

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA PRISE EN CHARGE DE L'ESTIME DE SOI DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE LORS DE
L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES : UNE ANALYSE DES PRATIQUES SOUS
L'ANGLE DE « LA BOUCLE ÉVALUATIVE ».

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
MAÎTRISE EN ÉDUCATION (ÉDUCATION ET PÉDAGOGIE)

PAR
AURYANE D'OR

JUIN 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à exprimer ma profonde gratitude à mon directeur, Serigne Ben Moustapha Diédhiou, sans qui ce mémoire n'aurait jamais pu voir le jour. Merci infiniment pour ton soutien constant, ta patience et ta disponibilité. Merci pour ton implication à toute épreuve.

Je remercie également les professeurs de l'UQAM qui m'ont guidée tout au long de ce parcours.

Un grand merci aux enseignants qui ont accepté de partager leurs précieuses expériences malgré des emplois du temps parfois très chargés et des créneaux parfois compliqués. Votre collaboration a été essentielle à la réalisation de cette recherche. Tout ce travail n'aurait jamais pu être possible sans vous.

Je souhaite aussi remercier chaleureusement mes collègues de travail, Isabelle, Catherine, Paola et tous les autres membres de l'AECSED. Les moments passés ensemble lors des séances de rédaction les mardis et mercredis ont été un véritable moteur pour ma motivation, même lors de périodes plus stressantes.

À mon compagnon, merci de m'avoir soutenue chaque jour. Merci de m'avoir encouragée et de m'avoir poussée à terminer ce mémoire. Sans toi, je n'y serais pas arrivée.

Enfin, je n'oublie pas mes parents et toute ma famille, qui, malgré la distance, m'ont soutenue et encouragée dès le début de cette aventure. Leur amour et leur bienveillance ont été ma force, notamment lors des moments plus difficiles. Merci infiniment.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES FIGURES	v
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	vii
RÉSUMÉ	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 Problématique de l'évaluation des apprentissages au Québec	4
1.1 Le contexte de l'évaluation des apprentissages au Québec	4
1.1.1 L'évolution de l'évaluation des apprentissages	4
1.1.2 L'évaluation dans l'approche par compétences	6
1.1.2.1 Les finalités de l'évaluation des apprentissages au Québec	8
1.1.2.2 La démarche d'évaluation des apprentissages	12
1.1.3 Les enjeux de l'évaluation sur la réussite des élèves au Québec	13
1.2 La recension des écrits sur la prise en charge de l'estime de soi des élèves dans l'évaluation des apprentissages	15
1.2.1 Les recherches centrées sur l'influence de l'évaluation des apprentissages sur l'estime de soi	16
1.2.2 Les recherches centrées sur l'influence de l'estime de soi sur la réussite à l'évaluation des apprentissages	18
1.3 Question générale de recherche	20
CHAPITRE 2 Le cadre conceptuel de l'estime de soi et de l'évaluation	21
2.1 Le concept d'estime de soi	21
2.2 Le concept de « boucle évaluative »	24
2.3 Questions spécifiques de recherche	28
CHAPITRE 3 Méthodologie	30
3.1 Le choix d'une recherche qualitative interprétative	30
3.2 La présentation des participants à la recherche	32
3.3 La méthode de collecte des données	33
3.4 La transcription des données	34

3.5 La stratégie d'analyse	36
3.6 Considérations éthiques	37
CHAPITRE 4 Résultats	38
4.1 Façonner une vision de l'évaluation qui transcende la simple mesure des acquis	38
4.1.1 La déconstruction d'une vision de l'évaluation centrée sur la note	39
4.1.1.1 Approche utilitaire de la note	39
4.1.1.2 Le travail de conscientisation	42
4.1.2 La promotion d'une approche positive et valorisante de l'évaluation	43
4.1.2.1 Une vision des apprentissages centrée sur l'évaluation continue.....	45
4.1.2.2 Une vision de l'évaluation centrée sur la régulation	48
4.1.2.3 Une vision de l'évaluation centrée sur l'auto-évaluation	50
4.2 Organiser des activités concernant l'évaluation en les articulant à des principes de transparence, de bienveillance et de réussite durable des élèves	52
4.2.1 La préparation des élèves aux évaluations selon un processus sécurisant	53
4.2.2 La mise en œuvre de méthodes d'évaluation au service de la compréhension et de la réussite.....	56
4.2.3 La transmission des résultats d'une évaluation qualitative comme catalyseur de métacognition pour une réussite durable des élèves.....	60
4.3 Varier les leviers méthodologiques de prise en charge de l'estime de soi lors de l'évaluation 65	
4.3.1 La valorisation des efforts, des progrès et de l'implication des élèves	66
4.3.2 L'aide comme levier méthodologique pour fournir un soutien adapté aux élèves	67
4.3.3 L'autonomie/engagement comme levier méthodologique pour une meilleure implication responsable des élèves dans l'évaluation	69
4.3.4 La gestion du stress comme levier méthodologique pour un meilleur contrôle de l'anxiété de performance chez les élèves dans l'évaluation	70
4.3.5 Synthèse des leviers méthodologiques pour l'estime de soi des élèves	71
CHAPITRE 5 Une discussion des résultats sous l'angle de la « boucle évaluative »	73
5.1 Transformer les représentations de l'évaluation : le rôle d'une vision positive et de la « boucle évaluative »	74
5.2 Contrer le stress et l'anxiété de performance des élèves lors des évaluations : l'importance de la variation des stratégies enseignantes	77
5.3 Transparence et bienveillance : des valeurs clés dans le développement de l'estime de soi des élèves lors des évaluations	79
CONCLUSION GÉNÉRALE	81
ANNEXE A Lettre d'invitation	85
ANNEXE B Canevas d'entretien individuel semi-dirigé	86
BIBLIOGRAPHIE	90

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 : Les étapes de la démarche d'évaluation (Laurier, 2014, p. 36)	12
Figure 2.1 : La boucle évaluative (Khordoc, 2021)	26

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 : Convention de transcription des données (Billig, 1996)	36
--	----

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CER : Comité institutionnel d'Éthique de la Recherche

CM1 : Cours moyen 1

CM2 : Cours moyen 2

ENSx : Enseignant x (numéro selon l'attribution)

MEQ : Éducation du Québec

UQAM : Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Ce mémoire explore la question de la prise en charge de l'estime de soi des élèves lors des évaluations des apprentissages. Dans le domaine des sciences de l'éducation, la préoccupation pour le bien-être des élèves et la mobilisation d'une évaluation plus positive sont des sujets de discussion récurrents. Un rapport du *Conseil supérieur de l'éducation* souligne l'importance de faire en sorte que l'évaluation soit une expérience positive pour tous. En effet, depuis plusieurs années, les spécialistes en sciences de l'éducation prônent une évaluation centrée sur le processus d'apprentissage plutôt que sur la sanction. Leurs travaux ont révélé que les méthodes d'évaluation traditionnelles, c'est-à-dire axées sur les notes et le classement, sont souvent associées à des expériences stressantes et négatives. Ainsi, en rupture avec les méthodes d'évaluation traditionnelle, les recherches plus récentes mettent en avant que l'objectif premier de l'évaluation devrait surtout être d'aider l'élève à progresser.

Dans ce contexte, nous avons mené une recherche auprès d'enseignants de 6^e année du primaire pour explorer les pratiques qui favorisent l'estime de soi des élèves lors des évaluations. Nous avons adopté une approche qualitative interprétative pour recueillir des informations sur les stratégies utilisées par les enseignants. Les résultats de notre recherche ont ainsi mis en évidence les trois axes fondamentaux que les enseignants de 6^e année mobilisent pour promouvoir l'estime de soi des élèves lors des évaluations : une vision positive de l'évaluation qui va au-delà de la simple mesure des acquis, des pratiques évaluatives bienveillantes, transparentes et axées sur la réussite durable, et des méthodes diversifiées pour renforcer l'estime de soi des élèves.

En somme, cette étude propose un portrait des pratiques évaluatives des enseignants de 6^e année du primaire au Québec et suggère des pistes pour promouvoir et soutenir l'estime de soi des élèves lors des temps d'évaluation.

Mots clés : Anxiété, boucle évaluative, école québécoise, enseignant de 6^e année, estime de soi, évaluation des apprentissages, pédagogie bienveillante, rétroaction, recherche qualitative, vision positive de l'évaluation.

ABSTRACT

This dissertation explores the question of how to address students' self-esteem in learning assessments. In the field of educational sciences, concern for students' well-being and the mobilization of more positive assessment are recurrent topics of discussion. A report by the *Conseil supérieur de l'éducation* stresses the importance of making assessment a positive experience for all. In fact, for several years now, specialists in the educational sciences have been advocating assessment that focuses on the learning process rather than on punishment. Their work has revealed that traditional assessment methods, in other words, those based on marks and grading, are often associated with stressful and negative experiences. Thus, in a break with traditional assessment methods, more recent research emphasizes that the primary aim of assessment should be to help students progress.

In this context, we conducted research with grade 6 elementary school teachers to explore practices that promote students' self-esteem during assessments. We adopted an interpretative qualitative approach to gather information on the strategies used by teachers. The results of our research highlighted the three fundamental axes that grade 6 teachers mobilize to promote students' self-esteem during assessments : a positive vision of assessment that goes beyond the simple measurement of achievement; assessment practices that are caring, transparent and focused on sustainable success; and diversified methods for building students' self-esteem.

In short, this study offers a portrait of the assessment practices of 6th grade teachers in Quebec, and suggests ways to promote and support students' self-esteem during assessment time.

Keywords : Anxiety, evaluative loop, Quebec school, Grade 6 teacher, self-esteem, evaluation of learning, caring pedagogy, feedback, qualitative research, positive view of evaluation.

INTRODUCTION

Ce projet de recherche porte sur la prise en charge de l'estime de soi des élèves lors des évaluations des apprentissages. Plus précisément, cette recherche vise à documenter les pratiques d'évaluation du personnel enseignant au regard de l'estime de soi des élèves du primaire au Québec. Les pratiques évaluatives seront analysées à la lumière de la boucle évaluative.

Durant mon expérience d'enseignement, lors d'un stage en sixième année du primaire dans une classe à pédagogie alternative, je me suis aperçue que l'approche était différente par rapport à un enseignement traditionnel : on cherche à favoriser l'autonomie des élèves, à les conscientiser sur le fait qu'ils sont acteurs de leurs apprentissages et l'on donne davantage de sens à ces derniers. Les élèves connaissent le but exact de leur démarche d'apprentissage. Ces différences faisaient en sorte que l'approche de l'enseignement était plus positive que dans l'enseignement traditionnel. Cette expérience a soulevé en moi une question quant à ma pratique : comment rendre ma pratique d'enseignement plus positive ? C'est alors que j'ai découvert un enseignant qui utilise une pratique d'évaluation positive, appelée « la boucle évaluative », qui lui a permis de changer considérablement la vision de ses élèves face à l'évaluation. La boucle évaluative est une méthode offrant aux élèves la possibilité de recommencer l'évaluation jusqu'à l'atteinte des objectifs visés (Connac, 2017). Les élèves comprenaient alors mieux le sens de l'évaluation et se sentaient plus sereins vis-à-vis de celle-ci.

Un regard rapide sur l'histoire de l'évaluation des apprentissages permet de constater que, dans le domaine de l'éducation, l'évaluation est passée par plusieurs étapes : celle de la sanction et de la pénalisation des « fautes », d'abord, et au cours des dernières décennies, celle de la reconnaissance de l'erreur (Astolfi, 1997). L'erreur est aujourd'hui de plus en plus acceptée et intégrée à l'apprentissage. En effet, avec l'approche par compétences, on se rend compte que l'erreur est acceptée. Cependant, elle semble toujours être une source de stress en ce sens qu'elle véhicule une image négative auprès des élèves, impactant négativement leur estime de soi (Lhote, 2021 ; Maltais et Herry, 1997 ; Larocque, 2007 ; Rousseau et al., 2009 ; Fréchette-Simard, 2023 ; Cocullo, 2014 ; Hanin et al. 2022). On en vient donc à se demander comment réduire le stress auquel les élèves font face lors de l'évaluation. Comment pourrait-on changer le regard qu'ils portent à l'erreur ?

Quelles sont les stratégies et/ou pratiques qui pourraient renforcer leur estime de soi ? Ce sont autant de questions génériques qui ont touché ma sensibilité de chercheuse et m'ont poussée à envisager une investigation des pratiques d'enseignement et d'évaluation.

Mon désir de faire de la recherche en évaluation s'est précisé au fil des sessions de mon parcours à la maîtrise, me conduisant à chercher à documenter la manière dont les pratiques évaluatives prennent en charge l'estime de soi des élèves. L'hypothèse de travail au cœur de cette recherche est la suivante : le fait de documenter cette dimension de la pratique enseignante peut aider à comprendre comment mieux accompagner les élèves. Aussi, la démarche d'investigation permettrait de faire un état des lieux des connaissances sur les pratiques d'évaluation en lien avec la prise en charge de l'estime de soi des élèves. L'intérêt de cette recherche serait aussi d'aider davantage au développement de la responsabilisation et de l'autonomisation des élèves. Globalement, cette recherche favoriserait une meilleure compréhension de la démocratisation de la réussite, notamment lorsque l'on analyse les pratiques d'évaluation à la lumière d'une vision plus positive de l'évaluation.

En matière d'organisation, ce projet de mémoire est composé de cinq chapitres. Le premier chapitre présente la problématique qui est centrée sur l'évolution de l'évaluation des apprentissages dans le contexte québécois ainsi que des finalités de celle-ci en rapport avec l'estime de soi. Un tour d'horizon des recherches effectuées sur le sujet est fait afin de pouvoir poser la question de recherche. Le deuxième chapitre contient le cadre conceptuel qui mobilise deux concepts précis : le concept d'estime de soi et le concept de boucle évaluative, cette dernière étant articulée à une vision positive de l'évaluation. À la fin de ce chapitre, la question de recherche est précisée. Le troisième chapitre concerne la méthodologie qui expose d'une part le processus de collecte de données et d'autre part, les balises éthiques qui encadrent la participation des enseignants¹ à cette recherche. Des indications concernant les méthodes d'analyse des données sont aussi précisées dans ce chapitre. Le quatrième chapitre présente les résultats de recherche autour de trois axes fondamentaux par lesquels les enseignants travaillent à promouvoir l'estime de soi des élèves lors des évaluations. Et enfin, le dernier chapitre présente la discussion des résultats sous l'angle de la

¹ Dans un souci de lisibilité et afin d'alléger le texte, le masculin générique est utilisé. Cette convention rédactionnelle n'implique aucune exclusion des personnes de genre féminin ou non binaire.

boucle évaluative, soit une vision positive et éducative de l'évaluation qui valorise et encourage les progrès des élèves plutôt que la sanction de leurs erreurs.

CHAPITRE 1

Problématique de l'évaluation des apprentissages au Québec

1.1 Le contexte de l'évaluation des apprentissages au Québec

Cette section présente le contexte de l'évaluation des apprentissages au Québec en mettant en relief son évolution, c'est-à-dire le passage d'une évaluation centrée sur le contrôle des connaissances mémorisées à une évaluation centrée sur le développement des compétences. Elle expose aussi les principales finalités de l'évaluation des apprentissages ainsi que les formes d'évaluation qui y sont associées et la démarche d'évaluation dans une approche par compétences. Puis, les enjeux de l'évaluation sont brièvement abordés.

1.1.1 L'évolution de l'évaluation des apprentissages

L'évaluation des apprentissages a toujours été au cœur des sujets en éducation et ne cesse d'évoluer. Suivant Cantat (2009), ce sont les Jésuites qui sont à l'origine des pratiques pédagogiques et évaluatives des pays occidentaux. Leurs conceptions et pratiques centraient les évaluations sur le classement des élèves les uns par rapport aux autres ; les enseignants faisant comprendre aux élèves les plus en difficulté ainsi qu'à leurs parents qu'ils feraient mieux d'abandonner l'école.

Au Québec, comme le soulignent Durand et Chouinard (2012), les pratiques évaluatives ont évolué à travers trois grandes périodes. La première période s'étend des années 1760 aux années 1960, c'est-à-dire de la naissance d'un système scolaire public à la Révolution tranquille qui a marqué un tournant. Durant cette période, l'évaluation était surtout centrée sur les connaissances, comme à l'époque des Jésuites. La priorité était alors donnée au rendement plutôt qu'à la compréhension des enseignements. Les enseignants s'attardaient beaucoup sur l'évaluation des connaissances mémorisées et restituées. Le but de l'apprentissage était d'avancer, d'accumuler et de retenir des connaissances au lieu d'approfondir les apprentissages. Comme dit Cantat (2009), on faisait du « bourrage de crâne ». Ce problème était parmi les sujets traités dans le *Rapport Parent* écrit en 1960, lors de la réforme du système d'éducation (Cantat, 2009).

Dans le prolongement des réformes amorcées avec le Rapport Parent, la direction des programmes du ministère de l'Éducation a rédigé, dans les années 80, de nouveaux programmes présentant les objectifs et des contenus de formation clairs. Ces programmes, davantage basés sur l'approche comportementale, centraient l'évaluation sur les objectifs (approche par objectifs), marquant la deuxième grande période de l'évaluation des apprentissages. Suivant Nguyen et Blais (2007 ; voir aussi De Landsheere et De Landsheere, 1984), l'évaluation dans l'approche par objectifs visait surtout à mesurer ou préciser les changements observables chez les élèves, pendant et après une séquence d'apprentissages. Évoluant dans le cadre d'un système éducatif aux finalités formalisées, les enseignants évaluaient surtout les objectifs par facilité et non par importance. Nguyen et Blais (2007) montrent que c'est surtout le résultat qui était évalué et non la démarche utilisée par l'élève. De fait, malgré l'effort de vouloir atteindre une équité pour tous et une standardisation des contenus, le ministère de l'Éducation du Québec constate, dès 1986, que les élèves n'avançaient pas tous au même rythme ni de la même façon (Durand et Chouinard, 2012) ; ce qui est en soi un véritable problème. Il s'y ajoute qu'en 1992, le Conseil supérieur de l'éducation fait la remarque que la notion de régulation n'était pas encore ancrée dans les pratiques évaluatives et pédagogiques (Gouvernement du Québec, 2003); alors que celle-ci était une pratique d'importance pour soutenir les apprentissages des élèves. Ainsi, afin de s'ajuster, le ministre de l'Éducation du Québec choisit, en 1996, de franchir un cap en proposant une nouvelle mission éducative : favoriser le rôle de l'apprenant dans son apprentissage et évaluer sa capacité à mobiliser des ressources pour résoudre des problèmes particuliers. Ce changement amorce le passage à la troisième grande période dans l'évaluation des apprentissages : l'évaluation des compétences (approche par compétences). La notion de compétence doit être comprise dans le sens que lui donne Tardif (2006), soit « comme un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006, p. 22).

Au Québec, le choix de l'approche par compétences conduit à repenser les principales fonctions de l'évaluation, pour les articuler autour de trois axes : (1) soutenir la progression de l'apprentissage chez l'élève ; (2) établir le bilan des apprentissages réussis et le degré de leur maîtrise ; (3) assurer la régulation du système (Inchauspé et al., 1997, p. 92). Pour être plus précis, dans l'approche par compétences, les évaluations sont des situations qui préparent l'élève à la vie courante et sont donc proches de celles que l'on peut vivre tous les jours (Scallion, 2007). Le même auteur mentionne que

ce n'est plus seulement la réponse finale qui intéresse l'évaluateur, mais surtout l'ensemble du cheminement de l'élève ou du processus de résolution d'un problème précis. Il apparaît ainsi que l'approche par compétences contraindrait les enseignants à revoir en profondeur leurs pratiques d'évaluation en ce sens qu'il n'est plus envisageable d'évaluer séparément les connaissances des élèves (Nguyen et Blais, 2007). Ces changements peuvent rendre la tâche plus ardue pour l'enseignant, qui n'a plus les repères structurant l'évaluation, comme c'était le cas avec l'approche par objectifs. En revanche, l'approche par compétences permet d'enrichir les connaissances des élèves, de rendre les apprentissages plus concrets et plus significatifs pour ceux-ci (Scallon, 2007).

1.1.2 L'évaluation dans l'approche par compétences

En adoptant une approche par compétences, le Québec incite les enseignants à mobiliser l'évaluation pour suivre et comprendre les progrès de chaque élève. En effet, comme approche pédagogique, l'approche par compétences met l'accent sur le développement des compétences des élèves plutôt que sur la simple transmission de connaissances. Elle considère que les élèves ont des aptitudes et des besoins différents et vise à les accompagner dans leur progression individuelle.

L'évaluation conduite dans une approche par compétence présente de nombreux avantages pour les élèves, notamment en ce qui concerne la régulation des apprentissages et la différenciation pédagogique (Allal, 2019 ; Black et Wiliam, 2018 ; Scallon, 2004). Elle amène les enseignants à fournir des rétroactions plus précises et adaptées, ce qui permet aux élèves de mieux comprendre leurs erreurs et d'ajuster leur apprentissage en conséquence (Mansour, 2012 ; Mottier Lopez et Girardet, 2022 ; Yerly et al., 2019). L'évaluation dans l'approche par compétences privilégie aussi des méthodes (auto-évaluation, co-évaluation, rétroaction, etc.) qui encouragent le développement de la métacognition, celle-ci permettant aux élèves de réfléchir sur leur propre processus d'apprentissage (Scallon, 2007 ; Yerly et Monney, 2022). Ces pratiques encouragent et aident les élèves à comprendre leurs forces et leurs défis : ils deviennent ainsi plus autonomes dans leur démarche d'apprentissage.

De plus, grâce à l'approche par compétences, les enseignants peuvent adapter leur enseignement en fonction des besoins individuels de chaque élève (Ministère de l'Éducation, 2021). Ils peuvent proposer des activités, des supports et des évaluations différenciés en fonction du niveau de

compétence de chacun. Les pratiques d'évaluation différenciées permettent aux élèves de progresser à leur rythme et de développer pleinement leur potentiel. Elles démocratisent la réussite (Diédhiou et al., 2022) en ce sens qu'elles éviteraient d'abandonner des élèves en difficulté ou de freiner ceux qui sont plus avancés. La démocratisation de la réussite fait toute la différence dans la pratique évaluative et amène le système vers une évaluation plus positive et éducative (Merle, 2018). En d'autres mots, au lieu de se concentrer uniquement sur la notation et la sanction des erreurs, les évaluations sont conçues pour permettre aux élèves de démontrer leurs compétences, de réfléchir sur leurs apprentissages et de recevoir des feedbacks constructifs pour s'améliorer. Cela renforce la motivation intrinsèque des élèves, car ils sont encouragés à apprendre pour le plaisir de maîtriser de nouvelles compétences, plutôt que pour éviter des punitions.

Au Québec, l'engagement dans des évaluations de compétences conduira le ministère à instaurer en 2011 un bulletin national pour toutes les écoles québécoises (préscolaire, primaire et secondaire) en vue de soutenir les commissions scolaires (actuellement renommées centres de services scolaires) et pour rendre compte de l'état d'avancement des élèves par rapport au programme de formation. Certaines compétences sont regroupées puis pondérées, des dates de remise de bulletin sont annoncées, les résultats des élèves et du groupe sont mis en pourcentages, les critères d'évaluation sont reformulés, etc. Ces changements suscitent beaucoup de discussions autour de leur cohérence et de ce nouveau bulletin obligatoire pour tous : certains trouvent que ce nouveau bulletin n'est en réalité qu'une modification esthétique sans pour autant remettre en question le lien avec l'approche par compétences (Durand et Chouinard, 2012). À contrario, d'autres s'interrogent sur la cohérence entre la démarche d'évaluation et la transmission des résultats par le bulletin national, notamment en regard des exigences d'une approche par compétences (Durand et Chouinard, 2012). Il serait ainsi tentant de penser, comme l'ont fait observer certains auteurs (Lamarche, 2017 ; Scallon, 1988 ; Scallon, 2007 ; Talbot, 2009), que, malgré la bonne intention de communiquer avec les familles, le bulletin ne semble pas refléter réellement les apprentissages des élèves, puisqu'il réintègre une dimension de comparaison de l'élève avec le groupe, c'est-à-dire une interprétation normative. Soulignons que la comparaison de la moyenne de l'élève à celle du groupe pourrait créer des tensions et installer un esprit de compétition néfaste dans une approche par compétences qui prône la progression des apprentissages. Rappelons que, dans l'approche par compétences, l'idéal serait que les élèves puissent situer leur niveau de connaissances par rapport

au seuil de réussite attendu, et non plus par rapport à la moyenne de groupe. Le Conseil supérieur de l'éducation (2018) voudrait d'ailleurs amener l'apprenant à se situer par rapport à ce que l'on attend de lui, ce qui entre en cohérence avec l'interprétation critériée.

1.1.2.1 Les finalités de l'évaluation des apprentissages au Québec

Au Québec, l'évaluation des apprentissages répond à deux finalités principales : soutenir les apprentissages et reconnaître les acquis. En rapport avec les travaux centrés sur les expériences de classe (Morrisette, 2010 ; Allal et Mottier Lopez, 2007), il convient de souligner que la fonction de soutien à l'apprentissage est associée à l'évaluation formative, tandis que celle de reconnaissance des compétences est associée à l'évaluation sommative ou certificative. Comme on le verra, l'évaluation formative a une fonction pédagogique : elle est souvent présentée aux élèves comme un exercice précédant l'évaluation sommative et non comme une évaluation en tant que telle. Tandis que l'évaluation sommative a plutôt une fonction administrative (plus formelle), puisque c'est la reconnaissance des compétences qui est visée (Laurier, 2014).

La finalité de soutien des apprentissages de l'évaluation : Elle est généralement associée à l'évaluation formative. Elle se réalise de manière continue dans le processus d'enseignement-apprentissage et intègre aussi l'évaluation diagnostique. Les pratiques d'évaluation relevant de cette finalité (évaluation diagnostique, évaluation formative) ont pour but d'aider les élèves à s'améliorer.

L'évaluation diagnostique : Elle se réalise généralement, en début de séquence, dans le but de connaître le niveau de connaissances des élèves. L'information qu'elle procure permet surtout à l'enseignant de planifier la séquence d'apprentissages en fonction des besoins des élèves de sa classe (Merle, 2018 ; Talbot, 2009). Il ne peut donc pas en tenir compte pour la note finale au bulletin. Signalons d'ailleurs que l'évaluation diagnostique n'est pas conçue pour avoir des notes. Elle peut même être anonyme dans la mesure où l'objectif est simplement d'orienter l'enseignement pour répondre au mieux aux besoins de la classe et de se situer dans la zone proximale de développement (Merle, 2018). Cette zone se trouverait entre ce que l'élève est capable de faire seul et ce qu'il est incapable de faire, même s'il est aidé. C'est donc ce que l'élève est capable de faire avec de l'aide.

L'évaluation formative : Les travaux (Laurier, 2014; Morrissette, 2010 ; Allal et Mottier Lopez, 2007) montrent que beaucoup d'enseignants ne vont pas faire la distinction entre une évaluation formative et la phase d'exercice, car l'évaluation formative a pour but de réguler l'apprentissage. Dit autrement, l'évaluation formative favorise la réflexion métacognitive de l'élève sur ses apprentissages. Son but est d'informer l'élève sur ses difficultés et ses progrès personnels.

Suivant Allal (2019) et Mottier Lopez et Dechamboux (2019), l'évaluation formative prend souvent place dans le continuum du processus d'enseignement-apprentissage, et ce, grâce à la régulation (proactive, interactive, rétroactive). En effet, une fois la séquence entamée, la séance de découverte faite, ainsi que plusieurs temps d'exercices effectués, l'enseignant peut proposer des évaluations dites formatives. L'évaluation formative est une évaluation au service des apprentissages : elle permet de guider la progression des élèves et exige de l'enseignant d'être attentif aux difficultés des apprenants (Scallon, 1988). Cette évaluation est aussi considérée comme intégrée au processus d'apprentissage (Merle, 2018). Son but n'est pas de sanctionner ou de reconnaître les acquis, encore moins d'attribuer des notes. L'évaluation formative permet plutôt de réguler les apprentissages : elle a donc une fonction pédagogique et didactique (Talbot, 2009). Dit autrement, elle permet de réguler les apprentissages des élèves et de savoir ce qu'ils peuvent améliorer.

La notion de régulation, au sens d'Allal (2019), est l'ajustement de l'apprentissage et des actions pédagogiques. Cette notion peut être différente selon le moment auquel elle va avoir lieu : elle peut être proactive, interactive ou rétroactive. L'enseignant peut, en effet, mettre en garde les élèves sur des éléments plus difficiles qui ont souvent été source d'erreurs dans le passé, et ce, avant une évaluation sommative. Il s'agit alors de régulation proactive. Ensuite, il y a la régulation interactive qui privilégie les échanges oraux pour répondre directement aux besoins des élèves, notamment lors d'une activité dans laquelle ils n'arrivent pas à mettre en place des stratégies efficaces. Dans ce cas, l'enseignant va corriger les erreurs directement. Enfin, il y a la régulation rétroactive. Elle permet à l'enseignant de revenir sur les erreurs commises par les élèves lors d'une évaluation afin d'y remédier par la suite. Cela se fait généralement à l'aide de commentaires directement annotés sur la production écrite, mais peut également se faire à l'oral pour le groupe, notamment sur des erreurs qui reviennent

régulièrement ou de manière individuelle par rapport à une dimension bien spécifique de l'apprentissage. L'évaluation formative est aussi utile pour l'enseignant : elle l'amène à se remettre en question par rapport à sa pratique d'enseignement et d'apprentissage, ce qui va lui permettre de s'ajuster en fonction des besoins de sa classe (Merle, 2018 ; Talbot, 2009).

Soulignons aussi que, dans le contexte d'évaluation formative, les élèves ont le ***droit à l'erreur***. C'est même une étape importante du processus d'apprentissage et une source d'informations. L'enseignant peut se servir des erreurs comme des leviers, puisque le but est de faire progresser les élèves (Gérard Bief, 2009). Il n'y a donc pas de notes, car ce sont les commentaires (rétroactions) qui ont leur importance et qui vont permettre une meilleure compréhension des erreurs. On comprend donc la perspective du Ministère par rapport à ce format de l'évaluation, notamment lorsqu'il souligne que, « l'élève n'apprend pas pour être évalué, il est évalué pour mieux apprendre » (Gouvernement du Québec, 2003, p. 14). L'évaluation est donc subordonnée à l'apprentissage, c'est-à-dire qu'elle est pleinement au service de l'apprentissage. D'ailleurs, selon Scallon (1988), l'évaluation formative est une « non-évaluation », puisque la notion d'évaluation est souvent associée, dans le langage courant, à la notation et la reconnaissance des acquis.

En somme, la finalité de soutien à l'apprentissage est essentiellement portée par la fonction formative de l'évaluation : elle permet de donner à chaque élève des rétroactions qui vont lui indiquer ses forces et faiblesses. Au départ, les rétroactions vont être faites par l'enseignant, mais le but est que l'élève devienne autonome et puisse s'autoévaluer et s'autoréguler et donc développer sa métacognition. Ce processus relèverait d'un apprentissage long et rigoureux parce que nécessitant le développement d'habiletés permettant de porter un regard critique sur ses apprentissages, de détecter ses erreurs et de trouver des solutions afin d'y remédier.

La finalité de reconnaissance des compétences : Elle est souvent assimilée à l'évaluation sommative, ou à l'évaluation certificative. Ces deux types d'évaluation prennent souvent place en fin de séquence (évaluation sommative) ou de parcours de formation (évaluation certificative) et permettent de valider la maîtrise ou non des compétences.

L'évaluation sommative : Elle survient à la fin d'une séquence. C'est une évaluation des apprentissages. La fonction est plutôt sociale et administrative, car elle permet d'attester, de rendre compte des réussites des élèves. C'est en quelque sorte le bilan des acquis (Talbot, 2009) et permet de vérifier si les objectifs ont été atteints.

L'évaluation certificative : Cette forme d'évaluation se différencie de l'évaluation sommative par les modalités de sa mise en œuvre (Merle, 2018). En effet, les évaluations certificatives sont conçues par les instances ministérielles pour que celles-ci soient identiques pour tous. Elles permettent d'évaluer, de faire le bilan et de certifier les acquis des élèves à des moments bien précis de leur scolarité, comme, l'épreuve ministérielle d'histoire en fin de quatrième année du secondaire.

Dans les pratiques dominantes, c'est davantage cette finalité de reconnaissance des acquis qui est mise en avant, avec les enjeux de réussite ou d'échec qui y sont liés. La finalité de reconnaissance des acquis témoignerait également d'une société toujours demandeuse de preuves des acquis des élèves (Talbot, 2009). La communication au bulletin en est un bel exemple. De fait, c'est le document où l'on peut trouver le panel des acquis, ou non, à la suite des évaluations sommatives et certificatives.

1.1.2.2 La démarche d'évaluation des apprentissages

La démarche d'évaluation telle que nous la connaissons aujourd'hui est une démarche assez complexe. Ces différentes étapes sont résumées à la Figure 1.1 et détaillées ci-après.

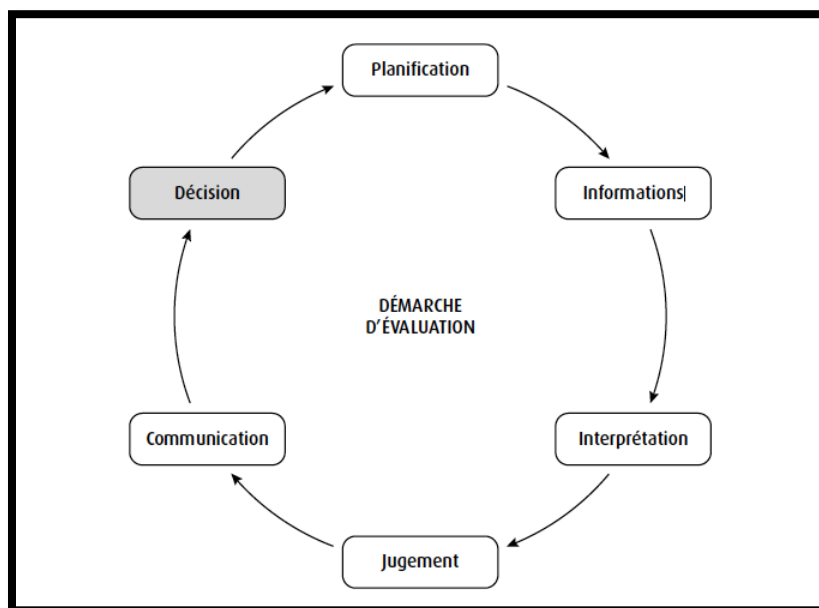


Figure 1.1 : Les étapes de la démarche d'évaluation (Laurier, 2014, p. 36)

Tout type d'évaluation nécessite une phase de planification. Durant cette phase, l'enseignant va définir le but ainsi que les critères d'évaluation. Il s'assure également que l'évaluation est en cohérence avec la séquence d'apprentissages. Ensuite, l'enseignant va collecter des données sur les apprentissages effectués par les élèves. Puis, vient l'interprétation des résultats. Cette interprétation peut se faire de trois manières : 1) de manière normative, c'est-à-dire que l'enseignant compare les performances de l'élève par rapport aux performances des autres élèves du groupe ; 2) de manière critériée, la comparaison des compétences de chacun se fait avec le seuil minimal attendu par les programmes de formation ; 3) de manière dynamique, les performances de l'élève sont ici comparées, à différents moments dans le temps, avec ses performances antérieures. Cela lui permet de voir sa propre progression sans se comparer aux autres ni à un programme (Laurier et al. 2005). Une fois l'interprétation effectuée, l'enseignant est amené à poser un jugement sur l'apprentissage de l'élève. Ce jugement peut prendre des formes diverses : une note, une appréciation acquis/non-acquis, ou encore des commentaires constructifs afin de faciliter la compréhension et d'assurer la transparence. Ensuite, les résultats vont être communiqués à chacun des élèves ainsi qu'à leurs parents. Elle se fait généralement directement sur les évaluations, mais également par le biais d'un

bulletin à la fin d'un trimestre. À la suite de toutes ces étapes, l'enseignant va tirer des conclusions et prendre une décision par rapport à l'élève. Il y a deux types de décisions : la décision pédagogique (informelle) à la fin de chaque évaluation, et la décision administrative (formelle) rendue avec le bulletin. La première est une rétroaction faite à l'élève pour le faire progresser, tandis que la deuxième est surtout la transmission de résultats pour diriger la suite du parcours de l'élève.

La démarche d'évaluation est assez complexe parce qu'elle doit répondre aux valeurs fondamentales et instrumentales fixées par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) en 2003 (Laurier, 2014). Il y a trois valeurs fondamentales qui sont la justice, l'égalité et l'équité. La justice offre le droit de reprise ou d'appel, l'égalité permet de donner les mêmes chances de réussite à tous, mais de manière équitable pour la réussite du plus grand nombre. Quant aux trois valeurs instrumentales de l'évaluation, il y a la cohérence, la rigueur et la transparence (Laurier, 2014). La première, la cohérence : il est important que l'enseignant se soucie du lien qu'il y a entre les apprentissages et les évaluations qu'il propose à ses élèves. C'est durant la phase de planification que l'enseignant va veiller à cette cohérence. La deuxième valeur instrumentale est la rigueur : l'enseignant doit être fidèle et prôner l'exactitude lorsqu'il évalue ses élèves. Pour cela, la planification de l'évaluation a vraiment son importance, car elle va permettre de prévoir les informations pertinentes à recueillir. De plus, le jugement que l'enseignant va effectuer doit être juste et se faire sur la base des données récoltées. Enfin, l'évaluation sera utile si l'enseignant prend des décisions à la suite de l'interprétation des résultats. La troisième valeur est celle de la transparence : l'élève doit toujours être informé de ce qui est attendu de lui. Les critères seront donc planifiés et communiqués aux élèves avant l'évaluation. De plus, la communication des résultats aux élèves ainsi qu'à leurs parents doit être claire et compréhensible par tous.

1.1.3 Les enjeux de l'évaluation sur la réussite des élèves au Québec

En ce qui concerne le Québec, l'évaluation des apprentissages est au cœur d'enjeux multiples et multiformes. Ces enjeux incluent ses effets directs sur l'estime de soi des élèves et, à plus long terme, sur le décrochage scolaire. Il faut en effet rappeler qu'en 2020-2021, le taux du décrochage scolaire, c'est-à-dire le nombre d'élèves sortis du secondaire sans diplôme ni qualification, était estimé à près de 13,5% (Ministère de l'Éducation et Ministère de l'Enseignement supérieur, 2022).

L'un des facteurs probables de ce décrochage serait les conséquences de l'évaluation sur la manière dont les élèves se perçoivent ; l'échec entraînant dans plusieurs cas le découragement des élèves et la perte de leur estime de soi. Autrement dit, le vécu lié à l'évaluation scolaire influencerait la réussite ou non de ceux-ci, tant dans les apprentissages scolaires que ceux faits à l'extérieur du cadre scolaire. Comme le relève Merle (2018) :

Le but d'une évaluation efficace est d'inciter les élèves à évaluer leurs progrès par rapport à leur niveau antérieur, c'est-à-dire par rapport à eux-mêmes, alors que l'évaluation chiffrée traditionnelle est normative, les incite à se comparer à la moyenne et leur donne pour objectif minimum d'être à la moyenne, voire au-dessus de la moyenne (Merle, 2018, p. 227).

Ces lignes traduisent que l'évaluation est porteuse d'enjeux qui seraient fortement liés à la réussite des élèves. En effet, comme l'ont fait valoir plusieurs chercheurs (Black et Wiliam, 1998; Gouvernement du Québec, 2007a et b; Chouinard et al., 2005 ; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016 ; Bressoux, 2012), les méthodes évaluatives privilégiées par le personnel enseignant ont une certaine incidence sur l'engagement, ainsi que la persévérance des élèves. Elles impacteraient leur réussite scolaire, le personnel enseignant étant reconnu comme ayant la capacité de faire évoluer le niveau de motivation de leurs élèves, grâce à leurs accomplissements, qui peuvent se traduire par les notes reçues lors des évaluations (Gouvernement du Québec, 2007a et b).

Les évaluations seraient aussi porteuses d'enjeux de réussite en ce qu'elles influencent directement le sentiment d'efficacité personnelle des élèves. Par exemple, le fait de mettre des notes sur le travail de l'élève, donc d'évaluer, pourrait avoir différents effets sur son implication et sa motivation. Suivant Viau (2002), les évaluations positives ont pour effet de déclencher chez les élèves autant la motivation extrinsèque que la motivation intrinsèque : la première se rattachant au fait que l'élève trouve ses apprentissages importants et y rattache du sens ; la seconde part du principe que, si un élève voit que ses notes s'améliorent, il finira par prendre goût à l'apprentissage en lui-même, ce qui peut avoir pour effet de développer son sentiment d'efficacité. Pour Viau (2002), à la différence des évaluations axées sur la performance qui ne motivent qu'une partie des élèves et démotivent les élèves ayant plus de difficultés, les évaluations positives, c'est-à-dire qui valorisent les efforts des élèves en reconnaissant leurs forces et leurs faiblesses, ont l'avantage de

favoriser l'engagement de l'élève dans ses apprentissages et l'amélioration de ses chances de réussites.

De nombreux travaux font état d'un fort décalage entre le discours concernant l'évaluation et les tensions de l'évaluation telles qu'elles se vivent et se traduisent dans le quotidien des classes (Basque, 2014 ; de Champlain, 2011; Rondier, 2003). En effet, l'évaluation exposerait les élèves à des situations de stress, certains élèves se sentant parfois impuissants face à la pression de l'évaluation. Chez d'autres élèves, c'est surtout l'anxiété de performance qui serait l'enjeu, celle-ci nuisant donc à la réussite espérée (de Champlain, 2011). Du côté enseignant, l'évaluation serait aussi source de tensions et d'enjeux, notamment en raison d'une obligation de maintenir une certaine cohérence entre rigueur et volonté de favoriser la réussite du plus grand nombre. Il faut, en effet, rappeler avec Hamon (2019) qu'un enseignant ayant un bon pourcentage de réussite au sein de sa classe peut se voir étiqueté de laxiste; ces considérations en amenant certains à rechercher constamment l'alignement des notes sur une courbe normale, c'est-à-dire s'assurer de mettre un certain pourcentage de mauvaises notes pour asseoir une bonne crédibilité.

En résumé, les enjeux mis en relief dans cette section montrent que la prise en charge de l'estime de soi des élèves lors des évaluations est une question sociale vive, au regard de l'interconnexion entre l'image positive que l'élève peut avoir de lui-même et sa réussite.

1.2 La recension des écrits sur la prise en charge de l'estime de soi des élèves dans l'évaluation des apprentissages

Dans la recherche en éducation, la question de la prise en charge de l'estime de soi des élèves dans l'évaluation des apprentissages a été très peu abordée, les auteurs s'intéressant plus globalement à l'estime de soi en tant que conscience de sa valeur personnelle. Toutefois, pour ce qui concerne sa prise en charge dans l'évaluation des apprentissages, les recherches menées sur ce plan ont porté principalement autour de deux grandes tendances : une première mettant l'accent sur l'influence de l'évaluation des apprentissages sur l'estime de soi, et une deuxième s'intéressant à l'influence de l'estime de soi sur la réussite à l'évaluation des apprentissages.

1.2.1 Les recherches centrées sur l'influence de l'évaluation des apprentissages sur l'estime de soi

Une première tendance de la recherche, axée sur la prise en compte de l'estime de soi des élèves dans l'évaluation des apprentissages, a exploré l'influence de ces évaluations sur la conscience qu'ils ont de leur valeur personnelle. Ces recherches ont davantage exploité les rapports entre l'évaluation des apprentissages et la peur, l'évaluation des apprentissages et le manque de confiance, et enfin l'évaluation des apprentissages et l'anxiété de performance chez les élèves.

Une première dimension de la recherche concernant l'influence de l'évaluation des apprentissages sur l'estime de soi a porté sur les rapports entre l'évaluation des apprentissages et la peur chez les élèves. Dans une étude menée auprès de 200 lycéens au sujet de l'influence des méthodes d'évaluation sur leur stress, Lhote (2021) a montré que les évaluations notées constituent une importante source de stress chez les élèves, sinon la principale. La question de l'évaluation des apprentissages est fréquemment pointée du doigt pour son impact négatif sur le bien-être des élèves, contrastant avec la mission de bienveillance de l'institution scolaire. Des auteurs comme Merle (2005) dans *L'Élève humilié* et Gumbel (2010) dans *On achève bien les écoliers* dénoncent un système perçu comme injuste et générateur de souffrance, où la peur de l'échec et la pression des notes dominant. Gumbel met en lumière un système français qui découragerait les élèves au lieu de les encourager, aboutissant à des résultats inférieurs à d'autres pays développés. Hadji (2012), dans *Faut-il avoir peur de l'évaluation?* souligne que cette peur de l'évaluation peut conduire à la phobie scolaire. Cette angoisse serait alimentée par ce qu'André Antibi (2003) nomme « la constante macabre ». Ce concept décrit une pression sociale implicite pesant sur les enseignant.e.s, les incitant à attribuer un certain pourcentage de mauvaises notes pour maintenir la crédibilité de leur évaluation. Cette répartition artificielle, même inconsciente, induit un échec artificiel pour certains élèves, détériorant la confiance entre élèves et enseignant.e.s, minant l'estime de soi, générant stress familial et impactant négativement l'orientation scolaire. Ces travaux convergent vers une critique du système d'évaluation actuel et de ses conséquences néfastes sur l'épanouissement et la réussite des élèves.

Une deuxième dimension de la recherche a exploré les rapports entre l'évaluation des apprentissages et le manque de confiance chez les élèves. Le concept de soi a été exploré par les

recherches de Maltais et Herry (1997). Les auteurs se sont centrés sur le concept de soi des élèves en difficulté en utilisant la comparaison entre des élèves en difficulté et d'autres ne l'étant pas. Cette recherche a été menée sur un groupe de 184 participants, dont la moitié présentaient des difficultés d'apprentissage. Les résultats de ce travail ont montré que les élèves présentant des difficultés avaient un concept de soi scolaire plus faible que ceux n'en ayant pas. Ils précisent également que le fait d'avoir une faible performance dans une seule matière pourrait déjà affecter le concept de soi scolaire, voire le concept de soi global (Maltais et Herry, 1997). Larocque (2007), quant à elle, a élargi sa recherche à la relation entre le concept de soi, l'attitude de l'élève envers l'école et l'enseignant et celle de l'enseignant envers l'élève durant la maternelle et le décrochage scolaire au secondaire. Sa recherche longitudinale a été mise en place sur un groupe plus large de 593 jeunes provenant de divers milieux et commissions scolaires (les centres de service actuels). Le résultat démontre que le nombre de décrocheurs présentant un concept de soi négatif à la maternelle était significativement plus grand. La recherche a permis également de montrer qu'un concept de soi positif est systématiquement lié à la réussite scolaire (Larocque, 2007). Dans cette même idée, Rousseau et al. (2009), dans son travail exploratoire sur la relation de confiance maître-élève sur divers groupes volontaires, a mis en évidence que la majorité des jeunes ayant des difficultés scolaires se distinguent par leur manque de confiance en soi et la perception négative qu'ils ont d'eux-mêmes.

Une troisième dimension de la recherche concernant l'influence de l'évaluation des apprentissages sur l'estime de soi a porté sur les rapports entre l'évaluation des apprentissages et l'anxiété de performance chez les élèves. Fréchette-Simard (2023), avec sa recherche sur le rôle de l'anxiété de performance, de la motivation scolaire, du concept de soi et des comportements intériorisés sur presque 600 élèves de fin de primaire, a démontré que l'anxiété de performance n'avait aucun bénéfice pour les élèves. À cette mouvance, Cocullo (2014) ajoute sa recherche sur la performance sans anxiété en abordant l'acquisition de meilleures connaissances sur les distorsions cognitives et les réactions physiologiques liées à l'anxiété de performance, ainsi que la mise en place de techniques de relaxation visant à réduire l'anxiété liée à la performance. Poursuivant cette idée, Hanin et al. (2022), dans leur travail sur la remédiation à l'anxiété de performance en classe se basant sur plus d'une centaine d'étudiants par des questionnaires se réalisant dans différentes situations, ont mis en exergue que le fait de pouvoir réaliser une évaluation deux fois et de pouvoir

garder la meilleure note permettait de diminuer l'anxiété de performance, notamment grâce au bénéfice du droit à l'erreur.

1.2.2 Les recherches centrées sur l'influence de l'estime de soi sur la réussite à l'évaluation des apprentissages

Une deuxième tendance de la recherche concernant la prise en charge de l'estime de soi des élèves dans l'évaluation des apprentissages s'est intéressée à l'influence de l'estime de soi sur la réussite à l'évaluation des apprentissages. Ces recherches ont davantage exploité les relations entre la confiance et la réussite ou l'échec scolaire, la persévérance et la réussite ou l'échec scolaire, et enfin la motivation et la réussite ou l'échec scolaire.

Une première dimension de la recherche concernant l'influence de l'estime de soi sur la réussite à l'évaluation des apprentissages a porté sur la relation entre la confiance et la réussite ou l'échec aux évaluations des apprentissages. C'est d'ailleurs ce que D'Amours (2009) a pu observer. En effet, grâce à sa recherche sur l'impact de l'estime de soi globale et la perception de compétences sur la réussite en français auprès de jeunes adolescents, conduite sur une cinquantaine d'élèves de 11 à 12 ans, elle a mis en évidence que les élèves ayant une estime de soi globale et une perception de compétences plus importantes réussissaient mieux aux épreuves en français. Dans cette lignée, André (2021) qui a travaillé sur l'influence de l'estime de soi sur la réussite au primaire, utilisant comme méthodologie des questionnaires et des entretiens semi-directifs de groupe sur une soixantaine d'enseignants et quelques élèves de CM1 et CM2 (correspondant à la cinquième et sixième primaire au Québec), a montré que la bienveillance du personnel enseignant et la croyance de celui-ci envers ses élèves faisaient la promotion de pédagogies valorisantes auprès de ceux-ci.

Une deuxième dimension de la recherche concernant l'influence de l'estime de soi sur la réussite à l'évaluation des apprentissages a porté sur la relation entre la persévérance et la réussite ou l'échec aux évaluations des apprentissages. Gendron et al. (2012) ont réalisé un rapport de recherche sur la persévérance scolaire. La persévérance et la réussite scolaires sont deux concepts liés, puisque la réussite scolaire est le résultat de la persévérance d'un élève.

Une troisième dimension de la recherche concernant l'influence de l'estime de soi sur la réussite à l'évaluation des apprentissages a porté sur la relation entre la motivation et la réussite ou l'échec

aux évaluations des apprentissages. Dans sa recherche sur l'expérience de l'évaluation scolaire chez les écoliers et collégiens sur deux classes de sixième primaire par le biais de questionnaires et d'entretiens d'élèves, parents et enseignants ainsi que des observations faites en classes, Bénit et Sarremejane (2019) ont noté que l'évaluation par compétences permettait de limiter les découragements induits par les notes scolaires. Pour faire suite à cela, Major et al. (2018), dans leur travail expérimental sur l'évaluation comme source de motivation, ont étudié trois classes de lycéens par des questionnaires et évaluations et ont réalisé que la motivation des jeunes augmentait significativement lors de l'utilisation d'évaluation par contrat de confiance, par un système d'auto-évaluation et la mise en place de feedbacks. Guithon (2016), dans une recherche plus large portant sur l'évaluation positive, a montré un renforcement de la motivation intrinsèque par la mise en place de co-évaluation. C'est également ce qu'a pu constater Cousineau (2019), lors de son travail sur la relation entre les pratiques évaluatives et la motivation scolaire, se basant sur 4 enseignants et leur cinquantaine d'élèves de sixième année du primaire. Les élèves se sentant plus compétents sont davantage motivés et les évaluations tournées vers les apprentissages apparaissent comme plus motivantes.

Un autre aspect de la recherche concernant l'influence de l'estime de soi sur la réussite à l'évaluation des apprentissages a porté sur l'impact des pratiques d'évaluation sur l'estime de soi. Suivant Moltrecht (2005), qui a travaillé sur l'influence des enseignants sur l'estime de soi des adolescents, dans le cadre d'une recherche qualitative conduite avec un groupe de 12 enseignants et une classe d'une vingtaine d'élèves de 13 à 14 ans, les pratiques d'enseignement peuvent être positives, négatives et même dangereuses pour l'estime de soi. S'inscrivant dans le même sillage, Galand et Grégoire (2000), qui ont travaillé sur l'impact des pratiques d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves, montrent que l'orientation vers l'apprentissage est la seule orientation associée positivement à toutes les composantes du concept de soi. Ces chercheurs mettent également en avant que les pratiques orientées vers la performance sont susceptibles de provoquer de l'anxiété lors de l'évaluation. Pour le dire autrement, ces pratiques ont pour objectif d'amener l'élève à prouver sa compétence ou à faire la démonstration de sa capacité à se classer au-dessus des autres dans une logique de compétition. Ce genre de pratique d'évaluation pourrait avoir des effets négatifs sur l'engagement des élèves dans l'apprentissage et leur image de soi. Les auteurs soulèvent aussi le fait que les pratiques mises en place par les enseignants ont un effet sur

le style motivationnel et le concept de soi des élèves et qu'il serait donc important d'informer et former les enseignants quant aux pratiques d'évaluation les plus aptes à soutenir l'orientation vers l'apprentissage et le concept de soi des élèves (Galand et Grégoire, 2000).

1.3 Question générale de recherche

Nous venons de le voir, l'évaluation des apprentissages ainsi que la notion d'estime de soi, sont deux sujets de préoccupation ayant fait l'objet d'une multitude de recherches. L'évaluation des apprentissages est importante, et peut être utilisée à diverses fins : identifier les forces et faiblesses des élèves en vue d'un ajustement des apprentissages futurs (Allal et Mottier Lopez, 2007); attester d'un certain niveau d'acquisition de compétences (Scallan, 2004). Les recherches reflètent aussi que l'évaluation peut avoir un côté néfaste, et qu'elle peut être une source de stress et d'anxiété (Antibi, 2003). Des auteurs soulignent qu'elle est généralement perçue de façon négative par une grande majorité des élèves, en particulier les élèves présentant plus de difficultés d'apprentissage (Antibi, 2003 ; De Ketele, 1989 ; Perrenoud, 1984). L'évaluation affecterait leur estime de soi. Or, des recherches montrent que l'estime de soi est un levier important dans la réussite des élèves : elle permettrait aux élèves de manifester de la motivation, de la persévérance et de la résilience, tant au niveau scolaire que dans le quotidien (Jendoubi, 2002). Elle permettrait aussi aux élèves de prendre des initiatives dans la vie de tous les jours, sans avoir peur de l'échec. Considérant que, malgré l'importance de l'évaluation dans le processus d'enseignement-apprentissage et ses effets potentiels sur l'estime de soi, ces deux sujets ont jusque-là été traités séparément dans la recherche en éducation, le présent projet de recherche choisit de les engager de front en les articulant dans un même questionnement :

Comment les enseignants prennent-ils en charge l'estime de soi de leurs élèves lors des évaluations des apprentissages dans les écoles primaires au Québec ?

CHAPITRE 2

Le cadre conceptuel de l'estime de soi et de l'évaluation

Le présent cadre de référence puise à deux domaines : le domaine de la psychologie avec le concept d'estime de soi, et le domaine de l'évaluation des apprentissages avec le concept de « boucle évaluative ».

2.1 Le concept d'estime de soi

Le concept d'estime de soi a beaucoup évolué dans le temps. Il a parfois aussi été confondu avec d'autres termes similaires cherchant à définir le « soi » comme, par exemple : la perception de soi, le concept de soi, la représentation de soi, l'image de soi, l'identité de soi pour n'en citer que quelques-uns (Jendoubi, 2002). D'ailleurs, beaucoup d'auteurs, comme Galand et Grégoire (2000), ne différencient pas l'estime de soi du concept de soi qui sont deux termes intimement liés. James (1890), l'un des premiers auteurs à avoir étudié le concept de l'estime de soi, le décrit dans une formule mathématique montrant que l'estime de soi correspond à la différence qu'il y a entre le soi réel, tel que l'on se représente avec ses échecs et ses réussites et le soi idéal, tel que l'on voudrait être. Pour lui, plus la différence entre ces représentations de soi est grande, plus l'individu a une estime de soi négative (Jendoubi, 2002 ; Thibault et al., 2019). Coopersmith (1967) rejoint cette idée en décrivant le concept de l'estime de soi comme les attitudes positives et négatives envers soi-même. Pour lui, c'est la validation ou non qu'un individu fait de ses actions. Par exemple, une personne avec une estime de soi positive aurait plutôt tendance à se dire qu'elle est importante, qu'elle est au moins aussi bonne que les autres de son âge, qu'elle est prise en considération par son entourage et qu'elle a une influence sur son environnement, tandis qu'une personne avec une plus faible estime de soi nuancerait ses propos, et qu'une personne ayant une mauvaise estime de soi pourrait tout à fait penser le contraire.

Cooley (1902) ajoute un aspect à la définition que donne James (1890). Selon lui, l'estime de soi, c'est la représentation dont on se fait grâce au regard des autres. La construction de l'estime se fait donc de manière sociale. Il parle de l'effet du miroir social, c'est-à-dire que l'estime de soi serait définie par la manière dont autrui regarde l'individu tel un reflet dans un miroir. Dans leur

définition, ces auteurs (James, 1890 ; Cooley, 1902) parlent de l'estime de soi comme une notion globale.

Maslow (2008) identifie l'estime de soi comme un des besoins fondamentaux pour permettre à l'être humain de se développer et de s'épanouir. Il a classé les besoins fondamentaux en cinq catégories qui ont, plus tard, été organisées sous forme de pyramide. À la base de cette pyramide se retrouvent les besoins vitaux, tels que la soif et la faim. Ensuite, il y a les besoins de sécurité et de protection. Puis, les besoins sociaux et d'appartenance à un groupe. Le quatrième étage concerne l'estime de soi et le dernier, le besoin d'accomplissement. Lorsque le besoin d'estime de soi est comblé, il mène à une certaine confiance en soi, donne de la force et permet de se sentir compétent, capable et utile dans la société. Si une personne a une bonne estime de soi, elle a plus confiance en elle pour faire certaines choses. Cela lui donne donc la force d'essayer de nouvelles choses, se lancer dans de nouveaux défis et être capable de faire des choses qu'elle ne savait pas faire avant. Elle se sent aussi plus compétente et elle peut s'en servir pour être utile dans la société. Par contre, lorsque ce besoin n'est pas satisfait, il peut entraîner des frustrations, un sentiment d'infériorité, de faiblesse et d'impuissance, ce qui peut mener au découragement chez certains et au décrochage chez d'autres.

Rosenberg (1979), tout comme Harter (1978), s'aligne avec les précédents auteurs, tels que James (1890) et Coopersmith (1967) pour dire que l'estime de soi est une évaluation qu'un individu fait de sa propre valeur, c'est-à-dire s'il s'aime ou non, s'il s'approuve ou non. L'estime de soi est donc assez difficile à observer et mesurer puisqu'il s'agit d'un concept tout à fait subjectif au sens propre, c'est-à-dire que, par définition, c'est le sujet lui-même qui quantifie sa propre estime de soi. D'ailleurs, une estime de soi positive est parfois mal interprétée, car perçue comme une preuve de narcissisme ou d'égoïsme (Jendoubi, 2002), ce qui montre bien que l'estime de soi et l'image que les autres ont de soi sont deux choses bien distinctes. André et Lelord (2007) donnent aussi un caractère multidimensionnel à l'estime de soi. Pour eux, l'estime de soi est composée de trois éléments : la confiance en soi, la vision de soi et l'amour de soi. D'ailleurs, c'est l'équilibre des trois qui va faire qu'un individu a une bonne estime de soi.

Vallerand (2021), quant à lui, donne une définition beaucoup plus complexe de l'estime de soi. Tout d'abord, il en existe trois types : individuelle, relationnelle et collective. La première concerne

l'évaluation subjective des éléments qui sont propres à chacun, c'est-à-dire d'avoir de « bonnes qualités », tandis que la deuxième renvoie aux relations interpersonnelles et donc au sentiment d'avoir de « bons amis » et la troisième se réfère aux caractéristiques des groupes auxquels la personne appartient et, entre autres, « est-elle fière d'y appartenir ? ». Selon Vallerand (2021), ces trois dimensions sont indépendamment indispensables à une bonne estime de soi. « Plus ces dimensions sont positives et plus le bien-être psychologique est élevé » (p.65). Ensuite, il y a une distinction entre l'estime de soi situationnelle et dispositionnelle. C'est-à-dire que, pour chacune des trois dimensions citées ci-dessus, une différence est faite en fonction du ressenti. S'il est sur le moment précis, on l'appellera l'estime de soi situationnelle, alors que, si c'est un ressenti général, on parlera d'estime de soi dispositionnelle. De plus, Vallerand (2021) mentionne la différence entre l'estime globale ou spécifique. La distinction entre l'estime de soi en générale et dans des sphères spécifiques est très importante pour mieux comprendre le fonctionnement de soi. En effet, la recherche de Vallerand a montré que la seule différence d'estime de soi entre un étudiant doué et un étudiant ordinaire était dans le domaine scolaire, les autres domaines de l'estime de soi ne présentent aucune différence entre des étudiants doués ou non. Enfin, l'estime peut être explicite, l'individu se représente positivement de manière consciente ou bien elle peut être implicite. Dans ce cas, l'évaluation positive ou négative se fait de manière inconsciente.

Dans le cadre de cette recherche, c'est la vision de Vallerand (2021) que nous retiendrons. Sa définition, plus récente, définit l'estime de soi comme l'évaluation positive ou négative qu'un individu fait de sa propre personne. Vallerand (2021) définit d'ailleurs le concept de soi comme « des perceptions et des connaissances que les gens possèdent de leurs propres qualités et caractéristiques. » (p.63), tandis que la dimension de l'évaluation est ajoutée à cette définition pour former l'estime de soi. Celle-ci devient alors « l'évaluation, bonne ou mauvaise, que nous faisons de ces conceptions sur nous. » (Vallerand, 2021, p.64.) Pour Beauregard *et al.* (2000), c'est la dimension de l'affectif qui est ajoutée à la définition que l'on donne au concept de soi pour former l'estime de soi. Il décrit donc l'estime de soi comme « la représentation affective qu'on se fait de soi-même » (p.18). D'autres auteurs (Martinot, 2006 ; Thibault et al., 2019) font également la distinction entre l'estime de soi et la connaissance de soi. Pour eux, l'estime de soi est la valeur que l'individu s'accorde à lui-même tandis que la connaissance de soi fait plutôt référence à la manière dont il se définit, c'est-à-dire ce qu'il est capable de faire.

2.2 Le concept de « boucle évaluative »

La boucle évaluative est une approche abordée par Connac (2017) et Khordoc (2021); le premier préoccupé dans ses recherches par la lutte contre l'échec scolaire et l'exclusion, le second par les pratiques coopératives. Ces deux chercheurs s'intéressent ainsi aux méthodes d'évaluation visant la réussite et inscrites dans une pédagogie coopérative. Ils s'intéressent aussi aux nouvelles pratiques pédagogiques qui pourraient améliorer l'enseignement en s'adaptant aux besoins de chacun des apprenants. Dans leur modélisation des ceintures de compétences, termes qu'ils empruntent au système de progression au judo pour rendre compte des réussites des élèves, ces chercheurs conceptualisent la notion de « boucle évaluative ».

La « boucle évaluative » s'inscrit ainsi dans ce qu'on peut appeler des évaluations positives et éducatives (Adad, 2019, 2020 ; Connac, 2017 ; Khordoc, 2021). Le concept d'évaluation positive et éducative, qui renvoie chez Merle (2018) au concept d'« évaluation positive et bienveillante », traduit une vision de l'évaluation qui valorise et encourage les progrès des élèves au lieu de se centrer sur la sanction de leurs erreurs. Suivant Guithon (2016), l'évaluation positive se veut un moyen de faire progresser les élèves tout en enlevant le stress et l'anxiété² qui peuvent être associés à la pratique évaluative.

Pour illustrer cette vision positive de l'évaluation, Guithon (2016) en présente quelques avantages, notamment la suppression du zéro dans la notation, la mise en place de commentaires qualitatifs, l'élaboration d'un contrat de travail avec l'élève et la co-évaluation, entre autres. Toutes ces interventions seraient des stratégies permettant de pratiquer une évaluation positive. Dans la perspective de Merle (2018), l'évaluation positive se comprend sous deux registres : sa dimension formative, avec le terme positif, et sa dimension bienveillante se rapportant surtout au climat de confiance qui doit être favorisé en classe. En résumé, pour notre recherche, les qualificatifs « positif » et « éducatif » qui accompagnent le concept d'évaluation sont à comprendre ainsi :

² Rappelons que le stress et l'anxiété sont deux concepts liés, au sens de Lupien (2018). Cet auteur définit le stress comme une réaction physiologique faisant intervenir l'émotion de la peur face à une situation précise et concrète (dans ce cas-ci l'évaluation) à un moment donné, alors que l'anxiété est plutôt une appréhension d'un événement réel ou fictif jugé comme une menace.

Évaluation positive : Une évaluation est dite positive lorsqu'elle rend compte des progrès de chacun des élèves et bannit toute notion de normes faisant référence à la courbe de Gauss (Connac, 2017). En effet, cette approche consiste à mettre en évidence les succès et les progrès des élèves avant d'identifier leurs lacunes. Par exemple, pour une dictée, au lieu de retirer un point à chaque fois que l'élève commet une erreur, l'enseignant pourrait compter le nombre de formes correctes par rapport au nombre total de mots pour attribuer une note en pourcentage. L'élève aurait donc, par exemple, 80% de formes correctes pour un texte de 100 mots, au lieu d'avoir 0/20 pour le même nombre d'erreurs (Gérard Bief, 2009 ; Wyns, 2018 ; Boyer, 2016). Ainsi, on attribue une note à ce que l'élève est capable de faire plutôt que de sanctionner ses erreurs. L'enfant va voir qu'il progresse, mais il verra également ce qu'il doit encore travailler (Adad, 2020).

Évaluation éducative : Le terme « éducative » est utilisé pour une évaluation qui accompagne les apprentissages. Une des caractéristiques essentielles pour une évaluation éducative est la rétroaction constructive. Comme nous l'avons expliqué plus haut, la rétroaction est le fait de revenir sur les erreurs afin de comprendre ce qui n'a pas été bien compris ou ce qui n'est pas encore acquis. Cela va permettre de modifier les stratégies afin d'arriver à résoudre le problème (Connac, 2017).

Pour en revenir au concept de la « boucle évaluative », on retiendra avec Connac (2017) qu'il traduit un processus d'accompagnement des élèves, l'enseignant les conduisant pas à pas vers l'atteinte des compétences minimales requises par les programmes. Le processus suggère que les élèves peuvent recommencer plusieurs fois une évaluation en vue d'atteindre le seuil demandé. Ainsi, entre chaque évaluation, l'élève est amené à s'entraîner sur ses difficultés qui auront été pointées lors des évaluations précédentes grâce aux rétroactions. Pour ce type d'évaluation, la séquence d'apprentissages se déroule de manière habituelle, c'est-à-dire avec une phase de découverte, une autre d'expérimentation, d'exercices et de synthèse et enfin une dernière d'évaluation individuelle. La Figure 2.1 illustre ce principe de boucle évaluative. Celle-ci est expliquée ci-après.

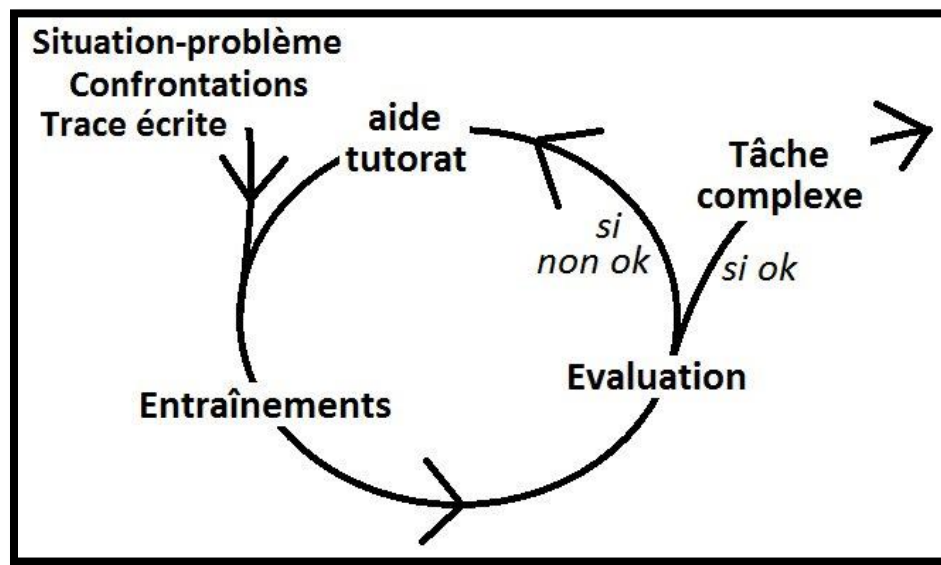


Figure 2.1 : La boucle évaluative (Khordoc, 2021)

Comme montré dans le schéma, à la suite de l'évaluation, l'enseignant va soit :

- La valider, donc, lui donner une note, car les compétences minimales requises ont été atteintes. L'élève est amené à poursuivre le travail avec des exercices de dépassement et des tâches complexes. Les exercices de dépassement se basent sur les mêmes notions, mais avec un degré de difficulté supérieur, tandis qu'une tâche complexe consiste à englober la notion vue dans un problème incluant d'autres notions.
- Accompagner l'élève dans son apprentissage en offrant des commentaires constructifs lui permettant de comprendre ses forces, ses limites et de s'autoréguler en conséquence en vue de la prochaine évaluation. L'enseignant va annoter le travail à l'aide de commentaires qualitatifs indiquant à l'élève là où il y a des erreurs et comment faire pour y remédier. L'élève aura alors du temps pour s'entraîner à nouveau, et ce, de différentes manières : il peut travailler seul avec des exercices et correctifs associés, il peut demander de l'aide à un autre élève ayant validé les compétences qu'il a à travailler, ou encore, il peut demander de l'aide à son enseignant. Une fois qu'il se sent prêt, l'élève demande à repasser son évaluation.

Cette méthode d'évaluation permet d'assurer les valeurs fondamentales fixées par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (Laurier, 2014). Pour rappel, ces trois valeurs sont la justice, l'égalité et l'équité. Grâce à la boucle évaluative, l'évaluation est plus juste, puisqu'elle permet aux élèves de se reprendre en cas de non-maitrise. De plus, l'évaluation est égale à tous les élèves, puisqu'elle se base sur des critères identiques pour tous, et ce, selon les besoins de chacun pour la réussite du plus grand nombre, ce qui est plus équitable.

La boucle évaluative est, en quelque sorte, une combinaison de l'évaluation formative et sommative. En effet, dans le cas où l'enseignant valide l'évaluation de l'élève, il reconnaît ses acquis, comme l'évaluation sommative. En revanche, lorsque l'enseignant annote l'évaluation de l'élève pour le guider dans son apprentissage en vue de repasser l'évaluation plus tard, l'enseignant fait de l'évaluation formative puisqu'il va aider l'élève dans son apprentissage. Ces deux formes d'évaluation que l'on a souvent opposées se retrouvent ici complémentaires³. D'ailleurs, lors d'une réflexion sur les formes d'évaluations, Scallon (1988) expliquait que les évaluations formatives et sommatives, bien que différentes, se chevauchent tout de même dans le processus d'apprentissage et peuvent parfois porter à confusion. Il a donc formulé une nouvelle notion, celle de l'évaluation continue. Cette évaluation continue est au service de l'apprentissage comme le veut l'évaluation formative, mais elle permet aussi de rendre compte des acquis en fin d'apprentissage comme le veut l'évaluation sommative. Par exemple, un élève dont la première évaluation ne correspond pas aux exigences attendues aura l'occasion de s'exercer afin d'améliorer ses compétences avant de refaire l'évaluation. Dans l'évaluation continue, l'évaluation formative occupe la plus grande partie du champ et l'évaluation sommative sera là pour attester les réussites une fois le seuil minimal atteint. Wiggins (1989b) parle lui aussi d'une évaluation qui donne la possibilité aux élèves de s'exercer et réessayer sans limitation dans le temps. L'évaluateur doit également fournir aux élèves des rétroactions complètes permettant de valider les compétences. Dans cette optique, il considère que la distinction entre évaluation formative et sommative n'est plus nécessaire et propose plutôt le terme d'évaluation authentique.

³ Soulignons ici que c'est une erreur d'appréciation de certains acteurs. Car l'auteur qui confirme la complémentarité des deux formes d'évaluation est nul autre Scallon (1988).

La boucle évaluative est déjà un processus connu en dehors de l'école, dans les jeux vidéo, par exemple. Dans ce type de jeu, il existe plusieurs niveaux. Le joueur essaye le premier niveau et s'il échoue, il peut rejouer. Il va pouvoir rejouer autant de fois que nécessaire pour passer au niveau supérieur et ce n'est que son score final, c'est-à-dire de la dernière partie, qui va être enregistré. Le joueur peut donc se servir de ses erreurs pour progresser sans crainte que cela modifie son score final. C'est exactement le même principe pour la boucle évaluative.

La boucle évaluative est une pratique aussi utilisée dans les cycles supérieurs pour la rédaction des mémoires et des thèses, par exemple. Les étudiants soumettent leur texte à leur professeur et celui-ci va commenter la production dans l'optique de faire progresser l'élève. L'apprenant va faire une série de « boucles » pour améliorer son texte à chaque fois que le professeur fera des rétroactions jusqu'à ce qu'il atteigne le niveau minimal souhaité pour déposer son projet.

2.3 Questions spécifiques de recherche

Comme dit précédemment, l'objectif de cette recherche est de documenter la manière dont les enseignants québécois prennent en charge l'estime de soi des élèves lors des évaluations des apprentissages. Nous l'avons souligné, l'estime de soi des élèves est quelque chose de relativement fragile : elle peut se dégrader assez facilement, notamment lorsqu'ils font face à des sources de stress ou d'anxiété, mais aussi des situations qui installent des doutes, ou exposent à des échecs. De la même façon, nous avons relevé que l'estime de soi peut s'améliorer par la suppression de sources de doutes, de stress et à la suite de réussites. La présentation de la « boucle évaluative » a montré qu'elle porte une vision positive de l'évaluation qui pourrait être bénéfique aux apprentissages des élèves et à leur estime de soi.

Considérant que l'adoption de « la boucle évaluative » conduirait à ne pas percevoir l'évaluation comme une source de stress ou comme génératrice d'échecs chez les élèves, notre questionnaire se précise en trois questions spécifiques qui s'énoncent comme suit :

- Comment la vision positive de l'évaluation s'incarne-t-elle et se traduit-elle dans les pratiques d'évaluation des enseignants face à l'exigence de prendre en charge l'estime de soi des élèves au Québec ?

- Comment les enseignants organisent-ils leurs activités d'évaluation en soutien aux apprentissages et les rétroactions qu'ils offrent aux élèves, notamment dans les situations où l'évaluation est susceptible de provoquer du stress et de l'anxiété de performance ?
- Quels leviers de la boucle évaluative les enseignants mobilisent-ils dans la prise en charge de l'estime de soi des élèves au regard des attentes de démocratisation de la réussite ?⁴

⁴ Nous sommes conscients ici que ces choix peuvent présenter des limites, notamment en ce que nos objectifs ne s'orientent pas vers la mesure directe de l'estime de soi pour ainsi voir l'efficacité de ces stratégies ou processus. En effet, les trois questions spécifiques se limitent au processus et mécanisme d'évaluation en vue de la prise en charge de l'estime de soi des élèves.

CHAPITRE 3

Méthodologie

Dans ce chapitre, nous présentons la méthodologie retenue pour tenter de répondre à l'objectif général de cette recherche qui vise à documenter la manière dont les enseignants prennent en charge l'estime de soi des élèves lors des évaluations des apprentissages. Dans sa structuration, nous expliquons tout d'abord, le type de recherche mobilisée, soit une recherche qualitative interprétative, ensuite, un portrait des participants à la recherche sera dressé suivi de la méthode de collecte des données et enfin, la méthode d'analyse des résultats. Cette section se terminera avec les considérations éthiques.

3.1 Le choix d'une recherche qualitative interprétative

L'objectif de notre recherche étant de partir des points de vue des personnes et de faire une interprétation juste de leurs propos, leurs conduites et leurs productions, nous inscrivons notre projet dans une approche qualitative (Gaudreau, 2011). Dans sa présentation des repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec, Anadón (2006) souligne que l'approche de recherche qualitative est surtout préoccupée par un souci de rendre compte de la réalité telle qu'elle est vécue par les personnes étudiées. Elle prend ainsi en compte les intentionnalités et les valeurs des sujets et accorde plus de place à la subjectivité des acteurs et à leur caractère réflexif, plutôt qu'à la dimension corrélationnelle de leur agir. Poisson (1991) appuie en montrant que le but premier de la recherche qualitative est de « comprendre des phénomènes sociaux, soit des groupes d'individus ou des situations sociales » (p. 12). Pour Deslauriers (1991), la recherche qualitative est une recherche de type intensif parce qu'elle s'intéresse à des cas et à des échantillons plus restreints qui sont en revanche étudiés en profondeur. Son but n'est pas de produire des données représentatives, c'est-à-dire des données généralisables à l'ensemble d'une population, mais d'organiser les données avec rigueur afin que les résultats qui en relèvent puissent être exploités. En ce sens, la recherche qualitative est surtout pertinente pour l'étude d'un phénomène social comme l'estime de soi, qui est aussi un ressenti subjectif. La recherche qualitative permet donc d'aller plus loin et de préciser davantage les éléments apportés par les participants.

Aussi, comme l'indique Anadón (2006), la recherche qualitative comprend trois grands courants : la recherche qualitative/interprétative, l'approche critique et les courants postmoderne et poststructurel. Elle définit ainsi le paradigme qualitatif/interprétatif :

La recherche qualitative/interprétative est celle par laquelle les chercheurs se sont intéressés à comprendre les significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences. Le point de vue, le sens que les acteurs donnent à leurs conduites ou à leur vie est une matière d'observation et de recherche. Ici, on met en valeur la subjectivité dans la compréhension et l'interprétation des conduites humaines et sociales. Mais ces significations et ces interprétations sont élaborées par et dans les interactions sociales où les aspects politiques et sociaux affectent les points de vue des acteurs. On accepte que les intérêts sociaux et politiques orientent les interprétations des acteurs (Anadón, 2006, p. 15).

Pour Savoie-Zajc (2004), la recherche qualitative/interprétative repose sur un paradigme qui tente d'expliquer un phénomène en se fondant sur la préoccupation de comprendre les situations humaines et sociales. La pertinence du courant qualitatif/interprétatif est surtout de favoriser d'une part l'accessibilité des résultats et des connaissances produites par la recherche et, d'autre part, de prendre en compte le caractère essentiel de l'interactivité. Karsenti et Savoie-Zajc (2004) énumèrent ainsi les caractéristiques de l'épistémologie interprétative :

- La première est relative à la vision de la réalité, c'est-à-dire que cette posture considère que la réalité est construite par les acteurs d'une situation et que la recherche vise à comprendre la dynamique du phénomène étudié ;
- La deuxième correspond à la nature du savoir produit par la recherche, c'est-à-dire un savoir intimement relié aux contextes à l'intérieur desquels la recherche est produite : ce savoir peut être transférable à d'autres contextes, sous certaines conditions et selon un processus de décontextualisation et de recontextualisation;
- La troisième concerne la finalité de la recherche qui est de comprendre la dynamique du phénomène étudié à partir de l'accès à l'expérience d'autrui ; la

quatrième est la place du chercheur dans la recherche, soit un chercheur subjectif qui considère le phénomène avec ses valeurs, ses approches face aux données recueillies et qu'il cherche à objectiver.

Notre projet s'inscrit dans la dynamique de cette approche qualitative en privilégiant une épistémologie interprétative, puisqu'elle tente de dresser le portrait des pratiques d'évaluation des enseignants vis-à-vis de l'estime de soi des élèves.

3.2 La présentation des participants à la recherche

Notre projet a retenu un échantillon constitué de 6 enseignants québécois en charge d'une classe de sixième année du primaire. La classe de sixième année est une classe à enjeux. D'abord, en plus des évaluations qui comptent pour le bulletin, les élèves sont également soumis à une autre forme d'évaluation : les épreuves ministérielles. De plus, il y a l'enjeu du passage de l'école primaire à l'école secondaire qui n'est pas à négliger, car cela peut créer davantage de stress. Les participants ont dû répondre à des questions de l'ordre des méthodes d'évaluation, de prise en charge de l'estime de soi des élèves lors de moments d'évaluation, mais également sur leurs interventions face aux difficultés éprouvées par les élèves et pour favoriser la motivation et la persévérance des élèves.

Les participants ont été choisis selon une stratégie d'échantillonnage à participation volontaire, une méthode non probabiliste. Le Gouvernement du Canada (2021), dans un texte sur la collecte et le traitement des données, plus particulièrement sur les différents types d'échantillonnage, suggère que l'échantillonnage à participation volontaire rassemble divers candidats ayant accepté de participer à la recherche. Seules les personnes étant suffisamment à l'aise avec le sujet de la recherche ont tendance à répondre à ce type de demande, créant de ce fait un échantillon d'experts.

Dans un premier temps, un appel a été envoyé à tous les centres de services scolaires francophones de la région métropolitaine de Montréal (cf. annexe 1). L'appel a également été diffusé sur les réseaux sociaux regroupant les enseignants à Montréal. La participation

à la recherche s'est faite donc sur une base volontaire, puisque les enseignants intéressés à participer se sont manifestés d'eux-mêmes.

3.3 La méthode de collecte des données

La méthode de collecte de données qui a été retenue pour cette recherche est celle d'un entretien individuel semi-dirigé empruntant les ficelles méthodologiques de l'entretien d'explicitation de Vermersch (1994).

L'entretien semi-dirigé nous semble le plus indiqué en regard de la posture endossée dans cette recherche. Suivant la définition qu'en donne Savoie-Zajc (1997), l'entretien semi-dirigé est :

[...] une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le flux de l'entrevue dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux sur lesquels il souhaite entendre le répondant, permettant ainsi de dégager une compréhension riche du phénomène à l'étude. (Savoie-Zajc, 1997, p.265)

Pour le dire autrement, plutôt que de privilégier un questionnaire fermé, l'entretien semi-dirigé offre la possibilité d'approfondir, avec chaque participant interviewé, divers éléments de sa pensée et de sa pratique. Il permet de prendre appui sur un canevas non rigide. La flexibilité qu'il autorise permet ainsi de faire émerger des éléments de savoir dont la personne interviewée n'a pas toujours conscience.

Nous avons conduit avec chacun des 6 enseignants un entretien d'explicitation ne reposant pas sur toute l'épistémologie de Vermersch (1994), mais sur certaines des techniques qu'il propose et qui permettent de faire expliciter l'action, afin de mettre en relief des situations exemplaires de prise en charge de l'estime de soi des élèves dans l'évaluation des apprentissages. Pour Vermersch (1994), l'entretien d'explicitation représente, en soi, toute une théorie mobilisée dans divers domaines d'application, notamment pour l'analyse des pratiques professionnelles. Il constitue – en pédagogie par exemple – une aide à la mise en évidence des démarches suivies dans le cadre d'un processus d'apprentissage. Ce type d'entretien permet d'amener les participants à faire un retour sur des expériences vécues et

des pratiques réalisées antérieurement dans le but de les analyser plus finement à partir de leurs verbalisations détaillées. Ce type d'entretien exige aussi de la chercheuse de guider la personne interviewée et de la soutenir, avec des questions de relance, afin qu'elle puisse rendre de façon verbale l'enchaînement des différents éléments constitutifs de son intervention auprès des élèves.

La trame de ce type d'entretien individuel a pris, dans la présente recherche, le format d'un guide d'entretien qui est déposé dans les annexes (cf. annexe 2). Les questions de ce guide sont des questions ouvertes, ce qui permet de les raffiner (les ajuster, ou les faire évoluer), au cours de chacun des entretiens. Les questions abordent divers aspects de la prise en charge de l'estime de soi des élèves dans les moments d'évaluation, par exemple la façon dont ils gèrent les difficultés des élèves dans les moments d'évaluation, leurs attitudes face aux élèves en difficulté, les stratégies mises en place pour susciter la persévérance chez les élèves, les moyens motivationnels utilisés, etc. Les entrevues se sont faites individuellement de manière à explorer les points de vue des répondants isolément (Gaudreau, 2011). Les entretiens individuels étaient d'une durée d'environ 60 minutes, afin d'éviter que les participants ne se désintéressent (Gaudreau, 2011).

Sur le plan des modalités pratiques de la collecte des données, les entrevues se sont déroulées en ligne, en utilisant les plateformes d'échange, telles Teams ou Zoom, selon la convenance de chacun. Cela a également permis de simplifier l'enregistrement de l'entrevue. Nous avons convenu avec chaque participant du moment idéal pour réaliser l'entrevue. Cela a permis d'avoir un horaire flexible et qui soit adapté aux participants. Avant le début de l'entrevue, les participants ont reçu un courriel avec le formulaire de consentement et les règles/déroulement de l'entrevue et de la recherche en général.

3.4 La transcription des données

Les entrevues ont toutes été enregistrées (audio), ensuite, toutes retranscrites en verbatim, grâce à l'intelligence artificielle et le logiciel TACTIQ. Les données à partir desquelles sont élaborées les analyses sont les transcriptions des entretiens individuels. Certes, les auteurs s'entendent sur le fait qu'une version écrite ne peut remplacer les caractéristiques

de l'enregistrement sonore, notamment par le fait que ce dernier offre un accès privilégié aux voix des participants, à leurs intonations et inflexions, à leurs silences et accents, entre autres (Kaufmann, 1996). Cependant, en éducation, la transcription des verbatim est une pratique très fréquente, notamment dans les travaux de recherche qui s'appuient sur l'enregistrement des entretiens sur bande sonore ou vidéo. Suivant Beaud (1996), cette transcription peut se faire soit de façon partielle, soit en totalité.

Ainsi, pour être le plus fidèle aux propos des participants, nous avons privilégié l'écoute des bandes sonores et la transcription intégrale des enregistrements (audio). Pour la transcription, les conventions de Billig (1996), souvent utilisées en recherche, ont été mobilisées.

SIGNES	SIGNIFICATIONS
[inaudible]	Intervention collective inaudible
[inaudible]	Intervention inaudible d'un participant
...	Phrase non terminée, idée laissée en suspens
(.)	Longue pause dans le débit
//	Coupure de parole
[mot]	Mot laissé dans l'explicite, interprété par le chercheur pour faciliter la compréhension d'un échange
[...]	Lorsqu'employé dans la colonne de gauche des verbatim à la place des symboles utilisés pour désigner les enseignants migrants, désigne un mot, une expression ou une phrase dite par tous les enseignants migrants de façon simultanée

[...]	Coupure de parole du chercheur
MOT	(Emploi en majuscules) mot prononcé avec un volume de voix plus important
xxx	Symbole qui remplace un nom propre par respect pour la confidentialité aux élèves ou pour éviter de faire la promotion de certains produits, tels que des manuels scolaires spécifiques

Tableau 3.1 : Convention de transcription des données (Billig, 1996)

3.5 La stratégie d'analyse

Notre projet privilégie l'analyse par questionnement analytique de Paillé et Mucchielli (2008), celle-ci consistant plus concrètement à formuler un ensemble de questions qui ont permis de répondre aux objectifs de la recherche. Ce mode de traitement des données se conduit dans une dynamique d'allers et de retours entre les questions de recherche et le corpus des données collectées. En d'autres mots :

Lorsqu'un chercheur aborde un corpus de données qualitatives avec l'intention de l'analyser, c'est qu'il veut savoir certaines choses. L'effort qu'il a consenti pour recueillir, avec toutes les précautions utiles, des observations nouvelles et des entretiens inédits est motivé par l'espoir de trouver réponse à ses questions de recherche par le biais du travail proximal avec le matériau empirique. (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 141)

Le choix du questionnement analytique est donc approprié pour la production d'un canevas qui permet de guider l'analyse dans le but d'approfondir la compréhension de notre objet d'étude.

De façon pratique, dans la phase d'analyse, plusieurs écoutes des entrevues ont été faites. En même temps, les retranscriptions en format Word des verbatim ont été transférées dans le logiciel NVivo pour procéder à leur traitement avec une première codification. Après cette première codification, les verbatim ont été organisés en catégories et puis des résultats ont été interprétés.

3.6 Considérations éthiques

En matière de considérations éthiques, la chercheuse s'est formée afin d'obtenir le certificat d'approbation du Comité institutionnel d'Éthique de la Recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CER).

Ensuite, toute personne impliquée dans le protocole de la recherche a participé sur base volontaire. Les participants ont été invités à remplir un formulaire de consentement avant de prendre part à la recherche. Ce formulaire de consentement informe clairement le participant des objectifs de recherche et des potentiels risques de l'étude. Les transcriptions des entrevues ainsi que les résultats sont bien entendu anonymes pour la recherche. Enfin, un résumé des résultats principaux de la recherche sera envoyé aux participants à la fin du projet.

CHAPITRE 4

Résultats

Ce chapitre de présentation des résultats de notre recherche se consacre à l'analyse des réponses recueillies au travers d'entretiens semi-dirigés menés avec six enseignants de sixième année du primaire au Québec. L'objectif principal de cette recherche est de mieux comprendre la manière dont ces éducateurs soutiennent l'estime de soi de leurs élèves lors des évaluations des apprentissages. Ainsi, les résultats obtenus mettent en lumière trois axes fondamentaux par lesquels les enseignants s'engagent à promouvoir l'estime de soi des élèves dans ce contexte : la formulation d'une vision de l'évaluation qui va au-delà de la simple mesure des acquis (section 4.1), l'organisation d'activités évaluatives alignées sur des principes de transparence, de bienveillance et de réussite durable (section 4.2), ainsi que la diversification des approches méthodologiques pour renforcer l'estime de soi lors de l'évaluation (section 4.3).

Dans la rédaction des résultats, les références concernant les enseignants qui ont participé à notre recherche ne seront pas données, en respect des principes éthiques visant à garantir l'anonymat des participants. Nous allons attribuer à chacun des enseignants un code (par exemple : ENS1, ENS2, etc.) dans les sections suivantes, tout en utilisant le masculin pour les désigner.

4.1 Façonner une vision de l'évaluation qui transcende la simple mesure des acquis

Une des manières que les enseignants déclarent mobiliser pour prendre en charge l'estime de soi des élèves lors des évaluations des apprentissages consiste à façonner une vision de l'évaluation qui transcende la simple mesure des acquis. En effet, dans leur quête pour favoriser l'épanouissement et la réussite de leurs élèves, les enseignants jouent un rôle essentiel. Comme on le verra, ils déploient leur énergie dans le développement et la promotion d'une approche plus positive et valorisante de l'évaluation, démarche qui implique une savante orchestration de différentes perspectives sur l'évaluation, modulées selon une double logique : la déconstruction des approches jugées néfastes pour l'estime

de soi, et la promotion active de visions alternatives et complémentaires, plus constructives et motivantes.

4.1.1 La déconstruction d'une vision de l'évaluation centrée sur la note

*« Il y a vraiment une vision de l'évaluation qui est difficile à défaire chez les enfants. Ils sont encore dans [l'idée] de vouloir avoir une **NOTE** et d'être stressés parce que c'est une tâche individuelle. » (ENS1)*

Une des visions de l'évaluation que les enseignants disent travailler à déconstruire chez les élèves et les parents est la vision de l'évaluation centrée sur la note. L'évaluation centrée sur la note se caractérise par une focalisation excessive sur la notation chiffrée ou littérale comme mesure principale, voire unique, de la réussite scolaire d'un élève. Dans cette approche, la valeur de l'apprentissage est réduite à un symbole, souvent un chiffre ou une lettre, qui détermine la perception qu'a l'élève de ses compétences et de sa valeur personnelle.

Les données de cette recherche ont fait ressortir deux dimensions du rapport des enseignants à cette vision. Dans un premier temps, ils essaient d'expliquer l'approche utilitariste de la note. Ensuite, ils parlent d'un travail de conscientisation de leur vision de ce que devrait être l'évaluation auprès des jeunes et de leurs parents.

4.1.1.1 Approche utilitaire de la note

À travers les entretiens que nous avons eus avec les enseignants interrogés, nous avons pu identifier leur difficulté à amener leurs partenaires scolaires à se détacher de la note. En effet, ils précisent que les élèves, tout comme leurs parents, aiment recevoir les bonnes notes. D'ailleurs, l'ENS3 nous dit : *« J'ai reçu des courriels de parents qui n'aimaient pas [les commentaires constructifs] parce qu'ils ne comprenaient pas la note ; ils veulent vraiment quelque chose de chiffré. » (ENS3).*

Dans cet extrait, nous remarquons que les parents semblent encore très attachés à la note. Pourtant, l'analyse des points de vue des enseignants reflète que l'évaluation centrée sur la note pose plusieurs problèmes majeurs pour la réussite des élèves. En effet, comme l'ont

expliqué nos participants, la pression constante d'obtenir de bonnes notes peut générer une anxiété paralysante qui entrave la concentration et la performance réelle de l'élève lors des évaluations. De plus, lorsque l'objectif principal devient la note, l'intérêt pour l'apprentissage lui-même diminue. L'élève est motivé par la récompense (la bonne note) plutôt que par le plaisir de découvrir et de comprendre. Cela peut entraîner une réduction de la motivation intrinsèque et une superficialité dans l'apprentissage, où les élèves se concentrent sur le niveau de performance attendu plutôt que sur une compréhension de base solide. On comprend alors que l'ENS1 dit répéter souvent à ses élèves : « *Je ne veux pas que tu travailles fort pour une **note**. Je veux que tu travailles fort pour **comprendre** ce que tu fais.* » (ENS1).

Aux vues de ce que les enseignants nous ont partagé, on peut supposer que cette recommandation viendrait d'une prise de conscience du fait que l'évaluation centrée sur la note peut avoir des conséquences néfastes sur l'estime de soi et la confiance en soi des élèves. En outre, si l'ENS1 met l'accent sur l'importance de comprendre la matière plutôt que d'obtenir une bonne note, c'est surtout pour amener l'élève à valoriser l'apprentissage en lui-même, plutôt que de le réduire à une simple note chiffrée.

Cependant, cette vision de l'évaluation est souvent en contradiction avec les attentes des élèves et de leurs parents. Pour beaucoup, l'évaluation est synonyme de classement et de sélection, et les notes sont considérées comme une porte d'entrée vers les programmes les plus élitistes. Les enseignants comme l'ENS3 dénoncent cette approche, qui pousse les élèves à accorder trop d'importance à la note et au bulletin, au détriment de l'apprentissage réel.

Les positions des enseignants par rapport à l'évaluation centrée sur la note reflètent l'importance de repenser cette approche et de promouvoir une vision plus centrée sur l'apprentissage et la compréhension. En effet, les conséquences de cette approche sur l'estime de soi des élèves sont jugées dévastatrices. Les enseignants soulignent que l'élève peut en venir à croire que sa valeur en tant que personne est directement liée à ses résultats scolaires, ce qui peut entraîner un sentiment d'incompétence et de découragement chez les élèves qui rencontrent des difficultés à obtenir de bonnes notes.

De plus, cette obsession de la note peut créer une compétition malsaine entre les élèves, où la réussite des uns est perçue comme une menace par les autres. Cela peut entraîner une démotivation générale et un climat de tension en classe. Il est donc essentiel de repenser l'évaluation centrée sur la note et de promouvoir une approche plus holistique et centrée sur l'apprentissage.

C'est ce que prône l'ENS2, qui souligne qu'il utilise l'évaluation comme apprentissage dans sa pratique. Il tente d'inverser la perspective en mettant en valeur l'importance de l'apprentissage en lui-même, plutôt que de se concentrer sur la note. Dans sa classe, l'évaluation est utilisée comme un levier pour favoriser l'apprentissage, plutôt que comme une finalité en soi.

Cependant, pour la plupart des élèves, l'évaluation reste un moyen de classement et une tâche à part de l'apprentissage. Comme l'ont souligné les enseignants, certains parents et les élèves sont réticents à l'idée de renoncer aux notes, car celles-ci sont perçues comme une porte d'entrée vers des programmes élitistes : « *Les élèves visent à accéder à des écoles secondaires privées avec des programmes enrichis. Ils accordent donc beaucoup d'importance à la **note et au bulletin**.* » (ENS3). Cet extrait révèle une divergence de conceptions autour de la note et du bulletin, entre ce qu'ils signifient pour les élèves et les parents et le sens que les enseignants lui attachent. Il y a bien une opposition entre la vision de l'enseignant, qui se veut centrée sur l'apprentissage, et la vision des élèves, qui est plutôt centrée sur la note et sur une logique utilitariste. Pourtant, l'enseignant dit expliquer constamment que : « *Le bulletin, ce n'est pas une moyenne de notes, mais c'est une accumulation de plein de moments d'observation et d'activités qu'on fait en classe.* » (ENS3).

Ainsi, si l'ENS3 dit comprendre l'attitude des parents et des élèves vis-à-vis de la note, notamment l'importance qu'ils lui accordent, il ne manque pas d'en dénoncer les conséquences pour le développement de l'estime de soi des élèves. Cela explique que cet enseignant (ENS3) tente de réaliser un travail de conscientisation auprès de ses élèves, en expliquant que le bulletin n'est pas seulement une moyenne de notes, mais plutôt une

accumulation de moments d'observation et d'activités en classe. Il espère ainsi aider ses élèves à comprendre que l'apprentissage est plus important que la note, et que l'évaluation doit être utilisée pour favoriser l'apprentissage, plutôt que pour le juger.

4.1.1.2 Le travail de conscientisation

La conscientisation au sujet de l'évaluation des apprentissages représente un effort délibéré de la part des enseignants pour modifier la perception de l'évaluation, tant chez les élèves que chez leurs parents. Il s'agit d'une démarche visant à transformer la vision traditionnelle de l'évaluation, perçue comme un simple jugement final et une mesure sommative, en une perspective où l'évaluation est considérée comme un outil d'apprentissage continu. L'objectif est de faire comprendre que l'évaluation sert à guider les élèves dans leur progression, à identifier leurs forces et leurs faiblesses, et à ajuster leur approche d'apprentissage en conséquence, plutôt que d'être une fin en soi.

Les entretiens analysés montrent que les enseignants sont conscients de l'importance de modifier la perception de l'évaluation chez les élèves et leurs parents au regard des enjeux de l'évaluation centrée sur la note sur le développement de l'estime de soi des élèves. En effet, comme les enseignants l'ont mentionné, l'évaluation centrée sur la note peut provoquer de l'anxiété et de la pression chez les élèves, ce qui peut nuire à leur estime de soi et à leurs performances scolaires. C'est pourquoi les enseignants comme l'ENS3 soulignent l'importance de conscientiser les parents et les élèves sur les vraies finalités de l'évaluation, travail que font déjà certains acteurs de l'école :

Les TES font déjà des ateliers sur l'anxiété parce qu'au final, oui, on a une part à jouer en classe et je pense qu'il y a de l'amélioration. Mais je pense qu'à la maison, il y a aussi un message très différent à transmettre. (ENS3)

Cet extrait témoigne de l'importance de la coordination des efforts de tous dans la conscientisation des élèves et des parents, mais également de la nécessité d'une continuité entre l'école et la maison, soit la promotion d'une vision partagée de l'évaluation. Pour cela, les enseignants mettent en œuvre différentes stratégies pour modifier la perception de

l'évaluation. Par exemple, l'ENS4 répète souvent à ses élèves : « *Il n'y a pas un prof qui aime ça couler ses élèves parce que ça va vouloir dire qu'il n'a pas bien fait son travail.* » (ENS4). Cet extrait montre bien que les enseignants ne sont pas fiers d'avoir des élèves qui échouent, mais qu'ils préfèrent les voir réussir. Cela permet de modifier la perception de l'évaluation étant vue comme un moyen de juger les élèves, et de plutôt la voir comme un outil pour les aider à apprendre. De plus, les enseignants comme l'ENS5 expliquent clairement aux élèves et aux parents les intentions et les aboutissements de leur méthode d'évaluation alternative : « *Ils s'habituent vraiment vite au système. Je n'ai pas d'élèves qui ont vraiment protesté ou qui étaient surpris de ne pas avoir de notes. Aucun parent n'a remis en question le fonctionnement.* » (ENS5). Cela montre que l'explication claire des intentions et des aboutissements d'une méthode d'évaluation alternative peut aider à modifier la perception de l'évaluation et à la rendre plus positive. Enfin, les enseignants comme l'ENS5 mettent en œuvre des pratiques pédagogiques qui visent à banaliser la note et à mettre l'accent sur l'apprentissage :

J'ai banalisé un peu la note. Je ne vais pas en parler constamment et dire : « Oui, là, vous êtes mieux d'écouter parce que ça, ça sera à l'examen ». Ne pas être constamment en train de parler de l'examen et puis j'essaie vraiment de parler. Je dis de ne pas mettre l'évaluation comme la finalité. (ENS5)

En somme, les enseignants mettent en œuvre différentes stratégies pour modifier la perception de l'évaluation et la rendre plus positive. En expliquant clairement les intentions et les aboutissements de leur méthode d'évaluation alternative, en banalisant la note et en mettant l'accent sur l'apprentissage, les enseignants veulent aider les élèves à développer une estime de soi positive et à améliorer leurs performances scolaires.

4.1.2 La promotion d'une approche positive et valorisante de l'évaluation

Dans leur quête pour favoriser l'épanouissement et la réussite de leurs élèves, les enseignants disent travailler à promouvoir des visions alternatives et complémentaires de l'évaluation des apprentissages, celles-ci étant jugées plus constructives et plus motivantes. Comme nous venons de le souligner (voir section 4.1.1), au cœur de cette démarche, se

trouve une critique de la vision de l'évaluation centrée sur la note, souvent perçue comme une source d'anxiété et de compétition malsaine. Les enseignants reconnaissent que réduire la valeur d'un élève à un simple chiffre ou une lettre peut avoir des conséquences désastreuses sur son estime de soi, en particulier pour ceux qui rencontrent des difficultés. Conscients de ces limites, ils s'efforcent de déconstruire cette approche, en mettant l'accent sur le processus d'apprentissage plutôt que sur le résultat final. Ainsi, en parallèle au travail de déconstruction, les enseignants s'attachent à promouvoir des visions alternatives et complémentaires de l'évaluation, qui mettent en valeur les progrès individuels, encouragent l'autoréflexion et favorisent un climat de confiance et de bienveillance. Parmi ces approches, on retrouve :

- **La vision de l'apprentissage centrée sur l'évaluation continue :** Cette approche met l'accent sur un suivi régulier et personnalisé des progrès de chaque élève, permettant d'identifier les difficultés précocement et d'adapter l'enseignement en conséquence. L'évaluation devient un outil de pilotage, qui permet à l'enseignant de guider l'élève sur le chemin de la réussite.
- **La vision de l'évaluation centrée sur la régulation :** Dans cette perspective, l'évaluation est considérée comme un outil d'apprentissage et de régulation des processus cognitifs. L'objectif est d'aider l'élève à prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses, à identifier les stratégies d'apprentissage qui lui conviennent le mieux, et à se fixer des objectifs réalistes pour progresser.
- **La vision de l'évaluation centrée sur l'auto-évaluation :** Cette approche encourage l'élève à devenir acteur de son propre apprentissage, en lui donnant les outils et les compétences nécessaires pour évaluer son propre travail et identifier ses axes d'amélioration. L'auto-évaluation favorise l'autonomie, la responsabilité et la confiance en soi.

Comme on le verra, en combinant ces différentes visions de l'évaluation, les enseignants créent un environnement d'apprentissage riche et stimulant, où l'accent est mis sur le développement des compétences, la valorisation des progrès et la construction d'une estime de soi solide. L'évaluation ne devient plus une source de stress et de démotivation, mais

un outil au service de la réussite et de l'épanouissement de chaque élève. En adoptant cette approche positive et valorisante, les enseignants contribuent à transformer l'école en un lieu où chaque élève se sent reconnu, encouragé et capable de réussir.

4.1.2.1 Une vision des apprentissages centrée sur l'évaluation continue

Suivant les enseignants qui ont participé à notre recherche, une vision des apprentissages centrée sur l'évaluation continue est une approche pédagogique qui consiste à évaluer les élèves de manière continue et non pas seulement lors d'évaluations ponctuelles. Cette vision repose sur l'idée que l'évaluation est un processus qui s'inscrit dans la démarche d'apprentissage et non pas une simple étape de jugement. Les enseignants qui adoptent cette vision considèrent que les élèves sont évalués en permanence, que ce soit lors d'exercices, de travaux ou de discussions en classe. Cette évaluation continue permet aux enseignants de prendre en compte les progrès et les difficultés des élèves de manière régulière, et de les aider à ajuster leur démarche d'apprentissage en conséquence. En ne s'arrêtant pas aux périodes d'évaluation traditionnelles, les enseignants peuvent ainsi promouvoir une vision plus holistique et plus centrée sur l'apprentissage, qui favorise la croissance et le développement des élèves.

Dans notre recherche, les enseignants qui adoptent une vision des apprentissages centrée sur l'évaluation continue considèrent que les élèves sont évalués en permanence, que ce soit lors d'exercices, de travaux ou de discussions en classe. Comme nous avons pu le remarquer dans leurs propos, cette approche repose sur l'idée que l'évaluation est un processus qui s'inscrit dans la démarche d'apprentissage et non pas une simple étape de jugement. C'est ce que souligne l'ENS4:

Tu peux avoir vraiment bien réussi un problème avec toutes tes traces vraiment belles sur un travail où je vais mettre une grille d'évaluation dessus, mais si je dois, à chaque fois qu'on est en exercice, toujours te dire de faire tes traces et bien je vais le prendre en considération.
(ENS4)

Cet extrait témoigne bien de l'importance que cet enseignant accorde au suivi des élèves en fonction de leurs difficultés individuelles. Comme on peut le voir, l'évaluation continue lui permet de prendre en compte de manière régulière, non pas seulement les progrès des élèves, mais aussi et surtout leurs difficultés, en vue de les aider à ajuster leur démarche d'apprentissage en conséquence. Certains enseignants, comme l'ENS2, expliquent clairement aux élèves qu'ils sont évalués en permanence :

J'évalue toujours : quand on se parle, je me prends des notes, quand je t'observe avec tes collègues en train de travailler, je prends des notes. Ce n'est pas parce que tu n'es pas en train d'écrire que tu n'es pas évalué. (ENS2)

Cette approche permet également de prendre en compte les différentes facettes de l'apprentissage, comme l'observation, les conversations et les productions. Les enseignants comme l'ENS1 utilisent la triangulation pour récolter des informations sur les apprentissages des élèves. Il affirme que : « *Les élèves savent que tout compte, que tout me sert à évaluer.* » (ENS1). Les notes prises au fur et à mesure du processus d'apprentissage sont utilisées a posteriori pour mettre la note finale au bulletin, comme le relate l'ENS4 :

Je me promène avec mon iPad et puis je prends des notes. Ce sont des traces et puis ça rentre dans mon jugement professionnel quand je donne la note au final dans le bulletin. (ENS4)

Cet extrait reflète bien que les enseignants qui adoptent une vision des apprentissages centrée sur l'évaluation continue considèrent que les élèves sont évalués en permanence, que ce soit durant les exercices ou bien pendant les évaluations. Pour l'ENS4, ses attentes sont les mêmes, que ce soit durant les exercices ou bien pendant les évaluations, car tout est une question de continuité. Pour l'ENS6, cette approche permettrait d'éviter les moments de *surcharge de travail* juste avant les bulletins. Il avance : « *Je tente d'évaluer un peu toujours et non juste à certaines évaluations dans le but d'éviter le plus possible d'avoir les moments de rush juste avant les bulletins.* » (ENS6).

Lors des entretiens, plusieurs enseignants ont également expliqué que les élèves ne sont pas toujours au meilleur de leurs capacités durant les périodes d'évaluations, ce qui induit une mauvaise exploitation de leurs résultats. De plus, les enseignants mettent en lumière le fait que les élèves n'agissent pas de la même manière selon s'ils sont évalués ou non. C'est ce dont témoigne le propos de l'ENS6, montrant l'importance que les élèves accordent à l'évaluation : « *Dès qu'on leur demande quelque chose, ils vont dire est-ce que ça compte ? et je déteste me faire demander ça. Alors, je leur ai toujours dit à la minute que tu mets les pieds dans la classe ça compte.* » (ENS6).

Cet extrait traduit l'existence chez les élèves d'une subordination des activités d'apprentissage à l'évaluation. Cette logique de subordination révèle bien un défaut de compréhension de l'objectif de l'évaluation en tant qu'apprentissage. Pour contrer cette tendance et promouvoir un meilleur développement de l'estime de soi des élèves, certains enseignants (ENS4; ENS6) préfèrent informer les élèves de l'intégration de l'évaluation à leur démarche d'enseignement. Ils ont déclaré que le fait de prévenir les élèves qu'ils sont évalués en continu et à tout moment les place dans une posture plus propice à l'apprentissage.

On relèvera aussi que les enseignants utilisent différentes stratégies pour que les élèves prennent conscience que ce ne sont pas uniquement les moments d'évaluation qui comptent, mais bien tout le travail fourni quotidiennement. L'ENS6 explique : « *J'aime ramasser des traces de plein de façons possibles, je prends des notes.* » (ENS6). Les enseignants expliquent également que l'évaluation sert d'ajustement, autant pour les élèves que pour les enseignants. En effet, les données analysées montrent qu'en mettant en œuvre une vision des apprentissages centrée sur l'évaluation continue, les enseignants prennent en charge l'estime de soi de leurs élèves en leur offrant des opportunités régulières de démontrer leur compréhension et de recevoir des commentaires constructifs. Comme le souligne l'ENS2, « *C'est un moyen, une chance en plus que les élèves ont de démontrer leur compréhension.* » (ENS2). Les enseignants ont souligné les bénéfices de cette approche en mentionnant qu'elle permettrait aux élèves de développer une confiance accrue dans leurs capacités et de comprendre que l'évaluation est un processus qui vise à les aider à apprendre et à progresser. De plus, les enseignants utilisent l'évaluation continue

pour ajuster leur enseignement et améliorer les résultats de leurs élèves. Comme l'explique l'ENS1, « *Il n'y a pas d'évaluation qui sert juste dans le but de noter l'élève. C'est tout le temps une évaluation formative et ça me sert à voir comment je vais guider mon enseignement après.* » (ENS1). On comprend ici que les enseignants mobilisent cette approche pour prendre en compte les besoins individuels de leurs élèves et pour les aider à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent.

En somme, il faut en effet noter que les enseignants adoptent une vision des apprentissages centrée sur l'évaluation continue pour favoriser une approche plus holistique et plus centrée sur l'apprentissage. En mettant en œuvre une vision des apprentissages centrée sur l'évaluation continue, les enseignants prennent en charge de l'estime de soi de leurs élèves et l'amélioration de leur confiance et leur compréhension du vrai rôle de l'évaluation dans leurs apprentissages. Comme l'ont souligné nos participants, la perspective de l'évaluation à laquelle ils socialisent leurs élèves permet de prendre en compte les progrès et les difficultés de ces derniers, et de manière régulière. Cette approche permettrait également de promouvoir une estime de soi positive chez les élèves, en les aidant à comprendre que l'évaluation est un processus qui vise à les aider à apprendre et à progresser, plutôt qu'un simple jugement.

4.1.2.2 Une vision de l'évaluation centrée sur la régulation

Les entretiens menés auprès des enseignants révèlent un recours significatif à une vision de l'évaluation centrée sur la régulation dans leur approche de l'estime de soi des élèves. Loin d'être perçue comme un simple verdict, l'évaluation, dans cette perspective, est considérée comme un levier essentiel pour l'apprentissage et la régulation des processus cognitifs, avec pour objectif ultime l'amélioration des acquis et le développement de l'autonomie de l'apprenant. Cette approche s'éloigne radicalement d'une évaluation sommative qui se contente de mesurer une performance à un instant T, pour embrasser une dynamique formative, interactive et personnalisée.

L'essence de cette vision est clairement exprimée par l'ENS4 : « *On évalue en fait majoritairement pour apprendre, pour valider où est-ce qu'on est rendu, puis ce qu'on a*

travaillé, ce qui est maîtrisé, puis se réajuster [pour la suite]. » (ENS4). Cette citation illustre parfaitement l'idée maîtresse selon laquelle l'évaluation n'est pas une fin en soi, mais un outil au service de l'apprentissage. Elle permet à l'élève de prendre conscience de son niveau de maîtrise, d'identifier ses forces et ses faiblesses, et de se fixer des objectifs réalistes pour progresser. C'est une démarche proactive qui encourage l'élève à devenir acteur de son propre apprentissage, et non simple spectateur.

La mise en œuvre de cette vision de l'évaluation centrée sur la régulation a un impact direct sur la pratique pédagogique des enseignants. En effet, l'évaluation devient un instrument de pilotage qui leur permet d'ajuster leur enseignement en fonction des besoins spécifiques de chaque élève. L'ENS1 souligne ainsi : *« Mon évaluation est toujours dans une optique de ce qu'il me reste à travailler avec cet élève-là, comment il a eu besoin d'aide pour le faire, quelle stratégie est utilisée... » (ENS1).* Cette approche individualisée permet à l'enseignant de mieux comprendre les difficultés rencontrées par chaque élève, d'identifier les stratégies d'apprentissage qui lui conviennent le mieux, et de lui apporter un soutien personnalisé. En reconnaissant et en valorisant les efforts de l'élève, l'enseignant contribue à renforcer son estime de soi et à développer sa confiance en ses capacités.

De plus, l'évaluation centrée sur la régulation permet aux enseignants d'adapter leur enseignement aux compétences déjà acquises ou non par les élèves. L'ENS3 précise : *« L'évaluation, dans le fond, c'est de la rétroaction, mais aussi le comment on enseigne les choses. On fait de la pratique et puis à un moment donné, on va prendre une photo [des apprentissages effectués]. » (ENS3).* Cette "photo" des apprentissages permet à l'enseignant d'identifier les lacunes et les incompréhensions des élèves, et d'adapter son enseignement en conséquence. La rétroaction, quant à elle, offre à l'élève une information précise et constructive sur ses performances, lui permettant de comprendre ses erreurs et de mettre en place des stratégies pour les corriger.

En somme, l'adoption d'une vision de l'évaluation centrée sur la régulation représente un levier puissant pour la prise en charge de l'estime de soi des élèves et l'amélioration de leurs performances scolaires. Cette approche permet aux élèves de développer une

confiance accrue en leurs capacités, de comprendre que l'évaluation est un processus qui vise à les aider à apprendre et à progresser, et de se sentir pleinement acteurs de leurs propres apprentissages. En transformant l'évaluation en un outil d'apprentissage et de régulation, les enseignants contribuent à créer un environnement scolaire plus stimulant, plus motivant et plus respectueux de la diversité des besoins des élèves.

4.1.2.3 Une vision de l'évaluation centrée sur l'auto-évaluation

La vision de l'évaluation centrée sur l'auto-évaluation se définit comme une approche pédagogique fondamentale où l'élève n'est plus seulement un récepteur passif de l'évaluation, mais un acteur central, activement impliqué dans l'analyse et la compréhension de ses propres forces et difficultés en matière d'apprentissage. Bien plus qu'une simple notation, cette approche consiste à encourager l'élève à une réflexion critique sur son propre travail, à identifier de manière lucide les aspects qu'il maîtrise avec aisance et ceux qui nécessitent une attention particulière et des efforts supplémentaires. Ce faisant, on favorise une prise de conscience accrue de ses propres processus d'apprentissage, de ses stratégies efficaces et de ses obstacles potentiels. L'objectif principal de cette démarche est de cultiver chez l'élève un sentiment profond de responsabilité envers son propre parcours éducatif, de développer son autonomie et de le préparer à aborder les apprentissages futurs de manière plus efficace, proactive et confiante.

En mettant en œuvre cette vision de l'évaluation centrée sur l'auto-évaluation, les enseignants cherchent à transformer le rôle de l'élève, le faisant passer d'un simple exécutant à un partenaire actif et engagé dans son propre développement. Comme le souligne l'ENS1 avec pertinence : « *J'essaie d'utiliser l'auto-évaluation pour qu'ils soient conscients de leurs forces, puis de leurs difficultés.* » (ENS1). Cette citation révèle l'ambition première de cette approche pédagogique : permettre à l'élève de se connaître, de comprendre ses mécanismes d'apprentissage et de devenir un acteur conscient et responsable de sa propre progression. Aux dires des enseignants, l'auto-évaluation serait un outil puissant qu'ils mobilisent pour développer la métacognition, c'est-à-dire la

capacité de leurs élèves à réfléchir sur leur propre pensée et à ajuster leurs stratégies en conséquence.

Cependant, pour les enseignants interviewés dans le cadre de la prise en charge de l'estime de soi des élèves, il est essentiel de reconnaître que l'auto-évaluation est un processus complexe et nuancé, qui ne se met pas en place de manière uniforme chez tous les élèves. Comme le souligne l'ENS1 avec lucidité :

*C'est drôle, il y a des élèves qui sont super bons [pour s'autoévaluer].
Il y a des élèves qui ne voient pas leurs difficultés. Puis il y a des élèves
qui sont vraiment sévères avec eux-mêmes. (ENS1)*

Cette observation met en évidence la diversité des profils d'élèves et la nécessité d'un accompagnement personnalisé. Certains élèves, dotés d'une bonne conscience de soi et d'une confiance en leurs capacités, s'autoévaluent avec justesse et objectivité. D'autres, au contraire, peuvent avoir du mal à identifier leurs difficultés, soit par manque de recul, soit par crainte de l'échec. Enfin, certains élèves peuvent se montrer excessivement sévères envers eux-mêmes, minimisant leurs réussites et amplifiant leurs erreurs. Dans tous les cas, le rôle de l'enseignant est d'accompagner l'élève dans cette démarche, de lui fournir des outils et des stratégies pour développer sa capacité d'auto-évaluation, et de l'aider à adopter une vision réaliste et équilibrée de ses compétences.

Pour encourager l'auto-évaluation chez leurs élèves, les enseignants mettent en place différentes stratégies pédagogiques. L'ENS2 témoigne ainsi :

*Je demande souvent aux élèves : qu'est-ce que tu peux faire, toi, pour
t'améliorer. Puis, souvent, sur la grille d'évaluation, je vais marquer
dans le bas 3-4 lignes « dans ce projet-ci, qu'est-ce qui a bien fonctionné
et qu'est-ce qui n'a pas bien fonctionné, puis dans mon prochain projet,
comment faire pour m'améliorer » puis, moi, je remplis ça pour eux
aussi. (ENS2)*

Cette pratique illustre la volonté de l'enseignant de solliciter activement l'élève, de l'inciter à réfléchir sur son travail et à identifier des pistes d'amélioration concrètes. En proposant des grilles d'évaluation structurées et en offrant un retour personnalisé, l'enseignant guide l'élève dans sa démarche d'auto-évaluation, l'aidant à prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses, et à se fixer des objectifs réalistes et atteignables.

En résumé, la mise en œuvre d'une vision de l'évaluation centrée sur l'auto-évaluation représente un atout majeur pour la prise en charge de l'estime de soi des élèves et l'amélioration de leurs performances scolaires. En encourageant les élèves à s'impliquer activement dans leur propre évaluation, les enseignants les aident à développer une conscience accrue de leurs forces et de leurs difficultés, à devenir plus autonomes et responsables, et à aborder les apprentissages futurs avec confiance et motivation. Cette approche pédagogique, qui place l'élève au cœur du processus d'apprentissage, favorise l'épanouissement de son potentiel et contribue à construire une image positive de lui-même.

4.2 Organiser des activités concernant l'évaluation en les articulant à des principes de transparence, de bienveillance et de réussite durable des élèves

L'organisation méticuleuse des activités d'évaluation est un élément clé pour accompagner les élèves vers la réussite. L'analyse des données de notre recherche montre que les enseignants sont conscients du rôle crucial de l'évaluation non seulement comme mesure des connaissances acquises, mais aussi comme levier pour l'estime de soi et la motivation des élèves. C'est pourquoi une des manières fondamentales dont ils prennent en charge l'estime de soi des élèves lors des évaluations des apprentissages réside dans l'organisation minutieuse des activités d'évaluation. Celles-ci sont articulées autour de principes de transparence et de bienveillance, dans le but d'accompagner au mieux chaque élève vers la réussite. Comme on le verra, ces principes se déploient dans trois dimensions de l'organisation des activités d'évaluation : la préparation des élèves aux évaluations selon un processus sécurisant, la mise en œuvre de méthodes d'évaluation au service de la compréhension et de la réussite, ainsi que la transmission des résultats d'une évaluation qualitative comme catalyseur de métacognition pour une réussite durable des élèves.

4.2.1 La préparation des élèves aux évaluations selon un processus sécurisant

Les enseignants interrogés ont mis en avant l'importance de la transparence et de la bienveillance dans la préparation et la réalisation des évaluations. En effet, les entretiens menés avec les enseignants révèlent une préoccupation commune : celle de préparer au mieux les élèves aux évaluations, en adoptant une approche à la fois transparente et bienveillante. Cette démarche vise à transformer l'évaluation, souvent perçue comme une source de stress, en une étape constructive du processus d'apprentissage, où l'élève se sent accompagné et encouragé à donner le meilleur de lui-même. La **transparence** se manifeste d'abord dans la communication claire et anticipée des échéances et du contenu des évaluations. Comme le souligne l'ENS6 :

Après ça [l'apprentissage], il y a l'examen. Je ne le dis pas deux jours avant, je le dis souvent le vendredi quand je fais l'agenda, je vais le dire non pas pour la semaine prochaine, mais pour le lundi d'après. Par exemple : on a tel examen, donc on peut se préparer. (ENS6)

Cette pratique, partagée par de nombreux enseignants, permet aux élèves de s'organiser, de planifier leur travail et de se sentir moins pris au dépourvu. L'ENS2 ajoute :

Je donne le guide d'études minimum deux semaines avant les dates d'évaluation. Puis [je donne] plein de petits exercices supplémentaires pour qu'ils se préparent eux-mêmes parce qu'au secondaire c'est ce qui arrive. (ENS2)

En fournissant un guide d'études et des exercices supplémentaires, l'enseignant offre aux élèves des outils concrets pour se préparer efficacement, en ciblant les aspects essentiels de l'apprentissage. Cette transparence permet de dissiper l'anxiété liée à l'inconnu et encourage les élèves à s'investir pleinement dans leur préparation.

Les enseignants interrogés sont unanimes sur un point : ils ne font jamais d'examens surprises. Les élèves sont toujours prévenus à l'avance, ils connaissent le contenu de l'évaluation et le moment où elle aura lieu. De plus, ils savent que l'évaluation portera sur

des matières qui ont été vues et travaillées en classe. Cette transparence se traduit également par la mise à disposition de ressources et de stratégies d'études variées. L'ENS2 explique :

Je fais beaucoup de guides d'études [...] « Tu as une évaluation en mathématiques, [un problème] raisonné, puis un test de connaissance et voici ton guide d'études : Dans décimales, telle page, tu peux faire tel problème. Si tu veux avoir des problèmes sur internet, tu as le logiciel avec le programme décimal, j'ai déverrouillé des choses. » Puis je mets souvent des petites cases à côté, s'ils veulent cocher. (ENS2)

Cet enseignant responsabilise les élèves en leur fournissant un guide d'études détaillé, qui leur permet de s'entraîner et de vérifier leurs connaissances. Bien que l'enseignant ne vérifie pas le travail effectué, il met à disposition un outil précieux, qui encourage l'autonomie et la responsabilisation. De plus, l'ENS2 diversifie les stratégies d'études :

Je vais faire le premier module avec eux, mais [en utilisant] différentes stratégies d'études pour qu'ils développent aussi des stratégies avec lesquelles ils sont à l'aise. Je vais enseigner peut-être cinq stratégies. (ENS2)

En proposant différentes approches, l'enseignant permet à chaque élève de trouver les méthodes qui lui conviennent le mieux, en tenant compte de ses forces et de ses faiblesses. Les élèves partagent également leurs propres stratégies : « On partage nos façons d'étudier. C'est intéressant de voir ce que les élèves montrent à d'autres. » (ENS6), ce qui enrichit les pratiques de chacun et favorise l'entraide.

L'enseignement explicite est également mis en avant : « Je prends les modèles d'enseignement explicite. À part ça, c'est vraiment aussi beaucoup de modelages avec moi. », précise l'ENS2. Cette approche se traduit par un apprentissage clair, direct et structuré, où les objectifs sont bien identifiés et compris par les élèves. Les attentes sont précises et les exemples concrets. L'enseignant utilise son expérience personnelle comme

modèle, offrant aux élèves un point de repère tangible. Pour préparer aux examens du ministère, l'ENS4 met en place des activités ludiques : « *On va faire les tâches qu'on a le droit de présenter aux élèves. Je les fais faire deux par deux ou bien en ateliers. On les fait vraiment de façon ludique, c'est le fun, ce sont des problèmes qui sont amusants.* » (ENS4).

En créant un environnement stimulant et amusant, l'enseignant dédramatise l'évaluation et encourage les élèves à s'investir pleinement. Cette approche permet aux élèves de se familiariser avec le type de questions posées, de développer leurs compétences et de gagner en confiance.

La **bienveillance** se manifeste dans la volonté de dédramatiser l'évaluation et de la présenter comme une étape naturelle du processus d'apprentissage. L'ENS5 explique :

*Quand il y a une évaluation, j'essaie, dans ce que je dis, de transmettre le message que [l'évaluation] c'est pour regarder où tu en es rendu, pour voir ce qu'il faut que je t'apprenne encore. Je banalise ça pour que ce ne soit pas comme « oh mon dieu **ÉVALUATION!!!** » (ENS5)*

En relativisant l'importance de l'évaluation, l'enseignant réduit le stress et encourage les élèves à se concentrer sur l'objectif principal : apprendre et progresser. L'ENS6 confirme: « *Je donne quelque chose qui est représentatif, quelque chose qu'on a travaillé. J'ai préparé les élèves, donc je sais qu'ils vont être capables.* » (ENS6). Cette confiance en la capacité des élèves à réussir est essentielle pour renforcer leur estime de soi et les encourager à persévérer.

En résumé, les enseignants s'efforcent de créer un environnement d'évaluation transparent, bienveillant et axé sur la réussite. En communiquant clairement les attentes, en fournissant des outils de préparation adaptés, en diversifiant les stratégies d'études et en dédramatisant l'évaluation, ils permettent aux élèves de se sentir accompagnés, encouragés et valorisés. Cette approche contribue à transformer l'évaluation en un levier d'apprentissage et de développement personnel, où chaque élève a la possibilité de donner le meilleur de lui-même et de construire une image positive de ses compétences.

4.2.2 La mise en œuvre de méthodes d'évaluation au service de la compréhension et de la réussite

Les entretiens avec les enseignants révèlent un engagement fort envers une évaluation qui va au-delà de la simple notation. L'objectif premier est de rendre l'évaluation compréhensible et accessible aux élèves, afin qu'elle devienne un véritable outil d'apprentissage et de progression. Pour ce faire, les enseignants mettent en place des pratiques transparentes et bienveillantes, qui visent à accompagner au mieux chaque élève vers la réussite.

La **transparence** se manifeste d'abord par une volonté d'expliquer le pourquoi de l'évaluation. L'ENS1 souligne :

*J'essaie qu'on soit préparé [à l'évaluation], qu'ils sachent à quoi s'attendre, de leur présenter des tâches semblables et puis de leur expliquer en fait. J'essaie d'expliquer le pourquoi de mon évaluation.
(ENS1)*

Il ne s'agit pas seulement de préparer les élèves à l'examen, mais de leur faire comprendre le sens et l'utilité de l'évaluation. L'ENS1 poursuit :

Pour un élève stressé, c'est [important] d'expliquer pourquoi je fais ça [évaluer]. L'examen du ministère, il sert au gouvernement, à s'orienter, c'est une mesure qu'il prend de tous les élèves du Québec pour se mesurer lui, pas pour savoir toi à telle place si tu es bon. Ce n'est pas ça le but, c'est d'avoir une idée globale. (ENS1)

En expliquant le but de l'évaluation, l'enseignant contribue à déstresser les élèves et à les aider à relativiser l'enjeu.

Cette transparence passe également par une explicitation des critères d'évaluation. L'ENS2 met en avant l'importance de l'enseignement explicite et de la co-construction des critères d'évaluation: « *Je fais vraiment de l'enseignement explicite. Au début de chaque module*

de recherche, je commence toujours avec la co-construction de critères. » (ENS2). En impliquant les élèves dans la définition des critères d'évaluation, l'enseignant les rend acteurs de leur apprentissage et leur permet de mieux comprendre ce qui est attendu d'eux. L'ENS4 confirme :

J'essaie de mettre les grilles le plus souvent possible. Par exemple, sur mes tâches de lecture, j'ai les grilles avec ce qui est évalué. En écriture, je leur présente la grille avant : « Voici mes attentes, voici ce qui est demandé ». Puis c'est toujours inspiré de la grille ministérielle, mais je les spécifie au texte, on les détaille pour le projet qu'on est en train de faire. (ENS4)

En présentant les grilles d'évaluation à l'avance, l'enseignant offre aux élèves une vision claire des critères de réussite et leur permet de cibler leurs efforts. Pour faciliter la compréhension, l'ENS4 ajoute : *« Je vais vraiment plus modéliser. »* (ENS4). En utilisant ses propres expériences comme exemples, l'enseignant rend les critères plus concrets et accessibles. Il se montre également transparent en reconnaissant ses propres erreurs : *« Je suis très transparent, je leur dis, je leur parle. »* (ENS4), ce qui favorise un climat de confiance et de respect dans la classe.

Enfin, la transparence se traduit par une planification rigoureuse des évaluations et une communication claire des échéances. L'ENS2 affirme : *« Je n'ai jamais fait d'évaluation surprise, ils sont toujours prévenus à l'avance. »* (ENS2), et l'ENS3 confirme : *« Ce n'est jamais une surprise parce que je trouve ça stressant. Dans l'agenda le vendredi matin, ils sont au courant des évaluations qu'ils vont avoir la semaine d'après. »* (ENS3). Cette anticipation permet aux élèves de se préparer sereinement et de se sentir maîtres de leurs apprentissages.

On retiendra ici avec nos participants que, lorsque les pratiques d'évaluation sont guidées par les principes de transparence et de bienveillance, elles se révèlent être de puissants leviers pour développer l'estime de soi des élèves et les accompagner vers la réussite. Elles

contribuent à créer un environnement d'apprentissage positif, où l'élève se sent valorisé, encouragé et en confiance pour donner le meilleur de lui-même.

On notera aussi qu'une autre manifestation de cette approche bienveillante est la communication claire et anticipée des informations relatives à l'évaluation. Comme le souligne l'ENS5 :

Je pense que le fait prévenir [avant une évaluation], certains élèves arrivent un peu stressés cette journée-là. Mais en même temps, je pense que c'est beaucoup mieux que de ne pas prévenir. Si je ne préviens pas, ils ne peuvent pas réviser. Les parents aussi ne sentent pas qu'ils ont pu aider leur enfant. (ENS5)

En effet, si l'annonce d'une évaluation peut susciter une certaine appréhension, le fait de donner aux élèves le temps de se préparer, de réviser et de se sentir soutenus par leurs parents contribue à renforcer leur sentiment de compétence et de maîtrise. Cette transparence permet de transformer le stress en une énergie positive, mobilisée au service de l'apprentissage. L'ENS5 nuance toutefois son propos en distinguant les évaluations qui nécessitent une préparation à la maison de celles qui se font au cours de l'apprentissage :

Je préviens d'avance pour tout ce qui a besoin d'une révision à la maison. Par exemple, les examens de maths où il faut réviser des concepts ou bien les examens de résolution problème aussi, je les annonce à l'avance. Les autres évaluations, je ne les annonce pas vraiment à l'avance et ça se fait un peu à travers l'enseignement. (ENS5)

Cette distinction témoigne d'une volonté d'adapter l'évaluation à la nature de l'apprentissage, en évitant d'imposer une pression inutile aux élèves. Dans tous les cas, l'objectif reste le même : donner aux élèves les informations nécessaires pour aborder l'évaluation avec confiance et sérénité, ce qui contribue à renforcer leur estime de soi.

La bienveillance se manifeste également par une adaptation de l'évaluation aux besoins spécifiques de chaque élève. L'ENS6 affirme avec conviction :

Jamais, je ne vais donner des évaluations où je me dis « Oh là là, je pense qu'ils ne seront pas capables ». Si je juge que les enfants sont rendus prêts à faire cette situation problème, alors je peux donner l'évaluation. (ENS6)

Cette attitude témoigne d'une profonde considération pour le bien-être et la réussite des élèves. L'enseignant s'assure que les élèves sont prêts à relever le défi, qu'ils ont acquis les connaissances et les compétences nécessaires, et qu'ils se sentent en confiance pour donner le meilleur d'eux-mêmes.

Une autre façon de favoriser le développement de l'estime de soi est de diversifier les méthodes d'évaluation. L'ENS4 explique :

En français, je travaille par ateliers, par thèmes. Les ateliers, ça correspond un peu à du travail en rotation que les élèves vont faire. J'ai des traces d'évaluation prévues à travers les ateliers, donc ce n'est pas un bloc d'ateliers et à la fin on fait un examen, c'est intégré. (ENS4)

Cette approche permet d'intégrer l'évaluation à l'apprentissage, tout en évitant la pression d'un examen final et en offrant aux élèves des occasions régulières de démontrer leurs compétences. De même, l'ENS4 adapte sa méthode d'évaluation en fonction de la matière enseignée :

En mathématiques, je ne fais pas un total. Des fois, je vais avoir la grille avec les trois critères : analyser, concepts et traces. Puis, par exemple, je vais dire en lettres ABA ou ABB, mais je ne mets pas un total. (ENS4)

En évaluant chaque critère séparément, l'enseignant permet aux élèves de mieux cerner leurs points forts et leurs points à améliorer, ce qui favorise une meilleure connaissance de soi et une plus grande confiance en ses capacités. L'ENS5 adopte une approche similaire

en ciblant précisément les notions évaluées et en fournissant un feedback clair et personnalisé :

Quand j'évalue, j'essaie vraiment d'y aller de manière très ciblée. C'est-à-dire que, par exemple, quand je fais des évaluations en mathématiques, je fais une liste en haut de l'examen des notions qui sont évaluées et je mets deux couleurs : une couleur pour les notions maîtrisées puis une couleur pour les notions qui sont encore à travailler.
(ENS5)

En mettant en évidence les réussites et en identifiant les points à améliorer, l'enseignant aide les élèves à prendre conscience de leurs progrès et à se fixer des objectifs réalistes, ce qui renforce leur estime de soi et leur motivation à apprendre.

En résumé, nos analyses montrent que les enseignants s'engagent à mettre en œuvre des méthodes d'évaluation transparentes et bienveillantes, et ce, dans le but d'accompagner au mieux chaque élève vers la réussite. On l'a noté, en expliquant le sens de l'évaluation, en communiquant clairement les attentes, en adaptant les évaluations aux besoins de chacun, en diversifiant les approches et en fournissant un feedback précis et encourageant, ils créent un environnement d'apprentissage positif, où chaque élève se sent valorisé, compétent et capable de progresser. On retiendra aussi qu'en planifiant les échéances et en adaptant les modalités d'évaluation aux besoins des élèves, les enseignants cherchent surtout à transformer l'évaluation en un véritable outil d'apprentissage et de développement personnel pour les élèves. Cette approche, nous l'avons souligné, est essentielle pour favoriser l'épanouissement et la réussite scolaire de l'élève, en le plaçant au cœur du processus d'évaluation.

4.2.3 La transmission des résultats d'une évaluation qualitative comme catalyseur de métacognition pour une réussite durable des élèves

L'analyse des entretiens avec les enseignants révèle l'importance qu'ils accordent à la transmission des résultats d'une évaluation qualitative comme catalyseur de métacognition pour une réussite durable des élèves. Dans les propos des participants à notre recherche, la

transmission des résultats d'une évaluation sans notes, visant à favoriser le développement de la métacognition, renvoie à une approche où l'évaluation chiffrée est remplacée par des retours qualitatifs et descriptifs, communiqués de manière individualisée ou en groupe, mettant l'accent sur les progrès réalisés et les points à améliorer. Cette méthode privilégie la rétroaction descriptive en temps réel, l'observation continue des apprentissages et les entretiens individuels, permettant ainsi aux élèves de développer une meilleure compréhension de leurs forces, de leurs faiblesses et des stratégies à mettre en œuvre pour progresser, tout en renforçant leur confiance en leurs capacités.

Les enseignants interrogés mettent en avant une approche novatrice de l'évaluation, centrée sur la transmission de résultats sans notes, au profit de systèmes qualitatifs qui stimulent la métacognition et favorisent une compréhension approfondie des apprentissages. Cette démarche, axée sur une rétroaction descriptive et personnalisée, vise à transformer l'évaluation en un puissant outil de développement personnel et de réussite scolaire. Au cœur de cette approche se trouve l'abandon de la notation chiffrée au profit de commentaires détaillés et constructifs. L'ENS1 affirme : « *Je vais plus écrire des commentaires.* » (ENS1), une pratique que l'ENS5 qualifie de « *Vraiment qualitative.* » (ENS5). Cette transformation permet de dépasser la simple indication d'un niveau de performance pour offrir aux élèves une analyse précise de leurs forces, de leurs faiblesses et des stratégies à mettre en œuvre pour progresser. L'ENS1 explique : « *Je fais des retours en grand groupe, mais je ne ferais pas des commentaires à un élève en particulier devant le groupe. Quand j'ai le temps et que c'est pertinent, j'essaie de faire des petits entretiens individuels.* » (ENS1).

Cette approche combinée permet de répondre aux besoins de tous les élèves, en offrant un feedback général à l'ensemble de la classe et un accompagnement personnalisé à ceux qui rencontrent des difficultés. Ces entretiens individuels sont particulièrement précieux, car ils permettent d'adapter la rétroaction aux besoins spécifiques de chaque élève et de favoriser une compréhension approfondie des concepts à retravailler.

La rétroaction se fait en temps réel pendant l'apprentissage, ce qui permet aux élèves de se réajuster immédiatement et aux enseignants de mieux cerner leurs besoins. Cependant, la mise en œuvre d'une évaluation qualitative peut s'avérer chronophage et complexe. L'ENS2 témoigne :

Avant j'écrivais beaucoup puis je me rendais compte que personne ne lisait ce que j'écrivais. Alors, je n'écris plus rien. Ceux et celles avec qui je veux travailler, je vais les convoquer à un dîner et on va revoir l'évaluation ensemble. (ENS2)

Cette expérience souligne l'importance de trouver des stratégies efficaces pour communiquer les résultats de manière à ce qu'ils soient réellement pris en compte par les élèves. La solution adoptée par l'ENS2, consistant à retravailler l'évaluation avec les élèves concernés, permet de cibler la rétroaction et de s'assurer qu'elle est bien comprise et intégrée. L'ENS6 met en place une méthode plus synthétique : « *Je me suis créé un petit tableau qui résume les notions de l'évaluation puis au surligneur, je surligne les notions à revoir avec moi ou en récupération et je broche.* » (ENS6). Cet outil permet de visualiser rapidement les points à améliorer et d'orienter les efforts des élèves de manière ciblée.

Ces approches ont pour objectif principal de stimuler la métacognition, c'est-à-dire la capacité de l'élève à réfléchir sur son propre apprentissage et à identifier les stratégies les plus efficaces pour progresser. L'ENS4 affirme avec conviction : « *Mon but c'est vraiment de travailler la métacognition : c'est pour moi que je le fais, ce n'est pas pour avoir une bonne note pour ma mère, pour mon père, pour mon prof. C'est un travail de profondeur.* » (ENS4). Pour cet enseignant, la note n'est qu'une indication superficielle, alors que les commentaires permettent d'engager l'élève dans une réflexion approfondie sur ses forces et ses faiblesses. L'ENS1 illustre ce propos avec une anecdote :

J'ai des élèves qui me disent « Oui, mais si je n'ai pas de notes, comment je vais faire pour savoir ce qu'il faut que je travaille ? ». Puis, je regarde mon élève, [et je lui dis] « si je te donne 70 en lecture est-ce que tu sais quoi travailler ? Non, c'est pour ça que je t'écris des commentaires,

mais si je te dis 70 en écriture, qu'est-ce que tu fais avec cette information-là ? » (ENS1)

Cette situation met en évidence les limites de la notation chiffrée et la nécessité de fournir aux élèves des informations claires et précises sur les compétences à développer.

Même lorsque la notation chiffrée reste présente au moment du bulletin, les commentaires qualitatifs conservent toute leur importance. L'ENS5 explique : « *Au bulletin, je suis obligé de mettre une note, mais j'accompagne le bulletin d'un cahier avec des commentaires très précis.* » (ENS5). Pour cet enseignant, la note ne donne pas d'indications suffisantes sur les éléments à améliorer, c'est pourquoi il accorde une grande importance aux commentaires, qui permettent aux élèves et à leurs parents de comprendre les progrès réalisés et les objectifs à atteindre.

D'autres enseignants mettent en place des systèmes d'évaluation alternatifs, qui permettent de diversifier les approches et de mieux répondre aux besoins des élèves. L'ENS4 utilise des grilles d'évaluation avec des étampes cibles, qui permettent de visualiser rapidement le niveau de maîtrise des compétences. L'ENS6 a créé un barème avec des lettres et des couleurs, qui facilite la communication des résultats aux élèves et aux parents. Cependant, il souligne que cette approche ne s'applique pas à toutes les matières :

Il y a des matières pour lesquelles ça se fait bien le 91%, 92%, un examen de connaissance mathématique, par exemple. Mais lorsqu'on fait un travail de CCQ ou en art plastique pourquoi je mettrais 91%-92%, j'aime mieux dire avec une lettre ça parle beaucoup plus à mon sens. (ENS6)

Dans les matières plus subjectives, une évaluation qualitative est plus pertinente, car elle permet de rendre compte de la complexité du travail réalisé et d'encourager la créativité et l'expression personnelle.

Enfin, les enseignants insistent sur l'importance de dédramatiser l'évaluation et de créer un climat de confiance et d'encouragement. L'ENS6 affirme : « *Quand je donne les résultats, j'essaie vraiment beaucoup de dédramatiser, de leur dire que ce n'est pas grave, ce sont des choses qui arrivent, il y a plein d'autres occasions de se reprendre.* » (ENS6). Il est essentiel de faire comprendre aux élèves que l'erreur est une étape normale du processus d'apprentissage et qu'ils ont toujours la possibilité de s'améliorer. L'ENS1 conclut : « *J'écris des petits mots d'encouragement, puis on y va avec un petit défi à la fois. Dans mes commentaires, je n'écrirai pas dix commentaires. D'habitude, j'écris une chose qui est bonne, puis un défi.* » (ENS1). En valorisant les réussites et en proposant des défis réalisables, l'enseignant encourage les élèves à persévérer, à développer leur confiance en leurs capacités et à adopter une attitude positive face à l'apprentissage.

En résumé, la transmission des résultats d'une évaluation sans notes, lorsqu'elle est mise en œuvre avec une approche qualitative, personnalisée et axée sur la métacognition, se révèle être un puissant levier pour favoriser la réussite scolaire et le développement personnel des élèves. En offrant une rétroaction descriptive et encourageante, les enseignants transforment l'évaluation en un véritable outil d'apprentissage et de progression, qui permet aux élèves de mieux se connaître, de développer leurs compétences et de s'épanouir pleinement.

En somme, comme on vient de le voir dans l'organisation méticuleuse des activités d'évaluation pour prendre en charge l'estime de soi des élèves, les enseignants font intervenir divers principes : la transparence, la bienveillance et l'accompagnement vers une réussite durable. La **transparence**, dans ce contexte, se traduit par une communication claire et accessible des objectifs d'apprentissage, des critères d'évaluation et des attentes de l'enseignant. Selon le point de vue partagé par nos participants, les élèves doivent comprendre ce qui est attendu d'eux, comment ils seront évalués et quels sont les critères de réussite. Cette clarté dissiperait l'anxiété liée à l'inconnu et permet aux élèves de se préparer efficacement, en se concentrant sur les aspects essentiels de l'apprentissage. Au final, comme nous l'avons vu, les enseignants présentent des méthodes de travail et des stratégies visant à s'assurer que tous les élèves comprennent les enjeux de l'évaluation.

La **bienveillance**, quant à elle, se manifeste par une attitude positive et encourageante de l'enseignant, qui met l'accent sur les progrès réalisés, les efforts fournis et les points forts de chaque élève. L'analyse des actions que les enseignants disent mettre de l'avant montre bien qu'ils ne perçoivent pas l'évaluation comme un jugement définitif, mais comme une occasion d'apprendre et de s'améliorer. Comme mentionné, les enseignants veillent à fournir un feedback constructif et adapté aux besoins de chaque élève, en soulignant les aspects positifs et en proposant des pistes d'amélioration concrètes. Ils créent ainsi un climat de confiance et de respect, où les élèves se sentent en sécurité pour prendre des risques, poser des questions et apprendre de leurs erreurs.

L'**accompagnement vers la réussite** est le corollaire logique de la transparence et de la bienveillance. Comme nous l'avons constaté, les enseignants ne se contentent pas d'évaluer, ils accompagnent activement les élèves dans leur parcours d'apprentissage. Ils proposent des activités de remédiation pour combler les lacunes, des défis pour stimuler les plus avancés, et un soutien personnalisé pour ceux qui en ont besoin. Ils encouragent également la collaboration entre élèves, en favorisant le tutorat par les pairs et les activités de groupe, où chacun peut apporter sa contribution et apprendre des autres.

Finalement, en organisant les activités d'évaluation autour de ces principes de transparence, de bienveillance et d'accompagnement, les enseignants contribuent à créer un environnement d'apprentissage favorable à l'épanouissement et à la réussite de tous les élèves. Ils transforment l'évaluation en un outil au service de l'estime de soi, de la motivation et de la persévérance scolaire, en aidant les élèves à développer une vision positive d'eux-mêmes et de leurs capacités.

4.3 Varier les leviers méthodologiques de prise en charge de l'estime de soi lors de l'évaluation

Nous l'avons souligné, les enseignants qui ont participé à notre recherche sont particulièrement attentifs à l'impact des évaluations sur l'estime de soi des élèves et déploient une diversité de stratégies pour l'entretenir ou la renforcer. Une de ces stratégies fondamentales est de **varier les leviers méthodologiques de prise en charge de l'estime**

de soi lors de l'évaluation. Cela se traduit par une diversification des approches et des outils utilisés pour évaluer les apprentissages, allant au-delà des simples examens traditionnels.

Les entretiens avec les enseignants ont d'ailleurs permis de mettre en lumière plusieurs leviers méthodologiques essentiels à cette prise en charge de l'estime de soi. Au-delà de la simple valorisation des réussites, on observe une combinaison stratégique de leviers. D'abord, il y a la valorisation, qui ne se limite pas à l'attribution de bonnes notes, mais inclut la reconnaissance des efforts, des progrès et de l'implication des élèves. Ensuite, **l'aide** est un levier crucial, impliquant un soutien individualisé, des feedbacks constructifs et la mise à disposition de ressources adaptées aux besoins spécifiques de chaque élève. Par ailleurs, l'évaluation doit aussi encourager **l'autonomie et l'engagement** en permettant aux élèves de choisir des sujets, des formats d'évaluation ou des niveaux de difficulté, ce qui favorise leur implication active et renforce leur sentiment de contrôle sur leur propre apprentissage. Enfin, la **gestion du stress** est un aspect important, impliquant la création d'un climat de classe bienveillant, la clarification des attentes et l'offre de possibilités de remédiation en cas de difficultés.

4.3.1 La valorisation des efforts, des progrès et de l'implication des élèves

La valorisation constitue un levier méthodologique de premier plan pour favoriser l'estime de soi des élèves à travers l'évaluation. Elle consiste à mettre en avant les efforts, les progrès et l'implication des élèves de manière positive et constructive. Comme l'ont souligné les enseignants, cette approche est mise en œuvre pour renforcer l'estime de soi des élèves, en leur permettant de prendre conscience de leurs compétences et de leurs réussites.

Les enseignants interrogés s'accordent à dire que la valorisation est un élément crucial pour aider les élèves à développer une image positive d'eux-mêmes. ENS1 affirme : « *Il s'agit de les mettre devant des réussites; je mets ça accessible, ils ne sont jamais devant quelque chose qui est au-dessus de leurs capacités.* » (ENS1). Cette citation illustre l'importance

d'adapter les attentes et les exigences en fonction des capacités et des besoins de chaque élève.

La valorisation peut se manifester sous diverses formes, telles que les félicitations, la reconnaissance des efforts et la mise en valeur des compétences des élèves. L'ENS2 souligne: « *Je leur dis souvent que je suis fier d'eux, ils doivent être fiers d'eux aussi.* » (ENS2). Cette déclaration reflète la manière dont la reconnaissance des réussites contribue à la prise de conscience de soi et au développement de la confiance en soi.

Par ailleurs, les enseignants utilisent la valorisation pour aider les élèves à identifier leurs forces et leurs faiblesses, tout en les guidant vers la définition d'objectifs personnels. L'ENS5 explique : « *Je ne vais pas donner un énorme défi, mais essayer de cibler ce que l'élève pourrait faire d'un petit peu plus.* » (ENS5). Cette approche permet aux élèves de se fixer des objectifs réalistes et d'œuvrer pour les atteindre.

Enfin, la valorisation peut également s'exprimer par un soutien individualisé et une attention particulière. L'ENS2 raconte : « *Je vais voir mes élèves dans une activité à l'extérieur de l'école, une fois par année. Ce petit lien-là fait que je gagne la confiance de l'élève parce qu'il sent que je suis important pour lui ou elle.* » (ENS2). Cette démarche renforce le sentiment de valorisation et de soutien, favorisant ainsi une relation positive avec l'enseignant.

En résumé, la valorisation se présente comme un levier méthodologique fondamental pour prendre en charge l'estime de soi des élèves. Les enseignants mettent en avant les efforts, les progrès et l'implication des élèves, tout en les aidant à développer une image positive d'eux-mêmes. En adaptant leurs attentes, en reconnaissant les efforts et en offrant un soutien individualisé, ils contribuent à l'épanouissement et à la confiance en soi des élèves.

4.3.2 L'aide comme levier méthodologique pour fournir un soutien adapté aux élèves

L'aide représente un levier méthodologique essentiel pour favoriser l'estime de soi des élèves lors des évaluations. Elle consiste à fournir un soutien ciblé en fonction des besoins

des élèves, afin de les aider à surmonter les difficultés et à réussir leurs évaluations. Les enseignants interrogés manifestent un consensus sur le fait qu'il est préférable d'apporter de l'aide aux élèves plutôt que de les laisser dans l'inaction face à leurs évaluations. L'ENS1 affirme : « *Je considère que chaque enfant doit réussir un minimum le problème ou la situation. Je vais aller donner l'aide pour que, finalement il arrive à la fin.* » (ENS1). Cette déclaration met en lumière la nécessité d'un soutien individualisé pour permettre aux élèves d'atteindre leurs objectifs.

L'aide peut prendre plusieurs formes, telles que répondre aux questions, débloquer une situation difficile ou même réaliser une partie de la tâche avec l'élève. L'ENS3 précise : « *On a le droit de donner un peu d'aide pour les débloquer, pour qu'ils n'angoissent pas tout seuls devant la feuille.* » (ENS3). Cette approche vise à atténuer le sentiment de surcharge et à favoriser la confiance dans l'accomplissement des tâches.

De plus, les enseignants utilisent l'aide pour encourager la participation des élèves et susciter leur motivation face aux évaluations. L'ENS4 explique : « *Moi, je circule dans la classe, je réponds à leurs questions, puis j'essaie que ce soit un moment où l'on met toutes les chances de notre côté.* » (ENS4). Cela favorise un environnement de soutien et d'encouragement, permettant aux élèves de se sentir à l'aise et d'exprimer leur plein potentiel.

L'aide joue également un rôle clé dans le développement de l'estime de soi des élèves. L'ENS6 déclare : « *J'accompagne les enfants quand je vois que ça ne fonctionne pas. Si un enfant est complètement bloqué, je n'ai aucun problème à l'aider.* » (ENS6). Cela illustre comment le soutien permet aux élèves de se sentir valorisés et encouragés, contribuant ainsi à forger une image positive d'eux-mêmes.

En résumé, l'aide constitue un levier méthodologique fondamental que les enseignants utilisent pour favoriser la participation des élèves, stimuler leur motivation et renforcer leur estime de soi. En offrant un soutien adapté, ils visent à encourager l'implication active des élèves dans leurs apprentissages et à les aider à développer une image positive d'eux-mêmes.

4.3.3 L'autonomie/engagement comme levier méthodologique pour une meilleure implication responsable des élèves dans l'évaluation

L'autonomie et l'engagement s'affirment comme un levier méthodologique crucial pour encourager l'implication responsable des élèves dans l'évaluation. Ce concept consiste à responsabiliser les élèves et à favoriser leur autonomie dans le cadre de leurs apprentissages, leur permettant ainsi de prendre en main leur propre processus d'apprentissage et d'évaluation. L'ENS4 partage : « *Je leur parle beaucoup d'autonomie parce qu'à la fin de l'année je ne peux plus les aider. Je mise beaucoup sur développer leur autonomie parce que ce n'est pas facile.* » (ENS4). Cette affirmation souligne l'importance d'accompagner les élèves dans le développement de leur autonomie tout au long de l'année scolaire, en leur conférant progressivement plus de responsabilités et en les incitant à prendre des décisions éclairées concernant leurs apprentissages.

L'autonomie peut se manifester sous diverses formes, telles que la gestion du temps, la correction des erreurs et la prise de décisions relatives aux apprentissages. L'ENS6 indique : « *C'est une forme d'autonomie aussi d'apprendre à gérer son temps en mettant les efforts à la bonne place, mais c'est difficile à apprendre.* » (ENS6). Cela souligne la nécessité d'un accompagnement et de ressources adaptées pour permettre aux élèves de développer ces compétences.

Les enseignants exploitent également l'autonomie pour favoriser l'engagement des élèves dans le cadre de l'évaluation. L'ENS6 explique : « *Je travaille beaucoup sur le fait de corriger nos erreurs tout le temps dans chaque exercice, donc aux examens aussi, je le fais, mais ça devient la continuité, c'est normal de faire ça vu qu'on le fait pour les travaux, les devoirs aussi.* » (ENS6). Cette approche encourage les élèves à prendre en charge leur propre processus d'évaluation, en apprenant à corriger leurs erreurs et à réfléchir de manière critique sur leurs apprentissages.

Enfin, l'autonomie et l'engagement permettent aux élèves de développer une estime de soi positive et de prendre confiance en leurs capacités. En leur conférant la responsabilité de

leurs apprentissages et en les encourageant à prendre des décisions éclairées, les enseignants facilitent le développement d'une image positive d'eux-mêmes.

En résumé, l'autonomie et l'engagement représentent un levier méthodologique essentiel pour encourager l'implication responsable des élèves dans l'évaluation. Les enseignants exploitent ces leviers pour favoriser l'engagement des élèves, les rendant ainsi plus responsables de leurs apprentissages et les aidant à construire une estime de soi positive.

4.3.4 La gestion du stress comme levier méthodologique pour un meilleur contrôle de l'anxiété de performance chez les élèves dans l'évaluation

La gestion du stress constitue un levier méthodologique primordial pour aider les élèves à maîtriser leur anxiété de performance lors des évaluations. Elle s'articule autour de l'implémentation de stratégies visant à réduire le stress et l'anxiété, permettant ainsi aux élèves d'aborder les évaluations avec une meilleure sérénité et de développer une estime de soi positive.

Les enseignants interrogés mettent en avant l'importance de la gestion du stress pour aider les élèves à gérer leur anxiété de performance. L'ENS3 souligne : « *Les élèves sont vraiment stressés, ils sont anxieux et ils ne veulent pas rapporter les évaluations à la maison si ce n'est pas une bonne note, donc c'est sûr qu'il y a de la pression.* » (ENS3). Dans ce contexte, les enseignants adoptent diverses stratégies pour aider les élèves à gérer leur stress.

Une des stratégies consiste à instaurer un environnement calme et détendu durant les évaluations. L'ENS2 explique : « *Je permets aux élèves de s'asseoir où ils sont le plus confortable, de manger des collations en tout temps, et d'aller aux toilettes quand ils en ont besoin.* » (ENS2). Cette approche contribue à créer un climat propice à la réduction du stress.

Les enseignants mettent également en œuvre des techniques de relaxation pour aider les élèves à gérer leur stress. L'ENS2 précise : « *On fait des techniques de relaxation comme cinq choses que je peux voir, quatre choses que je peux entendre, trois choses que je peux*

toucher. » (ENS2). Cela permet aux élèves de se concentrer sur autre chose que leur stress, favorisant ainsi une atmosphère plus calme.

Des objets sensoriels sont également utilisés pour aider les élèves à gérer leur stress. L'ENS3 mentionne : « *J'ai un bac avec des objets sensoriels, il y en a pour qui ça aide les objets sensoriels, il y en a beaucoup qui en prennent avant les évaluations.* » (ENS3). Cette méthode offre aux élèves des moyens de se recentrer et d'apaiser leur anxiété.

Enfin, les enseignants partagent leur propre expérience pour aider les élèves à gérer leur stress. L'ENS2 témoigne : « *Je leur dis souvent que, quand j'étais à l'université, je me sentais stressé avant les examens, mais que j'ai appris à gérer mon stress.* » (ENS2). Ce partage de vécu humanise l'enseignant et démontre aux élèves qu'ils ne sont pas seuls face à cette problématique.

En résumé, la gestion du stress se révèle être un levier méthodologique clé pour aider les élèves à contrôler leur anxiété de performance lors des évaluations. Les enseignants mettent en place diverses stratégies, telles que la création d'un environnement apaisant, l'utilisation de techniques de relaxation, d'objets sensoriels et le partage d'expériences personnelles, afin de permettre aux élèves de se sentir plus à l'aise et de développer une estime de soi positive.

4.3.5 Synthèse des leviers méthodologiques pour l'estime de soi des élèves

Comme nous venons de le voir, dans le cadre de notre recherche, les enseignants participants ont identifié quatre leviers méthodologiques essentiels qu'ils mobilisent pour favoriser l'estime de soi des élèves lors des évaluations. Ces leviers, à savoir la valorisation, l'aide, l'autonomie/engagement et la gestion du stress, sont intégrés à une variété de méthodes d'évaluation afin de transformer l'expérience d'apprentissage.

On retiendra que la valorisation consiste à reconnaître et à célébrer les réussites des élèves, qu'elles soient grandes ou petites. En d'autres mots, en mettant l'accent sur les progrès individuels, les enseignants contribuent à créer un climat positif où chaque élève se sent

valorisé et encouragé à poursuivre ses efforts. Cette approche aide aussi à bâtir une image de soi positive, essentielle à l'estime de soi.

L'aide, quant à elle, se manifeste par un accompagnement personnalisé. L'analyse des entretiens reflète que les enseignants s'efforcent de répondre aux besoins spécifiques de chaque élève, en leur offrant des ressources et un soutien adapté. Leurs témoignages sur ce levier révèlent que sa mobilisation permet de diminuer l'anxiété liée aux évaluations, en rassurant les élèves sur leur capacité à réussir.

L'autonomie et l'engagement sont également des principes clés au cœur des démarches des enseignants. En encourageant les élèves à prendre des initiatives dans leur apprentissage et à s'impliquer activement dans le processus évaluatif, les enseignants favorisent un sentiment de contrôle et de responsabilité. Cette démarche renforce non seulement l'estime de soi, mais également la motivation intrinsèque des élèves.

Enfin, nos analyses ont montré que la gestion du stress est essentielle pour permettre aux élèves de surmonter les appréhensions liées aux évaluations. On l'a vu, les enseignants mettent en place des stratégies pour enseigner aux élèves des techniques de relaxation et de concentration, les aidant ainsi à aborder les évaluations avec confiance.

En somme, en intégrant ces quatre leviers dans leurs pratiques, les enseignants aspirent à créer un environnement d'apprentissage où l'évaluation devient un véritable levier de développement personnel, favorisant une estime de soi robuste plutôt qu'une source d'anxiété.

CHAPITRE 5

Une discussion des résultats sous l'angle de la « boucle évaluative »

La présente recherche avait pour but de documenter la manière dont les enseignants de 6^e année du primaire prennent en charge l'estime de soi des élèves lors des évaluations des apprentissages. Nous avons souligné que c'est la conception de l'estime de soi de Vallerand (2021) qui est retenue pour la présente recherche. Cet auteur, qui souligne l'importance de la perception personnelle dans la formation de l'estime de soi, la définit comme l'évaluation positive ou négative qu'un individu fait de sa propre personne. Dans le cadre de notre recherche, cette définition qui s'appuie sur le concept de soi correspond aux perceptions et connaissances que les élèves possèdent de leurs propres qualités et caractéristiques face à l'évaluation des apprentissages. En prenant en appui sur ces clarifications conceptuelles, notre recherche a privilégié une approche qualitative interprétative et une perspective d'analyse centrée sur la « boucle évaluative », pour comprendre :

- Comment la vision positive de l'évaluation s'incarne et se traduit dans les pratiques d'évaluation des enseignants face à l'exigence de prendre en charge l'estime de soi des élèves au Québec ;
- Comment ils organisent leurs activités d'évaluation en soutien aux apprentissages et les rétroactions qu'ils offrent aux élèves, notamment dans les situations où l'évaluation est susceptible de provoquer du stress et de l'anxiété de performance ;
- Quels leviers de la « boucle évaluative » ils mobilisent dans la prise en charge de l'estime de soi des élèves au regard des attentes de démocratisation de la réussite.

Ainsi, ce chapitre de discussion sera conduit au regard des dimensions de la « boucle évaluative ». Comme nous l'avons vu précédemment (Chapitre 2), la « boucle évaluative » s'inscrit dans une vision positive et éducative de l'évaluation, qui valorise et encourage les progrès des élèves plutôt que de se centrer sur la sanction de leurs erreurs. Selon Merle

(2018), cette approche se comprend sous deux registres : sa dimension formative, qui se rapporte à l'aspect positif de l'évaluation, et sa dimension bienveillante, qui concerne le climat de confiance qui doit être favorisé en classe. Ainsi, cette discussion permettra d'examiner le rôle de la vision positive de l'évaluation et l'importance des stratégies enseignantes pour contrer le stress et l'anxiété de performance et au final la place des valeurs de transparence et de bienveillance dans l'amélioration de la réussite des élèves lors des évaluations.

5.1 Transformer les représentations de l'évaluation : le rôle d'une vision positive et de la « boucle évaluative »

Notre recherche met en lumière le rôle primordial d'une vision positive de l'évaluation dans le soutien de l'estime de soi des élèves, en particulier en 6e année. Cette approche, que Guithon (2016) décrit comme un moyen de favoriser la progression des élèves tout en minimisant le stress lié à l'évaluation, trouve un écho important dans nos données. Cependant, nos résultats vont au-delà de la simple observation de l'impact sur l'estime de soi. Ils révèlent également que les enseignants, en adoptant cette vision positive, s'engagent activement à transformer les représentations de l'évaluation, tant chez les élèves que chez les parents, et à renverser l'obsession de leurs partenaires scolaires pour les évaluations centrées sur la note.

Les enseignants interrogés perçoivent l'évaluation non pas comme une simple mesure des connaissances, mais comme un levier pour renforcer la confiance, la motivation et la résilience des élèves. Cette vision implique une remise en question des pratiques traditionnelles d'évaluation et une volonté de promouvoir une culture d'apprentissage plus bienveillante et centrée sur l'élève.

Plusieurs stratégies, telles que la suppression du zéro, l'utilisation de commentaires qualitatifs, la co-élaboration de contrats de travail et la co-évaluation, illustrent cette vision positive (Guithon, 2016). Nos résultats corroborent l'idée que ces pratiques contribuent à créer un environnement d'apprentissage où l'élève se sent valorisé et soutenu. Cependant, leur impact va au-delà de la simple amélioration du climat de classe. Elles permettent

également aux élèves de développer une vision plus positive de l'évaluation, en la percevant non plus comme une menace, mais comme une opportunité d'apprendre et de progresser.

L'importance de cette transformation des représentations est particulièrement cruciale, car l'obsession de la note peut avoir des effets néfastes sur l'estime de soi et la motivation des élèves. Les enseignants interrogés ont souligné que de nombreux élèves et parents sont conditionnés à considérer la note comme la seule mesure de la réussite scolaire, ce qui peut entraîner un stress excessif et une perte de confiance en soi.

Pour contrer cette obsession de la note, les enseignants s'engagent à promouvoir une vision plus globale et positive de l'évaluation. Ils mettent en place des pratiques qui soulignent les progrès réalisés par les élèves, leurs forces et leurs compétences, plutôt que sur leurs faiblesses et leurs lacunes. Ils utilisent également des outils d'évaluation alternatifs, tels que les projets d'ateliers d'équipe et les présentations, qui permettent aux élèves de démontrer leurs compétences de manière plus authentique et significative.

Un aspect particulièrement saillant est l'importance accordée à l'évaluation formative. Nos participants ont souligné que l'évaluation doit encourager les élèves à réfléchir sur leurs apprentissages, à identifier leurs forces et leurs faiblesses, et à se concentrer sur le processus plutôt que sur la simple note. Cette approche s'inscrit dans la lignée des travaux d'Allal (1991, 2006) et d'Allal et Mottier Lopez (2005, 2008), qui démontrent que l'implication active des élèves dans leur propre évaluation favorise une estime de soi positive.

En encourageant les élèves à réfléchir sur leurs apprentissages et à identifier leurs forces et leurs faiblesses, les enseignants les aident à développer une meilleure connaissance de soi et une plus grande confiance en leurs capacités. Ils les incitent également à adopter une attitude plus proactive face à l'apprentissage, en les encourageant à se fixer des objectifs, à suivre leurs progrès et à chercher des solutions à leurs difficultés.

De plus, nos données révèlent que les enseignants qui adoptent une vision positive de l'évaluation sont attentifs à fournir des feedbacks constructifs et à valoriser les efforts des élèves. Ils considèrent l'échec comme une étape d'apprentissage et encouragent les élèves à persévérer. Pour soutenir cette approche, il est essentiel que les enseignants se tiennent informés des meilleures pratiques en matière d'évaluation (Cardinet et Laveault, 2001), en adaptant continuellement leurs méthodes pour répondre aux besoins de leurs élèves.

Cette approche trouve un écho dans la perspective de la « boucle évaluative », telle que définie ou mobilisée par Connac (2017) et Khordoc (2021). Ces auteurs, préoccupés par la lutte contre l'échec scolaire et l'exclusion, ainsi que par les pratiques coopératives, s'intéressent aux méthodes d'évaluation visant la réussite et inscrites dans une pédagogie coopérative. Ils mettent l'accent sur les nouvelles pratiques pédagogiques qui pourraient améliorer l'enseignement en s'adaptant aux besoins de chacun des apprenants. Dans leur modélisation des ceintures de compétences, inspirée du système de progression au judo, Connac (2017) et Khordoc (2021) conceptualisent la notion de « boucle évaluative » pour rendre compte des réussites des élèves. Cette boucle implique une évaluation formative continue, un feedback constructif et une adaptation constante des pratiques pédagogiques en fonction des besoins des élèves.

En somme, notre recherche confirme l'importance d'une culture d'évaluation qui privilégie l'estime de soi des élèves. En adoptant une vision positive de l'évaluation, en transformant les représentations de l'évaluation et en mettant en œuvre les principes de la « boucle évaluative », les enseignants créent un climat d'apprentissage motivant, inclusif et bienveillant. Toutefois, la mise en œuvre efficace de cette vision nécessite un engagement constant et une réflexion approfondie sur les pratiques évaluatives, afin de favoriser l'émergence d'apprenants confiants, motivés et prêts à relever les défis de leur parcours scolaire. En fin de compte, il s'agit de replacer l'évaluation au service de l'apprentissage et du développement de l'élève, plutôt que de la réduire à une simple mesure de ses performances.

5.2 Contrer le stress et l'anxiété de performance des élèves lors des évaluations : l'importance de la variation des stratégies enseignantes

Notre recherche met en évidence l'importance cruciale de la variation des stratégies enseignantes pour atténuer le stress et l'anxiété de performance des élèves lors des évaluations. En s'appuyant sur la « boucle évaluative » (Merle, 2018; Adad, 2019, 2020; Connac, 2017; Guithon, 2016; Khordoc, 2021), qui vise à encourager les progrès des élèves dans un climat de confiance, nos résultats révèlent que les enseignants de 6e année participant à notre étude déploient un éventail de pratiques pour soutenir le bien-être de leurs élèves face à l'évaluation.

L'une des premières observations est la capacité des enseignants à influencer la perception que les élèves ont d'eux-mêmes à travers les évaluations. Conscients de leur rôle d'autorité, les enseignants n'hésitent pas à adopter des pratiques inclusives et bienveillantes pour contrer le stress et l'anxiété de performance. Ces pratiques contribuent à créer un environnement d'apprentissage où chaque élève se sent valorisé et capable de progresser.

Nous présumons que ces actions sont motivées par une profonde compréhension des élèves et du contexte de travail, ainsi que par une sensibilité accrue à l'impact des évaluations sur la confiance en soi. Ce résultat s'aligne sur les recherches qui ont étudié les souffrances de l'enfant en échec à l'école, soulignant l'importance d'un climat d'apprentissage positif dans le développement de l'estime de soi (Berlioz-Ruffiot, 2004; Martinot, 2001; Monfroy, 2002).

Nos résultats trouvent également une résonance dans les travaux sur l'évaluation des apprentissages, qui insistent sur la nécessité de prendre en compte la situation des élèves (Joët et al., 2007; Lafortune, 2008; Lemay, 2000) et d'adapter l'enseignement et l'évaluation à leur contexte (Cardinet et Laveault, 2001; Earl, 2003).

Une autre stratégie clé mise en œuvre par les enseignants est l'intégration de feedbacks constructifs et la valorisation des efforts fournis par les élèves. En encourageant les élèves à considérer l'échec comme une étape vers l'apprentissage et l'amélioration, les enseignants renforcent leur estime de soi. Les avantages du feedback constructif sont

multiples : il interpelle l'élève, expose les résultats obtenus, propose une analyse des résultats, suggère des pistes d'amélioration et formule des encouragements.

Les recherches en éducation (Barlow, 1992; Carré, 1996; De Ketele, 2010; De Ketele et Freres, 2009; Georges et Pansu, 2011; Hattie et Timperley, 2007) ont montré que l'efficacité du feedback dépend de certaines conditions. Il est impératif d'adresser le commentaire directement à l'élève, en utilisant les première et deuxième personnes du singulier (Barlow, 1992), afin de personnaliser le feedback et de rendre l'élève actif dans son apprentissage. De plus, l'utilisation de phrases exclamatives et/ou interrogatives (Carré, 1996) encourage l'élève à prendre du recul sur ses apprentissages et à identifier les aspects où il doit s'améliorer. Il est également important d'éviter les tournures impersonnelles (Barlow, 1992) et de s'impliquer personnellement dans le feedback. Bien que cela n'ait pas été suffisamment développé dans les entretiens, certains de nos participants ont partagé des stratégies concrètes pour aider les élèves à faire face aux défis liés aux apprentissages avec une attitude positive et résiliente. Ces stratégies sont essentielles pour leur développement à long terme.

En résumé, notre recherche révèle que le rôle des enseignants dans le développement de l'estime de soi des élèves lors des évaluations est fondamental. En adoptant une vision de l'évaluation plus compréhensive et en variant leurs stratégies, les enseignants permettent aux élèves de se construire une image positive d'eux-mêmes, ce qui est essentiel pour leur réussite scolaire et personnelle.

En somme, notre étude souligne l'importance de la variation des stratégies enseignantes pour contrer le stress et l'anxiété de performance des élèves lors des évaluations. Les enseignants de 6e année participant à notre recherche se montrent particulièrement sensibles à cette question et déploient un éventail de pratiques pour soutenir le bien-être et la réussite de leurs élèves. Aussi, compte tenu de l'ampleur du besoin de soutenir le développement de l'estime de soi des élèves, il est important que les enseignants québécois du primaire se forment continuellement sur les meilleures pratiques en matière d'évaluation des apprentissages. En restant à jour avec les recherches et les innovations pédagogiques,

ils peuvent adapter leur approche d'enseignement et d'évaluation pour mieux répondre aux besoins évolutifs de leurs élèves. Cette formation continue leur permettrait d'acquérir des outils et des stratégies qui favorisent un environnement d'apprentissage inclusif et bienveillant pour les élèves.

5.3 Transparence et bienveillance : des valeurs clés dans le développement de l'estime de soi des élèves lors des évaluations

Nos résultats de recherche mettent en évidence une prise de conscience aiguë, chez les enseignants de 6^e année participant à notre étude, de l'importance cruciale des valeurs de transparence et de bienveillance dans la prise en charge et le développement de l'estime de soi des élèves lors des évaluations. Les valeurs de transparence et de bienveillance se manifestent concrètement dans les pratiques d'évaluation mises en place par les enseignants. La transparence se traduit par une communication claire des attentes, des critères d'évaluation et des objectifs d'apprentissage. Les élèves savent ainsi ce qui est attendu d'eux et comment ils seront évalués. La bienveillance, quant à elle, se traduit par une attitude d'écoute, de soutien et d'encouragement de la part des enseignants. Les élèves se sentent ainsi valorisés et soutenus dans leurs efforts.

Nous avons constaté que nos participants accordent une grande importance à la transparence et à la bienveillance dans l'organisation minutieuse des activités d'évaluation, qu'ils considèrent comme un facteur clé pour orienter les élèves vers la réussite. Les données analysées révèlent que les enseignants prennent pleinement conscience de l'importance de l'évaluation bienveillante, non seulement en tant qu'outil de mesure des compétences acquises, mais aussi comme un vecteur essentiel pour nourrir l'estime de soi et la motivation des élèves. Nous avons également relevé que, lorsque les enseignants mettent en place des pratiques d'évaluation réfléchies et bienveillantes, ils contribuent non seulement à l'apprentissage académique des élèves, mais aussi à leur développement personnel. Cela est soutenu par les recherches d'Adad (2019, 2020), qui montrent que les évaluations formatives et bienveillantes améliorent la motivation et la confiance en soi des élèves.

Ces pratiques d'évaluation réfléchies et bienveillantes rappellent toute la place que les auteurs leur accordent dans la « boucle évaluative », notamment leur impact significatif sur le développement de l'estime de soi des élèves. Selon Merle (2018), les évaluations positives et bienveillantes créent un climat de confiance en classe. Pour Guithon (2016), comme nous l'avons mentionné précédemment, les pratiques d'évaluation bienveillantes sont un moyen de faire progresser les élèves tout en réduisant le stress et l'anxiété associés à la pratique évaluative. En créant un climat de confiance et de soutien, les enseignants permettent aux élèves de se sentir plus à l'aise pour prendre des risques, poser des questions et exprimer leurs difficultés. Ils contribuent ainsi à favoriser un environnement d'apprentissage où les élèves se sentent en sécurité pour explorer, expérimenter et apprendre.

Les pratiques d'évaluation réfléchies et bienveillantes de nos participants s'inscrivent parfaitement dans cette perspective, car elles favorisent l'apprentissage et l'amélioration de la confiance en soi des élèves. Presque tous nos participants ont exprimé la manière dont leurs pratiques, adossées à des principes de transparence, de bienveillance et d'équité, contribuent à réduire le stress et l'anxiété associés aux examens chez les élèves. Plusieurs ont souligné qu'au fil des séances, les élèves se sentaient plus soutenus dans leur processus d'apprentissage. L'importance de ce soutien à la fois compréhensif et bienveillant est confirmée par les études de Connac (2017) et Khordoc (2021), qui montrent que les évaluations positives et bienveillantes améliorent le bien-être et la satisfaction des élèves.

En somme, nos résultats confirment que les pratiques d'évaluation réfléchies et bienveillantes sont essentielles pour créer un environnement d'apprentissage positif et soutenant, qui favorise le développement de l'estime de soi des élèves et leur réussite scolaire. Ils s'inscrivent donc dans les perspectives de Merle (2018) et Khordoc (2021), qui soulignent l'importance de ces pratiques pour promouvoir un apprentissage efficace et un développement personnel positif des élèves.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette recherche visait à explorer comment les enseignants de 6e année du primaire prennent en charge l'estime de soi des élèves lors des évaluations des apprentissages. Adoptant une approche qualitative interprétative, nos résultats ont mis en lumière trois axes fondamentaux :

- Une vision de l'évaluation qui transcende la simple mesure des acquis.
- L'organisation d'activités évaluatives ancrées dans les valeurs de transparence, de bienveillance et de réussite durable.
- La diversification des approches méthodologiques pour renforcer l'estime de soi des élèves lors des évaluations.

Apports et retombées de l'étude

Nos analyses ont révélé que les enseignants de 6e année sont conscients des obstacles au développement d'une bonne estime de soi chez les élèves, et de leurs conséquences sur la réussite lors des évaluations. Bien que les enseignants déploient diverses stratégies fondées sur des principes éthiques de transparence et de bienveillance, nos résultats suggèrent qu'ils ont besoin d'être soutenus dans leurs efforts pour aider les élèves à surmonter les difficultés scolaires liées à l'évaluation des apprentissages (stress, anxiété de performance) et à développer une estime de soi positive pour de meilleurs résultats scolaires.

Compte tenu de la difficulté qu'ont les enseignants à déconstruire des représentations sociétales ancrées, comme la vision de l'évaluation centrée sur la note, cette recherche suggère quelques pistes pour promouvoir et améliorer la prise en charge des situations qui entravent le développement d'une bonne estime de soi chez les élèves de 6e année. Premièrement, les enseignants devraient être formés pour reconnaître les signes de difficultés scolaires ou émotionnelles chez les élèves et pour mettre en œuvre des stratégies d'intervention efficaces. Deuxièmement, il serait avantageux que les enseignants travaillent en collaboration avec les parents et les autres professionnels de l'éducation pour offrir un soutien global aux élèves. Enfin, la variation des stratégies que certains enseignants "improvisent" suggère l'importance de

développer des programmes d'intervention ciblés pour aider les élèves à développer une estime de soi positive face à l'évaluation des apprentissages. Ces programmes devraient être adaptés aux besoins spécifiques des élèves et inclure des activités qui favorisent la confiance en soi, la résilience et la motivation.

Limites de l'étude et avenues de recherches futures

Comme toute étude, ce mémoire présente des limites qui, une fois dépassées, pourraient ouvrir la voie à de futurs travaux de recherche. La première limite concerne la non-prise en compte de l'ensemble des niveaux scolaires du primaire, notre recherche se limitant aux enseignants de 6^e année. Bien que les résultats aient permis de dresser un portrait intéressant des stratégies qu'ils mettent en œuvre pour prendre en charge l'estime de soi des élèves lors des évaluations, nous ignorons comment ces stratégies impactent l'autonomie des élèves et comment évolue leur estime de soi une fois au secondaire. Par exemple, nous pouvons envisager que l'importance du soutien des enseignants dans le développement de l'estime de soi lors de l'évaluation soit fonction du niveau scolaire. Cependant, seule une étude longitudinale permettrait d'obtenir un portrait fiable de l'évolution des stratégies de prise en charge de l'estime de soi des élèves lors des évaluations au fil de leur parcours scolaire et le rôle médiateur des valeurs de transparence et d'équité dans le travail enseignant.

Une deuxième limite réside dans le choix du devis qualitatif et du mode de recueil des données. Le devis qualitatif ne permet pas de viser un grand échantillon ni d'étudier les liens de causalité entre des variables, ce qui serait pourtant intéressant à faire dans une recherche future. De plus, l'utilisation de l'entretien semi-dirigé est sensible à divers biais, comme la recherche de la désirabilité sociale. Comme nous l'avons vu, tous les enseignants ont parlé positivement des stratégies qu'ils mettent en œuvre dans la prise en charge de l'estime de soi des élèves lors des évaluations. Les représentations de l'évaluation centrée sur la note sont associées aux symptômes de stress et d'anxiété de performance, mais n'ont pas été mesurées statistiquement au même moment. Ceci soulève des questions comme celle de la triangulation des données et de l'impact de la perception qu'ont les parents de l'évaluation sur l'estime de soi des élèves et leurs performances scolaires. Une perception positive de l'évaluation chez les parents serait-elle gage d'une estime de soi positive des élèves face à l'évaluation ? Est-ce plutôt la présence de l'examen ministériel et sa

fonction certificative qui mènent les élèves à porter un regard négatif sur leurs capacités à réussir l'évaluation et à laisser voir une vulnérabilité de leur estime de soi à ce moment crucial de leur parcours scolaire ? Ainsi, le rôle de la perception des acteurs (parents, enseignants, élèves) de l'évaluation des apprentissages sur l'estime de soi des élèves demande à être davantage investigué. Sur ce plan, une étude de plus grande envergure pourrait permettre d'élucider la nature des rapports entre les perceptions de l'évaluation et le développement de l'estime de soi des élèves, à travers les différents cycles et ordres d'enseignement.

Une autre limite de notre recherche est d'avoir opté pour des mesures de soutien offertes uniquement lors des évaluations plutôt que des mesures relatives à la pratique enseignante examinée dans sa globalité. La disposition d'un enseignant à varier ses stratégies en vue de prendre en charge l'estime de soi des élèves est-elle la même, peu importe les moments didactiques ? Peut-on présumer que l'estime de soi des élèves soit différente quand l'enjeu en est un d'apprentissage ? À ce jour, ces questions paraissent n'avoir pas fait l'objet d'une étude approfondie dans le domaine de la recherche en éducation, notamment dans le contexte post-pandémique.

Ainsi, comme on peut le constater, cette recherche ne prétend pas avoir pris en compte toutes les dimensions dont pourrait dépendre le développement de l'estime de soi des élèves dans leur parcours scolaire. Des recherches futures pourraient inclure d'autres variables qui travaillent – au sens ingénieux du terme – le développement de l'estime de soi des élèves dans leur parcours scolaire.

Nous croyons que l'étude du développement de l'estime de soi des élèves en lien avec l'évaluation des apprentissages et le développement de leurs compétences représente une voie à poursuivre pour une meilleure compréhension des implications en termes de formations du personnel enseignant et au regard des enjeux de santé mentale (stress, anxiété de performance, épuisement professionnel, etc.) et de démocratisation de la réussite.

De plus, cette recherche ne prend pas en compte la triangulation des données. C'est-à-dire qu'elle ne prend pas l'avis de différents types d'informateurs pour établir une corrélation. Du fait que la participation à la recherche se fait sur base volontaire, il y a donc un biais de sélection puisque seules les personnes se sentant concernées par le sujet se manifestent. En dépit de ces limites, il

nous apparaît que le travail réalisé dans cette recherche présente aussi quelques forces qui méritent d'être mentionnées. Soulignons notamment que cette recherche contribue de manière significative à l'avancement des connaissances scientifiques en éducation en mettant en évidence l'importance de la prise en charge des situations qui entravent le développement d'une bonne estime de soi chez les élèves de 6e année du primaire, lors de l'évaluation de leurs apprentissages. Les résultats de notre étude démontrent que les enseignants jouent un rôle crucial dans la promotion d'une estime de soi positive chez les élèves et l'amélioration de leur réussite lors de l'évaluation des apprentissages.

ANNEXE A
Lettre d'invitation

Nous avons besoin de vous !

Vous êtes enseignant(e) ?

Vous avez toujours aimé partager et discuter à propos de vos pratiques ?

L'estime de soi de vos élèves est quelque chose qui vous tient à cœur ?

Vous avez envie de nous partager vos méthodes d'évaluation et la prise en charge de l'estime de soi des élèves dans ces moments-là ?

Projet de recherche

Comment les enseignants du primaire prennent en charge l'estime de soi des élèves lors de l'évaluation des apprentissages : analyses des pratiques sous l'angle de la boucle évaluative.

Nature de la participation :

Nous aimerions discuter avec vous à propos de vos méthodes d'évaluation pendant une petite heure maximum en visioconférence. Les entretiens se font de manière individuelle et les informations seront anonymisées et confidentielles.

Critères d'admissibilité :

- Enseigner en 6^{ème} année du primaire dans une école québécoise
- Avoir de l'intérêt pour l'estime de soi des élèves

Cette recherche est réalisée par Auryane D'Or, étudiante à la maîtrise en éducation à l'UQAM, sous la direction de Sérigne Ben Moustapha Diédhiou.

**Pour participer à cette recherche ou pour toute question,
écrivez-nous !**

d_or.auryane@courrier.uqam.ca

ANNEXE B

Canevas d'entretien individuel semi-dirigé

Informations

Date :

Nom du participant :

Préambule à lire au participant

Le but de cette recherche est d'analyser les pratiques d'évaluation des enseignants et surtout la prise en charge de l'estime de soi des élèves lors des moments d'évaluation.

À cette fin, vous vous apprêtez à participer à une entrevue individuelle semi-dirigée d'environ une heure. Vous pouvez en tout temps décider de mettre fin à l'entretien, après quoi, les données recueillies seraient détruites immédiatement.

Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse aux questions qui vous seront posées.

Dans un premier temps, nous allons aborder vos caractéristiques socioprofessionnelles.

Dans un second temps, nous vous poserons des questions concernant votre pratique évaluative et la prise en charge de l'estime de soi des élèves lors des moments d'évaluation. Nous aborderons votre perception de la planification et de la mise en œuvre de votre pratique évaluative.

Notre étude vise principalement les moyens et méthodes utilisés pour prendre en charge l'estime de soi des élèves durant les moments d'évaluation. Toutefois, vous pouvez ajouter une quelconque information que vous jugez pertinente pour répondre à nos questions.

CARACTÉRISTIQUES SOCIOPROFESSIONNELLES

1. Quel est votre âge ?
2. Combien d'années d'expérience en enseignement cumulez-vous ?
3. Quelle est votre formation initiale ?
4. À quel niveau enseignez-vous et depuis combien de temps ?
5. À combien d'élèves enseignez-vous ?
6. Comment qualifieriez-vous vos conditions de travail ?

GUIDE D'ENTRETIEN

Cet entretien semi-dirigé a pour objectif de comprendre et identifier la manière dont l'enseignant s'y prend pour soutenir l'estime de soi des élèves lors des évaluations. Une série de questions sera posée suivant trois grands thèmes : la vision de l'évaluation ; l'organisation des activités d'évaluation ; les leviers méthodologiques de prise en charge de l'estime de soi lors des évaluations.

Thèmes	Questions	Relances
I – Vision de l'évaluation des apprentissages	Quelle est votre vision de l'évaluation ? Comment vous la mettez en œuvre dans votre classe ?	Comment se traduit-elle dans l'engagement de vos élèves (<i>leur motivation, leur confiance en soi, leur estime de soi, leur perception de l'évaluation, leur espoir de réussir</i>) ? Avez-vous des exemples de situations vécues en classe à me partager sur ce sujet ?
II – Organisation des activités d'évaluation	Comment planifiez-vous vos évaluations?	Quels aspects (<i>bienveillance, transparence, etc.</i>) mettez-vous de l'avant pour mieux soutenir vos élèves ?

	Comment préparez-vous vos élèves à l'évaluation? Comment communiquez-vous les résultats aux élèves? Sur quoi mettez-vous l'accent dans vos rétroactions?	Comment faites-vous pour qu'ils ne se sentent pas stressés ou anxieux lors de l'évaluation ? Vous arrive-t-il de présenter une situation de résultats d'une façon différente pour tenir compte d'un élève en particulier? Pouvez-vous m'en dire un peu plus?
III – Leviers méthodologiques de prise en charge de l'estime de soi lors des évaluations	<u>Mise en situation</u> : Dans les situations où l'évaluation est susceptible de provoquer du stress ou de l'anxiété (épreuves ministérielles), comment faites-vous avec vos élèves? Voici un ensemble de stratégies en lien avec la « boucle évaluative » : a) Possibilité de recommencer l'évaluation	Comment prenez-vous en charge l'estime de soi des élèves dans votre pratique évaluative ? Comment faites-vous pour aider vos élèves qui sont en manque de confiance ou en perte d'estime de soi, lors des évaluations? Vos actions et interventions changent-elles lorsque vous vous adressez à des élèves en difficulté ?

	b) Remplacement des notes par des commentaires constructifs c) Construction des objectifs avec les élèves d) Remédiation par les pairs/entraide e) Valorisation des compétences acquises → élève devient tuteur Lesquelles mobilisez-vous dans vos démarches d'évaluation? Pensez-vous qu'elles ont un effet sur l'estime de soi de vos élèves?	Avez-vous un exemple à me partager?
--	--	--

BIBLIOGRAPHIE

- Adad, D. (2019). *Enseigner avec l'évaluation positive : cycles 2 et 3*. Retz.
- Adad, D. (2020). *L'évaluation positive selon moi... Pour, par, avec les élèves - Live Instagram* [vidéo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=P2WxEe4B-DU&list=PLny0Mw5yl2UW00hjI_r8mtcwLwhDaoXjl&index=4
- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative*. De Boeck.
- Allal, L. (1993). Régulations métacognitives et évaluation formative. Dans L. Allal, D. Bain et P. Perrenoud, P. (dir.), *Didactique du français et évaluation formative* (pp. 81-98). Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (2006). La fonction de régulation de l'évaluation : Constructions théoriques et limites empiriques. Dans G. Figari et L. Mottier Lopez (Dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation : Problématiques, méthodologies et épistémologie* (pp. 223-230). L'Harmattan.
- Allal, L. (2019). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 332-349.
- Allal, L., et Mottier Lopez, L. (2005). Formative assessment of learning: A review of publications in French. Dans OECD (Ed.), *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms* (pp. 241-264). OECD-CERI Publication.
- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (dir.). (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. De Boeck et Larcier s.a.
- Allal, L., et Mottier Lopez, L. (2008). Mieux comprendre le jugement professionnel en évaluation : Apports et implications de l'étude genevoise. Dans L. Lafortune et L. Allal (Dir.), *Jugement professionnel en évaluation* (pp. 223-264). Presses de l'Université du Québec.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite qualitative : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 5-31.
- André, É. (2021). *Estime de soi et réussite scolaire à l'école primaire* [Mémoire, Université de Franche-Comté]. HAL uFC. <https://univ-fcomte.hal.science/hal-03351775>
- André, C. et Lelord, F. (2007). *L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. O. Jacob.

- Antibi, A. (2003). *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves*. Math'Adore.
- Astolfi J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF
- Barlow, M. (1992). *L'évaluation scolaire : Décoder son langage*. Chronique sociale.
- Basque, M. (2014). *Les déterminants de la réussite scolaire dans les écoles efficaces* [Thèse, Université Laval]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/bitstreams/8ae47537-36b7-40cf-aa9b-8a664c8f25b8/download>
- Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales : Plaidoyer pour l'entretien ethnographique. *Revue des sciences sociales du politique*, 35, 226-257. <https://doi.org/10.3406/polix.1996.1966>
- Beauregard, L.A., Bouffard, R., et Duclos, G. (2000). *Estime de soi et compétences sociales chez les 8 à 12 ans*. Hôpital Saint Justice.
- Bénit, S. et 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*, 54(1), 89-131. <https://doi.org/10.7202/1060862ar>
- Berlioz-Ruffiot, A. (2004). Incompétence et souffrance chez l'enfant en échec à l'école : fantasme ou réalité ?, *Thérapie familiale*, 1(25), 11-26.
- Billig, M. (1996). *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology* (Nouvelle ed.). Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Black, P., et Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 5, 7-74. <http://dx.doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575.
- Boyer, P. (2016). Enseigner à écrire : une responsabilité partagée entre les professeurs de toutes les disciplines. *Pédagogie collégiale*, 30(1), 7-12.
- Bressoux, P. (2012). 13. L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, 12, 208-217. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0208>
- Cantat, A. (2009). *Historique de l'évaluation des apprentissages : de l'enseignement des jésuites à l'approche par compétences*. [Mémoire, Université Laval]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/bitstreams/0664f005-7dd8-4a55-8c42-f1b8c7b7938f/download>

- Cardinet, J., et Laveault, D. (2001). L'activité évaluative en éducation : Évolutions des préoccupations des deux côtés de l'Atlantique. Dans G. Figari, M. Achouche, et V. Barthélémy (Dir.), *L'activité évaluative réinterrogée : Regards scolaires et socio-professionnels* (pp. 15-35). De Boeck Université.
- Carré, F. (1996). *Les appréciations scolaires : Ce que cachent les mots*. CRDP de Franche-Comté.
- Chouinard, R., Bowen, F., Cartier, S., Desbien, N., Laurier, M., Plante, I. (2005). *L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire au secondaire*. [Rapport de recherche présenté au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC) comme suite à la subvention 2003-PS-94321 obtenue dans le cadre du Programme des actions concertées Persévérance et réussite scolaires]. Université de Montréal.
- Cocullo, M-L. (2014). *Performeur... Sans anxiété : Programme d'intervention pour réduire l'anxiété de performance en milieu scolaire* [Rapport d'intervention, Université de Montréal]. Papyrus.
https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/11282/2014_cocullo_marie-lea.PDF?sequence=1&isAllowed=y
- Connac, S. (2017). *Enseigner sans exclure*. ESF.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment*. [Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018]. CSE.
<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/09/50-0508.pdf>
- Cooley, C. (1902). *Human nature and the social order*. C. Scribner's Sons.
- Coopersmish, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. Freeman WH.
- Cousineau, I. (2019). *La relation entre le choix des pratiques évaluatives et la motivation scolaire des élèves francophones de 6^e année du primaire* [Mémoire, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12616/1/M15947.pdf>
- D'Amours, A. (2009). *Estime de soi globale et perception de compétences : impact sur la réussite en français en 6^e année* [Mémoire, Université du Québec à Rimouski]. Semaphore.
https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/93/1/Annie_DAmours_juillet2009.pdf
- de Champlain, Y. (2011). Discours sur la réussite et pratiques d'évaluation. *Éducation et francophonie*, 39(1), 119–132. <https://doi.org/10.7202/1004333ar>
- De Ketele, J-M. (1989). *Guide du formateur*. De Boeck Supérieur
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37.

- De Ketele, J.-M., et Freres, G. (2009). Les commentaires des enseignants et des élèves : Simples jugements ou processus évaluatifs ? *Cahiers de recherche en éducation et formation*, 74, 4-32.
- De Landsheere, V. et De Landsheere, G. (1984). *Définir les objectifs de l'éducation* (5e éd.). Presses universitaires de France.
- Deslauriers, J-P. (1991). *Recherche Qualitative, Guide Pratique*. Théma.
- Diédhiou, S.B.M., Duong Thi, D.T. et Robichaud, A. (2022). S'adapter à l'éthique de la différenciation en évaluation des apprentissages : une analyse de l'expérience des enseignants formés à l'étranger au Québec. *Mesure et évaluation en éducation*, 45(2), 37–67. <http://dx.doi.org/10.7202/1101445ar>.
- Durand, M-J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Marcel Didier.
- Earl, L. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.
- Fréchette-Simard, C. (2023). *Rôle de l'anxiété de performance dans le fonctionnement scolaire des élèves lors de la transition du primaire au secondaire* [Thèse, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/17035/1/D4447.pdf>
- Galand, B. et Grégoire, J. (2000). L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29(3). <https://doi.org/10.4000/osp.5826>
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin.
- Gendron, M., Mélançon, J., Hébert, M.-H., et Frenette, E. (2012). *Persévérance scolaire en Chaudière-Appalaches (2 volumes, 900 pages)*. [Rapport déposé à la Table Éducation Chaudière-Appalaches]. Université du Québec à Rimouski - Campus de Lévis. <http://www.uqar.ca/pr-psca>
- Georges, F., et Pansu, P. (2011). Les feedbacks à l'école : Un gage de régulation des comportements scolaires. *Revue française de pédagogie*, 176, 101-146.
- Gérard Bief, F-M., (2009). *Évaluer des compétences*. De Boeck.
- Gouvernement du Canada (2021). *Rapport technique sur l'échantillonnage et la pondération, Recensement de la population*. Statistique Canada.
- Gouvernement du Québec (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages : formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle : être évalué pour mieux apprendre*. Ministère de l'éducation.

- http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf
- Gouvernement du Québec (2007a). *Motivation, soutien et évaluation : les clés de la réussite des élèves*. Ministère de l'éducation.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/MotivationSoutienEvaluation_ClesReussteEleves_f.pdf
- Gouvernement du Québec (2007b). *Situation d'apprentissage et d'évaluation : intégration linguistique, scolaire et sociale*. Ministère de l'éducation.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/RPD_PFEQ_ILSS-sec_SAE.pdf
- Guithon, F. (2016). *L'évaluation positive* [Mémoire, Université Jean Jaurès]. Dumas.
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01698792>
- Gumbel, P. (2010). *On achève bien les écoliers*. Grasset.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation?*. De Boeck Supérieur.
- Hamon, A. (2019). *Évaluer pour mettre en situation de réussite* [Mémoire, ESPE Nantes]. Dumas. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02533906>
- Hanin, V., Lepareur, C., Hascoët, M., Pouille, J., et Gay, P. (2022). Quelle remédiation à l'anxiété de performance en mathématiques ? Une étude comparant trois conditions d'évaluation en vue de minimiser l'anxiété mathématique. *La Revue LEeE*, 5. <https://doi.org/10.48325/rleee.005.05>
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21(1), 34–64. <https://doi.org/10.1159/000271574>
- Hattie, J., et Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Inchauspé, P., Beaulieu, M., Berger, J-P., Lalonde, C., Derome, J-R., Levy, C. et Vachon, P. (1997). *Réaffirmer l'école*. [Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum]. Gouvernement du Québec.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/40191>
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. York University.
- Jendoubi, V. (2002). *Estime de soi et éducation scolaire* [Document de travail, Université de Genève]. Comportement.
<https://www.comportement.net/publications/estime/estime04.PDF>
- Joët, G., Nurra, C., Bressoux, P., et Pansu, P. (2007). Le jugement scolaire : Un déterminant des croyances sur soi des élèves. *Psychologie et éducation*, 3, 23-40.

- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Éditions du CRP.
- Kaufmann, J-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Nathan.
- Khordoc, Y. (2021) *Évaluer autrement, c'est possible ! Les ceintures de compétences pour faire progresser les élèves*. ESF.
- Lafortune, L. (2008). L'exercice et le développement du jugement professionnel pour l'évaluation des apprentissages. Dans L. Lafortune et A. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation : Pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (pp. 13-35). Presses de l'Université du Québec.
- Lamarche, M-A. (2017). *Description des pratiques entourant l'utilisation du bulletin scolaire auprès d'élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage de niveau primaire au Québec* [Mémoire, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/11351/1/M15367.pdf>
- Larocque, L. (2007). *La relation entre le concept de soi, l'attitude de l'élève envers l'école et l'enseignant et celle de l'enseignant envers l'élève durant la maternelle et le décrochage scolaire au secondaire* [Mémoire, Université du Québec à Rimouski]. Depot. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1591/1/030014984.pdf>
- Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42(3), 31-49. <https://doi.org/10.7202/1027404ar>
- Laurier, M. D., Tousignant, R. et Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages* (3^e éd.). Chenelière éducation.
- Lemay, V. (2000). *Évaluation scolaire et justice sociale*. ERPI.
- Lhote, C. (2021). *Stress et méthodes d'évaluation à l'école : L'évaluation notée est-elle source de stress à l'école ?*. [Mémoire, Université de Franche-Comté]. Hal uFC. <https://univ-fcomte.hal.science/hal-03455644>
- Lupien, S. (2018). L'anxiété de performance chez les jeunes. *Mammoth Magazine*, 18, 6-9. <https://www.stresshumain.ca/wp-content/uploads/2018/09/Mammoth-magazine2018-FR-1.pdf>
- Major, Y., Patoureaux, P. et Major, M. (2018) *Comment l'évaluation peut être source de motivation dans l'apprentissage des mathématiques ?* [Mémoire, ESPE]. Dumas. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01920489v1.pdf>
- Maltais, C. et Herry, Y. (1997). Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. *Éducation et francophonie*, 25(2), 64-76. <https://doi.org/10.7202/1080660ar>

- Mansour, A. (2012). *Approche par compétences*. [Université Libanaise]. IREM.
<https://publimath.univ-irem.fr/numerisation/WR/IWR12007/IWR12007.pdf>
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : Ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502.
- Martinot, D. (2006). Chapitre 2 : Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire. Dans B. Galand et É. Bourgeois (dir.), *(Se) motiver à apprendre*, (pp. 27-29). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/se-motiver-a-apprendre--9782130558637-page-27.htm>
- Maslow, A. (2008). *Devenir le meilleur de soi-même* (2^e éd.). Eyrolles.
- Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire : Historique, difficultés, perspectives*. Presses universitaires de France.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié : l'école un espace de non droit*. PUF.
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (2016). *Objectif Persévérance et Réussite* (bulletin n°15). <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2019/01/Bulletin-15-Objectif-perseverance-et-reussite.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur (2021). *Différenciation pédagogique : soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/ressources-pedagogiques/Differentiation-pedagogique.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur (2022). *Taux de sortie sans diplôme ni qualification parmi les sortants au secondaire*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indicateurs/taux-de-sorties-sans-diplome-ni-qualification-parmi-les-sortants-au-secondaire/#:~:text=Pour%20la%20derni%C3%A8re%20ann%C3%A9e%20scolaire,trois%20ann%C3%A9es%20cons%C3%A9cutives%20d%27augmentation>.
- Moltrecht, B. (2005). *Influence des enseignants sur l'estime de soi des adolescents : Étude exploratoire auprès d'adolescents et de leurs enseignants* [Mémoire, Université de Montréal]. Papyrus.
https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/17094/Moltrecht_B_rigitte_2005_memoire.pdf
- Monfroy, B. (2002). La définition des élèves en difficulté en ZEP : Le discours des enseignants de l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, 140, 33-40.
- Morrisette, J. (2010). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 1-27.
<https://www.erudit.org/fr/revues/mee/2010-v33-n3-mee01384/1024889ar.pdf>

- Mottier Lopez, L. et Dechamboux, L. (2019). Co-construire le référentiel de l'évaluation formative pour soutenir un processus de co-régulation dans la microculture de classe. *e-JIREF*, 5(2), 86 –111.
- Mottier Lopez, L. et Girardet, C. (2022). Une évaluation pour apprendre durablement : défis et dispositifs pour la formation universitaire des étudiants et des étudiantes en sciences de l'éducation. Dans M.A.A Olivera (dir.), *Formação de professoras e profissionalização docente : praticas situadas*. Pipa Comunicações.
- Nguyen, D et Blais J-G. (2007). Approche par objectifs ou approche par compétences ? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique. *Pédagogie Médicale*, 8(4), 232-251. <http://dx.doi.org/10.1051/pmed:2007026>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Perrenoud, Ph. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*. Droz
- Perrenoud, Ph. (2000). *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ?* Université de Genève.
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_2_2.html
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Presse de l'Université du Québec.
- Rondier, M. (2003). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(3). OSP. <http://osp.revues.org/741>
- Rosenberg, M. (1979). *Components of Rosenberg's self-esteem scale : Conceiving the self*. Basic Books.
- Rousseau, N., Deslandes, R. et Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education*, 44(2), 193-211. <https://doi.org/10.7202/039032ar>
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 122-151). Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (3e éd., pp. 263-285). Presses de l'Université du Québec.

- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Les presses de l'université Laval.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. De Boek Supérieur.
- Talbot, L. (2009). *L'évaluation formative : comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Armand Colin.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences - Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Thibault, M., Comtois, G., Lalande, J., Longpré, C., Perron, F., Pigeon-Moreau, É. et Poirier J. (2019). *L'estime de soi*. [Brochure, Université de Sherbrooke].
https://www.usherbrooke.ca/etudiants/fileadmin/sites/etudiants/documents/Psychologie/Brochure_estime_de_soi2021_final.pdf
- Vallerand, R. J. (2021). *Fondements de la psychologie sociale* (3^e ed.). Chenelière éducation.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Coll. Pédagogies.
- Viau, R. (2002). *L'évaluation source de motivation ou de démotivation ?* Québec français, 127, 77-79.
- Wiggins, G. (1989b). A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, 70(9), 703-716.
https://static1.squarespace.com/static/644bfc51fd1cc437f1be37b7/t/645bca9a9c770f0321724028/1683737244658/A+True+Test_+Towards+More+Authentic+and+Equitable+Assessment.pdf
- Wyns, M. (2018). *Vivre l'orthographe : cycle 3*. Accès.
- Yerly, G., Coen, P.-F., et Monnard, I. (2019). Évaluer en dépassant l'arithmétique des scores chiffrés. *Educateur, Les Dossiers*, 16, 14-16.
- Yerly, G. et Monney, N. (2022). La planification flexible des démarches d'évaluation, un levier vers une évaluation pour apprendre ? *Mesure et évaluation en éducation*, 45(3), 33–60. <https://doi.org/10.7202/1106853ar>