

Développer la confiance en soi à travers une transformation des pratiques d'évaluation

Francine PELLAUD (HEP/PH FR), Philippe GAY (HEPVS)
Gilles BLANDENIER, Philippe MASSIOT (HEP BEJUNE),
Laurent DUBOIS (UNIGE)

Résumé : La confiance en soi est le moteur essentiel de l'apprendre. Mais n'est-elle pas non plus celui de la capacité à prendre des décisions fortes et courageuses face aux multiples urgences auxquelles nous devons faire face ? Dans une optique d'éducation au développement durable et à la transition écologique, voire d'éducation à la condition terrestre, dans quelle mesure le système d'évaluation ne parviendrait-il pas à amener les élèves à développer cette estime de soi nécessaire pour affronter avec sérénité les problèmes actuels et y prendre une part active. Cet article propose des pistes concrètes pour mettre en place une évaluation basée sur le dialogue entre enseignant et élève, qui offrent à ce dernier la possibilité de travailler ses compétences cognitives, métacognitives et émotionnelles.

Mots-clés : confiance en soi, évaluation, éducation au développement durable, compétences émotionnelles, métacognition.

Introduction

Pour être capable de proposer des innovations technologiques favorables à une transition écologique, de s'investir dans des actions concrètes pour lutter contre la crise climatique, d'affirmer ses valeurs, voire de s'opposer à un système politique ou économique, l'individu doit avoir eu l'occasion de développer une confiance en lui et en ses capacités d'apprendre et d'agir. Or, les statistiques - en France - le montrent, les jeunes qui militent pour le climat sont en grande partie - « 72 % ont au moins un de leurs parents qui appartient à la catégorie des cadres et professions intellectuelles supérieures¹ » selon de Cabanes (2019) - issus des classes moyennes aisées. Ces qualités n'ont donc pas été développées à l'école, mais bien dans le milieu familial ou du moins, hors contexte scolaire. Si nous considérons que l'éducation au développement durable est inscrite dans les programmes scolaires depuis plus d'une dizaine d'années en France, ces statistiques tendraient à présenter cette éducation comme un échec du système. En effet, si tel n'était pas le cas, tous les élèves - ou du moins une majorité et, qui plus est, issus de tous les milieux socio-culturels - devraient être en possession des compétences nécessaires pour se mobiliser face à une urgence qui nécessite des changements à tous les niveaux, du supranational à l'individu.

¹ <https://theconversation.com/ces-trois-jeunesses-qui-se-mobilisent-pour-le-climat-113297>

Mais, au-delà de ce manque de représentativité, plusieurs questions restent en suspens. Quelles sont ces compétences qu’auraient dû acquérir ces jeunes ? Comment les définir et les développer ? Et pour quelle finalité ?

Les compétences pour l’élève du 21^e siècle

Nous pouvons distinguer plusieurs types de compétences. Afin de rester en dehors des exigences nationales, nous nous sommes basés sur deux instances supranationales dont les finalités pourraient sembler, a priori, antinomiques. Il s’agit des dix compétences établies par le *World Economic Forum* (WEF) pour 2020 et les compétences qui apparaissent dans les directives formulées par l’Unesco pour son programme Education 2030.

Tableau 1 : Les compétences pour le 21^e siècle

Typologies des compétences	World Economic Forum	Unesco Education 2030
Compétences logico-mathématiques	Résoudre des problèmes complexes	Analyser et résoudre des problèmes
		Faire preuve d’initiative
Compétences créatives	Être créatif	Être créatif, ingénieux, curieux
	Faire preuve de flexibilité cognitive	Persévérant
Compétences émotionnelles / relationnelles	Gérer du personnel	Aptitudes interpersonnelles et sociales de haut niveau
	Négocier	Tolérance, respect
	Se coordonner avec les autres	Collaborer
	Faire preuve d’intelligence émotionnelle	Empathie
	Orientation service (reconnaître les besoins des autres pour y répondre le mieux possible)	Développer les compétences, les valeurs et les attitudes nécessaires pour mener une vie saine et épanouissante
Compétences mixtes - nécessitant plusieurs des compétences précédentes	Juger et prendre une décision	Et prendre des décisions éclairées
	Penser de façon critique	Penser de façon critique

Source : WEF et l’Unesco

De cette comparaison, nous pouvons déjà tirer des conclusions étonnantes. Si le vocabulaire utilisé n’est pas toujours identique, les compétences sont très proches, et elles se situent dans les mêmes typologies que nous avons définies préalablement (Pellaud, Bassin, Blandenier, & Massiot, à paraître). Mais plus étonnant encore, les compétences émotionnelles et relationnelles constituent la moitié de toutes ces compétences réunies. Or, si la « collaboration » est devenue une capacité

incontournable depuis que le socioconstructivisme et les théories du changement conceptuel sont apparus dans les classes et ont été reconnus comme bases théoriques de l'acte d'apprendre, force est de constater que peu de « méthodes » sont proposées pour que cette collaboration se mette en place dans les meilleures conditions et, surtout, qu'elle permette, à travers elle, l'acquisition de toutes ces autres compétences émotionnelles et relationnelles que nous retrouvons dans le tableau 1.

Ces compétences émotionnelles sont également reconnues comme importantes par les praticiens. Lors de nos formations, nous avons questionnés une centaine d'enseignant(es) regroupés dans quatre classes², afin de savoir quelles « qualités » les élèves du 21^e siècle devraient posséder pour affronter la complexité du monde actuel. Les « qualités » une fois définie (par classe), il était demandé d'estimer ce que faisait l'école actuelle pour les développer. L'évaluation se faisait de : pas du tout (--) à beaucoup (++) avec des formes intermédiaires équivalent à « un peu » (+) et « très peu » (-) voire entrave déjà le développement de cette qualité. Le 0 signifie que l'école ne fait rien de spécifique pour favoriser le développement de cette « qualité », mais n'a pas non plus de pratiques qui l'entravent. Nous avons noté 0/+ ou -/0 lorsque les étudiant(es) éprouvaient trop de difficultés à catégoriser de manière précise. Toutes les classes n'ayant pas proposé les mêmes « qualités », certaines cases ne sont pas remplies dans le tableau 2.

Tableau 2 : les « qualités » que devrait posséder l'élève du 21^e siècle

<i>Typologie</i>	<i>L'élève du 21^e siècle devrait être capable de :</i>	<i>Cl.1</i>	<i>Cl.2</i>	<i>Cl.3</i>	<i>Cl.4</i>
Compétences logicomathématiques	Autonome dans le travail	0	-	-	+
Compétences créatives	Adaptation, flexibilité	+	+		-
	Curiosité	0	+	+	-
Compétences émotionnelles/relationnelles	Collaborer/coopérer	0/+		+	+
	Respecter les autres/ tolérance	+	+		+
	Engagement personnel/responsabilité	-/0	-	+	+
Compétences mixtes	Esprit critique	-	-	-	0
	Utiliser l'ensemble de ses capacités/connaissance de soi/flexibilité cognitive/réflexivité	--	-	+	-

Notons encore que la créativité n'a été mentionnée spontanément que par la classe 1, qui a évalué « pas du tout (--) » la participation de l'école à son développement. La question ayant été posée par le chercheur aux trois autres classes, leur évaluation se résume ainsi :

² Ce sondage a été réalisé en Suisse, en 2019, auprès d'une classe de Master en enseignement spécialisé - enseignant (es) déjà praticiens (cl. 1) et de trois classes de Bachelor - formation initiale - en enseignement primaire.

Compétences créatives	Créatif, ouvert d'esprit	--	-	--	-/0
-----------------------	--------------------------	----	---	----	-----

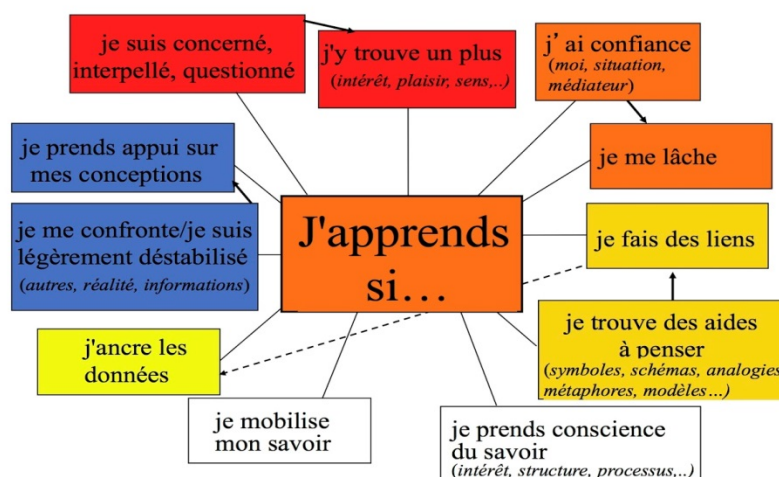
Enfin, bien que reconnus par les participants à ce sondage comme ne devant pas faire partie des « qualités » que devrait posséder l'élève du 21^e siècle, deux classes relèvent que, ce que sait le mieux faire l'école, c'est de développer le conformisme, le respect des règles et le développement d'un « bon consommateur ».

Tout comme pour le premier tableau, nous pouvons constater que les compétences émotionnelles sont très présentes, mais que le système scolaire ne semble pas leur accorder une attention particulière. Si elles apparaissent effectivement à l'école, elles se limitent souvent à cette collaboration demandée par les programmes, qui nécessite, par obligation pourrait-on dire, le respect des autres et la tolérance.

Une grande absente...

La confiance en soi est la grande absente de ces tableaux. Seule une classe de notre sondage la mentionne, en évaluant de manière négative la manière dont l'école participe à son épanouissement. Quant aux compétences du WEF et de l'Unesco, nous pourrions toujours argumenter que la confiance en soi apparaît en filigrane de toutes les autres compétences, puisque, sans elle, les conditions même d'apprentissage sont remises en question. Cela suffit-il pour ne pas la mentionner ou considérer qu'elle est acquise « par défaut » ? Ce n'est pas ce qui ressort de la littérature scientifique. Psychologues comme didacticiens s'accordent pour dire que la confiance en soi se construit et qu'elle doit apparaître comme un objectif clairement défini dans le rôle que s'assigne l'enseignant(e). Nous la retrouvons ainsi dans l'environnement didactique que proposent Giordan et Pellaud (2008).

Figure 1 : Environnement favorable à l'apprendre



Source : Giordan & Pellaud (2008)

Dans leur vision de l'apprendre, le développement de cette confiance est la condition sine qua non de tout apprentissage. C'est grâce à elle que les élèves vont être capables de « lâcher » leurs savoirs antérieurs pour oser transformer leurs conceptions. Elle a également un rôle essentiel dans la manière dont l'élève vivra les confrontations et les déstabilisations inhérentes aux pédagogies constructivistes et plus encore, socioconstructivistes dans lesquels les conflits cognitifs sont un élément essentiel de l'apprentissage. Mais en quoi consiste alors le rôle de l'enseignant(e) dans ce moment crucial du développement de la confiance en soi de l'élève ? Quelles sont les éléments ou les moments sur lesquels l'enseignant(e) doit focaliser son attention pour permettre le développement d'une estime de soi assez grande pour permettre la construction d'une véritable confiance ?

La place de la confiance dans le système scolaire

La philosophie de la confiance constitue l'une des caractéristiques propres du système éducatif finlandais et se manifeste, dans son fonctionnement même, comme une culture. Outre que l'on fasse confiance à chacun dans sa capacité d'apprendre, la confiance se perçoit aussi dans le fonctionnement même du système. Il n'existe guère de mécanismes de contrôle tels que l'inspection ou, pour les élèves, les évaluations à fort enjeu. (...) Les enseignant(es) s'efforcent de guider et d'accompagner leurs élèves, encourageant ces derniers à s'appuyer sur leurs propres points forts et leur motivation personnelle pour mieux apprendre. (...) La confiance comme principe directeur du système éducatif exige des enseignant(es) capables d'agir de manière autonome, d'assumer leur responsabilité et de collaborer avec d'autres partenaires. (Halinen, Niemi, & Toom, 2016, pp. 147-148). Nos écoles francophones, avec leurs évaluations sommatives, leurs examens, leurs promotions et leur redoublement sont loin de cet idéal de confiance. Dès lors, il s'agit de composer avec ces paramètres afin d'entrer dans une vision philosophique de l'école qui permette d'agréger ce que nous pourrions définir comme des « îlots » de construction de confiance en soi. Alors, de quoi peuvent être composés ces « îlots » ?

En mettant l'accent sur la bienveillance, la psychologie positive, courant très à la mode actuellement, met le doigt sur trois besoins psychologiques fondamentaux.

Le premier besoin psychologique concerne **le sentiment d'autonomie**. Ce concept fait référence au sentiment d'être à l'origine de ses choix, de ses actions ou, si ce n'est pas le cas, de percevoir une cohérence entre les actions qu'il est demandé de faire et les valeurs de l'individu. Il importe donc de comprendre le sens, l'intérêt, l'utilité de ce qui est proposé dans le cadre de l'école, afin de permettre une motivation et un sentiment de bien-être scolaire. (...) Le second besoin psychologique est **le sentiment de compétence**. Ce concept fait référence au sentiment de pouvoir faire face aux exigences de la tâche demandée. (...) Le troisième besoin psychologique est celui de **proximité sociale**. (...) Par exemple, lorsque l'enfant sent qu'il est accepté et apprécié

par son enseignant(e) et/ou ses camarades de classe, cela soutient son besoin de proximité sociale, ce qui favorise la motivation, l'engagement et le bien-être scolaire. (Shankland, Bressoud, Tessier, & Gay, 2018, p. 3-4)

Le second point évoqué par ces auteurs dans cette Théorie de l'Autodétermination n'est pas sans faire penser au concept de *Flow*, développé par Csikszentmihalyi (2004), qui met l'accent sur l'importance de l'adéquation entre les exigences de la tâche demandée et les capacités de l'élève, mais également sur l'intérêt que l'élève va trouver dans cette tâche. Ce dernier point rend toute récompense extérieure inutile, la réalisation de l'expérience en elle-même étant intrinsèquement valorisante (Shankland, Gay, & Bressoud, 2017).

Ces besoins fondamentaux ouvrent des pistes concrètes en nous permettant d'identifier des attitudes-clés que l'enseignant(e) devrait développer. Dans le foisonnement de références littéraires que nous pouvons trouver sur ces sujets³, nous nous sommes arrêtés sur les points les plus récurrents.

L'écoute bienveillante et la valorisation. Prendre le temps d'écouter véritablement l'élève, de s'intéresser à lui, à ses difficultés, mais également à ce qui le motive, le passionne, et valoriser ses résultats. Ce temps consacré à l'élève autant que cette valorisation doivent être sincères et donnés sans remord. La valorisation ne doit pas se « contenter » de ce que l'élève produit, mais elle doit tenir compte de sa marge de progression, de son potentiel. Car l'élève n'est pas dupe. S'il voit que son travail est valorisé, quel que soit le résultat présenté, il comprendra rapidement qu'elle ne met pas réellement en valeur le résultat du travail effectué, mais seulement le fait qu'il ait été réalisé.

La place de l'erreur. Les neurosciences et la psychologie cognitive, tout spécialement les derniers travaux de Dehaene (2019), rappellent ce que de nombreux auteurs avant lui ont déclaré, que « l'erreur est une information, non une faute » (Favre, 2015, p. 95). Information sur la manière de penser de l'élève, sur ses modes de raisonnement, sur ses conceptions. Plus encore, Dehaene (2018, p. 266) affirme : « Se tromper, c'est déjà apprendre ». Et cet auteur va plus loin en citant le philosophe Alain (1932) lorsqu'il dit : « Il faudrait apprendre à se tromper de bonne humeur. (...) Penser, c'est aller d'erreur en erreur. » (p. 265). Lui donner un statut positif, à l'élève l'occasion de la dépasser en l'utilisant comme outil ou comme tremplin pour aller plus loin, ne pas associer l'enfant à son erreur mais, au contraire, s'intéresser à ce qui a produit cette erreur pour trouver le ou les meilleurs moyens de la transformer, sont déjà des pratiques reconnues, mais encore trop peu établies.

L'évaluation. La réflexion sur l'erreur ne peut conduire qu'à celle sur l'évaluation. L'évaluation sommative qui prédomine dans le système actuel ne peut convenir

³ Nous proposons ici une compilation de plusieurs auteurs consultés dont les références sont mentionnées dans la bibliographie.

qu'aux élèves qui ont déjà acquis une certaine confiance en eux. Pour développer cette dernière, l'évaluation formative, décrite par Scriven (1967) et ne conduisant pas à une note, devrait être identifiée par l'élève comme le moment privilégié pour comprendre ses erreurs et identifier les moyens d'y remédier. Dans bien des cas, elle n'est présentée que comme une vérification des acquis, préalable à une évaluation sommative. Face à une telle situation, grande est la frustration de l'élève qui a « bien réussi » son évaluation formative et qui devra, néanmoins, se soumettre à une évaluation sommative.

Bien pensée, l'évaluation est un moment privilégié pour identifier sa propre progression et se donner des défis ou des balises supplémentaires pour progresser. Il va de soi que, dans une perspective de développement de l'estime de soi, il est impératif de supprimer les « moyenne de classe » et la comparaison avec les résultats des autres. Ceci pour éviter « la honte d'avoir raté », sentiment antinomique avec la construction de la confiance, qu'elle soit en soi ou envers les autres. Et dans l'idéal, comme c'est le cas en Finlande, l'élève devrait pouvoir tester ses compétences au moment où il se sent prêt et non pas en fonction d'un programme préétabli ou d'une évaluation commune ou de référence⁴ définie à une période précise de l'année scolaire.

La métacognition. Elle revêt deux aspects complémentaires. Le premier est la capacité à identifier ce que l'élève sait de ce qu'il ne sait pas, ce qu'il a appris de ce qu'il n'a pas encore compris. Le second est plus subtil et a besoin du premier pour apparaître. Il s'agit d'identifier, non seulement ce qu'il a appris, mais les stratégies cognitives qui lui ont permis d'acquérir cette connaissance ou cette compétence.

Autoévaluation et évaluation formative : les clés d'un certain développement de la confiance en soi ?

Les bases décrites précédemment ont inspiré la manière dont nous proposons, dans nos ressources⁵, une démarche évaluative qui nécessite un dialogue autour d'une autoévaluation réalisée par l'élève et une évaluation des compétences réalisées par l'enseignant(e). Si, prises séparément, ces deux types d'évaluation ont déjà leurs lettres de noblesses, c'est dans le dialogue qu'elles permettent entre l'élève et l'enseignant(e) qu'il nous semble voir apparaître la possibilité d'une véritable construction de la confiance en soi. C'est d'ailleurs ce que relèvent Bressoud, Bétrisey, et Gay (2019, p. 13) lorsqu'ils déclarent que, « dans le travail de synthèse conséquent de John Hattie (2009), les deux indicateurs parmi ceux qui favorisent le plus les apprentissages sont la relation de confiance entre l'enseignant(e) et l'élève et la qualité des feed-back de

⁴ En Suisse, des épreuves cantonales de référence sont régulièrement imposées aux élèves. Elles visent une harmonisation des exigences en vue d'assurer une égalité de traitement entre les élèves (Etat de VD), mais également à « dresser des bilans des connaissances et des compétences acquises en vue de décisions de promotion, d'orientation ou de certification » (Admée, 2008).

⁵ Ces ressources sont mises gratuitement à disposition des enseignants et de leurs élèves sur le site : <https://blog.hepfr.ch/transformations/>

l'enseignant(e) à l'élève ». C'est à travers ce dialogue que peut instaurer la comparaison entre la perception qu'a l'élève de son travail et celle qu'en a l'enseignant(e) que va naître le respect mutuel et la confiance réciproque.

Concrètement, nous annonçons aux élèves les objectifs d'apprentissage que les exercices proposés devraient leur permettre d'atteindre, ceci également pour développer chez eux un certain sentiment d'autonomie. Suit la mise en œuvre de ces exercices, tout à fait « classiques ». Dernière partie, une autoévaluation est demandée, portant, d'une part sur le sentiment d'aisance que l'élève a éprouvé durant cet exercice et, d'autre part, l'identification de ses difficultés potentielles et les moyens qu'il envisage pour y remédier.

Illustration 1 : Exemple d'une fiche tirée de la ressource : Transformations : à qui appartient l'eau ?

Pour bien comprendre une problématique, il faut que tu saches estimer la gravité du problème. Tu vas donc exercer certaines connaissances mathématiques.

Estime **grossièrement** la surface de la mer en 1960 et la surface en 2014. En quelle unité vas-tu les exprimer ?

En 1960 l'étendue était de

En 2014 l'étendue était de

Quel pourcentage de la mer a ainsi disparu ?

En sachant que la mer avait une profondeur moyenne de 70m, combien d'eau a disparu en volume ? Explique comment tu vas procéder et fais un calcul **approximatif**.

En moyenne, combien de litres d'eau disparaît en une année ? :

En moyenne, quelle surface disparaît en une année ?

|

Lorsque l'on travail de manière approximative, on utilise ce qu'on appelle un « **ordre de grandeur** ». Cet élément est très important pour t'aider à vérifier si les réponses que tu donnes dans tes calculs sont possibles (même si elles ne sont pas exactes).

Estimes-tu être à l'aise avec ces calculs ? 

Si non, précise ce que tu devrais encore exercer.

Pour aller plus loin, que te faudrait-il savoir de plus ?

Côté enseignant(e), nous lui proposons une grille d'évaluation des compétences qui se présente sous cette forme :

Illustration 2 : Extrait du guide de l'enseignant(e) de la ressource Transformations, à qui appartient l'eau ?

Proposition d'évaluation des compétences mathématiques :

Isoler les informations nécessaires aux calculs, les utiliser de manière appropriée (en comprenant pourquoi on les utilise de la sorte) pour répondre aux différentes questions est plus important que la précision des réponses. Les observations réalisées situent les difficultés de l'élève et permettent de cibler la remédiation :

Ne sait pas quelles sont les informations nécessaires	Sait repérer les informations nécessaires mais ne sait pas les utiliser	Sait repérer les informations nécessaires et les utilise partiellement juste	Sait repérer les informations nécessaires et les utilise à bon escient.
---	---	--	---

La comparaison entre l'autoévaluation de l'élève et l'évaluation des compétences de l'enseignant(e) devrait permettre l'ouverture d'un dialogue favorable à cette écoute bienveillante et à la valorisation du travail effectué. En s'exerçant à la pratique de l'autoévaluation, l'élève devrait développer ses capacités en termes de métacognition et développer ainsi ce sentiment d'autonomie en même temps que son sentiment de compétence face à la tâche demandée.

La confiance en soi, moteur de l'engagement et du passage à l'action

Cette première étape vise la confiance en soi nécessaire pour apprendre. Mais est-elle suffisante pour atteindre une confiance en soi assez forte pour prendre des décisions et assumer ses responsabilités ? Pour y parvenir, d'autres compétences, émotionnelles, sont nécessaires. Celles-ci doivent conduire à la « clarification des valeurs » (Pellaud, 2011) et au « besoin de valeur » (Pellaud, Gay, 2017) qui va conduire à l'action.

Dans l'extrait de fiche que nous proposons ci-après (illustration 3), l'élève est questionné sur les ressentis qu'il a pu éprouver en observant des images présentant une destruction massive du fond des océans. Pour l'aider dans cette « expression », des termes lui sont proposés, qu'il peut ou non compléter.

L'autoévaluation qui lui est ensuite proposée ne vise qu'à questionner sa capacité à exprimer ses ressentis et le pousse à identifier les éventuelles difficultés qu'il éprouverait.

Côté enseignant(e), une grille d'évaluation est également proposée (illustration 4). Cet exercice étant répété à différents moments du projet, l'enseignant(e) peut ainsi conserver des traces de ce qu'il observe chez l'élève et constater une évolution, une

transformation ou même une régression. Bien évidemment, il ne s'agit pas d'une évaluation conduisant à une note ou un quelconque autre jugement de valeur, mais plutôt d'une observation qui peut conduire l'enseignant(e) à dialoguer avec l'élève, à mieux comprendre ses éventuelles difficultés et, le cas échéant, à lui proposer un environnement didactique qui lui soit plus propice au développement de ces compétences émotionnelles.

Illustration 3 : Extrait d'une fiche élève de la ressource : Transformations, Océan

Parvenir à exprimer ses ressentis aide à communiquer d'une manière plus sereine et à mieux écouter les arguments et les ressentis des autres. C'est une compétence importante pour vivre mieux ensemble.

Maintenant que tu connais la cause de cette transformation du fond de l'Océan, que ressens-tu lorsque tu regardes les images de la page 1 ?

Tu peux ajouter d'autres mots si tu le veux ou entourer plusieurs propositions.

<u>tristesse</u>	<u>peur</u>	<u>amusement</u>	<u>injustice</u>
<u>incompréhension</u>	<u>empathie</u>	« bien fait ! »	<u>rage</u>
<u>impuissance</u>	<u>colère</u>	<u>rien</u>	<u>horrible</u>

Autres propositions :

 Peux-tu expliquer ton ressenti ?

Est-ce que, pour toi, c'est difficile d'exprimer un ressenti ? 😊 😐 😞 😡

Si oui, arrives-tu à dire pourquoi ?.....

Aurais-tu des idées pour t'aider à y arriver ?.....

Illustration 4 : Extrait du guide de l'enseignant(e) : Transformations, Océans

Proposition d'évaluation des compétences émotionnelles :

L'intelligence émotionnelle implique la conscience de soi, de ses ressentis, la capacité à gérer ses émotions et à les exprimer. Elle n'est pas innée, elle s'apprend. En mettant des mots sur ce que ces images évoquent, certaines conceptions peuvent aussi apparaître. Aucun jugement de valeur ne doit suivre cette identification. Cette identification doit se faire de manière individuelle. Elle peut tout à fait rester personnelle, sans être divulguée en plénum. Compléter cette identification par un dessin libre.

Pour cette fiche, il n'y a, bien sûr, aucune réponse juste ou fausse. Il est donc important qu'aucun jugement de valeur ne soit posé. Il faut également tenir compte du fait qu'un ressenti trop fort peut être la source d'un non-apprentissage cognitif. Il est donc important d'en tenir compte.

Incapable de l'exprimer	Choisit un mot mais ne peut expliquer le pourquoi de son choix	Exprime son ressenti
-------------------------	--	----------------------

Conclusion

Nous n'avons, pour l'instant, pas assez de recul pour dire si nos pistes permettront d'arriver aux objectifs ambitieux que nous nous fixons, à savoir développer une confiance en soi de l'élève qui le rende capable, non seulement d'entrer dans les apprentissages, mais d'oser affirmer ses valeurs et de les vivre pleinement. La société actuelle a besoin d'individus ancrés dans une conception forte du développement durable, qui vise une véritable éducation à la « *condition terrestre* » (Pellaud & Eastes, 2019). Vision qui nécessite d'être capable d'affronter les montées de tous les extrémismes, qu'ils soient économiques, religieux ou même écologistes afin de préserver au mieux une démocratie qui continue à promouvoir une liberté de pensée et d'expression.

Bibliographie

- ADMÉE (2008) Evaluations cantonales de français à Genève : impact des caractéristiques des élèves et des classes à différents moments de la scolarité obligatoire. Actes du symposium, consulté le 18.11.19 sur <https://plone2.unige.ch/admee08/symposiums/j-s6/j-s6-1>
- ASTOLFI, J-P. (2015). *L'erreur, un outil pour enseigner*. (12e éd). ESF.
- BRESSOUD, N., BÉTRISEY, I., GAY, P. (2019). Vers une pédagogie inspirée des pratiques de psychologie positive. *Résonances*, 9, pp. 12-13.
- CSIKSZENTMIHALVI, M. (2004). *Vivre la psychologie du bonheur*. Paris : Robert Laffont.
- DE CABANES, A. (2019) Ces trois « jeunesses » qui se mobilisent pour le climat. *The Conversation*, consulté le 07.11.19 sur <https://theconversation.com/ces-trois-jeunesses-qui-se-mobilisent-pour-le-climat-113297>
- DEHAENE, S. (2018). *Apprendre !* Paris : Odile Jacob.
- ETAT DE VAUD (2019) Evaluation et Epreuves cantonales de référence, consulté le 18.11. 19 sur <https://www.youtube.com/watch?v=nq3u0ue143w&feature=youtu.be>
- FAVRE, D. (1995). Conception de l'erreur et rupture épistémologique. *Revue française de pédagogie*, 111, pp. 85-94.
- FAVRE, D. (2015). *Cessons de démotiver les élèves*. Paris : Dunod.
- FOUSSARD, C. (2014). *Construire la confiance en soi à l'école*. Lyon : Chronique sociale.
- GIORDAN, A. FAVRE, D., TARPINIAN, A. (2013). L'erreur en pédagogie, dossier thématique. *Ecole changer de cap*, consulté le 07.11.19 : www.ecolechangerdecap.net
- GIORDAN, A., PELLAUD, F. (2008). *Comment enseigner les sciences*. Paris : Delagrave.
- GIORDAN, A. (2000). *Evaluer pour innover*. Paris : Delagrave.
- GIORDAN, A. (1998). *Apprendre !* Paris, Belin.

- GROS, H. (S.d.). *Les neurosciences en éducation : Neurosciences : l'erreur, un signal d'apprentissage* (pour une vision positive de l'erreur : consulté le 08.11.19 : <https://apprendreaeduquer.fr/erreur-apprentissage/>
- HALINEN, I. NIEMI, H., TOOM, H. (2016) La confiance, pierre angulaire du système éducatif en Finlande in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, consulté le 07.11.19 sur <https://journals.openedition.org/ries/5543>
- PELLAUD, F. (2011) *Pour une éducation au développement durable*. Paris : Quae éd.
- PELLAUD, F. GAY, P. (2017) Des connaissances au passage à l'acte : les complexités de l'éducation au développement durable. *Revue francophone du développement durable, Hors-série 5*, pp. 6-17
- PELLAUD, F., BASSIN, M., BLANDENIER, G., & MASSIOT, P. (à paraître). La pédagogie par projet en éducation en vue d'un développement durable pour développer des compétences transdisciplinaires.
- PELLAUD, F., EASTES, R.-E. (2019). Plaidoyer pour une éducation à la « condition terrestre. *The Conversation*, <https://theconversation.com/plaidoyer-pour-une-education-a-la-condition-terrestre-123731>
- PELLAUD, F., GAY, P. (2017). Des connaissances au passage à l'acte : les complexités de l'éducation au développement durable. *Revue francophone du développement durable, Hors-série 5*, p. 6-17.
- PERRENOUD, P. (2004). Évaluer des compétences. *L'éducateur*, numéro spécial, pp. 8-11.
- SHANKLAND, R. D., GAY, P., & BRESSOURD, N. (2017). Choisir sa pédagogie "positive" : Le point sur les recherches en psychologie positive utiles pour l'école. *L'éducateur*, 1, pp. 34-36.
- SHANKLAND, R., BRESSOURD, N., TESSIER, D., & Gay, P. (2018). La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? *Questions vives, recherches en éducation*, 29, pp. 1-23.
- SCRIVEN, M. (1967). The Methodology of Evaluation. *Perspectives of curriculum Evaluation*. A.E.R.-A. Monograph Series on Curriculum Evaluation no1, Chicago, Rand McNally, pp. 39-83.
- SOST, C. (2018). *S'épanouir à l'école*. Paris : Robert Laffont.