



**HAL**  
open science

# L'influence des pratiques évaluatives sur la dynamique motivationnelle

Camille Le Pescheux

► **To cite this version:**

Camille Le Pescheux. L'influence des pratiques évaluatives sur la dynamique motivationnelle. Education. 2024. dumas-04561140

**HAL Id: dumas-04561140**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04561140>**

Submitted on 26 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.

# UNIVERSITE ROUEN NORMANDIE INSPE NORMANDIE ROUEN – LE HAVRE

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la  
Formation » Mention 1 : Premier degré**

Année 2023-2024

*LE PESCHEUX CAMILLE*

L'influence des pratiques évaluatives sur la dynamique  
motivationnelle

*Sous la direction de : Mr EMERY PIERRE*



## Résumé

Ce mémoire s'intéresse aux pratiques évaluatives et à leur influence sur la dynamique motivationnelle des élèves. Pour étudier cela, nous nous sommes intéressée à l'évaluation traditionnelle notée ainsi qu'à l'évaluation par ceintures de compétences et leur impact sur la perception de compétence des élèves. Pour cela, nous avons rédigé un cadre théorique permettant de comprendre les notions qui gravitent autour de l'évaluation et de la motivation. Afin de mener notre recherche, nous avons fait le choix de réaliser des entretiens semi-directifs. Ces entretiens ont été effectués auprès de six enseignantes, trois enseignantes pratiquant l'évaluation par ceintures de compétences ainsi que trois enseignantes pratiquant une évaluation traditionnelle notée. Lors de cette recherche, nous avons voulu vérifier deux hypothèses. La première hypothèse était que les formes d'évaluation traditionnelles notées agissent sur la perception de compétences des élèves. La deuxième hypothèse était que les ceintures de compétences permettent aux élèves de prendre conscience de leurs progrès, ce qui influence la perception de leurs compétences. L'analyse de nos résultats adossée à notre cadre théorique nous permet de valider en partie nos hypothèses.

**Mots clés** : évaluation, motivation, perception de la compétence, dynamique motivationnelle, élèves, enseignants.

## Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers toutes les personnes qui m'ont accompagnée de manière significative à la réalisation de ce mémoire de recherche.

Je tiens tout d'abord à remercier Monsieur Pierre Emery mon directeur de mémoire, pour m'avoir accompagné tout au long de ce travail de recherche. Je souhaite le remercier pour sa grande disponibilité ainsi que pour sa bienveillance et ses précieux conseils qui m'ont permis de rédiger ce mémoire dans d'excellentes conditions. Je remercie également Madame Isabelle Céleri pour m'avoir aiguillée sur la recherche de mon sujet, de ma problématique et de mes hypothèses.

Je tiens à remercier les six enseignantes qui ont généreusement accepté de participer à ce travail de recherche, sans qui mon travail n'aurait pas pu aboutir.

Un immense merci à ma famille et à mes amis qui ont été une source d'encouragement et de soutien moral durant la rédaction de ce mémoire de recherche et plus généralement tout au long de mes études.

## Table des matières

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>I. Cadre théorique et institutionnel</b> .....	<b>3</b>
<b>Première partie : L'évaluation au centre du système scolaire</b> .....	<b>3</b>
1. Définitions et contexte constitutionnel.....	3
2. Les diverses formes d'évaluation selon la typologie de Bloom.....	4
3. Les limites de l'évaluation traditionnelle .....	7
4. L'évaluation bienveillante .....	9
5. L'évaluation par ceintures de compétences.....	11
<b>Deuxième partie : La motivation en contexte scolaire</b> .....	<b>16</b>
1. Définition et contexte institutionnel .....	16
2. La motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque .....	17
3. La motivation selon Rolland Viau .....	18
<b>Troisième partie : Constats et hypothèses</b> .....	<b>26</b>
1. Corrélations entre motivation et évaluation.....	26
2. Problématisation et hypothèses .....	26
<b>II. Mode de recueil de données</b> .....	<b>28</b>
1. Présentation du mode de recueil de données .....	28
2. Présentation du terrain .....	29
3. Limites de la méthodologie des entretiens .....	29
4. Guide d'entretien .....	30
<b>III. Résultats et analyse</b> .....	<b>31</b>
<b>Première partie : Analyse longitudinale</b> .....	<b>31</b>
1. Synthèse du premier entretien .....	31
2. Synthèse du deuxième entretien .....	32
3. Synthèse du troisième entretien .....	34
4. Synthèse du quatrième entretien .....	36
5. Synthèse du cinquième entretien .....	38
6. Synthèse du sixième entretien .....	39
<b>Deuxième partie : Analyse transversale croisée</b> .....	<b>41</b>
1. Profils des enseignants et aspects contextuels .....	41
2. Évaluation.....	42
3. Motivation et perception de la compétence.....	43
4. Comparaison de points de vue.....	45
<b>Troisième partie : Discussion</b> .....	<b>46</b>
1. Hypothèse 1 .....	46
2. Hypothèse 2 .....	48
3. Limites de l'étude .....	50
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>52</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>54</b>
<b>SITOGRAFIE</b> .....	<b>55</b>
<b>Sommaire des figures</b> .....	<b>56</b>
<b>Sommaire des annexes</b> .....	<b>57</b>

# INTRODUCTION

L'évaluation est un enjeu majeur dans le système éducatif, celle-ci permet de mesurer les acquis des élèves, mais pas seulement, elle permet aussi de rendre compte des apprentissages aux parents ou encore à l'institution. Elle est d'ailleurs évoquée dans le référentiel des compétences du métier du professorat et de l'éducation, il est écrit au niveau de la compétence P5 « *Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves.* »<sup>1</sup>

Or, aujourd'hui les pratiques évaluatives sont diverses et variées et certains auteurs comme Rolland Viau ou encore Pierre Merle ont démontré que ces pratiques peuvent avoir un impact notable sur la motivation des élèves. Selon la forme de l'évaluation, les élèves peuvent être encouragés ou à l'inverse découragés face à leurs apprentissages. L'évaluation traditionnelle qui est notée ou chiffrée mettant en avant la comparaison entre les élèves a très souvent été remise en question, notamment par rapport à son caractère stressant et non-significatif pour les élèves. Les élèves se retrouvent face à leur copie et ne se sentent pas capables, pas prêts pour être évalués et sont alors démotivés. Face à cela, de nouvelles pratiques évaluatives se sont développées.

On se demande donc comment les enseignants doivent évaluer les élèves, doivent-ils évaluer par compétence, sous forme de note ou sous forme de smiley ? Cependant, les enseignants ont une certaine liberté pédagogique qui leur permet d'évaluer les élèves comme ils le souhaitent, certains vont choisir d'évaluer les élèves par compétences et d'autres uniquement par note (couleur, chiffre, lettre...). Par conséquent, les enseignants instaurent des habitudes. Il est donc difficile pour les autorités de faire évoluer les pratiques à ce sujet, même si plusieurs études prouvent le caractère néfaste de certaines évaluations.

Célestin Freinet a écrit à ce propos :

*Les notes et classements sont toujours une erreur. C'est là, manifestement la plus fausse des mathématiques, la plus inhumaine des statistiques. Nous y pallions en donnant aux enfants le goût et le besoin du travail ; en créant une saine émulation par la compétition coopérative et sociale ; en mettant au point un système de graphique et de brevets qui remplaceront un jour prochain l'usage abusif des notes et des classements.*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm> consulté le 12/11/2022

<sup>2</sup> Freinet, C. (1969). Pour l'école du peuple, Petite collection Maspero, p. 164-165

Face à ce constat, en tant qu'étudiante dans le domaine de l'éducation et à travers les stages en milieu scolaire que nous avons réalisés, nous avons pu découvrir de nouvelles formes d'évaluation, leurs liens avec la motivation en contexte scolaire et donc nous interroger sur leur efficacité. Effectivement, la motivation est un réel enjeu face à des élèves de plus en plus démotivés, notamment lorsqu'ils rencontrent les évaluations. Ainsi, nous nous sommes donc interrogée en tant que future professeure des écoles, particulièrement, en désirant améliorer notre pratique professionnelle. Nous pensons qu'en tant que professionnel de l'éducation, il est important de comprendre les enjeux qui existent face aux diverses pratiques évaluatives. Nous devons d'autant plus adapter nos enseignements en fonction des besoins des élèves et donc trouver des solutions pour maintenir leur motivation et leur engagement dans les apprentissages. Face à ces différents constats, nous nous demandons comment les différentes formes de pratiques évaluatives comme l'évaluation par ceintures de compétences ou encore l'évaluation traditionnelle influencent la dynamique motivationnelle des élèves.



# I. Cadre théorique et institutionnel

## Première partie : L'évaluation au centre du système scolaire

### 1. Définitions et contexte constitutionnel

Dans un premier temps, il est nécessaire de définir la notion d'évaluation pour comprendre notre sujet. Nous allons présenter diverses définitions afin d'obtenir une définition complète. Tout d'abord, selon le CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales) l'évaluation se définit comme « *l'action d'évaluer, d'apprécier la valeur (d'une chose) technique, méthode d'estimation.* »<sup>3</sup>

Cette définition étant assez restreinte, nous allons nous appuyer sur l'ouvrage intitulé « Évaluer sans dévaluer » écrit par De Vecchi (2014) pour définir la notion d'évaluation en contexte scolaire. Selon lui, l'évaluation est un jugement qualitatif sur les travaux des élèves en référence à une norme établie au préalable, celle-ci doit être positive.

L'évaluation est omniprésente au sein de la classe, inscrite dans les programmes officiels, c'est une obligation pour l'enseignant. En effet, l'évaluation est nécessaire pour plusieurs raisons : elle sert à informer les divers acteurs de l'école, les parents sur les acquis de leurs enfants, les élèves sur ce qu'ils savent ou non, l'institution sur le niveau de la classe, ou encore les enseignants sur leurs pratiques professionnelles.

D'un point de vue institutionnel, le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale du 21 janvier 2016, évoque la notion d'évaluation, il est écrit :

*En application des dispositions de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, le décret vise à faire évoluer et à diversifier les modalités de notation et d'évaluation des élèves de l'école primaire et du collège pour éviter une « notation-sanction » à faible valeur pédagogique et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles. L'évaluation doit aussi permettre de mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève.*<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> <https://www.cnrtl.fr/definition/%C4%A9valuation> consulté le 14/02/2023

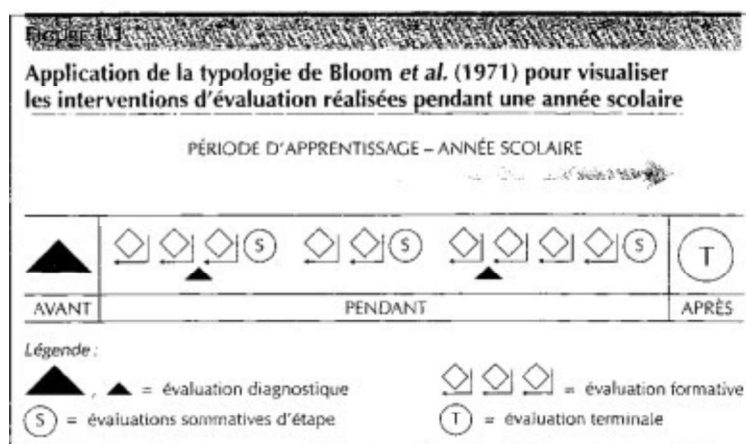
<sup>4</sup> <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo3/MENE1531422D.htm> consulté le 27/10/2022

Nous comprenons alors qu'une évaluation dite positive est à favoriser. De plus, il n'existe pas qu'un seul type d'évaluation, mais bien plusieurs. Il est important d'assimiler ces diverses formes afin de pouvoir les comprendre. Nous allons donc dans un deuxième temps préciser ces types d'évaluations dans le but de pouvoir les identifier et les situer.

## 2. Les diverses formes d'évaluation selon la typologie de Bloom

L'évaluation se présente sous diverses formes, elle n'est pas seulement réalisée en fin de séquence afin d'évaluer les acquis des élèves ou uniquement à des fins certificatives. L'évaluation permet de se former, de repérer ses acquis ou ses erreurs. Scallon (2000) présente dans son article intitulé « L'évaluation formative », la typologie de Bloom. En premier lieu, l'auteur explicite les trois fonctions de l'évaluation présentées par les théoriciens : une fonction de prévention des difficultés d'apprentissage, une fonction de régulation des apprentissages et une fonction d'attestation ou de reconnaissance sociale des acquis. Ces trois fonctions se réfèrent aux trois types d'évaluation écrites par Bloom dans son ouvrage « *Handbook on formative and Summative Evaluation of student learning* » (1971). Nous avons donc l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Merle (2018) distingue lui, les évaluations dites traditionnelles, comme l'évaluation sommative et l'évaluation certificative, des évaluations dites nouvelles, comme l'évaluation diagnostique, formative, formatrice ou encore l'évaluation par compétences.

Figure 1 : Application de la typologie de Bloom et al. (1971) pour visualiser les interventions d'évaluations réalisées pendant une année scolaire<sup>5</sup>



<sup>5</sup> <http://www.ac-grenoble.fr/ien.paysderomans/wordpress/wp-content/uploads/2015/02/typologie-%C3%A9valuations.pdf> consulté le 13/12/2022

Cette figure permet de comprendre et de situer les différentes formes d'évaluation au cours d'une année scolaire, selon la typologie de Bloom. L'évaluation diagnostique est la première à intervenir au cours d'une période d'apprentissage.

a. L'évaluation diagnostique

Merle (2018) classe l'évaluation diagnostique dans les évaluations dites « nouvelles ». Celle-ci est définie dans le bulletin officiel n°33 du 20 septembre 2007 comme : « *Évaluation intervenant 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* »<sup>6</sup>. Cette évaluation réalisée avant une séance d'apprentissage, permet de faire un point sur le niveau des élèves, leur motivation, leur difficulté, etc. Ce diagnostic permet ensuite à l'enseignant d'adapter sa séquence au niveau des élèves. Scallon (2000) stipule que l'évaluation diagnostique peut même être effectuée pendant le déroulement d'une séquence d'apprentissage. Effectivement, elle peut intervenir par exemple lorsque des difficultés résistantes ont été remarquées. Merle (2018) indique la nécessité de l'évaluation diagnostique. Il justifie cette nécessité notamment à travers le fait que les informations concernant le niveau des élèves ne sont pas toujours accessibles pour l'enseignant, il ne sait pas forcément où chaque élève se situe dans chaque domaine d'apprentissage. C'est pourquoi, si l'évaluation diagnostique n'est pas présente, l'enseignant ne pourra pas obtenir d'informations en lien avec le niveau de ses élèves. De cette façon, nous comprenons la place importante qui doit être accordée à cette forme d'évaluation lors d'une période d'apprentissage. Elle permet à l'enseignant de partir des connaissances de l'élève et ainsi lui proposer des activités adaptées à son niveau pour qu'il progresse durablement.

b. L'évaluation formative

L'évaluation formative intervient pendant une période d'apprentissage et peut apparaître plusieurs fois, comme l'indique l'application de la typologie de Bloom (Figure 1). Scallon (2000) définit l'évaluation formative et explique qu'elle permet la progression des individus au sein d'une situation d'apprentissage inscrite dans une continuité. À travers cette définition, nous comprenons le caractère formatif de cette évaluation, nous constatons que celle-ci permet de réguler les apprentissages au cours d'une activité. De plus, ce type d'évaluation permet aux élèves de

---

<sup>6</sup> <https://www.education.gouv.fr/bo/2007/33/CTNX0710380K.htm> consulté le 18/12/2022

progresser : ils constatent leurs erreurs grâce aux évaluations, sans pour autant que cela soit mal vécu étant donné que les erreurs pourront être corrigées lors d'une seconde évaluation. De ce fait, l'erreur est perçue comme positive. De Vecchi (2014) précise que les erreurs sont ici des indicateurs positifs permettant de renseigner les élèves et l'enseignant du niveau de compétence atteint. De plus, elle permet de créer un dialogue entre enseignant et apprenant sur ce sujet.

Toutefois, ce même auteur énonce que la pratique de cette évaluation passe à travers un changement d'état d'esprit et pas seulement à travers un changement de méthode différenciée ; une méthode dite traditionnelle par exemple. Ce changement d'état d'esprit doit impacter les pratiques pédagogiques de l'enseignant, de la même manière que la relation entre le maître et l'élève pour pouvoir fonctionner.

### c. L'évaluation sommative

L'évaluation sommative est l'évaluation la plus répandue. Elle fait notamment partie des évaluations dites traditionnelles et a tendance à être contre-productive à cause de son caractère stressant, notamment lorsque celle-ci est notée. Selon le bulletin officiel, elle est définie comme une « *Évaluation intervenant au terme d'un processus d'apprentissage ou de formation afin de mesurer les acquis de l'élève ou de l'étudiant.* »<sup>7</sup> L'évaluation sommative intervient le plus souvent à la fin d'une séquence d'apprentissage et a une fonction de bilan. De Vecchi (2014) caractérise l'évaluation sommative comme unique forme de bilan, celle-ci faisant partie intégrante des traditions scolaires. Elle intervient après un apprentissage spécifique, à la fin d'une année ou d'une période.

L'évaluation sommative notée ou chiffrée mesure les compétences acquises par les élèves. Merle (2018) explique que « *Le succès de la notation traditionnelle tient au fait qu'il s'agit d'une mesure à la fois ordinale et cardinale.* » (p.15) Effectivement, la notation des élèves permet de les classer et d'établir un ordre. De plus, cette dernière permet d'obtenir des moyennes. Toutefois, cette notation suscite beaucoup de débats, Merle (2018, p.16) écrit :

*Que signifie une moyenne de 10/20 en mathématiques ou en français dans la mesure où, dans chacune des disciplines, le niveau « moyen » est susceptible de renvoyer, selon le*

---

<sup>7</sup> <https://www.education.gouv.fr/bo/2007/33/CTNX0710380K.htm> consulté le 18/12/2022

*correcteur, les élèves, la classe et l'établissement considérés, à une grande diversité de compétences scolaires effectivement maîtrisés par les élèves ?*

De fait, l'évaluation peut alors avoir une perte de sens et être subie par les élèves. Il est donc nécessaire pour le professeur des écoles de donner du sens aux notes en proposant des annotations aux copies ou encore des précisions au niveau des critères de notation.

### 3. Les limites de l'évaluation traditionnelle

L'évaluation traditionnelle présente donc diverses limites. C'est tout d'abord à travers la docimologie que des constats ont été mis en évidence.

#### a. La docimologie

Tout d'abord, nous allons définir à l'aide de l'étymologie le concept de la docimologie pour pouvoir comprendre de quel enjeu nous parlons. « Docimo » vient du grec « dokimé » qui signifie épreuve, essai, caractère éprouvé. Et « logos » exprime la science, le discours<sup>8</sup>. Ainsi, selon le CNRTL, la docimologie est la « *science des examens et des concours, étude de la qualité et de la validité des différents systèmes de notation scolaire et de contrôle des connaissances* ». <sup>9</sup> Piéron Henri, fondateur de la psychologie scientifique en France et Henri Laugier, sont ceux qui ont conçu cette notion à l'occasion d'une étude sur le certificat d'étude primaire de 1922.

La docimologie a mis en lumière, à travers diverses recherches, l'absence de fiabilité des notes, notamment au baccalauréat. En effet, lors des recherches mises en place, des copies identiques ont été corrigées par différents correcteurs. Grâce à cela, nous avons pu constater des différences de notes allant jusqu'à 13 points d'écart en français. Dans son ouvrage, Charles Hadji (2018) explique le caractère hasardeux des notes obtenues lors des examens dans son ouvrage « *la réussite à l'examen est donc bien en partie aléatoire, selon le hasard de l'attribution à un jury* ». (p.17). Le jury serait un facteur entrant en jeu lors de la correction des copies remettant en cause la fiabilité des notes, celui-ci ne serait pas impartial lors des corrections. Ce même auteur, parle de facteurs d'influence lors des corrections et évoque, particulièrement, le niveau de classe, le niveau de l'établissement, le sexe des élèves, l'appartenance socio-économique et bien d'autres encore, une diversité de facteurs influençant les notes lors des évaluations.

---

<sup>8</sup> <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9D2905> consulté le 09/12/2022

<sup>9</sup> <https://www.cnrtl.fr/definition/docimologie> consulté le 08/12/2022

## b. Les biais généraux

De Vecchi (2014) explique que « *Pour certains élèves, l'obligation d'avoir le niveau se résume en trois mots, angoisse, dévalorisation, démotivation.* » (p.69). Ces termes qualifiant l'évaluation sont très forts et remettent fortement en cause l'évaluation traditionnelle. Merle (2018) énonce divers biais généraux de l'évaluation traditionnelle dans son ouvrage. Il présente notamment :

- L'effet de halo qu'il définit comme « *erreur systématique de perception, généralement inconsciente, liée à une procédure sélective d'informations qui aboutit à une évaluation faussée. Par exemple, les ratures, la lisibilité de l'écriture, un texte aéré, etc.* » (p.123)
- L'effet de flou est expliqué comme le caractère flou des critères de corrections, même avec un barème précis.
- Les effets d'ordre qui sont définis comme l'influence de la note de la copie antérieurement corrigée. Cela impacte le bien-être général de l'élève lorsque celui-ci a une mauvaise note. Dans ce même ouvrage, l'auteur se questionne sur les effets de l'évaluation traditionnelle. Celui-ci constate, notamment un sentiment de démotivation, une illusion d'incompétence ou encore une réduction des performances cognitives.

Charles Hadji (2018) affirme que :

*Les résultats de PISA 2012 montrent à ce sujet que près de deux tiers des élèves français de 15 ans sont paralysés par la crainte de donner une mauvaise réponse. C'est pourquoi ils préfèrent se taire, plutôt que de prendre le risque de commettre une erreur.* (p.34)

L'enquête PISA conforte l'idée selon laquelle en France l'évaluation sommative et plus généralement la notation est mal vécue. Les résultats portant sur les autres pays étudiés ne démontrent pas une aussi grosse part d'angoisse face à la notation « *L'enquête PISA de 2003 avait déjà révélé, en ce sens, que 75% des répondants déclaraient avoir peur d'une mauvaise note en mathématiques, contre 66% au Japon, 58% au Royaume Uni, 47% aux USA.* » (ibid, p.34)

De cette façon, la docimologie, les divers biais généraux à l'évaluation et les études PISA en lien avec celle-ci confortent l'idée selon laquelle l'évaluation traditionnelle notée comporte de mauvaises influences. Merle (2018) écrit « *Sa faible signification scolaire a abouti à en restreindre l'usage.* » (p.15) De cette manière, il est important de laisser une place à des

évaluations prenant en compte ces différents biais.

#### 4. L'évaluation bienveillante

##### a. Présentation et contexte institutionnel

Pour comprendre cette notion d'« évaluation bienveillante » nous allons la définir. Tout d'abord, d'un point de vue général, la bienveillance est définie par le CNRTL : « *Selon Hutcheson, le principe de la vertu dans l'âme, est la bienveillance...* » Il la définit comme : « *Une affection qui vous porte à désirer le bonheur de notre prochain.* »<sup>10</sup>. Ainsi, nous comprenons, qu'un intérêt est apporté aux autres et notamment un intérêt positif dans ce type d'évaluation.

Nous allons donc maintenant présenter une définition de l'évaluation bienveillante plus complète. MERLE (2018) définit l'évaluation bienveillante :

*Cette expression combine deux objectifs inhérents à une action pédagogique adaptée du professeur. D'une part, le recours à « une évaluation positive », traduction dans le langage ordinaire de l'évaluation formative et d'autre part la nécessité d'une relation bienveillante envers les élèves. Au fondement d'une évaluation formative efficace dans le quotidien de la classe.(p.28)*

D'un point de vue institutionnel, nous avons pu voir dans notre introduction que l'évaluation bienveillante est prescrite par l'institution. Nous confirmons cela notamment à travers la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, celle-ci appelle à « *évoluer les modalités d'évaluation des élèves vers une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles, pour mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève.* »<sup>11</sup>

La notion d'évaluation bienveillante se rapporte finalement à une évaluation déjà existante : l'évaluation formative que nous venons de présenter. Celle-ci permet la progression des apprentissages et non plus le classement insignifiant des élèves par rapport à une note chiffrée,

---

<sup>10</sup> <https://www.cnrtl.fr/definition/bienveillance> consulté le 08/12/2022

<sup>11</sup> <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-duh-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-refondation-de-l-ecole-5618> consulté le 09/12/2022

tout en faisant preuve de bienveillance en classe. Ainsi, lors de la réécriture du référentiel de compétences du métier du professorat et de l'éducation, les compétences ont été modifiées afin de laisser place au terme « de bienveillance », (la compétence P4 notamment). Il est écrit « *installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance.* » Toutefois, les controverses autour de ce terme d'évaluation bienveillante sont nombreuses. Est-ce un terme uniquement à visée politique ? La bienveillance serait-elle signe de laxisme ou d'une perte d'exigence ? C'est ce que nous allons pouvoir évoquer dans la partie suivante.

#### b. Limites et controverses de l'évaluation bienveillante

L'appellation « évaluation bienveillante » paraît au premier abord résoudre certaines limites liées à l'évaluation traditionnelle (vue précédemment), l'abandon de la note chiffrée éprouvante et stressante pour laisser place à une relation bienveillante entre l'enseignant et l'apprenant. Or, celle-ci est victime de nombreux jugements et de controverses auprès de certains politiques ou même auprès du grand public. Merle (2018), évoque dans son ouvrage les limites de l'évaluation bienveillante en citant divers discours tenus par des personnalités. « En 2012, Luc Ferry « *Ce n'est pas une bonne idée de supprimer les notes. C'est absolument indispensable d'avoir des points de repères. Casser le thermomètre ne sert absolument à rien.* » (p.32) Ou encore ce discours tenu par Éric Ciotti à l'Assemblée Nationale :

*Vous avez promu des projets dangereux et inutiles (...) la dernière cible que vous avez choisie : les notes. Un rapport nous annonce que vous allez supprimer les notes aux profits d'une évaluation bienveillante. Ça suffit ! cette entreprise de destruction doit cesser. Votre gouvernement est prisonnier d'une idéologie d'extrême gauche post soixante huitarde qui détruit ce qui est la force de notre système scolaire. (p.31)*

On comprend à travers ces discours politiques un attachement important à la note qui est présente dans le système scolaire depuis des années. Toutefois, les politiques ne sont pas les seules à vouloir préserver la note chiffrée. Effectivement, Merle (2018) cite Portzer (2015) :

*Certains syndicats d'enseignants partagent pour une part cette analyse. Supprimer ou réduire la place des notes auraient des effets négatifs, tant les notes auraient des vertus jugées irremplaçables. Elles constitueraient une mesure fiable de la compétence scolaire, seraient une source de justice sociale et favoriseraient la motivation des élèves. (p.32)*



Alors que les recherches scientifiques viennent expliciter l'effet hasardeux et pervers des notes chiffrées à travers la docimologie, certains jugent tout de même la note comme étant quelque chose de fiable.

Par conséquent, la notion d'évaluation bienveillante est remise en question, caractérisée comme une évaluation trop laxiste, ou encore comme un excès de gentillesse. Hadji (2018) explique que « *le Jury chargé de rédiger des préconisations a dû très vite reconnaître que l'expression « d'évaluation bienveillante » était devenue aux yeux du grand public, synonyme de « perte d'exigence, et a proposé son abandon.* » (p.52)

Le terme « d'évaluation positive » sera favorisé, Hadji (2018) stipule que l'idée à retenir est qu'au final les pratiques évaluatives doivent encourager et valoriser les apprenants sans faire preuve de laxisme. On considère ainsi qu'il est plus pertinent d'évoquer une « évaluation non malveillante ». Finalement, l'évaluation positive sera le terme retenu au détriment de celui d'évaluation bienveillante. Néanmoins, nous comprenons que cette notion n'est qu'une image, un mot posé sur des pratiques propres à chaque enseignant. L'évaluation peut prendre les formes que l'enseignant souhaite, mais l'aspect positif à l'intérieur de celle-ci est prescrit. Le développement des pratiques évaluatives a donc fait apparaître diverses formes d'évaluations positives, notamment celle de l'évaluation par ceintures de compétences, l'élève étant évalué sur ce qu'il sait faire et quand il se sent capable de le faire.

## 5. L'évaluation par ceintures de compétences

Fernand Oury, né en 1920, est le fondateur de la pédagogie institutionnelle. Instituteur durant la guerre, il s'est inspiré de son expérience en tant que praticien du judo, afin de mettre en place les ceintures de compétences. Il a remarqué lors des séances de judo que les élèves coopéraient malgré les écarts de niveau entre eux. C'est alors qu'en tant qu'instituteur, il a voulu transposer ce fonctionnement en classe.

### a. Qu'est-ce qu'une ceinture de compétences ?

Yves Khordoc (2021) présente les ceintures de compétence dans son ouvrage « *Évaluer autrement, c'est possible.* » Il explique le principe des ceintures de compétences en le définissant comme « *une représentation imagée d'un niveau de maîtrise à atteindre* » (p.17). Cet auteur nous explique concrètement qu'une ceinture de compétences est composée de diverses compétences que les

élèves doivent valider en s’entraînant et en passant une épreuve. Suite à cela, l’élève va évoluer au fur et à mesure, ce qui va lui permettre de solliciter les compétences issues des livrets de compétences. Nous comprenons à travers l’idée de progression que les élèves ne peuvent pas redescendre de niveau de ceinture, l’élève progresse uniquement et ne régresse pas. Les ceintures sont déclinées la plupart du temps comme les ceintures de judo c’est-à-dire à partir d’un code couleur, blanche, orange, marron... Dans son ouvrage « Apprendre avec les pédagogies coopératives » Sylvain Connac (2009) présente un exemple de ceinture de compétences, cette figure qui nous aidera à illustrer notre propos.

Figure 2 : Ceintures d’écrivain<sup>12</sup>

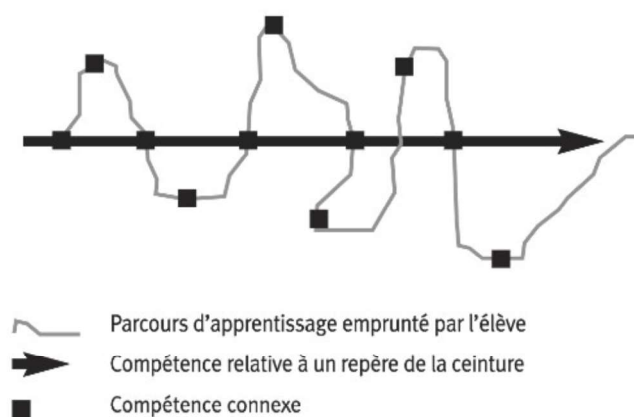
Blanche	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dicté à un adulte une phrase qui veut dire quelque chose</li> <li>– Raconter une histoire à partir d’un dessin</li> <li>– Faire un dessin qui parle d’une histoire ou d’un film</li> </ul>	
Jaune	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dicté à un adulte une histoire avec un début et une fin</li> <li>– Écrire seul une phrase qui veut dire quelque chose</li> <li>– Donner des idées dans un texte fait par la classe</li> <li>– Écrire une phrase qui parle d’une image (dessin ou photo)</li> <li>– Trouver un titre d’un texte ou d’une image</li> </ul>	
Orange	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Écrire un texte de 5 lignes qui veut dire quelque chose</li> <li>– Utiliser plusieurs phrases pour écrire un texte</li> <li>– Améliorer un texte écrit avec l’aide d’un adulte</li> <li>– Enlever certaines répétitions</li> <li>– Utiliser le passé, le présent et le futur quand il le faut</li> </ul>	

La figure ci-dessus présente donc une ceinture de compétence type, en l’occurrence la ceinture d’écrivain. Nous constatons les divers items à appréhender par les élèves et les divers niveaux représentés par trois couleurs différentes, blanche, jaune et orange. Il y a donc une évolution, la ceinture blanche étant le niveau le plus faible et la ceinture orange le niveau le plus élevé. À l’intérieur de ces niveaux, nous constatons les compétences que l’élève doit acquérir afin de valider sa ceinture. Cependant, Connac (2009) précise que les items illustrés ci-dessous ne sont pas forcément des compétences mais qu’ils peuvent être nommés comme des « indicateurs » c’est ce que nous pouvons observer dans la figure ci-dessous.

<sup>12</sup> <https://www-numeriquepremium-com.ezproxy.normandie-univ.fr/flexpaper/common/html.jsp> consulté le 23/04/2023

Figure 3 : Cheminement d'apprentissage balisé par une ceinture<sup>13</sup>

**Exemple de cheminement d'apprentissage balisé par une ceinture**



Connac (2009) présente ce schéma pour illustrer le parcours que l'élève va mener pour atteindre la compétence développée en lien avec la ceinture. On constate que ce dernier ne va pas avoir un parcours linéaire, mais qu'il va tendre vers des compétences diverses pour atteindre la compétence finale, que cet auteur nomme « compétence connexe ».

Au final, les ceintures de compétences permettent aux élèves d'avancer chacun à leur rythme, de cette façon cela favorise les groupes hétérogènes. Effectivement, Fernand Oury s'oppose aux classes homogènes puisque les élèves ne sont pas homogènes, mais plutôt hétérogènes. Sylvain Connac (2009) explique dans son ouvrage que le niveau de ceinture proposé sera toujours en adéquation avec le niveau de l'élève, car tant qu'il n'a pas atteint le niveau de la ceinture supérieure, celui-ci s'entraînera sur cette même ceinture. Vygotski nomme cela la ZPD, la zone proximale de développement. Les activités proposées par l'enseignant ne seront ni trop faciles ni trop difficiles pour l'élève. Connac (2009) écrit à propos de cela « *Si le système est trop frustrant, ils se décourageront, et plus les enfants sont petits, ou plus leur désir est émoussé, plus la réussite doit tout de même paraître accessible.* » (p.113). Enfin, ce même auteur précise qu'il est important de comprendre qu'ici l'enseignant n'est pas le seul maître du savoir, effectivement, le niveau de maîtrise de tous les élèves est mobilisé afin de faciliter l'entraide et donc de développer le tutorat.

<sup>13</sup> <https://www-numeriquepremium-com.ezproxy.normandie-univ.fr/flexpaper/common/html.jsp> consulté le 23/04/2023

b. Évaluer par ceintures de compétences

Enfin, un des objectifs principaux des ceintures de compétences est l'évaluation, celle-ci se présente sous différentes formes, elle est à la fois diagnostique, formative et sommative. Connac (2009) explique que cette dernière est diagnostique en début d'année lorsque l'enseignant évalue les compétences déjà maîtrisées par les élèves. Elle est aussi formative, car lorsqu'un élève n'obtient pas la ceinture supérieure, il reprend en considération ce qu'il a manqué tout en identifiant ce qu'il maîtrise. Ainsi, lors des prochains entraînements, l'élève pourra se concentrer sur ce qui reste à travailler. Enfin, les ceintures de compétences ont une forme d'évaluation sommative. Lorsque l'ensemble des compétences d'une ceinture sont maîtrisées, celui-ci verra sa ceinture modifiée et son statut dans la classe aussi, car l'élève maîtrise désormais les compétences de la ceinture qu'il a obtenue. Toutefois, quelle que soit la forme de l'évaluation mise en place dans ce dispositif, l'erreur est toujours permise, Yves Khordoc (2021) écrit « *Un élève peut se tromper. Il doit alors comprendre ses erreurs, y remédier, afin de passer un nouvel essai pour valider la ceinture visée.* » (p.20)

Figure 4 : Exemple de tableau « je grandis »<sup>14</sup>

Exemple de tableau « Je grandis »

### Je grandis...

Tableau des ceintures

	Comportement	Informatique	Philosophie	Sport	Calcul	Géométrie	Mesure	Numération	Grammaire	Vocabulaire	Orthographe	Conjugaison	Ecrivain	Écriture	Lecteur	Orateur	Histoire	Géographie	Sciences
Marie	Bleu	Vert	Jau	Oran	Oran	Bleu	Oran	Oran	Oran	Jau	Bleu	Oran	Oran	Oran	Vert	Bleu	Oran	Jau	Vert
Samir	Oran	Jau	Jau	Jau	Bleu	Oran	Oran	Vert	Jau	Oran	Oran	Jau	Oran	Oran	Oran	Vert	Jau	Oran	Oran
Jérémy	Marr	Jau	Jau	Oran	Bleu	Oran	Oran	Bleu	Jau	Vert	Oran	Jau	Vert	Oran	Oran	Jau	Jau	Oran	Vert
Myriam	Jau	Oran	Vert	Vert	Oran	Oran	Oran	Vert	Jau	Oran	Oran	Vert	Oran	Jau	Vert	Jau	Oran	Jau	Jau

La figure ci-dessus illustre comment l'enseignant signifie dans sa classe qu'un élève obtient une ceinture et donc qu'il maîtrise des compétences en lien avec cette ceinture. L'enseignant peut donc mettre en œuvre ce type de tableau « je grandis » avec les noms des élèves, les champs d'apprentissage et la ceinture dans laquelle l'élève est située. Ce tableau va notamment être utile en cas de tutorat. En effet, un élève ayant besoin d'aide lors d'un exercice peut se référer à ce

<sup>14</sup> <https://www-numeriquepremium-com.ezproxy.normandie-univ.fr/flexpaper/common/html.jsp> consulté le 23/04/2023

tableau afin de voir qui a les compétences nécessaires pour l'aider. Cependant, Sylvain Connac (2009) précise à ce propos :

*Pour que des enfants reconnus comme experts puissent être en mesure d'apporter une aide efficace, ils doivent pouvoir respecter un certain nombre de règles métacognitives : « Pour aider, on ne donne pas la solution, on ne se moque pas, on encourage et on fournit plein d'idées et d'exemples. » (p.114)*

De fait, ce rôle de tuteur est un rôle qui s'apprend et que les élèves doivent intérioriser pour se rendre utiles.

Nous notons qu'il est important tout de même dans ce type de dispositif de prendre en compte les demandes des parents d'élèves qui s'interrogeraient sur ce type de pratique. Connac (2009) explique que : « Certains parents d'élèves peuvent être dérangés par une telle perte de repères, surtout en début d'année. La note chiffrée occupe une place importante dans l'imaginaire social. Beaucoup de parents y restent très attachés. » (p.116). Ainsi, il est possible d'inviter les parents dans la classe afin qu'ils observent cette forme de pratique évaluative et qu'ils comprennent comment les réussites et les difficultés sont identifiées, notamment à travers le tableau « je grandis » (vu précédemment).

Enfin, l'utilisation de ce type de pratiques évaluatives semble être une source de motivation pour les élèves, celle-ci s'étendant sur une longue période. De plus, les élèves ont suffisamment de temps pour apprendre à leur propre rythme et sont récompensés lorsqu'ils passent à la prochaine ceinture. Les ceintures de compétences donnent du sens aux apprentissages en créant une continuité entre les différentes ceintures de compétences. Connac (2009) écrit « Les ceintures tendent à ce que chaque enfant, dans un groupe, puisse être pris en considération quelles que soient ses connaissances, ses compétences et son profil d'apprentissage. » (p.112) De cette façon, l'élève sera amené à ne plus considérer l'évaluation comme une sanction, mais plutôt comme un moyen d'observer ses progrès tout en soulignant les compétences dans lesquels il doit encore s'améliorer.

## **Deuxième partie : La motivation en contexte scolaire**

### **1. Définition et contexte institutionnel**

L'étymologie du mot « motivation » provient du latin « movere », qui signifie se déplacer, être en mouvement. Cela signifie que la motivation est supposée être le début et la source de tout mouvement ou activité<sup>15</sup>. Afin de comprendre ce qu'évoque la motivation, nous allons tout d'abord présenter une première définition générale. D'après le CNTRL, la motivation est définie comme une « *action de motiver, d'alléguer les (l'ensemble des) considérations qui servent de motif(s) avant l'acte et de justification à cet acte, a posteriori.* »<sup>16</sup>

Intéressons-nous désormais à une définition moins restreinte correspondant à la motivation en contexte scolaire. Voici une définition de Not citée par Vianin (2008) « *Le concept de motivation englobe les motifs conscients et les mobiles inconscients, les besoins et les pulsions d'origine biologique, les réactions affectives aux simulations issues du milieu ou du sujet lui-même.* » (p.25) Le programme de l'enseignement de l'école maternelle datant de 2015 explique la mission principale de l'école maternelle, celle-ci est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité. De plus, nous savons que l'objectif premier pour l'enseignant est d'amener les élèves à réussir et cela passe inévitablement par la motivation des élèves.

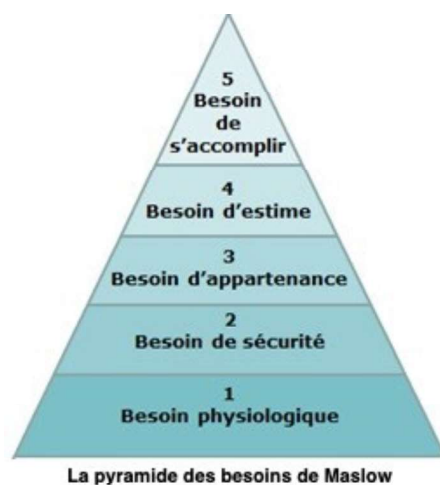
Il est toutefois nécessaire de comprendre les diverses composantes de la motivation en contexte scolaire afin de comprendre quel lien elle peut entretenir avec l'évaluation. Vianin (2008) présente dans son ouvrage la pyramide de Maslow et le rôle des besoins. Cette théorie explique que l'individu satisfait dans un premier temps ses besoins physiologiques pour satisfaire par la suite des besoins de sécurité, de relations, de reconnaissance, etc. Selon lui, il est nécessaire de satisfaire en premier lieu un besoin de niveau inférieur pour pouvoir satisfaire un besoin supérieur.

---

<sup>15</sup> <https://www.etudier.com/dissertations/Definitions-De-La-Motivation/216895.html> consulté le 13/05/2023

<sup>16</sup> <https://www.cnrtl.fr/definition/motivation> consulté le 23/02/2023

Figure 5 : Pyramide des besoins humains selon Maslow.<sup>17</sup>



Cette théorie fut vivement critiquée, notamment par rapport au terme de « besoin » que Maslow explicite. Vianin (2008) cite les travaux de Donnadieu et Isnard et explique que « *le besoin humain apparaît en réalité comme une notion extrêmement plastique. Seules des activités véritablement très proches des conditionnements biologiques pourraient être valablement rapportées à la notion de besoin.* » (p.28)

Toutefois, cette théorie permet pour un professeur des écoles de prendre en compte certains aspects dans cette présentation des besoins humains. Effectivement, Vianin (2008) nous permet de souligner qu'une des conditions nécessaires à la motivation scolaire est le besoin physiologique. En effet, il ne faut pas oublier que l'élève doit être en bonne condition physique et mentale pour pouvoir apprendre. Si un élève se retrouve en mauvaise condition, celui-ci ne sera pas disponible pour apprendre, pour entretenir des relations, etc. Il sera ainsi impossible de pouvoir motiver ce dernier.

## 2. La motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque

Deci et Ryan (2002) appréhendent trois types de motivations, la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. Tout d'abord, présentons la motivation extrinsèque, afin de comprendre les notions en jeu. Vianin (2008) explique dans son ouvrage, que cette motivation est alimentée par les retours et les récompenses obtenus par un individu. Ainsi, celui-

---

<sup>17</sup> <http://alain.battandier.free.fr/spip.php?article6> consulté le 12/12/2022

ci réalisera une tâche en ayant un intérêt précis : celui d'obtenir des bénéfices ou d'éviter des ennuis. La motivation est extérieure à l'individu, nous pouvons prendre pour exemple en milieu scolaire un élève qui a pour seul et unique objectif d'obtenir la moyenne lors d'une évaluation ou d'éviter une punition. Lors des fameux contrôles surprises, c'est cette motivation qui va entrer en jeu, la motivation de l'élève sera extérieure, l'élève va chercher uniquement la récompense de l'évaluation.

Vianin (2008) cite les travaux de Roussel pour définir la motivation intrinsèque, celle-ci constitue « *Les forces qui incitent à effectuer des activités volontairement, par intérêt pour elles-mêmes et pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire.* » (p.29). Pour Deci et Ryan (1991) la motivation intrinsèque serait suscitée par le besoin de se sentir compétent et autodéterminé. Ce type de motivation doit être développé au sein de la classe pour que l'élève trouve dans ses apprentissages une réelle signification. L'enseignant a donc un rôle à jouer pour renforcer la motivation intrinsèque des élèves à travers ses pratiques professionnelles. Vianin (2008) cite les recherches de Vallerand et Thill, pour expliquer le lien entre la motivation et les résultats. Il écrit « *Ainsi de nombreuses recherches ont souligné que les élèves qui apprennent en étant motivés intrinsèquement obtiennent de meilleurs résultats en termes d'apprentissage que ceux qui sont stimulés par une motivation extrinsèque.* » (p.35)

Enfin, l'amotivation est une composante plus extrême de la notion de motivation, celle-ci représente l'absence de toute forme de motivation, cette notion se rapproche de celle de la résignation. Elle est donc à éviter absolument au sein de la classe.

### 3. La motivation selon Rolland Viau

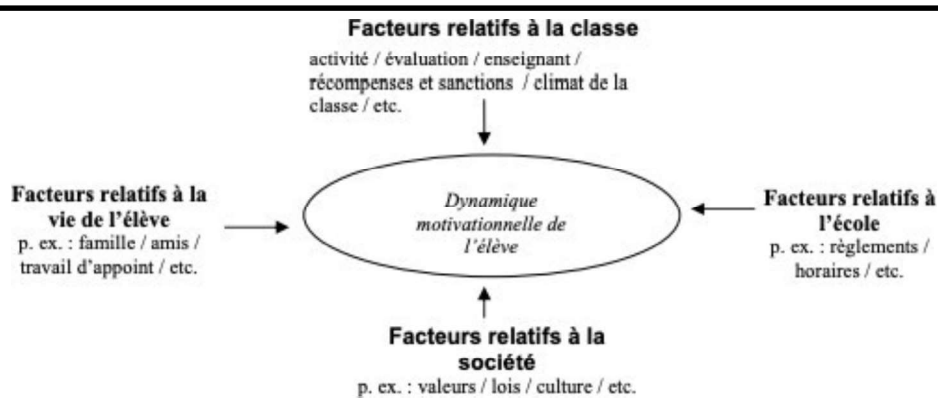
Tout d'abord, Viau (2004) donne cette définition de la motivation :

*La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à préserver dans son accomplissement afin d'atteindre le but.*  
(p.02)

Cet auteur s'attache au fait que la motivation scolaire provient d'une « dynamique motivationnelle » celle-ci étant composée de divers facteurs et des propres perceptions de l'individu, la motivation a une réelle dynamique et n'est donc pas figée. Voici les facteurs pouvant influencer celle-ci.

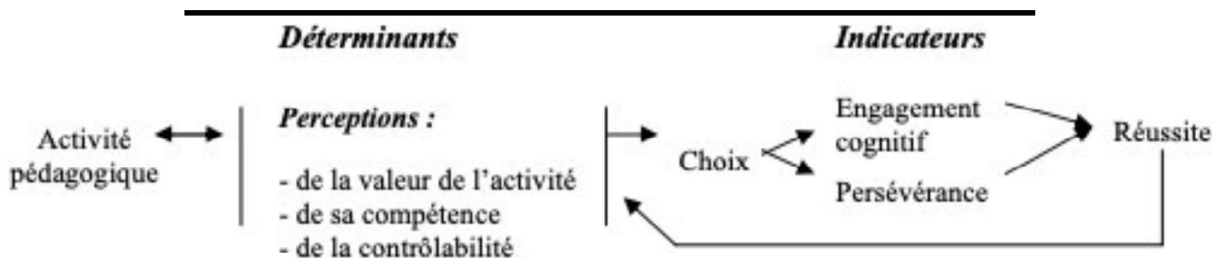


Figure 6 : Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève<sup>18</sup>



Grâce à cette figure, nous constatons que certains facteurs sont extérieurs à la vie de l'école comme la famille, les amis, la culture et sont donc non contrôlables ou difficilement contrôlables pour l'enseignant. En revanche, certains facteurs comme les horaires, le climat de la classe sont inhérents à l'école et même à la classe. Cela permet de montrer quel'enseignant a un rôle à jouer sur l'influence de cette motivation.

Figure 7 : La dynamique motivationnelle selon Rolland Viau<sup>19</sup>



Comme on peut le voir sur cette figure, cette dynamique motivationnelle prend principalement son origine dans les perceptions qu'a un élève de l'activité pédagogique que l'enseignant utilise. La perception que l'élève a de la valeur de l'activité pédagogique proposée, la perception qu'il a de sa compétence et la perception qu'il a du contrôle qu'il exerce sur cet atelier. Ces perceptions que nous allons développer dans la prochaine partie permettent à l'élève de faire un choix motivationnel. Si celles-ci sont positives, l'élève va réaliser un engagement cognitif et une réelle persévérance, ce qui l'amènera à réussir. Cependant, tous les élèves ne ressentent pas ces

<sup>18</sup> [https://projetadef.files.wordpress.com/2011/12/la\\_motivation.pdf](https://projetadef.files.wordpress.com/2011/12/la_motivation.pdf) consulté le 29/12/2022

<sup>19</sup> [https://projetadef.files.wordpress.com/2011/12/la\\_motivation.pdf](https://projetadef.files.wordpress.com/2011/12/la_motivation.pdf) consulté le 29/12/2022

perceptions comme positives et ne s'engagent donc pas cognitivement. La figure suivante explicite pourquoi cela pourrait être le cas.

Figure 8 : Pourquoi certains élèves sont motivés alors que d'autres ne le sont pas ?<sup>20</sup>

UN ÉLÈVE EST MOTIVÉ SI :	UN ÉLÈVE EST DÉMOTIVÉ SI :
<ul style="list-style-type: none"> <li>— il considère la matière et les activités qui lui sont proposées <i>utiles</i> ou <i>intéressantes</i>;</li> <li>et</li> <li>— se sent <i>capable</i> de faire ce qu'on lui demande;</li> <li>et</li> <li>— a l'impression qu'il a une <i>certaine part</i> de responsabilité (contrôle) dans le déroulement de ses apprentissages et croit qu'il est en grande partie responsable de ses succès comme de ses échecs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— il considère la matière et les activités qui lui sont proposées <i>inutiles</i> ou <i>inintéressantes</i>;</li> <li>et/ou</li> <li>— se sent <i>incapable</i> de faire ce qu'on lui demande ou doute qu'il en sera capable;</li> <li>et/ou</li> <li>— a l'impression de n'avoir <i>aucune responsabilité</i> dans ce qu'on lui demande de faire et croit que ses succès ou ses échecs ne dépendent pas de lui.</li> </ul>

Enfin, pour qu'une situation d'apprentissage suscite une réelle motivation chez les élèves, celle-ci doit, selon Viau :

- Être signifiante aux yeux de l'élève.
- Être diversifiée et s'intégrer aux autres activités.
- Représenter un défi pour l'élève.
- Avoir un caractère authentique à ses yeux.
- Exiger de sa part un engagement cognitif.
- Le responsabiliser en lui permettant de faire des choix.
- Lui permettre d'interagir et de collaborer avec les autres.
- Avoir un caractère interdisciplinaire.
- Comporter des consignes claires.
- Se dérouler sur une période de temps suffisante.

<sup>20</sup> [https://projetadef.files.wordpress.com/2011/12/la\\_motivation.pdf](https://projetadef.files.wordpress.com/2011/12/la_motivation.pdf) consulté le 29/12/2022

#### a. Perception de contrôlabilité

La perception de contrôlabilité se définit comme « *le degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité.* » (Viau, 2009, page 44) Ce même auteur explique dans son ouvrage « La motivation en contexte scolaire » ce concept. Il considère qu'un élève a une perception de contrôlabilité plus élevée si lors d'une activité, il pense exercer une quelconque influence. A contrario, sa perception de contrôlabilité sera plus faible si le professeur est le seul à agir sur le déroulement de l'activité et que l'élève ne peut rien dire. Nous pouvons, pour illustrer cette perception, prendre l'exemple d'un projet mis en place en classe, si l'enseignant est le seul à choisir le thème du projet, la constitution des groupes, la répartition des tâches, etc. La perception de contrôlabilité de l'élève sera faible. À l'inverse, si l'élève peut choisir le thème sur lequel il va devoir travailler ou encore sur quelle tâche il va devoir s'investir, sa perception de contrôlabilité sera plus élevée.

Toutefois, Viau (2009) explique tout de même que l'enseignant doit tout de même avoir conscience de ce qui relève de sa responsabilité et de ce qu'il peut déléguer. Effectivement, il ne s'agit pas de laisser les élèves faire ce qu'ils veulent quand ils veulent, mais de mettre à leurs dispositions des outils en adéquation avec leurs valeurs et leurs centres d'intérêts. Par exemple, on ne va pas laisser le choix aux élèves de choisir des livres qui n'ont aucun intérêt pour eux.

Rolland Viau (2009) explique, dans son ouvrage, les origines intrinsèques de la perception de contrôlabilité. Selon lui, la source la plus importante de cette perception est le besoin d'autonomie ressenti par les individus. Deci et Ryan évoquent d'ailleurs trois besoins pour expliquer les raisons qui amènent les élèves à être motivés intrinsèquement. Dans ces trois raisons, nous retrouvons le besoin d'autonomie. Viau (2009) cite les travaux de Bourgeois pour définir le besoin d'autonomie, « *un besoin de penser que l'on est l'agent de son propre comportement, que l'on a la capacité de contrôler ce que l'on fait, que l'on agit de son plein gré, de façon « autodéterminée »* » (p.47) Nous comprenons que la perception de contrôlabilité et la motivation intrinsèque sont liées. En effet, si le besoin d'autonomie d'un élève est satisfait, sa perception de contrôlabilité sera donc élevée, ce qui amènera l'élève à être motivé intrinsèquement dans l'activité qui lui est proposée. Viau (2009) explique que « *La perception de contrôlabilité et le besoin d'autonomie que peut ressentir un élève ont une influence positive sur sa motivation et par conséquent sur son engagement, tout au moins sur son engagement affectif, ce qui est loin d'être négligeable.* » (p.50)

Enfin, il est important de ne pas confondre la nécessité d'influencer la perception de contrôlabilité

des élèves avec le fait de leur accorder une totale liberté d'action. Pour cela, Rolland Viau (2009) exprime des principes pour l'intervention des enseignants sur la perception de contrôlabilité :

- « Pour favoriser la perception de contrôlabilité il faut offrir la possibilité aux élèves de faire des choix dans le déroulement d'une activité [...] »
- Il est important que l'enseignant offre à ses élèves des choix pertinents, c'est-à-dire des choix qui concordent avec leurs valeurs et leurs centres d'intérêts [...]
- Le soutien à l'autonomie ne se résume pas à offrir des choix à l'élève mais implique également une relation interpersonnelle fondée sur l'empathie, l'aide et l'encouragement. » (p.50)

#### b. Perception de sa compétence

Viau (2009) donne la définition suivante de la perception de la compétence « *la perception qu'à l'élève de sa compétence est le jugement qu'il porte sur sa capacité à réussir de manière adéquate une activité pédagogique qui lui est proposée.* » (p.36). De surcroît, dans son ouvrage, cet auteur précise deux points, tout d'abord, il explique qu'un élève juge de sa compétence lorsqu'il est face à une activité qu'il n'est pas sûr de réussir. À l'inverse, lorsqu'ils'agit d'une activité que celui-ci pratique régulièrement, l'élève ne jugera pas de sa compétence. Enfin, il faut avoir conscience que le degré de réussite chez les élèves n'est pas le même. Effectivement, un élève ayant reçu une note de 15/20 peut remettre en question sa capacité à réussir les activités qui vont suivre, tandis qu'un autre élève ayant obtenu cette même note sera en pleine confiance pour réussir les activités suivantes.

À présent, il est important de comprendre les origines intrinsèques de cette perception. Rolland Viau (2009) cite les travaux de Bandura qui explique que la perception qu'une personne a de sa compétence provient de quatre sources. (p.38)

**Ses expériences ou ses performances antérieures** correspondant à ses succès et ses échecs devenant des points de référence avec lesquels il juge s'il est capable ou non d'accomplir une activité.

1. **Ses observations d'autres personnes** : lors de cette observation, l'élève regarde un élève ou le professeur réaliser une tâche et il estime ensuite ses compétences à accomplir

l'activité ou non.

2. **La persuasion verbale** : ce sont les commentaires que peuvent faire les parents, les autres élèves, etc. Si ces commentaires sont des encouragements, ils peuvent favoriser la perception de compétence d'un élève ou à l'inverse n'avoir que peu d'effet sur ce dernier.
3. **Ses états physiologiques et émotifs** : désignent par exemple la peur, des frissons, des angoisses, etc. Ces états de panique font ressentir à l'élève qu'il n'est pas capable de réaliser ce qu'il doit faire, cela influence ainsi la perception de la compétence.

Rolland Viau (2009) confirme son propos en écrivant « *tous les chercheurs qui ont travaillé sur la perception de compétence en milieu scolaire sont unanimes pour conclure que cette source de motivation a un effet de première importance sur l'apprentissage.* » (p.39). Nous pouvons donc estimer que plus un élève a une perception de compétence élevée, plus celui-ci sera investi dans ses apprentissages.

Pour terminer, Rolland Viau (2009) donne quatre principes pour l'intervention des enseignants afin de favoriser la perception de compétence des élèves.

- « *Les élèves ont de la difficulté à avoir une perception réaliste de leur compétence à accomplir des activités pédagogiques [...]*
- *Les enseignants et les parents ont un rôle capital à jouer dans le développement de la perception que l'élève a de sa compétence à accomplir des activités pédagogiques [...]*
- *Enseigner aux élèves à devenir compétents peut être plus profitable que d'essayer de les persuader qu'ils le sont. [...]*
- *Une réussite bien méritée est probablement le meilleur stimulant pour augmenter la perception de compétences des élèves.* » (p.44)

### c. Perception de la valeur d'une activité

Rolland Viau (2009) définit la perception de la valeur d'une activité comme « *le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité de cette dernière, et ce en fonction des buts qu'il poursuit.* » (p.24). Cette perception de la valeur d'une activité peut se traduire par le fait qu'un élève s'interroge sur l'intérêt même de ce qu'il est en train d'accomplir.

Pour comprendre cette perception, Viau (2009) explique qu'il faut prendre en compte deux dimensions qui sont l'intérêt et l'utilité. Selon lui, le terme d'intérêt « *renvoie au plaisir intrinsèque que l'on retire de l'accomplissement d'une activité pédagogique.* » (p. 25). Nous pouvons pour illustrer ce concept prendre l'exemple d'un projet de fin d'année comme une pièce de théâtre. Les élèves prendront du plaisir à accomplir cette activité, car ils perçoivent le but final : le spectacle de fin d'année. Le terme utilité « *renvoie aux avantages que l'on retire de l'accomplissement d'une activité pédagogique.* » (ibid, p.25). Par exemple, un élève qui souhaite devenir médecin va s'investir davantage dans les matières scientifiques puisqu'il y trouvera une utilité. Viau (2009) précise que ces deux concepts ne sont pas forcément liés, mais en milieu scolaire il est préférable que l'élève considère une activité pédagogique à la fois intéressante et utile. Or, pour comprendre comment les élèves jugent de l'intérêt ou de l'utilité d'une activité et donc de sa valeur, il faut examiner les origines intrinsèques de la perception de la valeur d'une activité. Dans son ouvrage, Viau (2009) présente 3 buts poursuivis par l'élève étant source de la motivation :

- **Les buts sociaux** : nous savons certainement que l'école est un lieu de socialisation, c'est à cette période que les élèves ont besoin de s'identifier à d'autres enfants ou encore d'appartenir à un groupe tout en s'affirmant. Cependant, cette socialisation est présente dans la classe et influence directement les apprentissages. Lors des activités pédagogiques en groupe par exemple, les élèves vont être en contact, vont créer des relations et donc vont prendre une place dans le groupe. Rolland Viau (2009) explique que :

*Le besoin d'appartenance à un groupe peut même amener certains élèves à juger que les activités dont le but final est de présenter leurs travaux à leurs collègues sont inutiles, tout simplement parce qu'ils sont gênés de devoir s'exprimer devant leurs camarades et risquer de devenir l'aristocrate de la classe. (p.28)*

- **Les buts scolaires**, regroupent en fait deux types de buts : les buts d'apprentissages et les buts de performance. Lorsqu'un élève aspire à acquérir de nouvelles connaissances et considère une activité pédagogique comme un moyen de développer ses compétences, on considère que celui-ci poursuit des buts d'apprentissage. Plus les buts d'apprentissage d'un élève sont nombreux, plus cet élève est motivé. De surcroît, un élève qui vise à obtenir de bonnes notes afin d'être complimenté en étant premier de sa classe (par exemple) poursuit des buts de performance. Enfin, certains élèves vont entamer des stratégies d'évitement

pour éviter de se retrouver en échec. Ainsi, on considère dans la perception de la valeur d'une activité trois buts : les buts d'apprentissages, les buts de performance et les buts d'évitement.

- **Les buts éloignés** appelés la perspective future, il s'agit là de l'anticipation que l'élève fait de son futur, de ce fait l'élève va percevoir davantage la valeur d'une activité si celle-ci a un lien avec le métier qu'il prévoit. Rolland Viau (2009) explique que ces buts se caractérisent par trois aspects, le degré d'extension, la densité et le réalisme. Pour illustrer cela, l'auteur écrit :

*Ainsi, en milieu scolaire, un élève dont la perspective future est claire, c'est-à-dire dont le but éloigné est découpé en buts intermédiaires, lesquels sont bien échelonnés dans le temps et réalistes, sont plus en mesure de percevoir la valeur d'une activité pédagogique, et ce, même si cette activité ne lui procure pas de récompenses immédiates. (ibid, p.30).*

De cette façon, nous comprenons que ces trois aspects, les buts sociaux, scolaires et les buts éloignés, sont au cœur de la perception de la valeur d'une activité. Rolland Viau (2009) donne trois principes pour l'intervention des enseignants afin de favoriser la perception de la valeur des activités chez les élèves.

- *« Pour que l'élève perçoive la valeur d'une activité il faut qu'il ait des buts scolaires. [...] »*
- *Il est important que l'élève perçoive l'intérêt et l'utilité d'une activité pédagogique qu'on lui demande d'accomplir [...]*
- *On ne doit pas opposer les buts d'apprentissages aux buts de performance, mais voir plutôt leur complémentarité. » (p.34)*

Pour conclure, il est important de comprendre que les sources de la motivation que nous venons de voir sont avant tout considérées comme des perceptions individuelles, ce qui indique que la motivation est enracinée intrinsèquement en chaque personne. De ce fait, pour que l'élève s'investisse dans une tâche, il est important qu'il comprenne l'importance de l'activité, qu'il se sente capable de la réaliser et qu'il ait un certain niveau de contrôle sur celle-ci. En prenant en compte les perceptions individuelles des élèves, l'enseignant peut influencer ces perceptions pour motiver les élèves et les engager dans l'activité.

## **Troisième partie : Constats et hypothèses**

### *1. Corrélations entre motivation et évaluation*

Dans son ouvrage, Vianin (2008) exprime un lien entre motivation et évaluation, il justifie cette corrélation à travers diverses recherches. Tout d'abord, il s'appuie sur une enquête menée par Forner, celle-ci portant sur le baccalauréat. Cette recherche a prouvé que l'impact de la motivation scolaire est d'autant plus important pour des élèves en difficulté. Plus les élèves sont motivés, plus ces derniers réussissent. Une deuxième étude présentée par ce même auteur justifie cette corrélation, celle de Métrailler (2005), suite aux réponses d'élèves, en lien avec un questionnaire et aux résultats de ces élèves. La conclusion de cette recherche a mis en évidence que plus les notes obtenues par les élèves sont basses, plus les résultats concernant la résignation et l'amotivation sont élevés. À contrario, plus les notes obtenues par les élèves sont élevées et plus les résultats concernant la motivation intrinsèque sont élevés. Ces études et les données mises en évidence tout au long de ce cadrage théorique nous permettent de comprendre le lien entre motivation et évaluation.

### *2. Problématisation et hypothèses*

#### *a. Bilan du cadrage théorique*

Nous pouvons désormais faire la synthèse des éléments développés dans notre cadre théorique. Tout d'abord, nous avons démontré que l'évaluation est une notion fondamentale à l'école qui aboutit à des pratiques évaluatives divergentes. Effectivement, les enseignants ont le choix de pratiquer le type d'évaluation qui leur convient, cela fait partie de la liberté pédagogique. Cependant, nos recherches ont mis en avant le lien entre le type d'évaluation et la dynamique motivationnelle développée par Rolland Viau. Ce lien a permis de montrer que certaines pratiques évaluatives, notamment l'évaluation traditionnelle chiffrée, influencent la motivation des élèves et notamment la perception de leurs compétences. Ainsi, si l'évaluation est réalisée par note ou par compétence, celle-ci n'aura pas la même influence. Il nous paraît donc intéressant de comparer l'évaluation traditionnelle chiffrée avec les ceintures de compétences.

#### *b. Problématique et hypothèses*

À partir de nos constats et de nos recherches présentées dans notre cadrage théorique, nous avons élaboré une problématique articulant l'évaluation et la motivation en contexte scolaire. Nous avons



donc choisi la problématique suivante :

**Comment les différentes formes de pratiques évaluatives influencent-elles la dynamique motivationnelle des élèves ?**

À partir de cette problématique, nous avons élaboré diverses hypothèses nous semblant pertinentes.

**Hypothèse 1** : Les formes d'évaluation traditionnelles notées agissent sur la perception des compétences des élèves.

**Hypothèse 2** : Les ceintures de compétences permettent aux élèves de prendre conscience de leurs progrès ce qui influence la perception de leur compétence.

## II. Mode de recueil de données

### 1. Présentation du mode de recueil de données

Suite à l'élaboration de notre cadre théorique et à la rédaction de notre problématique, nous allons désormais mettre en place notre méthodologie de recherche afin d'effectuer par la suite notre recueil de données. Cette recherche nous permettra de répondre à notre problématique tout en confirmant ou non nos hypothèses préalablement posées. Ainsi, pour poursuivre notre recherche, nous avons choisi de réaliser des entretiens. Quivy et Van Campenhoudt (2017) définissent l'entretien comme « *l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques[...] leurs lectures de leurs propres expériences.* » (p.172). En effet, nous cherchons ici à comprendre le sens que les enseignants donnent à leurs pratiques, plus précisément sur leur pratique évaluative. Nous ne cherchons pas à établir des faits, notre recherche s'inscrit dans une démarche qualitative avec une finalité herméneutique. De surcroît, nous avons fait le choix que ce dernier soit semi-directif afin qu'une place soit accordée à des points de vue auxquels nous n'avions pas pensé. Nous avons aussi fait ce choix pour ne pas influencer ou ne pas diriger les réponses des interviewés, en posant des questions trop fermées, comme dans un entretien directif par exemple. De ce fait, l'entretien semi-directif n'est ni totalement libre ni totalement fermé, « *il se caractérise par un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs et par une faible directivité de sa part.* » (ibid, p.241).

C'est pourquoi, l'entretien est la méthodologie que nous avons choisie pour ce mémoire. Il nous permettra par ses caractéristiques de recueillir la richesse et l'authenticité des propos des enseignants, points de vue souvent spontanés. Gimbert (2010) écrit dans son ouvrage : L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie « *L'entretien semi-directif est donc une conversation ou un dialogue qui a lieu généralement entre deux personnes. Il s'agit d'un moment privilégié d'écoute, d'empathie, de partage, de reconnaissance de l'expertise du profane et du chercheur.* » (p.19). Toutefois, afin de recueillir des informations authentiques, il est nécessaire d'établir une relation de confiance avec l'interviewé afin que ce dernier ne se sente pas jugé (par exemple). En effet, « *La relation de confiance établie lors de cet échange ou de cette interaction est d'importance fondamentale car elle conditionne la richesse, la densité (qualité-authenticité, pertinence) du matériel collecté.* » (ibid, p.23)

## 2. Présentation du terrain

Pour réaliser ces entretiens, nous avons dû au préalable préparer le profil de nos interviewés. Nous faisons le choix de réaliser six entretiens avec des enseignantes exerçant en école élémentaire. Nous avons fait le choix d'interroger des enseignantes en école élémentaire, car en école maternelle les enseignants ne pratiquent pas encore (pour la plupart) la notation traditionnelle chiffrée.

Parmi les enseignantes interrogées, trois pratiquent une évaluation notée dite traditionnelle, de 1 à 4, 1 étant la meilleure note. Ces enseignantes sont celles présentes sur notre lieu de stage, nous avons ainsi une base d'observation sur leur pratique. De plus, elles exercent ce métier au minimum depuis une quinzaine d'années, ce qui nous permettra d'être face à des professionnelles ayant une expérience solide avec les pratiques évaluatives. L'école se situe en milieu urbain dans un quartier assez calme, une enseignante exerce en classe de CE1, une autre en classe de CP et la dernière en classe de CE2. Les trois autres enseignantes, pratiquent les ceintures de compétences, de niveaux d'ancienneté différents, une enseignante exerce en classe de CP, la deuxième en classe de CE2 et la dernière en classe de CM1-CM2. Nous avons fait le choix d'interroger des enseignantes de pratiques évaluatives différentes en lien avec nos hypothèses. Ces entretiens vont être l'occasion de réaliser une confrontation des points de vue. Pour cela, nous avons prévu, dans notre guide d'entretien, d'interroger les enseignantes sur l'évaluation qu'elles ne pratiquent pas afin de confronter à nouveau les points de vue.

## 3. Limites de la méthodologie des entretiens

Il est nécessaire tout de même de présenter les limites de notre méthodologie de recherche afin de limiter les biais que l'on pourrait rencontrer. Dans son ouvrage, Geneviève Imbert (2010) cite les travaux de De Sardan et écrit « *L'empathie dans l'entretien représente un vrai dilemme dans lequel la combinaison de l'empathie et de la « juste distance » et celle du respect et du sens critique sont particulièrement difficiles à obtenir.* » (p.20). Effectivement, il est nécessaire de veiller à une certaine neutralité afin de ne pas remettre en doute les données recueillies. De plus, l'entretien peut être une méthodologie d'objectivité dans certains cas. Dans un premier temps, les questions posées peuvent être mal interprétées ou encore mal comprises par l'interviewer, il est donc nécessaire d'établir des questions au préalable et que celles-ci soient claires et compréhensibles. Dans un deuxième temps, il est possible que l'interviewé réponde aux questions avec l'intention de donner

« la réponse attendue » et non pas selon ce qu'il pense, on perd ainsi l'authenticité des propos. Pour limiter ces biais, nous pensons qu'il est nécessaire d'établir une relation de confiance en expliquant clairement l'intérêt et la portée de cette recherche et d'être clair sur l'anonymat des interviewers, etc.

#### 4. Guide d'entretien

Pour réaliser ces entretiens, nous avons construit un « guide d'entretien » que nous présentons en annexe. Le guide d'entretien nous permet d'organiser nos questions en différenciant les questions principales ainsi que les questions de relance. Nous avons établi diverses catégories en lien avec nos hypothèses afin de construire une certaine chronologie dans nos questions. Tout d'abord, nous avons une partie administrative, puis une partie évaluation, ainsi qu'une partie perception de la compétence et motivation et enfin une dernière partie indépendante permettant de recenser les divers points de vue sur la pratique évaluative opposée. Les questions et leur chronologie doivent être posées correctement afin d'obtenir des réponses utiles à notre recherche.

Nous précisons à l'interviewer au début de l'entretien que celui-ci sera enregistré. En effet, nous avons fait ce choix afin de pouvoir par la suite les retranscrire et analyser les résultats in fine. Cet enregistrement sera effectué avec notre téléphone portable, car nous pensons que c'est une façon discrète de pouvoir enregistrer l'entretien. Le téléphone portable sera facilement oublié par l'interviewer. De plus, nous rappelons dans notre guide d'entretien que l'entretien sera anonyme afin que l'interviewé soit rassuré et que ses réponses ne pourront être l'objet d'aucun jugement personnel.

### III. Résultats et analyse

#### Première partie : Analyse longitudinale

L'analyse longitudinale de nos entretiens va nous permettre dans cette partie d'observer les résultats bruts que nous avons obtenus à la suite de nos entretiens semi-directifs. Pour cela, nous nous appuierons sur le même plan que celui développé dans notre guide d'entretien. Tout d'abord, nous ferons un point sur les questions concernant l'évaluation, ensuite, nous ferons un point sur les questions au sujet de la motivation et de la perception de compétences. Pour finir, nous ferons un point sur les différents points de vue des enseignants.

##### *1. Synthèse du premier entretien*

Le premier entretien que nous avons effectué s'est déroulé avec une enseignante en charge d'une classe de CM2 comprenant vingt-cinq élèves. Elle exerce son métier d'enseignante dans une école privée depuis près de douze ans. Cet entretien a permis de mettre en lumière plusieurs aspects liés à l'évaluation et à la motivation scolaire. Cet entretien s'est effectué par appel téléphonique, l'interviewée n'a pas beaucoup développé ses réponses malgré mes relances ce qui fait de cet entretien un entretien assez court.

##### a. L'évaluation

En ce qui concerne l'évaluation, l'enseignante considère que celle-ci est importante dans un premier temps pour l'élève. Notamment, afin que celui-ci identifie ses réussites et ses difficultés, elle pense que grâce à cela l'élève pourra par la suite progresser et s'entraîner. L'évaluation est également jugée bénéfique pour l'enseignant, car elle permet de vérifier les acquis et de fournir des remédiations.

Au niveau des modalités d'évaluation, l'enseignante pratique principalement l'évaluation par ceintures de compétences à l'exception des matières telles que l'histoire géographie, les sciences et le vocabulaire pour lesquels l'évaluation demeure traditionnelle. C'est la première année que l'enseignante met en place ce système d'évaluation. En effet, ayant fait le choix d'aménager sa classe pour devenir une classe flexible, l'utilisation des ceintures de compétences lui est apparue comme une évidence. Elle nous explique que les ceintures sont construites en fonction de degrés de compétence. Cependant, elle ne prend pas en compte le niveau de ses élèves lors de la construction des ceintures, elle s'appuie sur des compétences de base qui se complexifieront par la suite. Ainsi, ceux qui sont en échec doivent continuer à s'entraîner.

### b. Motivation et perception de la compétence

Concernant la perception de la compétence, l'enseignante nous explique que suite à l'annonce d'une évaluation, ses élèves ne sont pas stressés. Effectivement, ils ont conscience que l'évaluation n'est ici pas une fin en soi puisque celle-ci peut être retentée. Les élèves ont envie de passer à la ceinture suivante, elle dit « *Ils sont même contents de passer les tests (rire).* » Ainsi, même lorsque certains échouent à une évaluation, le ressenti général est plutôt positif, les élèves sont joyeux face à une évaluation.

En lien avec la motivation, l'enseignante souligne l'existence d'un lien entre l'évaluation et la motivation des élèves. Selon elle, la motivation joue un rôle essentiel dans la pérennité des apprentissages. Une forte motivation favorise un engagement accru des élèves et contribue à ancrer de manière plus durable les connaissances acquises. Elle observe que la motivation empêche que les apprentissages soient éphémères, évitant ainsi que les élèves n'oublient rapidement ce qu'ils ont appris.

En ce qui concerne les feedbacks, l'enseignante ne réalise pas de retour spécifique notamment si la notion est acquise, cette dernière considère que le retour se fera lors du passage à la ceinture suivante. Cependant, elle nous indique lors de l'entretien que pendant les entraînements faits en classe, elle accompagne les élèves en difficulté et considère que cela sert de retour.

### c. Comparaison de points de vue

Enfin, nous avons interrogé l'enseignante sur son avis vis-à-vis de l'évaluation traditionnelle. Elle trouve que ce type d'évaluation est utile, mais uniquement pour les bons élèves et qu'à l'inverse les élèves en difficulté sont eux constamment face à l'échec. Elle dit « *Et, euh, finalement, c'est un cercle vicieux. Je trouve qu'ils rentrent dans une spirale de l'échec.* »

## 2. Synthèse du deuxième entretien

Le deuxième entretien que nous avons effectué s'est déroulé avec une enseignante en classe de CP avec dix-neuf élèves. Cet entretien s'est effectué par appel téléphonique. L'interviewée exerce son métier d'enseignante dans une école publique depuis une vingtaine d'années, avec une dizaine d'années d'expérience en cycle 2. Cet entretien a permis de mettre en lumière plusieurs aspects liés à l'évaluation et à la motivation scolaire.

### a. L'évaluation

Tout d'abord, concernant l'évaluation, elle est, selon l'interviewée, utile pour les enseignants afin de vérifier les acquis des élèves. Elle indique aussi que l'évaluation sert de repère pour les parents,

notamment pour qu'ils situent les acquis de leur enfant. Cependant, elle n'évoque pas l'utilité que cette évaluation pourrait avoir pour les élèves.

Concernant les modalités d'évaluation, cette enseignante a fait le choix d'évaluer par ceintures de compétences en mathématiques seulement. Cependant, elle n'a pas fait le choix d'étendre ce système aux autres matières. L'enseignante nous explique qu'elle teste encore le système de ceinture et précise que celui-ci demande beaucoup de préparation matérielle et organisationnelle. Elle considère qu'en lecture par exemple, ce serait compliqué avec une classe de CP de mettre en place ce système d'évaluation, spécifiquement à cause du manque d'autonomie. Ainsi, pour les autres matières comme le français par exemple, elle réalise une évaluation plutôt traditionnelle, celle-ci se déroulant une fois par période, en individuel. En ce qui concerne les autres matières, elle a fait le choix de ne pas évaluer. Pour construire ses évaluations, l'enseignante s'appuie sur les programmes de 2020. Cependant, elle ne s'appuie pas sur le niveau de ses élèves en général, mais il arrive lorsque ses élèves sont en très grande difficulté qu'elle crée une évaluation personnalisée au niveau des élèves en difficultés. Elle fait aussi passer les évaluations nationales de CP qu'elle qualifie de « *très frontale* ».

#### b. Motivation et perception de la compétence

Concernant la perception de la compétence, l'enseignante précise qu'elle explique aux élèves que l'évaluation est utile pour savoir si tous les élèves ont bien compris et pouvoir les aider s'ils n'ont pas compris, pour qu'ils comprennent l'intérêt de l'évaluation. Elle évoque un ressenti des élèves différent selon le type d'évaluation. En effet, l'enseignante prend pour exemple les évaluations nationales pour expliciter le mauvais côté de l'évaluation traditionnelle, qu'elle considère trop frontal. Elle pense que ce type d'évaluation est un frein pour les bons élèves qui doivent attendre après le chronomètre même lorsqu'ils ont déjà fini. De plus, elle précise que les exercices sont extrêmement répétitifs et amènent les élèves à perdre parfois le fil. Ce sont aussi des types d'exercices que les élèves n'ont jamais rencontrés ce qui peut être déstabilisant et donc stressant. En résumé, l'enseignante pense que l'évaluation traditionnelle, notamment l'évaluation nationale, influence négativement la perception de compétence de l'élève. En ce qui concerne l'évaluation par ceintures de compétences, l'enseignante précise qu'ici l'élève réfléchit vraiment seul et sans stress, car il a le droit de redemander des explications si besoin. De plus, l'élève sait à l'avance que pour avancer, il a des tests à passer, ce n'est donc pas une surprise.

En ce qui concerne le lien entre l'évaluation et la motivation, cette professeure des écoles constate en effet un lien très important. Elle précise que malgré sa faible expérience avec les ceintures de compétences, elle constate déjà une augmentation de la motivation des élèves qui ont envie de

passer à la ceinture supérieure. Elle nous raconte même une anecdote pour illustrer cela, elle dit « *lorsque j'ai donné le test de ceinture blanche à une élève de ma classe la semaine dernière euh elle m'a dit oh trop cool.* ». Elle nous explique que selon elle, la note est un facteur de stress ou de découragement pour les élèves, notamment pour les élèves en difficulté.

### c. Comparaison de point de vue

Lorsque nous avons interrogé l'enseignante sur l'avis qu'elle avait par rapport à l'évaluation traditionnelle, celle-ci a évoqué que cette évaluation peut être bonne, mais uniquement pour les bons élèves et mauvaise pour les élèves en difficultés. De plus, à la fin de l'entretien, elle a souhaité nous avertir quant à l'utilisation de l'évaluation par ceintures de compétences, en effet, elle précise que ce système d'évaluation permet d'acquérir davantage d'autonomie et augmente la motivation chez les élèves. Cependant, elle nous précise que cette mise en place nécessite une grosse remise en question pour l'enseignant et notamment savoir lâcher prise. De plus, mettre en place les ceintures de compétences demande beaucoup de travail de préparation en amont des séances. Enfin, elle pense qu'il est important d'avoir de l'expérience en tant que professeur des écoles pour pouvoir mettre en place les ceintures de compétences sereinement.

## 3. Synthèse du troisième entretien

Le troisième entretien que nous avons réalisé s'est effectué avec une enseignante de CP-CE1 avec vingt-trois élèves comprenant neuf CP et quatorze CE1. Cette école est située en milieu urbain où elle enseigne depuis plusieurs années. L'enseignante a une vingtaine d'années d'expérience. Cet entretien a permis de mettre en lumière plusieurs aspects liés à l'évaluation et à la motivation scolaire.

### a. L'évaluation

Nous avons interrogé l'enseignante sur l'utilité de l'évaluation. Dans un premier temps, elle considère que l'évaluation a plusieurs rôles. Tout d'abord, elle précise que l'évaluation est utile pour l'enseignant, notamment pour savoir ce que l'élève sait faire sur une notion précise à un moment donné. Ainsi, l'évaluation permet de savoir si une notion est acquise ou non par l'élève. Elle n'évoque pas dans cet entretien l'utilité que celle-ci pourrait avoir pour l'élève ou encore pour les parents.

Concernant les modalités d'évaluation, cette enseignante réalise des évaluations sommatives de façon formelle à chaque fin de séquence. Elle réalise aussi des évaluations diagnostiques au début de chaque leçon, particulièrement, en étude de la langue pour prendre conscience de ce que les



élèves savent déjà. L'évaluation proposée est une évaluation traditionnelle notée, en effet, l'école a un système de notation, 1 signifiant acquis, 2 a renforcé, 3 en cours d'acquisition et 4 non acquis. Cependant, pour être plus précise, elle tempère les notes en ajoutant des signes – ou + derrière la notation. Dans certains domaines l'enseignante fait le choix de mettre des notes sur 10 ou sur 20, pour illustrer ce choix, elle prend l'exemple de la dictée, le nombre de bonnes réponses correspond aux résultats. L'élève ayant une faute sur 10 réponses, il aura donc 9/10, l'enseignante estime que cela est plus représentatif, elle dit « *C'est-à-dire que lui, comme ça, il se rend vraiment compte, il y a une erreur et ce n'est pas un 1.* » De plus, dans des domaines comme « questionner le monde » elle met en place un système de notation sur 20. Elle précise cependant que ce mode de notation a été déconseillé par son ancienne inspectrice. Elle justifie son choix en expliquant que dans ce domaine toutes les notions sont importantes à connaître, elle dit « *Tu ne peux pas avoir 1 si t'as trois dates de fausses, tu vois.* » Enfin, pour construire ces évaluations, l'enseignante s'appuie sur des exercices déjà réalisés en classe. Elle ne modifie pas la forme des exercices au risque de déstabiliser les élèves, de même pour les consignes.

#### b. Motivation et perception de la compétence

En ce qui concerne la perception de la compétence, notre interviewée estime que les élèves sont plutôt emballés face à l'annonce d'une évaluation. Notamment lorsque c'est une notion qu'ils maîtrisent. Elle précise que lors des rendus des évaluations, certains ont hâte de voir le résultat, notamment les bons élèves, ils sont impatients. Cependant, une autre partie des élèves semble avoir l'air plus indifférent face aux résultats, elle dit « *Je dirais que les enfants que je voudrais qu'ils soient touchés par leur note c'est ceux qui collent leur feuille sans forcément se préoccuper de la note.* » Elle considère que la perception de la compétence varie selon le profil de l'élève. Par exemple, lors d'un échec à une évaluation, les élèves qu'elle qualifie de « scolaires » vont reconnaître l'erreur « *ils sont déçus mais ne tombent pas de haut.* » Le deuxième profil serait les élèves moins motivés, qui peu importe le résultat ne sont pas motivés. Cependant, pour illustrer son propos, elle prend l'exemple d'une élève qui a très souvent de mauvais résultats. L'enseignante trouve que cette dernière semble blasée par la redondance des mauvais résultats et range donc très vite sa copie. Face à cette réaction, l'enseignante ne note plus l'élève mais inscrit « vu » sur son cahier. Elle évoque aussi le discours des parents d'élèves en lien avec la perception de la compétence, en effet, elle prend pour illustrer cela l'exemple d'une de ses élèves et de la pression des parents où l'enfant n'a pas le droit à l'erreur, influant ainsi sur sa confiance en soi.

Nous avons interrogé l'enseignante sur le regard que les élèves portent sur leurs erreurs. Elle nous explique qu'en majorité le regard est plutôt positif car l'enseignante explique aux enfants la place

de l'erreur. Concernant le lien entre l'évaluation et la motivation, elle considère que chez certains enfants il existe un lien entre les deux, certains seraient motivés par la note, ils entrent en compétition pour savoir qui aura le plus de 1. Mais d'autres élèves n'ont pas de motivation et même pour le travail à faire en classe.

Concernant les feedbacks, l'enseignante réalise un retour à chaque évaluation. Elle estime que cela est important, que ce retour soit positif ou négatif. Lors de ces retours, elle essaie d'éclairer les élèves sur leurs réussites ou leurs erreurs et donc de les encourager à faire mieux.

#### c. Comparaison de point de vue

Enfin, nous avons interrogé l'enseignante sur son avis face aux ceintures de compétence. Elle trouve que cette méthode de travail demande beaucoup d'organisation et de rigueur, notamment avec des élèves de début de cycle 2, car ils ne sont pas encore pleinement autonomes. Elle explique cependant qu'elle utilise des fichiers de ceinture de mathématiques par exemple. Dans l'ensemble, elle trouve que cette pratique peut être idéale à mettre en place mais pour des niveaux avec lesquels les élèves ont atteint un certain niveau d'autonomie.

### 4. Synthèse du quatrième entretien

Le quatrième entretien que nous avons réalisé s'est effectué avec une enseignante de CE2-CM1. Cette classe est composée de trente élèves, dont sept CE2 et vingt-trois CM1. Cette école est située en milieu urbain où elle enseigne depuis plusieurs années. L'enseignante a une vingtaine d'années d'expérience. Cet entretien a permis de mettre en lumière plusieurs aspects liés à l'évaluation et à la motivation scolaire.

#### a. L'évaluation

Nous avons interrogé l'enseignante sur l'utilité de l'évaluation selon elle. Elle nous explique tout d'abord que l'évaluation sert à savoir où se situe l'enfant sur une notion donnée, pas forcément lors d'une évaluation sommative, mais sur différents temps. Elle considère que l'évaluation est présente pour aider les élèves, pour les faire avancer et non pas pour les sanctionner.

Concernant les modalités d'évaluation, elle nous précise qu'elle n'évalue pas beaucoup dans sa classe, effectivement, elle évalue principalement en fin de période lors d'une évaluation sommative. Elle réalise des évaluations sur plusieurs chapitres et non pas sur une notion précise à chaque fin de séquence par exemple. Elle précise cependant qu'elle évalue toute l'année, mais que ces évaluations ne sont pas écrites. Par exemple, elle peut prendre un groupe d'élèves sur ardoise afin de vérifier si la notion est acquise. En ce qui concerne la notation, il s'agit d'un système de

notes allant de 1 à 4, commun à l'école, 1 signifiant acquis, 2 a renforcé, 3 en cours d'acquisition et 4 non acquis. Elle précise que les années précédentes elle mettait en place un système de pourcentage de réussite. Cependant, au vu du nombre d'élèves cette année dans sa classe, elle a décidé d'arrêter et de corriger elle-même les dictées car cela prend beaucoup de temps, elle dit « *à trente on fait un peu en conséquence.* »

#### b. Motivation et perception de la compétence

Concernant les évaluations nationales, l'enseignante explique que les élèves ont très mal ressenti ce moment, elle trouve que cela était hyper stressant notamment à cause du chronomètre. Pour la plupart et plus particulièrement lors des exercices de calcul, les élèves n'arrivaient pas à finir alors qu'ils savaient, elle évoque donc un sentiment de frustration chez les élèves. Ensuite, elle trouve qu'en règle générale les élèves sont un peu stressés face à l'annonce d'une évaluation, mais lorsque le résultat est bon, ils sont davantage motivés. En ce qui concerne les évaluations de français et de mathématiques, généralement l'enseignante ne précise pas qu'il va y avoir une évaluation, dans ce cas, elle réalise un bilan et des entraînements sur la matinée et réalise l'évaluation l'après-midi. Quand il s'agit des autres domaines, l'évaluation est écrite dans le cahier de textes afin que les élèves revoient leur leçon pour le jour de l'évaluation.

Concernant le lien entre l'évaluation et la motivation, l'enseignante affirme qu'il existe un lien. Elle explique que lorsqu'une personne ne réussit pas quelque chose, en règle générale, nous n'avons pas l'envie de s'améliorer. Ainsi, il est nécessaire de faire des évaluations réalisables pour que l'élève soit en situation de réussite. Quand les élèves se retrouvent face à l'échec, l'enseignante considère qu'il y a deux types de réactions. D'un côté les élèves en réussite qui sont habitués à réussir peuvent être déçus sur le coup et s'en vouloir, car ils veulent bien faire. Mais l'interviewée explique que cette déception leur permet de faire davantage attention aux prochaines évaluations. Pour les élèves en difficultés, elle considère que le résultat les démotive. Finalement, l'enseignante considère que la réaction est propre à chaque élève selon son profil. Cependant, lorsqu'une évaluation est entièrement ratée, mal comprise par un élève ou encore quand l'écriture n'est pas lisible, l'enseignante réadapte l'évaluation pour que celle-ci soit mieux réussie. De plus, le jour de l'évaluation, si un élève n'a pas compris les consignes, l'enseignante est disponible pour expliquer à nouveau les consignes. Enfin, pour que les élèves aient un bon rapport à l'erreur, l'enseignante explique tout au long de l'année que c'est avec les erreurs que l'on apprend, elle dit « *ils n'aiment pas avoir des erreurs mais euh le but c'est de leur dire que sinon il n'y aurait pas d'école.* »

Concernant les feedbacks, l'enseignante explique faire qu'elle quelques retours, lorsqu'elle

distribue les évaluations, elle encourage les élèves notamment les élèves en difficultés. Pour les évaluations qui ont été assez mal réussies, l'enseignante prend le temps d'expliquer sur quel exercice l'élève a eu des erreurs puis elle l'incite à faire mieux la prochaine fois. Les feedbacks sont donc adaptés selon le profil de l'élève.

c. Comparaison de point de vue

Suite à cela, nous avons demandé à l'enseignante ce qu'elle pensait de l'évaluation par ceintures de compétences. Après lui avoir rappelé en quoi cela consistait, elle nous explique que ce fonctionnement efface selon elle l'effet classe, qu'il n'y a plus d'unité, car chaque élève se retrouve derrière son plan de travail en individuel. De plus, elle trouve que ce système demande beaucoup de temps et d'organisation, ce qui est selon elle infaisable lorsque l'on a trente élèves. Cependant, elle trouve tout de même ce système intéressant et explique s'être déjà penchée là-dessus.

## 5. Synthèse du cinquième entretien

L'interviewée est une enseignante en CM1-CM2 comprenant vingt-neuf élèves, neuf CM1 ainsi que treize CM2. Cet entretien s'est déroulé par appel téléphonique. C'est la première année où cette enseignante est titulaire de sa classe après sa sixième année d'ancienneté. Cet entretien a permis de mettre en lumière plusieurs aspects liés à l'évaluation et à la motivation scolaire.

a. L'évaluation

Nous avons interrogé l'enseignant sur l'utilité de l'évaluation. Selon elle, l'évaluation permet aux élèves de voir s'ils ont acquis les notions vues en classe. Du côté de l'enseignant, elle pense que l'évaluation est utile afin de réajuster les séquences et de renforcer si nécessaire les entraînements. Cependant, elle n'évoque pas l'intérêt que l'évaluation pourrait avoir du côté des parents d'élèves.

Concernant les modalités d'évaluation, cette enseignante a fait le choix de ne pas réaliser d'évaluation sommative en français ni en maths, mais uniquement en histoire-géographie et en sciences. Ainsi, cette enseignante explique qu'en accord avec une autre collègue de son école, elles ont fait le choix de privilégier l'évaluation en continu. Pour cela, elle utilise un classeur avec les compétences à travailler qu'elle remplit au fur et à mesure des exercices réalisés sur le cahier du jour par exemple. Elle passe donc dans les rangs et note ce qu'elle constate dans son classeur. Sur le cahier du jour des couleurs sont annotées, selon le code couleur de l'école, le bleu représentant acquis, le vert en cours d'acquisition, l'orange quand il y a encore beaucoup d'erreurs et le rouge que ce n'est pas acquis. L'interviewée explique que ce choix a été fait face à la pression que les

élèves se mettaient lors d'une évaluation sommative. Elle dit « *je trouvais donc un peu contre-productif le fait d'avoir juste une éval en français et en maths qui jugeraient entre guillemets euh, les élèves alors qu'ils perdent leurs moyens en fait.* » Concernant l'évaluation en poésie notamment, elle réalise une évaluation traditionnelle notée sur 20. En ce qui concerne la construction des évaluations, l'enseignante construit l'évaluation en même temps que sa séquence, mais en cas de besoin, l'évaluation est réajustée selon les besoins de chaque élève.

#### b. Motivation et perception de la compétence

Selon l'enseignante, les élèves ressentent l'évaluation comme un moment un peu stressant, c'est pour cela que l'enseignante évite les évaluations sommatives. Elle dit : « *Et bien normalement, euh, je dirai comme un moment un peu stressant.* » Concernant le lien entre l'évaluation et la motivation, l'enseignante affirme que ce lien existe, pour illustrer son propos, elle explique que si l'enseignant aide les élèves à préparer l'évaluation, ces derniers seront davantage motivés.

Lorsque les enfants échouent à une évaluation, l'enseignante constate deux types de réactions en lien avec le profil des élèves. Tout d'abord, les élèves en difficultés ne sont pas étonnés, puis les élèves en réussite peuvent être eux plus atteints par la note, elle dit : « *il arrive que certains, euh, pleurent ou se mettent en colère et encore, euh, certains peuvent contester le résultat.* » Elle explique que certains élèves perdent leurs moyens pendant une évaluation alors même que la notion est acquise.

Concernant le regard que les élèves portent sur l'erreur, l'enseignante explique qu'elle fait comprendre à ses élèves que les erreurs ne sont pas graves, mais elle constate que certains élèves ont beaucoup de mal avec ça. Quant aux feedbacks, l'enseignante discute avec eux des difficultés et des réussites, mais en classe entière sans nommer les élèves par exemple, elle généralise les problèmes rencontrés.

#### c. Comparaison de point de vue

En ce qui concerne son point de vue sur les ceintures de compétences, l'enseignante trouve que ce système est bénéfique. Tout d'abord, parce qu'il respecte la progression des élèves et car le système de ceinture est visuel, elle trouve donc que cela motive les élèves à réussir. Cependant, elle n'a jamais eu envie de mettre ce système en place dans sa classe, elle évoque notamment les corrections trop nombreuses pour illustrer son propos.

### 6. Synthèse du sixième entretien

Le dernier entretien que nous avons effectué s'est déroulé avec une enseignante en classe de CE2-CM1 avec dix-huit élèves, dont deux élèves en ULIS. Elle exerce son métier d'enseignante dans

une école publique depuis une dizaine d'années, avec quatre années d'expérience en CE2-CM1. L'école est située en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP). Cet entretien a permis de mettre en lumière plusieurs aspects liés à l'évaluation et à la motivation scolaire.

a. L'évaluation

L'enseignante explique que dans un premier temps, l'évaluation est selon elle utile pour l'élève, notamment afin de savoir où il se situe dans ses apprentissages. Elle précise que l'évaluation est aussi utile pour l'enseignant pour savoir où en sont les élèves sur les notions apprises.

Concernant les modalités d'évaluation, l'enseignante réalise des évaluations par ceintures de compétences en grammaire et en conjugaison. Pour les autres matières, ce sont des évaluations sur feuille, des évaluations sommatives. La notation pour ces évaluations est acquis, en cours d'acquisition ou non acquis. Pour construire ces évaluations, l'enseignante s'appuie sur des exercices déjà faits en classe afin que les élèves comprennent les consignes. Elle s'appuie aussi sur des évaluations qu'elle peut trouver en ligne sur des blogs qu'elle adapte. Pour les ceintures de compétences, elle s'appuie sur les ceintures de Chaviari, sa progression est principalement basée sur cela.

b. Motivation et perception de la compétence

En ce qui concerne la perception de la compétence, l'enseignante explique que lors de l'annonce d'une évaluation sommative notée, la réaction des élèves n'est pas très positive. En effet, elle nous explique que les enfants sont assez inquiets, même si cette inquiétude s'estompe par la suite. Cependant, en ce qui concerne les ceintures de compétences, elle nous explique que le ressenti est totalement différent. Elle justifie cela par le fait que lors de l'évaluation par ceintures de compétences les élèves choisissent de passer leurs évaluations quand ils sont prêts. Il n'y a donc pas de surprise, elle nous dit : *« je trouve qu'il n'y a pas de réaction négative avec les ceintures de compétences. »* Elle constate donc un ressenti différent selon le type d'évaluation.

L'enseignante affirme qu'il existe un lien entre l'évaluation et la motivation, de plus elle trouve que l'évaluation n'est pas abordée de la même manière si l'élève est motivé ou non. Elle remarque aussi une différence de motivation selon le type d'évaluation, avec les ceintures de compétences les élèves ont l'air envié de s'entraîner et plus motivés dans l'ensemble. De plus, lors d'un échec à une ceinture, les élèves ne semblent pas déçus, car ils pourront s'entraîner à nouveau et repasser l'évaluation quand ils se sentiront prêts. À contrario, avec l'évaluation sommative, les élèves ont peur, ce qui influence leur motivation, elle trouve qu'ils ne sont donc pas motivés, ils n'ont pas envie. De surcroît, face à l'échec, les élèves sont fatalistes, car ils savent qu'ils ne pourront pas

repasser l'évaluation et que c'est donc irrattrapable, il n'y a plus de retour en arrière.

Enfin, l'enseignante réalise des feedbacks, pour les ceintures de compétences, elle est présente lors des corrections pour pouvoir regarder avec l'élève les erreurs. Concernant l'évaluation sommative, les retours ne sont pas faits systématiquement par manque de temps, cependant elle prend le temps de les féliciter.

### c. Comparaison de point de vue

En prenant en compte le fait que cette enseignante pratique les deux types d'évaluation nous lui avons demandé son point de vue sur les deux types d'évaluation. Elle nous explique qu'elle préfère l'évaluation par ceintures de compétences, elle justifie ce choix tout d'abord par le fait que la correction est plus rapide. De plus, elle trouve que les élèves sont davantage motivés et beaucoup plus autonomes. Elle aime aussi le fait d'être seule avec l'élève pour pouvoir lui expliquer directement les erreurs, cependant elle précise que ce point n'est pas propre aux ceintures de compétence, car certains enseignants ne font pas de corrections personnalisées. Cependant, elle tempère son propos en trouvant un désavantage à ce système, elle trouve que les ceintures de compétences sont difficilement applicables dans toutes les matières notamment en histoire-géographie et en art visuel. Enfin, en ce qui concerne l'évaluation traditionnelle, elle trouve que l'évaluation est très formelle ce qui fait que les élèves appréhendent l'évaluation. Cependant elle pense que l'évaluation traditionnelle notée a sa place pour certaines matières citées précédemment.

## **Deuxième partie : Analyse transversale croisée**

L'analyse transversale de nos entretiens va nous permettre de croiser les diverses réponses recueillies par les enseignants en lien avec l'évaluation et la motivation.

### *1. Profils des enseignants et aspects contextuels*

Concernant l'ancienneté des interviewées, nous remarquons que trois enseignantes (E1, E3, E4) ont toutes les trois une vingtaine d'années d'expérience, deux enseignantes (E1, E6) ont une dizaine d'années d'ancienneté et enfin, la dernière enseignante a six ans d'ancienneté. Cette donnée nous permettra d'observer s'il existe une variable par rapport au niveau d'ancienneté des enseignantes. En lien avec le milieu de l'école nous constatons qu'une enseignante est dans une école privée (E1), les cinq autres enseignantes enseignent en école publique dont une (E6) qui enseigne en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP). De plus, nous observons que quatre des enseignantes que nous avons interrogées enseignent en cycle 3 (E1, E4, E5, E6) et deux

enseignantes (E2, E3) enseignent en cycle 2. Enfin, concernant les conditions d'enseignement, nous constatons que trois enseignantes (E1,E4,E5) ont plus de 25 élèves dans leur classe contre trois autres enseignantes (E2, E3, E6) qui enseignent avec moins de 25 élèves. Ce point est important à prendre en compte, car il est souvent une conséquence du manque d'individualisation. Nous verrons cela dans une prochaine partie.

## 2. Évaluation

Deux groupes apparaissent après l'analyse de nos entretiens en lien avec les modalités d'évaluation. Un premier groupe apparaît comprenant les enseignantes pratiquant en partie l'évaluation par ceintures de compétences (E1, E2, E6). Les trois enseignantes ont fait le choix de ne pas étendre ce système à toutes les matières. Effectivement, l'enseignante numéro 1 ne pratique pas les ceintures de compétences en histoire-géographie ainsi qu'en vocabulaire. L'enseignante numéro 2 pratique ce système uniquement en mathématiques, enfin la troisième enseignante pratique ce système uniquement en grammaire et en conjugaison. Deux enseignantes (E2, E6) justifient le fait de ne pas étendre ce système à toutes les matières à cause de l'organisation très importante qu'elle nécessite. L'enseignante numéro deux, explique aussi le fait que ce système nécessite que les élèves aient acquis un minimum d'autonomie, pour illustrer ce propos, elle explique qu'en lecture en CP par exemple cela lui semble compliqué à mettre en place.

Un deuxième groupe apparaît comprenant les enseignants pratiquant une évaluation plutôt traditionnelle (E3, E4, E5) parmi elles, deux enseignantes annotent les évaluations à l'aide de notes comprise entre 1 et 4, 1 étant la note la plus élevée, la dernière enseignante annote à l'aide d'un code couleur. Pour les trois enseignantes, le système de notation est commun à l'école dans laquelle elles enseignent.

Deux enseignantes (E2, E4) ont évoqué les évaluations nationales lorsque nous les avons interrogées. Les deux interviewées entrent en accord sur le caractère stressant de cette forme d'évaluation. En effet, l'enseignante numéro deux définit les évaluations nationales de « très frontales », elle dénonce notamment le caractère répétitif des exercices et le fait que ce soient des exercices qui n'ont jamais été rencontrés par les élèves. L'enseignante numéro quatre dénonce le fait que la forme de cette évaluation soit frustrante pour les élèves, car ils savent répondre aux questions, mais n'ont pas forcément le temps d'y répondre, les exercices étant chronométrés. Les évaluations nationales réalisées en CP, CE1, CM1 et tout au long de la scolarité des élèves reflètent en partie ce que les enquêtes PISA prouvent. Effectivement, l'enquête PISA démontre comment en France la notation est mal vécue, deux tiers des élèves français de 15 ans sont paralysés par la



crainte de donner une mauvaise réponse. Cependant, Merle explique en 2018 que cette notation reste généralement très utilisée à cause notamment de son caractère ordinal et cardinal. En effet, que ce soit pour les enseignants, pour l'institution ou encore pour les parents, le fait de voir une note chiffrée, de pouvoir faire des moyennes, des classements, d'établir un ordre reste quelque chose d'important.

Par rapport à l'utilité que les enseignantes accordent à l'évaluation, plusieurs enseignantes sont du même avis, effectivement, elles s'accordent à dire que l'évaluation est utile pour l'enseignant ; car elle permet dans un premier temps de vérifier les acquis des élèves, cela entre en accord avec les textes officiels. Effectivement, le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale du 21 janvier 2016, évoque la notion d'évaluation et écrit : « *L'évaluation doit aussi permettre de mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève.* » Ensuite, trois enseignantes s'accordent sur le fait que l'évaluation est aussi utile pour les élèves, notamment pour que les élèves sachent où ils en sont et qu'ils identifient leurs réussites et leurs difficultés. (E1, E4, E6). Nous pouvons là faire référence à l'évaluation formative qui permet à l'élève de se positionner par rapport à l'acquisition de la notion. De Vecchi (2014) affirme que les erreurs sont des indicateurs positifs pour renseigner les élèves et l'enseignant du niveau de compétence atteint lors d'une évaluation formative. Enfin, seulement une enseignante (E2) évoque le fait que l'évaluation est aussi utile pour les parents d'élèves, afin d'avoir un repère sur le niveau de leur enfant.

### 3. Motivation et perception de la compétence

Nous avons interrogé les enseignantes sur la réaction de leurs élèves suite à l'annonce d'une évaluation. Les trois enseignantes pratiquant les ceintures de compétences (E1, E2, E5) expliquent que les élèves ne semblent pas stressés, car ils savent qu'en cas d'échec le test pourra être repassé à nouveau. De même, Sylvain Connac (2009) explique que le niveau de ceinture proposé sera toujours en adéquation avec le niveau de l'élève, car tant qu'il n'a pas atteint le niveau de la ceinture supérieure, celui-ci s'entraînera sur cette même ceinture. Certaines interviewées comme l'enseignante numéro un évoquent même le fait que les élèves sont enjoués à l'idée de passer à une ceinture supérieure.

À contrario, deux enseignantes (E4, E5) pratiquant une évaluation plutôt traditionnelle expliquent qu'en général les élèves paraissent stressés face à l'annonce d'une évaluation. Ce sentiment semble partagé selon le profil de l'élève, en effet, l'enseignante numéro quatre dit « *mais après euh, comme ils voient qu'ils réussissent bah ça les motive en fait.* » Nous comprenons ainsi que les bons élèves vivent mieux la notation que les élèves en difficultés. En lien avec cela, la recherche de

Métrailler (2005) a conclu que plus les notes obtenues par les élèves sont basses, plus les résultats concernant la résignation et l'amotivation sont élevés. À contrario, plus les notes obtenues par les élèves sont élevées et plus les résultats par rapport à la motivation intrinsèque sont élevés.

Nous avons dans un deuxième temps interrogé les enseignantes sur la réaction de leurs élèves lors d'un échec à une évaluation. La plupart des enseignantes s'accordent à dire que la réaction est variable selon le profil de l'élève. Trois enseignantes (E3, E4, E5) trouvent que les élèves plutôt scolaires donc en réussite sont déçus d'eux-mêmes face à l'échec, mais ne tombent pas de haut. L'enseignante numéro quatre, explique que lorsque ce profil d'élève entre en situation d'échec, cela leur permet d'être davantage vigilants aux prochaines évaluations. Enfin, l'enseignante numéro six compare les deux systèmes d'évaluation qu'elle pratique, l'évaluation traditionnelle et l'évaluation par ceintures de compétences. Elle nous explique qu'avec les ceintures de compétences, les élèves semblent moins déçus lors d'un échec, car le test peut être repassé alors que lors d'une évaluation traditionnelle les élèves sont fatalistes.

Suite à cela, nous avons interrogé les interviewées sur le lien entre l'évaluation et la motivation. Toutes les enseignantes s'accordent pour dire qu'il existe effectivement un lien entre ces deux notions. Concernant les enseignantes pratiquant les ceintures de compétences, notamment l'enseignante numéro six et l'enseignante numéro deux, la motivation entre en lien avec l'évaluation, notamment lorsque les élèves ont envie de passer à la ceinture suivante. Ce type de motivation fait référence à la motivation intrinsèque. Vianin (2008) cite les travaux de Roussel pour définir la motivation intrinsèque et écrit que celle-ci constitue « *Les forces qui incitent à effectuer des activités volontairement, par intérêt pour elles-mêmes et pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire.* » (p.29). La motivation intrinsèque permet aux élèves de trouver dans leurs apprentissages une réelle signification. Vianin (2008) cite les recherches de Vallerand et Thill, et écrit « *Ainsi de nombreuses recherches ont souligné que les élèves qui apprennent en étant motivés intrinsèquement obtiennent de meilleurs résultats en termes d'apprentissage que ceux qui sont stimulés par une motivation extrinsèque.* » (p.35) En lien avec cela, l'enseignante numéro un explique que selon elle si les élèves sont motivés, ils sont davantage plus investis et permet aux acquis de devenir moins éphémères.

Enfin, concernant les enseignantes pratiquant une évaluation plutôt traditionnelle, les ressentis sont assez différents. L'enseignante numéro trois, explique que certains élèves sont motivés uniquement par le fait d'obtenir une bonne note et d'entrer ainsi en compétition avec les autres camarades. Elle explique aussi que cette motivation peut être aussi due au fait que les élèves veulent satisfaire la maîtresse ou leurs parents par exemple. Ce type de motivation est spécifique

à la motivation extrinsèque. Dans son ouvrage, Vianin (2008) explique que cette motivation est alimentée par les retours et les récompenses obtenus par un individu. L'élève réalisera donc une évaluation dans un but précis, celui d'obtenir une bonne note, la motivation est extérieure à l'élève.

L'enseignante numéro quatre, explique que les élèves en situation d'échec constant ne peuvent pas être motivés, elle dit « *la motivation c'est comme tout le monde, si on ne réussit pas quelque chose on n'a pas envie de s'améliorer voilà.* » Ainsi, pour éviter cela, l'enseignante fait le choix de réaliser des évaluations avec une difficulté raisonnable permettant les élèves d'être en situation de réussite. C'est ce que Vygotski nomme la ZPD, la zone proximale de développement. Les activités proposées par l'enseignant ne sont ni trop faciles ni trop difficiles pour l'élève. En lien avec cela, Sylvain Connac (2009) explique que si le système devient frustrant pour les élèves, ils se décourageront, et plus les enfants sont petits, ou plus leur désir est émoussé, plus la réussite doit tout de même paraître accessible.

Enfin, toutes les enseignantes affirment faire un retour à leurs élèves après une évaluation. Cependant, ce retour ne prend pas la même forme selon les enseignantes. Trois enseignantes (E3, E4, E5) réalisent un retour lors de la distribution des évaluations. Les enseignantes encouragent les élèves à s'améliorer s'il y a eu des erreurs ou à poursuivre comme cela si l'élève a été en réussite. L'enseignante numéro quatre insiste sur le fait qu'elle encourage davantage les élèves en difficulté. En lien avec cela, nous pouvons faire référence à la persuasion verbale développée par Bandura et citée par Rolland Viau (2009). Les persuasions verbales sont les commentaires que peuvent faire les parents, les enseignants, les autres élèves, etc. Si ces commentaires sont des encouragements, ils peuvent favoriser la perception de compétence d'un élève ou à l'inverse n'avoir que peu d'effet sur ce dernier. Ainsi, nous comprenons qu'en tant que professeurs des écoles, nous avons un rôle à jouer en encourageant les élèves et ainsi favoriser la perception de leur compétence. Enfin, l'enseignante numéro six, explique qu'elle réalise un retour uniquement avec les ceintures de compétences, mais que lors des évaluations sommatives, elle n'a pas le temps pour le faire.

#### 4. Comparaison de points de vue

Pour cette partie, nous avons interrogé les enseignantes sur leur avis concernant la méthode évaluative qu'elles ne pratiquent pas en classe. Intéressons-nous tout d'abord aux enseignantes (E1, E2, E6) pratiquant l'évaluation par ceintures de compétences. Les trois enseignantes s'accordent sur le fait que l'évaluation traditionnelle notée est un facteur de stress, notamment pour les élèves en difficulté. Effectivement, l'enseignante numéro un définit ce système comme

un « cercle vicieux » car ils sont dans une spirale de l'échec. Cependant, les trois enseignantes trouvent que pour les bons élèves, le système de notation traditionnel peut être bénéfique.

Ensuite, nous avons interrogé les trois autres enseignantes sur leur avis par rapport à l'évaluation par ceintures de compétences. Les trois enseignantes (E3, E4, E5) trouvent que ce système peut être bénéfique pour les élèves, notamment parce qu'il respecte la progression des élèves. Cependant, elles trouvent que ce système demande beaucoup d'organisation matérielle et beaucoup de temps personnel. L'enseignante numéro trois, explique aussi que le fait d'avoir des élèves de CP peu autonomes ne lui semble pas compatible avec ce système. De plus, l'enseignante numéro quatre explique qu'elle trouve que ce système efface l'unicité de classe, ce qu'elle n'apprécie pas. De surcroît, elle trouve qu'avec une classe de trente élèves, évaluer par ceintures de compétences est « infaisable ».

Pour finir, l'enseignante numéro deux a voulu lors de l'entretien s'exprimer sur sa pratique (l'évaluation par ceintures de compétences). Tout d'abord, l'enseignante évoque le fait que le passage d'une évaluation plutôt traditionnelle à une évaluation par ceintures de compétences a été une chose difficile à accepter, notamment pour les parents. Elle dit : « *ils ne pouvaient plus comparer les notes de leurs enfants aux autres notes de la classe, ils ne pouvaient plus mettre la pression du genre tu n'as eu que 15.* » En lien avec cela, Connac (2009) explique que « *Certains parents d'élèves peuvent être dérangés par une telle perte de repères, surtout en début d'année. La note chiffrée occupe une place importante dans l'imaginaire social. Beaucoup de parents y restent très attachés.* » (p.116). Pour finir son propos, elle explique que ce système permet d'obtenir davantage d'autonomie et augmente la motivation chez les élèves. Cependant, elle nous explique que pour l'enseignant cela nécessite une remise en question et qu'il est nécessaire que l'enseignant soit capable de lâcher prise.

## **Troisième partie : Discussion**

Dans cette partie, nous allons étudier de plus près notre problématique ainsi que nos hypothèses à la lumière de notre recherche. La problématique de notre étude porte sur les différentes formes de pratiques évaluatives et leur influence sur la dynamique motivationnelle des élèves. L'analyse de nos six entretiens a permis de recueillir des données pertinentes. De ce fait, nous avons observé des convergences dans leurs propos ainsi que certaines divergences.

### **1. Hypothèse 1**

Nous allons dans un premier temps nous intéresser à notre première hypothèse afin de la valider ou à l'inverse l'invalidier. Cette hypothèse porte sur le lien entre l'évaluation traditionnelle et la

perception de compétences des élèves. Effectivement, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle l'évaluation traditionnelle notée agit sur la perception de compétence des élèves. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons interrogé trois enseignantes pratiquant ce type d'évaluation et comparé leurs réponses.

À travers les réponses données par les interviewées, nous avons dans un premier temps compris que les enseignantes pratiquant ce type d'évaluation constataient une forme d'angoisse face à l'annonce d'une évaluation de ce type. En effet, le stress étant le sentiment le plus évoqué lors des entretiens. De plus, nous constatons que lorsque les élèves sont en situation d'échec, ces derniers sont fatalistes et déçus de leur performance. Cependant, il est important de comprendre que les enseignantes évoquent deux types de profils, les élèves « scolaires » et les élèves en difficulté. Selon le type de profil, les réactions ne sont pas les mêmes, les bons élèves semblent moins fatalistes contrairement aux élèves en difficulté qui sont enfermés dans une spirale de l'échec. Face à cela, nous constatons notamment chez les élèves en difficulté que la perception de leur compétence est atteinte. Pour rappel, Viau (2009) cite les travaux de Bandura qui explique que la perception qu'une personne a de sa compétence provient de quatre sources. En lien avec cette situation, nous pouvons nous référer à plusieurs sources, tout d'abord aux états physiologiques et émotifs. En effet, les états d'angoisse que ressentent les élèves leur font ressentir qu'ils ne sont pas capables de réussir, influençant directement la perception de leur compétence. Nous pouvons aussi nous référer aux expériences et aux performances antérieures de l'élève. Effectivement, un élève en situation constante d'échec aura pour référence uniquement les mauvaises notes reçues et ne se jugera pas capable de réussir l'évaluation qu'il aura en face de lui. Rolland Viau (2009) explique que « *tous les chercheurs qui ont travaillé sur la perception de compétence en milieu scolaire sont unanimes pour conclure que cette source de motivation a un effet de première importance sur l'apprentissage.* » (p.39). En lien avec cela, les réponses des interviewées par rapport aux évaluations nationales viennent confirmer notre propos. En effet, ces évaluations sont des évaluations traditionnelles notées, les deux enseignantes faisant référence à celles-ci les décrivent comme des moments d'angoisse, de doute ou encore de frustration.

De plus, à travers les entretiens menés, nous comprenons que les élèves recevant des notes chiffrées développent une motivation plutôt extrinsèque. Effectivement, les élèves sont motivés par le résultat ou encore par la pression des parents et/ou de l'enseignant. Cependant, certaines études démontrent que les élèves motivés intrinsèquement obtiennent de meilleurs résultats que

les élèves motivés extrinsèquement. Ce type de motivation influe sur les résultats des élèves et les résultats des élèves influent sur la perception de compétence des élèves, les élèves entrent ainsi dans un cercle vicieux.

Cependant, certaines réponses données par les interviewées permettent d'observer que des pratiques comme les feedbacks ou encore la place de l'erreur permettent aux élèves de renforcer la perception de leur compétence, malgré le fait que ces derniers soient évalués par une évaluation traditionnelle notée. Effectivement, les trois enseignantes réalisent des retours suite aux évaluations afin que ces derniers identifient leurs réussites ainsi que leurs difficultés et les enseignantes les encouragent à s'améliorer. De plus, la place de l'erreur dans la classe est positive pour les trois enseignantes concernées. En effet, leurs discours permettent aux élèves de comprendre que l'erreur n'est pas une fin en soi, mais simplement le déroulement normal d'un apprentissage. Ces deux aspects permettent aux élèves de renforcer la perception de leur compétence, car une place importante est accordée à l'erreur.

Ainsi, au vu des entretiens menés, nous pouvons valider en partie l'hypothèse selon laquelle les formes d'évaluation traditionnelles notées agissent sur la perception des compétences des élèves. Effectivement, certains points nous permettent de comprendre que l'aspect angoissant et la motivation extrinsèque que celle-ci développe, influence négativement la perception de compétences des élèves. Cependant, il est important de prendre en compte le climat de classe et les dispositifs mis en place à côté de cette évaluation. En effet, pour les trois enseignantes interrogées, la perception de compétence de leur élève est améliorée grâce aux feedbacks et à la place de l'erreur dans la classe.

## 2. Hypothèse 2

Dans cette deuxième partie, nous allons nous intéresser à notre deuxième hypothèse afin de valider ou d'invalider cette dernière. Cette hypothèse s'intéresse à l'évaluation par ceintures de compétences en lien avec la perception de compétence des élèves. Effectivement, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle l'évaluation par ceintures de compétences permet aux élèves de prendre conscience de leurs progrès, ce qui influence la perception de leur compétence. Pour valider ou invalider cette dernière, nous avons fait le choix d'interroger trois enseignantes pratiquant ce type d'évaluation.

Tout d'abord, il nous semble important de prendre en compte le fait que ces enseignantes ne pratiquent pas ce système d'évaluation dans toutes les matières. Nous allons donc nous focaliser sur les matières évaluées par ceintures de compétences. Les trois enseignantes que nous avons interrogées s'accordent à dire que l'évaluation par ceintures de compétences favorise la motivation des élèves et efface l'effet stressant de l'évaluation traditionnelle notée. Elles justifient cela tout d'abord par le fait que les tests effectués pour passer à une ceinture supérieure peuvent être passés lorsque l'élève se sent prêt et peuvent être retentés en cas d'échec. Nous pouvons ici faire référence à la perception de contrôlabilité développée par Rolland Viau qu'il définit comme « *le degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité.* » (Viau, 2009, page 44). De plus, ce même auteur explique que cette perception influence positivement la motivation de l'élève, il écrit « *La perception de contrôlabilité et le besoin d'autonomie que peut ressentir un élève ont une influence positive sur sa motivation et par conséquent sur son engagement, tout au moins sur son engagement affectif, ce qui est loin d'être négligeable.* » (p.50). Nous pouvons ainsi conclure que cet aspect de l'évaluation par ceintures de compétences confirme les propos de nos enseignantes qui ont l'impression que les élèves sont davantage motivés face à ce genre d'évaluation.

Ensuite, nous avons constaté lors de l'analyse de nos entretiens que les trois enseignantes évoquent des réactions positives à l'annonce d'une évaluation. Effectivement, voici ce qu'elles ont évoqué lors des entretiens :

- E1 : « *Oui, ils tentent en fait et ils essaient, ils s'entraînent et euh, et recommencent, puis ils valident. Ils sont même contents de passer les tests.* »
- E2 : « *Et juste pour te dire lorsque j'ai donné le test de ceinture blanche à une élève de ma classe la semaine dernière euh elle m'a dit oh trop cool, voilà.* »
- E6 : « *Alors, euh, avec les ceintures de compétences ils sont très contents de s'entraîner et ils sont beaucoup plus motivés je trouve dans l'ensemble quoi.* »

À travers le ressenti de ses enseignantes, nous comprenons que les élèves retirent une certaine satisfaction à passer à la ceinture supérieure. Cette satisfaction nous fait comprendre que la motivation ressentie par les élèves se rapproche de la motivation intrinsèque. Effectivement, Vianin (2008) cite les travaux de Roussel pour définir la motivation intrinsèque, celle-ci constitue « *Les forces qui incitent à effectuer des activités volontairement, par intérêt pour elles-mêmes et pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire.* » (p.29) Comme nous venons de le voir précédemment, des élèves motivés intrinsèquement obtiennent de meilleurs résultats.

Grâce aux réponses des interviewées et leur perception, nous constatons que l'évaluation par ceinture de compétence permet aux élèves d'avancer à leur rythme quel que soit leur niveau. En effet, l'enseignante numéro un dit « *En fait, les évaluations de ceintures sont faites en fonction des compétences de base. Puis elles se complexifient, les élèves passent les ceintures quand ils sont prêts. Et, euh bah certains vont rater, ils auront l'occasion de continuer à s'entraîner et de repasser la ceinture.* » En lien avec cela, Connac (2009) écrit « *Les ceintures tendent à ce que chaque enfant, dans un groupe, puisse être pris en considération quelles que soient ses connaissances, ses compétences et son profil d'apprentissage.* » (p.112). Ainsi, avec les ceintures de compétences, l'élève observe ses réussites et ses difficultés et constate donc les progrès qu'il fait. L'évaluation n'est alors plus ressentie comme une sanction, mais seulement comme un moyen d'observer ses compétences.

Ainsi, au vu des réponses proposées par nos interviewées et leurs impressions, nous pouvons valider l'hypothèse numéro deux selon laquelle l'évaluation par ceintures de compétences permet aux élèves de prendre conscience de leurs progrès, ce qui influence la perception de leur compétence.

### 3. Limites de l'étude

Toutefois, il nous semble important de revenir sur quelques limites pouvant influencer la validation ou non de nos hypothèses.

Dans un premier temps, il nous paraît important de prendre en compte le fait que toutes les enseignantes interrogées n'enseignent pas dans le même milieu social et dans les mêmes conditions de travail. Effectivement, parmi elles, une enseignante était en école privée, une autre en réseau d'éducation prioritaire et les autres en milieu ordinaire. De plus, le nombre d'élèves par classe était très différent pour certaines enseignantes. Certaines s'approchaient d'une trentaine d'élèves par classe, tandis que d'autres enseignantes avaient plutôt une petite vingtaine d'élèves par classe. De cette façon, il est possible que ces variables aient un impact sur le ressenti des enseignants, notamment par rapport au climat de classe.

Concernant les modalités d'évaluation en lien avec les enseignantes pratiquant les ceintures de compétences, nous avons constaté que les trois enseignantes n'évaluaient pas exclusivement par ceintures de compétences, mais seulement en partie. Notamment l'enseignante numéro deux qui évalue avec ce système uniquement en mathématiques. Ainsi, les réponses de nos interviewées peuvent être biaisées. En effet, nous pouvons difficilement savoir si le ressenti des élèves est dû à



l'évaluation exclusivement faite en mathématiques ou à l'ensemble des évaluations faites en classe.

Enfin, nous constatons que lors de notre recherche, nous n'avons pas pris en compte tous les aspects évoqués par Rolland Viau concernant la dynamique motivationnelle. En effet, nous nous sommes davantage intéressée à la perception de la compétence. Cependant, nous aurions pu aussi nous intéresser à la perception de contrôlabilité ou encore à la perception de la valeur d'une activité. Cela aurait pu apporter d'autres réponses à notre problématique.

## CONCLUSION

Pour conclure, au terme de notre mémoire de recherche, nous avons pu valider notre deuxième hypothèse. L'évaluation par ceintures de compétences permet aux élèves de prendre conscience de leur progrès, ce qui influence la perception de leur compétence. Cette modalité d'évaluation permet aux élèves d'identifier leurs réussites et leurs difficultés tout en prenant en compte leur progrès. Concernant la première hypothèse, nous avons fait le choix de la valider uniquement en partie. Nous pensons qu'il est nécessaire de prendre en compte le climat de classe ainsi que les dispositifs mis en place autour de l'évaluation afin d'affirmer que les formes d'évaluation traditionnelles notées agissent négativement sur la perception des compétences des élèves.

En conclusion de cette recherche, nous pouvons dire que nous avons constaté que l'environnement de classe et les dispositifs mis en place étaient souvent plus déterminants pour la motivation des élèves que l'évaluation proprement dite. En effet, c'est à travers les feedbacks et la place de l'erreur que l'enseignant va créer un discours pour encourager ses élèves, leur faire prendre conscience de leurs erreurs et/ou de leurs réussites. Nous avons pris conscience lors de nos entretiens que la plupart des enseignants qui appliquent une évaluation traditionnelle notée reste fréquemment liée à la pratique de l'école et n'est pas un choix personnel. De plus, les enseignantes interrogées ne sont pas contre l'évolution des pratiques évaluatives, mais ne sont tout simplement pas informées de l'impact de ces dernières.

Pour finir, en tant que futur professeur des écoles, ce travail de recherche nous a permis de nous questionner davantage sur les pratiques évaluatives et l'impact que celles-ci ont sur la dynamique motivationnelle des élèves. Ainsi, grâce à ce mémoire de recherche, plusieurs points nous semblent désormais indispensables à prendre en compte pour notre pratique, dans nos futures classes. Tout d'abord, il nous paraît essentiel de prendre en compte la dynamique motivationnelle avant d'élaborer n'importe quel type d'évaluation. Effectivement, la perception de compétence, la perception de contrôlabilité ou encore la perception de la valeur d'une activité nous paraît absolument incontournable. Ainsi, en tant que futur professionnel de l'éducation, nous voulons tout d'abord valoriser le sentiment de compétence de chaque élève. Cela passe notamment par le fait de supprimer la notation, qu'elle soit par chiffre, par couleur ou autres. Pour pallier cela, les ceintures de compétences nous paraissent être un dispositif idéal. De plus, ce dispositif permet de renforcer la perception de contrôlabilité chez les élèves, car l'évaluation se déroule uniquement lorsqu'ils sont prêts. Enfin, nous avons pris conscience de l'importance des feedbacks et de la place de l'erreur dans la classe. Ainsi, en tant que futur professeur des écoles, il nous paraît

essentiel d'instaurer un climat de classe bienveillant en favorisant les échanges entre l'enseignant et les élèves. Il est nécessaire d'adopter auprès des élèves un discours permettant de valoriser la perception de leur compétence.

# BIBLIOGRAPHIE

- CONNAC, S. (2017). *Enseigner sans exclure – La pédagogie du colibri*. ESF Editeur.
- DE VECCHI, G. (2014). *Évaluer sans dévaluer*. Hachette éducation.
- HADJI, C. (2018). Chapitre 1 : L'évaluation, un terrain à déminer. *L'évaluation à l'école (pour la réussite de tous les élèves)*. Nathan.
- KHORDOC, Y. (2021). *Évaluer autrement, c'est possible ! : les ceintures de compétences pour faire progresser les élèves*. ESF sciences humaines.
- MERLE, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire. (Historique, difficultés, perspectives)*. Edition PUF.
- VAN CAMPENHOUDT, L., MARQUET, J. & QUIVY, R. (2017). *Manuel de recherches en sciences sociales*. Dunod.
- VIANIN, P. (2008). *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ?* De Boeck.
- VIAU, R. (2009) *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck : 2ème édition.
- VIAU, R. (2004). « *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire* ». 3e congrès des chercheurs en Éducation.
- SCALLON, G. (2000). *L'évaluation formative*. Toronto : Canadian Society for the Study of Education .

## SITOGRAPHIE

CONNAC, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives -Démarches et outils pour la classe*. ESF Editeur. <https://www-numeriquepremium-com.ezproxy.normandie-univ.fr/flexpaper/common/html.jsp> (consulté le 05/04/2023) (consulté le 30/04/2023)

IMBERT, G. (2010). *L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie*. Recherche en soins infirmiers, n°102(3), 23-34. <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2010-3-page-23.htm#pa19> (consulté le 02/03/23)

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Bulletin officiel de l'éducation nationale n°30 du 26 juillet 2013. [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=73066](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066) (consulté 16/12/2022)

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). Programme d'enseignement de l'école maternelle . Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015. [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940) (consulté le 27/12/2022)

## Sommaire des figures

<b>Figure 1</b> : Application de la typologie de Bloom et al. (1971) pour visualiser les interventions d'évaluations réalisées pendant une année scolaire.....	p.4
<b>Figure 2</b> : Ceintures d'écrivain.....	p.12
<b>Figure 3</b> : Cheminement d'apprentissage balisé par une ceinture.....	p.13
<b>Figure 4</b> : Exemple de tableau « je grandis ».....	p.14
<b>Figure 5</b> : Pyramide des besoins humains selon Maslow.....	p.17
<b>Figure 6</b> : Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève.....	p.19
<b>Figure 7</b> : La dynamique motivationnelle selon Rolland Viau.....	p.19
<b>Figure 8</b> : Pourquoi certains élèves sont motivés alors que d'autres ne le sont pas ?.....	p.20

## Sommaire des annexes

<u>Annexe 1</u> : guide d'entretien.....	p.58
<u>Annexe 2</u> : retranscription des entretiens.....	p.60

## Guide d'entretien

<p><b>Présentation :</b> Cet entretien aura pour thème l'évaluation et la motivation scolaire. Cet entretien sera anonyme, votre nom n'apparaîtra pas, ni le nom de votre établissement. Je vous remercie d'avance d'être présent(e) et d'accepter de répondre aux questions.          Acceptez-vous que j'enregistre l'entretien ? Je serai la seule à y avoir accès.</p>	
Questions	Relance
<b>Partie administrative</b>	
o Est-ce que vous pouvez vous présenter ?	Le niveau de votre classe Nombres d'élèves dans votre classe Votre niveau d'ancienneté
<b>Évaluation</b>	
o A quoi sert l'évaluation selon vous ?	Réponses envisagées -> informer, mesurer...
o Quels types d'évaluation mettez-vous en place dans votre classe ?	Vous évaluez par notes ou par compétence par exemple ou autres ?
o Sur quoi vous appuyez vous pour construire votre évaluation, que prenez-vous en compte ?	
o Lorsque vous annoncez une évaluation comment réagissent vos élèves ?	Réponses envisagées -> angoisse, peur...
<b>Motivation et perception de la compétence</b>	
o Comment les évaluations que vous mettez en place sont-elles ressenties par vos élèves ?	Pensez-vous qu'il existe un lien entre l'évaluation et la motivation ?  Si oui, de quelle manière cela se manifeste ? Si non, pourquoi ?  Verbalisez-vous de manière positive et encourageante les compétences acquises par vos élèves ?
o Quel feedback (retour) réalisez-vous à la suite d'une évaluation ?	Est-ce que vous pensez que vos élèves ont repéré leurs manquements et leur réussite à la fin d'une évaluation ?
o Comment les élèves réagissent-ils lorsqu'une évaluation a échoué ?	



### Comparaison des points de vue

o Que pensez-vous de l'évaluation par notes/par ceintures de compétences ?

**Conclusion :**

Avez-vous des questions ou des choses à ajouter ?

Je vous remercie pour votre participation et pour le temps que vous m'avez accordé.

**Annexe 2** : Retranscription des entretiens

***Enseignante 1***

**Moi : Allô, oui, c'est Camille, tu m'entends correctement ?**

E1 : Allô, oui, parfait.

**Moi : Super, alors avant de commencer, j'aimerais avoir ton accord pour pouvoir enregistrer notre appel ? Je serai la seule à y avoir accès.**

E1 : Oui, oui, pas de soucis.

**Moi : Parfait, je te rappelle du coup que l'entretien aura pour thème l'évaluation et la motivation scolaire. Euh, bien sûr qu'il est anonyme, ton nom n'apparaîtra pas.**

E1 : (rire) pas de soucis.

**Moi : Euh, du coup, tu es prête ?**

E1 : Oui. (rire)

**Moi : Alors, est-ce que tu peux te présenter rapidement ?**

E1 : Oui, euh, alors j'enseigne dans le privé depuis 2011.

**Moi : Ok.**

E1 : J'ai commencé comme suppléante et j'ai eu mon concours en 2019. Euh, du coup j'enseigne depuis 12 ans, mais je suis titulaire que depuis 3 ans. J'ai fait du CP, j'ai été AESH et là, je suis en CM2 depuis 8 ans, euh voilà, tu veux savoir quelque chose de plus ?

**Moi : D'accord, euh, est-ce que tu es en réseau d'éducation prioritaire ?**

E1 : Euh non, dans le privé, euh, il n'y a pas vraiment de réseau d'éducation prioritaire en fait, euh voilà.

**Moi : (rire) Ah ok, ça ne fonctionne pas comme dans le public, d'accord.**

E1 : (rire) Oui, voilà, c'est ça.

**Moi : Et combien d'élèves tu as dans ta classe ?**

E1 : Cette année, j'ai 25 élèves, d'ailleurs, c'est la première année où j'en ai si peu (rire), bah, euh, en fait, d'habitude, je suis entre 28 et 30.

**Moi : 25, D'accord, ok. Alors, euh, du coup selon toi, à quoi sert l'évaluation ?**

E1 : Euh, bah, euh, selon moi, l'évaluation doit servir à l'élève, enfin, pour se rendre compte de

ses réussites et de ses difficultés, euh, pour continuer à s'entraîner et à progresser en fait. Du coup, il doit pouvoir se repérer dans, euh, dans la progression.

**Moi : Oui, d'accord.**

E1 : Et euh, bien évidemment, ça sert aussi à l'enseignante pour vérifier les acquis des élèves et euh bah faire, euh permettre bah euh, une remédiation selon les résultats.

**Moi : D'accord, ok. Et euh du coup quel type d'évaluation tu mets en place dans ta classe ?**

E1 : Euh, j'évalue par les ceintures de compétences. Sauf en histoire, géo et en science et voilà, euh, aussi en vocabulaire. Oui, euh dans les autres matières, je ne fais pas d'évaluation commune en fait, je fais seulement les ceintures.

**Moi : D'accord, ok. Et depuis combien de temps, tu évalues à travers les ceintures de compétences ?**

E1 : Depuis, euh, bah cette année (rire) ça fait longtemps que je voulais essayer, mais je n'avais jamais sauté le pas. Et euh, j'ai mis du temps à bien comprendre le fonctionnement (rire). Je voulais être sûre de ce que je faisais. Et en plus bah en fait, c'est, cette année, j'ai également changé ma classe, je suis passée euh en flexible.

**Moi : Ah oui, c'est sympa.**

E1 : Oui du coup les ceintures étaient une évidence.

**Moi : Oui, d'accord, je comprends.**

E1 : Oui euh, tu me dis s'il manque des informations, enfin si mes réponses ne sont pas claires ou s'ils ne répondent pas correctement à la question.

**Moi : Oh mais euh, il n'y a pas de problème, c'est parfait, il n'y a pas de bonne réponse (rire).**

E1 : (rire)

**Moi : Euh, du coup pour mettre en place ton évaluation tu t'appuies sur quoi ? Enfin, je veux dire qu'est-ce que tu prends, euh, en compte ?**

E1 : Euh, bah en fait, c'est par degré de compétences. On part de la ceinture blanche avec des compétences simples en fait et plus, on monte dans les ceintures bah euh plus, on augmente la difficulté. Sachant qu'on ne peut valider une ceinture sans revalider des compétences des ceintures antérieures.

**Moi : Oui, d'accord donc du coup euh, quand tu construis tes évaluations tu prends en compte le niveau de tes élèves ?**

E1 : Non, euh, en fait, les évaluations de ceintures sont faites en fonction des compétences de base. Puis elles se complexifient, les élèves passent les ceintures quand ils sont prêts. Et, euh bah, certains vont rater, ils auront l'occasion de continuer à s'entraîner et de repasser la ceinture. Donc, euh, voilà.

**Moi : Oui.**

E1 : Au bout d'un moment la plupart de mes élèves ont trois voire quatre ceintures d'écart. Mais, euh ils maîtrisent vraiment la compétence en fait.

**Moi : Ah d'accord, donc la ceinture blanche est une ceinture que tous les élèves peuvent acquérir facilement entre guillemets, euh du moins c'est l'une des plus simples ?**

E1 : Oui, c'est exactement ça, euh je dirai que c'est une ceinture de CE2 on repart des bases en fait.

**Moi : Ah oui, ok.**

E1 : Par exemple en numération c'est lire, ranger, comparer, euh, représenter, euh les nombres jusqu'à 99. Euh, le jaune c'est jusqu'à 999, l'orange jusqu'à 9999. En conjugaison euh, la blanche c'est les verbes du 1er groupe au présent. Le jaune, euh, les verbes du 1er groupe à l'imparfait, Ça reste très simple en fait, les 3 premières ceintures. Mais, euh, bah pour certains élèves ça leur permet de revoir et de reconstruire certaines bases. Et les autres avancent très vite au départ.

**Moi : Ah ok, c'est adapté même pour ceux qui ont le plus de difficultés en fait.**

E1 : Oui.

**Moi : Et, euh comment réagissent tes élèves lorsqu'ils doivent passer l'évaluation afin d'atteindre une autre ceinture ? Euh, ils sont stressés, angoissés ou autres ?**

E1 : Alors non pas du tout, euh, bah, certains toujours un peu car ils ont envie de passer à la suivante. Mais il y a beaucoup moins de stress car ils savent qu'ils pourront la retenter s'ils ont échoué en fait.

**Moi : D'accord, ok. Donc en fait les élèves ont un ressenti plutôt positif face à l'évaluation ?**

E1 : Oui, ils tentent en fait et ils essaient, ils s'entraînent et euh, et recommencent puis ils valident. Ils sont même contents de passer les tests (rire).

**Moi : Et euh, du coup est-ce que tu penses qu'il existe un lien entre l'évaluation et la motivation des élèves ?**

E1 : Oui, oui euh, ne serait-ce que dans les apprentissages, les entraînements et l'envie. Si les élèves sont motivés, bah euh ils s'investiront davantage et les acquis seront moins éphémères en fait. Certains élèves apprennent juste pour l'éval et ils oublient le lendemain (rire). Alors qu'avec les ceintures, euh ce n'est pas possible, en fait, fin à chaque fois qu'ils passent une ceinture ils sont obligés de revalider les anciennes.

**Moi : D'accord, et est-ce que tu réalises un retour spécifique après l'acquisition d'une ceinture qu'elle soit acquise ou non ?**

E1 : On travaille la journée sur euh, les notions au rythme des programmes en fait. Donc les leçons sont données tout au long de l'année, euh et, pendant les entraînements, j'aide euh et j'accompagne les élèves en difficultés qui peuvent également être tutorées par des élèves qui avancent plus vite.

**Moi : Ah c'est cool ça.**

E1 : Oui, et si elle est euh, acquise en fait, je ne fais pas de retour spécifique, finalement le retour se fait lors du passage de la ceinture suivante du coup.

**Moi : D'accord, je comprends ok. Et pour finir, qu'est-ce que tu penses de l'évaluation plutôt traditionnelle par notes par exemple ?**

E1 : Je ne suis pas contre, euh, mais elles ne sont bénéfiques que pour les bons élèves qui réussissent en fait. En fait, les élèves en difficulté sont face à euh, je dirai qu'ils sont face à l'échec constamment. Et ils n'ont généralement pas, je pense qu'ils n'ont pas la possibilité de se rattraper. Et ensuite, même si la notion n'a pas été comprise on passe à la suivante et voilà quoi. Et, euh, finalement, c'est un cercle vicieux. Je trouve qu'ils rentrent dans une spirale de l'échec.

**Moi : Oui, c'est clair.**

E1 : Après pour les bons élèves, certains, euh sont vraiment sous pression constante. Mais cette spirale de l'échec n'est pas présente. Donc euh, ce n'est pas la même chose je pense.

**Moi : D'accord, super, merci. Est-ce que tu as des questions ou des choses à rajouter ?**

E1 : Euh, non je n'ai rien à rajouter (rire).

**Moi : Merci beaucoup en tout cas pour le temps que tu m'as accordé.**

E1 : Je t'en prie (rire), si ça peut t'aider.

## *Enseignante 2*

E2 : Allô, oui ?

**Moi : Tu m'entends correctement xxx ?**

E2 : Oui, c'est bon, désolé.

**Moi : Pas de soucis, je te rappelle du coup que cet appel sera enregistré mais sera utilisé uniquement par moi-même. Cet entretien a pour thème l'évaluation et la motivation. Et euh, toutes tes données seront anonymisées. Tu es prête ?**

E2 : Oui, (rire), j'essaierai de répondre au mieux.

**Moi : Alors, déjà est-ce que tu veux bien te présenter rapidement ?**

E2 : Oui bien sûr pas de soucis (rire), j'ai 48 ans et je suis enseignante depuis euh, 23 ans. Cette année j'enseigne en classe de CP. Ça fait environ 12 ans que j'enseigne au cycle 2 en fait, parfois CP mais souvent CP-CE1 et euh ça fait 10 ans que je suis dans la même école, en xxxx dans la xxxx xxxx.

**Moi : D'accord, ok merci. Est-ce que tu es en réseau d'éducation prioritaire.**

E2 : Non.

**Moi : Et combien d'élèves tu as dans ta classe ?**

E2 : J'ai 19 élèves.

**Moi : D'accord, du coup est-ce que tu peux me dire selon toi à quoi sert l'évaluation ?**

E2 : Euh, selon moi, l'évaluation me sert à vérifier le niveau d'acquisition des compétences travaillées en fait. Elle permet euh, bah de savoir ce que chaque élève a besoin de retravailler euh. Elle permet également aux parents de situer les acquis de leur enfant par rapport euh, par rapport aux attendus de la maîtresse.

**Moi : Ok, et du coup quel type d'évaluation tu mets en place dans ta classe ?**

E2 : En CP, dans ma classe je fais passer les évaluations nationales de début et de milieu d'année, une euh évaluation très frontale (rire) et où l'enseignant donne la consigne et l'élève exécute et ce pour chaque euh, chaque exercice. Ensuite, moi en lecture euh, j'évalue toutes les trois semaines environ, la phonologie, euh, la compréhension, l'encodage euh la dictée quoi et la rédaction. J'évalue une fois par période en individuel et j'évalue aussi la lecture orale. En maths, je travaille euh en ceintures de compétences du coup. Du coup, bah euh, les élèves passent leur test qui n'est ni plus ni moins qu'une évaluation (rire) quand ils sont prêts en fait. Il s'agit d'une

évaluation reprenant les ateliers de manipulation réalisés en classe en fait. Et euh, je n'évalue pas dans les autres matières.

**Moi : D'accord, ok et pourquoi tu n'as pas fait le choix d'étendre les ceintures de compétences aux autres matières ?**

E2 : Dans un premier temps, il fallait que je teste le système en fait, euh, et cela m'a demandé beaucoup de préparation matérielle et organisationnelle. Au quotidien je suis contente d'avoir une AESH, qui suit un élève en situation de handicap, elle tient la route et m'aide dans mes ateliers euh, dans mes ateliers autonomes.

**Moi : D'accord, ok.**

E2 : Et aussi, euh en lecture au CP, euh cela me paraît compliqué euh de mettre en place ce système surtout au début d'année en fait, ils sont petits donc euh voilà.

**Moi : D'accord, ok. Et sur quoi tu t'appuies pour mettre en place tes évaluations ? Qu'est-ce que tu prends en compte ?**

E2 : Euh moi j'évalue par ceintures de compétences en référence aux programmes de 2020. J'évalue les compétences travaillées en amont en fait.

**Moi : D'accord mais lorsque tu crées une évaluation tu fais attention à autre chose de particulier ? Tu t'appuies seulement sur les compétences à atteindre ?**

E2 : Euh, bah, euh je ne vois pas trop où tu veux en venir en fait (rire). Oui, je m'appuie sur les compétences à atteindre, euh, voilà.

**Moi : Bah euh, par exemple est-ce que tu prends en compte le niveau de tes élèves, pour réaliser diverses évaluations, de différents niveaux ?**

E2 : Ça arrive, mais cela reste exceptionnel. Par exemple l'an passé j'avais une élève en très grande difficulté, il était évident que ça ne servait à rien euh bah, de lui donner la même évaluation que les autres puisqu'elle euh, n'avancait pas au même rythme. Elle avait donc des apprentissages euh, des apprentissages adaptés et forcément une évaluation adaptée à ce qu'elle avait appris du coup, voilà.

**Moi : Oui d'accord je comprends, et lorsque tu annonces à tes élèves une évaluation comment réagissent-ils ? Est-ce qu'ils ont peur ou ils sont angoissés ?**

E2 : Euh, je n'en ai pas l'impression, euh, je leur explique que c'est pour voir s'ils ont bien compris ce qu'ils ont appris et permettre à la maîtresse de les aider sur les points qu'ils n'auraient pas compris.

**Moi : D'accord, ok. Et lors des évaluations nationales plutôt frontales comme tu dis le ressenti de tes élèves te semble-t-il différent de leur ressenti lors des évaluations par ceintures de compétences par exemple ? Est-ce qu'ils ont le même comportement face à leur évaluation ?**

E2 : Euh, bah oui, pour plusieurs raisons en fait. Les évaluations nationales sont administrées, euh exercice par exercice, enfin voilà, alors que pour un test de ceinture de compétences l'évaluation est expliquée intégralement par euh la maitresse. En plus, dans le premier cas, les exercices sont chronométrés euh, alors que pour les ceintures les élèves peuvent prendre le temps qu'ils veulent, voilà. Le fait que ce soit chronométré implique que pour les bons élèves entre guillemets quoi, de devoir attendre euh, pour passer à la suite.

**Moi : Oui.**

E2 : Et, euh ensuite pour les évaluations nationales tous les élèves sont en situation d'évaluation en même temps ce qui peut entraîner de la copie ou de la comparaison ou encore euh, de la rapidité alors que pour les ceintures l'élève réfléchi vraiment seul et sans stress car il a le droit de redemander des explications si besoin, donc voilà.

**Moi : Oui, d'accord.**

E2 : Et en plus les exercices des évaluations euh, des évaluations nationales sont des exercices extrêmement répétitifs et les élèves perdent parfois le fil. Ce sont aussi des types d'exercice que les élèves n'ont, euh, n'ont jamais rencontré ce qui peut être déstabilisant et du coup stressant. Je pense aussi que pour les évaluations euh, nationale les élèves sont dans l'optique de je fais ce qu'on me demande.

**Moi : Oui je comprends.**

E2 : Alors que dans le cas des ceintures ils ont envie de réussir pour gravir les échelons, enfin voilà. Dans les ceintures l'élève euh sait à l'avance que pour avancer il a des tests à passer tandis que l'évaluation nationale, euh, arrive comme un cheveu sur la soupe. (rire)

**Moi : (rire) D'accord, ok. Du coup tu penses qu'il existe un lien entre l'évaluation et la motivation ?**

E2 : Oui, je pense qu'une évaluation vécue comme une étape vers d'autres savoirs sera mieux vécue euh, qu'une évaluation sans fondement, en fait. Je débute en ceinture, euh, mais euh, j'ai constaté la motivation des élèves pour passer le test afin d'accéder à la ceinture supérieure.

**Moi : D'accord, et lorsqu'un élève, euh, bah échoue sur une évaluation et qu'il ne peut pas passer à la ceinture supérieure comment il réagit ?**

E2 : Euh, c'est arrivé pour deux raisons. Le premier élève ne s'était pas correctement entraîné et avait triché car il m'avait dit s'être euh, entraîné sur chaque atelier mais lors du test c'était visible qu'il ne l'avait pas fait. Du coup, euh, comme il était en faute il a facilement accepté de s'entraîner à nouveau en fait. Un autre élève a validé deux compétences sur trois mais le troisième, euh bah le tracé à la règle relevait d'un souci plus important de motricité fine.

**Moi : Ah oui.**

E2 : Du coup je lui ai dit qu'il passait au niveau supérieur mais euh, que j'allais l'aider individuellement en séance d'APC pour valider la compétence. Les élèves passent à la ceinture supérieure avec euh, différents degrés de réussite, ils peuvent valider en ayant A+ ou A, voire PA, dans le cas de l'élève en difficulté.



**Moi : D'accord, ok. Et que penses-tu de l'évaluation traditionnelle, notée ?**

E2 : Euh, j'ai vécu moi la transition entre les évaluations notées et celles par compétences. Le changement a été difficile pour les enseignants mais ça a fini par être accepté et approuvé en fait. Les enseignants euh, ont dû repenser leurs évaluations et bien mieux cibler les objectifs en fait. Euh, les parents ont eu plus de mal à accepter l'évaluation par euh, compétences car ils ne pouvaient plus comparer les notes de leurs enfants aux autres notes de la classe, ils ne pouvaient plus mettre la pression du genre tu n'as eu que 15. En fait, euh, ils, ils ne peuvent plus jouer la carotte genre, si t'as plus de 16 je t'offre quelque chose (rire).

**Moi : Oui je vois (rire).**

E2 : Enfin, voilà les parents ont vraiment perdu, euh, leurs repères au début. Moi je pense que la note est vraiment un facteur de stress en fait ou de découragement pour les élèves éprouvant des difficultés ou une pression des parents par exemple. Pour les très bons élèves sans pression à la maison je ne pense pas que cela change grand-chose.

**Moi : D'accord, parfait. Est-ce que tu as des choses à ajouter ?**

E2 : Euh oui, il faut savoir que changer le fonctionnement d'une classe en pratiquant les ceintures de compétences apporte plus d'autonomie et de motivation pour les élèves mais surtout c'est une grosse remise en question notamment il faut savoir lâcher prise de la part de l'enseignant et un énorme travail de préparation en amont. Je pense qu'il faut également de l'expérience dans le métier et dans le niveau pour pouvoir proposer les ceintures.

**Moi : D'accord, ok, merci beaucoup pour le temps que tu m'as accordé.**

E2 : Et juste pour te dire lorsque j'ai donné le test de ceinture blanche à une élève de ma classe la semaine dernière euh elle m'a dit oh trop cool, voilà.

**Moi : Ah oui, c'est sympa on remarque bien euh le lien avec la motivation quoi.**

E2 : Oui, voilà.

**Moi : Merci beaucoup en tout cas.**

E2 : Pas de problème (rire), bonne continuation.

### *Enseignante 3*

**Moi : Alors du coup comme je t'ai dit par SMS, je fais cet entretien dans le cadre de mon mémoire qui porte sur l'évaluation et la motivation. Ce ne te gêne pas que j'enregistre l'entretien ? C'est seulement pour moi, pour pouvoir le retranscrire.**

E3 : Oui, pas de soucis.

**Moi : Parfait, toute façon tout est anonyme. Alors du coup, euh, est-ce que, tu peux juste te présenter, ta classe... ?**

E3 : Donc, euh, xxxxx xxxxx donc, euh, cette année j'ai des CP-CE1 donc, euh 10 CP, enfin 9 CP, 14 euh CE1 dont un CE1 qui a rebasculé sur le niveau CP, xxxx, parce que c'est trop compliqué et ça reste compliqué. Mais habituellement, enfin depuis plusieurs années, j'avais euh, du CE1 essentiellement en simple niveau donc en fonction de tes questions euh, voilà.

**Moi : Ok, super, alors du coup, euh selon toi à quoi sert l'évaluation ?**

E3 : Euh, l'évaluation sert à, à plusieurs choses en fait. Ça sert à nous montrer, euh, dans un premier temps, nous montrer une image de ce que l'élève est capable de faire à un moment donné, sur une notion donnée. Euh, alors soit on s'en sert pour se dire, voilà, je veux savoir où il en est sûr cette notion avant d'avoir travaillé dessus. Soit, on s'en sert pour se dire où il en est sûr cette notion alors que ça fait trois semaines qu'on travaille dessus ou soit on s'en sert pour se dire est-ce que la notion est acquise.

**Moi : Hm, ok.**

E3 : Voilà, c'est un peu ça, l'évaluation, après euh, effectivement, euh, en fonction du type d'évaluation, on n'évalue pas pour les mêmes choses et, euh, limite on évalue tout le temps. Quand je pose une question à un élève si sa réponse est correcte, ça peut être considéré comme une évaluation.

**Moi : Hm, ok. Ok, et du coup toi, dans ta classe, qu'est-ce que tu, quel type d'évaluation tu peux mettre en place, comment tu notes... ?**

E3 : Moi je fais surtout des évaluations de fin de, alors je sais plus, il y a formative, sommative enfin tu rechercheras.

**Moi : Oui, une évaluation sommative.**

E3 : Oui, enfin, celle qu'on fait souvent en fin de travail sur un domaine, euh, en fin de séquence, euh, c'est celle-là qui est euh, formelle que les enfants voient et que les enfants, euh, pour

lesquelles les enfants ont un résultat, et qu'ils peuvent voir à peu près ce qui a été acquis ou pas. Moi c'est celle que je fais de façon formelle en classe.

**Moi : Ok.**

E3 : Après, je fais, euh, comme je te disais, il y en a d'autres, puisque quand on commence la leçon, je ne sais pas si tu te rappelles l'année dernière, je lance une nouvelle leçon en étude de la langue, euh, je commence par leur demander, euh, voilà qu'est-ce que vous connaissez du sujet, c'est déjà une première façon d'évaluer, mais là je vais plutôt évaluer le niveau général du groupe, qu'est ce qui connaisse de la notion. Alors, après en CE1, c'est euh, ce ne sera peut-être pas les réponses que tu auras avec des élèves de CM.

**Moi : Oui.**

E3 : Pour lesquelles, les enfants ont déjà vu toutes les notions. Nous, moi il les découvre.

**Moi : Hm, ok.**

E3 : Donc, c'est plus, euh, ça me donne plus un profil de la classe, en me disant, sur ce thème-là, euh, ils sont plutôt pas mal. Là, euh, par exemple cette année, féminin, masculin, pluriel, singulier, ils ont l'air plutôt pas mal, ils sont un peu au taquet euh, ils en parlent très souvent, euh ça revient assez souvent.

**Moi : Ok.**

E3 : Alors que je n'ai pas encore fait la leçon, je me rends compte rien qu'avec leur retour que c'est une façon déjà d'évaluer un peu.

**Moi : Ouais, ok, ça marche. Euh, et du coup pour les évaluations de fin de, de séquence du coup, tu, tu notes comment les élèves c'est comme l'année dernière ?**

E3 : Alors, euh, oui. On note, euh, on a un système de notation, 1, 2, 3, 4. Donc, le 1 c'est acquis, le 2 c'est euh...

**Moi : En cours d'acquisition ?**

E3 : A renforcée, le 3 c'est en cours d'acquisition et le 4 c'est non acquis. Alors, euh, comme moi je trouve que c'est parfois, euh, ça correspond pas toujours à la réalité, on essaie de tempérer avec des un moins, deux moins, trois moins euh, voilà. Sur certains domaines euh, il m'arrive de mettre une note, par exemple les dictées c'est une note, les dictées de mots il y a 10 mots on met une note sur 10. Euh, ce qui correspond vraiment à ce que l'élève a réussi à faire parce que, si je mettais des un, deux, trois, quatre, avec une faute par exemple l'enfant devrait avoir 1, tandis que quand on note sur 10, bah avec une faute il a 9. C'est-à-dire que lui, comme ça, il se rend vraiment compte, il y a une erreur et ce n'est pas un 1, ce n'est pas acquis. Même si, la liste de mot on peut dire qu'elle est acquise parce qu'il y a une seule faute.

**Moi : Hm ok.**

E3 : Et puis, euh, dans certains domaines, comme euh questionner le monde, ça m'arrive de mettre des notes sur 20, alors je le fais très peu parce que j'en avais discuté avec euh, l'inspectrice à l'époque qui s'appelait madame xxxx, et qui m'avait dit de l'utiliser avec

prudence parce que normalement on est plus censé le faire sur des niveaux CE1. Mais, ça m'arrivait encore, parce que justement, euh, avoir un 1 en, je sais pas moi, en calcul mental, en maths, même si il y a trois fautes on peut mettre 1 à l'élève parce qu'on sait qu'il a compris la notion, euh, si en étude de la langue, euh, si en questionner le monde sur le calendrier, je suis en train de travailler sur le calendrier, si je pose la question euh, combien il y a de jours en février et que l'enfant a pas répondu, si il s'est trompé. Si je lui demande en plus, c'est quoi une année bissextile et que là non plus il n'a pas réussi à répondre, ça lui fera peut-être deux fautes sur la totalité de l'évaluation mais ça vaut pas un 1. Parce qu'il y a quand même deux notions importantes qu'il connaît pas. Donc là, je préfère mettre une note pour dire que vraiment, il y a des notions ou il faut apprendre. En histoire, il faut apprendre les dates, tu ne peux pas avoir 1 si t'as trois dates de fausses, tu vois. Tandis que tu peux avoir un 1 si sur euh, dix calculs t'en a deux de faux.

**Moi : Oui, ok.**

E3 : Donc, euh, voilà.

**Moi : Ok, pas de soucis. Ok, et euh, du coup quand tu crées ton évaluation de fin de séquence sur quoi tu t'appuies ?**

E3 : Euh, j'essaie de reprendre des exercices qu'on a faits en classe, un peu le même type.

**Moi : Hm, ok.**

E3 : Pour voir, euh, s'ils ont un peu compris, euh, j'essaie de pas de faire trop de choses nouvelles. Parce que, euh, parfois c'est la nouveauté de l'exercice qui va les mettre en difficulté, alors que la notion elle est acquise, parce qu'on n'a pas vu ce type d'exercice. Quand on découvre un nouveau type d'exercice, au moment où on est en apprentissage, on prend le temps d'expliquer la consigne, le déroulement, on donne des exemples de ce qu'on attend. Tandis qu'en éval, on donne la consigne puis on leur demande de se mettre tout de suite en activité donc, euh voilà. J'essaie de reprendre les types d'exercices que l'on a vus en classe, parfois, il y a même des clins d'œil avec des choses qu'on a vraiment dites en classe ce qui leur permet de se retrouver, et, euh j'essaie de doser la difficulté, de me dire que même des élèves en difficultés vont pouvoir au moins répondre à telles choses parce que là je vais donner comme consigne d'entourer et non pas d'écrire.

**Moi : Ouais.**

E3 : Ou encore de surligner, donc j'ai, euh il y a là, la difficulté de l'exercice à réaliser et il y a les modalités.

**Moi : Ouais.**

E3 : C'est-à-dire que si je demande que des choses avec des questions écrites, je vais avoir peut-être plus d'échec que si je demande d'entourer, de surligner, de relier.

**Moi : Oui, pour certains, c'est plus...**

E3 : Alors que, ce que je veux savoir c'est s'ils ont compris la notion, donc rajouter la difficulté du type d'exercice, donc euh, j'essaie de faire attention à ça.

**Moi : Ok, ok, euh, du coup quand tu annonces l'évaluation à tes élèves est-ce qu'ils réagissent d'une façon, euh..**

E3 : Bah, ils sont plutôt emballés.

**Moi : Ah ouais.**

E3 : Ils sont plutôt emballés, surtout quand c'est un truc, euh une notion qu'ils ont bien aimée, un sujet qu'ils ont bien aimé euh, l'évaluation euh, ils le prennent assez au sérieux, ils se rendent compte. Après bon, c'est vrai que je le présente un peu de façon assez formelle euh, je leur dis on range tout, on fait l'éval et tout, euh, mais euh, ils sont assez emballés parce que justement ça fait plusieurs jours qu'on travaille sur un truc, quand ils ont fini par voir qu'ils ont des très bien dans le cahier du jour et qu'ils ont bien compris donc ils sont impatients de voir euh. C'est plutôt bien pris, c'est fin CP on en fait pas vraiment, hein, mais en tout cas CE1, non, ils sont pas euh, ils ont pas l'air trop angoissés, trop stressés.

**Moi : Hm ok, et, euh bah du coup ça répond un peu à la question comment vous pensez que vos élèves évaluent, euh, comment sont ressenties les évaluations par vos élèves, mais du coup c'est...**

E3 : Bah, au départ ils sont plutôt emballés. Quand je les rends, euh, alors il y a euh, l'impatience d'avoir sa note, euh, je dirais que les enfants que je voudrais qu'ils soient touchés par leur note c'est ceux qui collent leur feuille sans forcément se préoccupe de la note parce que euh, ils se préoccupent pas du tout de l'évaluation, ils ne se préoccupent pas non plus de l'exercice dans le cahier, en fait, ils sont à l'école ils font ce qu'on leur dit de faire et puis terminé, donc euh, le résultat voilà.

**Moi : Euh, du coup, est-ce que tu penses qu'il existe un lien entre évaluation et motivation ?**

E3 : Bah, chez certains enfants oui, parce qu'ils savent qu'il y a une évaluation à la fin d'une notion et euh, il y en a qui en sont euh, on a supprimé les notes parce qu'on voulait pas que les enfants soient euh, obnubilés par les notes, que les enfants soient aussi traumatisés par les notes quand elles sont très mauvaises, euh, mais les enfants dans leurs cahiers d'évaluation ils comptent toujours le nombre de 1, ils vont compter moi j'ai eu trois 1, j'ai eu qu'un seul 2. Finalement, ça revient un peu au même et, euh, alors est-ce qu'ils font l'évaluation pour montrer à leur maîtresse ou aux parents qu'ils ont compris la notion sur le verbe ou pour avoir un 1. Il y en a c'est pour le 1 supplémentaire.

**Moi : Ça dépend des enfants.**

E3 : Oui, parce qu'il y en a qui sont dans la compétition, avoir plus de 1, mais euh, du coup il y en a quand ils sont intéressés par leur note, ils sont motivés pour, euh, voilà. Quand ils sont pas plus intéressés que ça, bah, euh voilà, la motivation c'est, mais c'est pour tout. Ceux qui ne sont pas motivés c'est ceux qui ne sont pas motivés pour le travail non plus.

**Moi : Ok, euh, est-ce que quand, euh, tu as fait une évaluation tu fais un retour aux élèves, que ce soit bien ou que ce soit mauvais ?**

E3 : Oui, toujours.

**Moi : Ok.**

E3 : Euh, moi je sais que quand on, on interroge les enfants sur quelque chose, on doit... (quelqu'un frappe à la porte)

Interruption de quelques minutes.

E3 : Pour moi, il faut leur dire ce que ça a donné, parce que c'est important. C'est important pour eux, ils ont fourni un travail. Donc que ce soit positif ou négatif je fais un retour, je donne mon avis, parfois ça m'arrive de dire, tu vois là tu auras pu, donc ça peut donner, pas forcément sur chaque copie mais ça peut m'arriver de donner un conseil en disant, il te manquait pas grand-chose pour réussir ça, euh, là tu vois, euh t'aurais pu faire peut être un peu mieux, des fois ils s'en rendent compte des fois non mais euh, oui, oui il y a toujours un retour.

**Moi : Ok, et, euh du coup comment les élèves réagissent quand ils ont échoué à une évaluation ?**

E3 : Pareil, ça dépend du profil. Il y en a, euh, ceux qui sont très, très scolaires euh, peuvent être déçus, euh, c'est souvent à ceux-là d'ailleurs que je dis tu vois il y a eu ça, ça, ça. Alors, parfois ils reconnaissent quand ils se relisent ils disent oh jamais j'aurais dû faire ça, quand ils s'en rendent compte ils ne sont pas, ils sont déçus du résultat mais en même temps ils savent qu'ils ont raté donc ce n'est pas euh, ils tombent pas de haut.

**Moi : Ok**

E3 : Ils ne sont pas anéantis. Euh, après, euh dans les élèves moins motivés euh, y'en a peu importe le résultat ça les motive pas plus que ça, y'en qui sont aussi euh, je vois la petite xxxx, je pense qu'elle est un peu blasée, elle range très vite son cahier, elle colle très vite sa feuille, donc là, elle je ne peux pas dire qu'elle ne s'en préoccupe pas je dirai qu'elle doit se dire...

**Moi : Elle essaie de l'oublier**

E3 : Encore, encore, une autre euh, encore un autre mauvais résultat. Donc depuis quelque temps je lui mets vu. Mais bon, elle sait que vu c'est pas très bien, mais ça lui évite d'avoir des quatre ou des trois.

**Moi : Ok, et, euh, du coup, est-ce que tu penses qu'ils ont un regard positif sur l'erreur ou au contraire pour eux l'erreur c'est quelque chose de mauvais et il ne faut surtout pas en faire ?**

E3 : Euh, la majorité ont plutôt un regard positif puisque je leur dis souvent que c'est à partir de l'erreur qu'on peut se dire, alors qu'est ce qui n'a pas fonctionné, qu'est-ce que je dois faire fonctionner mieux et euh, la partie négative qu'ils vont avoir c'est que ça à impliquer un mauvais résultat, une mauvaise note. Mais euh, de l'autre côté, euh bah on m'a réexpliqué, on m'a repris, ça m'a permis de, il y en a qui vont me dire bah oui mais la dernière fois dans l'évaluation tu m'avais dit ça alors du coup euh cette fois j'ai fait attention. Donc je leur montre et je leur dis tu vois faire des erreurs ça a permis de... Après là, la semaine dernière j'ai reçu un papa d'une petite de CP, qui avait un discours effrayant, qui m'a dit euh, moi ma fille elle a pas le droit à l'erreur.

**Moi : Ah oui, super.**

E3 : Je lui ai dit, elle est au CP, faut lui laisser aussi le temps de se dévoiler, de découvrir ce qu'elle est capable de faire. Il m'a dit euh, parce qu'il me disait oui euh si ça va pas il faut m'appeler madame xxxx. Je lui ai dit mais on laissera jamais un enfant euh, chuté, sans prévenir les parents, on redressera la barre avant. Il m'a dit non, je vous parle pas de vous avez constaté que ça va pas de jour en jour, il me dit dès le premier où quelque chose ne va pas, dès la première faute. Mais je lui ai dit mais je vais passer mon temps à vous appeler et je lui ai dit puis votre fille ça veut dire qu'elle n'a pas le droit de se tromper donc je lui ai dit vous lui mettez une pression supplémentaire. Il faut plutôt qu'elle se dise, il faut que je fasse tout pour pas me tromper mais si je me trompe on m'expliquera et après je me tromperai plus. Bon à la fin de l'entretien il me disait oui, ok mais voilà, il y a aussi ça, il y a des gens qui disent t'as pas le droit à l'erreur.

**Moi : Oui, ce sont les parents.**

E3 : Donc, euh...

**Moi : Oui, ça vient peut-être de l'extérieur ce n'est pas...**

E3 : Oui de l'extérieur, euh, je pense pas qu'ils euh, oui quand il rate ils sont déçus mais ça c'est pas forcément négatif c'est sur le coup ils ont de la déception.

**Moi : Oui, c'est comme xxxx l'année dernière, dès qu'elle faisait une erreur euh, ça ne venait peut-être pas que de la classe mais c'était peut-être les parents qui...**

E3 : Exactement, bah ça tu pourras t'en servir comme exemple, exactement, et puis euh, et puis bah c'est vrai que, euh, on avait beau lui dire aller c'est pas grave voilà, elle se mettait une pression de dingue quoi. Ne serait-ce qu'un dessin, euh, la maman euh je peux pas mentir je peux pas lui dire à ma fille si son dessin est moche je dois lui dire qu'il est moche. Non, si votre fille elle a fait deux fautes sur dix, il faut d'abord lui dire que vous êtes contente et après vous lui dites bah voilà on va revoir ensemble c'est quoi les fautes. Ça va lui éviter de stresser, et ça n'a pas changé hein, elle est toujours comme ça.

**Moi : Ah bah à mon avis, ça ne risque pas de changer**

E3 : Oui, ça va être un travail très long ça.

**Moi : Et du coup, euh, qu'est-ce que tu penses des autres types d'évaluation du genre euh, ceintures de compétences je ne sais pas si tu vois ce que c'est.**

E3 : Non, moi j'en fais pas trop et moi j'ai des CE1, ils sont encore jeunes, les ceintures c'est des choses qui sont faites tout le temps, de façon régulière. Xxxx pourra peut-être t'en parler parce qu'il me semble qu'elle pratique ça, peut-être pas tous les ans, mais je crois qu'elle a déjà tester.

**Moi : Ok.**

E3 : Euh, avec des enfants, euh, jusqu'au, je trouve ça un peu compliqué. Il faut vraiment être très, très organisé, que tout soit carré, que ça roule. Alors, c'est vrai que quand j'ai des CE1 pur, je pourrai dire je vais le faire mais euh, ça demande beaucoup de rigueur. Et, euh, par contre c'est vrai qu'une fois que ça tourne, moi les collègues qu'ils le font elles sont plutôt satisfaites.

**Moi : Oui, après ils sont tous en autonomie, donc euh..**

E3 : Oui voilà, ils sont en autonomie euh, mais bon l'autonomie ça demande beaucoup de vérifications aussi derrière, donc ça demande aussi, euh. Moi, euh, je n'ai pas pratiqué par contre ce genre d'activité, euh, ça met arriver de piocher dans des fichiers de ceintures d'autonomie ou ceintures machin pour euh, pour récupérer des activités qui me plaisaient.

**Moi : Ok.**

E3 : Mais pas forcément pour le faire, euh, de façon régulière.

**Moi : Parce que je sais qu'eux, du coup, fin les personnes qui pratiquent ce genre d'évaluation en fait ils font les ceintures de compétences et c'est l'élève qui choisit quand est-ce qu'il se sent prêt à...**

E3 : C'est ça, oui, mais après, euh

**Moi : Je sais qu'il y en qui le font que dans certaines matières.**

E3 : Aussi, oui. Après je ne maîtrise pas suffisamment, moi je l'utilise pas, mais pas parce que je suis contre parce que je trouve qu'ils sont un peu jeunes, qu'ils ne sont pas encore très autonomes. Tu vois, il y en je suis encore en train de leur dire qu'ils n'écrivent pas sur les lignes en CE1, donc euh, un truc comme ça, euh, il faut qu'ils soient lecteurs, ils faut qu'ils puissent écrire des réponses seuls, même si c'est des choses à colorier, à entourer, euh, il faut qu'ils puissent lire seuls et CE1 euh, ils sont pas tous dans la lecture dès le début.

**Moi : Ok, bon bah super, est-ce que tu as des choses à ajouter ?**

E3 : Non, non rien de particulier

**Moi : Bon bah c'est parfait, merci beaucoup de m'avoir accordé de ton temps (rire.)**



### *Enseignante numéro 4*

**Moi : Alors du coup, comme je t'ai dit, je fais cet entretien dans le cadre de mon mémoire qui porte sur l'évaluation et la motivation.**

E4 : Oui.

**Moi : Ce ne te gêne pas que j'enregistre l'entretien ? C'est seulement pour moi, pour pouvoir le retranscrire.**

E4 : Oui, pas de soucis.

**Moi : Alors, du coup, c'est partie, est-ce que tu peux te présenter, ta classe, le niveau que tu as... ?**

E4 : Alors, je dis mon nom, mon prénom ?

**Moi : Comme tu veux, toute façon je le note pas.**

E4 : Alors moi j'ai une classe de CE2-CM1 à 30 bientôt, voilà, j'ai 7 CE2 et 23 CM1, voilà, donc c'est assez lourd cette année en fait, vraiment, euh, mais bon ça va se faire, deux cycles différents donc je suis pas mal partagée à droite, à gauche, les journées sont fatigantes et longues (rire).

**Moi : Oui je veux bien te croire, super, euh, du coup selon toi à quoi sert l'évaluation ?**

E4 : Alors, l'évaluation ça sert à voir où en est l'enfant par rapport à une notion donnée, voilà, euh, forcément c'est pas euh, une évaluation toujours sommative euh, il y a plusieurs types d'évaluation euh, mais voilà, pour moi elle est là pour l'aider, pour le faire avancer plutôt que la sanction, la note comme il y avait avant.

**Moi : Hm ok. Euh, du coup toi dans ta classe quel type d'évaluation tu mets en place**

E4 : Alors, euh, moi je n'évalue pas trop.

**Moi : Ok**

E4 : Voilà, j'évalue plutôt en fin de période en sommative, après j'évalue tout au long de l'année mais pas forcément par écrit tu vois, fin par écrit, ça peut être euh, pour vérifier qu'une notion est bien passé, je peux reprendre un petit groupe ou euh, sur ardoise, mais je ne vais pas forcément faire euh, tu vois à chaque. Parce que je vois par exemple en mathématique, t'as lire, écrire les nombres euh, après t'as comparé, ranger, encadrer, voilà, il y en a qui font une évaluation pour chaque petite notion. Mais moi je fais plutôt une évaluation pour l'ensemble.

**Moi : Ok.**

E4 : Voilà, et j'essaie de, de faire au mieux pour, pour avancer euh si ça ne va pas, voilà.

**Moi : Hm, ok, et euh, du coup quand tu fais tes évaluations sommatives tu les notes comment tes élèves ?**

E4 : Alors, maintenant, avant il y a longtemps je mettais des notes, euh, maintenant on a un système de 1, 2, 3, 4., voilà, et puis même cette année en fait, euh, l'année dernière encore quand c'était entre un et deux, je mettais 1-2. Et euh, comme ma collègue d'avant elle met 1 moins, je me suis dit que cette année j'allais faire pareil, pour que les parents il y ait un suivi en fait, et c'est vrai que du coup bah c'est celle qui était là avec l'année dernière elle me disait bah tu ne faisais pas ça l'année dernière (rire).

**Moi : (rire)**

E4 : Mais bon voilà, on essaie de, on essaie de faire comme ça. Après, euh, il est vrai, avant en dictée par exemple donc je soulignais et puis je leur disais voilà là c'est une faute orthographique, grammaticale et si il se corrigeait il me rapportait de nouveau leur cahier et euh, ils avaient un pourcentage de réussite encore en plus, mais je vois cette année vu le nombre, clairement je ne le fais pas en fait, c'est juste moi qui corrige et pareil pour les pourcentages de réussite je fais juste un graphique en jogging d'écriture mais le pourcentage de réussite je ne le fais pas parce qu'ils sont trop nombreux.

**Moi : Oui, en effet, à trente élèves...**

E4 : Et ça prend du temps en fait à chaque fois de le faire et du coup on fait moins, et voilà, ça prend sur autre chose, voilà, à trente on fait un peu en conséquence.

**Moi : Oui, ok, super, euh, du coup quand tu construis ton évaluation de fin de période ou quoi, sur quoi tu t'appuies pour la construire ?**

E4 : Sur les programmes, sur les compétences, objectifs et compétences en fait, hein, sur ce qu'ils doivent savoir faire et puis à chaque fois maintenant on les connaît hein. Donc chaque notion, il y a des compétences euh, et donc c'est ces exercices là qu'il faut prendre, voilà.

**Moi : Ok.**

E4 : J'essaie de pas trop mettre de pièges dans les évaluations parce qu'en fait le but c'est qu'ils réussissent et qu'ils soient motivés, voilà, et s'il y a un piège sinon je leur dis (rire)

**Moi : (rire) Ok, euh, du coup quand tu annonces une évaluation comment ils réagissent les élèves ?**

E4 : Euh, je les, euh par exemple, là les évaluations sur picot euh, c'était de la compréhension de texte euh voilà, donc je leur ai pas dit de faire de révision. Mais sinon si c'est euh, même là les mathématiques je leur ai pas dit que j'allais faire une évaluation, j'ai fait un petit bilan avec moi là ce matin on fait une petite révision et puis cet après-midi on fait ensemble voilà. Euh, sinon si c'est des disciplines autres que les mathématiques et le français je le marque euh, à réviser et évaluation, voilà. Et qu'est-ce que je leur dis, je leur dis qu'il fasse de leur mieux et je leur dis quand même s'il y en a qui ne comprennent pas ils peuvent venir me voir que je leur réexplique voilà. Et euh, il arrive quelquefois, tu vois là j'en ai une euh à faire, euh, je pense qu'il y en a certains qui n'ont pas compris, donc eux je vais leur refaire une évaluation plus facile.

**Moi : Ok.**

E4 : Quand vraiment c'est complètement raté, ou quand par exemple je n'arrive pas à lire parce que cette année j'en ai trois qui écrivent très, très mal, ça faisait longtemps que ça m'était arrivé. Donc, euh, bah du coup je, euh voilà ils avaient fait un petit peu, ils avaient fait moins mais voilà je vais vérifier si je comprends, si je voilà, sinon je vais réadapter.

**Moi : Ok, d'accord, parfait. Du coup, euh comment dire, comment tu penses que tes évaluations sont ressenties par tes élèves ?**

E4 : Alors, si on parle des évaluations nationales, le moment où on les a faites c'était hyper stressant.

**Moi : Ah bon ?**

E4 : C'était la deuxième semaine de la rentrée, euh, j'avais un chronomètre, donc du coup c'était hyper stressant, à chaque fois ils n'arrivaient pas à terminer surtout pour le calcul mental. En fait c'était frustrant parce qu'ils ne pouvaient pas terminer et ils savaient, ils connaissaient la méthode pour le faire.

**Moi : Ah oui, ils savent le faire mais ils n'ont pas le temps.**

E4 : Voilà, sinon, euh, bah ils sont un peu stressés quand même au début, mais après euh, comme ils voient qu'ils réussissent bah ça les motive en fait. Et après, ils ont envie bah de travailler.

**Moi : Ok d'accord.**

E4 : Bon bah après ce n'est pas non plus, il y en a quelques-uns voilà.

**Moi : Après ça dépend peut-être du profil de l'élève, c'est ce qu'on disait avec XXX.**

E4 : Voilà, c'est ça.

**Moi : Euh, est-ce que tu penses qu'il existe un lien du coup entre l'évaluation et la motivation des élèves ?**

E4 : Moi je pense, clairement, bah de toute façon la motivation c'est comme tout le monde, si on ne réussit pas quelque chose on n'a pas envie de s'améliorer voilà, euh. Donc le but c'est de pas faire toujours trop haut pour que l'élève puisse réussir en fait, voilà, ou bien expliquer où tu vois, reprendre chaque point. C'est pour ça qu'en fait il y a des enseignants qui font point par point

euh les évaluations mais je me dis quand même qu'il faut qu'ils aient du recul et puis euh, sur tu vois là je te parlais là des nombres jusqu'au million il faut quand même qu'ils sachent tout faire pas tout séparément, que ce soit pas décousu, donc euh, moi pour moi je le vois quand même comme ça et après j'aime bien faire un petit bilan et puis réexpliquer fin une petite révision je veux dire et puis remettre tout en mémoire de tout ce que l'on a vu.

**Moi : D'accord, euh, quand tu fais une évaluation est-ce que tu fais un retour que ce soit positif ou négatif à tes élèves.**

E4 : Oui, alors c'est moi qui distribue les évaluations. Euh, généralement donc je dis c'est très bien puis généralement on encourage encore plus ceux qui ont le plus de difficulté, on est content pour eux on leur dit super, bravo. Voilà, ceux qui n'ont pas réussi euh, parce que ça arrive, forcément donc on dit euh, soit je pose sur la table soit je dis donc euh bah là tu t'es trompé sur tel exercice ne t'avais pas bien compris ou alors je dis tu feras mieux la prochaine fois.

**Moi : Ok, du coup ça dépend un peu de l'élève aussi.**

E4 : Ça dépend ouais, ça dépend.

**Moi : Si c'est un élève en difficulté ou s'il n'avait juste pas...**

E4 : Euh, oui des fois ils sont pas du tout dans la consigne en fait pourtant on a pensé que tout, qu'ils avaient tout compris mais pas forcément.

**Moi : Euh du coup quand des élèves échouent sur une évaluation comment ils réagissent ?**

E4 : Ah, bah, surtout les bons je dirai qui sont habitués à réussir, cela ils sont complètement déçus (rire), et euh ils s'en veulent un peu à eux-mêmes après euh, voilà c'est toujours pareil cette envie de bien faire, de réussir, voilà. Mais euh, je dirais que les bons ça les oblige plus à faire attention.

**Moi : Ouais.**

E4 : Après, euh, ceux qui sont je dirai plutôt moyen qui ont raté, bon bah ça ne va pas forcément les motivés, ça dépend toujours du profil aussi et puis euh, puis après il y en a d'autres où il faut faire complètement différemment, que pour eux.

**Moi : Oui bah oui, ok.**

E4 : Mais bon, ce n'est pas évident de gérer...

**Moi : Bah oui, et du coup quel regard ils ont sur leurs erreurs est-ce qu'ils pensent que c'est quelque chose de bien ou au contraire c'est quelque chose de...**

E4 : Bah moi je leur dis que de toute façon on est là bah pour apprendre c'est par les erreurs qu'on apprend euh, après forcément euh, je pense qu'eux ils n'aiment pas avoir des erreurs mais euh le but c'est de leur dire que sinon il y aurait pas d'école, c'est ce que je leur dit toujours. C'est sûr que ça n'existerait pas si tout le monde savait tout.

**Moi : Oui c'est sûr.**

E4 : Mais voilà, l'erreur bah c'est pareil je trouve que ça dépend un peu de chacun.

**Moi : Parce que du coup t'as qui comme élèves, t'as des élèves que xxxx avait non ?**

E4 : Non, euh, si j'ai xxx peut être, xxxx, xxxx, xxxx, et xxxx. C'est le quatre que j'ai, ah oui j'ai xxxx aussi.

**Moi : Oui, euh, oui, oui.**

E4 : Et puis euh, la dernière euh, c'est tout, (rire), enfin bref, ah oui xxxx et xxxx.

**Moi : Ah oui, ça va c'est des élèves qui...**

E4 : Oui.

(Hors sujet)

E4 : Moi il y a quelques fois c'est clair que si tout est faux (l'évaluation), en mathématique je fais tout au crayon, je lui dis voilà tu reprends ça, ça, ça je lui réexplique et au quart d'heure de lecture je lui dis de reprendre.

**Moi : Ok, du coup qu'est-ce que tu penses, euh je ne sais pas si tu connais l'évaluation par ceintures de compétences ?**

E4 : Euh, c'est un peu comme les ceinture opération tout ça non ?

**Moi : Euh, bah en gros c'est euh, les élèves ont un plan de travail pour chaque domaine.**

E4 : Ah oui.

**Moi : et ils décident quand ils veulent de passer leur évaluation.**

E4 : C'est pas mal, mais euh, à un moment donné je m'étais dit que je fonctionnerais un peu comme ça et puis en fait après je trouve qu'il y a plus de, il y a plus d'effet classe, tu vois ce que je veux dire. Chacun à son truc, ok ça peut être pas mal euh pour chacun mais après il y a plus d'unité en fait, tandis que du coup bah moi je préfère en donner plus ou avec des exercices plus difficiles à la fin pour les élèves qui sont plus performants et puis euh ceux qui en font beaucoup moins bah ils en font beaucoup moins mais le principal c'est qu'ils aient bons à ce qu'ils ont fait, voilà. Mais oui, je m'étais penché sur le plan de travail sur les ceintures, oui en effet je vois ce que tu veux dire donc lui il est prêt donc il peut aller plus loin.

**Moi : Oui c'est ça.**

E4 : Bah tu vois là par exemple cette année je me suis dit bon allez je fais direct addition, soustraction tout en même temps et tout en faisant des ceintures et puis euh comme j'ai deux groupes à gérer bah en fait quand je suis revenue bah en fait ils savent pas du tout, ça va pas du tout. Donc en fait il faut tout le temps être là. Quand tu as beaucoup d'élève c'est infaisable.

**Moi : C'est une question d'organisation.**

E4 : Oui, ce serait faisable si on n'avait pas beaucoup d'élèves. Mais malgré tout je trouve que ce

système comme tu dis avec juste son plan de travail et machin, il y a plus d'unité de classe, tu vois ce que je veux dire.

**Moi : Hm, oui ils sont chacun sur leur plan de travail.**

E4 : c'est un peu individualiste en fait, et j'ai l'impression qu'après il y a moins de cohésion.

**Moi : Après je sais qu'il y a certains enseignants qui mettent en place le tutorat dans ces moments-là. Après je pense qu'il y a des moments de structuration où il a un groupe classe.**

E4 : Oui, mais voilà l'élève qui a déjà vu et qui sait déjà, euh, ce n'est pas évident. Mais c'est pas mal, ça m'intéresse, la classe dehors quelque chose comme ça comment s'y prendre.

**Moi : Oui, il faut se renseigner.**

E4 : C'est ça.

**Moi : Ok, et du coup est-ce que tu as des choses à ajouter ?**

E4 : Hm, non, je te souhaite bon courage.

**Moi : (rire) merci beaucoup.**

### *Enseignante 5*

**Moi : Alors, euh, du coup comme je viens de te dire l'entretien est enregistré mais anonyme. Le sujet de l'entretien porte sur l'évaluation et la motivation euh, voilà. (rire)**

E5 : (rire) Aucun soucis.

**Moi : Super, alors est-ce que tu peux te présenter, ton niveau de classe euh...**

E5 : Oui, alors, euh, je m'appelle xxxx, je suis enseignante en CM1-CM2 à xxxxx, à côté de xxxxx. Je suis T6, euh, c'est ma première année titulaire de ma classe, en fait j'ai déjà eu une classe de CM2 mais il y a trois ans en provisoire, euh voilà. J'ai 22 élèves, 9 CM1 et euh 13 CM2.

**Moi : Hm ok, super. Selon toi à quoi sert, euh l'évaluation ?**

E5 : Alors, euh, pour moi l'évaluation permet de voir si l'élève a acquis les connaissances vues en classe, euh, aussi à réajuster mes séquences et à renforcer, euh, les manipulations ou les entraînements. Je ne fais pas d'évaluation en français et en maths pour info. Euh, j'en fais juste en histoire géo et en sciences. C'est pour ça que je parle davantage de connaissance plutôt que de compréhension. Euh, voilà même si en plus des connaissances je veux avant tout qu'ils aient compris ce que l'on a fait en fait.

**Moi : Ah oui ? Et bien du coup, euh, quel type d'évaluation tu mets en place dans ta classe ?**

E5 : (rire) Alors en fait avec ma collègue de CM1 on ne fait pas d'éval en français et en maths car on privilégie l'évaluation en continu, en gros j'ai un classeur euh avec les compétences que l'on travaille, euh, et je note au fur et à mesure des exos sur le cahier euh, le cahier du jour et à

mesure des exos sur le cahier du jour ou lorsque je passe voir mes élèves en classe, je note les difficultés euh, voilà.

**Moi : D'accord, ok.**

E5 : Et par contre l'évaluation en poésie, selon des critères, euh, ça donne une note sur vingt en fait. En histoire géo et en sciences on fait des petites évaluations sur ce que l'on a vu. Ils savent, euh, à l'avance en fait quel type d'exercice entre guillemets et de questions euh, qu'il y aura.

**Moi : Ah oui.**

E5 : Par exemple, euh, pour la première évaluation je leur demande de savoir expliquer avec leur mot à quoi sert l'histoire, euh, classer des documents selon leur type de source, etc. C'est donc un mélange entre compréhension et connaissances. En fait, euh, j'ai des élèves qui se mettent une pression de dingue pour les évals et je trouvais donc un peu contre-productif le fait d'avoir juste une éval en français et en maths qui jugerait entre guillemets euh, les élèves alors qu'ils perdent leurs moyens en fait.

**Moi : Oui, bah oui.**

E5 : Tandis que là en français et maths et bien je les évalue sur tout le temps de notre séquence.

**Moi : D'accord, mais, euh, du coup tu le notes comment dans le cahier du jour ? Qu'est-ce que tu écris concrètement ?**

E5 : Sur le cahier du jour, euh, je mets des couleurs. On a un code couleur dans l'école, depuis le CP, en fait. Euh, le bleu c'est quand tout est acquis, le vert c'est quand la notion est en cours d'acquisition euh, l'orange c'est quand il y a encore des erreurs assez importantes, et euh, le rouge c'est quand la notion n'est pas du tout, euh, pas acquise. Moi, après mon classeur les élèves ne le voient pas. Et puis, euh c'est mis dans les LSU. Je ne sais pas si je suis claire donc hésite pas.

**Moi : Oui t'inquiète c'est parfait, et sur quoi tu t'appuies pour construire tes évaluations, qu'est-ce que tu prends en compte ?**

E5 : Je prends en compte le suivi au quotidien et l'évaluation sommative quand il y en a déjà eu. Je crée toutes mes évaluations en même temps que la séquence. Du coup, elle colle à ce que j'attends avant que les élèves n'abordent la notion. Mais si besoin, je réajuste l'évaluation sommative en fonction des difficultés rencontrées par les enfants.

**Moi : D'accord ok. Et, euh, du coup, euh, comment l'évaluation est ressentie par tes élèves ?**

E5 : Et bien normalement, euh, je dirai comme un moment un peu stressant. Ils savent exactement où ils vont, je te dirai à la rentrée lorsqu'ils auront fait leur première éval (rire). Après euh, c'est pour ça que j'essaie d'éviter les évaluations sommatives en fait, euh, du coup voilà.

**Moi : Ah bah oui (rire) et quels regards portent-ils sur leurs erreurs ?**

E5 : Alors déjà, euh, moi j'essaie de leur faire comprendre, euh, que faire des erreurs ce n'est pas



grave, l'important c'est, bah euh, de comprendre son erreur, voilà. J'ai des élèves qui ont encore, euh, beaucoup, beaucoup, de problèmes avec ça, et puis d'autres élèves s'en moquent totalement (rire).

**Moi : Oui, euh, ça dépend du profil de l'élève du coup, et du coup est-ce que tu penses qu'il existe un lien entre évaluation et motivation ?**

E5 : Euh, oui je pense, puis si tu aides tes élèves à préparer ton évaluation je trouve qu'ils sont davantage motivés à la réaliser euh, puis certains perdent leurs moyens en sachant qu'ils sont évalués alors qu'ils avaient très bien compris, euh, la notion et réussit les exercices d'entraînements par exemple.

**Moi : D'accord, ok, et à l'inverse tu penses que, euh, l'évaluation peut être source de démotivation ?**

E5 : Oui, euh, c'est possible, parfois les enfants peuvent se décourager en fait, euh, face à une évaluation, c'est pour ça que je donne les compétences et connaissances à travailler, avant, euh, avant l'évaluation.

**Moi : D'accord. Et du coup, est ce que tu réalises un retour à tes élèves à la suite d'une évaluation ?**

E5 : Alors, euh, moi oui je vais le faire, j'aime beaucoup discuter, bah de leurs difficultés en fait et de leurs réussites aussi (rire). Mais euh en classe entière plutôt, euh, sans nommer les élèves bien sûr, mais dire par exemple, euh, qu'un exercice a posé problème à certains élèves, voilà. Et je leur explique après euh, pourquoi et comment répondre à cet exercice en fait.

**Moi : D'accord donc pas en individuel, euh, seulement en groupe classe du coup ?**

E5 : Oui, voilà.

**Moi : D'accord, ok. Et, euh, quand tes élèves échouent à une évaluation comment ils régissent ?**

E5 : Je te dirai ça à la rentrée (rire). J'ai une évaluation mardi. Mais euh, ça dépend des élèves, en général les enfants en difficultés sont fatalistes et pas étonnés, euh, si c'est un enfant plutôt en réussite, il arrive que certains, euh, pleurent ou se mettent en colère et encore, euh, certains peuvent contester le résultat, voilà.

**Moi : Ah bah ok (rire), j'attendrai ton message. Et du coup qu'est-ce que tu penses de l'évaluation par ceintures de compétences.**

E5 : Alors moi ça n'a jamais été trop mon truc (rire), j'ai une copine qui fait ça et je crois que le nombre de corrections me fait un peu peur. Je fonctionne euh, en atelier, en autonomie plutôt avec des ateliers de rebrassage des compétences travaillées durant la période. Après je trouve ça bien parce que ça respecte la progression des élèves et c'est très visuel et pour le coup, euh, ça fournit une nouvelle motivation de réussir mieux l'évaluation pour progresser donc je pense que c'est, euh, c'est pas mal.

**Moi : D'accord, ok. Est-ce que tu as des choses à ajouter ?**

E5 : Euh, non (rire) je ne crois pas.

**Moi : D'accord pas de soucis merci beaucoup pour le temps que tu m'as accordé.**

### *Enseignant 6*

**Moi : Allô, oui c'est Camille tu m'entends ?**

E6 : Oui, super je t'entends parfaitement.

**Moi : Super, alors du coup comme je t'ai expliqué par message cet entretien aura pour thème l'évaluation et la motivation. Ça ne te gêne pas que j'enregistre l'entretien ?**

E6 : Euh non pas du tout.

**Moi : c'est seulement à des fins de retranscription, puis tout est anonyme.**

E6 : Ok.

**Moi : Alors du coup, euh, est-ce que tu peux te présenter rapidement ?**

E6 : Euh, alors je m'appelle XXXXX j'enseigne à XXXXX. J'ai des CE2-CM1, euh c'est ma quatrième année dans ce niveau mais euh je suis dans ma septième année. Et euh, cette année j'ai dix-huit élèves dont deux ULIS. Et je suis euh en réseau d'éducation prioritaire.

**Moi : d'accord ok, et euh selon toi à quoi sert l'évaluation ?**

E6 : Pour moi, euh, alors elle sert à savoir où l'on se situe dans ses apprentissages. C'est quelque chose de personnel en fait. Et euh, bien sûr ça me sert à moi aussi en tant que professeur des

écoles pour savoir où ils en sont même si bien évidemment euh, je le sais généralement déjà, mais bon j'ai parfois des bonnes surprises (rire)

**Moi : (rire) Ok, d'accord. Et du coup euh, quel type d'évaluation tu mets en place dans ta classe ?**

E6 : Alors euh, je fais une évaluation par ceintures de compétences en grammaire et conjugaison. Ensuite euh, je fais des évaluations sur feuille pour les autres matières. Puis euh, en anglais, évaluation orale surtout, voilà.

**Moi : D'accord ok et euh du coup, sur quoi tu t'appuies pour construire tes évaluations ? Euh qu'est-ce que tu prends en compte ?**

E6 : Alors, euh, je m'appuie sur des exercices qu'on a déjà fait en classe en fait. Comme ça, euh, les consignes sont simples et pas besoin de réexpliquer trente-six fois (rire). Je me base, euh, aussi sur des évaluations déjà faites de blogueurs, par exemple, euh, que j'adapte ou même que je prends toutes faites en fait.

**Moi : Hm ok.**

E6 : Pour l'anglais c'est du contrôle continu, euh, je note dans mon classeur au fur et à mesure les compétences acquises et ils ne s'en rendent même pas compte (rire). Et du coup, euh, pour, pour les ceintures de compétences, c'est celles de Charivari, je ne sais pas si tu connais euh, j'ai basé mes progressions là-dessus, voilà.

**Moi : D'accord, je vois oui. Et, euh du coup pour les évaluations à partir d'exercices ou autres ce sont des évaluations sommatives c'est ça ?**

E6 : Oui c'est ça.

**Moi : Ok, et celle-ci tu les notes comment concrètement pour les élèves ? Tu mets quoi dans leur cahier en fait ? Tu mets des choses comme acquis, non acquis ?**

E6: Alors, oui, euh, nous, dans l'école on met acquis, en cours d'acquisition ou non acquis. Mais par contre, euh, je ne mets pas de couleurs. Euh, en général il y a trois ou quatre compétences évaluées par évaluation en fait.

**Moi : D'accord, et euh lorsque tu annonces une évaluation comment réagissent tes élèves ?**

E6 : Alors, euh, ils disent (rire) oh une évaluation ! C'est vrai maîtresse ? Ils sont un peu inquiets et après quand je leur explique qu'ils savent faire, que ce sont des choses qu'on a faites ensemble, euh l'inquiétude s'estompe. Mais la première réaction n'est pas terrible en fait, voilà.

**Moi : Ok.**

E6 : Par contre, euh, pour les ceintures, ça n'a rien à voir. Parce que ce sont eux qui disent quand ils sont prêts même si parfois c'est moi qui leur dis, genre, euh, je leur dis tu ne veux pas passer l'évaluation ? Ou alors je lui dis je pense que tu es prête, c'est toi qui vois, enfin voilà, je trouve qu'il n'y a pas de réaction négative avec les ceintures de compétences.

**Moi : D'accord donc tu constates qu'il y a une différence de ressenti par rapport à la forme de l'évaluation du coup ?**

(Interruption de l'appel téléphonique)

**Moi : Allô ? Tu es là ?**

E6 : Oui ça a dû couper, je suis là.

**Moi : Oui je pense (rire). Du coup euh ou est-ce qu'on en était euh, oui tu constates qu'il y a une différence de ressenti selon la forme de l'évaluation ?**

E6 : Oui, complètement il y a une grosse différence de ressenti.

**Moi : D'accord, euh est-ce que tu penses qu'il existe un lien entre évaluation et motivation ?**

E6 : Je pense que oui, euh, on n'aborde pas l'évaluation de la même manière si on est motivé ou pas en fait.

**Moi : Oui bien sûr... euh, et du coup entre l'évaluation par ceintures de compétences et l'évaluation sommative tu remarques une différence de motivation chez tes élèves, plus motivé ou moins motivé par exemple ?**

E6 : Alors, euh, avec les ceintures de compétences ils sont très contents de s'entraîner et ils sont beaucoup plus motivés je trouve dans l'ensemble quoi. Alors qu'avec euh, l'évaluation euh, l'évaluation sommative ils ont vraiment peur entre guillemets et ils ont moins envie en fait, ils ne sont pas motivés je trouve, après ça dépend euh...

**Moi : D'accord, ok euh, est-ce que tu réalises un retour suite à tes évaluations qu'il soit bon ou mauvais ?**

E6 : Oui, oui en fait avec les ceintures de compétences, euh, je corrige avec eux à côté et on regarde ensemble les erreurs. En général il n'y en a presque pas parce qu'ils ne la passent que lorsqu'ils sont prêts en fait. Euh, pour, euh les évaluations sommatives je trouve que ça prend plus de temps, euh, et je ne le fais pas systématiquement même si je leur dis que je suis fière d'eux (rire).

**Moi : D'accord oui et quand ils échouent quelles sont leurs réactions ?**

E6 : J'ai l'impression qu'ils sont moins déçus avec les ceintures. Les réactions sont moins négatives en fait, euh ils savent qu'ils vont pouvoir se réentraîner et la repasser plus tard contrairement aux autres, donc ce n'est pas pareil quoi. Et pour l'évaluation notée j'ai l'impression qu'ils se disent que c'est fichu vu qu'ils ne pourront pas la repasser.

**Moi : Oui lors des évaluations sommatives traditionnelles une fois que c'est fait c'est fait il y a plus de retour en arrière en fait.**

E6 : Oui, voilà.

**Moi : Alors, euh en général, lorsque j'ai un enseignant qui pratique l'évaluation traditionnelle je lui demande ce qu'il pense des ceintures de compétences et inversement lorsque j'ai un enseignant qui pratique les ceintures je lui demande ce qu'il pense de l'évaluation traditionnelle, du coup est-ce que je peux te demander de ce que tu penses de ces deux types d'évaluation dans l'ensemble ? (rire)**

E6 : Alors, euh moi je préfère l'évaluation par ceinture pour certaines raisons. D'abord la correction est, euh, plus rapide et plus facile je trouve. Il y a aussi, euh, une plus grande motivation et une plus grande autonomie des élèves. J'aime aussi euh, le fait d'être en tête à tête avec l'élève et de lui expliquer en direct ses erreurs quoi. Après euh, c'est parce que moi je fais comme ça mais Charivari par exemple m'expliquait qu'elle les corrige sans les élèves, donc voilà.

**Moi : Ok.**

E6 : Mais par contre, je pense que ça ne peut pas s'appliquer à tous les domaines, euh, en art-visuel, en histoire-géo je ne vois pas trop comment c'est possible par exemple (rire). Après euh, pour l'évaluation sommative, ce n'est pas pareil quoi. Euh, je trouve que c'est beaucoup plus formel et les élèves la redoutent... Après je pense qu'il en faut, euh, quand même un peu pour les matières dont je t'ai parlé précédemment quoi, voilà.

**Moi : Oui je comprends totalement, est-ce que tu aurais des choses à ajouter sur ce sujet ?**

E6 : Non c'est bon, j'espère que ça va t'aider en tout cas, et bon courage pour la suite.

**Moi : Merci à toi pour le temps que tu m'as accordé, c'est très gentil !**