

Le stress des élèves lors d'évaluations notées : sa perception par des enseignants de français du canton de Neuchâtel

Formation secondaire – Filière A

Mémoire de Master de Aurélie Bulliard

Sous la direction de Diane Morata

Bienne, le 15 mai 2020

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de mémoire, Diane Morata, de m'avoir accompagnée, guidée et encouragée tout au long de la réalisation de ce travail. Sa disponibilité et ses commentaires, nombreux et pertinents, m'ont non seulement permis d'améliorer mes écrits, mais également d'alimenter ma réflexion.

J'adresse aussi mes remerciements à tous les formateurs de la HEP-BEJUNE pour la qualité de leur enseignement. Ma formation a vraiment été riche de sens.

A cet égard, je tiens à remercier spécialement Pascal Carron, qui m'a fourni de précieux conseils pour, entre autres, mener à bien ma méthodologie.

Un grand merci à ma mère et à mon père pour leur amour et leur soutien indéfectible tout au long de mes études. Je leur dois beaucoup, car sans eux, je ne serais pas là où j'en suis aujourd'hui.

Merci à mon compagnon de vie pour sa confiance, sa patience et son soutien.

Finalement, ce travail n'aurait pas pu être réalisé sans la participation des enseignants de français du canton de Neuchâtel. Je les remercie donc chaleureusement.

RÉSUMÉ ET MOTS-CLÉS

Le présent travail s'intéresse à l'impact que peuvent avoir les enseignants de français sur le stress scolaire de leurs élèves lors d'évaluations notées. Même si ces dernières sont rarement une partie de plaisir, la volonté de performance constante et la pression de la note peuvent amener les apprenants à ressentir un fort état émotionnel.

Les enseignants ont la capacité de modérer ce stress, par exemple grâce au soutien social. Ce dernier peut s'exprimer à travers l'évaluation : en recourant aux bonnes pratiques correctives, ce phénomène de stress ressenti par les élèves peut être réduit.

Même si plusieurs solutions pourraient être proposées, une seule sera soumise au corps professoral, à savoir l'utilisation fréquente de grilles d'évaluation pour corriger des épreuves. Cet outil pédagogique comporte de nombreux avantages pour les élèves et pour les enseignants. Ainsi, nous souhaitons non seulement que ces derniers prennent conscience de l'importance de ces grilles d'évaluation, mais également qu'ils en exploitent davantage. Cela peut évidemment impliquer quelques changements dans leurs pratiques correctives habituelles.

Stress scolaire – Évaluation notée – Élève – Enseignant – Grille d'évaluation

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

1. LES TABLEAUX

Tableau 1 - Classement du bien-être des enfants	13
Tableau 2 - Exemple de grille critériée en français.....	33
Tableau 3 - Question 1	49
Tableau 4 - Questions 6 et 7.....	53

2. LES FIGURES

Figure 1 - Question 2.....	50
Figure 2 - Question 3.....	51
Figure 3 - Question 5.....	51
Figure 4 - Question 8.....	56
Figure 5 - Question 9.....	58
Figure 6 - Question 11.....	59
Figure 7 - Question 12.....	60
Figure 8 - Question 13.....	61
Figure 9 - Question 19.....	62
Figure 10 - Question 16.....	63
Figure 11 - Question 14.....	64
Figure 12 - Question 15.....	65
Figure 13 - Question 17.....	66

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	2
RÉSUMÉ ET MOTS-CLÉS.....	3
LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX	4
INTRODUCTION.....	7
CHAPITRE 1 - PROBLÉMATIQUE	10
1.1 CONCEPTS-CLÉS DE LA RECHERCHE	10
1.1.1 Le stress chez l'être humain.....	10
1.1.2 Le stress scolaire	12
1.1.3 L'évaluation sommative et les notes : quels enjeux ?.....	15
1.1.4 Les facteurs influençant la correction de l'enseignant.....	21
1.1.5 Quelles solutions pour lutter contre le jugement professoral ?.....	27
1.2 OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES	36
1.2.1 Objectifs et question de recherche	36
1.2.2 Hypothèses	37
CHAPITRE 2 – MÉTHODOLOGIE	38
2.1. FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES	38
2.2. NATURE DU CORPUS.....	41
2.3. MÉTHODE DE RECUEIL ET D'ANALYSE DES DONNÉES	43
CHAPITRE 3 – LES RÉSULTATS.....	49
3.1. REMARQUES PRÉALABLES	49
3.2. DESCRIPTION DES RÉSULTATS	49
3.2.1. La perception des enseignants face au stress scolaire de leurs élèves.....	51
3.2.2. Les pratiques correctives de notre population d'étude.....	57
3.2.3. Les grilles d'évaluation	63
3.3. ANALYSE DES RÉSULTATS	67
3.3.1 La perception du stress scolaire par notre population d'étude.....	68
3.3.2 Les pratiques correctives des enseignants de français	74
3.3.3 Leur utilisation des grilles d'évaluation.....	82

3.3.4 Réponse à la problématique et retour sur les hypothèses.....	88
3.4. APPORTS ET LIMITES DE LA RECHERCHE.....	90
CONCLUSION	92
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	95
ANNEXES	I
ANNEXE 1 : LE QUESTIONNAIRE.....	I
ANNEXE 2 : LES RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE.....	II

INTRODUCTION

Le Mémoire est un travail qui nous permet non seulement de clore nos nombreuses années d'études, mais également d'approfondir un sujet qui nous tient à cœur. Bien que le champ des possibles soit pratiquement infini, mon choix s'est rapidement porté sur la façon dont les enseignants corrigent leurs travaux écrits et, indirectement, le stress que cela peut avoir sur les élèves. En effet, lors de la correction de mes premières évaluations notées en tant qu'enseignante-stagiaire, je me suis questionnée sur mon objectivité, mais également sur les véritables intentions des notes que nous attribuons aux élèves. Finalement, à quoi servent-elles véritablement ?

En Suisse, les notes font partie intégrante de l'école obligatoire, car elles visent à rendre compte du niveau des élèves. Au cycle 3 à Neuchâtel, les enseignants, toutes branches confondues, sont dans l'obligation d'attribuer des notes de 1 à 6. La moyenne de celles-ci déterminera l'avenir des jeunes, car elle permettra de les orienter dans leur future vie professionnelle.

Pour cette raison, les jeunes accordent une importance primordiale aux évaluations, car elles sont directement liées à leur potentiel et à leur confiance en soi. Le fait de recevoir une note insuffisante peut créer chez l'élève des émotions négatives, qui peuvent aboutir à du stress, mais également à de l'anxiété. Les élèves sont donc conscients que ces six chiffres mènent à une moyenne finale qui « permet la promotion sociale : elle ouvre la route aux élèves, ou au contraire leur barre la route, ou du moins certains chemins, de façon provisoire ou définitive » (Roegiers, 2004, p.14).

J'ai pu l'expérimenter moi-même en tant qu'élève. Étant très mauvaise en mathématiques tout au long de ma scolarité, les notes m'apportaient de la peur, de la déception ou de la colère. Elles m'ont menée à de nombreuses remises en question, notamment au niveau de mes compétences.

Les notes demeurant une thématique incontournable dans la pratique professionnelle, j'ai eu l'occasion de collaborer avec d'autres enseignants et d'observer leurs pratiques correctives. Cela m'a permis d'être témoin de pratiques parfois choquantes : travaux écrits transmis de la moins bonne à la meilleure note, commentaires désobligeants lors de la remise des copies, manque flagrant d'objectivité avec certains élèves, barèmes mis en place tardivement afin d'avoir une majorité de jeunes *dans la moyenne*, etc. Il est arrivé que ces derniers ne soient pas jugés sur leurs performances réelles, mais en fonction d'autres facteurs qui ne devraient pourtant pas entrer en ligne de compte, car impactant les élèves de multiples façons.

En nous basant sur ces dernières constatations, nous pouvons nous demander si le but des évaluations notées est véritablement d'apprendre quelque chose aux élèves et de les faire progresser, ou si elles servent, comme le pensent Nicaise (2002), mais aussi Leclercq, Nicaise et Demeuse (2004, p.276), à les trier, les classer et/ou les placer en situation de compétition : bon « nombre d'enseignants n'hésitent d'ailleurs pas à déclarer qu'ils établissent leur barème de notation seulement après avoir lu plusieurs copies, et que celui-ci peut être appliqué différemment selon les élèves et selon la succession des résultats, copie après copie ».

Si les enseignants ne se basent pas uniquement sur l'atteinte des objectifs, mais sur d'autres facteurs sur lesquels nous reviendrons, ils sont indirectement responsables du stress scolaire des élèves puisque ces derniers sont conscients que les notes déterminent leur avenir.

Mais ces pratiques concernent-elles uniquement quelques enseignants isolés ou sont-elles répandues ? Si elles devaient l'être, les professionnels sont-ils conscients des impacts négatifs qu'elles peuvent avoir sur les élèves ? Et surtout, que font les enseignants pour éviter cela ?

Le présent travail aura pour finalité de se pencher sur ces points afin de « mettre l'évaluation au service de l'élève plutôt que du système » (Perrenoud, 1989, p.4). Pour ce faire, nous focaliserons notre attention sur les enseignants, car ce sont leur vécu personnel et leurs pratiques correctives qui nous intéressent.

Notre travail est structuré en quatre parties distinctes. Tout d'abord, nous veillerons à établir un cadre théorique solide. Celui-ci sera organisé en cinq points différents, qui constitueront le fil rouge de notre recherche. Nous aborderons les thèmes suivants : le stress chez l'être humain, le stress scolaire, les enjeux de l'évaluation sommative et des notes, les facteurs qui influencent la correction de l'enseignant et les solutions pour lutter contre le jugement professoral. A l'issue du développement de ces cinq points, nous expliciterons notre question de recherche et nos hypothèses afin de clarifier le but de notre travail. Parallèlement, ces dernières nous permettront de clore notre première partie.

Nous expliciterons ensuite notre cadre méthodologique, c'est-à-dire notre façon de procéder pour récolter les données. Tout d'abord, nous préciserons et nous justifierons la méthode que nous avons choisie. Ensuite, nous présenterons la nature de notre corpus et le contenu de notre dispositif.

Les résultats que nous obtiendrons seront analysés en deux temps. Nous commencerons par les présenter de manière objective. Puis, nous les analyserons au regard de la littérature critique. Ce sera l'occasion de comparer certains éléments théoriques avec ceux issus de la pratique. Les éléments de réponse que nous obtiendrons nous permettront non seulement de répondre à notre

question de recherche, mais également de confirmer ou d'infirmes nos hypothèses. Cette troisième partie se terminera par les apports et les limites de notre recherche. Pour conclure notre travail, nous reviendrons sur nos principaux résultats.

CHAPITRE 1 - PROBLÉMATIQUE

1.1 CONCEPTS-CLÉS DE LA RECHERCHE

1.1.1 Le stress chez l'être humain

Le terme de *stress* vient du latin classique *stringere*, signifiant *serrer*, *resserrer*, ou encore *presser*. Au premier abord, ces termes apparaissent comme négatifs, car nous les associons aux difficultés de la vie, mais également à des émotions comme la peur, l'anxiété ou la tristesse.

Pourtant, ce phénomène est également positif, car il est essentiel à l'Homme et aux animaux. Il permet notamment la survie des espèces, puisque c'est grâce à cet état de tension que le corps est mis en état d'alerte et permet une prise de décision de fuite ou d'attaque. Plus encore, le stress est lié positivement aux émotions de joie ou d'espoir, et permet de stimuler et de motiver l'être humain.

Par conséquent, il est normal de ressentir du stress de manière occasionnelle. Néanmoins, d'après plusieurs études (Dumont et Plancherel, 2001 ; Gaillard, 2018 ; Lebert-Charron, Boujut, Beaudoin & Quintard, sous presse ; Zakari, 2013), la situation devient problématique s'il est présent en trop fortes concentrations sur une longue période.

Le corps humain possède deux systèmes nerveux : le sympathique et le parasympathique. Zakari (2013, p.65) avance que le stress se caractérise « par trois phases successives : une réaction d'alarme ; une réaction de résistance et d'adaptation ; et une phase d'épuisement, dite "pathologique" ».

Grâce à l'hypothalamus, qui est une glande du cerveau jouant un rôle fondamental dans la gestion du stress, les deux systèmes nerveux vont s'activer face à un stimulus. Le système sympathique va produire de l'adrénaline, que Dumont et Plancherel (2001, p.14) nomment « hormone de l'urgence ». Nos sens sont ainsi mieux aiguisés, nous mettent en état d'alerte, et notre énergie s'accroît. Cela provoque une accélération de la respiration, mais également du rythme cardiaque ; c'est la première phase.

Si le danger perdure ou s'accroît, la seconde phase se déclenche. Après la production d'adrénaline, c'est le cortisol, « hormone du stress de fatigue » (Gaillard, 2018, p.106) qui est sécrété afin de permettre à l'être humain de mieux réagir face au danger. Pour ce faire, ce cortisol va transformer nos réserves de graisses en sucres.

Graziani et Swendsen (2004) affirment que dans ce système de stress, l'équilibre est fondamental. Si ces deux hormones sont produites sur une trop longue période, cet équilibre peut se briser. C'est ce qui se passe lors de la troisième phase : le corps et les capacités d'adaptation s'épuisent, ce qui peut provoquer, entre autres, un stress chronique, de la dépression, voire la mort.

Selon Turgeon et Gosselin (2015), la réaction du corps face à un stimulus est parfois exagérée, car le danger n'est pas toujours réel. Deux auteurs (Graziani et Swendsen, 2004, p.48) considèrent que l'évaluation de la menace se fait en deux phases :

Le sujet opère d'abord une *évaluation primaire*, rapide, automatique, en termes de tout ou rien, et détermine, sur la base des premiers éléments, si la situation représente ou non une menace, un danger, un défi. Ensuite, le sujet évalue ses ressources, *évaluation secondaire*, et met en place les efforts nécessaires pour faire face à la situation stressante (coping). Les deux évaluations se déroulent très rapidement, générant des émotions et des sensations qui, à leur tour, accompagnent et influencent l'évaluation cognitive comme une boucle [...].

Le stress ne vient donc pas forcément d'une menace directe, mais d'une interprétation d'un fait comme constituant une menace. Le rôle de la pensée devient alors déterminant face à un agent stressant. L'analyse de ce dernier par l'individu peut être subjective. Elle peut, par exemple, se matérialiser sous forme imagée, symbolisée par des souvenirs, et provoquer des émotions désagréables et angoissantes.

Le passé, mais aussi la personnalité de certains individus peuvent les conduire à vivre plus souvent et/ou plus intensément des situations stressantes. Plus encore, il est possible de posséder une faible résistance aux tensions et de ne pas avoir les ressources nécessaires pour y faire face. D'après plusieurs études (Dumont, Leclerc, Massé & McKinnon, 2015 ; Dumont et Plancherel, 2001 ; Gosselin et Turgeon, 2015 ; Turgeon et Gosselin, 2015), c'est le cas des enfants.

Il serait toutefois faux de penser que ce phénomène touche uniquement des personnes au passé mouvementé ou avec une faiblesse psychologique. En effet, il est bon de rappeler que ce phénomène touche tous les êtres humains, et ce peu importe l'âge et le genre.

Le stress a longtemps été étudié chez les adultes en situations professionnelles. Depuis quelques années, les recherches se sont davantage intéressées aux jeunes qui, selon Lebert-Charron et al. (sous presse), pointent bien souvent leur scolarité comme source de ce phénomène.

1.1.2 Le stress scolaire

Afin de définir le stress scolaire, nous avons choisi la définition d'Esparbès-Pistre, Bergonnier-Dupuy et Cazenave-Tapie (2015, p.93), qui nous semble très complète :

Le stress scolaire correspondrait [...] à la relation particulière entre l'élève et son environnement scolaire, relation évaluée par l'élève comme étant porteuse d'un enjeu important et perçue comme un défi, une menace, un gain ou une perte réelle ou symbolique, c'est-à-dire dépassant ou excédant ses compétences, savoir-faire, savoir-être, acquisitions scolaires, etc., et ses ressources, telles que le soutien social, l'estime de soi, etc., et mettant en danger son bien-être.

Plus que la dimension subjective déjà mentionnée auparavant, l'élève ressent un mélange de malaise et de stress s'il remarque une trop grande différence entre ses propres capacités et son objectif final. Les divers questionnements accompagnant ce constat peuvent être anxiogènes, car le jeune se trouve dans l'incertitude face aux actions à mener.

Ceci est en adéquation avec le fait que l'adolescence, « du grec "adolescens" ou du latin "adolescentia", en d'autres termes "celui qui grandit" ou "grandir vers" » (Zakari, 2013, p.16), est un moment crucial, charnière, où le jeune fait face à des « bouleversements identitaires » (Lebert-Charron et al., sous presse, p.5). Ce dernier ne sait donc plus vraiment qui il est, ce qu'il veut et ce qu'il fera. En situation scolaire, les élèves sont confrontés à des événements nouveaux et imprévisibles qui peuvent s'accumuler. Le manque de contrôle se révélera stressant et impactera le bien-être des jeunes.

En 2013, ce dernier a été analysé par le Fonds des Nations Unies (UNICEF) dans 29 pays développés. Cinq dimensions ont été prises en compte : le bien-être matériel, la santé et la sécurité, l'éducation, les comportements et risques, et enfin le logement et l'environnement.

Le tableau ci-dessous (UNICEF, 2013, p.2) montre le classement général, toutes catégories confondues, mais également la classification par dimension.

		Bien-être global	Dimension 1	Dimension 2	Dimension 3	Dimension 4	Dimension 5
		Classement moyen (ensemble des 5 dimensions)	Bien-être matériel	Santé et sécurité	Éducation	Comportements et risques	Logement et environnement
			(classement)	(classement)	(classement)	(classement)	(classement)
1	Pays-Bas	2,4	1	5	1	1	4
2	Norvège	4,6	3	7	6	4	3
3	Islande	5	4	1	10	3	7
4	Finlande	5,4	2	3	4	12	6
5	Suède	6,2	5	2	11	5	8
6	Allemagne	9	11	12	3	6	13
7	Luxembourg	9,2	6	4	22	9	5
8	Suisse	9,6	9	11	16	11	1
9	Belgique	11,2	13	13	2	14	14
10	Irlande	11,6	17	15	17	7	2
11	Danemark	11,8	12	23	7	2	15
12	Slovénie	12	8	6	5	21	20
13	France	12,8	10	10	15	13	16
14	République tchèque	15,2	18	8	12	22	18
15	Portugal	15,6	21	14	18	8	17
16	Royaume-Uni	15,8	14	16	24	15	10
17	Canada	16,6	15	27	14	16	11
18	Autriche	17	7	26	23	17	12
19	Espagne	17,6	24	9	26	20	9
20	Hongrie	18,4	18	20	8	24	22
21	Pologne	18,8	22	18	9	19	26
22	Italie	19,2	23	17	25	10	21
23	Estonie	20,8	19	22	13	26	24
23	Slovaquie	20,8	25	21	21	18	19
25	Grèce	23,4	20	19	28	25	25
26	États-Unis	24,8	26	25	27	23	23
27	Lituanie	25,2	27	24	19	29	27
28	Lettonie	26,4	28	28	20	28	28
29	Roumanie	28,6	29	29	29	27	29

Tableau 1 - Classement du bien-être des enfants

En prenant en compte l'ensemble des catégories, la Suisse se classe 8^e ; le bien-être des enfants est donc globalement indiscutable.

Si nous analysons les dimensions les unes après les autres, nous remarquons que le pays se trouve dans le haut du classement dans les deux dimensions suivantes : le bien-être matériel (9^e) et le logement et l'environnement (1^{er}). Sa position est intermédiaire dans la santé et la sécurité (11^e), les comportements à risques (11^e également) et le bien-être éducationnel (16^e sur 29 pays). Ce dernier, situé en-dessous de la moyenne, peut être considéré comme peu satisfaisant. La position du pays pourrait être améliorée.

Currie et al. (2012), Lebert-Charron et al. (sous presse) et Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi et Stephan (2015) affirment que le stress scolaire est en augmentation chez les adolescents. Dans l'étude de Güntzer et Kaspar (2015, p.6), il apparaît que 46% des jeunes suisses sont surmenés et stressés.

En Suisse, l'école occupe une place fondamentale dans la vie de l'élève : il y va tous les jours, du matin jusqu'à la fin de l'après-midi. Être élève pourrait donc, comme le précisent les études

de Perrenoud (1995) et de Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi, Antonietti et Stephan (2015), être assimilé à un métier. Il n'est donc pas étonnant que les jeunes souffrent de stress au même titre que les adultes en situation professionnelle.

Comme ces derniers, l'élève doit faire face à de nombreuses pressions, contraintes et exigences. Cela a toujours été le cas, mais ces dernières sont en nette augmentation à cause de notre culture qui « tend à privilégier des scores aux tests, la fortune et le statut plutôt que la joie, le lien et le bien-être » (Saltzman, 2017, p.20). Le jeune n'a pas d'employeur, mais il est soumis aux normes de l'institution scolaire. Il apparaît donc que l'école, d'une manière générale, rend l'élève plus ou moins stressé.

Au sein de l'école, les travaux écrits et les notes qui les accompagnent constituent un des principaux facteurs de stress (Bouffard, Marquis-Trudeau & Vezeau, 2015 ; Dumont et Plancherel, 2001 ; Dumont, Leclerc & Massé, 2015 ; Dumont, Leclerc, Massé & McKinnon, 2015 ; Lebert-Charron et al., 2015 ; Moyne, Barthod-Malat & Kubiszewski, 2018 ; Zakari, 2013). Les élèves sont inquiets face à ce jugement professoral et aux potentielles conséquences en cas de mauvaises notes.

Les jeunes sont conscients que les notes ont un impact sur leur avenir (Bressoux et Pansu, 2003 ; Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi & Stephan, 2015 ; Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi, Antonietti & Stephan, 2015 ; Zakari, 2013), qu'il soit académique ou professionnel. C'est suite aux nombreuses années d'école obligatoire que l'élève sait s'il remplit les conditions pour être admis en apprentissage, ou encore pour réaliser une maturité professionnelle ou gymnasiale. Si ces dernières ne le sont pas, le jeune ne peut pas faire ce qu'il souhaite, ce qui peut créer de nombreuses désillusions.

Tous les élèves – bons comme moins bons – sont susceptibles de souffrir de ce stress lié aux évaluations notées et à l'avenir. Toutefois, selon Bressoux et Pansu (2003), ceux qui en subissent le plus les conséquences sont les moins bons élèves, car ceux-ci atteignent plus difficilement les exigences fixées par l'école.

Le fonctionnement et le développement du jeune peuvent être perturbés par ce stress lié aux notes, et aboutir à une baisse des résultats scolaires. Zakari (2013, p.236), mais aussi Isimat-Mirin (2007) et Zakari et Bendahman (2011) ont mis en évidence le fait que les élèves établissent un lien entre le stress et « leur moral, leur santé ou encore leur estime de soi ». Un élève n'arrivant pas à remplir les conditions d'admission d'une école aura tendance à se rabaisser et à manquer de confiance en lui.

Le stress scolaire s'exprime de diverses manières : rythme cardiaque élevé, transpiration, maux d'estomac ou de dos, fragilité émotionnelle, retrait social, troubles du sommeil et de l'appétit, anxiété, chute des résultats scolaires, mauvaise estime de soi, absentéisme, addictions, etc. Cette liste, non exhaustive, révèle des réponses du corps humain qui ne doivent jamais être prises à la légère. Plusieurs études (Allen, Creswell & Murray, 2013 ; Dewulf, 2012 ; Lebert-Charron et al., sous presse ; Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi & Stephan, 2015 ; Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi, Antonietti & Stephan, 2015 ; Walburg, Zakari & Chabrol, 2014 ; Zakari et Bendahman, 2011) soulignent le fait que le stress chez les adolescents peut devenir chronique et aboutir à un état de *burnout* et d'épuisement. Toutes ces réponses du corps ne sont pas à prendre à la légère, car elles constituent un signal d'alarme.

Bien que le stress à l'école soit « presque inévitable » (Gosselin et Turgeon, 2015, p.58), Dumont, Leclerc, Massé et McKinnon (2015, p.158) « soulignent la nécessité d'améliorer la gestion du stress et, de façon plus spécifique, l'anxiété de performance en situation d'évaluation ». Il est donc du devoir des enseignants de veiller au bien-être des élèves et d'améliorer leurs conditions en matière d'évaluation.

1.1.3 L'évaluation sommative et les notes : quels enjeux ?

Comme mentionné auparavant¹, tous les enseignants du canton de Neuchâtel doivent, à l'aide d'épreuves diverses, évaluer leurs élèves. Résoudre la question du stress lié à l'évaluation ne peut se faire en supprimant toute forme d'évaluation puisqu'un enseignant « ne peut pas ne pas évaluer » (Falardeau, Dolz, Dumortier & Lefrançois, 2016, p.13). Mais qu'est-ce qu'évaluer ? D'après Romainville (2011, p.1), « évaluer consiste à mesurer puis à apprécier, à l'aide de critères, l'atteinte des objectifs d'enseignement ». Lorsque le travail écrit est noté, l'évaluateur passe par plusieurs phases avant de conclure à la réussite ou à l'échec de l'élève.

Pour commencer, l'enseignant établit les critères de réussite. Roegiers (2004, p.70) définit le critère comme « un élément auquel on se réfère pour porter une appréciation, un jugement ». Par conséquent, l'enseignant devrait s'appuyer sur ces repères avant de passer à la seconde phase : l'analyse. Celle-ci consiste à examiner, à l'aide des critères définis, les réponses fournies par l'élève. La dernière phase est symbolisée, selon Romainville (2011) et Morissette (1997),

¹ Cet élément a été mentionné à la page 7.

par une prise de décision qui peut s'apparenter à un jugement. A ce moment-là, l'enseignant doit déterminer quelle appréciation, quelle note, mérite le travail de l'élève.

Ce dernier peut être évalué de diverses manières ; les évaluations et les notes ne sont pas indissociables (De Ketele, 2010). Dans le présent travail, nous nous intéressons principalement aux notes liées à l'évaluation sommative, qui peut être à fonction de régulation, de certification ou d'orientation.

- Le but des évaluations sommatives à fonction de régulation² est de « détecter les difficultés de l'élève » (Roegiers, 2004, p.39) afin d'y remédier. Contrairement aux évaluations à fonction de certification, elles n'attestent pas de la réussite de l'élève ; elles visent à recueillir des informations qui permettent aux enseignants de décider des actions à entreprendre. En pratiquant ces évaluations à fonction de régulation, il s'agit donc non seulement d'identifier les dysfonctionnements des jeunes, mais également d'accompagner, de faire progresser et, au besoin, de réguler les acquisitions de ces derniers. Néanmoins, d'après Perrenoud (1989, p.5), elles sont peu utilisées par les enseignants, car elles sont vues comme une « tâche supplémentaire ».
- Les évaluations sommatives à fonction de certification ont pour finalité de vérifier que le niveau d'apprentissage est atteint et, plus précisément, de s'assurer que l'élève maîtrise les savoirs enseignés. Elles « sont données à la fin d'une étape d'apprentissage, d'un semestre ou d'un cours afin que l'enseignant puisse évaluer le degré de réussite des élèves » (Morissette, 1997, p.17) ; elles marquent donc la réussite ou l'échec de l'élève. Ces évaluations devraient se baser sur plusieurs éléments, comme le plan d'études et le travail réalisé avec les jeunes, présenté sous forme d'objectifs qui « décrivent les compétences ou les comportements que les élèves auront acquis à la fin du cours, après avoir effectué divers travaux » (Morissette, 1997, p.6). Le bilan de ces évaluations sommatives à fonction de certification figure dans un document officiel : le carnet scolaire. Les élèves, les parents, mais également les employeurs se basent sur ce bulletin scolaire, qui contient des notes permanentes et visibles, pour vérifier les acquis.
- Les évaluations sommatives à fonction d'orientation sont moins connues et peu pratiquées (De Ketele, 2010). Elles permettent « un diagnostic des forces et des faiblesses de l'élève » (Roegiers, 2004, p.56) afin de l'orienter en fonction de ses besoins, de ses

² Elles sont aussi couramment appelées *évaluations formatives*.

forces et de ses faiblesses. Elles précèdent donc l'action, car elles permettent une prise de décision concernant l'apprenant.

Ces trois évaluations ne devraient donc pas être utilisées au même moment, ni dans le même but, mais plutôt de manière complémentaire. Pourtant, De Ketele et Gerard (2005, p.18) et De Ketele (2010) pointent du doigt le fait que « les enseignants utilisent des évaluations censées être formatives pour prendre leurs décisions certificatives ». Il apparaît donc que certaines notes attribuées lors d'une évaluation à fonction de régulation sont parfois utilisées pour attester de la maîtrise / non-maîtrise des savoirs par l'élève, et comptent donc pour la moyenne finale.

Qu'elle soit à fonction de régulation, d'orientation ou de certification, l'évaluation sommative devrait répondre aux exigences de pertinence, de validité et de fiabilité (De Ketele et Gerard, 2005 ; Morissette, 1997 ; Roegiers, 2004).

Une évaluation est pertinente si elle découle du plan d'études, mais également des objectifs fixés dès le début de la séquence. Comme le précisent Falardeau et al. (2016), la Suisse, et plus précisément les cantons francophones, ont introduit le nouveau Plan d'études romand (PER) en 2011. L'évaluation devrait donc refléter les connaissances et habiletés prévues au programme. Le professionnel doit également veiller à couvrir largement la matière. En effet, l'évaluation ne peut pas se concentrer sur deux objectifs si une dizaine étaient prévus.

Une évaluation est valide s'il y a correspondance entre ce qui est annoncé et ce qui est fait réellement. Plus précisément, il faut vérifier l'adéquation entre les objectifs d'apprentissage et les activités faites lors des leçons.

Finalement, une évaluation est fiable si la note attribuée par l'enseignant est justifiée et justifiable. Le résultat serait-il identique si la copie avait été corrigée à un autre moment ? Un travail écrit ne doit pas dépendre des circonstances. Cela permet à chaque profil d'élèves d'avoir des chances équivalentes de réussite. Un jugement professoral inadéquat, aboutissant inévitablement à un manque de fiabilité de l'évaluation, « serait aisément perçu par les élèves, ce qui affecterait leur sentiment de compétence scolaire et la qualité de leur apprentissage » (Bressoux et Pansu, 2003, p.87)³.

De Ketele et Gerard (2005, p.3) affirment que ces trois dimensions – la pertinence, la validité et la fiabilité – « forment ensemble des conditions nécessaires pour disposer d'une épreuve d'évaluation digne de ce nom. Mais, prises isolément, elles ne sont jamais suffisantes ». Une

³ Nous approfondirons cet aspect dans la partie suivante.

bonne évaluation ne peut donc pas être fiable, mais peu pertinente et peu valide ; elle doit remplir les trois exigences.

Si ces dernières ne sont pas réunies, l'élève n'a que peu d'emprise sur la situation puisque « la liberté du maître au sein de sa classe est presque totale » (Leclercq et al., 2004, p.277). Autrement dit, la situation est imprévisible et incontrôlable pour le jeune lui-même ; il s'ensuit, comme le montrent Dumont, Leclerc, Massé et McKinnon (2015), un sentiment de stress.

La notation représente « la dernière étape de l'évaluation pédagogique » (Morissette, 1997, p.104). Les notes « sont des indicateurs clairs et précis des chances de réussite scolaire » (Perrenoud, 2005, p.15). Grâce à elles, une décision sera prise par rapport à l'élève : changement de groupe dans les branches principales, passation au cycle suivant, redoublement. D'après Morissette (1997) et Roegiers (2004), la note peut être exprimée de manière chiffrée, littérale ou en pourcentages. Au cycle 3, à Neuchâtel, ce sont les notes chiffrées qui sont majoritairement utilisées dans les institutions scolaires.

Quelles que soient leurs formes, les notes demeurent « un *message* qui ne dit pas d'abord ce que sait l'élève, mais ce qui risque de lui arriver "s'il continue comme ça" jusqu'à la fin de l'année » (Perrenoud, 1989, p.4). En soi, la note n'apporte pas d'explications sur ce que sait ou ne sait pas l'élève ; seul le résultat compte, car le but est de réussir l'année en ayant la moyenne la plus haute possible. Si un élève obtient une note insuffisante (entre 1 et 3,5), cela signifie que la matière n'est pas totalement, voire pas du tout maîtrisée et que des lacunes existent. Le message transmis est que l'élève doit travailler davantage s'il veut passer son année. Si la note est suffisante (entre 4 et 4,5), la maîtrise est partielle mais pas totalement satisfaisante ; l'élève peut mieux faire. Une note située entre 5 et 6 indique que le travail de l'élève est de qualité et que ce dernier est sur la bonne voie. Par conséquent, le recours aux notes est une manière de « faire travailler les élèves, obtenir leur application, leur silence, leur concentration, leur docilité en vue de l'objectif suprême : réussir l'année » (Perrenoud, 1989, p.4 ; Perrenoud, 1995 ; Perrenoud, 2005).

Plusieurs études (Dumont et Plancherel, 2001 ; Dumont, Leclerc, Massé & McKinnon, 2015 ; Esparbès-Pistre et al., 2015 ; Lebert-Charron et al., sous presse) insistent sur le fait que les jeunes ont peur d'avoir de mauvaises notes puisqu'elles ont un impact important sur leur avenir⁴. Dans l'étude de Guntzer et Kaspar (2015, p.6), il apparaît que plus de 90% des jeunes

⁴ Cet aspect a été abordé à la page 14.

considèrent que le succès scolaire « est important, voire très important pour plus de la moitié (53%) ». Il l'est davantage que le succès dans le domaine privé. Par conséquent, l'utilisation des notes comme moyen de pression fonctionne puisqu'elles représentent « une menace » (Moyne et al., 2018, p.181) pouvant mener le jeune à un état de stress important.

Cette recherche de perfection, que Roegiers (2004, p.31) appelle le « mythe de l'élève parfait », peut s'accompagner, chez l'apprenant, de perceptions négatives sur ses propres compétences. Selon Lévesque-Guillemette, Bouffard et Vezeau (2015), le fait qu'un élève se sente compétent est un des facteurs pouvant favoriser la réussite scolaire. A l'école, il est attendu des élèves qu'ils maîtrisent tout ce qu'on leur enseigne, et ce rapidement. L'élève « est censé apprendre *pour* réussir » (Perrenoud, 1995, p.115). L'enseignant établit donc une pression non négligeable sur le jeune, ce qui a, selon Esparbès-Pistre et al. (2015, p.91), « un impact certain sur le stress scolaire ». Par conséquent, si les élèves réalisent qu'ils n'arrivent pas à atteindre les objectifs, ils auront tendance à se sentir peu compétents, et cette perte de confiance réduira leurs chances de réussir scolairement.

Falardeau et al. (2016, p.12) estiment que « l'institution scolaire doit, en principe, former les enfants et les adolescents, sans qu'aucun ne soit laissé pour compte ». Par conséquent, l'institution scolaire a le devoir d'accompagner tous les élèves de manière adéquate, et ce peu importe leurs différences. Pourtant, Perrenoud (1995, p.118) démontre que l'école, « malgré tous ses discours sur la différenciation [...] demeure foncièrement incapable d'offrir aux enfants qui s'écartent trop de la moyenne des situations d'apprentissage à leur mesure ». C'est ce que Moyne et al. (2018, p.178) appellent le « principe méritocratique ». Cela signifie que tous les apprenants, bons comme moins bons, sont en compétition les uns avec les autres, et qu'ils seront ensuite orientés en fonction de leurs mérites, à savoir le travail réalisé et les notes obtenues par rapport aux camarades. Cela aboutit à une souffrance chez les élèves, car « notre société accorde plus de valeur au "faire" qu'à l'"être", au produit qu'au processus » (Saltzman, 2017, p.20).

Ce principe méritocratique provoque non seulement un manque de solidarité entre les élèves, car chacun est responsable de sa trajectoire, mais également des « inégalités de fait entre les individus alors qu'ils sont égaux en droit » et que la mission de l'école est de garantir « l'égalité des chances » (Moyne et al., 2018, p.178). Les évaluations notées basées sur l'idéal méritocratique « sont aujourd'hui décriées dans la mesure où elles peuvent nuire à ce processus de construction personnelle et notamment au développement de l'estime de soi » (Moyne et al., 2018, p.181).

Chaque élève devrait avoir la possibilité de réussir en fonction de ses compétences. Pourtant, l'école forme, d'après Roegiers (2004, p.16), « l'élite du pays », à savoir les élèves aspirant à continuer leurs études. Nous pouvons voir cela comme un sacrifice de certains élèves en faveur d'une minorité destinée à rejoindre une *élite*. Bourdieu (1966, p.325) parle même d'une « sélection directe ou indirecte qui, tout au long de la scolarité, pèse avec une rigueur inégale sur les sujets ». Le stress des élèves naît d'une prise de conscience quant au fait que l'élite ne concerne qu'un nombre restreint d'entre eux ; ils savent qu'ils doivent travailler dur pour obtenir de bonnes notes. Cette pression à la performance (Dumont, Leclerc, Massé & McKinnon, 2015 ; Güntzer et Kaspar, 2015 ; Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi & Stephan, 2015) « met à l'épreuve les ressources narcissiques de l'individu et entraîne une forme de stress pour les adolescents » (Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi, Antonietti & Stephan, 2015, p.128) et pour les élèves dès les plus petites classes.

Si l'institution scolaire fonctionne ainsi, ce ne sont pas vraiment les compétences de l'élève qui sont évaluées (Perrenoud, 1995). En effet, les évaluations sommatives apparaissent comme « le support de l'idéal méritocratique scolaire » (Moyne et al., 2018, p.180). L'efficacité d'une institution est donc mise à mal si seuls les bons élèves ont progressé.

C'est pour éviter ce tri entre les élèves que la Suisse a introduit le Plan d'études romand (PER). Celui-ci se divise en trois cycles : le cycle 1 englobe les élèves de 4 à 8 ans, le cycle 2 concerne les jeunes de 9 à 12 ans et, finalement, le cycle 3 réunit les apprenants de 13 à 15 ans. Ce plan d'études définit ce que les élèves doivent savoir suite à une leçon, mais également à la fin d'un cycle. Pourtant, selon Falardeau et al. (2016, p.127), le PER transmet aux enseignants ce qu'ils doivent enseigner, mais il ne dit pas « ce qui peut/doit être évalué ni de quelle manière ». Les informations mises à disposition sont donc insuffisantes pour assurer une véritable cohésion entre tous les enseignants. Cette liberté accordée à ces derniers peut être positive, mais un manque de réflexion didactique de leur part comporte un risque, à savoir que « l'évaluation reste un pur moyen de sélection » (Falardeau et al., 2016, p.127). Cela aboutit à des inégalités importantes entre les cantons suisses (Felouzis et Charmillot, 2017), les écoles romandes et, ce qui est plus visible et déstabilisant encore, entre les enseignants d'un même collège.

Puisque l'état de stress chez les jeunes « a davantage à voir avec la pression scolaire que les professeurs leur font subir » (Lebert-Charron et al., sous presse, p.6), il est intéressant d'aborder sur quoi reposent les inégalités entre les élèves.

1.1.4 Les facteurs influençant la correction de l'enseignant

Morissette (1997) et Berthiaume, David et David (2011) considèrent qu'attribuer des notes aux élèves est une des tâches les plus importantes et difficiles que doit réaliser l'enseignant. Bien que le jugement professoral soit visible à travers toutes les phases de l'évaluation notée⁵, « la note occupe une place tout à fait privilégiée » (Bressoux et Pansu, 2003, p.25). Cet acte évaluatif a d'ailleurs été fortement critiqué.

Le début du 20^e siècle a été marqué par une remise en cause des notes scolaires par la docimologie, une « science qui a pour objet l'étude systématique des examens, en particulier des systèmes de notation, et du comportement des examinateurs et des examinés » (Roegiers, 2004, p.55). Parmi les critiques adressées aux notes scolaires, leur manque de fiabilité a été pointé du doigt⁶. En effet, il apparaît que « l'évaluation, quelle que soit la discipline, n'aboutit pas à des résultats similaires si elle est reproduite à un autre moment ou si elle est réalisée par une autre personne » (Romainville, 2011, p.3). L'attribution d'une note ne dépend donc pas uniquement de la performance effective de l'élève, mais bien des circonstances.

Lorsque l'enseignant corrige des productions, il peut être influencé par deux effets.

Le premier est l'« **effet de halo** » (Bressoux et Pansu, 2003, p.131 ; Morissette, 1997 ; Roegiers, 2004 ; Romainville, 2011). En se basant sur certaines informations, telles que le comportement de l'élève en classe ou tels que ses résultats antérieurs, l'enseignant a tendance à avoir un a priori sur l'apprenant. Ce jugement est superficiel, car il peut naître sans que l'enseignant connaisse réellement l'élève. Plus troublant encore, cet a priori n'est « pas toujours réajusté par la suite au vu des résultats effectifs » (Bressoux et Pansu, 2003, p.19). Cela signifie que cette impression première restera vivace, voire qu'elle s'installera de manière permanente, et ce malgré la potentielle progression du jeune concerné.

L'« **effet de contraste** » (Morissette, 1997, p.55), quant à lui, souligne la sensibilité de l'enseignant face aux corrections. Les travaux n'étant pas égaux en termes de qualité, après une copie brillante, la suivante, pourtant de qualité moyenne, risque d'être désavantagée et sous-évaluée. Une production peut aussi être surévaluée si elle succède à une moins bonne copie. Les notes sont donc parasitées par l'ordre de passage (Leclercq et al., 2004 ; Nicaise, 2002).

⁵ Celles-ci sont explicitées aux pages 15 et 16.

⁶ Les trois dimensions que devrait remplir l'évaluation peuvent être consultées aux pages 17 et 18.

Finally, according to Morissette (1997), the precision of the correction risks being weakened between the first and the last copy due to the fatigue of the teacher.

These two effects impact the final grade since a « same corrector can, at different moments, give different grades to the same copy » (Leclercq et al., 2004, p.285). This is not without consequence for the learner, as « the under-evaluation of competence is accompanied by a lack of confidence in oneself, anxiety, discouragement, a low self-esteem, etc. » (Lévesque-Guillemette et al., 2015, p.190).

Even if the halo effect and the contrast effect are important, other factors susceptible of influencing the teacher can be advanced in order to take account of their diversity.

The teacher's judgment depends on the « perception of students' competences » (Wentzel et al., 2013, p.10), which can be linked to the halo effect. In fact, according to Bressoux and Pansu (2003), the more a student is considered as *competent*, the better the judgment is. Following this logic, the judgment will be unfavorable if the student is perceived as being *weak*. Bourdieu (1966) explains this phenomenon by reminding that the teacher has always been part of the elite; he recognizes himself through the students as part of this minority.

The teacher is also sensitive to the level of the class (Leclercq et al., 2004 ; Moyne et al., 2018 ; Nicaise, 2002 ; Wentzel et al., 2013). A class considered as *strong* leads to a more severe judgment. According to Bressoux and Pansu (2003, p.75), the discourse of teachers is always « organized around the distinction between strong and weak students ». Grades allow therefore to hierarchize and to establish a ranking within the group.

This ranking comes from a will of the teacher to present an image of his class that satisfies all the actors of the school. In evaluating the students one by one in relation to the others, the goal is to reach a class average that is socially acceptable, that is to say neither too high nor too low (Bressoux et Pansu, 2003 ; Leclercq et al., 2004 ; Perrenoud, 1995 ; Perrenoud, 2005). It appears that a « too severe evaluation appears very quickly as unjust, but a too generally favorable evaluation is perceived as laxism and this inevitably harms the reputation of the teacher and of the establishment » (Leclercq et al., 2004, p.278). Instead of evaluating the individual value, one privileges competition between learners; one discriminates. This is particularly visible through various formulations used by teachers, such as « the students are "less good", "weaker", "less dynamic", "less worked", etc. », which come back to « realizing comparisons "all things equal elsewhere" without a solid basis » (Merle, 2002, p.36).

Afin de maintenir sa légitimité en tant qu'enseignant, cette moyenne socialement acceptable prend la forme d'une Courbe de Gauss (Bressoux et Pansu, 2003 ; De Ketele et Gerard, 2005 ; Leclercq et al., 2004 ; Nicaise, 2002 ; Perrenoud, 1989 ; Perrenoud, 2005 ; Roegiers, 2004 ; Zakari, 2013). En respectant cette distribution, suite à un travail écrit, il devrait y avoir une majorité de notes moyennes et une minorité de notes très hautes et très basses. Pour assurer cette courbe en cloche, l'enseignant peut soit placer le barème en fonction des résultats (Perrenoud, 1989), soit réaliser « une épreuve assez sélective pour que seule une minorité d'élèves aient quelque chance de la réussir complètement » (Perrenoud, 1995, p.121).

Un élève peut donc s'estimer heureux s'il tombe sur une classe scolairement faible, car la pression sera moindre. En effet, deux études (Bressoux et Pansu, 2003, p.122 ; Leclercq et al., 2004) émettent l'hypothèse que « plus la classe est forte, plus les objectifs académiques seront élevés et plus la pression à réussir sera forte ». Par conséquent, les chances de réussir diffèrent selon la classe. Un même élève peut être perçu « comme un "bon élève" dans une classe alors qu'il peut se voir contraint de doubler son année scolaire dans une autre ! Tout dépend non pas des performances particulières de l'élève dans l'absolu mais bien de ses performances par rapport à celles de ses condisciples » (Leclercq et al., 2004, p.275-276 ; Nicaise, 2002). Cela est particulièrement néfaste pour l'élève puisqu'il est « sensible aux changements dans les jugements des autres » (Bressoux et Pansu, 2003, p.102). Un apprenant n'étant plus considéré comme un bon élève d'une année à l'autre ne peut que perdre confiance en lui.

Il est navrant de constater l'existence d'une « culture de l'échec, particulièrement manifeste dans le monde francophone » (Roegiers, 2004, p.32). Un bon enseignant n'est donc pas celui qui fait progresser le plus grand nombre d'élèves, puisqu'un petit nombre d'échecs scolaires dans chaque classe semble essentiel. Les comparaisons incessantes entre les apprenants aboutissent inévitablement à un classement. L'élève en est conscient, puisqu'il « se perçoit relativement au groupe classe, qui est son groupe de référence » (Bressoux et Pansu, 2003, p.120). Cela fait naître chez le jeune une peur de l'échec, un état de stress et un manque de confiance en lui.

Puisque le classement est propre à chaque classe, il ne permet ni un bon niveau de formation ni de révéler le véritable niveau d'un établissement (Perrenoud, 1995). Nous pensons également qu'il n'y a rien de plus valorisant pour un enseignant que de réaliser qu'une majorité des élèves maîtrise la matière enseignée et les notions fondamentales. Par conséquent, nous défendons l'opinion de De Ketele et Gerard (2015, p.6) :

L'éducation scolaire a pour objectif que les élèves apprennent et que **tous les élèves** apprennent. La distribution attendue au terme d'un processus d'enseignement-apprentissage ne devrait donc pas – en bonne logique – être "normale", mais devrait correspondre à ce qu'on appelle une courbe en J, c'est-à-dire où il y a une majorité d'élèves qui ont acquis les objectifs fondamentaux visés et une minorité d'élèves qui n'ont pas atteint ces objectifs.

Le fait de placer le barème après la correction, et donc en fonction des résultats des élèves ne permet pas de savoir quels apprenants ont véritablement atteint les objectifs. En effet, rappelons qu'un élève ayant maîtrisé les attentes fondamentales peut se retrouver avec une insuffisance si ses condisciples ont été meilleurs ; cela ne pourrait arriver avec une courbe en J puisque poser un barème avant le travail tiendrait compte de ce qui doit garantir une note suffisante. Pourtant, cette courbe en J ne demeure, d'après Roegiers (2004, p.159), qu'un « vœu pieu ».

Le jugement professoral s'appuie donc sur les compétences des élèves et celles du groupe-classe, mais aussi sur « les attitudes, les comportements sociaux et plus largement la personne de l'élève » (Wentzel et al., 2013, p.10).

Il est reconnu que l'enseignant est influencé par l'attractivité physique (Bressoux, 2002 ; Leclercq et al., 2004 ; Nicaise, 2002 ; Wentzel et al., 2013), l'origine ethnique (Bourdieu, 1966 ; Bressoux, 2002 ; Bressoux et Pansu, 2003) et le genre (Leclercq et al., 2004 ; Moyne et al., 2018 ; Nicaise, 2002). Alors que « les élèves physiquement attractifs [...] sont jugés plus amicaux, plus prévenants (attentive⁷), plus populaires et plus ouverts (outgoing) » (Ritts, Patterson et Tubbs, cités par Bressoux, 2002, p.49), « les élèves blancs [...] seraient en général mieux jugés que les autres » (Bressoux et Pansu, 2003, p.19). Concernant le genre, Leclercq et al. (2004) affirment que les filles souffrent davantage de la notation que les garçons.

D'après Meirieu (2017), Stevanovic, Grousson et de Saint-Albin (2016) et Toczek (2005), les filles réussissent souvent mieux à l'école que les garçons. Pourtant, le travail de ces dernières est souvent dévalorisé par les acteurs scolaires. L'apprentissage des filles apparaît comme plus studieux mais, par contraste, moins original. Les garçons, quant à eux, sont considérés comme « brillants » (Meirieu, 2017, p.16). Leurs prises de parole apparaissent comme plus à propos et plus dignes de considération. A l'école, il semble que les « interactions en classe entre

⁷ Ce terme, en anglais dans la citation, est à comprendre comme *à l'écoute*.

enseignants et élèves, l'évaluation et le contenu des programmes sont en général favorables aux garçons engendrant une moindre confiance en soi des filles et des attitudes différentes entre les deux sexes face aux divers domaines du savoir » (Stevanovic et al., 2016, p.94). La conséquence de ce favoritisme est que les filles ont tendance à se sous-évaluer et à être plus critiques envers elles-mêmes. En résumé, les enseignants attribuent « la réussite des filles à leur travail et celle des garçons à leurs capacités et à leurs dons » (Toczek, 2005, p.4).

Le terme de *don* nous amène à mentionner l'importance de la classe sociale, qui joue un rôle important dans plusieurs études (Bourdieu, 1966 ; Bourdieu et Passeron, 1964 ; Bressoux, 2002 ; Bressoux et Pansu, 2003 ; Felouzis et Charmillot, 2017 ; Leclercq et al., 2004 ; Merle, 2002 ; Moyne et al., 2018 ; Nicaise, 2002). En effet, plus la classe sociale est favorisée, meilleur est le jugement de l'enseignant. La réussite scolaire d'un élève dépend bien souvent de sa famille, dont l'apport en matière de connaissances ou d'attitudes peut être plus ou moins important et apprécié par l'institution scolaire.

La comparaison entre les élèves provoque une « sélection qui, tout au long du parcours scolaire, s'exerce avec une rigueur très inégale selon l'origine sociale des sujets ; en fait, pour les classes les plus défavorisées, il s'agit purement et simplement d'*élimination* » (Bourdieu et Passeron, 1964, p.12). Cette dernière impacte fortement les jeunes, notamment leur avenir, car rappelons que l'école leur ouvre ou leur ferme des portes. Le désavantage de l'origine sociale aboutit à une restriction des choix d'avenir. Cela n'est pas anodin puisque « le diplôme définit aujourd'hui fortement la position sociale et le salaire » (Felouzis et Charmillot, 2017, p.4) et donc la perception de soi, la confiance en soi et la perception de sa valeur personnelle. Les rares exceptions d'élèves venant de milieux modestes qui parviennent à atteindre des études supérieures « donnent une apparence de légitimité à la sélection scolaire et accréditent le mythe de l'école libératrice auprès de ceux-là même qu'elle a éliminés, en laissant croire que la réussite n'est affaire que de travail et de dons » (Bourdieu, 1966, p.342).

Cette volonté d'égalité des chances entre les élèves, qui est voulue et assumée par l'institution scolaire, apparaît dès lors comme une illusion (Bourdieu, 1966 ; Moyne et al., 2018 ; Zakari, 2013). En faisant croire à tous les élèves qu'ils sont tous égaux, « l'école contribue à perpétuer les inégalités en même temps qu'elle les légitime » (Bourdieu, 1966, p.341 ; Moyne et al., 2018 ; Poizat, 2010).

D'après Wentzel et al. (2013, p.10), les élèves sont conscients qu'ils sont jugés non seulement sur leur travail, mais également sur leur personne. Les évaluations notées et, plus précisément, la correction permet aux apprenants « de percevoir les attentes et le jugement du maître [...]

sur leurs comportements, leur motivation et leur personne ». Que cette sélection soit consciente ou non, elle provoque des échecs « dus à des facteurs qui n'ont rien à voir avec des facteurs pédagogiques » (Roegiers, 2004, p.26). Cela n'est pas sans conséquence pour les apprenants, car ces échecs « laissent des traces chez les élèves qui en sont victimes, qui développent la plupart du temps un sentiment d'échec et un manque de confiance en eux » (Roegiers, 2004, p.38). Ces deux conséquences sont, rappelons-le, directement liées au stress chez les jeunes⁸. Néanmoins, il serait faux de penser que le but de l'enseignant est d'avantager les élèves de classes sociales défavorisées. D'après Leclercq et al. (2004), cela ne ferait que créer d'autres inégalités.

Bien que tous les facteurs explicités précédemment soient susceptibles de varier en fonction de l'enseignant, ils prouvent clairement qu'il existe un manque d'objectivité en termes d'évaluation, maintes fois repris dans la littérature (Berthiaume et al., 2011 ; Leclercq et al., 2004 ; Moyne et al., 2018 ; Nicaise, 2002 ; Romainville, 2011). La subjectivité de l'évaluation et les facteurs l'influençant sont visibles par les élèves au travers du langage verbal et non verbal (Bressoux et Pansu, 2003 ; Gaillard, 2018). En effet, certains élèves « ont subi des abus psychologiques, des brimades, des vexations, des humiliations ou en ont été témoins » (Esparbès-Pistre et al., 2015, p.91 ; Merle, 2002 ; Moyne et al., 2018). L'évaluation sommative peut laisser place à certaines habitudes professorales, telles que « rendre aux élèves leurs copies selon un ordre décroissant, de la meilleure à la plus faible, en ajoutant un commentaire du "très bon" au "minable" » (Merle, 2002, p.35 ; Moyne et al., 2018 ; Bressoux et Pansu, 2003) ; la remise des copies est donc publique. Néanmoins, nous sommes conscients qu'il est difficile de prévoir une autre manière de faire lorsque la remise des copies a lieu lors d'un cours réunissant tous les élèves d'une classe. Cette limite ne doit cependant pas mener à des moqueries publiques de la part de l'enseignant, car une seule suffit à causer des dégâts chez l'élève, comme du stress, une perte de confiance en soi et un sentiment de faible compétence scolaire.

Le jugement de l'enseignant affecte donc les élèves, et notamment « la perception qu'ils ont d'eux-mêmes » (Bressoux et Pansu, 2003, p.104). La raison est simple : l'enseignant est une figure importante pour l'apprenant ; il est une des « figures d'identifications » (Zakari, 2013, p.234). Par conséquent, la relation entre l'élève et l'enseignant revêt une importance particulière ; elle est fondamentale (Bouffard et al., 2015 ; Courtois, Réveillère, Paüs, Berton

⁸ Ces aspects ont été développés aux pages 13 et 14.

& Jount, 2007 ; Hamre et Pianta, 2001 ; Klem et Connell, 2004 ; Lévesque-Guillemette et al., 2015 ; Wentzel et al., 2013 ; Zakari, 2013). La perception que l'élève a de lui-même se construit à la faveur de ses interactions avec l'enseignant. Il semble « qu'au-delà d'une recherche de valorisation, le fait de ne pas se sentir dévalorisé est davantage nécessaire » (Zakari, 2013, p.234). Alors qu'une relation conflictuelle peut être destructrice, une relation respectueuse a, pour l'élève, un impact sur la confiance en soi, la participation en cours, la motivation, le plaisir et le stress. D'après Bressoux et Pansu (2003), l'élève se sent ainsi soutenu et accepté par l'enseignant.

Trois études (Berthiaume et al., 2011, p.1 ; Leclercq et al., 2004 ; Romainville, 2011) soutiennent qu'il est impossible d'arriver à une totale objectivité de l'enseignant, « puisqu'il s'agit d'êtres humains évaluant des phénomènes humains ». Les copies sont souvent évaluées par un seul enseignant, qui a ses propres exigences. Une part de subjectivité reste inévitable puisqu'il est indispensable d'interpréter des productions en fonction des attentes fondamentales et du travail réalisé lors des leçons. « La subjectivité n'est donc pas à éradiquer, mais à encadrer et à objectiver » (Romainville, 2011, p.6) pour rendre le manque d'objectivité acceptable. Dès lors, il convient de « réfléchir à des formules efficaces » (Leclercq et al., 2004, p.290) pour limiter la subjectivité professorale. Cela permettrait une relation respectueuse avec l'apprenant. Ce dernier serait alors jugé sur ses compétences, et non pas sur son attitude en classe, sa personnalité, son genre ou sa classe sociale.

Suite à toutes ces critiques adressées aux notes scolaires, l'objectif est maintenant de proposer des pistes d'amélioration susceptibles de diminuer la subjectivité de l'enseignant et ainsi de réduire les inégalités, qui sont des causes de stress, entre les élèves.

1.1.5 Quelles solutions pour lutter contre le jugement professoral ?

Dans la partie précédente, nous avons montré que les enseignants « tiennent compte d'autres facteurs que les compétences scolaires » (Wentzel et al., 2013, p.11) lorsqu'ils corrigent des évaluations notées. Par conséquent, nous allons proposer quelques solutions afin de réduire le stress scolaire des élèves et d'améliorer leur confiance en eux. Pour ce faire, une « action pédagogique » (Bourdieu et Passeron, 1964, p.105) semble indispensable pour réduire la subjectivité de l'enseignant, et donc les inégalités entre les apprenants.

En 2011, Zakari et Bendahman (p.325) ont mené vingt entretiens, qui ont révélé que « l'environnement scolaire est [...] généralement perçu comme défaillant à apporter du soutien, [qu'il est] au contraire source de pression, voire de dévalorisation, de la part des enseignants ». Nous souhaitons rappeler que les élèves sont facilement affectés par le jugement professoral en situation d'évaluation notée puisque l'enseignant est une figure d'identification pour le jeune⁹. La perception que ce dernier a de lui-même se construit au travers du regard de l'enseignant. Par conséquent, nous considérons que pour avoir confiance en eux, les élèves ont besoin d'être soutenus, protégés et valorisés par leurs enseignants. Cette idée est partagée par Hamre et Pianta (2001) et Gaillard (2018, p.148). Ce dernier postule que le besoin qu'a le jeune « de se sentir protégé par les adultes chargés de son éducation relève du truisme ». Ces *adultes* englobent évidemment les parents, mais aussi les enseignants.

Ce soutien social, qui joue un rôle protecteur pour les jeunes, peut être défini comme « la perception qu'a un individu des comportements généraux ou spécifiques de soutien apportés par les personnes de son réseau social et qui peuvent améliorer son fonctionnement et/ou le prémunir contre des effets indésirables » (Demaray et Malecki, 2002, cités par Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi, Antonietti & Stephan, 2015, p.140). L'enseignant, qui fait partie du cercle social de l'élève, a donc le pouvoir de le protéger d'un stress trop important, notamment en l'aidant à faire face à des situations anxiogènes.

Dans de nombreuses études (Bressoux et Pansu, 2003 ; Courtois et al., 2017 ; Dumont et Leclerc, 2007 ; Dumont et Plancherel, 2001 ; Graziani et Swendsen, 2004 ; Hamre et Pianta, 2001 ; Klem et Connell, 2004 ; Lebert-Charron et al., sous presse ; Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi & Stephan, 2015 ; Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi, Antonietti & Stephan, 2015 ; Zakari, 2013), le soutien social est considéré comme modérateur du stress. En effet, les jeunes qui se sentent soutenus « percevraient les exigences scolaires de façon peu stressante » (Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi, Antonietti & Stephan, 2015, p.148). Ce soutien, dont les facettes sont multiples, apporte à l'élève un regain de motivation et d'optimisme scolaires.

Ce soutien professoral peut s'exprimer à travers l'évaluation notée. Lorsque l'enseignant compare les apprenants entre eux et les classe, du meilleur au moins bon, grâce à un barème qu'il fixe en fonction des résultats du groupe-classe, il « recourt à une interprétation **normative** » (Roegiers, 2004, p.62 ; Morissette, 1997). Bien que cette pratique ait l'avantage

⁹ Cet aspect a été abordé à la page 26.

d'être facilement compréhensible par les acteurs scolaires, elle apparaît subjective et injuste pour les élèves.

Comme l'ont montré Luisoni et Monnard (2018, p.82), cette interprétation normative impacte fortement certains enseignants :

Dans l'idéal, les enseignants novices souhaiteraient réussir à évaluer des compétences de haut niveau de manière critériée en fixant les seuils de manière libre et cohérente avec leur enseignement et les attentes curriculaires. Toujours idéalement, leurs évaluations seraient plus formatives et tiendraient compte des caractéristiques des élèves. Dans la pratique, et parce qu'ils sont au cœur de tensions nombreuses, ils effectuent des arrangements, déclarant ne pas hésiter à modifier les barèmes et déplacer les seuils ou équilibrer les types de contenu évalués pour simplifier la correction et la justification auprès des parents. Ils vont même jusqu'à "faire comme les collègues" même si les pratiques de ceux-ci ne correspondent pas à leurs conceptions, leurs envies ou leur éthique.

Les jeunes enseignants vont donc, à contrecœur, privilégier l'interprétation normative afin de répondre aux exigences des divers acteurs scolaires, comme les parents ou les collègues.

Cette première interprétation s'oppose à « l'interprétation **critériée** », qui s'avère utile pour apprécier « la performance d'un élève par rapport à un niveau de maîtrise d'un objectif ou d'un ensemble d'objectifs, à l'aide de critères, indépendamment de la performance des autres élèves » (Roegiers, 2004, p.62). Le classement importe peu ; seule compte la performance effective – le niveau véritable – de l'apprenant. Les résultats permettent d'obtenir une courbe en J, qui révèle quels élèves ont véritablement su répondre aux objectifs¹⁰. Cette pratique permet aux apprenants de gagner confiance en eux puisque le jugement professoral ne porte plus sur la hiérarchisation des membres du groupe-classe.

D'après Falardeau et al. (2016), Romainville (2011) et Wentzel et al. (2013), il est important qu'une évaluation notée se base sur des critères. Ces derniers ne doivent ni être pris au hasard ni être choisis de manière instinctive, mais nécessitent d'être travaillés avec soin. En effet, il apparaît que « plus les critères du jugement professoral sont incertains, plus sont favorisés les

¹⁰ La distinction entre la courbe de Gauss et la courbe en J a été abordée aux pages 23 et 24.

plus favorisés » (Bourdieu, 1966, p.340). Par conséquent, plus les exigences de l'enseignant sont floues, plus les élèves défavorisés seront mis en péril. Les évaluations notées apparaissent donc comme moins discriminantes lorsqu'elles se basent sur des critères fixés dès le départ.

L'élaboration de critères permet de « faire réussir une plus grande proportion d'élèves qui ont les acquis pour réussir » (Roegiers, 2004, p.200). Alors que certains apprenants excellent dans l'apprentissage *par cœur* et répondent aisément à des questions fermées, d'autres élèves se distinguent dans la mobilisation de ressources pour réaliser des tâches complexes. Cette dernière catégorie d'élèves est davantage sujette au redoublement, car les questions fermées restent privilégiées dans les travaux écrits (De Ketele, 2010 ; Roegiers, 2004) au secondaire 1. Ces échecs, que nous pourrions qualifier d'*inutiles*, laissent des traces chez les apprenants ; une peur de l'échec, un manque de confiance en soi, de la révolte et de la résignation sont des sentiments que l'on peut retrouver chez ces jeunes.

Pour que ce stress, qui est souvent lié au manque de confiance en soi et au sentiment de faible compétence, soit amoindri chez les élèves, l'exploitation des critères peut se faire à l'aide d'une grille.

Il importe de différencier la grille critériée, qui est appliquée lors d'évaluations de tâches complexes demandant des réponses développées, telles que des dissertations ou des exposés oraux, et la grille de correction, qui « est davantage utile pour des méthodes d'évaluation qui ne demandent à l'étudiant que de choisir la bonne réponse ou encore de fournir quelques informations » (Berthiaume et al., 2011, p.3-4). A titre d'exemple, les questionnaires à choix multiples (QCM) nécessitent une grille de correction.

Ces deux grilles se basent sur les objectifs visés. Selon Morissette (1997, p.6), l'interprétation critériée est peu utilisée par les professionnels, qui pensent « que la rédaction des objectifs est compliquée et qu'elle prend trop de temps ». De même, il arrive que l'enseignant ait peur de fournir aux élèves des informations précieuses, telles que les critères et les objectifs. Il envisage donc l'épreuve comme un *piège* et se garde de prévenir les obstacles. Nous sommes d'avis que ni les objectifs ni les grilles ne devraient être optionnels puisqu'ils permettent une meilleure fiabilité de la correction. En effet, grâce à ces grilles, « le jugement de l'enseignant est davantage stable d'un étudiant à l'autre, quel que soit le moment auquel a lieu l'évaluation ou encore la personne qui procède à l'évaluation » (Berthiaume et al., 2011, p.4). Le fait de négliger les objectifs et les grilles peut amener « une grande dispersion des notes » (Roegiers, 2004, p.276), car l'enseignant procède à une correction plus spontanée. Cela peut mener à certaines dérives, comme un manque de recul du professionnel entre ses propres compétences

et celles de ses élèves. Il est indispensable que toute aptitude demandée par l'enseignant soit « susceptible d'être acquise par l'exercice et qu'il s'impose de fournir à tous les moyens de l'acquérir » (Bourdieu et Passeron, 1964, p.110). Le professionnel ne peut donc pas se baser sur ses propres connaissances et ses propres compétences pour corriger des productions d'élèves.

Ces grilles sont donc nécessaires pour les enseignants, mais elles le sont également pour les élèves. Romainville (2011) prône la clarté et la transparence des exigences professorales. Les objectifs et la grille devraient donc être transmis aux apprenants afin de leur permettre de mieux comprendre « les attentes de l'enseignement » (Berthiaume et al., 2011, p.8). L'élève ayant ces deux supports à disposition est davantage au clair sur ce qui sera évalué ; les potentiels malentendus lors du travail écrit sont donc moindres. D'après Roegiers (2004), lorsque l'élève possède les objectifs et la grille, il obtient de meilleurs résultats et développe une plus grande autonomie. Finalement, une fois la correction faite et les travaux rendus aux élèves, ces derniers peuvent observer « la présence ou l'absence de similitudes » (Morissette, 1997, p.57) entre ce qui était attendu et le travail réalisé, donc entre les objectifs, la grille et la note attribuée à leur production. Cela permet aussi de valoriser les copies d'élèves. En effet, l'enseignant a tendance à se concentrer sur les lacunes et les erreurs (Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi & Stephan, 2015), qui sont bien souvent mises en évidence au stylo rouge. Afin de rendre l'élève plus confiant, l'enseignant pourrait se focaliser davantage sur les points forts d'une copie. C'est ce que permet la grille critériée puisque l'apprenant voit ce qui a été plus ou moins bien réussi. Si les élèves se rendent compte que la note est cohérente et que la compétition entre les membres de la classe n'a plus lieu d'être, leur confiance en eux sera accrue puisqu'ils ne se sentiront plus sous-évalués ; leur stress sera donc affaibli.

D'après Berthiaume et al. (2011), plusieurs étapes sont nécessaires pour construire une bonne grille critériée. En effet, puisque l'évaluation est « l'acte le plus visible et public de l'enseignement » (Luisoni et Monnard, 2018, p.70), l'enseignant ne peut pas évaluer n'importe comment ; il doit pouvoir justifier la note attribuée.

En fonction des objectifs, l'enseignant choisit un certain nombre de critères en se basant sur le travail réalisé en classe avec les élèves. Ces critères mènent à des niveaux de réussite, qui peuvent varier d'un point de vue quantitatif. Ensuite, l'enseignant détermine le genre de grille qu'il souhaite mettre en place ; celle-ci peut être plus ou moins détaillée. Finalement, afin de vérifier la pertinence et la validité de la grille, l'enseignant l'expérimente une première fois afin de ne pas porter préjudice aux apprenants. Il peut par exemple l'appliquer lors d'une évaluation

à fonction de régulation, dont le résultat ne peut être réhabilitaire pour l'élève, avant de l'utiliser pour une évaluation à fonction de certification.

Afin de rendre compte de l'importance d'une grille critériée, nous en proposons une, comptant un total de 27 points, pouvant être utilisée pour évaluer un texte argumentatif en français. La tâche demandée aux élèves pourrait être l'écriture d'une pétition liée à une cause qui leur est chère.

	Excellent	Satisfaisant	Insuffisant
1. Caractéristiques du genre			
- <i>Le thème de la pétition apparaît</i>	Le thème de la pétition est clairement précisé (3pts)	Le thème de la pétition est peu clair (2pts)	Le thème de la pétition n'apparaît pas (1pt)
- <i>La prise de position est explicite et stable</i>	La prise de position est ferme et argumentée tout au long du texte (3pts)	La prise de position manque parfois de constance (2pts)	L'élève ne prend pas position / La prise de position n'est pas stable (1pt)
- <i>La pétition fait mention de son auteur et du destinataire</i>	L'auteur et le destinataire apparaissent dans la pétition (3pts)	L'auteur ou le destinataire n'apparaît pas (2pts)	L'auteur et le destinataire n'apparaissent pas (1pt)
2. Argumentation			
- <i>Structure argumentative (introduction, arguments, exemples et conclusion)</i>	Bonne structure argumentative (3pts)	La structure argumentative est satisfaisante (2pts)	Peu ou pas de structure argumentative (1pt)
- <i>Hiérarchisation des arguments selon leur ordre d'importance</i>	L'enchaînement des arguments est logique et pertinent (3pts)	L'enchaînement des arguments manque parfois de logique (2pts)	Les arguments ne s'enchaînent pas correctement (1pt)
- <i>Absence de contradictions entre les arguments et entre les arguments et la prise de position</i>	Pas de contradictions (3pts)	Apparition de légères contradictions (2pts)	Les arguments ont tendance à se contredire ou à contredire la prise de position initiale (1pt)

- Des paragraphes délimitent les arguments	Des paragraphes sont clairement définis (3pts)	Les paragraphes sont définis la majeure partie du temps (2pts)	Absence de paragraphes (1pt)
3. Vocabulaire			
- Des connecteurs logiques établissent un lien entre différents arguments	Des connecteurs logiques rendent la lecture fluide et agréable (3pts)	Utilisation correcte des connecteurs logiques (2pts)	Peu ou pas de connecteurs logiques (1pt)
- Utilisation de modalisateurs pour marquer la subjectivité de l'auteur	La subjectivité de l'auteur est marquée à l'aide d'indices (3pts)	La subjectivité de l'auteur est présente, mais peu marquée (2pts)	Des modalisateurs marquant la subjectivité sont absents (1pt)

Tableau 2 - Exemple de grille critériée en français

Les trois critères d'évaluation, à savoir les caractéristiques du genre, l'argumentation et le vocabulaire, sont mis en évidence et numérotés. L'évaluateur va se baser sur ces points de repère pour vérifier les acquis des élèves.

Les trois niveaux de réussite – excellent, satisfaisant, insuffisant – apparaissent dans la première ligne de la grille. D'après Berthiaume et al. (2011, p.4), « plus le nombre de niveaux est grand, plus les différences entre ceux-ci [les élèves] s'amenuisent ». En effet, une grille présentant uniquement deux niveaux de réussite peut avantager ou désavantager certains apprenants ayant réalisé des productions considérées comme *moyennes*.

La grille critériée est donc non seulement une aide pour la correction, mais elle fournit également aux professionnels « des outils pour l'amener à changer son regard sur la production de l'élève » (Roegiers, 2004, p.269). Une première appréciation *spontanée* peut se trouver modifiée au regard des critères.

Néanmoins, selon Falardeau et al. (2016), les critères demeurent plutôt abstraits ; ils ne permettent pas de savoir ce qui est véritablement attendu des élèves. Par conséquent, il est fondamental de recourir aux indicateurs. Ceux-ci rendent les critères d'évaluation plus précis en acceptant certaines réponses par rapport à d'autres, c'est-à-dire en précisant ce qui est attendu. Ils sont observables, concrets et constituent les données que l'on va recueillir (Roegiers, 2004). Alors que les critères déterminent la compétence attendue de l'élève, la notion d'indicateur « désigne les aspects concrets des productions des élèves par rapport à l'attendu »

(Falardeau et al., 2016, p.37). Dans la grille critériée ci-dessus, le critère de l'*Argumentation* est précisé par plusieurs indicateurs, dont l'utilisation de paragraphes pour délimiter les arguments. Cet indicateur-là est ensuite décliné par rapport aux seuils de réussite. Toutes ces précisions permettent à l'enseignant d'accepter certaines réponses ou attitudes qui s'écartent de ce qui était attendu.

Bien que le choix des critères et des indicateurs soit propre à l'enseignant, et donc comporte une certaine subjectivité, une grille critériée assez précise permet une meilleure fiabilité de la correction (Roegiers, 2004). En effet, rappelons que « la quête d'une objectivité absolue relève de la chimère » (Romainville, 2011, p.6). Par conséquent, si la grille critériée élaborée par le professionnel est précise, et surtout cohérente avec le travail réalisé avec les élèves, cette subjectivité-là n'est pas problématique.

D'après De Ketele et Gerard (2005), De Ketele (2010) et Roegiers (2004), les critères ne devraient pas avoir la même pondération, c'est-à-dire la même importance dans une évaluation notée. Ces trois études proposent donc de distinguer les critères de perfectionnement et les critères minimaux¹¹. Alors que ces derniers « déterminent la réussite, c'est-à-dire la maîtrise de la compétence », les critères de perfectionnement « situent les productions des élèves entre une production tout juste satisfaisante et une production excellente » (Roegiers, 2004, p.192). Par conséquent, si l'élève maîtrise les critères minimaux, il doit obtenir une suffisance.

C'est ce que permet la « règle des 3/4 » (De Ketele, 2010, p.34). Cette règle postule que 3/4 de la note doit porter sur les critères minimaux. Seul le quart restant est accordé aux critères de perfectionnement. Si un enseignant décide d'attribuer davantage de poids à ces derniers, il n'y a aucune « garantie qu'un élève qui ne maîtrise que les critères minimaux arrive au seuil de réussite » (Roegiers, 2004, p.193).

Concernant le nombre de critères à prendre en compte, il ne faut pas considérer qu'une grille *précise* nécessite de reposer sur un grand nombre de critères. Au contraire, puisque Zakari (2013, p.91) propose « de modifier les critères d'évaluation à minima pour que la compétition puisse se jouer à un autre niveau que celui de la comparaison permanente aux autres ». L'enseignant n'a donc pas besoin de dix critères minimaux pour vérifier les acquis de l'apprenant. Selon Roegiers (2004, p.205), un nombre restreint de critères « **garantit une note plus juste** » puisque cela réduit le temps de correction et limite la concurrence entre les

¹¹ Ces critères-là sont aussi appelés *critères fondamentaux*.

apprenants. Dans l'idéal, l'enseignant devrait prévoir entre deux et trois critères fondamentaux, alors que les critères de perfectionnement ne devraient pas dépasser le nombre de deux.

Comme nous l'avons vu, une grille critériée permet d'apprécier des productions d'élèves à l'aide de critères et d'indicateurs. Nicaise (2002) déplore le fait que les travaux soient toujours corrigés par un seul évaluateur. Il est vrai qu'en Suisse, mis à part « l'enquête PISA (Programme International de Suivi des Acquis des élèves) » (Felouzis et Charmillot, 2017, p.4), qui compare les acquis scolaires des élèves d'un canton à un autre, l'enseignant d'une discipline est le seul à évaluer ses apprenants.

Nous pourrions donc, comme le proposent Berthiaume et al. (2011) et Romainville (2011), multiplier les points de vue sur la correction. Plusieurs enseignants corrigeraient donc le même travail écrit à l'aide d'une même grille critériée. Cela suppose que les critères aient été « acceptés et compris de tous » (Morissette, 1997, p.89). Par conséquent, une discussion préalable sur la grille serait bénéfique afin que l'enseignant *principal*, à savoir celui ayant établi ses critères et ses indicateurs et fonction du travail réalisé avec la classe, puisse expliciter aux autres évaluateurs les exigences attendues et les seuils de réussite.

Nous sommes conscients qu'une évaluation plurielle a l'inconvénient de prendre beaucoup de temps. Néanmoins, elle a l'avantage de confronter son propre point de vue avec celui d'autrui. D'après Romainville (2011, p.7), des « regards évaluatifs pluriels, comme dans la co-correction ou dans l'évaluation collective [...] permettent de prendre conscience de la spécificité et donc de la subjectivité de son point de vue ». Le résultat peut donc s'avérer propice pour l'amélioration de l'objectivité en situation d'évaluation notée. Cela serait également bénéfique pour les jeunes puisque la subjectivité professorale joue un rôle prépondérant dans leur confiance en eux et dans leur sentiment de stress.

Toutes les solutions explicitées ci-dessus permettent non seulement de montrer aux élèves que l'enseignant accepte sa propre subjectivité, mais aussi qu'il cherche à améliorer ses pratiques correctives. Le professionnel fait ainsi preuve de respect, de soutien et de protection vis-à-vis des apprenants. Pour ces derniers, les avantages sont nombreux, mais le plus important réside dans l'amointrissement de leur stress scolaire.

1.2 OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES

1.2.1 Objectifs et question de recherche

Notre partie théorique a montré que les enseignants ont un rôle important à jouer dans la prévention et la protection du stress scolaire chez les élèves, notamment en faisant preuve de compréhension de ce problème et de soutien social. Celui-ci peut s'exprimer lors d'évaluations notées. Toutefois, nous ignorons si les enseignants ont une réelle conscience de ce phénomène de stress susceptible de toucher les élèves et, surtout, s'ils s'en soucient véritablement. Ainsi, notre travail a pour objectif de décrire et de comprendre le regard qu'ont les enseignants de français sur leurs pratiques correctives au secondaire 1.

Cela nous amène à notre question de recherche :

- Les enseignants de français sont-ils conscients que la modification de certaines pratiques correctives joue un rôle important dans la prévention et la protection du stress scolaire chez les élèves ?

A l'issue de ce travail, nous espérons apporter aux enseignants une « meilleure compréhension des processus et des enjeux de l'évaluation » (Wentzel et al., 2013, p.8-9). Bien que nous espérons modifier, même modestement, certaines pratiques correctives, notre objectif minimal est de faire naître une réflexion chez les évaluateurs. Comme l'avance Romainville (2011, p.7), tout « comme la prise de conscience est le début de la sagesse, l'explicitation raisonnée et critique de sa propre subjectivité constitue sans nul doute une des meilleures voies vers davantage d'objectivité ».

Notre travail ne se penche que sur un seul aspect de prévention et de protection du stress scolaire chez les élèves, à savoir les pratiques correctives du corps enseignant. Bien qu'il soit possible de réduire le stress des élèves de multiples façons, notamment en faisant appel à la pleine conscience dans les classes, nous considérons qu'il est plus aisé de travailler sur les facteurs dont nous, les enseignants, sommes responsables. En effet, nous touchons l'aspect sur lequel l'enseignant peut le plus facilement influencer.

La recherche qui suit s'articule autour de trois points centraux : le premier va questionner la connaissance et l'intérêt du corps enseignant concernant le stress des apprenants ; le second va

interroger les pratiques correctives des enseignants ; le troisième va s'intéresser aux solutions pouvant être mises en place par ces derniers afin de diminuer le stress chez les jeunes. Une des pistes d'action proposée aux enseignants sera l'utilisation de grilles d'évaluation contenant des critères, des indicateurs et des seuils de réussite.

1.2.2 Hypothèses

Afin de compléter notre question de recherche, nous proposons les trois hypothèses suivantes :

H1 : Les effets qu'ont les pratiques correctives sur le stress scolaire des élèves sont méconnus, voire peu pris en considération par les enseignants.

H2 : L'exploitation des grilles d'évaluation n'est pas une pratique courante chez les évaluateurs.

H3 : L'utilisation des grilles d'évaluation comme possibilité d'amélioration ne sera pas rejetée, mais rencontrera néanmoins une résistance. En effet, les enseignants sont conscients que cette pratique prend davantage de temps qu'une correction *spontanée*.

Bien que nous espérons que ces trois hypothèses, qui sont plutôt pessimistes, soient réfutées suite à notre recherche, elles sont nourries par nos lectures sur le sujet. Nous y reviendrons donc *a posteriori*.

CHAPITRE 2 – MÉTHODOLOGIE

2.1. FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES

Dans le cadre de notre travail, la méthode quantitative, qui permet « de tester des théories objectives en examinant la relation entre les variables » (Class et Schneider, 2018, p.21) nous a semblé la plus appropriée. Ce choix nous paraît pertinent afin de satisfaire le but de notre recherche qui vise, rappelons-le, à décrire et à comprendre le regard qu'ont les enseignants de français sur leurs pratiques correctives au secondaire 1. L'élaboration d'un questionnaire nous a semblé idéal puisque, d'après De Singly (2012, p.14), les « enquêtes par questionnaire portent le plus souvent sur une pratique ».

Le dispositif choisi bénéficie d'un avantage non négligeable de temps et de praticité puisqu'il peut être aisément distribué afin d'obtenir rapidement des informations représentatives (Fenneteau, 2007). Le Roy et Pierrette (2012, p.8) soutiennent que le questionnaire « présente une facilité et une rapidité de passation lui permettant d'être administré à un nombre plus important de personnes et ainsi d'apporter au sujet d'étude une extension plus grande ». Ce dispositif apparaît donc fondamental pour interroger un large panel d'individus.

Cependant, d'après Vilatte (2007, p.4), le questionnaire « ne décrit jamais exhaustivement une pratique » et, par conséquent, perd de sa complexité. En utilisant un tel dispositif, l'enquêteur ne peut ni suivre le raisonnement de l'enquêté ni obtenir des informations supplémentaires. Par conséquent, le chercheur doit « se contenter des seules informations recueillies dans le questionnaire. Le manque d'échanges, et donc l'absence d'explications des réponses des participants, peut également engendrer des erreurs d'interprétations » (Le Roy et Pierrette, 2012, p.71). Les données peuvent donc ne pas conduire l'enquêteur à une compréhension profonde (Poisson, 1983) et apparaître ainsi peu personnalisées, voire déshumanisées.

D'une part, les données recueillies ne donnent pas les mêmes résultats qu'un entretien où l'enquêté peut demander des reformulations ou des précisions pour répondre plus exactement aux questions. D'autre part, les questionnaires ne permettent pas toujours de comprendre en profondeur les raisons des choix faits en matière d'évaluation. Cette frustration peut donc être ressentie par l'enquêté lui-même, puisqu'il va répondre sans pour autant pouvoir expliquer les raisons, parfois profondes et réfléchies, qui ont mené à ce choix et à cette pratique.

Toutefois, nous considérons que ce manque d'échanges entre l'enquêteur et l'enquêté peut nous être favorable. Afin d'étayer nos propos, nous pouvons prendre l'exemple de l'entretien, qui

permet une compréhension plus profonde que le questionnaire. Selon Van Campenhout, Marquet et Quivy (2017, p.65), l'entretien « représente une interaction inhabituelle et très particulière qui nécessite de créer un mode de communication adapté dans lequel la personne interviewée peut se sentir à l'aise ». Le sujet de notre travail étant susceptible de rencontrer des résistances de la part du corps enseignant, il n'est pas aisé d'aborder ces professionnels directement et d'instaurer un climat de communication agréable ; ces derniers pourraient refuser de répondre par crainte d'être jugés. Le questionnaire, quant à lui, permet une prise de distance pouvant nous être bénéfique.

Le dispositif choisi peut « prendre la forme d'un document à remplir, d'un entretien face à face, d'un échange téléphonique ou d'un questionnaire sur Internet » (Class et Schneider, 2018, p.116). Pour les raisons évoquées précédemment, le questionnaire en ligne a été privilégié. Nous avons utilisé l'application Google Forms ©, qui est non seulement gratuite, mais également simple d'utilisation. Bien que De Singly (2012, p.69) considère que « les individus répondent plus souvent "ne sait pas" » lorsque le questionnaire leur est transmis par Internet, les autres options nous semblaient moins pratiques en termes de distribution et de traitement des données ; le questionnaire informatique a le mérite de traiter les réponses de manière automatique (Gauthy-Sinéchal et Vandercammen, 2010).

Notre questionnaire se compose de 21 questions dont le contenu cible des éléments variés¹². Une majorité des questions posées vise, à partir des données récoltées, à tirer des informations d'ordre général liées aux habitudes correctives des enseignants. Ainsi, nous souhaitons prendre en compte les pratiques correctives des enseignants de français et les regrouper afin d'en tirer une idée générale. Autrement dit, puisque nous partons « du particulier pour construire des thèmes généraux » (Class et Schneider, 2018, p.171), notre analyse de données se veut en grande partie inductive.

Quelques-unes de nos questions visent toutefois à partir d'une idée générale afin d'en déduire des conséquences particulières. Notre questionnaire se veut aussi, dans une moindre mesure, déductif. Cette partie-là est consacrée à la présentation de la grille critériée que nous avons élaborée. Nous souhaitons rappeler que celle-ci peut être utilisée pour évaluer un texte argumentatif en français¹³. Puisque notre grille répond aux exigences de Berthiaume et al.

¹² Notre questionnaire peut être consulté en Annexe 1. Quant à son contenu, il est présenté dans la partie 2.3. *Méthode de recueil et d'analyse des données.*

¹³ La grille critériée mentionnée est présente aux pages 32 et 33.

(2011) et de Falardeau et al. (2016), nous souhaitons la soumettre aux enseignants de français afin de recueillir leurs avis. Leurs opinions nous permettront de vérifier les deux dernières hypothèses que nous avons formulées puisqu'au sein d'une démarche déductive, le « questionnaire devient un outil pour confirmer ou infirmer une hypothèse » (Vilatte, 2007, p.5).

Il convient maintenant d'aborder la question de l'orientation que prend notre méthodologie. Cette dernière tend vers une recherche qui se veut à la fois descriptive et compréhensive. En tentant de décrire les diverses pratiques correctives des enseignants de français au secondaire 1, nous souhaitons à terme comprendre pourquoi ils corrigent ainsi. Notre méthode de recueil des données est donc utilisée « en vue de comprendre et d'expliquer les faits » (Vilatte, 2017, p.3).

Notre recherche est descriptive, car nous aspirons à recenser des pratiques afin d'en fournir une description détaillée et précise. Notre travail se veut également compréhensif, car nous ne souhaitons pas uniquement questionner ce que font les enseignants, mais également appréhender le sens que ces derniers donnent à leurs pratiques. D'après De Singly (2012, p.12), « le questionnaire est une excellente méthode pour l'explication de la conduite ». Par conséquent, notre dispositif va nous permettre d'analyser les pratiques correctives des enseignants, mais également de les lier à la perception que ces professionnels ont du stress des élèves en situation d'évaluation notée. L'analyse des résultats va donc nous permettre « de confirmer ou d'infirmer les hypothèses émises au départ » (Vilatte, 2007, p.10).

Finalement, puisqu'elle se limite avant tout aux enseignants de français, notre recherche est disciplinaire. Le questionnaire permet, d'après Van Campenhoudt et al. (2017), de poser à un ensemble de répondants une série de questions liées à un ou plusieurs domaines qui intéressent le chercheur. En tant que future enseignante de français, il nous importe de prendre connaissance des pratiques correctives des professionnels afin de les comparer aux ouvrages critiques y faisant référence.

Ce travail s'inscrit donc directement dans une logique pratique et enseignante. En effet, nous serons nous-mêmes amenés à corriger des productions d'élèves en français. Par conséquent, il nous paraît fondamental de questionner les enseignants sur leur vécu, leurs perceptions et leurs pratiques afin de trouver des solutions visant à limiter le stress chez les élèves. Il nous semble important de préciser que le français demeure, au même titre que les mathématiques ou

l'allemand par exemple, une matière principale étant susceptible de générer du stress chez les apprenants, mais aussi un nombre important d'échecs scolaires.

Finalement, au terme de notre recherche, il nous paraît essentiel de déterminer ce que cette dernière nous a apporté.

2.2. NATURE DU CORPUS

L'ordre et le contenu des questions au sein de notre dispositif ne sont pas anodins ; ils correspondent aux cinq points théoriques abordés dans notre problématique. Cette régularité permet non seulement de « délimiter les éléments *pertinents* de la pratique » (De Singly, 2012, p.33), mais également d'obtenir une meilleure cohérence générale (Vilatte, 2007). L'ordre des questions peut en outre exercer une influence sur les personnes enquêtées et les mener à répondre de manière peu spontanée. Ainsi, nous avons pensé nos questions et leur enchaînement « de manière logique et harmonieuse afin de faciliter le cours de la réflexion des répondants » (Lorenzi-Cioldi, 2003, p.211). Cette homogénéité entre nos points théoriques et notre dispositif nous a donc semblé nécessaire.

Vilatte (2007, p.19) conseille « de commencer par des questions simples » afin de mettre « l'enquêté en confiance ». C'est la raison pour laquelle notre dispositif débute par deux questions introductives. Celles-ci précèdent les questions 3 à 8, qui abordent la thématique du stress scolaire lors d'évaluations notées. Nous nous concentrons ensuite, aux questions 9 à 13, sur les pratiques correctives des enseignants de français. Aux questions 14 à 20, nous nous enquêrons de la perception et de la fréquence d'utilisation des grilles d'évaluation par les professionnels. Finalement, la dernière question permet aux enseignants de proposer quelques solutions visant à diminuer le stress des élèves lors de travaux écrits notés.

Avec notre dispositif, nous devrions être en mesure de « rendre visible l'action des déterminants sociaux [...] sur leurs pratiques » (De Singly, 2012, p.10).

Il nous paraît fondamental, dans le cadre de notre travail, d'instaurer un climat de confiance avec les enquêtés. Une telle recherche devrait uniquement porter sur des faits concrets ; d'éventuels jugements de valeur sont à proscrire.

Afin de permettre aux enseignants de répondre sans crainte, il nous importe « d'expliquer au début de l'enquête que les informations retenues ne sont jamais traitées à un niveau individuel,

qu'elles sont exploitées de manière à respecter l'anonymat des personnes » (De Singly, 2012, p.62 ; Class et Schneider, 2018 ; Lorenzi-Cioldi, 2003).

Pour cette raison, notre questionnaire est précédé de la remarque suivante :

Le questionnaire qui suit s'insère dans un projet de recherche de la HEP-BEJUNE.

Les diverses questions ne visent aucunement à juger les méthodes de chacun ; il est anonyme et les données seront traitées de manière confidentielle.

Dans le questionnaire, l'emploi du masculin générique n'a d'autres fins que celle d'alléger le texte.

Le temps de remplissage est d'environ 12-15 minutes. Je vous remercie d'ores et déjà pour le temps que vous y consacrerez !

Notre introduction fournit un certain nombre de renseignements. Les personnes interrogées sont informées de l'organisme qui réalise l'étude, du temps de remplissage que nécessite le questionnaire et de l'anonymat que garantit notre travail.

D'après Lorenzi-Cioldi (2003, p.192), il faudrait également préciser le but de l'étude et « l'usage qui sera fait des résultats de l'enquête ». Afin d'alléger notre message introductif, tous deux ont été explicités dans le courrier électronique que nous avons adressé aux secrétariats des différents collèges. Nous avons notamment précisé que *les données recueillies ne seront utilisées qu'à des fins statistiques*. Les directions et les enseignants sont ainsi rassurés par ces informations quant à la manière dont les réponses seront traitées.

Il convient maintenant de déterminer « l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'enquête » (Vilatte, 2007, p.7), c'est-à-dire l'échantillon que nous souhaitons étudier et analyser. Notre intervention se concentre sur le corps enseignant du canton de Neuchâtel, et plus précisément sur les enseignants de français du cycle 3¹⁴ de niveau 1 et de niveau 2¹⁵. Puisque nous enseignons dans ledit canton, leurs avis nous intéressent particulièrement. Nous tenons également à rappeler que notre choix de ne pas interroger les élèves vient de la certitude suivante : nous sommes intimement persuadés que les enseignants ont un rôle important à jouer

¹⁴ Le cycle 3 englobe les années 9 à 11.

¹⁵ Le canton de Neuchâtel distingue deux niveaux dans les branches principales. Les objectifs du niveau 2 sont plus élevés que ceux du niveau 1.

dans la prévention et la protection du stress scolaire chez les apprenants lors de travaux écrits notés.

Le mercredi 22 janvier 2020, le questionnaire a été envoyé par courrier électronique aux secrétariats des collèges concernés par notre recherche. Les enquêtés ont un peu plus d'un mois pour le remplir ; le temps à disposition est donc suffisant pour répondre aux 21 questions.

Selon Vilatte (2007, p.20), plus « le questionnaire est long, plus la fatigue s'installe et moins bonne est la précision des réponses ». Afin d'éviter cela, nous avons mis en place un dispositif de durée moyenne. Nous précisons également que les questions n'ont pas subi de modifications *a posteriori*, ce qui semble fondamental pour De Singly (2012, p.67). Ce dernier affirme qu'une fois le dispositif envoyé, les « enquêteurs ne doivent pas modifier les questions, même lorsque celles-ci sont peu réussies ».

Une fois le délai passé, les enquêtés n'interviennent plus dans notre travail de recherche. Il nous reste ensuite à analyser leurs réponses en nous référant à nos lectures critiques.

2.3. MÉTHODE DE RECUEIL ET D'ANALYSE DES DONNÉES

Puisque le questionnaire se définit comme « une suite de propositions, ayant une certaine forme et un certain ordre, sur lesquelles on sollicite l'avis, le jugement ou l'évaluation d'un sujet interrogé » (Mucchielli, 1979, p.84), il convient dès à présent d'approfondir le contenu de notre dispositif.

Au sein de ce dernier, nous distinguons deux types de questions : les questions de fait et les questions d'opinion. Selon De Singly (2012, p.51), la « question de fait tente de cerner une dimension de la pratique, et la question d'opinion demande un jugement sur cette pratique, ou même sur une idée en général ». A titre d'exemple, notre onzième question – *Qu'utilisez-vous pour corriger, par exemple, un travail écrit de grammaire ?* – s'oriente ouvertement vers une dimension de la pratique. A l'inverse, notre troisième question – *Pensez-vous que le stress dans le cadre de l'école affecte aussi bien les élèves que les enseignants ?* – suit une logique de jugement incontestable. Cette mixité s'avère indispensable, puisque « toute pratique inclut la manière dont le pratiquant se motive pour agir, la justifie » (De Singly, 2012, p.54).

Notre dispositif comptabilise 14 questions fermées et 7 questions ouvertes. Cette répartition coïncide avec les propos de De Singly (2012, p.55) et de Lorenzi-Cioldi (2003). Ces derniers

affirment que « lors de la rédaction d'un questionnaire, le mieux est d'adopter un compromis entre questions ouvertes et questions fermées, le primat étant accordé aux dernières, avant tout, pour des raisons d'économie ». La praticité des questions fermées est indéniable. Toutefois, un dispositif comprenant uniquement des questions fermées ne peut convenir. Conformément aux propos de Vilatte (2007, p.20), les « questions posées doivent attirer l'attention, éveiller l'intérêt et laisser à l'enquêté une liberté de réponse ». Cette liberté de réponse est mise à mal si nous ne laissons pas les enquêtés s'exprimer ouvertement sur notre sujet.

Ainsi, il est fondamental d'alterner entre les deux types de questions. Toutes deux peuvent, « à tour de rôle, diriger les réponses vers des aspects plus ou moins stéréotypés des thèmes concernés, et attiser ou tempérer la variété des réponses et les contrastes entre différentes catégories de la population » (Lorenzi-Cioldi, 2003, p.194). Elles nous paraissent donc indissociables puisqu'elles n'ont ni le même dessein ni le même impact sur les enquêtés.

En outre, nous considérons que la *liberté de réponse* que prône Vilatte (2007) s'exprime également à travers la possibilité qu'ont les enquêtés de ne pas *devoir répondre* et/ou de ne pas *savoir*. Cela remet en cause le présupposé selon lequel « les individus ont une opinion sur tout » (De Singly, 2012, p.58). Dans l'ensemble de notre dispositif, nous dénombrons six questions qui permettent aux enseignants de ne pas avoir d'avis, et trois questions auxquelles ils peuvent se soustraire.

Par opposition aux questions ouvertes, qui permettent aux personnes interrogées d'exprimer librement leur opinion, face à des questions fermées, « les enquêtés doivent choisir entre des réponses préétablies » (De Singly, 2012, p.50-51). Comme énoncé précédemment, notre dispositif comprend une majorité de questions fermées.

Celles-ci sont non seulement aisées à mettre en place, mais également à coder puisque les résultats sont directement quantifiables. De plus, elles constituent un atout indéniable pour le chercheur, puisqu'elles « réduisent les ambiguïtés dans les réponses » (Le Roy et Pierrette, 2012, p.37).

Les questions fermées peuvent prendre des formes diverses. Dans notre dispositif, nous avons mobilisé des questions à réponse unique, des questions à choix multiples et des échelles d'attitude.

Sur les 21 questions que comprend notre dispositif, 10 d'entre elles sont des questions fermées à réponse unique, c'est-à-dire que l'enquêté doit choisir une seule et unique réponse.

Bien que ces questions s'avèrent avantageuses pour l'enquêteur et pour l'enquêté, en les utilisant, nous contraignons « le sujet à prendre position (à choisir une tendance, même s'il n'y adhère que partiellement) » (Vilatte, 2007, p.15). Notre question 5 – *Depuis le début de l'année scolaire, pensez-vous avoir détecté du stress chez certains de vos élèves en situation d'évaluation notée ?* – est à choix forcé ; les enquêtés doivent choisir entre *oui*, *non* et *je ne sais pas / je ne suis pas sûr(e)*. Toutefois, puisque le choix d'une réponse implique le rejet des autres, le chercheur doit veiller à être exhaustif afin que l'enquêté y trouve ce qui lui convient.

D'après Lorenzi-Cioldi (2003, p.197) et Vilatte (2007), afin d'éviter l'aspect négatif d'une question fermée, il est possible d'utiliser des échelles d'attitude, qui permettent « une mesure plus fine et nuancée de l'opinion par rapport à leur saisie dichotomique (choix *vs* non-choix, *oui vs non*) issue du format précédent ». Puisque ces échelles d'attitude semblent mesurer de manière plus fine et plus personnalisée la posture des personnes interrogées, cinq de nos questions à réponse unique en comportent.

Alors que Class et Schneider (2018) conseillent la mise en place d'échelles comprenant des gammes d'au moins cinq choix de réponses, Lorenzi-Cioldi (2003, p.198) affirme qu'en « vue de leur factorisation, il est [...] préférable qu'elles ne comportent pas moins de 7 alternatives ». Sur l'ensemble de nos questions comprenant des échelles d'attitude, quatre d'entre elles comportent 7 alternatives ; une seule n'en compte que cinq.

Cette différence est explicable. Les échelles peuvent varier « selon que la visée est la mesure de la fréquence de certains comportements, de l'intensité d'états ou de sentiments subjectifs, du degré d'accord, de satisfaction, ou d'importance de chaque proposition, etc. » (Lorenzi-Cioldi, 2003, p.197-198). Ainsi, notre échelle comprenant cinq gammes est la seule à s'intéresser aux fréquences d'utilisation, contrairement aux quatre autres qui mesurent davantage le degré d'accord et l'intensité.

Nous nous sommes également interrogé sur la pertinence d'une position centriste au sein de nos échelles d'attitude. En effet, un « problème récurrent posé par ce format est de savoir si l'échelle doit inclure ou non un "centre", c'est-à-dire si elle doit comporter un nombre impair [...] ou un nombre pair d'alternatives » (Lorenzi-Cioldi, 2003, p.198). Dans la littérature, les avis divergent. De Singly (2012, p.66) affirme qu'il n'existe « pas de consensus sur le fait de savoir s'il faut présenter ou non des réponses "centristes" ». Alors que Class et Schneider (2018) s'opposent aux réponses comportant un nombre pair d'alternatives, l'avis de Le Roy et Pierrette (2012, p.37) s'avère plus nuancé. Bien que la position centriste soit souvent « le refuge des non

réponses », l'absence de centre a tendance à forcer l'enquêté à se positionner sur une question pour laquelle il n'a pas forcément d'avis tranché, ce qui risque de le bloquer.

Pour notre part, nous avons privilégié les réponses centristes. Ce choix résulte de notre volonté de laisser aux enquêtés la *liberté de réponse* que nous avons mentionnée précédemment¹⁶.

Notre questionnaire comprend également quatre questions à choix multiples. Ces dernières font partie de la catégorie des questions fermées puisque « les personnes interrogées doivent choisir entre des réponses déjà formulées à l'avance » (De Singly, 2012, p.54 ; Lorenzi-Cioldi, 2003). Parmi les choix mis à disposition, l'enquêté choisit celui – ou ceux – « qui convient le mieux à son opinion » (Vilatte, 2007, p.17). Ces questions ont donc l'avantage de ne pas restreindre l'enquêté à une seule réponse.

L'élaboration des questions à choix multiples suppose, de la part du chercheur, « une bonne connaissance de l'éventail des prises de position sur le thème de l'enquête dans la population interrogée » (Lorenzi-Cioldi, 2003, p.194). Pour notre part, la littérature et notre propre expérience nous ont guidé dans leur réalisation.

En outre, afin de permettre aux enquêtés d'exprimer le plus fidèlement possible leur opinion, mais aussi de proposer des éléments auxquels nous n'aurions pas forcément pensé, nous avons inséré une catégorie *Autre(s)*. Cette dernière devrait neutraliser le sentiment de frustration que peut engendrer les questions fermées. Nous pensons également que cette catégorie révèle une certaine modestie de la part du chercheur ; celui-ci est conscient que les choix à disposition peuvent ne pas être exhaustifs.

Néanmoins, les questions fermées peuvent s'avérer « inefficaces et contre-indiquées pour un questionnaire pouvant provoquer plusieurs réponses, des réponses nuancées, autrement dit pour toutes les questions où l'on a du mal à répondre par oui ou non, où l'on souhaite répondre autre chose » (Vilatte, 2007, p.15). Puisque l'efficacité des questions fermées n'est pas totale, nous avons incorporé quelques questions ouvertes au sein de notre dispositif.

Une question peut être considérée comme *ouverte* si « elle ne comporte pas de réponses préétablies et laisse au répondant la possibilité d'exprimer librement son opinion » (Lorenzi-Cioldi, 2003, p.192 ; De Singly, 2012). Elles permettent en outre d'obtenir des informations

¹⁶ Cet aspect-là a été discuté à la page 44.

supplémentaires, telles que les opinions ou les suggestions des enquêtés. Ces derniers ont donc véritablement le choix de la réponse ; celle-ci est personnalisée.

Une question ouverte peut, par exemple, succéder à une question fermée. Le but recherché est ainsi de recueillir les raisons pour lesquelles les enquêtés ont répondu de telle ou telle manière précédemment. Dans notre questionnaire, nous avons procédé ainsi. L'échelle d'attitude de la question 19 – *Quel est votre degré de satisfaction concernant vos pratiques lors d'évaluations notées ?* – s'accompagne de la question 20 – *Commentaires concernant la question précédente* –, qui offre la possibilité aux enseignants de fournir des explications sur leur choix en termes de satisfaction de leurs pratiques correctives.

En laissant les enquêtés s'exprimer librement, nous réduisons la frustration engendrée par une question fermée. En effet, une question ouverte « ne contraint pas le sujet à donner une réponse qui ne lui correspond pas tout à fait » (Vilatte, 2007, p.16 ; De Singly, 2012). De plus, d'après Vilatte (2007, p.16), « la question ouverte permet de rattraper des outils, de palier l'inefficacité de certaines questions mal formulées par rapport au problème (on peut passer à côté d'un point important) ». Nous sommes donc susceptibles d'obtenir des résultats plus qualitatifs sur un phénomène (Le Roy et Pierrette, 2012) puisque l'enquêté est véritablement impliqué ; la question ouverte est indéniablement « plus vivante, plus motivante » (Vilatte, 2007, p.16) pour les personnes interrogées.

Les questions ouvertes peuvent toutefois s'avérer chronophages, tant au niveau de la passation que de l'analyse (Le Roy et Pierrette, 2012). Les enquêtés espèrent répondre rapidement à un questionnaire et ne souhaitent pas s'investir de manière excessive. Cela semble contradictoire avec l'idée d'une question ouverte, qui nécessite une réflexion, parfois importante, de la part des enquêtés. Ainsi, elles peuvent « provoquer un comportement d'évitement » (Vilatte, 2007, p.16) chez les personnes interrogées.

L'analyse de ces questions est également plus complexe, puisqu'il faut non seulement analyser les réponses, mais également comprendre leurs sens. Pour cette raison, Class et Schneider (2018) les déconseillent. De Singly (2012, p.55) mentionne notamment que « les informations recueillies peuvent être trop dispersées, ou inutilisables en référence aux préoccupations de la recherche ». Cette liberté offerte à l'enquêté peut donc mener à des difficultés pour le chercheur, qui risque de se confronter à des informations ambiguës ou peu utiles.

Malgré cela, nous ne souhaitons pas exclure les questions ouvertes de notre questionnaire, qui entraînent souvent « des réponses assez courtes (une ou deux idées) » (Vilatte, 2007, p.16). Par conséquent, le travail de contenu que nous aurons à réaliser risque d'être assez modeste.

Lorsqu'un questionnaire est choisi à des fins de recherche, la formulation des questions est fondamentale. Cette dernière « ne doit désavantager aucune réponse a priori et ne pas indiquer par le choix des mots, des modalités, la bonne réponse que la majorité des personnes interrogées estime devoir fournir » (De Singly, 2012, p.58). Bien qu'un tel dispositif ne puisse être totalement neutre, le chercheur doit éviter d'indiquer la direction souhaitée par la recherche. A titre d'exemple, les enquêtés ne devraient pas devoir choisir entre trois *oui* différents et un *non* unique, car cela crée un déséquilibre flagrant entre le positif et le négatif. Ce dernier contraint indirectement les enquêtés à répondre favorablement.

Afin d'éviter de telles dérives, mais aussi d'écarter les questions trop directes ou trop agressives, nous avons utilisé certains procédés, comme *Pensez-vous que...*, *Selon vous...*, *Si...*. Ces formulations permettent non seulement d'influencer les enquêtés de façon minime, mais également de leur montrer qu'ils sont libres de penser par eux-mêmes.

Afin de « garantir la clarté des questions et la comparabilité des questions », mais aussi de veiller à « formuler des énoncés aussi intelligibles, concis, exhaustifs et univoques que possible » (Lorenzi-Cioldi, 2003, p.191), il est nécessaire de « mettre à l'épreuve le questionnaire par rapport à quelques individus, autrement dit à le tester » (Vilatte, 2007, p.9), et ce avant de le faire parvenir aux enquêtés. Certains éléments, qui peuvent sembler logiques pour le chercheur ayant élaboré le dispositif, sont susceptibles ne pas l'être pour autrui. Ainsi, il convient de réaliser cette « sorte d'enquête à échelle réduite » (Lorenzi-Cioldi, 2003, p.192). Le prétest vise à « évaluer la clarté et la précision des termes utilisés et des questions posées, la forme des questions, l'ordre des questions, l'efficacité de la mise en page, éliminer toutes les questions ambiguës ou refusées, repérer les omissions, voir si le questionnaire est jugé trop long, ennuyeux, indiscret, etc. » (Vilatte, 2007, p.9). Les buts sont donc multiples. A partir des données fournies durant cette phase de test, le chercheur peut élaborer la version définitive, c'est-à-dire celle qui sera soumise aux enquêtés.

Afin de valider notre dispositif, nous avons sollicité des pairs, mais également des proches ne faisant pas partie de l'enseignement. Cette mixité nous a semblé intéressante pour diversifier les avis et possiblement relever des éléments autres selon le profil des individus. Les personnes ayant été soumises au prétest ont été invitées à « penser à voix haute » (Lorenzi-Cioldi, 2003, p.192), c'est-à-dire à verbaliser leur compréhension. Nous les avons également questionnés sur leurs impressions et leurs ressentis généraux.

CHAPITRE 3 – LES RÉSULTATS

3.1. REMARQUES PRÉALABLES

Nous allons maintenant expliciter la manière dont les éléments de réponse issus de notre questionnaire vont être organisés.

Trois phases distinctes nous permettront de présenter nos résultats. Pour commencer, nous décrirons, de manière neutre et objective, les réponses obtenues afin d'en montrer leur diversité. Ensuite, nous les comparerons avec les notions théoriques abordées dans notre problématique. Finalement, nous expliciterons les apports et les limites que comporte notre recherche.

Le mercredi 22 janvier, nous avons envoyé notre questionnaire par courrier électronique à 14 collègues du canton de Neuchâtel. Nous tenons à préciser que trois d'entre eux n'ont pas souhaité donner suite à notre demande.

Un peu plus d'un mois après avoir transmis notre dispositif, soit le dimanche 23 février, nous avons obtenu un total de 33 réponses. Cela correspond à environ 25% des enseignants concernés par notre recherche.

3.2. DESCRIPTION DES RÉSULTATS

Pour commencer, il convient de décrire la population ayant participé à notre étude.

Notre première question visait à connaître le nombre d'années d'expériences professionnelles des enseignants de français du cycle 3 dans le canton de Neuchâtel : *Combien d'années d'expériences professionnelles avez-vous en tant qu'enseignant-e (indiquez le nombre d'années arrondi à l'unité inférieure) ?*

<5 ans	5-10 ans	11-20 ans	>20 ans
6	11	9	7

Tableau 3 - Question 1

Une certaine diversité au sein de notre population d'étude nous semblait importante pour réaliser notre étude. Ainsi, l'hétérogénéité que nous observons est réjouissante. En effet, les réponses obtenues proviennent de jeunes enseignants, mais aussi de professionnels ayant déjà une solide expérience du métier.

Notre seconde question avait pour objectif d'affiner les caractéristiques de notre population d'étude.

2. A quel niveau du Cycle 3 enseignez-vous cette année en français ?

33 réponses

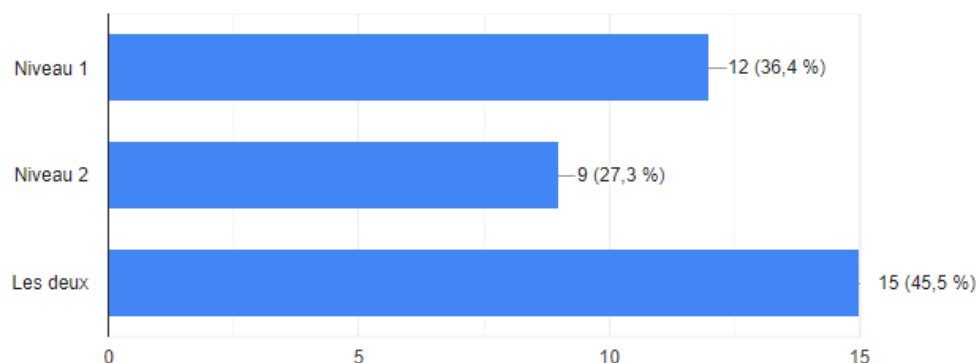


Figure 1 - Question 2

Suite à une erreur de notre part, les statistiques apparaissant ci-dessus ne reflètent pas l'exacte réalité. En effet, notre deuxième question est à choix multiples ; ceci ne peut convenir au vu du sujet abordé. Cette méprise a mené deux enseignants à cocher deux, voire trois réponses au lieu d'une seule attendue.

Néanmoins, une observation minutieuse nous permet d'affirmer que sur 33 personnes, 16 enseignent dans les deux niveaux. Le niveau 1 concentre 10 répondants ; seuls 7 d'entre eux s'adressent, dans le cadre de leurs cours, uniquement à des élèves de niveau 2.

Initialement, ces deux premières questions visaient à confronter les pratiques correctives des enseignants selon les caractéristiques que nous venons de présenter. Toutefois, suite à un essai de tests statistiques, nous pouvons affirmer que ces deux catégories – le nombre d'années d'expériences professionnelles et le niveau d'enseignement – ne sont pas discriminantes par rapport aux réponses.

Les résultats qui suivent ont été organisées en trois grands thèmes : la perception des professionnels face au stress scolaire de leurs élèves, les pratiques correctives de celles et ceux qui enseignent le français et les grilles d'évaluation.

3.2.1. La perception des enseignants face au stress scolaire de leurs élèves

Au sein de notre dispositif, six questions avaient pour but de connaître la perception des enseignants face au stress scolaire ressenti par les jeunes. Autrement dit, nous souhaitons savoir si lesdits professionnels ont conscience de ce stress, et surtout s'ils s'en soucient.

Nos questions 3 et 5 sont complémentaires. Tandis que la première confronte le stress des élèves à celui des enseignants dans le cadre scolaire, la seconde questionne la vigilance de ces derniers face à ce phénomène.

3. Pensez-vous que le stress dans le cadre de l'école affecte aussi bien les élèves que les enseignants ?

33 réponses



Figure 2 - Question 3

5. Depuis le début de l'année scolaire, pensez-vous avoir détecté du stress chez certains de vos élèves en situation d'évaluation notée ?

33 réponses



Figure 3 - Question 5

La question du stress est actuelle puisque pratiquement 70% des enseignants considèrent que ce phénomène les affecte autant que les élèves. 21% d'entre eux, soit 7 répondants sur 33, avancent que les jeunes en souffrent davantage qu'eux-mêmes. En outre, aucun d'entre eux n'a

répondu que les enseignants ont tendance à en souffrir davantage que les élèves ou que ces derniers ne sont pas stressés. Ce phénomène revêt donc une certaine importance au sein des établissements scolaires.

Ces résultats prouvent que le stress scolaire est considéré par le corps professoral. Les réponses obtenues à la question 5 renforcent cette affirmation. En effet, 97% des professionnels ont, depuis le début de l'année scolaire, décelé du stress chez certains de leurs élèves en situation d'évaluation notée. Aucun n'a opposé un *Non* ferme ; seul un répondant se déclare indécis.

Ce phénomène de stress est donc non seulement reconnu par les enseignants de français du canton de Neuchâtel, mais également décelé sur la base d'un certain nombre de signes.

Notre question 6 – *Si vous avez répondu favorablement à la question précédente, veuillez préciser un ou deux signes vous ayant alerté* – et notre question 7 – *Vous remarquez qu'un de vos élèves est particulièrement stressé face à l'évaluation à venir. Comment réagissez-vous ? – s'intéressent à ces signes.*

Leurs nombres et leur diversité étant importants, nous avons choisi de les présenter sous forme de tableau. Celui-ci distingue les manifestations physiques, les manifestations verbales et celles liées au manque de confiance en soi. La catégorie *Autres* regroupe les éléments qui, selon nous, ne peuvent être classés dans les trois autres groupes. Nous avons ensuite répertorié les réactions des enseignants face à ces manifestations.

	MANIFESTATIONS DU STRESS	RÉACTIONS DES ENSEIGNANTS
PHYSIQUES	Gestes nerveux / saccadés / imprécis	Engager la discussion / Comprendre les facteurs de stress
	Mouvements d'humeur / Agressivité	Rassurer / Dédratiser
	Regards autour de soi / vers les camarades	Encourager / Mettre en confiance / Valoriser
	État fébrile / Gigoter / Être « ailleurs »	Détendre l'atmosphère
	Tremblements / Mains tremblantes	Demander de sourire
	S'accrocher à sa feuille	Trouver des stratégies
	Se frotter les mains	Exercices de respiration
	Se toucher les cheveux	Reprendre les objectifs
	Jambes qui tressautent	Consolider les notions
	Tics	Mentorat
	Pleurs	
	Regards livides	
	Respiration bruyante / Soupirs	

VERBALES	<p>Questions fréquentes sur la matière et sur les objectifs.</p> <p>Verbalisation du stress</p> <p>Difficultés à s'exprimer / Bégaiements</p> <p>Se murmurer des choses à soi-même</p>	<p>Engager la discussion / Comprendre les facteurs de stress</p> <p>Rassurer / Dédramatiser</p> <p>Encourager / Valoriser</p> <p>Proposer / Trouver des stratégies</p> <p>Exercices de respiration</p> <p>Conseiller un ordre dans les exercices / Donner un temps nécessaire pour chacun d'eux</p> <p>Réexpliquer la consigne / Donner un exemple</p> <p>Reprendre les objectifs</p> <p>Consolider les notions</p> <p>Mentorat</p>
MANQUE DE CONFIANCE EN SOI	<p>Peur de ne pas réussir / de la réaction des parents</p> <p>Perte de moyens</p> <p>Passer d'un exercice à un autre sans en terminer aucun</p> <p>Notes inférieures aux capacités réelles</p> <p>Répondre à côté</p> <p>Trous de mémoire</p>	<p>Engager la discussion / Comprendre les facteurs de stress</p> <p>Rassurer / Dédramatiser</p> <p>Encourager</p> <p>Trouver / mettre en place des stratégies</p> <p>Exercices de respiration</p> <p>Travailler l'épreuve avec l'élève</p>
AUTRES	<p>Absences lors des évaluations notées</p> <p>Perte importante de temps</p> <p>Dépassement du temps imparti</p>	<p>Mettre en confiance</p> <p>Trouver des stratégies</p> <p>Encourager</p> <p>Rassurer</p> <p>Aiguiller dans les exercices</p> <p>Engager la discussion</p> <p>Prendre l'élève à part</p>
NOMBRE TOTAL DE RÉPONSES >33		

Tableau 4 - Questions 6 et 7

Dans notre tableau, les manifestations physiques sont prédominantes ; nous en dénombrons 21. Deux signes sont majoritairement cités par les répondants. Six d'entre eux attirent notre attention sur les gestes, qui peuvent être nerveux, saccadés et/ou imprécis. Le même nombre d'enseignants relève que les jeunes ont tendance à être fébriles et à gigoter sur leurs chaises lors

d'évaluations notées. Les pleurs et les mouvements d'humeur ont également leur importance puisqu'ils sont proposés par trois professionnels chacun.

Les manifestations verbales sont peu nombreuses ; nous n'en comptabilisons que cinq. Toutefois, plusieurs personnes – sept – ont relevé l'aptitude des élèves à verbaliser leur stress. Pour quatre autres répondants, ce dernier se trahit grâce aux nombreux questionnements que peuvent avoir les apprenants sur la matière et sur les objectifs.

Bien que sept manifestations dénotent clairement un manque de confiance en soi chez les élèves, une seule est proposée plusieurs fois par les enseignants. En effet, d'après cinq répondants, lorsque les résultats obtenus par les apprenants ne reflètent pas leurs capacités réelles, cela révèle une perte de moyens, et donc du stress.

Finalement, il convient de s'intéresser aux signes présents dans la catégorie *Autres*. Trois enseignants ont remarqué que les élèves stressés ont tendance à être absents le jour du test. Ils sont également trois à relever la mauvaise gestion du temps des jeunes lors des évaluations.

Suite à cela, il nous semble important de déceler les éventuels liens entre les manifestations de stress chez les élèves et les réactions de celles et ceux qui enseignent le français. Nous pourrions par exemple imaginer que, face à des indices physiques, la réponse des professionnels soit particulièrement rapide.

Mais suite à un essai de tests statistiques, et comme l'atteste le tableau ci-dessus, nous pouvons affirmer qu'il n'existe pas de lien particulier entre eux puisque les réactions sont sensiblement les mêmes entre les diverses manifestations de stress.

Toutefois, il convient de souligner un élément important. Notre dispositif incite les enseignants à dire tout ce qu'ils font *bien* dans ces moments-là. Il est donc légitime de se demander si les réactions qui échappent au questionnaire n'accroissent pas le stress des jeunes.

Certaines réactions sont plus fréquentes que d'autres. Ils sont une majorité, soit treize répondants, à tenter de rassurer l'élève et de dédramatiser la situation. Onze d'entre eux recourent à la discussion en essayant de comprendre les causes du stress. Ensuite, nous dénombrons sept enseignants qui tentent d'encourager, de mettre en confiance et/ou de valoriser les élèves stressés. La suggestion et la recherche de stratégies sont plébiscitées par six personnes ; les exercices de respiration ont notamment été proposés plusieurs fois. Concernant l'évaluation en tant que telle, trois autres aident les jeunes à se préparer pour cette dernière ; seuls deux enseignants vont conseiller et épauler les élèves lors du test.

La recherche de solutions étant indispensable pour diminuer ce phénomène de stress chez les jeunes, notre question 21 – *Que pourriez-vous proposer comment éléments permettant de diminuer le stress des élèves en situation d'évaluation notée ?* – invite véritablement les enseignants à la réflexion. Cette question étant facultative, le nombre de réponses s'élève à 22. Tandis que deux personnes considèrent que des solutions devraient être trouvées au sein de l'établissement scolaire, deux autres répondants estiment que pour réduire leur stress, les élèves doivent veiller à préparer suffisamment leurs évaluations, que ce soit en classe ou à la maison. Bien que ces remarques ne soient pas critiquables, elles révèlent peut-être une volonté de contourner ses propres responsabilités en tant que professionnel.

Les exercices de respiration et de relaxation sont privilégiés par sept enseignants, ce qui représente une majorité. Dans le même ordre d'idées, un répondant propose de laisser la possibilité aux jeunes d'écouter de la musique douce ; cela peut être utile pour les calmer.

De nombreuses propositions nous ont été fournies au sujet de l'évaluation. Alors qu'un répondant propose de faire moins d'épreuves, un autre suggère d'en faire davantage afin que les élèves s'habituent à être évalués. Pour réduire le stress lié au *temps*, un enseignant réalise des tests plus courts ; cela permet à tous les apprenants de terminer sereinement leurs épreuves. Deux professionnels considèrent que la mise en place fréquente d'évaluations formatives est bénéfique pour les élèves. Si leurs acquis et leurs lacunes leur sont montrés avant une évaluation importante, ils sont davantage rassurés. Ils peuvent également l'être, d'après un autre répondant, si les épreuves comportent plus de questions à choix.

Un enseignant suggère de lire les consignes des épreuves en plenum, mais également de répondre aux questions des apprenants durant toute la durée du test. Deux autres conseillent à leurs élèves de souligner les mots connus dans les consignes.

Nous avons également obtenu des réponses d'ordre social. Un répondant soulève que les jeunes devraient être davantage écoutés ; un autre privilégie la discussion ; un troisième insiste sur la nécessité d'instaurer un climat de calme et de respect. Finalement, un enseignant dénonce la pression de l'entourage, et notamment des parents, par rapport aux notes obtenues.

Selon nous, il convient d'établir une différence entre *percevoir / réagir* à des manifestations de stress et *s'en préoccuper*. Le fait de se préoccuper de la question du stress est, de la part du corps professoral, une manière de manifester de l'inquiétude pour les élèves. Si les enseignants étaient troublés par ce phénomène croissant, ils seraient peut-être davantage ouverts à de potentiels changements au niveau de leurs pratiques correctives. Notre question 8 sonde donc cette inquiétude.

8. De manière générale, à quel point le stress des élèves en situation d'évaluation notée vous préoccupe-t-il ?

33 réponses

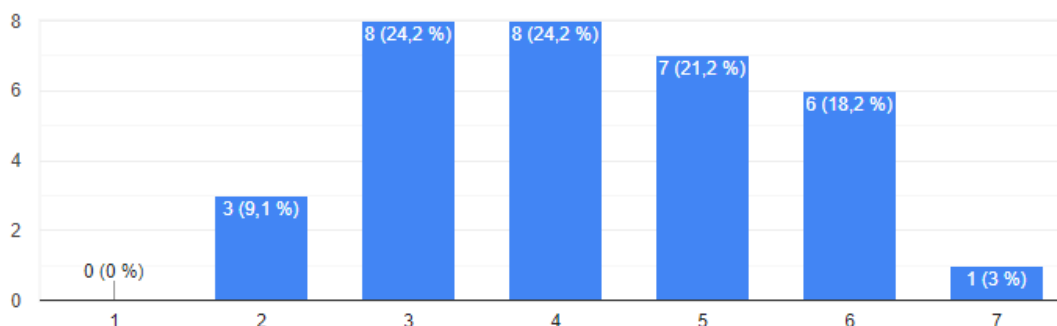


Figure 4 - Question 8

Comme nous pouvons le voir, les répondants sont assez partagés. Quatorze d'entre eux se situent en-dessus de la moyenne, ce qui signifie qu'ils ressentent une inquiétude plus ou moins importante pour ce stress ressenti par les élèves en situation d'évaluations notées. Onze enseignants se disent assez peu / peu préoccupés par ce phénomène. Finalement, huit personnes ont choisi de se positionner dans la moyenne. Ce choix peut avoir de multiples significations : de l'indifférence par rapport à la question, un avis neutre ou une volonté de ne pas s'exprimer. La majorité des réponses se situant dans la moyenne, nous considérons que la préoccupation des enseignants de français face à ce phénomène est équivoque.

Ces réponses nous permettent de compléter celles obtenues à la question 4 – *Selon vous, à quel point le stress des élèves en situation d'évaluation notée fait-il partie de la scolarité ?* – qui nous semblent peu pertinentes puisque ladite question pouvait être comprise de différentes façons. Il nous est donc difficile d'établir un constat clair.

L'échelle d'attitude de notre quatrième question comptait sept choix de réponses allant de *Il ne fait pas du tout partie de la scolarité* à *Il fait totalement partie de la scolarité*. Il nous semble important de relever qu'aucun enseignant n'a coché les choix de réponses 1 et 2, qui symbolisaient le fait que le stress des élèves en situation d'évaluation notée ne fait pas du tout partie de la scolarité. Les enseignants sont donc plus ou moins unanimes pour dire qu'il en fait bien partie ; 22 d'entre eux se situent en-dessus de la moyenne. Trois répondants prennent le parti inverse et les huit derniers se situent dans la moyenne.

Les résultats obtenus aux deux questions précédentes nous amènent à formuler un bilan provisoire. Il apparaît que la majorité des enseignants (67%) considère que le stress des élèves en situation d'évaluation notée fait partie de la scolarité. Ainsi, il est possible que notre population ne ressente pas le besoin de s'en inquiéter outre mesure.

Maintenant, nous allons voir comment les enseignants se situent face aux questions des évaluations, des corrections et des notes.

3.2.2. Les pratiques correctives de notre population d'étude

Préalablement à toute proposition de solutions liée à l'évaluation, il nous semblait fondamental de questionner les pratiques correctives de celles et ceux qui enseignent le français dans le canton de Neuchâtel.

Notre question 10 – *Comment réagissez-vous si tous les élèves de la classe réussissent un test et que la moyenne de classe est supérieure à 5 ?* – souhaite recueillir les perceptions des enseignants concernant la moyenne socialement acceptable que nous avons abordée dans notre partie théorique¹⁷. En effet, une bonne moyenne de classe, c'est-à-dire supérieure à 5, peut être accueillie négativement et mener les enseignants à changer le barème initialement prévu.

Lorsqu'on pose une telle question à des enseignants de français, voici ce qu'on peut obtenir : *C'est rare... mais positif bien que paradoxalement quelque peu étrange ; Je les félicite puis je me demande si le test était trop simple ; Je suis content ; C'est étrange.* Ces réponses, qui peuvent être qualifiées de *diverses*, nous permettent de distinguer trois profils différents parmi les répondants : ceux qui sont contents d'obtenir une telle moyenne ; les enseignants qui analysent ce résultat de façon positive mais qui vont, parallèlement, se poser des questions sur l'évaluation et/ou le barème ; les professionnels qui remettent directement en cause l'épreuve et/ou le barème.

Nous constatons qu'environ 1/4 des répondants font partie du dernier groupe mentionné. Pour eux, le fait d'obtenir une moyenne de classe supérieure à 5 est anormal et correspond soit à une épreuve trop simple soit à un barème trop laxiste. Un peu moins 1/3 des enseignants analysent positivement ce résultat, mais auraient tendance à remettre en question l'épreuve, à demander conseil à leurs collègues ou à proposer une évaluation plus compliquée la fois suivante.

¹⁷ Cet aspect théorique a été abordé à la page 23.

Finalement, la moitié des professionnels manifeste une attitude positive vis-à-vis de cette moyenne. La satisfaction prédomine puisque ce résultat signifie que les objectifs sont atteints et que le travail réalisé en classe et à la maison était de qualité.

Suite à cette question 10, qui nous permet d'affirmer que la moitié de notre population d'étude ne souhaite pas modifier le barème a posteriori, il nous importe de recenser les pratiques correctives des enseignants, puis de questionner leur fréquence d'utilisation ; c'est le dessein de nos questions 9, 11 et 12.

Notre question 9 est assez générale puisqu'elle cherche à connaître les fondements des pratiques correctives de notre population d'étude.

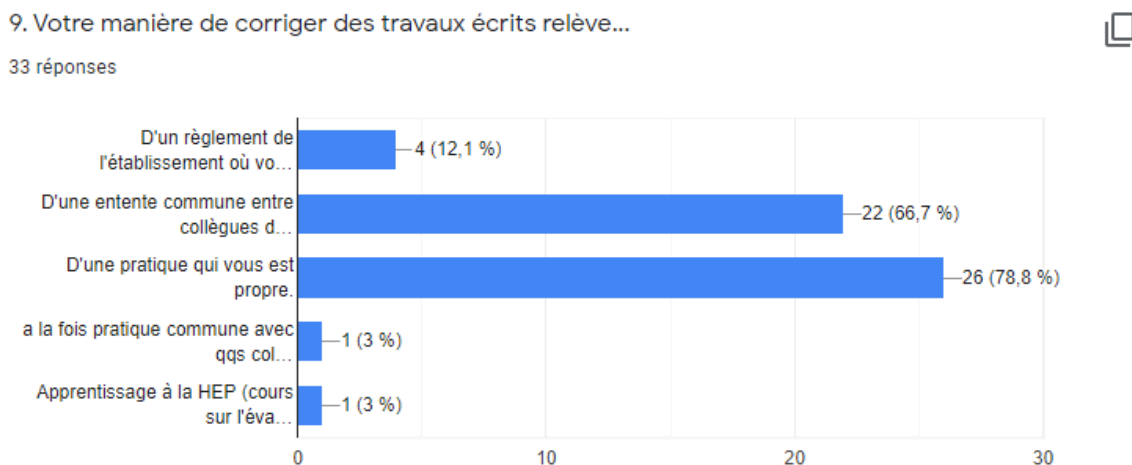


Figure 5 - Question 9

Il semble que peu d'enseignants sont soumis à un règlement de l'établissement scolaire ; il ne sont que quatre à avoir coché cette réponse-ci. En revanche, nous pouvons relever une bonne collaboration entre collègues puisque les pratiques correctives s'avèrent communes pour 22 professionnels. Une certaine liberté au sein de ces dernières est également avérée, puisque 26 personnes sur 33 considèrent que leur pratique leur est propre.

Nous remarquons également que 17 répondants alternent volontiers entre leur propre manière de faire et une pratique collaborative avec leurs pairs. Finalement, un enseignant se base sur certains éléments théoriques appris lors de ses années d'études à la Haute-École Pédagogique de Bienne.

Notre question suivante est plus précise que la précédente ; elle s'intéresse aux ressources utilisées par les enseignants pour évaluer un travail qui englobe des aspects techniques.

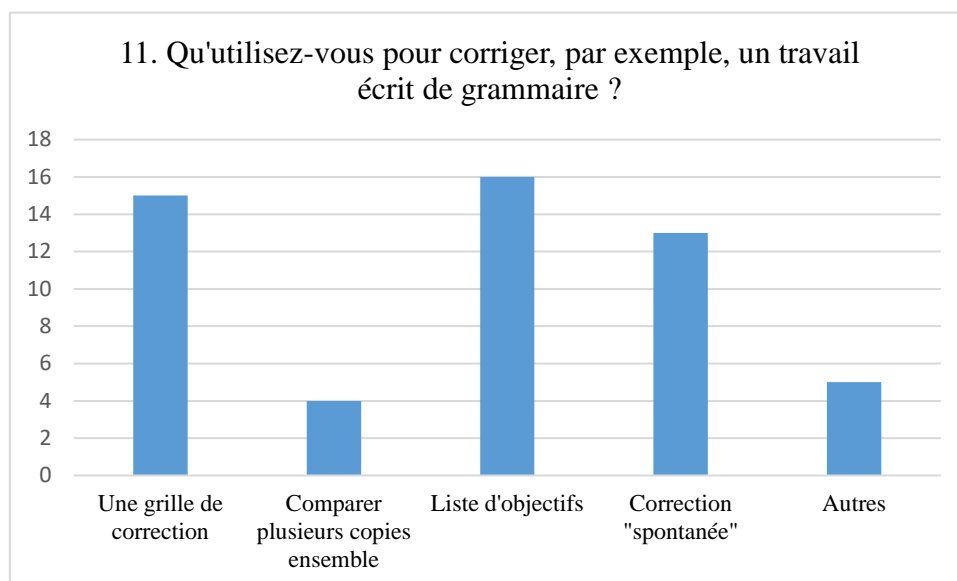


Figure 6 - Question 11

Pour évaluer une telle épreuve, trois manières de faire sont majoritairement privilégiées par les enseignants : 16 d'entre eux se basent sur leur liste d'objectifs ; 15 personnes utilisent une grille de correction ; 13 autres réalisent une correction spontanée, c'est-à-dire sans matériel particulier. En revanche, ils ne sont que quatre à comparer plusieurs copies ensemble.

Cinq répondants nous ont fourni des réponses *Autres*. Il en ressort notamment que chaque travail peut mener à une correction différente. Un enseignant se base, entre autres, sur les objectifs minimaux proposés par le Plan d'études romand. En outre, plusieurs personnes précisent qu'ils ne corrigent pas par copies mais par exercices.

Notre douzième question sonde la fréquence d'utilisation de certaines pratiques correctives. L'exploitation des objectifs¹⁸ est questionnée en premier puisque ces derniers sont, d'après notre expérience, largement connus et expérimentés par le corps enseignant.

Nous avons ensuite déconstruit les grilles d'évaluation. Idéalement, celles-ci devraient contenir trois éléments : des critères, des indicateurs et des seuils de réussite. Rappelons que les indicateurs évaluent le degré de maîtrise d'un critère ; ils rendent ce dernier plus précis et plus

¹⁸ Cette notion est définie à la page 16.

concret. Par la suite, plusieurs seuils de réussite sont mis en place afin de différencier une copie moyenne d'un travail excellent¹⁹.

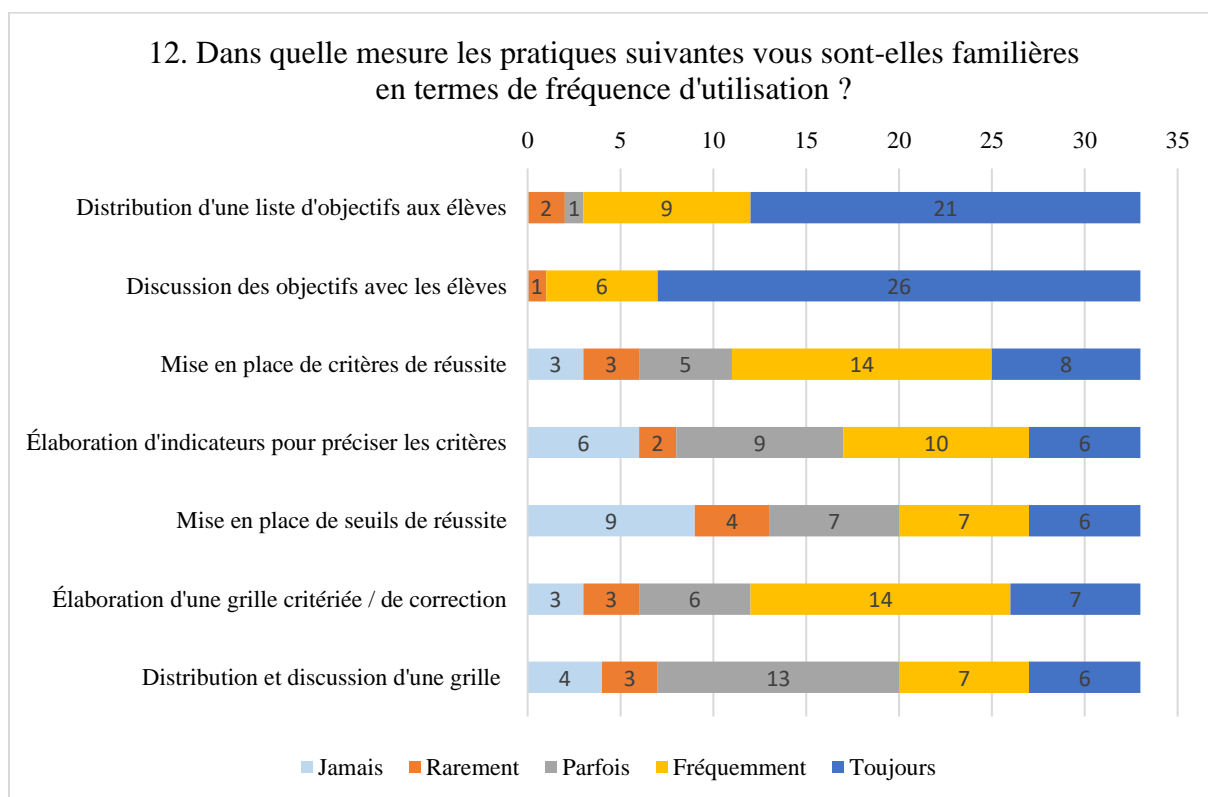


Figure 7 - Question 12

Comme annoncé précédemment, les objectifs sont la pratique la plus couramment utilisée. Alors que 21 enseignants distribuent toujours une liste d'objectifs aux élèves, 26 en discutent toujours avec les apprenants ; cela représente le 3/4 de notre population étude. Seuls trois enseignants ne le font que rarement. Il est également pertinent de relever que ces deux procédés (distribution d'une liste d'objectifs et/ou discussion sur ceux-ci) sont les seuls qui ne comptabilisent aucun *jamais*.

Les éléments qui composent les grilles d'évaluation ne sont pas exploités avec la même fréquence. Ce constat n'est pas étonnant puisque ces grilles peuvent être réalisées de manière plus ou moins complète et élaborée. En outre, ces éléments ne dénombrent pas autant de *toujours* que les objectifs.

La majorité – soit 14 enseignants sur 33 – utilise fréquemment des critères de réussite. Huit en font toujours usage. 20% des répondants n'en exploitent que rarement / jamais.

¹⁹ L'importance de ces trois éléments au sein d'une grille d'évaluation apparaît aux pages 31 à 34.

Le corps enseignant recourt moins souvent aux indicateurs qu'aux critères. Six personnes ne s'en servent *jamais* et le même nombre en utilise *toujours* ; ces deux catégories comptabilisent un nombre identique de réponses. Neuf répondants en font parfois usage et dix en exploitent fréquemment.

Contrairement aux objectifs, les seuils de réussite sont la pratique qui comptabilise le plus de *Jamais* ; neuf enseignants avouent ne pas recourir à ce procédé. Ils sont quatorze à en exploiter fréquemment / parfois. Seuls six enseignants en incorporent toujours dans leurs grilles.

Ces dernières sont fréquemment / toujours élaborées par 21 enseignants. Seuls six n'en créent que rarement, voire jamais. Ces grilles sont souvent construites, mais elles ne sont pas toujours distribuées aux élèves. En effet, 13 personnes en distribuent et en discutent parfois avec les apprenants. Treize d'entre eux recourent fréquemment / toujours à cette pratique. Sept enseignants ne le font que rarement / jamais.

Nous sommes agréablement surpris par le nombre d'enseignants de français qui prennent le temps de réaliser une grille d'évaluation. A contrario, il est étonnant de constater que ces grilles sont plus souvent élaborées que distribuées et discutées avec les élèves.

Cela nous amène à penser que pour certains répondants, cet outil est avant tout au service de leurs propres pratiques correctives. Puisque le partage n'est pas systématique, nous considérons que l'utilité que peuvent avoir ces grilles pour les apprenants n'est pas totalement reconnue.

Les trois prochaines questions sondent le degré de satisfaction des enseignants concernant leurs pratiques correctives, mais également leur capacité à les faire évoluer au fil d'une année scolaire.

13. Depuis le début de l'année scolaire, avez-vous réfléchi à transformer et/ou clarifier vos pratiques correctives ?

33 réponses

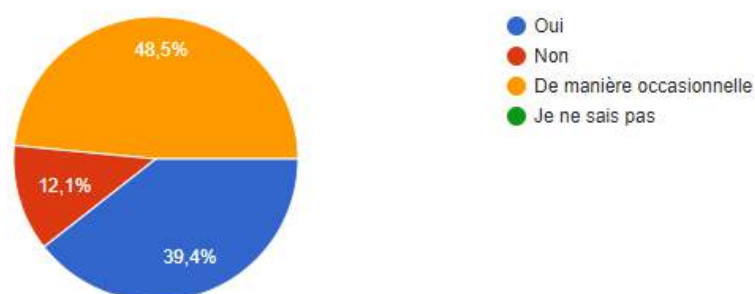


Figure 8 - Question 13

Depuis août 2019, les enseignants de français ont cherché à modifier leurs pratiques correctives. Même si cela a été fait, pour la majorité d’entre eux, *de manière occasionnelle*, cela démontre une volonté d’évolution professionnelle constante. Seules quatre personnes n’ont pas transformé et/ou clarifié leurs pratiques depuis le début de l’année scolaire.

19. Quel est votre degré de satisfaction concernant vos pratiques lors d’évaluations notées ?

33 réponses

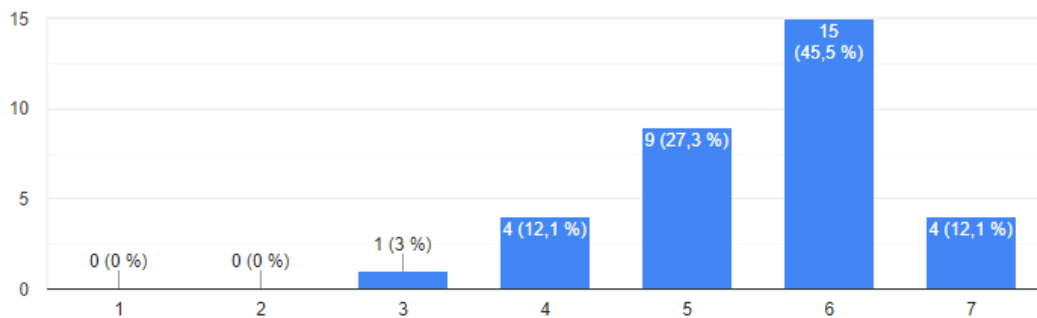


Figure 9 - Question 19

Le résultat est indiscutable : les enseignants sont satisfaits de leurs pratiques correctives. 28 répondants se situent en-dessus de la moyenne. Seul un se trouve en-dessous. Pour le moment, il est difficile d’établir un constat concernant les quatre personnes ayant privilégié une réponse centriste ; celle-ci correspond au choix de réponse 4. Il est possible qu’elles ne sachent pas comment se positionner, ou qu’elles ne souhaitent pas le faire.

Finalement, nous souhaitons relever que les quatre enseignants qui n’ont pas modifié leurs pratiques correctives depuis le début de l’année scolaire se disent très satisfaits de leurs manières de procéder.

La question suivante – *Commentaires concernant la question précédente* – offrait la possibilité aux répondants d’expliquer leur choix. Sept réponses nous sont parvenues.

Trois personnes estiment que leurs pratiques sont satisfaisantes, car les résultats correspondent non seulement aux attentes des élèves, mais également à leurs capacités réelles. Un enseignant explique que la réforme du cycle 3 a malheureusement compliqué l’évaluation ; un autre précise qu’une grille, aussi précise soit-elle, sera toujours négociée par les élèves.

Un répondant ayant choisi, à la question 19, une réponse centriste précise que le métier d’enseignant nécessite d’être constamment en apprentissage par rapport aux leçons et aux évaluations. Dans le même ordre d’idées, une personne considère qu’une pratique peut toujours être améliorée.

Les réponses obtenues, et notamment les deux dernières, montrent que les répondants ne sont pas fermés au changement. Par conséquent, cette ouverture peut mener à une réflexion intéressante au niveau des pratiques correctives.

Afin de renforcer cette affirmation, nous souhaitons savoir si les enseignants seraient prêts à utiliser plus fréquemment, voire toujours, des grilles d'évaluation afin de diminuer le stress des élèves en situation d'évaluation notée.

16. Si cela avait le pouvoir de diminuer le stress des élèves en situation d'évaluation, seriez-vous prêts à utiliser plus fréquemment, voire toujours, des grilles critériées / des grilles de correction ?

33 réponses

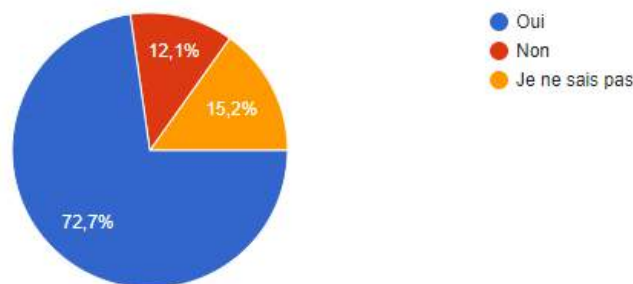


Figure 10 - Question 16

Les résultats obtenus confirment notre constat : 24 répondants pourraient adapter leurs procédés afin de préserver les élèves. Quatre professionnels s'opposent à cette idée ; cinq ne savent pas s'ils seraient prêts à le faire.

De tels résultats montrent qu'une grande partie de notre population d'étude se soucie réellement du bien-être de leurs élèves.

Notre dernière série de questions est spécifique aux grilles d'évaluation. Les résultats devraient, en outre, nous amener à comprendre les refus obtenus à la question 16.

3.2.3. Les grilles d'évaluation

Les éléments de réponse qui nous ont été fournis vont nous permettre de comprendre la manière dont les grilles d'évaluation sont perçues par les enseignants. C'est également dans cette partie-là que nous prendrons connaissance de leurs avis concernant notre propre grille.

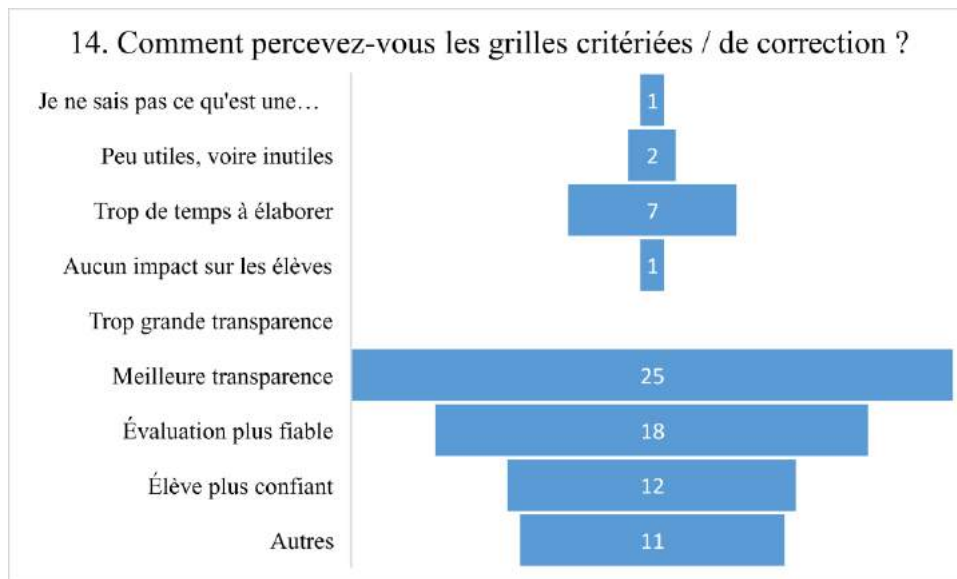


Figure 11 - Question 14

De manière générale, les grilles d'évaluation sont bien perçues. En effet, 55 propositions positives ont été cochées contre 10 négatives.

La transparence est l'élément positif le plus souvent choisi par les répondants. A contrario, aucun d'entre eux ne considère que ces grilles offrent une trop grande transparence. Le fait de fournir certaines informations précieuses aux élèves ne rencontre donc pas de résistance.

L'élément négatif apparaissant le plus est le temps nécessaire pour élaborer ces grilles. Cela semble être un frein pour sept enseignants.

Nous recensons onze réponses *Autres*. Ce nombre, qui peut être qualifié d'*important* pour une telle catégorie, suggère que nos propositions de réponses sont incomplètes, et donc que nous aurions dû en proposer d'autres.

Cinq enseignants précisent qu'un tel outil manque d'utilité et de pertinence selon les épreuves. En effet, nous constatons qu'ils recourent volontiers aux grilles critériées pour évaluer une tâche complexe. En revanche, les grilles de correction sont peu pratiquées, voire peu connues²⁰.

Deux enseignants relèvent également le manque de flexibilité de ces outils de correction ; une fois transmis aux élèves, il est difficile de les modifier. Pour un autre répondant, les grilles sont rarement fiables.

²⁰ La différence entre ces deux grilles a été expliquée à la page 30.

Quelques commentaires positifs apparaissent également dans cette catégorie. Il apparaît que, grâce aux grilles, les critères sont mieux séparés. En outre, elles rendent les résultats meilleurs et réduisent les injustices et les inégalités entre les élèves.

Finalement, suite aux résultats de notre question 16²¹, il nous importe de connaître les raisons pour lesquelles quatre enseignants refusent de recourir plus fréquemment à un tel outil de correction.

Pour les personnes concernées, deux arguments sont rédhibitoires : ces grilles leur semblent non seulement peu utiles, voire inutiles, mais il apparaît également que le temps qu'elles nécessitent à élaborer est trop important.

Les trois dernières questions de notre dispositif associent les grilles d'évaluation avec la matière scolaire de notre population d'étude.

La question 15 sonde le degré d'importance des grilles pour corriger des épreuves en français.

15. Selon vous, à quel point les grilles critériées / de correction sont-elles importantes pour corriger des travaux écrits de français ?

33 réponses

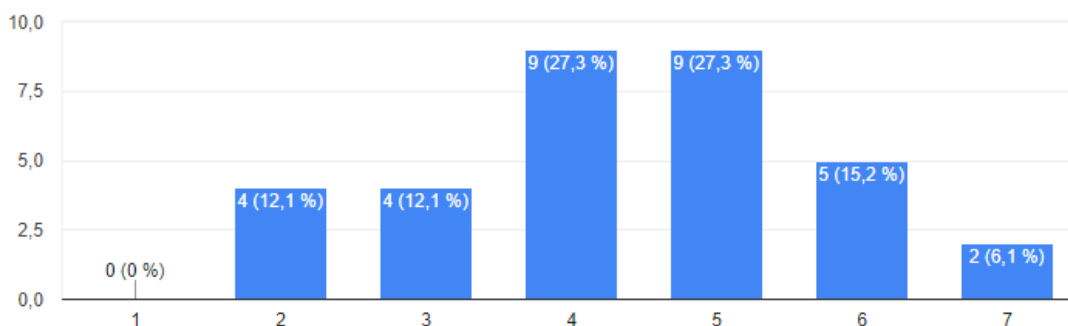


Figure 12 - Question 15

La majorité gravite autour de la moyenne ; 22 répondants ont privilégié les choix de réponse 3, 4 et 5. Sept personnes considèrent que ces grilles sont importantes, voire très importantes. Huit autres prennent le parti inverse en se situant en-dessous de la moyenne.

Selon nous, les résultats doivent être compris de la façon suivante : plusieurs enseignants ont précisé que les grilles d'évaluation ne revêtent pas la même importance selon le type d'épreuve.

²¹ Lesdits résultats ont été présentés à la page 63.

Ainsi, cette moyenne s'explique par l'intérêt qu'elles suscitent dans la correction de tâches complexes et par leur insignifiance pour des évaluations plus techniques.

Les deux questions suivantes portent sur notre propre grille critériée, qui est adaptée pour corriger une tâche complexe²².

17. Utilisez-vous déjà ou utiliseriez-vous ce type de grille ?

33 réponses

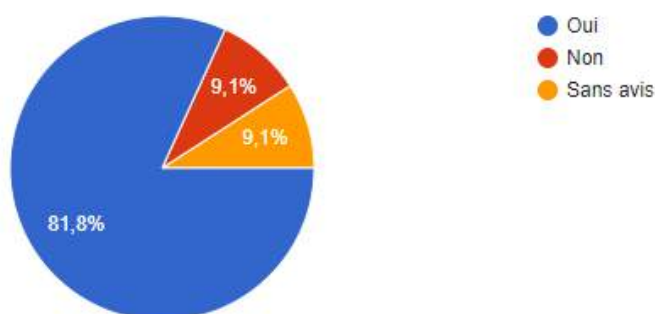


Figure 13 - Question 17

27 enseignants sur 33 se servent / se serviraient de ce type de grille pour évaluer une épreuve. Le même nombre de personnes – soit trois dans chaque catégorie – n'ont pas d'avis / n'en utilisent pas / ne souhaiteraient pas le faire.

Notre question 18 – *Justifiez votre réponse précédente en indiquant les raisons pour lesquelles vous le faites déjà, le feriez sans doute ou ne souhaiteriez pas le faire* – demande aux enseignants de justifier leur choix précédent. Ces derniers ayant été très participatifs, le nombre de réponses total est supérieur à 33.

Quatorze personnes affirment que les grilles sont utiles et pratiques *pour l'enseignant*. La correction semble meilleure, les critères sont clairs et l'objectivité s'avère réduite.

D'après huit autres, leur élaboration est profitable *aux élèves*. Un tel outil leur permet de savoir ce qui est acquis et ce qui l'est moins. Une diminution des inégalités au sein de la classe est également énoncée.

Douze personnes considèrent que ces grilles sont adéquates pour corriger certains types de travaux uniquement. Deux autres précisent que pour évaluer des travaux d'orthographe, de

²² Notre propre grille critériée apparaît aux pages 32 et 33 du travail.

grammaire ou de conjugaison, l'élaboration d'une telle grille est une *perte de temps*. En effet, nous souhaitons rappeler le fait suivant : contrairement aux grilles de correction, les grilles critériées ne peuvent convenir pour annoter les types de travaux mentionnés par les répondants. En revanche, elles le sont pour évaluer des expressions écrites ou orales.

La fiabilité des grilles n'est pas toujours assurée pour trois personnes ; celles-ci peuvent être subjectives et conduire l'enseignant à attribuer une note qui ne reflète pas la qualité du texte de l'élève. Pour cette raison, un répondant précise qu'il n'en utilise plus aujourd'hui.

La forme de notre grille critériée a été discutée par trois professionnels. Pour deux d'entre eux, notre grille est trop précise. D'après leur expérience, ils obtiennent une note similaire en recourant à des critères plus larges. Un autre avance que la présentation de ses propres grilles diffère de la nôtre. Finalement, un répondant nous recommande d'ajouter une section *Commentaires* en bas de la grille. Le conseil est judicieux, puisque cela nous permettrait d'ajouter quelques indications utiles pour l'élève.

Grâce aux résultats obtenus, nous pouvons affirmer que la majorité des enseignants de français du canton de Neuchâtel recourt, ou recourrait volontiers, à des grilles critériées. En revanche, il apparaît que les grilles de correction ne sont pas aussi fréquemment utilisées. En d'autres termes, les grilles semblent pertinentes pour évaluer une tâche complexe en français. Par contre, elles ne le sont pas / peu pour corriger des évaluations plus techniques. Au sein du corps professoral, l'importance d'utiliser un tel outil est donc nuancée.

Nous allons maintenant analyser les éléments de réponse au regard de la littérature critique.

3.3. ANALYSE DES RÉSULTATS

Les résultats de notre questionnaire ayant été présentés, il convient de les approfondir en les confrontant à certains éléments théoriques.

Afin de maintenir une cohérence interne au sein de notre travail, nous avons décidé de garder nos trois thématiques principales : le stress, les pratiques correctives et les grilles d'évaluation. Les conclusions auxquelles nous parviendrons nous permettront de répondre à notre question de recherche, mais aussi de confirmer ou d'infirmer nos trois hypothèses.

3.3.1 La perception du stress scolaire par notre population d'étude

Les élèves ne sont pas libres de toute contrainte. Deux études (Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi, Antonietti & Stephan, 2015 ; Perrenoud, 1995) affirment qu'être élève peut être assimilé à un métier. Ils peuvent donc, au même titre que les adultes, ressentir et subir du stress au quotidien ; celui-ci « touche tous les âges de la vie » (Dumont et Plancherel, 2001, p.18). Il serait donc normal d'estimer que les enfants, les adolescents et les adultes sont égaux face à ce phénomène. Les résultats obtenus coïncident avec ces éléments théoriques²³. 70% des enseignants considèrent que le stress les affecte autant que les élèves, voire que ces derniers en souffrent davantage qu'eux-mêmes (21%). Le fait qu'aucun n'ait répondu que le corps professoral en souffre davantage que les apprenants et que ces derniers ne sont pas stressés prouve que celles et ceux qui enseignent le français reconnaissent ce phénomène.

Nous tenons à préciser que notre question ne visait pas à engendrer une quelconque concurrence entre ces deux acteurs scolaires. Notre objectif était de faire prendre conscience à notre population d'étude que le stress n'est pas une chose anodine et qu'il n'épargne pas les élèves. Il arrive que leurs temps de travail soient « parfois supérieurs aux temps de travail hebdomadaires de la plupart des adultes » (Zakari, 2013, p.90). Dès lors, il serait irrationnel de penser que le métier d'élève est simple et peu anxiogène.

Le stress scolaire est, comme nous l'avons vu dans notre problématique, en augmentation. Il n'est donc pas surprenant que 97% des personnes interrogées en aient décelé chez leurs élèves en situation d'évaluation notée, et ce depuis le début de l'année scolaire. Aucun répondant n'a souligné l'absence de ce phénomène.

Une étude (Güntzer et Kaspar, 2015, p.9) relève que « le vécu du stress chez les jeunes en Suisse romande et au Tessin, avec respectivement 55 pour cent et 51 pour cent, est largement plus étendu qu'en Suisse alémanique, où le taux est de 43 pour cent ». Même s'il serait intéressant de réaliser une étude similaire dans un canton alémanique, il n'est pas étonnant de constater que le stress des élèves en situation d'évaluation notée dans le canton de Neuchâtel est particulièrement présent et observable.

Afin d'éviter une situation critique, « il est essentiel de pouvoir identifier les signes » (Dewulf, 2012, p.88) du stress. Ceux-ci peuvent être communiqués de diverses manières : « à travers une

²³ Les résultats de notre question 3 sont abordés aux pages 51 et 52.

gestuelle, des mimiques, des intonations de voix : ce langage du corps constitue la part non verbale de notre communication, qui est un élément composant de notre machine mentale » (Gaillard, 2018, p.105). Les messages envoyés par les élèves ne doivent donc pas être négligés. Les répondants ont relevé de nombreux signes²⁴. Ces derniers diffèrent entre les apprenants puisque « les réactions à un même stresser peuvent varier d'un individu à un autre et d'un contexte à un autre » (Dumont et Plancherel, 2001, p.31).

Les manifestations physiques sont majoritairement citées par notre population d'étude. Dès lors, elles semblent plus facilement décelables que les autres. D'après les observations d'Isimat-Mirin (2007, p.30), une personne stressée « a souvent une respiration rapide et haute (niveaux claviculaire et thoracique) ». Bien que ce signe ait été cité par les répondants, la plupart en ont proposé d'autres, tels que les gestes, la fébrilité et les émotions exacerbées ; tous trois semblent difficilement maîtrisables en situation de stress scolaire. Contrairement aux émotions positives, qui « alimentent et soutiennent la motivation, les émotions négatives la minent » (Bouffard et al., 2015, p.116). Ainsi, elles dénotent une perte de contrôle qui peut porter préjudice à l'élève ; ce dernier s'enferme dans une spirale négative jusqu'à la fin de l'épreuve.

Les manifestations verbales sont peu nombreuses. Alors que sept enseignants ont relevé la capacité des apprenants à verbaliser leur stress, quatre autres ont constaté que les élèves avaient tendance à poser de multiples questions sur la matière et sur les objectifs. Les apprenants sont conscients qu'un état de stress peut mener à de mauvais résultats (Allen et al., 2013). En outre, plus ce phénomène perdure, « plus le fonctionnement cognitif et scolaire de l'élève est perturbé et moins bien celui-ci réussit » (Bouffard et al., 2015, p.117). De telles réactions sont comparables à des demandes d'aide. Les jeunes cherchent des solutions auprès de celles et ceux qui peuvent les aider ; dans une classe, c'est l'enseignant.

Plusieurs manifestations dénotent un manque de confiance en soi chez les élèves. Cet aspect doit être abordé, car leur estime d'eux-mêmes est « fort sensible aux changements dans les jugements des autres » (Bressoux et Pansu, 2003, p.102). En outre, elle ne sera pas entièrement établie avant la fin de l'adolescence. Sur les six signes relevés par les enseignants, seul un a été proposé plusieurs fois, à savoir que les résultats obtenus ne reflètent pas toujours les capacités réelles des apprenants. Le stress est capable d'engendrer, d'après Esparbès-Pistre et al. (2015, p.90), « des difficultés d'apprentissage » chez les jeunes. Leur estime de soi étant changeante, il arrive qu'au « moment de livrer une performance, l'élève anxieux [anticipe] l'échec, se [croit]

²⁴ Le tableau recensant l'ensemble des signes peut être consulté aux pages 52 et 53.

incapable de répondre à la demande, [estime] que sa performance est à la hauteur de sa valeur personnelle » (Dumont, Leclerc, Massé & McKinnon, 2015, p.158). Cette dévalorisation et ce doute permanent de soi-même ne font qu'empirer la situation. Güntzer et Kaspar (2015, p.7) ont relevé que 80% des femmes et plus de 60% des hommes qui sont « fréquemment, voire très fréquemment en situation de stress doutent d'eux-mêmes et de leurs capacités lorsqu'ils sont sous pression ». Cela engendre, comme l'a souligné notre population d'étude, une perte de moyens.

La catégorie *Autres* concentre deux signes : les absences et la mauvaise gestion du temps lors des épreuves. Les théories transactionnelles du stress expliquent que face à un événement anxiogène, la personne va évaluer la situation et les possibilités de contrôler son stress. Ensuite, « le sujet choisit des stratégies [...] pour résoudre la confrontation stressante » (Graziani et Swendsen, 2004, p.73). Certains élèves font donc preuve d'absentéisme. La gestion du temps peut également être assimilée à une stratégie. Dans « un contexte d'examen à l'école, un élève incapable de répondre aux questions en raison de pensées anxieuses paralysantes pourrait [...] rediriger son attention vers un stimulus neutre du moment présent, par exemple fixer son attention sur le tableau » (Gosselin et Turgeon, 2015, p.56). La recherche de solutions lors d'une épreuve peut donc mener certains apprenants à perdre un temps précieux. Toutefois, ces stratégies ne sont pas identiques entre les individus : leur choix « est influencé par l'anxiété, et l'influence à son tour » (Graziani et Swendsen, 2004, p.90).

Tous ces éléments de réponse prouvent que les enseignants savent déceler les signes principaux qui attestent d'un stress important lors d'évaluations notées. De la communication verbale et non-verbale « émergent les messages que nous adressons aux autres et à nous-mêmes » (Gaillard, 2018, p.105). Ces derniers sont importants et doivent être reçus avec bienveillance par l'enseignant, car ils peuvent être assimilés à des « signes de détresse » (Dumont et Plancherel, 2001, p.5). Ce sont des appels à l'aide que les jeunes envoient à l'enseignant pour qu'il vienne les aider et les soutenir. En outre, il est reconnu que les facteurs de protection augmentent la résistance d'une personne au stress.

Face à de telles manifestations, les professionnels doivent réagir. D'après Bouffard et al. (2015, p.127), « le soutien de l'enseignant est reconnu comme un facteur important dans le fonctionnement des élèves ». Néanmoins, les études sont partagées concernant le soutien que peuvent apporter les professionnels. Alors que Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi et Stephan (2015, p.11) stipulent que les enseignants « sont des sources de soutien qui restent fréquemment évoquées », l'étude menée par Zakari (2013) montre que les enseignants ont davantage

tendance à dévaloriser et à mettre les élèves sous pression plutôt qu'à leur apporter du soutien. Nous sommes donc curieux d'analyser nos propres résultats.

Bien que seuls des éléments positifs aient été réclamés aux répondants, il semble que ceux-ci soutiennent volontiers les élèves²⁵. Cela est rassurant, car « protéger est devenu un programme éducatif à part entière, qui se décline au quotidien à travers un certain nombre de stratégies et d'outils » (Gaillard, 2018, p.189).

Une majorité va rassurer l'élève et dédramatiser la situation. D'autres vont discuter avec lui, mais également l'encourager, le mettre en confiance et le valoriser. Ces solutions nous semblent bénéfiques pour les jeunes, car elles vont les aider « à faire face au stress scolaire, en renforçant l'estime de soi et le sentiment d'auto-efficacité » (Lebert-Charron et al., sous presse, p.7).

Pour deux de nos questions²⁶, des exercices de respiration ont été proposés par notre population d'étude. Cela s'avère particulièrement judicieux pour réduire le stress. En effet, une « respiration complète (niveau abdominal inclus) oxygène mieux le corps et entraîne automatiquement le relâchement et le ralentissement du rythme cardiaque » (Isimat-Mirin, 2007, p.30). En recourant à une telle pratique, les élèves ont davantage de contrôle sur leur propre corps.

Finalement, plusieurs enseignants aident et conseillent les élèves avant ou pendant l'évaluation notée. Cela peut, entre autres, renforcer les liens entre eux. Selon Hamre et Pianta (2001), une bonne relation peut être un facteur de protection pour contrer les mauvais résultats scolaires. Ainsi, nous rejoignons la vision de Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi et Stephan (2015) puisque les personnes ayant participé à notre recherche apparaissent comme des sources importantes de soutien pour leurs élèves.

Diverses solutions ont également été proposées par notre population d'étude²⁷. Cette réflexion de leur part est fondamentale puisque l'anxiété face aux évaluations est « l'une des dimensions les plus saillantes du stress scolaire » (Zakari, 2013, p.70).

D'après deux enseignants, les solutions devraient être prises par les établissements scolaires. Bien qu'une cohérence puisse être trouvée en leur sein, nous considérons que le soutien de chaque professionnel est important pour l'engagement des jeunes à l'école (Klem et Connell, 2004), et ce même si le collègue ne s'avance pas sur le sujet.

²⁵ Les résultats de notre question 7 peuvent être consultés aux pages 52 à 54.

²⁶ Des exercices de respiration ont été suggérés dans le cadre de nos questions 7 et 21.

²⁷ Les éléments de réponse qui nous ont été fournis sont explicités à la page 55 (question 21).

Deux autres répondants postulent que les élèves doivent veiller à préparer leurs épreuves de manière suffisante, que ce soit en classe ou à la maison ; il est donc nécessaire que les apprenants s'impliquent scolairement. D'après Walburg et al. (2014, p.31), « plus l'élève a le souci de bien faire, moins il est à risque » de développer d'importantes formes de stress. Toutefois, Lebert-Charron et al. (sous presse, p.9) précisent que « si l'élève déploie beaucoup d'énergie pour réussir sur le plan scolaire, mais que ses performances académiques ne sont pas à la hauteur de ses espérances, l'absence de retour sur investissement pourrait donner lieu à un sentiment d'épuisement ». Perrenoud (1995, p.121) partage son avis. En effet, pour qu'un jeune reste ou devienne un *bon élève*, il doit déployer beaucoup d'énergie. Cela peut le mener à des « conduites obsessionnelles, angoisses aiguës, tensions psychologiques destructrices, enfermement dans le rôle de bon élève, risques de dépression ». Dès lors, même s'il est nécessaire que les élèves fassent preuve d'implication, nous ne pensons pas que le stress scolaire puisse réellement être réduit ainsi. Pour que cela marche, il faudrait qu'un important soutien social soit mis en place parallèlement. Les enseignants pourraient, comme l'ont proposé trois de nos répondants, davantage écouter et discuter avec les jeunes et favoriser un climat de calme et de respect.

De manière générale, « le milieu scolaire est [...] le siège de contraintes, d'exigences éducatives, d'évaluations pédagogiques susceptibles de le stresser » (Esparbès-Pistre et al., 2015, p.90). Ainsi, nous doutons du fait qu'instaurer davantage d'épreuves, comme le propose un enseignant, résolve le problème. Pour faire un parallèle avec le stress chez l'adulte, ce n'est pas en lui rajoutant plus de travail qu'il se sentira soulagé de ses maux. En revanche, faire moins d'évaluations, ou les réaliser de manière différente sont de bonnes solutions.

Dans le même ordre d'idées, deux professionnels proposent de recourir plus fréquemment à des évaluations formatives. D'après Roegiers (2004, p.40-41), ces dernières ne sont pas suffisamment exploitées. « Promise à un bel avenir, il y a trente ans déjà, l'évaluation formative semble souvent rester la fiancée, la promise, la courtisée, sans faire l'objet d'un engagement déterminant ». Pourtant, son utilité n'est plus à prouver. Grâce à elle, certains problèmes d'apprentissage peuvent être résolus. Elle n'a pas pour ambition de « fabriquer des hiérarchies, mais de savoir ce qu'il faut faire pour que l'élève progresse dans le sens des objectifs » (Perrenoud, 1989). L'évaluation formative apparaît donc fondamentale dans le développement de l'élève.

Les relations élève-enseignant basées sur le soutien et la bienveillance favorisent les attitudes scolaires positives (Klem et Connell, 2004). L'aide que peut recevoir un apprenant lors d'une épreuve est une manière d'aboutir à un tel résultat ; trois répondants le font volontiers.

Un dernier enseignant relève la pression que peuvent exercer les parents sur leurs enfants par rapport aux notes. Lebert-Charron et al. (sous presse, p.6) ont interrogé un certain nombre de jeunes. Il en ressort « que la pression quotidienne que peuvent exercer les parents et/ou les professeurs, associée à la quantité et à la difficulté des devoirs qu'ils doivent réaliser, les stressent de manière intense ». De plus, cela peut entraîner une baisse d'estime de soi (Bouffard et al., 2015). Pourtant, les parents, plus que quiconque, devraient être une ressource indéfectible puisque leur soutien est parmi les plus importants (Dumont et Plancherel, 2001).

Néanmoins, nous souhaitons souligner que le fait de compter sur les parents comme soutien extra-scolaire creuse les inégalités et la différenciation. Certains parents n'ont pas l'instruction qu'il faut ou le temps nécessaire pour accompagner l'apprentissage à *distance*. Ce fait a malheureusement tendance à être ignoré.

Nous avons ensuite lié les résultats obtenus aux questions 4 et 8²⁸.

La question 8 questionnait l'inquiétude des enseignants concernant le stress des élèves. Bien que la majorité de notre population d'étude se situe en-dessus de la moyenne (14 personnes), les choix de réponses extrêmes ont été très peu choisis. Presque autant de répondants, soit 11, se situent en-dessous. Nous observons en outre que 23 d'entre eux gravitent autour de la moyenne ; les échelles 3, 4 et 5 ont été privilégiées. Il est donc difficile d'estimer précisément leur degré d'inquiétude.

Le fait de lier ces éléments de réponse avec ceux obtenus à la question 4 peut nous aider à formuler un constat. 22 personnes considèrent que le stress fait partie de la scolarité ; seuls trois répondants ne partagent pas cet avis. Bouffard et al. (2015, p.115) déclarent que, dans « les faits, autant les chercheurs que les enseignants dans leur salle de classe considèrent généralement aujourd'hui que les émotions font partie intégrante des expériences d'apprentissage ». Il est donc probable que celles et ceux qui enseignent le français s'inquiètent peu, car ce phénomène fait partie intégrante de la scolarité. De plus, comme l'ont souligné certaines personnes, ce stress est « essentiel à l'homme, car c'est une réaction d'adaptation aux contraintes de l'environnement » (Dumont et Plancherel, 2001, p.26). Les élèves en ont donc besoin.

Néanmoins, nous considérons qu'il est important d'être attentif au niveau de stress que peuvent ressentir certains d'entre eux. Il ne faudrait pas partir du principe que ce phénomène est

²⁸ Les résultats des deux questions mentionnées ont été discutés aux pages 55 et 56.

fondamentalement *normal*. Dumont, Leclerc, Massé et McKinnon (2015, p.158) précisent que « plus le niveau de stress augmente, plus les difficultés scolaires et psychosociales s'accroissent ». L'élève ne doit donc pas dépasser son seuil de tolérance, ceci afin d'éviter des situations qui pourraient être lourdes de conséquences.

Nous sommes toutefois conscients que certains jeunes éprouveront toujours du stress, et ce malgré le soutien social mis en place. Selon Graziani et Swendsen (2004, p.80), c'est davantage « la signification de l'événement qui provoque les émotions plutôt que les événements eux-mêmes ». Le stress en situation d'évaluation est donc, dans une certaine mesure, une interprétation personnelle.

Malgré cela, ce phénomène doit faire l'objet de discussions, que ce soit en classe ou lors de rencontres avec les parents ; les échanges doivent être encouragés. Il faut verbaliser, c'est-à-dire aborder la question pour juger si le seuil de stress est normal ou s'il est devenu un obstacle à la motivation et à la progression de l'élève.

Suite à ce début d'analyse, nous pouvons affirmer que le stress scolaire ressenti par les élèves n'est pas méconnu. Pourtant, l'inquiétude face à ce constat paraît trop négligée ; elle ne donne pas suffisamment lieu à des stratégies d'adaptation ou d'aménagement pour les élèves. En effet, les répondants considèrent que le stress fait partie intégrante de la vie scolaire et des apprentissages.

3.3.2 Les pratiques correctives des enseignants de français

Selon Bressoux et Pansu (2003, p.66), « le jugement d'un enseignant sur un élève est influencé par le niveau moyen de la classe ». Le professionnel ne se concentre donc pas uniquement sur la valeur scolaire individuelle ; les performances de tous les apprenants de la classe sont comparées entre elles. Ceci répond à une logique « déterminée par le fait que l'on souhaite décrire une population et situer un individu dans la distribution » (De Ketele et Gerard, 2005, p.5-6) ; cette dernière correspond à une courbe de Gauss²⁹. Il existe donc « une dimension comparative inhérente à l'acte d'évaluer » (Bressoux et Pansu, 2003, p.66).

La moitié de notre population d'étude n'éprouve pas le besoin de baisser et/ou de compenser une moyenne supérieure à 5 puisqu'un tel résultat prouve que les élèves ont su atteindre les

²⁹ Cette notion est expliquée à la page 23.

objectifs³⁰. A cet égard, les enseignants ne s'interrogent pas sur leur propre légitimité ou celle de leur épreuve. Nous en concluons que le fait d'obtenir une distribution correspondant à une courbe en J³¹ ne les dérange pas.

Pour environ 1/3 des répondants, l'indécision est avérée. Malgré la satisfaction ressentie, ils remettraient en question l'évaluation et/ou le barème. A titre d'exemple, certaines personnes souhaiteraient proposer un test plus compliqué la fois suivante. Cela sous-entend une volonté d'équilibrer les résultats entre les deux épreuves, et donc d'aboutir à une moyenne socialement acceptable en forme de courbe de Gauss. Néanmoins, il est intéressant de relever que plusieurs enseignants vont demander conseil à leurs collègues. Cette discussion entre pairs se rapproche de la multiplication des points de vue sur la correction que prônent Berthiaume et al. (2011) et Romainville (2011). En effet, la même épreuve se soumet à plusieurs regards ; cela conduit à discuter des exigences et à confronter les avis sur la correction. Les élèves ont ainsi de fortes chances d'obtenir des notes qui coïncident avec leurs véritables capacités.

Pour environ 1/4 de nos répondants, une moyenne supérieure à 5 n'est pas acceptable. Ce dernier groupe va directement remettre en question l'évaluation et/ou le barème. Les enseignants partent souvent du principe que, dans une classe, il « existe peu d'élèves exceptionnels (très faibles ou très brillants), mais beaucoup d'élèves relativement moyens » (Leclercq et al., 2004, p.280). La logique est donc de « fabriquer une hiérarchie utilisant les trois quarts de l'échelle » (Perrenoud, 1995, p.122) de notation. Ainsi, les élèves considérés comme *faibles* – par rapport à l'ensemble du groupe-classe – obtiennent difficilement la moyenne. Dès lors, si cette dernière est particulièrement élevée, certains changements vont s'opérer pour éviter « d'entacher la légitimité même de l'évaluation et de l'évaluateur » (Bressoux et Pansu, 2003, p.67). Au niveau du barème, les enseignants peuvent être tentés de le « découper artistiquement » (Perrenoud, 1995, p.122) afin d'obtenir une moyenne socialement acceptable. Il existe donc, d'après Bressoux et Pansu (2003, p.25), une « stratégie derrière la notation », qui consiste à discriminer certains élèves. Nous en déduisons qu'une distribution correspondant à une courbe en J est rejetée par ce dernier groupe.

Les résultats sont donc mitigés ; seule la moitié des enseignants accepte une telle moyenne sans effectuer le moindre changement. Tous les autres se disent surpris, indécis ou opposés à cette distribution. Cela nous étonne passablement, car le canton de Neuchâtel distingue deux niveaux dans les branches principales. En français, les classes sont homogènes, c'est-à-dire qu'elles

³⁰ Les résultats obtenus pour la question 10 peuvent être consultés à la page 57.

³¹ La page 24 de notre travail aborde cette notion-ci.

regroupent des élèves possédant des compétences plus ou moins similaires. Même si, comme l'avancent Bressoux et Pansu (2003, p.20), « le jugement et la notation sont plus sévères quand la classe est forte », il est déconcertant d'aboutir à une répartition des notes aussi marquée.

Dès lors, il devient urgent de mettre l'évaluation au service de l'élève. Au sein d'une même classe, tous les apprenants sont capables d'atteindre les objectifs ; cela ne doit ni influencer négativement les enseignants ni les contraindre à modifier le barème. Une bonne moyenne montre simplement que le travail du professionnel et celui de l'apprenant étaient adéquats. Finalement, si un enseignant se base sur des outils pédagogiques, il est aisé de prouver aux acteurs scolaires que les notes attribuées étaient méritées, et ce sans entacher sa légitimité.

Les pratiques correctives sont rarement imposées. Leclercq et al. (2004, p.227) réproouvent la liberté de l'enseignant au sein de sa classe, qui a tendance à être totale. En effet, il « administre les épreuves comme il l'entend, il choisit la matière et le sujet des interrogations, il choisit leur forme, leur moment, leur durée, leur importance sur la note finale, il choisit les critères et les normes qui détermineront son jugement professoral ». Nos données nous permettent de constater que 26 répondants considèrent que leur pratique leur est propre³². Selon nous, ce résultat n'est pas anormal puisqu'une séquence peut être préparée et transmise de diverses façons. Chaque épreuve va donc naturellement refléter le travail de l'enseignant.

Alors que quatre personnes sont soumises à un règlement de l'établissement scolaire, 22 autres ont relevé la bonne collaboration entre pairs. Ceci est judicieux pour assurer une cohérence au sein du collège. De plus, le fait de s'associer entre collègues permet de perfectionner ses propres pratiques. En effet, c'est l'occasion de réaliser des épreuves communes, de discuter des exigences, d'instaurer collectivement des objectifs, des critères et des indicateurs, de multiplier les points de vue sur la correction et de réduire sa propre subjectivité.

Ainsi, nous constatons que celles et ceux qui enseignent le français dans le canton de Neuchâtel, tout en gardant une certaine indépendance, s'associent volontiers avec leurs collègues. Cette manière de faire leur permet en outre de parfaire leurs propres pratiques correctives.

Lorsqu'un enseignant évalue, il recourt soit à une interprétation normative soit à une interprétation critériée. Lors d'une épreuve de grammaire, le fait de comparer plusieurs copies ensemble (quatre personnes) et de corriger sans matériel particulier (treize autres) conduit à une

³² Les résultats de la question 9 peuvent être consultés à la page 58.

interprétation normative³³. Cette dernière peut mener l'enseignant à comparer les élèves entre eux. Dès lors, la tentation est forte de « se laisser influencer par des facteurs ou des dimensions qui n'ont rien à voir avec les apprentissages visés par l'évaluation » (Berthiaume et al., 2011, p.1 ; Bressoux, 2002) ; l'attractivité physique, l'origine ethnique, le genre ou encore la couleur de peau sont des éléments qui peuvent influencer la notation. Cela n'est pas anodin puisque « la pratique pédagogique peut favoriser l'adaptation scolaire de l'enfant, mais aussi être un facteur de stress lors des contrôles et des évaluations » (Esparbès-Pistre et al., 2015, p.91). La comparaison entre copies et la correction spontanée relèvent « d'un processus empirique, souvent spontané (voire instinctif), et basé sur des impressions ou des critères implicites » (Roegiers, 2004, p.44). Ces deux procédés ne peuvent donc convenir pour attribuer des notes aux élèves.

A contrario, il est possible de définir leur performance par rapport aux objectifs ; c'est le dessein de l'interprétation critériée. En y recourant, « les indices de difficulté et de discrimination prennent une signification différente, sinon moindre, qu'en évaluation normative » (Morissette, 1997, p.98). C'est le cas lorsque les enseignants se basent sur une liste d'objectifs (16 répondants) et exploitent une grille de correction (15 autres). L'évaluation devient alors « un processus intentionnel, systématique, basé sur des critères explicites et orientés vers une prise de décision » (Roegiers, 2004, p.45). Nous ne sommes donc plus dans une correction instinctive, mais dans un processus raisonné qui permet une meilleure objectivité.

Une personne précise que pour effectuer une correction, elle se base, entre autres, sur les objectifs minimaux proposés par le Plan d'études romand. Cela nous semble pertinent pour réaliser une épreuve adaptée. Toutefois, il est indispensable que cette dernière « prenne appui sur une réflexion didactique approfondie à propos des objets à évaluer et des formats de tâches à utiliser pour cette évaluation » (Falardeau et al., 2016, p.114). Bien que le Plan d'études romand soit considéré comme un référentiel, il ne dit pas clairement ce qu'il faut évaluer et comment. Autrement dit, il ne fournit pas le cheminement permettant d'arriver à une compréhension sur le long terme. L'enseignant devrait donc évaluer pour assurer une progression sur l'année et sur tout le parcours scolaire des élèves, et non pas parce qu'il faut nécessairement des notes.

Nous avons donc 16 enseignants qui recourent exclusivement à une interprétation critériée et 10 répondants qui se limitent à une interprétation normative ; 7 personnes alternent entre les

³³ Les éléments de réponse obtenus pour la question 11 sont observables à la page 59.

deux. Le résultat est plutôt encourageant. Néanmoins, nous considérons qu'il faudrait amplifier le recours aux critères pour évaluer un travail de grammaire. Une correction spontanée et instinctive peut mener à certaines dérives inconscientes, comme celle d'attribuer une note qui ne reflète pas la performance réelle de l'élève.

L'interprétation critériée étant idéale pour corriger tous types de travaux, il convient de la mettre en place de façon adéquate. A cet égard, une liste d'objectifs et une grille d'évaluation sont deux outils pédagogiques pertinents.

Les objectifs sont fréquemment exploités par notre population d'étude³⁴. Cet aspect est très positif puisqu'ils sont étroitement liés aux grilles d'évaluation. En effet, si « on commence à parler d'évaluation critériée, c'est que l'on n'attend plus que l'élève réalise un score donné à une épreuve, mais qu'il satisfasse à un certain nombre de critères, liés à la maîtrise d'objectifs » (Roegiers, 2004, p.72). Ces objectifs doivent non seulement être formulés, mais également distribués et discutés avec les élèves. Si l'enseignant « escamote cette étape, il risque, faute de points de repères explicites, d'affaiblir son enseignement ainsi que la qualité de son évaluation et de sa rétroaction auprès des élèves » (Morissette, 1997, p.89). Que ce soit pour évaluer une tâche complexe ou un travail plus technique, nos résultats ont montré que celles et ceux qui enseignent le français recourent beaucoup à cet outil.

Selon Roegiers (2004, p.174), des « recherches en docimologie ont montré de tous temps que les correcteurs ne s'entendent pas sur l'importance relative des critères ». Leur élaboration par les enseignants n'étant pas innée, il est appréciable de constater que nos répondants en utilisent souvent. Même si les indicateurs et les seuils de réussite doivent aussi être pris en considération, le critère « est avant tout un point de repère pour l'évaluation d'une tâche, que ce soit l'autoévaluation ou l'hétéroévaluation » (Roegiers, 2004, p.72). Les critères sont donc pertinents pour l'élève et pour l'enseignant. En effet, si toutes les grilles d'évaluation présentaient « des critères explicites, acceptés et compris de tous, subdivisés en parties suffisamment simples pour que des jugements valables puissent être rendus » (Morissette, 1997, p.94), elles réduiraient drastiquement les divergences entre les correcteurs.

Les critères sont précieux pour les apprenants, et ce à plusieurs niveaux. Un élève qui prend connaissance des objectifs, des critères, des indicateurs et des seuils de réussite « effectue des meilleures performances à l'examen, parce qu'il sait comment orienter son effort dans la

³⁴ Les résultats de la question 12 ont été décrits aux pages 60 et 61.

préparation de l'examen » (Roegiers, 2004, p.214). De plus, un apprenant étant en mesure de s'auto-évaluer va développer son autonomie. Isimat-Mirin (2007) encourage l'autonomie des élèves puisque cela leur apprend à gérer leur stress, que ce soit au niveau du découragement ou de la peur de l'échec. 30 répondants distribuent fréquemment, voire toujours des objectifs. En revanche, les grilles d'évaluation le sont moins souvent ; notre population d'étude le fait majoritairement *parfois* (13 enseignants). Les élèves n'ont donc pas toujours accès à ce dernier outil pédagogique qui, pourtant, pourrait être une aide non négligeable pour réviser ou pour s'auto-évaluer. Suite à cela, nous maintenons le constat que nous avons formulé dans notre partie descriptive : les grilles d'évaluation sont avant tout destinées au corps professoral. L'utilité qu'elles peuvent avoir pour les élèves est encore méconnue, voire ignorée.

Selon nous, la discussion des objectifs et de la grille d'évaluation entre le correcteur et l'apprenant devrait être systématique. Romainville (2011, p.7) insiste sur ce point puisqu'il suggère que « chaque enseignant, dans le respect de sa liberté académique, explicite ses objectifs d'enseignement et les communique de manière claire et transparente » à ses élèves. Avant l'épreuve, la discussion permet de clarifier les exigences et d'insister sur les critères minimaux. Après l'évaluation, c'est l'occasion de revenir sur les éléments ayant été plus ou moins bien maîtrisés par l'apprenant ; cela le fait progresser. Zakari (2013, p.261) donne l'exemple des systèmes scolaires au Danemark et en Suède, dans lesquels « l'apprentissage est moins sanctionné par des notes que par des observations sur les points à améliorer ou à revoir par exemple ». Ainsi, un « changement de point de vue sur le feedback pourrait par exemple être travaillé » (Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi & Stephan, 2015, p.13) au sein des établissements scolaires. Nous précisons toutefois que la discussion dont nous parlons « ne concerne que l'élève lui-même et n'a, en aucune manière, à être rendue publique auprès des autres élèves de la classe » (Merle, 2002, p.35). Ainsi, il est possible d'octroyer quelques minutes de discussion par élève pendant que les autres se concentrent sur une activité.

Il est donc fondamental que chaque apprenant reçoive les outils nécessaires pour réviser de manière adéquate. Même si notre population d'étude exploite judicieusement les objectifs, nous pensons que les grilles d'évaluation pourraient être davantage distribuées et discutées en classe.

Le métier d'enseignant doit être dynamique. Si les pratiques correctives d'un professionnel restent inchangées durant toute une année scolaire, voire d'une année à une autre, les élèves vont s'y habituer et « se borner à acquérir non pas les compétences transférables mentionnées dans les plans d'études, mais les conduites censées les manifester dans la pratique de l'évaluation scolaire » (Perrenoud, 1995, p.117). Il ne s'agit évidemment pas de piéger les

élèves, mais de mener une réflexion constante pour éviter l'instauration d'une routine. Dès lors, il est important de transformer et de clarifier régulièrement ses propres pratiques correctives. Nous sommes satisfaits des résultats obtenus puisque nos répondants montrent une volonté d'évolution professionnelles constante³⁵. Seules quatre personnes n'ont pas cherché à parfaire leurs pratiques correctives depuis le début de l'année scolaire.

Les perspectives de changement sont nombreuses. A titre d'exemple, Zakari (2013, p.91) préconise l'instauration « d'autres modalités d'évaluation, plus personnalisées ». Quant aux grilles d'évaluation, Roegiers (2004, p.269) considère qu'elles peuvent « procurer un appui aux enseignants débutants, ou à ceux qui veulent (doivent) changer leurs pratiques d'évaluation ». Les grilles sont donc un outil pédagogique intéressant puisqu'elles amènent l'enseignant à changer son regard sur l'évaluation.

Selon nous, il est fondamental que les épreuves proposées soient adaptées au niveau de chaque classe. Par conséquent, quelques modifications des pratiques au cours d'une année scolaire sont indispensables. Visiblement, notre population d'étude partage notre avis.

Suite aux éléments que nous venons d'analyser, il semblerait normal que celles et ceux qui enseignent le français se disent satisfaits de leurs propres pratiques correctives. C'est le cas puisque 28 répondants se situent en-dessus de la moyenne³⁶. Pour certains, ce contentement trouve sa source dans les résultats, qui correspondent aux attentes des élèves et à leurs capacités ; cela semble effectivement traduire de bonnes pratiques. Néanmoins, il convient de faire preuve de prudence, car presque « la moitié des jeunes en Suisse sont fréquemment, voire très fréquemment, en situation de stress et que plus de la moitié d'entre eux souffrent fréquemment, voire très fréquemment, de la pression à la performance au cours de leur formation ou dans la vie active » (Güntzer et Kaspar, 2015, p.34). Ce n'est pas parce que les élèves ont obtenu la note qu'ils convoitaient qu'ils ne sont pas stressés. Certains apprenants se fixent des standards de performance tellement élevés qu'ils peinent à atteindre la perfection ; le stress est omniprésent. Selon eux, un investissement important doit les mener à obtenir la note maximale. Cela peut être problématique, car si un élève n'y arrive pas, il peut « avoir l'impression qu'il n'atteindra jamais – sinon rarement – ces standards et qu'il est peu compétent » (Bouffard et al., 2015, p.119). Cette anxiété peut avoir pour effet de diminuer leur capacité d'apprentissage.

³⁵ Les éléments de réponse obtenus à la question 13 peuvent être consultés aux pages 61 et 62.

³⁶ Les résultats des questions 19 et 20 sont disponibles aux pages 62 et 63.

Une autre personne précise qu'une grille, aussi précise soit-elle, sera toujours négociée par les élèves. Selon nous, la discussion / la négociation d'un tel outil peut être profitable³⁷. Le but n'est pas de créer une grille parfaite qui éradiquerait toute subjectivité ; cela « ne semble en définitive de l'ordre ni du possible ni du souhaitable » (Romainville, 2011, p.6). Il est donc naturel que les apprenants souhaitent discuter des exigences et négocier certains points qui leur semblent moins importants que d'autres. N'oublions pas que « les correcteurs ont des sensibilités variables par rapport aux différents critères de correction » (Roegiers, 2004, p.178) ; cela peut également être le cas entre l'enseignant et l'élève.

Nous sommes néanmoins conscients que l'instauration de bonnes pratiques prend du temps et que ce n'est pas quelque chose d'aisé. Comme l'a précisé un de nos répondants, la réforme du cycle 3 a compliqué l'évaluation. Il est donc fondamental que l'enseignant recoure à certains outils qui peuvent, dans une moindre mesure, lui simplifier les choses. Une pratique peut, selon deux personnes de notre étude, toujours être améliorée. Nous sommes du même avis : les enseignants sont et seront toujours en apprentissage par rapport aux leçons et aux évaluations. Notre population d'étude n'est donc pas fermée au changement. Au contraire, nous constatons une importante réflexion de la part de nos répondants au niveau de leurs pratiques correctives, et ce peu importe leur degré de satisfaction.

Selon Allen et al. (2013), il est important que des interventions soient mises en place avant que les difficultés ressenties par les élèves ne soient trop importantes ; l'anxiété devient alors difficile à traiter. La solution que nous avons proposée a été bien acceptée par notre population d'étude. Une grande majorité de nos répondants, soit 24 d'entre eux, est prête à recourir davantage aux grilles d'évaluation pour réduire le stress des élèves³⁸. Cela est extrêmement positif, car « les élèves qui se sentent respectés et valorisés par leur enseignant sont plus enclins à accepter de relever des défis et à persévérer dans leurs efforts pour les surmonter, ce qui améliore leurs apprentissages » (Lévesque-Guillemette et al., 2015, p.181). En recourant, aussi souvent que possible, à une interprétation critériée, les apprenants ne sont plus placés dans une situation de compétition permanente. En effet, les éléments composant les grilles – critères, indicateurs, seuils de réussite – « ne visent pas à distinguer les élèves forts des élèves faibles. Ils sont conçus en vue de vérifier que chaque élève a appris ce qu'il devait apprendre avec le degré de maîtrise recherché » (Morissette, 1997, p.98).

³⁷ Nous avons d'ores et déjà abordé cet aspect-ci à la page 79.

³⁸ Les résultats de notre question 16 sont disponibles à la page 63.

Après avoir analysé les résultats obtenus à la question 8³⁹, nous avons exprimé notre difficulté à estimer le véritable degré d'inquiétude des enseignants par rapport au stress de leurs élèves. Nous profitons des éléments de réponse que nous venons de présenter pour revenir sur nos propos. Même si celles et ceux qui enseignent le français se disent peu inquiets, ils sont tout de même prêts à modifier et/ou clarifier leurs pratiques correctives pour neutraliser ce phénomène de stress. Le bien-être des apprenants n'est donc pas ignoré, mais recherché et souhaité.

Cette partie-là nous a permis de constater que les pratiques correctives des enseignants de français du canton de Neuchâtel sont bonnes ; elles sont changeantes et dynamiques. Même si la moitié de nos répondants est encore influencée par une distribution en forme de courbe de Gauss, la collaboration entre collègues et la volonté d'évolution professionnelle constante peut amener certaines modifications bénéfiques pour l'enseignant et pour l'élève.

Nous avons proposé à notre population d'étude une solution pour diminuer le stress des apprenants lors d'évaluations notées, à savoir l'instauration plus fréquente de grilles d'évaluation. Cette possibilité d'amélioration a été bien accueillie ; cela prouve que celles et ceux qui enseignent le français sont conscients que la modification de certaines pratiques peut jouer un rôle important dans la prévention et la protection du stress scolaire chez leurs élèves.

3.3.3 Leur utilisation des grilles d'évaluation

« L'utilisation de la performance de chaque élève comme critère pour déterminer la note comporte de nombreux avantages » (Morissette, 1997, p.107). En effet, les grilles sont non seulement pertinentes pour corriger des copies, mais également pour clarifier les exigences professorales. Il s'agit d'un outil « facilitant la structuration des contenus à transmettre et guidant la recherche d'une progression didactique optimale. Pour les étudiants, c'est une synthèse qui leur précise les attentes de l'enseignement et prédétermine l'attention portée à ce qui sera dit en cours » (Berthiaume et al., 2011, p.8). Les grilles sont donc précieuses pour les enseignants et pour les élèves. Nos répondants partagent cet avis puisqu'ils en apprécient la transparence (25 personnes) et la fiabilité (18 autres)⁴⁰. Seules deux personnes prennent le contre-pied en relevant leur manque d'utilité. Au premier abord, ce dernier avis est difficile à comprendre puisque sans les grilles, les enseignants se laissent facilement « entraîner par leur

³⁹ Ceux-ci ont été analysés à la page 73.

⁴⁰ Les éléments de réponse obtenus pour la question 14 ont été présentés et discutés dès la page 64.

première impression, parfois superficielle, et une ou deux erreurs influencent, parfois de façon déterminante, la note qu'ils attribuent à l'élève. Ils font dès lors échouer des élèves qui devraient pourtant réussir » (Roegiers, 2004, p.184). L'utilité qu'ont les grilles d'évaluation est, selon nous, incontestable.

Une précision apportée par cinq enseignants nous amène à approfondir notre analyse. Il s'avère qu'un tel outil manque de pertinence selon les épreuves. Nous ne partageons pas leur avis puisqu'une grille, qu'elle soit critériée ou de correction, « répond à un souci de standardisation de la correction » (Roegiers, 2004, p.269) ; leur intérêt ne se limite donc pas à un genre d'épreuve en particulier. Même si ces deux grilles ne sont pas identiques, elles font bénéficier, les enseignants et les élèves, des mêmes avantages de pertinence, d'objectivité et de transparence.

Les avantages que nous venons d'énumérer sont profitables aux élèves. Lorsqu'ils connaissent les exigences, ils savent comment orienter leurs efforts ; leur confiance en eux est ainsi augmentée. Nous souhaitons également rappeler que les apprenants sont conscients qu'ils sont jugés sur leur personne⁴¹. En effet, l'évaluation leur permet « de percevoir les attentes et le jugement du maître, non seulement sur leurs travaux et leurs performances scolaires, mais également sur leurs comportements, leur motivation et leur personne. Les évaluations traduisent ainsi le jugement que porte l'école sur les élèves » (Wentzel et al., 2013, p.10). Un peu plus d'1/3 de notre population d'étude estime que les grilles d'évaluation rendent les élèves plus confiants. Un seul répondant considère qu'elles n'ont aucun impact sur eux. Ce dernier point de vue s'avère incorrect puisqu'un tel outil permet « de réduire conjointement le niveau de stress, de malaise et de tension, voire de souffrance chez de nombreux élèves » (Zakari, 2013, p.92). Cet avis suggère que l'utilisation de ces grilles n'est pas maîtrisée par l'enseignant.

Malgré tout, certains enseignants hésitent à recourir à un tel outil, car ils croient que son élaboration « est compliquée et qu'elle prend trop de temps » (Morissette, 1997, p.6). Cet inconvénient a effectivement été relevé par sept répondants ; pour deux personnes, cet élément est malheureusement rédhibitoire. Nous trouvons cela dommage, car cette décision se fait au détriment de l'élève, qui aurait besoin de cet outil pour progresser et être rassuré. De plus, même si les débuts peuvent être chaotiques et prendre du temps, sur la durée, la mise en place de grilles d'évaluation sera indubitablement plus aisée. Depuis plusieurs années, « les chercheurs en évaluation s'accordent sur l'importance de définir précisément les objets évalués, ainsi que

⁴¹ Cet aspect-ci a été mis en exergue aux pages 25 et 26.

des critères qui précisent les qualités attendues » (Falardeau et al., 2016, p.28). Dès lors, l'élaboration d'un tel outil ne devrait plus être une option puisqu'il revêt une importance considérable d'un point de vue didactique.

Un autre répondant se dit satisfait des grilles, car les résultats sont *meilleurs*. Ce terme est, selon nous, inapproprié puisqu'il révèle le problème de l'interprétation normative. Si les notes sont réellement supérieures, c'est que lors de corrections sans grilles, l'enseignant prend malheureusement en compte d'autres éléments que la performance individuelle. Dès lors, nous parlerions davantage de *résultats plus justes* puisqu'un tel outil pédagogique permet, selon une autre personne, de réduire les injustices et les inégalités entre les élèves. Grâce aux grilles, le niveau de fiabilité est effectivement accru : le « jugement de l'enseignant est davantage stable d'un étudiant à l'autre, quel que soit le moment auquel a lieu l'évaluation ou encore la personne qui procède à l'évaluation, à condition que les divers évaluateurs aient discuté de la grille » (Berthiaume et al., 2011, p.4). Ainsi, il est étonnant de constater que, pour un répondant, les résultats obtenus grâce à cet outil pédagogique sont rarement fiables. Selon nous, cet enseignant devrait peut-être recourir à une correction plurielle. Cela lui permettrait de vérifier si ses collègues n'évaluent pas « différemment les performances d'un seul et même élève » (Nicaise, 2002, p.135). Afin de prouver qu'un jugement sur l'élève n'intervient pas, il faudrait idéalement faire intervenir le regard d'un pair qui ne connaît pas les élèves.

Nous reconnaissons néanmoins l'inconvénient avancé par deux personnes, à savoir que les grilles manquent de flexibilité. Autrement dit, après les avoir distribuées, elles sont difficiles à modifier. Selon nous, lors de rares occasions, il est possible de rectifier cet outil pédagogique ; ces remaniements doivent évidemment être transmis aux élèves. Toutefois, cela ne doit pas devenir une habitude.

Ainsi, les choix pour effectuer une correction ne doivent pas être arbitraires. Pour garantir la rigueur de l'évaluation, il semble indispensable « de procéder de manière systématique et transparente, notamment en respectant certaines règles dans le choix des critères et des indicateurs. Et il faut bien sûr s'assurer que l'information recueillie sur laquelle reposent les conclusions de l'évaluation est la "vraie" information » (Roegiers, 2004, p.54). Autrement dit, l'enseignant doit porter son jugement sur la performance individuelle de l'élève. Les éléments de réponse obtenus nous permettent de constater que la majorité de notre population d'étude perçoit positivement les grilles d'évaluation ; leurs avantages sont largement reconnus.

La pertinence de cet outil pédagogique pour corriger des épreuves en français est donc avérée.

Pourtant, huit personnes considèrent qu'elles ne le sont peu / pas⁴². A l'inverse, 16 enseignants considèrent qu'elles sont importantes, voire très importantes. De plus, la majorité de notre population d'étude (22 personnes) gravite autour de la moyenne, c'est-à-dire que les choix de réponse 3, 4 et 5 ont été privilégiés. Le résultat est assez curieux puisque les avantages des grilles d'évaluation sont largement reconnus ; il semble y avoir un décalage entre la théorie et la pratique.

A plusieurs reprises, une partie de notre population d'étude a souligné la futilité des grilles de correction par rapport aux grilles critériées. Ainsi, nous pensons que ceci explique la disparité des résultats. Cela nous amène à apporter davantage de précisions concernant leurs similitudes et leurs différences.

Alors qu'une grille critériée est « un tableau qui détaille à la fois les critères utilisés pour interpréter la preuve d'apprentissage fournie par l'étudiant dans un travail écrit ou une présentation orale, et les indicateurs ou niveaux de performance possibles pour chaque critère », une grille de correction correspond davantage à « une liste de réponses acceptées » (Berthiaume et al., 2011, p.3). Au premier abord, cette dernière semble soumise à peu de contraintes. Pourtant, il est nécessaire qu'elle « soit détaillée » (Roegiers, 2004, p.207) et qu'elle comprenne des critères et des indicateurs.

Nous l'avons répété de nombreuses fois dans notre travail : les grilles sont indispensables pour attribuer une note aux élèves. Mais leur intérêt réside également dans leur potentiel à pouvoir « diagnostiquer de façon précise les difficultés de l'élève, et à y remédier » (Roegiers, 2004, p.186). Elles sont donc utiles pour les évaluations sommatives à fonction de certification, de régulation et d'orientation⁴³.

N'oublions pas que la note est sous la responsabilité du professionnel, « ce qui ne l'interdit pas de consulter, de vérifier, de se renseigner. En dernier ressort, cependant, l'enseignant doit en répondre, jusque devant les tribunaux si nécessaire (ce qui se produit de plus en plus souvent) » (Morissette, 1997, p.104-105). Il est donc nécessaire que toutes les évaluations répondent aux exigences de pertinence, de validité et de fiabilité⁴⁴. Chaque membre du corps professoral doit pouvoir « démontrer que l'élève maîtrise effectivement ce qu'il est censé maîtriser » (De Ketele et Gerard, 2005, p.17). En d'autres termes, il « doit pouvoir prouver que la note attribuée à l'élève constitue un résumé exact, pertinent et significatif du niveau atteint dans la maîtrise de

⁴² Les éléments de réponse obtenus pour la question 15 peuvent être consultés à la page 65.

⁴³ Toutes trois ont été expliquées aux pages 16 et 17.

⁴⁴ Ces exigences ont été explicitées aux pages 17 et 18.

l'ensemble des objectifs du programme » (Morissette, 1997, p.104-105), et donc que le jugement n'est pas arbitraire. Dès lors, il nous semble compliqué de prouver cela sans recourir à des outils pédagogiques concrets ; les grilles d'évaluation répondent à ce besoin. Nous encourageons donc fortement notre population d'étude à en exploiter davantage pour tous types de travaux.

Afin que notre dispositif et les éléments qui le composent soient plus concrets pour nos répondants, nous leur avons soumis notre propre grille critériée⁴⁵. Celle-ci peut être utilisée pour évaluer un texte argumentatif en français. En outre, il nous importait de mettre en pratique les éléments théoriques que nous avons mis en exergue et de connaître l'avis des enseignants de français du canton de Neuchâtel.

Nous avons commencé par choisir des critères. Cette première étape n'est pas anodine puisque le critère est « une qualité, un point de vue selon lequel on se place pour apprécier une situation : corriger une copie d'élève, évaluer si un élève a acquis une compétence, prendre une décision à son propos » (Roegiers, 2004, p.183). Puisque la qualité prime sur la quantité, trois critères différents ont été mis en place. Ils ont ensuite été détaillés à l'aide d'indicateurs. Cette seconde étape participe « à l'objectivation d'une partie du travail subjectif qui sera celui de l'évaluateur ». La dernière étape nous a mené à déterminer le nombre de seuil de réussite. Puisque trois seuils constituent le minimum pour l'élaboration d'une grille, nous avons choisi ce chiffre-là.

Malgré le travail réalisé, notre grille pourrait évidemment être perfectionnée. Comme l'a proposé un de nos répondants, une section *Commentaires* pourrait être ajoutée. Nous pourrions également davantage hiérarchiser nos critères et/ou ajouter un critère de perfectionnement supplémentaire tel que la présentation générale ou l'originalité. Une section consacrée aux progrès réalisés pourrait aussi être utile. D'après Roegiers (2004, p.313), il est nécessaire que les grilles « ne soient pas parachutées au hasard, mais qu'elles correspondent à des compétences de base soigneusement définies pour couvrir l'ensemble des acquis d'une année dans une discipline donnée ou dans un champ disciplinaire donné ». Dès lors, l'outil pédagogique que nous avons élaboré ne s'inscrit pas dans une séquence. Par conséquent, il est et restera un exemple.

⁴⁵ Celle-ci peut être consultée aux pages 32 et 33.

Ce dernier semble néanmoins approprié puisque 27 personnes avancent qu'elles utilisent déjà / utiliseraient une grille similaire⁴⁶. Alors que trois répondants ne souhaitent pas donner leur avis, trois autres ne recourent / ne recourraient pas à un tel outil. Ces différents retours nous poussent à persévérer dans l'élaboration des grilles d'évaluation. Même si leur préparation peut être chronophage, notre priorité est de brider notre propre subjectivité, c'est-à-dire de « lui imposer des limites et développer des procédures garantissant qu'elle se déploie dans des proportions acceptables » (Romainville, 2011, p.6). Cela assure non seulement le bien-être de nos apprenants, mais accroît également notre propre satisfaction professionnelle. Finalement, un tel outil nous permet de repérer « les élèves qu'il convient d'aider en priorité » (Roegiers, 2004, p.186). Autrement dit, nous ne voulons pas avantager certains élèves au détriment des autres. Pour finir, nous avons demandé à nos répondants d'explicitier les raisons pour lesquelles ils n'utilisent pas / ne souhaiteraient pas utiliser une grille comme la nôtre. Toutes leurs justifications ayant d'ores et déjà été discutées au cours du travail, il ne nous semble pas pertinent d'y revenir. En effet, notre population d'étude a de nouveau relevé l'utilité et la praticité de cet outil pour l'enseignant et pour l'élève, l'atténuation de la subjectivité liée à la diminution des inégalités entre les élèves, mais aussi leur insignifiance pour certains types de travaux et leur manque de fiabilité dans certains cas.

La plupart de nos répondants reconnaissent les avantages que revêtent les grilles d'évaluation. Elles permettent, entre autres, une meilleure objectivité professorale et une compréhension accrue des exigences de la part des élèves. Néanmoins, une petite minorité estime que cet outil comporte certains inconvénients qui, dans de rares cas, sont rédhibitoires. Cela est regrettable puisque l'enseignant joue « un véritable rôle éducatif en réintroduisant les notions de bien-être et de maîtrise de soi à côté de celle de compétence ; l'école redevient alors un lieu d'écoute, de connaissance et d'expression de soi aussi bien pour le pédagogue que pour l'apprenant » (Isimat-Mirin, 2007, p.8). Les grilles d'évaluation favorisent non seulement le bien-être de l'apprenant, mais également sa confiance en soi.

Nous constatons également que celles et ceux qui enseignent le français ont tendance à sous-estimer l'importance d'une grille de correction pour évaluer un travail écrit technique (grammaire, orthographe, conjugaison). En revanche, ils reconnaissent l'intérêt des grilles

⁴⁶ Les questions 17 et 18 sont disponibles aux pages 66 et 67.

critériées pour corriger des tâches plus complexes (expressions écrites et orales). Visiblement, presque 82% de notre population d'étude en utilise déjà et/ou souhaiteraient le faire davantage.

3.3.4 Réponse à la problématique et retour sur les hypothèses

Au cours de notre travail, nous avons décrit et cherché à comprendre le regard qu'ont les enseignants de français sur leurs pratiques correctives au secondaire 1 dans le canton de Neuchâtel. Il convient donc de revenir à notre question de recherche et à nos hypothèses. Ces dernières, rappelons-le, étaient guidées par nos lectures sur le sujet.

Nos répondants ont une conscience aiguë du niveau de stress de leurs élèves ; ils sont 32 à en avoir décelé depuis août 2019. Les exigences scolaires, bien que profitables aux apprentissages, peuvent mettre les élèves en difficulté ; certains signes le prouvent.

Celles et ceux qui enseignent le français ont su en repérer un certain nombre, mais également agir en conséquence ; plusieurs formes de soutien social ont été instaurées. Nous approuvons cela puisque les jeunes apprenants ont besoin de sentir qu'ils ont « une valeur en tant qu'individu (visibilité), d'être accueillis pour ce qu'ils sont et non pour ce que nous voulons qu'ils soient » (Gaillard, 2018, p.149). Dès qu'on se soucie d'eux, les élèves ont une meilleure perception de l'école et développent une plus grande confiance en eux ; ceci conduit à une diminution de leur stress.

A contrario, le corps professoral considère que ce phénomène fait partie de la scolarité, qu'il est *naturel*. Comme l'avance Dewulf (2012, p.88), les « tensions et le stress font partie de la vie. On ne peut les éviter ». A cet égard, le degré d'inquiétude des enseignants face au stress scolaire de leurs élèves s'avère peu élevé.

Même si les pratiques correctives des enseignants de français sont globalement bonnes, certaines d'entre elles pourraient encore être perfectionnées. Il est par exemple fondamental que les grilles d'évaluation soient préférées aux corrections spontanées et à celles ayant pour but de comparer les élèves entre eux ; toutes deux mènent inévitablement à certaines dérives. En outre, les enseignants sont encore particulièrement attachés à leur moyenne socialement acceptable. Pourtant, nous avons remarqué que notre population d'étude se soucie réellement des élèves, quitte à mettre en priorité leur bien-être. Les enseignants sont nombreux à avoir relevé que certaines pratiques correctives sont / peuvent être profitables aux apprenants. A cet égard, 24 répondants seraient prêts à modifier certaines pratiques correctives si cela avait le pouvoir de réduire le stress des élèves lors d'évaluations notées.

Malgré quelques améliorations qui nous semblent nécessaires, tous les éléments mis en exergue nous amènent à infirmer notre première hypothèse :

H1 : Les effets qu'ont les pratiques correctives sur le stress scolaire des élèves sont méconnus, voire peu pris en considération par les enseignants.

Les grilles critériées sont très fréquemment exploitées par nos répondants pour corriger une tâche complexe (81,8% des personnes utilisent ou utiliseraient une grille critériée comme la nôtre). En revanche, lors d'évaluations plus techniques, les grilles de correction le sont moins ; pour quelques personnes, elles sont inutiles. Pourtant, toutes deux revêtent la même importance : elles conduisent à une standardisation de la correction, contiennent des éléments identiques et comportent les mêmes avantages.

Même si 15 personnes utilisent des grilles de correction pour évaluer un travail écrit de grammaire, 17 enseignants recourent à une interprétation normative. En outre, la moitié des répondants cherche encore à obtenir une distribution en forme de courbe de Gauss ; ceci s'oppose à une interprétation critériée. De plus, l'outil pédagogique qu'est la grille d'évaluation pourrait encore être perfectionné et mener à des discussions plus fréquentes entre l'enseignant et les apprenants.

Les résultats varient sensiblement entre les questions, mais également entre les deux types de grilles d'évaluation, nous ne confirmons ni n'infirmons notre seconde hypothèse :

H2 : L'exploitation des grilles d'évaluation n'est pas une pratique courante chez les évaluateurs.

Notre population d'étude a su relever tous les avantages des grilles d'évaluation. En effet, 55 propositions positives ont été cochées contre 10 négatives. Parmi ces dernières, sept concernent le temps qu'elles prennent à élaborer. Néanmoins, seules deux personnes considèrent que cet élément est rédhibitoire.

De manière générale, nous pouvons relever une volonté d'évolution professionnelle constante de la part du corps professoral. Les membres qui le composent sont satisfaits de leurs propres pratiques. Toutefois, cela ne les empêche pas de chercher à transformer et/ou à clarifier leurs manières de faire au cours de l'année scolaire. En effet, 72,7% des répondants recourraient davantage à un tel outil pédagogique si cela avait le pouvoir de diminuer le stress des élèves en situation d'évaluation notée.

L'élaboration de grilles d'évaluation ne rencontrant pas de résistance particulière pour la grande majorité du corps professoral, nous ne pouvons qu'infirmier notre troisième hypothèse :

H3 : L'utilisation des grilles d'évaluation comme possibilité d'amélioration ne sera pas rejetée, mais rencontrera néanmoins une résistance. En effet, les enseignants sont conscients que cette pratique prend davantage de temps qu'une correction *spontanée*.

Au vu des éléments de réponse obtenus, nous affirmons que les enseignants de français sont conscients que la modification de certaines pratiques correctives joue un rôle important dans la prévention et la protection du stress scolaire chez leurs élèves. Ce constat est encore renforcé par l'infirmation de deux de nos hypothèses.

Malgré cela, il est possible que ces résultats n'aient pas l'impact espéré sur le long terme. Comme l'avance Gaillard (2018, p.225), comprendre « nous est facile, changer nos habitudes nous est très difficile, car elles relèvent d'un façonnement sociétal que nous vivons comme un ensemble d'instincts ». Nous espérons toutefois avoir fait naître une réflexion chez ces professionnels de l'enseignement.

3.4. APPORTS ET LIMITES DE LA RECHERCHE

Avant de débiter l'écriture de notre travail, nous avons fait de nombreuses recherches. Nous avons notamment constaté que beaucoup d'études portent sur le stress et sur le *burnout*, qui ont longtemps été considérés comme *propres à l'adulte*. Depuis quelques années, un intérêt s'est développé pour ces phénomènes chez l'enfant et chez l'adolescent, notamment en milieu scolaire. En revanche, très peu de recherches portent sur la manière dont les enseignants perçoivent le stress de leurs élèves. En outre, aucune étude n'interroge les enseignants sur l'impact qu'ils peuvent avoir sur le stress des apprenants.

Dumont et Leclerc (2007) insistent beaucoup sur les stratégies préventives ; celles-ci permettent d'éviter le développement et/ou l'intensification du phénomène de stress chez les jeunes. Il semble donc nécessaire d'outiller les élèves, mais également les enseignants. Autrement dit, il importe de fournir « aux établissements scolaires des moyens concrets pour mieux gérer le stress des élèves. Des programmes novateurs y sont proposés (*DéStresse et Progresse* ; *Funambule* ; *Pour une gestion équilibrée du stress*) ainsi que des modèles prometteurs de prévention et d'intervention issus de la thérapie cognitive comportementale dans le traitement de l'anxiété et du stress » (Dumont, Leclerc et Massé, 2015, p.1-2).

Dès lors, nous espérons avoir contribué à la recherche en apportant quelques éclaircissements sur ce phénomène de stress en milieu scolaire.

Concernant les limites de notre travail, nous avons remarqué qu'il n'était pas toujours aisé d'interpréter certains éléments de réponse. D'après Poisson (1983, p.372-373), « la personne qui fait appel à l'approche quantitative est portée à croire que la somme de nombreux comportements observables suffit pour produire la connaissance de l'être humain et de la réalité sociale dans laquelle il évolue ». Ainsi, notre dispositif ne saurait mener à une compréhension profonde du phénomène décrit. Afin d'approfondir notre analyse, nous aurions pu recourir à des entretiens ou à des focus group. Des échanges sur l'évaluation, sur la manière de l'appliquer et sur les raisons expliquant de telles pratiques auraient pu apporter une touche plus qualitative à notre recherche.

Finalement, même si nous sommes satisfaits du nombre de personnes ayant participé à notre étude, d'après Class et Schneider (2018, p.125), lors d'une recherche quantitative sous forme de questionnaire, le « minimum est de 40 participants, 100 est un bon chiffre et 200 une quantité excellente ». Toutefois, nous ne pouvons pas obliger les enseignants à donner suite à notre demande ; un courrier électronique peut être facilement oublié ou mis de côté. Le nombre de réponses dépend donc du bon vouloir du corps professoral et des directions, ce qui apporte une limitation supplémentaire à notre travail.

CONCLUSION

Ce mémoire avait pour ambition de décrire et de comprendre le regard qu'ont les enseignants de français sur leurs pratiques correctives au secondaire 1. Ce but était intrinsèquement lié à notre volonté de faire prendre conscience au corps professoral que les élèves ressentent du stress lors d'évaluations notées et que ce phénomène peut empirer et perturber le fonctionnement global des jeunes. Le dispositif que nous avons mis en place nous a permis d'atteindre l'objectif que nous nous étions fixé.

Ces deux dernières années, nous avons eu l'occasion de collaborer avec plusieurs enseignants, et donc de prendre connaissance de leurs pratiques correctives. Même si la plupart étaient satisfaisantes, d'autres se sont révélées discutables. En effet, nous avons remarqué que certaines personnes manquaient cruellement d'objectivité et que les apprenants étaient souvent comparés entre eux. Afin de respecter la hiérarchie entre *élèves forts* et *élèves faibles*, les barèmes étaient sans cesse remodelés et les notes ne correspondaient pas toujours aux performances réelles. Les élèves étant conscients de cela, ils perdaient confiance en eux et leur stress augmentait.

Nous nous sommes donc interrogé sur la véritable intention des notes. Nous ne savions pas si les évaluations notées avaient pour but de faire progresser les élèves ou si elles visaient à les classer du meilleur au moins bon. Nous ignorions également si certaines pratiques, que nous qualifierions de *critiquables*, étaient courantes ou si elles concernaient uniquement quelques enseignants.

Nos interrogations ont trouvé leurs réponses. Même si les épreuves ont encore pour but de classer les élèves entre eux, leur finalité première est de les faire apprendre et progresser. Cela peut sembler paradoxal. Cependant, nous pensons que les changements s'opèrent petit à petit et que les enseignants sont encore influencés par certaines habitudes ; celles-ci demeurent ancrées et acceptées au sein des établissements scolaires. A titre d'exemple, le fait d'établir un classement entre les élèves d'une même classe semblait totalement normal il y a quelques années. Même si cette pratique est encore d'actualité, elle perd gentiment de son attrait aujourd'hui. En effet, plusieurs de nos répondants recourent encore à une interprétation normative et souhaitent toujours obtenir une distribution en forme de courbe de Gauss. Toutefois, ces personnes-là ne sont pas une majorité.

La plupart des enseignants de français ont de bonnes pratiques correctives : ils collaborent avec leurs pairs, multiplient les points de vue sur la correction, mettent en place et utilisent des outils

pédagogiques, tels que les objectifs et les grilles d'évaluation, et cherchent à transformer et/ou à clarifier leurs propres pratiques correctives au cours d'une année scolaire. Ces pratiques prouvent que les enseignants font preuve de soutien social. Que ce soit pour gérer une situation anxieuse ou pour prévenir le phénomène de stress chez les élèves, le corps professoral agit en conséquence. Il est notamment disposé à effectuer certains changements pour le bien-être des jeunes. A cet égard, notre solution visant à utiliser plus fréquemment des grilles d'évaluation a été très bien reçue par notre population d'étude.

Tous ces éléments nous ont non seulement permis d'infirmier deux de nos hypothèses, mais également d'affirmer que celles et ceux qui enseignent le français sont conscients que la modification de certaines pratiques correctives joue un rôle important dans la prévention et la protection du stress scolaire chez les élèves.

Malgré ces bons résultats, nous encourageons notre population d'étude à recourir davantage aux grilles d'évaluation. Nous souhaitons également que les objectifs, les critères, les indicateurs et les seuils de réussite soient davantage transmis et discutés avec les élèves ; ceux-ci ont besoin de ces éléments pour préparer une évaluation de manière adéquate et pour progresser.

D'ailleurs, il serait intéressant d'« attirer davantage l'attention des adolescents sur le soutien qui leur est offert et notamment le soutien qu'ils peuvent recevoir de la part des enseignants » (Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi, Antonietti & Stephan, 2015, p.149). A cet égard, une étude comparative entre le soutien effectif des enseignants et celui ressenti par les élèves pourrait être pertinente.

Notre recherche nous a donc permis de nous rassurer et de démentir certaines informations théoriques. En effet, les pratiques *critiquables* dont nous parlions précédemment ne sont pas légion. Toutefois, notre travail interroge uniquement des enseignants de français. Dès lors, nous ne pouvons qu'encourager l'élaboration d'une étude similaire à la nôtre qui s'appliquerait à d'autres branches scolaires. Il est fort probable que les problèmes que nous avons relevés en français soient encore plus visibles au sein de classes hétérogènes.

Au vu des résultats, nous continuerons non seulement à créer et à utiliser des grilles d'évaluation, mais également à perfectionner nos propres pratiques correctives. D'après Lebert-Charron et al. (sous presse), le bien-être scolaire doit être mis au centre de la pédagogie ; tel est notre objectif.

« Contrairement aux apparences, l'évaluation n'est pas une torture médiévale ». Cette citation de Perrenoud (1989, p.3) nous permet de conclure notre travail en insistant sur le point suivant :

les évaluations n'ont pas pour but de nuire aux élèves, mais de les mener à la réussite. Pour ce faire, l'enseignant doit les motiver, les faire progresser et les aider à renforcer leur confiance en eux. En fonctionnant ainsi, il met véritablement l'évaluation au service de l'élève.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Allen, J., Creswell, C., & Murray, L. (2013). Prevention of anxiety disorders. In P. Graham & S. Reynolds (Eds), *Cognitive Behaviour Therapy for Children and Families* (Cambridge Child and Adolescent Psychiatry, p.323-334). Cambridge: Cambridge University Press.

Berthiaume, D., David, J., & David, T. (2011). Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée : repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2), 1-12.

Bouffard, T., Marquis-Trudeau, A., & Vezeau, C. (2015). Etude longitudinale du rôle du soutien conditionnel parental dans l'anxiété d'évaluation de l'élève. *Education et francophonie*, 43(2), 113-134.

Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice : les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : Les étudiants et la culture*. Paris: Les Editions de Minuit.

Bressoux, P. (2002). *Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction*. Note de synthèse pour Cognitique : Programme Ecole et Sciences Cognitives.

Bressoux, P., Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris: PUF.

Class, B., Schneider, D. (2018). *Manuel de recherche en technologie éducative*. TECFA, Université de Genève. Consulté à l'adresse : http://tecfa.unige.ch/guides/methodo/manuel_wiki/Manuel_de_recherche_en_technologie_educative-2016-12-5.pdf

Courtois, R., Réveillère, C., Paüs, A., Berton, L., & Jouint, C. (2007). Liens entre stressseurs, santé psychique et premières consommations de tabac et d'alcool à la préadolescence. *L'Encéphale*, 33, 300-309.

Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., ...Barnekow, V. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey. (Health Policy for Children and Adolescents, No. 6)*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

De Ketele, J.-M., Gerard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1-26.

De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV(1), 25-37.

De Singly, F. (2012). *Le questionnaire : L'enquête et ses méthodes* (3^e édition). Paris: Armand Colin.

Dewulf, D. (2012). *Mindfulness : la pleine conscience pour les ados*. Bruxelles: De Boeck.

Dumont, M., Plancherel B. (dir.) (2001). *Stress et adaptation chez l'enfant*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Dumont, M., Leclerc, D. (2007). Chronicité du stress : adaptation psychosociale et résultats scolaires à l'adolescence. *Revue francophone du stress et du trauma*, 7(3), 173-182.

Dumont, M., Leclerc, D., & Massé, L. (2015). Le stress à l'école. *Éducation et francophonie*, 43(2), 1-5.

Dumont, M., Leclerc, D., Massé L. & McKinnon S. (2015). Etude de validation du programme *Funambule* : pour une gestion équilibrée du stress des adolescents. *Éducation et francophonie*, 43(2), 154-178.

Esparbès-Pistre, S., Bergonnier-Dupuy, G., & Cazenave-Tapie, P. (2015). Le stress scolaire au collège et au lycée : différences entre filles et garçons. *Education et francophonie*, 43(2), 87-112.

Falardeau, E., Dolz, J., Dumortier, J.-L., & Lefrançois, P. (dir.) (2016). *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique*. Namur, Belgique: Presses universitaires de Namur.

Felouzis, G., Charmillot, S. (2017). Les inégalités scolaires en Suisse. *Social change in Switzerland*, 8, 1-13.

Fenneteau, H. (2007). *Enquête : Entretien et questionnaire* (2^e édition, Les topos. Eco/gestion). Paris: Dunod.

Fonds des Nations unies pour l'enfance. (2013). *La pauvreté des enfants en perspective : Vue d'ensemble du bien-être des enfants dans les pays riches. Bilan Innocenti 11*. Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, Florence.

Gaillard, J.-P. (2018). *Enfants et adolescents en grande difficulté : la révolution sociothérapeutique*. Paris: ESF sciences humaines.

Gauthy-Sinéchal, M., Vandercammen, M. (2010). *Etudes de marchés, méthodes et outils*. Bruxelles: De Boeck.

Gosselin, M.-J., Turgeon, L. (2015). Prévention de l'anxiété en milieu scolaire : les interventions de pleine conscience. *Education et francophonie*, 43(2), 50-65.

Graziani, P., Swendsen, J. (2004). *Le stress : émotions et stratégies d'adaptation*. Paris: Nathan Université.

Güntzer, A., Kaspar, T. (2015). *Trop de stress, trop de pression. Comment les jeunes suisses gèrent le stress et la pression à la performance*. Bâle: Fondation Jakob.

Hamre, B. K., Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes Through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.

Isimat-Mirin, M. (2007). *Se détendre pour mieux apprendre*. Lyon: Chroniques sociales.

Klem, A. M., Connell, J. P. (2004). Relationships Matter : Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.

Lebert-Charron, A., Boujut, E., Beaudoin, M., & Quintard, B. (sous presse). Du stress au *burnout* scolaire : définitions, déterminants psychosociaux, évaluation et pistes de prévention. *Pratiques psychologiques*.

Leclercq, D., Nicaise, J., & Demeuse, M. (2004). Docimologie critique : des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves. Dans M. Demeuse (dir.), *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation* (p. 273-292). Liège : Les éditions de l'université de Liège.

Le Roy, J., Pierrette, M. (2012). *Petit manuel méthodologique du questionnaire de recherche : de la conception à l'analyse*. Paris: Enrick Editions.

Lévesque-Guillemette, R., Bouffard, T., & Vezeau, C. (2015). Les liens entre le jugement de l'enseignant sur les biais d'autoévaluation de compétence de l'élève et la qualité de leur relation. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(2), 179-197.

Luisoni, M., Monnard, I. (2018). Pratiquer l'évaluation sommative au sortir de la formation initiale : quelles tensions, quelles prescriptions ? *Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 4(1), 67-86.

Meirieu, P. (2017). Filles, garçons... Des préjugés tenaces. *L'école des parents*, 624(3), 16-17.

Merle, P. (2002). L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire : contribution à une sociologie des relations maître-élèves. *Revue française de pédagogie*, 139, 31-51.

Meylan, N., Doudin P.-A., Curchod-Ruedi, D., & Stephan, P. (2015). Burnout scolaire et soutien social : l'importance du soutien des parents et des enseignants. *Psychologie française*, 60(1), 1-15.

Meylan, N., Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., Antonietti, J., & Stephan, P. (2015). Stress scolaire, soutien social et *burnout* à l'adolescence : quelles relations ? *Education et francophonie*, 43(2), 135-153.

Morissette, D. (1997). *Guide pratique de l'évaluation sommative : gestion des épreuves et des examens*. Bruxelles: De Boeck.

Moyne, A., Barthod-Malat, Y., & Kubiszewski, V. (2018). Stress scolaire des collégiens et des lycéens : effet de l'appréhension de l'orientation et de la pression de la note. *Pratiques psychologiques*, 24(2), 177-194.

Nicaise, J. (2002). De la non-objectivité du jugement professoral en matière d'évaluation des performances des élèves. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 133-148.

Oller-Perret, C., Walburg, V. (2018). L'impact du burnout scolaire sur les comportements d'alcoolisation des adolescents. *Psychologie française*, 63(3), 319-326.

Perrenoud, P. (1989). L'évaluation entre hier et demain. *Coordination*, 35, 3-5.

Perrenoud, P. (1995). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (2^e éd.). Paris: ESF.

Perrenoud, P. (2005). L'évaluation des élèves, outil de pilotage ou pare angoisse ? *Cahiers pédagogiques*, 438, 14-16.

Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 369-378.

Poizat, J.-C. (2010). Le système éducatif, entre idéal de justice et compétition sociale : faut-il mettre un terme à l'« hypocrisie scolaire » ? *Le Philosophoire*, 33, 101-109.

Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation : des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles: De Boeck.

Romainville, M. (2011). Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2), 1-9.

Saltzman, A. (2017). *Trouver son refuge intérieur. Apaiser stress et émotions chez les enfants et ados grâce à la pleine conscience*. Bruxelles: De Boeck.

Stevanovic, B., Grousseau, P., & de Saint-Albin, A. (2016). Orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons au collège. Evaluation d'un dispositif de sensibilisation aux métiers non-traditionnels. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 49(1), 91-119.

Toczek, M.-C. (2005). Réduire les différences de performances selon le genre lors des évaluations institutionnelles, est-ce possible ? Une première étude expérimentale... *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(4), 439-460.

Turgeon, L., Gosselin, M.-J. (2015). Les programmes préventifs en milieu scolaire auprès des enfants et des adolescents présentant de l'anxiété. *Education et francophonie*, 43(2), 30-49.

Van Campenhoudt, L., Marquet, & J., Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* (5ème édition). Paris: Dunod.

Vilatte, J.-C. (2007). *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*. Laboratoire Culture & Communication, Université d'Avignon, 1-56. Consulté à l'adresse: http://www.ins.tn/sites/default/files/pdf_actualites/vilatte-methodologie-enquete-questionnaire.pdf.

Walburg, V., Zakari, S., & Chabrol, H. (2014). Rôle du *burnout* scolaire dans les idées de suicide des adolescents. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 62(1), 28-32.

Wentzel, B., Faivre, J.-P., Meia, J.-S., Bear, J.-P., Guermann, S., Tessaro, W., ...Mamie, I. (2013). Evaluation et orientation à l'école. *Enjeux pédagogiques : bulletin de la Haute école pédagogique de Berne, du Jura et de Neuchâtel*, 21, 1-44.

Zakari, S., Bendahman, H. (2011). Syndrome d'épuisement scolaire et dépression à l'adolescence : étude qualitative auprès d'une vingtaine de lycéens français. *Les Collectifs du Cirp*, 2, 318-329.

Zakari, S. (2013). *Syndrome d'épuisement scolaire et dépression à l'adolescence* (thèse de doctorat en psychologie, Université de Strasbourg, France). Récupérée du site archives-ouvertes.fr : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01124165/document>.

ANNEXES

ANNEXE 1 : LE QUESTIONNAIRE

L'évaluation notée

Le questionnaire qui suit s'insère dans un projet de recherche de la HEP-BEJUNE.

Les diverses questions ne visent aucunement à juger les méthodes de chacun ; il est anonyme et les données seront traitées de manière confidentielle.

Dans le questionnaire, l'emploi du masculin générique n'a d'autres fins que celle d'alléger le texte.

Le temps de remplissage est d'environ 12-15 minutes. Je vous remercie d'ores et déjà pour le temps que vous y consacrerez !

***Obligatoire**

Questions introductives

1. 1. Combien d'années d'expériences professionnelles avez-vous en tant qu'enseignant-e (indiquez le nombre d'années arrondi à l'unité inférieure) ? *

2. 2. A quel niveau du Cycle 3 enseignez-vous cette année en français ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Niveau 1
 Niveau 2
 Les deux

Passer à la question 3

Le stress

3. 3. Pensez-vous que le stress dans le cadre de l'école affecte aussi bien les élèves que les enseignants ? *

Une seule réponse possible.

- Oui, tous deux sont touchés de manière égale
 Les élèves en souffrent davantage que les enseignants
 Selon moi, les élèves ne sont pas stressés
 Les enseignants en souffrent davantage que les élèves
 Je n'ai pas d'avis sur la question

4. 4. Selon vous, à quel point le stress des élèves en situation d'évaluation notée fait-il partie de la scolarité ? *

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5 6 7

 Il ne fait pas du tout partie de la scolarité Il fait totalement partie de la scolarité

5. 5. Depuis le début de l'année scolaire, pensez-vous avoir détecté du stress chez certains de vos élèves en situation d'évaluation notée ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non
 Je ne sais pas / Je ne suis pas sûr(e)

6. 6. Si vous avez répondu favorablement à la question précédente, veuillez préciser un ou deux signes vous ayant alerté

7. 7. Vous remarquez qu'un de vos élèves est particulièrement stressé face à une évaluation à venir. Comment réagissez-vous ? *

8. 8. De manière générale, à quel point le stress des élèves en situation d'évaluation notée vous préoccupe-t-il ? *

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5 6 7
 Pas du tout Beaucoup

Passer à la question 9

Vos pratiques lors d'évaluations notées

9. 9. Votre manière de corriger des travaux écrits relève... *

Plusieurs réponses possibles.

- D'un règlement de l'établissement où vous enseignez actuellement.
 D'une entente commune entre collègues de l'établissement.
 D'une pratique qui vous est propre.

Autre : _____

10. Comment réagissez-vous si tous les élèves de la classe réussissent un test et que la moyenne de classe est supérieure à 5 ? *

11. 11. Qu'utilisez-vous pour corriger, par exemple, un travail écrit de grammaire ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Une grille de correction
 Je compare plusieurs copies ensemble
 Je me base sur ma liste d'objectifs
 Je fais une correction "spontanée" (sans matériel particulier)

Autre : _____

12. 12. Dans quelle mesure les pratiques suivantes vous sont-elles familières en termes de fréquence d'utilisation ? *

Une seule réponse possible par ligne.

	Toujours	Fréquemment	Parfois	Rarement	Jamais
Distribution d'une liste d'objectifs aux élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discussion des objectifs avec les élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mise en place de critères de réussite	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Élaboration d'indicateurs pour préciser les critères	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mise en place de seuils de réussite (ex. excellent - satisfaisant - insuffisant)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Élaboration d'une grille critériée / de correction	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Distribution et discussion d'une grille critériée / de correction aux élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. 13. Depuis le début de l'année scolaire, avez-vous réfléchi à transformer et/ou clarifier vos pratiques correctives ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non
 De manière occasionnelle
 Je ne sais pas

Proposition d'une grille d'évaluation

14. 14. Comment percevez-vous les grilles critériées / de correction ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Je ne sais pas ce qu'est une grille critériée /de correction
 Elles me paraissent peu utiles, voire inutiles
 Elles prennent trop de temps à élaborer
 Elles n'ont aucun impact sur les élèves
 Elles permettent une trop grande transparence vis-à-vis des élèves
 Elles permettent une meilleure transparence vis-à-vis des élèves
 Elles permettent une évaluation plus fiable
 Grâce à elle(s), l'élève est plus confiant face aux évaluations

Autre : _____

15. 15. Selon vous, à quel point les grilles critériées / de correction sont-elles importantes pour corriger des travaux écrits de français ? *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	
Elles ne sont pas du tout importantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Elles sont indispensables

16. 16. Si cela avait le pouvoir de diminuer le stress des élèves en situation d'évaluation, seriez-vous prêts à utiliser plus fréquemment, voire toujours, des grilles critériées / des grilles de correction ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non
 Je ne sais pas

Nous vous proposons ci-dessous une grille critériée (sur 27 points) pouvant être utilisée pour évaluer un texte argumentatif en français (ex. écriture d'une pétition par les élèves)

	Excellent	Satisfaisant	Insuffisant
1. Caractéristiques du genre			
- Le thème de la pétition apparaît	Le thème de la pétition est clairement précisé (3pts)	Le thème de la pétition est peu clair (2pts)	Le thème de la pétition n'apparaît pas (1pt)
- La prise de position est explicite et stable	La prise de position est ferme et argumentée tout au long du texte (3pts)	La prise de position manque parfois de constance (2pts)	L'élève ne prend pas position / La prise de position n'est pas stable (1pt)
- La pétition fait mention de son auteur et du destinataire	L'auteur et le destinataire apparaissent dans la pétition (3pts)	L'auteur ou le destinataire n'apparaît pas (2pts)	L'auteur et le destinataire n'apparaissent pas (1pt)
2. Argumentation			
- Structure argumentative (introduction, arguments, exemples et conclusion)	Bonne structure argumentative (3pts)	La structure argumentative est satisfaisante (2pts)	Peu ou pas de structure argumentative (1pt)
- Hiérarchisation des arguments selon leur ordre d'importance	L'enchaînement des arguments est logique et pertinent (3pts)	L'enchaînement des arguments manque parfois de logique (2pts)	Les arguments ne s'enchaînent pas correctement (1pt)
- Absence de contradictions entre les arguments et entre les arguments et la prise de position	Pas de contradictions (3pts)	Apparition de légères contradictions (2pts)	Les arguments ont tendance à se contredire ou à contredire la prise de position initiale (1pt)
- Des paragraphes délimitent les arguments	Des paragraphes sont clairement définis (3pts)	Les paragraphes sont définis la majeure partie du temps (2pts)	Absence de paragraphes (1pt)
3. Vocabulaire			
- Des connecteurs logiques établissent un lien entre différents arguments	Des connecteurs logiques rendent la lecture fluide et agréable (3pts)	Utilisation correcte des connecteurs logiques (2pts)	Peu ou pas de connecteurs logiques (1pt)
- Utilisation de modalisateurs pour marquer la subjectivité de l'auteur	La subjectivité de l'auteur est marquée à l'aide d'indices (3pts)	La subjectivité de l'auteur est présente, mais peu marquée (2pts)	Des modalisateurs marquant la subjectivité sont absents (1pt)

17. 17. Utilisez-vous déjà ou utiliseriez-vous ce type de grille ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non
 Sans avis

18. 18. Justifiez votre réponse précédente en indiquant les raisons pour lesquelles vous le faites déjà, le feriez sans doute ou ne souhaiteriez pas le faire. *

19. 19. Quel est votre degré de satisfaction concernant vos pratiques lors d'évaluations notées ? *

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5 6 7

Je ne suis pas satisfait(e) Je suis très satisfait(e)

20. 20. Commentaires concernant la question précédente

Passer à la question 21

Propositions

21. 21. Que pourriez-vous proposer comme éléments permettant de diminuer le stress des élèves en situation d'évaluation notée ?

22. 22. Autres commentaires

Le questionnaire est maintenant terminé. En cliquant sur "Envoyer", vos réponses seront définitivement transmises.
 Nous vous remercions pour le temps accordé.

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

ANNEXE 2 : LES RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE

L'évaluation notée

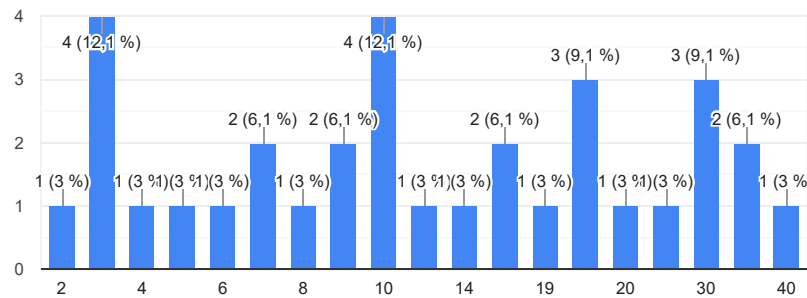
33 réponses

[Publier les données analytiques](#)

Questions introductives

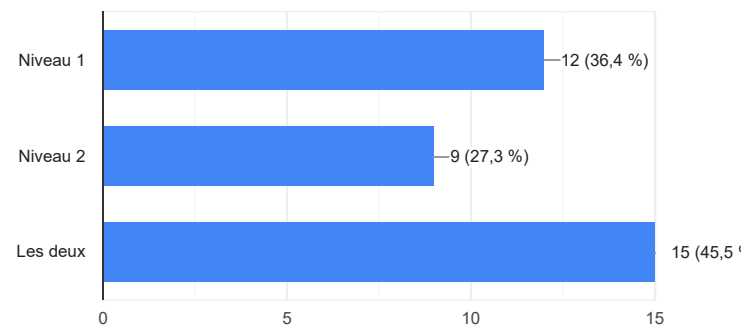
1. Combien d'années d'expériences professionnelles avez-vous en tant qu'enseignant-e (indiquez le nombre d'années arrondi à l'unité inférieure) ?

33 réponses



2. A quel niveau du Cycle 3 enseignez-vous cette année en français ?

33 réponses

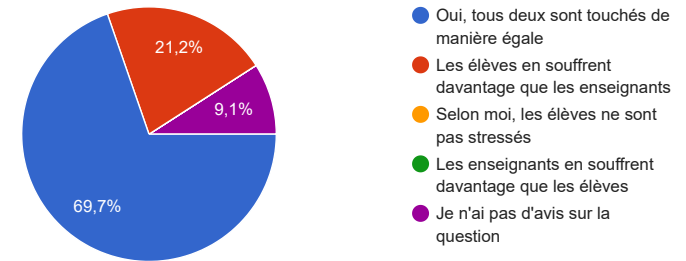


Le stress



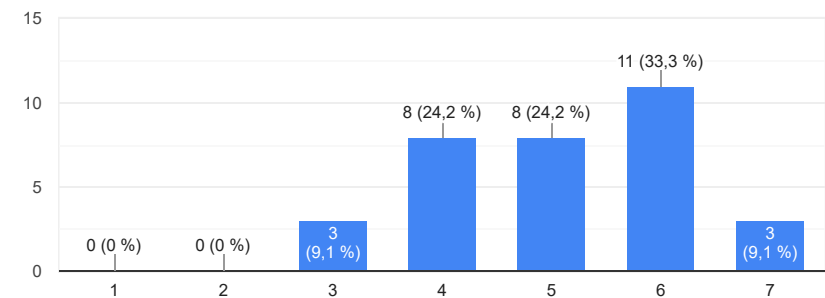
3. Pensez-vous que le stress dans le cadre de l'école affecte aussi bien les élèves que les enseignants ?

33 réponses



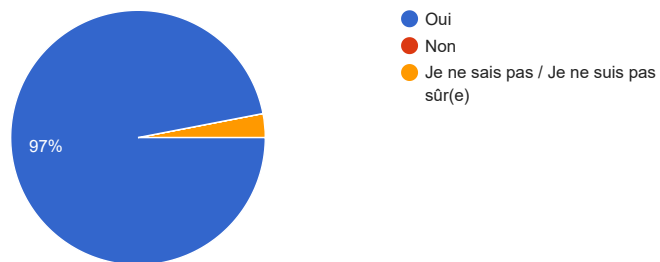
4. Selon vous, à quel point le stress des élèves en situation d'évaluation notée fait-il partie de la scolarité ?

33 réponses



5. Depuis le début de l'année scolaire, pensez-vous avoir détecté du stress chez certains de vos élèves en situation d'évaluation notée ?

33 réponses



6. Si vous avez répondu favorablement à la question précédente, veuillez préciser un ou deux signes vous ayant alerté

31 réponses

L'élève dépasse le temps imparti et s'accroche à sa feuille ou encore l'élève pose beaucoup de questions sur les consignes.

gestes nerveux, l'élève signale qu'il est stressé, difficulté à s'exprimer à l'oral

Nervosité apparente, peur de ne pas réussir, peur de la réaction des parents si épreuve pas réussie.

Nervosité, agressivité, angoisse, questions sans fin sur les objectifs et la matière.

perte de moyen geste nerveux

pleurs, trous de mémoire

une certaine fébrilité avant de recevoir le test

Absence lors des tests, pleurs lors d'évaluation orale...

7. Vous remarquez qu'un de vos élèves est particulièrement stressé face à une évaluation à venir. Comment réagissez-vous ?

33 réponses

J'essaie de le rassurer

J'entame une discussion avec lui et je mets en place quelques mesures

Je m'approche, lui demande de respirer profondément et de m'expliquer le problème.

Je tente de dédramatiser la situation

J'essaie de le rassurer. Je le fais respirer profondément avant de commencer.

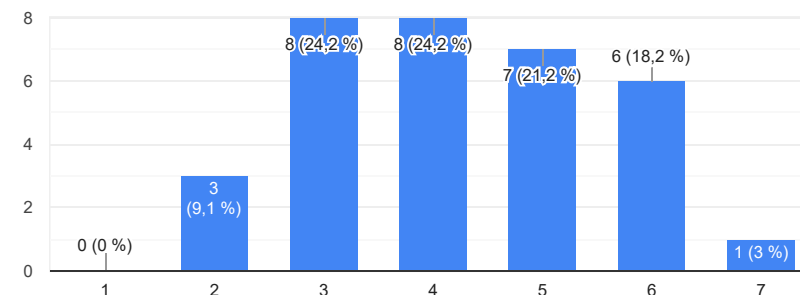
Je passe vers l'élève pour tenter de le rassurer et l'encourage à continuer et à faire de son mieux.

rassurer de manière individuelle en rappelant qu'il a le temps, aiguiller dans les exercices pour redonner un rythme de travail,

pause et on respire

8. De manière générale, à quel point le stress des élèves en situation d'évaluation notée vous préoccupe-t-il ?

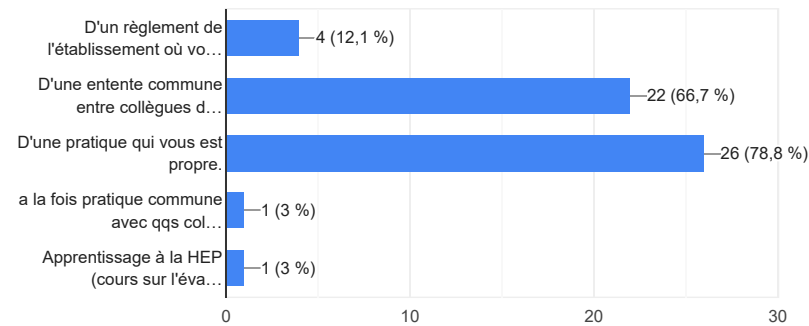
33 réponses



Vos pratiques lors d'évaluations notées

9. Votre manière de corriger des travaux écrits relève...

33 réponses



Comment réagissez-vous si tous les élèves de la classe réussissent un test et que la moyenne de classe est supérieure à 5 ?

33 réponses

Je suis contente que tous aient atteint ces objectifs, mais cela arrive peu souvent

J'oscille entre l'incrédulité (le test était-il trop facile?) et le contentement (ils ont tous compris parfaitement)

Cela n'arrive que très rarement. Je me demande si l'épreuve était adaptée au niveau des élèves.

Je suis satisfaite

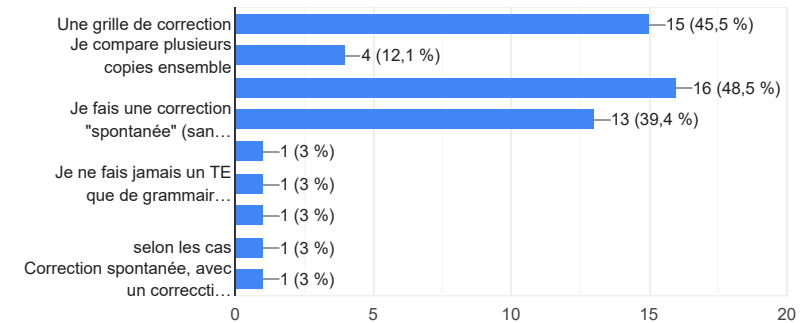
Je me pose des questions sur ce résultat surprenant.

Je félicite les élèves.

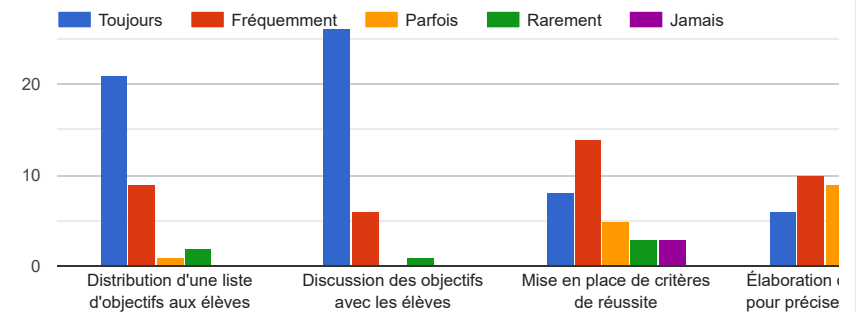
Satisfaction de leurs résultats et de leurs efforts pour apprendre. Je ne tiens pas compte de la moyenne de classe habituellement. Mais ça pousse à s'assurer que la réussite est basée sur des objectifs vraiment atteints, sorte d'analyse post-grade de l'évaluation. Mais ça reste très rapide et peu conséquent car les travaux sont

11. Qu'utilisez-vous pour corriger, par exemple, un travail écrit de grammaire ?

33 réponses

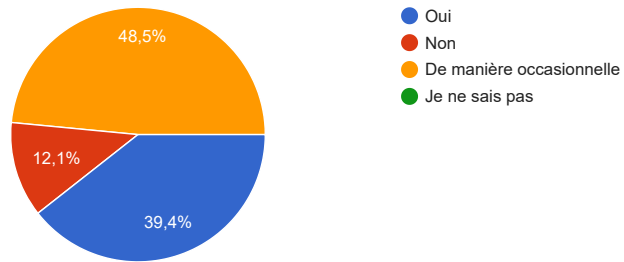


12. Dans quelle mesure les pratiques suivantes vous sont-elles familières en termes de fréquence d'utilisation ?



13. Depuis le début de l'année scolaire, avez-vous réfléchi à transformer et/ou clarifier vos pratiques correctives ?

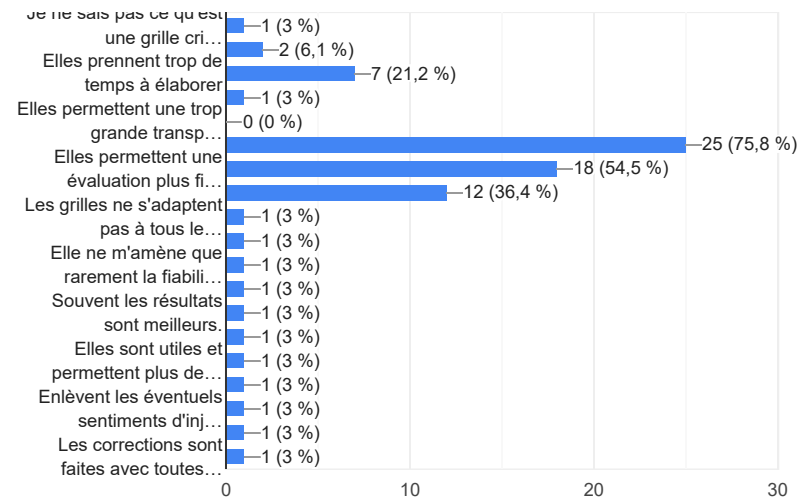
33 réponses



Proposition d'une grille d'évaluation

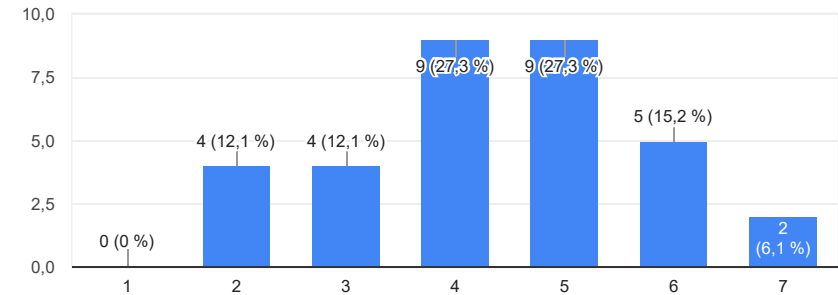
14. Comment percevez-vous les grilles critériées / de correction ?

33 réponses



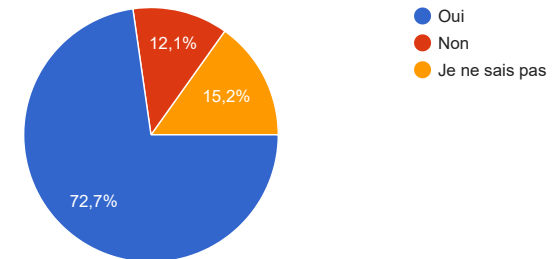
15. Selon vous, à quel point les grilles critériées / de correction sont-elles importantes pour corriger des travaux écrits de français ?

33 réponses



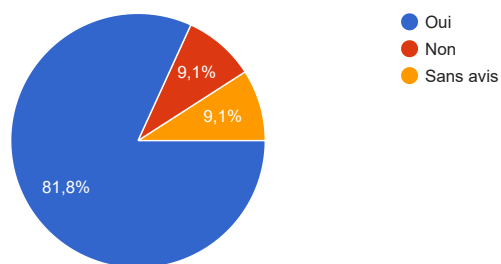
16. Si cela avait le pouvoir de diminuer le stress des élèves en situation d'évaluation, seriez-vous prêts à utiliser plus fréquemment, voire toujours, des grilles critériées / des grilles de correction ?

33 réponses



17. Utilisez-vous déjà ou utiliseriez-vous ce type de grille ?

33 réponses



18. Justifiez votre réponse précédente en indiquant les raisons pour lesquelles vous le faites déjà, le feriez sans doute ou ne souhaiteriez pas le faire.

33 réponses

Parce qu'il y a ,longtemps qu'en expr. écrite ou orale la pertinence de ces grilles est prouvée

Je préfère pour la production écrite laisser un commentaire décrivant les raisons de sa note. Même une grille détaillée manque de compréhension et d'objectivité: qu'entend on par « manque parfois de logique », ou place-t-on la limite entre « légères contractions » et « ont tendance”, etc Au final, ce type de grille est très subjectif. Elle parle tantôt à l'élève quand les items sont très concrets, tantôt elle est opaque pour lui.

Cela permet d'avoir une meilleure évaluation du travail des élèves.

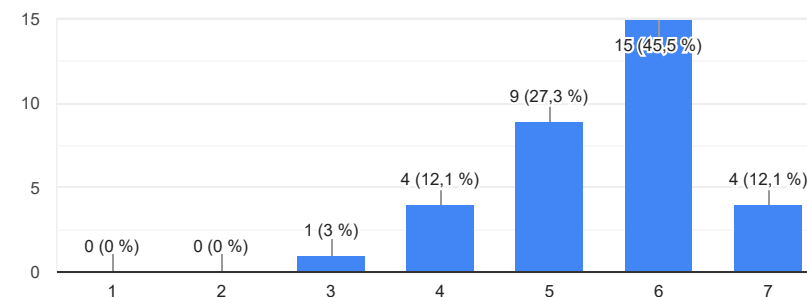
J'utilise ce type de grille lors des corrections de productions écrites ou orales.

J'aboutis presque toujours à la même note que si je corrige des critères beaucoup plus larges.

Les critères d'évaluation sont plus clairs pour les élèves.

19. Quel est votre degré de satisfaction concernant vos pratiques lors d'évaluations notées ?

33 réponses



20. Commentaires concernant la question précédente

7 réponses

On peut bien sûr toujours améliorer sa pratique.

Les élèves connaissent les critères d'évaluation.

Les résultats correspondent la plupart du temps aux capacités des élèves.

Il y a toujours des élèves qui essayeront de négocier en tordant les règles en leur faveur puisqu'il y aura, malgré une grille précise, des questions sujettes à interprétation.

Je suis toujours en apprentissage par rapport aux corrections et au cours enseignés. Je le serai pendant toute ma carrière d'enseignant. C'est une partie de l'intérêt du travail.

Dans l'ensemble, le système de notation marche bien et les élèves le trouvent correcte, la note correspond en général à ce qu'ils attendaient.

La réforme au cycle 3 a compliqué l'évaluation et le partage en 2 niveaux là où le PER en connaît 3 pose problème.

Propositions

Google Forms

21. Que pourriez-vous proposer comme éléments permettant de diminuer le stress des élèves en situation d'évaluation notée ?

22 réponses

Respirer profondément,
Souligner dans la consignes les mots que l'on connaît/ comprend.

Des techniques de relaxation

Des techniques de relaxation devraient faire partie de leurs ressources.

Difficile à dire... Le stress est très différent d'une personne à l'autre.

hypothèse à tester: noter des exercices qui ne sont pas annoncés comme tests, une fois qu'ils sont terminés. Le facteur stress ne joue pas de rôle. Limite, ça ne peut pas fonctionner indéfiniment.

proposer des questions à choix (items indispensables et items facultatifs ou à choix)

Le stress fait partie de la vie...cela prépare les élèves à leur vie professionnelle et ce serait une erreur de vouloir l'éliminer complètement. Nous devons les préparer à

Autres commentaires

6 réponses

L'évaluation en français concerne plusieurs domaines de la langue; pas toujours facile de répondre au questionnaire, qui ne distingue pas cela.

Merci pour cette démarche qui permet aussi de l'autoréflexion.

Votre questionnaire ne met pas en avant les spécificités des évaluations en FRA. Je ne corrige évidemment pas de la même manière une rédaction, un test de grammaire ou encore une dictée...

Il n'y a pas de recette miracle qui résout tous les problèmes, il faut toujours être prêt à s'adapter.

Merci pour votre travail. Je suis intéressé à recevoir un compte-rendu final des statistique et de vos trouvailles

Courage pour votre travail ! :)

