

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Professeur des écoles

Titre du mémoire :

**Les effets de l'évaluation scolaire sur
l'estime de soi des élèves à l'école
primaire**

Présenté par **Lise Ghommidh**

Mémoire encadré par

Directeur de mémoire

Yves Léal

Maître de conférences en sciences de
l'éducation

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Yves Léal	Maître de conférences en sciences de l'éducation
Ioana Fillion-Quibel	PREC-PRCE, Formatrice INSPE Occitanie, UT2J, Docteur 70e

Soutenu le 20 /06 / 2025

Remerciements :

Je tiens à remercier grandement mon directeur de mémoire, Mr. LEAL pour son accompagnement, sa disponibilité et ses précieux conseils durant ces deux années de master.

J'adresse mes remerciements sincères aux trois professeurs qui ont accepté de participer à mon travail de recherche. Merci pour vos conseils et votre bienveillance à mon égard.

Enfin, j'adresse mes remerciements à mes proches. Merci pour votre soutien durant la rédaction de ce mémoire et ces deux années de master.

ATTESTATION DE RESPECT DES REGLES ETHIQUES ET DEONTOLOGIQUES DE RECHERCHE

Je soussigné.e : *Lise Ghommidh*

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé : *des effets de l'évaluation scolaire sur l'estime de soi des élèves à l'école primaire*
déclare sur l'honneur :

- que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.
Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le recours à une intelligence artificielle équivaut à l'utilisation d'une source externe et qu'il doit, à ce titre, être mentionné de façon explicite, comme n'importe quel emprunt ou citation d'une source externe et suivant les mêmes règles.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle).

Je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent ("[Prévention du plagiat](#)" via l'ENT - [Site Web UT2J](#))

- que mon travail respecte les principes éthiques propres à la recherche et les droits fondamentaux des personnes concernées par ma recherche, enfants et adultes : information aux participant.es, anonymisation des données recueillies, confidentialité des informations, recueil préalable du consentement des responsables légaux pour les élèves mineurs, stricte utilisation dans le cadre de la formation à la recherche en master MEEF à l'INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, absence de diffusion publique, conservation des données recueillies limitée à 1 an.
- que j'ai déposé mon mémoire de recherche sur la [plateforme d'archivage DANTE](#) avant la soutenance.

Fait à *Albi*

le *06/06/2025*

Signature de l'étudiant.e



Résumé :

Les pratiques évaluatives à l'école sont de plus en plus remises en question dans notre société. Elles contribueraient à creuser les écarts entre les élèves, tant sur le plan scolaire que social. L'école participe à la construction de l'estime de soi chez l'enfant dès le plus jeune âge et l'évaluation en est un élément clé. Des études ont déjà mis en évidence de potentiels effets de l'évaluation sur l'estime de soi des élèves.

Cette recherche a pour objet d'examiner les différentes méthodes évaluatives possibles et leurs effets sur l'estime des apprenants. Il s'agira ici d'analyser et de mettre en lumière les pratiques évaluatives qui renforcent l'estime de soi et celles qui la dévalorisent. Nous nous pencherons également sur les facteurs influençant les méthodes évaluatives des professeurs dans leur classe.

SOMMAIRE

Sommaire du mémoire.....	5
Introduction.....	6
Cadre théorique.....	7
1.1 La place de l'évaluation à l'école primaire.....	7
1.1.1 La notion d'évaluation.....	7
1.1.2 L'évolution historique de l'évaluation.....	7
1.1.3 Les différents types d'évaluation.....	8
1.2 La construction de l'estime de soi chez l'enfant.....	8
1.2.1 La conception actuelle de l'estime de soi.....	8
1.2.2 Les processus de construction de l'estime de soi chez l'enfant.....	9
1.2.3 L'estime de soi scolaire.....	10
1.3 La subjectivité de l'évaluation scolaire.....	12
1.3.1 La constante macabre d'Antibi.....	12
1.3.2 L'effet Pygmalion.....	13
1.3.3 Des facteurs externes influents.....	14
1.4 Les différentes pratiques évaluatives scolaires et leurs limites.....	16
1.4.1 L'évaluation chiffrée.....	16
1.4.2 L'évaluation par compétences.....	18
1.4.3 Vers une évaluation formative plus que sommative : l'émergence de nouvelles pratiques évaluatives	20
Problématique et questions de recherche.....	23
Méthodologie.....	24
1. Description générale.....	24
2. Questions de recherche.....	24
Résultats.....	33
Conclusion.....	63
Discussion.....	64
Bibliographie.....	65
Annexes.....	67

Introduction

L'évaluation a une place centrale à l'école, jouant un rôle important dans la validation des acquis des élèves, la validation des compétences, et l'avenir scolaire des apprenants. Au fil du temps, l'évaluation a subi des changements, passant d'une approche très centrée sur l'évaluation traditionnelle et la note sur vingt à une approche plus orientée vers le développement des compétences. L'évaluation ne se limite pas à la simple mesure des performances académiques des élèves. Au-delà de son rôle de validation des connaissances, elle peut exercer une influence sur l'estime de soi des élèves. En effet, les résultats d'évaluations peuvent avoir des conséquences négatives sur la perception qu'ont les élèves d'eux-mêmes, influençant leur confiance en eux, leur motivation, leur engagement et par conséquent leur estime de soi dans le processus d'apprentissage.

Il serait alors pertinent de se pencher sur le lien entre évaluation et estime de soi des élèves, en se focalisant sur les différentes dimensions de cette relation. L'évaluation peut jouer un rôle majeur dans la construction de l'estime de soi des élèves, impactant leur bien-être émotionnel et leur attitude envers l'école. L'objectif est d'analyser les mécanismes et influences psychologiques et sociologiques qui sont en jeu dans l'impact de l'évaluation sur l'estime de soi des élèves. Nous allons alors étudier comment les résultats d'évaluations sont pris en compte par les élèves et comment ces derniers influencent leur estime de soi.

Cette étude se penchera également sur les différentes pratiques pédagogiques d'évaluation qui favorisent ou non l'estime de soi chez les élèves. On prendra alors en compte les nouvelles approches pédagogiques qui émergent progressivement dans le système scolaire français favorisant une estime de soi positive.

Le sujet de l'impact des évaluations scolaires sur l'estime de soi des élèves s'inscrit pleinement dans les questions vives à l'école. En effet, il interroge des pratiques classiques bien ancrées dans la culture scolaire et soulève ainsi des enjeux psychologiques et éthiques. Cela renvoie directement à des tensions entre le devoir de sélection et celui d'accompagnement du système éducatif. Il fait également l'objet de débats actuels notamment en sciences de l'éducation et en psychologie. C'est donc une problématique contemporaine qui nécessite une réflexion sociétale sur le devenir de l'évaluation à l'école.

Cadre théorique

1.1 La place de l'évaluation à l'école primaire

1.1.1 La notion d'évaluation

Avant de se pencher sur le sens même du mot évaluer ou évaluation, il est nécessaire d'étudier l'étymologie de ce mot. Selon le dictionnaire Larousse, l'évaluation est définie comme telle : « Action d'évaluer, de déterminer la valeur de quelque chose : Faire l'évaluation d'une fortune, d'une distance. » En effet, peu importe la source de cette définition, l'évaluation se définit comme l'action d'évaluer qui est liée à la détermination ou l'estimation de la valeur de quelque chose ou de quelqu'un. Etymologiquement, selon le dictionnaire de l'Académie française, le mot évaluer est apparu au XIV^e siècle et est « un dérivé de l'ancien français value, « valeur, prix », forme féminine substantivée du participe passé de valoir. » (Dictionnaire de l'Académie française, s. d.).

L'évaluation des compétences plus générale à l'école comme l'élaboration des livrets scolaires par exemple ou les notes des examens et concours pour le secondaire, implique la récolte d'informations par divers acteurs comme les enseignants mais également les établissements scolaires et le système éducatif en général. Ces données vont être basées sur les performances et comportements observés, en les comparant à des attendus ou des objectifs attendus par chaque enseignant ou établissement. En effet, les objectifs de l'évaluation incluent la certification, la régulation des apprentissages, l'amélioration des processus ainsi que le futur avenir scolaire et professionnel des élèves, notamment dans le cadre de l'orientation scolaire ou professionnelle. Le processus d'évaluation implique le choix préalable d'approches et d'instruments d'évaluation tels que les notes, les tests, les épreuves standardisées, les suivis de l'interprétation des informations recueillies, de la communication aux parties concernées et de la prise de décisions quant aux adaptations nécessaires dans le contexte éducatif, professionnel ou de formation (Reuter et al., 2013).

1.1.2 L'évolution historique de l'évaluation

Dans son livre, Pierre Merle démontre que le concept d'école de la bienveillance telle qu'on le connaît aujourd'hui est apparu pour la première fois dans les travaux de Binet déjà au début du XX^e siècle (Merle, 2018).

En effet, dans l'histoire de l'évaluation, on retrouve nombre de processus éducatifs qui peuvent expliquer l'apparition de la note sur vingt en France en particulier. Plusieurs principes fondateurs du collège jésuite au XVI^e siècle ainsi que ceux des frères des écoles chrétiennes à la fin du XVII^e siècle peuvent expliquer l'apparition de la note et de l'évaluation à l'école. Tous ces principes fondateurs ont contribué à l'apparition

de grandes écoles où la sélection et la compétition sont de mises encore à l'heure actuelle. On peut citer entre autres la Marine ou Polytechnique. Pierre Merle montre dans ses travaux comment ces grandes écoles vont participer à l'imprégnation progressive d'une logique de concours, de classement et de compétition qui va petit à petit s'imposer comme la norme pour intégrer les hauts services de l'Etat français. Dans une logique d'accompagnement, les professeurs vont participer à l'imprégnation de ce système à travers la préparation de leurs élèves aux concours et examens (Merle, 2018 cité dans Sayac, 2018).

1.1.3 Les différents types d'évaluation

Dans ses travaux, Pierre Merle distingue les évaluations traditionnelles comme les évaluations sommatives et certificatives des évaluations nouvelles comme l'évaluation diagnostique, formative, formatrice et par compétences (Merle, 2018).

Les trois types principaux d'évaluation sont l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

Dans un premier temps, il existe l'évaluation diagnostique qui vise à évaluer les connaissances préalables et les conceptions initiales des élèves sur un apprentissage donné, avant le début d'une nouvelle séquence par exemple. Son rôle est d'identifier les lacunes et les besoins des élèves et d'adapter l'enseignement en conséquence.

L'évaluation formative vise à fournir des retours continus et réguliers sur les progrès des apprenants pendant le processus d'apprentissage, elle se réalise tout au long de l'enseignement et permet d'ajuster les méthodes pédagogiques du professeur en temps réel. Le principal objectif de cette méthode évaluative est d'orienter l'enseignement, d'identifier les besoins individuels des apprenants et de favoriser l'amélioration continue.

Par la suite, nous trouvons l'évaluation sommative qui vise à évaluer les compétences et les connaissances acquises à la fin d'une période d'enseignement comme une séquence par exemple. Son but est de certifier le niveau de maîtrise des compétences, des apprenants et de prendre des décisions sur la progression ou la certification des élèves.

1.2 La construction de l'estime de soi chez l'enfant

1.2.1 La conception actuelle de l'estime de soi

L'estime de soi est définie comme la perception générale et subjective qu'une personne a de sa propre valeur. Il existe plusieurs types d'estimes de soi qui dépendent du domaine dans lequel elles sont mises en avant. En effet, nous pouvons retrouver l'estime académique, qui est rattachée à l'estime de soi scolaire, ainsi que

l'estime de soi sociale ou physique. L'estime de soi est influencée par les pairs que l'on côtoie tout au long de sa vie, ses expériences et compétences personnelles mais également par ses réussites et ses échecs. Ainsi, un individu peut avoir une estime de lui-même positive ou négative. Une estime de soi positive se caractérise par un élan de confiance en soi et en ses capacités, une attitude bienveillante envers soi-même et l'aptitude à être résilient peu importe les difficultés de la vie. Une estime de soi négative se caractérise par un manque de confiance en soi et en ses capacités, une dévalorisation de soi aussi bien sur le plan moral que physique ainsi qu'une difficulté à faire face aux obstacles de la vie (Guédeney, 2011).

L'estime de soi n'est pas déterminée à la naissance et peut ainsi évoluer en fonction des expériences vécues et des individus rencontrés au cours de sa vie. En effet, elle peut être influencée positivement ou négativement par des situations et des expériences tant sur le plan relationnel, professionnel ou personnel. L'estime de soi est primordiale dans la vie de tous les jours car elle est essentielle pour construire des bases saines et solides avec ses pairs et avec soi-même (Pinto et al., 2016).

L'affect a une place primordiale dans l'estime de soi. Cependant, il existe également une catégorie pour décrire le Soi qui est plus basée sur la cognition et l'auto cognition qui ont également une influence sur l'estime de soi, bien que moins importante.

« La pluralité des termes utilisés pour décrire le Soi peut être organisée en deux catégories principales : une liée à la cognition avec l'auto cognition, l'auto concept et l'image de soi et une autre en rapport avec les affects : l'estime de soi, l'auto-évaluation et l'amour propre » (Pinto et al., 2016).

1.2.2 Les processus de construction de l'estime de soi chez l'enfant

Pour étudier avec précision l'estime de soi chez l'enfant, il est primordial de prendre en compte son stade de développement. L'étude de l'estime de soi chez le jeune enfant est un domaine-clé du développement humain et pourtant très peu répandue car pendant très longtemps, on considérait seulement les résultats de recherche venant des parents ou des éducateurs et non les informations recueillies directement auprès de l'enfant, ces informations étant par conséquent partiellement faussées (Pinto et al., 2016).

Certains travaux en psychologie infantile ont pu montrer avec précision qu'il est en réalité possible de recueillir et d'analyser des données sur l'estime de soi des jeunes enfants grâce à des méthodes d'auto-évaluation (Pinto et al., 2016).

Chez le jeune enfant, l'estime de soi se construit d'abord grâce aux besoins d'attachement à ses parents. En effet, le jeune enfant étant entièrement dépendant de ses parents durant les cinq premières années de sa vie, la satisfaction de ce besoin est prioritaire pour son développement. Par la suite, l'enfant va développer des capacités d'exploration et la satisfaction de ces besoins va entrer en jeu également dans son développement dès le début de sa deuxième année de vie puis durant toute sa vie (Guédeney, 2011).

L'exploration dans la théorie de l'attachement est définie comme un autre système comportemental qui contribue au développement des ressources propres du sujet. Ce système permet à l'enfant d'apprendre les compétences nécessaires pour améliorer ses chances de survie. Il s'agit en particulier de développer son sentiment de capacité à compter sur soi et sur ses ressources propres. Le bébé est fortement attiré par la nouveauté ou par les traits complexes de l'environnement animé et inanimé. Le système de l'exploration se développe surtout à partir de la fin du premier semestre, en particulier du fait du développement psychomoteur et cognitif de l'enfant. La curiosité aide l'enfant à apprendre et comprendre son environnement. Tous ces développements qui concourent à l'exploration ont aussi comme probabilité de placer davantage l'enfant en situations de danger, de frustration ou d'impuissance liées en particulier à l'apprentissage. Cette sécurité de l'exploration, dans les premières années, se définit comme une exploration confiante, attentive, avide et pleine de ressource, exploration du matériel ou des tâches à réaliser particulièrement quand l'enfant fait face à la déception (Guédénéy, 2011).

1.2.3 L'estime de soi scolaire

La construction de l'estime de soi chez l'enfant est très fortement liée à l'école au travers de plusieurs mécanismes. Dès leur entrée à l'école primaire, les enfants affichent souvent une estime d'eux-mêmes très forte et largement positive. Ceci s'explique par le fait que l'enfant n'a encore pas connu de lieux de sociabilisation et n'a encore jamais eu d'interactions avec des enfants de son âge, il est alors autocentré et il pense que tout son environnement tourne autour de lui. En grandissant, les enfants commencent à se détacher de leur vision autocentrée du monde pour pouvoir développer des compétences plus fines afin de pouvoir évaluer leurs propres capacités sociales, académiques et émotionnelles. A l'école, ils entrent alors dans une phase où ils comparent leurs performances académiques à celles de leurs camarades. Le système scolaire devient alors un environnement idéal pour cette comparaison à travers des évaluations systématiques aussi bien académiques que sociales. C'est à travers ce développement psychologique chez l'enfant que se construit petit à petit l'estime de soi scolaire, passant d'une estime de soi très élevée et subjective à une estime de soi avec plus de nuances et une vision plus objective (Alaphilippe et al., 2010).

Par la suite, l'estime de soi scolaire continue de se construire à travers les échecs ou réussites à l'école. En effet, l'accumulation de réussites scolaires favorise le développement d'une estime de soi positive chez l'enfant ainsi que son renforcement si cet état perdure, alors qu'à l'inverse, ceux qui échouent régulièrement vont avoir une estime d'eux-mêmes fortement dévaluée. La réussite ou l'échec scolaire d'un élève ne sont pas seulement déterminés par les évaluations ou les notes mais également par leur environnement scolaire : les interactions qu'il acquière avec ses camarades, ses professeurs, ainsi que l'envie qu'il ressent d'aller à l'école, en font des clés déterminantes pour la construction de son estime scolaire. Cependant, une multitude de paramètres rentrent en jeu dans la construction de l'estime de soi scolaire de l'individu, rendant sa compréhension complexe et son interprétation nuancée pour nombres de psychologues. En effet, il est tout de

même observé fréquemment que des élèves ayant subi de gros échecs scolaires ont gardé une estime de soi scolaire très positive et inversement (Alaphilippe et al., 2010).

Les chercheurs ont également constaté que le contexte social et éducatif de l'école joue un rôle fondamental dans la manière dont l'estime de soi scolaire se développe. En effet, il a été observé que des élèves scolarisés dans des écoles REP (région d'éducation prioritaire) ou REP+ avaient une image de soi scolaire plus valorisante que dans certaines écoles beaucoup plus favorisées. Cela peut s'expliquer par le fait que d'importants moyens sont mis en place dans ces écoles à travers notamment des dispositifs spécifiques pour aider les élèves et essayer de compenser les inégalités sociales en misant plus sur la communication positive, en essayant d'encourager les élèves et de les valoriser même pour de petits progrès. Cette surestimation de soi peut tout de même amener à une illusion de compétence ; les élèves se comparant souvent à des camarades moins performants qu'eux (Alaphilippe et al., 2010).

Dans les écoles en réseaux prioritaires, la présence continue du périscolaire joue un rôle très important dans la vision qu'ont les élèves de l'école et de leur estime de soi scolaire. En effet, c'est un espace de sociabilisation dans lequel ils peuvent bénéficier d'activités qu'ils ne pratiquent pas chez eux pour la plupart et dans lequel ils peuvent facilement renforcer leurs compétences sociales, sportives et culturelles. Il a été observé que les enfants de réseaux prioritaires pratiquant des activités périscolaires avaient une estime de soi scolaire renforcée. L'estime de soi scolaire est influencée par plusieurs facteurs comme la réussite ou l'échec académique, les interactions sociales que l'enfant va développer avec ses pairs et les adultes à l'école, l'organisation de l'école, le soutien et la valorisation pédagogique, la prise en compte de l'individualité et l'importance d'activités périscolaires (Alaphilippe et al., 2010).

Malgré tout, les psychologues n'ont pas réussi à établir un lien fiable entre les traits de personnalité des enfants comme la sensibilité, l'introversion, l'adaptation ou la persistance et la réussite scolaire des élèves. Face à cette difficulté, les chercheurs ont préféré se concentrer sur l'analyse des dimensions affectives spécifiques et contextuelles, souvent appelées « dynamiques » ou « motivationnelles ». Dimensions qui se construisent directement dans l'environnement scolaire. Le comportement des élèves envers les matières scolaires enseignées à l'école, leur perception de l'école ainsi que leur estime de soi en tant qu'élèves a alors été étudié dans ce contexte-là (Bennacer, 2008).

Le concept d'estime de soi a été étudié comme étant fortement associé à des états émotionnels instables tels que la dépression ou l'anxiété. Ce sont également des états émotionnels qui sont déterminants pour la construction de l'estime de soi scolaire d'un individu. En outre, des attitudes positives envers l'école et des relations enseignant-élève de qualité ont été identifiées comme des marqueurs fiables de la réussite scolaire car elles favorisent une meilleure implication des élèves dans leurs apprentissages. Plusieurs facteurs comme l'âge, le genre, l'origine sociale et professionnelle des parents ainsi que l'historique scolaire sont également des clés déterminantes à prendre en compte dans l'étude de l'attitude des élèves envers l'école.

Il a été constaté que l'estime de soi scolaire est généralement peu développée et instable au début de la scolarité d'un élève, se consolidant au fil des expériences scolaires à venir. Ainsi, le parcours scolaire de chaque élève, y compris ses réussites ou ses échecs, joue un rôle crucial dans le développement de l'estime de soi scolaire. Il sera également déterminant dans leurs chances de réussite scolaire ou encore dans leur pourcentage de chance à abandonner les études rapidement (Bennacer, 2008).

Afin de mesurer l'estime de soi scolaire, Bennacer a développé une version française de l'instrument « I Like School », nommée « Échelle des attitudes envers l'école ». Cette échelle prend en compte quatre aspects principaux : « l'affectivité négative envers l'école, le désintérêt pour les apprentissages, les aspirations académiques futures, ainsi que l'anxiété et le stress liés à la scolarité ». Cet outil vise à approfondir la compréhension des facteurs affectifs en jeu dans la réussite scolaire et à identifier des leviers pour améliorer l'estime de soi scolaire des élèves (Bennacer, 2008).

1.3 La subjectivité de l'évaluation scolaire

1.3.1 La constante macabre d'Antibi

L'auteur explore la "constante macabre" dans le système éducatif, soulignant le paradoxe où les enseignants excellents avec des élèves performants sont critiqués s'ils attribuent constamment de bonnes notes. Cette pression sociale pousse à la distribution de mauvaises notes malgré les performances élevées, créant ainsi une tension sociale. Une enquête révèle que 96% des enseignants reconnaissent cette constante macabre, attribuée à des facteurs tels que la tradition, la courbe de Gauss et la confusion entre les phases d'apprentissage et d'évaluation. Les conséquences de ce dysfonctionnement sont multiples, allant de la compétitivité des examens à la perte de confiance entre élèves et enseignants, entraînant même une baisse du nombre d'étudiants en filières scientifiques. Certains, dont le Ministre Hubert Curien, expriment leur préoccupation face à la collusion entre éducation et sélection (Antibi, 2003).

L'auteur identifie dix pièges dans lesquels les enseignants tombent involontairement pour maintenir la constante macabre, révélant des tendances à éviter que le meilleur élève termine trop tôt ou à être généreux en augmentant les notes sur des sujets difficiles. La France semble isolée dans son approche de l'évaluation scolaire, avec la norme de la note 10 comme repère, contrairement à d'autres pays adoptant des pratiques différentes.

Cependant, il existe des raisons d'être optimiste. Un consensus fort parmi les enseignants et les syndicats plaide en faveur de la suppression de la constante macabre. Le système d'Évaluation Par Contrat de Confiance (EPCC) a été expérimenté avec succès, éliminant la constante macabre et favorisant la confiance et la responsabilisation des élèves. L'EPCC, un système d'évaluation visant à éliminer la constante macabre, repose

sur la conscientisation des élèves quant à la valeur de leurs efforts. Les résultats montrent une augmentation des moyennes de classe, une amélioration significative pour certains élèves découragés, et une responsabilisation des élèves non performants (Antibi & Luciani, 2007).

Dans des contextes où des moyens supplémentaires sont disponibles, le système EPCC peut être renforcé, impliquant la collaboration avec des éducateurs pour améliorer la préparation des élèves. Ces expérimentations s'inscrivent dans la lutte contre l'échec scolaire promue par le Ministère de l'Éducation Nationale, identifiant ainsi les élèves réellement nécessiteux de soutien scolaire et soulignant l'importance d'une structuration judicieuse du soutien scolaire.

1.3.2 L'effet Pygmalion

L'effet Pygmalion, ou plus communément appelé effet des attentes, est un concept étudié dans le domaine de la psychologie sociale, en particulier en ce qui concerne son effet sur le domaine éducatif. Dans sa globalité, l'effet Pygmalion désigne la tendance des attentes d'une personne à influencer le comportement et les performances d'une autre personne, généralement de manière à valider ces attentes. Dans le domaine scolaire, l'effet Pygmalion a été étudié afin de travailler les attentes des enseignants envers leurs élèves.

Les recherches sur le sujet ont déjà pu montrer que les attentes des enseignants peuvent influencer la dynamique de la classe de manière à ce que les comportements des élèves reflètent ces attentes. On observe ce phénomène à travers deux prismes en contexte scolaire ; le premier peut se valider à travers des faits réels et prouvés tels que l'adaptation du comportement des élèves et de leurs performances scolaires face aux attentes, quant au deuxième, il peut être validé par la confirmation perceptive de l'enseignant lui-même de façon inconsciente ou non. (Trouilloud & Sarrazin, 2003).

Depuis plusieurs années plusieurs expériences ont été menées à travers le monde sur cet effet des attentes, dont une très connue menée par Rosenthal et Jacobson. Au début de l'expérience, Rosenthal et Jacobson ont transmis aux enseignants participants à l'expérience des informations sur le niveau académique de leurs élèves pour l'année qui venait. Ces informations étaient erronées puisqu'elles surestimaient le niveau académique de chaque élève. Au début de l'année scolaire ces élèves avaient un niveau réel moyen et c'est à la fin de l'année et par conséquent à la fin de l'expérience que ces élèves ont en effet montré une amélioration significative de leur niveau académique. Cette hausse de leur niveau scolaire a été attribuée à la manière dont les enseignants ont interagi avec leurs élèves en raison de leurs attentes supposées par rapport aux informations qu'ils avaient reçu en début d'année.

Cependant, il est important de dire que toutes les différences de performance des élèves, sur une période donnée, ne peuvent pas être attribuées uniquement aux attentes des enseignants. D'autres facteurs jouent bien

évidemment un rôle essentiel comme par exemple les compétences et connaissances antérieures des élèves ainsi que l'aspect motivationnel et travail. De plus, comme nous l'avons vu précédemment, les attentes des enseignants peuvent être influencées par des facteurs externes tels que les stéréotypes sociaux, ce qui peut conduire à des attentes biaisées de la part des professeurs (Trouilloud & Sarrazin, 2003).

Ce qui est certain c'est que l'effet Pygmalion, qui instaure consciemment ou inconsciemment, un traitement différencié des élèves en fonction des attentes des enseignants, a un impact important sur divers plans de la scolarité et du développement intellectuel des apprenants. Ainsi, on peut répertorier de nombreux impacts notamment sur leur performance académique mais aussi sur leur aspect motivationnel et leur confiance en soi. Le traitement différencié des élèves en fonction des attentes des enseignants peut avoir un impact significatif sur divers aspects de leur expérience scolaire, y compris leur développement intellectuel, leur performance académique, leur concept de soi et leur motivation. A contrario, les élèves sur lesquels les enseignants ont des attentes élevées vont recevoir plus d'attention, de soutien et de feedbacks positifs, ce qui va par conséquent renforcer leur motivation et leur confiance en eux (Trouilloud & Sarrazin, 2003).

Bien que l'effet Pygmalion ne soit pas universel et que certains élèves ne confirment pas les attentes de leurs enseignants, il reste un phénomène observable et présent dans de nombreux établissements scolaires. Les recherches actuelles se concentrent sur l'identification des conditions extra et intra scolaire qui modulent l'effet Pygmalion ainsi que sur les moyens qui pourraient être mis en œuvre afin de valoriser des attentes équitables et inclusives de la part des enseignants pour tous les élèves.

En conclusion, l'effet des attentes est un phénomène complexe qui souligne l'importance des attentes positives et des comportements favorables à la réussite scolaire de leurs élèves. Comprendre et gérer ces attentes de manière équitable et juste est essentiel pour créer un environnement éducatif favorable à tous les élèves et ainsi contribuer à la réduction des inégalités dans l'éducation (Trouilloud & Sarrazin, 2003).

1.3.3 Des facteurs externes influents

Dès les premières années de scolarisation, on peut constater des facteurs externes qui influent sur la conception de soi des élèves et potentiellement sur leur future réussite scolaire. Premièrement, les élèves sont déjà exposés aux inégalités sociales dès leur entrée à l'école maternelle, ce qui joue un rôle prépondérant pour la suite de leur scolarité et leur estime personnelle. D'autre part, l'évaluation est mise en place dès la maternelle, bien qu'elle soit dans une logique formative avec une évaluation des compétences, celle-ci a déjà un impact sur le classement futur des élèves. Des études révèlent une inégalité persistante en faveur des élèves issus de milieux favorisés et en défaveur pour les élèves issus de milieux défavorisés, allant à contre-courant de l'objectif d'une éducation scolaire équitable pour tous (Bénit & Sarremejane, 2019).

L'étude faite par Bénit et Sarremejane se concentre sur l'impact des pratiques évaluatives quotidiennes à l'école maternelle sur le premier contact avec l'estime de soi des jeunes apprenants et sur leur première perception de l'environnement école. On peut remarquer que chaque enfant développe des réponses stratégiques différentes en fonction des attentes de l'enseignant, influencées par son milieu social.

Ainsi, les élèves en difficulté cherchent souvent à cacher aux autres et à l'enseignant leur faible réussite, tandis que ceux qui réussissent, peuvent avoir des comportements jugeant envers leurs camarades et les dévaloriser, ce qui renforce par conséquent leur estime personnelle. Ainsi, un système de comparaison entre élèves se met en place dès la maternelle. La constatation qui a émergée de cette étude est que les jeunes apprenants vont avoir tendance à plus se comparer à leurs amis qu'à leurs autres camarades de classe (Bénit & Sarremejane, 2019).

L'influence indirecte du statut social des parents est également prise en compte dans l'évaluation scolaire, montrant une hausse significative de validation des compétences pour des élèves avec des parents au statut social dit élevé (cadres supérieurs, fonctionnaires, chefs d'entreprise, etc.) et une nette baisse de celles-ci concernant les élèves des parents au statut social dit moins élevé (employés, ouvriers, agriculteurs, etc.)

On peut également s'étonner de constater l'influence de l'économie actuelle sur l'éducation et s'inquiéter de la transformation des enseignants en « machines d'évaluations normées », compromettant leur liberté pédagogique. L'évaluation scolaire devient alors l'outil principal pour mesurer la valeur ajoutée de l'élève, de l'enseignant et de l'établissement. Pour Méghaizerou, ce climat ambiant converge vers un changement majeur dans la dynamique éducative (Méghaizerou, 2007).

Nous avons vu que les contextes d'enseignement du professeur et de son élève influencent grandement les pratiques de classe et la façon dont le professeur évalue ses élèves. L'épistémologie pratique de l'enseignant peut également avoir une influence importante dans sa manière de noter. En effet, l'épistémologie pratique des professeurs, introduite pour la première fois par Brousseau en 1986 à travers la didactique des mathématiques, s'explique par une réponse des enseignants quand ils sont confrontés à des difficultés d'ordre didactique. Cette notion met en lumière les phénomènes contextuels et transpositifs qui émergent lors de la pratique de classe mais également les conceptions que peut avoir l'enseignant des différentes disciplines qu'il enseigne. Selon Amade-Escot, « l'idée d'épistémologie pratique étend la réflexion en focalisant sur l'action conjointe entre les enseignants et les élèves comme point central de la création et de l'ajustement des savoirs, tout en dévoilant les mécanismes de co-construction des inégalités scolaires ». Ainsi, l'épistémologie pratique exprime entre autres l'idée selon laquelle les conceptions des enseignants sur les disciplines qu'ils enseignent jouent un rôle décisif dans leur approche de la didactique des savoirs (Amade-Escot, 2019).

1.4 Les différentes pratiques évaluatives scolaires et leurs limites

1.4.1 L'évaluation chiffrée

En ce qui concerne l'évaluation chiffrée, il existe également nombre de facteurs externes qui favorisent le maintien de l'évaluation chiffrée au sein du système scolaire. Premièrement, les parents s'orientent naturellement vers ce qu'il y a de mieux pour leur enfant et surtout au niveau scolaire. Ils recherchent la meilleure école avec les meilleurs résultats obtenus et par conséquent les meilleures notes. Cette vision du contexte scolaire des parents tend à valoriser les notes chiffrées qui leur paraissent plus concrètes et qui peuvent permettre à leurs enfants d'accéder aux meilleures écoles, au dépend d'une évaluation formative dont le concept est encore flou pour beaucoup de parents d'élèves.

Ils se réfèrent inconsciemment à ce qu'ils ont connu, étant plus facile pour eux à comprendre, et à la norme sociétale qui valorise les chiffres, les statistiques et les évaluations à tout niveau. Cette volonté parentale agit forcément sur la continuité des évaluations chiffrées (Morales-Perlaza & Poitras, 2023).

Par ailleurs, les élèves ont ainsi intégré la notation chiffrée comme la norme, ont peur d'elle et s'y réfèrent très régulièrement. On peut d'ailleurs observer que les professeurs sont plus souvent questionnés par les élèves sur la question de l'évaluation et de la note plutôt que sur son contenu réel. On se retrouve alors face à des élèves qui, par appréhension de la note et de l'évaluation, vont faire beaucoup plus d'efforts, vont beaucoup plus travailler et mettre en œuvre de nouvelles compétences pour réussir l'évaluation, que si le travail qui les attendait n'était pas noté. Ils vont alors intégrer ce qui est essentiel ou facultatif, poussés par leurs parents qui attendent des bulletins scolaires chiffrés.

Les parents ayant une influence de plus en plus conséquente sur le système éducatif et étant mal informés sur les nouvelles pratiques éducatives et évaluatives, vont aller même jusqu'à exercer des pressions sur les politiques éducatives afin de rester dans un système de notes traditionnel. Pressions qui, au fil du temps vont porter leurs fruits auprès des ministères.

Cette pression s'exerce aussi sur les enseignants et les directeurs d'établissements scolaires, qui ont de plus en plus de responsabilités et de moins en moins de marges de manœuvre, qui vont finir par se conformer aux attentes institutionnelles pour obtenir toujours plus de résultats.

En effet, la question de l'évaluation chiffrée et normée est débattue car certains chercheurs ont fait la conclusion qu'elle aurait un caractère oppressif sur les élèves et qu'elle ferait partie des causes de l'inégalité scolaire qui existe encore aujourd'hui. Elle favorisait une certaine élite car les parents faisant parti de classes sociales dites élevées seraient plus à même d'aller au-delà de cette note et de demander plus ample informations et explications au professeur, tandis que les parents des élèves issus de milieux

défavorisés se contenteraient de la note seule. Cependant, peu importe le milieu social, la note chiffrée est favorisée par tous les parents (Morales-Perlaza & Poitras, 2023).

Par ailleurs, depuis les années 1970, certains chercheurs en sciences sociales parlent du phénomène de résignation acquise ou apprise chez les élèves. La résignation acquise ou apprise se traduit par un « désinvestissement sociocognitif, un sentiment d'incapacité et un découragement progressif face aux échecs » (Merle, 2022).

En effet, cette résignation survient lorsque le « seuil de tolérance » d'un élève par rapport aux objectifs élevés fixés par l'enseignant et/ou les parents, est largement dépassé, ce qui à terme met en jeu les performances de l'élève. Ce même élève va par conséquent éprouver un sentiment d'insatisfaction face à son travail et une diminution de son estime de soi.

Comme vu précédemment, de nombreux facteurs externes influent sur l'évaluation. Cependant, des études ont montré que l'évaluation chiffrée en particulier contribuait à renforcer les stéréotypes sociaux et ainsi les inégalités scolaires, puisqu'elle catégorise et met dans des cases les élèves par leur moyenne : les premiers de la classe, les élèves moyens et les derniers de classe. Les élèves pouvant ainsi se comparer et se montrer jugeant face à leurs camarades. Ainsi, ces stéréotypes ont une influence significative sur les attentes des enseignants, sur les résultats scolaires des élèves stéréotypés, sur la relation que les élèves entretiennent avec leurs pairs et évidemment sur leur estime d'eux-mêmes. C'est alors un cercle vicieux qui se met en place pour ces élèves, qui devront toujours prouver plus que leurs camarades pour se faire une place tant bien que mal dans le système scolaire (Merle, 2022).

Selon Pierre Merle, sociologue, l'idée selon laquelle l'évaluation chiffrée est plus précise est totalement fausse car elle est très subjective et ne tient pas compte de la relation qu'ont pu entretenir les élèves avec l'évaluation et des impacts sur leur progression scolaire. « Ainsi, une réflexion sur l'utilisation de l'évaluation chiffrée en classe est nécessaire pour favoriser un environnement d'apprentissage plus positif et inclusif » (Merle, 2022).

C'est bien parce que la question d'évaluation a toujours posé question que dans les années trente, Piéron a créé le terme de « docimologie » afin d'étudier la correction d'examens et les comportements des élèves évalués. Cette théorie a été à l'origine de longues années de recherches en sciences sociales visant à mieux comprendre et appréhender l'évaluation scolaire et les divers facteurs qui l'influencent.

L'évaluation chiffrée a largement été critiquée par ces recherches, démontrant son impact nocif sur les élèves, cependant il existe avec du recul peu d'alternatives viables qui soient aussi faciles de compréhension par tout le monde, c'est en partie pour cela que les chercheurs n'ont pas toujours été entendus par les politiques éducatives (Raulin, 2017).

Dans ses études, Piéron a été l'un des premiers à identifier plusieurs biais dans la correction des copies, tels que l'effet de contraste qui se traduit par la perception d'un objet ou d'une personne faussée car influencée par la comparaison avec un autre objet ou personne, l'effet de halo qui se traduit par une première impression qui influence la perception globale d'un objet ou d'une personne de manière positive ou négative et l'effet Pygmalion précédemment expliqué.

Malgré les obstacles sociétaux et politiques à franchir pour atténuer un jour l'importance de l'évaluation chiffrée dans notre système éducatif, les chercheurs continuent leurs efforts afin de pouvoir transitionner un jour vers des évaluations plus inclusives et égalitaires pour les élèves. Pour que les chercheurs soient un jour entendus, un engagement politique fort est indispensable afin qu'ils puissent avoir un véritable impact sociétal et pouvoir effectuer de vrais changements (Raulin, 2017).

Merle souligne que la subjectivité et ses effets ne sont pas limités à l'évaluation chiffrée. En effet, les conclusions des études sur la psychologie qui rentre en jeu dans la notation s'appliquent également à d'autres formes d'évaluation, telle que l'évaluation par compétences par exemple.

1.4.2 L'évaluation par compétences

La transition vers l'évaluation par compétences en France a émergé dans les années 2000. Premièrement, on a pu constater la promotion par les politiques du « socle commun de compétences et de connaissances » qui exige une observation détaillée de chaque compétence pour chaque matière et pour chaque élève plutôt qu'une note globale. Cette mesure a d'abord été adoptée à l'école primaire, ce qui a conduit à l'abandon presque systématique des notes chiffrées surtout pour le cycle 1 et 2. Cette notation a été remplacée par de nouvelles échelles d'évaluation traduites par un code couleurs, smileys, symboles, etc. Cette nouvelle réforme a aussi contribué à progresser vers une inclusion accrue en limitant, par exemple, les comparaisons sociales liées à une note inférieure à 5/20.

Cependant, même avec ces nouvelles pratiques, les risques de désignation acquise et de décrochage scolaire persistent si les méthodes d'enseignement et les exercices dépassent le seuil de tolérance des élèves.

Malgré la réforme du collège en 2016, les évaluations chiffrées restent largement utilisées pour noter et classer les élèves au collège et au lycée, ce qui limite forcément l'efficacité de la réforme qui avait été mise en place sur le terrain (Merle, 2022).

Vriese par exemple, plaide également en faveur d'une transition vers un système d'évaluation basé sur les compétences. La vision plus large et objective sur les capacités et compétences des élèves pourrait permettre aux élèves de mieux se connaître et connaître leurs capacités pour ainsi permettre une meilleure orientation

future. Elle permettrait également aux professeurs d'avoir une estimation et une perception plus globale du niveau de leurs élèves. L'idée d'étendre ce système de suivi des compétences jusqu'à l'enseignement supérieur est également avancée, afin d'aider les étudiants à mieux réussir dans leur parcours académique. Dans ses recherches, dans le cadre d'une production de texte en français non notée, il ressort que la plupart des élèves ont réussi à produire des textes plus longs et de meilleure qualité, notamment ceux qui bénéficient de mesures pédagogiques spécifiques. L'absence de notation semble avoir un impact positif sur la motivation et la qualité du travail des élèves (Vriese, 2017).

Bien que de nombreux aspects positifs du système éducatif et des bénéfices pour les élèves aient été mis en avant avec l'introduction de cette notion de compétences, plusieurs critiques ont émergé. L'existence même des compétences à l'école a été remise en question, comme l'ont souligné Jonnaert, Fortuna, Ayotte-Beaudet et d'autres chercheurs en 2015.

Depuis le début du XXI^e siècle, trois positions se distinguent sur la présence ou non de compétences au sein même des programmes scolaires. Certaines s'inscrivent dans un principe d'ouverture vers une nouvelle forme d'enseignement, reconnaissant l'utilité des compétences dans les programmes en essayant d'identifier les aspects techniques que requiert l'évaluation par compétences. D'autres estiment que chaque compétence est associée à un grand nombre de situations, alors que d'autres pensent qu'il est nécessaire que les élèves soient confrontés à des situations inédites (Raulin, 2017).

Cependant, renoncer aux compétences aurait des conséquences sur la participation aux évaluations internationales car beaucoup de pays dans le monde ont déjà adopté cette nouvelle forme d'apprentissage depuis déjà un moment et cela impacterait aussi l'interprétation des résultats par les médias. Il persiste un flou dans la définition de compétence, tous les chercheurs n'étant pas d'accord, mais leur intégration dans les programmes d'enseignement semble inévitable aujourd'hui.

On peut tout de même avouer que la mise en œuvre de ces changements a été précipitée sur le plan politique et administratif, sans que les chercheurs aient étudié en détails les conditions de mise en œuvre et les effets de cette évolution sur les élèves lors des évaluations scolaires par exemple. Cette mise en œuvre quelque peu bancale de l'évaluation par compétences a favorisé l'émergence de pratiques évaluatives qui n'étaient pas forcément très adaptées à la conception initiale du socle commun de compétences et à ses objectifs premiers.

Ainsi, il est nécessaire de retravailler la mise en œuvre de l'évaluation par compétences et de « réfléchir à une "évaluation curriculaire des acquis" des élèves ». Des recherches futures sont envisagées par les chercheurs (Raulin, 2017).

1.4.3 Vers une évaluation formative plus que sommative : l'émergence de nouvelles pratiques évaluatives

En 1982 dans le rapport Legrand, on préconisait déjà une généralisation de l'évaluation formative. Cependant, durant de nombreuses années, l'évaluation formative a été confondue avec l'évaluation certificative ou sommative, ce qui a participé à compromettre la capacité de l'évaluation formative à fournir des informations sur l'apprentissage des élèves et à diversifier les pratiques évaluatives. On a même pu constater chez quelques enseignants que la méconnaissance de l'évaluation formative avait pu entraîner la pratique de l'évaluation sommative conçue à des fins formatives et inversement. Cette situation a conduit à des formes hybrides d'évaluation pendant de longues années, loin de l'objectif premier de l'évaluation formative (Raulin, 2017).

Certains auteurs sont favorables à une approche de l'évaluation scolaire plus collaborative, participative, démocratique et pluraliste, offrant aux apprenants la responsabilité et la liberté de créer, de découvrir et d'explorer. Cette vision de l'évaluation repose sur le concept d'« inter évaluation ». Ce concept d'inter évaluation vise à favoriser une approche totalement formative basée sur une co-construction entre les apprenants et les professeurs. Cette démarche prend en compte plusieurs facteurs qui semblent déterminants dans l'évaluation scolaire tels que l'investissement de l'élève dans son travail et le soutien de la famille de l'élève, qui se révèle être indispensable afin d'avoir une situation favorable aux progrès scolaires. Une des idées essentielles est de considérer l'apprenant comme vrai acteur et décideur de sa situation scolaire, ce qui, d'après des études en psychologie sociale et cognitive, améliorerait l'apprentissage. Selon quelques auteurs, les systèmes éducatifs actuels renforceraient les dynamiques propres à l'économie : la compétition et l'offre et la demande du marché, ainsi que les inégalités sociales en « reproduisant les hiérarchies sociales à l'école. » Les pratiques évaluatives plus démocratiques et participatives pourraient atténuer ceci sur le long terme (Morales-Perlaza & Poitras, 2023).

Une étude menée par Camille Terrier (2014) met en lumière l'impact de la notation sur la progression des élèves, montrant que limiter les notes basses favorise les progrès scolaires. Cette constatation met en évidence l'importance d'une évaluation bienveillante et constructive.

Dans certains pays, comme la Finlande et l'Allemagne, les systèmes éducatifs ont adopté une nouvelle approche éducative sans notes basses, où les élèves peuvent atteindre la moyenne avec des notes relativement modestes. Cette pratique encourage les élèves à s'engager dans leur apprentissage sans craindre les conséquences démesurées des notes basses.

En outre, des pratiques telles que l'évaluation par contrat de confiance et l'évaluation formative sont recommandées pour fournir des feedbacks positifs et constructifs et soutenir la progression des élèves. Ces

approches mettent l'accent sur le développement des compétences et des connaissances plutôt que sur la simple notation des performances (Merle, 2022).

Une approche un peu plus ambitieuse consiste à instaurer des « classes sans notes », dans lesquelles les élèves sont évalués sur chaque compétence de manière détaillée plutôt que par des notes globales. Bien que cette pratique soit encore marginale en France, les premières enquêtes suggèrent qu'elle peut réduire le stress lié aux notes et favoriser l'engagement des élèves dans leur apprentissage.

Selon Pierre Merle, l'évaluation scolaire devrait évoluer vers des pratiques plus bienveillantes, formatives et centrées sur le développement des compétences. Plutôt que de se focaliser sur les notes, les évaluations devraient fournir des feedbacks positifs pour soutenir la progression des élèves tout au long de leur parcours scolaire. Selon lui, on devrait toujours privilégier l'instruction à la sélection même pour des niveaux scolaires supérieurs.

Il existe encore d'autres pratiques évaluatives basées sur l'évaluation formative qui commencent à voir le jour en France et en Europe ces dernières années. Lors de ses travaux de recherche, Kaboré ne dénombre pas moins de six nouvelles pratiques évaluatives dites, selon lui, « les meilleures pratiques prouvées en évaluation formative ».

On peut tout d'abord citer l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs. Ces deux pratiques d'évaluation qui sont liées, font des élèves des vrais acteurs de leur propre évaluation et celle de leurs pairs. L'autoévaluation consiste à juger ses propres compétences en établissant des critères précis, tandis que l'évaluation par les pairs implique d'évaluer le travail des autres. Elles favorisent l'autorégulation en transformant la relation des élèves avec l'enseignant en une relation d'interdépendance. Ces pratiques renforcent l'estime de soi, la cohésion de classe et l'engagement des élèves dans l'apprentissage, bien que leur impact et leur efficacité puissent varier selon des facteurs tels que le sexe, l'origine ethnique ou les résultats scolaires antérieurs.

Par la suite, il existe l'évaluation par autorégulation. Cette dernière « vise à développer la capacité des élèves à planifier, surveiller et évaluer leur apprentissage à travers leurs propres stratégies. » Une étude en Allemagne a été mise en place et a montré des résultats favorables en ce qui concerne l'étendue possible des opportunités d'apprentissage et d'amélioration des résultats des élèves (Kaboré et al., 2022).

L'évaluation par le portfolio consiste à recueillir et organiser les travaux des élèves pour faciliter la réflexion et la révision. Elle favorise l'apprentissage autorégulé en encourageant les élèves à réfléchir sur leur propre travail et à fixer des objectifs d'amélioration. Cette pratique contribue également au développement de l'autonomie des élèves.

Pour continuer, il existe des pratiques évaluatives par des grilles d'évaluation qui définissent clairement les critères d'évaluation et améliorent la transparence de l'évaluation en les partageant avec les élèves. Leur utilisation avec les apprenants peut favoriser l'autonomie en leur permettant de comprendre ce qui est attendu d'eux, « cependant, leur efficacité dépend de la qualité des indicateurs d'apprentissage et de la participation des élèves à leur élaboration » (Kaboré et al., 2022).

La méthode de la rétroaction influence positivement ou négativement l'apprentissage en fonction de sa nature et de sa qualité. Les rétroactions orales participatives et les rétroactions constructives positives sont jugées plus pertinentes par les élèves que les rétroactions négatives et directives. Les améliorations des élèves découlent de la qualité de la rétroaction transmise par l'enseignant.

Enfin, la cartographie conceptuelle est « un outil structuré représente un ensemble de concepts reliés sémantiquement. Les technologies de cartographie conceptuelle influencent positivement l'apprentissage autorégulé en améliorant les compétences métacognitives et la motivation des élèves » (Kaboré et al., 2022).

En conclusion, pour que l'évaluation formative soit efficacement mise en place, il est nécessaire de bien former avant tout les enseignants à ces nouvelles méthodes d'évaluation afin que les doutes ou erreurs dans leur pratique ne puissent pas persister, influençant par conséquent négativement les élèves. En effet, l'évaluation formative aide les élèves à progresser en donnant des retours sur leur travail, en favorisant leur esprit critique ainsi que leur autonomie, cependant elle fonctionne beaucoup mieux quand les enseignants et les élèves comprennent bien comment l'utiliser.

Certaines méthodes d'évaluation formative comme l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs, l'utilisation du portfolio, la carte conceptuelle et les grilles d'évaluation, sont appuyées et validées par des preuves solides de leur efficacité. D'autres, comme le développement des compétences des élèves à se réguler eux-mêmes ou la rétroaction orale et interactive sont prometteuses mais ont besoin de plus de recherches.

Pour finir, il est essentiel que les écoles aient des ambitions scolaires qui encouragent ce type d'évaluation afin d'améliorer le bien-être général des élèves à l'école (Kaboré et al., 2022).

Problématique et questions de recherche

Dans le contexte scolaire, les évaluations peuvent avoir un impact significatif sur l'estime personnelle des élèves. Nous nous concentrons ici sur la façon dont ces évaluations qu'elles soient sommatives ou plus formatives, peuvent influencer l'estime de soi des élèves. La construction de l'estime de soi scolaire est la notion prépondérante à notre recherche. Une évaluation influencée par divers facteurs intra ou extra scolaires, inhérents ou non à l'élève et à sa situation familiale, peut renforcer la dévaluation de son estime personnelle (Merle, 2022). Tandis qu'une évaluation formative juste et équitable renforce la confiance en soi des élèves selon nos recherches (Kaboré et al., 2022).

Les études montrent qu'il existe bien un lien entre évaluation et estime de soi car les élèves réagissent différemment s'il s'agit d'une évaluation sommative chiffrée et normée ou d'une évaluation formative, formatrice voire non notée. Certains sont très motivés par des retours constructifs et positifs et voient ces évaluations comme des opportunités d'apprentissage et d'amélioration, ce qui renforce leur estime de soi et leurs résultats scolaires (Trouilloud & Sarrazin, 2003). A l'inverse, influencées par des facteurs externes, l'évaluation sommative et la note chiffrée ont un impact très négatif sur l'estime de soi des élèves qui perdent peu à peu confiance en eux et en l'école et voient leur réussite scolaire diminuer ainsi que leur avenir scolaire devenir moins favorable (Raulin, 2017).

Dans le cadre de notre recherche, nous allons analyser les effets des choix évaluatifs faits par les enseignants sur l'estime de soi de leurs élèves et s'il existe réellement des biais évaluatifs qui permettent de renforcer l'estime de soi des apprenants, et qui peuvent être mis en place facilement par l'enseignant. Au contraire, nous mettrons également en avant les désavantages de certains choix évaluatifs sur les élèves. Nous nous demanderons aussi s'il existe une influence quelconque sur les choix évaluatifs des enseignants en étudiant leur épistémologie pratique et leur contexte d'enseignement. Pour explorer ces questions, nous allons analyser à la fois les pratiques évaluatives des enseignants et les réactions ainsi que les émotions qui émergent chez les élèves lorsqu'ils sont devant une évaluation. Ainsi, mon travail sera guidé par les questions de recherche suivantes : Comment l'enseignant conçoit-il l'évaluation de ses élèves et en quoi son épistémologie pratique et son contexte d'enseignement permettent-ils de comprendre ses choix et ses décisions ? Ensuite, peut-on constater un écart entre pratique de classe déclarée et pratique de classe perçue par les élèves ? Enfin nous nous demanderons en quoi ces pratiques de classe pourraient-elles influencer l'estime de soi des élèves ?

Méthodologie

1. Contexte de la recherche

Pour cette recherche, nous nous intéresserons en priorité à des élèves de cycle 3 répartis respectivement en deux classes de CM1-CM2 et une classe de CE2-CM1-CM2. En effet, c'est à partir de ce cycle que l'évaluation prend une plus grande place dans l'enseignement et dans le regard des parents sous différentes formes. C'est également à cet âge-là que les élèves commencent à prendre conscience de leurs capacités, qu'ils commencent à se comparer et à construire plus en profondeur leur estime de soi. C'est pourquoi il nous est apparu plus pertinent de travailler avec des sujets de recherche de cet âge-là. Nous avons recueilli nos données auprès d'une classe de 27 élèves de CE2-CM1-CM2, lors de notre troisième stage d'observation et de pratique accompagnée en juin 2024 dans le Tarn. Puis dans une classe de 20 élèves de CM1-CM2 en Haute-Garonne en juin 2024 et enfin dans une classe de 18 élèves de CM1-CM2 dans le Tarn en octobre 2024. Par la suite, nous avons pu recueillir d'autres données recherchées auprès des trois enseignants de ces classes lors d'entretiens semi-directifs.

2. Description générale de la démarche

En ce qui concerne les modalités de recueil, dans un premier temps nous établirons un guide d'entretien semi-directif afin de voir comment les enseignants évaluent leurs élèves et par quoi sont-ils influencés dans leur pratique évaluative. Dans un second temps nous créerons un questionnaire élèves à faire passer dans les classes, qui nous permettra de voir comment la pratique de classe de l'enseignant peut influencer l'estime de soi de ses élèves. Par la suite, nous pourrions faire dialoguer ces deux modalités de recueil afin de constater ou non un écart entre la pratique déclarée des enseignants et la pratique perçue par les élèves. Enfin, nous comparerons les différentes pratiques évaluatives des enseignants et les mettrons en correspondance avec les résultats des différents questionnaires que nous aurons par classe.

3. Questions de recherche

3.1. Première question de recherche : Comment l'enseignant conçoit-il l'évaluation de ses élèves et en quoi son épistémologie pratique et son contexte d'enseignement permettent-ils de comprendre ses choix et ses décisions ?

3.1.1. Données recherchées

Lors de cette recherche, nous voulons d'une part analyser la conception qu'a l'enseignant de l'évaluation et d'autre part, comprendre en quoi son épistémologie pratique et son contexte d'enseignement vont influencer les choix qu'il va prendre pour évaluer ses élèves au mieux. Les données recherchées pour cette première question de recherche vont être d'une grande aide afin de comparer les différentes pratiques d'évaluation des différents enseignants et ainsi pouvoir faire émerger les facteurs les plus déterminants dans les choix évaluatifs de chacun d'eux. On constatera aussi les ressemblances et les différences entre les différents choix évaluatifs dû aux différents contextes d'enseignement et épistémologies pratiques. En ce qui concerne l'épistémologie pratique des enseignants, nous avons fait le choix de rechercher trois dimensions : l'appropriation didactique du savoir par les enseignants, les différentes conceptions de l'apprentissage ainsi que le rôle de l'élève et la place de l'erreur dans les enseignements.

3.1.2. Modalités de recueil

Pour ce recueil de données, nous avons choisi de réaliser des entretiens semi-directifs avec trois professeurs, dont deux de cycle 3 avec deux classes de CM1-CM2, un autre de cycle 2 et 3 avec une classe de CE2-CM1-CM2. En effet, il nous est paru plus pertinent d'utiliser des entretiens semi-directifs dans ce cadre précis afin de pouvoir échanger directement avec les enseignants naturellement sans limite particulière, si ce n'est le cadre de l'entretien déterminé par le guide d'entretien. Ces entretiens seront enregistrés à l'aide d'un microphone sur téléphone portable afin de pouvoir les retranscrire et garder une trace pour l'analyse. Le guide d'entretien a été fait en amont des entretiens en respectant les grands axes de notre recherche et en prenant en compte que celui-ci nous servira dans l'analyse des deux autres questions de notre recherche.

Voici le guide d'entretien semi-directif utilisé pour recueillir nos données :

-Bonjour et merci d'avoir accepté de participer à cet entretien. Je vais vous poser quelques questions concernant vos pratiques évaluatives et l'estime de soi des élèves dans votre classe. L'entretien sera enregistré et anonymisé.

1. Présentation générale

- Pour commencer, pourriez-vous me parler de votre parcours en tant que professeur des écoles ?
- Depuis combien de temps enseignez-vous et dans quelles classes avez-vous principalement été ? Dans quel milieu, plutôt rural ou urbain ? Favorisé ou défavorisé ?

2. Pratique évaluative, contexte d'enseignement et épistémologie pratique

- Pouvez-vous décrire comment vous évaluez généralement les progrès et les performances de vos élèves ? Avec quels outils ou méthodes ?
- Quels types d'évaluation utilisez-vous le plus souvent ? Diagnostiques, formatives ou sommatives ?
- Pourquoi, selon vous, avez-vous choisi ces types et ces méthodes d'évaluation dans votre classe ?
- Est-ce que certains élèves ou certaines réactions d'élèves ou de parents ont pu influencer vos choix ?
- Sentez-vous que votre pratique de classe et vos choix évaluatifs peuvent être influencés par votre expérience ?
- Quels sont, selon vous, les principaux objectifs de l'évaluation dans votre pratique pédagogique ?
- Est-ce que vous vous sentez influencé par votre contexte d'enseignement en ce qui concerne vos choix évaluatifs ? (Contraintes institutionnelles, politique éducative locale, vos collègues, votre contexte socio-économique et celui de vos élèves, les parents...) ? Si oui, comment ? Pourquoi ?
- Selon vous, existe-t-il un écart entre pratique évaluative théorique et pratique évaluative réelle une fois en classe ? Si oui pourquoi ? Pouvez-vous donner un exemple ?
- Comment faites-vous pour appliquer les savoirs à enseigner contenus dans les programmes scolaires aux réalités du terrain ? Êtes-vous déjà allé à l'encontre de ce qui est préconisé par les programmes ?
- Pouvez-vous donner des exemples de situations où vous avez trouvé certains outils ou méthodes évaluatives particulièrement efficaces ou inefficaces ?

3. Différenciation

- Comment adaptez-vous vos méthodes d'évaluation aux différents niveaux et besoins particuliers de vos élèves afin d'inclure et de différencier un maximum ?

3.1.3. Transcription des données et méthode d'analyse

Dans un premier temps nous allons retranscrire à l'écrit tous les entretiens enregistrés. Par la suite, nous analyserons les différentes réponses de chaque professeur. Pour cela, nous allons mettre en avant les réponses aux questions qui présentent des similitudes et des différences entre les entretiens. Par la suite, cela pourra permettre de faire émerger les différents facteurs influençant les choix et décisions évaluatifs de chaque professeur. Nous allons donc analyser le contenu de chaque entretien en le mettant en relation avec les autres grâce à la méthode de catégorisation de Bardin. Ce travail se fait en rapportant les propos des personnes interrogés durant les entretiens et en les analysant et les classant en fonction d'une focale particulière répondant à la question de recherche. Afin de mener ce travail à bien, nous avons donc choisi trois focales pour analyser le contexte d'enseignement du professeur : le contexte social de l'école et le niveau des élèves, l'influence des pairs et enfin la différenciation et l'inclusion. En ce qui concerne l'épistémologie pratique des enseignants, nous avons fait le choix, pour notre analyse, de choisir trois critères : l'appropriation didactique du savoir par les enseignants, les différentes conceptions de l'apprentissage ainsi que le rôle de l'élève et la place de l'erreur dans les enseignements. On associera alors ces critères avec les choix évaluatifs faits par les enseignants.

3.2. Deuxième question de recherche : Peut-on constater un écart entre pratique déclarée et pratique perçue par les élèves ?

3.2.1. Données recherchées

Pour cette deuxième question de recherche, nous allons nous pencher sur la question de la différence entre la pratique déclarée de l'enseignant et sa pratique perçue par les élèves. Les données recherchées ici sont les différences et les similitudes qu'il peut y avoir entre la conception qu'a l'enseignant de sa pratique évaluative et la perception qu'en ont les élèves. On examinera également si les élèves perçoivent et profitent d'une évaluation qui intègre la prise en compte de l'estime de soi, avec des enseignants affirmant favoriser cette dimension dans leurs pratiques évaluatives.

3.2.2. Modalités de recueil

Comme nous n'avons pas eu l'opportunité de pouvoir observer la pratique de classe de chaque enseignant sur une longue période, nous allons alors nous appuyer sur les entretiens que nous allons réaliser avec chaque enseignant pour comprendre comment il pense évaluer et promouvoir l'estime de soi dans sa pratique ainsi que sur les questionnaires élèves que nous ferons passer dans les différentes classes pour comprendre comment

les élèves perçoivent l'évaluation dans leur classe. En ce qui concerne l'analyse des réponses des enseignants, nous allons nous baser sur les réponses apportées en amont par le début du guide d'entretien utilisé lors de la première question de recherche, auquel nous allons ajouter quelques questions sur le lien entre évaluation et estime de soi, comme ci-après.

Le recueil de données est établi à travers un questionnaire élèves papier qui a été fait passer dans les classes par leur enseignant ou par nous-mêmes suivant les cas. Certains mots ou tournures de phrases leur ont été explicités en amont afin de s'assurer de la bonne compréhension de celui-ci. Pour établir ce questionnaire élèves, nous sommes partis du postulat qu'il fallait créer des questions tournées assez simplement pour nous mettre à leur niveau. Nous avons alors choisi d'utiliser des smileys avec des couleurs associées qui leur permettent une bonne compréhension de la consigne. Nous n'avons volontairement pas choisi uniquement des questions ouvertes mais également des questions à choix multiples pour fluidifier leur questionnement et ainsi avoir les résultats les plus spontanés possibles. Cependant, nous avons voulu garder des questions ouvertes afin de laisser la liberté aux élèves de pouvoir s'exprimer comme ils le ressentaient et de pouvoir détailler leurs ressentis et visions sur la situation. C'est sur ces questions en priorité que nous allons nous appuyer afin de comprendre comment l'évaluation est perçue par les élèves.

Voici la suite du guide d'entretien semi-directif utilisé pour recueillir nos données auprès des professeurs :

4. Retour d'information et estime de soi des élèves

- Comment fournissez-vous des retours à vos élèves sur leurs résultats aux évaluations ?
- Quelle importance accordez-vous au retour d'information pour les évaluations faites en classe ?
- Avez-vous beaucoup d'élèves qui ont confiance en eux dans la classe ?
- Pensez-vous qu'il existe un lien entre évaluation scolaire et estime de soi des élèves ? Si oui, lequel ?
- Pensez-vous favoriser l'estime de soi dans vos pratiques évaluatives et dans votre classe en général ? Si oui, par quels moyens ?
- Si non, ressentez-vous le besoin d'avoir à votre disposition des ressources afin de renforcer la confiance et l'estime de soi de vos élèves dans vos pratiques évaluatives ?

5. Ouverture

- Est-ce qu'il y a des choses que vous aimeriez changer concernant vos pratiques évaluatives ?
- Y a-t-il autre chose que vous souhaiteriez ajouter ?

-Merci beaucoup pour cet entretien !

Voici le questionnaire élèves utilisé pour recueillir nos données auprès des élèves :

Consigne : Coche la case ou entoure le smiley qui correspond le mieux à ton ressenti. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

1. Quel est ton niveau scolaire ?

- ☐ CM1
- ☐ CM2

2. Es-tu une fille ou un garçon ?

- ☐ Fille
- ☐ Garçon

3. Comment te sens-tu dans la classe ?



3. Dirais-tu que dans la vie de tous les jours tu as confiance en toi ?

- ☐ Oui
- ☐ Parfois
- ☐ Non
- ☐ Je ne sais pas

4. Comment te sens-tu généralement avant une évaluation ?



Très stressé(e)

Très détendu(e)

5. Comment te sens-tu pendant une évaluation ?



6. Comment te sens-tu après une évaluation ?



7. Comment te sens-tu généralement après avoir reçu les résultats d'une évaluation?



8. Quand tu obtiens une bonne note, est-ce que tu es fier de toi ?



Non

Oui

9. Après avoir beaucoup travaillé à la maison et en classe, tu obtiens malgré tout une mauvaise note. Est-ce que tu es quand même fier de toi ?



10. Penses-tu que les évaluations te motivent à mieux travailler ?



11. Es-tu d'accord avec l'affirmation suivante : « Mes notes reflètent bien mes efforts et mes capacités. »



Non

Oui

12. Es-tu d'accord avec l'affirmation suivante : « Je me sens souvent comparé(e) aux autres élèves à cause des notes. »



10. Qu'est-ce qui te stresse le plus dans les évaluations à l'école ?

.....

.....

.....

.....

.....

11. Comment tes parents ou la maîtresse réagissent-ils à tes notes ? Qu'est-ce que tu ressens par rapport à ça?

.....
.....
.....
.....
.....

12. Qu'est-ce qui pourrait être fait à ton avis pour que les évaluations soient moins stressantes pour toi ?

.....
.....
.....
.....
.....

Merci pour ta participation !

3.2.3. Transcription des données et méthode d'analyse

Chaque entretien réalisé et enregistré avec chaque professeur sera retranscrit à l'écrit afin de pouvoir mieux analyser les données recueillies. Par la suite, nous allons faire notre analyse en nous basant sur trois modalités de recueil différentes et en les liant entre elles. Dans un premier temps, comme pour la question de recherche précédente, nous allons nous appuyer sur les entretiens réalisés avec les professeurs. En effet, les questions de fin d'entretien nous permettent de pouvoir dire quelle pratique de classe pense mettre en œuvre l'enseignant dans sa classe.

Dans un deuxième temps, nous retranscrivons les données recueillies grâce aux questionnaires élèves dans un tableau répertoriant chaque réponse de chaque élève pour chaque question ouverte du questionnaire. Nous ferons cela pour chaque classe. Le tableau nous permettra déjà de pouvoir faire une première analyse et de faire émerger une première tendance pour chaque classe. Par la suite, nous nous appuierons également sur les questionnaires élèves et sur quelques questions fermées qui nous permettront de réaliser des données statistiques représentés par des diagrammes en bâtons. A partir de cela, nous pourrons rédiger les résultats dans le cadre d'un paragraphe structuré et argumenté afin de déterminer la pratique perçue par les élèves.

Pour finir, nous terminerons cette étude de cas qualitative en comparerons pour chaque classe la pratique déclarée par l'enseignant avec la pratique perçue par les élèves. Nous pourrons alors analyser les différences et les similitudes entre les deux perceptions pour déterminer si oui ou non il existe un écart entre pratique évaluative déclarée par le professeur et pratique évaluative perçue par les élèves.

3.3. Troisième question de recherche : en quoi ces pratiques de classe pourraient-elles influencer l'estime de soi des élèves ?

3.3.1. Données recherchées

Les données recherchées ici sont les facteurs liés à l'évaluation qui peuvent influencer une estime de soi positive ou négative. Nous rechercherons alors comment et par quels moyens les évaluations et leurs résultats peuvent influencer l'estime de soi d'un élève avec lui-même, avec les autres et dans la classe en général. Nous analyserons comment les pratiques évaluatives en classe peuvent renforcer une mauvaise image de soi ou au contraire, peuvent renforcer une perception positive de son estime. Nous nous intéresserons également aux différents facteurs qui rentrent en jeu lors de ce processus tels que la confiance en soi dans la vie de tous les jours, son genre, la comparaison avec les autres et la vision que peuvent avoir les adultes de son travail.

3.3.2. Modalités de recueil

La modalité de recueil est la même que pour notre deuxième question de recherche puisque nous utilisons le même questionnaire élèves. Nous ferons passer nous-mêmes ou par l'enseignant le questionnaire élève à tous les élèves de la classe. Nous expliquerons certains mots ou questions mal compris puis nous leur laisserons le temps qu'il faut à chacun pour répondre au questionnaire. Pendant l'entretien semi-dirigé ou en amont, nous demanderons au professeur de la classe de nous communiquer certaines informations importantes à connaître afin de pouvoir analyser nos données au mieux telles que les élèves en difficultés scolaires, les élèves avec des besoins particuliers, avec handicap ou encore ceux ayant une forte ou faible estime d'eux-mêmes.

3.3.3. Transcriptions des données et méthode d'analyse

Pour analyser les réponses des élèves, nous créerons, pour chaque question fermée, des diagrammes en bâtons représentant les réponses des élèves en fonction de leur genre. Nous avons choisi d'analyser ces résultats en fonction du genre de l'élève car cela nous paraissait intéressant de pouvoir comparer l'impact d'une même méthode évaluative sur une fille ou un garçon, sachant à quel point la question du genre à l'école est déterminante. Ces résultats pourront nous permettre d'établir des liens entre évaluation et estime de soi et de comprendre comment et pourquoi le résultat d'une d'évaluation n'est pas perçu de la même manière et n'a pas le même impact positif comme négatif sur tous les élèves. Enfin, nous analyserons dans une seconde partie si la pratique de classe de l'enseignant et ce qu'il met en place au quotidien dans ses choix évaluatifs, influencent plutôt positivement ou négativement l'estime de soi de ses élèves. A partir de ces données, nous allons pouvoir faire émerger les pratiques qui ont tendance à renforcer l'estime de soi des élèves positivement ou au contraire négativement.

Résultats

1. Comment l'enseignant conçoit-il l'évaluation de ses élèves et en quoi son épistémologie pratique et son contexte d'enseignement permettent-ils de comprendre ses choix et ses décisions ?

En ce qui concerne cette phase de recherche, nous avons choisi d'interroger trois professeurs de cycle 3 sur leurs choix évaluatifs. Les questions ont été également tournées de manière à faire apparaître les liens avec leur contexte d'enseignement ainsi que leur épistémologie pratique. Afin de mieux comprendre leurs réponses lors des entretiens nous allons les présenter brièvement. Pour commencer nous avons le professeur E, titulaire depuis 18 ans et enseignant actuellement dans une classe de 27 élèves de CE2/CM1/CM2 sous un poste de direction. Le professeur C, enseigne depuis une vingtaine d'années après une reconversion sur un poste de titulaire d'une classe de 20 élèves de CM1/CM2. Enfin, le professeur V enseigne depuis 5 ans et est actuellement sur une classe de 18 élèves de CM1/CM2.

Afin d'analyser les résultats de nos entretiens pour cette première question de recherche, nous avons choisi d'utiliser l'étude de cas qualitative de Bardin. En effet, nous nous concentrerons sur deux grands axes qui se déclineront en plusieurs sous-parties afin d'étudier d'abord les choix évaluatifs liés au contexte d'enseignement de l'enseignant puis dans un second temps ses choix évaluatifs relatifs à son épistémologie pratique.

1.1. Les choix évaluatifs des professeurs en lien avec leur contexte d'enseignement

1.1.1. Le contexte social de l'école et le niveau scolaire des élèves

Le professeur des écoles adapte sa méthode d'enseignement et par conséquent ses méthodes évaluatives aux différents élèves qu'il rencontre au cours de sa carrière. En effet, suivant les milieux sociaux, la relation qu'entretient l'élève avec l'école va différer. Ce contexte social va influencer également parfois le niveau des élèves à travers l'exigence des parents dans certains cas. En ce qui concerne les professeurs interrogés, le professeur C et le professeur V enseignent dans des milieux plutôt favorisés et urbains, ce qui n'est pas le cas du professeur E. Le professeur C nous rapporte : « *Plutôt urbain. Plutôt urbain, oui* » ainsi que le professeur V : « *Voilà, on a quand même une école qui est favorisée, on ne va pas se mentir. Donc, les parents sont très soucieux du niveau.* ». Le professeur E quant à lui est dans une école rurale assez défavorisée. L'IPS de son école est de 91.1 contre 116 pour l'école du professeur C et 111.5 pour celui du professeur V. Pour le professeur E, cela se voit sur le niveau global des élèves : « *Bon, après, j'ai une classe compliquée.* » ; « *(...) les parents n'ont plus trop de regard sur le travail de leur enfant* ». Ainsi, le professeur E avec un triple niveau et 27 élèves qui ont pour la plupart des difficultés scolaires, se doit d'aménager les évaluations en conséquence. Il a ainsi choisi l'évaluation par pourcentage qui permet un vrai apport pour les élèves en difficulté : «

l'évaluation par compétences et par pourcentage de réussite (...) ça met énormément en avant les évolutions des enfants et leurs points forts, vu qu'il y a les compétences plus les pourcentages de réussite, ça montre leurs avancées. Pour les bons élèves, ça change rien. Mais pour les élèves qui sont moyens ou en difficulté, ça leur permet d'avancer. » Le professeur E est contraint de changer certaines de ses habitudes évaluatives également afin de s'adapter à un nouveau public. Il dit en rapport à l'auto-évaluation : *« Ça devient compliqué l'auto-évaluation. Le retour sur leur propre travail, c'est difficile. Il y a 5 ou 6 ans, j'aurais dit « Oui, ça marche ». Sur les nouvelles générations, j'y arrive plus. »*. Contrairement au professeur E, les professeurs C et V peuvent plus aisément choisir de pratiquer certains types d'évaluation avec un caractère plus autonome pour les élèves : *« Des fois, ils se corrigent à deux tu vois. »* (Professeur C).

« J'utilise les ceintures de Charivari. Il y a des temps spécifiques pour les ceintures et dès qu'ils se sentent capables, ils passent l'évaluation. Donc, en fait, ça vient d'eux. Et honnêtement, là, on est sur une dynamique pas mal parce que ça commence à se remplir quand même, mes tableaux. Je prends un peu cette liberté parce qu'aussi, j'ai le groupe qui s'y prête, que j'avais envie de tester et voilà. » (Professeur V).

1.1.2. L'influence de l'institution, des parents et des collègues

Les pratiques évaluatives des professeurs peuvent parfois être influencées par des personnes ou des éléments externes comme l'institution, les collègues ou encore les parents. Le ressenti des trois professeurs en ce qui concerne l'influence de l'institution à travers les évaluations nationales est plus ou moins similaire. Les évaluations nationales vont influencer les choix évaluatifs des professeurs des écoles pour le reste de l'année puisqu'elles servent très souvent d'évaluations diagnostiques. La question des évaluations nationales n'a pas été abordée durant les entretiens et pourtant ce sujet est ressorti durant ceux-ci. Pour le professeur E, les évaluations nationales lui permettent de pouvoir faire une évaluation diagnostique de chaque élève en début d'année et d'acquérir une légitimité renforcée auprès des parents parfois réticents : *« Moi je trouve ça très bien parce que c'est hors contexte voilà. « Au début du CMI, vous devriez avoir acquis tout ça, bah là vous ne l'avez pas acquis par ça, ça, ça. » Et ce n'est pas moi qui le dis, c'est une évaluation qui est normative, qui est faite par quelqu'un d'autre. C'est pas du tout le même impact pour les parents non plus. Parce que c'est pas mon regard à moi, c'est un regard extérieur »*. Pour le professeur V, cela lui permet de confirmer ses premières observations en classe et ainsi d'avoir un appui pour les choix évaluatifs qu'il fera dans le futur : *« Et en fin de compte, oui, c'est plus ou moins en adéquation avec ce que j'avais observé. Donc, ça me permet d'avoir un appui. »*

L'influence par les collègues de travail est souvent importante en ce concerne les choix évaluatifs des professeurs. Par exemple, les professeurs d'une école vont harmoniser les évaluations par niveau de classe ou encore par cycle. Le professeur E par exemple participait à une évaluation commune sur toute une

circonscription avant l'apparition des évaluations nationales : *« Et avant ça, sur le secteur, au niveau de *nom de la circonscription*, ils avaient créé une évaluation comme ça. Une évaluation par niveau CE2, CM1, CM2... alors eux, ils faisaient début, milieu et fin d'année. Là, c'était un peu lourd. Moi, je faisais début et fin d'année en fait. »* Le professeur C, quant à lui, fait partie d'un gros groupe scolaire dans lequel l'harmonisation des évaluations est de rigueur : *« on fait des évals communes pour le niveau de classe, souvent. On fait des évals ensemble, quoi, avec les collègues »*. Quant au professeur V, ce sont des collègues de travail qui lui ont donné l'envie de pratiquer l'évaluation avec les ceintures de Charivari : *« Ce qui m'a influencé, c'est plutôt les échanges avec des enseignants de cycle 3. Ils travaillent beaucoup avec ça. Donc, je me suis dit, allez, je tente. »*

Pour finir, les trois professeurs interrogés ne se sont pas sentis influencés par les parents globalement. Seul le professeur V a pu avoir quelques demandes des parents sur le retour à la note chiffrée telle que « x/20 » par exemple. Finalement, après explication, ils ont vite compris et adhéré au nouveau système de notation : *« Oui, j'ai eu la demande de deux parents au moment de la réunion de rentrée parce qu'ils disent, voilà, « vous avez des CM2, ils vont passer au collège. Vous pensez quoi de la note ? Il va y avoir des notes. » Donc je leur ai dit qu'il pourrait y avoir potentiellement des points, notamment au niveau des ceintures. Par contre, je ne mettrai pas de notes parce que pour moi, je ne suis pas tenue de le faire, déjà, premièrement. Et de deux, oui, il y a le collège, mais le collège reste le collège. Non, et puis à part, voilà, deux parents qui m'ont demandé des notes, les parents ont bien accroché sur le système des ceintures. »*

1.1.3. La différenciation et l'inclusion

Les choix évaluatifs des enseignants sont également faits en fonction des besoins particuliers des élèves qu'ils ont dans leur classe. Les enseignants peuvent choisir de se tourner vers des évaluations déjà différenciées grâce aux manuels scolaires : *« Par exemple, PICO, ils ont des évals prêtes pour les « dys », tu vois, avec... t'as pas toute la phrase à recopier, tu vois, c'est des trucs à trous, donc c'est évalué. C'est le PPRE qui me dit si j'aménage ou pas. Sinon, je fais les mêmes évals pour tout le monde. »* (Professeur C)

Le professeur E a beaucoup d'élèves à besoins particuliers et essaie de différencier les évaluations lui-même au mieux à travers l'étayage et la remédiation : *« Je vais différencier dans le sens où je vais faire de la dictée à l'adulte pour certains. Je vais plus expliquer les consignes à d'autres. Si l'élève a des difficultés en géométrie, je vais lui dire, tu fais ce que tu peux, mais je vais être beaucoup moins attentive aux soins, aux tracés, etc. C'est plus là-dedans. Moi, je préfère prendre le temps, je me pose avec lui, on fait en dictée à l'adulte, ça va beaucoup plus vite en général, que de le laisser devant un QCM où, quelque part, il y a des réponses déjà notées. »* Le professeur E fait le choix de ne pas évaluer certains apprentissages du cycle 3, en accord avec les parents, pour les élèves en trop grande difficulté : *« J'ai des enfants où je n'évalue pas la mémorisation, mais*

c'est vu avec les parents. Quand je mets histoire-géographie, il fait l'évaluation mais il y a marqué non-évalué en haut. Parce que moi, comme ça, lui, ça lui permet de se rendre compte, quand même, qu'il a fait des choses, il fait des choses comme les autres. C'est marqué dans les PAP, dans les PPS, ou dans un PPRE, peu importe... » (Professeur E).

Le professeur V quant à lui, essaie de faire atteindre à ses élèves en grande difficulté un niveau inférieur qu'il juge minimal. Pour ces élèves, il envisage avec les parents une orientation bien spécifique en SEGPA notamment : *« J'ai deux élèves qui ont vraiment un niveau inférieur, qui n'ont pas acquis les fondamentaux du cycle 2. Donc, eux, on va plutôt réfléchir à une orientation SEGPA. Donc, j'essaie de leur faire atteindre vraiment le niveau CE2. Enfin, les acquis de fin CE2. Donc, eux, je leur propose des ceintures. Maintenant, je leur dis, voilà, j'aimerais bien qu'ils valident au moins les ceintures blanches. » (Professeur V).*

1.2. Les choix évaluatifs en lien avec leur épistémologie pratique

1.2.1. L'appropriation des contenus didactiques par les enseignants

Le professeur E a fait le choix d'inventer lui-même une nouvelle forme d'évaluation spécifiquement pour les tables de multiplication car il ne trouvait pas ce qui lui convenait : *« Après le côté évaluation des tables, par exemple, je l'ai créé parce que j'avais un manque, parce que je ne trouvais pas ce qui m'allait, en fait. Ils savent exactement ce qu'ils vont avoir parce que l'évaluation, ils ont la même pendant un certain temps. Voilà. Et du coup, ils voient l'évolution et c'est ce que je fais en calcul mental. Comme ils ont le pourcentage de réussite, ils voient pas leurs erreurs mais ils voient le pourcentage de réussite. Et par contre, quand ils sont à 100%, il faut rester à 100. Et là, une fois qu'ils ont tous atteint le 100%, allez entre 80 et 100%, je change d'évaluation. On monte en gamme. »* Après plusieurs années de test, il a fait le choix d'adopter ce type d'évaluation pour d'autres notions : *« avec le temps aussi je me suis rendue compte que bah c'est bien je faisais des tables... mais il y a d'autres choses que je n'avais pas faites. Par exemple, les doubles, les demis, les tiers, etc... bah, ils ont aussi besoin de cette régularité-là sur des plus grands nombres, parce qu'ils n'y arrivent pas. »*

Il a pu constater une nette implication des élèves dans cette forme d'évaluation et pense à la décliner maintenant à d'autres domaines d'apprentissage : *« Voilà, parce qu'en fait, ils se boostent eux-mêmes. Moi, c'est vraiment l'exemple des tables. Si je pouvais faire ça en conjugaison, en grammaire, en orthographe, voilà, ça marcherait aussi. »*

1.2.2. Les différentes conceptions de l'apprentissage

La conception de l'apprentissage du professeur, bien que souvent inconsciente, est un facteur déterminant de son épistémologie pratique en ce qui concerne ses choix évaluatifs. Comme vu et expliqué précédemment dans notre cadre théorique, nous rappelons qu'il existe plusieurs démarches d'apprentissage possibles en sciences de l'éducation. Nous pouvons constater que le professeur C a plutôt une vision de l'apprentissage normée à travers sa notation classique : « *Oui moi je mets des lettres, j'utilise A, B, C, D. Pico, ben, t'as les évaluations déjà toutes prêtes. Donc, ça, là, je les utilise. Ah ben, c'est plutôt... Oui sommatif.* » Il dit également ne pas accorder beaucoup d'importance aux évaluations et ne pas pratiquer d'évaluation autre que sommatives : « *C'est vraiment un instant T pour dire...Je n'y accorde pas plus d'importance que ça.* ». Le retour sur les évaluations se fait par une correction classique au tableau : « *Bon, ils ont la note, puis après, ils doivent se corriger.* » Le rôle de l'apprentissage pour ce professeur est plus basé sur une transmission classique des connaissances et sur une évaluation sommative en fin de séquence.

Au contraire, les professeurs E et V ont une approche plus constructiviste de l'évaluation. En effet, ils favorisent l'engagement des élèves à travers des formes d'évaluation plus autonomes et ainsi un apprentissage construit sur la durée avec une logique cyclique et régulière : « *Alors il y a des choses qui sont efficaces et c'est flagrant... la régularité des choses. Ça a un côté cyclique donc ça remet des couches, c'est bien.* » (Professeur E).

« *Ce que j'aime, en tout cas, dans les ceintures, c'est le fait de rebrasser en permanence toutes les notions.* » (Professeur V)

En effet, la méthode des ceintures de Charivari est plutôt dans une démarche constructiviste de l'apprentissage car c'est une méthode d'évaluation qui va privilégier la progressivité de chacun et son autonomie. Le savoir est ainsi construit au fur et à mesure par les élèves, qui sont acteurs de leur propre progressivité. Cette évaluation est plutôt de type formatif : « *Plutôt formatives. Parce que pour moi, déjà, ça permet à tous les élèves de revenir, entre guillemets, en arrière. Et le fait qu'il y ait des couleurs, un petit peu comme au judo, ça les challenge. Et en tout cas, cette classe y est réceptive et ça leur donne vraiment envie de progresser. Donc, en plus, il y a le système d'entraînement avec les couleurs. Ils vont s'entraîner et quand ils voient qu'ils sont à l'aise, ils peuvent passer l'évaluation.* »

Le professeur E privilégie également une approche plutôt formative de l'évaluation avec une même logique de progressivité et de rebrassage des notions quotidien que l'élève va être capable de construire ainsi qu'une correction plutôt individuelle qui permet de les encourager : « *Et donc là, je pouvais leur dire, « oui, t'as progressé, tu vois, c'est mieux ! La semaine dernière, t'étais à 60%, là, t'es à 75%, c'est bien ! » Ou « là regarde, voilà... » J'essaye plutôt de faire comme ça en individuel.* »

1.2.3. Le rôle de l'élève et la place de l'erreur

L'importance que le professeur des écoles accorde à la place de l'erreur dans son enseignement est une des clés déterminantes de son épistémologie pratique. Cela pourra nous donner une idée également de la représentation que le professeur a du rôle et de la place qu'occupent ses élèves dans son enseignement.

Face à l'erreur, le professeur C choisit de leur faire repasser l'évaluation : *« Et il y en a, si vraiment c'est raté, tu vois, il y a des évals... Ou alors, souvent, des enfants, ils n'ont pas compris un exercice ou ils ont... Ou ils ont oublié... je leur redonne, tu vois, pour qu'ils le fassent, pour qu'ils finissent l'exercice. »* Par la suite, le professeur C choisit un système de récompenses par des « noises d'Harry Potter » quand les élèves ont fait un travail que le professeur estime comme bon : *« Donc, ça fait un peu les bons points de la vieille époque, tu vois. En gros, un bon travail égale une noise. »*

Le professeur E n'hésite pas à étayer l'élève en difficulté même lors d'une évaluation pour éviter qu'il reste dans une situation d'échec : *« Et les enfants, ça les met un peu au défi aussi de se dire « bon, on n'y arrive pas » mais je ne vais pas laisser un enfant en échec sur une évaluation. Si on fait une évaluation de maths et que je vois, si j'ai le temps bien sûr, qu'il n'y arrive pas, je ne vais pas le laisser en échec sur l'évaluation. Ce n'est pas mon intérêt. Moi, je sais que je l'ai aidé donc moi je sais quoi mettre dans mes cases à cocher. Mais le but, ce n'est pas qu'il se plante. »* Pour autant, le professeur E n'hésite pas à sanctionner les élèves s'ils ont raté une évaluation collectivement par manque de sérieux : *« Par contre, si une évaluation est complètement ratée collectivement, (...) parce qu'ils ont manqué de travail, parce qu'ils ont manqué de rigueur, (...) et je leur ai dit, « il n'y a pas de question ? Vous avez réussi, il n'y a pas besoin d'aide, vous n'avez rien besoin que je vous réexplique ? » « Non, non, c'est bon, maîtresse, on sait tout faire. » Là, ils se sont pris une avoinée. Pas parce qu'ils n'y arrivaient pas, parce que ça, ce n'est pas grave. Mais parce qu'ils ne voulaient pas, en fait, que je vienne les aider. Là, je vais sanctionner, voilà, sur des choses comme ça. »*

Le professeur V a une vision centrale de la place de l'élève dans ses apprentissages, ils en sont acteurs et ont une certaine liberté concernant leurs évaluations : *« Mais j'essaie quand même de leur mettre en évidence que c'est vraiment leur propre niveau. C'est que, justement, c'est quand ils se sentent prêts, ils le passent. Je ne les oblige pas. Bon, généralement, voyant les autres le faire, ils le font. Et puis, bon, les résultats, parfois, sont là, parfois, n'y sont pas. Donc, gentiment, je vais leur dire, « effectivement, la prochaine fois, entraîne-toi plutôt là-dessus. » Ou alors, « tu vois, là, tu as réussi. La prochaine fois, tu pourras prendre une autre évaluation. » Enfin, voilà, ça peut être comme ça. »*

En dehors des évaluations, le professeur V met également l'élève au centre de la classe, en les engageant à prendre des décisions et en favorisant la responsabilité de chacun : *« ils m'ont demandé un outil ou quelque chose qui pourrait les motiver pour voir leur progression. Je leur ai dit, « proposez-moi quelque chose. » Donc là, ils ont tous réfléchi. Ils m'ont dit, « ah oui on aimerait bien comme en maternelle, les images. » au bout de six images ils ont un privilège. Et donc, on choisit le privilège ensemble. Ça peut être faire écouter sa musique préférée, changer de place pour un jour. Là, notamment, j'en ai deux qui ont changé de place*

aujourd'hui. J'en ai deux qui nous font écouter leur musique. Et hop, ça leur donne vraiment une motivation supplémentaire. »

Lors de cette première partie nous avons déjà pu commencer à établir les différents profils des enseignants. En ce qui concerne le professeur E, il enseigne en milieu rural plutôt défavorisé avec des élèves qui ont beaucoup de difficultés scolaires. Il doit donc adapter ses pratiques évaluatives aux différents profils de ses élèves à travers des évaluations basées sur le pourcentage de réussite ainsi qu'une différenciation par un étayage souvent individualisé. Le professeur E s'est déjà senti influencé par ses collègues et l'institution. Il pratique un mode d'apprentissage plutôt formatif avec ses élèves mais pas constructiviste et a à cœur l'appropriation des savoirs didactiques à travers la création de nouvelles formes d'évaluation.

L'enseignant C quant à lui enseigne en milieu urbain et favorisé avec des profils d'élèves qui n'ont pas de grosses difficultés scolaires. Il est influencé par ses collègues en ce qui concerne ses pratiques évaluatives puisqu'il pratique avec eux l'harmonisation des évaluations au sein de son groupe scolaire. Il différencie ses évaluations grâce aux manuels scolaires pour les élèves bénéficiant d'un PPRE par exemple. Le professeur C a un mode d'apprentissage classique basé sur du normatif à travers des évaluations sommatives et une notation chiffrée. La place de l'élève dans la classe est plutôt classique et pas dans une logique constructiviste de l'apprentissage.

Enfin, le professeur V enseigne en milieu urbain et plutôt favorisé avec peu d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Il utilise une méthode d'évaluation plutôt novatrice qui s'inscrit dans la pédagogie nouvelle : les ceintures de Charivari. Le professeur V a été influencé par ses collègues pour le choix de cette méthode. Il différencie principalement en baissant le niveau attendu par les ceintures pour les élèves les plus en difficulté. Le professeur V pratique un mode d'évaluation basé sur du formatif et de l'autonomie et a une conception de l'apprentissage constructiviste voire socioconstructiviste parfois grâce à ce qu'il met en place dans sa pratique de classe quotidienne.

2. Peut-on constater un écart entre pratique déclarée et pratique perçue par les élèves ?

Afin d'analyser cette question de recherche, nous allons nous pencher sur les différences et similitudes entre ce que le professeur des écoles pense faire et promouvoir dans sa classe au niveau des choix évaluatifs et le ressenti des élèves par rapport à cette pratique. Cela pourra donc nous faire percevoir si un écart subsiste ou non. Nous allons procéder d'abord à l'analyse de la classe du professeur E, puis celle du professeur C et enfin celle du professeur V, cet ordre étant l'ordre dans lequel se sont déroulés les entretiens. Nous allons nous appuyer sur l'entretien réalisé avec chaque professeur ainsi que sur les dernières questions de notre

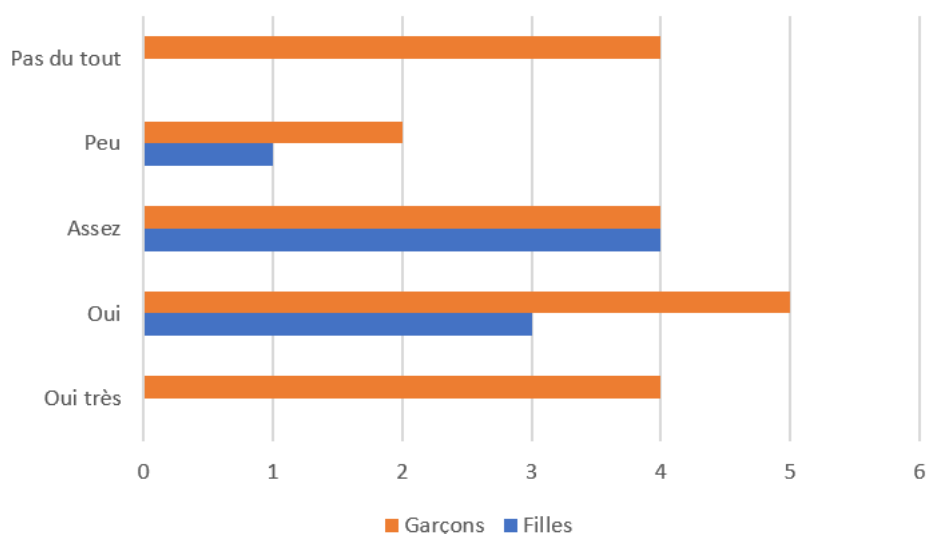
questionnaire, à savoir de la question 11 : « Penses-tu que les évaluations te motivent à mieux travailler ? » jusqu'à la question ouverte n°16 : « Qu'est-ce qui pourrait être fait à ton avis pour que les évaluations soient moins stressantes pour toi ? ». Pour travailler sur cette analyse de questionnaire nous avons fait le choix de répertorier toutes les réponses des élèves aux questions ouvertes dans des tableaux afin d'avoir une meilleure vue d'ensemble de l'ensemble des réponses. Les tableaux sont présentés en annexes. En ce qui concerne les questions fermées, nous avons fait le choix de les répertorier dans un tableur Excel, ce qui nous a permis de générer des statistiques pour chaque question retranscrite en diagrammes en bâtons.

2.1. Pratique déclarée du professeur E et pratique perçue par ses élèves

Lors de l'entretien, le professeur E nous explique que la plupart de ses élèves sont plus motivés par les apprentissages en classe lorsqu'ils savent qu'il va y avoir une évaluation derrière : « ... *ils vont, quelque part, y porter un intérêt parce qu'il y a une évaluation.* »

Même dans le contexte d'une sortie scolaire culturelle programmée, ici par exemple à Aeroscopia, les élèves sont sans cesse motivés par le fait qu'il y ait ou non une évaluation selon le professeur E : « *Voilà, quand on a commencé le travail sur les avions, c'était « et il y aura une évaluation à la fin ? ». Je leur ai dit, « on va aller faire une visite et vous apprendrez des choses. » Et ça, il y a des enfants qui ont, enfin, voilà, il y a toujours ce questionnement-là. « Est-ce que ça va être évalué ? Est-ce qu'il va falloir qu'on l'apprenne ? Est-ce qu'il va falloir travailler dessus ? ». Et là, ils me regardent, des fois, je dis, « mais oui, mais ce n'est pas bien de comprendre ce qui se passe autour de vous, etc ? » ».*

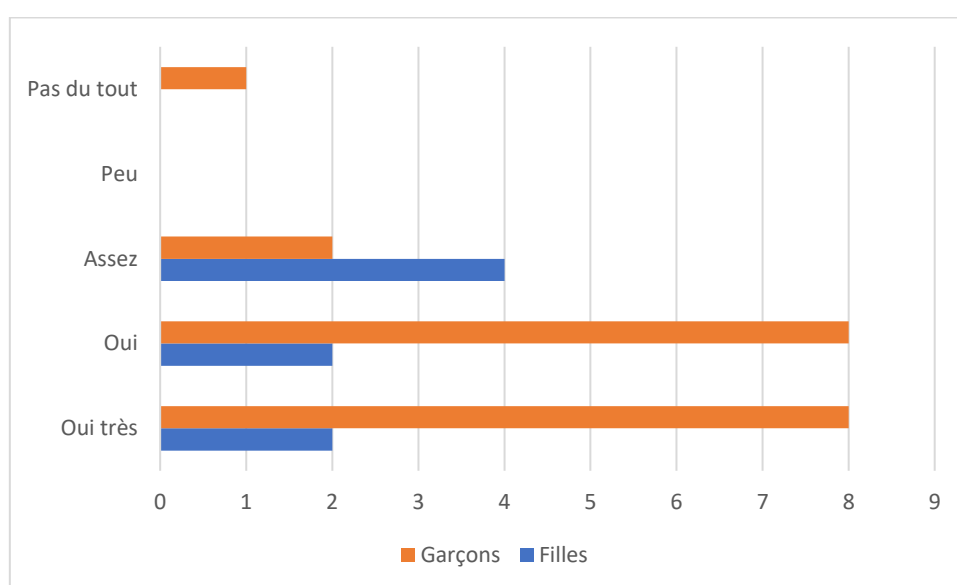
En ce qui concerne les élèves, voici leurs réponses à la question : « **Penses-tu que les évaluations te motivent à mieux travailler ?** » :



Globalement, on peut dire que la majorité des élèves sont effectivement plus motivés dans leurs apprentissages lorsque ceux-ci sont évalués. Les élèves sont par conséquent en accord avec les dires de leur professeur pour cette question.

En ce qui concerne sa méthode d'évaluation par compétences et pourcentages de réussite, le professeur E assure qu'elle favorise l'estime de soi et qu'elle est valorisante pour les élèves. Il déclare également que l'évaluation par pourcentages incite les progrès des élèves : *« L'évaluation par compétences et par pourcentage de réussite ça met énormément en avant les évolutions des enfants et leurs points forts, vu qu'il y a les compétences plus les pourcentages de réussite, ça montre leurs avancées. »*

Du côté des élèves, voici le résultat de leurs réponses en ce qui concerne la question suivante : **« Es-tu d'accord avec l'affirmation suivante : Mes notes reflètent bien mes efforts et mes capacités ? »**



Les élèves ont une perception de la note objective et reflétant bien leurs efforts et capacités. En effet, on peut constater que 20 élèves sur 27 élèves au total déclarent être d'accord avec cette affirmation à travers les réponses « oui » et « oui très ». On peut alors en déduire qu'ils sont en accord avec leur professeur concernant leur notation qu'ils trouvent juste et objectivement réaliste par rapport aux efforts fournis et à leurs capacités.

Par la suite, on peut remarquer également des différences entre la perception qu'a le professeur E de sa pratique évaluative et la perception qu'en ont les élèves. En effet, en ce qui concerne le temps d'évaluation, le professeur E dit ne pas faire comme certains de ses collègues et assure laisser le temps aux élèves pour faire leur évaluation : *« Cette évaluation de tables où moi, j'avais des collègues qui faisaient des pages entières de tables, qui les chronométraient, etc., bon c'est un peu ce qu'il y a dans les évaluations nationales... ce n'est pas ce que je fais ».*

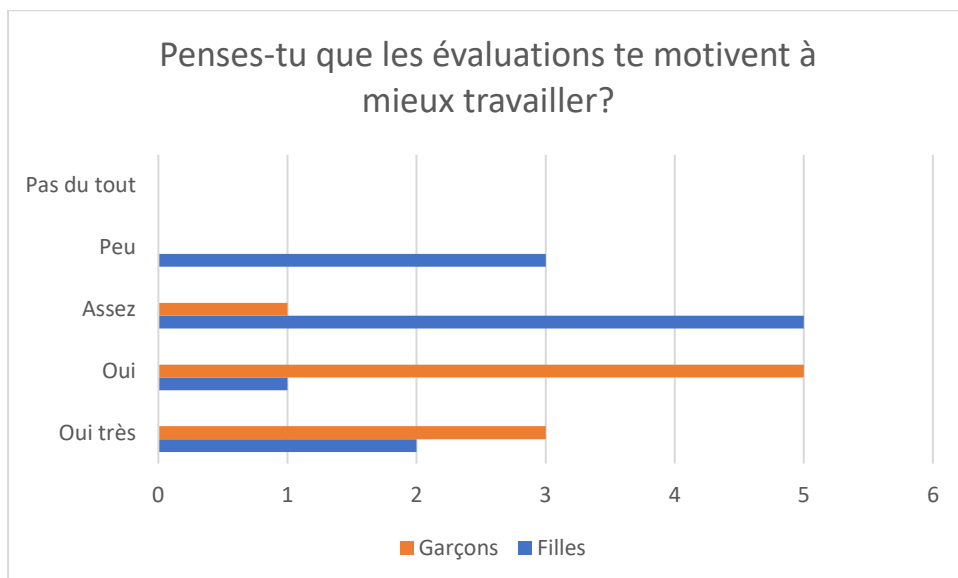
Contrairement à leur professeur, les élèves ressentent un manque de temps pour faire leurs évaluations correctement. En effet, ceci est revenu plusieurs fois comme réponse dans les questions ouvertes, notamment la dernière question : « **Qu'est-ce qui pourrait être fait à ton avis pour que les évaluations soient moins stressantes pour toi ?** ». Un premier élève dit « *Plus de temps* », un second : « *Ne pas donner de temps imparti.* » et encore un autre : « *Le manque de temps* ». On constate donc un écart ici entre ce qui est déclaré par le professeur des écoles et les ressentis des élèves concernant le temps d'évaluation.

Le même écart se constate en ce qui concerne la consigne et sa compréhension lors d'une évaluation. En effet, le professeur E assure répéter la consigne et prêter attention à ce qu'elle soit comprise par l'ensemble de la classe : « *Je vais plus expliquer les consignes à d'autres.* ». Le professeur assure différencier également ses consignes, cependant ce n'est pas la perception de deux élèves interrogés, qui trouvent que la consigne devrait être plus claire et explicite et qui répondent ceci à la question « **Qu'est-ce qui pourrait être fait à ton avis pour que les évaluations soient moins stressantes pour toi ?** » : « *Que les questions soient plus détaillées* » et « *Il y a des mots dans les consignes que je ne comprends pas donc je me trompe. Consigne orale en +* ». On peut alors constater que pour que tous les élèves comprennent bien les consignes, il faudrait que celles-ci soient plus détaillées et dites à l'oral également. On constate alors ici un écart entre pratique déclarée par le professeur et pratique perçue par les élèves.

Nous pouvons donc dire que globalement il n'existe pas d'écart très important entre la pratique déclarée du professeur E et celle perçue par ses élèves. En effet, la plupart sont en accord avec la perception de leur professeur concernant la motivation qu'apportent les évaluations pour travailler ainsi que l'objectivité et la justesse de la notation reflétant bien les efforts et les capacités des élèves. Cependant, un écart se constate entre le professeur E et certains de ses élèves concernant le temps suffisant accordé à une évaluation ou la compréhension de la consigne.

2.2. Pratique déclarée du professeur C et pratique perçue par ses élèves

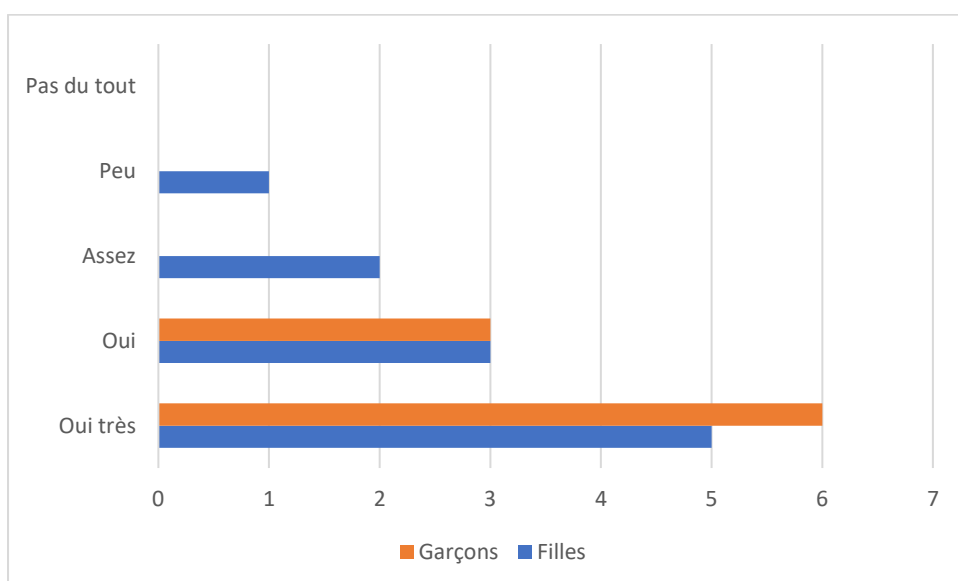
En ce qui concerne la pratique évaluative du professeur C, comme dit précédemment lors de l'analyse de la première question de recherche, elle est plutôt basée sur du transmissif classique et des évaluations sommatives trouvées dans les manuels scolaires essentiellement. Il existe des similitudes dans les réponses du professeur et celles de ses élèves. En effet, ils sont une majorité à considérer que les évaluations qui leur sont proposées en classe par leur professeur les motivent à mieux travailler :



Tout comme ses élèves, le professeur C est du même avis et pense que les évaluations sont une source de motivation pour ses élèves. Le professeur C en parlant des évaluations : « *Je pense que oui, ça les motive à... Enfin, oui, ça les motive à apprendre.* »

En ce qui concerne la notation, le professeur C précise qu'il favorise des notes assez élevées, donnant très rarement des notes basses malgré sa méthode évaluative par la note chiffrée ou apparentée. Pour lui, cela permet de favoriser l'estime de soi des élèves et avoir une notation juste et objective. Le professeur C parlant de sa notation et du fait qu'il essaie de favoriser l'estime de soi : « *J'essaye au maximum. Alors, tu vois, souvent, enfin, vraiment, quand je mets des C, c'est très rare. Et en général, c'est un B, je fais des B-, des B+, des A-, voilà. Et donc, ça, c'est pour les évaluations.* »

Voici les réponses des élèves à la question : « **Es-tu d'accord avec l'affirmation suivante : « Mes notes reflètent bien mes efforts et mes capacités ? »** »



Les élèves sont alors en adéquation avec les propos du professeur C puisqu'ils considèrent pour 17 d'entre eux sur 20 élèves au total que les notes qu'ils obtiennent reflètent bien leurs efforts et leurs capacités.

Par la suite nous pouvons également nous pencher sur l'analyse des questions ouvertes pour cette classe. En effet, en regardant le tableau de retranscription des réponses des élèves aux questions ouvertes, que nous avons mis en annexe, nous pouvons constater qu'une problématique revient souvent dans leurs réponses. En ce qui concerne la question « **Qu'est-ce qui te stresse le plus dans les évaluations ?** », nous avons des réponses de plusieurs élèves similaires : « *Généralement le temps et les questions* », « *Les questions quand je n'y arrive pas* », « *D'être plus sûr de moi et de connaître les questions* », « *les questions* », « *Je ne sais pas peut-être laisser plus de temps* », « *C'est le temps* », « *Les questions !* ».

Le temps revient souvent comme précédemment lors de l'analyse de la classe du professeur E, mais ici « les questions » est la réponse la plus revenue.

Nous savons que le professeur C pratique une évaluation sommative et normée trouvée la plupart du temps dans les manuels scolaires : « *t'as les évaluations déjà toutes prêtes. Donc, ça, là, je les utilise. Ah ben, c'est plutôt... Oui sommatif.* »

Nous pouvons donc établir l'hypothèse selon laquelle le professeur C adapterait peut-être moins ses évaluations à ses élèves et par conséquent qu'ils soient plus en difficulté face à certaines évaluations dont la question ou consigne n'a pas été bien reformulée.

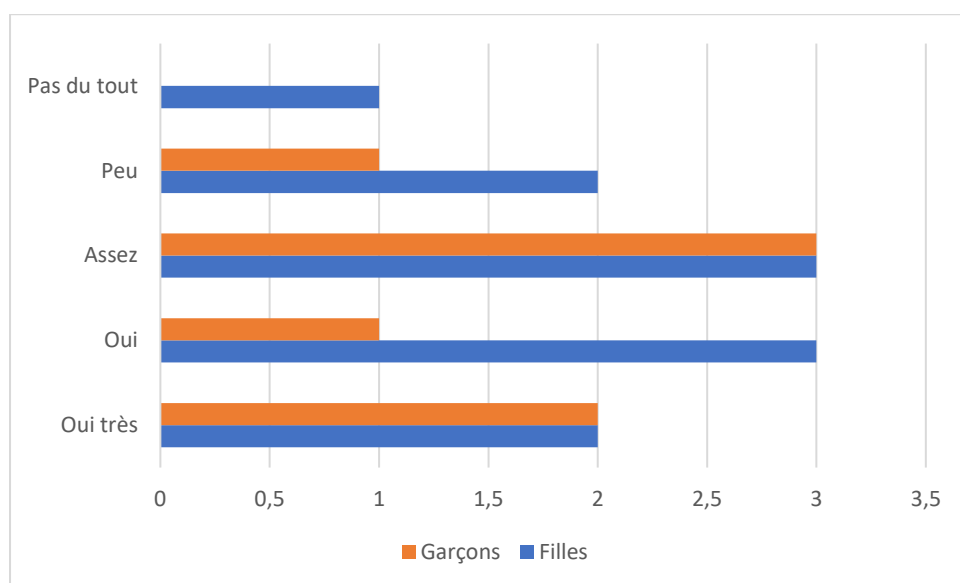
Par conséquent nous pouvons dire qu'il n'y a pas d'écart entre la pratique déclarée du professeur C et la pratique perçue par ses élèves puisqu'ils sont en accord sur le fait que les évaluations les motivent à mieux travailler. Ils sont également en accord avec le fait que le professeur C pratique globalement une notation juste et objective qui reflète bien les capacités et efforts des élèves et qui permet une certaine valorisation de leur estime. Seuls les commentaires des élèves sur le temps et les questions lors des évaluations peuvent poser question sur un possible écart entre pratique déclarée et pratique perçue. En effet, nous avons émis l'hypothèse que cet écart viendrait du fait que le professeur C ne s'approprie pas forcément les évaluations pour les adapter aux besoins de ses élèves. Cependant, nous devons rester prudents et ne pouvons pas affirmer ici qu'il existe un réel écart puisque cela reste une hypothèse.

2.3. Pratique déclarée du professeur V et pratique perçue par ses élèves

Comme précisé précédemment, le professeur V a fait le choix d'une méthode évaluative issue de la pédagogie nouvelle, les ceintures de Charivari, grâce auxquelles il favorise la construction du savoir par les élèves, l'autonomie et la prise de décision. En ce qui le concerne, nous pouvons dire qu'il pense favoriser la motivation

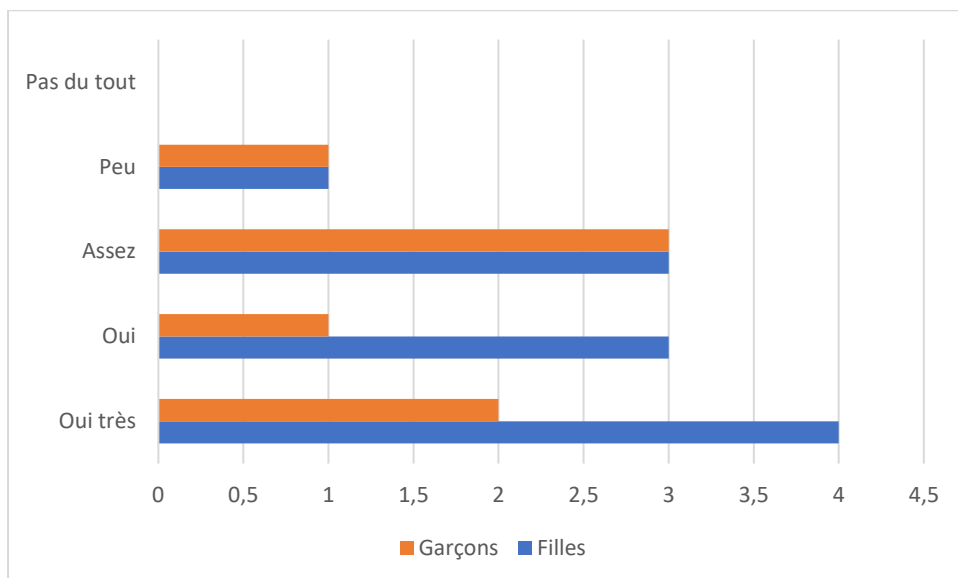
de ses élèves à travers sa méthode évaluative : « *Ils aiment se challenger tous. Oui. Ils sont en demande aussi. On voit cette compétitivité bienveillante entre les élèves. J'ai eu une quinzaine de rendez-vous et sur une quinzaine de parents, j'ai une bonne dizaine qui m'ont fait un retour positif là-dessus. En disant que les enfants étaient contents, qu'ils avaient envie de vite passer des ceintures, avoir des couleurs différentes. Il y a ce petit côté aussi ludique qui motive peut-être.* »

En ce qui concerne les élèves, l'aspect motivationnel de cette évaluation est moins évident. En effet nous pouvons observer ci-dessous les réponses des élèves à la question : « **Penses-tu que les évaluations te motivent à mieux travailler ?** » :



Nous pouvons observer que seuls 8 élèves sur 18 au total répondent favorablement à la question soit par « oui » ou par « oui très ». Ce n'est donc pas la majorité de la classe puisque 6 élèves sur 18 semblent indécis en répondant « assez » et enfin 4 élèves sur 18 répondent par « peu » ou par « pas du tout ». Ainsi, malgré notre première impression sur cette méthode évaluative, les élèves semblent moins motivés par les évaluations que dans les autres classes qui possèdent des méthodes plus classiques. Il existe ici donc un écart possible entre la pratique déclarée du professeur et cette pratique perçue par les élèves, qui nécessiterait cependant d'être questionnée puisqu'il semble ici que la pratique de l'enseignant constructiviste amènerait une forme de motivation interne et non externe comme pour les élèves des deux autres classes.

Dans un second temps, nous pouvons nous pencher maintenant sur la réponse à la question suivante de notre questionnaire : « **Es-tu d'accord avec l'affirmation suivante : Mes notes reflètent bien mes efforts et mes capacités.** » Voici les réponses des élèves :



Ici nous pouvons dire que la majorité de la classe pense que leurs notes reflètent bien leurs efforts et capacités puisque 10 élèves sur 18 répondent favorablement. Il reste encore 6 élèves tout de même indécis comme lors des réponses à la première question ci-dessus. Cependant, les réponses sont moins mitigées puisqu'aucun élève a répondu par « pas du tout ».

Pour le professeur V, l'évaluation par ceintures de compétences est juste et objective puisqu'elle favorise l'autonomie et permet aux élèves de passer l'évaluation quand ils se sentent prêts et ont réalisé les apprentissages : *« Et c'est vrai que, voilà, si l'évaluation est trop compliquée pour eux, je les renvoie sur de l'entraînement. Moi, si tu veux, ces élèves-là, je n'ai pas envie de leur mettre une pression dingue. Mais j'essaie quand même de leur mettre en évidence que c'est vraiment leur propre niveau. C'est que, justement, c'est quand ils se sentent prêts, ils le passent. Je ne les oblige pas. Donc, il y a quand même un côté, quand même, je pense, valorisant, quand même, pour l'estime de soi. »*

Nous pouvons alors dire que les réponses des élèves sont plutôt en accord avec la pratique déclarée du professeur V.

En ce qui concerne les questions ouvertes, nous avons été surpris de deux réponses d'élèves en particulier. Connaissant le mode de fonctionnement du professeur V, il nous est apparu surprenant que deux élèves répondent : *« Les évaluations surprises »* à la question **« Qu'est-ce qui te stresse le plus dans les évaluations ? »** et *« Qu'on enlève les évaluations surprises »* à la question **« Qu'est-ce qui pourrait être fait à ton avis pour que les évaluations soient moins stressantes pour toi ? »**. En effet, comme mentionné précédemment, les élèves sont décisionnaires de leurs évaluations puisqu'ils s'entraînent jusqu'à choisir le moment où ils se sentent les plus prêts à passer leur évaluation. Le professeur V ne nous a pas parlé d'évaluation surprise mais nous pouvons supposer qu'ils en aient faite quelques temps auparavant ou que les élèves ont une mauvaise interprétation des évaluations par ceintures de compétences.

Ensuite, lors de notre entretien le professeur V nous a dit attacher beaucoup d'importance au retour des élèves et savoir adapter ses enseignements à l'avancée de ceux-ci. Voici sa réponse à la question de l'entretien « **Quels sont les principaux objectifs de l'évaluation dans votre pratique pédagogique ?** » : « *Alors, savoir où en sont mes élèves. Savoir si je n'avance pas trop vite, ou peut-être trop lentement. Est-ce que c'est bon, je peux la tenir, entre guillemets, ou est-ce que le groupe, là, ça va trop vite et qu'est-ce que je dois adapter aussi pour les aider ?* »

Pour autant, deux élèves trouvent que les évaluations vont trop vite globalement. Un élève répond « *Que je n'ai pas atteint un niveau au-dessus* » à la question « **Qu'est-ce qui te stresse le plus dans les évaluations ?** » et deux autres élèves disent que le rythme des évaluations est trop rapide et répondent ceci à la question « **Qu'est-ce qui pourrait être fait à ton avis pour que les évaluations soient moins stressantes pour toi ?** » : « *Que ce soit moins mouvementé* » et « *Aller moins vite* ». Ces réponses sont donc en opposition avec ce que le professeur V pense promouvoir à travers une progression individualisée.

Nous pouvons donc dire qu'il existe globalement un écart entre la pratique perçue des élèves et celle déclarée par leur professeur. En effet, en ce qui concerne la motivation qu'apportent les évaluations pour travailler, les élèves et leur professeur sont en désaccord. Cependant, cette réponse semble nécessaire à questionner puisque contrairement aux deux autres professeurs, le professeur V a une vision et une pratique de l'enseignement constructiviste. Cela pourrait conditionner chez les élèves une motivation à travailler plus interne qu'externe, et donc pas guidée uniquement par les évaluations. Par la suite, il existe également un écart concernant l'adaptation à l'avancée des élèves et le temps accordé aux évaluations. On constate un écart hypothétique également en ce qui concerne les évaluations surprises. Ce constat reste hypothétique puisque le professeur V ne nous a pas signalé la présence d'évaluation surprise dans sa pratique. Pour finir, il n'existe pas d'écart entre la pratique déclarée et perçue par les élèves en ce qui concerne la notation juste et objective.

3. En quoi ces pratiques de classe pourraient-elles influencer l'estime de soi des élèves ?

Pour répondre à cette question de recherche nous avons fait passer des questionnaires élèves dans les trois classes étudiées. Les questions concernées sont les questions fermées du questionnaire allant de la troisième à la dixième question, soit sept questions au total. Nous avons fait le choix d'utiliser des smileys dans nos questionnaires pour rendre cela plus intuitif auprès des élèves. Cependant, pour effectuer notre analyse nous avons remplacé ceux-ci par une échelle de gradation, différente suivant les questions posées. Pour ce qui est de l'analyse nous avons fait le choix de la faire en fonction du genre de l'élève. En effet, nous avons pu constater dans notre cadre théorique que l'estime de soi scolaire était très souvent influencée par le genre de l'élève, les filles étant plus touchées par une perte d'estime que les garçons. Nous avons alors trouvé cela

pertinent de comparer les impacts des pratiques évaluatives des professeurs sur l'estime de soi des garçons et des filles dans les classes. Et ainsi constater si une pratique évaluative peut plus qu'une autre renforcer l'estime de soi des filles et inversement celle des garçons. Notre analyse restera globale tout de même afin de comparer principalement les réponses apportées aux questions en fonction de chaque classe. Nous allons pour cela présenter les diagrammes non pas par classe mais par question afin de comparer au mieux les réponses des élèves de chaque classe.

2.1. « Comment te sens-tu dans la classe ? »

Diagramme présentant les réponses des élèves du professeur E :

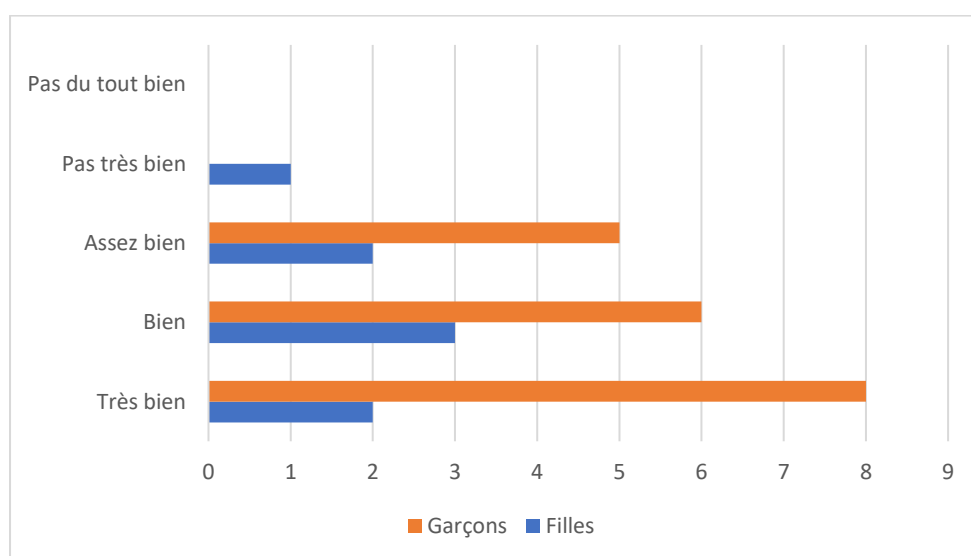


Diagramme présentant les réponses des élèves du professeur C :

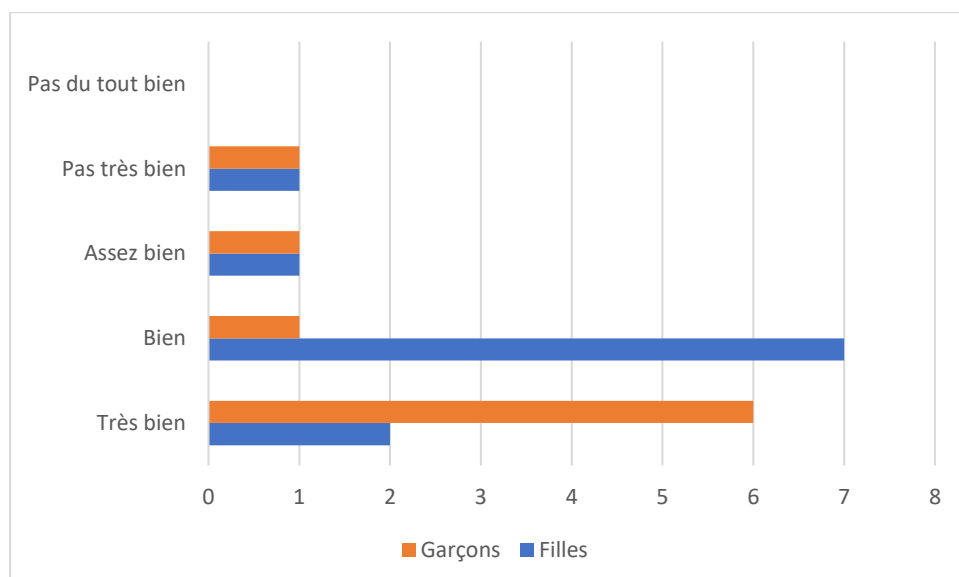
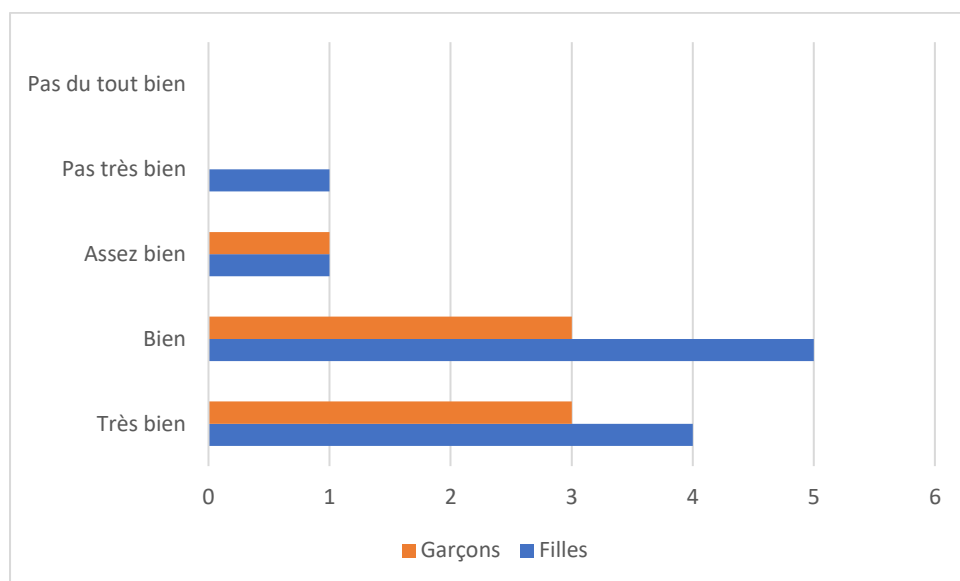


Diagramme présentant les réponses des élèves du professeur V :



Dans l'ensemble les élèves se sentent bien dans les classes des trois professeurs puisque plus de la moitié de la classe à chaque fois a répondu favorablement soit par « très bien » ou par « bien » à la question. Cependant, le bien-être des élèves dans la classe du professeur E est plus mitigé puisque 8 élèves ont répondu de manière neutre ou défavorable à la question. On ne note pas ici de différence flagrante entre les réponses des filles et des garçons dans aucune des classes. Les élèves du professeur V obtiennent un meilleur taux de bien-être en classe avec 15/18 élèves répondant favorablement à la question contre 16/20 et 19/27 respectivement pour les élèves des professeurs C et E.

2.2.« Dirais-tu que dans la vie de tous les jours tu as confiance en toi ? »

Diagramme présentant les réponses des élèves du professeur E :

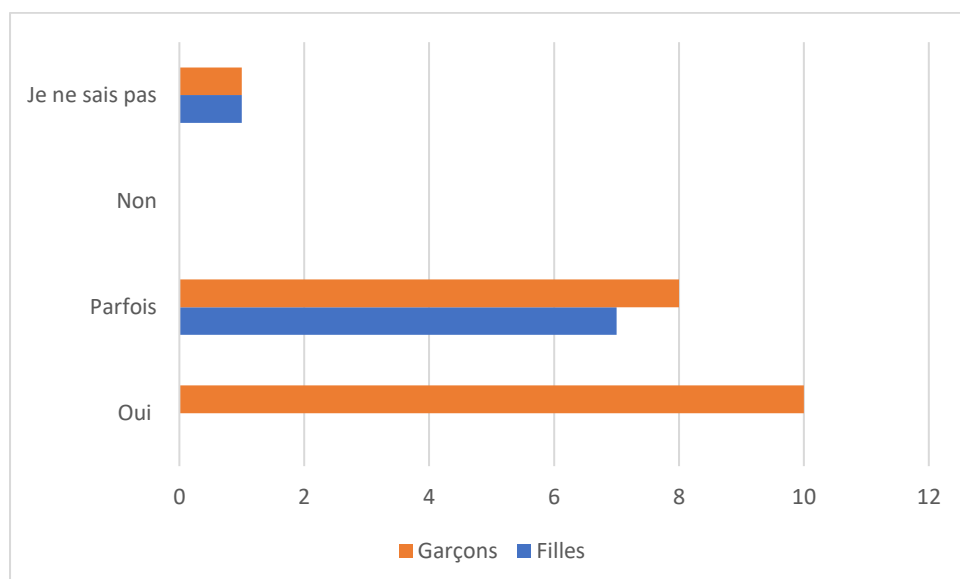


Diagramme présentant les réponses des élèves du professeur C :

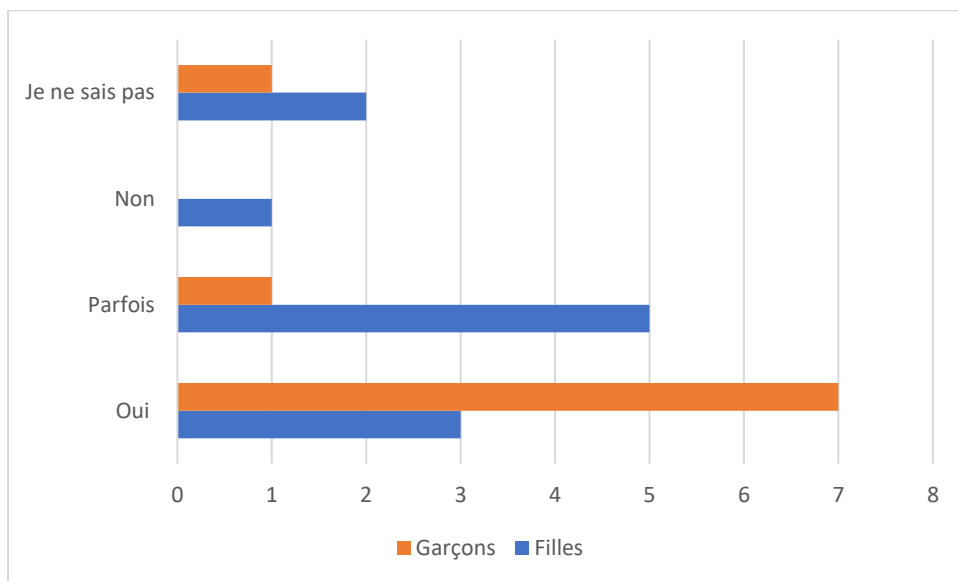
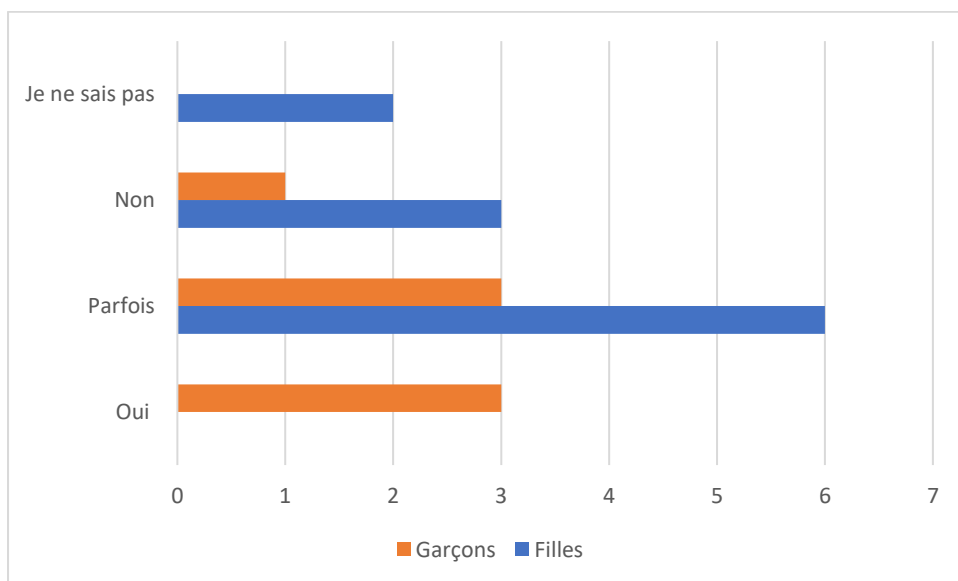


Diagramme présentant les réponses des élèves du professeur V :



Pour cette question, les réponses sont beaucoup plus mitigées dans les classes du professeur C et V que dans celle du professeur E. En effet, 25/27 élèves ont répondu par « oui » ou « parfois » dans la classe du professeur E contre respectivement 16/20 et 12/18 élèves pour les classes des professeurs C et V. Les élèves du professeur E ont donc plus confiance en eux que les autres élèves. Ici on peut cependant remarquer une différence notable de réponse entre les filles et les garçons puisqu'elles ont été peu nombreuses à répondre « oui » à la question comparé à la majorité des garçons dans les trois classes.

2.3.« Comment te sens-tu généralement avant une évaluation ? »

Diagramme présentant les réponses des élèves du professeur E :

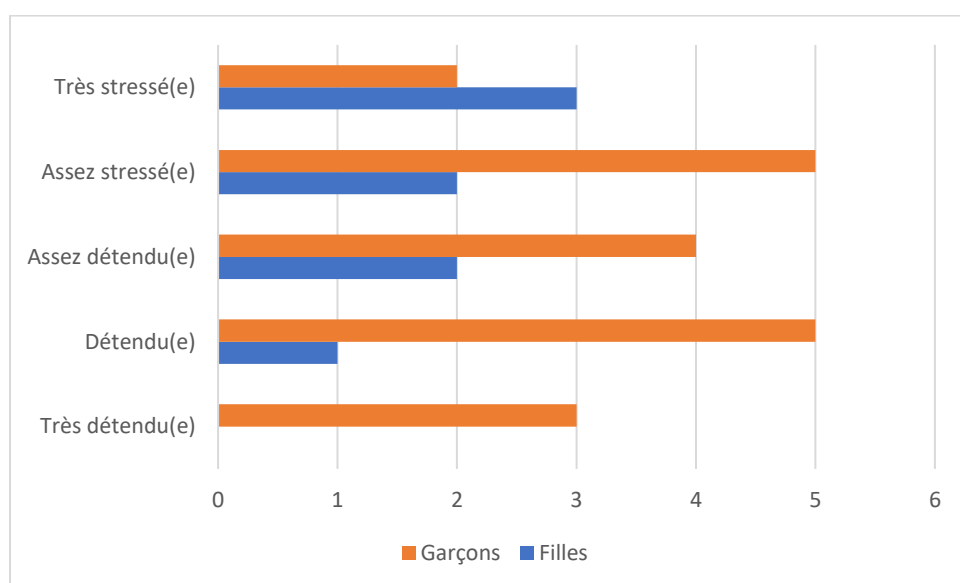


Diagramme présentant les réponses des élèves du professeur C :

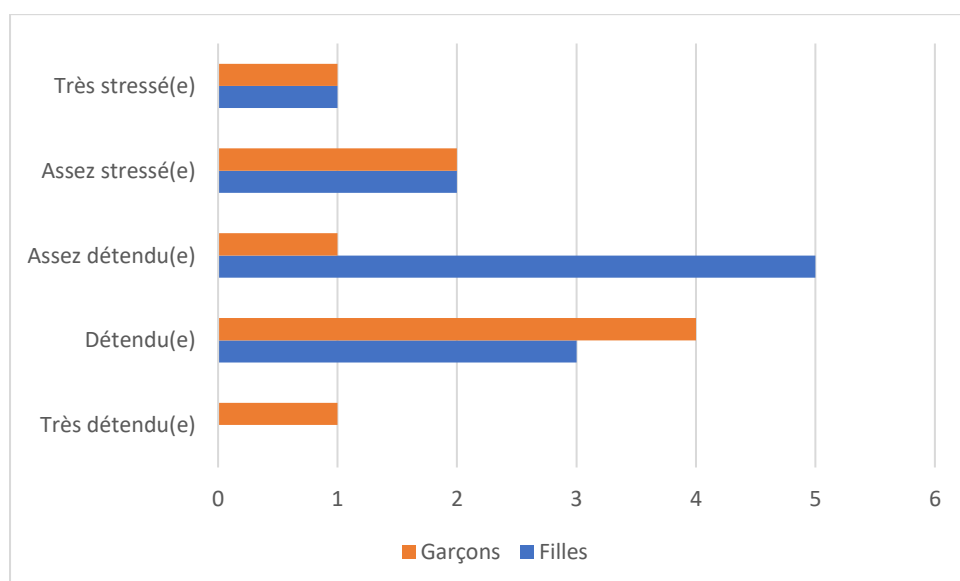
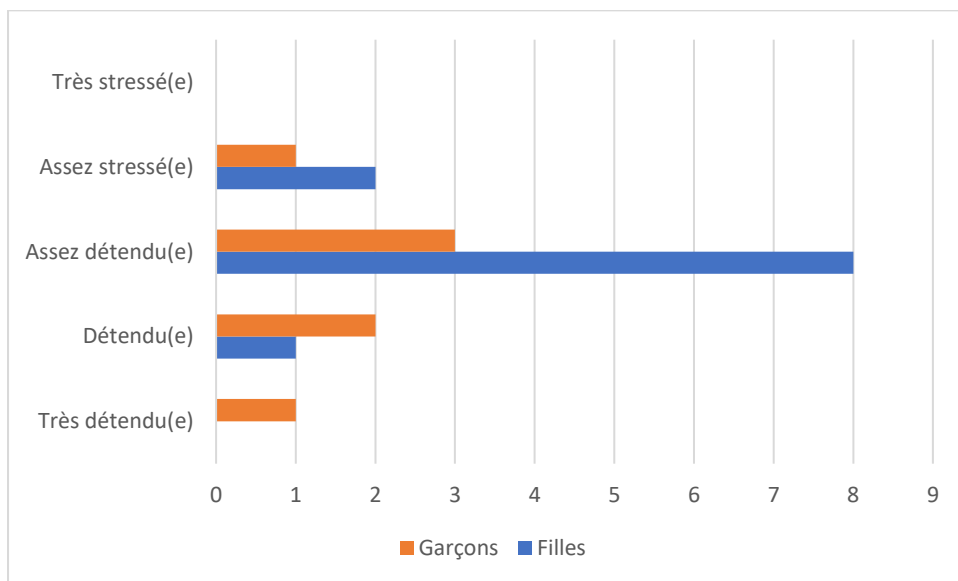


Diagramme présentant les réponses des élèves du professeur V :



Pour cette question, on remarque une différence flagrante entre les réponses des élèves selon la classe. En effet, les élèves des professeurs C et V ne présentent pas un stress notable contrairement aux élèves de la classe du professeur E. 12/27 élèves de la classe du professeur E ont répondu par « très stressé » ou « assez stressé » alors qu'ils sont seulement 3/18 pour la classe du professeur V par exemple. Ainsi, on remarque dans la classe du professeur E des élèves avec des appréhensions de l'évaluation très différentes puisqu'ils sont également 9/27 à avoir répondu par « détendu » ou « assez détendu », alors que dans les deux autres classes les élèves sont plus globalement « assez détendus ». En ce qui concerne la classe du professeur E, les filles sont globalement plus stressées et les garçons plus détendus. Nous ne constatons pas de différence notable dans les réponses des garçons et des filles pour les réponses des deux autres classes.

2.4.« Comment te sens-tu pendant une évaluation ? »

Diagramme présentant les réponses des élèves du professeur E :

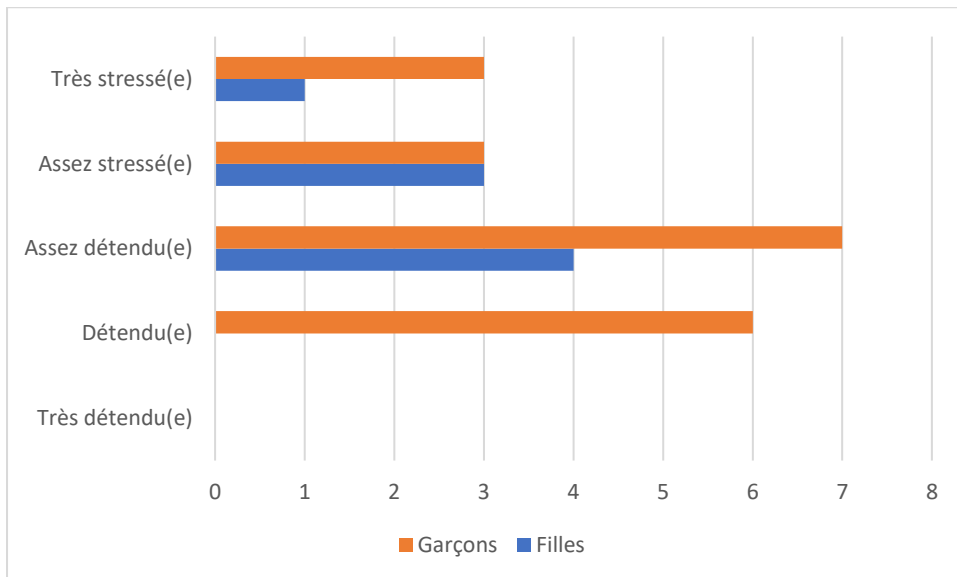


Diagramme présentant les réponses des élèves du professeur C :

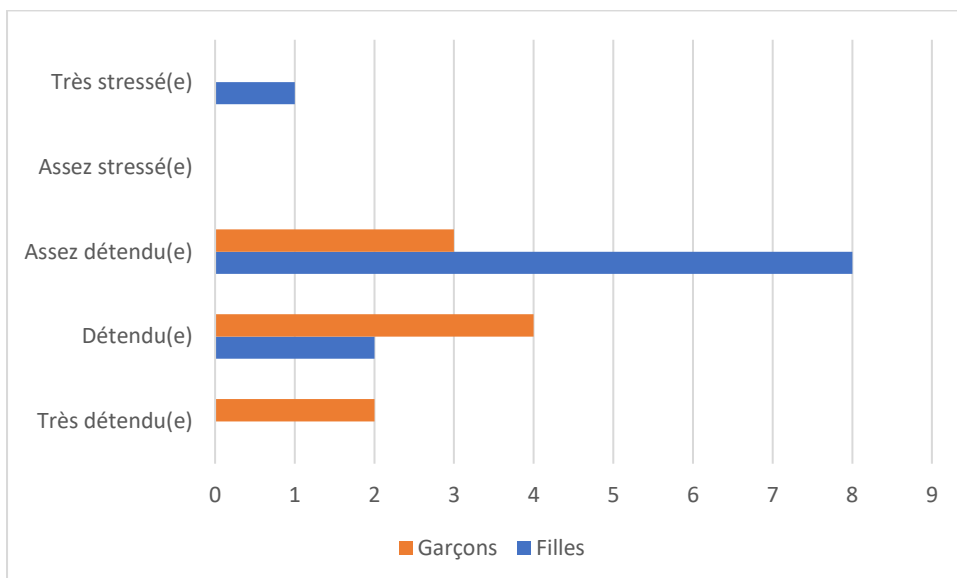
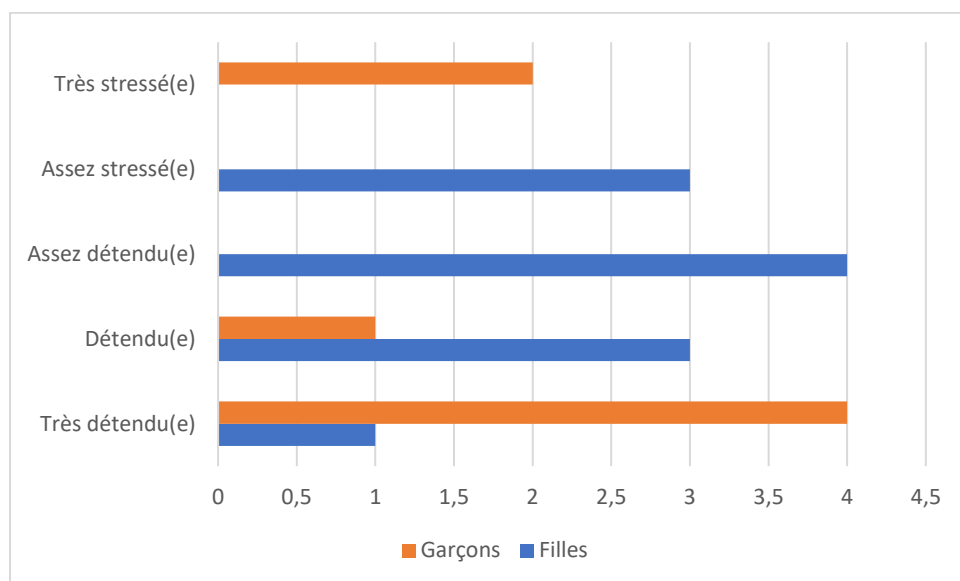


Diagramme présentant les réponses des élèves du professeur V :



Pendant une évaluation, les élèves du professeur E se sentent plutôt stressés puisque 10/27 se caractérisent « très stressés » ou « assez stressés ». A l'inverse on peut noter que les élèves du professeur C sont une majorité à se sentir assez détendus avec seulement 1/20 élève à se sentir « très stressé » ou « assez stressé ». Quant aux élèves du professeur V, les avis sont beaucoup plus partagés avec 5/18 élèves se sentant « très stressés » ou « assez stressés » et 9/18 élèves se sentant « détendus » ou « très détendus ».

2.5.« Comment te sens-tu après une évaluation ? »

Diagramme présentant les réponses des élèves du professeur E :

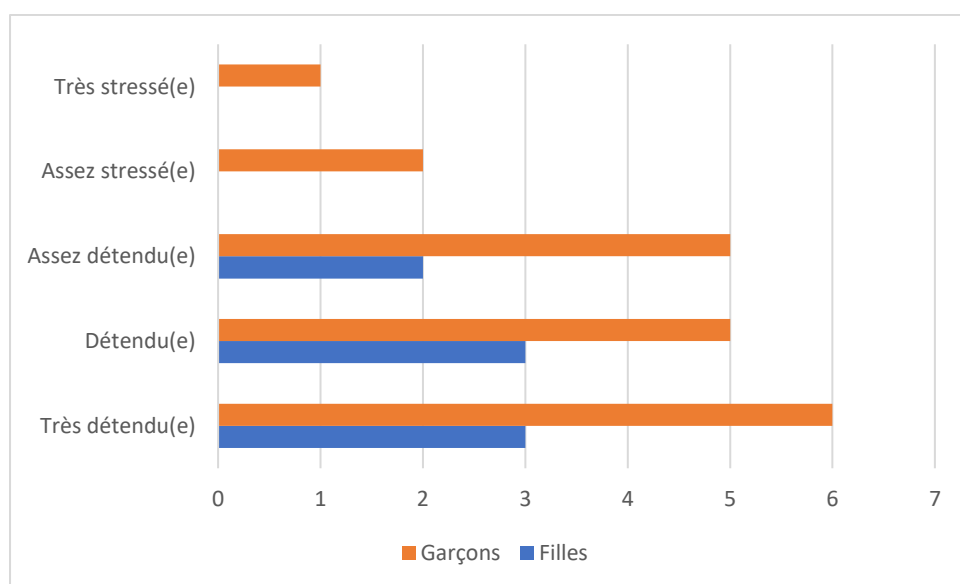


Diagramme présentant les réponses des élèves du professeur C :

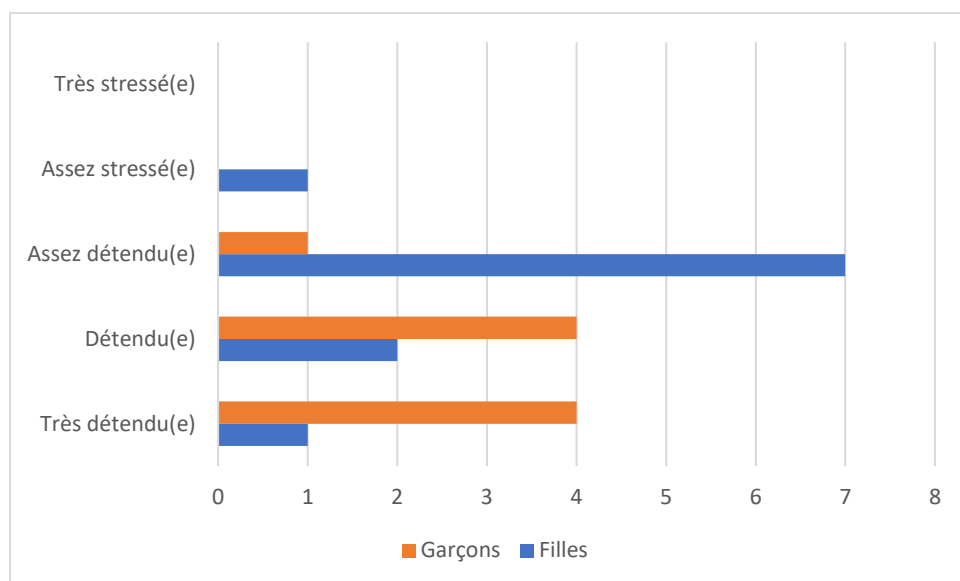
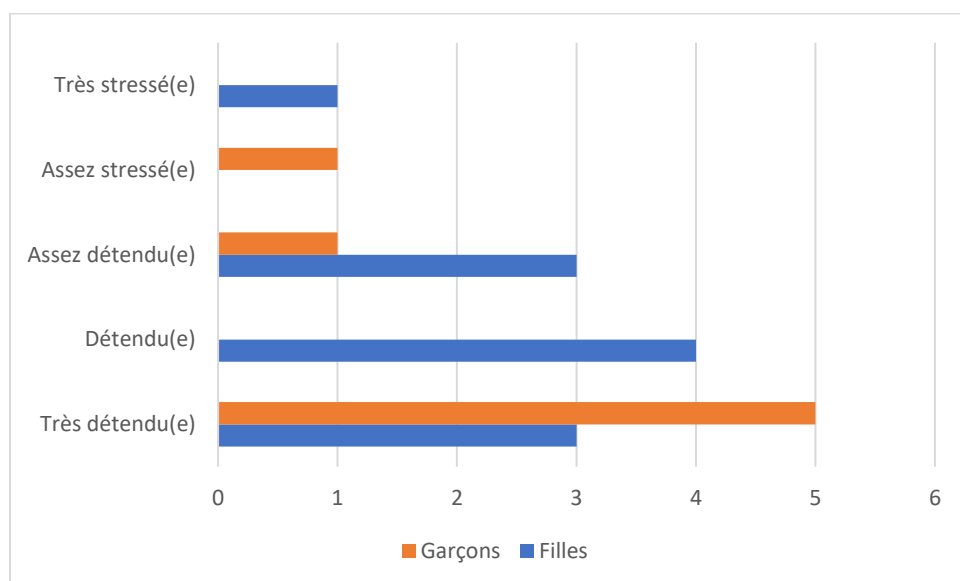


Diagramme présentant les réponses des élèves du professeur V :



En ce qui concerne cette question, après une évaluation, les ressentis des élèves restent quasi similaires d'une classe à l'autre. Les élèves se sentent globalement tous détendus. En effet, 9/27 élèves dans la classe du professeur E se sentent « très détendus » ; une réponse qui n'avait pas été choisie par les élèves de cette classe lors de la question précédente. Pour les classes des professeurs C et V, les résultats sont similaires avec respectivement 11/20 élèves et 12/18 élèves qui ont fait le choix de répondre par « détendu » ou « très détendu ». Nous pouvons donc dire que peu importe la classe et son professeur, globalement tous les élèves se sentent détendus après une évaluation.

2.6. « Comment te sens-tu généralement après avoir reçu les résultats d'une évaluation ? »

Diagramme présentant les réponses des élèves du professeur E :

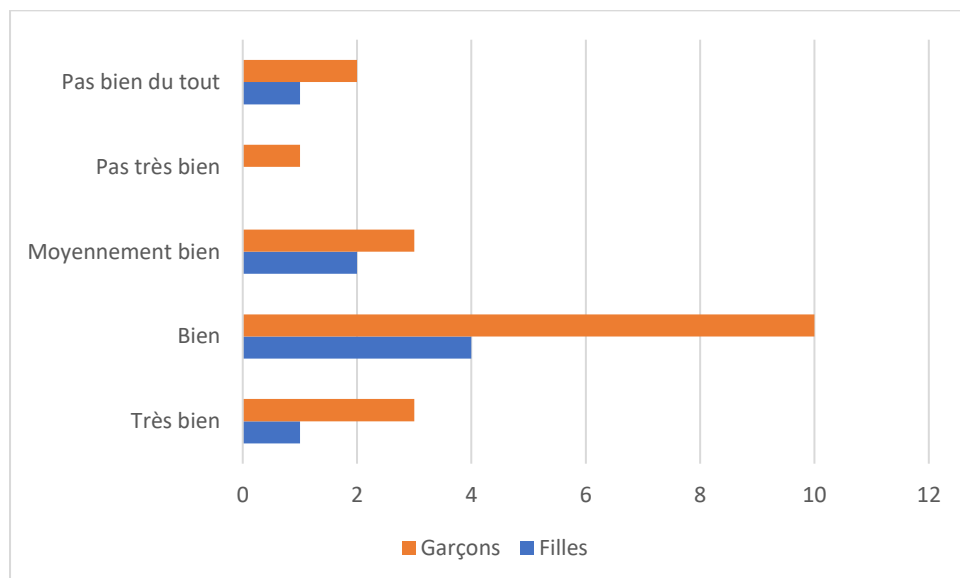


Diagramme présentant les réponses des élèves du professeur C :

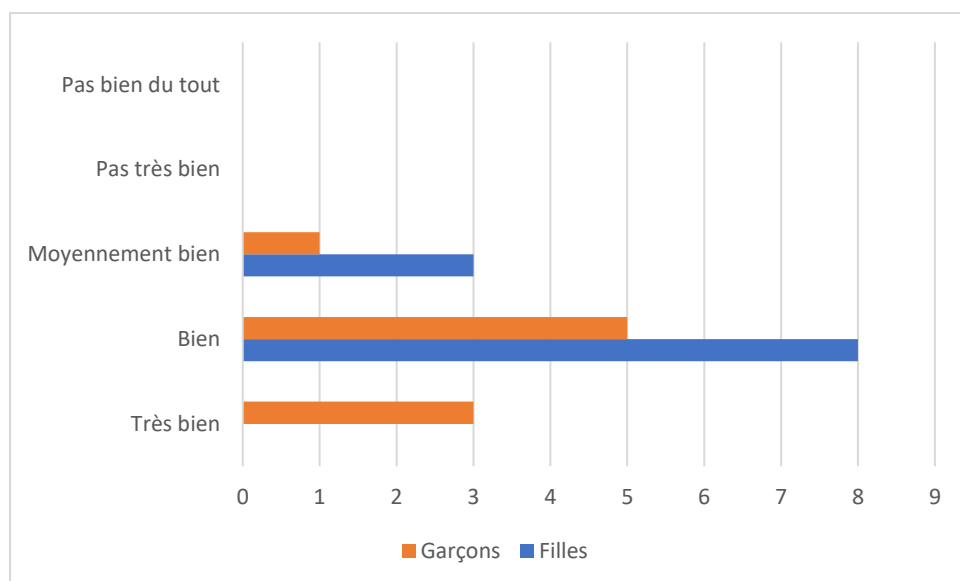
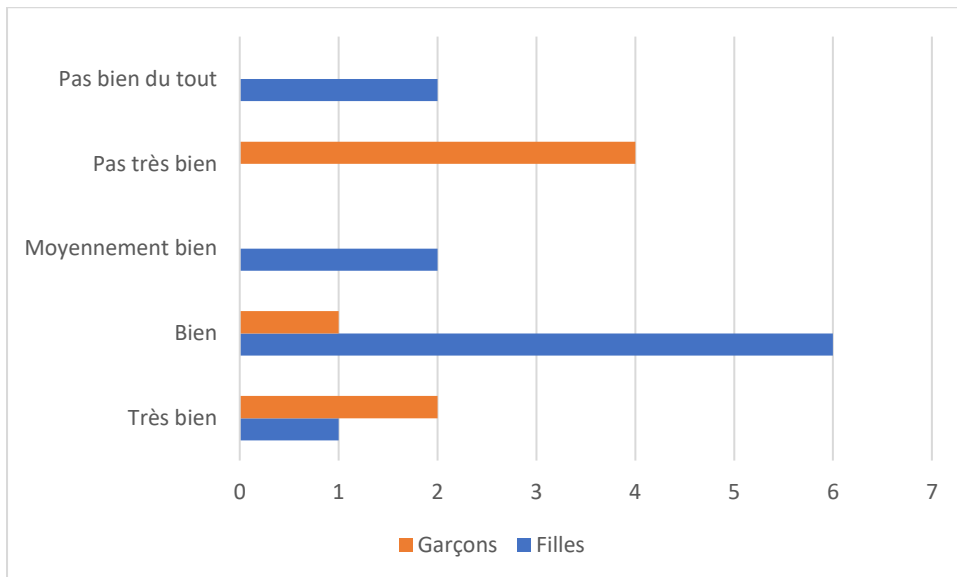


Diagramme présentant les réponses des élèves du professeur V :



Après avoir reçu le résultat d'une évaluation, les élèves se sentent bien pour la majorité. On remarque que ce sont les élèves du professeur C qui se sentent le mieux avec une grande majorité de la classe répondant « bien » et aucun élève répondant « pas très bien » ou « pas bien du tout ». Contrairement à la classe du professeur C, 6/18 élèves de la classe du professeur V ont répondu « pas très bien » ou « pas bien du tout » à la question. Les élèves de la classe du professeur E ont quant à eux étaient 18/27 à répondre favorablement.

2.7.« Quand tu obtiens une bonne note, est-ce que tu es fier de toi ? »

Diagramme présentant les réponses des élèves du professeur E :

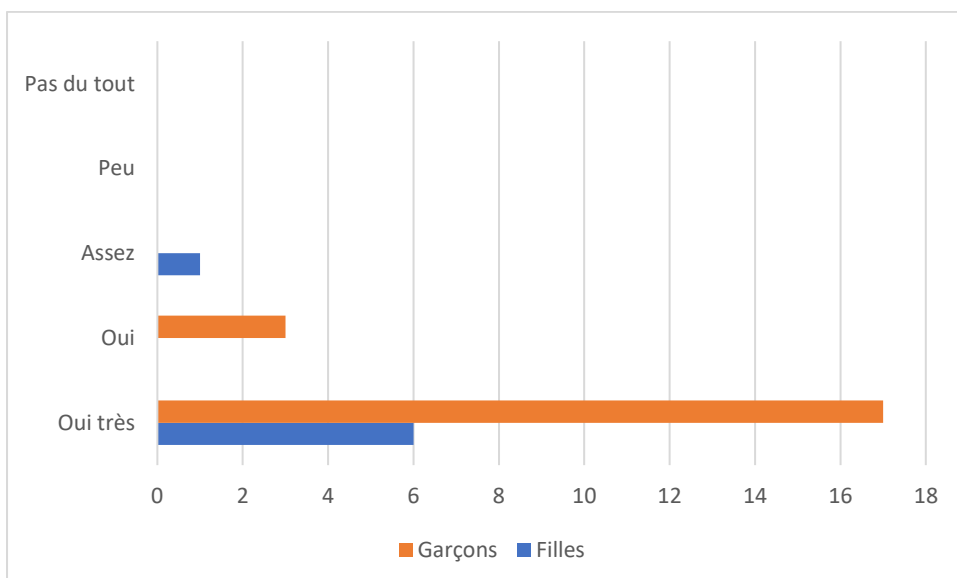


Diagramme présentant les réponses des élèves du professeur C :

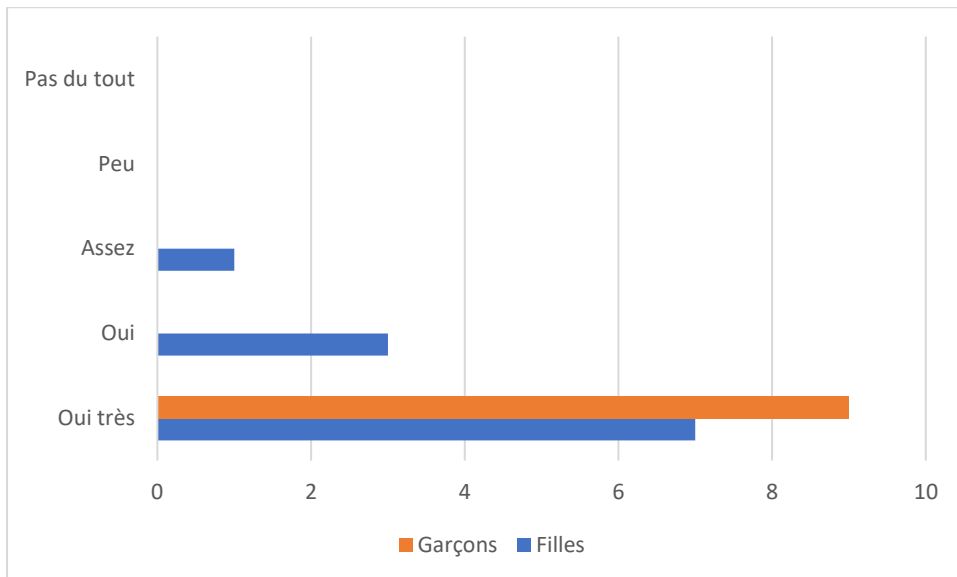
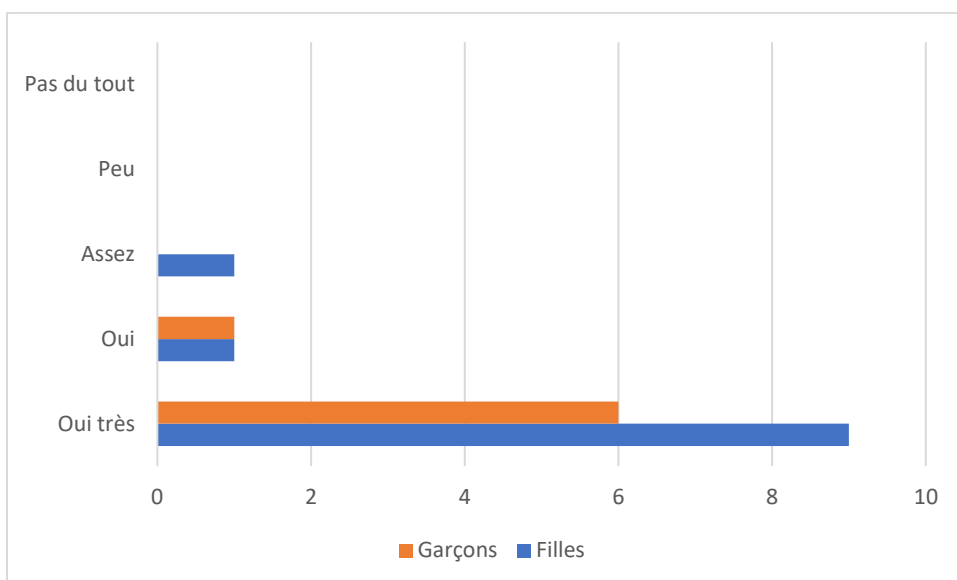


Diagramme présentant les réponses des élèves du professeur V :



Pour cette question les élèves des trois classes ont répondu favorablement à la question avec une absence totale des réponses « peu » ou « pas du tout ». En effet, ils ont été 23/27 pour la classe du professeur E, 16/20 pour celle du professeur C et 15/18 pour la classe du professeur V à répondre « oui très » à la question. Ces résultats montrent une forte estime d’eux-mêmes lorsque le résultat d’une évaluation est positif.

2.8.« Après avoir beaucoup travaillé à la maison et en classe, tu obtiens malgré tout une mauvaise note. Est-ce que tu es quand même fier de toi ? »

Diagramme présentant les réponses des élèves du professeur E :

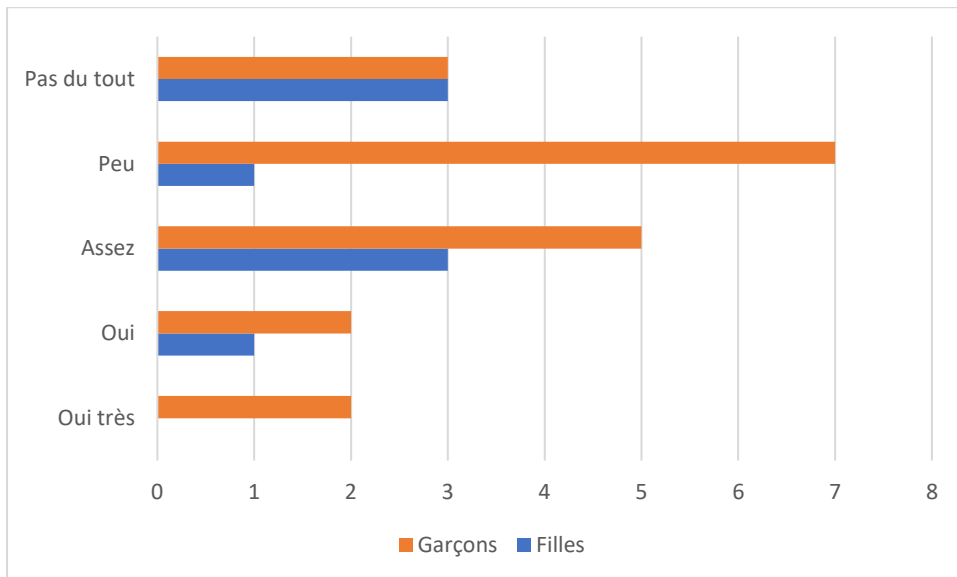


Diagramme présentant les réponses des élèves du professeur C :

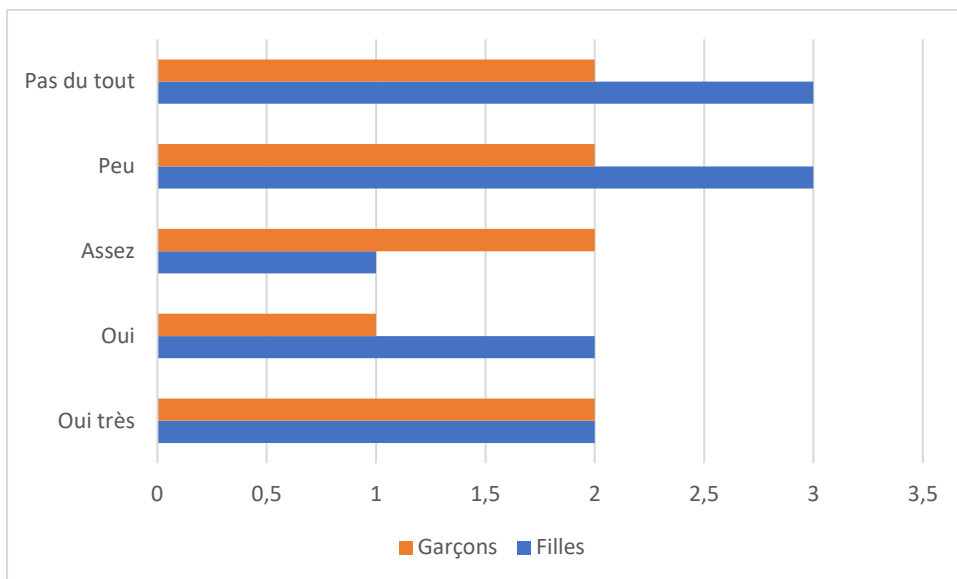
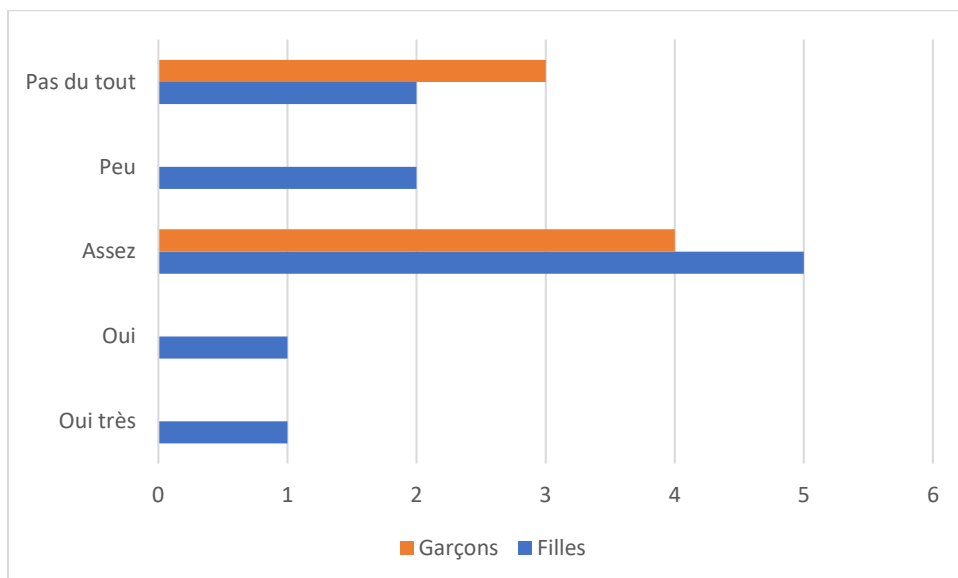


Diagramme présentant les réponses des élèves du professeur V :



Cette question fait ressortir des résultats intéressants sur l'estime de soi des élèves dans chacune des classes. En effet, on peut remarquer directement une estime de soi plus importante chez les élèves du professeur C que chez les élèves des deux autres classes. On note alors que 7/20 élèves du professeur C répondent par « oui » ou « oui très » à la question alors qu'ils ne sont que respectivement 5/27 et 2/18 à répondre favorablement dans les classes des professeurs E et V. Cependant on notera que la plupart des élèves, même dans la classe du professeur C, n'ont pas une estime d'eux-mêmes élevée pour cette question puisque la majorité a répondu par « pas du tout » ou « peu ». On ne note pas ici de différence flagrante entre les filles et les garçons.

2.9.« Es-tu d'accord avec l'affirmation suivante : « Je me sens souvent comparé(e) aux autres élèves à cause des notes. »

En ce qui concerne cette question, nous avons choisi de la traiter différemment des autres. En effet, nous nous sommes rendu compte que la question et les réponses possibles associées étaient mal posées et présentées dans notre questionnaire. Ceci a donc entraîné des réponses erronées de la part des élèves. Cependant, il nous est apparu indispensable de traiter cette question quand même, c'est pourquoi nous avons fait le choix de créer des tableaux à double entrée répertoriant les réponses des élèves étant liées à cette question mais se trouvant dans les trois dernières questions ouvertes du questionnaire. Les tableaux dans leur intégralité sont présentés dans les annexes.

Pour la classe du professeur E, qui a une pratique évaluative plutôt mixte, les élèves ne se sentent pas particulièrement comparés les uns aux autres. On peut cependant noter qu'un élève sur les 27 de la classe a une inquiétude par rapport au fait que la note soit écrite sur la première page de l'évaluation et qu'ainsi, elle soit visible par les autres élèves de la classe. En effet, il répond : « *Qu'on ne marque pas les notes au-dessus*

de l'évaluation » à la question « **Qu'est-ce qui pourrait être fait à ton avis pour que les évaluations soient moins stressantes pour toi ?** ».

En ce qui concerne la classe du professeur C, qui a une pratique évaluative plus classique, les élèves ne se sentent pas comparés aux autres globalement puisqu'aucune remarque n'a été faite à ce sujet dans le questionnaire. Ils sont même 14/20 élèves à ne rien répondre ou à répondre « rien » à la question « **Qu'est-ce qui pourrait être fait à ton avis pour que les évaluations soient moins stressantes pour toi ?** », contrairement aux élèves des deux autres classes qui globalement ont eu de multiples réponses pour cette question.

Dans l'analyse des réponses des élèves du professeur V, qui a une pratique plutôt novatrice, beaucoup de commentaires sur la comparaison entre élèves ont été répertoriés. En effet, 7/18 élèves ont fait un commentaire concernant la comparaison aux autres. A la question « **Qu'est-ce que te stresse le plus dans les évaluations à l'école ?** », voici les réponses apportées par les élèves concernant la comparaison : « *Que je suis nulle, je prends mon temps je crois que je suis nulle comparée aux autres* », « *D'avoir les notes et que les camarades se moquent de moi* », « *C'est que les autres élèves se moquent ou que si j'ai une mauvaise note la maîtresse le dise devant tout le monde* », « *Ça me stresse que les autres rigolent de mes notes* ». Les élèves sont ici assez stressés à l'idée d'avoir une note qu'ils jugent mauvaise car ils se sentent jugés par leurs camarades. On constate une peur chez un élève que l'enseignante puisse dire sa note devant la classe ainsi qu'une dévalorisation de l'estime de soi dans le terme « *nulle* » chez une autre élève de la classe.

Par la suite, à la question « **Qu'est-ce qui pourrait être fait à ton avis pour que les évaluations soient moins stressantes pour toi ?** », voici les réponses apportées par les élèves du professeur V concernant la comparaison : « *Aller moins vite. Être moins comparée aux autres* », « *Que ce soit moins mouvementé et que les autres élèves ne se comparent pas* », « *Que les autres élèves arrêtent de dire par exemple : J'ai eu 96 et toi tu as eu combien ?* »

On constate ici encore un fort sentiment de comparaison aux autres pour ces élèves qui va amener petit à petit à une dévaluation de leur estime personnelle.

Nous pouvons donc dire que globalement, les élèves ayant une plus faible estime d'eux-mêmes à travers les évaluations sont les élèves du professeur V. En effet, selon nos données ce sont ceux qui ont l'estime d'eux-mêmes la plus faible dans la vie de tous les jours ainsi qu'une dévaluation certaine de leur estime face à l'erreur ou à une mauvaise note. Ils ne se sentent pas particulièrement stressés pendant une évaluation mais on remarque un certain stress concernant les conséquences et les effets à moyen et plus long terme de celle-ci. En effet, ils sont stressés à l'idée du résultat d'une évaluation et ne sont pas fiers du travail fourni si la note est mauvaise. On peut lier ceci avec le fait qu'il y ait un climat de compétition au sein de la classe qui entraînerait de la comparaison entre élèves, comme nous l'a montrée notre dernière analyse, et par conséquent

une perte d'estime de soi sur le long terme. En ce qui concerne les élèves du professeur E, ils sont stressés par le moment même de l'évaluation puisqu'ils disent ne pas se sentir bien avant, pendant et après une évaluation mais ce comportement ne semble pas avoir d'effet à moyen ou long terme sur leur estime personnelle, contrairement à la première classe. Enfin pour la classe du professeur C, les élèves semblent avoir l'estime de soi la plus élevée par rapport aux évaluations puisqu'ils sont fiers du travail fourni même si celui-ci débouche sur une mauvaise note, ils ne se sentent pas particulièrement stressés face à l'évaluation et il semble ne pas y avoir de comparaison entre élèves apparente.

Conclusion

Pour conclure, ce travail de recherche a permis de répondre à nos trois questions principales, à savoir comment l'enseignant conçoit l'évaluation de ses élèves et en quoi son épistémologie pratique et son contexte d'enseignement permettent de comprendre ses choix et ses décisions, l'écart qu'il peut y avoir entre la pratique déclarée du professeur et la pratique perçue par ses élèves et enfin comment cette pratique influence l'estime de soi des élèves.

Les entretiens semi-dirigés que nous avons réalisés avec les trois professeurs ont pu nous permettre d'établir différents profils. Tout d'abord nous avons pu constater que les choix évaluatifs qui étaient faits étaient en fonction du milieu dans lequel ils enseignaient, du niveau scolaire des élèves, de leurs difficultés scolaires ainsi que de la présence ou non d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Ces choix ont pu également être influencés par l'institution ou leurs collègues. Par la suite, nous avons pu mettre en évidence trois profils différents d'enseignant grâce à leur épistémologie pratique. Le professeur C pratiquait un mode d'apprentissage plus normatif et classique, le professeur E un mode d'apprentissage plus mixte avec une tendance plus formative et le professeur V avec une logique d'apprentissage s'apparentant au constructivisme.

Ensuite, nous avons pu analyser les écarts possibles entre la pratique déclarée par le professeur et sa pratique perçue par ses élèves grâce aux entretiens que nous avons fait ainsi qu'au questionnaire élèves. Les données récoltées nous ont montré qu'il n'existait pas d'écart significatif entre les deux pour les classes des professeurs E et C. Nous avons cependant constaté un écart entre les perceptions du professeur V et celles de ses élèves.

Pour finir, les questionnaires élèves ont révélé des données intéressantes pour comprendre l'influence des pratiques évaluatives sur l'estime personnelle des élèves. En effet, il a été constaté que les élèves ayant une estime de soi élevée vis-à-vis des évaluations étaient plus présents dans la classe du professeur C. Les élèves du professeur E étaient angoissés sur le moment même de l'évaluation mais sans conséquence à long terme sur leur estime. Les élèves du professeur V sont les élèves présentant une forte dévaluation de leur estime personnelle sur le long terme ainsi qu'un fort sentiment de comparaison aux autres.

Une méthode évaluative permettant l'autonomie et la prise de décision des élèves engendrerait de la comparaison entre pairs ainsi que de la compétitivité, ce qui entraînerait une perte d'estime de soi pour certains élèves.

Discussion

Lorsque j'ai commencé ce travail de recherche, je pensais démontrer que les méthodes évaluatives issues de la pédagogie nouvelle favorisaient l'estime de soi scolaire et que les méthodes plus classiques renforçaient la dévaluation de l'estime dans le rapport qui lie l'élève à l'évaluation.

En effet, dans mon cadre théorique ces nouvelles conceptions de l'évaluation et de l'apprentissage sont abordées comme des alternatives possibles vers une meilleure compréhension et valorisation de l'estime de soi scolaire. C'est lors de la rédaction de la partie résultats de mon mémoire que j'ai pu en partie changer ma vision des choses. En effet, j'ai compris que cette question était complexe et qu'elle ne pouvait pas être vérifiée pour toutes les nouvelles conceptions de l'apprentissage qui mettent l'élève au centre du processus. Il aurait été donc intéressant de comparer différentes classes ayant des professeurs qui utilisent différentes méthodes évaluatives mais toutes issues de la pédagogie nouvelle.

Par la suite, comme présenté dans mon cadre théorique, j'ai pu également constater lors de mon recueil que l'estime de soi scolaire est un processus complexe qui ne dépend pas uniquement de la méthode évaluative du professeur mais d'un grand nombre de facteurs. Il aurait été intéressant de se pencher sur quelques-uns comme l'influence des parents ou le contrat didactique qui lie chaque élève avec son enseignant.

Par ailleurs, nous aurions pu changer la formulation de la dernière question fermée du questionnaire sur la comparaison puisque je me suis rendue compte que les réponses étaient erronées, afin de pouvoir mieux analyser l'impact de la comparaison entre élèves.

Enfin, je pense que cette question mérite d'être approfondie en recueillant par exemple avec un échantillon plus large de professeurs comme d'élèves afin de pouvoir faire émerger une tendance. Ces résultats méritent d'être discutés et nuancés.

Ce travail de recherche a été gratifiant pour ma part. Il m'a permis de me rendre compte de la complexité de l'évaluation à l'école primaire ainsi que de l'importance d'un climat favorisant l'estime de soi des élèves au sein de la classe. Il a su m'apporter des outils et des orientations pour ma pratique future. Ce travail a pu également développer mes compétences en recherche à travers la documentation, la réflexivité et l'analyse. Je ressors riche de cette expérience de recherche aussi grâce à la confiance que m'ont accordée les professeurs qui ont largement contribué à ce travail.

Bibliographie

- Alaphilippe, D., Maintier, C., Clarisse, R., & Testu, F. (2010). Effet du contexte scolaire sur l'estime de Soi à l'école primaire. *Bulletin de psychologie*, Numéro 507(3), 169-174. <https://doi.org/10.3917/bupsy.507.0169>
- Amade-Escot, C. (2019). Épistémologies pratiques et action didactique conjointe du professeur et des élèves. *Éducation et didactique*, 13-1, Article 13-1. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3899>
- Antib, A. (2003). *La constante macabre ou Comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* Math'Adore.
- Antib, A., & Luciani, S. (2007). *Les notes : La fin du cauchemar : ou En finir avec la constante macabre*. Math'Adore.
- Bénit, S., & Sarremejane, P. (2019). Les pratiques évaluatives à la maternelle : Des expériences enfantines différenciées en fonction du statut scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 48(2), 91-106. <https://doi.org/10.3917/cdle.048.0091>
- Bennacer, H. (2008). Les attitudes des élèves envers l'école élémentaire et leur évaluation. *European Review of Applied Psychology*, 58(2), 75-87. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2007.04.001>
- Dictionnaire de l'Académie française (s. d.). Évaluer | Dictionnaire de l'Académie française | 9e édition. <http://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9E3104>
- Galand, B. (2015). À l'école de l'estime de soi. *Sciences Humaines*, 271, 24-24. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/sh.271.0024>
- Guédeney, N. (2011). Les racines de l'estime de soi : apports de la théorie de l'attachement. *Devenir*, 23, 129-144. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/dev.112.0129>
- Kaboré, N. D., Frenette, É., & Hébert, M.-H. (2022). Revue systématique sur les pratiques évaluatives probantes en évaluation formative à l'enseignement primaire et secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 48(1), 1096356ar. <https://doi.org/10.7202/1096356ar>
- Méghaizerou, M. (2007). Qu'est-ce que l'évaluation à l'école ?. *Journal français de psychiatrie*, 29, 52-54. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/jfp.029.0052>
- Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire : Historique, difficultés, perspectives*. PUF.

- Merle, P. (2022). Les pratiques d'évaluation scolaire au service de l'équité et de l'efficacité. *Germinal*, 5(2), 250-263. <https://doi.org/10.3917/ger.005.0250>
- Morales-Perlaza, A., & Poitras, D. (2023). Le rôle des acteurs et les dynamiques dans l'évaluation scolaire : Un éclairage sociologique. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 46(3), 785-816. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5727>
- Pinto, A., Gatinho, A., Tereno, S., & Veríssimo, M. (2016). Le Soi et l'estime de soi chez l'enfant : Une revue systématique de la littérature. *Devenir*, 28(2), 109-124. <https://doi.org/10.3917/dev.162.0109>
- Raulin, D. (2017). Objets et pratiques de l'évaluation scolaire. *Revue française de pédagogie*, 200, 69-80.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013). Évaluation. Dans : , Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter (Dir), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 101-105). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/dbu.reute.2013.01.0101>
- Sayac, N. (2018). Review of Les pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives [Review of Review of Les pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives, par P. Merle]. *Revue française de pédagogie*, 204, 89-91.
- Terrier, C. (2014). Un coup de pouce pour les filles ? Les biais de genre dans les notes des enseignants et leur effet sur le progrès des élèves. *Les Notes de l'IPP*, n° 14.
- Vriese, H. D. (2017). Quand évaluer autrement permet d'apprendre autrement. *The Journal of Quality in Education*, 3(3). <https://doi.org/10.37870/joqie.v3i3.88>
- <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9valuer/31795>
- <https://formation.lefebvre-dalloz.fr/dossier/developpement-personnel/estime-de-soi>

Ressources pédagogiques:

- <https://eduscol.education.fr/141/modalites-d-evaluation-des-acquis-scolaires-des-eleves>

ANNEXES

Annexe 1: Guide d'entretien.....	68
Annexe 2: Questionnaire élèves.....	69
Annexe 3: Verbatims des entretiens avec les trois enseignants interrogés.....	72
Annexe 4: Tableaux répertoriant les réponses des élèves aux questions ouvertes du questionnaire.....	100

Annexe 1: Guide d'entretien

-Bonjour et merci d'avoir accepté de participer à cet entretien. Je vais vous poser quelques questions concernant vos pratiques évaluatives et l'estime de soi des élèves dans votre classe. L'entretien sera enregistré et anonymisé.

1. Présentation générale

- Pour commencer, pourriez-vous me parler de votre parcours en tant que professeur des écoles ?
- Depuis combien de temps enseignez-vous et dans quelles classes avez-vous principalement été ? Dans quel milieu, plutôt rural ou urbain ? Favorisé ou défavorisé ?

2. Pratique évaluative, contexte d'enseignement et épistémologie pratique

- Pouvez-vous décrire comment vous évaluez généralement les progrès et les performances de vos élèves ? Avec quels outils ou méthodes ?
- Quels types d'évaluation utilisez-vous le plus souvent ? Diagnostiques, formatives ou sommatives ?
- Pourquoi, selon vous, avez-vous choisi ces types et ces méthodes d'évaluation dans votre classe ?
- Est-ce que certains élèves ou certaines réactions d'élèves ou de parents ont pu influencer vos choix ?
- Sentez-vous que votre pratique de classe et vos choix évaluatifs peuvent être influencés par votre expérience ?
- Quels sont, selon vous, les principaux objectifs de l'évaluation dans votre pratique pédagogique ?
- Est-ce que vous vous sentez influencé par votre contexte d'enseignement en ce qui concerne vos choix évaluatifs ? (Contraintes institutionnelles, politique éducative locale, vos collègues, votre contexte socio-économique et celui de vos élèves, les parents...) ? Si oui, comment ? Pourquoi ?
- Selon vous, existe-t-il un écart entre pratique évaluative théorique et pratique évaluative réelle une fois en classe ? Si oui pourquoi ? Pouvez-vous donner un exemple ?

- Comment faites-vous pour appliquer les savoirs à enseigner contenus dans les programmes scolaires aux réalités du terrain ? Êtes-vous déjà allé à l'encontre de ce qui est préconisé par les programmes ?
- Pouvez-vous donner des exemples de situations où vous avez trouvé certains outils ou méthodes évaluatives particulièrement efficaces ou inefficaces ?

3. Différenciation

- Comment adaptez-vous vos méthodes d'évaluation aux différents niveaux et besoins particuliers de vos élèves afin d'inclure et de différencier un maximum ?

4. Retour d'information et estime de soi des élèves

- Comment fournissez-vous des retours à vos élèves sur leurs résultats aux évaluations ?
- Quelle importance accordez-vous au retour d'information pour les évaluations faites en classe ?
- Avez-vous beaucoup d'élèves qui ont confiance en eux dans la classe ?
- Pensez-vous qu'il existe un lien entre évaluation scolaire et estime de soi des élèves ? Si oui, lequel ?
- Pensez-vous favoriser l'estime de soi dans vos pratiques évaluatives et dans votre classe en général ? Si oui, par quels moyens ?
- Si non, ressentez-vous le besoin d'avoir à votre disposition des ressources afin de renforcer la confiance et l'estime de soi de vos élèves dans vos pratiques évaluatives ?

5. Ouverture

- Est-ce qu'il y a des choses que vous aimeriez changer concernant vos pratiques évaluatives ?
- Y a-t-il autre chose que vous souhaiteriez ajouter ?

-Merci beaucoup pour cet entretien !

Annexe 2: Questionnaire élèves

Consigne : Coche la case ou entoure le smiley qui correspond le mieux à ton ressenti. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

4. Quel est ton niveau scolaire ?

- ☐ CM1
- ☐ CM2

5. Es-tu une fille ou un garçon ?

- ☐ Fille
- ☐ Garçon

6. Comment te sens-tu dans la classe ?



13. Dirais-tu que dans la vie de tous les jours tu as confiance en toi ?

- ☐ Oui
- ☐ Parfois
- ☐ Non
- ☐ Je ne sais pas

14. Comment te sens-tu généralement avant une évaluation ?



Très stressé(e)

Très détendu(e)

15. Comment te sens-tu pendant une évaluation ?



16. Comment te sens-tu après une évaluation ?



17. Comment te sens-tu généralement après avoir reçu les résultats d'une évaluation?



18. Quand tu obtiens une bonne note, est-ce que tu es fier de toi ?



19. Après avoir beaucoup travaillé à la maison et en classe, tu obtiens malgré tout une mauvaise note. Est-ce que tu es quand même fier de toi ?



20. Penses-tu que les évaluations te motivent à mieux travailler ?



21. Es-tu d'accord avec l'affirmation suivante : « Mes notes reflètent bien mes efforts et mes capacités. »



Non Oui

22. Es-tu d'accord avec l'affirmation suivante : « Je me sens souvent comparé(e) aux autres élèves à cause des notes. »



13. Qu'est-ce qui te stresse le plus dans les évaluations à l'école ?

.....
.....
.....
.....
.....

14. Comment tes parents ou la maîtresse réagissent-ils à tes notes ? Qu'est-ce que tu ressens par rapport à ça?

.....
.....

.....
.....
.....

15. Qu'est-ce qui pourrait être fait à ton avis pour que les évaluations soient moins stressantes pour toi ?

.....
.....
.....
.....
.....

Merci pour ta participation !

Annexe 3: Verbatims des entretiens avec les trois enseignants interrogés

Dans le cadre de ces trois entretiens, des lettres ont été choisies au hasard afin de pouvoir distinguer les différents professeurs lors de l'analyse des données recueillies tout en garantissant leur anonymat.

1. Professeur E

C = Chercheur

Professeur E = professeur interrogé

C : « Bonjour et merci d'avoir accepté de participer à cet entretien. Je vais vous poser quelques questions concernant votre vision de l'évaluation en classe. Tout d'abord, est-ce que vous pourriez me parler de votre parcours en tant que professeure des écoles ? »

Professeur E : « Parcours... Enfin formation, tu veux dire ? »

C : « Oui, oui. »

Professeur E : « Alors ma formation, j'ai fait une licence générale à l'époque. Et après 2 ans, parce que c'était un DEUG. Les DEUG existaient encore. Je suis une vieille. Donc j'ai un DEUG de licence BGSTU, donc de biologie à la base, après avoir fait une prépa véto à Fermat, donc plutôt calée sciences. Et après, j'ai fait une année en licence pluridisciplinaire, c'était la première année avec le STAPS de Toulouse, donc qui était très intéressant. Et après, j'ai fait l'IUFM donc j'ai eu mon concours d'entrée pour préparer le concours à l'IUFM, parce qu'à l'époque, c'était comme ça, donc on passait un concours d'entrée. Donc j'ai fait mon année de préparation de concours à l'IUFM, j'ai eu mon concours et j'ai eu ma formation d'un an à l'IUFM derrière. Voilà. Ça, c'est mon parcours professionnel avant (rires). »

C : « Et du coup, depuis combien de temps vous enseignez ? »

Professeur E : « 18 ans. »

C : « Et quelle classe avez-vous eu généralement ? »

Professeur E : « J'ai eu à peu près tout. Là, ça fait 12-13 ans que je suis sur du CE2-CM1-CM2 avec direction, 12 ans et un an avant où je n'avais pas la direction. Avant, j'ai eu des quart-temps. Donc j'ai fait une année où j'avais 4 quart-temps, mais j'avais tous les niveaux, parce qu'un coup, j'avais les CE2, les CM1... Enfin j'avais tous les niveaux dispatchés sur les jours, mais j'avais tous les niveaux. Après, j'ai fait 2 ans où j'avais une classe unique avec la direction, du CP, parce que j'ai refusé la grande section, jusqu'au CM2. Et un an où j'avais encore eu des quart-temps avant. Voilà. 4 quart-temps où j'avais tous les niveaux aussi. Non, je n'avais pas les grandes sections. C'est ça que j'avais. C'était la première année, c'est tout...(rires) »

C : « Et c'était plutôt du milieu rural ou urbain ? »

Professeur E : « J'ai eu de tout. Alors du pur urbain j'ai jamais eu. J'étais plutôt en rural, Résep, Rep, voilà... Les grosses écoles de ville j'en ai eu parce que j'ai eu quand même des grosses écoles de ville mais c'était dans le Gers donc voilà. C'est des villes, mais c'était des villes rurales donc c'est pas... Voilà. »

C : « Oui. Des villes moyennes, quoi. »

Professeur E : « Oui, voilà. »

C : « Généralement, comment vous évaluez les progrès et les performances de vos élèves ? »

Professeur E : « Alors il y a deux façons de les évaluer. C'est-à-dire qu'au quotidien, on les connaît donc on voit ce qu'ils arrivent à faire et à pas faire et je veux dire que c'est 80% des évaluations qu'on peut faire, parce qu'on les voit, on les connaît et on sait ce qu'ils font. Après, j'ai eu une période où, quand je faisais des quart-temps, les collègues mettaient des notes. Donc quand on met des notes, ils mettaient des notes mais moi, je suis très vite passée à l'évaluation par compétences, acquis, non acquis, etc., et pourcentage de réussite. Voilà. Je travaillais avec un collège qui était pilote à l'époque. C'était le collège *nom du collège* dans le Gers et il était pilote justement sur l'évaluation par compétences et par pourcentage de réussite. Donc on travaillait avec eux et c'est vrai que ça met énormément en avant les évolutions des enfants et leurs points forts, vu qu'il y a les compétences plus les pourcentages de réussite, ça montre leurs avancées. Pour les bons élèves, ça change rien. Si, ça les pousse, certains, ceux qui sont vraiment battants, ils vont encore plus loin. Mais pour les élèves qui sont moyens ou en difficulté, ça leur permet d'avancer. S'ils sont en lourde difficulté voilà parfois il y a une différence flagrante. Là-bas, ils avaient fait un test et c'est vrai que c'était impressionnant, parce qu'ils savaient exactement là où il y avait des choses qui arrivaient et du coup, ça leur permettait de se battre et d'avancer et c'était super intéressant. »

C : « Et vous avez des outils en particulier évaluatifs ? »

Professeur E : « Euh... des outils en particulier évaluatifs non. Alors après, moi, ce que j'ai mis en place depuis plusieurs années par exemple, un exemple concret, c'est sur les tables de multiplication. Moi, ils les travaillent toute l'année, très vite, ils ont appris toutes les tables et après ils ont la même évaluation. Alors ça, je l'avais vu quand j'étais en licence pluridisciplinaire avec... euh...je sais plus comment il s'appelle, mais qui avait montré voilà que les enfants avaient besoin en fait d'être évalués sur des choses qu'ils connaissent et pas sur des choses inconnues. Je sais plus c'est le grand ponté qui a parlé de ça, que j'ai eu en formation mathématiques et là-dessus pendant un an. Et en fait, voilà, il dit... même nous, nos évaluations, à la fac, c'était ça, c'était... les exercices, on les avait déjà faits. Mais du coup, on les refaisait. On était évalués là-dessus. Il y en avait deux en plus qui étaient inconnus, voilà c'était les points. Il y avait 15 points qu'on connaissait, 5 points qu'on connaissait pas. Et c'est ce principe-là. Ils savent exactement ce qu'ils vont avoir parce que l'évaluation, ils ont la même pendant un certain temps. Voilà. Et du coup, ils voient l'évolution et c'est ce que je fais en calcul

mental et en... et du coup, sur les tables. Et du coup, ils voient leur évolution parce que comme ils ont le pourcentage de réussite, ils voient pas leurs erreurs mais ils voient le pourcentage de réussite. Enfin voilà. »

C : « Oui, on l'a vu hier... »

Professeur E : « Ça, vous avez vu sur les calculs mentaux purs que ça, je le fais que depuis 2 ans mais vraiment, sur les tables de multiplication, c'est flagrant parce que du coup, j'ai que 50%, j'en ai 25, j'en ai 100 et du coup, ils progressent. Et par contre, quand ils sont à 100%, il faut rester à 100. Et là, une fois qu'ils ont atteint le 100, allez entre 80 et 100, je change d'évaluation. On monte en gamme. On vient à quelque chose de plus compliqué. Et hop, on peut progresser. Donc du coup, ils voient leur évolution et ils sont contents parce que du coup, ils changent d'évaluation parce qu'ils ont vu leurs progrès mais c'est pas un échec de pas y monter non plus parce qu'ils sont dans leur progression. Voilà. Bon, sauf cette année où ça ne marche pas. Mais ça, c'est mon groupe. »

C : « Et après, il y a les auto-évaluations aussi j'ai vu. »

Professeur E : « Oui, alors ça, mes élèves ça c'est compliqué. Ça devient compliqué l'auto-évaluation. Le retour sur leur propre travail, c'est difficile. Là, ils peuvent s'auto-corriger... mais avoir une notion de... l'auto-correction ça marche mais l'auto-évaluation de se dire « Est-ce que j'ai été en échec ? Qu'est-ce que j'ai réussi ? Qu'est-ce que j'ai raté ? » ... c'est assez compliqué... Il y a 5 ou 6 ans, j'aurais dit « Oui, ça marche ». Sur les nouvelles générations, j'y arrive plus. Alors c'est peut-être moi qui sais plus faire hein mais j'y arrive plus. Ils savent plus faire, ils sont plus euh... du coup, non. Enfin... Ils y arrivent plus. Et voilà du coup je fais pas d'apprentissage particulier de ça. Parce qu'on peut, comme tout faire un apprentissage particulier, on apprend à faire, voilà mais il y a tellement de choses à faire que ça j'avoue je le fais pas. Ça peut peut-être marcher si on fait qu'un travail là-dessus. Mais là, honnêtement... »

C : « Oui, c'est compliqué. »

Professeur E : « Ouais. C'est compliqué. Bon, après, j'ai une classe compliquée. Mais même d'autres collègues, c'est des choses... voilà où les nouvelles générations n'y arrivent pas. C'est ça. »

C : « Et vos évaluations, c'est plutôt des diagnostiques, formatives, sommatives, en général ? »

Professeur E : « J'en ai plusieurs. Là, je suis plutôt... enfin, je les utiliserai pas comme sommatives parce que moi ça me permet de faire des points intermédiaires. Donc pas vraiment de sommatives voilà. Comme en mathématiques, on a fait tout un travail, ça me permet de faire un point et j'avance. Là, en fin d'année par exemple j'en fais plus. Je vais les voir, je sais où ils en sont donc ça me permet de réévaluer parce que je sais que par exemple, au mois de juin, une évaluation ne sert à rien parce qu'ils sont plus là. Donc voilà. Mais je sais, moi quand même voir où ils en sont. Voilà, je vais les voir sur le cahier. Parce que le premier regard qu'on a, c'est pour ça que faire corriger par les autres, c'est pas forcément pratique, un cahier parce que moi j'ai besoin de voir ce qu'ils ont fait pour pouvoir après me dire « OK, alors ça, ça a marché. Ça, ça a pas marché. Ça, il sait faire. Ça, il sait pas faire ». Après, si, une évaluation sommative ça va être en histoire par exemple. Parce que là, j'attends des compétences. J'attends de voir ce qu'ils ont mémorisé, qu'est-ce qu'ils ont mémorisé dans les notions ? Quand il y a des connaissances, là, oui, c'est forcément sommatif, après il y a des enfants qui peuvent ne pas l'acquérir... mais voilà. Là, c'est forcément sommatif. »

C : « Et diagnostiques ? »

Professeur E : « Diagnostiques moi j'avoue je le fais rarement... je le fais sur les cahiers, c'est pas formalisé en tant qu'évaluation voilà. J'ai pas une feuille particulière pour ça mais sur le cahier la première fois qu'on le fait, voilà, les exemples des adjectifs, la première fois que j'ai fait les adjectifs, je me suis dit « Oula, ça va être très compliqué ». Je l'ai vu sur les cahiers voilà. C'est sur les exercices au quotidien qu'on le voit, je fais

pas une évaluation spéciale pour ça parce que sinon on ferait que ça, que des évaluations tout le temps... Enfin, ce qu'on appelle évaluation tout le temps, sur papier, sur truc... donc, ouais c'est plus dans les cahiers. »

C : « Et les principaux objectifs de vos évaluations, vous diriez que c'est quoi dans votre pratique pédagogique ? »

Professeur E : « Alors, il y a un point très clair : c'est de faire regarder aux parents quelque chose. Il y en a, c'est vraiment pour ça. C'est pour dire aux parents parce que, voilà, les parents n'ont plus trop de regard sur le travail de leur enfant mais une évaluation ils vont la regarder. Exemple concret, j'ai un enfant dans la classe : les cahiers, on s'est vu hein, les parents les suivent mais par contre, c'était l'an dernier parce que j'avais la grande sœur, si les évaluations étaient ratées, bizarrement, je ne les récupérais jamais parce qu'ils les faisaient refaire à la maison. »

C : « D'accord, ah oui... »

Professeur E : « Ils les retravaillaient parce qu'ils s'étaient rendus compte au niveau de l'évaluation, alors que sur le cahier c'était raté aussi mais là sur l'évaluation, ils refaisaient l'évaluation. »

C : « Oui c'était une partie plus importante pour les parents quoi... plus concrète. »

Professeur E : « Chez les plus grands, oui. Chez les plus grands, c'est voilà avec l'arrivée du collège, le stress... il y a cette importance-là. Chez les petits, c'est différent... mais moi chez les grands c'est vraiment... il y a ce regard des parents. Ça permet aussi aux enfants de se rendre compte hors contexte. Parce qu'une évaluation c'est aussi hors contexte. C'est-à-dire que ce n'est pas un travail quotidien, ce n'est pas le même format, il y a des choses différentes, ça permet de faire un point... Et les enfants, ça les met un peu au défi aussi de se dire « bon, on n'y arrive pas » mais je ne vais pas laisser un enfant en échec sur une évaluation. Si on fait une évaluation de maths et que je vois, si j'ai le temps bien sûr, qu'il n'y arrive pas, je ne vais pas le laisser en échec sur l'évaluation. Ce n'est pas mon intérêt. Moi, je sais que je l'ai aidé donc moi je sais quoi mettre dans mes cases à cocher. Mais le but, ce n'est pas qu'il se plante. Moi, j'ai vu qu'il n'y arrivait pas, lui aussi il l'a vu et du coup on peut avancer. Et moi, je le mets « avec aide » pour les parents. »

C : « Mais les notes, oui dans tous les cas ça parle plus aux parents quoi... parce que les compétences, ça ne leur parle pas ? »

Professeur E : « Les compétences, c'est compliqué, c'est très compliqué... Et puis bon... dire euh... l'enfant sait faire une addition posée, ça va leur parler mais marquer la compétence de... voilà la façon de le formuler perd les parents. Ça perd les enfants très clairement mais ça perd aussi les parents. « Il connaît les nombres décimaux, il sait transformer, additionner les nombres décimaux. » c'est clair. Si on parle sur des termes de compétences trop complexes, ils sont perdus... j'ai perdu les parents, donc c'est clair. »

C : « Et est-ce que vous vous sentez influencé par votre contexte d'enseignement ? Est-ce que ça a pu influencer vos choix évaluatifs ? Donc, par exemple des contraintes institutionnelles, la politique éducative locale, vos collègues ? »

Professeur E : « Ça peut. »

C : « Votre contexte socio-économique aussi et celui des élèves ? »

Professeur E : « Là par exemple sur le secteur il y a des évaluations... Avant, il n'y avait plus d'évaluation nationale par niveau. Maintenant elles reviennent et il va y en avoir tous les ans. Moi, je trouve ça très bien. Parce que ça permet d'avoir un point de vue extérieur, parce que mine de rien on a le nez dans le guidon, nos enfants, enfin (rires)... nos élèves on les connaît donc on sait ce qu'ils arrivent à faire ou pas. Il ne faut pas se leurrer, quand on fait quelque chose on sait qui va y arriver et qui ne va pas y arriver. Sinon ça veut dire qu'on ne corrige pas les cahiers, qu'on ne les connaît pas. Donc, on le sait. L'évaluation extérieure, voilà, qu'ils font

en CE2, CM1, CM2... enfin là c'était CM1 cette année. Moi je trouve ça très bien parce que c'est hors contexte voilà. « Au début du CM1, vous devriez avoir acquis tout ça, bah là vous ne l'avez pas acquis par ça, ça, ça. » Et ce n'est pas moi qui le dis, c'est une évaluation qui est normative, qui est faite par quelqu'un d'autre. Et avant ça, sur le secteur, au niveau de Mazamet, ils avaient créé une évaluation comme ça. Une évaluation par niveau CE2, CM1, CM2... alors eux, ils faisaient début, milieu et fin d'année. Là, c'était un peu lourd. Moi, je faisais début et fin d'année en fait. Et ça permet..., parce que moi les élèves arrivent à l'école et je fais une évaluation diagnostique de mathématiques et français. Alors là, j'avais fini par faire mathématiques et lecture parce qu'à un moment donné j'avais besoin de cet appui-là pour aller plus loin en lecture, parce que dans le français il y a aussi la lecture, sur ces deux domaines-là pour dire aux parents... euh moi ça me permettait... parce que c'est une grosse rentrée parce que du coup ça me prend beaucoup de temps de correction parce que c'est moi qui le faisais... et je prenais les parents, enfin j'écrivais un compte-rendu aux parents. Et comme ça moi ça me permettait de dire aux parents « voilà par rapport à ce qui est attendu en début de CE2, ça, ça va mais ça, ça va pas du tout et c'est pas moi, c'est une évaluation extérieure normée qui permet de dire ça. » C'est pas du tout le même impact pour les parents non plus. Parce que c'est pas mon regard à moi, c'est un regard extérieur. « Bah voilà quand on remplit toutes les cases, eh bah ça, ça, ça, ça sort que ça va pas. » Voilà, et c'est vraiment des assimilations pour le coup en début d'année, ça doit être assimilé par l'enfant, parce que même s'il a travaillé l'été, si c'est pas acquis, ça ne ressortira pas. Donc là, ça, c'est des évaluations super intéressantes. A la fois pour nous et pour les parents je trouve, parce que du coup, ça les met face à une réalité aussi. « Bah ok, c'est ça qui est attendu à ce niveau-là. » C'est pas moi qui l'ai dit, c'est les programmes, c'est l'institution : « Ça, ça marche pas. » Et c'est pour ça que les évaluations, bon moi j'en ai pas, j'ai pas de CP, mais les évaluations CP, CE1, elles sont peut-être critiquées ou quoi que ce soit, mais ça permet d'avoir un regard neutre à un moment donné par rapport à des compétences attendues nationalement par tous les enfants et c'est quand même très intéressant. Enfin moi, je trouve ça super intéressant... et pour le regard des parents, c'est super intéressant aussi parce que du coup, c'est pas nous, là... c'est quelqu'un d'extérieur... et c'est lui qui a dit que ça va pas. C'est normé pour tous les enfants, c'est timé pour tous les enfants, c'est... voilà... et cette norme... enfin voilà... on est pas tous dans une norme mais là, ça permet, par rapport à un cadre qui est attendu, de réguler aussi. »

C : « Et au niveau des collègues, ça vous ait déjà arrivé de... par exemple, sur toute l'école vous vous entendez pour faire tel type d'évaluation ? »

Professeur E : « Alors là le problème, c'est que ça marche souvent sur les grosses écoles. C'est vrai que là... moi à l'époque CE2, CM1, CM2...c'était un cycle, donc j'avais tout un cycle. Là, bon, je suis avec le collègue donc c'est un peu bancal et le CE2 il est un peu bancal dans ma classe. Mais c'est... voilà, sur les grosses écoles oui ça arrive. Moi je connais des collègues qui le font, des évaluations standards, voilà, qui s'harmonisent en maths et français à des moments clés de l'année, oui des choses comme ça. Après les harmonisations ça va surtout être pédagogique souvent dans les équipes. Ça va être... : « bon, on va utiliser la même méthode pour la résolution de problèmes, on va utiliser la même méthode en mathématiques... » voilà. Bon du coup si on utilise la même méthode c'est le même type d'évaluation, parce que souvent, les manuels fournissent les évaluations... mais c'est pas...c'est pas harmonisé. Après, voilà on en a déjà parlé mais c'est plus des progressions ou de la pédagogie qu'on va mettre ensemble. Voilà, j'ai jamais eu de projet..., mais c'est peut-être les répartitions de classe des écoles que j'ai faites qui font ça... c'est pas possible en fait, de s'harmoniser, parce qu'on ne va pas évaluer de la même façon un CP qu'un CM2. C'est pas... on peut pas harmoniser ce standard-là, quoi. »

C : « Et est-ce qu'il y a eu des situations, par exemple, où vous avez trouvé des méthodes évaluatives spécifiquement efficaces dès le début ? Ou alors, au contraire, vous avez essayé quelque chose et vous vous êtes rendu compte que c'était pas possible, c'était inefficace ? »

Professeur E : « Alors il y a des choses qui sont efficaces et c'est flagrant... la régularité des choses. Par exemple, voilà je fais du CAPMAT... c'est pas simple hein, il y a du pour, il y a du contre, mais le fait qu'il y

ait des évaluations régulières qui mixent tous les domaines... alors il y a cette régularité-là, voilà, donc ça c'est bien voilà, ça a un côté cyclique donc ça remet des couches, c'est bien. Après le côté évaluation des tables, par exemple, je l'ai créé parce que j'avais un manque, parce que je ne trouvais pas ce qui m'allait, en fait. Cette évaluation de tables où moi, j'avais des collègues qui faisaient des pages entières de tables, qui les chronométraient, etc., bon c'est un peu ce qu'il y a dans les évaluations nationales... Mais moi je me suis dit oui ok les tables, ok connaître 4×5 égale 20, c'est bien... mais on a besoin du reste à un moment. Parce que pourquoi on apprend ça ? Pour savoir que combien de fois 5 dans 20, bah c'est 4... voilà. Donc j'ai fait évoluer tout ça avec, voilà, après 12 ans d'expérience là-dessus, voilà ça c'est intéressant. Euh... et là avec le temps aussi je me suis rendue compte que bah c'est bien je faisais des tables... mais il y a d'autres choses que je n'avais pas faites. Par exemple, les doubles, les demis, les tiers, etc... bah, ils ont aussi besoin de cette régularité-là sur des plus grands nombres, parce qu'ils n'y arrivent pas. Voilà. Apprendre la table des 25, apprendre la table des 30, apprendre... voilà... C'est des tables, en fait, on ne les mémorise pas, on ne les a pas dans les mémos à apprendre. Mais en fait, c'est super important pour tout. Donc voilà j'ai rajouté au fur et à mesure. Les premières années, bah, je faisais que mes tables et puis j'ai fait évoluer mes tables avec ces combien de fois dans, etc. Donc voilà au bout d'un moment, on évolue... (*bruit de sonnerie*) Je suis désolée, je pense que c'est les parents... »

(Reprise de l'entretien)

C : « Oui du coup, comment vous adaptez vos évaluations aux besoins particuliers afin d'inclure ? »

Professeur E : « Alors, je ne vais pas forcément faire différents modèles, à part s'il faut un agrandissement, parce que c'est demandé, tout ça. Par contre, je vais différencier dans le sens où je vais faire de la dictée à l'adulte pour certains. Je vais plus expliquer les consignes à d'autres. Par exemple, si l'élève a des difficultés en géométrie, je vais lui dire, tu fais ce que tu peux, mais je vais être beaucoup moins attentive aux soins, aux tracés, etc. C'est plus là-dedans. Parce que je n'ai pas le temps, avec les trois niveaux, de m'amuser à différencier. À un moment, on n'est pas dans un monde utopique et je n'y arrive pas. Je reconnais mes torts et mes faiblesses mais je différencie autrement. C'est comme les dictées, c'est comme plein de choses voilà c'est bien les dictées à trous, mais à un moment, si un enfant ne fait que des dictées à trous, il n'apprend pas à segmenter les mots, il n'apprend pas les accords. Il y a plein de choses qu'il ne peut pas apprendre. À un moment, il faut être réaliste. Donc, il vaut mieux diminuer, mais rester là-dessus voilà... donc euh... c'est plutôt dans ce sens-là. Ça va être une adaptation au cas par cas, sans changer le contenu, sans changer les besoins. Je ne vais pas écrire un QCM... quand ils demandent de mettre un QCM à la place de... Moi, je préfère prendre le temps, je me pose avec lui, on fait en dictée à l'adulte, ça va beaucoup plus vite en général, que de le laisser devant un QCM où, quelque part, il y a des réponses déjà notées. On n'est pas sûrs de ce qu'il a en tête avec un QCM, par exemple. Parce que, qu'est-ce qu'il a mémorisé ? Il a coché une case. Donc, les réponses elles sont déjà dans la case. Donc, voilà, que là, je sais vraiment ce qu'il a en tête et puis, j'ai des enfants où je n'évalue pas la mémorisation, mais c'est vu avec les parents. Quand je mets histoire-géographie, il fait l'évaluation mais il y a marqué non-évalué en haut. Parce que moi, comme ça, lui, ça lui permet de se rendre compte, quand même, qu'il a fait des choses, il fait des choses comme les autres. Il se rend bien compte qu'il a moins bien appris, ou qu'il y a des choses qu'il se souvient, mais je ne l'évalue pas. Ça ne fait pas partie des évaluations. C'est marqué dans les PAP, dans les PPS, ou dans un PPRE, peu importe... maintenant, c'est plutôt le PAP ou PPS... mais voilà, ça permet de différencier comme ça, plutôt. »

C : « Et est-ce que vous faites des retours sur les performances, sur les évaluations qu'ont fait les élèves à vos élèves ? »

Professeur E : « Ça arrive. Quand un élève, par exemple, a été surprenant dans le mauvais sens, souvent, ce n'est pas forcément dans le bon sens, mais plutôt dans le mauvais sens, oui, je vais lui dire à part. »

C : « Individuellement ? »

Professeur E : « Oui, je vais le faire individuellement. Par contre, si une évaluation est complètement ratée collectivement, ça m'est arrivé une fois en maths, où c'était les CM1 qui sont là, ils étaient en CE2, je leur avais dit, bon, alors, on fait l'évaluation, il y a l'évaluation, et tout ça. Ils la faisaient tout seuls, parce qu'ils étaient autonomes eux pour le coup. Et je leur ai dit, « il n'y a pas de question ? Vous avez réussi, il n'y a pas besoin d'aide, vous n'avez rien besoin que je vous réexplique ? » « Non, non, c'est bon, maîtresse, on sait tout faire. » OK. Et là, c'est tout faux. Là, ils se sont pris une avoinée. Pas parce qu'ils n'y arrivaient pas, parce que ça, ce n'est pas grave. Mais parce qu'ils ne voulaient pas, en fait, que je vienne les aider. Ils avaient fini leur truc, ils ne voulaient pas revenir dessus. Donc voilà, là, oui. Là, je vais sanctionner, voilà, sur des choses comme ça. Sur, avant, les tables, ce que j'arrivais à faire, c'est que je corrigeais devant eux, en fait. En individuel, je corrigeais toutes les tables, etc. Donc on le faisait ensemble. Et du coup, ils voyaient leurs résultats. Et donc là, je pouvais leur dire, « ouais, t'as progressé, tu vois, c'est mieux ! La semaine dernière, t'étais à 60%, là, t'es à 75%, c'est bien ! » Ou « là regarde, voilà... » J'essaye plutôt de faire comme ça en individuel. Après, pas devant tout le monde sauf si c'est pour marquer le coup. Parce que des fois, il y a des enfants qui ont besoin qu'on marque le coup. »

C : « Un peu de retours positifs aussi ? »

Professeur E : « Plutôt positif, parce que le négatif ne sert pas à grand-chose. À part sur des élèves, justement, qui n'ont pas de difficultés à la base, et qui, là, parce qu'ils ont manqué de travail, parce qu'ils ont manqué de rigueur, et parce que... enfin euh je ne vais pas dire qu'ils sont coupables, parce que ce n'est pas le terme, mais c'est leur manque de travail et leur manque d'investissement qui fait que ça n'a pas marché. Là, oui, on peut dire, « là euh tu vas te mettre au boulot, là. » Mais un élève qui est en difficulté, non, là, il faut aller chercher le positif à tout prix, parce que lui, déjà, rien que le mot évaluation, ça le met en angoisse... enfin en angoisse... il sait qu'il ne va pas y arriver complètement, donc, voilà, il faut plutôt aller tirer ce qui est positif... »

C : « C'est un petit peu, voilà, stressant. »

Professeur E : « C'est ça... et puis le stress peut bloquer aussi la mémoire, peut bloquer plein de choses donc euh... ce n'est pas évident... »

C : « Et justement, est-ce que vous pensez qu'il y a un lien entre évaluation scolaire et estime de soi des élèves ? Et si oui, lequel ? »

Professeur E : « Alors, oui, il y a un lien. Après, je pense qu'il n'y a pas que ça qui permet l'estime de soi des élèves. Parce qu'un élève, il se verra en difficulté qu'il y ait une évaluation ou pas euh... Parce que là, voilà, sur le groupe de CE2 que j'ai, par exemple, je fais très peu d'évaluations. Ça fait très longtemps qu'ils n'en ont pas eu, en mathématiques notamment, parce qu'ils n'en ont pas depuis avril bien tassé, parce que ça n'a aucun impact. Voilà, ça ne leur apporte rien. Et à un moment, moi, ça ne m'apporte pas non plus, parce que je vois bien qu'ils n'ont pas acquis les compétences... (rires) donc euh...voilà. Mais euh... oui l'estime de soi sur certains. Après, des fois, ça peut avoir un impact encore plus fort en mes estimations de soi sur les bons élèves qui vont se sentir en échec. Parce qu'ils ont l'habitude de réussir et là, ils vont... Voilà, là, ça peut faire plus mal parce que du coup, c'est à montrer aux parents, et du coup ça montre un échec alors que normalement, ils devraient s'en sortir. Donc, voilà. Ce n'est pas forcément ciblé sur les élèves qui ont une phobie scolaire ou qui ont des difficultés scolaires, ça peut toucher tous les élèves, selon des moments de vie, selon des difficultés, selon les thèmes... Voilà, il y en a qui vont adorer toutes les évaluations de maths parce qu'on est trop bons en maths et puis dès que c'est une évaluation de grammaire ou une évaluation d'histoire-géographie parce qu'on aime la géo, mais on n'aime pas l'histoire, parce qu'il faut mémoriser... et parce que voilà ils ont aussi leurs

goûts quoi. Et puis, c'est normal, c'est ce que je leur dis. À un moment, on ne peut pas être bon en tout. « Tu as le droit de ne pas aimer l'histoire. Moi j'ai le droit de te demander de l'apprendre... (rires) mais tu as le droit de ne pas aimer l'histoire. » À un moment, on n'est pas tous fans d'histoire, pas fans de maths, voilà... Ce que je dis à certains parents : « ce ne sera jamais un matheux mais ça n'empêche pas qu'il faut qu'il connaisse les bases pour s'en sortir dans la vie. » On est plus littéraire, plus matheux, plus scientifique... voilà c'est la vie, ça fait partie de la vie. Après, l'estime de soi, en pourcentage de réussite, non. Je n'ai pas eu ce problème-là. Parce qu'il y a une progression, parce qu'il n'y a pas de comparaison avec les autres, parce qu'il n'y a pas tout ça. Après, quand ils se comparent oui c'est compliqué. Il y en a beaucoup euh... »

C : « Il y en a qui se comparent ? »

Professeur E : « Ah oui. Bah j'en ai beaucoup là, j'ai des garçons là c'est beaucoup de comparaisons. Ils vont se comparer : « Et toi, tu as fait quoi ? Et toi, tout ça. » Et là, c'est compliqué ouais... parce que ce n'est pas par rapport à eux en fait c'est toujours par rapport à l'autre... « Il a fait mieux que moi ou il a fait moins bien. » Ce n'est pas voilà ce n'est pas une estime de soi individuelle, en fait, c'est plus collectif. C'est pas... Ceux qui ont vraiment des difficultés, ils sont en difficulté donc l'estime de soi ils ne l'ont pas, déjà, à la base. Donc, je veux dire, une évaluation c'est pff... une goutte d'eau en plus, mais ce n'est pas non plus...voilà. Par contre, pour certains qui sont un peu entre deux et qui sont dans cette comparaison-là, là, ça peut être plus compliqué. »

C : « Mais vous constatez que ça les met en état... de stress, certains ? Dès que vous dites évaluation... enfin tel jour il y aura une évaluation... ? »

Professeur E : « Non, pas forcément. Parce que je n'ai pas ce rapport-là à l'évaluation dans ma classe. Donc, ça dépend aussi de l'importance que l'enseignant y donne. Ça dépend vraiment du rapport que toi tu y mets à l'évaluation. Moi, ils savent que, voilà, c'est pas... Ils ratent, ils ratent, ils réussissent, ils réussissent. Ils ne vont pas jouer leur vie dessus et ils le savent. Donc, je n'ai pas ce rapport-là. Après, il y a le rapport de la famille à l'évaluation. Et ça, c'est un point qu'on ne peut pas toucher mais c'est ça qui est plus compliqué. Voilà. Moi, je le vois plus quand je rends les évaluations. C'est pas tellement quand ils les font, mais quand on les rend, quand ils les rendent, et là, qu'ils voient leurs résultats. Et là, le copain, « t'as eu combien ? T'as eu quoi ? Et toi, t'as eu quoi ? » Voilà ils sont plus dans la comparaison que dans eux-mêmes se dire « ah ben là j'ai raté, là qu'est-ce que j'ai fait ? » parce qu'il y a les parents derrière. »

C : « Et vous avez eu souvent, justement, par rapport aux parents, des retours très...un peu bons... ? »

Professeur E : « Non, là-dessus, non. J'ai euh... »

C : « Ou certains qui comprenaient pas que vous ne fassiez pas d'évaluations notées avec des notes sur 20, sur 25 ? »

Professeur E : « Ça, ça a pu arriver, mais il y a longtemps. Honnêtement, ça fait... Quand je suis arrivée ici, oui, au début, parce qu'avant que j'y sois, ils en avaient. Donc là, oui, c'était compliqué. Mais depuis que j'y suis, ils savent, et je leur ai expliqué, parce que moi, je leur explique en réunion de rentrée, que de toute façon, je ne fonctionne pas avec des notes, que je fonctionne comme ça. Et ils voient l'impact pour les enfants. Voilà, parce qu'en fait, ils se boostent eux-mêmes. Moi, c'est vraiment l'exemple des tables. Si je pouvais faire ça en conjugaison, en grammaire, en orthographe, voilà, ça marcherait aussi. Mais on ne peut pas faire la même chose répétitive parce qu'on ne fait pas les mêmes domaines. Mais voilà, ils voient une évolution, les enfants. Donc même s'ils partent de tout en bas, ils voient qu'ils progressent. Donc en fait, c'est même une évaluation... ils l'attendent, ils trépignent, parce qu'ils savent qu'ils vont la faire et qu'ils vont progresser et qu'ils sont contents ! »

C : « Et du coup, voilà, les parents... »

Professeur E : « Et les parents, ils voient la progression, parce que les enfants, ils leur montrent : « Ah il y a une progression, c'est bien, ça y est, t'as atteint 100%, allez, hop, tu l'as fait 2-3 fois, on peut passer à la suite. » Et du coup, ils sont contents. »

C : « Oui, donc pas trop de demandes de notes à l'ancienne, chiffrées... ? »

Professeur E : « Non. Non, ils ne sont pas dans cette demande-là. »

C : « Et du coup, bon, vous avez un peu répondu, mais est-ce que vous pensez que dans vos pratiques évaluatives, vous favorisez l'estime de soi ? »

Professeur E : « J'essaye. C'est ce que j'essaye, de leur montrer ce qu'ils arrivent à faire, de dédramatiser l'erreur et de dédramatiser le fait qu'on n'y arrive pas, parce que bah même quand on n'y arrive pas, bah c'est pas grave non plus, donc non, j'essaye au maximum. Après, ça ne marche pas à tous les coups. Un enfant qui est en mal-être par rapport à lui-même, en dehors de l'école, en dehors d'un fait scolaire pur ou tout ça, c'est compliqué. Il est en échec dans sa tête, en fait. Donc peu importe l'évaluation, peu importe tout ça, ça va l'angoisser. Mais ce n'est pas l'évaluation en tant que telle, c'est vraiment... dans ma classe en tout cas, c'est le contexte. C'est l'échec, la difficulté générale, on va dire. »

C : « Et vous pensez que peut-être, ce serait intéressant qu'on... qu'au niveau de l'institution, par exemple, ils proposent, dans l'avenir, des évaluations plus tournées vers l'estime de soi, qui soient un peu plus équitables, un peu plus... ? »

Professeur E : « Moi, les évaluations, honnêtement, je vais dire, je suis pour ces évaluations. Pas trois fois dans l'année, ça ne sert à rien. Mais diagnostiques de début d'année, à tous les niveaux. Parce que c'est un point d'appui. Alors, ça demande du boulot. Beaucoup de collègues râlent parce que c'est du boulot, parce que c'est normatif donc ça ne correspond pas à tout le monde, parce qu'etc... Mais justement, à un moment, l'école, c'est aussi une norme. C'est à un moment, à chaque niveau, il y a aussi un attendu à atteindre, il y a des choses à savoir faire. Et c'est comme ça... enfin je veux dire voilà... »

C : « Mais vous pensez que ça favorise l'estime de soi, les évaluations nationales, par exemple ? »

Professeur E : « C'est angoissant pour eux parce que c'est la quantité qui est angoissante. Le fait que ce soit sous un gros livret, etc. Mais bon, si tu veux, ça leur permet... Enfin ça fait peur parce que c'est gros. Quand ils l'ont fait une fois, ils se rendent compte que ça passe vite quand même, que c'est la mise en page, que c'est assez aéré, c'est assez tout ça... Après, là, pour moi, à ce moment-là, ce n'est pas une notion d'estime de soi ou pas d'estime de soi. C'est un point à un moment donné. Mais tout ça, ça dépend comment on le présente aux enfants. Moi, ils ne sont pas du tout angoissés de les passer. Parce que je leur dis, « c'est une évaluation, moi, ça me permet à moi de voir ce que vous vous savez faire. Vous ne savez pas, mais moi, j'ai besoin de savoir où vous en êtes. J'ai besoin de savoir... » Moi, je leur dis, je compare toujours les compétences à une maison qu'on construit. Je leur dis, « j'ai besoin de savoir où vous en êtes... si vous en êtes au mur, si vous en êtes aux fenêtres, si vous en êtes à la charpente... » Et si on passe la charpente avant d'avoir fini de consolider les murs, ça ne marchera pas quoi. Donc, ces évaluations-là, ça permet de voir tout le monde sans que ce soit ma consigne, mon explication et moi qui induis. Parce qu'on induit toujours des choses. On induit une réponse, on induit une façon de faire. Donc, cette évaluation-là, elle est neutre. Ce que je leur dis, c'est neutre. Et moi, ça me permet... « Je ne vous évalue pas. C'est un diagnostic. C'est un point, à un instant T de ce que vous êtes capables de faire pour mieux pouvoir vous aider par la suite. » Et du coup, il n'y a pas cette notion d'estime de soi à ce moment-là. Parce que je ne fais même pas de retours dessus. Je fais un topo aux parents et puis je fais un topo aux enfants en général, on se voit aussi. Et je leur dis, « alors là, tu vois, là, tu t'es raté, là, ça va. Ah là, oui, OK. Alors, dans l'évaluation nationale, ils ont dit que tu ne connaissais pas tes tables. Mais pourquoi ? Tu les connais, tes tables, je le sais. Mais là, c'est parce qu'il y avait la quantité, tu t'es trompé. » Parce qu'on

peut faire un retour là-dessus voilà. Et du coup, il n'y a pas cette notion d'estime de soi à ce moment-là. Ils sont stressés mais par la quantité, par le côté « allez est-ce que je vais y arriver ? », par rapport aux parents parce que ça a un côté très institutionnel donc du coup ça les stresse, mais ça dépend vraiment, là, je pense, ça dépend vraiment de la personnalité de l'enseignant. Voilà, ce côté, il faut le dédramatiser et dire, voilà, mais c'est un point à un instant T quoi, voilà, je ne te juge pas et ça ne veut pas dire que tu es en échec, que tu ne vas pas y arriver. C'est juste pour moi une photographie de euh... »

C : « Oui, il n'y en a pas, par exemple, ça ne vous ait jamais arrivé qu'ils perdent totalement leurs moyens parce qu'ils n'ont pas confiance en eux, qu'ils se stressent trop, etc ? »

Professeur E : « Non parce qu'en fait, je les sais, je les repère et je vais les aider. Voilà, je ne les laisse jamais à l'abandon, quoi. Voilà, le but, ce n'est pas de les laisser à l'abandon face à leurs difficultés. Et puis, s'ils n'y arrivent pas, aussi, à un moment, enfin, je pense, sans compter l'estime de soi, c'est vraiment de se dire, bon, à un moment, il faut aussi qu'ils soient conscients qu'ils n'y arrivent pas. »

C : « Oui. »

Professeur E : « Parce que quand ils sont conscients à un moment qu'ils n'y arrivent pas, c'est un fait, ce n'est pas contre eux, ce n'est pas qu'ils sont mauvais. Voilà, moi, j'ai des élèves dans la classe, ils sont incapables de mémoriser. Ils n'y arrivent pas. C'est un trouble qu'ils ont, c'est une capacité qu'ils n'ont pas. Ben, ce n'est pas grave, les tables, ils les font quand même avec les autres, sauf qu'ils ont le modèle des tables. Mais attention, c'est des champions de bêtes de course de se repérer sur les tables et d'aller chercher... *nom d'une élève*, par exemple, ne connaît aucune table de multiplication, mais vous lui donnez les tables, vous lui donnez l'évaluation avec combien de fois dans, qu'est-ce qui reste, qu'est-ce qu'il y a... c'est une bête, hein. Voilà. Parce que la capacité mémorisée, elle ne l'a pas. Mais on a construit autre chose et qui va lui être utile parce que, quelque part, elle ne connaît pas ses tables, elle n'en est pas capable, ce n'est pas grave. Mais voilà, elle s'est plantée, je lui ai dit, tu vois, tu n'arrives pas à le mémoriser. Mais ce n'est pas grave, on va trouver une solution pour que tu arrives quand même à apprendre quelque chose, à apprendre une technique, à apprendre quelque chose, à apprendre un outil. Et du coup, voilà, ce côté...

C : « Et du coup, oui, ce côté de dédramatisation, tout ça... »

Professeur E : « C'est ça l'important. »

C : « Les outils quoi aussi... c'est important pour vous. »

Professeur E : « Ce n'est pas... Voilà, il peut y avoir un souci à un moment donné d'un enfant qui craque, d'un enfant où ça ne va pas. Des fois, ce n'est pas forcément l'école, ça peut être autre chose qui fait que ça craque. Mais voilà, le tout, c'est d'arriver à le repérer et en faire quelque chose. De ne pas le laisser dans ce moment, en fait, parce que c'est une vrille dans la tête, et ce moment où il vrille et où il reste coincé, là, il y a une angoisse, il y a un truc qui s'est créé. Il faut la crever, cette angoisse, en fait. Il ne faut pas la laisser. Parce que là, ça touche l'estime de soi. Mais si on crève l'angoisse et qu'on en fait autre chose, on construit l'être qu'il y a derrière. Et donc, on enlève cette angoisse et ce problème qu'il peut y avoir. Voilà. Après, il y a des ratés hein... J'en ai deux dans la classe, c'est compliqué là-dessus... Mais voilà, il y a d'autres contextes familiaux, intrafamiliaux qui font que je ne peux pas dénouer des choses qui ne sont pas dénouables au sein de la classe, quoi. »

C : « Bien sûr. Oui, parce que c'est large comme question. Et puis, il y a beaucoup de facteurs externes donc bon... »

Professeur E : « C'est ça. Et puis, il y a aussi sur l'évaluation, il y a un gros facteur parental. C'est quelle importance eux, ils y apportent. Et comment ils y apportent de l'importance. Voilà. Moi, personnellement, mon fils n'a pas de problème scolaire, mais quand il me ramène le cahier, je regarde son cahier. Ce n'est pas

forcément des évaluations, mais je regarde avec lui où il s'est trompé. Je lui dis que c'est bien ce qu'il a fait. Puis je lui dis « ah là tu t'es trompé. Pourquoi tu t'es trompé ? Qu'est-ce que tu as fait ? Ah, OK, bah c'est top. » Voilà, c'est montrer de la fierté et une importance... voilà... aux choses qui ont de l'importance et lui dire, voilà, « OK, tu t'es trompé. Bon, on s'en fiche. Alors, c'est bon t'as fait tout ça ? » Et lui montrer ce qui est positif parce qu'il y a toujours du positif dans quelque chose. Voilà, si on regardait *nom d'un élève* tout à l'heure sur sa feuille, il m'a écouté. Ah, oui, il n'en a fait que la moitié des exercices. Mais voilà, c'est pour ça que je suis passé derrière parce que je le voyais désespéré sur sa feuille parce que je sais que ça lui a coûté de faire ça. Mais il me les a écrites les phrases. Et voilà, c'est pour ça que je suis passée derrière. Je lui ai gratté le dos. Voilà, les gestes aussi physiques, enfin physiques... la communication non-verbale est aussi très importante envers ces enfants-là. Et du coup, voilà, je lui ai dit : « je suis fière de toi. Tu l'as fait, quoi ! » Alors, il a fait « pouf, etc. » mais je sais que dans la tête, il m'a entendue lui dire qu'il l'avait fait et que c'était chouette et que j'étais fière de lui et que c'est bon, là, il pouvait souffler et faire autre chose. Et c'est important. C'est ces petits moments-là en aparté qui sont importants, en fait. Ça prend 30 secondes, même pas, mais c'est ces petites secondes-là qui sont précieuses, en fait, pour eux. Et qui créent ces liens et qui créent le respect aussi avec les élèves et qui créent, parce qu'ils se rendent compte, qu'on s'intéresse à la personne qu'il y a derrière et pas qu'à celui qui écrit et qui ne va pas. Voilà. Et l'évaluation en fait partie. »

C : « Et pour finir, est-ce qu'il y a des choses quand même que vous voudriez changer à l'avenir ? Des choses que, vous voyez qui, par exemple, fonctionnent pas bien ? Ou globalement, ça fonctionne bien dans la classe ? »

Professeur E : « Il y a des choses que moi, j'arrive pas à évaluer mais par manque de temps. C'est vraiment tout ce qui est compétence sociale, par exemple. Il n'y a pas d'évaluation pour ça, sommative, etc. Mais c'est vrai qu'une compétence sociale, tu vois, du travail de groupe, de comment ils fonctionnent... Je les vois, je les connais, mais tu vois, de là à faire un listing complet de ce qu'ils arrivent à faire, pas à faire, qu'est-ce qu'ils arrivent... Il y a des domaines particuliers comme en histoire-géographie. Est-ce qu'ils arrivent à analyser un document ? Est-ce que... Voilà, c'est compliqué. Il y a toutes ces notions de compréhension qui sont des fois compliquées à aller chercher. La compréhension de lecture... euh bah... on est un peu coincés parce que c'est vrai qu'on a ces évaluations, on a le texte, on a les questions à côté. Mais voilà, des fois, ce n'est pas très représentatif des enfants. Si le texte ils sont rentrés dedans, ils ont les bonnes réponses, si le texte il est trop simple, ils y vont facilement, s'il est trop complexe, etc... d'où les évaluations nationales qui font du bien aussi parce qu'elles sont normées. Il y a des gens qui passent des heures à y réfléchir. Ils sont quand même payés pour ça, donc c'est que c'est bien fait (rires). Mais voilà, c'est vrai que des fois, on ne sait pas trop comment aller le percevoir tu vois... Euh l'anglais, c'est quelque chose qui est compliqué à évaluer aussi. Donc moi, j'avais fait le choix, je l'ai dit aux parents, je ne l'évalue pas. On pratique. C'est mon 80% qui le fait, mais on pratiquait, on faisait plein de choses, on discutait. Mais voilà, des fois, il y a un moment aussi, il faut savoir bah on fait des choses sans les évaluer. Parce que la question des enfants c'est « maîtresse il y aura une évaluation de ça ? » Bah je dis non... »

(Le professeur se fait interrompre par un membre de l'ALAE et des parents d'élèves)

Professeur E : « Oui, j'arrive. Oui, j'arrive. Tu lui dis, je suis là dans deux minutes. *nom d'un élève* ? Oui, c'est ça. J'arrive. Deux minutes. Oui, deux minutes, j'arrive. »

(L'entretien reprend son cours)

C : « Oui, du coup... Oui, forcément, dès qu'ils disent, peut-être, dès qu'ils savent que c'est évalué, ils sont plus motivés ? »

Professeur E : « Bah ils savent qu'ils vont, voilà... soit ils ont peur de la quantité, notamment en histoire et des choses comme ça, soit, en fait, ils vont, quelque part, y porter un intérêt parce qu'il y a une évaluation. Donc voilà, c'est à double tranchant. C'est, voilà, des fois, je leur dis, « mais on fait juste des choses parce que,

ben maintenant, vous êtes des êtres humains, que vous allez avoir une culture générale et qu'on apprend pour apprendre, quoi. » Voilà, quand on a commencé le travail sur les avions, c'était « et il y aura une évaluation à la fin ? ». Je leur ai dit, « on va aller faire une visite et vous apprendrez des choses. Enfin c'est important d'apprendre des choses pour apprendre des choses, pour briller en société (rires), pour pouvoir parler, pour ne pas avoir l'air idiots (rires). » Et là, ils me regardent, des fois, je dis, « mais oui, mais ce n'est pas bien de comprendre ce qui se passe autour de vous, etc ? » Ce n'est pas que autour des évaluations, quoi. Et ça, il y a des enfants qui ont, enfin, voilà, il y a toujours ce questionnement-là. Est-ce que ça va être évalué ? Est-ce qu'il va falloir qu'on l'apprenne ? Est-ce qu'il va falloir travailler dessus ? Parce qu'à un moment, « mais à un moment, si vous écoutez juste, vous apprenez les 80%, et ça va vous apprendre, ça va vous nourrir, ça va vous permettre d'avancer, quoi. »

C : « Exactement, bien sûr... »

Professeur E : « Et c'est compliqué. Il y a des enfants pour qui c'est compliqué. Ils ont ce besoin de... « Ah, il faut une évaluation à la fin. » Il y a des enfants qui sont comme ça. Il faut l'évaluation. Et il y a des enfants qui ne travaillent qu'en évaluation, d'ailleurs. Ils vont se tromper complètement dans les cahiers et faire n'importe quoi et bizarrement, le jour de l'évaluation, tout est juste. Et là, c'est merveilleux, quand même. On se dit, qu'est-ce qui s'est passé entre deux ? Et ça arrive. »

C : « Oui, c'est l'aspect motivationnel ? »

Professeur E : « Oui, il y a, allez, on va dire, un élève sur cinq qui fait ça. »

C : « C'est la motivation parce qu'il y a l'évaluation quoi... »

Professeur E : « Et parce que les parents vont le voir. »

C : « Et parce que les parents vont le voir, voilà. Parce qu'il y a les conséquences derrière. »

Professeur E : « Parce que la conséquence, elle ne vient pas de moi, elle vient d'ailleurs. Donc, c'est ça. »

C : « Bon bah merci ! »

Professeur E : « Et bah avec plaisir ! »

C : « Est-ce que vous avez quelque chose à ajouter ? »

Professeur E : « Non, c'est un beau projet, j'aime bien. Il faut que je te retrouve le nom du prof que j'avais à la fac parce qu'il a fait une thèse là-dessus qui est formidable sur, justement, l'estime de soi et ses évaluations et tout ça. »

C : « Mais, enfin, peut-être que je l'ai lu parce que ça me dit un truc, donc... »

Professeur E : « Et je ne sais plus comment il s'appelait. C'était un sacré personnage qui était bien allumé mais qui était très sympa (rires). Je te le retrouverai le nom parce que je l'ai quelque part. Je n'ai plus mes cours depuis le temps mais je te le retrouverai. »

C : « Bon bah merci beaucoup ! »

2. Professeur C

C = Chercheur

Professeur C = professeur interrogé

C : « Bonjour et merci d'avoir accepté cet entretien. Donc, pour commencer, est-ce que vous pourriez me parler de votre parcours en tant que professeur des écoles ? »

Professeur C : « Alors, j'ai fait en tout... euh trois écoles. Trois écoles, plutôt du cycle 3. Un petit peu de maternelle et pas de cycle 2. »

C : « D'accord, ok. Et actuellement, vous êtes en... ? »

Professeur C : « Et là j'ai du cycle 3 et ça fait un petit moment que j'ai des doubles niveaux. »

C : « Doubles niveaux CM1/CM2 du coup ? »

Professeur C : « Ouais, ouais. Et là, à la rentrée, a priori, je vais avoir un CE2-CM1. »

C : « D'accord, ok. Donc, on change un petit peu, on repasse un peu dans le cycle 2, un petit peu, quoi. »

Professeur C : « Voilà. Alors, moi, à l'époque, j'ai eu des CE2, mais c'était cycle 3. Donc, en fait, tu vois... »

C : « Ah oui, à l'époque, c'est vrai, c'était cycle 3, ouais. »

Professeur C : « Voilà. Ouais, avant, c'était cycle 3. Donc, moi, voilà. C'était le moment où j'en ai eu... Déjà, j'ai eu une année des CE2-CM1, mais les deux étaient cycle 3. »

C : « D'accord, ok. »

Professeur C : « Et là, ça fait 7 ans que je suis dans la même école. »

C : « Ah oui, d'accord. Ok, vous êtes à *nom d'une ville*, c'est ça ? »

Professeur C : « Oui, à *nom de l'école* »

C : « À l'école *nom de l'école* ok. »

Professeur C : « Ouais, donc c'est une école... Bon, ben, ça fait 2 ans de suite qu'on perd une classe. Donc, tu vois, il y a 2 ans, on était à 11 classes et à cette rentrée, on sera à 9 classes. »

C : « Ah oui, d'accord. Ouais, fermeture de classe... »

Professeur C : « Fermeture. Du coup, cette année, je vais avoir 26 ou 27 élèves. »

C : « Ouais, d'accord. Eh oui, forcément... »

Professeur C : « Ouais, ouais, parce qu'on essaye de préserver les CP, CE1 à des petits effectifs. Et du coup, ben, c'est souvent les cycles 3 qui chargent, en fait. »

C : « Eh oui, ouais, ouais. Ben, j'étais en stage dans une école, c'était le même cas... »

Professeur C : « Ouais, ouais. C'est souvent ça, ouais. »

C : « Et qu'est-ce qui vous a donné envie d'être professeure des écoles ? »

Professeur C : « Ben, c'est une reconversion. Donc, j'ai passé le concours à peu près à 35 ans. Et en fait, bon, je pense que c'est un rêve de petite fille hein d'être maîtresse à un moment dans sa... (rires)...quand on est petit. »

C : « Oui (rires)».

Professeur C : « Et du coup, quand j'ai eu mes 2 filles, je me suis dit, mais j'ai vraiment envie de travailler proche des enfants, quoi. Et du coup, c'est ça qui m'a décidé à passer le concours. »

C : « D'accord, ok. Ok, ok. Et obtenu du premier coup ? »

Professeur C : « Ouais, ouais, ouais. J'ai eu de la chance. Je l'ai préparé avec le CNES parce que... Non, non, pas le CNES. Le truc à distance euh... ? »

C : « Oui, le CNED, non ? C'est ça ? »

Professeur C : « Le CNED, voilà. Le CNED. Et ben, j'ai... Voilà, je l'ai eu du premier coup. Donc, voilà, j'étais contente parce que c'était... Je sais que c'est très dur de préparer le concours. C'est vraiment beaucoup, beaucoup de boulot. »

C : « Ouais, ouais...(rires) »

Professeur C : « Ouais, ouais (rires). »

C : « Ça marche. Et principalement, vous avez été plutôt en milieu urbain ou rural ? »

Professeur C : « Plutôt urbain. Plutôt urbain, ouais.»

C : « Ok. Est-ce que vous pouvez décrire comment, généralement, vous évaluez les progrès et les performances de vos élèves ? »

Professeur C : « Alors, j'ai un petit relevé de notes. Et du coup, j'essaye, pas au quotidien, mais on va dire, tu vois, par exemple, les poésies, bah je vais noter en même temps l'écriture, le soin etc. Voilà. Et c'est des... Après, j'ai le cahier du jour où c'est vraiment là que je peux voir aussi les progrès, des élèves, voilà, tu vois, en écriture. Et après, c'est les évaluations où on voit si vraiment la notion elle est passée ou pas, quoi. »

C : « D'accord et plutôt, du coup, avec des notes chiffrées ou avec des compétences ? »

Professeur C : « Non, c'est des lettres. »

C : « Des lettres ? »

Professeur C : « Ouais moi, je mets des lettres, j'utilise A, B, C. Le D, j'en mets... sinon, je mets non acquis, tu vois. Voilà. Mais moi, pour moi, j'utilise des lettres que je mets aussi sur l'éval de l'enfant. Et après, dans le LSU, bon, ben, tu sais, le LSU, c'est acquis, partiellement acquis, non acquis. Donc, et dépassé, qu'on utilise vraiment rarement. »

C : « Oui. OK, OK. Et généralement, est-ce que vous avez des outils ou des méthodes spécifiques qui vous permettent d'évaluer ou...? »

Professeur C : « Bah non, on se crée un peu nos propres évaluations. Alors, après, il y a des matières. Tu vois, par exemple, j'utilise Pico en français. »

C : « Oui. »

Professeur C : « Et du coup, Pico, ben, t'as les évaluations déjà toutes prêtes. Donc, ça, là, je les utilise. Après, la plupart du temps, je les refais, en fait, en fonction aussi de ce qu'on a travaillé. Tu vois. Donc, je

les retouche, voilà, en fonction. Il y a des années, je vais un peu plus loin. Bon, voilà. Donc, c'est vraiment, c'est des outils que, là, je dirais que la plupart de mes collègues, on fonctionne comme ça. »

C : « Oui, OK. Et du coup, vous diriez que votre type d'évaluation, ça serait plutôt diagnostique, formative ou plutôt sommative alors ? »

Professeur C : « Ah ben, c'est plutôt... Oui sommatif. Parce que les diagnostiques, en fait, tu sais, maintenant, on a les évals nationales. »

C : « Oui. »

Professeur C : « Donc, du coup, c'est ça qui nous sert de... Enfin, moi, qui me sert d'évaluation diagnostique, en fait. »

C : « Oui, parce que c'est au début de l'année... »

Professeur C : « Voilà. Sachant qu'ils rentrent de deux mois de vacances. Donc, tu vois, c'est pas non plus... Voilà, il faut le prendre avec des pincettes. Et après, ce que je rentre dans le LSU, c'est des évaluations sommatives. »

C : « Oui oui. OK. Et selon vous, les principaux objectifs de l'évaluation dans votre pratique pédagogique, ça serait quoi ? »

Professeur C : « Ben, c'est de voir si la notion, elle est acquise ou pas. »

C : « OK. Et est-ce que parfois, depuis que vous êtes professeur, vous vous êtes déjà sentie influencée par votre contexte d'enseignement en ce qui concerne vos choix évaluatifs ? Ça peut être par les contraintes institutionnelles, la politique éducative locale, vos collègues, votre contexte socio-économique et celui de vos élèves... ? »

Professeur C : « Euh... Alors, attends. Tac. Tu peux refaire la question ? »

C : « Est-ce que vous vous êtes déjà sentie influencée dans vos pratiques évaluatives par... Donc, ça peut être des contraintes institutionnelles, la politique éducative locale... ? »

Professeur C : « Ouais. »

C : « Vos collègues ou... ? »

Professeur C : « Ouais... Ben, souvent, on fait des évals... Tu vois, par exemple, on fait des évals communes pour le niveau de classe, souvent. Et en tout cas, du coup, ben, on fait des évals ensemble, quoi, avec les collègues. »

C : « Oui. OK. »

Professeur C : « Voilà. Ouais. Après, ben oui, on tient compte forcément des programmes. Donc, on évalue ce qui est contenu dans les programmes. Voilà. »

C : « OK. Mais pas particulièrement influencée... Enfin, vous ne vous êtes jamais sentie influencée particulièrement dans vos choix évaluatifs ? »

Professeur C : « Ben... Ben, forcément, un peu... »

C : « Un petit peu ? »

Professeur C : « Un peu par ce qu'on attend. Ben oui, contrainte par les programmes. C'est ça qui m'a influencée, le contenu des évaluations... »

C : « OK. »

Professeur C : « Donc je dirais oui, quand même. Oui, quand même, ouais. Mais plutôt, ouais, par les programmes et par l'institution, quoi. Oui. Oui. »

C : « OK. Est-ce que vous pouvez donner des exemples de situations où vous avez trouvé certains outils ou méthodes évaluatives particulièrement efficaces ou, au contraire, totalement inefficaces sur votre classe ? »

Professeur C : « Des évaluations... Des évaluations inefficaces... Ben, par exemple, je trouve que les évaluations nationales de rentrée, je trouve que c'est un peu rude de faire démarrer l'année scolaire par des évaluations nationales, tu vois. »

C : « Ouais. OK. »

Professeur C : « Ça, par exemple... Enfin, après, pourquoi pas, hein, mais... Mais, ben là... Et après... Des... Après, je sèche un petit peu j'avoue (rires) euh... après les... ouais... »

C : « Ouais, des méthodes que vous avez utilisées et au final, vous vous êtes dit, non, pas du tout, ça marche pas ? »

Professeur C : « Ça marche pas euh... Mais... Non, j'ai pas... En fait, les évaluations, c'est vraiment... En fait, les évaluations, c'est vraiment... Pour moi, c'est pas... C'est pas ce qui me plaît le plus dans le métier, quoi. C'est vraiment un instant T pour dire... Mais je... Voilà, j'ai... J'y accorde pas plus d'importance que ça. »

C : « Vous allez au-delà de... Voilà, de simplement...les résultats aux évaluations quoi... vous regardez le suivi aussi, ben, avec le cahier du jour, hein. De toute façon... Oui. »

Professeur C : « Oui, avec le cahier du jour oui. On voit bien les progrès, quoi, les efforts qu'ils peuvent faire, voilà. Et est-ce qu'ils sont capables d'en fournir des efforts un peu plus ? On finit par le voir, ça, au-delà des évaluations, en fin de compte, dans le cahier du jour. Déjà, ça se ressent. »

C : « Donc, l'évaluation sommative, n'est pas... N'est pas, comment dire... Il n'y a pas que par l'évaluation, évidemment, qu'on peut voir les progrès d'un élève, quoi... c'est ce que vous dites ? »

Professeur C : « Oui. Déjà, s'ils sont contents de venir à l'école et qu'ils ont envie d'apprendre, c'est déjà beaucoup, quoi. Voilà. »

C : « Et justement, est-ce que ça les motive à apprendre ? Est-ce que vous pensez que dans votre classe, ça les motive à apprendre le fait qu'ils sachent qu'il y a une évaluation tel jour, ou ça n'a pas d'impact ? »

Professeur C : « Je pense que oui, ça les motive à... Enfin, oui, ça les motive à apprendre, même si tu vois régulièrement dans les devoirs, il y a... Si on voit une notion, d'une semaine sur l'autre, je dis de réviser la notion jusqu'à ce qu'elle soit évaluée. Mais oui, il faut que le... Peut-être que le jour de l'évaluation, ils soient encore plus motivés. Mais normalement, c'est pas... Normalement, ils savent déjà avant qu'il y ait évaluation, ils ont déjà appris la leçon, tu vois. »

C : « Oui d'accord. »

Professeur C : « Normalement. »

C : « D'accord. Et comment vous adaptez vos méthodes d'évaluation aux différents niveaux et besoins particuliers ? Je ne sais pas si vous en avez dans la classe ? »

Professeur C : « Ouais, ben alors, il y en a, des PPRE, donc... Ouais. Par exemple, PICO, ils ont des évals prêtes pour les « dys », tu vois, avec... Du coup, c'est... T'as juste... T'as pas toute la phrase à recopier, tu

vois, c'est des trucs à trous, donc c'est évalué. Puis en général, pour eux, ben, tu vois, l'évaluation, elle est plus courte... euh... Il y a moins d'exercices... Enfin, pas moins d'exercices, mais moins de phrases dans les exercices, par exemple, ou moins d'opérations. Et puis, il y en a, ils ont le droit aux tables de multiplication, suivant le PPRE, tu vois. Donc, c'est aménagé suivant le PPRE, en fait. C'est le PPRE qui me dit si j'aménage ou pas. Sinon, je fais les mêmes évals pour tout le monde. »

C : « Ouais, d'accord. Et est-ce que vous fournissez des retours à vos élèves, justement, sur les évaluations qu'ils ont pu faire ? »

Professeur C : « Ben, il y a un petit... Bon, ils ont la note, puis après, ils doivent se corriger. »

C : « D'accord, ok. Ils se corrigent eux-mêmes après ? »

Professeur C : « Ouais, ouais. Des fois, ils se corrigent à deux tu vois... Bon, il ne faut pas que ça dure trop longtemps non plus, hein (rires)... voilà, des fois... Et il y en a, si vraiment c'est raté, tu vois, il y a des évals... Ou alors, souvent, des enfants, ils n'ont pas compris un exercice ou ils ont... Ou ils ont oublié... je leur redonne, tu vois, pour qu'ils le fassent, pour qu'ils finissent l'exercice. »

C : « Oui, oui, ok. »

Professeur C : « Tu vois, parce que, voilà, ce qui m'intéresse, c'est vraiment de savoir s'ils savent faire le truc. Pas qu'ils aient oublié un exo, quoi. »

C : « Oui, sans temps imparti, forcément, mais qu'ils finissent...ouais. »

Professeur C : « Ouais. »

C : « Ok, ok. Et est-ce que vous avez des demandes spécifiques des parents par rapport aux évaluations ? Par exemple, le retour à la note chiffrée, est-ce qu'ils comprennent assez bien ? »

Professeur C : « Ouais, oui, oui, parce que ça fait longtemps que ça fonctionne comme ça, donc les parents, ils disent... Non, ils disent... Enfin, en tout cas, ils ne me disent rien, moi, ils ne m'ont rien dit. »

C : « Ok. Ça marche comme ça et...Enfin, ils ne se sont pas, voilà, posé de questions etc ? »

Professeur C : « Ouais. »

C : « Ok. Est-ce que vous pensez qu'il existe un lien entre évaluations scolaires et estime de soi des élèves ? »

Professeur C : « Eh ben, ouais, en fonction de la pression des parents, oui, je pense qu'il y a un lien. Oui, je pense qu'il y a un lien. Oui, oui, je pense. Ouais. »

C : « Et est-ce que vous pensez favoriser l'estime de soi dans vos pratiques ? En général ? Pas forcément que l'évaluation, mais en classe aussi ? »

Professeur C : « J'essaye au maximum. J'essaye au maximum. Alors, tu vois, souvent, enfin, vraiment, quand je mets des C, c'est très rare. Et en général, c'est un B, je fais des B-, des B+, des A-, voilà. Et donc, ça, c'est pour les évaluations. Et après, écoute, tu sais, je fonctionne... Je fais Harry Potter, là, tous les ans. Et du coup, on fonctionne avec des maisons, donc il y a distribution de noises. Donc, je ne sais pas si c'est une bonne idée ou pas. Donc, ça fait un peu les bons points de la vieille époque, tu vois. En gros, un bon travail égale une noise. Tu sais, c'est des noises, c'est des pièces de monnaie de Harry Potter. Et du coup, ils sont tirés au sort par maison. »

C : « D'accord. »

Professeur C : « Ils forment des maisons et donc, ils ont un trésor. »

C : « Oui, c'est un système par récompense, quoi. »

Professeur C : « Ouais, ouais, ouais. Donc, en fait, tu vois, voilà, je ne sais pas si c'est une bonne solution, mais ce que je vois, c'est que ça fonctionne quand même pas mal. C'est motivant pour eux de savoir qu'ils vont avoir un truc pour leur maison. Et puis, il y en a, du coup, ils prennent goût à enchaîner les petits défis. Tu sais, c'est des petits défis en autonomie aussi que je donne. C'est, par exemple, quand on corrigeait la dictée, c'est de bien se corriger. Si on s'est bien corrigé, on a le droit à une noise. J'ai des trucs comme ça, des petits trucs au quotidien pour qu'ils prennent soin de leur boulot, quoi, qu'ils y soient à fond et qu'ils fassent des trucs aussi à côté, s'ils peuvent. »

C : « Ouais, ouais. »

Professeur C : « Donc, après, j'espère, c'est vraiment une de mes priorités parce que si on se sent bien à l'école, on apprend mieux. »

C : « Ah oui, mais totalement. »

Professeur C : « Donc, voilà, j'essaye au maximum. »

C : « D'accord, OK. »

Professeur C : « Mais bon, après, tu sais, je sais pas, enfin, je ne maîtrise pas tout. »

C : « Oui, bah, bien sûr. Et puis, c'est, enfin, l'estime de soi, c'est pas qu'à l'école non plus que ça se construit. Donc, voilà... Mais est-ce que, justement, dans votre classe, vous avez des élèves que vous avez remarqués, qui ont une estime d'eux-mêmes particulièrement basse ou pas ? »

Professeur C : « Ouais, il y en a. Il y en a, je pense. Il y en a, je dirais, peut-être les timides. Ouais, je pense que les timides, ils n'osent pas, quoi. »

C : « Ils n'osent pas et ils ont tendance à se dévaloriser par rapport aux évaluations aussi ? Est-ce que vous l'avez remarqué ? »

Professeur C : « Peut-être, peut-être, oui. Peut-être. Peut-être, mais après, je n'en ai jamais parlé vraiment avec un élève, donc je ne sais pas. »

C : « Ouais, ok. »

Professeur C : « Je ne sais pas. Mais oui, je pense qu'il faut faire attention dans la formulation de ce qu'on dit, de ce qu'on leur écrit. Voilà. »

C : « Ok. Et au contraire, des élèves qui peuvent, par exemple, avoir des difficultés, mais qui ont une très forte estime d'eux-mêmes. Il y en a ? »

Professeur C : « Ouais. Il y en a un peu. Ouais, ouais, il y en a un petit peu, mais cette année, je n'ai pas trop de fortes têtes, tu vois. »

C : « D'accord. Ok. »

Professeur C : « Je n'en ai pas trop. »

C : « Ok. »

Professeur C : « Ils sont plutôt... Ils sont plutôt sages. Et puis, en fait, quand j'ai eu des élèves comme ça, ça s'est quand même plutôt pas mal passé, tu vois. »

C : « D'accord. Ok. »

Professeur C : « Finalement, tu vois, j'ai mis des outils et ça a fonctionné, en fait, quand même pas mal. »

C : « Ok. Et est-ce que vous ressentez parfois le besoin d'avoir à disposition des ressources ou du soutien, par exemple, sur Canopé ? Ou quoi ? Des formations pour renforcer la confiance et l'estime de soi en classe ou dans les évaluations ? »

Professeur C : « Non, si j'ai... Non, je demande plutôt à la psychologue scolaire, tu vois. »

C : « D'accord. Ok. »

Professeur C : « Voilà, je demande plutôt l'aide au RASED quand ils peuvent nous aider, parce que je trouve qu'ils ont un regard, tu vois, ils les connaissent, les élèves, donc je peux parler du coup de l'élève en particulier et voilà, ce n'est pas du général. Tu vois ? »

C : « Ouais. Ok, ok. »

Professeur C : « Donc, c'est le RASED qui va m'aider plutôt dans ces cas-là. »

C : « D'accord, ok. On a terminé (rires). Est-ce qu'il y a autre chose que vous souhaiteriez ajouter sur le sujet ? »

Professeur C : « Écoute, non, non. Non, non. Non, c'est intéressant parce que c'est vrai qu'il faut faire attention à eux, hein. Faut faire attention à eux au quotidien et donc c'est les connaître et moi, du coup, c'est vrai que, tu vois, si t'en as 30, c'est compliqué d'accorder du temps, de l'attention, alors que quand t'en as un petit effectif vraiment, ça, la proximité, c'est... »

C : « Oui, oui, bien sûr. »

Professeur C : « C'est vraiment super important. Le petit mot tu vois, le petit truc...c'est... »

C : « Oui, encourageant, oui. »

Professeur C : « Oui, la disponibilité. Alors, tu vois, on fait un truc par rapport peut-être au côté un peu vie de la classe, tu sais, on fait un cahier de la classe pour parler des petites choses qui peuvent se passer entre eux. »

C : « Ah oui, c'est bien ça ! »

Professeur C : « Dans la cour de récréation... »

C : « D'accord, oui pour gérer les conflits etc ? »

Professeur C : « Ouais, ouais, ouais... Parce que ça, ça peut... Ça peut aussi, tu vois, l'estime de soi, du coup, on peut arriver à en parler. À cette occasion-là. »

C : « Oui, oui, oui. »

Professeur C : « On en parle aussi en EMC un petit peu. Mais pour eux, je pense que c'est un peu abstrait, tu vois, l'estime de soi. Mais on en parle quand on parle du droit des enfants, tu vois, le droit d'apprendre, le droit à l'amour. On en parle un tout petit peu, mais là, tu vois, tout ce que je te dis, c'est mon regard à moi, quoi. »

C : « Oui, bien sûr, bien sûr. »

Professeur C : « Mais voilà, voilà, voilà. Non, mais c'est... C'est intéressant. C'est bien, c'est bien. »

C : « Voilà (rires) Merci en tout cas ! »

Professeur C : « Avec plaisir écoute. »

3. Professeur V

C = Chercheur

Professeur V = professeur interrogé

C : « Bonjour et merci d'avoir accepté cet entretien. Pour commencer, est-ce que vous pourriez me parler de votre parcours en tant que professeur des écoles ? »

Professeur V : « Alors j'ai fait une licence de PPE à Toulouse. Ensuite j'ai fait le master MEEF, donc j'ai passé le concours il y a 5 ans maintenant. Donc c'est ma cinquième rentrée. J'ai commencé en tant que PES en CE1-CE2. Ensuite j'ai été enseignante en ULIS en CP-CE1 et enfin en CM1-CM2. »

C : « D'accord. »

Professeur V : « Donc j'ai toujours eu des doubles niveaux mais totalement différents du coup. »

C : « Et vous enseignez plutôt en milieu rural ou urbain ? »

Professeur V : « Euh...urbain. »

C : « Et plutôt milieu favorisé ou défavorisé ? »

Professeur V : « Euh...alors l'année de PES dans une école très favorisée. Et l'année dernière, on ne va pas dire défavorisée, mais c'est vrai qu'on pouvait avoir des critères pour être classés en quartier prioritaire de la ville... donc oui... »

C : « Parce que vous étiez où ? »

Professeur V : « À *nom de l'école*, à Castres. »

C : « Ok. Donc l'année dernière ? »

Professeur V : « L'année dernière, oui. Et j'y suis restée 3 ans. »

C : « Et en PES, vous étiez où ? »

Professeur V : « En PES, j'étais à Saint-Sulpice-la-Pointe. »

C : « Ok, ok. Est-ce que vous pourriez me décrire comment généralement vous évaluez les progrès, les performances de vos élèves ? Avec quels outils, quelles méthodes ? »

Professeur V : « Alors il y a différentes évaluations. Il y a pas mal d'observation déjà, premièrement. Et ensuite, donc là, tu peux le voir, je suis en train de corriger. J'ai mes tableaux dans lesquels je marque quand ils ont acquis la compétence et notamment en validant les ceintures de compétences. J'utilise les ceintures de Charivari. Ça, ça peut être une évaluation comme ça. Ou alors aussi, je regarde par rapport au cahier et à l'évolution sur les différents exercices. Alors d'entraînement, certes, mais j'ai un système aussi d'étoiles ici et selon les étoiles coloriées, il y a même un bonus, je vois l'évolution. »

C : « D'accord, ok. Et sur des évaluations plus classiques ? »

Professeur V : « Plus classiques, on est sur la ceinture. On est comme ça, (*me montre ses évaluations*), c'est l'évaluation écrite, il y a un système de points. »

C : « Oui, un système de points, ok. Pas de notes chiffrées ? »

Professeur V : « Alors, ça se rapproche de la note chiffrée quand même. Parce que du coup, chaque réponse a une valeur, un point ou un demi-point. À la fin, on fait le total et ça donne plus ou moins une note. »

C : « C'est ça, c'est plus ou moins une note. Et est-ce que vous avez eu des demandes, par exemple, des parents pour la notation sur 10, sur 20 ? »

Professeur V : « Oui, oui. Oui, j'ai eu la demande de deux parents au moment de la réunion de rentrée parce qu'ils disent, voilà, « vous avez des CM2, ils vont passer au collège. Vous pensez quoi de la note ? Il va y avoir des notes. Là, c'est bien, c'est un système acquis, non acquis, tout ça. Comment on se situe ? ». Donc je leur ai dit qu'il pourrait y avoir potentiellement des points, notamment au niveau des ceintures. Par contre, je ne mettrai pas de notes parce que pour moi, je ne suis pas tenue de le faire, déjà, premièrement. Et de deux, oui, il y a le collège, mais le collège reste le collège. C'est aussi une autre... un autre grade à passer. Et voilà. Donc, je les prépare tranquillement, quoi. »

C : « Oui, Ok. La plupart du temps, vous faites plutôt des évaluations diagnostiques, sommatives, formatives ? »

Professeur V : « Plutôt formatives. »

C : « Plutôt formatives, ah oui ? »

Professeur V : « Oui. »

C : « Et à votre avis, pourquoi vous avez choisi plutôt, du coup, la ceinture de compétence ? Et pourquoi, voilà, avoir fait ce choix-là ? »

Professeur V : « Parce que pour moi, déjà, ça permet à tous les élèves de revenir, entre guillemets, en arrière. Parce que les ceintures recommencent quand même aux notions de fin de CE2, début de CM1. Donc, ayant un double niveau c'est plus simple pour moi. Et le fait qu'il y ait des couleurs, un petit peu comme au judo, ça les challenge. Et en tout cas, cette classe y est réceptive et ça leur donne vraiment envie de progresser. Donc, en plus, il y a le système d'entraînement avec les couleurs. Ils vont s'entraîner et quand ils voient qu'ils sont à l'aise, ils peuvent passer l'évaluation. Je l'ai fait avec les anciennes classes où, voilà, on faisait la leçon, je passais à l'évaluation, hop, et on passait à autre chose. Là, ce que j'aime bien, c'est que ça peut intervenir à n'importe quel moment. Il y a des temps spécifiques pour les ceintures et dès qu'ils se sentent capables, ils passent l'évaluation. Donc, en fait, ça vient d'eux. Et honnêtement, là, on est sur une dynamique pas mal parce que ça commence à se remplir quand même, mes tableaux. Donc voilà, ça avance. »

C : « Oui, voilà, ils sont engagés...euh »

Professeur V : « Ah oui, oui. »

C : « Ils demandent, quoi...ils sont en demande aussi... »

Professeur V : « Oui. Ils sont en demande aussi. Oui, oui, oui. »

C : « OK. Et est-ce que vous diriez que peut-être certains élèves, pas forcément cette année, mais les années précédentes, ou certains parents ont pu influencer vos choix, justement, d'évaluation ou pas... ? ...parce que vous travaillez avec les ceintures de compétences depuis cinq ans ? »

Professeur V : « Non, que cette année. Alors, cette année, ce qui m'a influencée, c'est que j'ai eu un petit peu de temps. Ce qui m'a influencée, c'est plutôt les échanges avec des enseignants de cycle 3. Et notamment des jeunes enseignants. J'ai pas mal de collègues qui travaillent, bon, que ce soit dans le Tarn ou vers Toulouse, et qui ont des CM1, CM2. Et ils travaillent beaucoup avec ça. Donc, enfin, on va dire que j'ai un panel de six personnes. Donc, bon, c'est des personnes qui gravitent autour de moi mais ça en fait six quand même, qui

ont utilisé ça et qui en sont contents. Donc, je me suis dit, allez, je tente. C'est vrai que, bon, je ne sais pas si j'aurai encore du cycle 3 l'année prochaine mais je me suis dit j'ai envie d'essayer. »

C : « Parce que là, vous êtes sur un poste fixe ? »

Professeur V : « Non. Je suis là que pour l'année, pour l'instant. »

C : « Mais vous êtes qu'ici toute l'année ? Vous avez qu'une classe ? »

Professeur V : « Oui, oui, ici je suis à l'année. »

C : « Ok, ça marche. Et du coup, oui pardon, qu'est-ce que vous utilisiez en cycle 2, du coup ? »

Professeur V : « Ben, selon la méthode, j'avais l'évaluation déjà prête dans le manuel, ou alors je trouvais l'évaluation ou je la créais mais c'était voilà vraiment l'évaluation sommative. »

C : « Oui, voilà, classique. »

Professeur V : « Classique. »

C : « OK. »

Professeur V : « À la fin de la séquence, voilà, on évalue. Et après, on voit si on fait une remédiation ou pas. Et voilà, on passe à autre chose. »

C : « Et qu'est-ce que vous en pensiez ? Est-ce qu'avec du recul, vous trouviez ça efficace, les évaluations que vous avez pu pratiquer en cycle 2, par exemple ? Ou vous vous êtes dit peut-être qu'il y a des choses à améliorer ou ça ne fonctionne pas sur mes élèves, sur tel ou tel élève ? »

Professeur V : « Alors, ce qui... maintenant que je fais les ceintures, j'ai un peu plus de recul. Ce que j'aime, en tout cas, dans les ceintures, c'est le fait de rebrasser en permanence toutes les notions. L'évaluation sommative par rapport à une séquence précise, oui, ils ont travaillé cette notion. Oui, c'est vrai que les résultats sont souvent positifs. En tout cas, chez certains qui fonctionnent bien, sont positifs. Mais une fois qu'on a fait l'évaluation, on passe à autre chose et je trouve qu'on ne revient pas assez en arrière. Tu vois ce que je veux dire ? »

C : « Oui, oui »

Professeur V : « C'est : on a fait la séquence, on évalue, c'est bien, on passe à un autre chapitre. Là, au final, on sait que la première ceinture en conjugaison, par exemple, ce sont les verbes du premier groupe au présent. La deuxième ceinture, elle reprend des verbes du premier groupe au présent mais mélangés dans des verbes à l'imparfait. Par exemple, transposer des phrases. Et donc, du coup, tu vas venir reprendre encore cette notion et tu la rebrasses en permanence. Et même jusqu'à la quatrième, cinquième évaluation, tu vas piocher ça. »

C : « Donc, il manquait peut-être ça avant ? »

Professeur V : « Oui, c'est ça. »

C : « Parce que j'imagine que c'est adaptable peut-être au cycle 2, non ? »

Professeur V : « Oui, tu as les étoiles. »

C : « Oui, ok. Et est-ce que vous pensez que, du coup, vos choix... Vous avez un peu répondu, mais est-ce que vous pensez que vos choix évaluatifs, du coup, sont influencés par votre expérience ? »

Professeur V : « Oui. Fort. (*rires*) Oui, bon, après, j'ai pas une grande expérience non plus. Mais, en tout cas, j'aime ce fonctionnement. Par contre... Il faut vraiment trouver un très bon fonctionnement en amont avec

les entraînements. Là, je suis en train de tâtonner, quand même, pour savoir comment je fais passer les évaluations. Enfin, voilà, il y a des fiches différentes. Est-ce qu'ils le font à leur place ? Est-ce qu'il y a quand même du mouvement ? Voilà, le fait que ça vienne de l'élève, il faut quand même imposer des moments, parce que certains le font en totale autonomie. Sur ça, par contre, c'est une plus grosse organisation. Chose que l'évaluation sommative, telle qu'on la connaît, à la fin d'une séquence... »

C : « Oui c'est tous ensemble, en même temps. »

Professeur V : « Voilà, tous ensemble, on le distribue. On a ce temps-là. On ne se pose pas de questions. Voilà, c'est beaucoup plus simple. »

C : « Oui, OK. Selon vous, les principaux objectifs de l'évaluation dans votre pratique pédagogique, ça serait quoi ? »

Professeur V : « Alors, savoir où en sont mes élèves. Savoir si je n'avance pas trop vite, ou peut-être trop lentement. Mais bon, trop lentement, c'est plus par rapport à moi. Et voir un petit peu le niveau global par rapport aussi à ma programmation. Est-ce que c'est bon, je peux la tenir, entre guillemets, ou est-ce que le groupe, là, ça va trop vite et qu'est-ce que je dois adapter aussi pour les aider ? »

C : « Après, est-ce que vous vous sentez influencée par votre contexte d'enseignement par rapport au choix évaluatif ? Alors, ça peut être les contraintes institutionnelles, les parents, la politique éducative locale, vos collègues et même le contexte socio-économique de vos élèves, le votre, si oui, comment, pourquoi ? »

Professeur V : « Alors, très bonne question. Très bonne question, parce que... Alors, ici, je sais que les parents sont en très grande demande d'évaluation. Voilà, on a quand même une école qui est favorisée, on ne va pas se mentir. Donc, les parents sont très soucieux du niveau. Et d'ailleurs, on voit cette compétitivité bienveillante entre les élèves. En tout cas, du groupe de ma classe. C'est avec bienveillance, mais voilà, ils aiment se challenger tous. Après, très honnêtement, non, je ne me sens pas forcément influencée. La seule liberté que je me suis accordée cette année, sans forcément consulter mes collègues, c'est comme j'ai les CM2, en fait, je les prépare au collège, mais je ne les prépare plus pour mes collègues. Donc, je n'ai pas cet échange-là. Après, les CM1, bon, ben... Voilà, par rapport à la continuité des évaluations, non, je n'ai pas... Non, et puis à part, voilà, deux parents qui m'ont demandé des notes, les parents ont bien accroché sur le système des ceintures. »

C : « Oui, voilà, vous leur avez bien expliqué. »

Professeur V : « Oui, je leur ai expliqué, ils ont compris. C'est ça, et surtout, ils ont demandé à leurs enfants et je n'ai eu que des retours positifs. Pour l'instant, j'ai eu des entretiens avec les parents par rapport aux évaluations nationales... »

C : « Oui. »

Professeur V : « J'ai eu une quinzaine de rendez-vous et sur une quinzaine de parents, j'ai une bonne dizaine qui m'ont fait un retour positif là-dessus. En disant que les enfants étaient contents, qu'ils avaient envie de vite passer des ceintures, avoir des couleurs différentes. Il y a ce petit côté aussi ludique qui motive peut-être. Je ne sais pas si j'ai répondu à ta question parce que... »

C : « Non, mais oui, si, si. Mais oui, est-ce que vous vous sentez influencée peut-être par ce qui est demandé au niveau de l'institution ? »

Professeur V : « Oui. »

C : « Et les évaluations nationales, par exemple, aussi, comment vous percevez ça ? »

Professeur V : « Alors moi, les évaluations nationales, oui, je les fais parce qu'elles nous sont imposées. Mais à la fois, bon, je ne les diabolise pas non plus parce qu'elles m'ont permis de mettre en évidence ce que j'ai observé chez certains élèves. Bon, même si on les a faites à une semaine de la rentrée. »

C : « Oui. »

Professeur V : « Bon, je les ai faites. Et moi, j'ai mis du temps à les rentrer dans l'ordinateur donc j'ai pu observer les élèves. Et en fin de compte, oui, c'est plus ou moins en adéquation avec ce que j'avais observé. Donc, ça me permet d'avoir un appui. »

C : « Oui vous n'avez pas senti en tout cas qu'il y avait un décalage trop important entre le niveau demandé et le niveau réel ? »

Professeur V : « Non. Et puis, à part... deux élèves, parce que je regarde les places, là, qui sont quand même assez bons. Là, c'est juste qu'il y avait le stress des évaluations parce qu'après, les autres évaluations sont bonnes. Donc, sur ça, il n'y a pas de soucis. »

C : « Et vous pensez que, justement, ils se sont peut-être plus mis dans le stress pour les évaluations nationales que les évaluations en classe ? »

Professeur V : « Oui, oui... mais après, je ne les connaissais pas trop à cette époque-là. Maintenant, je les connais un peu mieux. Voilà, avec du recul, je les connais mieux. Et je pense que oui, parce que souvent, par contre, je les chronomètre pour les tables de multiplication. Et tu vois, ils sont là, « vite ! » voilà. Là, il n'y a pas forcément de chronomètre. J'ai un temps défini et c'est à eux de l'organiser. Par contre, la seule chose que je demande, c'est quand on est en évaluation, pas de bruit et je ne veux pas de regard quand même qui parte à droite, à gauche, bien qu'ils n'aient pas la même. Donc, c'est fait en sorte qu'il n'y en ait pas deux à côté qui aient la même, pour vraiment réfléchir soi-même. Mais voilà, il n'y a que ça qui change. »

C : « Globalement, vous avez des enfants qui ont confiance en eux dans la classe ? » *(bruit de sonnerie de téléphone)*

Professeur V : « Alors... euh...non. »

C : « Vous voulez qu'on arrête ? »

(L'entretien a été interrompu par un appel téléphonique)

(Reprise de l'entretien)

C : « Oui, du coup, est-ce que vous diriez que vous avez beaucoup d'élèves dans votre classe qui ont confiance en eux ? »

Professeur V : « Alors non, j'en ai pas beaucoup. Si je regarde sur mes 23 élèves, justement, je scanne un peu la classe...»

C : « Vous pouvez dire les prénoms comme ça je peux faire le lien après avec les résultats des questionnaires... ? »

Professeur V : « Qui ont confiance ? »

C : « Oui, qui ont confiance. »

Professeur V : « J'ai *nom d'un élève* qui a confiance en lui, j'ai *nom d'un élève* qui a confiance en lui, j'ai *nom d'un élève* beaucoup de garçons... Euh...non, et après les filles, je dirais pas. Voilà, ces 4 élèves, je pense qu'ils ont confiance en eux. Maintenant, on va voir ce qu'ils vont te mettre. Mais après, les autres, non, ils ont pas forcément confiance en eux. Ils commencent certains à avoir un peu confiance parce que

j'essaie de les valoriser un maximum et vraiment de les féliciter dès qu'il y a quelque chose de bien. Mais après, non, souvent, ils sont assez timides, ils osent pas... »

C : « Vous le ressentez aussi dans les évaluations, du coup, un petit peu ? »

Professeur V : « Euh, oui. »

C : « Le manque de confiance. »

Professeur V : « Certains, oui. Parce que c'est des petites fautes et puis ils savent pas trop. Puis dès que je les prends à part, je dis « viens voir », tout ça, il disent « Ah oui, oui, oui ». Et là, je vois qu'automatiquement, celles qu'ils ont repassées derrière, elles sont beaucoup mieux. Mais vraiment. Certaines ont été validées hyper facilement parce que... « Ah oui, en fait, j'en suis capable, ça, je l'ai corrigé facilement » ».

C : « Oui, oui je vois... »

Professeur V : « Donc... »

C : « Ok. Est-ce que vous diriez qu'il y a un écart entre pratiques évaluatives théoriques, par exemple, qu'on apprend en master ou recommandées...par l'institution et pratiques évaluatives réelles sur le terrain ? »

Professeur V : « Pareil, bonne question. Non, je pense que ce qu'on nous apprend à l'INSPE, c'est pertinent, quand même. Parce que ça reste l'évaluation telle qu'on se l'imagine. Notamment, même au niveau diagnostique, par une référence, au niveau formative, pour entraîner les élèves et après, sommative. Non, en soi, c'est pertinent. Maintenant, après c'est vrai que sur le terrain, ça peut être vite chronophage aussi, je pense. Et que, après, ça dépend de la personnalité de l'enseignant. Si on a envie d'être tranquille et de pas trop réfléchir, voilà. Enfin, c'est pas du tout péjoratif ce que je dis. Mais comme je l'ai fait au début, c'est que je prends une méthode. Voilà, j'ai mon truc diagnostique, j'ai mes exercices et mon évaluation clé en main. Là, moi, j'ai... »

C : « Oui, c'est plutôt quand on débute, débute, parce que après...Voilà. »

Professeur V : « Voilà. Après, là, moi, tu vois, je prends un peu cette liberté parce qu'aussi, j'ai le groupe qui s'y prête, que j'avais envie de tester et voilà. »

C : « Oui, c'est ça. »

Professeur V : « J'ai envie de changer. Mais maintenant, ça peut ne pas convenir à tout le monde. »

C : « Donc, c'est plutôt... c'est pas en opposition, quoi pour vous? »

Professeur V : « Non, non. Je dirais pas ça, non. »

C : « Ouais, ok. Et du coup, comment vous faites pour appliquer les savoirs théoriques des programmes, du coup, dans votre classe ? Est-ce que vous êtes déjà allée à l'encontre de ce qui est préconisé ? »

Professeur V : « Par rapport aux programmes ? »

C : « Oui. »

Professeur V : « Alors, à l'encontre, non. Par contre, je pars du principe et... Bon, là, on parle ouvertement, hein, mais que les programmes, de toute façon, on ne les terminera pas. Et à un moment donné, c'est trop dense. Donc, je fais des choix. Je ne fais pas forcément de choix sur les fondamentaux, ce qui est maths et français. Par contre, très honnêtement, je fais des choix sur ce qui est sciences, musique, art. Ça, je vais peut-être le faire moins rentrer dans mon emploi du temps et quitte à me prendre des plages d'une après-midi,

enfin, l'après-midi, de temps en temps. Mais... Non, si... C'est compliqué de répondre. Mais je ne fais pas d'impasse sur les fondamentaux. Par contre, d'autres choses... euh... »

C : « Vous adaptez... »

Professeur V : « Voilà, j'essaie. »

C : « Comment vous adaptez vos méthodes d'évaluation aux différents niveaux et besoins ? Est-ce que vous avez des besoins particuliers dans la classe ? »

Professeur V : « Oui. J'ai deux élèves qui euh... j'ai deux élèves qui ont vraiment un niveau inférieur, qui n'ont pas acquis les fondamentaux du cycle 2. Donc, eux, on va plutôt réfléchir à une orientation SEGPA. Donc, j'essaie de leur faire atteindre vraiment le niveau CE2. Enfin, les acquis de fin CE2. Donc, eux, je leur propose des ceintures. Maintenant, je leur dis, voilà, j'aimerais bien qu'ils valident au moins les ceintures blanches. »

C : « Oui. »

Professeur V : « Bien sûr, ils ne les valident pas actuellement. Donc, je les encourage fortement à s'entraîner davantage. Et quand les autres passent sur les évaluations, eux, ils restent encore sur les entraînements. »

C : « Ils ont quoi ? Ils ont été diagnostiqués ou... ? »

Professeur V : « Alors, il y a eu un maintien pour une des deux. Notamment *nom d'une élève*. Tu verras ce qu'elle te dira par rapport au questionnaire. Et après, tu as *nom d'un élève* qui, lui, a un dossier MDA. »

C : « OK. »

Professeur V : « ...qui, potentiellement, avait une orientation ITEP parce qu'on pensait qu'il y avait un souci au niveau du comportement. Mais maintenant, c'est vrai qu'*nom de l'élève*, il ne fixe pas forcément toutes les notions. Il a un peu de difficulté à comprendre. Donc, voilà, lui, on va travailler plutôt du CE2. Et c'est vrai que, voilà, si l'évaluation est trop compliquée pour eux, je les renvoie sur de l'entraînement. Moi, si tu veux, ces élèves-là, j'ai pas envie de leur mettre une pression dingue. Ils auront... Enfin, moi, j'ai envie de leur laisser le temps. Mais peut-être que ça, par contre, c'est mon expérience d'ULIS qui me fait penser ça. »

C : « Oui, oui, oui, sûrement. »

Professeur V : « C'est-à-dire que l'ULIS, je faisais très peu d'évaluations. Quasiment pas, d'ailleurs. Par contre, on s'est entraînés et je me mettais un objectif perso avec cet élève en me disant, voilà, je veux arriver là et j'ai toute l'année pour ça. Et par contre, pour eux, je me déleste totalement du programme. Alors ça, c'est pas bien de le dire, mais c'est...Voilà. Je suis pas forcément le programme à la lettre. »

C : « Ouais, ouais. OK, ça marche. Et du coup, oui, comment vous... vous en parliez tout à l'heure un petit peu, mais comment vous fournissez les retours d'évaluation à vos élèves ? Sur ce qu'ils ont fait, etc. ? »

Professeur V : « Ah, alors... Les retours d'évaluation, donc, ils ont leur fiche. Donc, ils peuvent consulter le tableau. Et quand vraiment je vois qu'il y a une grande difficulté, je leur mets donc le commentaire... Je leur mets un commentaire... (*me montre une évaluation corrigée*) Tu vois là, « attention à la différence entre imparfait, futur et présent. » Ou alors, parfois, je leur mets, « revois la leçon des terminaisons » ou « revois la leçon numéro machin. »

C : « Oui, OK. »

Professeur V : « Et si vraiment je vois qu'ils ont essayé... Dans mon tableau, je marque lorsqu'ils ont échoué une première fois... Enfin, échoué...ils n'ont pas validé la ceinture plutôt. Si je vois, bon, une fois, ils ont le

droit. La deuxième fois... La deuxième fois, je me dis, là, il y a des difficultés, je vais être plus vigilante. Et à la correction, je fais la correction à côté de l'élève. Je le fais venir et je lui réexplique ce que j'ai fait. Et vraiment, les points de vigilance, si les premiers commentaires n'ont pas été pris en compte. »

C : « Ok, ok. »

Professeur V : « Donc, il faut avoir un bon suivi, quand même. »

C : « Ok. Est-ce que vous pensez qu'il y a un lien entre évaluation scolaire et estime de soi des élèves ? »

Professeur V : « Oui. »

C : « Et vous pensez qu'il y a quel lien ? Qu'est-ce que... ? »

Professeur V : « Un élève qui réussit en permanence, il prend confiance en lui. Un élève qui ne réussit pas va automatiquement se... se renfermer sur lui-même ou se dévaluer. Parce que j'ai beaucoup, notamment *nom d'un élève*, qui voit le décalage avec les autres et qui dit, de toute façon, moi, je suis nul, j'y arrive pas. »

C : « OK. »

Professeur V : « Ou alors, j'en ai un autre, tu vois, il n'a pas forcément de soucis. On a regardé au niveau des lunettes, c'est juste qu'il n'est pas concentré. Et le problème, c'est qu'il dit, de toute façon, j'y arrive pas, j'y arrive pas. Et à la fois, je l'ai pris à côté de moi, je dis, « regarde, là, c'est quoi ? À ton avis, pourquoi je t'ai mis du rouge ? » Là, il me dit, « ah ben oui, il manquait le E. » « Mais tu vois, tu es capable, il faut juste prendre le temps de te relire. Tu sais le faire ! » Donc, pour ces élèves-là, c'est vrai que de voir toujours qu'ils... Bon, ça rame, ça rame, ça rame. Ça leur donne pas... c'est des élèves qui vont être moins motivés que les autres. »

C : « Oui. Est-ce que vous pensez que vous favorisez, du coup, l'estime de soi avec vos pratiques évaluatives ? »

Professeur V : « Je ne sais pas. (*rires*) Mais j'essaie quand même de leur mettre en évidence que c'est vraiment leur propre niveau. C'est que, justement, c'est quand ils se sentent prêts, ils le passent. Je ne les oblige pas. Donc, il y a quand même un côté, quand même, je pense, valorisant, quand même, pour l'estime de soi. Mais je pense, après... »

C : « Oui c'est pas une évaluation classique, peut-être comme vous faisiez avant, qui est imposée... »

Professeur V : « Voilà, parce que c'est sûr, au moment où c'est imposé, tu révises et je t'évalue. Alors que là, c'est vrai, voilà, il y a des temps de ceintures et au moment où ça sonne, d'ailleurs, on le voit... Ils sont préparés. Oui, il y en a qui se lèvent de suite, qui vont chercher leur fiche parce qu'ils ont envie de passer l'évaluation. D'autres qui vont prendre plus de temps. « Oh, j'ai besoin de m'entraîner. » Bon, ben, ils vont chercher un entraînement. « D'accord, il n'y a pas de souci, je ne te force pas. » Et après, souvent, ceux qui traînent un petit peu trop près des entraînements, je dis, « écoute, là, il y a le temps d'évaluation. Est-ce que tu voudrais bien en faire une ? » Bon, généralement, voyant les autres le faire, ils le font. Et puis, bon, les résultats, parfois, sont là, parfois, n'y sont pas. Donc, gentiment, je vais leur dire, « effectivement, la prochaine fois, entraîne-toi plutôt là-dessus. » Ou alors, « tu vois, là, tu as réussi. La prochaine fois, tu pourras prendre une autre évaluation. » Enfin, voilà, ça peut être comme ça. »

C : « Et dans la pratique de classe, en général, vous pensez que vous avez des outils, des petites choses qui font que... ou peut-être, tout à l'heure, vous disiez que vous les encouragez beaucoup... ? »

Professeur V : « Alors ça, c'est eux qui me l'ont demandé (*rires*). J'ai un système d'images. Parce que je fais, du coup, le conseil des élèves avec... « J'ai un problème, je félicite et je propose. » Et notamment, « je

propose... » : ils m'ont demandé un outil ou quelque chose qui pourrait les motiver pour voir leur progression. Donc, moi, au départ, en tant qu'enseignante, je dis, c'est bon, j'ai le tableau. Mais je me suis dis, ouais, pour eux, c'est pas top. Je leur ai dit, « proposez-moi quelque chose. » Donc là, ils ont tous réfléchi. Ils m'ont dit, « ah oui on aimerait bien comme en maternelle, les images. » Je dis, « ah, d'accord, OK. » Donc, nous, on a un thème tour du monde. Donc, du coup, il y a soit des images sur le continent que l'on traverse, soit des images du monde. Et j'ai mis en place... Là, d'ailleurs, tu l'as là-bas. En fonction de la dictée, de la copie, alors pas des évaluations pour l'instant parce que j'évalue aussi en dictée par rapport à l'orthographe ou en copie, au bout de six images ils ont un privilège. »

C : « OK. »

Professeur V : « Et donc, on choisit le privilège ensemble. Ça peut être faire écouter sa musique préférée, changer de place pour un jour. Là, notamment, j'en ai deux qui ont changé de place aujourd'hui. J'en ai deux qui nous font écouter leur musique. Et hop, ça leur donne vraiment une motivation supplémentaire. »

C : « Une motivation, ouais, ouais. OK, euh écoutez bah voilà... dernière question est-ce que vous aimeriez avoir peut-être plus de ressources, est-ce que vous en ressentez le besoin d'avoir plus de ressources pour favoriser l'estime de soi à travers les évaluations ? »

Professeur V : « Ce serait bien, mais je sais pas si on peut avoir vraiment une ressource matérielle pour évaluer ça. »

C : « Oui, ou une ressource pédagogique, mais quelque chose d'un peu plus... qu'on apprendrait, par exemple... ? »

Professeur V : « Oui, pourquoi pas. »

C : « Bon, ben, écoutez, je pense que c'est bon. Merci beaucoup ! »

Professeur V : « Avec plaisir. »

C : « Est-ce que vous avez quelque chose à rajouter ? »

Professeur V : « Non, parce que c'est vrai que c'est un sujet sur lequel je m'étais pas penchée. Mais l'évaluation, c'est vrai que je pense qu'il faut la dédramatiser. Parce que moi-même, j'ai été bonne élève, mais j'ai toujours redouté les évaluations. »

C : « Moi aussi. (rires) »

Professeur V : « Voilà, j'avais toujours la pression de fou. Et notamment, pour passer le concours de prof des écoles jusqu'au bout, je disais, de toute façon, on est 3000, je l'aurai jamais. Non, mais c'est vrai, je me disais, je l'aurai jamais, je l'aurai jamais. »

C : « Non, mais moi, c'est pareil. (rires) »

Professeur V : « Et en fin de compte, je suis là. Donc, comme quoi, il faut croire en soi. »

C : « Il faut croire en soi. (rires) »

Professeur V : « Mais ça, c'est... c'est la conclusion qui est magnifiquement posée ! (rires) »

Annexe 4: Tableaux répertoriant les réponses des élèves aux questions ouvertes du questionnaire

1. Classe du professeur E

• Elève n°	« Qu'est-ce qui te stresse le plus dans les évaluations à l'école ? »	« Comment tes parents ou la maîtresse réagissent-ils à tes notes ? »	« Qu'est-ce qui pourrait être fait à ton avis pour que les évaluations soient moins stressantes pour toi ? »
1	« Les notes »	« Bien. Et je réagis ça dépend quand j'ai des bonnes notes ou des mauvaises. »	« Plus de temps »
2	« Quelle note vais-je avoir ? »	« Un peu de stress »	« Que les questions soient plus détaillées »
3	« La note »	« Bien. Rien. »	« Ne pas donner de temps imparti. »
4	« C'est que j'ai une mauvaise note ou très bien parce que j'ai eu une bonne note »	« Bien ou pas bien. »	« Qu'elle soit beaucoup plus facile »
5	« Les questions que je n'arrive pas à faire. »	« Si j'ai une bonne note ils sont contents mais sinon non »	« Rien elles sont parfaites »
6	« D'avoir une mauvaise note alors que je dis que c'est facile »	« On est contents sauf si c'est une mauvaise note »	« Travailler beaucoup et dur »
7	« Le manque de temps »	« Mes parents ils s'en fichent »	« Mettre des questions dans les domaines où on est moins forts. Moins de questions dans les domaines où on est moins forts. »
8	« Les notes »	« Ils sont contents ou ils disent rien »	« Qu'on ne marque pas les notes au-dessus de l'évaluation »
9	« Que j'ai une mauvaise note ou non acquis mais ça me fait apprendre beaucoup de choses »	« Quand j'ai une bonne note je suis fier mais quand c'est un non acquis je suis déçu »	« Qu'avant on en parle »
10	« Les notes »	« Rien »	« Je sais pas »
11	« Les notes et les exercices »	« Ils réagissent un peu avec surprise et un peu de stress »	« De faire des fiches quand on a les devoirs pour réviser »
12	« Les problèmes et les trucs de français »	« Un peu rien »	« Je ne sais pas »
13	« Les notes »	« Quand j'ai des bonnes notes ils sont contents et quand j'ai »	« Que personne nous parle »

		des mauvaises notes ils sont pas contents »	
14	« Peur de ne pas savoir. Peur de la note »	« Mes parents et la maîtresse disent que si je fais de mon mieux c'est le principal. Ça me rassure. »	« Il y a des mots dans les consignes que je ne comprends pas donc je me trompe. Consigne orale en + »

2. Classe du professeur C

Elève n°	« Qu'est-ce qui te stresse le plus dans les évaluations à l'école ? »	« Comment tes parents ou la maîtresse réagissent-ils à tes notes ? Qu'est-ce que tu ressens par rapport à ça ? »	« Qu'est-ce qui pourrait être fait à ton avis pour que les évaluations soient moins stressantes pour toi ? »
1	« Rien »	« Rien, ils me disent que c'est bien »	« Rien les évaluations sont très faciles il faut juste réviser »
2	« Généralement le temps et les questions »	« Tout le monde est content »	« Les faire plus vite mais bien quand même »
3	« C'est la géographie. Je ne sais pas trop ça »	« Je ressens rien »	« De beaucoup réviser pour se sentir mieux. »
4	« Si l'évaluation est difficile mes parents me disent que ce n'est pas grave »	« Je me dis que je dois mieux apprendre »	« Arrêter de penser aux évaluations »
5	« Les questions quand je n'y arrive pas »	« Ils sont contents car j'ai des bonnes notes »	
6	« Rien »	« Mes parents m'encouragent à continuer si j'ai des bonnes notes ou à progresser si j'ai une mauvaise note »	« Rien »
7	« Rien »	« Quand j'ai une bonne note mes parents me félicitent. Je ressens qu'ils s'intéressent à moi »	« Rien »
8	« Ce qui me stresse le plus dans les évaluations à l'école, ce sont les exercices auxquels je n'y arrive pas »	« Pour mes parents ça dépend si j'ai des bonnes ou mauvaises. Si j'ai une bonne note ils me disent que c'est bien et si je fais des fautes je fais plus de devoirs »	« Rien du tout »

9	« De ne pas avoir de bonnes notes et les questions »	« Ils sont fiers de moi et moi je ressens de la joie »	« D'être plus sûr de moi et de connaître les questions »
10	« J'ai peur d'avoir des mauvaises notes car mes parents punissent »		
11	« C'est le temps »	« Mes parents réagissent bien »	« Rien »
12	« C'est d'avoir une mauvaise note à la fin »	« Je pense que mes parents et ma maîtresse sont assez contents de mes notes. Moi ça me rend contente. »	« Je ne sais pas peut-être laisser plus de temps »
13	« Rien »	« Je ne sais pas »	
14	« Ce que je vais avoir comme note »	« Ils réagissent bien et moi aussi »	« Rien »
15	« Rien »	« Mes parents sont très fiers de moi et de mon travail »	« Rien »
16	« Rien »	« Quand j'ai une bonne note mes parents me félicitent toujours. Quand j'ai une mauvaise note mes parents sont moins contents. Je suis content quand j'ai une bonne note »	« Rien »
17	« Les questions ! »	« Ils sont contents (des fois) et mes parents quand j'ai un « partiellement acquis » ils disent « travaille plus avec nous tu fais pas tes devoirs ». Et donc je suis triste. »	« Savoir que c'est pas grave si tu réussis pas »
18	« Les notes que j'aurai »	« Ils sont contents, ils veulent que j'ai une meilleure note même si c'est bien. »	« Pouvoir prendre la leçon quand on ne sait pas la réponse »
19	« Ce qui me stresse le plus c'est de retirer une très mauvaise note car après je n'ai plus aucun espoir en moi. Même ma petite lumière rouge dans mon cœur est HS »	« 1. Maîtresse + bonne note = c'est super excellent travaille continue comme ça et tu pourras aller loin. 2. Parents + bonne note = Je suis fière de toi + il s'en fiche. 3. Mauvaise note + maîtresse = plus de travail à la maison 4. Mauvaise note + parents = c'est quoi »	

		cette note tu peux faire mieux »	
20	« Rien »	« De la joie : j'ai souvent des bonnes notes »	« Rien, je suis à l'aise »

3. Classe du professeur V

Elève n°	« Qu'est-ce qui te stresse le plus dans les évaluations à l'école ? »	« Comment tes parents ou la maîtresse réagissent-ils à tes notes ? Qu'est-ce que tu ressens par rapport à ça ? »	« Qu'est-ce qui pourrait être fait à ton avis pour que les évaluations soient moins stressantes pour toi ? »
1	« J'ai peur d'avoir de mauvaises notes »	« Ils réagissent bien. Je ne ressens rien. »	« Dire que c'est un exercice »
2	« Que je suis nulle, je prends mon temps je crois que je suis nulle comparée aux autres »	« Je suis réconfortée par ma mère »	« Rien ça peut pas changer »
3	« D'avoir des mauvaises notes »	« Je suis un peu stressé »	« Simplifier les exercices »
4	« D'avoir les notes et que les camarades se moquent de moi »	« Ils sont quand même contents pour moi et je me sens mieux après les avoir montrés »	« Avoir de bonnes notes »
5	« D'avoir une mauvaise note. La lecture à voix haute. »	« Ils ne sont pas contents, la maîtresse m'encourage »	« Aller moins vite. Être moins comparée aux autres »
6	« C'est que les autres élèves se moquent ou que si j'ai une mauvaise note la maîtresse le dise devant tout le monde »	« Ma mère est très compréhensive par rapport à mes notes et mon père un peu moins mais ça va »	« J'aime bien les ceintures »
7	« C'est d'avoir des mauvaises notes et de ne pas avoir assez travaillé »	« La maîtresse m'encourage et mes parents ça va des fois d'autres non »	« Que ce soit moins mouvementé et que les autres élèves ne se comparent pas »
8	« La conjugaison au présent »	« Ça me stresse que les autres rigolent de mes notes »	« Qu'on peut avoir un peu d'aide sans réponses »
9	« Les dictées »	« Bien ou mal »	« Rien »
10	« Ce qui me stresse ce sont les évaluations d'Histoire »	« Ils sont fiers et contents parce qu'ils disent que je suis intelligent »	« Des évaluations un peu plus faciles »
11	« Les évaluations surprises »	« Je suis punie d'écran pendant une semaine. Je suis triste »	« Qu'on enlève les évaluations surprises »
12	« Que je n'ai pas atteint un niveau au-	« Quand j'ai des bonnes notes mes	« Rien ! »

	dessus (mauvaises notes) »	parents sont contents. La maîtresse elle quand j'ai des mauvaises notes la maîtresse elle dit rien et mes parents s'énervent pas ils disent que je peux mieux faire »	
13	« Rien »	« Ils sont pas contents »	
14	« Moi ce qui me stresse le plus dans les évaluations c'est le résultat »	« Ils sont souvent contents et me disent que je me suis amélioré »	« J'en sais rien »
15	« Quand je ne sais pas ou que je suis en difficulté »	« Le plus souvent bien car mes parents et moi faisons du mieux que l'on peut pour faire en sorte que j'ai de bonnes notes »	« Peut-être que en me rendant compte que on peut pas être parfait et que je fais du mieux que je peux »
16	« C'est quand je suis en difficulté »	« Ma mère préfère que je travaille et que j'écoute la maîtresse mais mon camarade me dérange »	« Que les autres élèves arrêtent de dire par exemple : J'ai eu 96 et toi tu as eu combien ? »
17	« Rien »	« Bien, rien »	« Rien »
18	« Rien »	« Bien, rien »	« Rien »