

**L'EXPÉRIENCE DE L'ÉVALUATION SCOLAIRE CHEZ LES  
ÉCOLIERS ET COLLÉGIENS. CONTRIBUTION À LA  
CONNAISSANCE DES PROCESSUS MOTIVATIONNELS À L'ÉCOLE**  
**THE EXPERIENCE OF SCHOOL ASSESSMENT BY PRIMARY AND  
SECONDARY PUPILS. CONTRIBUTING TO THE AWARENESS OF  
MOTIVATIONAL PROCESSES AT SCHOOL**

Stéphane Bénit and Philippe Sarremejane

Volume 54, Number 1, Winter 2019

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1060862ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1060862ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

1916-0666 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bénit, S. & Sarremejane, P. (2019). L'EXPÉRIENCE DE L'ÉVALUATION SCOLAIRE CHEZ LES ÉCOLIERS ET COLLÉGIENS. CONTRIBUTION À LA CONNAISSANCE DES PROCESSUS MOTIVATIONNELS À L'ÉCOLE. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(1).  
<https://doi.org/10.7202/1060862ar>

Article abstract

This article attempts to understand the way French primary and secondary pupils react to educational verdicts using a quantitative approach to a questionnaire administered to secondary-school pupils. This analysis endeavours to distinguish the effects of two distinct assessment practices: competency-based assessment and grading. The competency-based assessment most frequently used in primary school helps to alleviate pupils' sense of discouragement, but as is the case for grades, cannot completely rid them of a certain fear of failure. Finally, our study shows that pupils in the study work first and foremost with the objective of obtaining good grades as well as favorable professional prospects.

# L'EXPÉRIENCE DE L'ÉVALUATION SCOLAIRE CHEZ LES ÉCOLIERS ET COLLÉGIENS. CONTRIBUTION À LA CONNAISSANCE DES PROCESSUS MOTIVATIONNELS À L'ÉCOLE

STÉPHANE BÉNIT *Université de Reims, Laboratoire Lirtes*

PHILIPPE SARREMEJANE *Université de Paris Est Créteil, Laboratoire Lirtes*

**RÉSUMÉ.** Cet article tente de comprendre, au travers de l'exploitation quantitative provenant d'un questionnaire administré à des collégiens, la façon dont les écoliers et collégiens français réagissent aux verdicts scolaires. L'analyse menée tente de distinguer les effets de deux pratiques évaluatives distinctes : l'évaluation par compétences et la notation scolaire. L'évaluation par compétence proposée plus fréquemment à l'école primaire limite chez certains élèves en difficulté le découragement scolaire mais ne peut, à l'instar de la notation scolaire totalement s'affranchir d'une certaine peur de rater. Enfin, notre étude montre que les élèves enquêtés travaillent essentiellement dans le but d'obtenir de bons résultats scolaires et la perspective d'un métier futur.

THE EXPERIENCE OF SCHOOL ASSESSMENT BY PRIMARY AND SECONDARY PUPILS. CONTRIBUTING TO THE AWARENESS OF MOTIVATIONAL PROCESSES AT SCHOOL

**ABSTRACT.** This article attempts to understand the way French primary and secondary pupils react to educational verdicts using a quantitative approach to a questionnaire administered to secondary-school pupils. This analysis endeavours to distinguish the effects of two distinct assessment practices: competency-based assessment and grading. The competency-based assessment most frequently used in primary school helps to alleviate pupils' sense of discouragement, but as is the case for grades, cannot completely rid them of a certain fear of failure. Finally, our study shows that pupils in the study work first and foremost with the objective of obtaining good grades as well as favorable professional prospects.

L'institution scolaire a fait l'objet d'un nombre considérable de travaux sociologiques. Cet engouement s'explique en partie par la nécessité de décrypter la diversité des parcours scolaires des élèves à l'aune des catégories sociales. Une telle relation est pourtant familière des élites françaises du 18<sup>e</sup> siècle, mais il faudra attendre les travaux de Girard et Bastide (1963) pour en obtenir une

confirmation statistique (Merle, 2009). Des constats similaires ont pu être émis aux États-Unis notamment (Coleman et coll., 1966). Longtemps centrée sur des analyses macrosociales, la sociologie de l'éducation française s'est appuyée de façon considérable sur la thèse de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970). Cette dernière, de façon synthétique, a attribué une responsabilité centrale de l'institution scolaire dans la transformation des inégalités sociales en inégalités scolaires. Toutefois, une telle théorie n'est pas parvenue notamment à expliquer les réussites scolaires paradoxales d'élèves qui, sur le plan statistique des déterminants sociaux, auraient pourtant dû échouer (Charlot, Bautier et Rochex, 1992). Le mythe d'une institution scolaire unifiée et centralisatrice a momentanément empêché tout renouvellement théorique de la théorie de la reproduction. Toutefois, au détour des années 90, de nombreux travaux ont sensiblement fait évoluer cette tradition de recherche macrosociale en orientant le projecteur, non plus sur l'institution, mais bien sur les relations entre les différents acteurs scolaires, parents, maîtres, enfants.

### L'EXPÉRIENCE DES ÉLÈVES FACE AUX PRATIQUES ÉVALUATIVES

Cette veine de travaux a pris naissance à l'orée des années 90 en France, considérant au travers de la massification scolaire que le fonctionnement de l'institution scolaire s'apparente plus à un marché, dont l'objectif serait de se résigner à ne délivrer que des titres scolaires, qu'à une véritable institution capable en trois fonctions essentielles de distribuer des compétences, d'éduquer et de socialiser (Dubet, 1994). Dans ce cadre, la notion d'expérience, en substitution de celle de rôle, repose sur le constat que l'école ne fait plus système, et que chacun des acteurs ne possède plus un rôle défini à l'intérieur d'une telle institution scolaire. Cette réflexion s'étend aux vaines tentatives de la sociologie classique à rendre compte d'un ensemble social devenu extrêmement hétérogène (Dubet, 1994). Tant et si bien que le sens même de la scolarité apparaît de plus en plus trouble pour nombre de collégiens et lycéens, dont les expériences socialisatrices et les stratégies défensives initiées pour répondre aux usages sélectifs de l'institution scolaire se complexifient (Perrenoud, 1988, Rochex, 2006). Face à cet émiettement des repères, la notion d'expérience scolaire, définis au travers des travaux de Dubet et Martuccelli (1996) faisant suite à des enquêtes de terrain, permet d'articuler chez les élèves des dimensions et jugements composites, famille, parents, professeurs, amis, dont la finalité réside dans la construction d'une identité propre. Dans cette perspective, à charge pour l'acteur social d'articuler les trois logiques d'action qui composent le monde scolaire. La première, l'intégration, suppose l'apprentissage de normes et de rôles, notamment au travers de la carte d'identité sociale et culturelle héritée à la naissance. La deuxième, la logique stratégique repose sur les modalités permettant aux élèves de gérer les usages sélectifs et d'orientation de l'institution scolaire. Enfin, dernière logique, la subjectivation enjoint l'élève à construire une capacité à mettre à distance les

jugements portés sur soi, et plus spécifiquement les jugements scolaires. « Cette expérience possède une double nature » (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 62) car le travail de l'acteur suppose une construction de sens dans un monde social scolaire qui en semble dépourvu, mais un tel travail repose sur des épreuves qui leur sont de fait imposées.

Une telle sociologie permet à l'acteur de se démarquer indéniablement de l'emprise du social qui l'a jusque-là contraint. Grisay (1997), tout comme Merle et Piquée (2006), ont montré que le statut social parental n'agit essentiellement à l'école que de façon indirecte, notamment au travers de la connaissance parentale du système scolaire propre. Cette dernière permet à leurs enfants d'obtenir les conditions d'enseignement les plus favorables au gré de choix d'options sélectives proposant presque un système d'enseignement parallèle (Baudelot et Establet, 1971). Pour autant, de tels travaux, malgré l'éclairage important qu'ils apportent sur la question de l'activité des acteurs à construire leur subjectivité dans un espace scolaire où les trois fonctions scolaires essentielles, encore présentes certes mais largement désarticulées, sont selon Charlot (1997) insuffisamment soucieux des savoirs enseignés à l'intérieur des activités scolaires.

L'équipe Escol (Charlot et coll., 1992) a dès lors proposé une approche de l'expérience des individus, pourvue d'une histoire singulière, centrée sur un rapport au savoir, aux apprentissages. En s'emparant des questions relatives à l'échec scolaire laissées sans réponse par la sociologie classique, l'approche du rapport au savoir de l'équipe ESCOL a tenté simultanément de répondre à trois questions : celle du savoir, celle du sens et celle de la singularité (Charlot et coll., 1992).

La question de la singularité réside d'un constat posé par les études macrosociologiques dont la particularité est de ne traiter que les probabilités, les chances d'accéder à telle ou telle filière d'études en fonction des données sociales parentales. Cette approche aussi heuristique soit-elle ne permet pas de prendre en compte, entre autres, les parcours atypiques, les conditions de vie et de relations singulières qu'entretiennent les élèves avec leur maître. La scolarité serait donc histoire d'expériences vécues au travers d'un parcours de vie et de construction individuelle, non réductible à une catégorie statistique aussi fine soit-elle. En effet, pour Charlot et coll. (1992),

Certes, l'individu se construit dans le social, mais il s'y construit au cours de son histoire, comme singulier. L'individu n'est ni la simple incarnation d'un groupe social, ni la résultante des « influences » de l'environnement, il est singulier, c'est-à-dire synthèse humaine originale construite dans une histoire. (p. 19)

En revanche, cette histoire se construit à l'aune de faits concrets établis solidement par la sociologie. Ainsi, nier le modèle déterministe de l'évaluation scolaire revient à faire fi de toutes les épreuves dont l'élève devra s'affranchir

pour tenter de réussir sa scolarité, alors qu'un tel modèle suggère l'existence de biais d'évaluation plus systématiquement orientés envers certaines appartenances sociales (Merle, 2012).

Avec l'appui du concept de mobilisation scolaire, plus spécifiquement bâti selon les auteurs autour d'un processus interne au sujet, la question du sens pour les auteurs apparaît :

qu'est-ce qui incite un enfant à travailler? Qu'est-ce qui le « pousse » à apprendre, à vouloir réussir à l'école? La question ainsi posée est celle des fondements, ou des ressorts de la mobilisation scolaire : pourquoi un enfant investit-il, ou non, le champ de l'école et plus généralement celui du savoir? (Charlot et coll., 1992, p. 21).

Les auteurs tentent de montrer que la manifestation d'une certaine mobilisation scolaire ne s'articule pas obligatoirement avec une appropriation de savoir, voire enferme les élèves dans un conformisme scolaire peu propice aux apprentissages. Le savoir est alors l'unité de base à l'aune de laquelle, les élèves sont évalués et par voie de conséquence sélectionnés. De surcroît, les auteurs différencient deux types de rapport au savoir : un rapport identitaire et un rapport épistémique. Le rapport identitaire s'organise autour de « la question du sens du savoir en termes de mobiles : pourquoi apprendre?... La relation de sens entre l'individu et le savoir s'enracine ici dans l'identité même de l'individu » (Charlot et coll., 1992, p. 31). Le rapport épistémique quant à lui est relatif à la « relation de l'individu à la nature même de l'acte d'apprendre et du fait de savoir » (Charlot et coll., 1992, p. 32). Les questions qui se posent sont alors radicalement différentes : « Qu'est-ce qu'apprendre, qu'est-ce que savoir? » (Charlot et coll., 1992, p. 32).

Charlot et coll. (1992) insistent sur le fait que la question du sens doit être posée avant celle des compétences des élèves en lien avec les caractéristiques sociales. Les auteurs rappellent que l'activité déployée par l'élève, en lien avec le sens attribué à l'école, est un préalable à l'analyse sur l'échec et la réussite scolaire. En effet, si l'élève ne travaille pas, il n'existe aucune raison pour qu'il réussisse. Certes, travailler à l'école ne recouvre probablement pas la même signification pour tous les élèves. Il n'en demeure pas moins vrai que la question du sens se confronte bien largement aux modalités évaluatives lors des phases d'enseignement-apprentissage. Dès lors, cette dernière ne peut être évacuée d'emblée. Rey et Feyfant (2014) le confirment :

Il suffit par exemple de constater que les élèves ajustent souvent leurs efforts à la présence (ou non) d'évaluations et orientent leur attention en fonction des épreuves finales. Cet « effet en retour » des évaluations sommatives (joliement appelé *backwash effect* en anglais) est bien connu, mais le malentendu perdure : on fait toujours comme si l'évaluation arrivait de façon « autonome » après l'apprentissage, alors qu'elle façonne en large part ce dernier. (p. 8)

Si les travaux relatifs à l'expérience scolaire interrogent le sens que les élèves donnent à leur scolarité, à leur relation au savoir, à la façon dont ils construisent leur identité, ces études ne s'intéressent guère aux différents verdicts et jugements scolaires émis par l'institution ni à leur réception par les apprenants (Bressoux et Pansu, 2003). Or, quelques recherches récentes ont montré l'impact considérable des pratiques évaluatives sur les apprentissages des élèves (Bressoux et Pansu, 2003; Butéra, Buchs et Darnon, 2011). De même, dans le microcosme familial, la perception scolaire et le rapport à l'évaluation sont présents au travers de modalités distinctes. Merle (2005) démontre qu'il existe un impératif de réussite scolaire, qui peut être entendu comme une approximation de l'habitus de Bourdieu, tant la valorisation familiale de la réussite scolaire peut constituer une obligation à laquelle il est particulièrement malaisé de se soustraire. De la contractualisation de l'impératif de réussite scolaire à l'intériorisation lente et patiente, les mécanismes pour lesquels les élèves se mobilisent à l'école sont nombreux. Dans ce cadre, les pratiques évaluatives sont susceptibles de jouer un rôle sur le sens de la présence des élèves à l'école. Toutefois, même si nous avons exploré cette dimension au cours de notre thèse de doctorat, nous centrons notre présente étude sur la perception des pratiques évaluatives en salle de classe par les élèves.

## L'ÉVALUATION SCOLAIRE AU CENTRE DE TENSIONS

L'évaluation en éducation peut être distinguée en deux grands champs. L'un est relatif aux évaluations des caractéristiques d'individus tandis que l'autre s'intéresse à « l'évaluation des dispositifs de formation » (Allal, 2012, p. 181). Dans ce cadre, les deux champs sont conceptualisés dans la littérature anglo-saxonne grâce à deux termes différents : *assessment* versus *program evaluation* (Allal, 2012). Toutefois les deux champs même relevant de paradigmes et d'épistémologies distinctes, voire « inconciliables » (Allal, 2012, p. 192) n'empêchent pas l'évaluation des dispositifs de formation d'interroger les pratiques évaluatives inhérentes à la sphère éducative. C'est le cas par exemple pour le PISA en France. Les systèmes éducatifs confrontés à leurs homologues internationaux sont interrogés sur plusieurs aspects, en particulier sur la qualité de la formation générale des élèves ainsi que la sélection des futures élites (Duru-Bellat, 2016). En France, la réception de ces évaluations internationales est mitigée. De surcroît, quelques chercheurs ont mis en doute la validité des résultats, considérant que le PISA repose sur un présupposé laissant à penser qu'il est possible d'évaluer des compétences en compréhension de l'écrit, indépendamment du contexte culturel dans lequel sont réalisés les tests (Bautier et coll., 2006). Ces constats rendent les acteurs du système méfiants à l'égard des procédures d'évaluation de l'enquête internationale (Bain, 2003; Bottani et Vrignaud, 2005; Rocher, 2003). On le mesure aisément, qu'elle soit internationale, nationale — *programme evaluation* — ou à l'échelle de la salle de classe — *assessment* (Allal, 2012), l'évaluation est source de tensions. Si le processus

évaluatif met en tension les politiques, chercheurs, inspecteurs, enseignants et parents selon les niveaux d'enquête, il faut donc envisager qu'il en soit de même pour les élèves. Ces constats font échos à de nombreuses études qui soulignent les effets négatifs de la notation scolaire (Butéra et coll., 2011) et de façon plus restreinte des aléas de l'évaluation par compétences (Daussin, Rocher et Troseille, 2010).

## DEUX PRATIQUES ÉVALUATIVES HISTORIQUEMENT DISTINCTES

À l'intérieur du système éducatif français, deux systèmes évaluatifs sont principalement utilisés : l'évaluation par compétences et la notation scolaire. Les deux formes évaluatives sont héritées d'une histoire scolaire différente et singulière, attachées à des desseins éducatifs opposés. Ainsi, la notation scolaire provient, au moins pour son système de comptage, de la mise en concurrence perpétuelle au 16<sup>e</sup> siècle d'une future élite cléricale dans les collèges Jésuites français, tandis que le système individuel de classement peut être plus certainement rattaché aux nécessités de sélections individuelles inhérentes à l'entrée des grandes écoles scientifiques françaises (Merle, 2015). En effet, le système de comptabilisation des points ressemble à l'octroi d'une note (Demoustier et Julia, 1997), mais au sein des collèges Jésuites, c'est en équipe que se fondent les comparaisons (Durkheim, 1990). À contrario, le classement individuel médié par la note est utilisé pour classer les candidats du concours entre eux (Julia, 1990). Que ce soit dans le cas des collèges Jésuites comme pour l'entrée dans les grandes écoles scientifiques, la notation scolaire montre son ancrage historique marqué du sceau de la recherche d'une élite savante ou religieuse (Merle, 2015).

L'évaluation par compétence quant à elle est affiliée à l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes fondé par Jean-Baptiste de La Salle à Reims en 1684. Cet institut, dont le projet est d'éduquer les enfants de milieux populaires, regroupe ces derniers en trois niveaux : commençants, médiocres et avancés. À la rivalité prônée par les Jésuites, les Écoles Chrétiennes substitue un passage d'ordre reposant sur une maîtrise personnelle plus conséquente évalué de façon globale par le maître, inspecteur ou directeur (Merle, 2015), dont les modalités sont consignées dans la *Conduite*.<sup>1</sup> Toutefois, même si le terme de compétence ne peut convenir en raison de son anachronisme, le système d'évaluation mis au point au sein de ces écoles présente de nombreuses filiations avec l'évaluation par compétence contemporaine, dans le sens où cette dernière est en partie expurgée de multiples comparaisons avec autrui. À ce titre, les pratiques évaluatives rythment la vie de la classe et prolongent les pratiques professorales. En raison de leur place centrale, elles participent pleinement à la construction de l'expérience des élèves et au processus de mobilisation scolaire (Dubet et Martuccelli, 1996). L'objectif de notre étude est de questionner les élèves français à propos de l'expérience qu'ils font de ces deux modalités évaluatives et de leurs possibles liens avec la mobilisation scolaire.

## L'ENQUÊTE AUPRÈS DES ÉCOLIERS ET COLLÉGIENS

### *Choix des classes enquêtées*

Les classes françaises enquêtées correspondent dans le système nord-américain respectivement au 5<sup>th</sup> grade à l'*elementary school*, au 6<sup>th</sup> grade et au 7<sup>th</sup> grade de la *middle school*. Pour le Québec, la classe de CM2 française correspond à la 5<sup>e</sup> année du primaire, la classe de 6<sup>e</sup> française à la 6<sup>e</sup> année de primaire du système Québécois, tandis que la classe de 5<sup>e</sup> française équivaut à la 1<sup>ère</sup> année d'école secondaire Québécoise. Le choix de ces classes pour le corpus étudié repose sur de nombreux constats sociologiques faisant de la classe de CM2/5<sup>th</sup> grade, une classe de transition au sein de laquelle un seul enseignant officie. La classe de CM2, faisant partie intégrante de l'école primaire en France, laisse de façon globale des expériences relativement positives aux élèves (Charlot et coll., 1992; Bonnéry, 2007). La classe de 6<sup>e</sup>/6<sup>th</sup> grade a été choisie pour sa spécificité. En effet, dans le système français, le passage au collège/*middle school* s'accompagne de quelques changements notables. D'une part, le professeur des écoles polyvalent laisse place à un ensemble de professeurs spécialistes d'une discipline, et d'autre part la notation scolaire sur 20 points se substitue à l'évaluation par compétences. Dans notre étude, deux classes de 6<sup>e</sup> ont été étudiées, une classe évaluée par compétence dans le collège A dénommée classe sans note, et une classe évaluée grâce à la notation scolaire, collège B. La classe de 5<sup>e</sup>/7<sup>th</sup> grade été retenue dans l'étude pour deux raisons. La première raison porte sur le fait que les collégiens de 5<sup>e</sup> du collège A découvrent la notation scolaire à l'entrée de cette classe. La deuxième raison est relative à un effet de comparaison mené entre les expériences des élèves du collège A et B. Cet article se propose de montrer quelles expériences font les élèves français de telles pratiques évaluatives.

### *Caractéristiques de la population enquêtée*

Notre enquête se base sur un questionnaire,<sup>2</sup> construit autour de questions ouvertes et fermées administré à 462 élèves répartis sur deux collèges de l'académie de Reims. Le protocole se concentre sur 7 classes, 2 classes dans le collège A, 2 dans le collège B et 3 classes de CM2, école A, B, C.

Le collège A bénéficie d'un dispositif spécifique de classe sans note, obtient de très bons résultats au DNB<sup>3</sup> et se situe parmi les établissements les mieux placés pour alimenter les meilleurs lycées avoisinants. Le dispositif de classe sans note donne lieu à une évaluation par compétences affectée de 4 occurrences allant de 1 à 4, définissant respectivement un travail faible et un travail très satisfaisant. L'ensemble des évaluations de chaque discipline est ensuite converti pour donner un pourcentage de réussite. À titre d'exemple, 10 fois le chiffre « 4 » permettent d'obtenir 100 % de réussite.

Le collège B est un établissement plus classique de réputation et de résultats satisfaisants, utilisant la notation scolaire sur 20. L'échantillon constitué ne

peut à ce titre être représentatif du niveau national en raison de sa taille et des modalités de sa construction. Toutefois, quelques résultats convergent avec des travaux antérieurs, permettant ainsi une cohérence d'ensemble de la démarche.

Les écoles primaires A, B et C sont des écoles de l'agglomération de Reims dans lesquelles les élèves sont évalués par compétences : Excellents, Acquis, En cours d'acquisition, Non acquis.

### *Participants*

Le questionnaire construit a été administré aux élèves à la fin de l'année scolaire 2016, à l'intérieur des établissements scolaires (voir le Tableau 1). Les élèves de CM2 ont pu répondre aux questions sur un support papier, tandis que les élèves de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> ont eu accès à une version informatisée, permise par la présence de salle informatique à l'intérieur de l'établissement. L'ensemble des passations a été rendu possible par l'accord conjoint des familles, du chef d'établissement et des corps d'inspection concernés.

**TABLEAU 1. *Participants au questionnaire***

Établissements scolaires publics	Classes et population enquêtée
École primaire A	CM2 : 22
École primaire B	CM2 : 25
École primaire C	CM2 : 23
Collège A	6 <sup>e</sup> sans note : 105
	5 <sup>e</sup> avec note : 107
Collège B	6 <sup>e</sup> avec note : 106
	5 <sup>e</sup> avec note : 74

NOTES. Total CM2 (70 élèves); Total 6<sup>e</sup> (211 élèves); Total 5<sup>e</sup> (181 élèves); Total général (462 élèves)

Le questionnaire est constitué par 72 questions réparties en rubriques. Nous ne traiterons dans cet article que de certaines questions qui articulent mobilisation, évaluation scolaire et intérêt pour l'école, afin de nous limiter au cadre restreint de l'article.

## **INSTRUMENT DE L'ENQUÊTE**

### *Création, administration du questionnaire*

Dans le cadre de notre thèse de doctorat relative à l'expérience des élèves face aux pratiques évaluatives, nous avons mené deux études, une quantitative et une qualitative constituée de 22 entretiens d'élèves, de 11 parents d'élèves, de 11 enseignants du 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degré (*elementary* et *middle school*, primaire et secondaire Québécois), mais également d'observations de classe. Des élèves par entretiens de CP, de CM2, et de 6<sup>e</sup> ont été interrogés. La population enquêtée

par entretiens a regroupé trois catégories d'élèves : des élèves dont les résultats sont très faibles, des élèves dont les résultats sont moyens, et enfin des élèves obtenant d'excellents résultats scolaires. Les propos récoltés l'ont été au domicile des parents après leur accord, dans l'académie de Reims et de Créteil, de Janvier 2013 à mai 2017, notamment parce que ces derniers ont également été sollicités pour donner leur point de vue autour de l'école et des pratiques évaluatives. L'objectif a été de vérifier chez les écoliers et collégiens ce qui les encourageait ou décourageait à travailler à l'école. Une telle interrogation s'est appuyée sur leurs expériences subjectives personnelles. La question a d'abord émergé à l'appui de nombreux entretiens avec les élèves. En effet, un nombre considérable de collégiens a évoqué les facteurs scolaires agissant sur leur mobilisation, mobilisation qui, pour une large part, provient d'interactions professorales évaluatives continues vécues comme expériences positives ou négatives. Dans cette perspective, Merle et Piquée (2006) ont estimé que « la motivation des élèves est un construit social qui engage l'histoire scolaire de l'élève et, notamment, l'histoire de ses relations avec les professeurs » (Merle et Piquée, 2006, p. 98), au sein duquel l'évaluation fait office de pierre de touche.

Les élèves interviewés par entretiens ne figurent pas parmi les élèves ayant répondu au questionnaire. Nous avons en outre organisé des passations de questionnaire autour des questions relatives aux pratiques évaluatives pour permettre une validation statistique de plus grande ampleur.<sup>4</sup>

### **Questions traitées**

Les élèves ont été sollicités pour répondre aux questions qui se trouvent dans le Tableau 2.

*Des choix d'items.* Quelques items des questions 40 et 41 ont été reformulés à la suite d'un questionnaire exploratoire.<sup>5</sup> « Qu'est-ce qui t'encourage à travailler à l'école? » et à son pendant négatif, « qu'est-ce qui te décourage à travailler à l'école? ». Les items proposés ont fait mention soit d'une évaluation de type sommatif « une bonne note », « une série de bonnes notes », soit d'une évaluation plutôt formative en lien avec les pratiques enseignantes « l'enseignant qui t'explique tes erreurs », ou bien encore « un compliment », qui n'est autre que la louange évoquée par Bressoux (1994). Deux autres items ont été proposés, là encore sur la base des indices des collégiens en entretien : « rien ne m'encourage car l'école ne m'intéresse plus » et « rien ne m'encourage spécialement c'est une habitude pour moi de travailler ». Si la première réponse vise spécifiquement les décrocheurs, la seconde opte pour une intériorisation de l'impératif de réussite scolaire (Merle, 2005), plutôt caractéristique des bons élèves. Ces deux items ont été préférés à l'item « rien » qui aurait pu mélanger les deux catégories d'élèves au sein des réponses. En effet, à la question « qu'est-ce qui t'encourage à travailler à l'école », la réponse « rien » peut être utilisée par les élèves dont l'intérêt pour l'école décline, tout comme par les élèves dont l'habitude de travail n'a plus à être sollicitée (Vallerand et Thill, 1993). Les

deux questions elles aussi, encouragement versus découragement, bénéficient d'items polarisés.

TABLEAU 2. *Justification théorique des questions administrées aux élèves*

Numéro et intitulé de la question	Justification théorique
Question n° 28 : Quand tu fais ton contrôle à quoi tu penses?	La question 28 cherche à savoir si la peur de rater peut-être un frein à la concentration nécessaire pour la réalisation du contrôle ou si au contraire la focalisation est l'apanage des élèves en réussite (Bouffard et Vezeau, 2011).
Question n° 39 : À ton avis, tu mérites des compétences / notes?	La question 39 est relative au sentiment de mérite lié à la note ou à la compétence et devrait se corréler avec un sentiment de compétence scolaire (Bressoux et Pansu, 2003), l'objectif est également de vérifier si les élèves ont conscience que les enseignants sont susceptibles de remonter leurs résultats pour les encourager (Merle, 2007).
Question n° 40 : Qu'est-ce qui te décourage de travailler à l'école?	Les deux questions n° 40, 41 ont pour ambition de lever un peu le voile sur les événements en classe qui découragent ou encouragent. Ces questions sont particulièrement liées à la mobilisation scolaire (Merle, 2004).
Question n° 41 : Qu'est-ce qui t'encourage de travailler à l'école?	
Question n° 42 : Quand tu as souvent de mauvaises notes / compétences dans une matière, que fais-tu?	La question 42 relève de la possibilité pour l'élève de se remobiliser après une série de mauvaises notes ou compétences. L'élève se démoralise-t-il ou est-il capable de surmonter sa déception passagère pour endiguer la mauvaise série? (Chouinard, 2002). Cette (re) mobilisation est également en lien avec le sentiment de compétence scolaire de l'élève (Bressoux et Pansu, 1998, 2003).
Question n° 43 : Quand un travail n'est pas évalué, tu travailles?	La question 43 entend déterminer chez les élèves si la gestion de leur investissement est fonction de l'évaluation de la tâche. De nombreux élèves avec un fort niveau scolaire assurent travailler avec la même intensité pour ne pas se faire prendre au piège d'un contrôle surprise (Chouinard, 2002).
Question n° 67 : Pourquoi travailles-tu à l'école?	Il a semblé intéressant d'interroger les élèves à propos des motifs qui les pousse à travailler à l'école, sachant qu'ils sont susceptibles d'être influencés soit par une contractualisation soit par une intériorisation de l'impératif de réussite scolaire (Merle, 2005).

### *Création de quatre groupes de niveaux*

Pour le lectorat francophone et Nord-Américain, nous proposons un tableau d'équivalence (voir le Tableau 3). Cette classification permet de catégoriser les niveaux déclarés des élèves pour chaque modalité évaluative, qu'il s'agisse de la notation scolaire sur 20 ou de l'évaluation par compétences. À des fins de clarté, nous utilisons le vocable « élève moyen » afin de ne pas alourdir la lecture des tableaux. Retenons toutefois que c'est bien le travail de l'élève qui est moyen et non l'individu.

TABLEAU 3. Répartition des élèves en catégories en fonction de leur niveau scolaire

Niveaux	Évaluation par compétences École primaire A, B, C	Évaluation par compétences sur 100 % Collège A	Notation scolaire Française sur 20	Notation Nord-Américaine
Élèves en difficulté	Non Acquis	49 et moins	0-7	D-, D, D+
Élèves moyens	En cours d'acquisition	50 à 59	8-12	C-, C, C+
Élèves en réussite	Acquis	60 à 80	13-15	B-, B, B+
Élèves excellents (très en réussite)	Excellent	81 à 100	16-20	A-, A, A+

### LES PRATIQUES ÉVALUATIVES INFLUENÇANT L'ENCOURAGEMENT ET LE DÉCOURAGEMENT SCOLAIRE

Nous avons croisé chaque question avec le niveau scolaire déclaré des élèves, établi en quatre groupes quelles que soient les modalités évaluatives des classes sondées. Les figures ont été construites à l'aide du logiciel Xlstats, dans lesquelles figurent pourcentage et effectif relevé.

#### Analyse statistique groupée des classes de CM2, 6e, 5e : évolution de l'expérience des élèves

CM2/6e/5e. Question 39. À ton avis, tu mérites tes compétences/notes?  
En fonction du niveau scolaire

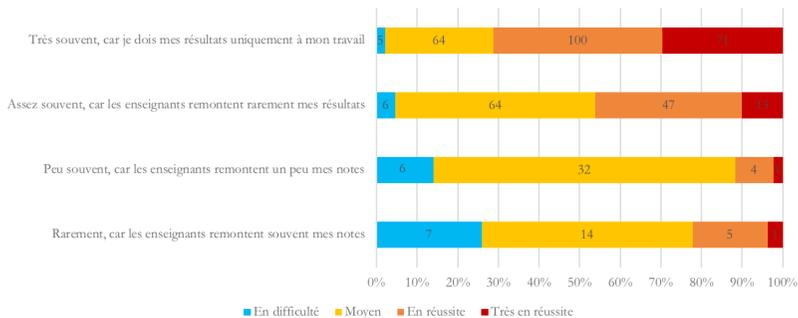


FIGURE 1. Classes de CM2/6<sup>e</sup>/5<sup>e</sup>. Le mérite en fonction du niveau scolaire

Au sein de cette question (Figure 1), nous avons cherché à savoir si les élèves étaient susceptibles de percevoir les différentes notations thérapeutiques.<sup>6</sup> Si les élèves excellents s'attribuent leurs résultats en grande majorité (Bressoux et Pansu, 2003), plus le niveau scolaire chute, plus les élèves ont conscience d'être encouragés au travers des évaluations professorales. Ceci est particulièrement prégnant pour les élèves de niveau moyen. Ce résultat peut donner lieu à deux interprétations. La première est relative au sentiment de compétence. En effet,

Bouffard et Vezeau (2011) ont mis à jour le fait que le sentiment de compétence des élèves peut-être considérablement altéré par la croyance que l'adulte se sent obligé d'encourager l'enfant tellement il semble peu compétent. Ce résultat apparaît au travers de feedbacks parentaux peu crédibles. Il est fort possible que notre résultat montre la transposition d'un encouragement professoral peu crédible, jugé négativement par les élèves. Autrement dit, les élèves sont peut-être amenés à considérer qu'ils sont tellement faibles que l'enseignant se sent dans l'obligation de remonter leurs résultats. Deuxième interprétation possible, les enseignants ne sont pas, du point de vue des élèves, ces professionnels de l'éducation qui cherchent à humilier les élèves (Merle, 2005b), mais prennent conscience qu'au travers de l'évaluation scolaire, l'impérieuse nécessité de limiter le découragement des élèves prime sur la recherche de la mesure la plus fiable (Merle, 2007).

### *Le travail non évalué en fonction du niveau scolaire*

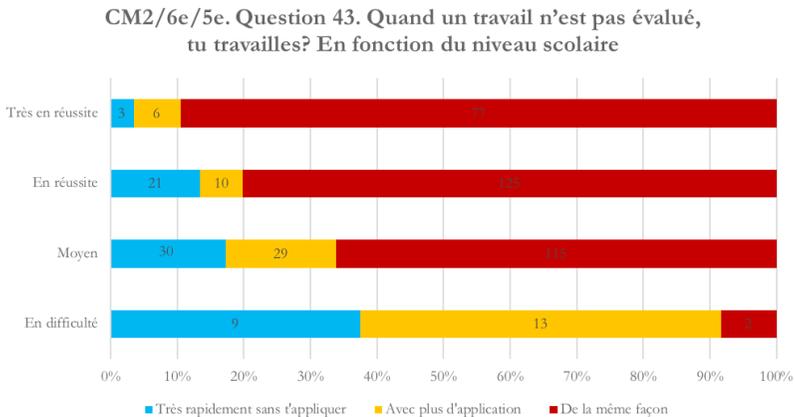


FIGURE 2. *Classes de CM2/6e/5e: Travail non noté en fonction du niveau scolaire*

La proportion d'élèves dont l'application est subordonnée à l'évaluation de la tâche est plus importante parmi les élèves pourvus d'un faible niveau scolaire (Figure 2). Cette catégorie d'élèves en difficulté est aussi celle qui déclare s'appliquer davantage sans évaluation. À l'inverse, la proportion d'élèves qui s'appliquent de la même façon quel que soit l'évaluation du travail est plus forte parmi les élèves en réussite et excellents. Plus les élèves sont en réussite, plus ils semblent vigilants quant à la possibilité de perdre leur statut scolaire au travers d'un travail non évalué, mais qui serait quand même pris en compte dans le jugement professoral (Chouinard, 2002).

### *L'accumulation de mauvais résultats et la poursuite du travail scolaire*

L'ensemble des résultats de cette question montre que le niveau scolaire, ainsi que le sentiment de compétence accumulé au fil des évaluations positives reçues,

permettent aux élèves excellents, en réussite et même moyens de poursuivre leur travail scolaire sur la base d'une confiance accumulée antérieurement (Figure 3). À contrario, plus le niveau scolaire décroît, plus les élèves préfèrent arrêter de travailler, ils poursuivent alors des buts d'évitement (Chouinard, 2002). Ce résultat montre une convergence avec l'étude de Merle et Piquée (2006), lesquels ont confirmé que la mobilisation scolaire relève d'une construction qui engage l'histoire scolaire et évaluative de l'élève.

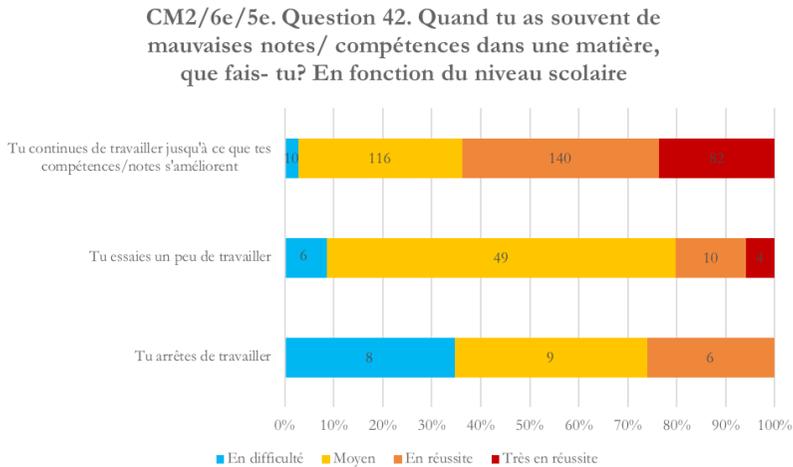


FIGURE 3. Classes de CM2/6<sup>e</sup>/5<sup>e</sup> Accumulation de mauvais résultats et poursuite du travail

### Analyse statistique comparée des classes de CM2, 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> : évolution de l'expérience des élèves

Dans cette section, nous allons aborder l'analyse disjointe des classes de CM2, 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>, afin de rendre compte au mieux de l'évolution de l'expérience des élèves, de l'école primaire au passage au collège.

#### Les pensées parasites par niveaux de classe

La Figure 4 montre la peur qu'ont les élèves de rater. Ce résultat confirme les travaux de Bouffard et Vezeau (2011) relatifs aux pensées parasites, les ruminations sur le niveau scolaire des élèves qui diminuent la performance lors d'une tâche scolaire évaluée. En CM2, les élèves les plus anxieux, les plus saturés de pensées parasites sont les élèves les plus en réussite et les élèves en difficulté. Comment interpréter un tel résultat? Premièrement, les élèves de CM2 excellents ressentent probablement de l'anxiété à l'idée de maintenir leur statut scolaire. Deuxièmement, les élèves sont évalués par compétences. Les résultats affichés sur la Figure 4 laissent à penser que ce type d'évaluation ne permet pas totalement, à l'instar des critiques à propos de la notation scolaire, de pouvoir être évalué avec sérénité.

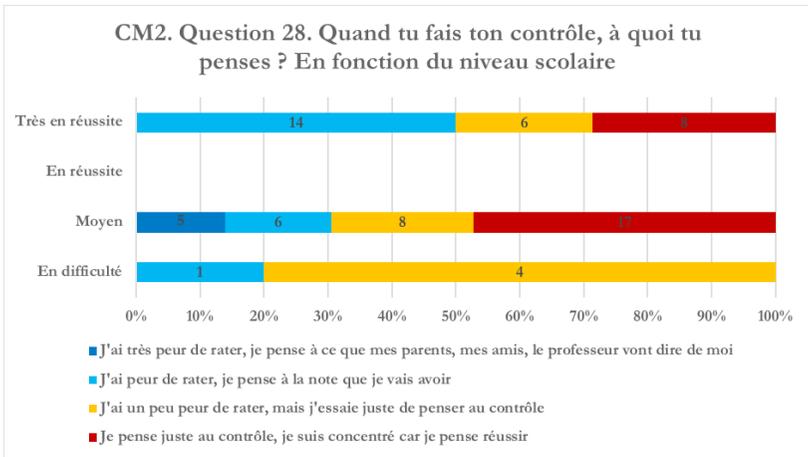


FIGURE 4. Classes de CM2. Pensées parasites pendant le contrôle en fonction du niveau scolaire

En 6<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup>, plus les élèves sont en réussite, moins ils ont tendance à éprouver la peur de rater (Figures 5 et 6). Toutefois, un tel effet est plus net en 6<sup>e</sup> qu'en 5<sup>e</sup>. Peut-être est-ce dû au niveau de départ des élèves du collège A, un des meilleurs de l'académie, sensiblement plus élevé que ceux du collège B. dans une telle perspective, l'accumulation des évaluations positives permet l'émergence d'une estime de soi scolaire permettant de résister de façon plus conséquente au stress évaluatif (Bouffard et Vezeau, 2011).

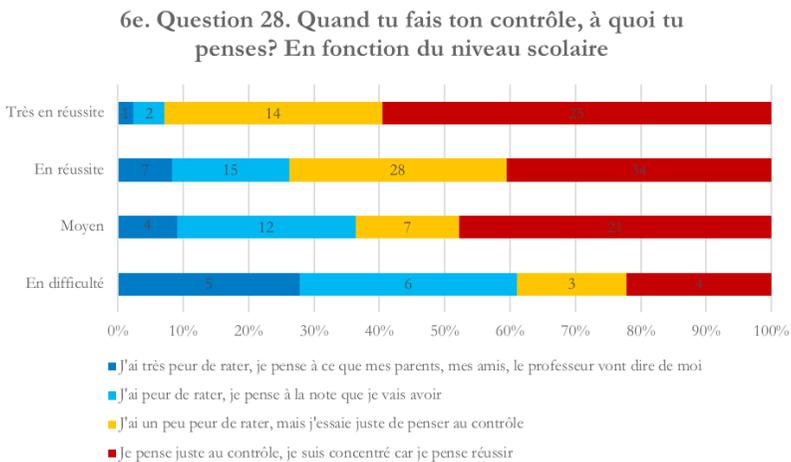


FIGURE 5. Classes de 6<sup>e</sup>. Pensées parasites pendant le contrôle en fonction du niveau scolaire

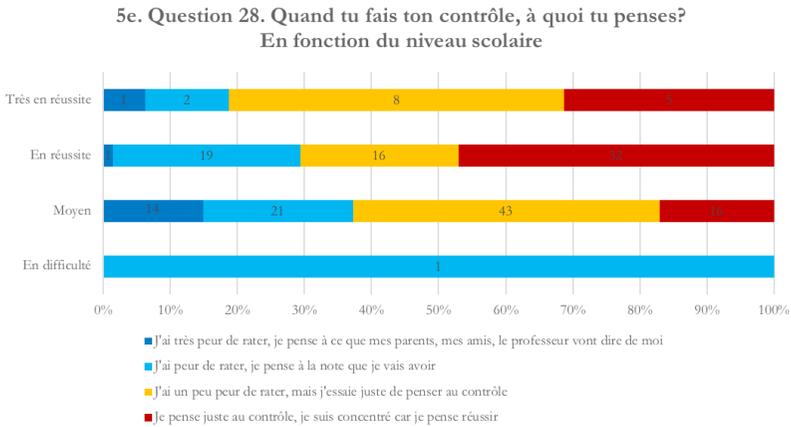


FIGURE 6. Classes de 5<sup>e</sup>. Pensées parasites pendant le contrôle en fonction du niveau scolaire

Le découragement scolaire par classes en fonction du niveau scolaire

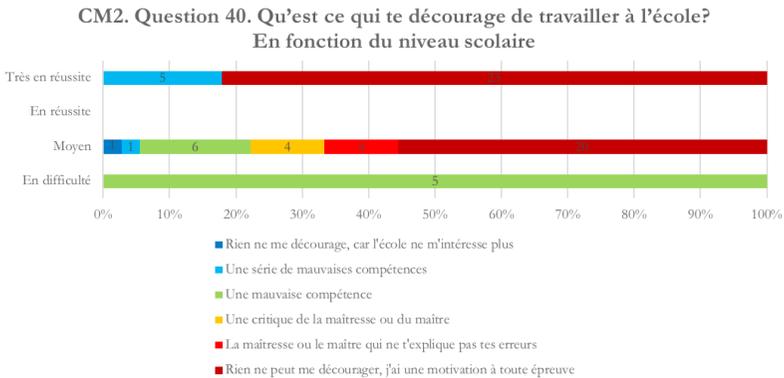


FIGURE 7. Classes de CM2. Découragement en fonction du niveau scolaire

En classe de CM2 (Figure 7), il est possible de remarquer que les élèves excellents et moyens affichent une motivation à toute épreuve considérable, de 82 % à 56 %. Cette dernière est probablement héritée d'une part par l'intériorisation parentale de l'impératif de réussite scolaire (Merle, 2005), impératif qui a été construit patiemment par une valorisation familiale de l'école et une obligation de résultats; et d'autre part au travers d'un fort sentiment de compétence construit grâce à l'accumulation de bons résultats antérieurs. En revanche, à mesure que le niveau scolaire chute, les compétences et critiques professorales font croître le découragement. Il est possible de noter au travers de cette figure la quasi-absence d'évaluation formative qualitative négative (explications professorales absentes et critiques). Les évaluations sommatives

restent majoritaires pour expliquer le découragement des élèves en difficulté et sensiblement équivalentes pour les élèves moyens à hauteur de 20 %.

On retrouve des résultats globalement similaires en 6<sup>e</sup> (Figure 8). À mesure que le niveau des élèves décline, on voit apparaître une augmentation conjointe des évaluations sommatives et un désintérêt de l'école pour expliquer le découragement scolaire.

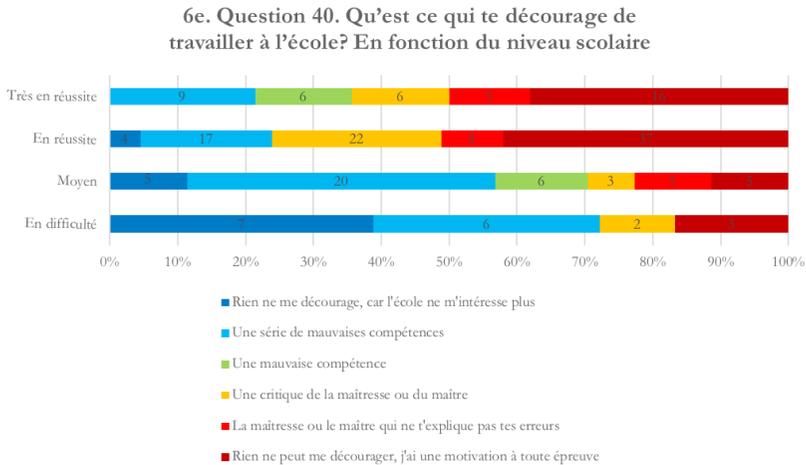


FIGURE 8. Classes de 6<sup>e</sup>. Découragement en fonction du niveau scolaire

L'analyse des classes de 5<sup>e</sup> est plus complexe (Figure 9). Autant on retrouve la baisse notable de la motivation à toute épreuve à mesure que le niveau scolaire décroît, autant la série de mauvaises notes et les mauvaises notes semblent affecter en priorité les élèves en réussite et moyens, lesquels forment il est vrai l'essentiel des effectifs de 5<sup>e</sup>. Il est possible d'évoquer le fait que les notes sont la principale source de découragement des élèves de 5<sup>e</sup>. On constate également chez les élèves moyens et en réussite une proportion notable de considérations envers l'absence d'évaluations formatives (non explication et critique professorale) à hauteur de 50 % chez les moyens et 32 % chez les élèves très grande réussite). Le découragement chez les élèves moyens induit par l'absence d'explication ou la critique professorale peut s'expliquer par le fait que ce type d'élève, relativement fragile sur le plan scolaire, accepte relativement mal le fait de ne pas être aidé par l'enseignant ou d'être critiqué. Dans le cas des élèves excellents, habitués à recevoir plus de louanges que de reproches, la perception de la critique professorale leur paraît peut-être de nature à remettre en question leur statut scolaire.

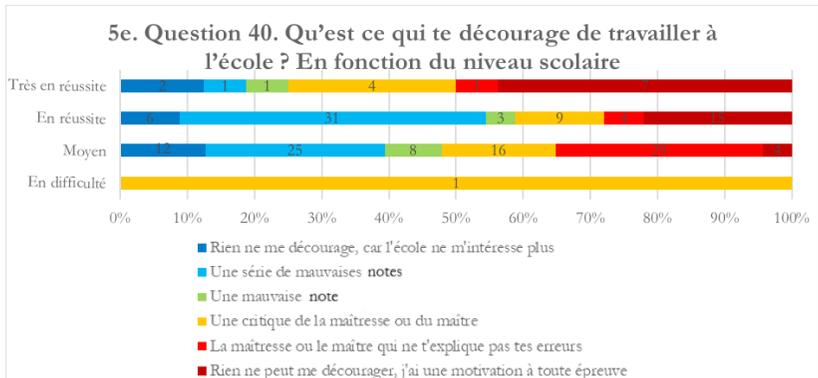


FIGURE 9. Classes de 5<sup>e</sup>. Découragement en fonction du niveau scolaire

**L'encouragement à travailler en fonction du niveau scolaire**

En classe de CM2, les compliments professoraux sont les motifs qui poussent les élèves moyens et excellents à travailler à hauteur de 75 % et 40 % (Figure 10). En revanche, même si ces feedbacks positifs sont présents chez les élèves excellents, les compétences ou séries de compétences restent importantes à leurs yeux pour s'engager dans le travail scolaire (58 %). Faut-il voir au travers de la prégnance de l'évaluation formative (explication et compliments professoraux) un rôle spécifique de l'évaluation par compétence, évaluation qui amène l'enseignant à proposer plus de feedback au détriment d'évaluations formelles (Perrenoud, 1998)? Fait relativement étonnant, la présence d'une habitude scolaire de travail chez les élèves en difficulté. Dans la question n°40 à la polarité inverse, aucun élève n'avait fait mention d'une telle motivation à travailler.

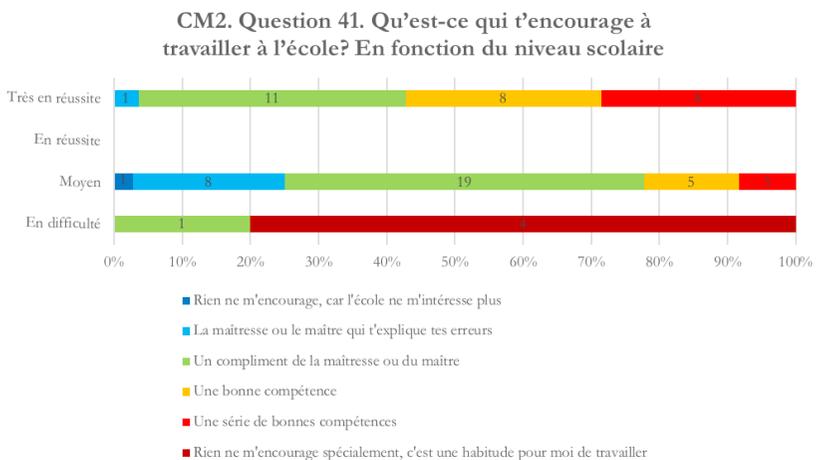


FIGURE 10. Classes de CM2. L'encouragement à travailler en fonction du niveau scolaire

En classe de 6<sup>e</sup>, collège A et B confondus, les notes et compétences motivent près de 50 % des élèves excellents, en réussite et moyens (Figure 11). La proportion d'élèves habitués à travailler est également assez importante pour les trois niveaux d'élèves précités. En revanche, on voit bien que les élèves en difficulté sont sur la voie du décrochage puisque plus rien, hormis les feedbacks professoraux, ne semble les motiver. Ceci peut s'expliquer par le fait que les élèves en difficulté s'accrochent aux seuls feedbacks positifs professoraux reçus comme autant d'espoir de réussite (Chouinard, 2002), leur faible niveau scolaire étant entériné par les notes et compétences.

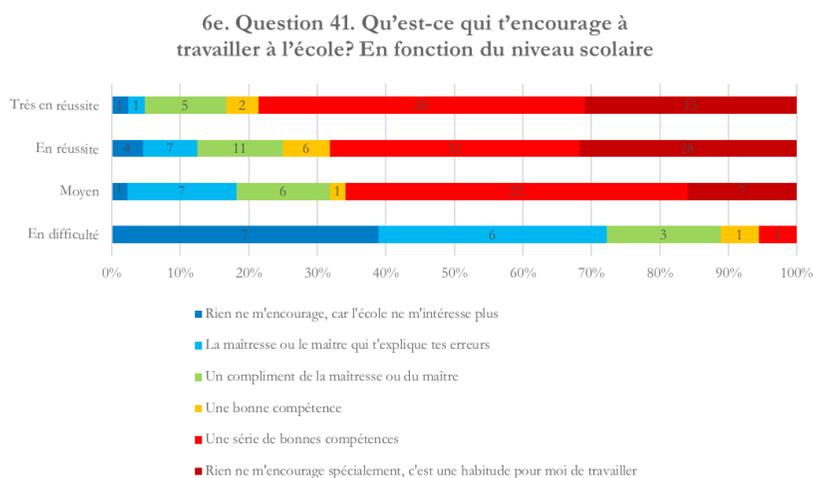


FIGURE 11. *Classes de 6<sup>e</sup>. L'encouragement à travailler en fonction du niveau scolaire*

En classe de 5<sup>e</sup>,<sup>7</sup> les résultats sont sensiblement équivalents à ceux de 6<sup>e</sup> (Figure 12). Les élèves excellents, en réussite se disent encouragés par les évaluations sommatives (notes et séries de notes) à hauteur de 50 et 80 %. Seuls les élèves moyens ont une vision plus partagée des motifs qui les encouragent. Ainsi, l'évaluation formative (explication et encouragements professoraux) contribue à 36 % à les encourager contre approximativement 50 % pour l'évaluation sommative (Note et série de notes). L'impact grandissant de l'évaluation sommative médié par la notation scolaire montre la prégnance de cette dernière à l'école, car elle oriente fortement le parcours scolaire ultérieur et les perspectives d'orientation futures. En revanche, les élèves moyens ne pouvant se motiver au travers de leurs résultats chiffrés, s'orientent vers les éléments formatifs distillés par les enseignants en classe.

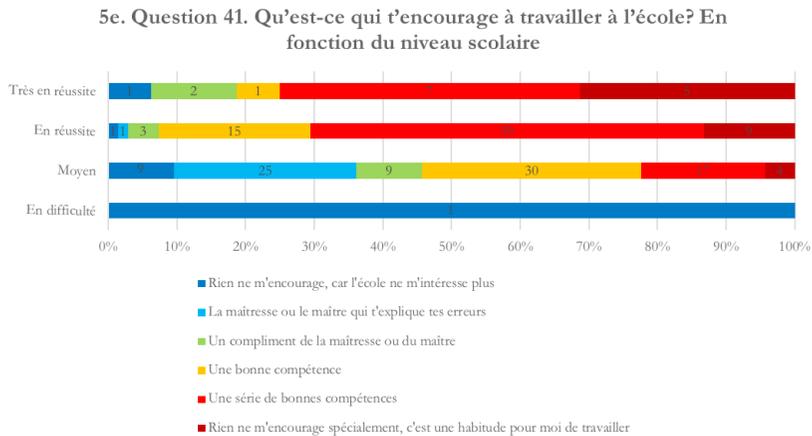


FIGURE 12. Classes de 5<sup>e</sup>. L'encouragement à travailler en fonction du niveau scolaire

**Pourquoi travailler à l'école?<sup>8</sup>**

Les Figures 13, 14 et 15 montrent que les élèves de CM2, 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> travaillent dans l'immense majorité pour les notes et compétences, et pour obtenir un métier plus tard. En classe de 6<sup>e</sup>, il est possible de noter une proportion non négligeable d'élèves qui travaillent pour répondre à une demande parentale 18 %. Cette injonction parentale à travailler répond certainement à une peur relative aux perspectives d'avenir de plus en médié par l'obtention des titres scolaires. L'attrait disciplinaire semble devoir s'installer tout à fait progressivement au cours des années de collège, mais reste à la marge du processus de mobilisation (moins de 15 %, chez les élèves moyens et en réussite). Par ailleurs, notre travail de doctorat montre que l'intérêt disciplinaire est souvent vassalisé au travail d'un enseignant capable de rendre le cours et sa discipline scolaire attractive.

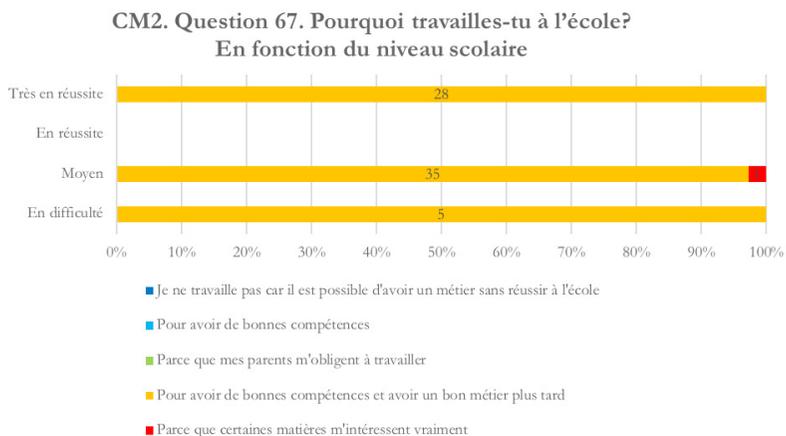
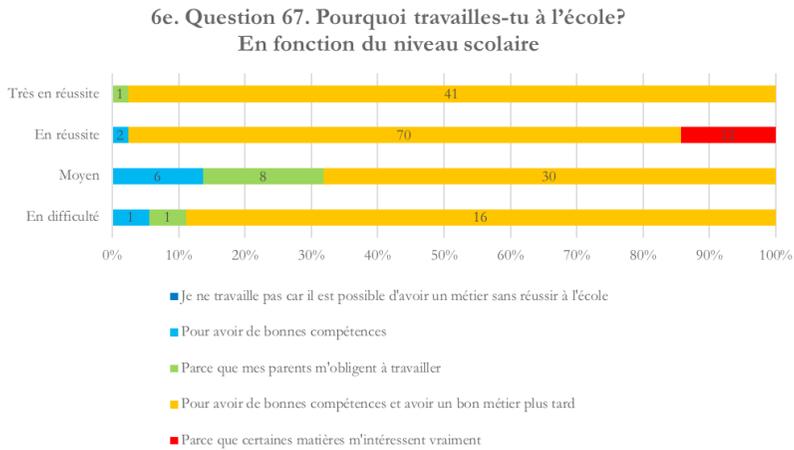
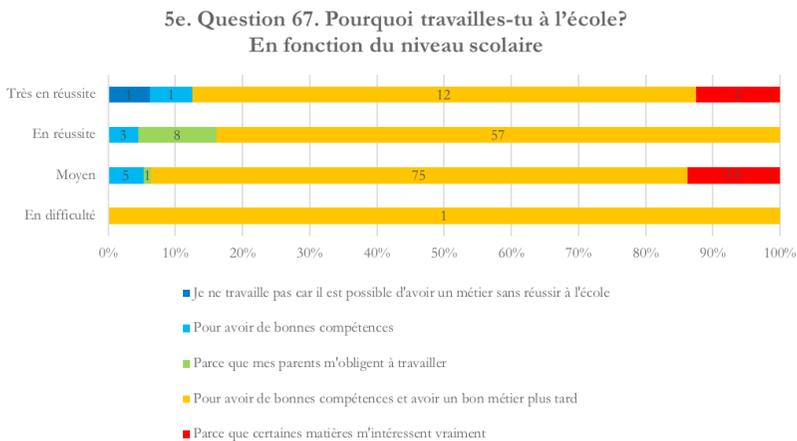


FIGURE 13. Classe de CM2. Pourquoi travailler à l'école en fonction du niveau scolaire

FIGURE 14. Classe de 6<sup>e</sup>. Pourquoi travailler à l'école en fonction du niveau scolaireFIGURE 15. Classe de 5<sup>e</sup>. Pourquoi travailler à l'école en fonction du niveau scolaire

Ainsi travailler à l'école dans une perspective utilitariste semble aux vues des résultats, permettre malgré tout la réussite (Charlot et coll., 1992). Ce résultat de recherche conforte pour les élèves de CM2, 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>, celui de Merle (2005) pour les étudiants préparant le Capes<sup>9</sup> (Capacité d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré). En effet, ces derniers ont déclaré être sensibles à un rapport au savoir qualifié d'utilitariste. Pour autant, les étudiants préparant le Capes sont en passe d'achever leur étude, au contraire des élèves sondés par Charlot et coll., (1992). Ce résultat montre que l'expérience des élèves face aux pratiques évaluatives est à considérer dès lors que l'on cherche à connaître les déterminants qui fondent la mobilisation scolaire.

## COMPARAISON DES DEUX CLASSES DE 6<sup>e</sup> À PARTIR DE QUESTIONS CIBLÉES

Dernière analyse à être menée, nous allons comparer les réponses des élèves des deux 6<sup>e</sup> du collège A sans note et du collège B, en fonction du niveau scolaire des élèves.

### Les pensées parasites lors du contrôle en fonction du niveau scolaire

La Figure 16 montre que les élèves de 6<sup>e</sup> en difficulté du collège A sont moins apeurés que leurs homologues du collège B. La différence est flagrante : 100 % de peur de rater (tous les items relatifs à la peur confondus) dans le collège B contre 42 % dans le collège A. Dès lors, il est possible de faire l'hypothèse que l'évaluation spécifique sans note du collège A soit responsable de cette forte disparité. L'évaluation par compétences donnant des résultats intéressants pour les élèves en difficulté. Ce résultat expliquerait alors la différence de mobilisation scolaire des élèves en difficulté des 6<sup>e</sup> du collège A et B. En revanche, pour tous les élèves d'autres niveaux scolaires, la cumulation des réponses liées à la peur; « un peu peur », « peur », « très peur », montre que les élèves de 6<sup>e</sup> du collège A sont bien plus saisis par cette émotion que leurs homologues du collège B, malgré l'effectif cumulé différent : 11 contre 7. La pression liée aux attentes professorales d'un établissement scolaire de très fort niveau semble être effective au travers de ces résultats.

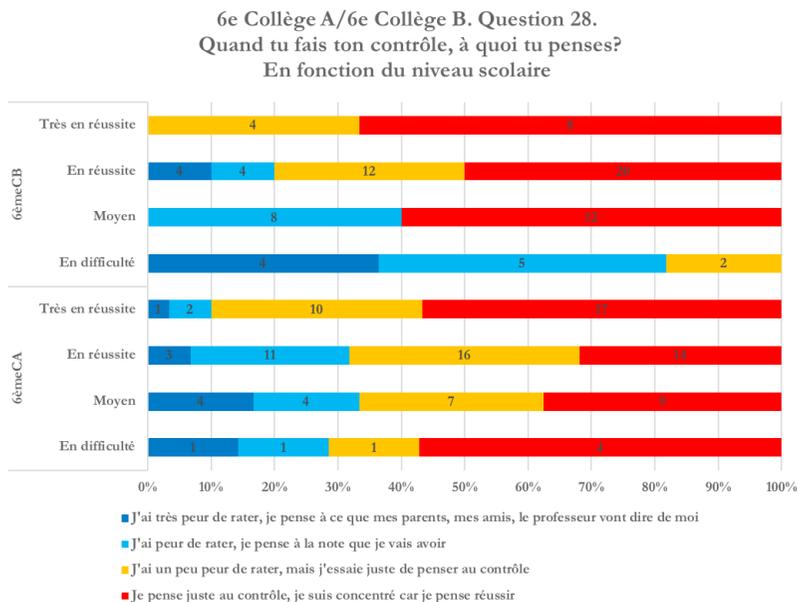


FIGURE 16. Comparaison des deux classes de 6<sup>e</sup>. Les pensées parasites lors du contrôle en fonction du niveau scolaire

## Le découragement à l'école en fonction du niveau scolaire

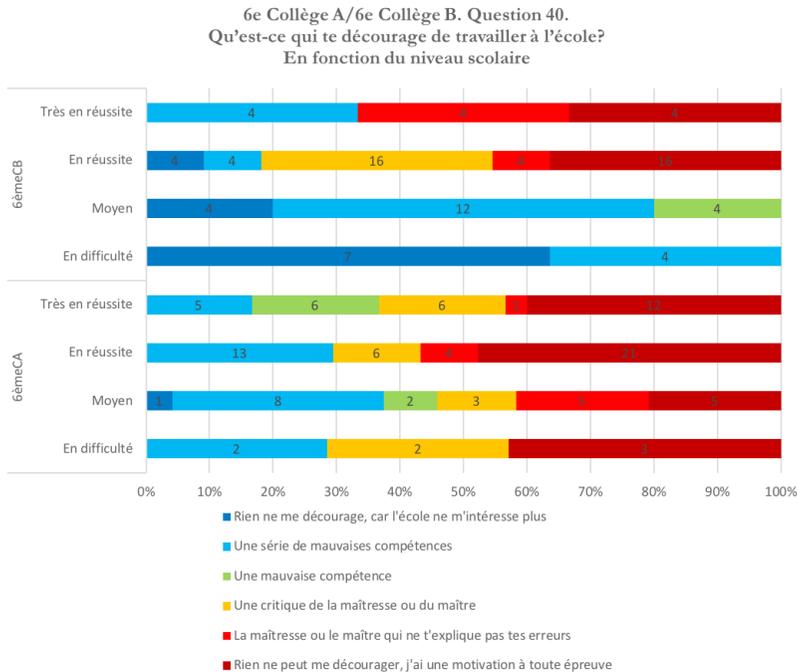


FIGURE 17. Comparaison des deux classes de 6<sup>e</sup>. Le découragement en fonction du niveau scolaire

La comparaison des deux classes de 6<sup>e</sup> et des systèmes évaluatifs permet de dégager les résultats suivants (Figure 17). Dans la classe de 6<sup>e</sup> du collège B, on retrouve bien la motivation à toute épreuve des élèves en réussite qui décline en fonction du niveau scolaire, laissant progressivement la place à la série de mauvaises notes et au désintérêt scolaire. À l'intérieur de la classe de 6<sup>e</sup> du collège A, on ne retrouve pas ce type de résultat. La motivation à toute épreuve reste installée pour chaque niveau d'élève, et fait nouveau, le découragement scolaire est susceptible de prendre naissance au travers d'un feedback professoral négatif. Le découragement est souvent induit dans la 6<sup>e</sup> du collège B par la série de mauvaises notes et le désintérêt scolaire, à hauteur de 64 et 36 %. En revanche, les élèves moyens et en difficultés du collège A sont plus sensibles que leurs camarades du collège B aux évaluations formatives à valence négative (Absence d'explication et critique professorale). De telles données peuvent s'expliquer par le fait que la multiplication des verdicts scolaires, assésés par des enseignants différents, caractéristique du système français au sein duquel le passage du primaire au secondaire voit la disparition d'un enseignant polyvalent au profit d'enseignants spécialistes, soit plus difficile à gérer sur le plan émotionnel et de la compréhension pour les élèves (Bonnéry,

2007). Ainsi, l'élève en difficulté habitué à être encouragé en permanence par l'enseignant, ne trouve plus forcément d'oreilles aussi attentives lors de son passage au collège. La multiplication du nombre d'élèves par enseignant explique conjointement ce phénomène.

**L'encouragement à travailler en fonction du niveau scolaire**

La comparaison des deux classes de 6<sup>e</sup> permet de mettre en évidence dans le collège A, mais surtout dans le collège B, l'impact très puissant de la série de bonnes notes, loin devant l'habitude de travail (Figure 18). Pour les élèves en difficulté en revanche, c'est le désintérêt scolaire qui semble se manifester. La classe de 6<sup>e</sup> du collège A présente quelques différences notables. D'une part l'habitude de travail semble moins importante pour toutes les catégories d'élèves, mais on peut noter l'impact de plus en plus conséquent à mesure que le niveau scolaire diminue, de l'évaluation formative, soit les conseils prodigués par l'enseignant. Ce résultat tout à fait intéressant montre bien l'impact d'un procédé évaluatif par compétences qui paraît être à même de faire évoluer les pratiques professorales et remobiliser les élèves les plus en difficulté.

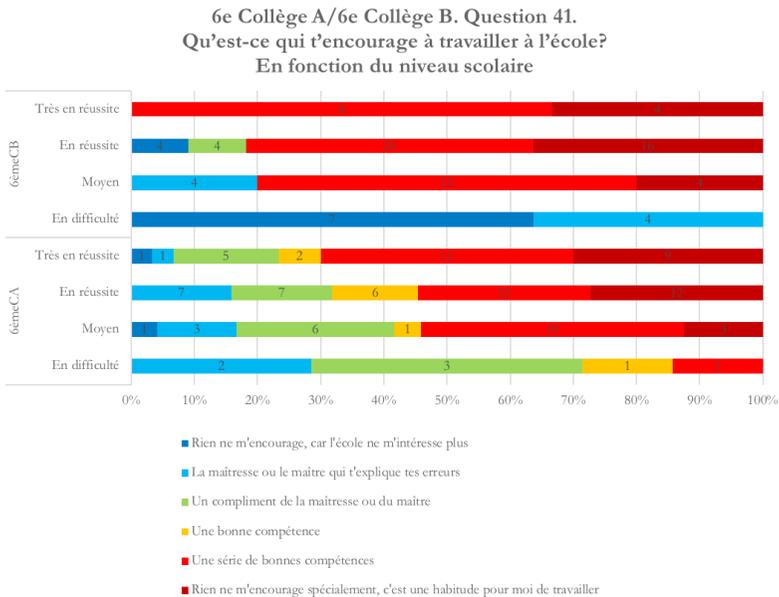
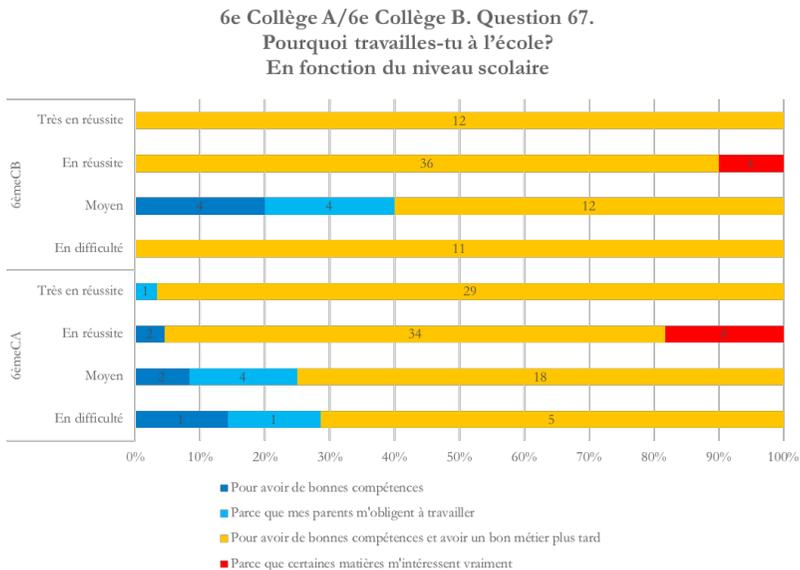


FIGURE 18. Comparaison des deux classes de 6<sup>e</sup>. L'encouragement en fonction du niveau scolaire

### Pourquoi travailler à l'école en fonction du niveau scolaire

Pour l'ensemble des deux classes de 6<sup>e</sup>, les réponses sont assez similaires. Les élèves travaillent essentiellement pour les notes et l'espérance d'avoir un métier plus tard (Figure 19). L'intérêt disciplinaire ne semble pas motiver beaucoup d'élèves, hormis les élèves en réussite du collège A et les élèves en réussite du collège B. Toutefois cet intérêt semble ne pas exister pour les élèves excellents. Fait remarquable, il est possible de noter l'intervention parentale dans l'obligation à travailler, plus fréquente chez les élèves du collège A, mais plus importante pour les élèves moyens du collège B. Il est possible d'expliquer cette intervention parentale plus soutenue par la population plus favorisée accueillie au sein du collège A. Les modalités d'interventions parentales spécifiquement liées à l'école vont dans le sens d'une intériorisation ou d'une contractualisation de l'impératif de réussite scolaire (Merle, 2005).



**FIGURE 19. Comparaison des deux classes de 6<sup>e</sup>. Pourquoi travailler à l'école en fonction du niveau scolaire**

### CONCLUSION

Adossé au concept d'expérience scolaire défini par Dubet et Martuccelli (1996), notre travail a tenté d'articuler le sens donné par les élèves à leur scolarité entrevue par le prisme de l'évaluation scolaire qui semble sensiblement influencer la poursuite des apprentissages selon la polarité des résultats obtenus et de l'expérience face à l'évaluation qui se construit au cours de la scolarité. De ce point de vue les élèves ne sont, comme le précisent Charlot et coll. (1992),

jamais totalement la résultante des diverses influences qu'ils subissent mais œuvrent à construire certains fois des buts d'évitement (Chouinard, 2002).

L'analyse conjointe des classes de CM2, de 6<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> permet de dégager les résultats suivants. Les élèves ont conscience que les enseignants modifient quelque peu leurs notes pour les encourager à poursuivre leur travail scolaire. Les pratiques évaluatives professorales doivent donc être interprétée non plus comme des mesures strictes et fiables du niveau des élèves au sens docimologique, mais bien plus dans une perspective interactionniste (Merle, 2012), comme un moyen d'entretenir la mobilisation scolaire des élèves (Felouzis, 1997). En revanche, si le travail n'est pas évalué, seuls les élèves excellents s'attèlent à la tâche de la même façon, de peur de voir leur statut scolaire remis en question. Les élèves en difficulté ne s'engagent pas plus dans le travail scolaire sans évaluation. De façon identique, l'accumulation d'évaluations formelles négatives, note ou compétence, augmente considérablement l'arrêt du travail scolaire à mesure que le niveau scolaire décroît (Merle et Piquée, 2006). Dans ce cadre, l'expérience que font les élèves des pratiques évaluatives est tout à fait pertinente pour comprendre comment se construit la réussite scolaire. L'évaluation scolaire, quelle que soit sa forme, mobilise les élèves à travailler lorsque les évaluations sont favorables mais sont également susceptibles de décourager.

L'analyse disjointe des classes de CM2, de 6<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> montre que les élèves sont traversés par des pensées parasites en lien avec leurs résultats antérieurs au moment d'effectuer leur évaluation sur table (Bouffard et Vezeau, 2011), et ce quel que soit le type d'évaluation utilisée, notation ou compétence. En revanche, l'évaluation par compétence semble permettre, dans le cadre restreint de notre étude, de limiter les découragements induits par les verdicts scolaires, par rapport à la notation scolaire, et permettre aux élèves d'attacher plus d'importance aux encouragements et conseils prodigués par les enseignants, nécessaires pour progresser. De façon analogue l'encouragement à travailler semble, dans le cadre de l'évaluation par compétences, moins vassalisé aux pratiques évaluatives sommatives (compétences et série de compétences), même si les évaluations formelles restent importantes pour les élèves excellents. Les élèves se disent plus sensibles aux encouragements et conseils professoraux pour progresser.

En classe de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>, l'impact des évaluations sommatives est considérable. Ces dernières conditionnent pour une part importante la mobilisation scolaire des élèves moyen, en réussite, et excellents. Seuls les élèves en difficulté n'obtenant que très rarement de tels signes évaluatifs se sentent encouragés par les évaluations sommatives, notes et compétences. Ce dernier type d'élève fait part de son désintérêt pour le travail scolaire. Ce résultat démontre que l'espoir de succès conditionne bien largement l'envie de travailler (Chouinard, 2002). L'accumulation de verdicts scolaires négatifs agit sur les élèves comme des miroirs leur renvoyant une piètre image d'eux-mêmes.

De même, l'analyse disjointe des classes de 6<sup>e</sup> du collège A et du collège B montre que l'évaluation par compétence dans le collège A limite, en comparaison du collège B, les sentiments de découragements scolaires chez les élèves moyens et en difficultés. Sur cette donnée, il est possible d'apporter deux éléments. Premièrement, la population scolaire des deux établissements diffère sensiblement. Les élèves du collège A ont en moyenne de meilleurs résultats. Deuxième élément, être un élève en difficulté ou moyen dans une classe pourvue de bons élèves est une épreuve relativement difficile. Dans ce cadre, une évaluation doit pouvoir être rapportée à son contexte (Bressoux et Pansu, 2003).

Enfin, notre étude apporte un éclairage sur les fondements de la mobilisation à et sur l'école. Interrogés sur le sens que les élèves confèrent à l'école, la grande majorité des élèves assure travailler pour obtenir de bonnes notes et compétences et pour obtenir un bon métier plus tard. L'intérêt disciplinaire n'est que peu évoqué par les élèves. Une telle vision utilitariste interroge le sens que confère les élèves à leur présence à l'école (Charlot et coll., 1992), puisque même les élèves excellents du collège A sont plus préoccupés par leur réussite que par l'attrait du savoir. Cette question est fort délicate puisqu'elle amène à interroger, d'une part le type d'individu qui est formé à l'intérieur de l'école française, et d'autre part l'effet de certaines pratiques évaluatives sur les élèves. Dans cette perspective, la pression évaluative semble prendre le pas sur l'essentiel de la mission assignée à l'institution scolaire : réaliser des apprentissages.

## NOTES

1. La *Conduite* est une sorte de guide des études contenant des informations pédagogiques et didactiques.
2. Le questionnaire a été administré à 612 élèves, de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>. Dans le cadre de notre thèse, nous n'avons exploité que les résultats des 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>.
3. Diplôme national du brevet français.
4. Le questionnaire complet se situe en annexe de l'article.
5. Il s'agit d'une passation ayant eu lieu avant la passation finale, laquelle a permis d'interroger une dizaine d'élèves en train de remplir le questionnaire.
6. Nous sommes conscients que ce terme ne convient guère à l'évaluation par compétences, mais il reste pour l'instant un terme générique.
7. Nous rappelons qu'au sein du collège A, les élèves ne rencontrent la notation scolaire qu'en classe de 5.
8. Cette question n° 67 issue du questionnaire est suivie d'une autre plus ouverte enjoignant les élèves de compléter leur réponse si les items présentés ne leur convenaient pas. Les élèves sondés ont confirmé leur réponse initiale (Voir Annexe A).
9. Ce Capes est un concours au sien duquel les étudiants sont recrutés via un système d'épreuves notées.

RÉFÉRENCES

- Allal, L. (2012). À la recherche de paradigmes unificateurs ou de paradigmes intégrateurs. Dans L. Mottier-Lopez et G. Figari. (dir.), *Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques* (p. 181-194). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bain, D. (2003). PISA et la lecture : un point de vue de didacticien. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 25(1), 59-78.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris, France : Maspero.
- Bautier, E., Crinon, J., Rayou, P. et Rochex, J.-Y. (2006). Performances en littéracie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves : analyses secondaires de l'enquête PISA 2000. *Revue française de pédagogie*, 4(157), 85-101.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris, France : La Dispute.
- Bottani, N. et Vrignaud, P. (2005). *La France et les évaluations internationales* [Rapport pour le Haut conseil d'évaluation de l'École]. Paris, France : Ministère de l'Éducation nationale.
- Bouffard, T. et Vezeau, C. (2011). Causes et conséquences de la sous-évaluation de ses compétences. Dans F. Butéra, C. Buchs, et C. Darnon (dir.), *L'évaluation, une menace?* (p. 25-34). Paris, France : Presse universitaire de France (PUF), Collection « Apprendre ».
- Bourdieu, P. et Passeron J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, France : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, France : Les Éditions de Minuit.
- Bressoux P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 1994(108), 91-137.
- Bressoux, P. et Pansu, P. (1998). Norme d'internalité et activités évaluatives en milieu scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 122, 19-29.
- Bressoux, P. et Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris, France : PUF.
- Butéra, F. Buchs, C. et Darnon, C. (dir.). (2011). *L'évaluation, une menace?* Paris, France : PUF, Collection « Apprendre ».
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris, France : Anthropos-Economica.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, France : Colin.
- Chouinard, R. (2002). *Évaluer sans décourager*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Coleman, J., Campbell, E. Q., Hobson, C. F., McPartland, J. M., Mood, A. M., Weinfield, F. D. et York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC : US Government Printing Office, Department of Health, Education and Welfare.
- Daussin, J.-M., Rocher, T. et Troselle, B. (2010). L'attestation de la maîtrise du socle commun est-elle soluble dans le jugement des enseignants? *Éducation et formations*, 79, 45-58. Repéré à [https://cache.media.education.gouv.fr/file/revue\\_79/25/0/DEPP-REF-2010-79-167250.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_79/25/0/DEPP-REF-2010-79-167250.pdf)
- Demoustier, A. et Julia, D. (1997). *Ratio studiorum. Plan raisonné et institution des études dans la compagnie de Jésus*. Paris, France : Belin.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, France : Seuil.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, France : Seuil.
- Durkheim, E. (1990). *L'évolution pédagogique en France*. Paris, France : PUF.
- Duru-Bellat, M. (2016). Parachever l'éducation de tous ou préparer la sélection? Dans F. Dubet et P. Merle (dir.), *Réformer le collège* (p. 31-44). Paris, France : PUF.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique*, Paris, France : PUF.

- Girard, A. et Bastide, H. (1963). La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement. *Population*, 18(3), 473-488. Repéré à [https://www.persee.fr/doc/pop\\_0032-4663\\_1963\\_num\\_18\\_3\\_10590](https://www.persee.fr/doc/pop_0032-4663_1963_num_18_3_10590)
- Grisay, A. (1997). *Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège* [numéro thématique]. *Éducation et formations*, 1997(88).
- Julia, D. (1990). Gaspard Monge, examinateur. *Histoire de l'éducation*, 46, 111-133.
- Merle, P. (2004). Mobilisation et découragement scolaires. L'expérience subjective des élèves. *Éducation et société*, 2004(13), 193-208.
- Merle, P. (2005a). Les explications extrascolaires de la mobilisation des élèves. Contribution à une sociologie de l'expérience subjective. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 38(2), 89-114.
- Merle, P. (2005b). *L'élève humilié : l'école un espace de non droit*. Paris, France : PUF.
- Merle, P. (2007). *Les notes. Secrets de fabrication*. Paris, France : PUF.
- Merle, P. (2009). La démocratisation de l'enseignement entre égalisation et illusions. Dans M. Duru-Bellat et A. van Zanten (dir.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires* (p. 75-94). Paris, France : PUF.
- Merle, P. (2012). L'évaluation des élèves. Une modélisation interactionniste des pratiques professorales. Dans L. Mottier-Lopez et G. Figari. (dir.), *Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques* (p. 81-96). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Merle, P. (2015). L'école française et l'invention de la note. Un éclairage historique sur les polémiques contemporaines. *Revue française de pédagogie*, 193, 77-88.
- Merle, P. et Piquée, C. (2006) La mobilisation des élèves. Déterminants sociaux ou expérience subjective de l'école? *Carrefours de l'éducation*, 22, 95-110.
- Perrenoud, P. (1988). Nouvelles didactiques et stratégies des élèves face au travail scolaire. Dans P. Perrenoud et C. Montandon (dir.), *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs* (p. 175-195). Lausanne, Suisse : Réalités sociales.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Rey, O. et Feyfant, A. (2014). Évaluer pour (mieux) faire apprendre. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 94, 1-44. Repéré à <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=94&lang=fr>
- Rocher, T. (2003). La méthodologie des évaluations internationales de compétences. *Psychologie et psychométrie*, 24, 117-146.
- Rochex, J.-Y. (2006). Le lycée de masse : entre démocratisation et ségrégation. Dans J. Beillerot et N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 229-241). Paris, France : Dunod.
- Vallerand, R. et Thill, E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Montréal, QC : Vigot.

## ANNEXE A

### QUESTIONNAIRE SUR LES ÉVALUATIONS, LES COMPÉTENCES ET APPRÉCIATIONS À L'ÉCOLE : CM2

Ce questionnaire porte sur les compétences, les appréciations, les jugements, les compétences et les notes à l'école. Je mène une enquête auprès des élèves pour connaître leurs avis à propos des évaluations à l'école, compétences, remarques. Ce travail va servir à mieux comprendre ce que ressentent les élèves en classe.

Ce questionnaire est anonyme, personne ne le lira, sauf le chercheur, tu peux donc répondre le plus sincèrement possible ce que tu penses, c'est très important pour mon travail!

Les premières questions, date de naissance, classe, moyenne générale, profession des parents sont très importantes pour la suite.

\*Obligatoire

1. Avant de commencer, j'ai besoin de savoir si tu es\* *Une seule réponse possible.*
  - Une fille
  - Un garçon
2. Ainsi que ta date de naissance\*
3. Indique ta classe\*
4. J'ai besoin de connaître ton pourcentage de réussite cette année\*  
*Une seule réponse possible.*
  - Tu as beaucoup de Non Acquis
  - Tu as un peu de Non Acquis et beaucoup d'En cours d'Acquisition
  - Tu as des En Cours d'Acquisition et Acquis
  - Tu n'as que des Acquis
  - Tu n'as que des « excellent »
5. Indique la profession de ton père\*
6. Et celle de ta mère\*

Merci, tu peux maintenant répondre aux questions. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, ce qui m'intéresse c'est d'avoir ton avis! Réponds donc le plus sincèrement possible!

**Mobilisation scolaire**

7. En classe, tu travailles\* *Une seule réponse possible.*
- Pas du tout
  - Peu
  - Moyennement
  - Beaucoup
8. En classe, tu bavardes\* *Une seule réponse possible.*
- Assez souvent
  - Un peu
  - Rarement
  - Jamais
9. Quand tu ne comprends pas tout de suite une question en classe, que fais-tu?\* *Une seule réponse possible.*
- Tu ne cherches pas vraiment de solution
  - Tu cherches un peu mais tu penses que tu ne trouveras pas
  - Tu cherches de toute façon une réponse
10. En classe, tu as ton matériel\* *Une seule réponse possible.*
- Jamais
  - Peu souvent
  - Assez souvent
  - Toujours
11. En classe, la maîtresse te donne un travail à faire, tu commences à travailler tout de suite :\* *Une seule réponse possible.*
- Jamais
  - Peu souvent
  - Assez souvent
  - Toujours

12. En classe, tu es absent :\* *Une seule réponse possible.*

- Très souvent
- Souvent
- Peu souvent
- Rarement
- Jamais

**Expérience scolaire**

13. Pour toi, le français est une discipline :\* *Une seule réponse possible.*

- Pas du tout intéressante
- Peu intéressante
- Moyennement intéressante
- Intéressante
- Très intéressante

14. Pour toi, les mathématiques sont une discipline\* *Une seule réponse possible.*

- Pas du tout intéressante
- Peu intéressante
- Moyennement intéressante
- Intéressante
- Très intéressante

15. À l'école primaire, est-ce que tu t'es déjà senti encouragé par une maîtresse ou un maître :\* *Une seule réponse possible.*

- Jamais
- Rarement
- Peu souvent
- Souvent

16. À l'école primaire, est-ce que tu t'es déjà senti humilié par une maîtresse ou un maître :\* *Une seule réponse possible.*

Souvent

Peu souvent

Rarement

Jamais

17. Tes résultats scolaires sont\* *Une seule réponse possible.*

Pas du tout bon, je ne travaille pas

Pas bon, pourtant je travaille

Moyens, sans trop travailler

Moyens avec beaucoup de travail

Bons avec peu de travail

Bons avec beaucoup de travail

18. Es-tu content de tes résultats scolaires?\* *Une seule réponse possible.*

Pas du tout satisfait

Un peu

Moyennement

Satisfait

Très satisfait

19. Que penses-tu de tes résultats scolaires?\*

20. Comment expliques-tu tes résultats scolaires?\*

21. Raconte un événement marquant de ta scolarité qui t'a incité à travailler une matière\*

22. Raconte un événement marquant de ta scolarité qui t'a incité à ne pas travailler une matière\*

### ***Expérience subjective face à l'évaluation***

23. Peux-tu expliquer en quelques mots pourquoi tu aimes ou tu n'aimes pas les notes?\*

24. Peux-tu expliquer en quelques mots pourquoi tu aimes ou tu n'aimes pas l'évaluation par compétences?\*

25. Est-ce que c'est grave de faire des erreurs à l'école?\* *Une seule réponse possible.*

Oui, on ne peut pas en faire beaucoup car le professeur aura un mauvais avis sur nous

Oui, c'est pour cela que je ne réponds que lorsque je suis sûr d'avoir la bonne réponse

Oui et non, on peut faire un peu d'erreur mais pas trop souvent sinon le professeur changera d'avis sur nous

Non, à l'école on apprend, et c'est normal de faire des erreurs

26. Quand tu fais ton contrôle, à quoi tu penses?\* *Une seule réponse possible.*

J'ai très peur de rater, je pense à ce que mes parents, mes amis, le professeur vont dire de moi

J'ai peur de rater, je pense à la note que je vais avoir

J'ai un peu peur de rater, mais j'essaie juste de penser au contrôle

Je pense juste au contrôle, je suis concentré car je pense réussir

27. Te compares-tu à un élève dans la classe?\* *Une seule réponse possible.*

Non à personne

A un élève plus faible que moi

A un élève un peu plus fort que moi

A un élève beaucoup plus fort que moi

28. Pour toi, les compétences à l'école sont :\* *Une seule réponse possible.*

Pas du tout importantes

Peu importantes

Moyennement importantes

Très importantes

29. Les compétences servent à :\* *Une seule réponse possible.*
- Classer les élèves
  - Montrer que l'on a réussi le contrôle
  - Montrer les progrès réalisés
  - Ne pas répéter les mêmes erreurs la prochaine fois
30. Tu as remarqué que tu as fait une erreur. Pourtant la maîtresse ou le maître te dit : c'est bien tu as essayé\* *Une seule réponse possible.*
- Tu es content
  - Tu es étonné de sa réponse
  - Tu penses qu'il dit cela pour t'encourager à répondre la prochaine fois
  - Tu penses qu'il se moque de toi
31. Quand tu as une bonne compétence, c'est parce que :\* *Une seule réponse possible.*
- Tu as eu de la chance
  - Le contrôle était facile
  - La maîtresse ou le maître veut t'encourager
  - Tu es doué
  - Tu as bien travaillé
32. Quand tu as une mauvaise compétence, c'est parce que :\* *Une seule réponse possible.*
- Tu n'as pas envie de travailler
  - Tu n'es pas doué
  - Le contrôle était difficile
  - Le professeur est sévère
  - Tu n'as pas assez travaillé

33. Quand tu as une mauvaise compétence, tu es :\* *Une seule réponse possible.*

- Pas du tout triste
- Un peu triste
- Moyennement triste
- Triste
- Très triste

34. Quand tu as une série de mauvaises compétences, tu es :\* *Une seule réponse possible.*

- Pas du tout triste
- Un peu triste
- Moyennement triste
- Triste
- Très triste

35. Dans les classes précédentes, trouvais-tu que tu étais mal évalué?\* *Une seule réponse possible.*

- Très souvent
- Assez souvent
- Peu souvent
- Rarement

36. Cette année, trouves-tu que tu es mal évalué?\* *Une seule réponse possible.*

- Très souvent
- Peu souvent
- Assez souvent
- Très souvent

37. À ton avis, tu mérites tes compétences :\* *Une seule réponse possible.*
- Rarement, car les enseignants remontent souvent mes résultats
  - Peu souvent, car les enseignants remontent un peu mes résultats
  - Assez souvent, car les enseignants remontent rarement mes résultats
  - Très souvent, car je dois mes résultats uniquement à mon travail
38. Qu'est-ce qui te décourage de travailler à l'école?\* *Une seule réponse possible.*
- Rien ne me décourage, car l'école ne m'intéresse plus
  - Une série de mauvaises compétences
  - Une mauvaise compétence
  - Une critique de la maîtresse ou du maître
  - La maîtresse ou le maître qui ne t'explique pas tes erreurs
  - Rien ne peut me décourager, j'ai une motivation à toute épreuve
39. Qu'est-ce qui t'encourage à travailler à l'école?\* *Une seule réponse possible.*
- Rien ne m'encourage, car l'école ne m'intéresse plus
  - La maîtresse ou le maître qui t'explique tes erreurs
  - Un compliment de la maîtresse ou du maître
  - Une bonne compétence
  - Une série de bonnes compétences
  - Rien ne m'encourage spécialement, c'est une habitude pour moi de travailler

40. Quand tu as souvent de mauvaises compétences dans une matière, que fais-tu?\* *Une seule réponse possible.*

Tu arrêtes de travailler

Tu essaies un peu de travailler

Tu continues de travailler jusqu'à ce que tes compétences s'améliorent

41. Quand un travail n'est pas évalué, tu travailles :\* *Une seule réponse possible.*

Très rapidement sans t'appliquer

Avec plus d'application

De la même façon

42. Quand les contrôles sont rendus, tu regardes en premier :\* *Une seule réponse possible.*

La compétence des autres

Ta compétence

Les points que tu recomptes

Les erreurs que tu as faites

43. Quand tu as de mauvaises compétences, lorsque tu en parles à tes parents :\* *Une seule réponse possible.*

Ils ne s'intéressent pas à tes compétences

Ils s'énervent vite

Ils ne sont pas contents au début puis t'encouragent après

Ils te rassurent et t'encouragent

44. Pour toi, parler de tes compétences à tes parents, c'est :\* *Une seule réponse possible.*

- Très difficile
- Difficile
- Moyennement facile
- Facile
- Très facile

45. Est-ce qu'il t'arrive de tricher en classe? \* *Une seule réponse possible.*

- Très souvent
- Souvent
- Peu souvent
- Rarement
- Jamais

46. Si tu triches, pourquoi le fais-tu?\*

47. Si tu triches, comment fais-tu?\*

**Pratiques didactiques professorales**

48. La maîtresse vient te voir pour t'aider\* *Une seule réponse possible.*

- Jamais
- Rarement
- Peu souvent
- Souvent
- Jamais car je suis très bon élève

49. Quand la maîtresse ou le maître vient te voir pour t'aider :\* *Une seule réponse possible.*

- Il ne reste pas longtemps
- Il reste suffisamment longtemps pour t'expliquer
- Il reste longtemps pour t'expliquer et t'encourager
- Il ne reste pas longtemps car il sait que je comprends vite

50. Quand la maîtresse ou le maître t'explique quelque chose :\* *Une seule réponse possible.*

- Il répète ce qu'il faut faire
- Il te réexplique d'une autre façon
- Il cherche à comprendre ce qui te pose problème

51. La maîtresse ou le maître t'interroge :\* *Une seule réponse possible.*

- Jamais
- Rarement
- Peu souvent
- Souvent
- Jamais, car il sait que je connais la réponse

52. Quand la maîtresse ou le maître t'interroge :\* *Une seule réponse possible.*

- Ce sont généralement des questions faciles
- Ce sont des questions normales
- Ce sont des questions difficiles, personne n'a su répondre

53. Quand la maîtresse ou le maître te pose une question :\* *Une seule réponse possible.*

- Il faut répondre tout de suite
- Il attend un peu que tu réfléchisses avant de répondre
- Il attend suffisamment que tu réfléchisses avant de répondre

54. Quand tu hésites pour répondre à une question :\* *Une seule réponse possible.*

- La maîtresse ou le maître interroge un autre élève
- La maîtresse ou le maître te donne la réponse
- La maîtresse ou le maître repose la question différemment pour que tu comprennes la maîtresse ou le maître te donne des indices pour que tu répondes

55. En classe, tu dois travailler souvent sur :\* *Une seule réponse possible.*
- Des exercices plus faciles que pour les autres élèves
  - Les mêmes exercices que les autres élèves
  - Des exercices plus difficiles que pour les autres élèves
56. En classe, la maîtresse ou le maître :\* *Une seule réponse possible.*
- N'est pas gentil avec toi
  - Est normal avec toi
  - Est gentil avec toi
57. En classe, la maîtresse ou le maître commence souvent les cours par des questions à la classe. Lorsqu'il t'interroge, il :\* *Une seule réponse possible.*
- Prend rarement en compte tes idées pour faire avancer le cours
  - Prend un peu en compte tes idées pour faire avancer le cours
  - Prend assez souvent en compte tes idées pour faire avancer le cours
58. C'est quoi pour toi une bonne maîtresse ou un bon maître?\*

**Niveau d'estime de soi scolaire**

59. En classe, tu as l'impression de bien travailler :\* *Une seule réponse possible.*
- Rarement
  - Peu souvent
  - Assez souvent
  - Très souvent
60. En classe, tu as l'impression de faire ton travail :\* *Une seule réponse possible.*
- Très lentement
  - Lentement
  - A vitesse normale
  - Rapidement

61. En classe, la maîtresse ou le maître te dit que tu fais très bien ton travail :\* *Une seule réponse possible.*

- Rarement
- Peu souvent
- Assez souvent
- Très souvent

62. Quand tu dois te rappeler ce que tu as appris, cela revient :\* *Une seule réponse possible.*

- Très difficilement
- Difficilement
- Assez facilement
- Facilement

63. En classe, tu es interrogé? \* *Une seule réponse possible.*

- Jamais
- Au début de la leçon, quand le professeur demande l'avis de la classe
- À la fin de la leçon, après les exercices quand il faut faire une synthèse

64. Quand tu dois imaginer une réponse à une question, cela vient :\* *Une seule réponse possible.*

- Très difficilement
- Difficilement
- Assez facilement
- Très facilement

#### **Valorisation familiale de l'école**

65. Pourquoi travailles-tu à l'école? \* *Une seule réponse possible.*

- Je ne travaille pas car il est possible d'avoir un métier sans réussir à l'école
- Pour avoir de bonnes compétences

- Parce que mes parents m'obligent à travailler
- Pour avoir de bonnes compétences et avoir un bon métier plus tard
- Parce que certaines matières m'intéressent vraiment

66. Pourquoi travailles-tu à l'école? Réponds si les choix proposés au-dessus ne te conviennent pas

67. A la maison, tu travailles :\* *Une seule réponse possible.*

- Pas du tout
- Peu
- Moyennement
- Beaucoup

68. Tes parents s'occupent de ton travail scolaire?\* *Une seule réponse possible.*

- Jamais
- Rarement
- Peu souvent
- Souvent
- Très souvent

69. Pour tes parents, avoir de bonnes compétences à l'école, c'est?\* *Une seule réponse possible.*

- Peu important
- Moyennement important
- Important
- Très important

70. Peux-tu expliquer en quelques mots si tes parents ont des attentes précises pour tes résultats scolaires?\*

Je te remercie beaucoup pour le temps que tu as passé pour ce questionnaire.

STÉPHANE BÉNIT est docteur en sciences de l'éducation et professeur d'EPS à l'Université de Reims. Il est membre du LIRTES (*Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les transformations des pratiques éducatives et des pratiques sociales*, EA 7313). Il a soutenu sa thèse de doctorat, intitulée *L'expérience subjective des écoliers et des collégiens face aux pratiques évaluatives*, en octobre 2018 à l'Université de Paris-Est. [stephane.benit@univ-reims.fr](mailto:stephane.benit@univ-reims.fr)

PHILIPPE SARREMEJANE est professeur de Sciences de l'éducation à l'Université de Paris Est. Il est membre du LIRTES (*Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les transformations des pratiques éducatives et des pratiques sociales*, EA 7313). Ses dernières publications sont *L'éthique du sport* (2017, Éditions Sciences Humaines) et « Le bien-être à l'école, analyse et épistémologie d'une notion » (2017, *Recherches et éducations*). [p.sarremejane@sfr.fr](mailto:p.sarremejane@sfr.fr)

STÉPHANE BÉNIT is a doctor in educational sciences and Professor of Physical Education at the Université de Reims. He defended his thesis, titled *L'expérience subjective des écoliers et des collégiens face aux pratiques évaluatives* [The Subjective Experience of Primary Schoolchildren and Secondary School Pupils Experiencing Assessment Practices], in October 2018 at the University of Paris Est. He is a member of LIRTES (*Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les transformations des pratiques éducatives et des pratiques sociales*, EA 7313). [stephane.benit@univ-reims.fr](mailto:stephane.benit@univ-reims.fr)

PHILIPPE SARREMEJANE is Professor of Educational Sciences at the University of Paris Est. He is a member of LIRTES (*Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les transformations des pratiques éducatives et des pratiques sociales*, EA 7313). His latest publications include *L'éthique du sport* [The ethics of sport] (2017, Éditions Sciences Humaines), and “Le bien-être à l'école, analyse et épistémologie d'une notion [Well-being at school, analysis and epistemology of a notion]” (2017, *Recherches et éducations*). [p.sarremejane@sfr.fr](mailto:p.sarremejane@sfr.fr)