



HAL
open science

Les effets de l'évaluation par contrat de confiance sur le sentiment de compétence des élèves

Alyssa Leclere

► **To cite this version:**

Alyssa Leclere. Les effets de l'évaluation par contrat de confiance sur le sentiment de compétence des élèves. Education. 2023. dumas-04549991

HAL Id: dumas-04549991

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04549991>

Submitted on 17 Apr 2024

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

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »
Mention 1er degré

Mémoire de Recherche

**Les effets de l'Evaluation par Contrat de Confiance
sur le sentiment de compétence
des élèves**

Année universitaire 2022 - 2023

Soutenu par : LECLERE Alyssa

Membres du jury de soutenance :

COUILLAUD Florence directrice de mémoire
JEZIORSKI Agnieszka assessseure

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma gratitude.

Je souhaite avant tout remercier ma directrice de mémoire, Florence COUILLAUD, pour le temps qu'elle a consacré à m'apporter les outils méthodologiques indispensables à la conduite de cette recherche.

Je remercie également toute l'équipe pédagogique de l'école Publique de Villefort (48) pour m'avoir permis de mettre en place au sein de ma classe l'expérimentation de recherche. Par la même occasion, je tiens à témoigner toute ma gratitude envers ma binôme Sylvie RABIER et à ma collègue et tutrice Jeanne SZYMIEZEK pour tous ces précieux conseils et son soutien indéfectible.

J'adresse mes sincères remerciements à tous les professeurs, intervenants, amis, qui, par leurs paroles, leurs écrits, leurs conseils et leurs critiques ont guidé mes réflexions pendant cette année de recherche.

Titre : Les effets de l'Evaluation par Contrat de Confiance sur le sentiment de compétence des élèves d'une classe multi-âge de CE1-CE2.

Mots clés : Evaluation, Evaluation Par Contrat de Confiance, Sentiment de compétence, Confiance en soi

Résumé :

L'évaluation est une pratique scolaire commune, pourtant, les élèves semblent redouter ce moment. Sa place dans les pratiques d'enseignement et son utilité dans le processus d'apprentissage questionnent. Pourquoi évaluer ? Quoi évaluer ? Comment évaluer ? Il semble nécessaire d'interroger les pratiques de l'évaluation, et les différentes formes qu'elle peut prendre en classe. Du point de vue des élèves, il est indispensable de faire de l'évaluation, non plus une source d'angoisse, mais un outil de construction des apprentissages. Ainsi, ce mémoire a pour objectif de mesurer les effets de la pratique de l'Evaluation Par Contrat de Confiance sur le sentiment de compétence des élèves d'une classe de CE1-CE2. La question que l'on se pose est la suivante : Dans quelle mesure la mise en place de l'EPCC peut-elle permettre de sécuriser un élève face aux apprentissages ?

Title: The Effects of assessments through trust agreement on the feeling of competence in students of a multi-level class of CE1-CE2

Key Words : Evaluation, assessment, assessment via trust agreement, feeling of competence, self trust, confidence

Abstract :

Evaluation or assessment is a common practice in the field of education, however students seem to dread it. Its role in education and its value in the learning process are being put to the test. Why should one assess ? What should one assess, and how ? It seems relevant to question the methods of evaluation/assessment, and how they are put to use in class. From the point of view of the students, it would be interesting to change the process of assessment from being a source of anxiety to making it more of a tool to help the students learn. The object of this memoir is to study the effects of Assessment Through a Trust Agreement on the feeling of competence in students of a class of CE1 - CE2. The question we are putting forward is : How can Assessment through a Trust Agreement reassure students in the context of learning ?

SOMMAIRE

I – Introduction	9
II – État de l'art	12
2.1 La confiance en soi	12
2.2 Le sentiment de compétence	13
2.3 La place de l'erreur	14
2.4 Qu'est-ce que l'évaluation ?	14
2.5 Les différentes formes d'évaluation	15
2.6 Les textes institutionnels	16
2.7 L'évaluation positive	18
2.8 La pédagogie explicite	19
2.9 La constante macabre et l'EPCC	20
2.10 L'évaluation par compétence	21
III – Méthodologie	22
3.1 La recherche qualitative	22
3.2 Le devis méthodologique	22
3.3 Enquête préalable	24
3.4 Mise en place de l'EPCC	26
IV – Recueil des données	28
4.1 Les échelles de Likert	28
4.2 Construction du questionnaire pour entretiens	29
4.3 Méthodologie d'analyse des données	30
4.4 Difficultés rencontrées	31

V- Analyse des données	32
5.1 Les échelles de Likert	32
5.2 Les entretiens	38
VI- Discussion	49
VII – Conclusion	52
Bibliographie	54
Annexes	56

I - Introduction

Chaque élève est différent, apprend différemment, à une histoire singulière et personnelle. Il arrive parfois que certains élèves aient une vision négative d'eux-mêmes, cela se traduit en classe par un manque de confiance en soi. La seule motivation pour l'enseignant, son rôle, sa mission, est que tous ses élèves soient en réussite. C'est-à-dire que chacun de ses élèves soit en apprentissage et en progrès par rapport à lui-même.

En poste dans une classe ordinaire de CE1-CE2, au début de l'année j'ai rapidement perçu que mes élèves étaient très angoissés et que l'évaluation était source d'anxiété. J'ai remarqué que certains élèves bâclaient l'évaluation, s'agitaient, trouvaient des stratégies de contournement. Le climat de confiance et la sécurité psychoaffective sont des conditions de sécurité psychologique à instaurer pour que ces enfants acceptent d'entrer dans la tâche, aient envie d'apprendre et donc acceptent le contrat d'élève. L'évaluation est une des pratiques scolaires communes, pourtant, mes élèves semblent redouter ce moment. Il me semble nécessaire, pour ma première année d'enseignement, d'interroger les pratiques de création de l'évaluation, et les différentes manières de la mener en classe. Il me semble important également, du point de vue des élèves, de faire de l'évaluation, non plus une source de stress, mais un outil de construction des apprentissages. Ainsi, je vais me focaliser dans ce mémoire sur les pratiques évaluatives, afin de mettre en réussite mes élèves en augmentant leur confiance en eux.

Après quelques semaines en tant que professeure des écoles, je me rends compte qu'évaluer n'est pas une évidence. L'évaluation, sa place dans les pratiques d'enseignement et son utilité dans le processus d'apprentissage me questionnent. Pourquoi évaluer ? Quoi évaluer ? Comment évaluer ? Qui évaluer ?

L'évaluation est fréquemment repoussée à la fin du chapitre, ou de la période. Elle a pour but de rendre compte de l'acquisition des compétences au professeur. En somme, l'évaluation vient clore le chapitre, validant ou invalidant à la fois le travail de l'élève mais également la qualité du cours de l'enseignant. Mais l'évaluation sommative n'est pas la seule option évaluative existante. On reconnaît aussi notamment l'évaluation diagnostique et l'évaluation formative. L'évaluation diagnostique intervient au début du cours, elle permet de repérer et d'identifier les difficultés rencontrées par l'élève afin d'y apporter des réponses pédagogiques adaptées au cours de la séquence. L'évaluation formative intervient au cours d'un apprentissage, elle permet à l'élève de prendre conscience de ses acquis et des difficultés rencontrées, de savoir où il se situe dans ses apprentissages, de découvrir par lui-même les moyens de progresser.

Pour Martine REMOND (2008), « Une évaluation est valide si elle contient des informations rendant possibles des apprentissages ultérieurs et si les enseignants les utilisent pour ajuster leur enseignement ». Il semblerait que l'évaluation soit sujet d'incompréhension entre professeurs et élèves. Les professeurs ne prennent pas assez de temps pour présenter, expliciter, clarifier les compétences qui feront l'objet de l'évaluation aux élèves. Tandis que les élèves ne savent pas ce qu'il faut savoir, entre la trace écrite, les exercices, la méthodologie. Finalement, il s'avère que le but de l'évaluation dans le processus d'apprentissage soit inconnu des élèves. C'est ce que Stéphane BONNERY appelle les « malentendus socio-cognitifs » (2007). Le terme « malentendu » désigne le décalage existant entre les attentes institutionnelles qui paraissent évidentes pour les professionnels de l'éducation, mais qui ne font pas sens pour des élèves peu familiarisés avec les exigences scolaires, et sont en difficulté pour y répondre. Si tous les élèves sont familiers de l'école en tant que lieu social et institutionnel, tous n'en comprennent pas les enjeux finaux. Pour résumer, les malentendus socio-cognitifs désignent cet écart entre l'activité attendue des élèves, et leur activité réelle. Ils découlent de l'institution scolaire qui rend ses attentes opaques et peu claires pour ses apprenants. Les malentendus socio-cognitifs sont donc le fruit d'une co-construction entre école et élèves. Ces incompréhensions ont des conséquences visibles sur les copies des élèves et génèrent des effets négatifs : incompréhension par les élèves, sentiment de dévalorisation et de démotivation, stigmatisation des élèves en difficulté pouvant aller jusqu'au décrochage scolaire.

L'évaluation scolaire est censée évaluer uniquement les apprentissages dispensés explicitement par l'enseignant dans son cours. Elle ne porterait donc que sur ce qui a été vu en classe. Cependant, Philippe PERRENOUD a démontré le concept de « curriculum caché » (1984). « La notion de curriculum caché, dans son sens strict, se réfère aux conditions et aux routines de la vie scolaire qui engendrent régulièrement des apprentissages méconnus, étrangers à ceux que l'école sait et déclare vouloir favoriser ». Celui-ci défend l'idée selon laquelle l'école dispense aux élèves des apprentissages dont l'objet leur serait caché. En somme l'idée qu'à l'école les élèves apprennent sans que cela ne leur soit clairement explicité puisque « La nature même du rapport pédagogique conduit à cacher aux apprenants une partie de ce vers quoi on les mène » (PERRENOUD, 1998). PERRENOUD va même jusqu'à dire que les enseignants eux-mêmes n'ont pas conscience de tous les apprentissages menés à l'école : « Tous les enseignants n'ont pas conscience de tous les apprentissages que tous les élèves font à l'école » (PERRENOUD, 1998). Le curriculum caché comprend aussi l'implicite, la maîtrise du « métier d'élève ». Dans ce sujet, je vais me focaliser uniquement sur le côté explicite des apprentissages. Il est important pour les élèves de savoir au préalable quel est le but de la tâche.

Selon J. HATTIE (2017) : « plus les objectifs d'apprentissage sont transparents, plus l'élève est susceptible de s'engager dans les tâches à accomplir pour les réaliser. Plus l'enfant est conscient des critères de réussite, plus il peut comprendre les actions qui doivent être menées pour les remplir ». C'est en ce sens que s'inscrit la pédagogie explicite que je détaillerai ultérieurement.

Nous avons longtemps été enfermés dans une évaluation qui sanctionne les erreurs sans valoriser les réussites et les progrès de l'élève. Ces réflexions renvoient bien souvent à la notation ou à un positionnement dans le groupe. ANTIBI (2003) décrit un phénomène « la constante macabre » dont est victime le système éducatif français. C'est un phénomène inconscient, selon lequel les enseignants se sentent obligés de répartir les élèves en 3 tiers : 1 tiers de mauvais élèves, 1 tiers d'élèves moyens et 1 tiers de bons élèves. Ainsi, il s'agit de s'interroger sur les manières possibles pour nous détacher de ce phénomène de constante macabre. Faut-il revoir notre manière d'évaluer les élèves ? C'est dans cette optique qu'ANTIBI a créé un nouveau système d'évaluation ayant pour objectif principal l'éradication de la constante macabre : l'Evaluation Par Contrat de Confiance (EPCC). C'est sur ce système d'évaluation, que je détaillerai un peu plus tard, que je vais me baser pour rédiger la suite de ce mémoire.

En conséquence, je fais l'hypothèse que la mise en place de l'Evaluation Par Contrat de Confiance dans ma classe va aider mes élèves à mieux comprendre les enjeux de l'évaluation et de développer chez eux le sentiment de compétence.

Problématique : Dans quelle mesure la mise en place de l'EPCC peut-elle permettre de sécuriser un élève face aux apprentissages ?

Dans un premier temps nous allons présenter un aperçu des recherches en éducation sur la question de la confiance en soi et de l'évaluation. Ensuite nous évoquerons la méthodologie de recherche adoptée pour ce mémoire en présentant la démarche et les différents outils utilisés. Enfin nous réaliserons une analyse critique des résultats de cette recherche afin de vérifier notre hypothèse.

II - Etat de l'art

2.1 La confiance en soi

Il s'agit de travailler sur le lien existant entre évaluation et confiance en soi, il est apparu que la confiance en soi n'est pas définie dans les ouvrages de pédagogie. Seul le dictionnaire Larousse la définit comme : « le sentiment, la conscience que l'on a de sa propre valeur et dans lesquels on puise une certaine assurance. » La confiance en soi est une des conditions nécessaires à tout apprentissage. Selon GIORDAN et PELLAUD (2008), c'est grâce à la confiance en soi que les élèves peuvent abandonner leurs conceptions antérieures d'un savoir pour accepter d'en construire un nouveau. C'est ainsi que l'on s'interroge sur le rôle du professeur dans le développement de la confiance en soi d'un élève. Sur quels éléments l'enseignant doit-il se focaliser pour permettre une estime de soi suffisante pour établir une relation de confiance entre élève et PE ? Outre le fait que l'on accorde à chaque élève la même capacité à apprendre, notre rôle est de guider et d'accompagner les élèves en les encourageant, en veillant à souligner les réussites, en s'appuyant sur leurs points forts et leur motivation personnelle. SHANKLAND, BRESSOUD, TESSIER, & GAY (2018, pp.3-4)) ont mis en évidence trois besoins psychologiques importants pour la motivation et le bien-être scolaire des élèves :

Le premier besoin concerne le sentiment d'autonomie, qui est le sentiment d'être à l'origine de ses choix et de ses actions, ou de percevoir une cohérence entre les actions demandées et ses propres valeurs. Les élèves doivent comprendre l'intérêt et l'utilité de ce qui leur est proposé à l'école pour être motivés et se sentir bien dans leur environnement scolaire.

Le deuxième besoin est le sentiment de compétence, qui est le sentiment de pouvoir faire face aux exigences des tâches demandées. Les élèves ont besoin de se sentir capables de réussir pour être motivés et se sentir compétents.

Le troisième besoin est celui de proximité sociale, qui est le besoin de se sentir accepté et apprécié par les enseignants et les camarades de classe. Lorsque les élèves se sentent acceptés, cela favorise leur motivation, leur engagement et leur bien-être scolaire.

En somme, ces trois besoins psychologiques sont essentiels pour favoriser la motivation, l'engagement et le bien-être scolaire des élèves.

En mettant l'accent sur la bienveillance et la valorisation, l'enseignant devrait développer des attitudes favorisant la confiance de leurs élèves. En effet, prendre le temps d'écouter

véritablement l'élève, de s'intéresser à lui, à ses difficultés, mais également à ce qui le motive et le passionne permet de montrer à l'élève que l'on s'intéresse réellement à lui dans son individualité. Ce temps consacré à l'élève permet une valorisation de sa personne. De la même manière, valoriser les réussites des élèves est nécessaire, il s'agit de tenir compte de leur marge de progression.

2.2 Le sentiment de compétence

VANLEDE & GALAND (2004) se concentrent sur le concept de "sentiment d'efficacité personnelle" ou "l'estime de soi d'apprentissage" et son rôle dans l'apprentissage et la formation. Ce concept a été développé par le psychologue canadien Albert Bandura, qui a théorisé que le sentiment d'efficacité personnelle était crucial pour le comportement humain et la motivation. Les auteurs expliquent que le sentiment d'efficacité personnelle est un concept clé dans l'apprentissage et la formation, car il peut affecter la motivation des apprenants, leur persévérance et leur performance. En effet, si les apprenants ont confiance en leurs propres capacités à accomplir une tâche ou atteindre un objectif, ils seront plus motivés et plus susceptibles de réussir. Les sources du sentiment d'efficacité personnelle sont différentes, notamment les expériences passées et les influences sociales. Les expériences passées peuvent influencer le sentiment d'efficacité personnelle en renforçant les croyances positives ou négatives que les individus ont sur leurs propres capacités. Les influences sociales, telles que le soutien et les encouragements de l'environnement d'apprentissage, peuvent également affecter le sentiment d'efficacité personnelle en renforçant ou en affaiblissant la confiance des apprenants en eux-mêmes.

Il existe différentes stratégies pour renforcer le sentiment d'efficacité personnelle chez les apprenants. VANLEDE & GALAND (2004) recommandent d'utiliser le feedback positif pour renforcer les croyances positives sur les capacités de l'apprenant, et la participation active des apprenants dans leur propre apprentissage. VANLEDE et coll. (2006) ont mis en avant l'importance de la mémoire autobiographique dans la construction du sentiment d'efficacité. Si l'élève n'a que des souvenirs de réussites, il se lancera plus facilement dans une tâche, fera des essais, ne baissera pas facilement les bras. Il sera dans une sorte de spirale vertueuse. Alors qu'au contraire un élève avec en mémoire un historique rempli d'échecs fera tout l'inverse. Il s'agit pour les professeurs d'éviter de généraliser l'échec. Par ailleurs, GALAND (2006) préconise d'amener les élèves à se concentrer sur les progrès qu'ils ont faits et sur les moyens qu'ils ont à leur disposition pour progresser, plutôt que le ramener par l'évaluation à un positionnement dans un groupe. Pour cela l'enjeu est « de trouver des formes d'évaluations qui soulignent que la compétence est une capacité

qui se construit à travers le travail ».

Finalement, ceux-ci soulignent l'importance de prendre en compte le sentiment d'efficacité personnelle dans la planification et la mise en œuvre de programmes de formation, en particulier pour les apprenants qui peuvent manquer de confiance en eux. Ils suggèrent que le renforcement du sentiment d'efficacité personnelle peut améliorer considérablement l'apprentissage et la formation.

2.3 La place de l'erreur

Les travaux de DEHAENE, reprennent les idées de FAVRE. Selon FAVRE, « l'erreur est une information, non une faute » (Favre, 2015, p.95). En effet, les derniers progrès des neurosciences et de la psychologie cognitive explicitent que l'erreur donne une information sur la manière de penser de l'élève, sur sa façon de raisonner, sur les conceptions qu'il se fait de l'objet ou du savoir. DEHAENE (2018, p. 266) affirme : « Se tromper, c'est déjà apprendre ». Il va même plus loin en citant le philosophe ALAIN lorsqu'il dit : « Il faudrait apprendre à se tromper de bonne humeur [...] Penser, c'est aller d'erreur en erreur » (p. 265). On comprend alors qu'il faut donner un statut positif à l'erreur. Expliquer à l'élève qu'elle est normale et qu'il peut totalement la dépasser. C'est en faisant des erreurs que l'on peut rebondir, aller plus loin, et ainsi progresser. Un autre point de vigilance à avoir en tant que PE c'est de faire attention à ne pas associer l'enfant à son erreur mais, au contraire, de s'intéresser à ce qui a produit cette erreur pour trouver la ou les meilleures façon(s) de la surmonter.

2.4 Qu'est-ce que l'évaluation ?

La réflexion sur l'erreur conduit à celle sur l'évaluation. Au sens étymologique du terme, évaluer vient de « ex-valuere », c'est-à-dire « extraire la valeur de », « faire ressortir la valeur de ». Charles HADJI (2002) définit l'évaluation comme « une activité par laquelle on s'efforce d'apprécier le caractère acceptable ou non d'une situation existante (tel travail produit par un élève) par référence à une situation désirée ou espérée (un travail scolaire qui manifesterait la maîtrise de connaissances ou compétences visées) »

DE KETELE (1982) nous dit que « évaluer signifie examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision. »

On peut donc en tirer notre définition : l'évaluation est une action qui consiste à comparer un objectif défini par l'enseignant à un résultat obtenu par l'élève.

L'évaluation est donc un jugement de valeur, une opinion, un point de vue personnel porté sur l'acquis, ou non, des compétences d'un élève. Cependant il s'agit bien d'évaluer les réussites (ou les échecs) d'un élève sur une compétence et non de juger l'élève lui-même. Pour les élèves, une évaluation joue un rôle effectif de renforcement tout autant que de correction. Pour les enseignants, c'est l'évaluation qui est un moyen de savoir si leurs démarches pédagogiques ont été comprises ou non et pour quels élèves un soutien individualisé reste nécessaire. Si une question est mal posée, les élèves échoueront, et l'évaluation des enseignants sera en difficulté. C'est pourquoi il faut porter une attention particulière à la formulation des consignes. Il faut noter qu'une bonne évaluation dépend du fait que les objectifs pédagogiques soient clairement définis. Les enseignants, avant d'évaluer leurs élèves, devront se fixer des objectifs et choisir de proposer à ses élèves la ou les méthodes les plus efficaces. C'est en ce sens que, R.F. MAGER nous dit : « Il est impossible d'évaluer avec efficacité la valeur d'un cours ou d'un programme lorsqu'il n'y a pas d'objectifs clairement définis. Autrement dit, l'enseignant n'est efficace que dans la mesure où il atteint un objectif primordial souhaité. S'il n'y parvient pas c'est qu'il est stérile et improductif ».

2.5 Les différentes formes d'évaluation

Lorsque l'on pense à l'évaluation, on pense majoritairement à l'évaluation de fin de séquence qui contrôle les connaissances des élèves, celle que l'on appelle l'évaluation sommative et qui mène bien souvent à la note. Elle mesure les acquisitions au terme de l'apprentissage. Elle a pour but de sanctionner positivement ou négativement. Elle note le degré de réussites ou d'échecs, fixe un seuil, une moyenne, et permet le classement. Mais il faut savoir que l'évaluation peut prendre d'autres formes qui sont notamment définies dans le Bulletin Officiel n°33 du 20 septembre 2007 :

L'évaluation diagnostique intervient « au début, voire au cours d'un apprentissage ou d'une formation, qui permet de repérer et d'identifier les difficultés rencontrées par l'élève ou l'étudiant afin d'y apporter des réponses pédagogiques adaptées ». Selon G. NOIZET, J.-P. CAVERNI dans *Le dictionnaire savant de l'éducation*, elle se définit comme : « celle qui intervient lorsque se pose la question de savoir si un sujet possède les capacités nécessaires pour entreprendre un certain apprentissage ». L'évaluation diagnostique vise un état des lieux. Elle permet de connaître les représentations initiales des élèves et de mettre en avant les prérequis. Les tests d'entrée en CP sont un exemple d'évaluation diagnostique pratiquée à l'école élémentaire.

L'expression « évaluation formative » a été forgée par Michael SCRIVEN en 1967. G. de Landsheere (1980, p. 226) nous en donne une définition : « l'évaluation formative a pour but de dresser un état d'avancement, de reconnaître où et en quoi un élève éprouve une difficulté et de l'aider à la surmonter. Cette évaluation ne se traduit pas en notes, et encore moins, en scores. Il s'agit d'une information en retour (feedback) pour l'élève et pour le maître ». L'évaluation formative intervient au cours d'un apprentissage ou d'une formation, qui permet à l'élève ou à l'étudiant de prendre conscience de ses acquis et des difficultés rencontrées, et de découvrir par lui-même les moyens de progresser. Elle donne des informations à l'enseignant et à l'élève et permet une régulation et une remédiation. Elle permet surtout de construire les critères de la performance attendue donc d'agir en amont de l'action en toute connaissance de cause, et dans ce cas elle prend le nom d'évaluation formatrice. Elle n'est pas nécessairement menée par l'enseignant, mais peut être réalisée par les élèves sous forme d'auto-évaluation ou bien entre pairs avec la co-évaluation.

Pour finir, nous retrouvons l'évaluation certificative, définition donnée par Charles HADJI dans *le dictionnaire savant de l'éducation* : « L'évaluation sommative/certificative, dont le but est de faire un bilan d'ensemble pour attester socialement de la maîtrise ou non de connaissances ou compétences dont l'acquisition a été jugée nécessaire par le corps social, ne doit intervenir qu'à la fin de chaque période d'apprentissage socialement découpée pour être dédiée à cet apprentissage : fin d'un trimestre, d'un semestre, d'un cycle, ou d'un palier » (2015). A titre d'exemple, le CRPE est une sorte d'évaluation certificative. Alors, comment doit-on évaluer à l'école élémentaire? Que nous disent les instructions officielles ?

2.6 Les textes institutionnels

L'évaluation a trois fonctions principales. Premièrement, une fonction institutionnelle, elle détermine le niveau, effectue des comparaisons nationales et internationales. Deuxièmement, une fonction sociale : informer les parents des résultats, conserver une liaison entre parents et enseignants. Troisièmement, une fonction pédagogique : elle permet de cibler le niveau et de vérifier les connaissances, d'apprécier les progrès, de cibler la remédiation, de proposer d'autres supports.

L'arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation - Compétences communes à tous les professeurs - Compétence P5 : Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves.

En situation d'apprentissage, repérer les difficultés des élèves afin de mieux assurer la progression des apprentissages. Construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences. Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis. Faire comprendre aux élèves les principes de l'évaluation afin de développer leurs capacités d'autoévaluation. Communiquer aux élèves et aux parents les résultats attendus au regard des objectifs et des repères contenus dans les programmes. Inscrire l'évaluation des progrès et des acquis des élèves dans une perspective de réussite de leur projet d'orientation.

Le référentiel des compétences des professeurs nous explicite clairement que nous devons évaluer les élèves pour pouvoir, par la suite, repérer les progrès, analyser, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation.

La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'Orientation et de Programmation pour la refondation de l'école de la République modifie l'article L.311-1 du code de l'éducation :

« Dans l'enseignement primaire, l'évaluation sert à mesurer la progression de l'acquisition des compétences et des connaissances de chaque élève ».

L'annexe de la loi du 8 juillet de 2013 dite de refondation de l'école de la République invite à : « faire évoluer les modalités d'évaluation et de notation des élèves », pour éviter une "notation-sanction" à faible valeur pédagogique. Il convient ainsi 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 ». Pour renforcer l'efficacité des apprentissages et favoriser la confiance en eux des élèves, la circulaire de préparation de la rentrée 2014 (n° 2014-068 du 20 mai 2014) incite à « engager une dynamique d'évolution des pratiques d'évaluation » afin que cette dernière ne soit pas « vécue par l'élève et sa famille comme un moyen de classement, de sanction, ou bien réduite à la seule notation ».

Les évaluations en cours d'année scolaire sont laissées à l'appréciation des équipes éducatives. Pour améliorer le suivi des apprentissages, un livret scolaire unique (LSU) à partir du CP est créé pour chaque élève inscrit dans une école ou un collège de l'enseignement public ou privé sous contrat. Ce livret scolaire comprend des bilans périodiques (trimestriel ou semestriel). Les évaluations de début de CP et milieu de CP et de CE1 sont obligatoires et nationales. Elles se dérouleront pour ce début d'année du 12 au 23 septembre 2022.

Par ailleurs, il est notifié sur Eduscol que : « L'évaluation des acquis scolaires des élèves vise à améliorer l'efficacité des apprentissages en permettant à chaque élève d'identifier ses acquis et ses difficultés afin de pouvoir progresser. Les modalités d'évaluation privilégient une évaluation positive, simple et lisible, qui valorise les progrès, soutient la motivation et encourage les initiatives des élèves. »

2.7 L'évaluation positive

Dans le système scolaire, l'évaluation est souvent sommative à la fin de chaque séquence d'apprentissage. Le plus souvent, la dernière séance d'une séquence est appelée « évaluation » et propose des contrôles. Ces contrôles sont utilisés au mieux pour dire ce que l'élève a réussi et n'a pas réussi, au pire pour mettre en relief ce qu'il ne sait pas faire. Ce temps est rarement formatif dans le sens où l'enseignant ne s'accorde que peu de temps pour revenir sur une notion déjà contrôlée. En général, l'enseignant se projette sur les résultats au contrôle proposé, car il connaît ses élèves et sait qui est plus ou moins à l'aise avec la notion enseignée. Il est parfois surpris par les performances obtenues par certains, et peut se permettre de réajuster l'appréciation ou la note pour qu'elles correspondent au travail habituel de l'élève. Dans ces conditions, à quoi servent ces évaluations ? Donnent-elles une vision juste et objective des connaissances de chaque élève ? Mettent-elles certains d'entre eux en difficulté par rapport à d'autres ? Cette forme d'évaluation a-t-elle plus de chance d'entraîner de la peur et de l'angoisse chez les élèves qu'une autre forme d'évaluation ? Très souvent, elle n'est présentée que comme une vérification des acquis. Si elle est bien pensée, l'évaluation est un moment privilégié pour identifier sa propre progression et se donner des balises supplémentaires pour progresser. Il va de soi que, dans une perspective de développement de l'estime de soi, il est impératif de supprimer les « moyenne de classe » et la comparaison avec les résultats des autres. Ceci pour éviter « la honte d'avoir raté », sentiment en désaccord avec la construction de la confiance, qu'elle soit en soi ou envers le professeur. Il est donc urgent de mettre en place l'évaluation positive. Qu'est-ce que l'évaluation positive pour l'enfant et pour l'enseignant ? D'après les propos de Danièle ADAD, l'évaluation positive permettrait aux élèves de se tromper, de dédramatiser l'erreur et de comprendre que l'erreur fait partie du processus de réussite. C'est une évaluation qui donne confiance :

Comme l'adulte est attentif aux progrès, son regard sur l'enfant change, il s'attend à un cheminement progressif. Par conséquent, la motivation et les performances des élèves changent également. Ils font, sans se soucier de bien faire. Ils expérimentent, manipulent, sans s'inquiéter, sans se concentrer sur le résultat (répondre à ce que veut l'enseignant, avoir une bonne note), en observant simplement leurs propres progrès bien définis en étapes successives et en étant conscients que l'erreur est

normale et fait partie intégrante de l'acte d'apprendre. L'élève est ainsi motivé pour poursuivre ses apprentissages et développe un sentiment de compétence. (ADAD, 2019)

ADAD explique que lorsque l'adulte a une attitude positive envers les progrès de l'enfant, cela influence la motivation et les performances des élèves. Les enfants se concentrent sur leur propre progression plutôt que sur le résultat final attendu par l'enseignant, ce qui les amène à expérimenter et à manipuler sans se préoccuper de réussir parfaitement. Elle souligne que les élèves prennent conscience que l'erreur est normale et fait partie du processus d'apprentissage, ce qui les motive à poursuivre leurs apprentissages et développer un sentiment de compétence. En somme, l'attitude positive de l'adulte envers les progrès des élèves peut avoir un impact significatif sur leur motivation et leurs performances en classe. Ainsi, l'évaluation prend en compte réellement le rythme de l'enfant et lui laisse le temps de s'entraîner, de recommencer pour progresser. Les critères d'évaluation sont explicites et construits avec lui, permettant ainsi de le responsabiliser et de lui permettre de voir le chemin qu'il reste à accomplir.

2.8 La pédagogie explicite

La pédagogie explicite est un modèle pédagogique, émergé principalement des recherches nord-américaines de son précurseur Barack Rosenshine. Elle consiste à mettre en mots, à expliciter à voix haute toutes les démarches pour amener les élèves à l'appropriation des connaissances et à la maîtrise des compétences. Il s'agit tout autant d'enseigner des contenus que de veiller à ce que l'élève se les approprie, les maîtrise et les mobilise dans des situations de plus en plus complexes.

Nous pourrions résumer la pédagogie explicite ainsi : l'explicitation du pourquoi : explicitation des finalités de la tâche (apprentissages visés, par exemple). L'explicitation du comment : explicitation des procédures, stratégies ou connaissances à mobiliser pour traiter la tâche. Expliciter les apprentissages permet de verbaliser les aspects implicites des apprentissages qui peuvent faire obstacle à la réussite de la tâche de l'élève. L'enseignant se doit d'être clair à la fois dans la passation de consignes mais, également sur l'explicitation des connaissances et stratégies à utiliser. La présentation de l'objectif d'apprentissage et des résultats attendus doivent apparaître clairement aux élèves, cela leur permet de se concentrer directement sur le processus et de se l'approprier par la suite. On parlera alors de clarté cognitive.

Maintenant que nous avons procédé à un bref aperçu du cadre théorique, il s'agit de présenter le phénomène qu'ANTIBI nomme "La constante macabre", et notamment l'évaluation par contrat de confiance, l'objet même de mon expérimentation en classe.

2.9 La constante macabre et l'EPCC

Le docteur en mathématiques et en sciences de l'éducation André ANTIBI a mis en évidence ce qu'il appelle le phénomène de constante macabre. Pour lui, dans l'idée souvent de rester crédibles, les professeurs se sentent plus ou moins consciemment obligés de mettre une proportion constante de mauvaises notes indépendamment de la réussite effective des élèves (2003). De peur d'être vus comme trop laxistes, « les enseignants semblent obligés, pour être crédibles, de mettre un certain pourcentage de mauvaises notes, même dans les classes de bon niveau ».

En conséquent, l'idée est de retrouver dans chaque classe un tiers d'élèves avec des bonnes notes, un tiers d'élèves avec des notes moyennes et un tiers d'élèves avec des mauvaises notes. Pour ANTIBI, la note ne correspond pas au travail fourni par les élèves. Cela se matérialise par une perte de confiance dans les rapports entre élèves et enseignants mais aussi une perte de confiance en soi des élèves français. ANTIBI a relevé dix pièges dans les pratiques d'évaluation des enseignants qui constituent pour lui les raisons de l'existence de la constante macabre.

1. Le professeur pose des questions plus difficiles qui ne ressemblent pas à celles vues en classe
2. Le professeur ne pose pas la question s'il pense que tous ses élèves peuvent y répondre.
3. Une progression de la complexification des sujets : on va du plus simple vers le plus compliqué.
4. Si le professeur trouve qu'il a attribué trop de bonnes notes, il revoit son barème à la baisse.
5. Si le professeur pense que le sujet n'était pas assez difficile, il est plus exigeant dans la présentation et dans la rédaction.
6. Si le professeur pense que le sujet est trop facile, il le rallonge.
7. La recherche d'un "beau sujet" : le PE essaie de présenter dans le sujet un point ou un résultat que l'on trouve intéressant, pas forcément formulé de la manière la plus simple pour nos élèves.
8. Volonté de balayer tout le programme. On est ainsi amené à ajouter des questions, sans se préoccuper de la longueur du sujet.
9. Faire en sorte que les élèves ne terminent pas avant la fin du temps imparti.
10. Si le professeur pose un sujet qu'il sait long et difficile, il augmente les notes.

Pour sortir de cette constante macabre, selon A. ANTIBI il ne faut pas piéger les élèves. Il faut accepter de mettre en place de la transparence et instaurer un climat de confiance. C'est sur ces principes qu'il base l'évaluation par contrat de confiance (EPCC). Ce contrat consiste en une méthode visant à préparer l'évaluation avec les élèves. Elle se présente en trois étapes : tout d'abord, l'enseignant prévient à l'avance ces élèves de la date de l'évaluation et indique précisément, pour les révisions, la plus grande partie des points à réviser sur lesquels portera l'évaluation. Ensuite, il les traite précisément en classe, s'assure de faire la correction des exercices. Enfin, il prépare l'évaluation en amont avec une séance de révision sous forme de questions/réponses, idéalement la veille de l'évaluation.

Ainsi, j'ai pour objectif de mettre en pratique l'évaluation par contrat de confiance dans ma classe. Mes élèves ne sont pas affectés par le phénomène de la constante macabre car ils ne sont pas notés avec des chiffres. Ma binôme utilise un barème de notation avec des lettres entre A et C ce qui correspond approximativement à : A pour une compétence acquise, B pour un cours d'acquisition et C pour non acquis. Pour ma part, j'utilise un tableau de compétence avec A (acquis), ECA (en cours d'acquisition et NA (non acquis). Cependant, l'EPCC offre de nombreux avantages en termes de sécurité pour les élèves, c'est pourquoi je vais l'utiliser dans ce sens.

2.10 L'évaluation par compétence

Une forme d'évaluation positive qui m'intéresse également est l'évaluation par compétence. Enseigner par compétences, c'est travailler sur le transfert des apprentissages et s'assurer que les élèves savent mobiliser des connaissances, des capacités et des attitudes pour répondre à la complexité des situations que l'on rencontre dans la vie réelle. L'évaluation ne se fait plus par question juste ou fausse, on évalue des compétences présentées à divers emplacements dans l'évaluation. La démarche de réponse est valorisée et l'on ne regarde pas seulement que la réponse soit correcte. L'utilisation de compétences permet de donner du sens à l'évaluation qui ne se résume pas qu'à une restitution des connaissances, mais à leur mobilisation dans une situation contextualisée. C'est pour cela que j'ai fait le choix d'évaluer les élèves par compétence. Ces compétences sont ensuite entrées dans les Livrets Scolaires Uniques de chaque élève. La validation de la compétence aide à faire un diagnostic et éclaire l'enseignant et l'élève pour construire une remédiation.

III- Méthodologie

3.1 La recherche qualitative

Je vais maintenant développer la méthodologie que je compte mettre en place dans ma classe. PAILLÉ dans son ouvrage intitulé *La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante (2007)* a mis en évidence douze devis méthodologiques qui permettent de mener une recherche professionnelle. Ces devis ont la particularité d'entrer dans la grande appellation de la « recherche qualitative ». Avant de détailler le devis que j'ai choisi de mettre en place je vais faire un point sur le recherche qualitative dans laquelle je m'inscris.

POISSON nous dit que : « Si l'on parle de recherche qualitative, c'est principalement parce que le chercheur « qualitatif » veut saisir l'essentiel de la réalité sociale étudiée et que pour atteindre cet objectif, il doit être en mesure de comprendre la réalité en question » (1991). Il s'agit maintenant de définir ce qu'est la recherche qualitative :

Le terme "Méthodologie" : Dans ce contexte, la méthodologie se résume aux procédés, stratégies et moyens techniques utilisés dans une recherche.

Le terme "Qualité" : Le mot "qualité" évoque l'idée qu'une chose est importante, essentielle voire indispensable. C'est ce sens qu'il faut retenir lorsque l'on parle de recherche qualitative, car le but du chercheur est d'atteindre l'essentiel des phénomènes humains.

In fine, « Le chercheur qui fait de la recherche qualitative veut donc parvenir à la compréhension, à l'interprétation et à la présentation de l'essentiel des phénomènes humains et sociaux qu'il étudie ». (POISSON, 1991)

3.2 Le devis méthodologique

D'après les douze devis méthodologiques mis en évidence par PAILLÉ, je me situe actuellement entre la recherche-expérimentation et la recherche-intervention. Je vais d'abord présenter la recherche-expérimentation selon PAILLÉ.

La recherche-expérimentation consiste à mettre à l'essai « une stratégie, une méthode ou un produit ». (PAILLÉ, 2007). La démarche n'est pas seulement une expérimentation, c'est aussi une recherche puisqu'il faut étudier, comprendre et communiquer autour de cette expérimentation. Le chercheur va expérimenter et être vigilant au déroulement de son expérimentation. Il faut ainsi procéder à la mise en place des conditions nécessaires pour expérimenter, puis collecter les

données. Il faut penser au processus d'évaluation des apprentissages, de l'enseignement ou du produit, de manière à pouvoir juger de la valeur de l'expérimentation. Dans le même temps, il importe de se prononcer sur la recherche en tant que telle : en quoi les conditions mises en place pour l'expérimentation ont-elles été propices et que peut-on en conclure pour des recherches éventuelles du même type?

De la même manière, voici la présentation de la recherche-intervention de PAILLÉ :

C'est une forme de recherche empirique. C'est une intervention sur le réel, non pas dans le but de tester un produit ou une stratégie comme il était question avec la recherche expérimentation, mais « dans le but d'intervenir dans une situation problématique et de modifier une pratique existante » (PAILLÉ, 2007). C'est une forme de recherche-action, c'est-à-dire une recherche qui est issue à la fois d'avancement des connaissances (théoriques ou pratiques) et d'une action dans le milieu. Dans ce type de recherche, aucun aspect n'est censé être plus important que l'autre. Il s'agit au contraire d'un renforcement mutuel des deux aspects du projet. PAILLÉ explique les principes de base de la recherche-action, une approche de recherche qui implique une intervention active sur le terrain pour résoudre un problème spécifique tout en collectant des données sur la situation. Il souligne que la recherche-action nécessite un diagnostic empirique approfondi basé sur une étude sur le terrain, plutôt qu'une simple vérification d'hypothèse. Il souligne que la recherche-action implique une collecte de données et une intervention simultanées, avec des approximations successives et une analyse/évaluation multiple des données. Le produit final d'une recherche-action est la chronique d'une intervention et de ses enseignements, plutôt qu'une simple présentation des résultats et de l'analyse. Enfin, il est nécessaire de critiquer l'intervention et de fournir des recommandations pour conclure l'essai. (PAILLE, 2007, p150)

Il convient donc d'expliquer un nouveau modèle, entre la recherche-expérimentation et la recherche-intervention dans lequel je me situe. En effet, tout comme la recherche-intervention, mon but est d'intervenir dans une situation problématique et de modifier une pratique existante pour améliorer la situation. Mais, tout comme la recherche-expérimentation, il faut procéder à l'expérimentation et à la collecte des données en deux étapes distinctes. Ces deux étapes seront répétées en fonction du nombre d'évaluations que je pourrais mener en classe. La mise en forme des résultats et les conditions mises en place pour l'expérimentation permettront de démontrer si ce type d'évaluation est propice à la hausse du sentiment de compétence des élèves et permettra de formuler des recommandations réfléchies.

Ainsi, voici les étapes que je propose de mettre en place pour ma recherche :

1. Diagnostic empirique de la situation problématique
2. Préparation du plan et des outils d'intervention
3. Choix des méthodes de collecte des données de l'aspect recherche
4. Expérimentation et collecte des données de la recherche
5. Répétition du point 4 si possible
6. Analyse des données de la recherche
7. Mise en forme de la description des résultats
8. Critique de l'expérimentation et recommandations

Pour la présentation des « résultats », il pourra être intéressant de relier les constatations faites avec ce que l'on trouve dans les écrits sur le sujet. Il sera important de déboucher sur une analyse réflexive de ma pratique professionnelle et de dégager des éléments significatifs de la réussite de la mise en place de l'EPCC ou le cas échéant, de prévoir des projets de modification de la pratique.

3.3 Enquête préalable

Afin de confirmer mes impressions, j'ai décidé de faire passer un questionnaire à mes élèves sur l'évaluation. Je voulais savoir si oui ou non ils se sentaient stressés avant l'évaluation et pourquoi, dans l'intérêt de mieux connaître leurs craintes et de faire en sorte de leur proposer des évaluations qui les mette en situation de réussite. Ainsi, j'ai fait passer un questionnaire (voir annexe n°1) le lundi 28 novembre auprès de 21 élèves : 10 élèves de CE1 et 11 élèves de CE2. Il y avait trois types de questions : une question ouverte sur leur ressenti avant une évaluation, une question sous forme de baromètre pour savoir où ils se situaient au niveau du stress (1 pas du tout à 5 énormément) et une question fermée de type QCM pour savoir qu'elles étaient, d'après eux, les raisons qui faisaient que l'évaluation pouvait être râtée. A cette question ils pouvaient cocher plusieurs cases.

Voici le résultat sous forme de diagramme des réponses des élèves à la troisième question :

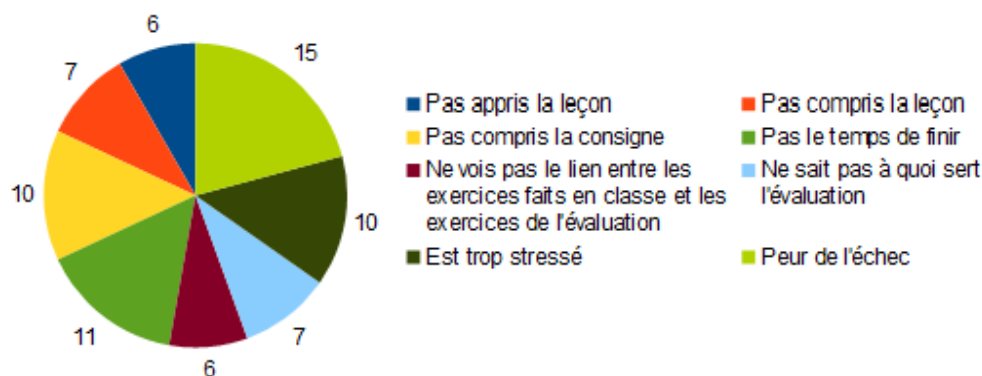


Figure 1 : Diagramme circulaire des réponses de mes élèves à la question : "D'après toi, quelles sont les raisons qui font que tu peux rater une évaluation ?"

De ce diagramme sortent du lot 4 items :

- 1) Les élèves ont peur de rater l'évaluation
- 2) Les élèves n'ont pas le temps de finir l'évaluation
- 3) Les élèves sont trop stressés
- 4) Les élèves n'ont pas compris la consigne

Grâce à ces résultats, je peux dire que mes élèves sont en majorité stressés par les évaluations (10 élèves sur 22 se disent stressés avant une évaluation) et qu'ils ont peur d'avoir une mauvaise note (15 élèves sur 22 ont peur de l'échec).

Voici quelques extraits significatifs des réponses à la question "Comment te sens-tu avant une évaluation? Pourquoi ?" Par souci de compréhension, les phrases sont corrigées mais la syntaxe des réponses est respectée.

"Stressé et très angoissé parce que les évaluations ça fini vite".

"Je suis un peu stressé parce que des fois je ne comprends pas la leçon et je ne veux pas avoir de mauvaises notes et des fois je n'ai pas beaucoup appris."

"Je me sens presque prête pour les évaluations et j'ai souvent besoin d'aide."

"J'ai peur que je rate l'évaluation et que je reste en CE2."

"Je me sens stressée parce que j'ai peur d'avoir beaucoup de fautes."

"Pas très bien, j'ai peur de rater toutes les évaluations et d'avoir F."

"Avant des évaluations, je suis stressée parce que j'ai peur que j'ai pas eu bon à pleins d'endroits. J'ai mon coeur qui bat vite comme si j'ai fait du sport."

"Inquiet parce que je me demande si je vais avoir A."

Ces extraits montrent bien l'inquiétude des élèves avant une évaluation, la peur des fautes et de la mauvaise note. Mon rôle va être de les rassurer et de dédramatiser l'erreur. Ainsi, j'ai fait le choix de ne pas noter mes élèves pour ne pas les confronter à une note qui pourrait affaiblir encore un peu plus leur confiance en eux.

3.4 Mise en place de l'EPCC

Fort de ces résultats et des points de vigilance énoncés par ANTIBI je vais pouvoir mettre en place l'EPCC dans ma classe pour sécuriser mes élèves. Le lundi 5 décembre, j'ai donc présenté les résultats de mon enquête à mes élèves. Je leur ai proposé que l'on fasse un contrat que j'ai nommé "le contrat de confiance". Je leur ai proposé de m'engager à :

- les prévenir à l'avance des évaluations au minimum une semaine avant ;
- leur laisser un temps de révision et de questions avant les évaluations ;
- faire des évaluations qui reprennent exactement les mêmes exercices que ceux vus en classe ;
- leur donner une fiche avec le contrat de confiance reprenant la liste des connaissances à avoir pour l'évaluation avec les exercices associés à réviser ;
- Lire le sujet avec eux et leur expliquer les consignes ;
- Leur laisser assez de temps et ne pas ramasser les copies avant que chaque élève ait terminé.

En contrepartie, mes élèves s'engagent à :

- réviser lorsque c'est possible pour eux l'évaluation à la maison à l'aide de la feuille de contrat de confiance ;
- préparer des questions s'ils en ont, à me poser avant l'évaluation ;
- faire de leur mieux.

Le contrat a été voté à main levée à l'unanimité par les 22 élèves. C'est ainsi que je leur ai préparé deux feuilles de contrat de confiance pour les évaluations dans le domaine "questionner le monde" et de lexique la semaine suivante (voir annexe 2 et 3).

3.4.1. Le contrat de confiance

Le Contrat de confiance est construit sous forme d'un tableau des savoirs qu'il faudra être capable de mobiliser pendant l'évaluation. A chaque compétence ou objectif travaillés est associé au minimum un exemple vu dans les exercices faits en classe. Ces exercices figurent dans le cahier du jour, dans lequel on retrouve également la correction de ces exercices. Les élèves ont accès à ce cahier, et au cahier de leçons pendant la semaine en mon absence et également le week-end s'ils souhaitent relire à la maison. Ces savoirs sont en majorité issus directement du B.O. ou issus de la décomposition en compétences de celui-ci. J'ai laissé la possibilité aux élèves de cocher une colonne avec un smiley content ou pas content ce qui leur permet de savoir où ils en sont entre ce qu'ils savent déjà et ce qu'il leur reste à revoir.

3.4.2. L'évaluation

L'évaluation par compétence et l'évaluation par contrat de confiance sont mises en place simultanément. L'évaluation donnée aux élèves est bien évidemment basée sur des compétences listées dans le contrat de confiance et réalisées en classe. L'évaluation de lexique de février (Annexe 3) reprenait par exemple les mêmes exercices que ceux réalisés en classe. De plus, chaque synonyme ou antonyme présent dans l'évaluation était écrit de nouveau dans le contrat de confiance.

L'évaluation est rendue accompagnée d'une correction faite sur la copie par mes soins. La copie est aussi accompagnée d'un commentaire placé avec la grille des compétences reprenant les points à revoir si besoin, mais aussi les points qui ont été bien maîtrisés. Pour l'évaluation de QLM de janvier par exemple la majorité des notions ont été bien maîtrisées à l'exception de la vaporisation. Les élèves étaient capables de m'expliquer l'expérience mais pas de me donner le nom du changement d'état de l'eau mis en évidence. Pour cela, j'ai eu recours à une vidéo de sciences pour effectuer une remédiation auprès des élèves qui avaient eu des difficultés à faire le lien entre la modélisation et le cycle de l'eau dans la vie courante.

IV- Recueil de données

4.1 Les échelles de Likert

Avant chaque évaluation, je fais passer à chaque élève une feuille avec ce que j'appelle avec eux des "thermomètres de la confiance" (voir annexe 6). Chaque élève doit noter, avant l'évaluation sur les thermomètres son niveau de stress et sa confiance en sa réussite sur une échelle de 1 à 10 allant de 0 "Je me sens pas du tout prêt(e)" ou "Je me sens très stressé(e)" à "Je pense que j'ai réussi", "Je me sens au top" . Après l'évaluation, ils peuvent remplir les mêmes thermomètres et jauger s'ils pensent avoir réussi ou non l'évaluation. Le but étant de voir si au fur et à mesure du temps, avec l'EPCC les élèves voient leur stress diminuer et leur confiance en eux augmenter, ou pas.

Connues sous le nom d'« échelles de Likert », les questions de ce type sont fréquemment utilisées pour identifier des opinions plus nuancées qu'une simple réponse binaire « Oui/Non ». L'échelle propose un ensemble d'options de réponses qui couvrent une plage d'opinions sur un sujet. Elle est toujours employée avec des questions fermées assorties de choix de réponse prédéterminés. L'échelle de Likert comprend plusieurs options de réponse, qui couvrent le spectre d'opinions, d'un extrême à l'autre. Généralement, les questions de type Likert prévoient une option modérée ou neutre.

Les échelles de Likert (du nom de leur créateur, le sociologue américain Rensis Likert) sont très répandues et comptent parmi les outils les plus fiables pour mesurer les opinions, perceptions et comportements. L'échelle de Likert n'a pas de modèle à sa base mais nous pouvons la rapprocher du test de Binet-Simon. C'est un schéma de pronostic, fondée sur un principe de corrélation multiples. D'après J-M LEMAINÉ dans l'article « Méthodologie », de la revue *Bulletin de Psychologie* l'échelle de Likert est faite de trois étapes distinctes :

1) L'hypothèse à une dimension : l'échelle est soumise directement à une population de sujets en faisant l'hypothèse que les énoncés se réfèrent à une dimension.¹

1 L'hypothèse à une dimension est une hypothèse clé dans la théorie classique de la mesure. Cette hypothèse stipule que l'échelle de mesure utilisée dans une évaluation est soumise directement à une population de sujets en faisant l'hypothèse que les énoncés ou les items qui composent cette échelle se réfèrent à une seule dimension qui mesure le trait ou la caractéristique que l'on souhaite évaluer. L'hypothèse à une dimension est importante car elle permet d'appliquer des méthodes statistiques classiques pour mesurer la fiabilité et la validité d'une échelle de mesure. Si les items d'une échelle ne se réfèrent pas à une seule dimension, cela peut compromettre la validité et la fiabilité de l'échelle.

- 2) Choix des énoncés : on demande au sujet d'entourer 5 s'il se trouve dans la situation décrite dans l'énoncé, d'entourer 1 s'il ne s'y trouve pas du tout, 4,3 et 2 étant les situations intermédiaires.
- 3) Le traitement statistique : on peut comparer les fréquences, les moyennes ou les écarts-types.

4.2 Construction du questionnaire pour entretiens

A ce stade de ma recherche, je me suis interrogée sur la pertinence des calculs que je pourrais faire grâce à l'échelle de Likert. A ce moment là, je me suis dit qu'il serait intéressant d'interroger directement mes élèves sur leurs ressentis, afin de voir s'ils coïncident ou non avec les résultats obtenus avec l'échelle de Likert. Cela me permet également d'apporter des précisions et un regard bien plus précis sur le sujet. Ma recherche étant qualitative, les entretiens individuels s'y prêtent bien. J'ai donc décidé de rédiger des questions et de faire des entretiens avec quelques élèves. J'ai pu faire 9 entretiens qui ont duré entre 1 et 4 minutes. 5 entretiens avec des élèves de CE1 et 4 entretiens avec des élèves de CE2. Les entretiens avec les élèves ont été organisés sur deux dates : le 13 février et le 13 mars 2023. J'ai également eu l'occasion de recueillir la parole des deux enseignantes de mon école au travers de questionnaires transmis fin avril 2023.

Le but de ces entretiens étant de savoir si les élèves utilisent le contrat de confiance, de quelle manière, est-ce que cela engendre une différence dans leur manière de réviser les leçons ? Est-ce que cela leur permet d'avoir moins de stress et de se sentir plus en confiance ? Il s'agit de recueillir les points de vue, les significations et les expériences des enfants en matière d'évaluation, ainsi que de recueillir des informations que je pourrais mettre en relation. Compte tenu de l'objet précis de ma recherche et de mon manque d'expérience dans ce domaine, j'ai préparé un guide d'entretien contenant des questions sur les thèmes que je souhaitais aborder.

Selon Blanchet et Gotman (2010), les entretiens semi-directifs sont une méthode de collecte de données qualitatives qui permettent de recueillir des informations riches et approfondies sur les expériences, les attitudes et les opinions des participants. Cette méthode se situe entre l'entretien directif et non directif, permettant ainsi au chercheur de poser des questions relativement ouvertes tout en ayant un objectif clair en tête. Les entretiens semi-directifs sont souvent associés à l'approche phénoménologique, qui considère que chaque individu a une expérience unique du monde, façonnée par ses expériences personnelles et sociales. Cette méthode permet ainsi de recueillir des données sur l'expérience subjective des participants en leur laissant une certaine liberté pour s'exprimer sur le sujet.

Les entretiens sont donc semi-directifs, car j'ai défini des zones d'exploration que je souhaite approfondir, tout en laissant une certaine liberté aux participants. Les thèmes abordés au cours des entretiens permettent de recueillir les opinions de plusieurs enfants sur un même sujet, et de comparer les similitudes et les différences entre leurs points de vue. Les questions que j'ai formulées seront susceptibles de changer, pour me permettre de rebondir sur ce que vont me dire les élèves. Voici la liste que j'ai préalablement établie :

- *Pour toi, qu'est-ce que l'évaluation ? A quoi ça sert ?*
- *Est-ce que tu te sers de la feuille de contrat de confiance que je vous donne avant les évaluations ?*
- *Comment est-ce que tu l'utilises ?*
- *Comment est-ce que tu révises ?*
- *Est-ce que tu te sens mieux préparé(e) aux évaluations ?*
- *Est-ce que ça te rassure de savoir sur quoi l'évaluation va porter ?*
- *Est-ce que tu te sens prêt(e) avant l'évaluation ?*
- *Est-ce que les évaluations te stressent toujours autant ?*
- *Si tu pouvais améliorer, changer quelque chose, qu'est-ce que ce serait ?*

4.3 Méthodologie d'analyse des données

La méthodologie d'analyse des données dans cette recherche est exclusivement qualitative, impliquant une analyse thématique des données recueillies. Les entretiens ont été transcrits en essayant de rendre compte des intonations, attitudes corporelles, hésitations, silences et défauts de langage, mais toutes les digressions et interruptions n'apparaissent pas. La recherche ne permet pas de procéder à une analyse quantitative car le nombre d'enfants qui ont participé est trop petit.

4.4 Difficultés rencontrées

Au début de mes premiers entretiens, j'ai rencontré plusieurs difficultés car c'était ma première expérience en la matière. J'ai vite compris que la conduite d'un entretien demandait de la pratique. En effet, l'introduction des thèmes choisis doit être subtile et le guide d'entretien maîtrisé pour éviter de transformer l'entretien en une série de questions fermées. Bien que de nombreux enfants aient été volontaires, j'ai craint qu'ils se sentent obligés de participer ce qui aurait pu être dû à une imposition trop forte de ma part. J'étais inquiète que les enfants trouvent mes questions ennuyeuses et que je ne puisse pas obtenir suffisamment d'éléments à analyser. Au début, je me suis retrouvée à diriger les entretiens en me référant constamment à mes fiches de questions, ce qui a rendu les entretiens courts et m'a amenée à façonner les réponses que j'ai recueillies à travers mes questions. Cependant, au fil des entretiens, j'ai acquis plus d'aisance et de naturel dans ma pratique, ce qui m'a permis de me détacher de mon guide d'entretien et de me laisser guider par les enfants, qui m'ont finalement rassurée. De plus, étant donné que les entretiens prennent du temps sur le temps scolaire, je n'ai pas pu interroger tous les enfants de CE1/CE2. Enfin, il est important de noter que chaque entretien a sa dynamique propre et que tous les thèmes n'ont pas forcément été abordés à chaque fois.

V- Analyse des données

5.1 Les échelles de Lickert

Pendant cette recherche-intervention, j'ai pu mener 4 évaluations auprès de mes élèves. 2 évaluations en lexique, 2 évaluations dans le domaine Questionner Le Monde. Les résultats sont présentés sous forme de graphique linéaire. Chaque graphique représente l'évolution des données à la question posée, sur un intervalle de temps continu de 4 mois, avec une périodicité d'une évaluation par mois.

5.1.1 Première échelle

À la question : "Avant l'évaluation, est-ce que je suis stressé.e ?"

- la moyenne est de 6 en décembre 2022.
- la moyenne est de 4,9 en janvier 2023.
- la moyenne est de 4,2 en février 2023.
- la moyenne est de 5,5 en mars 2023.

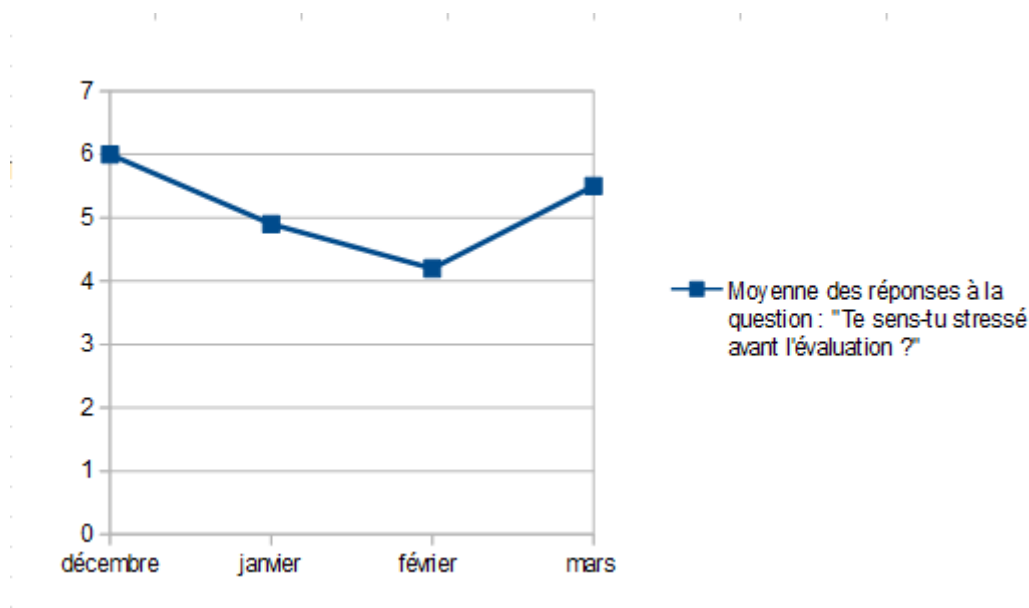


Figure 2 : Diagramme en points des réponses de mes élèves à la question : "Avant l'évaluation, est-ce que je suis stressé.e ?"

La moyenne a chuté de 0,5 point en 4 mois. Cette évolution traduit une diminution de l'anxiété des élèves avant l'évaluation.

Quelles hypothèses explicatives de la remontée du stress en mars ?

La moyenne de stress avant l'évaluation a en effet augmenté en mars par rapport au mois précédent, ce qui peut être dû à plusieurs facteurs. Tout d'abord, il est possible que les évaluations en mars aient été plus importantes ou jugées plus difficiles que celles des mois précédents, ce qui aurait pu causer une légère augmentation du stress chez les élèves. De plus, les élèves peuvent avoir été confrontés à d'autres facteurs de stress en dehors de l'école, tels que des examens ou des événements personnels, qui ont pu affecter leur niveau de stress global. Enfin, il est possible que les élèves aient été moins bien préparés ou moins confiants dans leur préparation pour les évaluations de mars, ce qui a pu augmenter leur niveau de stress.

Il est également important de noter que la moyenne de mars reste relativement proche de la moyenne générale de décembre, ce qui peut indiquer que les mesures mises en place pour réduire le stress des élèves ont été efficaces dans l'ensemble. En tant qu'enseignant, il peut être utile de prendre en compte ces fluctuations de stress et de continuer à surveiller de près le niveau de stress des élèves tout au long de l'année, en veillant à mettre en place des stratégies de gestion du stress appropriées si nécessaire.

5.1.2 Deuxième échelle

À la question : "Avant l'évaluation, est-ce que je me sens prêt.e ?"

- la moyenne est de 5,6 en décembre 2022.
- la moyenne est de 6,1 en janvier 2023.
- la moyenne est de 7,5 en février 2023.
- la moyenne est de 6,7 en mars 2023.

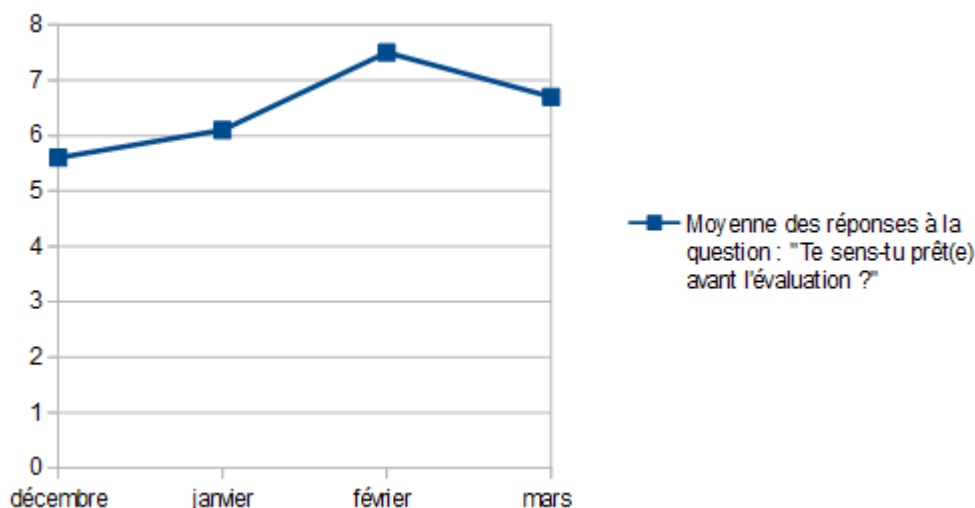


Figure 3 : Diagramme en points des réponses de mes élèves à la question : "Avant l'évaluation, te sens-tu prêt.e ?"

La moyenne a augmenté de 1.1 point en 4 mois. Cette évolution traduit une augmentation du sentiment de compétence des élèves avant l'évaluation.

Quelles hypothèses explicatives de la chute du sentiment de compétence en mars ?

En février, la moyenne de sentiment de préparation était très élevée, ce qui peut indiquer que les élèves étaient confiants dans leur capacité à réussir l'évaluation. Cependant, en mars, la moyenne de sentiment de préparation a chuté à 6,7, ce qui peut indiquer que les élèves étaient moins bien préparés ou moins confiants dans leur préparation. Cette baisse de confiance peut avoir augmenté leur niveau de stress avant l'évaluation.

5.1.3 Troisième échelle

À la question : "Après l'évaluation, comment est-ce que je me sens à présent?"

- la moyenne est de 5,8 en décembre 2022.
- la moyenne est de 6,1 en janvier 2023.
- la moyenne est de 6,3 en février 2023.
- la moyenne est de 7,6 en mars 2023.

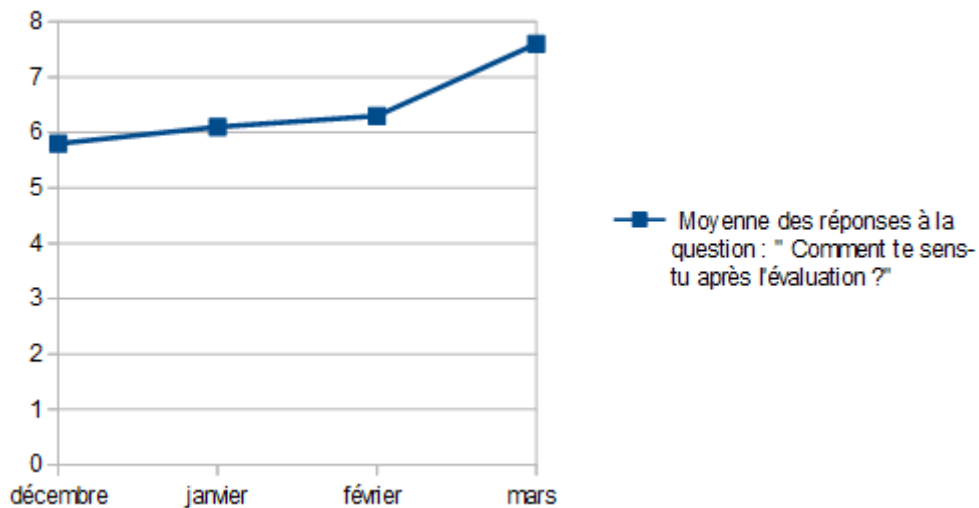


Figure 4 : Diagramme en points des réponses de mes élèves à la question : "Après l'évaluation, comment te sens-tu ?"

La moyenne a augmenté de 1.8 point en 4 mois. Cette évolution traduit une diminution de l'angoisse des élèves après l'évaluation.

5.1.4 Quatrième échelle

À la question : "Après l'évaluation, est-ce que je pense avoir réussi?"

- la moyenne est de 5,6 en décembre 2022.
- la moyenne est de 7 en janvier 2023.
- la moyenne est de 6,2 en février 2023.
- la moyenne est de 8,1 en mars 2023.

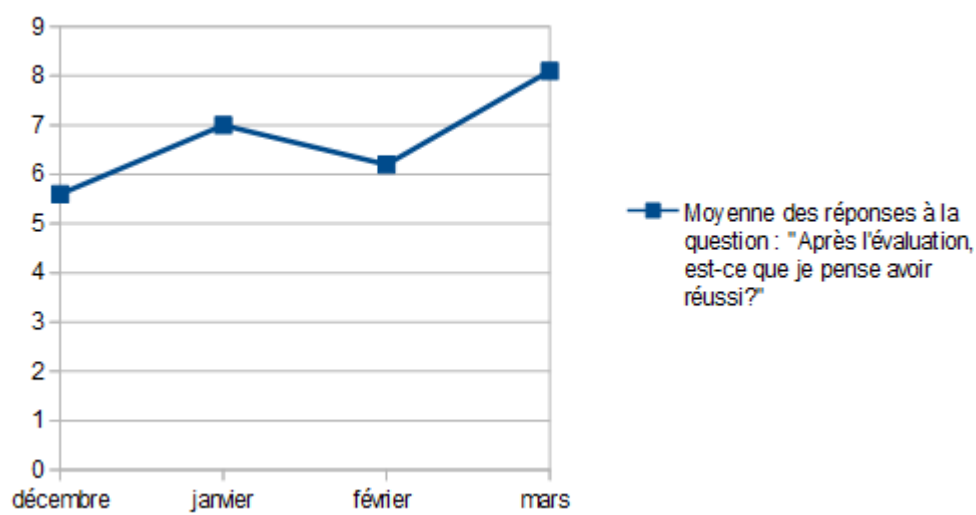


Figure 5 : Diagramme en points des réponses de mes élèves à la question : "Après l'évaluation, est-ce que je pense avoir réussi ?"

La moyenne a augmenté de 2,5 points en 4 mois. Cette évolution traduit une hausse de la confiance en soi des élèves après l'évaluation.

5.1.5 Résultats

Les résultats des différentes figures montrent une amélioration globale du bien-être et de la confiance en soi des élèves lors des évaluations. La diminution de l'anxiété avant l'évaluation (Figure 2), l'augmentation du sentiment de compétence avant l'évaluation (Figure 3), la diminution de l'angoisse après l'évaluation (Figure 4), et l'augmentation de la confiance en soi après l'évaluation (Figure 5) témoignent une amélioration significative de la pratique de l'Evaluation Par Contrat de Confiance et de l'impact positif sur les élèves.

Ces résultats sont très encourageants pour la pratique pédagogique et montrent qu'il est possible d'agir sur le stress et l'anxiété des élèves en amont et en aval des évaluations. Les réponses des élèves suggèrent que des éléments tels que la communication claire des attentes et des objectifs, la transparence sur les contenus et les critères d'évaluation, ainsi que la préparation des élèves en amont peuvent aider à réduire leur stress et leur anxiété.

La moyenne de stress avant l'évaluation a augmenté en mars par rapport au mois précédent. Ceci peut être dû à plusieurs facteurs tels que des évaluations jugées plus difficiles, des facteurs de stress externes et une préparation insuffisante pour les évaluations. Cependant, la moyenne de stress en mars reste relativement proche de la moyenne générale de décembre, ce qui suggère que les mesures pour réduire le stress des élèves ont été efficaces. Je vais devoir continuer à surveiller de près le niveau de stress des élèves tout au long de l'année. Cependant ces résultats m'encouragent à poursuivre et à affiner ma pratique pour continuer à soutenir le bien-être et la confiance en soi de mes élèves.

5.2 Les entretiens

5.2.1 Définition de l'évaluation

5.2.1.1 L'évaluation : qu'en disent les élèves ?

Pour chacun des entretiens que j'ai menés avec les élèves, j'ai commencé par poser une même question : « Qu'est-ce qu'une évaluation ? ». Cette question a pour objectif de comprendre comment les élèves perçoivent et définissent l'évaluation. Cependant, cette question abstraite a posé des difficultés à certains élèves qui ont eu du mal à trouver leurs mots ou ont été surpris par cette question. Les élèves ont alors tenté de donner des exemples concrets pour illustrer leur définition de l'évaluation. Néanmoins, d'autres élèves ont immédiatement donné une réponse claire à la question. Les réponses à cette question varient, mais certaines reviennent fréquemment. Dans cette première partie, je vais présenter les différentes définitions que les enfants ont données de l'évaluation et de ses fonctions, avant de présenter les propos des deux enseignantes.

Tout d'abord, les élèves ont généralement défini l'évaluation comme étant « quelque chose qu'on doit remplir, c'est des exercices à faire », c'est « plein d'exercices sur une feuille ». Quand la définition est compliquée, les élèves donnent des exemples concrets pour expliquer la situation : « L'évaluation, c'est pour savoir les nombres, l'heure, les mois, les jours... par exemple la phrase interrogative. », « C'est pour apprendre des choses, apprendre à compter, pour apprendre à lire. C'est comme des exercices à faire pour apprendre ».

Les premières réponses semblent indiquer que les évaluations mentionnées sont de nature sommative, c'est-à-dire qu'elles sont perceptibles pour les élèves et prennent souvent la forme d'exercices écrits sur papier. Certains élèves décrivent leur processus d'évaluation en expliquant que « c'est un test qui permet de savoir nos connaissances, tout ce qu'on a fait en cours, pour voir si on a écouté. » ou « pour voir si on a bien travaillé, si on retient tout. ». Roxanne² insiste : « C'est comme un contrôle, c'est une révision de tout ce qu'on a fait depuis le début de l'année ». Lorenzo ajoute également que l'on fait des évaluations « pour qu'aussi nos parents soient d'accords pour ce qu'on fait à l'école ». Pour la première fois, la question de l'implication des parents dans l'évaluation de leurs enfants à l'école est soulevée. Lorenzo associe l'évaluation à la notation en lettres selon que l'enfant a bien ou mal travaillé.

2. Tous les prénoms ont été modifiés par souci d'anonymat.

Certains élèves sont pris au dépourvu par cette première question et éprouvent des difficultés à donner une définition précise de l'évaluation ou à exprimer leur compréhension du concept. La question de la définition de l'évaluation est considérée comme « générale » et elle reflète l'abstraction qui entoure le terme pour certains enfants. Par exemple, Mélissa répondra avec évidence que l'évaluation est simplement « une évaluation ! ».

Parfois, il est nécessaire de reformuler cette première question qui est ouverte et abstraite pour relancer la discussion. Kendji finit par la définir comme un moyen de « voir si on connaît bien ».

5.2.1.2 L'évaluation : qu'en disent les professeures des écoles ?

L'enseignante de la classe de CM définit l'évaluation comme étant « le moment où l'on donne de la valeur au travail de l'élève. C'est l'action qui permet de se rendre compte de la progression de celui-ci, de se rendre compte de ce qui est acquis et ce qu'il faudra travailler à nouveau. C'est l'action qui permet aussi à l'élève de savoir où il en est. » Pour la deuxième enseignante c'est « la mesure des progrès de l'élève ou d'un groupe d'élèves à un moment donné. » Pour la première enseignante « Ce qui est évalué ce sont les connaissances, les savoir-faire, les savoir-être -que l'on peut regrouper sous le terme de compétences- qui ont été travaillés durant un certain laps de temps ». Pour l'enseignante remplaçante c'est : « les compétences du socle, les attendus de fin de cycle. »

Différents types d'évaluation sont mis en place par les enseignantes :

- des évaluations diagnostiques, au mois de septembre qui permettent de réajuster les progressions établies dans l'été.
- des évaluations de fin de séquence (sommatives) toutes les trois à cinq semaines.
- des évaluations formatives, qui permettent notamment la remédiation aux difficultés des élèves, ou même encore l'approfondissement d'une notion. La PE ajoute : « Je les considère « formatives » car elles me permettent de réajuster mais aussi car j'inclus des tableaux avec les différentes compétences et cela permet aux élèves de voir où ils en sont, de corriger ce qui a été moins réussi. »
- L'évaluation Par Contrat de Confiance, parfois, pour l'une des deux enseignantes.

Les deux enseignantes partagent également l'idée selon laquelle l'évaluation « sert surtout aux parents », car elle leur permet notamment de « connaître le niveau de leurs enfants ». L'évaluation sert également pour les enfants, qui peuvent identifier leurs acquis, et se rendre compte de leur progrès. Elle sert au professeur, « pour qu'il puisse se rendre compte de l'efficacité de son enseignement » et « pour pouvoir remédier, pour observer les démarches des élèves lors de l'évaluation : stratégies, utilisation des référents, gestion du temps... » et enfin pour l'administration : « il y a les dossiers d'élèves dans lesquels les évaluations sont demandées ».

Enfin, je les ai interrogées sur les raisons qui pourraient expliquer le stress que celles-ci engendrent. Elles sont en accord pour dire que les évaluations représentent un gros enjeu : « pour l'élève lui-même, pour sa famille » mais aussi « par peur de décevoir le professeur, les parents ». L'une des deux enseignantes ajoute même qu'elle perçoit « une compétition entre élèves » au sein de sa classe.

De plus, « La peur de l'échec » est revenue dans les deux entretiens. Par là on sous-tend l'idée que si l'évaluation est échouée, on ne peut pas revenir pour s'améliorer. De plus l'échec est inscrit sur le bulletin et on en garde une trace. Pour l'enseignante de CM la façon dont elles sont présentées joue un rôle prépondérant : « si l'on explique à l'élève que c'est son degré d'acquisition que l'on évalue et non lui-même peut-être que cela peut aider à les rendre moins stressantes. »

5.2.2 Ressentis de l'évaluation

Ces dernières années, une attention particulière a été accordée aux sentiments des élèves vis-à-vis de l'évaluation. En effet, l'évaluation est souvent considérée comme un moment stressant voire angoissant pour les élèves. Cette question du stress lié à l'évaluation a suscité un intérêt important, notamment au niveau institutionnel. La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République appelle à faire évoluer les méthodes d'évaluation vers une approche positive et bienveillante, qui ne soit plus perçue comme une sanction par les élèves. C'est pourquoi j'ai cherché à savoir comment les enfants perçoivent les questions portant sur leurs ressentis liés à l'évaluation.

Avant même de commencer l'évaluation, les enfants redoutent déjà le résultat de celle-ci. La question de l'estime de soi et de la confiance en soi des enfants se pose ici, car ces derniers semblent avoir des doutes sur leurs propres compétences et ne s'estiment pas prêts au moment de passer l'évaluation.

C'est le cas de Kendji par exemple :

- « - **Est-ce qu'il y en a [des évaluations] qui te stressent plus que d'autres?**³
- Oui en fait juste j'aime pas quand j'ai pas révisé.
 - **Parce que tu te sens pas prêt ?**
 - Oui. » (Kendji, CE1)

de Lorenzo :

- « - **Tu te sens toujours stressé avant les évaluations ou il y en a qui te stressent plus que d'autres ?**
- Il y en a qui me stressent plus que d'autres.
 - **Pourquoi ?**
 - Je me sens pas assez prêt. » (Lorenzo, CE1)

Ou encore de Roxane :

- « - **Est-ce que tu te sens prête avant les évaluations ?**
- A moitié.
 - **Qu'est-ce qui te faudrait de plus pour te sentir à 100% prête ?**
 - Je sais pas trop. Je pense que c'est le stress qui me fait penser que je suis pas prête. »
- (Roxane, CE2)

De plus, certains appréhendent l'évaluation avant même d'arriver en classe, comme Maher, en CE1 : « Je l'apprends je la connais bien et le lendemain je ne m'en souviens pas. J'ai peur de tout rater du coup j'oublie. ». Lorsque je leur demande si toutes les évaluations les stressent ou seulement certaines, il revient que toutes les évaluations quelle que soit la nature est une source d'inquiétude pour eux. Le plus souvent la peur de la mauvaise note est la source d'angoisse numéro une :

- « -**Tu as peur de quoi ? Des mauvaises notes ?**
- Oui j'ai peur des mauvaises notes. Quand j'ai des mauvaises notes mes parents ils me la refont faire à la maison. » (Maher, CE1)

- « -**C'est quoi qui te fait peur ?**
- La mauvaise note. » (Lorenzo, CE1)

- « -**Ca te stresse beaucoup toi les évaluations?**
- Oui.
 - **Oui j'ai vu ça. Est-ce que tu saurais dire pourquoi ça te stresse autant ?**
 - Non... bah en fait j'ai un peu peur de pas avoir le bon résultat. » (Thibaut, CE2)

« -**C'est le stress... Pourquoi est-ce que tu stresses?**

3 Mes questions ou interventions sont ici mises en caractère gras.

- Je stresse d'avoir une mauvaise note. » (Roxane, CE2)

Certains enfants sont tout de même moins, voire pas angoissé du résultat des évaluations :

« **-Est-ce que tu as peur d'avoir une mauvaise note ?**

- Non. » (Camille, CE2)

« - Je préfère avoir une note même si c'est une mauvaise note. Ca me stresse pas d'avoir une mauvaise note. » (Guilhem, CE1). Il ajoute même :

« - En plus j'adore les évaluations.

- **Tu adores les évaluations ? Ca ne te stresse pas du tout ?**

- Oui parce que j'aime bien écrire et en plus y'a pas de bruits. » (Guilhem, CE1)

Dans les entretiens avec les enfants, la peur de la mauvaise note est une préoccupation récurrente. Certains expriment leur crainte de ne pas obtenir le bon résultat et d'avoir des notes insuffisantes, ce qui peut entraîner des conséquences négatives telles que la reprise de l'évaluation à la maison. Cependant, certains enfants ne sont pas stressés par les évaluations et préfèrent même les évaluations aux moments de classe plus bruyants. Dans l'ensemble, la peur de la mauvaise note peut avoir des conséquences sur la santé mentale et la motivation des enfants, et il est important de mettre en place des méthodes d'évaluation positives et bienveillantes. C'est pourquoi je vais maintenant m'intéresser à la question du choix entre l'évaluation notée ou l'évaluation par compétences.

5.2.3 L'évaluation notée ou par compétences... qu'est-ce que les élèves préfèrent ?

Il n'y a pas de réponse simple à cette question car les préférences des élèves peuvent varier en fonction de nombreux facteurs tels que leur âge, leur expérience scolaire antérieure, leur personnalité et leur niveau d'engagement dans leur apprentissage.

Certains élèves ont tendance à préférer l'évaluation par compétences plutôt que l'évaluation notée traditionnelle. L'évaluation par compétences se concentre sur l'évaluation des connaissances, des compétences et des capacités d'un élève, plutôt que sur leur capacité à mémoriser des informations pour des évaluations. L'évaluation par compétences permet également aux élèves de voir plus clairement leurs forces et leurs faiblesses et de comprendre où ils doivent concentrer leurs efforts pour s'améliorer. Voici ce qu'on répondu certains élèves à la question "Préfères-tu les évaluations notées ou non notées ?"

- « - **Est-ce que tu préfères les évaluations qui sont notées ou non notées ?**
- Je sais pas. Pas noté. » (Mélissa, CE2)
- « - **Moi tu sais que je ne les note pas les évaluations. Tu préfères les évaluations notées ou non notées ?**
- Non notées parce que sinon...⁴ » (Maher, CE1)
- « - **Est-ce que tu préfères les évaluations notées ou non notées ?**
- Non notées.
 - **Pourquoi ?**
 - Parce qu'elles sont plus faciles. » (Kendji, CE1)
- « - **Est-ce que tu préfères les évaluations qui sont notées ou non notées ?**
- Ca veut dire quoi ?
 - **Maitresse *** elle met des A, des B... moi je ne mets pas de note. Qu'est-ce que tu préfères ?**
 - Pas noté. Je préfère les petites cases.
 - **Les cases acquis, en cours d'acquisition, non acquis ?**
 - Oui c'est ça. » ⁵(Lorenzo, CE1)

Ces quatre élèves préfèrent les évaluations non notées plutôt que notées. Mélissa et Maher ont exprimé leur préférence sans donner de raison précise, tandis que Kendji a déclaré qu'il les trouve plus faciles. Lorenzo, quant à lui, préfère les évaluations où les résultats sont présentés sous forme de cases à cocher, plutôt qu'avec des notes, ce qui correspond à l'évaluation par compétences que je pratique dans ma classe.

Cependant, il est important de noter que l'évaluation notée traditionnelle peut également avoir des avantages pour les élèves, notamment en leur fournissant une rétroaction claire et spécifique sur leur performance et en les préparant à des évaluations similaires qui peuvent être nécessaires pour des études ultérieures, notamment au collège.

Voici les réponses des autres élèves interrogés :

- « - **Est-ce que tu préfères les évaluations notées ou celles qui sont pas notées ?**
- Je sais pas bien... celles qui sont notées.
 - **Pourquoi ?**
 - Parce que c'est beaucoup mieux pour réfléchir.
 - **Réfléchir à quoi ? Tu trouves que c'est mieux pour savoir si on a réussi ou non c'est bien ça ?**

4 Il aurait été intéressant que je sache à savoir où l'élève voulait en venir mais je n'ai pas la fin de la phrase.

5 Il manque ici une relance de type : "pourquoi?" afin d'en savoir davantage sur son ressenti.

- Oui. Je préfère avoir une note même si c'est une mauvaise note. » (Guilhem, CE1)

« - **Est-ce que tu préfères que les évaluations elles soient notées ou non notées ?**

- Notées.
- **Tu préfères que ce soit noté, pourquoi ?**
-
- **T'aimes bien avoir la note qui te dis si tu as réussi ou pas ?**
- Oui. » (Camille, CE2)

« - **Est-ce que tu préfères que ce soit noté ou que ça le soit pas ?**

- Moi j'ai envie que ça soit noté pour avoir au moins le résultat.
- **Tu veux que je mette des notes?**
- Oui. » (Thibaut, CE2)

« - **Est-ce que tu préfères les évaluations notées ou non notées ?**

- Notées.
- **Tu saurais dire pourquoi tu préfères avoir une note ?**
- Juste pour regarder si j'ai été bonne.
- **Tu comprends ce que ça veut dire acquis et non acquis.**
- Oui acquis c'est comme une bonne note. » (Roxane, CE2)

Ces quatre élèves préfèrent les évaluations notées plutôt que non notées. Guilhem, Thibaut et Camille expliquent qu'ils préfèrent avoir une note pour savoir s'ils ont réussi ou pas. Roxanne préfère les évaluations notées car elle les considère comme une indication de succès. Sa réponse suggère qu'elle associe le terme "acquis" à une note ou à une évaluation positive de ses compétences. Cependant, cette réponse ne reflète pas complètement la signification du terme "acquis" tel qu'il est utilisé dans le contexte de l'apprentissage. En pédagogie, le terme "acquis" se réfère à la maîtrise d'un concept ou d'une compétence par un élève à la suite d'un apprentissage. Cela peut être déterminé par une évaluation formelle ou informelle, mais cela ne se limite pas à une simple note ou évaluation positive. Il est important que les élèves comprennent la signification réelle des termes pédagogiques utilisés dans leur apprentissage pour pouvoir se concentrer sur leur développement et leur progression plutôt que sur une simple note ou évaluation.

5.2.4 Les bénéfices de l'Evaluation Par Contrat de Confiance d'après les élèves

L'évaluation par contrat de confiance est une approche alternative à l'évaluation traditionnelle notée. Au lieu d'être notés, les élèves sont évalués selon des compétences prédéfinies,

convenues en amont avec le professeur, qui permettent de mesurer leur progression et leur compréhension des sujets étudiés. C'est ainsi que j'ai voulu voir si les élèves utilisaient réellement ou non le Contrat de Confiance et quels sont leurs sentiments vis-à-vis de ce nouveau mode d'évaluation.

Voici un extrait du verbatim de Tim :

- « - **Sinon tu ne l'utilises pas [le contrat de confiance] ?**
- Non, j'utilise mon cahier mais quand y'a une feuille avec les réponses de l'évaluation je la regarde pas.
 - **Est-ce que tu saurais me dire pourquoi ?**
 - Pas vraiment...Parce que je trouve que c'est un peu tricher parce que si tu l'aurais déjà fait t'aurais les réponses du coup.
 - **C'est pas tricher si tu la regarde avant l'évaluation et non pas pendant.**
 - Oui mais ça donne les réponses et du coup je trouve que... c'est tricher quand même.
 - **Tu n'aimes pas apprendre avec les réponses tu préfères apprendre avec la leçon.**
 - Oui. » (Tim, CE1)

Tim semble avoir une vision très stricte et traditionnelle de l'évaluation, où la réussite se mesure uniquement à travers les notes obtenues lors d'une évaluation notée. Il préfère travailler avec son cahier plutôt que de consulter les réponses d'une évaluation, car il considère que cela équivaut à tricher. Cette approche peut entraîner une pression accrue sur la performance. Celle-ci laisse peu de place à l'autonomie et à l'engagement actif de l'élève dans le processus d'apprentissage, qui sont pourtant des éléments clés de l'évaluation par contrat de confiance. On peut suggérer que cette vision de l'évaluation est en lien avec les résultats scolaires. Tim est un excellent élève de CE1 qui suit d'ors et déjà les apprentissages de mathématiques et de lexique avec les CE2. Il n'a pas besoin de cet outil dans ses apprentissages et n'en voit pas l'utilité.

En effet, l'EPCC vise à encourager les élèves à prendre en charge leur propre apprentissage et à travailler de manière autonome, en leur fournissant des critères clairs et mesurables pour évaluer leur progression et leur compréhension des sujets étudiés. Le but n'est pas seulement d'obtenir une note, mais aussi d'acquérir des compétences et de développer des capacités d'auto-évaluation.

Voici un extrait du verbatim de Mélissa (CE2), de Roxanne (CE2) et de Guilhem (CE1) :

- « - **Est-ce que tu l'utilises[le contrat de confiance] pour réviser les évaluations ?**
- Pas trop.
 - **Est-ce que tu saurais expliquer pourquoi tu n'utilises pas cette feuille ?**
 - Parce que c'est un outil que j'ai pas l'habitude d'utiliser. » (Mélissa)

« -Est-ce que tu te rappelles du contrat de confiance que je donne avant les évaluations ?

- Oui.
- **Est-ce que tu l'utilises ?**
- Pas trop.
- **Pas trop, alors est-ce que tu peux m'expliquer comment tu fais pour réviser ?**
- Je lis les leçons.
- **Et cette feuille tu la lis ?**
- Pas trop. Je préfère lire la leçon. » (Roxanne)

« - Comment tu fais pour réviser avant une évaluation ?

- Je révise pas du tout.
- **Tu ne révises jamais ?**
- Non. » (Guilhem)

Mélissa et Roxanne n'utilisent pas ou peu le contrat de confiance pour réviser les évaluations. Mélissa explique que cela est dû au fait qu'elle n'est pas habituée à utiliser cet outil, tandis que Roxanne préfère lire directement la leçon avant l'évaluation. Guilhem, déclare ne pas réviser du tout avant une évaluation. Il est important de noter que le contrat de confiance ne convient pas à tous les élèves ou à toutes les situations d'apprentissage.

Voici un extrait des verbatims d'autres enfants :

« - Est-ce que tu te rappelles de la petite feuille que je donne avant les évaluations ?

- Oui.
- **Est-ce que tu l'utilises quand tu révises ?**
- Des fois.
- **Tu la lis ? Comment est-ce que tu l'utilises ?**
- Je lui explique à ma maman que ça m'aide avant les évaluations. Et aussi je remplis comment on se sent si on se sent bien, si on se sent moyen...
- **Est-ce que ça te rassures de savoir à l'avance sur quoi va porter l'évaluation grâce à cette feuille ?**
- Oui au moins je peux plus m'entraîner.
- **Cette feuille c'est quelque chose que tu voudrais garder ?**
- Oui. » (Lorenzo, CE1)

« - Est-ce que tu te sers de cette feuille que je vous donne avant les évaluations ?

- Oui.
- **Est-ce que tu peux m'expliquer comment tu l'utilises ?**
- Euh...Je la lis, après... je la relis pour que ça rentre bien dans ma tête.
- **D'accord, au bout de combien de fois tu peux cocher le bonhomme "je sais" ?**
- Assez vite.
- **Est-ce qu'avec cette feuille tu te sens mieux préparée aux évaluations ?**

- Oui.
- **Est-ce que tu as déjà eu des surprises pendant mes évaluations à moi ?**
- Non je sais ce qu'il va y avoir. » (Camille, CE2)

« - **Est-ce que tu te rappelles du contrat de confiance que je donne avant les évaluations ?**

- Oui.
- **Est-ce que tu l'utilises ? Est-ce qu'elle t'aide ?**
- Oui.
- **Est-ce que ça te rassure de savoir à l'avance ce qu'il y aura à l'évaluation ?**
- Oui. » (Thibaut, CE2)

Les trois extraits synthétisés montrent que les élèves ont tous une préférence pour le Contrat de Confiance, qui est donné avant les évaluations. Ils utilisent cette feuille de différentes manières. Lorenzo, élève en CE1, l'utilise pour s'entraîner, tandis que Camille la relit plusieurs fois pour mieux mémoriser et se sentir mieux préparée. Thibaut utilise le Contrat de Confiance pour se rassurer et être conscient de ce qui sera demandé pendant l'évaluation. Ces extraits montrent que les élèves peuvent utiliser cette feuille de différentes manières, soit pour s'entraîner, soit pour mieux mémoriser ou encore pour se rassurer. Cela montre que cette feuille peut être un outil utile pour aider les élèves dans leur préparation à l'évaluation.

5.2.5 Comment améliorer mes évaluations ?

Afin d'améliorer ma pratique, et de baisser le niveau d'anxiété des élèves, j'ai terminé les entretiens par la question suivante : "Comment améliorer mes évaluations?"

Voici les réponses que j'ai pu obtenir :

- « - Parce que moi je trouve 1 page c'est beaucoup.
- **Tu trouves qu'elles sont trop longues ?**
 - Oui une page c'est bien alors j'imagine pas deux... » (Maher, CE1)

- « - Je les trouve un peu trop compliquées.
- **Est-ce que c'est l'exercice ou c'est la consigne ?**
 - L'exercice. » (Kendji, CE1)

- « - Un peu dures des fois.
- **Est-ce que tu as déjà été surpris des exercices pendant l'évaluation ?**
 - Des fois oui des fois non. Des fois pas trop surpris des fois... Une fois j'ai été beaucoup surpris. » (Lorenzo, CE1)

« - Oui des fois je comprends un peu mal [les exercices]. Il faudrait lire toutes les consignes avant que je commence. » (Thibaut, CE2)

Les élèves ont exprimé des points spécifiques qui pourraient améliorer les évaluations et réduire leur stress. Maher a suggéré que les évaluations soient plus courtes, avec une seule page plutôt que deux. Kendji a exprimé que les exercices dans les évaluations sont parfois trop compliqués. Lorenzo a mentionné qu'il a été surpris par des exercices difficiles pendant une évaluation. Enfin, Thibaut a suggéré de lire toutes les consignes avant de commencer l'évaluation. Ces commentaires seront utilisés à l'avenir pour ajuster ma pratique d'évaluation et améliorer l'expérience d'évaluation de mes élèves.

Il est intéressant de se demander pourquoi Lorenzo a été surpris par des exercices qu'il avait déjà réalisés en classe et qui figuraient sur le contrat de confiance. Est-ce qu'il n'a pas bien compris les exercices lorsqu'ils ont été expliqués en classe ? Est-ce qu'il a manqué de concentration pendant la réalisation des exercices en classe ? Est-ce que l'évaluation était différente de ce à quoi il s'attendait ? Cette situation soulève également des questions sur l'efficacité du contrat de confiance dans la préparation des élèves aux évaluations. Est-ce que tous les élèves comprennent bien les exercices lorsqu'ils sont donnés sur le contrat de confiance ? Est-ce que le contrat de confiance est suffisamment clair et précis pour que les élèves sachent exactement à quoi s'attendre lors de l'évaluation ? Ces questions peuvent aider à identifier des améliorations possibles pour le contrat de confiance et la préparation des élèves aux évaluations.

VI- Discussion

Les entretiens avec les enfants ont mis en lumière la préoccupation récurrente de la peur de la mauvaise note avant même de commencer l'évaluation. Les élèves expriment des craintes de ne pas obtenir le bon résultat et d'avoir des notes insuffisantes, ce qui peut entraîner des conséquences négatives telles que la reprise de l'évaluation à la maison. Ces sentiments soulèvent la question de l'estime de soi et de la confiance en soi des enfants, car ils semblent avoir des doutes sur leurs propres compétences et ne s'estiment pas tous prêts au moment de passer l'évaluation. Les élèves appréhendent toutes les évaluations, quelles que soient leur nature, et la peur de la mauvaise note est la principale source d'angoisse. Certains élèves expriment leur angoisse avant même d'arriver en classe.

Cependant l'évaluation par contrat de confiance mise en pratique dans la classe est une approche alternative à l'évaluation traditionnelle notée, qui participe grandement à sécuriser les élèves face aux apprentissages. Certains élèves utilisent le Contrat de Confiance pour s'entraîner, mémoriser ou se rassurer. En encourageant l'autonomie et l'engagement actif de l'élève, le contrat de confiance peut être un outil utile pour aider les élèves dans leur préparation à l'évaluation. En effet, la moyenne des élèves à la question "Avant l'évaluation, te sens-tu prêt.e ?" a augmenté de 1.1 point en 4 mois, traduisant une augmentation de leur sentiment de compétence avant l'évaluation. Selon les études menées par VANLEDE et GALAND, il semble que renforcer le sentiment de compétence puisse avoir un effet important sur l'apprentissage et la formation. Mes propres recherches ont également confirmé cette conclusion.

De la même manière, la moyenne des élèves à la question : "Avant l'évaluation, est-ce que je suis stressé.e ?" a diminué de 0,5 point en 4 mois, ce qui suggère une diminution de l'anxiété des élèves avant l'évaluation. Les résultats des différentes figures montrent une amélioration globale du bien-être et de la confiance en soi des élèves lors des évaluations grâce à l'Evaluation Par Contrat de Confiance. La pratique a permis de réduire l'anxiété avant l'évaluation, d'augmenter le sentiment de compétence avant l'évaluation, de diminuer l'angoisse après l'évaluation, et d'augmenter la confiance en soi après l'évaluation. Ces résultats sont encourageants et incitent à poursuivre et affiner la pratique pour soutenir le bien-être et la confiance en soi des élèves. Cela va dans le sens des études de SHANKLAND, BRESSOUD, TESSIER, & GAY qui ont mis en évidence les trois besoins psychologiques importants pour la motivation et le bien-être scolaire des élèves : le sentiment de compétence, le sentiment d'autonomie et le besoin de proximité sociale.

Il est important de noter que cette méthode d'évaluation ne convient pas à tous les élèves car certains préfèrent des méthodes plus traditionnelles de révision ou d'évaluation. Effectivement, il peut y avoir plusieurs raisons pour lesquelles les élèves préfèrent l'évaluation notée à l'évaluation par compétences :

1. La culture de l'évaluation notée est ancrée depuis longtemps dans le système éducatif. Les élèves sont donc plus familiers avec cette forme d'évaluation, ce qui peut les rendre plus à l'aise et plus confiants.
2. Les élèves peuvent se sentir plus motivés par les notes, car elles représentent un moyen clair de mesurer leur réussite ou leur échec.
3. Les élèves peuvent trouver plus difficile de comprendre les critères d'évaluation précis pour l'évaluation par compétences, car ils peuvent être plus subjectifs et moins clairs que les notes.
4. Certains élèves peuvent avoir l'impression que l'évaluation par compétences est plus difficile, car elle exige des compétences plus spécifiques et une réflexion plus profonde sur leur apprentissage.

L'évaluation par compétences consiste à évaluer les compétences et les connaissances acquises par les élèves au fil du temps, plutôt que d'attribuer une note à une évaluation ponctuelle. Cette approche permet aux élèves de mieux comprendre leur progression et leur développement, ainsi que les compétences qu'ils ont acquises. En effet, cette méthode d'évaluation met l'accent sur les compétences, les connaissances et les capacités des élèves, plutôt que sur la performance globale. Ainsi, les élèves peuvent se concentrer sur leur progression personnelle plutôt que sur la note qu'ils obtiennent à une évaluation.

De plus, l'évaluation par compétences peut aider les élèves à se préparer pour l'avenir en développant des compétences clés pour la réussite académique et professionnelle. Les compétences clés incluent la capacité à résoudre des problèmes, la communication, la collaboration, la créativité et la pensée critique. Ces compétences sont importantes dans de nombreux domaines professionnels et peuvent être bénéfiques pour les élèves tout au long de leur vie. En développant ces compétences, les élèves peuvent également améliorer leur estime de soi et leur sentiment d'efficacité personnelle, ce qui peut les aider à réussir dans leur vie personnelle et professionnelle.

Les commentaires des élèves sur les évaluations ont fourni des suggestions précises pour améliorer l'expérience d'évaluation et réduire le stress. Cela comprend des évaluations plus courtes et des exercices moins complexes. Cependant, l'expérience de Lorenzo soulève des questions sur l'efficacité du contrat de confiance dans la préparation des élèves aux évaluations. Des interrogations telles que la clarté et la précision du contrat de confiance peuvent aider à identifier les améliorations possibles pour les préparatifs des élèves. Dans l'ensemble, ces commentaires seront pris en compte pour ajuster la pratique d'évaluation et améliorer la performance et la satisfaction des élèves.

Par ailleurs, demander aux élèves "A quoi sert l'évaluation ?" aurait pu aider à enrichir la prise de représentation, c'est-à-dire à mieux comprendre la signification et l'utilité de celle-ci. En posant cette question, les élèves auraient peut-être été encouragés à réfléchir plus en profondeur, ce qui aurait pu renforcer leur engagement et leur compréhension. Cela souligne l'importance de poser des questions ouvertes et réflexives pour aider les élèves à construire des représentations plus solides et significatives.

Il convient de souligner que les recherches menées dans cette étude sont de nature qualitative et ne représentent pas un ensemble homogène, mais plutôt un cas particulier pour chaque entretien. Les résultats de cette recherche-action sont liés à une classe spécifique dans un contexte particulier, ce qui signifie qu'ils ne peuvent pas être généralisés à toutes les situations. En outre, toutes les données collectées ne sont pas incluses dans l'analyse, et d'autres thèmes, tel que les difficultés rencontrées par les élèves, aurait également été utile pour comprendre le processus d'évaluation en classe.

Enfin, la voix des élèves s'est avérée essentielle dans cette étude car elle a permis de mieux comprendre leur point de vue sur l'évaluation en classe. Par conséquent, leurs commentaires pourraient être pris en compte pour améliorer les pratiques d'évaluation. Il est donc crucial de porter une attention accrue aux élèves au quotidien et d'adapter notre manière d'observer et d'écouter pour mieux saisir la réalité.

VII- Conclusion

L'Évaluation Par Contrat de Confiance (EPCC) est une méthode d'évaluation alternative qui met l'accent sur la coopération entre l'enseignant et l'élève. Dans cette méthode, l'élève et l'enseignant établissent ensemble un contrat d'évaluation qui définit les objectifs de l'élève, les critères d'évaluation, ainsi que les méthodes d'évaluation qui seront utilisées. L'EPCC vise à renforcer la confiance de l'élève en son enseignant et dans sa capacité à apprendre, en lui donnant plus de responsabilités dans le processus d'évaluation (ANTIBI)

Les différentes figures issues des résultats des échelles de Lickert montrent une diminution de l'anxiété avant l'évaluation, une augmentation du sentiment de compétence avant l'évaluation, une diminution de l'angoisse après l'évaluation, et une augmentation de la confiance en soi après l'évaluation. Tout ceci traduit une amélioration significative du bien-être et de la confiance en soi des élèves avant et après les évaluations, témoignant de l'impact positif de cette pratique sur les élèves. Cela suggère que des éléments tels que la communication claire des attentes et des objectifs, la transparence sur les contenus et les critères d'évaluation, ainsi que la préparation des élèves en amont peuvent aider à réduire leur stress et leur anxiété.

Les entretiens avec les élèves révèlent une préoccupation récurrente de la peur de la mauvaise note avant même de commencer l'évaluation, ce qui soulève des questions sur l'estime de soi et la confiance en soi des enfants. Ils semblent avoir des doutes sur leurs propres compétences et ne s'estiment pas tous prêts au moment de passer l'évaluation. Le stress lié à l'évaluation et à l'obtention d'une mauvaise note peut avoir différentes sources. Tout d'abord, le système scolaire peut renforcer l'idée que les notes sont le reflet de la valeur d'un élève et peuvent conditionner son avenir. De plus, les parents, les enseignants et les pairs peuvent contribuer à cette pression en exprimant des attentes élevées ou en valorisant les résultats scolaires. Enfin, les enfants peuvent avoir des attentes élevées pour eux-mêmes, ce qui peut créer de l'anxiété et du stress s'ils ont l'impression de ne pas être à la hauteur. Dans l'ensemble, le stress lié aux notes peut avoir des conséquences néfastes sur la santé mentale des enfants et leur motivation scolaire (SHANKLAND, BRESSOUD, TESSIER, & GAY). L'évaluation par compétences peut aider à réduire cette angoisse en mettant l'accent sur les compétences, les connaissances et les capacités des élèves plutôt que sur la performance globale.

Les élèves ont également souligné l'importance de la communication claire des attentes et des objectifs, de la transparence sur les contenus et les critères d'évaluation, ainsi que de la préparation en amont pour réduire leur stress et leur anxiété. Les commentaires des élèves sur les évaluations ont fourni des suggestions précises pour améliorer l'expérience d'évaluation et réduire le stress, qui seront pris en compte pour ajuster la pratique d'évaluation et améliorer la performance et la satisfaction des élèves. Ces résultats sont très encourageants pour la pratique pédagogique et montrent qu'il est possible d'agir sur le stress et l'anxiété des élèves lors des évaluations.

Ainsi, la mise en place de l'EPCC peut donc contribuer à sécuriser un élève face aux apprentissages de plusieurs manières. Tout d'abord, elle peut aider à clarifier les attentes et les objectifs de l'élève en matière d'apprentissage, ce qui peut réduire l'anxiété et le stress liés à l'évaluation. En impliquant l'élève dans la définition des critères d'évaluation, l'EPCC peut également aider à renforcer son sentiment de compétence (VANLEDE & GALAND) et de confiance en soi (GIORDAN & PELLAUD). En outre, l'EPCC peut aider à promouvoir une culture d'apprentissage plus positive et coopérative en créant un climat de confiance et de collaboration entre l'enseignant et l'élève. Cette approche peut encourager l'élève à être plus engagé dans son propre apprentissage, en prenant davantage de responsabilités et en étant plus actif dans la co-construction de son propre savoir.

Cependant, il est important de souligner que la mise en place de l'EPCC ne peut pas à elle seule garantir la sécurité de l'élève face aux apprentissages. D'autres facteurs tels que la qualité de l'enseignement et le climat scolaire peuvent également jouer un rôle important dans la création d'un environnement d'apprentissage sûr et positif pour les élèves. De plus, il est indispensable de noter que le contrat de confiance ne convient pas à tous les élèves ou à toutes les situations d'apprentissage. Certaines matières ou certains niveaux peuvent nécessiter une évaluation plus traditionnelle notée pour permettre une évaluation plus objective et pertinente des connaissances acquises. En fin de compte, l'objectif principal de toute méthode d'évaluation devrait être de soutenir et d'encourager l'apprentissage de l'élève de manière efficace et équitable.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAD, D. (2019). *Pédagogie pratique Cycles 2 et 3. Enseigner avec l'évaluation positive*. Retz.
- ANTIBI, A. (2003). *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves*. Math'adore.
- BILANCHET, A., & GOTMAN, A. (2010). *L'entretien: L'enquête et ses méthodes*. Paris: Armand Colin.
- BONNERY, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. La Dispute. p. 214.
- DEHAENE, S. (2018). *Apprendre !* Paris : Odile Jacob.
- DE KETELE, J.M. (1989). *L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation*. Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire.
- PERRENOUD, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Droz : Genève. p. 243
- DE LANDSHEERE, G. (1980). *Évaluation continue et examens*. Paris : Nathan. p. 225-226
- FAVRE, D. (2015). *Cessons de démotiver les élèves*. Paris : Dunod.
- GALAND, B. & VANLEDE, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, , 91-116. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>
- GIORDAN, A., & PELLAUD, F. (2008). *Comment enseigner les sciences*. Paris : Delagrave
- HADJI, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* De Boeck supérieur : Bruxelles.
- HADJI, C. (2015). *L'évaluation à l'école*. Paris : Nathan, p. 172
- HATTIE, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants : connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Presses de l'Université du Québec.
- Légifrance. Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (JORF n°0165 du 18 juillet 2013)

Légifrance. Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (JORF n°0157 du 9 juillet 2013)

Légifrance. Circulaire de préparation de la rentrée 2014 (n° 2014-068 du 20 mai 2014)

LEMAINE, J.-M. (1965) Méthodologie. In: *Bulletin de psychologie*, tome 18 n°239, pp. 788-795.

MAGER, R. F. (2020). *Comment définir des objectifs pédagogiques ?* Dunod.

Ministère de l'Education nationale. (2007). Bulletin Officiel n°33 du 20 septembre 2007.

Ministère de l'Education nationale. Eduscol. (2020). *Modalités d'évaluation des acquis scolaires des élèves*. Paris : Ministère de l'Education nationale.

NOIZET, G., CAVERNI J.-P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF, p. 18

PAILLÉ, P. (2007). *La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires*. Recherches qualitatives. Vol. 27(2), pp. 133-151

PERRENOUD, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régularisation des apprentissages*. De Boeck : Bruxelles.

POISSON, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Presses de l'Université du Québec.

REMOND, M. (2008). « Qu'est-ce qu'évaluer ? ». Communication présentée au séminaire « Accompagner les enseignants dans la mise en œuvre du socle commun », IUFM de Livry, 14 mai. Lyon : INRP-ENS de Lyon

SHANKLAND, R., BRESSOURD, N., TESSIER, D., & GAY, P. (2018). *La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ?* Questions vives, recherches en éducation, 29, pp. 1-23.

VANLEDE, M., PHILIPPOT, P. & GALAND, B. (2006). Chapitre 4. Croire en soi : le rôle de la mémoire autobiographique dans la construction du sentiment d'efficacité. Dans : Benoît Galand éd., *(Se) motiver à apprendre* (pp. 51-61). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

ANNEXE N°1

NOM :

Explique-moi comment tu te sens avant une évaluation ? Et pourquoi ?

Avant une évaluation je suis :

Prêt(e) ?

Stressé(e) ?

pas du tout moyennement tout à fait

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------



<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

D'après toi, quelles sont les raisons qui font que tu rates l'évaluation ? Tu peux cocher plusieurs cases.

- Je n'ai pas assez appris ma leçon
- Je n'ai pas compris la leçon
- Je n'ai pas compris la consigne de l'exercice
- Je n'ai pas le temps de finir l'évaluation
- Je ne vois pas le rapport entre les exercices faits en classe et les exercices de l'évaluation
- Je ne comprends pas à quoi sert l'évaluation
- Je suis trop stressé(e)
- J'ai peur de l'échec / de rater mon évaluation

Fiche réussite

Evaluation par contrat de confiance

Thème : Les états de l'eau			
Savoirs	Exemples vus		
Je sais reconnaître l'eau à l'état liquide	Eau liquide, pluie, nuage, brouillard, buée, flaque		
Je sais reconnaître l'eau à l'état gazeux	Glaçon, stalactite, verglas, neige, grêle		
Je sais que le passage de l'état liquide à l'état solide s'appelle la solidification	L'eau se transforme en glace		
Je sais que le passage de l'état solide à l'état liquide s'appelle la fusion	Le glaçon se transforme en eau		
Je sais qu' en dessous de 0°C l'eau est à l'état solide			
Je sais qu'au dessus de 0°C l'eau est à l'état liquide			
Je sais que l'eau à l'état solide a la même masse que l'eau à l'état liquide	Le glaçon et l'eau du glaçon fondu ont la même masse		
Je sais que l'eau à l'état solide a un volume plus important que l'eau à l'état liquide.	La bouteille de verre a explosé dans le congélateur		

ANNEXE N°2

EVALUATION N°2 SCIENCES – CE1 & CE2

Les états de l'eau

Nom, prénom :

Date :

Compétences travaillées	NA	ECA	A
Connaître les conditions de fusion et de solidification.			
Connaître les propriétés des solides et des liquides.			
Connaître les caractéristiques de l'eau : masse et volume.			
Savoir distinguer les différents états de l'eau dans l'environnement naturel.			

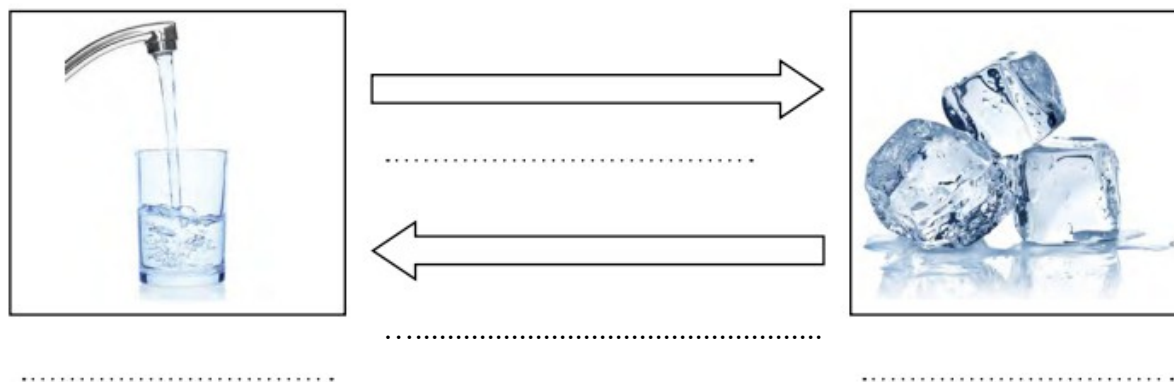
1. Pour chaque image, écris S si l'eau est à l'état solide, et L si l'eau est à l'état liquide.



2. *Vrai ou faux ? Lis la phrase et coche dans la bonne case pour chaque affirmation*

	VRAI	FAUX
L'eau se transforme en glace à 0°C.		
Au dessus de 0°C, le glaçon commence à fondre.		
A -10°C, l'eau est sous forme de glace.		
A 3°C, l'eau est sous forme de glace.		
Dans un réfrigérateur, un glaçon fond.		
La glace a un volume plus important que l'eau liquide (elle prend plus de place).		
La glace n'a pas la même masse que l'eau (elle est plus lourde).		

3. *Complète le schéma.*



4. *Coche la ou les bonne(s) réponse(s)*



① On transforme l'eau en glace... en la refroidissant.
 en la réchauffant.

② L'eau solide... coule et mouille les mains quand on la touche.
 flotte dans l'eau liquide.

③ Un bonhomme de neige, c'est de l'eau... solide.
 liquide.

Fiche réussite

Evaluation par contrat de confiance

Thème : Les mots étiquettes et les mots de la même famille			
Savoirs	Exemples vus		
Je sais que certains mots peuvent être regroupés ensemble parce qu'ils appartiennent à la même catégorie , et chaque catégorie est représentée par un mot étiquette .	<p>Mot étiquette : couleur jaune – orange – bleu – vert – rouge...</p> <p>Mot étiquette : métier infirmière – pilote – médecin – institutrice...</p> <p>Mot étiquette : insectes fourmi – abeille – guêpe – mouche – coccinelle</p>		
Je sais classer des mots de la même catégorie	<p>Sandale – chaussure – espadrille – bottes – basket – chausson</p> <p>bureau – chaise – armoire – table – lit</p>		
<p>Je sais que des mots font partie d'une même famille s'ils sont formés à partir d'un même « radical » (= mot de base) et s'ils ont un rapport de sens.</p> <p>Je fais attention aux pièges : terreur = même radical mais pas le même sens !</p>	<p><i>Terrain – extraterrestre – terrier – enterrer – déterrer</i> sont de la même famille car ils sont tous formés à partir du radical « terr » et parce que leur sens est lié à la terre</p>		
<p>Je connais des mots de la même famille que :</p> <ul style="list-style-type: none"> - saut - froid - peindre - porter - lait - force - courir 	<p>saut - sauter – sauterelle – sautiller – sursauter</p> <p>froid - froideur – refroidir – froide – froidement</p> <p>peinture – peintre – repeindre – peinturlurer</p> <p>porter – emporter – transporter – apporter – portable – portatif</p> <p>lait – laiterie – laitage – laitière – allaiter</p>		

ANNEXE N°3

EVALUATION N°2 VOCABULAIRE – CE1 & CE2
Les mots étiquettes et les mots de la même famille

Nom, prénom :

Date :

Compétences travaillées	NA	ECA	A
Savoir utiliser les mots étiquettes			
Distinguer les mots de la même famille			

JE SAIS RECONNAITRE LES MOTS D'UNE MEME FAMILLE :

1. **Colorie dans le texte suivant, en bleu les mots de la famille de force et en vert ceux de la famille de courir :**

À la course, Louis est très bon. C'est forcément le meilleur coureur de sa classe. Chaque jour, il s'efforce de parcourir des kilomètres à travers la campagne. Il adore forcer dans les côtes. À son retour, son chien Zéphir va accourir. C'est là son bonheur le plus fort.

3. **Dans chaque famille, barre les intrus (qui n'appartiennent pas à la même famille):**

Exemple : nager - ~~nage~~ - nageur - nage - ~~déménageur~~ - nageuse

1. sauter - saut - sauterelle - sautiller - sotte - sursauter - sauveteur
2. froid - froideur - refroidir - froisser - froidement - froide - fromage
3. peinture - peintre - repeindre - peigne - peindre - peinturlurer - pédicure
4. porter - portail - emporter - transporter - apporter - portable - portatif
5. laitue - lait - laiterie - laitage - laitière - lainage - allaiter

3. **Écris le mot étiquette correspondant à chaque liste de mots:**

orange - jaune - bleu - vert - rouge

infirmière - pilote - médecin - institutrice - boulanger

fourmi - abeille - guêpe - mouche - coccinelle

immeuble - case - igloo - villa - cabane

voilier - paquebot - barque - pétrolier - péniche



4. Classe les mots suivants dans le tableau :

sandale - méchanceté - bureau - jalousie - chaise - colère - peur - espadrille - armoire - joie - table - basket - lit - chausson

Chaussures	Meubles	Sentiments

Fiche réussite

Evaluation par contrat de confiance

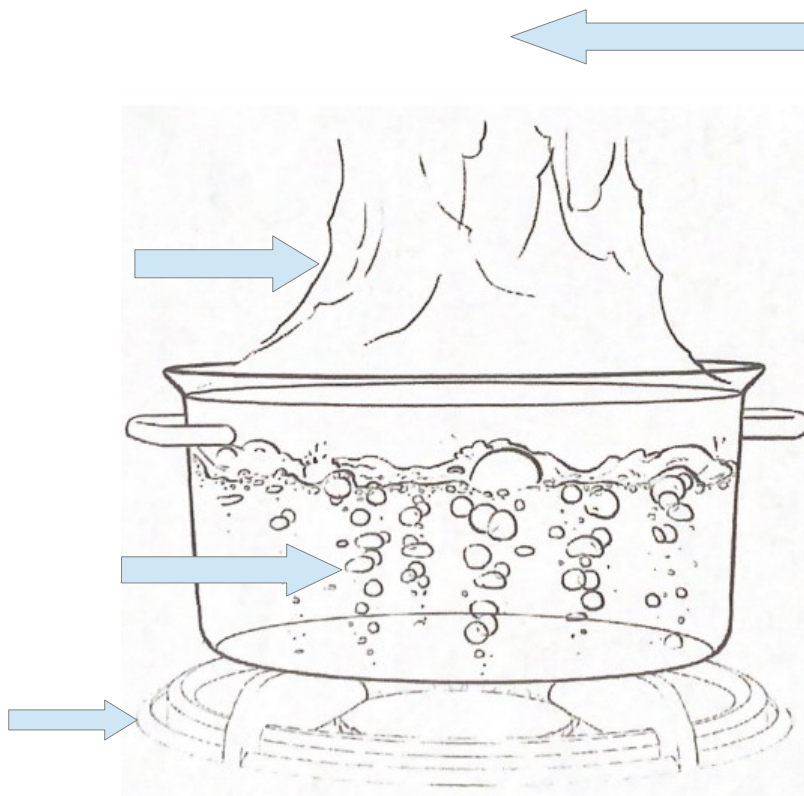
Thème : Les états de l'eau et le cycle de l'eau			
Savoirs	Exemples vus		
Je suis capable de reconnaître à quelle expérience appartient un schéma. Je suis capable d'expliquer l'expérience et de légender le schéma.	<p>La vaporisation (L'eau qui bout aux alentours de 100°C se transforme en vapeur d'eau invisible : c'est ce qu'on appelle la vaporisation)</p> <p>La condensation (L'eau s'est d'abord transformée en vapeur d'eau qui est montée contre la paroi glacée du film plastique. Contre la paroi froide la vapeur d'eau s'est retransformée en goutte d'eau.)</p>		
Je connais le schéma avec les différents états de l'eau et le nom des différentes transformations.			
Je suis capable de légender le schéma du cycle de l'eau.			
Je suis capable de compléter un texte à trous expliquant le cycle de l'eau.			

Nom, prénom :

Date :

Compétences travaillées	NA	ECA	A
Je suis capable de reconnaître à quelle expérience appartient un schéma.			
Je suis capable d'expliquer l'expérience et de légènder le schéma.			
Je suis capable de compléter un texte à trous expliquant le cycle de l'eau.			
Je suis capable de légènder le schéma du cycle de l'eau.			

1. Complète le schéma avec les mots suivants : vapeur d'eau invisible - nuage de gouttelettes d'eau - plaque chauffante - bulles de gaz



Explique en quelques lignes ce qu'il se passe et comment s'appelle le changement d'état de l'eau mis en évidence.

.....

.....

.....

.....

2. Complète avec les mots suivants : vapeur d'eau - nuages - condensation - pluie - fusion - rivières - mers

1 - Sous l'effet du soleil et du vent, l'eau des et des océans se transforme en vapeur d'eau : c'est l'évaporation.

2- En montant dans le ciel, la rencontre un air plus froid et forme des gouttelettes d'eau. Ces gouttelettes se rassemblent pour former les : c'est la

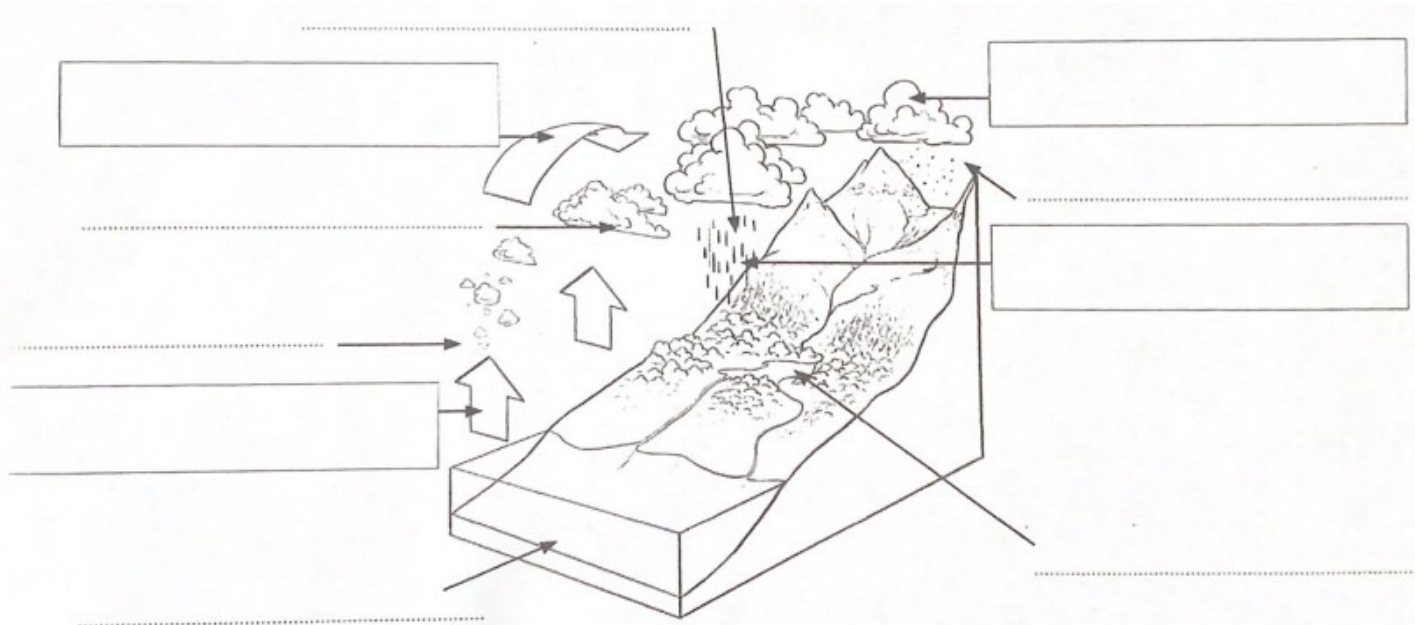
3- L'eau des nuages retombe sous forme de, lorsqu'elle tombe sous forme de neige, c'est la solidification.

4- La neige fond : c'est la L'eau ruisselle et rejoint les et les fleuves.

5- Les fleuves se jettent dans la mer ... et ça recommence !



3. Complète ce dessin du cycle de l'eau en plaçant les mots suivants au bon endroit dans chaque case : EVAPORATION - CONDENSATION - SOLIDIFICATION - FUSION

Ajoute au bout de chaque flèche : nuages - mer - pluie - rivière - vapeur d'eau - neige



Fiche réussite

Evaluation par contrat de confiance

Thème : Les synonymes et les antonymes			
Savoirs	Exemples vus		
Je sais que les synonymes sont des mots qui ont le même sens .	Beau/joli – heureux/joyeux – immense/gigantesque – hurler/crier – vélo/bicyclette		
Je sais que les antonymes sont des mots sont de sens contraire .	heureux/malheureux – lent/rapide – avancer/reculer – gentil/méchant		
Je sais que certains mots ont plusieurs antonymes en fonction du sens qu'ils ont dans la phrase.	Je monte les escaliers. => je descends les escaliers. Je monte un meuble. => je démonte un meuble.		
Je sais que les synonymes et les antonymes d'un mot appartiennent à la même classe grammaticale .	Si le mot est un verbe, alors son synonyme sera un verbe : scintiller/briller Si le mot est un adjectif alors son antonyme sera un adjectif : beau/laid Si le mot est un nom alors son synonyme sera un nom : pirate/corsaire		
Je sais qu'il existe deux façons de former un antonyme :			
- soit c'est un mot complètement différent	Facile/difficile		
- soit il est formé du même radical auquel on ajoute un préfixe	Possible/impossible logique/illogique		

EVALUATION N°3 VOCABULAIRE – CE1 & CE2
Les antonymes et les synonymes

Nom, prénom :

Date :

Compétences travaillées	NA	ECA	A
Savoir trouver le synonyme d'un mot.			
Savoir trouver l'antonyme d'un mot.			
Savoir dire de deux mots s'ils sont synonymes ou antonymes.			

1. **Remplace chaque mot souligné par un synonyme.** Fais attention au sens de la phrase !

Hugo a hurlé sur sa sœur.

→ Hugo a sur sa sœur.

Je vais à l'école en bicyclette.

→ Je vais à l'école en

Cet immeuble est immense !

→ Cet immeuble est !

Ton pull est très beau.

→ Ton pull est très

2. **Remplace chaque mot souligné par un antonyme.** Fais attention au sens de la phrase !

Je monte les escaliers.

→ Je les escaliers.

Je monte un meuble.

→ Je un meuble.

Mon chien est très gentil avec mon chat.

→ Mon chien est très avec mon chat.

Cet escargot avance lentement.

→ Cet escargot avance

J'adore les radis.

→ Je les radis.

3. Pour chaque paire de mots, indique si ce sont des synonymes ou des antonymes :

briller - scintiller : synonymes

beau - joli : _____

monter - descendre : _____

heureux - joyeux : _____

immense - gigantesque : _____

heureux - malheureux : _____

lent - rapide : _____

avancer - reculer : _____

jouer - s'amuser : _____

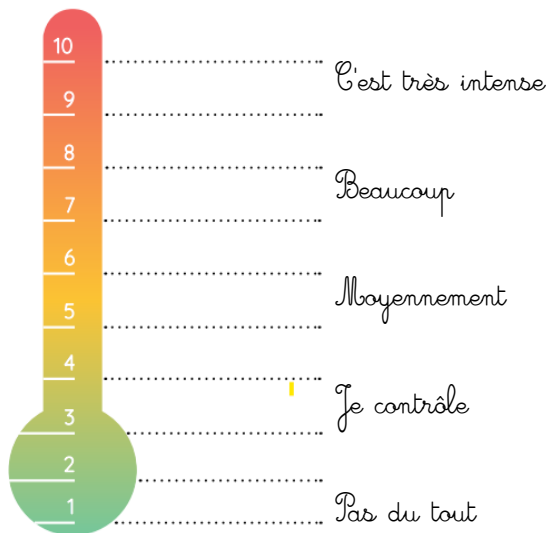
ANNEXE N°6

NOM :

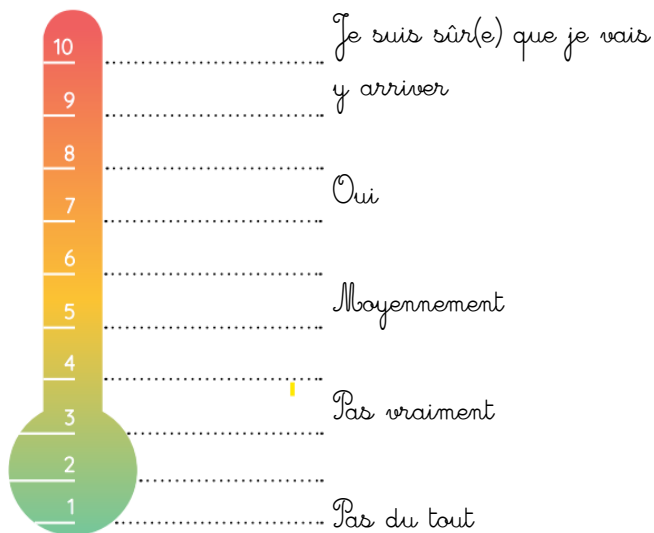
Sujet de l'évaluation :

Avant l'évaluation...

Est-ce que je suis stressé(e) ?

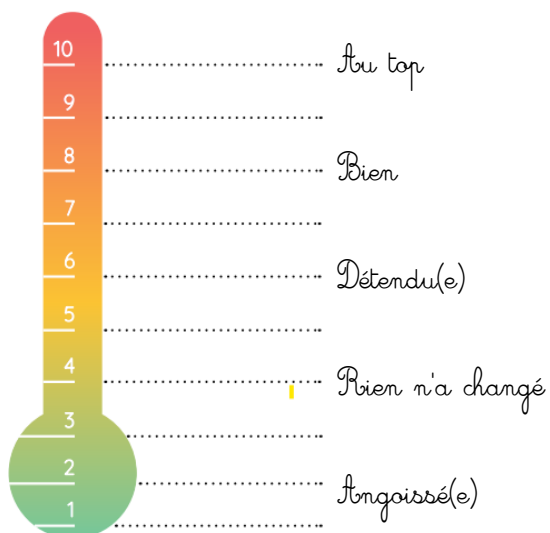


Est-ce que je me sens prêt(e) ?

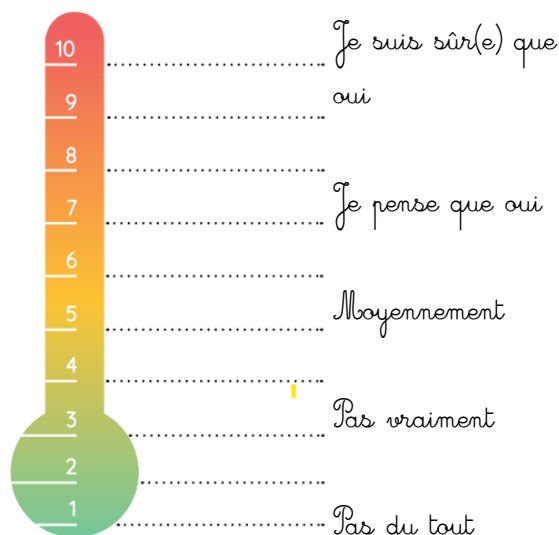


Après l'évaluation...

Comment te sens-tu maintenant ?



Est-ce que tu penses avoir réussi ?



Remarques :

.....

.....

.....

ANNEXE N°7

Entretien n°1 : Tim, 13 février, élève de CE1.

« - **Qu'est-ce qu'une évaluation ?**

- C'est quelque chose qu'on doit remplir, c'est des exercices à faire.
- **D'accord très bien. est-ce que tu te sers de la feuille de contrat de confiance que je vous donne avant les évaluations ?**
- J'avais oublié un peu de réviser du coup je l'ai un tout petit peu regardée, mais sinon non.
- **Sinon tu ne l'utilises pas?**
- Non, j'utilise mon cahier mais quand y'a une feuille avec les réponses de l'évaluation je la regarde pas.
- **Est-ce que tu saurais me dire pourquoi ?**
- Pas vraiment...Parce que je trouve que c'est un peu tricher parce que si tu l'aurais déjà fait t'aurais les réponses du coup.
- **C'est pas tricher si tu la regarde avant l'évaluation et non pas pendant.**
- Oui mais ça donne les réponses et du coup je trouve que...
- **Tu n'aimes pas apprendre avec les réponses tu préfères apprendre avec la leçon.**
- Oui
- **Comment tu fais pour apprendre la leçon ?**
- Je la relis plusieurs fois.
- **Est-ce que tu refais des exercices parfois?**
- Non parce que j'ai déjà tout compris ceux qu'on a fait en classe. »

Entretien n°2 : Maher, 13 mars, élève de CE1.

« - **Qu'est-ce qu'une évaluation ?**

- C'est... plein d'exercices sur une feuille
- **Est-ce que tu te sers de cette feuille que je vous donne avant les évaluations?**
- Oui
- **Comment est-ce que tu l'utilises ?**
- En fait je suis tout le temps stressé parce que je coche comme ça, j'ai cru que tu allais vraiment nous l'enlever.
- **Tu as cru que j'allais enlever l'évaluation ? Non, mais j'ai fait ces feuilles pour que ça vous aide à moins stresser avant l'évaluation. Sur ces feuilles il y a exactement ce qu'il va y avoir à l'évaluation. Est-ce que tu penses qu'en sachant à l'avance ce qu'il va y avoir pendant l'évaluation ça va t'aider à te rassurer ?**
- Je pense pas.
- **Pourquoi a ton avis ?**
- Moi ça me servira à rien parce que je l'apprends je la connais bien et le lendemain je ne m'en souviens pas. J'ai peur de tout rater du coup j'oublie.
- **Tu as peur de quoi ? Des mauvaises notes ?**
- Oui j'ai peur des mauvaises notes. Quand j'ai des mauvaises notes mes parents ils me la refont faire à la maison.
- **Moi tu sais que je ne les note pas les évaluations. Tu préfères les évaluations notées ou non notées ?**
- Non notées parce que sinon...
- **Sinon quoi ?**
- Mais j'aimerais bien pouvoir les récupérer tout de suite après pour les ramener à la maison.
- **Moi je ne mets pas de notes aux évaluations, je regarde juste si tu as acquis ou non la compétence parce que je trouve que les notes ça vous met trop de pression. Est-ce que tu veux rajouter quelque chose ?**
- Est-ce que si on a pas bien réussi tu pourras la faire refaire un autre lundi ?
- **Bien sûr vous pourrez recommencer si vous le souhaitez.**
- Parce que moi je trouve 1 page c'est beaucoup.
- **Tu trouves qu'elles sont trop longues ?**
- Oui une page c'est bien alors j'imagine pas deux...
- **D'accord je le prends en compte. Merci ! »**

Entretien n°3 : Kendji, 13 mars, élève de CE1.

- « - **Qu'est-ce qu'une évaluation ?**
- Ca sert à voir si on connaît bien.
 - **Est-ce que tu préfères les évaluations notées ou non notées ?**
 - Non notées.
 - **Pourquoi ?**
 - Parce qu'elles sont plus faciles.
 - **Tu te rappelles de cette feuille (montre la feuille du contrat de confiance) ? (fais non de la tête) Tu vois là il a coché et quand il a coché ça veut dire qu'il sait faire.**
 - Maintenant je vais m'en servir pour réviser les évaluations.
 - **Autre question... est-ce que tu stresses toi avant les évaluations ?**
 - Non.
 - **Pour aucune ? Ca te fais pas stresser toi les évaluations ?**
 - Non jamais. C'est juste la chorale qui me fait stresser.
 - **Ah le chant devant les copains ça te fais stresser, mais quand tu es devant ta feuille tu ne stresses pas ? Tu n'as pas peur d'avoir une mauvaise note ?**
 - Un peu.
 - **Est-ce qu'il y en a qui te stressent plus que d'autres ?**
 - Oui en fait juste j'aime pas quand j'ai pas révisé.
 - **Parce que tu te sens pas prêt ?**
 - Oui.
 - **Tu révises souvent avant les évaluations ?**
 - Oui.
 - **Avec qui est-ce que tu révises ?**
 - Ma soeur.
 - **Comment vous vous y prenez ?**
 - Elle me pose des questions.
 - **Tu relis la leçon ?**
 - Je relis la leçon et elle me pose des questions. Elle crie sur moi quand je connais pas la réponse.
 - **Si tu pouvais améliorer ou changer quelque chose dans mes évaluations ce serait quoi ?**
 - Je sais pas... je les trouve un peu trop compliquées.
 - **Est-ce que c'est l'exercice ou c'est la consigne ?**
 - L'exercice.
 - **D'accord je vais essayer de simplifier alors, et toi sache que tout est écrit sur cette feuille alors lis la à l'avance comme ça tu seras peut-être moins surpris. Merci !**
 - Ok merci. »

Entretien n°4 : Lorenzo, 13 mars, élève de CE1.

« - **Qu'est-ce qu'une évaluation ?**

- Une évaluation, ça sert pour mémoriser des mots et comme ça dans les évaluations on peut remettre les mots. Ils signent pour qu'aussi nos parents soient d'accords pour ce qu'on fait à l'école.
- **Est-ce que tu te rappelles de la petite feuille que je donne avant les évaluations ?**
- Oui.
- **Est-ce que tu l'utilises quand tu révises ?**
- Des fois.
- **Tu la lis ? Comment est-ce que tu l'utilises ?**
- Je lui explique à ma maman que ça m'aide avant les évaluations. Et aussi je remplis comment on se sent si on se sent bien, si on se sent moyen...
- **Tu aimes bien remplir les thermomètres, ça t'aide.**
- Oui.
- **Tu te sens toujours stressé avant les évaluations ou il y en a qui te stressent plus que d'autres ?**
- Il y en a qui me stressent plus que d'autres.
- **Pourquoi ?**
- Je me sens pas assez prêt.
- **Dans quelle matière ?**
- En dictée.
- **Est-ce que ça te rassures de savoir à l'avance sur quoi va porter l'évaluation grâce à cette feuille ?**
- Oui au moins je peux plus m'entraîner.
- **Cette feuille c'est quelque chose que tu voudrais garder ?**
- Oui.
- **Est-ce que tu préfères les évaluations qui sont notées ou non notées ?**
- Ca veut dire quoi ?
- **Maitresse *** elle met des A, des B... moi je ne mets pas de note. Qu'est-ce que tu préfères ?**
- Pas noté. Je préfère les petites cases.
- **Les cases acquis non acquis ?**
- Oui ça.
- **C'est quoi qui te fait peur ?**
- La mauvaise note.
- **En plus du fait que tu te sens pas assez prêt ?**
- Oui.
- **Est-ce que tu as de l'aide pour réviser ou tu révises seul ?**
- Maman et des fois papa.
- **Si tu pouvais améliorer ou changer quelque chose dans mes évaluations ce serait quoi ?**
- Un peu dures des fois.
- **Est-ce que tu as déjà été surpris des exercices pendant l'évaluation ?**
- Des fois oui des fois non. Des fois pas trop surpris des fois... Une fois j'ai été beaucoup surpris par l'évaluation.
- **Tu te rappelles laquelle c'était ?**
- Celle de sciences avec l'eau qui bout je l'ai trouvée dure.
- **D'accord merci Lorenzo. »**

Entretien n°5 : Guilhem, 13 mars, élève de CE1.

- « - **Qu'est-ce qu'une évaluation ?**
- C'est pour apprendre des choses, apprendre à compter, pour apprendre à lire. C'est comme des exercices à faire pour apprendre.
 - **D'accord merci. Est-ce que tu te rappelles de la petite feuille que je donne avant les évaluations ?**
 - Non je m'en rappelle pas.
 - **Regarde je te montre j'ai un cahier de sciences là. C'est celle là. Tu t'en souviens ? Comment tu fais pour réviser avant une évaluation ?**
 - Je révise pas du tout.
 - **Tu ne révises jamais ?**
 - Non.
 - **Par rapport aux évaluations que je donne, est-ce que tu les trouves dures ?**
 - Non pas vraiment et en plus j'adore les évaluations.
 - **Tu adores les évaluations ? Ca te stresse pas du tout ?**
 - Oui parce que j'aime bien écrire et en plus y'a pas de bruits.
 - **Est-ce que tu préfères les évaluations notées ou celles qui sont pas notées.**
 - Je sais pas bien... celles qui sont notées.
 - **Pourquoi ?**
 - Parce que c'est beaucoup mieux pour réfléchir.
 - **Réfléchir à quoi ? Tu trouves que c'est mieux pour savoir si on a réussi ou non c'est bien ça ?**
 - Oui. Je préfère avoir une note même si c'est une mauvaise note. Ca me stresse pas d'avoir une mauvaise note.
 - **Tu m'as dit que tu ne révisais pas avant les évaluations, es-tu sûr? Tu ne révises jamais jamais ?**
 - Je révise un peu quand même hein.
 - **Ah, alors comment tu révises ?**
 - Comment je révise..... je lis plusieurs fois la leçon et hop je sais tout.
 - **C'est assez rapide pour toi d'apprendre une leçon ?**
 - Oui très rapide.
 - **Merci ! »**

Entretien n°6 : Camille, 13 mars, élève de CE2.

« - **Pour toi, qu'est-ce qu'une évaluation ?**

- C'est un test qui permet de savoir nos connaissances, tout ce qu'on a fait en cours, pour voir si on a écouté.
- **Est-ce que tu te sers de cette feuille que je vous donne avant les évaluations ?**
- Oui.
- **Est-ce que tu peux m'expliquer comment tu l'utilises ?**
- Euh..
- **Est-ce que tu la lis ? Est-ce que tu apprends ce qu'il y a marqué dessus ? Est-ce que tu refais les exercices ? Comment est-ce que tu apprends pour une évaluation ?**
- Je la lis, après... je la relis pour que ça rentre bien dans ma tête.
- **D'accord, au bout de combien de fois tu peux cocher le bonhomme "je sais" ?**
- Assez vite.
- **Est-ce que tu te sers que de cette fiche ou tu relis la leçon ?**
- Je relis des fois la leçon.
- **Est-ce qu'avec cette feuille tu te sens mieux préparée aux évaluations ?**
- Oui.
- **Oui ? Elle te sert ?**
- Oui.
- **Est-ce que tu as déjà eu des surprises pendant mes évaluations à moi ?**
- Non je sais ce qu'il va y avoir.
- **Est-ce que tu préfères que les évaluations elles soient notées ou non notées ?**
- Notées.
- **Tu préfères que ce soit noté, pourquoi ?**
-
- **T'aimes bien avoir la note qui te dis si tu as réussi ou pas ?**
- Oui.
- **Est-ce que tu te sens prête avant les évaluations ?**
- Oui.
- **Est-ce qu'avant tu te sens stressée ?**
- Des fois.
- **Pourquoi tu stresses si tu te sens prête ?**
- Parce que des fois j'ai pas très bien compris.
- **Tu as peur de pas avoir très bien compris la consigne?**
- Oui.
- **Et tu as peur d'avoir une mauvaise note ?**
- Non.
- **Est-ce que toutes les évaluations te stressent ou ça dépend de la matière ?**
- Y'en a qui me stressent plus que d'autres... ça dépend du thème.
- **Si tu pouvais améliorer ou changer quelque chose pendant les évaluations qu'est-ce que tu changerais ?**
- Rien.
- **Cette feuille tu la trouve utile ?**
- Oui faut continuer à la garder.
- **Je ne change rien alors ?**
- Tu changes rien. »

Entretien n°7 : Thibaut, 13 mars, élève de CE2.

« - **Qu'est-ce qu'une évaluation ?**

- Bah... Tout ce qu'on a appris, tout ce qu'on a fait... pour voir si on a bien travaillé, si on retient tout. A, B, C quand on travaille bien ou pas bien.
- **Est-ce que tu te rappelles de la petite feuille que je donne avant les évaluations ?**
- Oui.
- **Est-ce que tu l'utilises ? Est-ce qu'elle t'aide ?**
- Oui.
- **Est-ce que ça te rassure de savoir à l'avance ce qu'il y aura à l'évaluation ?**
- Oui.
- **Est-ce que tu peux m'expliquer comment est-ce que tu l'utilises (*en montrant la feuille*) ?**
- En fait je.... déjà je... j'essaye de me rappeler ce qu'il me dit mon papa.
- **Qu'est-ce qu'il te dit ton papa ?**
- Travaille bien tu peux le faire. Et après... ça m'encourage.
- **Quand tu es devant l'évaluation tu te rappelles les paroles de ton papa ?**
- Oui.
- **Ca te stresse beaucoup toi les évaluations?**
- Oui.
- **Oui j'ai vu ça. Est-ce que tu saurais dire pourquoi ça te stresse autant ?**
- Non... bah en fait j'ai un peu peur de pas avoir le bon résultat.
- **Tu as remarqué que moi je ne notais pas vos évaluations ?**
- Pourquoi ?
- **Parce que je veux pas que vous soyez stressés à vous dire : "il faut absolument que j'ai une bonne note". Moi le but c'est de voir si vous avez compris et où vous en êtes. Ca ne m'intéresse pas de mettre des bonnes ou des mauvaises notes. Est-ce que tu préfères que ce soit noté ou que ça le soit pas ?**
- Moi j'ai envie que ça soit noté pour avoir au moins le résultat.
- **Tu veux que je mette des notes?**
- Oui.
- **Tu révises avec la leçon ?**
- Oui.
- **Est-ce que tu te sens prêt avant les évaluations ?**
- Des fois oui.
- **Et quand c'est des fois non, tu saurais dire pourquoi ?**
- non.
- **Est-ce que c'est le fait qu'on te dise que c'est une évaluation qui te fait paniquer ?**
- Oui ça me stresse un peu.
- **Est-ce que si je ne disais pas qu'on fait une évaluation mais que je notais les exercices tu préférerais ?**
- Oui peut-être.
- **On pourrait essayer de faire ça. Est-ce que c'est toutes les évaluations qui te stressent ou uniquement certaines ?**
- Certaines, celles qui sont un peu compliquées.
- **En quelles matières tu les trouves plus compliquées ?**
- Surtout les maths.
- **Est-ce qu'il y a quelque chose que tu voudrais améliorer ou changer pendant les évaluations ?**

- Non.
- **Au niveau de la longueur, de la complexité ?**
- Des fois je comprends pas très bien les exercices.
- **La consigne ? Tu voudrais que je fasse des consignes plus simples ?**
- Oui des fois je comprends un peu mal. Il faudrait lire toutes les consignes avant que je commence.
- **D'accord on fera ça. Merci. »**

Entretien n°8 : Roxane, 13 mars, élève de CE2.

« - **Qu'est-ce qu'une évaluation ?**

- C'est comme un contrôle, c'est une révision de tout ce qu'on a fait depuis le début de l'année.
- **Est-ce que tu te rappelles de la petite feuille que je donne avant les évaluations ?**
- Oui.
- **Est-ce que tu l'utilises ?**
- Pas trop.
- **Pas trop, alors est-ce que tu peux m'expliquer comment tu fais pour réviser ?**
- Je lis les leçons.
- **Et cette feuille tu la lis ?**
- Pas trop. Je préfère lire la leçon.
- **Est-ce que tu te sens prête avant les évaluations ?**
- A moitié.
- **Qu'est-ce qui te faudrait de plus pour te sentir à 100% prête ?**
- Je sais pas trop. Je pense que c'est le stress qui me fait penser que je suis pas prête.
- **C'est le stress... Pourquoi est-ce que tu stresses ?**
- Je stresse d'avoir une mauvaise note.
- **Est-ce que tu as remarqué que moi je ne les notais pas les évaluations ?**
- Oui.
- **Est-ce que tu préfères les évaluations notées ou non notées ?**
- Notées.
- **Tu saurais dire pourquoi tu préfères avoir une note ?**
- Juste pour regarder si j'ai été bonne.
- **Tu comprends ce que ça veut dire acquis et non acquis ?**
- Oui acquis c'est comme une bonne note.
- **Est-ce que c'est toutes les évaluations qui te stressent ou uniquement certaines ?**
- C'est toutes.
- **Toutes, ok. Et sur une échelle de 1 à 10 tu te sens stressée à combien avant une évaluation ?**
- 5.
- **D'accord merci ! »**

Entretien n°9 : Mélissa, 13 mars, élève de CE2.

- « - **Qu'est-ce qu'une évaluation Mélissa ?**
- Bah... c'est une évaluation.
 - **Oui, à quoi elles servent les évaluations ?**
 - L'évaluation, c'est pour savoir les nombres, l'heure, les mois, les jours... par exemple la phrase interrogative.
 - **D'accord. Est-ce que tu te rappelles de ça ? (montre la feuille) Ca te parle ?**
 - Oui.
 - **Est-ce que tu l'utilises pour réviser les évaluations ?**
 - Pas trop.
 - **Alors comment est-ce que tu t'y prends pour réviser avant les évaluations ?**
 - J'essaye de me rappeler. Si je me rappelle pas je cherche un peu.
 - **Est-ce que tu révises seule ?**
 - Des fois je regarde et après je révise et je regarde si c'est bon.
 - **A l'écrit ? A l'oral ?**
 - Dans ma tête.
 - **Tu te poses des questions dans ta tête ?**
 - Oui, si j'ai la réponse c'est bon sinon je vais chercher dans la leçon.
 - **Est-ce que de savoir à l'avance ça t'aide à te sentir mieux préparée aux évaluations ?**
 - Bof je me sens pas plus prête. Mais c'est bien de le savoir à l'avance.
 - **Est-ce que tu saurais expliquer pourquoi tu n'utilises pas cette feuille ?**
 - Parce que c'est un outil que j'ai pas l'habitude d'utiliser.
 - *D'accord très bien. Est-ce que tu préfères les évaluations qui sont notées ou non notées ?*
 - Je sais pas. Pas noté.
 - **Tu stresses toi avant les évaluations ?**
 - Non jamais.
 - **Pour aucune ?**
 - Aucune.
 - **Tu te sens toujours prête ?**
 - Oui.
 - **Est-ce que tu voudrais améliorer ou changer quelque chose dans mes évaluations ?**
 - Ca va.
 - **Merci bonne soirée. »**

Réponses au questionnaire d'une enseignante en CM de mon école :

- Qu'est-ce qu'une évaluation ?

Une évaluation est un moment où l'on donne de la valeur au travail de l'élève. C'est l'action qui permet de se rendre compte de la progression de celui-ci, de se rendre compte de ce qui est acquis et ce qu'il faudra travailler à nouveau. C'est l'action qui permet aussi à l'élève de savoir où il en est.

- Qu'est-ce qui est évalué ?

Ce qui est évalué ce sont les connaissances, les savoir-faire, les savoir-être -que l'on peut regrouper sous le terme de compétences- qui ont été travaillés durant un certain laps de temps.

- Pourquoi évaluer ?

On évalue pour avoir une meilleure connaissance du degré d'acquisition des compétences, pour pouvoir établir une progression, pour réajuster la durée que l'on octroie pour l'acquisition de chacune des notions.

L'enseignant évalue aussi pour répondre à une demande institutionnelle comme lors des évaluations nationales.

- Pour qui évaluer ?

En premier lieu on évalue pour l'élève, on évalue aussi pour l'enseignant, pour qu'il puisse se rendre compte de l'efficacité de son enseignement.

On évalue aussi pour l'institution, ainsi que pour les parents, pour qu'il puisse avoir une vision de la progression de leur(s) enfant(s).

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

Je mets en place, certaines années, pas toutes, des évaluations diagnostiques au mois de septembre qui me permettent de réajuster les progressions établies dans l'été.

Je fais des évaluations sommatives qui surviennent en fin d'une séquence de trois semaines à cinq semaines, essentiellement en géographie, histoire ou sciences.

Je fais des évaluations formatives qui me permettent de voir où en sont l'acquisition des compétences toutes les trois à quatre semaines en mathématiques, lecture et étude de la langue.

Je les considère « formatives » car elles me permettent de réajuster mais aussi car j'inclus des tableaux avec les différentes compétences et cela permet aux élèves de voir où ils en sont, de corriger ce qui a été moins réussi.

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

Essentiellement ce stress peut provenir, il me semble, de l'enjeu que représente ces évaluations, pour l'élève lui-même, pour sa famille et de la façon dont elles sont présentées : si l'on explique à l'élève que c'est son degré d'acquisition que l'on évalue et non lui-même peut-être que cela peut aider à les rendre moins stressantes.

Réponses au questionnaire d'une titulaire remplaçante de l'école :

- Qu'est-ce qu'une évaluation ?

La mesure des progrès de l'élève ou d'un groupe d'élèves à un moment donné.

- Qu'est-ce qui est évalué ?

Les compétences du socle, les attendus de fin de cycle.

- Pourquoi évaluer ?

du côté prof : pour pouvoir remédier, pour observer les démarches des élèves lors de l'évaluation : stratégies, utilisation des référents, gestion du temps...

du côté élève : permettre à l'élève de voir ses progrès, le motiver et l'aider à cibler ses besoins ou ce qui peut l'aider à mieux réussir (mieux organiser mon classeur, écrire les corrections réalisées en classe...)

- Pour qui évaluer ?

L'élève, l'enseignant et pour l'administration (dossier d'élèves dans lesquels les évaluations sont demandées)

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

Formatives, par contrat de confiance, sommatives et diagnostiques.

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

--> idée qu'une évaluation est une compétition avec les autres élèves,

--> la peur de l'échec,

--> l'idée que si l'évaluation est échouée, l'élève ne peut pas y revenir pour s'améliorer

--> l'échec est définitif et inscrit sur le bulletin, (il y a une trace)

--> la peur de décevoir le professeur, les parents...