



HAL
open science

L'évaluation : un levier pour renforcer l'estime de soi des élèves

Gwenaëlle Bruno-Salinier, Laurent Le Corre, Nathalie Mallet, Jeffrey Melot

► To cite this version:

Gwenaëlle Bruno-Salinier, Laurent Le Corre, Nathalie Mallet, Jeffrey Melot. L'évaluation : un levier pour renforcer l'estime de soi des élèves. Education. 2020. dumas-03254777

HAL Id: dumas-03254777

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03254777>

Submitted on 9 Jun 2021

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



MEMOIRE

Pour l'obtention du Master MEEF

Mention Second degré

Parcours technologiques et professionnels

Présenté et soutenu par :

**Gwenaëlle BRUNO-SALINIER, Laurent LE CORRE,
Nathalie MALLET, Jeffrey MELOT**

Le 24 juin 2020

**Titre : L'évaluation, un levier pour renforcer
l'estime de soi des élèves**

Directeur de mémoire : Jean-Jacques SEKOWSKI

Sommaire

1	<i>Finalité et pratiques d'évaluation au sein de la politique éducative française</i>	5
1.1	L'évaluation doit être une démarche positive et bienveillante	5
1.2	Effets de contamination et dérives des pratiques d'évaluation	6
1.3	L'émergence de nouvelles pratiques d'évaluation pour valoriser les élèves	6
2	<i>La construction d'une évaluation par les élèves peut-elle renforcer l'estime de soi ?</i>	8
2.1	Inverser les rôles pour valoriser les élèves	8
2.1.1	Confier le questionnement aux élèves	8
2.1.2	Des élèves de première STMG, mésestimés et pourtant investis	8
2.1.3	Une action à distance imposée par un contexte exceptionnel	9
2.2	L'estime de soi : une notion multidimensionnelle complexe à mesurer	10
2.2.1	Le choix d'une définition pragmatique	10
2.2.2	L'estime de soi définie par trois indicateurs observables	11
2.3	Les contraintes et biais de l'observation	12
3	<i>Des élèves valorisés par la co-construction d'une évaluation</i>	13
3.1	Des niveaux d'estime de soi très hétérogènes chez les élèves	13
3.2	Mesurer l'évolution de l'estime de soi des élèves	14
3.2.1	Une surprenante expérimentation d'une mesure quantitative de l'estime de soi	15
3.2.2	Interroger les élèves sur leur ressenti	16
3.2.3	Des élèves plus confiants suite à la co-construction de l'évaluation	17
3.3	Des résultats fragilisés par un contexte exceptionnel	20
3.3.1	Des biais méthodologiques	20
3.3.2	Les biais liés au confinement imposé par l'épidémie de Covid-19	21
	<i>Bibliographie</i>	24
	<i>Sitographie</i>	25
	<i>Annexes</i>	26

Être professeur, c'est accompagner les élèves dans leur parcours d'apprentissage et souhaiter la réussite de tous.

La réussite pour tous est un enjeu crucial de la politique éducative et est explicitée dans l'axe 1 "Performance" du projet académique de Créteil, qui recommande de "positionner la réussite et la scolarité au centre de la réflexion en accompagnant chacun dans son projet personnel de formation" (annexe 1).

Dans le cadre de notre mémoire de Master 2 MEEF, nous avons eu l'opportunité de mener un travail de recherche en déployant une action éducative au sein de l'établissement Evariste Galois de Noisy-le-Grand. Le projet d'établissement d'Evariste Galois s'inscrit dans la continuité de la démarche impulsée par l'académie de Créteil et affiche comme objectif central la réussite de tous les élèves.

Adossée à près de 80 actions qui ont été et sont toujours déployées au sein du lycée, son excellente réputation repose notamment sur le fort taux de réussite des élèves enregistré depuis quelques années au baccalauréat, qui dépasse 80% toutes séries confondues depuis 2015 et même 90% depuis 2018 (annexe 2).

Si le contexte de notre établissement d'accueil à Noisy-le-Grand est particulièrement favorable à la réussite scolaire des élèves, nos pratiques respectives au sein des filières technologiques et professionnelles nous amènent néanmoins à constater l'absence de ce sentiment de réussite chez nos élèves. La plupart d'entre eux ressentent ainsi un mal être tout au long de leur scolarité qui est plus souvent subie que vécue de manière sereine.

L'orientation en filière technologique ou professionnelle est rarement le fruit d'un projet d'étude réfléchi, guidé par une vocation professionnelle. Elle est décidée et parfois imposée à l'élève au regard de ses résultats scolaires.

Ce sentiment de dévalorisation de nos élèves risque de s'accroître dans le contexte de la réforme du baccalauréat 2021 qui a bouleversé les modalités d'évaluation, la rendant omniprésente et protéiforme: prise en compte des notes des bulletins scolaires, épreuves de contrôle continu, épreuves terminales et grand oral (annexe 3).

Comment les élèves vont-ils accueillir et vivre cette présence continue de l'évaluation sur deux ans ? Cette omniprésence va-t-elle générer chez eux un sentiment de frustration, risquent-ils de se sentir enfermés dans une spirale de dévalorisation et d'échecs ?

Au double prisme de ce contexte et de nos environnements professionnels, nous avons décidé de nous interroger sur le rôle de l'évaluation en tant que vecteur d'estime de soi. Notre travail de recherche s'est ainsi attaché à

analyser quelles sont les pratiques d'évaluation qui pourraient contribuer à renforcer l'estime de soi des élèves.

Notre analyse porte sur l'évaluation dans son acception large, c'est-à-dire sur la manière dont le système scolaire pourrait « donner de la valeur » aux élèves des filières techniques et professionnelles. Nous entendons par là considérer l'évaluation, au-delà de la notation, davantage comme une mesure des progrès des élèves que de leurs erreurs.

Pour traiter cette problématique, nous allons dans un premier temps préciser le rôle de l'évaluation en tant que vecteur d'estime de soi des élèves. Puis nous présenterons l'action éducative que nous avons menée au sein du lycée Evariste Galois en détaillant les modalités du dispositif d'enquête déployé et en explicitant nos résultats et nos conclusions.

1 Finalité et pratiques d'évaluation au sein de la politique éducative française

La politique éducative au travers de nombreux textes officiels accorde un rôle central à l'évaluation dans le parcours d'apprentissage des élèves tout au long de leur scolarité. Mais, si les recommandations officielles sont sans équivoque sur la finalité de l'évaluation, qu'en est-il de la réalité des pratiques sur le terrain ?

1.1 L'évaluation doit être une démarche positive et bienveillante

Les attentes institutionnelles sont à ce titre explicites et un impératif est rappelé : l'évaluation doit être positive et valoriser les progrès.

Concrètement, l'annexe de la loi du 8 juillet 2013 dite de "refondation de l'école de la République" invite ainsi à "faire évoluer les modalités d'évaluation et de notation des élèves", pour "éviter une notation-sanction à faible valeur pédagogique". Il est requis de "privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles", de manière à ce que l'évaluation permette de "mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève".

De son côté, Lardé (2019) souligne le rôle clair qui est conféré à l'évaluation :

1. "Indiquer précisément ce qui est attendu de l'élève, lui restituer un bilan détaillé de son travail et lui donner les moyens de progresser et de résoudre ses difficultés scolaires".
2. "Faire de l'évaluation une démarche, et non seulement une mesure, afin que l'élève se sente valorisé et encouragé à prendre confiance en ses capacités et puisse progresser".

En complément et en parfaite résonance avec ces principes, le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (arrêté du 1er juillet 2013, paru au JORF du 18 juillet 2013 et au BOEN n° 30 du 25 juillet 2013) demande à tous les professeurs et personnels d'éducation d'exclure "toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves", "d'installer [avec eux] une relation de confiance et de bienveillance", et "d'œuvrer à la construction d'une relation de confiance avec les parents", en analysant avec eux "les progrès et le parcours de leur enfant en vue d'identifier ses capacités, [et] de repérer ses difficultés".

Les textes officiels susmentionnés précisent donc sans équivoque le rôle et les fonctions de l'évaluation et les dimensions d'encouragement et de valorisation y sont très prégnantes.

1.2 Effets de contamination et dérives des pratiques d'évaluation

Pourtant, il existe un décalage entre d'une part la finalité de l'évaluation reconnue comme un levier central du parcours d'apprentissage des élèves, et d'autre part une réalité de terrain avec des pratiques qui évoluent moins vite que les recommandations et s'avèrent souvent contre-productives (Gagneux, 2002). Parce que l'évaluation ne formalise que trop rarement ce qui a été évalué (des savoirs, des compétences...), elle est souvent perçue comme arbitraire et injuste et de fait souvent reçue par les élèves comme un jugement sur eux-mêmes. Il convient de mesurer le danger d'un tel contresens qui rend l'évaluation contre-productive dans son rôle de valorisation et d'encouragement des élèves. Gagneux regrette ainsi que l'évaluation produise un risque d'enfermement dans l'échec qui serait renforcé par les écueils que peuvent rencontrer les enseignants dans leur quête d'objectivité. Les résultats des évaluations précédentes, le dossier scolaire, les attentes personnelles vis-à-vis d'un élève, les préjugés et les modèles personnels et inconscients que se construisent les professeurs, représentent des distorsions cognitives, ce qu'Abernot appelle « les effets de contamination » qui viennent biaiser l'évaluation (Abernot, 1998).

D'autres dérives de l'évaluation sont décrites et certains auteurs (Buchs, Buera & Darnon, 2011) présentent des études sur de nombreux cas d'étudiants et révèlent le lien possible entre la frustration engendrée par une expérience scolaire négative et certains comportements antisociaux. En effet, un système scolaire qui ne met rien en œuvre pour limiter la frustration des élèves augmente les risques que les individus les plus en difficulté adoptent des comportements "déviant", tels que le non-respect de l'autorité, l'absentéisme, un désintéressement vis-à-vis de leur orientation ou encore des conduites d'agression.

1.3 L'émergence de nouvelles pratiques d'évaluation pour valoriser les élèves

Le constat est sans appel et la réalité des pratiques sur le terrain conduit les différents acteurs de l'éducation à réfléchir à de nouvelles formes d'évaluation susceptibles de leur permettre de remplir une finalité d'encouragement et de valorisation des élèves.

Antibi, chercheur en didactique et reconnu pour son ouvrage sur la constante macabre (Antibi, 2003) propose ainsi une nouvelle forme d'évaluation dite "par contrat de confiance" (Antibi, 2007). Il y développe l'idée selon laquelle l'échec de certains élèves ne serait que l'illustration d'un système de notation mal verrouillé, qui nécessite de faire échouer certains pour en valoriser d'autres. Les enseignants s'arrangent pour avoir une moyenne de classe autour de 10/20, créant ainsi un tiers de « bons » élèves, un tiers d'élèves « moyens » et un tiers de « mauvais » élèves. L'évaluation par contrat de confiance consiste alors à dévoiler une grande partie de l'évaluation aux élèves afin de cibler leurs révisions, ce qui renforcerait leur implication personnelle et par là-même leurs acquisitions.

Évaluation par compétences, classes sans notes, notes évolutives... plusieurs types de pratiques ont déjà été déployés dans ce sens. À titre d'exemple, Khouadja (Charlet, Khouadja, Lassablière-Hilhorst, Neumayer & Vellas, 2015) décrit l'observation d'une situation difficile dans un lycée de la banlieue de Tunis, empreint de violence, d'absentéisme, et de tension entre lycéens et enseignants. Une enseignante de dessin d'art y met en place un système de notation garantissant un minimum de 10/20 à tous les élèves présents, et basé sur une augmentation de cette note proportionnelle à la progression de l'élève et à son investissement au cours du temps. Ce système d'évaluation, coopté par les élèves, prend en compte leur attente ("avoir la moyenne") et évacue le risque de dévaluation et de mésestime de soi. Il aboutit à une implication forte des élèves, et à l'émergence d'un sentiment de confiance vis-à-vis de leur enseignante et du système éducatif.

La piste de l'évaluation par compétences est également évoquée par certains auteurs (Van de Kerkhove, 2016) qui proposent d'évaluer les acquis sous la forme de pourcentages ou de niveaux (non maîtrisé - à revoir - à renforcer - maîtrisé) afin de placer l'élève dans sa progression sans le confronter à une moyenne ou à un classement. Une fiche individuelle d'évaluation synthétise alors le niveau d'acquisition des savoirs et des compétences et fournit la lisibilité nécessaire aux parents et à l'équipe pédagogique.

Ainsi, au regard des recommandations officielles, de la réalité des pratiques, de nos environnements professionnels et de nos différentes lectures, nous avons décidé d'ancrer notre action éducative autour de l'expérimentation d'une pratique d'évaluation susceptible d'agir positivement sur l'estime de soi de nos élèves.

2 La construction d'une évaluation par les élèves peut-elle renforcer l'estime de soi ?

Pour répondre à notre problématique, nous avons décidé de faire participer nos élèves à la construction d'une évaluation en leur confiant le questionnement. L'objectif de cette action était de mettre en œuvre une pratique d'évaluation qui permettrait d'instaurer une relation de confiance et de bienveillance avec les élèves.

2.1 Inverser les rôles pour valoriser les élèves

La question de recherche liée à notre action éducative s'attache à analyser dans quelle mesure la co-construction d'une évaluation par les élèves peut renforcer l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes.

2.1.1 Confier le questionnement aux élèves

En confiant aux élèves la construction du questionnement de l'évaluation, habituellement élaborée par le professeur, nous avons souhaité étudier si cette inversion des rôles produirait des conséquences positives sur l'estime qu'ont les élèves d'eux-mêmes. Nous considérons que la maîtrise du questionnement confère un pouvoir de domination (Maulini, 2005). Il était donc intéressant d'observer si les élèves se sentiraient valorisés en étant investis d'une responsabilité qui incombe habituellement à leur professeur. Les élèves auraient-ils une meilleure estime d'eux-mêmes en se voyant confier ce rôle de construction du questionnement qui les rendait acteurs de leurs apprentissages ? Auraient-ils l'impression « de prendre le pouvoir », se sentiraient-ils flattés et accueilleraient-ils cette « mission » comme une preuve de confiance de la part de leur professeur ?

C'est à ces questions que nous avons souhaité répondre au travers de notre question de recherche en évaluant les conséquences de la co-construction d'une évaluation sur l'estime de soi de nos élèves.

2.1.2 Des élèves de première STMG, mésestimés et pourtant investis

Notre action a été déployée auprès d'une classe de première STMG du lycée Evariste Galois de Noisy-le-Grand. Il s'agit d'une classe de 33 élèves auprès de laquelle la professeure stagiaire du groupe intervient en tant que professeure principale, et enseigne les disciplines de management et d'économie. La moitié de la classe a participé à l'action.

Les groupes ont été formés dès le début de l'année scolaire, de manière aléatoire, en divisant la classe en deux par ordre alphabétique. Les arrivées et départs d'élèves en cours d'année ont légèrement modifié l'équilibre de répartition, qui se situe à 18 élèves pour le groupe A et à 15 élèves pour le groupe B au moment de notre travail de recherche.

Le groupe d'élèves qui a participé à notre action éducative est ainsi composé de 18 élèves : 11 filles et 7 garçons (la classe est à l'origine très déséquilibrée sur ce critère et compte 21 filles pour 12 garçons).

Le niveau scolaire des élèves est globalement homogène d'un groupe à l'autre et plutôt satisfaisant comparativement à d'autres années.

Au sein du groupe A, les élèves ont des profils hétérogènes : quatre élèves sont très réservées quand trois autres sont très expansifs ; six élèves ont des résultats très satisfaisants alors que deux autres élèves se révèlent peu investis dans leurs apprentissages ; la plupart des élèves sont assidus quand deux élèves présentent de nombreuses absences dues à l'éloignement de leur domicile.

Cela étant dit, deux groupes d'élèves ne peuvent pas être comparables en tous points, et cette réalité nous a obligés à prendre en compte les biais pouvant exister dans l'analyse des données recueillies.

2.1.3 Une action à distance imposée par un contexte exceptionnel

Le contexte du confinement, imposé à partir du 16 mars 2020 pour faire face à l'épidémie de Covid-19, nous a amenés à faire évoluer le mode opératoire que nous avons initialement prévu. Les différentes étapes de l'action éducative ne pouvant se dérouler en présentiel, nous avons opté pour un déploiement à distance de l'action.

De ce fait, la co-construction de l'évaluation avec les élèves a été faite sur support numérique. Nous avons choisi d'utiliser la plateforme du CNED intitulée "Ma classe à la maison" pour convier les élèves à une séance en visio-conférence.

L'action éducative a porté sur un thème d'économie intitulé "Comment les ménages décident-ils d'affecter leurs revenus ?" L'intégralité de ce thème, réparti en trois petits chapitres, avait été étudiée en autonomie par les élèves, pendant le confinement. L'enseignante de la classe avait pris soin de récupérer l'ensemble du travail des élèves, de leur faire un retour individuel, et de clôturer ces apprentissages par des synthèses structurées (annexe 4).

Notre action a été présentée aux élèves le lundi 20 avril, à l'issue des vacances de printemps. Le confinement avait été prolongé pour au minimum trois semaines, la date d'un éventuel déconfinement était fixée au 11 mai et nous étions en attente d'éléments de la part du gouvernement.

La professeure a informé ses élèves qu'ils devraient se soumettre, le lundi 27 avril, à une évaluation sur le thème 3 d'économie qui venait d'être clôturé. Cette évaluation, qui se ferait à distance, serait de surcroît construite par la classe. Afin de faciliter la communication entre les élèves, et de conduire ce

travail, les élèves ont été conviés à une visioconférence qui s'est tenue le vendredi 24 avril, entre 15h30 et 16h30 (annexe 5).

La professeure a également précisé à ses élèves que des étudiants chercheurs seraient connectés le 24 avril après-midi afin d'observer la séance de co-construction de l'évaluation.

Pour être en mesure de co-construire l'évaluation sur un timing d'une heure, deux des professeurs stagiaires enseignant cette discipline avaient au préalable sélectionné des documents sur le thème d'économie concerné. Ils avaient également pris le temps de compiler les compétences que devaient avoir acquis les élèves au cours de la séquence, de manière à les expliciter clairement aux élèves, afin que ceux-ci s'appuient dessus pour construire le questionnement de l'évaluation.

L'enseignante en charge de la classe a transmis l'évaluation par mail à l'ensemble de ses élèves le lundi 27 avril 2020 à 11h15 (annexe 6). Le devoir sur table devait être effectué manuellement par les élèves, photographié puis envoyé par email le jour même avant 12h30.

2.2 L'estime de soi : une notion multidimensionnelle complexe à mesurer

Pour être en capacité de construire notre dispositif d'enquête, il nous est apparu indispensable de définir l'estime de soi afin d'en identifier les composantes susceptibles d'être observées et mesurées au cours du déploiement de notre action éducative.

2.2.1 Le choix d'une définition pragmatique

Lorsque l'on s'intéresse à l'estime de soi, la première difficulté consiste à définir clairement ce concept car de nombreux textes traitent de l'estime de soi ou de ses multiples facettes.

Une première définition a été proposée en 1890 par James qui considérait que l'estime de soi était déterminée par le rapport entre les succès réalisés et les réussites attendues. Une estime de soi élevée était ainsi engendrée par des succès effectifs à la hauteur des attentes. Mais d'autres approches ont été formulées et presque un siècle plus tard, Brown en 1993 définit l'estime de soi en termes de sentiment d'affection pour soi-même.

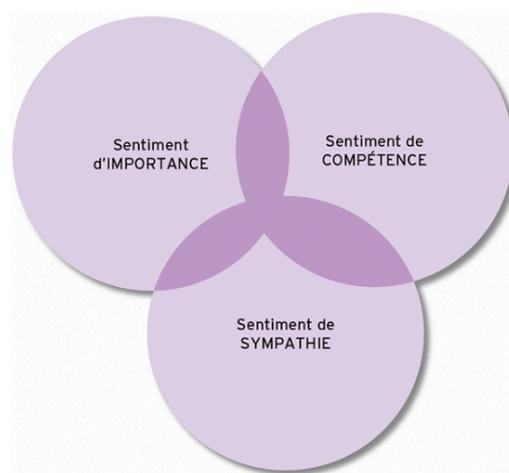
De son côté, en 1985, Rosenberg a mis l'accent sur la dimension sociale du concept de l'estime de soi. Selon lui, "Self-concept and psychological well-being in adolescence", "l'estime de soi élevée est un indicateur d'acceptation, de tolérance et de satisfaction personnelle à l'égard de soi, tout en excluant les sentiments de supériorité et de perfection. L'estime de soi élevée implique ainsi le respect de soi-même".

Notre réflexion nous a cependant amenés à adopter un parti pris et à retenir la définition du psychologue américain Schutz qui nous a paru pertinente car proposant une approche pragmatique multidimensionnelle et fondée sur des composantes qui nous ont permis de définir des indicateurs concrets et mesurables (Schutz, 2006).

Schutz définit l'estime de soi à travers trois dimensions étroitement liées aux perceptions, croyances et ressentis qu'une personne a vis-à-vis d'elle-même. Le niveau d'estime de soi peut ainsi être mesuré par l'écart plus ou moins important entre l'image qu'a la personne d'elle-même et celle qu'elle souhaiterait avoir.

2.2.2 L'estime de soi définie par trois indicateurs observables

Notre dispositif d'enquête s'est donc attaché à observer et à mesurer l'estime de soi de nos élèves au cours de notre action éducative. Pour cela nous avons défini et sélectionné des indicateurs concrets qui nous ont permis d'évaluer les sentiments d'importance, de sympathie et de compétence des élèves.



Le sentiment d'importance

Il est défini par Schutz comme le fait pour une personne de se sentir digne d'intérêt et d'attention. Un sentiment élevé sur cette dimension pourra ainsi se traduire par un niveau d'implication optimal et positif dans une situation donnée. A l'inverse, un sentiment d'importance faible se manifestera par une présence trop intense (par exemple la personne monopolise la parole) ou au contraire un détachement excessif (ennui, démotivation, insensibilité).

Pendant l'action éducative, nous avons mesuré le sentiment d'importance grâce au degré de participation des élèves : en comptant le nombre de fois où chaque élève intervient au cours de la séance, nous avons pu estimer si chacun considère sa propre participation comme suffisamment importante car,

comme mentionné plus haut, un sentiment d'importance faible peut se manifester par une participation quasi inexistante (annexe 7).

Le sentiment de compétence

Il traduit le fait de se sentir à la hauteur et capable de faire face aux situations. Une personne dotée d'un sentiment de compétence élevé se sent en mesure d'exercer ses propres choix et d'acquérir de nouvelles compétences. Elle connaît ses limites et les assume. A l'inverse, un sentiment de compétence faible se traduira par de l'hyper contrôle (la personne cherche à tout maîtriser) ou par un manque d'affirmation (ce sont les autres qui choisissent).

Cette composante a été mesurée au cours de notre observation au travers de la formulation des questions de l'évaluation par les élèves. Les élèves réussissant sans problème à formuler des questions de difficulté convenable pour l'évaluation ont pu être considérés comme suffisamment assurés de leurs compétences pour prendre la parole et s'exprimer (ce qui recoupe le sentiment d'importance). A l'inverse il a été intéressant d'observer combien d'élèves intervenaient pour tenter de simplifier les questions (annexe 7).

Le sentiment de sympathie

Il exprime le fait de s'apprécier soi-même, d'avoir des sentiments positifs à son égard, de se sentir aimable au sens littéral c'est-à-dire digne d'être aimé. Lorsqu'une personne expérimente un sentiment de sympathie élevé, elle accepte de s'ouvrir aux autres, privilégie les interactions avec ses pairs et s'exprime de manière sincère et authentique. Un sentiment de sympathie faible se manifeste au contraire par une fermeture à soi-même et aux autres, par un repli silencieux.

Dans notre grille d'observation, la mesure du sentiment de sympathie sera traduite par le nombre d'interactions entre élèves. Par interactions nous entendons les interventions des élèves qui viennent amender, compléter ou contredire les propositions de leurs pairs (annexe 7).

2.3 Les contraintes et biais de l'observation

Un certain nombre de facteurs ont également été pris en compte pour cette observation. Comme explicité par Soulé (2007), notre position d'observateur a pu s'apparenter à de l'observation participante car les différents membres de l'équipe ont été présentés comme des professeurs chercheurs aux élèves, et non pas comme des membres extérieurs au métier de l'éducation (d'où la notion de participation et d'observation participante). Cependant, les élèves ne nous connaissant pas, nous nous sommes demandés si cela ne risquait pas de modifier leur comportement pendant la séance : certains auraient pu en

effet se montrer anormalement calmes et réservés, tandis que d'autres auraient pu au contraire être agités. Ce changement dans leur façon d'agir pouvait constituer un biais dans notre étude. Parallèlement, l'observation à distance, par écrans interposés, n'a pu que réduire les biais liés à l'observation décrite dans la littérature de recherche. En effet, les élèves n'ont pas vu les observateurs, et ceux-ci ont été discrets et muets pendant l'observation, au point de se faire complètement oublier des élèves. Mais nous verrons plus loin que néanmoins cette action à distance a introduit d'autres types de biais.

Un autre élément à prendre en compte concernait le manque d'objectivité de certains professeurs enquêtant sur leurs propres élèves. En effet, les professeurs menant des observations sur leur classe peuvent être influencés par la vision qu'ils ont de leurs élèves ou par leur proximité avec eux (Truong, 2014). Dans notre cas, étant donné que nous avons observé la classe d'un des enseignants stagiaires, il a fallu rester attentifs à ne pas intégrer immédiatement les interprétations que cette personne pouvait faire sur le comportement de ses élèves, puisqu'elle aurait pu faire preuve de subjectivité au regard des conditions de l'étude.

3 Des élèves valorisés par la co-construction d'une évaluation

Pendant la séance de co-construction de l'évaluation menée à distance auprès de dix-sept élèves, nous avons pu évaluer leur niveau global d'estime de soi au travers de la mesure des indicateurs de Schutz : les sentiments d'importance, de compétence et de sympathie.

3.1 Des niveaux d'estime de soi très hétérogènes chez les élèves

La première constatation concerne l'excellent taux de participation des élèves à cette action, puisqu'il n'a été relevé qu'un seul absent sur les 18 élèves. Ce niveau de mobilisation peut être attribué au professeur en charge qui a su motiver ses élèves et leur faire prendre conscience de l'intérêt de co-construire sa propre évaluation. Il illustre déjà à lui seul une estime de soi positive de la part des élèves qui devaient utiliser un nouvel outil numérique en toute autonomie, et qui malgré tout ne se sont pas soustraits à l'exercice. Les valeurs citées ci-dessous peuvent être retrouvées en annexe 8 dans divers graphes.

Sur le panel des 17 élèves, seuls 6 élèves (35%) semblent avoir un sentiment d'importance faible, illustré par une absence de participation au cours de la séance. En parallèle, si la majorité du groupe a démontré une participation

satisfaisante (entre 1 et 3 fois), 3 élèves se sont illustrés par leurs nombreuses interventions, manifestant un sentiment d'importance très développé et une aisance à prendre la parole devant le groupe et devant leur professeur.

Dans un deuxième temps, 66% des élèves sont intervenus pour simplifier certaines questions. C'est donc une majorité des élèves qui témoignent d'un sentiment de compétence faible dans le cadre de la construction de cette évaluation.

Enfin, même si une action à distance rendait plus difficile l'analyse des interactions entre élèves, permettant de mesurer leur sentiment de sympathie, en fin de séance, la plupart des élèves sont intervenus dans des discussions. Ces échanges ont porté sur le confinement, la reprise éventuelle des cours au lycée, ou encore leur rythme de vie décalé. Ce constat indique un sentiment élevé de sympathie des élèves à l'égard de leurs pairs illustré par leur volonté d'interagir.

En synthèse, et même si certaines disparités apparaissent dans nos observations, la forte mobilisation des élèves pour participer à cette séance, assortie des propositions de questionnements qu'ils ont faites, ont permis à l'enseignante d'établir une évaluation basée à 90% sur les propositions de ses élèves. L'analyse des différentes participations et interactions témoigne d'une bonne estime de soi des élèves, même si le terme-même d'évaluation reste une préoccupation anxiogène chez les élèves, par crainte d'un manque de compétences de leur part.

3.2 Mesurer l'évolution de l'estime de soi des élèves

Nous sommes partis du postulat que les données recueillies grâce aux indicateurs précités nous fourniraient une photographie à un instant T qui nous permettrait d'évaluer le degré d'estime de soi de nos élèves lors de notre action éducative.

Cette mesure ne nous permettant en aucun cas de conclure sur une évolution de l'estime de soi, nous avons initialement prévu de déployer les trois instruments suivants, que nous avons adaptés à la situation de confinement à laquelle nous nous sommes retrouvés confrontés :

1- Un questionnaire auto-administré en amont et en aval de l'action éducative -> Cet outil a pu être maintenu en l'état. Le questionnaire en amont de l'action éducative a été soumis aux élèves le jeudi 12 mars, avant l'annonce de fermeture des établissements. Le questionnaire en aval de l'action a été soumis à distance, via l'application Google Forms.

2- L'animation de deux focus groups -> L'animation de focus groups étant trop compliquée à envisager à distance, nous avons finalement opté pour un

questionnaire en ligne, également administré à distance via l'application Google Forms.

3- Une analyse qualitative des copies des élèves, complétée éventuellement d'entretiens individuels -> Cette analyse a été conservée en l'état, et nous avons réalisé des entretiens téléphoniques auprès de 4 élèves selon des critères qui sont explicités plus loin.

Les modalités de ces instruments, leur justification et leur adaptation, sont détaillées dans les chapitres ci-dessous.

3.2.1 Une surprenante expérimentation d'une mesure quantitative de l'estime de soi

La notion d'estime de soi étant un jugement purement personnel, il nous a semblé nécessaire d'interroger directement les élèves sur leur ressenti en la matière. Nous avons donc recherché un instrument de mesure testé et scientifiquement reconnu qui nous permettrait d'évaluer l'estime de soi de nos élèves. Après comparaison de plusieurs modèles, l'échelle d'évaluation de Rosenberg conçue en 1965, nous a semblé être l'outil le plus pertinent à retenir pour notre étude. Nous l'avons sélectionnée à la fois pour sa simplicité de mise en œuvre avec des élèves et pour sa facilité d'exploitation compte tenu des délais impartis pour notre recherche.

L'autre intérêt de cet instrument réside dans son approche complémentaire avec la définition de Schutz. Ainsi tandis que les indicateurs de Schutz permettent une évaluation de l'estime de soi qui repose sur l'observation du comportement des élèves (qualité des interactions et des propositions, niveau de participation...), l'échelle de Rosenberg propose une mesure quantitative via le calcul d'un score associé aux réponses des élèves.

Cet instrument consiste en une série de dix questions auxquelles chaque élève répond de manière individuelle, en se positionnant sur une échelle allant de 1 ("pas du tout d'accord") à 4 ("tout à fait d'accord"). Rosenberg fournit la méthodologie permettant d'attribuer le bon nombre de points à chaque réponse, afin d'atteindre un score final allant théoriquement de 10 à 40 points. Ce score a permis de définir une mesure globale du niveau d'estime de soi du groupe témoin en amont et en aval de l'action (annexe 9).

Nous avons ainsi demandé aux élèves de compléter le questionnaire de Rosenberg préalablement à notre action éducative lors d'une séance en matinée le 12 mars. La situation de confinement nous a ensuite conduit à construire une version en ligne du questionnaire qui a été administré aux élèves en aval de l'action le 30 avril. Cette double administration du questionnaire nous a permis de comparer les résultats obtenus, et d'évaluer si notre action avait eu un impact sur l'estime des élèves. Dès le départ nous

avons décidé d'analyser l'évolution du score obtenu à l'échelle du groupe et non pas de manière individuelle.

Nous anticipions une éventuelle évolution positive, même minime, de l'estime de soi du groupe mais à notre plus grand étonnement c'est l'inverse qui a été observé. La moyenne, lors de la première administration du questionnaire, était de 30,11, et elle est retombée à 29,22 lors de la deuxième administration (annexe 10).

En effet, avant l'action 8 élèves affichaient une estime de soi faible ou très faible, et ce nombre passe à 10 élèves après l'action. Parallèlement avant l'action 12 élèves avaient une estime de soi située dans la moyenne ou forte contre 6 élèves après l'action.

Ce constat est déroutant mais présente néanmoins quelques facteurs explicatifs, liés principalement au déploiement de l'évaluation à distance. En effet, cette configuration, totalement inhabituelle a introduit des facteurs d'insécurité et de stress supplémentaire pour les élèves qui se sont sentis fragilisés.

Ces éléments d'explication sont étayés par l'analyse des données du questionnaire d'évaluation de l'action, qui est développée ci-dessous.

3.2.2 Interroger les élèves sur leur ressenti

Parmi les différents outils permettant d'analyser le ressenti des élèves, nous avons envisagé les entretiens individuels ou encore les questionnaires anonymes, mais nous avons finalement retenu l'animation de focus groups étant donné le public auquel nous allions nous référer. En effet, les focus groups sont des réunions de groupes restreints qui permettent de stimuler la participation des différents participants grâce à la présence de leurs pairs. Les interventions des uns permettent de nourrir et de relancer les échanges et d'obtenir la participation de tous à travers la formulation de différents ressentis et de verbatim. Nous nous étions alors appuyés sur certains auteurs pour construire la méthodologie des focus groups (Moscovici et Buschini, 2003) et pour assurer l'animation de ces focus groups nous avons élaboré un guide d'entretien (annexe 11).

Nous avons également construit une méthodologie d'observation des groupes en nous référant sur ce point à la méthode d'analyse par thémata développée Moscovici et Buschini. Cette méthode consiste à définir une unité sémantique exprimant une opposition. Dans le cadre de notre mémoire, le champ lexical a tourné autour du sentiment de valorisation, de maîtrise, de confiance, de sérénité, de compétence ou encore d'importance, qui s'opposent aux notions de piège, de stress, d'incompétence, de recul, ou encore d'échec (annexe 12).

Cependant, pour nous adapter au contexte du confinement, nous avons été contraints d'aménager ce dispositif. Nous avons alors décidé de remplacer les focus groups par un questionnaire en ligne avec pour objectif le recueil du ressenti des élèves. Pour construire ce questionnaire nous nous sommes appuyés sur la méthodologie définie initialement pour les focus groups. Ce questionnaire structuré autour de six questions a été conçu à dessein pour être court de manière à favoriser l'engagement des élèves. Nous avons rédigé des questions à choix multiples mais également des questions ouvertes de manière à recueillir les mots, les expressions et les verbatim des élèves. En termes de calendrier, nous avons décidé d'administrer le questionnaire en amont du retour de l'évaluation (correction, notes, appréciations) afin de ne pas biaiser les réponses des élèves fondées sur leur ressenti (annexe 13).

Parallèlement, pour pallier l'absence des focus groups et disposer de données qualitatives plus riches, nous avons complété l'administration du questionnaire par des entretiens téléphoniques.

Nous avons alors défini une nouvelle méthodologie et étant données les contraintes d'une consultation à distance, nous avons décidé de sélectionner pour ces entretiens 4 élèves parmi les 17 qui avaient participé à l'action de co-construction de l'évaluation. Le critère de sélection retenu a reposé sur le double prisme de l'analyse des questionnaires d'évaluation de l'action administrés aux élèves, et de la qualité des copies des élèves, supérieure ou inférieure à leurs productions habituelles. Nous avons ainsi décidé de creuser en entretien téléphonique les ressentis des élèves qui avaient exprimé dans leurs réponses un impact significatif de l'action en positif ou en négatif. Ce critère de sélection a pu être pondéré et affiné par la connaissance qu'a l'enseignante du profil de ses élèves.

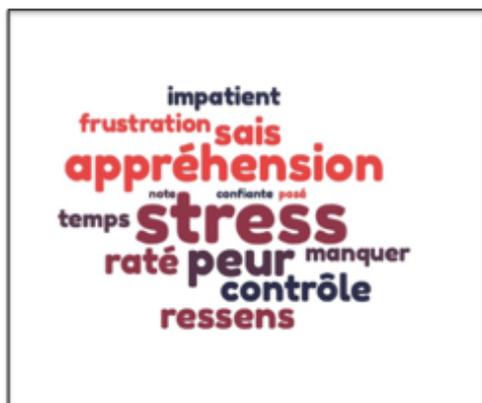
Finalement, parmi les 4 élèves retenus, 2 l'ont été du fait de leur copie très rédigée, détaillée et qualitative, assortie de commentaires positifs sur leur ressenti suite à l'action, et 2 l'ont été au contraire pour leurs commentaires négatifs et/ou leur copie décevante au regard de leurs productions habituelles.

Cette étape d'entretiens téléphoniques s'est déroulée les 6 et 7 mai 2020, avant que les élèves ne reçoivent les corrections de leurs évaluations, afin de ne pas biaiser leurs réponses.

3.2.3 Des élèves plus confiants suite à la co-construction de l'évaluation

Le premier constat intéressant à relever est que la séance de co-construction a contribué à faire évoluer le ressenti des élèves avant l'évaluation. Pour étudier leur ressenti nous sommes partis de leurs verbatim exprimés dans leurs réponses au questionnaire puis nous avons construit des nuages de

mots. Ces nuages nous ont permis de visualiser les champs lexicaux associés à la perception de l'évaluation en général puis suite à notre action.



Ressenti habituel des élèves avant une évaluation



Ressenti des élèves avant l'évaluation co-construite

Il est intéressant de constater que lorsqu'ils sont interrogés sur les sentiments qui les animent habituellement avant une évaluation, les élèves expriment un consensus en proposant des réponses plutôt homogènes et centrées sur des ressentis négatifs liés au stress, à l'appréhension, à la frustration...

Lorsque la même question leur est posée sur leur ressenti avant l'évaluation qui a été co-construite, nous constatons visuellement que les réponses des élèves sont un peu plus dispersées et proposent un champ lexical élargi. Certes le stress est toujours très prégnant, nous établirons plus loin qu'il est surtout corrélé aux modalités de l'évaluation à distance, mais surtout nous voyons apparaître des ressentis plus positifs avec un thème autour de la sérénité, la confiance, la motivation... La fatigue, ayant été mentionnée à plusieurs reprises, elle a fait l'objet d'un approfondissement détaillé plus loin.

La co-construction de l'évaluation a donc eu un impact positif sur le ressenti d'une majorité d'élèves puisque 52% des réponses portent sur les items "moins stressé", "plus rassuré", "plus confiant" et "plus motivé". Ainsi, 57% des élèves souhaitent renouveler l'expérience jugée intéressante et utile car leur permettant de calibrer le niveau de difficulté des questions et de mieux organiser leurs révisions (annexe 14).

Cette observation est confirmée par les entretiens téléphoniques des 4 élèves, qui ont exprimé un sentiment de clarté, de facilité, et de meilleure préparation à l'évaluation. Cependant, certains ont également relevé la difficulté de rester concentré lors d'une séance de visioconférence, notamment dans leur contexte quotidien, avec la présence de leurs parents et de frères et sœurs dans la pièce.

Ce ressenti des élèves sur notre action entre en résonnance avec le principe de “contrat didactique” (Buera, Buchs & Darnon, 2011). La mise en œuvre d’un contrat didactique vise à motiver les élèves en les plaçant aux prises avec des obstacles, dans le but de favoriser leurs apprentissages. Initialement introduit par Brousseau en didactique des mathématiques, et faisant référence au contrat social de Jean-Jacques Rousseau, le contrat didactique permet d’instaurer un rapport coopératif et non compétitif avec l’apprenant. C’est cette dimension de coopération qui a été largement reconnue et appréciée des élèves au cours de la séance de co-construction. Notre action rejoint ainsi la finalité du contrat didactique car nos élèves ont été “enrôlés” pour exécuter une tâche : ils ont été placés face à l’obstacle du questionnement de l’évaluation sans que leur professeur ne se substitue à eux pour le franchir et avec pour objectif de favoriser leur acquisition des compétences évaluées.

Les données relatives au ressenti des élèves sont détaillées dans l’annexe 14 mais il est très important de noter que les élèves qui expriment des réserves mettent en cause la complexité d’une séance atypique menée en visioconférence ainsi que le stress supplémentaire généré par l’évaluation administrée à distance dans un timing imposé.

En parallèle, les 4 élèves interrogés ont révélé avoir un rythme de vie très décalé par rapport à une période de scolarité traditionnelle, se couchant très tard dans la nuit (entre 2h et 7h), et se levant en cours de journée (entre 12h et 18h). Cette organisation de vie des élèves explique le terme “fatigué” relevé dans le nuage de points.

Pour terminer, nous avons souhaité observer lors de la correction des copies s’il existait des évolutions significatives en termes de contenu. Ayant un recul de plus de six mois sur la production habituelle de ses élèves lors des évaluations, l’enseignante de la classe était légitime pour observer s’ils proposaient un travail plus qualitatif témoignant d’une plus grande implication et d’un engagement plus fort qu’habituellement. Nous avons adopté comme postulat que cette évolution pourrait se traduire par des réponses plus longues ou plus précises et qualitatives. Cette étape d’analyse des copies s’est déroulée la semaine du 4 mai 2020. Sur les 17 élèves ayant remis leur copie à leur professeure, 10 élèves ont réalisé un travail relativement plus satisfaisant que leurs productions habituelles, dont 2 se démarquent pour la qualité exceptionnelle de leur copie. En revanche, 7 élèves ont rendu un travail plus décevant que ce à quoi l’enseignante s’attendait de leur part. Parmi ces 7 élèves, il est à noter que l’un est en situation de décrochage scolaire depuis le mois d’avril.

En conclusion, si nous nous référons à la définition de Schutz et à ses trois indicateurs de mesure de l'estime de soi, le fait que les élèves se déclarent "rassurés", "confiants", "sereins" et "motivés" à la suite de la co-construction nous permet de conclure à un impact positif de notre action sur l'estime de soi de nos élèves. Parallèlement nous avons établi que l'analyse de leur ressenti et l'observation des copies viennent étayer cette conclusion. Et surtout plus de la moitié des élèves se déclarent favorables à un renouvellement de cette pratique de co-construction. Pourtant, malgré leurs ressentis positifs, 57% des élèves déclarent que cette pratique de co-construction n'a pas contribué à renforcer leur estime de soi. Néanmoins, ce résultat est à relativiser par la compréhension qu'ont les élèves de ce terme, et a été approfondi lors des entretiens individuels. En effet, les élèves rapportent essentiellement le terme d'estime de soi à leurs relations avec leurs pairs et associent ce terme à celui d'"assurance" en lui opposant le terme de "timidité".

Cette perception des élèves constitue un biais dans l'interprétation de nos résultats et nous allons voir à présent que d'autres biais sont également venus influencer sur nos conclusions.

3.3 Des résultats fragilisés par un contexte exceptionnel

Les résultats de notre travail de recherche doivent être appréhendés avec la prudence inhérente à l'existence de biais que nous explicitons ici.

3.3.1 Des biais méthodologiques

En choisissant un sujet de recherche traitant de l'estime de soi, nous savions que la tâche s'avèrerait complexe étant donnée la difficulté de définir précisément ce concept et de pouvoir observer ses composantes.

Cette complexité nous a conduit à nous documenter sur les auteurs référents sur le thème de l'estime de soi, mais aussi à comparer des définitions et à adopter des partis-pris, en prenant en compte le temps imparti pour notre étude, ou encore notre public d'élèves lycéens. Les décisions de retenir la définition de Schutz sur l'estime de soi et l'échelle de Rosenberg pour sa mesure quantitative procèdent de cette démarche. Nous sommes conscients que ces choix impliquent des biais dans notre étude dont nous avons tenu compte lors de nos conclusions.

C'est pourquoi nous avons en parallèle déployé un dispositif d'enquête complet, qui nous a permis d'obtenir une quantité de données qualitatives et quantitatives suffisantes pour nourrir notre analyse.

3.3.2 Les biais liés au confinement imposé par l'épidémie de Covid-19

La situation exceptionnelle de confinement a imposé des adaptations qui ont été constitutives d'un certain nombre de biais supplémentaires dans notre travail de recherche. Lors de l'étape d'analyse des données collectées, nous avons ainsi relevé certains biais liés au confinement et d'autres plus particulièrement corrélés aux modalités de l'action menée à distance.

En premier lieu, la configuration de la séance de co-construction menée par visioconférence a eu un impact sur certains indicateurs de l'estime de soi. Il est certain que la distance induite par une plateforme virtuelle d'échanges a fragilisé les effets de groupe (dynamique et cohésion) mais également les interactions entre élèves (et donc le sentiment de sympathie).

Par ailleurs, certaines réponses concernant le ressenti des élèves font référence à l'utilisation de cet outil à distance et à son caractère nouveau pour les élèves. Ce nouvel usage adossé à notre action tend à "minimiser" le caractère novateur et inhabituel de la co-construction de l'évaluation. De la même manière, certains élèves ont jugé cette séance de co-construction relativement complexe non pas du fait de l'approche mais à cause de son déroulement à distance. Enfin le ressenti des élèves avant cette évaluation fait état d'une situation particulièrement stressante car administrée à distance et donc éloignée des repères habituels.

Il a été impossible de demander aux élèves d'isoler ce paramètre d'action à distance pour ne juger que la démarche de co-construction. Il nous faut alors extrapoler et imaginer que dans les conditions habituelles d'une évaluation menée en classe, le ressenti des élèves aurait peut-être été davantage tourné vers la sérénité, l'absence de stress et la confiance, ce qui aurait contribué à renforcer l'impact de notre action.

En ce qui concerne les conséquences du confinement lui-même, les réponses des élèves et les échanges menés ensuite avec eux nous ont appris que cette situation a profondément modifié leur rythme et leurs habitudes de vie. Beaucoup d'entre eux se levant entre 15h et 18h, il n'est pas surprenant de découvrir dans les réponses qu'ils se sentaient "fatigués" avant l'évaluation programmée à 11h15. Nous n'attendions pas ce type de verbatim et ces données sont donc à analyser au prisme de cette situation exceptionnelle et non de notre action.

L'évaluation se situe au cœur des apprentissages des élèves et elle est incontournable pour les professeurs puisqu'elle est présente dans le référentiel des compétences métier, qui précise qu'il faut "évaluer les progrès et acquisition des élèves".

Notre travail de recherche s'est attaché à expérimenter une pratique d'évaluation susceptible d'agir positivement sur l'estime de soi des élèves. Cette question nous intéressait tout particulièrement étant donné qu'au sein de nos filières professionnelles et technologiques, nous accompagnons des élèves qui se sentent souvent dévalorisés et souffrent d'une faible estime d'eux-mêmes. Dans nos pratiques respectives, nous avons constaté que l'évaluation joue un rôle prépondérant dans ce sentiment de dévalorisation et contribue souvent à fragiliser l'estime de soi de nos élèves.

Nous avons déployé notre action autour de la co-construction d'une évaluation car nous pensions que confier le questionnement à nos élèves était une manière de les responsabiliser, de les valoriser et donc de renforcer leur estime de soi.

Dans ce mémoire nous avons exploré une pratique spécifique, que nous avons souhaité novatrice, et déjà nous avons pu observer à notre échelle qu'elle avait contribué à renforcer l'estime de soi de nos élèves en les rendant plus confiants, détendus et motivés avant l'évaluation. La plupart des élèves ont réagi très positivement à notre action et souhaitent son renouvellement. Ce constat ne peut que nous encourager à élargir et à diversifier nos pratiques et ce d'autant plus que la réforme du baccalauréat rend l'évaluation protéiforme et omniprésente.

Cependant, notre étude revêt des limites tant dans la définition-même de la notion d'estime de soi que dans la difficulté à l'observer. Nous avons adopté des partis-pris, qui constituent autant de biais à relativiser.

Mais surtout, il est intéressant de constater que si la situation de confinement est venue fragiliser nos résultats à l'échelle de notre action, elle a également contribué plus largement à nourrir et à illustrer notre travail de recherche. En effet, dans ce contexte exceptionnel d'épidémie de Covid-19, la nécessité de la continuité pédagogique a fait ressurgir le débat sur l'évaluation. Fallait-il continuer à évaluer les élèves pendant le confinement ?

Pour répondre à la fracture numérique et aux inégalités sociales, le ministre de l'éducation nationale a finalement précisé un point essentiel pour toutes les classes à examen en spécifiant que les notes obtenues en période de confinement ne devaient pas compter dans la note de contrôle continu parce que tous les élèves ne bénéficiaient pas du même environnement familial (Blanquer, 2020). Parallèlement, dès l'annonce du baccalauréat délivré sur la

base du contrôle continu, certains acteurs de l'éducation nationale ont pointé les risques de disparité de notation d'un établissement à un autre.

Ces questionnements ont révélé certains biais de l'évaluation en posant la question de sa finalité et de ses modalités. Ils mettent également en exergue une approche réductrice de l'évaluation, celle-ci étant trop souvent résumée à la note.

Levier de motivation, moyen de reconnaissance du chemin parcouru, outil d'émulation, instrument de validation des compétences ou de mesure des progrès ? Les pistes pour faire de l'évaluation un levier d'estime de soi des élèves sont réelles et ne demandent qu'à être approfondies et expérimentées.

De Vecchi souligne que l'évaluation doit être valorisante, éclairante, formatrice et comprise par tous (De Vecchi, 2011). Il explore certaines pratiques qui pourraient permettre de valoriser les élèves, parmi lesquelles l'attention portée aux appréciations qui doivent être lisibles et incitatives mais également l'auto-évaluation et la métacognition. Mais surtout, De Vecchi rappelle un point essentiel qui résume parfaitement la finalité de l'évaluation et son aptitude à être un vecteur d'estime de soi, lorsqu'il précise qu'étymologiquement "évaluer" c'est donner ou faire apparaître de la valeur.

Bibliographie

- Abernot, Y. (1998). *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris : Bordas
- Antibi, A. (2003). *La constante macabre*. Clamecy : Math'Adore
- Antibi, A. (2007). *Pour en finir avec la constante macabre, ou l'évaluation par contrat de confiance*. Clamecy : Math'Adore
- Brown, J. D. (1993). *Self-Esteem and Self-Evaluations: Feeling is Believing*. In J. Suls (Ed.), *Psychological Perspectives on the Self* (Vol. 4, pp. 27-58). Hillsdale, NJ: Erlbaum Press.
- Buchs C., Buera F., & Darnon C. (2011). *L'évaluation, une menace ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Charbonnier, D. Houchot, A. Kerrero, C. Moutoussamy, I., & Thollon, F. (2013) *La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales*. Paris : Inspection générale de l'éducation nationale.
- Charlet C., Khouadja M., Lassablière-Hilhorst P., Neumayer M., & Vellas E., (2015). *Evaluer sans noter, éduquer sans exclure*. Clamecy : Chronique Sociale.
- De Vecchi, G. (2011). *Evaluer sans dévaluer*. Paris : Hachette Livre.
- Gagneux, A. (2002). *Evaluer autrement les élèves*. Paris : Presses Universitaires de France.
- James, W. (1890). *Principles of Psychology*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Lardé, M. (2019). *La pédagogie active*. Paris : Evidence Editions.
- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner et pour apprendre. : le rapport au savoir dans la classe*. Paris : ESF Éditeurs.
- Moscovici, S., & Buschini, F. (2003). *Les méthodes des sciences humaines*. Paris : PUF.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Schutz, W. (2006). *L'élément humain : comprendre le lien entre estime de soi, confiance et performance*. Paris : Interéditions.
- Soulé, B. (2007), "Observation participante ou participation observante ? Usage et justification de la notion de participation observante en sciences sociales", *Recherches quantitatives*, Vol.27(1), 2007, pp.127-140

Truong, F. (2014), "Quand un prof enquête sur ses élèves. Objectivations, objections et objectifs", *Genèses*, n°94, Mars 2014, pp. 159-177.

Van de Kerkhove, A. (2016). *Libérons l'école des notes*. Paris : Edition Le pommier.

Sitographie

Académie de Créteil : www.ac-creteil.fr (novembre 2019)

Institut Français d'EMDR - Echelle estime de soi : www.ifemdr.fr (décembre 2019)

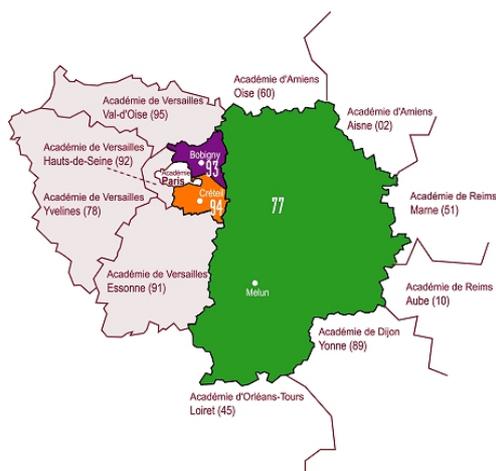
Lycée Evariste Galois de Noisy-le-Grand : www.lyceeevaristegalois.fr (novembre 2019)

Ministère de l'éducation et de la jeunesse : <https://www.education.gouv.fr/> (octobre 2019)

Annexes

Annexe 1 : Caractérisation de l'académie de Créteil	p.27
Annexe 2 : Le lycée Evariste Galois en quelques chiffres	p.28
Annexe 3 : La réforme du Baccalauréat 2021	p.29
Annexe 4 : Extrait du BO : Programme d'économie de première STMG	p.30
Annexe 5 : Calendrier	p.31
Annexe 6 : L'évaluation co-construite avec les élèves	p.32
Annexe 7 : Grille d'observation de la co-construction de l'évaluation	p.34
Annexe 8 : Données de l'observation de la séance de co-construction	p.36
Annexe 9 : Questionnaire de Rosenberg	p.38
Annexe 10 : Données du questionnaire de Rosenberg	p.39
Annexe 11 : Guide d'animation des focus groups	p.40
Annexe 12 : Guide d'observation des focus groups	p.41
Annexe 13 : Questionnaire d'évaluation de l'action éducative	p.42
Annexe 14 : Données du questionnaire d'évaluation de l'action	p.43

ANNEXE 1 : Caractérisation de l'académie de Créteil



L'académie est constituée de trois départements :

- La Seine-et-Marne
- La Seine-Saint-Denis
- Le Val-de-Marne

— Chiffres clés de l'académie de Créteil

LES ÉLÈVES

910 333 écoliers, collégiens et lycéens ⁽¹⁾

514 609 élèves du premier degré

	Seine-et-Marne	Seine-Saint-Denis	Val-de-Marne
	163858	201349	149402

395 724 élèves du second degré

	Seine-et-Marne	Seine-Saint-Denis	Val-de-Marne
Collégiens	82040	87723	65663
Lycéens	40578	40339	33433
Lycéens pro	14299	18749	12900

21 875 élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire ⁽²⁾

	Seine-et-Marne	Seine-Saint-Denis	Val-de-Marne
	7058	8074	6743

LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

3 294 écoles et établissements du second degré publics et privés ⁽²⁾

dont **3 068** écoles et établissements du second degré public

2 634 écoles

	Seine-et-Marne	Seine-Saint-Denis	Val-de-Marne
Public	1083	839	615
Privé	26	34	37

428 collèges

	Seine-et-Marne	Seine-Saint-Denis	Val-de-Marne
Public	128	128	104
Privé	17	26	25

232 lycées et Erea*

	Seine-et-Marne	Seine-Saint-Denis	Val-de-Marne
Public	54	67	47
Privé	13	26	22
Erea	1		2

LES ENSEIGNANTS

65 582

agents de l'Éducation nationale enseignent à des élèves des premier et second degrés.

	Seine-et-Marne	Seine-Saint-Denis	Val-de-Marne
1 ^{er} degré public	8602	12477	7939
2 ^e degré public	9569	10445	11298
1 ^{er} + 2 ^e degrés privé	1511	1868	1873

Source : site de l'académie de Créteil <http://www.ac-creteil.fr/>

ANNEXE 2 : Le lycée Evariste Galois en quelques chiffres

Les résultats des élèves aux examens de la session 2019 :

RESULTATS BACCALAUREAT _ EVARISTE GALOIS _ SESSION 2019			
TOTAL LYCEE SERIE PAR SERIE			
SERIES	% ADMIS	% MENTIONS	
ES	97,1%	56%	TB: 8%_ B: 12%_ AB: 36%
L	88,5%	54%	TB: 8%_ B: 12%_ AB: 34%
S	94,8%	61%	TB: 20%_ B: 20%_ AB: 21%
STMG	90,7%	40%	TB: 2%_ B: 9%_ AB: 29%
STI2D	100,0%	72%	TB: 0%_ B: 16%_ AB: 56%
PROF. GA	87,2%	49%	TB: 5%_ B: 18%_ AB: 26%

RESULTATS BTS _ EVARISTE GALOIS _ SESSION 2019		
SERIES	Spécialités	% ADMIS
BTS ELECTROTECHNIQUE		100%
BTS AUDIOVISUEL	TIEE	100%
	GP	100%
	SON	92%
	MONTEUR	100%

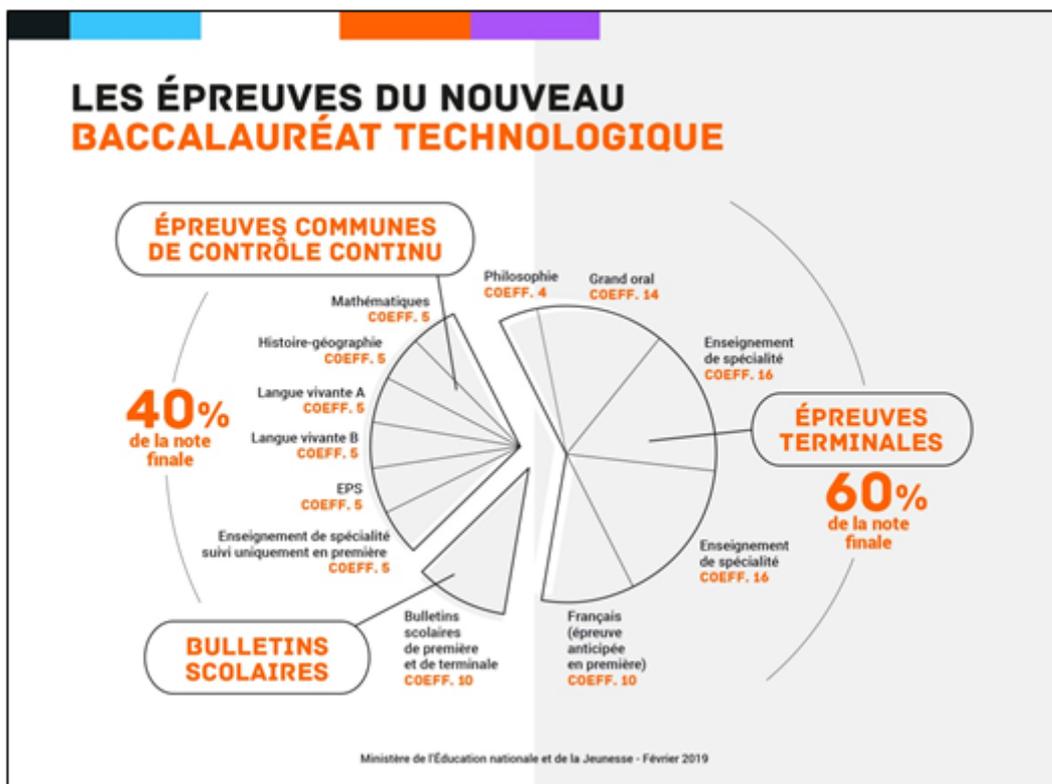
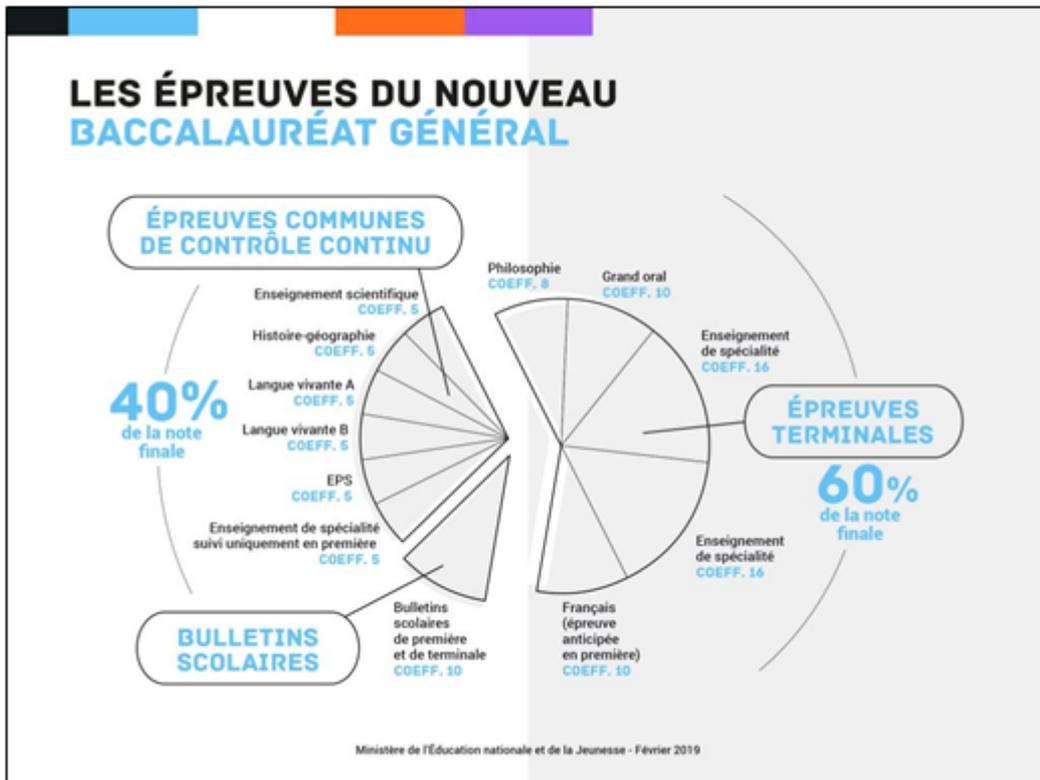
L'évolution des résultats des élèves au baccalauréat depuis 2014 :

Taux de réussite au baccalauréat par série										
Séries	session 2014		session 2015		session 2016		session 2017		session 2018	
	taux réussite	valeur ajoutée								
Série GT										
L	78	-13	84	-8	91	3	100	4	94	8
ES	94	1	90	-6	92	-1	90	-3	98	7
S	94	-1	95	-1	92	-1	93	-1	94	1
STMG	89	-5	87	-6	93	4	98	7	96	11
STI2D	96	2	100	8	100	5	89	1	97	8
TOTAL PLUS VALUE		-16		-15		10		6		39
Série prof.										
GA	62	-12	53	-21	75	2	68	-6	72	-1

Le lycée Evariste Galois se classe en 10^{ème} position dans le palmarès du Parisien, sur 2316 établissements publics :

Palmarès des Lycées (général et techno.) 2019 - Le Parisien				
Lycées publics		Lycées privées		Tous
Lycée / statut / ville	Valeur ajoutée	Taux de réussite	Taux de mentions 2 ^{es} /bac	Accès
1 Lycée Alfred Nobel public - Clichy-sous-Bois 93300	55	88%	35%	73%
2 Lycée Simone Weil public - Dijon 21000	40	98%	61%	87%
3 Lycée Louise Michel public - Bobigny 93000	40	87%	34%	75%
4 Lycée de Balagne public - Ville-Roussel 20220	38	97%	49%	86%
5 Lycée Olympe de Gouges public - Noisy-le-Sec 93130	36	88%	39%	82%
6 Lycée du Flumorbo public - Frunelli-Di-Flumorbo 20240	35	94%	51%	79%
7 Lycée Wolfgang Amadeus Mozart public - Le Blanc-Mesnil 93150	35	88%	39%	77%
8 Lycée Le Corbusier public - Aubervilliers 93300	34	89%	36%	81%
9 Lycée Maurice Utrillo public - Stains 93240	34	84%	38%	67%
10 Lycée polyvalent Evariste Galois public - Noisy-le-Grand 93160	33	96%	59%	91%
11 Lycée Paul Eluard public - Saint-Denis 93200	33	88%	35%	79%
12 Lycée Eugène Hénaff public - E Bagnolet 93170	32	90%	36%	60%

ANNEXE 3 : La réforme du Baccalauréat 2021



**ANNEXE 4 : Extraits du Bulletin Officiel
de l'Education Nationale
Programme d'économie de première STMG**



Thème 3 : Comment les ménages décident-ils d'affecter leur revenu ?

Le revenu des ménages se partage entre consommation et épargne. Les variables économiques, sociales et démographiques affectent cet arbitrage entre le présent et le futur et ont un impact sur la structure de la consommation et de l'épargne.

L'élève doit être capable :

- d'identifier les déterminants de la consommation ;
- d'analyser l'évolution de la structure de consommation des ménages (en valeur et en volume) ;
- d'identifier les déterminants de l'épargne ;
- de montrer le lien entre épargne, revenu et patrimoine ;
- de calculer et interpréter les propensions moyenne et marginale à consommer et à épargner ;
- d'interpréter un tableau statistique des répartitions du revenu et du patrimoine.

ANNEXE 5 : Calendrier

Calendrier initialement prévu

	Semaine 24/2	06-mars	09-mars	Semaine 9/3	Semaine 16/03	Du 17/3 au 3/4
Rédaction des compétences évaluées et sélection de 2 cas d'organisations						
Présentation du projet à la classe						
Auto-administration du questionnaire de Rosenberg en amont de l'action éducative		10h15-11h10				
Séance de co-construction de l'évaluation par les élèves et observation par les professeurs stagiaires		14h30-15h30				
Séance d'évaluation			9h05-10h00			
Correction et analyse des copies						
Organisation des 2 focus groups avec en parallèle auto-administration du questionnaire de Rosenberg				Le 13/3 14h30-15h30		
Remise des copies aux élèves						
Entretiens individuels						
Analyse des données et mise en forme des résultats						

Calendrier révisé et réalisé suite au confinement

	12-mars	Semaine 13/4	24-avr	27-avr	30-avr	Semaine 4/5	Semaine 11/5
Rédaction des compétences évaluées et sélection de 2 cas d'organisations							
Auto-administration du questionnaire de Rosenberg en amont de l'action éducative	9h05-10h00						
Séance de co-construction de l'évaluation par les élèves et observation par les professeurs stagiaires			15h30-16h30				
Séance d'évaluation							
Administration en ligne du questionnaire d'évaluation							
Administration en ligne du questionnaire de Rosenberg							
Entretiens téléphoniques							
Correction et analyse des copies							
Communication des notes aux élèves							
Collecte et analyse des données							

ANNEXE 6 : L'évaluation co-construite avec les élèves

Economie- 1^{ère} STMG 1

Lundi 27 avril 2020

THEME 3 Comment les ménages décident-ils d'affecter leurs revenus ?

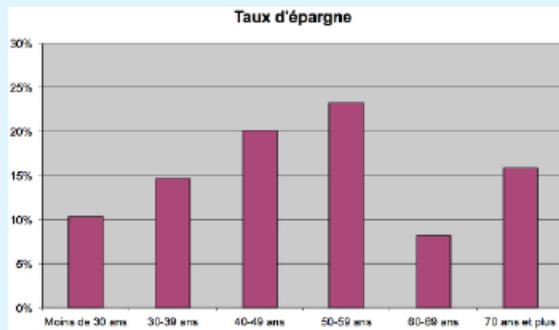
Séquence 3.1	L'arbitrage entre consommation et épargne
Séquence 3.2	Le pouvoir d'achat des ménages
Séquence 3.3	La structure de consommation des ménages

Devoir sur table – 1 heure

PARTIE I : L'épargne des Français

Une moindre capacité d'épargne à 60 ans

L'effort d'épargne se résorbe à l'âge de la retraite. En moyenne, le revenu annuel chute de 53 993 euros pour les cinquantenaires à 41 896 euros pour les sexagénaires. L'épargne brute annuelle mesurée par l'Insee passe ainsi de 13 553 euros à 4 884 euros. Le taux d'épargne chute ainsi passé 60 ans, pour remonter progressivement ensuite.



Ensemble des ménages :

- revenu disponible brut : 45 101 euros par an en moyenne
- épargne brute : 7 735 euros par an
- taux d'épargne : 17%

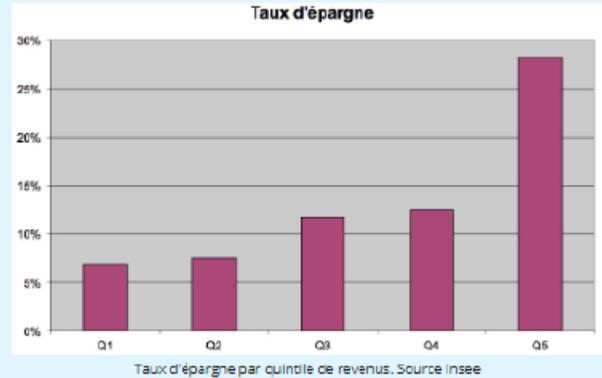
Quintile (20%) des ménages les plus modestes :

- revenu disponible brut : 22 801 euros
- épargne brute : 1 543 euros
- taux d'épargne : 7%

Quintile (20%) des ménages les plus aisés :

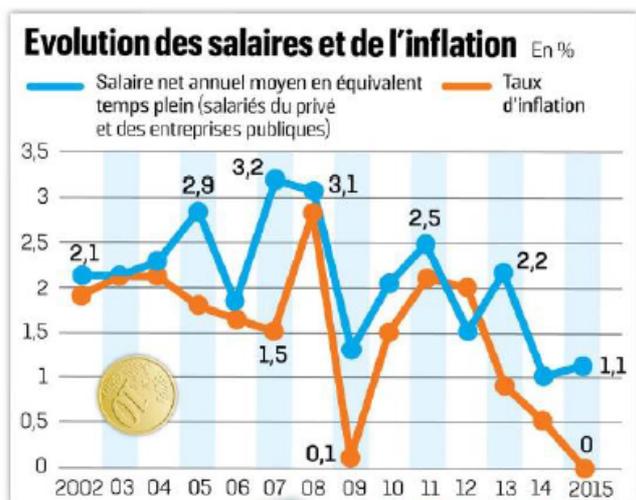
- revenu disponible brut : 80 999 euros
- épargne brute : 22 865 euros
- taux d'épargne : 28%

Source Insee : montants moyens annuels par ménage en 2011 en euros. Chiffres intégrant les « transferts privés » (soutiens familiaux par exemple).



- 1 – Rappelez la définition de l'épargne, et la manière de calculer le taux d'épargne.
- 2 – Relevez le revenu annuel des quinquagénaires, et le montant de ce revenu qu'ils réservent à leur épargne. Calculez la propension à épargner des quinquagénaires.
- 3 – Relevez (à plus ou moins 1% près) le taux d'épargne du quintile des ménages les plus aisés, c'est-à-dire des 20% des ménages les plus aisés. Expliquez pourquoi ce taux est bien supérieur au taux d'épargne des autres ménages.
- 4 – Déduisez-en le rapport entre le montant des revenus et le taux d'épargne des Français.

PARTIE II : Le pouvoir d'achat des Français



1 – Donnez une définition de l'inflation.

2 – Rappelez les conditions nécessaires pour que le pouvoir d'achat des Français augmente sur une période donnée.

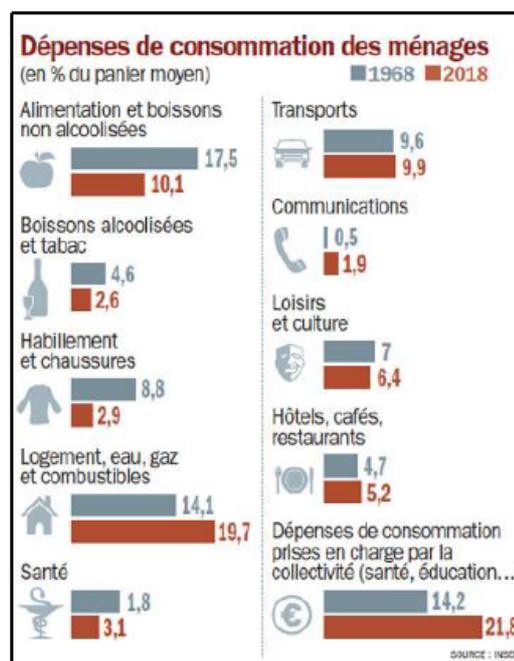
3 – Comparez l'évolution des salaires et de l'inflation en France entre 2002 et 2015, et déduisez-en si le pouvoir d'achat a globalement augmenté ou diminué sur cette période.

PARTIE III : La structure de consommation des Français

1 – Rappelez de quels critères dépendent la consommation d'un ménage.

2 – Relevez 3 postes de dépenses de consommation des Français qui ont beaucoup évolué entre 1968 et 2018, et trouvez au minimum une explication pour chacun de ces 3 postes.

3 – Discutez des modifications de consommation des Français à l'avenir : donnez des exemples de nouveaux postes de consommation qui pourraient apparaître, et de postes de consommation qui pourraient diminuer ou disparaître.



ANNEXE 7 : Grille d'observation de la co-construction de l'évaluation

Première composante (sentiment d'importance)

Instructions : compter pour chaque élève le nombre de fois qu'il participe à la co-construction au cours de l'heure avec son professeur.

1 :	2 :	5 :	6 :
3 :	4 :	7 :	8 :
9 :		10 :	

Deuxième composante (sentiment de sympathie)

1 :	2 :	5 :	6 :
3 :	4 :	7 :	8 :
9 :		10 :	

Instructions : compter pour chaque élève le nombre de fois qu'il interagit avec un camarade pour contredire ou compléter la proposition faite.

Troisième composante (sentiment de compétence)

Instructions : à chaque prise de parole par un élève, distinguer par un « + » ou « - » sa volonté de proposer une question de difficulté suffisante (+) ou de difficulté inférieure (-) au niveau requis.

1 :	2 :	5 :	6 :
3 :	4 :	7 :	8 :
9 :		10 :	

Grille d'analyse des résultats :

<u>Première composante (sentiment d'importance) = nombre de prises de parole par élève avec son professeur sur le sujet.</u>	
Nombre d'élèves n'ayant pas participé au cours de la séance :	
Nombre d'élèves ayant participé entre une et trois fois au cours de la séance :	
Nombre d'élèves ayant participé plus de trois fois au cours de la séance :	
<u>Deuxième composante (sentiment de sympathie) = nombre d'interactions entre élèves (en rapport avec la co-construction).</u>	
Nombre d'élèves n'ayant pas interagi au cours de la séance :	
Nombre d'élèves ayant interagi entre une et trois fois au cours de la séance :	
Nombre d'élèves ayant interagi plus de trois fois au cours de la séance :	
<u>Troisième composante (sentiment de compétence) = nombre de fois qu'un élève prend la parole pour moduler la difficulté de la question.</u>	
Nombre d'élèves ayant choisi de ne pas intervenir sur la difficulté des questions :	
Nombre de fois qu'un élève est intervenu pour diminuer la difficulté des questions :	
Nombre de fois qu'un élève est intervenu pour augmenter la difficulté des questions :	
<i>Observations supplémentaires :</i>	

ANNEXE 8 : Données de l'observation de la séance de co-construction

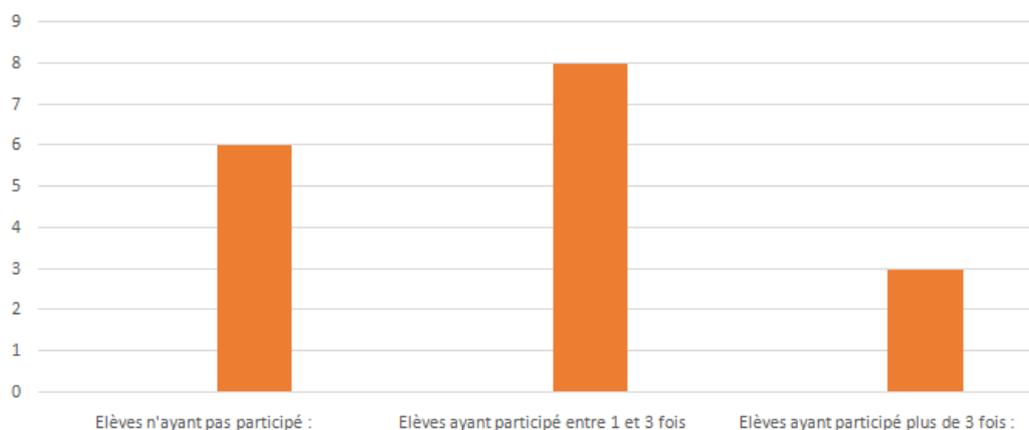
Tableau général de participation :

	Sentiment d'importance	Sentiment de compétence		Sentiment de sympathie
		-	+	
Elève 1	0	0	0	1
Elève 2	6	5	3	5
Elève 3	1	0	0	2
Elève 4	0	0	0	0
Elève 5	1	1	0	4
Elève 6	1	2	1	1
Elève 7	6	1	2	0
Elève 8	0	0	0	6
Elève 9	1	1	0	1
Elève 10	1	2	0	4
Elève 11	0	0	0	0
Elève 12	1	0	1	4
Elève 13	0	0	0	0
Elève 14	2	0	0	6
Elève 15	4	2	1	2
Elève 16	1	2	0	1
Elève 17	0	0	0	0
Elève 18	<i>Absent</i>			
TOTAL	25	16	8	37

Sentiment d'importance

Sentiment d'importance	
Elèves n'ayant pas participé :	6
Elèves ayant participé entre 1 et 3 fois	8
Elèves ayant participé plus de 3 fois :	3

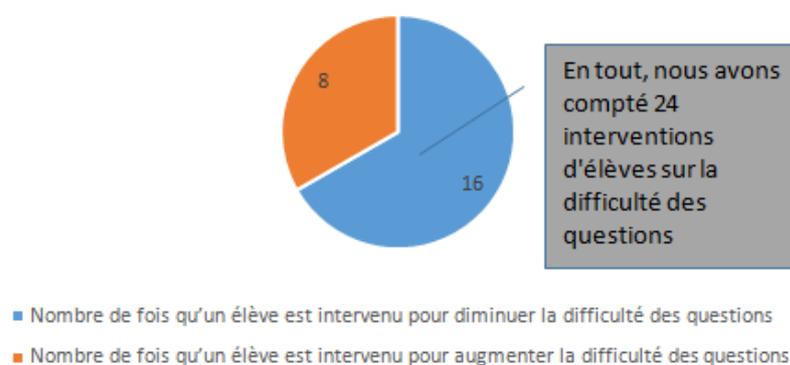
Taux de participation des élèves à la co-construction de l'évaluation



Sentiment de compétence

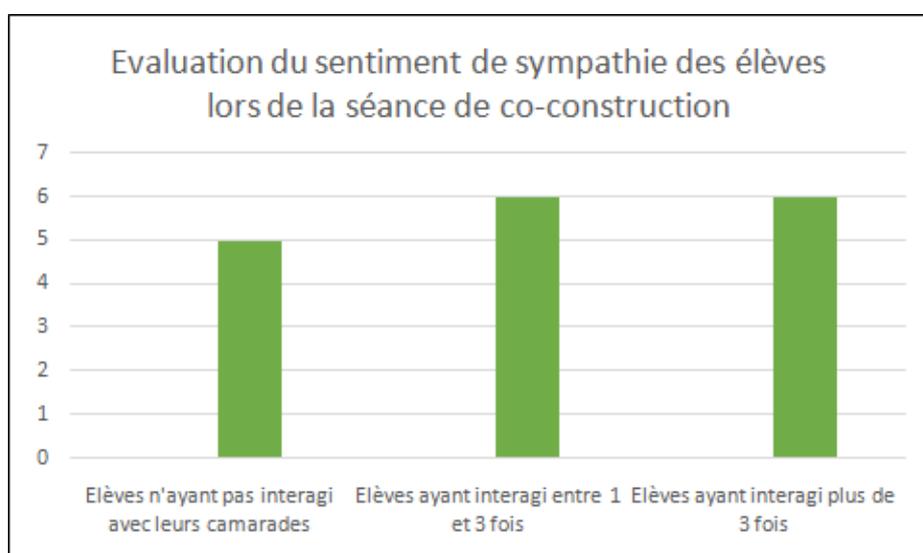
Sentiment de compétence	
Nombre de fois qu'un élève est intervenu sur la difficulté de la question	24
Nombre de fois qu'un élève est intervenu pour diminuer la difficulté des questions	16
Nombre de fois qu'un élève est intervenu pour augmenter la difficulté des questions	8

Résumé des interventions des élèves sur la difficulté des questions



Sentiment de sympathie

Sentiment de sympathie	
Elèves n'ayant pas interagi avec leurs camarades	5
Elèves ayant interagi entre 1 et 3 fois	6
Elèves ayant interagi plus de 3 fois	6



ANNEXE 9 : Questionnaire auto-administré de Rosenberg

Le questionnaire :

QUESTIONNAIRE INDIVIDUEL	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
	1	2	3	4
1. Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Tout bien considéré, je suis porté à me considérer comme un raté.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Je sens peu de raisons d'être fier de moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. J'ai une attitude positive vis-à-vis moi-même.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Parfois je me sens vraiment inutile.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Il m'arrive de penser que je suis un bon à rien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

L'analyse du questionnaire :

Comment évaluer votre estime de soi ?

Pour ce faire, il vous suffit d'additionner vos scores aux questions **1, 2, 4, 6 et 7**.

Pour les questions **3, 5, 8, 9 et 10**, la cotation est inversée, c'est-à-dire qu'il faut compter 4 si vous entourez le chiffre 1, 3 si vous entourez le 2, 2 si vous entourez le 3 et 1 si vous entourez le 4.

Faites le total de vos points. Vous obtenez alors un score entre 10 et 40.

L'interprétation des résultats est identique pour un homme ou une femme.

Si vous obtenez un **score inférieur à 25**, votre estime de soi est très faible. Un travail dans ce domaine semble souhaitable.

Si vous obtenez un **score entre 25 et 31**, votre estime de soi est faible. Un travail dans ce domaine serait bénéfique.

Si vous obtenez un **score entre 31 et 34**, votre estime de soi est dans la moyenne.

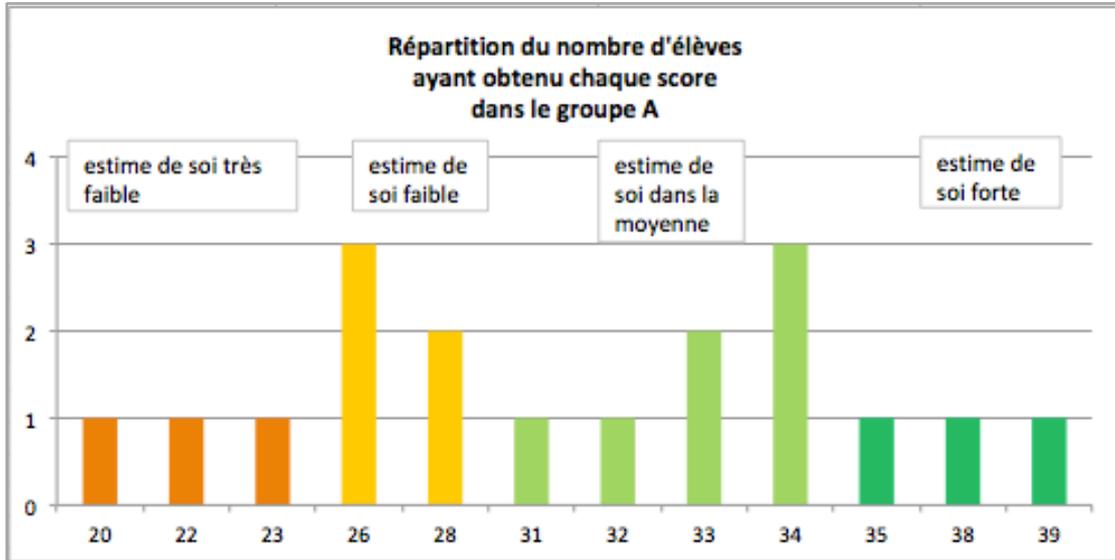
Si vous obtenez un **score compris entre 34 et 39**, votre estime de soi est forte.

Si vous obtenez un **score supérieur à 39**, votre estime de soi est très forte et vous avez tendance à être fortement affirmé.

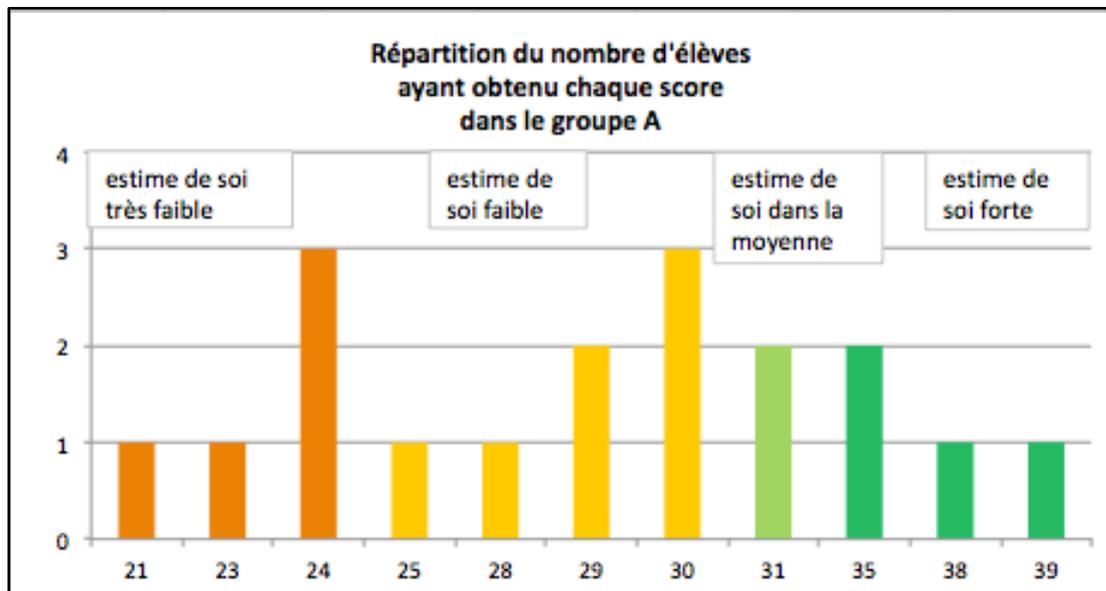
Source : www.irbms.fr

Annexe 10 : Données du questionnaire de Rosenberg

Les données de l'administration #1 - 12 mars 2020



Les données de l'administration #2 - 30 avril 2020



ANNEXE 11 : Guide d'animation des focus groups

Préambule à partager avec les élèves

Il conviendra de consacrer les 5 premières minutes à aborder les points suivants :

Remercier les élèves pour leur participation

Expliciter les objectifs, la durée et le déroulement du focus group :

20 minutes de discussion de groupe afin d'obtenir le ressenti des élèves par rapport à la co-construction de l'évaluation.

La discussion sera animée par un professeur assisté de deux collègues qui resteront muets et prendront des notes.

L'animateur restera objectif et n'exprimera aucune opinion

Énoncer les règles de fonctionnement à respecter :

- Tout le monde doit pouvoir s'exprimer librement
- Toutes les idées, opinions, ressentis sont légitimes et ne doivent pas être jugés
- Pratiquer l'écoute et ne pas monopoliser ou couper la parole

Ethique : tout ce qui se dit ne sortira pas de cette salle, les discussions resteront anonymes et confidentielles.

Les questions ouvertes de cadrage et de relance

1- Comment avez-vous vécu cette expérience de co-construction de l'évaluation ?

=> Laisser tout le monde s'exprimer puis relancer éventuellement sur : avez-vous trouvé ça utile / intéressant / déroutant...

2- Quels sont les sentiments que vous éprouvez en général avant une évaluation ?

=> Laisser tout le monde s'exprimer puis relancer pour obtenir des mots liés à des émotions, sentiments, ressentis...

3- Comment vous êtes-vous senti cette fois-ci avant l'évaluation ?

=> Relancer pour obtenir des mots liés à des émotions, sentiments, ressentis...

4- Si vous deviez choisir un mot pour définir votre humeur ou état d'esprit avant cette évaluation quel serait-il ?

=> Donner un exemple si vraiment rien n'émerge du type inquiet ou rassuré

5- Vous sentez-vous favorisés par rapport aux élèves qui n'ont pas construit l'évaluation ? Ou au contraire, vous sentez-vous pénalisé ?

=> Pourquoi ?

6- Souhaiteriez-vous renouveler cette expérience ?

=> Si non, pourquoi ?

7- A votre avis, quel est l'intérêt pour un professeur de vous faire travailler sur la construction d'une évaluation ?

=> Si vraiment rien n'émerge : Cela vous a-t-il mis dans de bonnes dispositions pour l'épreuve ?

ANNEXE 12 : Guide d'observation des focus groups

Pour rappel, les focus groups porteront sur l'analyse de l'action éducative, à savoir la co-construction d'une évaluation, et non pas sur l'évaluation elle-même.

Nous nous attendons, au cours des focus groups, à observer un thème autour du sentiment de valorisation, de maîtrise, qui s'opposera aux notions de stress et de sentiment d'échec.

Verbatim attendus autour de la valorisation	Nombre de fois exprimés	Verbatim attendus autour de la notion de stress et d'inquiétude	Nombre de fois exprimés
"C'était rassurant"		"C'était perturbant"	
"C'était amusant"		"J'étais stressé(e)"	
"J'étais rassuré(e) de faire moi-même les questions"		"J'avais peur de ne pas y arriver"	
"C'était intéressant"		"C'était compliqué"	
"Je me suis senti mieux préparé pour l'évaluation"		"Ce n'est pas facile de faire de se mettre d'accord sur les questions"	
"Cela m'a donné confiance pour l'évaluation"		"Ce n'est pas notre rôle"	
"Je me suis senti plus motivé pour l'évaluation"			
"Ça veut dire que vous nous avez fait confiance"			

Un autre thème ou d'autres expressions pourraient également émerger de ces focus groups. Nous les noterons ci-dessous :

ANNEXE 13 : Questionnaire d'évaluation de l'action éducative

Donne ton avis sur la co-construction de l'évaluation

Tu as participé en groupe et avec ton professeur à la co-construction de la dernière évaluation d'économie. Je te remercie pour ton implication et j'aimerais connaître ton avis sur la manière dont tu as vécu cette expérience. Ce questionnaire te prendra 5 minutes environ. Les réponses ne seront pas jugées comme bonnes ou mauvaises, tu es donc encouragé à répondre avec spontanéité et en toute honnêteté.

Quels sont les sentiments (au moins deux) que tu ressens en général avant une évaluation ?

Votre réponse _____

Décris en deux phrases minimum comment tu as vécu cette expérience de co-construction de la dernière évaluation ?

Votre réponse _____

Propose deux à quatre mots pour définir ton état d'esprit avant cette évaluation.

Votre réponse _____

Pour cette évaluation, par rapport à d'habitude tu t'es senti.e (tu peux cocher plusieurs cases)

- Comme d'habitude
- Moins inquiet.te / stressé.e
- Plus rassuré.e
- Plus confiant.e
- Plus serein.e
- Plus motivé.e
- Autre : _____

Le fait de construire cette évaluation a-t-elle renforcé ton estime de toi ?

- 1 2 3 4 5
- Non pas du tout Oui beaucoup

Souhaiterais-tu renouveler cette expérience ?

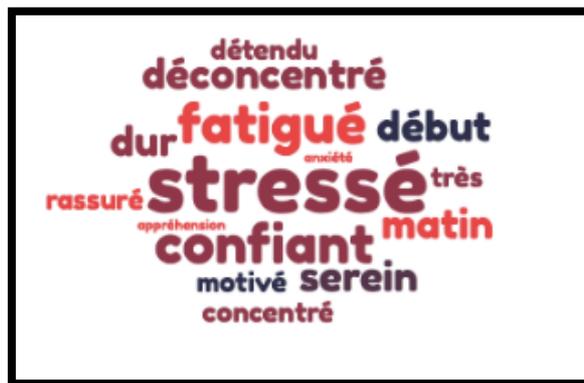
- Oui
- Non
- Je ne sais pas

ANNEXE 14 : Données du questionnaire d'évaluation de l'action

1- Les sentiments habituellement ressentis avant une évaluation



2- Les sentiments ressentis avant l'évaluation co-construite



3- Les verbatims rédigés par les élèves sur la co-construction

"Cette expérience de construction de la dernière évaluation était bien, ça sert à savoir quoi réviser et voir si certaines questions ne sont pas bien comprises par certains."

"C'était stressant j'ai manqué de temps."

"C'était une expérience intéressante, j'ai bien aimé."

"C'était plus facile de construire les questions."

"La formulation des questions était plus compréhensible."

"J'ai bien aimé ce système qui nous a permis de savoir quoi réviser. Mais je pense qu'il sera mieux en vrai avec des paroles et en classe."

"Je l'ai vécu assez difficilement car le mode de travail n'est pas pareil."

"L'expérience de co-construction était bien. Elle m'a permis de bien visualiser ce qu'on allait lui demander."

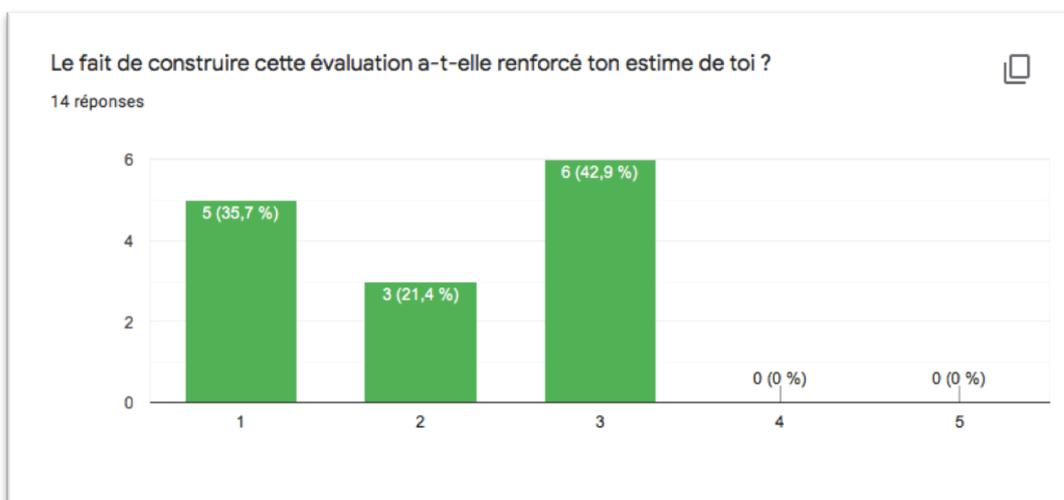
“Je l'ai bien vécu. Cela m'a permis de mieux m'organiser et savoir sur quoi il fallait le plus se focaliser.”

“Plutôt bien mais le temps reste très stressant.”

“C'était bien organisé pour une première fois. Le temps était me paraissait par contre moins long qu'en classe.”

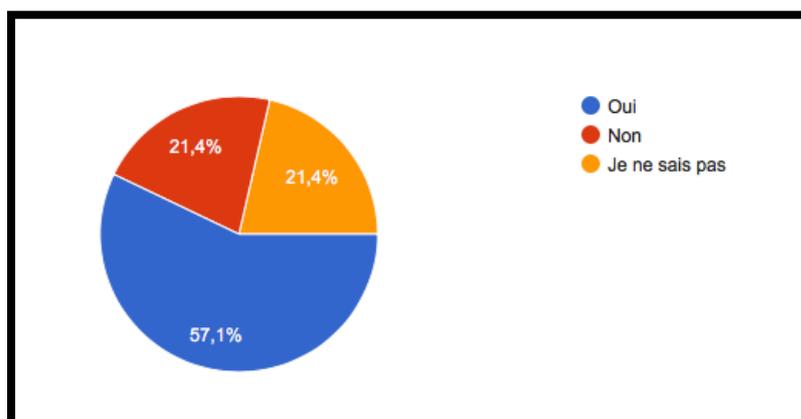
“Construite c'était bien mais la faire c'était dur, surtout le fait de ne pas faire cours normalement qui est dur.”

4- La co-construction de l'évaluation a-t-elle renforcé l'estime de soi



1=non pas du tout 5=oui beaucoup

5- Souhait de renouveler la co-construction d'une évaluation



Mémoire de master MEEF 2019-2020 – INSPE de l'académie de Créteil

L'évaluation, un levier pour renforcer l'estime de soi des élèves

Gwenaëlle BRUNO-SALINIER ; Laurent LE CORRE ; Nathalie MALLET ; Jeffrey MELOT

Sous la direction de Jean-Jacques SEKOWSKI

Mots-clés : évaluation, estime de soi, réussite, valorisation, compétence, bienveillance, considération.

Interrogation, test, contrôle, devoir... beaucoup de termes existent pour décrire ce que nous regroupons sous le terme d'évaluation. Si les textes officiels de l'Education nationale recommandent de privilégier la bienveillance et l'évaluation positive, sur le terrain, les évaluations sont le plus souvent vécues comme des sanctions de la part des élèves, et notamment par ceux les plus en difficulté.

Nos expériences d'enseignants des lycées technologiques et professionnels le confirment : les évaluations sont liées aux décisions d'orientation, elles-mêmes sources de sentiments d'infériorité et d'échecs chez nos élèves. Dans le même temps, avec la réforme du baccalauréat, l'évaluation devient protéiforme et omniprésente dans la vie des élèves : contrôle continu, épreuves communes de contrôle continu, épreuves sur dossier et grand oral.

Dès lors, comment faire de l'évaluation un levier afin de renforcer l'estime de soi de nos élèves ? Nous avons souhaité expérimenter la co-construction d'une évaluation, en confiant le questionnement aux élèves d'une classe de premières STMG au lycée Evariste Galois de Noisy-le-Grand (93).

Notre travail de recherche a nécessité de bien définir et mesurer l'estime de soi. Nous nous sommes appuyés d'une part sur les travaux du psychologue américain Will Schutz pour disposer d'indicateurs concrets observables et d'autre part sur l'échelle de Morris Rosenberg pour une approche complémentaire de nature quantitative.

Le contexte de fermeture des établissements scolaires et de confinement national lié à l'épidémie du virus Covid-19 nous a amenés à déployer notre action à distance.

Le dispositif d'enquête que nous avons mis en place s'est articulé autour de quatre outils : les résultats des élèves au questionnaire de Rosenberg, soumis en amont et en aval de notre action, l'observation des élèves en visioconférence pendant l'action de construction de leur évaluation, l'analyse du ressenti des élèves à travers l'administration d'un questionnaire en ligne et enfin l'analyse de leurs copies. Nous avons également complété ce dispositif par quatre entretiens individuels afin de préciser la manière dont notre action pouvait avoir fait évoluer l'estime de soi de nos élèves.

Notre analyse nous permet de conclure à une valorisation des élèves et à une amélioration de leur estime personnelle et ouvre des perspectives de recherche sur une question pédagogique essentielle : comment donner de la valeur aux apprentissages ?