Après toutes ces recherches, nous voulons proposer aux élèves une modalité d'évaluation différente en leur offrant la possibilité d'un choix entre une évaluation à l'oral et une évaluation à l'écrit. C'est pourquoi la problématique à laquelle nous répondrons est la suivante :

« Le choix dans l'évaluation favorise-t-il le bien-être des élèves en difficulté en lecture/compréhension ? »

Voici les hypothèses que l'on peut formuler à la suite de cette problématique :

- Les évaluations ont une influence sur le bien-être des élèves.
- La peur de l'erreur semble influencer le bien-être des élèves lors des évaluations.
- La bienveillance des enseignants pourrait avoir une influence sur la progression des élèves.
- Le dispositif d'une évaluation pourrait avoir une influence sur la sérénité des élèves lors de celle-ci.
- La différenciation pédagogique et les pratiques enseignantes ont une influence sur les apprentissages des élèves.
- La quantité d'aide ne semble pas avoir une influence mais c'est bien la qualité de l'aide qui semble importante.

3 Méthodologie :

Nous sommes en stage dans une classe de CE1-CE2 avec un effectif de 19 élèves de CE1 et 5 élèves de CE2. Les élèves ont entre 7 et 9 ans. La classe se dispose en plusieurs îlots et à chaque îlot nous retrouvons un différent niveau de réussite chez les élèves. L'enseignante a pris cette décision de disposition en début d'année afin de faciliter son accompagnement et la différenciation pédagogique pour chaque îlot. C'est suite aux résultats des évaluations scolaires de début d'année que l'enseignante a constaté des niveaux trop hétérogènes dans sa classe. Nous retrouvons un îlot avec les élèves les plus avancés, puis un autre où les élèves rencontrent quelques difficultés et le dernier îlot est composé des élèves en difficulté en lecture/compréhension. Parmi ces élèves, 6 sont en difficultés de lecture. La lecture se fait par décodage de syllabes en syllabes. Les évaluations scolaires en début d'année ont démontré des difficultés à décoder des mots écrits chez ces mêmes élèves. Selon Jocelyne Giasson, la lecture de manière fluide permet de parvenir à la compréhension d'un texte (Jocelyne Giasson, 2012). Ces élèves ne parviennent donc pas à la compréhension de ce qu'ils peuvent lire. La lecture des consignes est donc compliquée. Lors d'une évaluation, les élèves sont attentifs et écoutent toutes les consignes données par l'enseignant. Cependant, lorsque les élèves se retrouvent à l'exercice 4 par exemple, ils ne se souviennent plus de la consigne et doivent la relire. C'est à ce moment là, que les élèves en difficultés ne parvenant pas au sens de la consigne, se sentent contraints de demander de l'aide. C'est une situation qui n'est pas valorisante pour ces élèves.

Les 2 élèves de CE2 sont des garçons puis parmi les élèves de CE1, il y a 3 filles et 1 garçon. Nous les distinguerons par des numéros : Élève 1 CE2, Élève 2 CE2, Élève 1 CE1, Élève 2 CE1, Élève 3 CE1, Élève 4 CE1. Ces 6 élèves rencontrent les mêmes difficultés, ils ne parviennent pas à accéder au sens de ce qu'ils lisent car le décodage se fait syllabe par syllabe. Cependant, on peut observer que ces élèves ont envie de progresser et qu'ils sont motivés pour poursuivre l'apprentissage de la lecture. Ils sont ouverts à toutes les aides qu'on peut leur apporter et sont même demandeurs, d'aides, d'outils ou de solutions pour les aider lors des situations d'apprentissage.

Les deux élèves de CE2 rencontrent des difficultés de lecture et compréhension mais développent des compétences similaires avec les autres élèves. Les deux élèves de CE2 ont également bénéficié des évaluations nationales de CE1 grâce à l'enseignante. L'élève 1 de CE2, rencontre des difficultés en mathématiques également mais il est plus motivé par cet

enseignement que par le français. Cependant, cet élève est très manuel et possède une imagination débordante. Les arts visuels lui permettent de s'exprimer et de développer des compétences sociales qui le valorisent en aidant ses camarades. Nous avons aussi remarqué que cet élève possède des capacités pour comprendre un problème mathématique. Il réussit à imaginer mentalement la situation et donc à répondre très rapidement.

En mathématiques, l'élève 2 de CE2 développe les mêmes compétences que les autres élèves de CE2. Lorsqu'il parvient à la compréhension de la consigne, il parvient à résoudre toutes les tâches demandées. Il est très demandeur en mathématiques de recevoir les exercices les plus compliqués car il se sent très sûr de lui dans cet enseignement. Il prend confiance petit à petit, c'est pourquoi ses compétences en lecture compréhension ont aussi de grandes chances d'évoluer au cours de l'année scolaire car cet élève est motivé par l'idée de progresser en mathématiques. En parvenant, à la lecture des consignes en mathématiques, il parviendrait à développer ses compétences en lecture mais aussi en mathématiques. Le père de cet enfant est illettré et au début de l'année, cet élève possédait comme un blocage psychologique qui l'empêchait d'apprendre à lire. Cet élève présente aussi tout un tas d'autres compétences et notamment des compétences sociales. Il aime beaucoup aider ses camarades, comme en mathématiques où il peut aider tous les élèves de sa table. Cet élève prend un rôle de tuteur lors de cet enseignement, lorsque l'activité le permet.

Les 4 élèves de CE1 rencontrent des difficultés en français mais aussi en mathématiques. Ils sont motivés pour progresser et n'abandonnent pas à la première difficulté. Ils essaient de trouver des outils par lesquels ils peuvent être aidés pour avancer. Ces 4 élèves essaient de s'entraider et c'est une belle cohésion de groupe que l'on peut observer dans cet îlot. L'élève 1 de CE1 est un élève très timide et assez effacé en classe. Cependant, lorsqu'il se sent en confiance et qu'il sait, connaître la bonne réponse alors il tente de participer à l'oral. Il est très discret lors des différentes activités mais est engagé dans l'activité et demande de l'aide lorsqu'il rencontre des difficultés.

L'élève 2 de CE1, rencontre des difficultés en français et mathématiques ce qui la met en difficultés dans les autres enseignements. Cette élève possède de grandes compétences sociales, elle aime apporter son aide à ses camarades.

L'élève 3 de CE1 rencontre des difficultés en français mais aussi en mathématiques. De plus, elle n'ose pas demander de l'aide immédiatement lorsqu'elle rencontre des difficultés. Elle a

très envie de progresser et est très motivée. Dès qu'elle en a l'occasion, elle essaie de participer à l'oral, ce qui lui fait gagner de la confiance en elle.

L'élève 4 de CE1 rencontre des difficultés en mathématiques et en français. Ses difficultés dans ces deux matières la mettent en difficultés également dans les autres enseignements. Elle est motivée et essaie de participer à l'oral lorsqu'elle connaît la réponse. Elle a de grandes compétences sociales car elle aime aider ses camarades. Parmi ces 4 élèves de CE1, 2 sont sœurs (l'élève 2 et 3), cela pourra avoir des répercussions sur les résultats obtenus.

Le bien-être à l'école de ces élèves pourrait être amélioré si l'on trouvait des solutions qui leurs permettraient de ne pas se sentir mis de côté. D'après nos premières recherches et compte tenu de notre problématique, nous avons donc choisi de procéder à deux évaluations dans le même enseignement. Nous réaliserons deux évaluations en français en nous intéressant à deux élèves de CE2 puis à 4 élèves de CE1. La première évaluation que nous proposerons sera une évaluation en grammaire sur le nom commun et le nom propre. La seconde évaluation sera une évaluation sur les synonymes. Lors de la première et seconde évaluation, nous proposons la même à tous les élèves de CE1 et aux deux élèves de CE2. L'évaluation que nous proposons à l'écrit est la même que celle que nous proposerons à l'oral. Le but est de viser les mêmes objectifs pour tous les élèves. Un rappel rapide de la leçon avant l'évaluation permet de mobiliser la mémoire de travail des élèves afin que l'évaluation se déroule dans de bonnes conditions et que cela supprime un stress superflu des élèves.

Lors des deux évaluations, nous expliquons toutes les consignes de l'évaluation au tableau. La distribution des feuilles peut alors avoir lieu. Avant de distribuer ces feuilles aux élèves en difficultés, nous leur proposons le choix entre l'oral et l'écrit.

Nous leurs proposons ce choix de cette façon : « Nous vous laissons le choix entre faire l'évaluation à votre table avec une feuille ou faire l'évaluation à l'oral dans la salle à côté, vous disposez de la même évaluation que les autres élèves mais vous avez le choix entre l'oral et l'écrit. ». Les élèves sont conscients que nous proposons ce dispositif seulement à leur îlot mais ils sont enthousiastes à l'idée de pouvoir choisir leur évaluation.

En fonction de leurs choix, nous ferons passer les évaluations individuellement dans une salle de classe vide à côté de la salle de classe de l'enseignante. Cette salle est connue des élèves car ils y réalisent quelquefois des activités c'est pourquoi ce n'est pas un environnement

ajoutant du stress pour eux. Les élèves vont pouvoir se concentrer et être plus libres dans leurs paroles. Les élèves auront sans doute moins peur de se tromper. Nous sommes conscients que lors de ce dispositif, les élèves peuvent se sentir exclus de la classe mais il est nécessaire pour que la concentration et l'attention des élèves soient au maximum.

Lors de l'évaluation, l'élève est face à nous, ainsi il ne peut pas regarder la feuille de l'évaluation, ce qui pourrait le perturber. L'élève pourrait avoir peur de mal répondre en regardant ce que nous remplissons sur la feuille de l'évaluation. Nous prévenons l'élève que l'évaluation est enregistrée à l'aide d'un dictaphone et que cela nous aidera pour réécouter son évaluation.

Lors du début de l'entretien, nous posons le questionnaire aux élèves puis en fin d'entretien, nous posons de nouveau le questionnaire aux élèves pour observer si cela à modifier des réponses entre le début et la fin. A la fin de la première évaluation, nous demanderons aux élèves s'ils souhaitent modifier une réponse dans le questionnaire. Nous pensons que le choix dans l'évaluation peut faire changer leur avis sur les réponses données au début de l'expérience. Lors de ce questionnaire, les élèves seront enregistrés, cela nous permettra de mieux analyser leurs propos lors du remplissage du questionnaire. Nous lirons le questionnaire et le remplirons en cochant les différentes cases en fonction des réponses des élèves.

Lors de la deuxième évaluation, le contexte d'évaluation est le même. La lecture des consignes s'effectue en classe entière pour ensuite proposer aux élèves en difficulté de choisir entre l'oral et l'écrit. Cependant, lors de cette seconde évaluation, le questionnaire n'est posé aux élèves qu'une seule fois en fin d'entretien. Nous avons décidé de le poser une seule fois lors de cet entretien pour éviter que les élèves se souviennent des questions lors de la première évaluation et ainsi une observation plus fine de leurs réponses pourra être effectuée.

Les élèves choisis pour ces expériences ont été identifiés grâce au professeur titulaire de cette classe en tenant compte des résultats des évaluations scolaires et des évaluations réalisées en classe tout au long de l'année. Le professeur des écoles a aussi tenu compte de toutes les activités en classe pour choisir ces élèves. Ces 6 mêmes élèves vont apprendre à lire avec la méthode Borel Maissonny. C'est une méthode d'apprentissage de la lecture qui va être étudiée en parallèle de notre étude. Nos résultats seront donc à étudier en connaissance de cette étude.

Avant l'évaluation, nous proposerons aux élèves un questionnaire de 6 questions en rapport avec les évaluations. Les 4 premières questions proviennent du questionnaire créé pour

connaître le bien-être des élèves à l'école et au collège. Les deux dernières questions que j'ai écrites interrogent les élèves sur leur ressenti lors des évaluations et sur le choix dans l'évaluation que je leur propose.

« *Ce questionnaire a été construit sur la base des données de la littérature internationale et de nos propres travaux sur le bien-être et la qualité de vie des enfants [baCro, florin et alii, 2013 ; baCro, raMbauD et alii, 2011 ; ferrière, 2013 ; GuiMarD, baCro, florin, 2013 ; GuiMarD, baCro, florin, 2014].* » (Guimard Philippe, Altet et al., 2015.) L'échelle multidimensionnelle est composée de 30 items qui auront pour objectif d'observer tous les aspects de la vie d'un écolier. « *Le format des items est inspiré du Self Perception Profile de Harter [1982], traduit et validé par pierreHuMbert et ses collaborateurs [1987].* » (Guimard Philippe, Altet et al., 2015.). Nous avons retenu dans ce questionnaire les items en relation avec le rapport aux évaluations. Cependant, nous avons supprimé un des items qui était « J'ai peur quand le professeur met un mot dans le cahier de liaison ». Cet item nous paraissait trop loin de nos interrogations sur les évaluations. Les deux questions que nous avons ajoutées, nous paraissent essentielles pour répondre à une partie de la problématique. Le premier item ajouté interroge les élèves directement sur leurs craintes des évaluations et le deuxième item demande aux élèves de savoir s'ils ont aimé choisir leur évaluation entre l'oral et l'écrit. Ces deux items ajoutés nous permettront d'apporter des précisions sur le ressenti des élèves par rapport aux évaluations.

Le questionnaire propose aux élèves de choisir entre deux catégories d'élèves, par exemple l'élève doit choisir entre « certains enfants ont peur de se tromper quand ils font des exercices » et « certains enfants n'ont pas peur de se tromper quand ils font des exercices ». Après avoir choisi l'enfant doit répondre à la question si c'est vraiment lui cet élève qui a peur des évaluations ou si c'est seulement un peu lui. Nous leur avons expliqué ainsi : « Tu as le choix entre deux groupes d'enfants, tu dois choisir dans quel groupe tu te situes. Ensuite tu devras me dire si tu ressens faire vraiment partie de ce groupe en ayant beaucoup peur ou pas ou juste un peu. ». Ce questionnaire va nous permettre de mieux analyser le ressenti des élèves face aux évaluations.

Ce dispositif présenté peut être reproduit dans une autre classe en identifiant les élèves en difficultés de lecture par exemple. Nous pourrions aussi essayer de le proposer à la classe entière pour observer si le choix dans l'évaluation va permettre un meilleur bien-être des élèves mais aussi une meilleure réussite. Le passage d'une évaluation à l'oral peut être

d'autant plus intéressant lorsque les attendus de l'évaluation ne sont pas liés à l'écriture. Nous pourrions par exemple, proposer ce choix lors d'une évaluation dans l'enseignement : questionner le monde du vivant.

4 Résultats :

La partie résultats exposera les différentes réponses au questionnaire de la part des élèves. La population lors de cette étude est composée de 6 élèves. Deux élèves sont en CE2 et les 4 autres élèves sont en CE1. Les résultats seront alors étudiés pour essayer de comprendre le ressenti des élèves par rapport aux évaluations. Cela nous permettra ensuite de savoir si le choix proposé entre l'oral et l'écrit pour les évaluations a permis d'améliorer le bien-être de ces élèves. Dans un premier temps, nous nous intéresserons aux réponses lors de la première évaluation puis dans un deuxième temps nous comparerons les réponses avec la seconde évaluation. Chaque question sera étudiée indépendamment lors du premier questionnaire puis les questions du second questionnaire seront étudiées élève par élève pour comprendre plus précisément leurs profils et leur bien-être à l'école.

4.1 Résultats du questionnaire lors de la première évaluation :

La première question du questionnaire interroge les élèves sur leurs ressentis quand ils montrent leur travail à leurs parents.

-L'élève 1 de CE2 répond très rapidement au questionnaire en étant très expressif par des gestes et par la parole. Il prend cependant le temps de répondre à chaque question en réfléchissant. Il annonce dans un premier temps ne pas avoir peur puis il revient sur sa réponse en indiquant qu'il a tout de même « un tout petit peu peur ». Cet élève semble vouloir ne pas mentir et c'est sans doute pour cela qu'il revient sur sa réponse.

L'élève 2 de CE2 commence par dire que « les évaluations c'est difficile ». Cette parole de l'élève intervient lors de la présentation du questionnaire. Il répond franchement à la première question en indiquant qu'il n'a pas du tout peur de montrer son travail à ses parents. Cet élève semble sûr de lui et affirme son choix.

L'élève 1 de CE1 ne paraît pas sûr de lui. Il n'est pas stable sur la chaise ce qui laisse penser à du stress. Nous le rassurons en lui expliquant tout le déroulement de l'évaluation. Il semble plus serein pour commencer le questionnaire ainsi que l'évaluation. Pour cette première question, l'élève choisit être l'élève qui n'a pas peur de montrer son travail à ses parents mais il ajoute en disant que parfois il a peur.

-L'élève 2 de CE1 est très enthousiaste à l'idée de réaliser l'évaluation à l'oral. A la première question, elle indique choisir être l'enfant n'ayant pas peur de montrer son travail à ses parents mais elle indique qu'elle a juste un peu peur.

-L'élève 3 de CE1 affirme son choix et dit ne pas avoir peur quand elle doit montrer un travail à ses parents. Elle le répète plusieurs fois et semble sûre d'elle. Cependant, elle ajoute qu'elle ne montre jamais son travail à ses parents.

-L'élève 4 de CE1 prend le temps de réfléchir pour répondre à la question et finit par répondre qu'elle n'a pas peur et que cet enfant lui correspond un peu. Elle finira par dire qu'elle éprouve une légère peur.

La seconde question demande aux élèves s'ils ont peur de se tromper quand ils font des exercices. Cette question nous permettra de comprendre si les élèves ont des appréhensions avant de faire un exercice, ce qui pourrait les bloquer dans la réalisation de celui-ci.

-L'élève 1 de CE2 dit ne pas avoir du tout peur. Il prend même le temps de répéter plusieurs fois qu'il n'est pas « du tout » cet élève là.

-L'élève 2 de CE2 indique que contrairement à la première question, il éprouve la peur des erreurs quand il fait des exercices. Cependant, il dit faire partie des élèves qui ont peur mais il indique qu'il a un petit peu peur.

-L'élève 1 de CE1, hoche la tête pour me dire qu'il choisit faire partie des élèves qui ont peur lorsqu'ils font des exercices. Il dit ensuite qu'il ressent seulement un peu de peur et ajoute que cela dépend des jours. Il nous explique qu'il a peur lorsque l'exercice le met en difficultés.

-L'élève 2 de CE1 nous confie qu'elle ne ressent pas trop de peur lorsque nous lui posons la question avant l'évaluation puis elle revient sur sa position. Finalement, elle fait partie des enfants qui n'ont pas peur quand ils font des exercices mais cet enfant lui correspond seulement un peu. Cette élève semble quelque peu indécise et regrette peut être nous avoir confié qu'elle avait peur de se tromper en début de séance.

-L'élève 3 de CE1 dit et affirme qu'elle éprouve quelquefois de la peur de faire des erreurs lorsqu'elle fait des exercices. Elle semble sûre d'elle et indique par des gestes et des mouvements de la tête qu'elle a quelquefois ressenti cette peur.

-L'élève 4 de CE1 indique qu'elle fait partie des enfants qui ont peur mais qu'elle éprouve seulement un « petit peu de peur ».

La troisième question interroge les élèves sur leurs peurs lorsque le maître ou bien la maitresse parle avec leurs parents. Cette question pourra mettre en lumière des appréhensions sur ce que pourra dire la maîtresse à leurs parents. Par rapport aux différents vécus des élèves, les réponses peuvent être variées.

-L'élève 1 de CE2 dit qu'il fait partie des élèves qui n'ont pas peur des paroles de leur enseignant devant leurs parents. Cependant, il dit que cet élève c'est seulement un peu lui.

-L'élève 2 de CE2 dit qu'il n'a pas peur du tout de l'enseignant qui parle avec ses parents. L'élève répond très rapidement en assurant qu'il n'a pas du tout peur.

-L'élève 1 de CE1 indique qu'il correspond aux enfants qui ont peur de ce moment. Cependant, il dit être un peu comme ces enfants.

-L'élève 2 de CE1 affirme faire partie des enfants qui ne ressentent pas de peur lors de cette situation. Elle semble sûre d'elle en affirmant avec des mouvements de tête et la parole qu'elle n'a jamais eu peur lors de cette situation.

-L'élève 3 de CE1, dit qu'elle fait partie des enfants qui ont peur et qu'elle correspond seulement un petit peu à ces enfants.

-L'élève 4 de CE1, répète deux fois « je n'ai pas peur » pour m'indiquer qu'elle fait partie des élèves qui n'ont pas peur de cet échange parents/enseignant.

La quatrième question, interroge les élèves sur leurs peurs d'obtenir de mauvais résultats à l'école. Les résultats n'a pas la même importance chez tous les élèves.

-L'élève 1 de CE2 affirme plusieurs fois qu'il ne ressent aucune peur d'obtenir de mauvais résultats à l'école.

-L'élève 2 de CE2, affirme qu'il n'a pas peur d'obtenir de mauvais résultats à l'école. Il prend le temps de réfléchir pour nous indiquer qu'il a « un petit peu peur ».

-L'élève 1 de CE1 répond avoir un petit peu peur. Il prend le temps de répondre avant de donner sa réponse. Il lève les yeux au ciel puis appuie sa tête sur ses mains et il nous répond en nous regardant dans les yeux.

-L'élève 2 de CE1 nous indique qu'elle ressent un petit peu de peur d'obtenir de mauvais résultats à l'école. Elle répond très vite au début de l'entretien. Lors du second passage du questionnaire à la fin de l'entretien, elle revient sur sa position et indique qu'elle fait partie des enfants qui n'ont pas peur. Elle ajoute qu'elle a tout de même un petit peu peur.

-L'élève 3 de CE1 indique qu'elle n'a pas peur mais que cependant elle en éprouve quelquefois. Elle dit « des fois j'en ai, je n'ai pas bon des fois sur des feuilles. ».

-L'élève de 4 de CE1 choisit être l'enfant qui n'a pas peur des évaluations mais elle indique être seulement un petit peu cet enfant. Elle dit « j'ai un petit peu peur ».

La cinquième question demande aux élèves s'ils ont peur des évaluations. La peur des évaluations peut être différente chez les élèves car elles n'ont pas autant d'importance pour tous les élèves.

-L'élève 1 de CE2 affirme avec conviction qu'il n'a pas du tout peur des évaluations puis il ajoutera qu'il en a juste un peu peur. Il semble sûr de lui et réaffirmera sa réponse lors de la fin de l'évaluation.

-L'élève 2 de CE2, dit qu'il n'a pas peur des évaluations car « en plus je suis trop fort en maths ». Il ajoute que c'est dans toutes les matières qu'il ne ressent aucune appréhension.

-L'élève 1 de CE1 prend son temps et dit qu'il a peur, il ajoute qu'il a un petit peu peur. Lorsqu'il réfléchit à sa réponse, il prend le temps de tourner une fois ses pouces puis de regarder en l'air et enfin de trouver notre regard pour s'exprimer.

-L'élève 2 de CE1 répond très rapidement et indique qu'elle n'a pas du tout peur des évaluations. Elle répond en disant « Je n'ai pas du tout peur ».

-L'élève 3 de CE1 répond cette fois ci très rapidement en indiquant qu'elle n'éprouve aucune appréhension des évaluations.

-L'élève 4 de CE1 répond immédiatement qu'elle fait partie des élèves qui ont peur des évaluations mais que cependant elle a « un petit peu peur ». Elle prend le temps de réfléchir pour répondre à la deuxième partie de la question pour nous indiquer le « degré de sa peur ».

La sixième et dernière question demande aux élèves s'ils aiment choisir leur évaluation. Cette question que nous avons écrite nous permet de connaître leur avis sur le choix que nous leurs proposons lors de ces deux évaluations.

-L'élève 1 de CE2 dit avec un grand enthousiasme qu'il adore choisir son évaluation. Il réaffirmera une seconde fois ce choix en ajoutant « C'est trop cool de choisir son évaluation ».

-L'élève 2 de CE2 dit avec un large sourire qu'il aime bien choisir ses évaluations. Il dit « c'est mieux pour moi ».

-L'élève 1 de CE1 répond qu'il préfère l'écrit avant même le début de l'évaluation. Cependant, le passage de l'évaluation à l'oral n'y changera rien. Il répondra la même réponse à la fin de l'évaluation.

-L'élève 2 de CE1 répond à cette question en disant « J'aime beaucoup choisir mes évaluations ». C'est une réponse donnée rapidement et avec un large sourire. Elle semble heureuse d'avoir pu effectuer ce choix et c'est ce qu'elle réaffirmera après le passage de l'évaluation à l'oral.

-L'élève 3 de CE1 dit « je préfère choisir quand c'est trop dur ». Elle nous demande si elle a le droit de répondre par deux réponses. Une première réponse en affirmant qu'elle aime choisir son évaluation lorsqu'elle est trop compliquée puis une deuxième réponse en indiquant qu'elle préférerait l'écrit lorsque l'évaluation n'est pas difficile.

-L'élève 4 de CE1 dit qu'elle aime choisir son évaluation. Elle ajoute qu'elle aime beaucoup avoir le choix entre l'oral et l'écrit pour l'évaluation.

4.2 Résultats du questionnaire lors de la seconde évaluation :

Lors de la seconde évaluation, les réponses des élèves au questionnaire ont quelque peu évoluées. L'apparence de certaines peurs et appréhensions ont augmenté. Cette fois ci nous

nous intéresserons à chaque élève pour comparer ses réponses entre la première et seconde évaluation. Il est plus intéressant de s'intéresser désormais à chaque élève indépendamment pour observer si le choix dans l'évaluation a su faire évoluer quelques réponses positivement ou non.

L'élève 1 de CE2 fait désormais partie des élèves qui ont peur de montrer leur travail à leurs parents. Il dit avoir un petit peu peur mais a changé de groupe d'enfants. C'est une évolution quelque peu négative car cet élève éprouve désormais quelques peurs lorsqu'il doit montrer son travail à ses parents.

Cet élève n'avait pas du tout peur lors de la première évaluation de se tromper lorsqu'il faisait des exercices mais c'est désormais un élève qui dit avoir peur et même très peur de réaliser des exercices. C'est avec une assurance et un style décontracté comme à la première évaluation que cet élève s'exprime. Il répète plusieurs fois ce qu'il dit pour s'assurer que l'on remplit bien le questionnaire.

Cet élève faisait partie des élèves n'éprouvant pas de peur lorsque ses parents discutaient avec la maîtresse mais c'est désormais un élève qui a peur de cette situation. Il a peur de ce que l'enseignant peut dire à ses parents. Il répète plusieurs fois l'adverbe « très » pour nous indiquer qu'il a « très peur ».

Lors de la première évaluation, l'élève 1 de CE2 nous indiquait ne ressentir aucune peur à l'idée d'avoir de mauvais résultats à l'école mais c'est désormais un élève qui a peur. Il dit avoir peur mais un petit peu. Il répète « j'ai peur ».

Il faisait partie des élèves qui n'avait pas peur des évaluations ou seulement un peu quelquefois. Cet élève a désormais peur et même beaucoup peur comme il nous l'a indiqué par des gestes et la parole.

Le choix de l'évaluation lui plaît toujours autant et il l'indique par un grand sourire puis répète plusieurs fois l'adverbe beaucoup en indiquant qu'il aime « beaucoup ... » choisir son évaluation entre l'oral et l'écrit.

On peut constater que toutes les réponses de cet élève ont évolué négativement. Cet élève ressent désormais plus de peurs à l'école. La seule réponse qui est restée intacte est sa réponse à la dernière question où il nous indique aimer choisir son évaluation.

L'élève 2 de CE2 répond la même réponse que lors de la première évaluation. Il affirme ne pas avoir peur de montrer son travail à ses parents et qu'il montre tout à ses parents.

Il répond également la même réponse, il choisit le groupe des enfants qui ont peur de se tromper quand ils font des exercices et indique avoir « un petit peu peur ».

Il dit ne pas avoir du tout peur et ajoute « car je sais que c'est pour mes difficultés mais lire je sais 10 fois mieux maintenant ! ».

Cet élève explique qu'il choisit faire partie du groupe d'élèves qui n'ont pas peur d'obtenir de mauvais résultats mais qu'il se trouve entre les deux car il éprouve « un tout petit peu de peur ». Nous avons donc coché la case qui indique qu'il correspond seulement un peu à ces enfants qui n'ont pas peur des évaluations. Il effectue de nouveau la même réponse que lors de la première évaluation.

Pour la peur des évaluations, il explique que cela dépend des matières et que pour les maths il ne ressent aucune peur alors que pour du français il peut en éprouver.

Il affirme rapidement qu'il « adore choisir son évaluation ». Il explique que cela lui permet de se sentir plus à l'aise lors d'une évaluation.

Les réponses de cet élève ont seulement changé pour la question sur la peur des évaluations. Ses peurs ont quelque peu augmenté.

L'élève 1 de CE1 dit avoir un peu peur et même « un petit peu peur » de montrer son travail à ses parents. Sa réponse n'a pas changé quant à la première évaluation.

Lors de la deuxième question, il dit qu'il a peur et qu'il a même beaucoup peur. Sa peur de se tromper lorsqu'il fait des exercices a augmenté.

Cet élève nous indique qu'il a beaucoup peur lorsque l'enseignant parle avec ses parents. Sa peur a également augmenté lors de la réponse à cette question.

Il dit avoir peur d'avoir de mauvais résultats et qu'il a même « beaucoup peur ». Une fois de plus, on peut observer que sa peur a augmenté et qu'il fait désormais partie des enfants ayant peur d'obtenir de mauvais résultats à l'école.

Lors de la cinquième question, cet élève fait toujours partie des enfants qui ont peur des évaluations mais cette fois ci il ressent plus de peur et a donc beaucoup peur.

Lors de la première évaluation, cet élève nous avait confié qu'il n'aimait pas trop choisir son évaluation et c'est désormais un élève très enthousiaste qui nous confie adorer choisir son évaluation.

Nous pouvons donc dire que cet élève ressent désormais plus de peurs mais qu'il aime désormais choisir son évaluation.

L'élève 2 de CE1 :

En reprenant ses mots, l'élève 2 de CE1 dit « ne pas avoir trop peur mais un petit peu peur quand même » de montrer son travail à ses parents. Sa réponse n'a alors pas évolué quant à la première évaluation.

L'élève nous dit ne pas avoir trop peur de se tromper lorsqu'elle fait des exercices. C'est donc la même réponse que lors de la première évaluation.

Une fois de plus, cet élève indique la même réponse que lors du premier questionnaire. Elle indique ne pas avoir du tout peur du moment où l'enseignant parle avec ses parents.

Sa peur d'obtenir de mauvais résultats à l'école a augmenté. Elle l'exprime en indiquant que désormais elle a peur et même très peur d'obtenir de mauvais résultats.

Elle dit ne pas avoir du tout peur des évaluations mais elle indique lors de la dernière question qu'elle aime beaucoup choisir son évaluation. Elle nous coupe la parole pour nous indiquer immédiatement qu'elle « adore » choisir son évaluation.

L'élève 3 de CE1

Elle indique ne pas avoir du tout peur. Elle semble très sûre d'elle car elle répond avant d'attendre la fin de la question. Elle indique la même réponse que lors de la première évaluation.

Elle dit ne pas avoir du tout peur. Elle répond en prenant le temps de réfléchir. Elle se pose la question « est ce que j'ai peur » à voix haute puis répond à la question. Sa peur a donc diminué par rapport à la première évaluation.

Dans un premier temps, elle indique ressentir quelquefois de la peur lorsque l'enseignant discute avec ses parents puis elle ajoute que c'est très souvent qu'elle en ressent.

Elle indique ne pas avoir peur puis revient sur sa réponse en indiquant qu'elle a quelquefois peur d'obtenir de mauvais résultats à l'école.

L'élève E3 indique ne ressentir aucune peur puis elle ajoute que ça lui arrive d'avoir peur des évaluations quand elles sont faciles. Cette élève explique que plus l'évaluation est facile et plus la peur de se tromper lors des évaluations est présente.

Elle indique qu'elle préfère l'oral mais qu'elle préfère un petit peu choisir. Elle préférera passer l'évaluation à l'écrit si elle est facile et à l'oral si elle rencontre des difficultés.

Cette élève ressent moins de peur de se tromper lorsqu'elle réalise des exercices. Cependant, elle ressent plus de peur lorsque l'enseignant discute avec ses parents. Sa peur d'obtenir de mauvais résultats a également augmenté. Ses réponses aux questions 1, 5 et 6 n'ont pas changé. Cette élève a donc fourni des réponses très similaires quant au premier questionnaire.

L'élève 4 de CE1

Elle indique ne pas avoir du tout peur de montrer son travail à ses parents. Sa peur a donc diminué.

Cette élève dit faire partie des élèves qui ont peur de se tromper lorsqu'ils font des exercices.

Elle répond très rapidement en disant ne pas avoir peur du moment où l'enseignant discute avec ses parents.

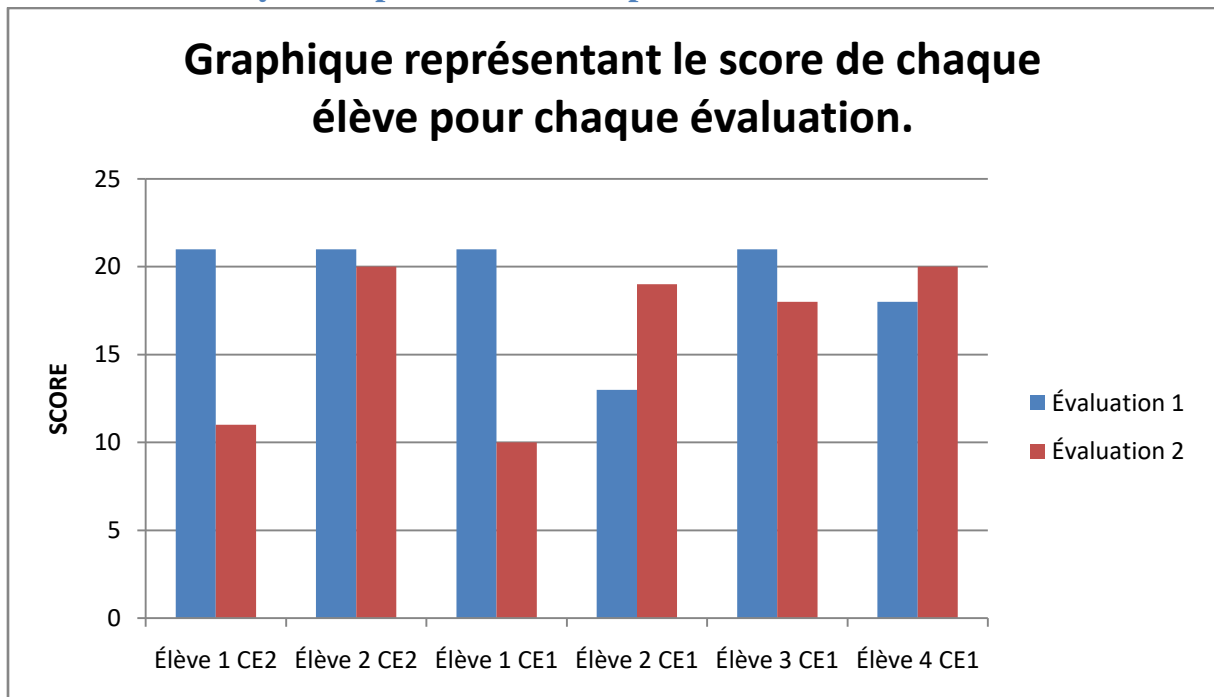
L'élève 4 ressent un peu de peur d'obtenir de mauvais résultats à l'école.

Cette élève répond « Moyen peur, j'ai presque peur, un petit peu peur ». Elle explique ensuite qu'elle fait partie des enfants qui ont peur des évaluations mais seulement un petit peu.

Elle nous coupe la parole en disant qu'elle aime bien et qu'elle aime même beaucoup avoir le choix entre l'oral et l'écrit.

Cette élève a fourni presque les mêmes réponses lors de la première évaluation que lors de la seconde évaluation.

4.3 Analyse comparative entre la première et seconde évaluation :



Les scores ont été calculés de la façon suivante. Chaque question attribue 1, 2, 3 ou 4 points à ses différentes réponses. Plus la réponse fait diminuer le bien-être et plus le score est bas. Par exemple, pour la première question qui est sur la peur de montrer son travail à ses parents : si l'enfant a très peur de montrer son travail à ses parents, il aura un score de 1, à l'inverse s'il dit ne pas avoir du tout peur, il aura alors un score de 4.

Grâce au graphique, nous pouvons remarquer que parmi ces six élèves, 4 ont vu leur bien-être diminué entre la première et seconde évaluation.

L'élève 1 de CE2 présente une des plus grandes diminutions du bien-être. Il passe d'un score de 21 à 11, il perd 10 points sur son score évaluant son bien-être.

L'élève 2 de CE2 perd seulement un point entre les deux évaluations mais cette baisse est tout de même à prendre en considération car cela veut dire que son bien-être a diminué pour l'une des réponses.

L'élève 1 de CE1 a vu son score de bien-être chuté de 11 points. C'est la baisse du bien-être la plus importante que nous pourrions observer durant ces résultats.

L'élève 3 de CE1 a vu son score diminué de trois points, ce qui n'est pas négligeable.

Les deux autres élèves ont vu leur bien-être augmenté.

L'élève 2 de CE1 présente la plus grande augmentation du bien-être à l'école. Elle passe d'un score de 13 à 19. Il a donc augmenté de 7 points.

L'élève 4 de CE1 a vu son score augmenté de 2 points passant de 18 à 20 points.

5 Discussion :

Les résultats ont mis en lumière certaines peurs des élèves, ce qui traduit un certain mal-être à l'école. Rappelons qu'au cours de ces recherches, nous essayons d'améliorer le bien-être des élèves en difficulté de lecture et compréhension en leur proposant le choix de leur évaluation. Nous allons découvrir si le choix de leur évaluation va permettre aux élèves de ressentir moins de peurs lors des évaluations et donc de ressentir un meilleur bien-être à l'école. Cependant, nous sommes conscients que deux évaluations dans une année scolaire ne sont pas suffisantes pour améliorer le bien-être des élèves. Pour étudier réellement une augmentation du bien-être des élèves, les évaluations doivent être proposées très souvent en laissant le choix aux élèves. Une année scolaire entière aurait pu nous permettre de proposer plus souvent ce choix aux élèves et les résultats obtenus auraient été plus révélateurs. Ici, dans cette étude nous allons pouvoir remarquer si les élèves ont apprécié choisir leur évaluation et si cela a eu un impact sur leurs réponses entre les deux évaluations. Les deux évaluations se sont déroulées à environ deux mois d'intervalle.

Dans cette partie, les résultats seront étudiés plus précisément. Lors de la première évaluation, les élèves ont répondu au questionnaire une première fois avant l'évaluation et une seconde fois après l'évaluation. Nous traiterons dans un premier temps, les réponses lors de la première évaluation pour ensuite analyser les réponses entre la première et seconde évaluation.

Les élèves lors de la première et seconde évaluation ont tous choisi de réaliser leur évaluation à l'oral, ce qui leur permet de retirer l'obstacle de la lecture.

5.1 **Discussion autour des résultats lors de la première évaluation.**

Les termes importants seront mis en évidence par une couleur de police violette.

La première question interroge les élèves sur leur ressenti lorsqu'ils montrent leur travail à leurs parents. Parmi les différentes réponses des élèves, nous pouvons observer que deux élèves n'ont pas du tout peur de montrer leur travail à leurs parents.

-L'élève 2 de CE2 affirme cette réponse plusieurs fois. C'est un élève qui n'a pas peur de montrer ses difficultés à ses parents. Le travail qu'il peut réaliser en classe n'est donc pas

tabou pour lui et il peut en parler avec ses parents sereinement. Il bénéficie d'une bienveillance de la part de ses parents qui le confortent dans l'idée de se battre pour réussir.

- L'élève 3 de CE1 qui apporte la même réponse dit quant à elle qu'elle ne montre jamais son travail à ses parents. Nous comprenons au cours de l'entretien que cette élève ne prend pas de plaisir à montrer son travail à ses parents. Ses parents ne prennent pas le temps pour observer ce qu'elle peut faire en classe et cette élève n'éprouve pas l'envie de leur en parler. Cette réponse peut nous éclairer et peut nous laisser penser que l'enthousiasme presque inexistant de montrer son travail chez cette élève ne l'engage pas à essayer de progresser. Ses parents ne constatant pas ses difficultés ne peuvent l'encourager pour progresser. Elle n'éprouve pas de peur de montrer son travail mais elle n'en éprouve pas non plus l'envie. Le bien-être à l'école de ces deux élèves n'est pas entaché par la peur de montrer leur travail à leurs parents car ils semblent tous les deux découragés et désintéressés de leurs apprentissages. Cette perte de motivation est sans doute dû à leur parcours scolaire contenant des difficultés d'apprentissage. C'est au fur et à mesure du temps qu'ils ont perdu **confiance en eux**.

Les autres élèves ont quant à eux répondu à la question en faisant partie des élèves n'éprouvant pas de peur à l'idée de montrer le travail à leurs parents mais ont avoué au cours de l'entretien en éprouver un peu. L'élève 1 de CE2 et l'élève 4 de CE1 ont pris leur temps pour répondre aux questions et c'est après avoir réfléchi qu'ils ont répondu avoir quelquefois peur. Cet entretien ne nous a pas permis d'aller plus loin dans la pensée des élèves. Le questionnaire n'étant pas assez précis, les réponses des élèves étaient peu précises. Les élèves ont répondu au questionnaire sans apporter de précisions mais les élèves ont osé nous donner des indications supplémentaires pour quelques réponses. Ici, il aurait été intéressant de savoir à quoi ces deux élèves ont pensé pour pouvoir répondre. Les élèves ont peut être pensé à un ou plusieurs moment ou ils avaient eu peur de montrer leur travail. Cela veut dire que ces deux élèves ont quelquefois eu peur et que leur bien-être à l'école a diminué à ces instants précis.

La question 2 interroge les élèves sur leur peur de se tromper lorsqu'ils réalisent des exercices. Cette peur peut diminuer le bien-être des élèves car en ayant peur de réaliser des exercices les élèves auront peur de répondre aux questions et leur attention est donc perturbée.

Leur concentration et leur attention ne sont pas sur l'exercice mais sur la peur alors la réalisation de celui-ci ne se déroule pas dans de bonnes conditions. Comme l'a dit Charles Hadji : « *Une évaluation qui produit de la peur empêche d'apprendre* ». (Charles Hadji, 2015). C'est cette peur de commettre des erreurs qui les a empêchés de progresser dans de bonnes conditions.

-L'élève 2 de CE1 nous avait confié faire partie des élèves qui ont peur de se tromper mais lorsque nous lui avons posé la question pour la seconde fois, elle indique n'avoir presque plus peur. Cette élève a sans doute regretté de nous avoir confié que quelquefois elle avait peur. Elle a donc répondu à la fin de l'évaluation qu'elle faisait partie des enfants qui n'avaient pas peur et qu'elle ressemblait seulement un peu à ces enfants. Elle n'est pas très précise dans ses propos ce qui révèle un certain manque de confiance en elle et qui pourrait se manifester lorsqu'elle réalise des exercices. Son bien-être diminue donc lorsqu'elle peut effectuer un exercice car sa peur de se tromper peut la bloquer pour réaliser un exercice.

-Les 4 autres élèves ont révélé faire partie des élèves qui avaient peur de se tromper. Cependant ils ont répondu à l'unanimité qu'ils correspondaient seulement un peu à ces élèves. L'élève 1 de CE1 nous apporte plus de précisions sur sa peur en indiquant que lorsqu'il ne comprend pas l'exercice, la peur de se tromper augmente. Il dit que cela dépend des jours, c'est donc qu'il n'éprouve pas tout le temps la peur de se tromper mais seulement quelquefois. Lorsque l'exercice le met en difficulté, le stress et la peur augmentent. C'est à cet instant précis que son bien-être à l'école n'est pas à son maximum.

Les élèves 3 et 4 de CE1 répondent toutes les deux en ajoutant des diminutifs pour atténuer leur peur. Ces deux élèves veulent nous indiquer qu'elles éprouvent de la peur mais qu'elle n'est pas toujours présente. L'autre réponse que l'on peut apporter c'est que ces deux élèves ressentent de la honte à l'idée de dévoiler qu'elles ont peur de se tromper lorsqu'elles réalisent des exercices. Le sentiment de honte à cet instant révèle un réel manque de confiance en soi chez ces élèves. Nous retiendrons la première hypothèse qui nous indique que ces deux élèves ressentent quelquefois de la peur. Ces réponses apportées laissent penser que le stress activé par la peur de se tromper empêche ces deux élèves de se concentrer pleinement sur la tâche à accomplir. Le bien-être entaché de ces élèves ne leur permet pas d'effectuer une tâche en étant concentré pleinement sur celle-ci.

La question 3 demande aux élèves s'ils ont peur quand leur enseignante parle avec leurs parents. Cette situation a été vécue par tous ces élèves lors d'un rendez vous parents/enseignant mais aussi lorsque les parents discutent avec l'enseignante lors de l'arrivée des élèves à l'école ou à la sortie de l'école. Parmi les différentes réponses, trois élèves n'éprouvent aucune peur lors de cette situation.

-L'élève 2 de CE2 indique qu'il n'éprouve aucune peur comme il n'éprouvait aucune peur de montrer son travail à ses parents. Cet élève est conscient de ses difficultés et c'est avec aucune appréhension qu'il peut en parler avec ses parents comme avec l'enseignante. La **bienveillance** de l'enseignante et de ses parents est bénéfique pour cet élève. Dans cet état d'esprit, cet élève est donc tout à fait serein de ce que l'enseignante dit à ses parents.

-L'élève 2 de CE1 dit elle aussi n'avoir jamais eu peur de cette situation. Cette élève est quelquefois passive en classe, elle n'a pas pris conscience de ses difficultés. Ce qui peut être avantageux pour elle, pour ne pas empiéter sur son bien-être mais ce qui peut la desservir également. En ne prenant pas pleinement conscience de ses difficultés, l'envie de progresser ne peut pas être à son maximum. Son bien-être n'est pas diminué par cette peur.

La situation de ces deux élèves est différente car l'un a pris conscience de ses difficultés mais l'autre non.

-L'élève 4 de CE1 dit elle aussi qu'elle ne ressent aucune peur. Elle affirme deux fois sa réponse et elle semble sûre d'elle. C'est une élève qui profite de la **bienveillance** de ses parents pour la motiver à progresser. Un rendez vous ayant eu lieu quelques semaines auparavant avec ses parents, cette élève connaissait tous les enjeux de celui-ci. C'est un rendez-vous qui a permis à ses parents de prendre conscience des difficultés de leur enfant et de l'aider à progresser. Il a permis de mettre en place un projet personnalisé de réussite éducative ce qui a permis à cette élève d'avoir l'envie et la motivation de progresser.

L'élève 1 de CE2 est le seul élève à avoir indiqué qu'il faisait partie des élèves n'ayant pas peur de cette situation. Il a cependant indiqué qu'il ressemblait seulement un peu à ces enfants. Cet élève est conscient de ses difficultés en lecture mais ne réussit pas à trouver l'envie de progresser. Cet élève est très doué manuellement et il ne prend pas conscience qu'il lui faut progresser en lecture ou en écriture. Les attentes de l'école ne semblent pas adapter à cet élève qui est dans le déni pour progresser en lecture. Le bien-être de cet élève se trouve

donc diminué lors de ces rencontres car cet élève éprouve quelques appréhensions quant aux paroles de l'enseignante face à ses parents.

-Les élèves 1 et 3 de CE1 font parti des élèves qui ont peur quand leur maîtresse parle avec leurs parents. Ils utilisent cependant des diminutifs (un peu, pas beaucoup) qui correspondent seulement un peu à ses enfants. Ces deux élèves éprouvaient également de la peur de se tromper lorsqu'ils font des exercices. Ils ont donc identifié leurs difficultés et cela leur fait perdre leur confiance en eux. Le bien-être de ces élèves est donc quelque peu perturbé par cette appréhension.

Nous pouvons retenir une information essentielle résultant de cette question : les élèves bénéficiant d'une bienveillance et de l'attention de toute l'équipe éducative éprouvent moins de peurs. Ils se sentent accompagnés dans leur parcours scolaire car la motivation créée par les encouragements les pousse à progresser.

La question 4 interroge les élèves sur leur peur d'obtenir de mauvais résultats à l'école.

-L'élève 1 de CE2 puis l'élève 3 de CE1 ont donné la même réponse à cette question en indiquant qu'ils ne ressentaient aucune peur à l'idée d'obtenir de mauvais résultats à l'école. La réponse de cet élève est cohérente avec la deuxième question où il avait indiqué ne ressentir aucune peur de se tromper lorsqu'il faisait un exercice. Une fois de plus, la bienveillance dont profite cet élève est révélatrice du bien-être qu'il ressent. Il ne perçoit pas ses difficultés comme une fatalité. Il comprend ses difficultés et veut sauter cette montagne qui peut quelquefois lui faire **perdre confiance en lui**.

-L'élève 3 de CE1 apporte des précisions sur sa réponse, elle indique effectivement qu'elle n'éprouve aucune peur mais elle dit aussi qu'elle a quelquefois des erreurs. Elle a donc pleinement conscience de ses réussites et de ses échecs mais cela ne lui fait pas peur d'obtenir de mauvais résultats. Elle s'est sans doute habituée aux résultats qu'elle obtient à l'école et cela ne lui fait plus rien ressentir. Ici, c'est la **confiance en elle** qui n'existe plus et la **bienveillance** absente de la part de ses parents qui ne la pousse pas à progresser.

-Trois élèves ont indiqué faire parti des élèves qui n'ont pas peur d'obtenir de mauvais résultats à l'école. Ils ressemblent seulement un peu à ces élèves ce qui signifie que ces élèves ressentent un peu de peur. Ces trois élèves ont pris le temps de réfléchir pour répondre à cette

question. L'élève 2 de CE1 est revenu sur sa réponse au cours du deuxième passage du questionnaire car elle avait indiqué qu'elle faisait partie des élèves ayant peur mais seulement un peu. Sa réflexion nous laisse penser que comme lors de la question 2 elle a eu peur de confier son appréhension. Pour cette réponse, cette élève semble plus sûre d'elle et elle avait sûrement donné sa réponse trop à la hâte lors du premier passage du questionnaire. Ces trois élèves ont donc déjà vécu des moments où ils avaient peur d'obtenir de mauvais résultats. La peur d'obtenir de mauvais résultats de ces élèves peut signifier que cela peut gêner leur concentration lors de la réalisation d'une évaluation.

-L'élève 4 de CE1 à quant à elle choisit le groupe des enfants qui ont peur d'obtenir de mauvais résultats à l'école. Elle utilise plusieurs diminutifs pour indiquer qu'elle ressemble un peu à ces enfants. Cela peut nous laisser penser que cette élève a conscience de ses difficultés et que sa motivation à progresser peut engendrer quelques peurs de ne pas y arriver. Cela explique que cette élève ressent un peu de peur à l'idée d'obtenir de mauvais résultats. Cette peur diminue son bien-être et nous laisse penser que lors d'une évaluation, cela la diminue tout autant et l'empêche d'être pleinement concentrée.

D'une façon plus générale, nous pouvons dire que le **manque de confiance en soi** que tous ces élèves semblent ressentir perturbent leurs apprentissages. La confiance en soi est importante pour permettre à chaque élève d'avoir l'envie de se battre pour progresser. En conséquence de cette perte de l'estime de soi, nous pouvons observer que plusieurs élèves sont démotivés.

La question 5 va nous permettre d'analyser une question directe sur la peur des évaluations. Cette question va à l'essentiel en posant la question aux élèves s'ils ressentent des craintes quant aux évaluations. La moitié des élèves a répondu faire partie des élèves n'ayant pas du tout peur lors des évaluations.

Ce sont les élèves 2 et 3 de CE1 puis l'élève 2 de CE2 qui ont donné cette réponse. Cela a une importance car nous pouvons observer que ces trois mêmes élèves font partie des enfants n'ayant pas peur d'obtenir de mauvais résultats à l'école. L'élève 2 de CE2 est un élève qui manque de confiance en lui dans l'enseignement du français et qui a tendance à se rabaisser. En mathématiques, cet élève a gagné de la **confiance en lui** et réussi à progresser. Pendant l'entretien, cet élève nous avait fait remarqué qu'il était « trop fort en maths », cela veut dire que cet élève n'éprouve aucune peur dans les évaluations en mathématiques. Lorsqu'il réalise une évaluation en mathématiques, cet élève ressent un bien-être car il est doté d'une

confiance en lui. Il est alors au maximum de son attention pour démontrer tout son savoir. Ce questionnaire ne nous permet pas de savoir si cet élève éprouve plus de peur pendant une évaluation en français que pendant une évaluation de maths mais sa réponse nous laisse entrevoir la réponse à cette question. En ne manifestant pas de stress à l'approche d'une évaluation, les élèves peuvent être plus concentrés sur la tâche à accomplir lors de l'évaluation. Cependant, **le manque de confiance en soi** que ressentent ces élèves les bloque pour réussir.

-L'élève 2 de CE1 n'est pas ou n'est plus consciente de ses difficultés c'est pourquoi les évaluations ne lui font pas peur et qu'elle vit cette situation en toute sérénité. Cette élève est démotivée et c'est peut être pourquoi elle ne veut pas voir objectivement ses difficultés.

-L'élève 1 de CE2 est le seul à faire partie des élèves qui n'ont pas peur des évaluations mais qui ressemble seulement un peu à ces enfants. Une fois de plus, le questionnaire ne nous permet pas d'aller plus loin dans la réflexion car nous ne savons pas à quel moment précis cet élève peut avoir plus peur ou non.

Deux élèves ont répondu faire partie des élèves ayant peur des évaluations. Ces deux élèves ont pris le temps de réfléchir pour répondre à cette question, ce qui nous laisse penser qu'ils ont imaginé mentalement et qu'ils se sont remémorés des souvenirs d'évaluations. Le temps de réflexion de ces deux élèves montre dans un premier temps que leur réponse n'est pas instinctive. Une réponse instinctive comme les 3 premiers élèves auraient démontré que ces élèves n'éprouvaient aucune crainte des évaluations et qu'ils en étaient sûrs. Cette question a donc installé le doute chez ces élèves qui ont pris le temps de répondre pour nous indiquer le degré de leur peur. La peur des évaluations peut créer un stress chez les élèves, les mettant encore plus en difficulté car cela peut les bloquer. Leur concentration n'étant pas optimale, ils ne peuvent réaliser une évaluation dans de bonnes conditions.

Une fois encore, le manque de confiance en soi lors d'une évaluation semble être l'obstacle pour la réaliser en ressentant un certain bien-être. De plus, **la peur des erreurs** est également présente et l'obstacle de la lecture peut leur faire perdre leurs moyens. Nous découvrirons si le choix de leur évaluation peut faire augmenter cette **confiance en soi**.

La sixième et dernière question va nous permettre de comprendre si le choix de leur évaluation peut aider ces élèves à être plus serein et à ressentir un meilleur bien-être lors d'une évaluation.

L'élève 1 de CE1 est le seul élève à avoir choisi le groupe des enfants qui n'aiment pas choisir leur évaluation. Cet élève n'a peut être pas compris les avantages que le choix de son évaluation pourrait lui apporter. Cependant, cet élève a choisi l'oral plutôt que l'écrit, c'est donc qu'il a tout de même apprécié choisir cette nouvelle modalité d'évaluation. Il apportera la même réponse lors de la fin de l'évaluation en indiquant qu'il ressemble un peu à ce groupe d'élèves n'aimant pas choisir leur évaluation. Cet élève est timide et une évaluation à l'oral peut aussi le mettre en difficulté. Son **manque de confiance en soi** ne lui permet pas d'être à l'aise pour s'exprimer à l'oral. Pour cet élève, une évaluation à l'oral lui permet d'éliminer les obstacles de la lecture mais lui apporte d'autres contraintes comme de devoir s'exprimer à l'oral. Il n'est pas sûr de lui et c'est pourquoi lors de l'évaluation, il a montré des signes de stress. Il manque de confiance en lui. Cet élève bougeait fréquemment sur sa chaise et se tenait les mains au début de l'évaluation mais il s'est détendu au fur et à mesure. Notre but était de mettre les élèves en confiance lors de l'évaluation et de prôner la **bienveillance** afin d'installer un climat serein.

Tous les autres élèves ont choisi faire partie du groupe aimant choisir leur évaluation. De plus, ils ont même tous répondu très favorablement à cette question en indiquant qu'ils aimaient beaucoup avoir le choix. Ces élèves ont reçu cette proposition de choix de leur évaluation avec beaucoup d'enthousiasme.

-L'élève 1 de CE1 indique qu'il adore choisir son évaluation. Cet élève est très enthousiaste à l'idée d'effectuer une évaluation à l'oral. L'obstacle de la lecture pour cet élève lui paraît inatteignable, c'est pourquoi une évaluation à l'oral lui paraît plus simple. Nous avons pu observer que cet élève avait validé les compétences attendues lors de la première évaluation. Cet élève a peut être mieux réussi l'évaluation que s'il avait réalisé l'évaluation à l'écrit. Le stress de la lecture supprimée a permis à l'élève de se sentir détendu et de répondre avec sérénité aux différents exercices. Une certaine confiance en lui retrouvée, il a pu réaliser plus aisément l'évaluation. L'élève a pris le temps de réfléchir puis de répondre.

-L'élève 2 de CE2 a indiqué que c'était mieux pour lui d'avoir le choix car il sait que la lecture est un frein pour lui. Cet élève a validé les compétences mobilisées lors de cette évaluation. Une fois de plus, nous pouvons nous demander si le choix de son évaluation a permis un meilleur bien-être de cet élève. Lors d'une évaluation écrite, cet élève était très passif en début d'année. Il prenait du temps pour lire une consigne et lorsqu'il n'y parvenait pas, il attendait que le temps passe. Cet élève s'abandonnait à ses pensées et ne réalisait pas

l'évaluation ou ne réalisait que quelques exercices. C'est un changement de comportement que nous avons pu observer durant cette évaluation car l'élève était très actif. Il était très investi pour répondre aux différentes questions en prenant toujours un temps de réflexion. Le choix de l'évaluation a permis à cet élève de participer pleinement à l'évaluation. Le bien-être qu'il a pu ressentir lors de cette évaluation s'est exprimée par un sourire tout au long de cette première phase de l'expérience. Nous pouvons affirmer que cette modalité d'évaluation a permis à l'élève d'être plus à l'aise et de ressentir une certaine confiance en lui.

-L'élève 2 de CE1, a répondu également avec beaucoup d'enthousiasme à cette question en indiquant qu'elle aimait énormément avoir le choix de son évaluation. Les résultats de la première évaluation ont montré que cette élève avait partiellement validé les compétences mobilisées. Lors de l'évaluation elle semblait motivée pour réussir les différents exercices. Lors d'une évaluation écrite, cette élève essaie souvent de finir le plus rapidement possible. En ne prenant pas son temps, le temps de réflexion est inexistant et la compréhension d'une consigne peut être confuse. C'est peut être pour se souvenir de toutes les consignes que cette élève file comme une flèche, tête baissée. Le stress de ne pas se souvenir des consignes ou de devoir les demander de nouveau à l'enseignante, peut la mettre en difficulté pour répondre correctement aux différentes questions. Le stress des consignes a disparu lors de cette évaluation à l'oral et c'est pourquoi nous avons pu observer, une élève qui était concentrée et qui prenait le temps de répondre. La réflexion continuait sur les différents exercices et c'est pourquoi elle est revenue quelquefois sur ses réponses pour indiquer finalement une réponse correcte. Le choix de l'évaluation et surtout l'évaluation à l'oral a permis à l'élève de supprimer quelques stress parasitant sa réussite.

-L'élève 3 de CE1 a indiqué qu'elle préférerait choisir lorsque l'évaluation lui semblait trop difficile. Cette élève préfère effectuer une évaluation à l'écrit lorsque celle-ci lui paraît abordable. Cependant lorsque l'évaluation lui semble compliquée, elle aimerait avoir le choix pour l'effectuer à l'oral. Nous ne pouvons pas savoir comment cette élève juge la difficulté d'une évaluation. Sur quels critères se basent-elle pour savoir si une évaluation est difficile ou non ? L'étude menée ne nous permet pas de connaître l'obstacle précis de cette élève mais nous pouvons émettre l'hypothèse que c'est la quantité d'écrit qui peut lui faire peur et la mettre en difficulté. L'évaluation à l'oral lui a alors permis ici de supprimer les appréhensions qu'elle pouvait avoir en jugeant l'évaluation par la quantité d'écrit. En jugeant une évaluation trop vite difficile, l'élève peut vite baisser les bras et ne pas essayer de continuer. Elle n'a pas

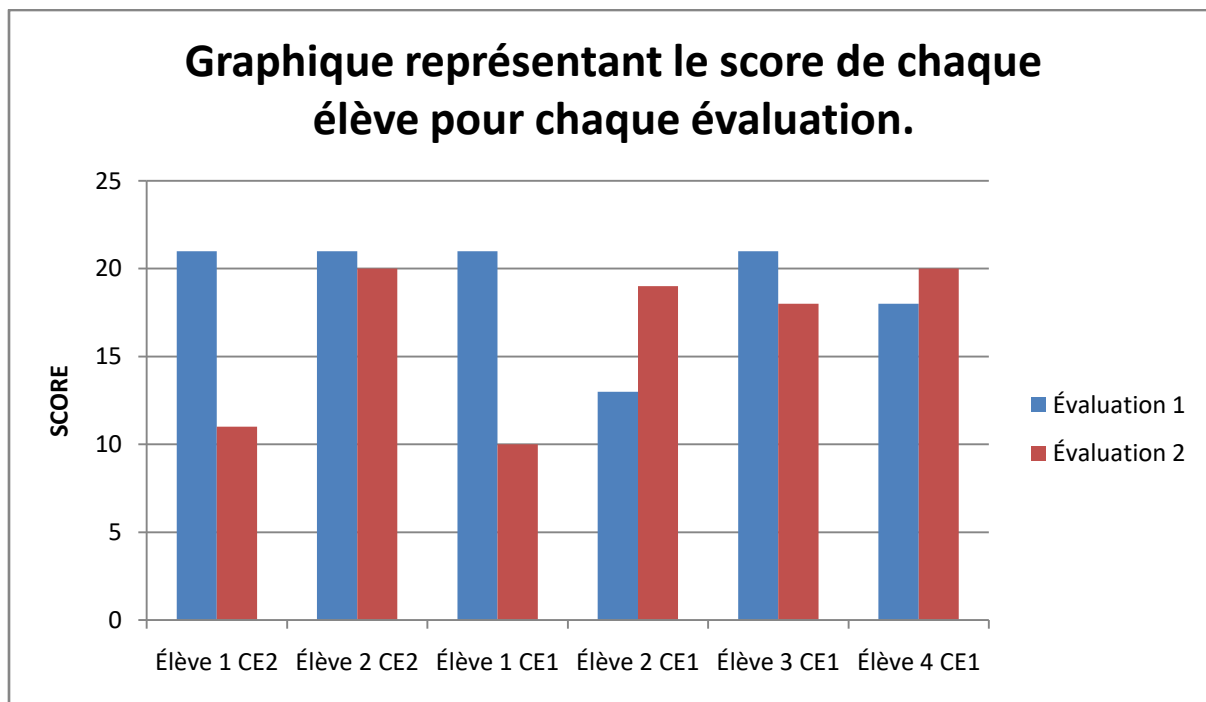
assez confiance en elle pour pouvoir palier sa peur d'une évaluation qu'elle juge trop difficile. Dans cette situation de découragement, le bien-être de cette élève à l'école est détérioré.

-L'élève 4 de CE1 a indiqué qu'elle aimait choisir entre l'oral et l'écrit pour réaliser une évaluation. Le choix de l'oral lui a permis de sentir plus à l'aise lors de l'évaluation. Elle a pu réfléchir aux différents exercices car c'est une chose qu'elle ne prenait pas le temps de faire lors d'une évaluation écrite. Une évaluation écrite l'a mettait en difficultés car la compréhension des consignes lui perdait du temps. Cette élève n'osait pas forcément demander de nouveau des explications à l'enseignante.

D'une manière plus globale, nous pouvons estimer que la **bienveillance** mise en place lors de ce dispositif d'évaluation a permis aux élèves de se sentir plus serein. Cela leur a permis de retrouver une certaine **confiance en eux** qui les a motivés pour réussir l'évaluation proposée.

5.2 Analyse comparative entre la première et seconde évaluation

Lors de la seconde évaluation, les élèves ont répondu au questionnaire à la fin de l'évaluation. Nous pourrions alors observer comment leurs peurs ont augmenté ou diminué. Les réponses collectées au cours de la première évaluation nous laissent penser que le choix de leur évaluation va aider les élèves à prendre confiance en eux et ainsi augmenter leur bien-être à l'école.



5.3 Le rapport à l'erreur :

L'élève 1 de CE2 et l'élève 1 de CE1 présentent les plus grandes diminutions du bien-être. Ces deux élèves sont très anxieux et la peur de l'erreur ne les amène pas dans une bonne dynamique pour pouvoir progresser. Cette peur de l'erreur est un obstacle pour les élèves, pour pouvoir réaliser une évaluation en toute quiétude. Il faut se référer au cadre théorique pour se souvenir que Charles Hadji dit que le rapport à l'erreur doit changer (Charles Hadji, 2015). La bienveillance autour de l'erreur doit être travaillée pour qu'elle ne soit plus perçue comme un échec mais plutôt vue comme un objectif à se fixer pour pouvoir progresser. Dans le modèle constructiviste, l'erreur fait partie des apprentissages et elle est à prendre en considération dans le processus de développement des enfants. Il faut lui conférer un aspect positif et ne pas la considérer comme une faute.

Les résultats lors de la seconde évaluation ont démontrés que l'élève 1 de CE2 avait désormais peur de faire des erreurs. Il sait que s'il se trompe, cela se verra sur sa feuille et que lorsqu'il le montrera à ses parents, il ressentira de la honte. Le rapport à l'erreur doit changer chez cet élève pour qu'elle ne soit plus perçue comme négative. Cet élève doit comprendre que l'on apprend de ses erreurs. La peur de l'erreur peut créer du stress chez les élèves et c'est

pourquoi cela peut avoir une influence sur leur bien-être. Les erreurs ne doivent pas être vécues comme des « non réussites » (Charles Hadji, 2015).

Lors des évaluations, l'élève 1 de CE1 est anxieux et essaie de garder le contact avec nos yeux pour se rassurer et pour déterminer s'il donne la bonne réponse. Il a peur de l'erreur. Comme le dit Charles Hadji, cette peur de l'erreur peut empêcher les élèves de progresser car cela les bloque et les empêche de dire ou d'écrire tout ce qu'ils veulent (Charles Hadji, 2015).

De plus, les erreurs commises par les élèves sont de réels outils pour l'enseignant pour pouvoir adapter sa pédagogie. L'erreur à l'école a été traitée par beaucoup de pédagogues dont Jean pierre Astolfi en 2014 dans son livre intitulé « *L'Erreur, un outil pour enseigner* ». Il va énumérer toutes les causes possibles des erreurs et c'est en analysant l'origine de l'erreur que l'enseignant pourra adapter sa pédagogie.

Le droit à l'erreur doit donc être reconnu pour que l'élève puisse la prendre en considération dans ses apprentissages. Canopé et le ministère de l'Education nationale consacre une page internet à l'erreur qui est considérée comme une étape nécessaire dans l'apprentissage. Il est indiqué que « *l'élève doit avoir un retour réflexif sur son erreur pour accéder à une meilleure compréhension de la notion étudiée* » (Canopé, Ministère de l'éducation nationale).

5.4 Le manque de confiance en soi

Nous définirons la confiance en soi ou encore l'estime de soi comme la valeur que l'on s'accorde. Avoir de la confiance en soi ou avoir une bonne estime de soi, c'est croire en ses capacités. Le manque de confiance en soi peut créer du stress chez les élèves et donc engendrer des erreurs qui n'auraient pas du exister. En doutant de ses capacités, l'élève se crée du stress, ce qui ne le met pas dans de bonnes conditions pour progresser.

Comme le dit « Canopé », le réseau de création et d'accompagnement pédagogique, l'estime de soi est fondamentale. Elle est « *fondamentale car elle est nécessaire à la réussite scolaire et qu'elle va permettre une autonomie de pensée, une prise de risque pour se lancer et progresser dans tous les apprentissages.* ». Au cours de notre étude, nous avons pu comprendre que les difficultés de lecture de ces élèves ont diminué leur confiance en eux.

Plus un élève aura une bonne estime de lui plus il sera en confiance dans ses apprentissages scolaires. C'est pourquoi, la confiance en soi contribue au bien-être à l'école.

L'élève 1 de CE2 est un élève très manuel qui a continué tout au long de l'année à avoir beaucoup d'imagination et de créativité lors d'activités manuelles. Cependant, c'est un élève désintéressé des apprentissages et c'est pourquoi il a peu progressé en lecture ou encore en mathématiques. Un rendez-vous avec l'enseignant et ses parents avait eu lieu en décembre et plus précisément après la première évaluation. Ce rendez-vous avait permis de remobiliser l'élève dans les apprentissages car ses parents avaient pris conscience de toutes ses capacités mais aussi de ses difficultés à rentrer dans les apprentissages. Les mois avançant, cet élève s'est démotivés et c'est pourquoi il a fait peu de progrès. Cet élève a perdu sa motivation en perdant sa confiance en lui pour progresser. La peur des échanges entre ses parents et son enseignante est née. C'est une crainte qui est peut-être née après le rendez-vous parents-enseignant qu'il a pu vivre. Nous n'avons pas assisté à ce rendez-vous mais l'enseignante nous avait expliqué que les parents de cet enfant avaient reçu favorablement l'aide proposée par l'enseignante. Lors de ce rendez-vous cet élève a compris qu'il rencontrait des difficultés en lecture et en écriture. Cet élève très sensible a mal vécu ce moment où il a dû se remettre en question. Son bien-être à l'école et sa confiance lui depuis ce jour ont diminué car la peur de ne pas progresser est devenue trop présente. Nous pouvons observer que les peurs de cet élève ont toutes augmentées. Son bien-être à l'école n'est donc plus aussi présent que lors de la première évaluation. La peur de montrer son travail à ses parents est due à la prise de conscience de ses difficultés et c'est pourquoi il éprouve désormais de la honte. Ce sentiment de honte apparu au cours de l'année n'est pas favorable à sa progression et peut engendrer du stress ou encore un mal-être quasi permanent. Cet élève a énormément perdu de confiance en lui au cours de l'année ce qui l'a désintéressé encore un peu plus de ses apprentissages.

L'élève 1 de CE1 est devenu anxieux à l'idée de ne pas réussir depuis qu'il a pris conscience de ses difficultés. C'est pourquoi, il est plus stressé et que son bien-être a diminué. Cet élève a perdu l'estime de lui-même.

L'élève 3 de CE1 a elle aussi vu son score du bien-être à l'école diminué. L'élève 3 de CE1 a essayé de progresser tout au long de l'année avec des baisses de motivation. Lors de différentes séances réalisées en classe, nous avons pu remarquer que cette élève manque elle aussi d'une grande confiance en elle. Ce manque de confiance en elle lui a fait perdre sa motivation pour réussir à progresser. Lorsqu'elle réalise un exercice, elle a besoin d'être

énormément rassurée et encouragée afin de réaliser une tâche sans trop d'appréhensions. Elle pose beaucoup de questions pour savoir si elle a donné la bonne réponse. Cependant, cette élève peut se décourager très rapidement. Elle s'est désintéressée à plusieurs moments lorsqu'elle ne parvenait pas à réaliser l'exercice. En mathématiques par exemple, malgré l'aide et le tutorat proposés, elle n'a pas su cueillir l'aide offerte pour essayer de progresser. C'est une perte de motivation qui s'est manifestée après une perte de confiance en elle.

5.5 Le dispositif de classe :

L'élève 2 de CE1 et l'élève 4 de CE1 ont vu leur score de bien-être augmenter entre la première et seconde évaluation. L'élève 2 de CE1 n'a pas pleinement conscience de ses difficultés mais elle sait utiliser l'aide qui lui est offerte. En mathématiques, par exemple, elle est désormais autonome pour prendre le matériel dont elle a besoin. De plus, elle accepte avec enthousiasme l'aide qui peut lui être apportée par ses camarades. C'est pourquoi, nous avons pu constater que l'aide qui lui est apportée par un camarade ou l'aide matérielle semblent adaptées à cette élève. La disposition de la classe par niveau est donc à discuter car nous pouvons supposer que si les élèves étaient disposés de façon hétérogène alors cette élève pourrait bénéficier d'une aide tutorat dans tous les enseignements. Ici l'aide tutorat est seulement proposée en mathématiques car l'élève 2 de CE2 ou l'élève 4 de CE1 peuvent aider leur groupe.

L'élève 4 de CE1 est une des élèves qui peut aider ses camarades en mathématiques. Elle demande fréquemment d'apporter son aide. Le tutorat entre élèves leur permet d'être autonome et de prendre confiance en eux. De plus, entre eux les élèves font preuve de bienveillance et comprennent les erreurs qu'ils peuvent faire. Cette bienveillance est possible seulement dans ce groupe d'élèves car ils comprennent leurs difficultés. Nous avons pu remarquer que si des élèves des autres groupes venaient les aider, la bienveillance se transformait parfois en moquerie. La disposition de la classe par niveau homogène est donc discutable car ici il permet une certaine bienveillance dans ce groupe mais ne permet pas une aide tutorat dans tous les enseignements. Comme le disait Céline Piquée, la disposition de la classe par niveau ne favorise pas la progression des élèves en difficultés. (Céline Piquée, 2010).

5.6 La bienveillance :

La définition de bienveillance peut être explicitée par celle de Christine Legrand (auteure de nombreux articles sur l'école) :

« *La bienveillance consiste à porter sur autrui un regard aimant, compréhensif, sans jugement, en souhaitant qu'il se sente bien, et en y veillant* ». (Christine LEGRAND ; 2015 ; Pour une éducation bienveillante - Journal La Croix, page 13-14, 16 septembre 2015)

Cette définition nous apporte des précisions sur une attitude bienveillante qui favorise les apprentissages des élèves.

L'élève 2 de CE2 a bénéficié d'une grande bienveillance de la part de ses parents ainsi que de toute l'équipe éducative. C'est avec beaucoup de motivations que cet élève a su sauter l'obstacle de la lecture qui l'empêchait de progresser. L'étude menée en parallèle de celle-ci a révélé que cet élève avait considérablement progressé en lecture. Son comportement face aux apprentissages n'est plus du tout le même qu'en début d'année. Nous pouvions le voir décourager et abandonner la tâche qu'il devait réaliser. Il essaie désormais de réaliser la tâche en entier et s'il a terminé, il apporte de l'aide à ses camarades. Une progression fulgurante en lecture lui a permis d'atteindre la compréhension de ce qu'il pouvait lire. Il est désormais capable de réaliser une évaluation sans demande d'aide pour la lecture. Au cours de ses différents apprentissages, il a pu être encouragé, ce qui l'a remotivé. Cet élève a regagné au cours du temps, une certaine confiance en lui qui l'a beaucoup aidé à progresser.

Dans le bulletin officiel des programmes du 26 juillet 2018, la notion de bienveillance est utilisée pour l'accompagnement de l'écriture au cycle 2.

« *Les élèves prennent plaisir à écrire sous le regard bienveillant de l'enseignant.* »

« *Des remarques toujours bienveillantes faites sur le texte initialement produit, des échanges avec un pair à propos de ce texte sont des appuis efficaces pour construire l'autonomie de l'élève.* »

La notion de bienveillance est donc rappelée pour promouvoir le regard bienveillant de l'enseignant ainsi que celui des élèves entre eux lors du travail en groupe. De plus, la notion de bienveillance et de mise en confiance des élèves de la part de l'école est spécifiée dans le domaine 3 du socle commun « la formation de la personne et du citoyen ». Il est dit :

« *L'ensemble des enseignements doit contribuer à développer la confiance en soi et le respect des autres.* » (BO, 26 juillet 2018).

Nous avons pu observer que l'élève 2 de CE1 a désormais peur d'obtenir de mauvais résultats à l'école et ressent même une grande appréhension. Lorsque cette élève reçoit le résultat d'une évaluation, elle s'empresse de la ranger pour que personne ne puisse voir ses résultats. Ce qui démontre une peur et même de la honte quant à ses résultats. Son bien-être est entaché à ce moment précis. Une bienveillance à toute épreuve lui permettrait de rester motivée et de ne pas avoir honte de ses résultats.

L'élève 4 de CE1 a su progresser en mathématiques ainsi qu'en français. C'est avec beaucoup de motivations qu'elle essaie de trouver des astuces et des procédures propres à elle-même pour résoudre des situations. Cette élève avait rencontré l'enseignante en début d'année et c'est suite à cela qu'elle avait pris conscience de ses difficultés et des efforts qu'elle aurait à fournir. Elle a bénéficié d'une grande bienveillance de la part de ses parents, ce qui l'a encouragé à progresser.

La bienveillance de la part de toute une équipe éducative semble avoir un effet bénéfique sur les apprentissages et le bien-être des élèves.

5.7 Le choix de l'évaluation :

Pour l'élève 2 de CE2, sa peur des évaluations est la seule à avoir quelque peu augmenté. Nous pouvons supposer que cet élève est peut être plus stressé lors d'une évaluation car il se demande s'il va réussir à tout lire convenablement pour réussir l'évaluation. Il a répondu qu'il aimait toujours autant choisir son évaluation mais c'est avec plus de recul que nous recevons cette réponse. Lors de la seconde évaluation, cet élève désormais lecteur aurait aimé lire seul les consignes. C'est pourquoi, le choix de l'évaluation entre l'oral et l'écrit ne lui permet pas de ressentir un meilleur bien-être car cela n'a presque plus d'importance pour lui. Cependant, avoir le choix le rassure car une évaluation peut lui sembler trop difficile et il décidera de choisir l'oral.

L'élève 3 de CE1 explique qu'elle préférera choisir de passer l'évaluation à l'écrit si elle lui semble simple. Nous pouvons alors dire que ce choix qui lui est offert lui permet d'évaluer ses

capacités à réaliser l'évaluation puis de juger si elle doit choisir l'oral ou l'écrit. Le choix de son évaluation lui permet d'éliminer du stress et d'augmenter son bien-être.

Pour ces deux élèves, le choix de leur évaluation permet de les rassurer car ils savent qu'ils peuvent choisir l'évaluation à l'oral si l'écrit leur semble trop compliqué.

Pour l'élève 2 de CE1, le choix de l'évaluation permet à cette élève de sentir plus à l'aise. Elle manifeste une grande joie lorsqu'elle peut choisir son évaluation. Cela peut nous indiquer que l'évaluation à l'oral lui permet de diminuer quelque peu ses appréhensions face à la lecture. Cependant, le questionnaire ne nous permet pas d'aller plus loin dans l'analyse et de comprendre concrètement pourquoi ce choix lui procure autant d'enthousiasme.

L'élève 4 de CE1 répond comme à la première évaluation avec beaucoup d'enthousiasme à la question concernant le goût pour choisir son évaluation, ce qui démontre que cela lui a procurer de la joie. Ce sentiment de joie, traduit un bien-être lors de l'évaluation à l'oral. Le questionnaire n'étant pas assez complet ne nous permet pas de savoir pourquoi cette élève aime choisir son évaluation. Cela nous aurait permis de comprendre que cette élève a augmenté son bien-être grâce à ce choix qui lui est offert.

Tous les élèves ont répondu avec un grand enthousiasme à cette question. Nous pouvons en déduire que ce choix de leur évaluation a permis de les rassurer en augmentant leur confiance en eux. Leur confiance en eux a augmenté car une fois l'obstacle de la lecture supprimé, ils pouvaient répondre plus aisément.

5.8 Les limites de notre étude :

- Le questionnaire ne nous permet pas d'aller assez loin dans les réflexions des élèves pour connaître tous leurs ressentis. De nombreuses questions sont restées sans réponse :
 - Pourquoi les élèves aiment choisir leur évaluation ?
 - Pourquoi tu as peur des évaluations ? Pourquoi tu as peur lors d'un échange entre tes parents et l'enseignant ? Pourquoi tu as peur de commettre des erreurs ?
- De plus, notre étude ne nous permettra pas de connaître leur niveau de bien-être lors d'une évaluation à l'oral et lors d'une évaluation écrite. Cela nous aurait permis de savoir si le choix de l'oral pouvait leur supprimer la barrière de la lecture.

- L'étude que nous avons menée est trop courte dans le temps pour parler de bien-être des élèves. Nous pourrions seulement dire que le choix de l'évaluation a permis aux élèves de se sentir plus à l'aise mais nous ne pouvons parler de bien-être . Une année scolaire toute entière aurait permis de proposer plus de deux fois, le choix de leur évaluation. Le recul quant aux résultats aurait alors été plus juste.

6 Conclusion :

Après cette étude, nous pouvons affirmer que le choix dans l'évaluation a permis aux élèves de se sentir plus à l'aise lors de celle-ci. Leurs sourires et leur enthousiasme a traduit une confiance en eux retrouvée lorsque cette modalité était proposée. Nous ne pourrions utiliser le terme de bien-être car la méthodologie de l'étude ne nous le permet pas. La méthodologie a permis de proposer cette modalité aux élèves seulement deux fois, ce qui est trop peu pour pouvoir en tirer des conclusions précises. Le questionnaire leur a été posé trois fois au cours de l'étude, deux fois au cours de la première évaluation puis une dernière fois lors de la seconde évaluation. Nous pensons que le questionnaire aurait dû être posé seulement une fois lors de la première évaluation. Les élèves après avoir réalisé l'évaluation auraient pu répondre au questionnaire en toute quiétude après le passage de l'évaluation. De plus, le questionnaire a été posé avant l'évaluation, ce qui a pu causer du stress chez les élèves pour essayer d'y répondre convenablement.

Cependant, la première évaluation a permis aux élèves de valider presque toutes les compétences attendues lors de celle-ci. Nous pouvons déduire de cette réussite à l'évaluation que la confiance en soi des élèves a joué un grand rôle. Comme nous l'avons compris, la confiance en soi est un facteur déterminant pour la réussite des élèves dans leurs apprentissages. En ayant confiance en eux, ils peuvent donner toutes les réponses qu'ils souhaitent sans avoir l'appréhension de commettre des erreurs.

Effectivement, la peur des erreurs existe chez les élèves. L'erreur résulte d'une mauvaise signification. Les erreurs sont vues d'un point de vue négatif de la part des élèves mais il faut que cette vision change en point de vue positif. Nous pensons qu'un travail autour de l'erreur doit être fait à l'école pour permettre aux élèves de comprendre qu'elles font partie des apprentissages. De plus, la bienveillance doit accompagner ce travail autour de l'erreur. Sans bienveillance, l'erreur ne pourra être perçue comme une piste de travail à améliorer chez

l'élève. La loi de refondation de l'école de la République du 13 juillet 2013 indique que l'école se doit d'être bienveillante et exigeante. Un climat scolaire serein doit être installé pour qu'il existe de « *bonnes conditions de travail pour tous* ». La bienveillance de la part de tous les acteurs de l'école et plus particulièrement celle de l'enseignant aident les élèves à ressentir un meilleur bien-être. La bienveillance participe au bien-être des élèves.

Le choix dans l'évaluation peut permettre aux élèves de se sentir plus en confiance car l'obstacle de la lecture peut être effacé s'ils choisissent l'oral. La peur d'obtenir de mauvais résultats peut être effacée si l'on soulève des barrières comme la lecture. Effectivement, nous avons pu remarquer que les élèves étaient plus à l'aise et se sentaient moins perdus lors d'une évaluation à l'oral. La supposition qui peut être faite est la suivante :

Les élèves ont tous choisi la modalité de l'évaluation à l'oral lors de la première et seconde évaluation. Le premier constat que l'on peut faire c'est qu'ils ont tous voulu tester cette nouvelle modalité. Nous pouvons supposer que l'attractivité de cette modalité les a attirés. De plus, l'oral leur a sans doute paru plus facile car la lecture était supprimée. A première vue, pour ces élèves, une évaluation à l'oral est plus simple qu'une évaluation à l'écrit. Cependant, notre étude ne nous permettra pas de comprendre pourquoi cela leur semble plus simple. La lecture étant un frein dans leurs réussites aux évaluations, c'est peut être elle qui leur ajoute de la difficulté lors d'une évaluation à l'écrit. Nous ne pourrions connaître les différences de réussite entre une évaluation à l'oral et une évaluation à l'écrit. Par exemple, il aurait été intéressant de savoir si les élèves auraient mieux réussi l'évaluation à l'oral ou à l'écrit. Pour ce faire, les élèves auraient du passer la même évaluation à l'écrit puis une seconde fois à l'oral. Cependant, ici ils auraient vécu deux fois la même évaluation et cela aurait du être pris en compte dans les résultats de cette étude.

En se référant au cadre théorique, nous rappelons que ce n'est pas la quantité d'aide qui sera importante mais bien la qualité et la bienveillance qui accompagne l'aide mise en place (Céline Piquée, 2010). Dans notre étude, nous ne pourrions savoir si l'oral a été un réel facteur de réussite pour les élèves. Nous ne saurons pas si la qualité de l'aide apportée qui était l'oral a pu les aider à ressentir un meilleur bien-être.

Pour aller plus loin, dans cette proposition d'évaluation différenciée, nous pourrions aussi tester l'évaluation par contrat de confiance que propose André Antibé. Effectivement, après

cette étude nous avons compris que les élèves ont besoin d'une réelle confiance en eux pour être au maximum de leur bien-être.

Sur le site Canopé et du ministre de l'Education nationale, nous pouvons trouver une page consacrée au climat scolaire et plus spécifiquement un article de Sylvie Gaisne qui remet en question l'estime de soi à l'école. Il est indiqué dans cet article que des situations de réussite doivent être créées par l'enseignant pour mettre en valeur les compétences des élèves en difficulté. *«Il s'agit de chercher à mettre en place des situations où l'élève peut réussir et être valorisé. Elles doivent lui permettre de prendre conscience qu'il peut et sait faire, de développer le sentiment de compétence et d'évolution.»* (Sylvie Gaisne, 2014).

Lors du cadre théorique, Charles Hadji s'appuyait sur les études d'André Antiby pour proposer l'évaluation par contrat de confiance. Nous pouvons supposer que cette évaluation permettrait aux élèves de se sentir plus en confiance car ils y seraient préparés. Une évaluation de ce type doit se dérouler selon certaines modalités. Par exemple, l'enseignant doit préparer ses élèves à l'évaluation en leur proposant des exercices d'entraînement par exemple. Cette évaluation permet à l'enseignant de mettre en confiance ses élèves. Les élèves sont rassurés quant à leurs capacités et peuvent réaliser l'évaluation avec plus de confiance de sérénité. Cette évaluation par contrat de confiance rejoint l'actualité de l'école car elle va permettre de créer une école de la confiance.

De plus, le choix de leur évaluation a permis aux élèves de développer une certaine autonomie. Effectivement, le choix que nous leur proposons de faire, leur a permis d'avoir un recul sur leurs capacités et donc de prendre une décision en fonction de celles-ci. Après leur propre jugement, ils pouvaient prendre la décision de quelle modalité d'évaluation choisir. Certains élèves nous ont confié préférer l'évaluation à l'oral quand l'évaluation à l'écrit leur semblait trop complexe. Comme dans l'étude de Bénédicte Dubois présentée dans le cadre théorique, cette nouvelle modalité d'évaluation a permis aux élèves d'avoir un recul sur leurs connaissances et par conséquent d'augmenter leur autonomie. Bénédicte Dubois avait pu dire de son étude que cette méthode *« s'intègre pleinement dans un processus d'accompagnement métacognitif »* (Bénédicte Dubois, 2016). Ici, nous pouvons dire que cette nouvelle modalité d'évaluation proposée a permis aux élèves de réfléchir à la modalité la plus adaptée pour eux.

Ils n'ont pas développé de compétences car l'étude était trop courte mais cependant ils ont gagné en autonomie et ont pris conscience de leurs difficultés.

Les résultats de cette étude sont positifs car ils ont permis aux élèves d'être plus à l'aise et d'avoir confiance en eux lors d'une évaluation. L'objectif fixé en début d'étude qui voulait améliorer le bien-être des élèves lors d'une évaluation a été tenu. Cependant, nos recherches ont aussi mis en évidence un mal être lors de différentes situations à l'école. La peur de l'erreur ou encore la peur d'une évaluation doivent disparaître. C'est alors qu'il faudra commencer d'autres recherches pour trouver des débuts de réponse pour éliminer des peurs. Sur le site du ministère de l'Education nationale et de Canopé, il est spécifié que pour « *conforter une école bienveillante et exigeante, il faut évaluer avec bienveillance* ». C'est alors tout l'enjeu de l'école aujourd'hui que de favoriser le bien-être des élèves à l'école.

Au terme de cette étude, il nous paraît essentiel de rappeler que l'école doit offrir aux élèves un bien-être permanent pour pouvoir progresser dans de bonnes conditions. C'est avec tout leur dévouement que les acteurs de l'école doivent créer une école de la confiance pour les élèves. L'attention doit être de tout instant pour observer un sentiment de mal être d'un élève, pour parvenir à l'aider. Nous concluons cette étude par cette phrase traduisant l'école d'aujourd'hui: « *Ensemble, pour l'école de la confiance* » (Jean Michel Blanquer, 29 août 2018).

7 Références bibliographique :

L'estime de soi en questions. GAISNE.S, (26 septembre 2014). <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/lestime-de-soi-en-questions.html> Consulté pour la dernière fois le 16/04/2019.

Dossier : Une école bienveillante face aux situations de mal-être des élèves. Ministère de l'Éducation nationale.

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actu_2014/43/5/2014_ecole_bienveillante_bdef_315435.pdf Consulté pour la dernière fois le 16/04/2019.

L'Éducation prioritaire, ministère de l'Éducation nationale, Canopé. « Conforter une école bienveillante et exigeante ».

<https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/agir/priorite/conforter-une-ecole-bienveillante-et-exigeante.html> Consulté pour la dernière fois le 16/04/2019.

L'Éducation prioritaire, ministère de l'Éducation nationale, Canopé.

Accès : <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/agir/item/ressources/erreur-une-etape-necessaire-de-lapprentissage.html> Consulté pour la dernière fois le 16/04/2019.

2018_DPrenree_989829.pdf. (s. d.). « Ensemble, pour l'école de la confiance »

Chauveau, G. (s. d.). *L'accès au savoir-lire de base et la découverte de la culture écrite*. 8.

Dubois, B. (2016). La flexibilité d'une évaluation : une réponse à la prise en compte de la diversité des élèves ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 74(2), 79. <https://doi.org/10.3917/nras.074.0079>

Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T., & Ngo, H. (2015). *Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles*. 23.

Jean-Pierre Astolfi. (2014). *L'erreur, un outil pour enseigner*.

<https://doi.org/10.14375/NP.9782710125976>

Laffont, G. C. R. (s. d.). *Pour une enfance heureuse*. 4.

Marsollier, C. (s. d.). *Le bonheur à l'école s'avère être un paramètre déterminant tant pour les élèves que pour les enseignants. Comment le bien-être des élèves conditionne-t-il leur réussite scolaire ? Sur quels leviers les enseignants peuvent-ils s'appuyer pour favoriser ce sentiment chez les élèves et y trouver plus de satisfaction à conduire leur action éducative et pédagogique ?* 6.

Meirieu, P. (s. d.). *La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ?* 32.

Philip, C. (2005). *Et si évaluer, c'était observer pour aider ?* (32), 16.

Piquée, C. (2010). *Pratiques enseignantes envers les élèves en difficulté dans des classes à efficacité contrastée. Revue française de pédagogie, (170), 43-60.*

<https://doi.org/10.4000/rfp.1520>

8 Annexes :

| | | | | | | | |
|----|--------------------------|--------------------------|---|-------------|---|--------------------------|--------------------------|
| 10 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains enfants ont peur de montrer leur travail à leurs parents | MAIS | D'autres n'ont pas peur de montrer leur travail à leurs parents | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|----|--------------------------|--------------------------|---|-------------|---|--------------------------|--------------------------|

| | | | | | | | |
|----|--------------------------|--------------------------|--|-------------|--|--------------------------|--------------------------|
| 16 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains enfants ont peur de se tromper quand ils font des exercices | MAIS | D'autres n'ont pas peur de se tromper quand ils font des exercices | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|----|--------------------------|--------------------------|--|-------------|--|--------------------------|--------------------------|

| | | | | | | | |
|----|--------------------------|--------------------------|--|-------------|--|--------------------------|--------------------------|
| 22 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains enfants ont peur quand leur maître/maîtresse parle avec leurs parents | MAIS | D'autres n'ont pas peur quand leur maître/maîtresse parle avec leurs parents | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|----|--------------------------|--------------------------|--|-------------|--|--------------------------|--------------------------|

| | | | | | | | |
|----|--------------------------|--------------------------|--|-------------|--|--------------------------|--------------------------|
| 28 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains enfants ont peur d'avoir de Mauvaises notes ou de mauvais résultats à l'école | MAIS | D'autres n'ont pas peur des notes ou des résultats qu'ils auront à l'école | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|----|--------------------------|--------------------------|--|-------------|--|--------------------------|--------------------------|

| | | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--|-------------|--|--------------------------|--------------------------|
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains enfants ont peur des évaluations. | MAIS | Certains enfants n'ont pas peur des évaluations. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--|--------------------------|--------------------------|--|-------------|--|--------------------------|--------------------------|

| | | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--|-------------|--|--------------------------|--------------------------|
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains enfants aiment choisir leur évaluation. | MAIS | Certains enfants n'aiment pas choisir leur évaluation. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--|--------------------------|--------------------------|--|-------------|--|--------------------------|--------------------------|

Autorisation parentale :

Chers parents,

Nous sommes deux stagiaires dans la classe de votre enfant cette année.

Dans le cadre de notre mémoire à visée réflexive sur les méthodes de lecture et sur les évaluations nous voulons réaliser des activités avec votre enfant. Nous vous demandons l'autorisation :

Pour réaliser un questionnaire en relation avec les évaluations ? Oui / Non

Pour filmer votre enfant afin d'avoir une trace pour notre recherche. Oui / Non

Pour enregistrer à l'oral votre enfant lors d'un questionnaire. Oui / Non

Sachez que ces données seront utilisées dans le cadre d'une recherche pour notre mémoire de master 2. Merci de votre confiance.

Cordialement

Fanny Bonnal et Sophie Leroux