

Pour citer cet article : Gibert, S. (2021). Comment évaluer les élèves, sans les décourager, dans un contexte de forte pression évaluative ? Essai de mise en pratique. *La Revue LEE*, 3. <https://doi.org/10.48325/rleee.003.06>

# COMMENT ÉVALUER LES ÉLÈVES, SANS LES DÉCOURAGER, DANS UN CONTEXTE DE FORTE PRESSION ÉVALUATIVE ?

*Essai de mise en pratique*

Sébastien GIBERT

Version de la publication : juillet 2021

Évaluation ouverte et collaborative

Rétroacteur-rices : Lionel DECHAMBOUX & Lucie MOTTIER LOPEZ

## Résumé

L'évaluation et la note paraissent parfois bien menaçantes aux élèves au point de déclencher des angoisses ou des comportements déviants. C'est particulièrement vrai quand les enjeux de ces évaluations sont importants pour la suite de leur scolarité. Dans le contexte particulier d'une école française à l'étranger où les élèves de dernière année subissent particulièrement la pression de cette évaluation, l'auteur a cherché à mettre en place des pratiques évaluatives en s'appuyant sur la littérature afin d'éviter les dérives. Ces pratiques, qui s'appuient sur des notes, proposent aux élèves de réinvestir une vision formatrice de l'évaluation. Cette mise en pratique est décrite dans l'article, puis elle est commentée par les élèves eux-mêmes dont les réponses récoltées à travers un questionnaire, ont été analysées pour faire émerger leurs ressentis vis-à-vis des évaluations expérimentées.

**Mots-clés :** évaluation formative, notation, stress scolaire, évaluation positive.

## Abstract

Assessment and grades can seem very threatening to the students, triggering fears or deviant behavior. This is especially true when the stakes of these assessments are high for the continuation of their school life. In the context of an abroad French school where final year students are particularly under assessment pressure, the author thought to implement assessment practices based on the literature to avoid any possible deviations. These practices, which are based on grades, offer students the opportunity to reinvest a vision of assessment for learning. These practices are described in the article. They are then commented on by the students themselves, whose answers, collected through a questionnaire, were analysed to bring out their feelings about the assessments they had tried out.

**Keywords:** formative assessment, grading, school stress, constructive assessment

## 1. Introduction

---

Certaines enquêtes sur l'école en France (CNESCO, 2015 ; OCDE, 2019) mettent en avant les difficultés ressenties par les élèves vis-à-vis d'un système scolaire jugé rigide et inégalitaire. Plusieurs auteurs (Antibi, 2014 ; Chouinard, 2002 ; De Vecchi, 2014 ; Hadji, 2021 ; Merle, 1996 ; Perrenoud, 1998) pointent particulièrement le système d'évaluation comme une des sources de ce mal-être ressenti à l'école. En effet, l'évaluation scolaire est basée en grande partie sur des notes chiffrées qui sont un moyen pour les enseignant·es d'évaluer la maîtrise de telle ou telle connaissance ou compétence de leurs élèves.

Ainsi, l'évaluation en France oscille entre plusieurs logiques :

- Une logique liée au système qui permet à l'enseignant·e de savoir si l'élève a acquis les connaissances ou les compétences prévues (évaluation sommative), qui permet de remplir le livret d'évaluation ou le bulletin (évaluation certificative), et qui permet de décider de son orientation (évaluation pronostique).
- Une logique formatrice qui sert de repère à l'élève et lui permet de réguler son apprentissage (évaluation formative), mais qui sert aussi à l'enseignant·e qui doit adapter ses activités aux erreurs constatées ou au profil des élèves (évaluation diagnostique).

Or Felouzis (1997) met en avant la prédominance, dans les classes, de cette logique du système, par rapport à la logique formatrice qui permet aux élèves de réguler leurs apprentissages ou à l'enseignant·e son enseignement. Mais cette logique institutionnelle pose de nombreux problèmes (Perrenoud, 1989). Par exemple, l'évaluation sommative finit par confronter et comparer sans arrêt les élèves de la classe entre elles et eux. Cela finit par se transformer en évaluation normative, définissant un classement implicite des élèves au sein du groupe-classe (Antibi, 2014). Ainsi l'évaluation apparaît plus aux yeux des élèves comme une sanction (Perrenoud, 1989), avec des enjeux forts, tant au niveau individuel avec des conséquences sur l'estime de soi (Chouinard, 2002), qu'au niveau social avec sa place dans le groupe ou dans la société (Périer, 2007). A la lumière de ces éléments, le moment de l'évaluation apparaît comme un facteur de stress majeur pour les élèves (Hadji, 2012), qui perturbe même le résultat de l'évaluation.

De nombreuses recherches en docimologie (Cardinet, 1991 ; Demeuse et al., 2004 ; Hadji, 2021 ; Mottiez Lopez, 2015) mettent en doute la fiabilité des notes. Malgré toutes ces recherches, l'abandon de la note est loin de faire l'unanimité (CNESCO, 2015), d'autant que l'institution et les enseignant·es sont bien en peine pour imaginer une nouvelle manière d'évaluer. Ce débat n'est pas nouveau, et ces questions restent d'actualité : comment, les notes, qui sont encore utilisées dans de nombreux systèmes scolaires, permettent-elles d'évaluer les élèves sans les décourager ? Comment leur permettre de percevoir la dimension formative de l'évaluation quand la note est le seul repère proposé de leur apprentissage ? La réponse tient peut-être dans la manière de les utiliser (Mottier Lopez & Laveault, 2008 ; Pasquini, 2021) et ce qu'elles représentent dans le contexte plus large de la séquence d'apprentissage. Cependant, l'institution semble en avoir pris conscience. Ainsi la conférence de consensus du CNESCO sur l'évaluation (2015) a abouti à des programmes (Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2015, 2016) qui mettent en avant une école bienveillante et demande de « privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès » (Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2016, p. 1).



Dans le contexte particulier d'une école française à l'étranger, que nous décrirons en détail par la suite, en dernière année de primaire (CM2), nous avons mis en place, en tant qu'enseignant, un dispositif d'apprentissage qui s'appuie sur les notes, mais qui permettrait aux élèves de se réapproprier la dimension formative de l'évaluation et les motiverait à s'investir personnellement dans leurs apprentissages.

Cette mise en œuvre prolonge notre métier d'enseignant en classe et une réflexion, entamée depuis plusieurs années avec mes collègues du groupe « Evaluation, Régulation et Différenciation des apprentissages dans les systèmes d'enseignement » (EReD) de l'université de Genève, en vue d'un projet de thèse. Cet article apparaît ainsi comme une étude exploratoire d'un questionnaire plus vaste autour de la notion récente d'« évaluation positive » (Eduscol, 2020).

Après avoir puisé dans la littérature des concepts et évoqué des résultats de recherches, nous décrirons le dispositif que nous avons mis en place en tant qu'enseignant dans notre classe. Enfin, nous essayerons de percevoir la pertinence de cette mise en pratique en donnant la parole aux élèves, en proposant une analyse de leurs réponses à un questionnaire. Enfin nous décrirons quelques évolutions d'élèves que nous avons observées lors de leur appropriation de la démarche. Ainsi, à travers ce dispositif, nous essayons de dépasser le clivage simpliste entre une évaluation notée, symbole de l'évaluation sommative, et une conception formative de l'apprentissage.

## 2. Une évaluation notée en question

---

### 2.1 Qu'entend-on par la note ?

Un certain nombre systèmes scolaires fonctionnent avec des évaluations notées dans la croyance que la note est une mesure claire, objective des connaissances ou des compétences des élèves. Pasquini (2021) indique également que les systèmes avec des couleurs, des cotes, des appréciations, des lettres fonctionnent *in fine*, comme une note chiffrée (sur 6, 10, 20 ou 100). Ainsi « la note fait partie de la vie scolaire de manière incontournable » (Pasquini, 2021, p. 3). C'est l'attribution de cette note, de cette lettre, de cette couleur sur une échelle définie qui va valider aux yeux de l'élève, de l'enseignant, des parents, et plus généralement de l'Institution que l'élève a acquis les connaissances, les compétences attendues du curriculum prescrit (Perrenoud, 1993). Les institutions vont jusqu'à définir plus ou moins précisément « le contexte prescriptif » de leur l'évaluation « notée » (Pasquini, 2021, p. 11). Elle reste un principe inévitable pour l'élève qui doit attester de sa réussite, de son échec, de sa promotion, de son redoublement, de son orientation ou de sa sélection pour le meilleur, mais aussi pour le pire (Pasquini, 2021).

### 2.2 Les dérives de l'évaluation-notation

« Faut-il avoir peur de l'évaluation ? » C'est en ces termes que Charles Hadji (2012) évoque les dérives de la notation dans son ouvrage. Il décrit ainsi trois pièges auxquels s'exposent l'évaluation sommative et la note : une notation anxiogène, toute puissante et sélective.



### 2.2.2. Une notation anxiogène

La notation peut entraîner un stress généralisé où la note s'est transformée petit à petit en un instrument de « destruction de la personne humaine » (Hadji, 2021, p. 195). C'est un système où la peur d'échouer ou de se tromper paralyse l'élève, ayant des conséquences sur son bien-être à l'école (OCDE, 2019). L'évaluation devient alors menaçante car elle peut affecter l'image de soi. L'utilisation excessive d'une évaluation normative symbolisée par la note ou une perception négative de l'erreur aurait des conséquences durables auprès des élèves y compris devenus adultes (Senik, 2014, citée par Hadji, 2021). La pression de réussite ou de performance scolaire s'accroît dangereusement dans un système scolaire qui ressemble de plus en plus à une compétition provoquant « une anxiété de performance » chez les élèves moyens ou en difficulté, mais aussi chez les premiers de classe qui cherchent à se maintenir en haut du classement coûte que coûte (Hadji, 2021, p. 170). Ces remarques ne sont pas récentes et ne dépendent pas d'un système scolaire particulier. C'est aussi le constat accablant que fait Chouinard (2002) au Canada, Cardinet en Suisse (1991) ou Ames (1992) et Brookhart & DeVoge (1999) aux Etats-Unis qui cherchent à définir ce mal-être des élèves en faisant une synthèse de plusieurs champs de recherche :

- Des recherches sociologiques : l'élève se rend vite compte que l'école n'est pas qu'un lieu d'apprentissage. C'est aussi un lieu où on le scrute, le juge, l'évalue dans le cadre institutionnel : jamais ses capacités n'ont été autant remises en question qu'à l'école. Ces miroirs lui renvoient sans arrêt une image, dans un nombre de domaines considérable : langage, capacités motrices, capacités artistiques, compétences mathématiques, culture générale, compétences sociales, etc. (Tardif, 1992, cité dans Chouinard, 2002). Ce regard insistant peut devenir pesant. Car, au-delà de la réussite ou de l'échec scolaire, c'est bien une partie du destin de l'enfant à travers le jugement scolaire, qui se joue, comme si « la valeur individuelle était indexée à la valeur scolaire de l'individu » (Périer, 2007, p. 95).
- Des recherches psychologiques : certain·es élèves ne supportent pas ce regard et en ressortent même blessé·es. Cela a des conséquences directes sur leur estime de soi. Elles et ils accumulent ainsi des sentiments négatifs qui finissent par transformer leur rapport à l'école. La notation devient une « menace pour le sentiment de compétence de soi » (Butera, 2011, p. 53). Le but n'étant plus d'apprendre à l'école, mais surtout d'éviter la dépréciation de soi. Ces mécanismes arrivent très tôt à l'école, parfois dès la première année de scolarisation (Chouinard, 2002).
- Des recherches psycho-cognitives sur la motivation : les modèles sur la motivation scolaire dépassent largement la question du « j'ai envie/je n'ai pas envie ». L'engagement dans la tâche de l'élève dépend de deux variables principales : son but et son intérêt. Il existe trois buts scolaires : un but de maîtrise, où « l'élève vise à acquérir de nouvelles compétences et les notions abordées en classe », des buts de performance, où « l'importance est mise sur les notes, aux récompenses et à la reconnaissance sociale » et un but d'évitement, où l'élève cherche « à tout prix à atténuer l'impact négatif d'un échec sur l'estime de soi » (Hater, 1992 ; Schunk, 1966 ; cités par Chouinard, 2002, p. 2). Butera (2011, p. 52) affirme que ce but d'évitement est même plus puissant que le but de performance. Ainsi, les modèles sur la motivation (Bandura, 1986) montrent l'importance pour un·e élève de la perception qu'elle ou il a de sa propre compétence : le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1988, cité par Lecomte, 2004) est un des éléments essentiels de son engagement dans la tâche. Ce sentiment que la tâche proposée soit



réalisable est même plus fort que sa compétence réelle (Vollmeyer & Rheinberg, 2004). Dans le cas où la perception de leur compétence est défaillante, les élèves peuvent développer des stratégies d'évitement, pour « minimiser les risques de dépréciation personnelle » (Harter, 1992 cité dans Chouinard, 2002), visant uniquement les activités rentables scolairement pour elles et eux, ou liées à l'obtention d'une note. Certain·es vont finir par exprimer du désintérêt ou de l'opposition au lieu d'exprimer leurs difficultés pour expliquer de mauvais résultats (Wigfield & Eccles, 1994 cités dans Chouinard, 2002). Repli sur soi, comportements asociaux, et absentéisme sont autant de comportements qui montrent une perte graduelle et continue de la motivation (Chouinard, 2002). Les élèves finissent par apprendre comment s'adapter, et survivre à cette école, en développant un « curriculum caché » (Perrenoud, 1993, p. 61) comme tricher (Pulfrey, 2011), paraître occupé, faire semblant, etc.

### 2.1.2. Une notation toute puissante

Une autre dérive consiste à percevoir la notation comme « une folle passion de la mesure et de la quantification » (Gori, 2011, cité par Hadji, 2021, p. 199). L'individu est devenu une moyenne dans une dangereuse confusion entre mesure et valeur (Hadji, 2021). On se contente de quelques indicateurs numériques pour définir un individu et en déterminer sa valeur. Antiby (2014) dénonce la distribution normale des notes selon une habituelle courbe de Gauss qui finit très souvent en « constante macabre ». Pour De Landsheere (1992, cité dans Demeuse et al., 2004), la courbe de Gauss est un passage obligé, mais illusoire (Antiby, 2014) des sciences humaines et se retrouve dans de nombreuses distributions d'aptitudes et de qualités humaines, qui caractérisent la majorité d'individus moyens. Ces tests servent à classer les individus en les comparant les un·es aux autres. Ce qui n'est *a priori* pas la finalité de l'école. Dans cette logique, l'évaluation finale d'un·e élève dépend en réalité de sa position relative dans le groupe classe (Crahay, 2000). Cette toute puissance du chiffre se retrouve dans de nombreuses dimensions de notre société : les statistiques qui décident de la bonne santé ou de la maladie de notre économie, les palmarès des universités qui comptabilisent le nombre de Prix Nobel qui y enseignent. Pourtant plus d'un siècle d'études docimologiques n'a cessé de démontrer la subjectivité de la note. La notation d'une copie relève donc plus d'une « transaction didactique » (Bressoux & Pansu, 2003, p. 24) qu'une « simple apposition de note » (Demeuse et al., 2004, p. 279). Ainsi pour Chevillard (1989, cité dans Bressoux & Pansu, 2003, p. 25) « [l']attribution d'une note n'est pas un acte de mesurage, ni même une tentative [...] de parvenir à une telle mesure. ». Ainsi évaluer par une note « relève de processus et de procédures au croisement des contraintes sociales et des biographies des élèves et des maîtres » (Merle, 1996, p. 306).

### 2.1.3. Une notation sélective

Hadji (2021) évoque une dernière dérive : celle de l'endoctrinement idéologique. Le système scolaire est devenu un instrument de sélection, dédié à la compétitivité, à l'image d'un marché-roi et d'une société concurrentielle. La classe devient le lieu de la performance, de l'excellence, du mérite et de l'efficacité. Au quotidien, les élèves sont sans cesse comparé·es et classé·es lors d'évaluations continues, incarnées par l'appréciation de l'enseignant·e et les meilleur·es élèves de la classe (Perrenoud, 1998). Cette évaluation notée a toutes les apparences de l'équité : les élèves ont suivi la même séquence d'apprentissage, sont évalué·es par la même épreuve, dans les mêmes conditions, en référence aux mêmes programmes. Elles collent donc parfaitement à l'idéal républicain d'une école juste et équitable dans un système méritocratique (Butera, 2011). Cependant en traitant les élèves égales et égaux en devoirs et en droits, comme le proclame Bourdieu



(1966), l'école est profondément injuste, car elle omet la notion de capital culturel que met clairement en évidence les postulats de Burns (1971, édités dans Astolfi, 1995) :

### Tableau 1

Les 7 postulats de Burns (1971) « *Methods for individualizing instruction* » (repris d'Astolfi, 1995)

Il n'y a pas deux apprenants :

- qui progressent à la même vitesse
- qui sont prêts à apprendre en même temps
- qui utilisent les mêmes techniques d'étude
- qui résolvent les problèmes de la même manière
- qui possèdent le même répertoire de comportements
- qui possèdent le même profil d'intérêt
- qui sont motivés pour atteindre les mêmes buts

Le capital culturel dépend en grande partie de connaissances, de compétences acquises au sein du milieu social d'origine. Là encore, pour Perrenoud (1998), c'est la décision d'orientation qui justifie la mise en place de ce classement. L'évaluation devient pronostique avec des conséquences importantes pour la suite de la scolarité (Mottier Lopez, 2015) : elle fonde le groupe de celles et ceux qui seront autorisé·es à poursuivre leur scolarité normalement et celles et ceux qui seront orienté·es dans d'autres filières. Ainsi, une évaluation classique en classe met en évidence des erreurs et les sanctionne avec des notes. Cette évaluation devient normative, avec pour objectif de sélectionner les élèves de la classe et fonctionne à chaque fois comme un mini concours, qui classe et renforce la hiérarchie implicite de la classe (Antibi, 2014).

Pour Hadji (2012), ces dérives ne sont pas des fatalités. En prendre conscience et les reconnaître avec lucidité dans une pratique quotidienne de l'évaluation est déjà un premier pas pour les éviter. Car il existe une autre vision de l'évaluation qui s'adresse aux apprentissages des élèves : l'évaluation formative.

## 2.2. Les principes d'une évaluation pédagogiquement utile

Pour Hadji (2012), il est important de rendre à l'évaluation un objectif primordial qui est d'être au service des élèves. Car il lui semble essentiel que l'école favorise les apprentissages scolaires du plus grand nombre et non de trier ou de sélectionner l'élite des étudiant·es. Cette finalité sociale détermine les usages que font les enseignant·es de cette évaluation (Hadji, 2021).

### 2.2.1. Vers une évaluation formative

Une autre logique consiste à utiliser l'évaluation comme moyen de régulation des apprentissages (Mottier Lopez, 2015). À la différence d'une logique de classement qui traite l'erreur comme une faute, dans une logique formative, l'erreur est intéressante, voire essentielle au processus d'apprentissage. Ainsi « l'erreur devient un outil pour enseigner » (Astolfi, 2014). Elle donne de précieux renseignements sur les processus conscients ou non



qui sont en jeu chez l'élève quand elle ou il fait ses exercices. Elle éclaire parfois ainsi la « boîte noire » de l'élève. Comme la pointe émergée de l'iceberg, l'essentiel est caché. Dans cette logique, l'évaluation donne des informations à celle ou celui qui pilote les apprentissages, mais aussi à celle ou celui qui apprend : c'est la notion de feed-back (Favre, 2015 ; Hattie & Timperley, 2007, cités par Georges & Pansu, 2011). Les enseignant·es ont cette part intuitive d'évaluation formative (Perrenoud, 1998) à travers les interventions des élèves (questions, réponses fournies à l'oral, etc.), ou leurs réussites et leurs échecs aux exercices systématiques. Le défi est de rendre explicite cette évaluation formative, aux yeux des élèves et aux familles en développant des outils évaluatifs axés sur cette logique. On ne traite pas de la même manière celle ou celui qui tousse et celle ou celui qui a le nez qui coule : en classe, on ne devrait pas proposer les mêmes activités si les erreurs sont différentes. Cela justifie la notion de parcours différenciés de l'élève (Perrenoud, 2014).

Cette évaluation peut donc aussi avoir du sens pour les élèves et pas seulement pour l'enseignant·e qui organise l'apprentissage. Elle correspond plus à une autorégulation des apprentissages. En effet, seul·e l'élève est en mesure de réguler ses apprentissages (Mottier Lopez, 2015), l'enseignant·e ne peut que le ou la soutenir. Elles et ils doivent devenir des acteur·rices de leur propre évaluation et ne pas seulement la subir, par un regard externe de l'enseignant·e, comme cela se pratique souvent dans les dérives mentionnées précédemment. C'est une démarche où l'élève prend du recul par rapport à son propre travail en se décentrant de ses résultats pour s'interroger sur le « comment ». Cette implication de l'élève réaffirme l'importance de considérer l'élève de manière individuelle, et l'importance des aspects psychologiques de l'apprentissage (Mottier Lopez, 2015). Ainsi nous, enseignant·es, en classe, devons considérer aussi dans ce processus d'autoévaluation des dimensions telles que les stratégies motivationnelles, ou le sentiment d'efficacité personnelle, ces croyances de l'élève sur sa propre capacité à mobiliser les ressources pour accomplir les tâches scolaires (Bandura, 1986, cité par Chouinard, 2002). C'est pourquoi l'évaluation formative insiste sur la nécessité de faire prendre conscience des réussites, des progrès ou des difficultés. C'est le principe d'autoévaluation de l'élève qui est recherché. C'est cette prise de conscience, ce « dialogue de soi à soi » (Mottier Lopez, 2015, p. 85) qui va permettre l'autorégulation de ses propres processus d'apprentissage.

Les pratiques évaluatives formatives et bienveillantes pourraient participer à la réussite du plus grand nombre, à l'image d'une pédagogie de maîtrise dont l'idée forte était que 85% à 90% des élèves devaient maîtriser les matières enseignées (Bloom, 1979 cité par Hadji, 2012).

## 2.2.2. Des évaluations différentes et des intentions différentes

Certaines pratiques pédagogiques et évaluatives accentuent les dérives citées précédemment : inciter les enfants à entrer en compétition, comparer les élèves entre elles et eux, présenter les tâches scolaires comme faciles, en minimisant l'effort à fournir, adopter une attitude culpabilisante envers les erreurs, afficher les meilleurs travaux, mettre en place un tableau d'honneur, etc. Elles détournent les élèves de l'apprentissage et des tâches scolaires afin qu'elles et ils se consacrent uniquement aux activités notées (Ames, 1992). Chouinard (2002) met en évidence un lien important entre certaines pratiques et modalités d'évaluation et un engagement dans la tâche scolaire, la persévérance, ainsi que des bénéfices pour ce sentiment d'efficacité individuel évoqué précédemment. Il propose ainsi une synthèse de résultats de recherches sur le thème à travers ce tableau :



**Tableau 2**

Récapitulatif des pratiques pédagogiques et évaluatives favorables et défavorables à l'engagement et à la persévérance à l'école (repris de Chouinard, 2002, p. 6)

| <b>Pratiques pédagogiques et évaluatives favorables à l'engagement et à la persévérance</b> | <b>Pratiques pédagogiques et évaluatives défavorables à l'engagement et à la persévérance</b> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Valoriser le dépassement de soi et l'effort                                                 | Valoriser le rendement et le résultat                                                         |
| Faire appel à des pratiques évaluatives critériées et individualisées                       | Adopter des pratiques évaluatives normatives                                                  |
| Varié et différencier les méthodes évaluatives                                              | Évaluer tous les élèves de la même façon et sans varier les méthodes                          |
| Évaluer en privé                                                                            | Rendre publics les résultats de l'évaluation                                                  |
| Donner le droit de se reprendre                                                             | Évaluer sans appel                                                                            |
| Recourir à l'évaluation afin de signaler aux élèves leurs progrès                           | Recourir à l'évaluation afin uniquement de signaler aux élèves leurs difficultés              |
| Évaluer les élèves de façon formelle lorsqu'elles ou ils sont prêt-es                       | Évaluer selon le calendrier de l'école ou des conseils de classe                              |
| Adopter une approche positive de l'erreur et des difficultés                                | Adopter une attitude culpabilisante à l'endroit des erreurs et des difficultés                |
| Proposer fréquemment des activités ne faisant l'objet d'aucune forme d'évaluation           | Abuser de l'évaluation formelle des apprentissages                                            |

Les éléments de ce tableau ont servi de cadre à la mise en œuvre de pratiques d'évaluation formative que nous souhaitons développer en classe, en tant qu'enseignant.

### 2.2.3. Vers une réconciliation ?

Entre les deux logiques évaluatives, la note prend une place tout à fait prépondérante. Elle tient dans l'inconscient collectif une place tout à fait à part, au point d'incarner pour beaucoup, l'école même. Elle constitue même « une véritable forme objectivée de la valeur scolaire » (Bressoux & Pansu, 2003, p. 25). De plus, la grande majorité des systèmes scolaires fonctionnent sur ces notions de notation et de moyennes trimestrielles ou annuelles. La note est un repère familier pour les élèves et les familles, car elle permet des comparaisons (Hadji, 2012).

Il existe pourtant plusieurs dispositifs d'évaluation qui essayent de s'émanciper de l'impérialisme de la note (Hadji, 2012), comme, par exemple, l'évaluation par compétences au collège, l'évaluation par contrat. Mais certaines familles, certains enseignant-es ou certaines politiques ne s'y retrouvent pas, tant le dispositif est éloigné d'une certaine culture scolaire et des attendus sociétaux. Par exemple, durant les années 1990 dans le Canton de Genève, une ambitieuse rénovation du système scolaire a essayé de développer des dispositifs d'évaluation formative prescrits, se passant de notes en primaire. Mais finalement l'institution a été obligée de revenir à des notes généralisées, sous la pression populaire en 2006 (Mottier Lopez, 2014).

Enfin certains auteurs et autrices (Mottier Lopez & Laveault, 2008 ; Pasquini, 2021) prennent le contrepied de cette opposition supposée entre évaluations sommative ou certificative, symbolisées par la note et l'évaluation formative. Ainsi Pasquini (2021) met en avant une construction de l'échelle de notation « potentiellement dangereuse » (p. 26), par les



enseignants avec des niveaux de seuils qui finissent par devenir normatifs et discriminants. C'est aussi l'avis de Lucie Mottiez Lopez quand elle évoque la tension ressentie par les enseignants entre évaluations certificatives et formatives au point que cela semble être « un véritable défi de déconstruire cette opposition forcée » (Mottiez Lopez, 2015, p. 75).

Ainsi, dans une volonté de réconcilier des types d'évaluations qui semblent inconciliables, par de nombreux enseignants (Mottier Lopez, 2015), notre essai de mise en pratique, que nous développerons en détail ci-après, essaye d'être cohérent par rapport aux élèves eux-mêmes, aux représentations des familles, et au système institutionnel en vigueur :

- Pour les élèves, en leur donnant des repères (ou feed-back), sur les attendus du curriculum prescrit et l'écart de leurs compétences à travers des instruments évaluatifs différents et en essayant de développer un regard autoévaluatif sur leur travail.
- Pour les familles, en recevant des informations sur leur enfant (notes, ou progressions chiffrées) qui font sens pour elles.
- Pour d'autres institutions qui attendent des informations chiffrées pour déterminer si nos élèves pourront poursuivre leur scolarité dans leur établissement.

Le dispositif développé en classe utilise donc les notes, mais en nous inspirant des pratiques favorisant l'implication des élèves (Chouinard, 2002), ou des propositions développées par le courant « Assessment for learning » (Mottier Lopez, 2015) afin de développer une vision formative de l'évaluation chez les élèves eux-mêmes, dans le cadre de la certification, attendue par l'Institution.

### 3. Le questionnement de recherche

---

A la suite de l'interrogation très générale de De Vecchi, « Comment évaluer sans dévaluer ? » (De Vecchi, 2014), nous nous proposons, au sein d'une classe de CM2, de mettre en place, en tant qu'enseignant, un dispositif qui s'appuie en grande partie sur des évaluations sommatives notées, qui restent pour les élèves et leurs familles, un repère incontournable. Quelles perceptions ont-ils ou ont-elles de ces évaluations sommatives ? Dans quelle mesure les pratiques expérimentées engagent-elles une transformation du rapport des élèves à ces évaluations notées ? Est-ce que les élèves de cette classe percevront la dimension formative de ces différentes évaluations notées ? Parviendront-ils ou elles à dépasser les dérives évoquées d'une évaluation notée, malgré les enjeux forts pour la suite de leur scolarité ? Ce sont les quelques questions auxquelles nous allons essayer de répondre, après avoir décrit les caractéristiques principales du dispositif expérimenté.



## 4. Le cadre méthodologique

### 4.1 Le contexte de notre étude

Le contexte de cet essai est très particulier. Il se déroule dans une classe de Cours Moyen 2ème année (CM2), en primaire au sein du système français pour des élèves de 10-11 ans d'une école française à l'étranger, dans le canton de Genève. C'est la dernière année de cette école et les élèves se préparent à intégrer d'autres établissements qui accepteront leurs candidatures sur présentation de leurs bulletins scolaires et de leurs moyennes. En effet, le système d'évaluation scolaire genevois fonctionne sur des notes et des moyennes. Alors, même si l'évaluation des classes élémentaires dans le système scolaire français a renoncé aux notes, les élèves de cette école ont des évaluations notées. Habituellement, dans le système primaire français, de manière institutionnelle, l'évaluation correspond à une liste de compétences travaillées qui sont non atteintes, atteintes ou dépassées, rassemblées dans un Livret de Suivi Unique (LSU). Ainsi la direction de l'école a dû mettre en place un système de notes, pour que les élèves puissent poursuivre leur scolarité dans les autres établissements scolaires du canton de Genève. La course à la meilleure moyenne est d'autant plus forte que les établissements scolaires visés par les familles, par la suite, sont particulièrement exigeants et sélectifs. Dans un fort contexte de concurrence, y compris entre les élèves de la classe, il faut avoir la meilleure moyenne possible pour être admis dans un établissement réputé.

De plus, cette école ne comporte qu'une classe pour chaque niveau de classe primaire. Une grande majorité d'élèves se suivent donc pendant les 6 années de leur scolarité. Cette structure particulière accentue leur compétitivité d'une année sur l'autre. Les enseignant·es ont beau essayer de minimiser l'importance d'une évaluation, les élèves et les familles sont particulièrement tendus au moment des résultats ou du bulletin trimestriel, se comparant les un·es les autres, recalculant les moyennes à la main. Nous retrouvons ainsi beaucoup de dérives signalées par certain·es auteur·rices (Climciu, et al., 2008) qui rendent ces évaluations particulièrement menaçantes :

- Ces évaluations peuvent avoir un impact important sur leur avenir.
- Certaines habitudes de classe, même si elles sont remises en question par le changement de professeur·es, ont le temps de s'installer et dans une hiérarchie implicite (Perrenoud, 1998) qui pèse sur les rapports entre élèves d'un groupe-classe, très stable pendant quasiment six ans.
- Enfin, ces évaluations se déroulent dans un fort climat concurrentiel qui conditionne leurs inscriptions dans des établissements très sélectifs et souhaités pour la suite de leur scolarité.

Nouveau Directeur de cet établissement, nous avons pu constater régulièrement, dans ce niveau de classe où nous enseignons aussi à temps partiel, pour une grande part des élèves, une motivation scolaire organisée et centrée sur la note et non sur l'apprentissage, dans un but de performance revendiqué (Pulfrey, 2011). Très souvent, nous constatons des larmes et du découragement en cas de mauvais résultats, des angoisses visibles chez certain·es élèves avant les évaluations, des pertes de moyens pendant, des conflits entre élèves qui comparent leurs résultats après. Au point que chaque rendu d'évaluation était un moment délicat à gérer au niveau du groupe-classe avec des sanglots, des explosions de joie ou des colères. Dans cette ambiance particulière, les parents sont particulièrement impliqués en contestant la moindre note considérée comme insuffisante, analysant



scrupuleusement toutes les lignes du bulletin. Certains parents s'engagent dans un suivi méticuleux du travail scolaire de leurs enfants, au point que les élèves perdent toute autonomie dans leur travail personnel. Enfin, pour certain.es élèves, la pression de la performance était telle qu'elles ou ils n'hésitaient pas à tricher ou « bachoter », pour compenser un oubli ou une incapacité à répondre. Ainsi pour un certain nombre d'élèves, peu importaient les moyens, ils ou elles semblaient uniquement s'impliquer pour le résultat, la note, la moyenne (Pulfrey, 2011). De la même manière, nous avons des élèves excellent-es dans les exercices qui s'investissaient complètement dans des apprentissages systématiques, mais qui avaient plus de mal à transférer ou réinvestir des compétences dans des situations nouvelles (Perrenoud, 2014). L'enseignement était sectorisé, clôturé en matières, en domaines, voire en exercices-types.

En tant qu'enseignant, nous avons du mal à supporter cette pression évaluative que les élèves et les familles s'imposaient, génératrices de tensions individuelles ou relationnelles. Il nous semblait important de pouvoir proposer une manière d'évaluer qui prendrait le contre-pied de ces constats et qui s'appuierait sur des éléments proposés par les recherches précédemment citées.

## 4.2 Un dispositif évaluatif formatif centré sur des épreuves notées

Ce dispositif, fruit de plusieurs années de réflexions, a quatre objectifs :

- motiver les élèves à s'impliquer dans l'apprentissage,
- les rendre plus autonomes par rapport à cet apprentissage,
- dédramatiser l'évaluation notée,
- faire prendre conscience aux élèves de leurs progrès.

Il s'articule entre des moments d'enseignement (explicitation d'objectifs, formalisation d'une trace écrite, corrections, ou remédiation), d'apprentissage (situations de découverte, réflexion sur l'erreur, des corrections par les pairs) et des moments d'évaluation notée (*évaluation-pour-de-faux*, *évaluation-pour-de-vrai-N°1*, *évaluation-pour-de-vrai-N°2*<sup>1</sup>) qui se veulent des repères pour les élèves et qui les incitent à cet effort d'autoévaluation, vis-à-vis des attendus prescrits. Ce dispositif est un essai de mise en pratique de cette cohérence espérée entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation (Mottier Lopez & Laveault, 2008, p. 9).

### 4.2.1 L'explicitation des objectifs

En début de chaque période (5 à 7 semaines de travail se terminant par des vacances prolongées), nous explicitons les objectifs d'apprentissages que nous aborderons durant ce temps, tirés du curriculum prescrit. Les objectifs sont décrits sous une forme générale (« *je peux construire une figure par symétrie à un axe donné*<sup>2</sup> ») sur une fiche qui tiendra une place tout à fait à part dans l'organisation des enseignements. Une première étape consiste à discuter de chaque objectif : les élèves peuvent exposer aux autres ce que chaque énoncé d'objectif évoque pour eux (« *ça c'est de la géométrie* », « *il va falloir dessiner* »), font

<sup>1</sup> Toutes les expressions en italique sont les expressions consacrées et en usage dans la classe, employées par les élèves et l'enseignant.

<sup>2</sup> Tous les exemples proposés en illustration des propos, s'inspireront de commentaires d'élèves entendus sur ce thème particulier de la symétrie.



référence parfois à des leçons antérieures, y compris les années précédentes (« *On a déjà fait ça en CM1* »), mettent en évidence les mots particuliers de l'objectif (« *Je ne sais plus ce que c'est la symétrie* ») ou posent des questions (« *C'est quoi un axe ?* »).

La fiche distribuée permet aussi de « *tenir le journal de son apprentissage* » : régulièrement les élèves sont amenés à revenir sur les différentes activités proposées au quotidien et de les rapprocher d'un objectif de la période. Ainsi, les élèves durant *la semaine de découverte* vont effectuer différentes tâches qui vont leur permettre de travailler les objectifs de différentes manières (situation-problème, manipulation, exercices systématiques, réalisation de productions individuelles ou en groupe, etc.). Les objectifs généraux de la fiche sont ainsi déclinés en objectifs opérationnels qui font correspondre concrètement l'objectif à une tâche scolaire expérimentée en classe : « montrer aux élèves les situations auxquelles ils doivent pouvoir faire face est plus mobilisateur pour eux qu'une liste de contenus ou de savoir-faire généraux » (Cardinet, 1984, cité par Mottier Lopez & Laveault, 2008, p. 11). A chaque étape du dispositif, « *en tenant leur journal* », les élèves répondent à des questions sur leur réalisation, pour chaque objectif travaillé, de manière individuelle, avec une couleur (*vert, orange, ou rouge*). Ce *journal d'apprentissage* sert de fil conducteur en explicitant, de façon symbolique, leurs progrès tout au long de la séquence pédagogique.

#### 4.2.2 La formalisation de la trace écrite

C'est un moment important du dispositif : les élèves se remémorent les différentes tâches scolaires proposées autour de l'objectif et essaient de reformuler ce qu'ils en ont retenu dans une volonté d'incarner « une communauté d'apprentissage » (Brown & Campione 1995, cité par Mottier Lopez & Laveault, 2008, p. 13) où chacun peut exprimer sa procédure (« *Pour chaque sommet de la figure, je trace un point en face de l'autre côté de l'axe, à égale distance* »), sa manière de contrôler (« *En fait dans ma tête, je plie la feuille sur l'axe et je regarde si les figures sont l'une sur l'autre* »), les points de vigilance (« *Je n'avais pas compris, qu'il fallait être perpendiculaire à l'axe* »), et ses questions (« *Et est-ce que c'est possible que l'axe, il coupe la figure ? Et alors comment on fait ?* »). C'est plutôt un guidage ouvert de l'enseignant (Mottier Lopez, 2012) avec cependant un objectif explicite : de tous ces échanges, nous rédigeons la trace écrite qui cherche à construire une réponse commune à la question « comment atteindre l'objectif demandé ? ». L'enseignant complète parfois avec du vocabulaire particulier ou ajoute une notion passée sous silence par la classe qui lui semble importante. Les leçons ne se prêtent pas toutes à cette discussion, mais cela fonctionne le plus souvent ainsi, bien que la richesse de ce moment dépende souvent de la pertinence des tâches proposées durant *les semaines de découverte*. Enfin, la leçon est une référence, et lors de résolution d'exercices, ils sont nombreux à sortir leur cahier de leçon pour s'y référer.

#### 4.2.3 L'évaluation-pour-de-faux

Concrètement, en mathématiques et en français, sur les notions proposées par les programmes scolaires (Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2015), il sera proposé une *évaluation-pour-de-faux*. C'est un outil d'évaluation, noté qui demande aux élèves de faire des exercices, remplir des questions ou réaliser des productions avec des consignes particulières. Cela se rapproche d'une évaluation sommative classique qu'on pourrait attendre en fin de séquence d'apprentissage. Mais elle se trouve plutôt au début. Elle reprend ainsi l'idée d'un prétest (Tourneur, 1989, cité par Mottier Lopez & Laveault, 2008) qui permet aux élèves d'anticiper les questions qui leur



seront posées (Fournier & Laveault, 1994, cités par Mottier Lopez & Laveault, 2008). Les tâches proposées relèvent, par certains aspects des « tâches authentiques » (Wiggins, 1998, cité par Mottier Lopez, 2015, p. 77) :

- Elles exigent des justifications.
- Elles sont itératives avec une récurrence de tâches essentielles.
- Elles impliquent des tâches complexes.

Cette évaluation a une fonction diagnostique : elle vise à leur donner une indication importante sur les critères de réussite et les attendus de l'enseignant·e. Mais cela les renseigne aussi sur l'état de leurs connaissances ou de leurs compétences concernant les notions travaillées. C'est cet écart entre les attentes et leurs compétences que traduit cette première note. L'élève contrôle ses compétences ou ses connaissances en s'informant en retour entre un état-but à atteindre et un état donné (Allal et al., 1993). De manière très symbolique, la correction est au crayon à papier. Elle cherche à mettre en évidence l'état-donné des élèves avec un important travail d'analyse des erreurs par l'enseignant (Mottier Lopez, 2015). Les parents ne sont pas prévenus (aucune mention dans l'agenda) et les élèves ne sont pas obligé·es de leur notifier leurs résultats, si elles ou ils le souhaitent, dans une volonté revendiquée face aux familles, parfois trop présentes.

#### 4.2.4 La *correction partagée* ou la recherche du *hashtag-qui-tue*<sup>3</sup>

A la suite de cette première évaluation, nous nous attachons au fonctionnement cognitif de l'élève plus qu'au résultat, même si celui-ci est souvent une source de motivation pour eux ou pour elles. En classe, nous parlons plus volontiers de *correction partagée*. Les interactions qui se passent en grande partie entre les élèves, cherchent plutôt à mettre en évidence les représentations, les stratégies, les erreurs à travers « cette participation guidée qui a une fonction d'étayage et de médiation à l'autorégulation de l'élève » (Mottier Lopez, 2015, p. 79), notamment en leur laissant la parole. En effet, parfois, c'est l'enseignant qui « opacifie la tâche » (p. 82) ou « le guidage de l'enseignant peut être un obstacle au raisonnement de l'élève » (p. 89). Cela s'incarne par la recherche du # (*hashtag*), qui symbolise durant cette *correction partagée*, un type d'erreur spécifique que les élèves ont identifié et commenté. Ils concluent les échanges en inventant un *#hashtag*, en référence au symbole présent dans les réseaux sociaux qui rattachent un message diffusé à un thème particulier. Chaque élève peut qualifier son erreur en citant son *#hashtag* à l'issue d'un exercice échoué. Ainsi *#pas.perpendiculaire* ou *#pas.même.longueur* sont devenus des références pour les erreurs de certain·es élèves dans la symétrie axiale. Leur en faire prendre conscience, c'est aussi essayer de donner une image positive de l'erreur et des difficultés (Chouinard, 2002).

#### 4.2.5 L'individualisation des parcours

Ensuite pendant un temps de travail intermédiaire, les élèves fonctionnent en ateliers facultatifs, où elles ou ils peuvent choisir des exercices qui ressemblent à ceux de l'évaluation, des exercices pour aller plus loin, des défis, demander l'aide de celles et ceux qui ont réussi, dans une forme de tutorat ou celle de l'enseignant. C'est la partie ajustement où l'élève adapte ses actions afin de réduire l'écart vis-à-vis de l'état-but. Ce temps est un temps important dans la régulation des apprentissages où l'élève dispose de plusieurs itinéraires possibles à la manière de *mini-modules d'apprentissage* (Perrenoud,

<sup>3</sup> Cette expression, employée par un élève en début d'année, est devenue générique depuis pour les élèves de la classe.



2014). Dans les premiers temps, certains élèves semblent un peu perdus ne sachant pas quoi faire de cette liberté proposée. Bien qu'ayant assez bien identifié leur erreur, ils ou elles ne sont pas en mesure de savoir quoi faire pour y remédier. Le rôle de « l'enseignant-formateur » (Perrenoud, 2014, p. 144) prend toute son importance en orientant l'élève dans ces itinéraires possibles et qu'elle ou qu'il puisse déterminer par elle-même ou lui-même ce qui est le plus efficace. Cette liberté de choix dans la manière d'ajuster leur action cherche à responsabiliser les élèves vis-à-vis de leurs apprentissages, afin qu'elles ou qu'ils se sentent prêt-es pour à *l'évaluation-pour-de-vrai*, la semaine suivante.

#### 4.2.6 L'évaluation-pour-de-vrai-N°1

Ce sont des évaluations sommatives notées, du même type que *l'évaluation-pour-de-faux*. Mais elles sont officielles et la date est connue des parents. Les différentes tâches de l'évaluation se construisent dans une « progression de situations » (Cardinet, 1984, cité par Mottier Lopez & Laveault, 2008, p. 10). Les activités proposées et le barème sont donc conçus pour permettre une adéquation entre la note et la réalisation d'objectifs opérationnels de plus en plus complexes. Ainsi, plus l'élève réalise des tâches complexes, meilleure est sa note. L'objectif prescrit est considéré atteint avec la note de 15/20.

#### 4.2.7 Des ateliers de remédiation avec des entretiens d'explicitation

Ces ateliers fonctionnent de la même manière dans l'individualisation des parcours, avec pour les élèves encore en difficulté, des entretiens d'explicitation (Balas-Chanel, 2002). Ces moments individuels de travail avec l'enseignant, ont plusieurs objectifs :

- Ils cherchent à développer « l'intelligibilité de l'action » (Balas-Chanel, 2002), en insistant sur le « comment », plutôt que sur le « pourquoi ». L'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994, cité par Balas-Chanel, 2002) est une tentative de faire prendre conscience *a posteriori* des démarches qui ont amené l'élève à faire tel ou tel choix dans le contexte de l'évaluation. Il s'agit de faire décrire ces démarches « pour ce qu'elles ont d'original, de façon à permettre à l'apprenant-e d'en prendre conscience pour les consolider ou pour les améliorer » (Balas-Chanel, 2002, p. 49).
- Ils cherchent aussi à développer des compétences métacognitives propres à chaque élève et de lui permettre de comprendre comment elle ou il apprend, travaille, répond à la question posée.

#### 4.2.8 L'évaluation-pour-de-vrai-N°2

Nous souhaitons aussi leur permettre de se reprendre (Chouinard, 2002). Beaucoup d'élèves vivent comme une véritable injustice une mauvaise note alors qu'elles ou qu'ils ont travaillé parfois durement pour préparer l'évaluation. Certain-es élèves sont en cours d'acquisition de la notion et l'évaluation n'arrive pas au bon moment. Donc une semaine après *l'évaluation-pour-de-vrai*, elles ou ils peuvent en repasser une autre. Seule la meilleure note des deux *évaluations-pour-de-vrai* est conservée, comme référence de l'évaluation sommative finale. Elles ou ils peuvent ainsi s'essayer sans risque plusieurs fois.

Les trois évaluations différentes sont assez rapides et pas forcément identiques dans la forme. L'idée est d'observer si les élèves remplissent les objectifs attendus, si elles ou ils peuvent aussi transférer les apprentissages réalisés (Perrenoud, 2014). Ce suivi de l'apprentissage avec ces repères notés a aussi l'avantage de mettre en évidence les progrès des élèves, dans un temps suffisamment court, pour que l'élève perçoive l'intérêt de ses



efforts d'attention, de compréhension, de travail, sur ses résultats. La note se transforme de l'expression d'une hiérarchie implicite des élèves de la classe à une comparaison individuelle entre l'état-donné initial et l'état-but final pour l'élève, passant ainsi d'un cadre de référence normatif à un cadre critérié et autoréférencé.

#### 4.2.9 Pour résumer

Le schéma 1 résume tout le dispositif. Il s'inscrit dans la lignée de « *l'Évaluation-soutien d'Apprentissage* » (EsA) (Allal & Laveault, 2009). Il correspond en effet à la définition retenue lors la 3ème conférence internationale par l'*Assessment Reform Group*, à Dunedin, en 2009 :

*L'évaluation-soutien d'apprentissage* fait partie des pratiques quotidiennes des élèves et des enseignants qui, individuellement et en interaction, recherchent, réfléchissent sur et réagissent à l'information provenant d'échanges, démonstrations et observations afin de favoriser les apprentissages en cours. (Allal & Laveault, 2009, p. 102)

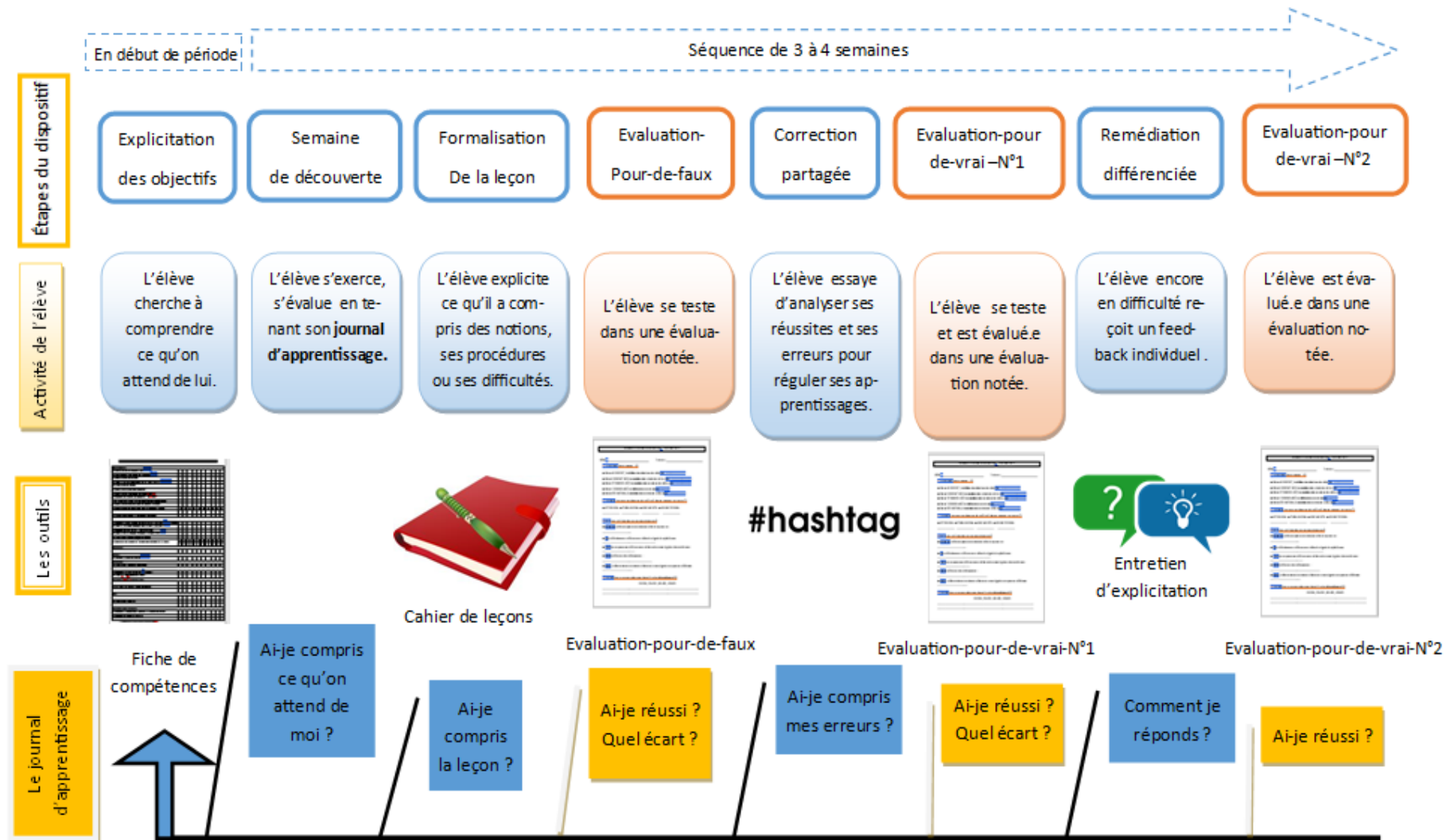
Les moments d'évaluation, bien que sommatifs dans leur forme, ont bien pour objectif de soutenir l'apprentissage des élèves. Les différents dispositifs (fiche de compétences, formalisation de leçon, correction partagée, #hashtag, entretiens d'explicitation) sont autant d'interactions et d'aides proposées à l'élève pour lui permettre de construire du sens (Allal & Laveault, 2009).

Ces différentes pratiques demandent parfois un temps d'adaptation pour des élèves, peu habitués à ces différentes notes, à ces interactions entre pairs, ou à une identification formative de l'erreur. Il leur faut un peu de temps pour ajuster leur attitude vis-à-vis des notes et les percevoir comme des repères et non plus comme des sanctions. Il faut aussi expliquer en dehors du groupe-classe. Ainsi, nous avons dû beaucoup parler aux parents, qu'il a fallu convaincre lors d'une réunion en début d'année, et parfois lors de rendez-vous individuels. Nous aurons l'occasion de revenir sur leurs objections lors de la discussion finale.



**Figure 1**

*Le dispositif de classe*



### 4.3 Récolte et traitement des données

Les évaluations notées produisent de nombreuses données quantitatives. Nous aurions pu choisir d'analyser ces données en comparant les progressions chiffrées des élèves entre les trois évaluations, ou noter l'évolution des moyennes entre les trois moments d'évaluation. Les résultats sont très explicites et montrent de vraies progressions chez tous les élèves, qui participent sans doute à leur prise de conscience sur l'influence de leur engagement vis-à-vis de leurs progrès. Cependant, notre démarche cherche plutôt à mettre en avant les perceptions des élèves vis-à-vis des évaluations notées et un éventuel changement dans leur rapport à celles-ci. L'impact sur la motivation ou la démotivation des élèves « transite à travers les perceptions et l'interprétation subjective que les élèves font des messages provenant du contexte scolaire. [...] C'est bien l'interprétation qu'en fait l'élève qui affecterait ses propres conceptions, positionnement et engagement dans les apprentissages » (Issaieva & Crahay, 2010, p. 32). C'est pourquoi, dans cet article, nous nous sommes plutôt attachés à collecter et analyser des données qualitatives, à travers les perceptions des élèves sur les évaluations notées. Cette étude exploratoire cherche à déterminer si le rapport des élèves à l'évaluation et à la note change d'un état initial à la mise en route du dispositif, à un état intermédiaire, après un trimestre de pratique.

Ce dispositif cherche à prendre le contre-pied des dérives de l'évaluation notée, que nous avons citées précédemment, et que les élèves perçoivent : évaluation normative pour sanctionner, définir leurs qualités ou leurs défauts, faire un bilan ou les sélectionner (Issaieva & Crahay, 2010). Nous avons donc choisi de laisser la parole aux élèves à travers un questionnaire très simple, que nous avons anonymisé, sans caractère obligatoire. Il a été proposé en deux temps :

- Dans les premiers jours de l'année scolaire, en classe, les élèves ont répondu à la question « Que penses-tu des évaluations ? ».
- Dans un second temps, après plus d'un trimestre de pratique, les élèves ont répondu à des questions sur les différents moments évaluatifs décrits précédemment « Que penses-tu des *évaluations-pour-de-faux* ? », « Que penses-tu des *évaluations-pour-de-vrai-N°1* ? » et « Que penses-tu des *évaluations-pour-de-vrai-N°2* ? ».

Les questions étaient volontairement ouvertes, leur laissant la possibilité de rédiger leurs propres phrases et en les déculpabilisant vis-à-vis de l'orthographe.

Un fois les questionnaires collectés, nous avons analysé les réponses des élèves croisant des fragments de réponse en les regroupant par catégorie sémantique en thèmes et sous-thèmes, selon un principe d'analyse de contenu (Bardin, 1991, cité par Blanchet & Gotman, 2007) notant essentiellement les idées récurrentes, présentes dans plusieurs réponses. Dans la présentation des résultats, nous n'avons retenu, à chaque fois, que quelques exemples représentatifs, à notre avis, des réponses des élèves. Les 24 élèves de la classe ont répondu au questionnaire.



**Figure 2**

Grille d'analyse des contenus

|                |   |                      |   |                                                                                                                                     |
|----------------|---|----------------------|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Négatif</b> | { | Buts de l'évaluation | { | ⇒ Sanctionner<br>⇒ Sélectionner<br>⇒ Trier<br>⇒ Déclasser l'élève<br>⇒ Faire un bilan négatif                                       |
|                |   | Sentiment ou Emotion | { | ⇒ Peur, stress<br>⇒ Fatalisme<br>⇒ Perte de confiance<br>⇒ Démotivation<br>⇒ Injustice<br>⇒ Difficulté supplémentaire<br>⇒ Pas prêt |
| <b>Neutre</b>  | → | Buts de l'évaluation | → | Note comme justification du travail scolaire                                                                                        |
| <b>Positif</b> | { | Buts de l'évaluation | { | ⇒ Régulation de l'apprentissage<br>⇒ Mis en avant des progrès<br>⇒ Faire un bilan positif<br>⇒ Informe des attentes                 |
|                |   | Sentiment ou Emotion | { | ⇒ Enthousiasme<br>⇒ Challenge<br>⇒ Confiance<br>⇒ Sans risque                                                                       |

## 5. L'analyse des réponses aux questionnaires

### 5.1 « Que penses-tu des évaluations ? »

Cette première analyse concerne le premier temps du questionnaire, en début d'année, avant même la présentation du dispositif. L'avis des élèves est assez partagé. Si, sans surprise, une partie exprime des peurs face aux évaluations, une autre à peu près équivalente y perçoit un intérêt formatif pour leur apprentissage.

Pour beaucoup, c'est le stress qui prédomine : « *Des fois, c'est stressant* » ; « *Non, parce que je stresse pendant l'évaluation* » ; « *Pas trop, je stresse un peu* ». D'autres mettent en avant la difficulté supposée de l'évaluation, qui semble plus compliquée que les activités de découverte ou les exercices d'application : « *Un petit peu dur* » ; « *ça va parce qu'elles sont assez dures* ». Certains élèves répondent avec un certain fatalisme, comme si c'était une question de hasard, indépendante d'eux : « *Pas vraiment, car les notes sont parfois mauvaises et bonnes* » ; « *Des fois, oui, des fois, non* ». Enfin ce qui ressort, c'est aussi une grande peur de la mauvaise note, par anticipation : « *ça me stresse qu'il y ait une mauvaise note dans mon bulletin* ». Ces réponses semblent mettre en évidence la menace implicite que perçoivent les élèves au moment de l'évaluation.

D'autres élèves semblent percevoir déjà un intérêt formatif à l'évaluation : « *parce que c'est bien de voir ce qu'on sait faire et ce qu'on ne sait pas faire* » ; « *Je me fixe des objectifs* ».



Ces réponses laissent penser que ces élèves perçoivent les évaluations comme un feedback utile à leurs apprentissages.

Dans un autre registre, nous percevons l'importance qu'a prise la note dans leur conception de l'école. Pour ces élèves, nombreux, l'évaluation notée est la justification même de leur travail scolaire : « *J'aime bien parce que ça nous oblige à apprendre* » ; « *Je les apprécie car c'est ce qu'on révise* » ; « *Oui, parce que ça fait réfléchir* » ; « *On travaille pour avoir de bonnes notes* ».

Enfin, certains élèves y trouvent une motivation supplémentaire pour se dépasser, comme un défi personnel : « *J'aime beaucoup tester mes limites* » ; « *Lorsque j'apprends que je vais avoir une évaluation, je me fixe un objectif* ».

## 5.2 « Que penses-tu des évaluations-pour-de-faux ? »

Ces réponses correspondent au second temps du questionnaire, après plus d'un trimestre de pratique quotidienne du dispositif et des évaluations régulières. Ainsi pour la quasi-totalité des élèves, l'évaluation-pour-de-faux est perçue positivement par les élèves. Ce nouveau dispositif évaluatif est une information qui explicite l'état-but à atteindre : « *Je pense que c'est bien, car ça nous aide pour comprendre l'évaluation* » ; « *ça te fait une idée des exercices que tu vas avoir* » ; « *parce que ça nous explique un peu ce qu'on va faire aux évaluations* » ; « *Bien, [...] pour qu'on sache la difficulté et comment c'est* » ; « *Elle m'aide à me préparer pour les vraies* » ; « *C'est bien parce que ça nous prépare pour la vraie* ».

Pour d'autres élèves, cette évaluation-pour-de-faux met aussi en évidence clairement la différence entre l'état-but à atteindre et un l'état donné (Allal et al., 1993). Elle sert à réguler son apprentissage : « *ça entraîne beaucoup* » ; « *Elles servent à savoir où est-ce qu'on en est par rapport aux attentes du maître* » ; « *C'est bien parce tu peux voir où tu as des difficultés* » ; « *Je trouve ça très bien, car on sait après sur quoi il faut s'améliorer* ».

Pour certain-es élèves, c'est l'intérêt de se tester sans risque qui prédomine : « *J'apprécie les évaluations parce qu'on a une chance d'avoir une meilleure note* » ; « *Oui parce que c'est bien d'avoir 2 chances et 1 chance au crayon* » ; « *Puisque ça me laisse plus d'une seule chance* » ; « *C'est bien parce que c'est la première chance, mais pour de faux* ».

Enfin, pour plusieurs élèves, cette évaluation-pour-de-faux n'a aucun intérêt, preuve qu'un travail non noté dans le bulletin, ne les engage pas : « *ça ne sert à rien* » ; « *C'est bien, [...], mais des personnes ne le prennent pas au sérieux* ».

## 5.3 « Que penses-tu de l'évaluation-pour-de-vrai-N°1 ? »

Les réponses à cette question, tout en étant positives, restent étonnamment courtes et factuelles : « *C'est bien* » ; « *ça sert* » ; « *C'est une 1ère chance* ».

Une remarque cependant semble montrer que l'élève perçoit l'apprentissage comme une démarche qui s'inscrit dans le temps, comme si l'apprentissage demandait de la maturation : « *C'est parfois trop tôt* ».

La brièveté des réponses, la difficulté pour exploiter les réponses nous ont poussé à faire une hypothèse sur laquelle nous reviendrons dans la partie finale.



## 5.4 « Que penses-tu de l'évaluation-pour-de-vrai-N°2 ? »

Cette seconde possibilité d'améliorer sa note, est perçue très positivement par l'ensemble des élèves : « *J'adore parce qu'on peut se rattraper quand on a une mauvaise note* » ; « *C'est bien parce que ça te permet d'avoir une meilleure note parce que des fois tu rates ton évaluation* » ; « *Très bien parce que si on ne réussit pas pour la première, ça nous laisse une deuxième chance pour améliorer* » ; « *Cela nous donne la possibilité de nous rattraper ou améliorer quand nos premières notes sont déplorables* ».

Pour d'autres élèves, l'aspect positif, c'est la mise en évidence de leur progrès : « *Je trouve ça bien [...] que tu puisses voir les progrès que tu fais* » ; « *Je trouve ça super car c'est une deuxième chance pour changer sa note et d'en avoir une meilleure* » ; « *Si j'ai 17/20 à l'évaluation n°1, je pourrai peut-être avoir 18/20* » ; « *ça me permet de toujours progresser* ».

## 6. Discussion et perspectives

---

Ces remarques des élèves nous donnent quelques éléments de réponses à notre questionnement de recherche et nous invitent aussi à proposer quelques hypothèses.

### 6.1 Une menace atténuée ?

Une majorité de réponses des élèves semblent montrer qu'ils perçoivent les moments évaluatifs du dispositif d'une façon plus positive : « *super* » ; « *bien* » ; « *j'adore* » ; « *j'apprécie* » sont autant d'expressions qui contrastent avec les perceptions initiales du début d'année : « *stress* » ; « *dur* » ; « *parfois mauvaises ou bonnes* ». Les évaluations du dispositif semblent correspondre à ce que Hadji qualifie « d'évaluation libératrice en contribuant réellement à son développement dans le sens de la satisfaction de ses besoins réels » (2012, p. 245).

BG est un élève qui a fait toute sa scolarité à l'école. Il souffre d'une comparaison continuelle avec sa sœur aînée, brillante élève qui a été admise dans une école réputée grâce à ses excellents résultats. Il est très soutenu par ses parents qui « *compensent ses difficultés* »<sup>4</sup> (par rapport à sa sœur ?) par un travail très soutenu à la maison. L'objectif annoncé est qu'il puisse intégrer aussi cette école réputée. La maman souhaite d'ailleurs connaître les dates des *évaluations-pour-de-faux*, sans succès. Lors des premières évaluations, BG est effondré lorsqu'il n'arrive pas à répondre à une question, s'il manquait de temps pour terminer, ce qui arrivait assez souvent. Littéralement, il paniquait à la réception de la note, si elle n'était pas satisfaisante en pleurant à chaudes larmes. Au fur et à mesure de la mise en place du dispositif, le comportement de BG s'apaise. Il présente moins de signes d'angoisse ou de panique que ce soit pendant l'évaluation où il semble plus serein ou aux résultats quand il participe activement à la *correction partagée*. Les résultats sont souvent excellents et il ne recourt à l'*évaluation-pour-de-vrai-N°2* que très rarement.

Cependant peut-on vraiment dire que les élèves perçoivent vraiment l'évaluation comme moins menaçante ? En effet, rien n'indique qu'en dehors du dispositif mis en place dans

---

<sup>4</sup> Opinion exprimée par la maman lors d'un entretien en début d'année.



notre classe, les élèves aient transformé leur rapport sur l'évaluation sommative notée d'un point de vue général. Car au-delà des moments évaluatifs, c'est bien le dispositif enseignement-apprentissage-évaluation entier qui semble être cohérent aux yeux des élèves. Cela peut être une explication à la simplicité des réponses des élèves sur l'évaluation-pour-de-vrai-N°1, qui pourrait leur apparaître comme un élément du dispositif. Elles ne sont pas complètement perçues par les élèves de cette classe comme des évaluations sommatives génériques : elles s'intègrent dans le dispositif entier pour la communauté des élèves de cette classe, qui partagent un ensemble de pratiques (la formalisation de la leçon, l'entretien d'explicitation, etc.), de valeurs (*la correction partagée*, *le tutorat*), de normes (*le journal d'apprentissage*, le *#erreur*) et de significations (les *évaluation-pour-de-faux* et *pour-de-vrai*). Chacune de ces dimensions relèvent de la microculture de la classe co-construite avec les élèves (Mottier Lopez, 2007, p. 151). Ainsi l'expression « évaluation sommative notée » n'a pas la même signification pour les élèves de cette classe, que pour les élèves d'autres classes, y compris dans le même établissement. Cela pose une question sur le long terme : est-ce que la perception positive de ces évaluations dont témoignent les élèves dans leurs réponses sur l'autoévaluation ou le sentiment personnel sont durables, hors du dispositif de notre classe ? Nous pouvons l'espérer, mais clairement pas l'affirmer. Pour être plus optimiste, cela suppose que cette réflexion autour de l'évaluation puisse être partagée, notamment au sein des équipes d'enseignants, pour que les bénéfices qu'il nous semble percevoir à travers les réponses des élèves puissent dépasser les murs de la classe, ou les pratiques d'un enseignant particulier et s'inscrivent durablement chez les élèves. C'est d'autant plus vrai qu'au secondaire, les élèves côtoient une dizaine d'enseignants différents.

## 6.2 Mettre en avant les progrès

Un second bénéfice semble être la perception explicite des progrès qu'il nous semble distinguer à travers les réponses au questionnaire : les notes qui évoluent positivement d'une évaluation à l'autre, les progrès perceptibles au travers de *leur journal d'apprentissage* semblent être autant d'incitations pour les élèves à s'impliquer dans leurs apprentissages au lieu de les subir. Cela se traduit par une volonté forte des élèves de se préparer au mieux, en participant activement aux corrections, en partageant leurs procédures efficaces, en posant des questions à l'enseignant·e ou aux élèves qui savent, et en essayant d'identifier leurs erreurs.

Cette évolution perceptible témoigne de leur éducatibilité, celle dont elles ou ils doutent si souvent. Ce doute vis-à-vis de leur capacité à apprendre ou à progresser est souvent à l'origine de leur fatalisme ou de leur résignation (Bouffard et al., 2004). Les conceptions statiques de l'intelligence sont mises à mal au profit de conceptions dynamiques qui influencent positivement la représentation de leurs compétences propres et de leurs performances (Bouffard et al., 2004). Cela répond à une motivation d'accomplissement et on peut penser que cela influencera positivement leur image de soi.

Une maman reçue en entretien en fin d'année me confiait que sa fille pensait jusqu'à cette année, avec une certaine résignation « *être nulle en maths* », mais que cela l'avait transformée d'avoir de bonnes notes et surtout de voir évoluer ses notes positivement, au cours des différentes évaluations dans cette matière. Cela avait changé son rapport aux mathématiques : « *Elle commence à aimer* ».



## 6.3 Vers une autorégulation des apprentissages

Certain-es élèves semblent avoir découvert l'intérêt formatif de ces différentes pratiques évaluatives. Comprendre les attentes de l'enseignant-e, voir où l'on se situe par rapport à ces attentes semblent être des bénéfices de *l'évaluation-pour-de-faux*. Les différents moments évaluatifs sont autant d'objets témoignant de son activité, de ses productions ou de sa démarche vis-à-vis des objectifs attendus (Campanale, 2007). Le dispositif institutionnalisé en classe semble transformer le fatalisme initial en mettant le doigt sur leurs difficultés ou leurs erreurs, pour les dépasser. L'écart entre l'état-donné et l'écart-but devient explicite pour certains élèves, mis en évidence par les notes successives. Cette compétence ne reste plus l'apanage implicite des meilleurs élèves (Hadji, 2012). La note-repère semble devenir soutien d'apprentissage (Allal & Laveault, 2009) et prend le contre-pied d'une note initialement perçue comme une menace (Hadji, 2012).

AM est une petite fille arrivée des Etats Unis. Elle est très vite en difficulté sur les activités de numération comme les grands nombres et les décimaux. Suite aux différentes évaluations, elle n'est pas satisfaite de sa note et ne comprend pas pourquoi elle oublie des zéros (*#zéro.en.moins*) ou en rajoute inutilement (*#zéro.en.plus*). L'entretien d'explicitation met vite en évidence un problème de symbole mathématique : dans le système anglo-saxon, la virgule sépare les classes de nombre, au lieu d'un espace dans le système francophone et le point remplace la virgule, pour distinguer l'unité. Il lui a fallu un peu de temps pour assimiler le nouveau codage et exceller dans *l'évaluation-pour-de vrai N°2*.

## 6.4 Des encouragements à essayer

Beaucoup d'élèves perçoivent ces différentes évaluations comme des chances, et des moyens de minimiser les risques. Cette perception semble libérer les élèves d'un certain stress que l'on perçoit en comparant leurs réponses finales sur l'évaluation et ce que l'on retrouve dans la littérature (Chouinard 2002 ; Hadji, 2012). Nous pouvons pourtant penser tout à fait contre-intuitif de combattre le stress de la note en multipliant les évaluations notées. Mais ces différentes chances offertes semblent être une reconnaissance institutionnelle de leur droit à l'erreur, et de leur droit à apprendre, sans menace sur leur moyenne. Cela inscrit l'apprentissage dans un processus qui demande parfois du temps (« *C'est parfois trop tôt* »). La peur de faire des erreurs empêche parfois les élèves de répondre à certaines questions. Ne pas répondre peut être considéré comme une stratégie pour éviter de se déprécier (Chouinard, 2002). Avec ce dispositif évaluatif, le nombre de non-réponse a beaucoup diminué tout au long de ce trimestre d'observation.

## 6.5 L'impérialisme de la note

Malgré notre volonté de changer leur regard sur l'objectif de l'école et les inciter à privilégier l'apprentissage aux résultats, les élèves restent en grande partie obnubilés par leurs moyennes. Certains enfants ne voient pas d'intérêt à s'investir dans une *évaluation-pour-de-faux* parce qu'elle ne sera pas dans le bulletin. Tous et toutes cherchent à obtenir la meilleure moyenne possible. « *Les notes sont au cœur de tout* » (Kevin, élève de seconde, cité par Pulfrey, 2011, p. 175).

Nous avons eu aussi du mal parfois à faire comprendre à certains parents que le bénéfice d'un-e élève qui reprend confiance en elle ou en lui est sans commune mesure :



- Elle ou il s'implique dans son apprentissage au lieu de le subir.
- Elle ou il cherche à progresser par elle-même ou lui-même, en s'impliquant dans tous les moments d'apprentissage en classe, au lieu d'être porté à bout de bras par ses parents ou de se résigner avec fatalisme à des notes insatisfaisantes.
- Elle ou il préfère essayer de répondre, plutôt que de ne rien écrire, par peur de se tromper.
- Elle ou il craint moins la mauvaise note, car elle ou il sait pouvoir se reprendre.
- Elle ou il sait pouvoir progresser au lieu de se croire définitivement « mauvais·e », dans telle ou telle matière.

Ces changements d'attitudes nous semblent bien plus prometteurs que le temps passé à ces évaluations ou que quelques notes non comptabilisées au milieu d'une multitude.

## 6.6 Perspectives d'enseignant

Cette étude a eu un grand intérêt, pour nous en tant qu'enseignant, pour clarifier et conforter le dispositif mis en œuvre dans notre classe, qui reste toujours en chantier. Des perspectives sur la mise en place d'évaluation collaborative à travers notamment des moments d'évaluation mutuelle où des groupes d'élèves évaluent leurs productions, afin d'« approfondir ce regard réflexif, métacognitif, et critique sur son travail » (Mottier Lopez, 2015, p. 85). Une autre piste semble prometteuse avec le travail de Pasquini (2021) sur l'évaluation sommative notée avec la construction d'évaluation critériée et la construction d'échelle descriptive afin que la note devienne la réponse à la question : « quels critères doivent être validés pour obtenir telle ou telle note ? » (p. 96).

## 6.7 Perspectives de recherche

Cet article est une étude exploratoire à un projet de thèse sur « l'évaluation positive ». Cette expression est à la mode. Elle est même utilisée dans les programmes de l'Education nationale française (Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 26 mars 2015, p. 2). Pourtant la littérature ne semble pas expliciter clairement ce concept. Cependant cette réflexion sur la menace que peut représenter l'évaluation pourrait être un début de réflexion plus globale sur la notion d'« évaluation positive ». Dans cette perspective, nous avons pu constater à la suite de certains auteur·rices (Mottier Lopez, 2015 ; Pasquini, 2021), qu'il fallait clairement dépasser l'opposition simpliste d'une évaluation formative (« la bonne ») versus une évaluation sommative/certificative (« la mauvaise »), pour s'attacher à la cohérence entre enseignement-apprentissage-évaluation en classe. De plus, cette étude a été, pour nous, l'occasion de fréquents aller-retours entre des concepts développés dans la littérature et nos pratiques de classe. Elle nous a aussi demandé un effort de clarification des objectifs de notre dispositif évaluatif et surtout des valeurs qu'il transmet. C'est pourquoi une recherche sur « l'évaluation positive » ne nous semble possible que dans le cadre d'une recherche collaborative. L'évaluation positive ne peut pas se contenter de l'intention, elle doit s'incarner dans la classe, impliquant une réflexion commune entre chercheur et praticiens, de manière individuelle, mais aussi au niveau d'une équipe d'enseignants, pour que les élèves puissent garder durablement cette perception positive de l'évaluation. Cette question des valeurs (Butera, 2011 ; Hadji, 2021),



que véhiculent les dispositifs évaluatifs et les enseignants qui les incarnent, semblent être au cœur de cette problématique.

## Références

- Allal, L., Bain, D., & Perrenoud, P. (Eds.) (1993). *Évaluation formative et didactique du français*. Delachaux et Niestlé.
- Allal, L., & Laveault, D. (2009). *Assessment for Learning : évaluation-soutien d'Apprentissage. Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99-106. <https://doi.org/10.7202/1024956ar>
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Erlbaum.
- Antibi, A. (2014). *Contribution à la conférence nationale sur l'évaluation*. [http://mclcm.free.fr/EPCC/141211\\_A.Antibi\\_Conf-Nat-Eval-Eleves.pdf](http://mclcm.free.fr/EPCC/141211_A.Antibi_Conf-Nat-Eval-Eleves.pdf)
- Astolfi, J. P. (1995). *Essor des didactiques et des apprentissages scolaires*. Éducatio, p. 47.
- Astolfi, J. P. (2014). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF Sciences humaines.
- Balas-Chanel, A. (2002). L'Entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite. *Éduquer*, 1. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.159>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bouffard, T., Mariné, C., & Chouinard, R. (2004). Interdépendance des caractéristiques individuelles dans la motivation à apprendre. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 3-8. <http://id.erudit.org/iderudit/011766ar>
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347. [https://www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1966\\_num\\_7\\_3\\_2934](https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1966_num_7_3_2934)
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Presses Universitaires de France.
- Brookhart, S. M., & DeVoge, J. G. (1999). Testing a theory about the role of classroom assessment in student motivation and achievement. *Applied Measurement in Education*, 12(4), 409-425. [https://doi.org/10.1207/S15324818AME1204\\_5](https://doi.org/10.1207/S15324818AME1204_5)
- Butera, F. (2011). La menace des notes. In F. Butera, C. Buchs & C. Darnon (Eds.), *L'évaluation, une menace* (pp. 45-53). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.darno.2011.01.0045>
- Campanale, F. (2007). Évaluation réflexive en formation professionnelle et évaluation interactive dans les classes. In L. Allal & L. Mottiez Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 191-206). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2007.01.0191>
- Cardinet, J. (1991). *Histoire de l'évaluation scolaire : des origines à demain*. Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques. [https://www.irdp.ch/data/documents/manifestations/cardinet/histoire\\_evaluation\\_scolaire.pdf](https://www.irdp.ch/data/documents/manifestations/cardinet/histoire_evaluation_scolaire.pdf)
- Chouinard, R. (2002, 18-19 mars). *Évaluer, sans décourager* [Conférence]. Sessions de formation du Ministère de l'Éducation, Québec. [https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/evaluer-sans-decourager-chouinard\\_1591274971111-pdf?ID\\_FICHE=586352&INLINE=FALSE](https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/evaluer-sans-decourager-chouinard_1591274971111-pdf?ID_FICHE=586352&INLINE=FALSE)
- Cliniciu, A., Pavalache-Ilie, M., Luca, M., & Cocorada, E. (2008). Analyse comparative du stress de l'évaluation. In L. Mottier Lopez, Y.-E. Dizerens, G. Marcoux & A. Perréard Vité (Eds.), *Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes : évaluations en tension. Actes du 20<sup>e</sup> colloque de l'ADMEE-Europe*. Université de Genève.



<https://plone2.unige.ch/admee08/communications-individuelles/m-a2/m-a2-1/?searchterm=Cocorada>

- CNESCO. (2015). *Conférence de consensus sur l'évaluation : rapport final du jury*. [https://sciences-cognitives.fr/wpfd\\_file/evaluation-article-rapport-conference-sur-levaluation-20140/](https://sciences-cognitives.fr/wpfd_file/evaluation-article-rapport-conference-sur-levaluation-20140/)
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et équitable ?* De Boeck Université.
- Demeuse, M., Nicaise, J., & Leclercq, D. (2004). Docimologie Critique : des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves. In M. Demeuse (Ed.), *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation* (pp. 73-292). Les Éditions de l'Université de Liège. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00844778>
- De Vecchi, G. (2014). *Évaluer sans dévaluer*. Hachette Education.
- Eduscol. (2020, décembre). *Modalité d'évaluation des acquis des élèves*. <https://eduscol.education.fr/141/modalites-d-evaluation-des-acquis-scolaires-des-eleves>
- Favre, D. (2015). *Cessons de démotiver les élèves : 19 clefs pour favoriser l'apprentissage* (2<sup>e</sup> éd.). Dunod.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Presses Universitaires de France.
- Georges, F., & Pansu, P. (2011). Les feedbacks à l'école : un gage de régulation des comportements scolaires. *Revue française de pédagogie*, 176, 101-124. <https://doi.org/10.4000/rfp.3239>
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.hadji.2012.01>
- Hadji, C. (2021). *Le défi d'une évaluation à visage humain : dépasser les limites de la société de performance*. ESF Education.
- Issaieva, E., & Crahay, M. (2010). Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : validation d'échelles et étude de leurs relations. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(1), 31-61. <https://doi.org/10.7202/1024925ar>
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5(5), 59-90. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves – Enquête sur le jugement professoral*. Presse Universitaires de France.
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2015, 26 mars). Bulletin officiel de l'Education Nationale (BOEN) : Programme d'enseignement de l'école maternelle. <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm>
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2015, 26 novembre). Bulletin officiel de l'Education Nationale (BOEN) : annexe 2 – Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3). <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483Aannexe2.htm>
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2016, 21 janvier). Bulletin officiel de l'Education Nationale (BOEN) : évaluation des acquis scolaires et livret scolaire, à l'école et au collège. <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo3/MENE1531422D.htm>
- Mottier Lopez, L. (2007). Constitution interactive de la microculture de classe : pour quels effets de régulation sur les plans individuel et communautaire ? In L. Allal (Ed.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 149-169). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2007.01.0149>
- Mottier Lopez, L. (2014). L'évaluation pédagogique va-t-elle enfin marcher sur ses deux pieds ? Les enseignements de l'histoire récente de l'école primaire genevoise. *Éducation et francophonie*, 42(3), 85-101. <https://doi.org/10.7202/1027407ar>
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certification des apprentissages. Enjeux pour l'enseignement*. De Boeck Education.



- Mottier Lopez, L., & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5-34. <https://doi.org/10.7202/1024962ar>
- OCDE. (2019). Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) : Résultats du PISA 2008 - France. [http://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_FRA\\_FRE.pdf](http://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_FRA_FRE.pdf)
- Pasquini, R. (2021). *Quand la note devient constructive. Evaluer pour certifier et soutenir les apprentissages*. Presses de l'Université de Laval.
- Périer, P. (2007). Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école-familles en question. In G. Toupiol (Ed.), *Tisser des liens pour apprendre* (pp. 90-107). Éditions Retz. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00856414>
- Perrenoud, P. (1989). La triple fabrication de l'échec scolaire. *Psychologie française*, 34(4), 237-245. [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1989/1989\\_05.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1989/1989_05.html)
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). ESF éditeur. [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1993/1993\\_21.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html)
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. De Boeck.
- Perrenoud, P. (2014). *Pédagogie différenciée - Des intentions à l'action*. ESF éditeur.
- Pulfrey, C. (2011). Promotion de soi et triche. In F. Butera, C. Buchs & C. Darnon (Eds.), *L'évaluation, une menace* (pp. 177-186). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.darno.2011.01.0177>
- Vollmeyer, R., & Rheinberg, F. (2004). Influence de la motivation sur l'apprentissage d'un système linéaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 91-104. <https://doi.org/10.7202/011771ar>

## Remerciements

Je tiens à remercier ces élèves avec qui nous essayons chaque jour d'avancer ensemble vers une école plus juste et plus respectueuse, mes collègues doctorant·es du groupe EReD pour leurs pertinentes remarques et nos échanges toujours plus stimulants, enfin Céline Girardet, Lucie Mottier Lopez et Lionel Dechamboux pour leurs précieux conseils et sans qui je n'aurais même pas eu l'idée d'écrire cet article.

Sébastien Gibert

Enseignant et Directeur d'établissements français à l'étranger, il a été formateur d'enseignants, il a enseigné la didactique des sciences et des mathématiques à l'ESPE de Grenoble et il participe depuis plusieurs années à une réflexion sur l'évaluation positive au sein du groupe EReD de l'Université de Genève.

